



HAL
open science

La démarche FOS au service de l'évaluation par compétences : le cas des gardes d'enfants au sein de la formation CBP

Ghofrane Zouabi

► **To cite this version:**

Ghofrane Zouabi. La démarche FOS au service de l'évaluation par compétences : le cas des gardes d'enfants au sein de la formation CBP. Linguistique. 2019. dumas-02945278

HAL Id: dumas-02945278

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02945278>

Submitted on 22 Sep 2020

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.

La démarche FOS au service de l'évaluation par compétences

*Le cas des gardes d'enfants au sein de la
formation CBP*

Ghofrane ZOUABI

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Spécialité : Ingénierie de formation pour l'enseignement du FLE et des langues

Sous la direction de : Mme Cristelle CAVALLA

Membres du jury : M Florimond RAKOTONOELINA

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à ma Directrice de mémoire **Cristelle CAVALLA**. Je la remercie sincèrement de m'avoir encadrée, orientée, aidée et conseillée tout au long de la rédaction de ce mémoire. Je la remercie également pour son engagement, ses encouragements ainsi que pour sa disponibilité pour donner jour à ce travail.

J'adresse mes profonds remerciements à **Florimond RAKOTONOELINA** pour avoir accepté d'être second lecteur de mon mémoire et pour toutes les compétences qu'il a pu me transmettre à travers ses cours et ses conseils avisés.

Je souhaite par cette occasion remercier toute l'équipe pédagogique d'*IDC Formation*. Plus précisément la directrice **Amelie LEGALL** pour sa confiance, **Joseph ABDULNOUR** et ses conseils et **Nathalie GILOT** pour son aide si précieuse.

Je remercie énormément ma petite sœur **Maissa ZOUABI** pour ses encouragements, ses conseils et tout l'amour qu'elle m'a donné pendant la réalisation de ce travail.

À l'homme de ma vie **Jack-Antoine BOULAIRE** qui était à mes côtés tout au long de ces années pour me pousser à aller au-devant de mes peurs et de mes défis afin de réaliser les rêves et les ambitions que je croyais impossible d'atteindre.

À ma mère **Leila BEN ALI**, qui malgré la distance et grâce à ses mots d'amour et son dévouement a su faire de moi cette femme que je suis aujourd'hui.

À toutes les femmes courageuses et travailleuses qui cherchent à évoluer.

Pour finir, ce travail est entièrement dédié à ma grand-mère **Mabrouka** (paix à son âme).

Table des matières

Introduction	1
PARTIE 1 Exposition du contexte et de la commande du stage	3
1. L'organisme de formation : IDC Formation	3
2. La commande initiale du stage	4
A. Accueil et positionnement initial des stagiaires à <i>IDC Formation</i>	5
3. Le dispositif « Compétences de Base Professionnelles »	6
A. Attribution du marché	6
B. Le cahier des charges	7
a. Objectifs généraux	7
b. Public visé	8
c. Le référentiel « Carte de compétences de la région IDF »	8
d. Les évaluations dans la formation CBP	9
e. La démarche de formation	10
4. Les acteurs pédagogiques du dispositif Compétences de Base Professionnelles	12
A. Le référent évaluation	13
B. Les formateurs	14
5. Les bénéficiaires et les domaines professionnels du dispositif CBP	15
A. Le public du dispositif CBP à IDC Formation	15
a. Le public effectif	15
b. Les projets professionnels des stagiaires à IDC Formation	17
B. Focalisation sur le domaine professionnel de l'aide à la personne.	17
a. Le projet professionnel cible : garde d'enfants	18
b. L'échantillon de stagiaire étudié	19
6. Problématisation	20
PARTIE 2 Cadre théorique de référence	23
1. Intersection de plusieurs domaines didactiques dans la formation professionnelle pour les adultes migrants	23
A. Distinction entre le Français à Objectif Spécifique, le Français de Spécialité et le Français Langue professionnelle	23
a. Différence en Français sur Objectif Spécifique et Français de Spécialité	23
b. Le champ didactique du Français Langue Professionnelle	24
B. Français Langue d'intégration	25
2. Définitions de notions liées à l'enseignement du public adulte migrant	27
A. Andragogie	27
a. Motiver pour mieux accompagner	27

b.	Un vécu avec lequel il faut composer	28
B.	Hétérogénéité du public : Analphabétisme et illettrisme	28
C.	Illectronisme	29
D.	La notion de compétences	30
3.	Quelles démarches pour évaluer les stagiaires ?	31
4.	La notion de compétence dans l'évaluation	33
A.	Procédures et type d'évaluation des compétences	34
c.	Les trois niveaux de compétences	34
d.	Type d'évaluation dans une formation à visée professionnelle	35
B.	Le cas de l'évaluation diagnostique par compétences	35
a.	Définition	35
b.	Démarche préconisée par le dispositif CBP	36
c.	Hétéroévaluation et autoévaluation : Evaluation 360°	36
d.	Difficultés d'évaluation des compétences dans les centres de formation	37
5.	Les référentiels d'évaluation des compétences	37
A.	Le référentiel régional pour l'insertion professionnelle : La carte de compétences de la région Île-de-France	38
a.	La construction de la carte de compétences	38
b.	Organisation de la carte de compétences de la région Île-de-France.	39
Pôle Réfléchir		40
Pôle Organiser		40
Pôle Communiquer		40
B.	La carte LOLA pour le métier garde d'enfants	42
6.	La démarche pour la création d'une évaluation	43
A.	Perspective actionnelle du CECRL : Evaluation par tâche ou action ?	44
B.	La simulation globale comme outil d'évaluation diagnostique	44
7.	Bilan	45
	PARTIE 3 Recueil des données, analyse et élaboration d'une évaluation diagnostique	47
1.	L'état des lieux des commanditaires	47
A.	La demande du commanditaire : pôle Emploi	47
B.	Les contraintes de la formation	48
C.	La demande des bénéficiaires	48
D.	La demande des acteurs professionnels : les agences de garde d'enfants	49
2.	Méthodologie	49
A.	Comment accéder aux attentes du milieu professionnel ?	49
B.	Les besoins des stagiaires visant le projet professionnel « garde d'enfants »	51

3.	Analyse des positionnements initiaux du public cible	52
4.	Les réelles exigences de l'entretien d'embauche : récolte et analyse des données	54
A.	Compétences à l'écrit	54
a.	Démarche de candidature	54
b.	Test de recrutement	56
	Compétences élémentaires	56
	Compétences élémentaires avec cadrage	57
	Compétences complexes	57
B.	Compétences communicatives, socio professionnelles et culturelles	60
a.	Situation de communication pré-test de recrutement	60
	Le cadre	61
	Les participants	62
	La finalité et les actes de langage	62
	Les besoins en situation d'entretien initial	63
	Norme et genre de la situation de communication	65
b.	Situation de communication post-test de recrutement	66
5.	Bilan de la récolte et l'analyse de données	67
6.	Proposition d'une évaluation	69
A.	Déroulement de l'entretien pré-test	70
B.	Test écrit	73
C.	Entretien post-test écrit	74
7.	Bilan	76
	Conclusion	79
	Annexe	

Introduction

Depuis la loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, la langue française est reconnue comme étant une compétence professionnelle. De ce fait, elle est éligible à tous salariés ou demandeurs d'emploi dans le cadre du droit individuel à la formation (Mourlhon-Dallies ; 2008 : 71). Ces changements politiques ont favorisé l'émergence du champ didactique du Français Langue Professionnelle (FLP). Initialement pensé par Lehmann dans les années 80 (1980), ce courant didactique est au croisement du Français Langue Maternelle (FLM), Français Langue Seconde (FLS) et Français Langue Etrangère (FLE). Contrairement aux autres champs didactiques, le FLP peut regrouper dans un seul espace de formation des natifs en insertion dans l'emploi et des migrants expérimentés parlant peu la langue française. Selon De Ferrari (2013 : 1), l'enseignement et l'apprentissage du français « *quitte le champ du « social » pour intégrer celui de l'ingénierie de formation, des évaluations professionnelles et des certifications professionnelles* ».

De ce nouveau champ didactique est alors né plusieurs dispositifs. Nous pouvons nommer le dispositif CLÉA, le projet HOPE (Hébergement, Orientation, Parcours vers l'Emploi) ou bien Avenir Jeune. Lors de notre stage de Master 2 nous avons pu intégrer l'équipe pédagogique d'une de ces formations qui prend source dans le champ du FLP : la formation *Compétences de Base Professionnelle* (CBP). Cette dernière a été créée en 2016 par la spécialiste en didactique du français Mariela de Ferrari et vise à accompagner les demandeurs d'emploi ayant des difficultés en français. Lorsqu'on examine ce type de formation, il apparaît qu'une notion fondamentale ressort particulièrement : l'individualisation des parcours. Cette notion consiste à la « *co-construction avec le stagiaire du contenu de sa formation, mise en place d'un suivi et d'un accompagnement individualisés, évaluations, développement de compétences* ». Elle semble alors être présentée comme un point essentiel dans la méthodologie d'enseignement dans le dispositif concerné.

Selon Boutinet (2006), « *En accompagnant un projet, le professionnel [formateurs] se met à la périphérie des intentions de l'auteur [stagiaire] se projetant pour lui fournir les étayages indispensables à sa conduite de projet* ». Il s'agit donc de différentes formes de suivies des bénéficiaires de la formation dans la réalisation et la mise en place de leurs projets professionnels. Toutefois, l'individualisation est très souvent mal interprétée par les formateurs. En effet, pour eux, elle renvoie à la situation d'un cours en « face à face » L'individualisation

des parcours est alors délaissée car considérée comme coûteuse en temps et en énergie. Par conséquent, la dimension professionnelle de la formation est ramenée à un second plan.

Dans une perspective de rapprocher la formation de ses objectifs initiaux, il nous est paru évident de se questionner sur les moyens de renforcer l'individualisation dans la formation CBP proposée à *IDC Formation*. Le Français sur Objectifs Spécifique (FOS) nous a semblé offrir au sein de sa démarche d'élaboration d'un programme des outils méthodologiques adéquats pour améliorer l'individualisation. En effet, elle permet de récolter les besoins et d'explorer le milieu professionnel cible du stagiaire afin de mieux l'encadrer. Nous avons alors établi la problématique suivante : En quoi la démarche FOS peut être un outil permettant l'amélioration de l'individualisation des parcours dans la formation Compétences de Base Professionnelles ? Afin de tester l'efficacité de notre démarche, nous avons choisi de l'appliquer pour l'évaluation diagnostique dans la formation CBP.

Nous déroulerons notre travail de recherche selon la structure suivante. La première partie se consacrera à la présentation du dispositif CBP et ses caractéristiques spécifiques. Nous y exposerons également la commande initiale de notre stage. Nous aborderons dans une seconde partie le cadre théorique dans lequel s'insère notre recherche. Enfin, dans une troisième partie, nous restituerons la mise en place de notre méthodologie sur un public échantillon du CBP : les stagiaires porteurs du projet professionnel « garde d'enfants ». Nous conclurons ce mémoire en proposant une évaluation type individualisée pour cette même population.

PARTIE 1 Exposition du contexte et de la commande du stage

Dans cette première partie, nous allons procéder à une présentation du contexte et de la commande initiale de notre stage. D'abord, nous introduirons l'organisme de formation *IDC Formation*. Nous nous focaliserons par la suite sur le dispositif Compétences de Base Professionnelles et ses caractéristiques. Nous présenterons également les principaux acteurs pédagogiques de ce dispositif et son public ainsi que les missions qui nous ont été confiées par la direction du centre. Enfin, nous porterons une attention particulière au métier « garde d'enfants » et les caractéristiques sociolinguistiques et socioprofessionnelles du public cible pour ce métier.

1. L'organisme de formation : IDC Formation

Créé au cours de l'année 2012, la structure *IDC Formation* est le fruit d'une collaboration entre deux centres de formation : « Agence de Formation et de Conseil en Insertion » présenté sous l'acronyme *A.F.C.I* et *ACOFORM*. Il est composé d'une quarantaine de salariés répartis sur plusieurs sites en Île-de France (Issy-les-Moulineaux, Créteil, Sartrouville, Evry, etc.). Dans la lignée de ses deux centres parents, *IDC Formation* se spécialise dans différentes formations professionnelles certifiantes comme le programme Parcours d'Entrée dans l'Emploi (PEE) ou encore d'autres programmes qui peuvent être spécifiques à certains domaines professionnels (Hôtelleries, commerce, tertiaire administratif, sanitaire et social, etc.). Il entretient des partenariats avec des organismes tels que l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII), la région Île-de-France, ou encore Pôle emploi qui peuvent être amenés à cofinancer certaines formations. Toutefois, *IDC Formation* ne se limite pas aux organismes publics et entretient aussi des partenariats avec des entreprises privées en recevant leurs salariés pour des formations.

Concernant l'organisation de la structure et de ses partenariats, il importe de mentionner le fait qu'il n'y a pas de véritable organigramme. Les seules informations que nous avons pu récolter montrent que les trois organismes de formation, *IDC Formation*, *AFCI* et *ACOFORM*, forment une structure que l'on pourrait qualifier de « familiale ». Cela pourrait être expliqué par les liens de parenté qui lient les trois directeurs de centres.

Pour notre part, nous avons effectué notre stage au siège du centre à Issy-les-Moulineaux. Ce site offre à la fois trois formations : la formation linguistique obligatoire de l'OFII, une formation d'anglais à visée professionnelle et enfin la formation Compétences de Base Professionnelles (désormais appelée CBP). Les tâches qui nous ont été attribuées s'insèrent particulièrement dans ce dernier dispositif.

2. La commande initiale du stage

Après avoir présenté l'organisme de formation, nous allons maintenant exposer plus en détail la commande initiale qui nous a été confiée. Dans un premier temps, nous devons organiser la bibliothèque numérique du dispositif CBP. L'objectif de cette mission consistait à une réorganisation des supports numériques¹ en se basant sur la carte de compétences², référentiel de la formation -que nous présenterons plus tard-. Cette première tâche nous a permis de nous approprier le référentiel et de cerner les enjeux du dispositif. On nous a également accordé plusieurs observations de classe. Cette période de stage nous a permis de découvrir la formation CBP et son public. Peu à peu, nous avons eu l'opportunité de proposer nos propres fiches d'activités. L'une des fiches que nous avons proposée à la direction est « Indiquer un itinéraire » disponible en annexe³. Une fois la fiche validée par la direction, elle peut être exploitée par d'autres formateurs.

En parallèle de ces deux missions, nous étions en charge de la plateforme e-learning « RiseUp »⁴. Il s'agit d'une interface numérique qui a pour objectif d'intégrer le Blended Learning – Apprentissage hybride – dans les offres de formation. Nous étions chargée alors de récupérer des fiches d'activités auprès des formateurs pour adapter leurs contenus à la forme de la plateforme LMS. Cela consistait à créer des séquences, des révisions ou même des évaluations.

A la fin de notre stage, notre mission s'est recentrée sur la formation CBP et tout particulièrement sur les évaluations mises en place au sein de cette dernière. Nous nous sommes donc occupée des trois évaluations, nommées aussi « *positionnements* », prévues dans la formation CBP et qui se déroulent dans « *l'espace SAS* ». Plus précisément, nous nous sommes focalisée sur le positionnement initial de chaque stagiaire avant l'entrée en formation⁵.

¹ Cf Annexe : Missions de stage P.21-23

² Cf Annexe 1 Le référentiel de la formation la carte de Compétences de la région IDF P. 25

³ Cf Annexe 2 Fiche « Indiquer un itinéraire » proposé par Ghofrane Zouabi P. 41

⁴ Cf Annexe 3 Capture d'écran de l'interface de la plateforme Riseup

⁵ Cf Annexe : Missions de stage P. 22

Nous avons donc pu avoir la chance de découvrir les caractéristiques pratiques de la formation dispensée et de pouvoir y contribuer en tant qu'évaluatrice. A cette occasion, nous avons pu identifier des éléments problématiques dans la mise en place des évaluations du CBP qui nous ont amenés à débiter une réflexion autour de la démarche évaluation/formation dans ce dispositif. C'est dans ce sens, que nous nous focaliserons dans la partie qui suit sur notre rôle en tant qu'évaluatrice

A. Accueil et positionnement initial des stagiaires à *IDC Formation*

Avant l'entrée en formation, chaque stagiaire doit passer un test de « *positionnement initial* ». Cette phase de préformation est constituée de deux étapes essentielles : d'abord le stagiaire doit passer un test à l'écrit d'une durée variable entre 1 heure et 1 heure 30. Ensuite, il passe un entretien. Le test écrit du « positionnement initial » fourni préalablement par la direction est disponible en annexe⁶. Toutefois, nous avons pu remarquer que le test regroupe d'une façon morcelée un ensemble de compétences et est similaire quel que soit le parcours du stagiaire précisé par *ACOFORM*⁷. Il s'agit d'une évaluation non spécifique à un domaine professionnel précis.

Une fois l'entretien terminé, nous élaborons un compte rendu à son formateur référent. Cette étape consiste donc à introduire le stagiaire et sa carte de compétences initiale⁸, expliquer son projet professionnel et le métier qu'il vise à la fin de la formation. Le compte rendu avec le formateur doit amener *in fine* à établir des objectifs à atteindre : à savoir individualiser son parcours en formation. Cette dernière phase semble causer un grand problème pour les formateurs. Nous avons constaté que les projets professionnels portés par les stagiaires occupent une place secondaire chez les formateurs dans le dispositif CBP. En effet, les formateurs ont souvent une réaction d'occultation de cette dimension individuelle du parcours. Ils rétorquent qu'ils n'ont pas le temps ni les connaissances du domaine professionnel visé.

De plus, nous avons rencontré des problèmes de légitimité auprès des formateurs. En tant que stagiaire, ils ne prenaient pas en considération nos comptes rendus. Ils continuent à se focaliser sur l'enseignement/apprentissage de la langue française et omettent la dimension

⁶ Cf Annexe 4 : Test de positionnement initial de la formation Compétences de Base Professionnelles à *IDC Formation* P. 49

⁷ Chaque stagiaire dans la formation CBP passe deux évaluations : Une évaluation linguistique avec *ACOFORM* pour connaître le niveau du stagiaire. Ensuite une évaluation des compétences en lien avec la carte de compétences à *IDC Formation*.

⁸ Cf Annexe 5 : Carte de compétences d'un stagiaire X à l'entrée en formation P.59

professionnelle de la formation. La carte de compétences de la région IDF-outil central de la formation- est souvent négligée pour des raisons pédagogiques. Selon eux, le public dans la formation CBP demande l'apprentissage de la langue française.

Par conséquent, nous avons choisi de nous focaliser sur la tâche de positionnement des stagiaires. En effet, c'est la mission qui nous a été confiée qui s'est révélée être la plus problématique. De plus, sa position principale au sein de la formation CBP, cette tâche est l'objet d'étude de choix dans un questionnement dans le champ didactique du FLP. Ayant introduit la première étape de l'entrée dans la formation CBP, nous allons maintenant présenter le dispositif en question.

3. Le dispositif « Compétences de Base Professionnelles »

Afin de comprendre les éléments qui vont nous amener à notre problématique, il nous faut d'abord présenter la formation Compétences de base Professionnelles. Nous reviendrons donc brièvement dans cette partie sur le processus d'attribution qui a amené *IDC Formation* à dispenser cette formation. Enfin, nous présenterons les différentes caractéristiques du CBP tout en les confrontant à la réalité pédagogique que nous avons pu observer sur le terrain lors de notre stage.

A. Attribution du marché

Avant de commencer la présentation du dispositif CBP, il nous paraît nécessaire d'expliquer les démarches d'attribution du marché de ce dernier.

Face à la mondialisation et aux nouvelles exigences du marché du travail qui nécessitent « *une nouvelle économie fondée sur la connaissance* » (Conseil Européen Lisbonne, 2000), le Fonds Social Européen et la Région Ile-de-France ont lancé un appel d'offre pour la mise en place d'un dispositif qui couvre deux thématiques principales : l'éducation et la formation tout au long de la vie ainsi que l'accès à l'emploi durable et le soutien à la mobilité du travail.

De ce fait, l'appel d'offre de la formation Compétences de Base Professionnelles était lancé en 2016 et publié par « le service public régional de formation et d'insertion professionnelles »⁹ sur la plateforme « France Marchés », une plateforme qui diffuse des appels d'offres publics. Fortement intéressé par ce nouveau marché l'organisme *Acoform* a répondu à l'appel d'offre. Il faut savoir que l'appel d'offre était alloti, c'est-à-dire, que la formation est

⁹ Cf annexe 20 : Cahier des charges P. 105

divisée en plusieurs lots que doivent se partager divers centres. *Acoform* a remporté le marché du dispositif CBP. Il est alors devenu une sorte de « mandataire » de notre organisme de stage. Dès lors, et à la suite de la répartition des tâches entre *Acoform* et *IDC Formation*, le premier s'est chargé de l'accueil et de l'évaluation linguistique¹⁰ des futurs stagiaires tandis que le second héritait de la formation ainsi que de la mesure des compétences des stagiaires.

B. Le cahier des charges

Le cahier des charges de la formation CBP – difficile à obtenir – donne des informations sur le public visé, les objectifs et le référentiel de la formation. Précisons toutefois que *IDC Formation* n'a jamais eu le cahier des charges (CDC) en sa possession. C'est la direction d'*Acoform* qui nous a permis d'y avoir accès.

Nous allons nous intéresser plus particulièrement aux parties du CDC essentielles pour définir la formation comme les objectifs généraux et la définition du public cible. Nous présenterons également le référentiel qui sert de support pédagogique ainsi que les évaluations dans lequel il est utilisé. Enfin nous tenterons d'appréhender l'esprit de cette formation en présentant sa démarche et les principes qu'elle suit.

a. Objectifs généraux

Selon le CDC, l'objectif principal de cette formation est d'accompagner les stagiaires vers un retour ou une insertion dans l'emploi en leur fournissant une formation linguistique à visée professionnelle. Ceci est affirmé comme suit :

« Les actions de formation proposées au sein de ce marché visent à acquérir ou développer les connaissances et les compétences des bénéficiaires, en réponse à des besoins de qualification identifiés au niveau territorial ou professionnel »¹¹

Toutefois, sur le terrain, l'objectif de la formation semble être beaucoup plus flou. En effet, comme nous allons le voir, il y a une certaine ambiguïté quant aux rôles de cette formation. Elle touche d'ailleurs l'intégralité des acteurs de la formation : les stagiaires, les formateurs et mêmes les structures extérieures qui y orientent les bénéficiaires. Ils considèrent souvent le CBP comme une formation « *basique* » visant à développer les compétences linguistiques de la vie quotidienne. L'objectif professionnel est très souvent mis au second plan.

¹⁰Cf Annexe 6 : Bilan d'une évaluation linguistique initiale transmis par *ACOFORM* P. 61

¹¹ Cf Annexe 20 : Cahier des charges P. 106

b. Public visé

La formation CBP vise un public spécifique : les demandeurs d'emploi et les personnes en reconversion professionnelle. Il désigne prioritairement les individus considérés tels qu'étant plus fragiles ou précaires comme les personnes en situation de handicap, les bénéficiaires du RSA, les populations de quartier prioritaire, etc. Du fait de leur statut, les organismes qui orientent les futurs stagiaires vers cette formation sont des institutions d'accompagnement vers l'emploi tel que Pôle emploi ou encore les missions locales. Néanmoins, il importe de noter le fait que le public non francophone n'est pas particulièrement visé par cette formation. Cela est dû au fait que l'origine linguistique et culturelle des potentiels stagiaires de la formation n'est pas mentionnée dans le CDC. Pourtant à *IDC Formation*, le public majoritaire est un public migrant composé notamment de nouveaux arrivants ou bien de stagiaires vivant depuis longtemps en France. Ces derniers sont souvent dans une situation d'illettrisme, d'analphabétisme ou d'une intégration socioprofessionnelle peu développée.

c. Le référentiel « Carte de compétences de la région IDF »

Bien que le CDC fasse référence aux niveaux du CECRL (2001), il introduit un autre référentiel qui s'inscrit dans la démarche par compétences : *La carte de compétences*. Elle est introduite par le CDC comme étant le référentiel régional d'insertion professionnelle¹². Ce référentiel est présenté aux stagiaires dès leurs premiers entretiens avec l'organisme de formation et sert à diagnostiquer les compétences et à suivre l'évolution de chaque stagiaire. Elle s'étend sur 12 axes qui représentent des compétences linguistiques et professionnelles que le stagiaire devrait atteindre à la fin de la formation. Elle sert donc à évaluer les besoins individuels de formation de chaque stagiaire.

Comme nous le verrons ultérieurement, la carte de compétences a une importance principale dans la formation CBP. Toutefois, elle n'était pas utilisée avant notre arrivée dans le centre. Nous avons tenté, sous l'impulsion de la directrice, de renforcer son utilisation à *IDC Formation*. Cependant, les formateurs avaient tendance à refuser la démarche qu'elle propose. Pour eux, les stagiaires doivent maîtriser la langue avant toutes perspectives professionnelles. Ils font donc une séparation entre compétences communicatives et compétences professionnelles, alors que leur union est au principe même de la formation CBP. Nous avons eu également l'occasion de suivre une formation d'une journée sur la carte de compétences le 12 février 2019 au Centre de Ressource Illettrisme et Maîtrise de la Langue Ile de France

¹² Cf Annexe 20 : cahier des charges P. 107

(CDRIML)¹³.. Cela nous a permis de récolter les diverses utilisations de la carte de compétences ainsi que les avis d'autres acteurs pédagogiques. De façon générale, il en ressort une certaine difficulté à se l'approprier pour les participants. Ils exprimaient aussi une difficulté à l'utiliser avec les stagiaires. Ces oppositions se fondaient sur les niveaux du public orienté vers le dispositif CBP. En effet, ils pensaient que ce référentiel était plus en adéquation avec un public natif plutôt qu'avec un public migrant adulte qui est dirigé aujourd'hui vers la formation. Pour eux, ce type de public nécessite avant tout une formation en langue et ils considéraient que l'apprentissage du français langue professionnelle allait se faire de soit une fois que le stagiaire devient salarié. Nous allons maintenant situer la place de la carte de compétences dans l'évaluation et le contenu pédagogique de la formation.

d. Les évaluations dans la formation CBP

Le livret « évaluer pour se former » relative à la formation CBP, prévoit trois évaluations nommées : « initiale », « intermédiaire » et « finale »¹⁴. Comme leurs noms le laissent présager, elles interviennent au début, au milieu et à la fin de la formation. La première est d'une durée de 12 heures. Elle permet d'évaluer les compétences linguistiques du stagiaire en lien avec son projet professionnel. L'objectif de ce premier contact est d'établir une sorte d'état des lieux préformation et de le positionner sur la carte de compétences. L'évaluation intermédiaire dure 7 heures et donne un premier compte rendu de son évolution dans la formation. A ce moment, on actualise sa carte de compétences suivant celles qu'il a pu acquérir dans la première partie de la formation. Quant à l'évaluation finale, elle dure 5 heures. Elle a pour objectif de délivrer une attestation et un bilan des compétences. Toutefois nous tenons à préciser qu'il n'est jamais mentionné l'attribution d'une note lors de ces évaluations. Cependant, nous pouvons nous questionner sur la durée de ces évaluations. S'agit-il d'évaluations sous la forme d'une « formation » ou de type « recrutement » ? Pourquoi n'y a-t-il pas de notation ? En effet, il est assez rare qu'une évaluation dure aussi longtemps, même sans l'attribution d'une note. Nous tâcherons donc de répondre à toutes ces questions ultérieurement.

Encore une fois, la réalité du terrain ne correspond pas aux éléments exigés par le CDC, et cela notamment pour l'évaluation diagnostique. En effet, comme nous l'avons expliqué précédemment, le marché du dispositif CBP 2016 était alloti. De ce fait, l'entrée dans la formation des stagiaires suit différentes étapes partagées entre divers acteurs. Pour commencer, les organismes orienteurs dirigent le stagiaire en se basant sur son parcours professionnel et

¹³ Cf Annexe 7 : Attestation d'une formation sur la carte de compétences P. 63

¹⁴ Cf Annexe 8 : Tableaux descriptifs des 3 évaluations dans la formation CBP P. 65

linguistique vers une structure qui offre la formation CBP. S'il est orienté vers notre centre de formation, il est tout d'abord reçu par *ACOFORM*. Ce dernier procède alors à une évaluation des compétences linguistiques qui n'a aucun rapport avec la carte de compétences. Il est par la suite transféré à *IDC Formation* où nous lui faisons passer une évaluation individuelle qui regroupe d'une façon morcelée l'ensemble des axes de la carte de compétences. C'est dans ce sens que nous remarquons de nouveau une séparation entre les compétences linguistiques et les compétences professionnelles. Cette situation est consécutive à notre présence car, avant notre arrivée, il n'y avait que le diagnostic d'*ACOFORM*. Il n'y avait donc qu'une évaluation diagnostique des compétences linguistiques et la perspective professionnelle de la formation était une nouvelle fois totalement occultée.

e. La démarche de formation

La durée de la formation au centre est entre 70 et 250 heures avec une durée hebdomadaire de 18 heures¹⁵. Le CDC souligne le caractère ouvert de la formation, c'est-à-dire, le centre ayant acquis le marché de la formation en question doit être en mesure d'accueillir à n'importe quel moment de l'année des stagiaires et leurs proposer un parcours adapté à leurs besoins¹⁶. À la suite de l'évaluation diagnostique, et si le stagiaire est accepté, l'organisme de formation doit lui proposer un parcours adapté à son niveau. Il en existe trois nommés A, B et C :

- Le parcours A correspond aux stagiaires ayant un niveau inférieur ou égal au niveau A1.1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL : 2001). Lors de sa formation, le stagiaire doit travailler ses compétences en Français Langue Professionnelle à l'oral et à l'écrit.
- Le parcours B est dédié aux stagiaires qui ont un niveau supérieur au niveau A1.1. Au cours de sa formation, le stagiaire doit développer ses compétences en Français Langue Professionnelle à l'oral et à l'écrit.
- Le parcours C s'adresse aux stagiaires qui ont besoin de renforcer leurs compétences de base en lien avec le socle CléA¹⁷ dans le monde professionnel. Ce parcours s'adresse particulièrement aux personnes ayant déjà une expérience professionnelle significative dans un domaine, mais sans aucun diplôme.

¹⁵ Cf Annexe 20: Cahier des charges P. 108

¹⁶ Cf Annexe 20: Cahier des charges P. 108

¹⁷ Le Cléa est la nouvelle appellation du socle commun de connaissances et de compétences.

Le dispositif CBP met en avant la contextualisation de l'apprentissage pour les parcours A, B et C¹⁸. Les formateurs recrutés par le centre sont donc amenés à élaborer des contenus didactiques et pédagogiques en lien avec les projets professionnels de chaque stagiaire. Cette démarche de contextualisation professionnelle a pour objectif d'aider les stagiaires à développer leurs compétences linguistiques à visées professionnelles et faciliter leur insertion dans le monde du travail en France. Nous pouvons donc dire que le Français Langue Professionnel, qu'a développé F. Mourlhon-Dallies en 2006 (Mourlhon-Dalies, 2008 : 9) est l'objet de cette formation. Soulignons alors le rôle primordial que joue la carte de compétences dans le contenu de la formation. En effet, elle comporte des axes qui correspondent à des objectifs linguistiques à visées professionnelles à atteindre par les stagiaires à la fin de leur parcours. Toutefois, si le stagiaire ne réussit pas à atteindre les objectifs nécessaires pour réussir son insertion professionnelle il est possible de prolonger sa formation.

Durant leur parcours, les bénéficiaires de cette formation peuvent être également amenés à découvrir des métiers grâce à l'organisation de visites dans des entreprises, des plateaux techniques relatifs aux métiers ou même à la réalisation d'enquêtes sur le métier visé. Nous tenons à préciser qu'il n'est pas mentionné dans le CDC qui est l'acteur responsable de la réalisation de l'enquête métier. En outre, un stage de quatre semaines en entreprise est préconisé par le CDC. L'immersion professionnelle dans le métier visé par le stagiaire est mise en avant afin de lui permettre d'acquérir de nouvelles compétences professionnelles sur le terrain.¹⁹

La formation CBP peut aussi servir aux stagiaires comme tremplin pour passer le Diplôme d'Initiation en Langue Française (DILF), le Diplôme d'Etudes en Langue Française (DILF, DELF et DELF Pro) ou le Diplôme de Compétence en Langue (DCL ou DCL Pro).

Le CDC exige également une certaine démarche dans la formation : l'individualisation des parcours de formation et une réflexion sur le projet professionnel. L'individualisation consiste, selon le CDC, à une adaptation à la réalité du marché tout en ajustant « *les rythmes et durées d'apprentissage, les contenus pédagogiques aux besoins et capacités des stagiaires* »²⁰. Le référentiel Carte de compétences apparaît ici comme un outil permettant l'individualisation. En effet, elle permet d'avoir un regard singulier sur l'évolution et les besoins de chaque stagiaire afin d'optimiser au mieux sa formation et lui donner les outils nécessaires pour réussir son

¹⁸ Cf Annexe 20: Cahier des charges P. 109

¹⁹ Cf Annexe 20: Cahier des charges P. 110

²⁰ Cf Annexe 20: Cahier des charges P. 111

insertion professionnelle. Toutefois, lors de la journée de formation sur la carte de compétence, nous avons pu se rendre compte que ce concept est totalement incompris par les centres dispensant la formation CBP. En effet, bien qu'elle soit fondamentale dans la formation CBP, la personnalisation de la formation représente pour la plupart des organismes de formation un vrai défi. En effet, elle est souvent considérée comme une perte de temps et de financement. Le problème réside dans le fait que le terme individualisation est perçu comme une formation en « face à face », voir un cours particulier. Alors que, le CDC définit l'individualisation comme telle :

« L'individualisation désigne la possibilité pour des apprenants, à partir d'un dispositif de positionnement à l'entrée, d'effectuer des parcours d'apprentissage différents selon leurs besoins et leurs objectifs personnels. Il s'agit notamment de pouvoir progresser à son propre rythme et de pouvoir éviter de travailler sur des compétences déjà acquises. »²¹

Cette démarche est une mise en adéquation entre les besoins réels des stagiaires, les exigences du marché du travail et la formation dispensée. Il ne s'agit en aucun cas de préparer un cours par stagiaire mais, de développer une certaine proximité avec leurs besoins.

On peut donc facilement comprendre que les observations que nous avons pu effectuer lors de notre stage et que nous avons restituée jusqu'à présent mettent en avant de forts éléments problématiques. La non-utilisation de la carte de compétences ou encore le non-respect des temps d'évaluation ne permettent pas de délivrer le contenu véritable de la formation et d'atteindre ses objectifs pédagogiques. Globalement, il y a une séparation entre les compétences linguistiques et les compétences professionnelles qui vient contrecarrer la vision initiale de la formation. Nous pouvons donc se questionner sur les conséquences de ces écarts vis-à-vis du CDC sur les différents acteurs de la formation.

4. Les acteurs pédagogiques du dispositif Compétences de Base Professionnelles

La carte de compétences est un outil de coordination entre les responsables du dispositif CBP. Les 2 acteurs en question sont : le référent évaluation et le formateur. Elle les met en lien et coordonne leurs actions dans le sens où l'évaluateur doit l'utiliser pour diagnostiquer le

²¹ Cf Annexe 20: Cahier des charges P. 114

stagiaire à l'entrée en formation et le formateur doit l'exploiter pour alimenter le contenu de sa formation. Nous allons donc présenter dans cette partie le rôle qui leur est attribué par le CDC.

A. Le référent évaluation

Le référent évaluation est le premier acteur que rencontre chaque stagiaire avant l'entrée en formation. Selon le CDC, il « *accueille et accompagne chaque stagiaire, tout au long de son parcours de formation* »²². Il a donc un rôle primordial dans le parcours du stagiaire et outre l'évaluation finale, il est en charge de l'analyse des besoins du bénéficiaire et de son suivi. Il est à l'initiative de l'individualisation du parcours car il doit construire la carte de compétences du stagiaire lors du positionnement initial et co-définir avec lui les objectifs de sa formation à l'égard de son projet professionnel et de ses connaissances.

Selon la brochure « *Evaluer pour se former* »²³, l'évaluateur-référent est en charge de l'espace « SAS ». C'est-à-dire des trois évaluations qui nous ont été confiées lors de notre stage. A la fin de chaque évaluation, le référent évaluation crée ou actualise la carte de compétences de chaque stagiaire. Le processus de développement ou d'adaptation de cette dernière se fait à travers un document numérisé qui est fourni aux organismes de formation qui ont obtenu le marché du CBP²⁴.

Toutefois, la contribution du référent évaluation ne se limite pas seulement à l'évaluation et à l'analyse des besoins des stagiaires. En effet, il a un rôle qu'on pourrait qualifier de correspondant pédagogique entre le formateur et le bénéficiaire. C'est-à-dire que le référent évaluation doit fournir les besoins diagnostiqués, voire déclarés, au formateur. Cette démarche entre également dans le processus d'individualisation préconisé par le CDC car il guide le formateur dans la formation de chaque stagiaire. Ainsi, et à travers les évaluations qu'il mène, il peut suivre l'évolution des stagiaires et peut intervenir pour adapter le rythme de la formation.

Néanmoins, ce qui est prescrit dans le CDC et les autres documents présentant la formation CBP ne correspond pas nécessairement à la réalité du terrain. En effet, lors de la formation du 12 février à laquelle nous avons assisté, le rôle du référent évaluation a été complètement omis. Cela s'inscrit dans la continuité d'une autre réalité : très peu d'organismes de formation ont les moyens financiers d'intégrer un évaluateur référent au sein de leurs équipes

²² Cf Annexe 20: Cahier des charges P. 112

²³ Brochure donnée par la direction au début de notre stage. Cf Annexe 21 : Evaluer pour se former P. 115

²⁴ Cf Annexe 1 : La carte de compétences P. 25

pédagogiques du dispositif CBP. Généralement, les organismes de formation attribuent ce rôle aux formateurs ou aux coordinateurs pédagogiques de la formation. Ils argumentent l'attribution de cette tâche par le fait qu'elle est plus adéquate et légitime aux formateurs. En effet, ils affirment, qu'en tant que responsable du contenu de la formation, il est plus à même de connaître l'évolution et les besoins de ses stagiaires. Cela va à l'encontre de l'idée initiale de P. Pottier, chargée de mission ingénierie, conseil régional d'Ile-de-France qui met en avant la distanciation et l'objectivité que permet cette division des tâches²⁵. A IDC Formation, on peut également comprendre l'absence d'évaluateur référent par la non-utilisation de la carte de compétences et la défaillance de l'individualisation des parcours.

Malgré sa quasi absence dans les organismes de formation, le référent évaluation a un rôle central dans le dispositif CPB. Ses tâches sont en effet le plus souvent renvoyées aux formateurs que nous allons maintenant présenter.

B. Les formateurs

Les formateurs sont en charge de la formation et de l'élaboration de leur contenu. Selon le CDC le centre de formation ayant le marché CBP doit recruter « *une équipe de formateurs pluridisciplinaire et stable* »²⁶. Ces derniers doivent donc avoir une expérience significative dans le domaine de la formation à visée professionnelle ainsi que des connaissances dans les stratégies de l'individualisation des parcours de formation. Ils sont donc amenés à adapter leurs contenus de formation selon les besoins et le projet professionnel de chaque stagiaire. Ainsi, la contextualisation et l'apprentissage situationnel vont permettre aux bénéficiaires de la formation d'apprendre/acquérir des compétences en Français Langue Professionnelle.

Concrètement, les formateurs doivent être capables de fournir un contenu de formation basé sur le Français Langue Professionnelle à un public-natif ou migrant-en besoin d'une insertion professionnelle durable et stable en France. Mais, comme nous l'avons déjà indiqué auparavant, les formateurs se retrouvent plus souvent à dispenser une formation relevant du champ didactique du Français Langue Etrangère ou Seconde. Leur accompagnement vers l'insertion professionnelle est dès lors quasi-inexistant.

²⁵ Cf Annexe 9 Correspondance avec P. Pottier P. 67

²⁶ Cf Annexe 20 : Cahier des charges P. 113

5. Les bénéficiaires et les domaines professionnels du dispositif CBP

Maintenant que nous avons vu le rôle du formateur et de l'évaluateur référent dans la formation CBP, nous pouvons nous intéresser aux acteurs principaux de cette formation : les stagiaires. En effet, suite aux éléments que nous avons présentés, nous pouvons nous questionner sur leur position ou leurs ressentis. Cette partie est donc consacrée aux bénéficiaires de la formation et à l'exposition des domaines professionnels ciblés par le dispositif. Nous nous attarderons particulièrement sur le public que nous ciblerons de notre étude dont nous verrons les particularités et difficultés.

A. Le public du dispositif CBP à IDC Formation

a. Le public effectif

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le dispositif CBP vise un public particulier. Selon le CDC, cette formation est dédiée principalement aux personnes en quête d'une insertion professionnelle. Au-delà de son objectif initial, ce dispositif s'inscrit pareillement dans la lutte contre l'illettrisme. Suite à des enquêtes réalisées par la Région Ile-de-France, il s'est avéré qu'un grand nombre de travailleurs et de personnes en recherche d'emploi n'avaient pas une maîtrise suffisante du français.

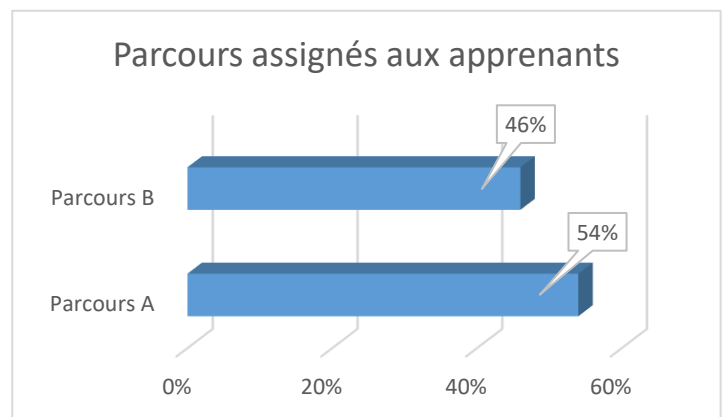
Le dispositif CBP est ouvert à tout type de public qui relève soit du FLM, Français FLS ou FLE, comme le précise le guide « Evaluer pour se former »²⁷. Dans les faits, peu de stagiaires relèvent du FLM et la majorité d'entre eux sont des migrants nouvellement arrivés en France. On peut avoir affaire à des ressortissants de l'Union Européenne mais surtout à des réfugiés ou des personnes arrivées par regroupement familial. Dans le cadre de ces deux derniers, ils sont tenus de suivre une formation auprès de l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII). Nous avons remarqué lors de notre stage que certains stagiaires faisaient la formation CBP en parallèle voire avant la formation linguistique de l'OFII. Alors que l'on peut facilement penser que la formation de l'OFII, introduisant à la langue et la culture française, devrait précéder la formation Compétences de Base Professionnelles.

Le manque de public natif dans la formation CBP à *IDC Formation* peut être expliqué par la présentation de l'offre par les orienteurs vers le dispositif. En effet, nous sommes arrivés à demander à plusieurs stagiaires de nous montrer la convocation leur prescrivant de suivre le dispositif de la part des orienteurs. Nous avons pu alors nous rendre compte que des orienteurs,

²⁷ Cf Annexe 21 : Evaluer pour se former P. 116

qualifient le dispositif CBP comme une formation de Français Langue Etrangère plutôt qu'une formation de FLP²⁸. Il apparaît alors clairement que les orienteurs pensent que cette formation concerne exclusivement un public étranger. Nous pouvons donc dire que les structures qui y orientent les stagiaires ont une fausse représentation de la démarche d'enseignement-apprentissage dans la formation CBP.

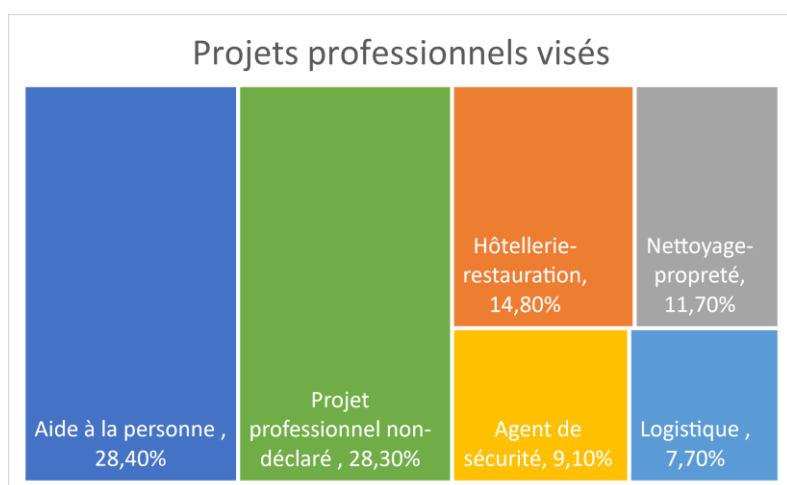
Nous pouvons aussi présenter quelques chiffres internes à *IDC Formation* concernant la période entre mars et décembre 2018. Il nous importe de signaler que cette étude chiffrée était réalisée dans le cadre d'une étude de marché pour mieux cibler l'offre de formation. Pendant cette période, la formation CBP a accueilli 581 stagiaires tous issus du département des Hauts-de-Seine. Environ 80% d'entre eux sont des étrangers hors-UE, les 20% restants sont des ressortissants de l'Union Européenne (France comprise). La majorité sont des hommes, ils représentent 64% des stagiaires contre 36% de femmes. Ils sont âgés entre 28 et 64 ans sachant que la plupart sont des trentenaires ou des quadragénaires. Concernant les parcours de formation, *IDC formation* n'assure pas les formations pour le parcours C. C'est-à-dire pour les stagiaires qui ont déjà le statut de salarié. Parmi les 581 stagiaires, le centre où nous avons effectué notre stage a admis 54% de stagiaires dans le parcours A et 46% dans le parcours B.



Toutefois, l'objectif central des structures d'orientations et du dispositif CBP reste identique : l'insertion professionnelle des bénéficiaires. Il nous faut donc présenter maintenant les projets professionnels visés par le public d'*IDC Formation*.

²⁸ Cf Annexe10 : Convocation d'un stagiaire P. 71

b. Les projets professionnels des stagiaires à IDC Formation



Selon le CDC, le dispositif Compétences de Base Professionnelles cible six secteurs principaux : l'aide à la personne, l'hôtellerie-restauration, le bâtiment gros œuvre, le nettoyage-propreté, la sécurité et la logistique²⁹. D'après la même étude, *IDC Formation* a accueilli 28,4% de stagiaires qui ciblent le secteur de l'aide à la

personne, 14,8% souhaitent intégrer le domaine de l'hôtellerie-restauration, 11,7% visent le secteur du nettoyage propreté, 9,1% ont comme projet professionnel agent de sécurité et 7,7% ciblent le secteur de la logistique. Le public qui vise le domaine du bâtiment gros œuvre ne fait pas partie des bénéficiaires de la formation CBP à *IDC formation*. Cependant, nous pouvons émettre l'hypothèse que le public ayant un projet professionnel dans ce dernier secteur peut faire partie du groupe rassemblant 28,3% des stagiaires qui ont soit déclarés aucun projet professionnel précis ou dont le projet professionnel ne s'inscrit pas dans les secteurs visés par le CDC.

Ainsi la majorité des bénéficiaires de la formation CBP à *IDC Formation* ciblent le domaine de l'aide à la personne. Ils sont donc la population dominante dans la formation. Pour cette raison, nous avons fait le choix de se focaliser particulièrement sur les stagiaires porteurs de ce projet professionnel.

B. Focalisation sur le domaine professionnel de l'aide à la personne.

Compte tenu de la dominance du domaine professionnel de l'aide à la personne, il nous semble intéressant de s'attarder sur ce secteur et de présenter ses caractéristiques ainsi que le public qui vise ou exerce dans ce domaine.

En effet, les 28,4% des stagiaires qui représentent le secteur de l'aide à la personne-à *IDC Formation*- sont toutes des femmes. 70% viennent de pays hors UE et 30 % sont des ressortissantes de l'Union Européenne (France comprise). Selon des enquêtes récentes, le

²⁹ Cf Annexe 20 : Cahier des charges P. 109

secteur d'aide à la personne, appelé aussi service à la personne représente 96% de femmes (E.Alberola, L. Gilles et F. Tith : 2011). Selon C. Carbonnier-économiste et maître de conférences à l'université de Cergy-Pontoise- et N. Morel-sociologue- (2018) cette féminisation est due à l'attribution de « compétences naturelles » aux femmes dans ce secteur. C'est-à-dire, qu'on considère que les femmes n'ont pas vraisemblablement besoin d'une formation spécifique pour exercer dans ce secteur. Ainsi, selon les représentations répandues dans la société, le genre féminin accorderait plus de facilité pour travailler dans ce domaine. De plus, il nous paraît important de notifier que de nombreuses enquêtes mettent en avant une grande proportion d'individus de nationalité étrangère dans ce secteur. Ainsi, certains y font état de 29% de personnes étrangères (FX. Devetter., M Lefebvre : 2015, 150-171). Cela peut donc expliquer les 70 % des femmes présentes dans le dispositif CBP.

Selon l'OREF (Observatoire Régional Emploi Formation), le domaine du service à la personne regroupe plus d'une dizaine de métiers qui vont du bricolage, préparation de repas jusqu'à la garde d'enfants. Ce dernier, dans la pluralité de ses pratiques et de ces dénominations, regroupe une grande part des employés de ce secteur. Il est également le projet professionnel que porte de nombreuses stagiaires de la formation CBP. C'est pour ces raisons que nous avons choisi de nous focaliser sur cette population dans notre étude.

D'ailleurs, le métier de garde d'enfants est une profession que nous avons-nous-même exercée pendant quatre ans en France pour financer nos études. Nous pouvons alors estimer que nous avons une certaine connaissance du domaine et de son paysage économique. Pendant ces quatre ans de travail, nous avons eu l'occasion de tester différents moyens d'exercer ce métier (agences de garde d'enfants, particulier, etc.). De plus, nous avons pu remarquer que ce métier posait un problème d'ordre pédagogique au sein de l'équipe d'*IDC Formation*. En effet, peu de formateurs ont des connaissances sur les processus de recrutement dans ce secteur ainsi que sur la pratique et les exigences du métier en tant que tel. Lors, de notre stage, plus précisément entre octobre 2018 et janvier 2019, nous avons rencontré huit stagiaires femmes qui avaient comme projet professionnel « garde d'enfants ». Ayant fait le choix de nous focaliser sur ce type de public dans la formation CBP, nous devons alors les présenter plus amplement.

a. Le projet professionnel cible : garde d'enfants

Baby-sitter, garde d'enfants, assistante maternelle, intervenante parentale, auxiliaire parentale ; nombreuses sont les appellations de ce métier. Selon le dernier rapport du Commissariat Général du Service, « Développer l'emploi dans les services » (2005), ces

changements ont pour objectif de renforcer la demande. Ainsi, en substituant le terme de domestique par garde d'enfants ou intervenante parentale, les prestataires du service à domicile prétendent proposer une meilleure offre aux parents. Par conséquent, l'évolution de la façon de nommer ce métier tend à vouloir modifier les représentations de ce dernier et à le professionnaliser. Toutefois, nous pouvons nous questionner sur les différents termes utilisés pour le nommer.

En effet, selon les fiches métiers ROME (Répertoire Opérationnel des métiers et de l'Emploi) de Pôle Emploi, les métiers de « baby-sitter », « garde d'enfants », « assistante maternelle » et « auxiliaire parentale » se définissent de façon identique comme tels : Il s'agit d'une personne qui « *Aide les enfants dans la réalisation des actes de la vie quotidienne (habillage, prise de repas...), mène avec eux des activités d'éveil (jeux, apprentissage de la vie collective...) et peut effectuer l'entretien du cadre de vie des enfants* » Plus précisément, ces quatre métiers ont le même titre « assistance auprès d'enfants » et le même code ROME K1303. Les institutions semblent donc ne pas avoir encore intégré les évolutions des termes. Néanmoins, les signifiants portent plus de sens auprès de la population la plus concernée : les stagiaires. En effet, nous avons eu l'occasion de discuter avec elles des mots utilisés pour les représenter. Il en ressort alors qu'elles sont fortement attachées au terme « Garde d'enfants ». Pour elles, « baby sitter » est une personne qui garde les enfants ponctuellement en dépannage. Quant aux terminologies « assistante maternelle » et « auxiliaire parentale », elles renvoient à une personne diplômée, ayant des qualifications. Elles se reconnaissent alors dans le terme de « garde d'enfants », voire plus familièrement de « nounou ». Elles justifient ce choix de désignation, par le fait que, contrairement aux « Baby-Sitter », elles souhaitent travailler à long terme et à temps plus au moins complet avec les familles, et contrairement aux assistantes et auxiliaires parentales, elles n'ont pas de diplômes.

b. L'échantillon de stagiaire étudié

Afin de présenter exhaustivement le public étudié, nous avons décidé de compiler leurs informations personnelles et professionnelle ainsi que leur niveau linguistique dans 4 tableaux³⁰. Nous avons changé le nom des stagiaires pour garder leur anonymat tout en essayant de rapprocher leur prénom de leur pays d'origine. Les données les concernant ont été collectées auprès d'elles lors des entretiens individuels ou de discussions. Nous n'avons pas l'autorisation

³⁰ Cf. Annexe 11 : Tableaux descriptifs de la population étudiée P. 73

de faire des entretiens enregistrés avec des stagiaires du centre. Toutefois, nous allons les présenter brièvement dans cette partie.

Le groupe de femmes que nous avons étudié est constitué alors de huit personnes. Leur âge varie entre 39 et 55 ans. Elles sont majoritairement originaire d'Afrique subsaharienne, exceptée Ida qui est d'origine portugaise. Leur niveau linguistique a été diagnostiqué préalablement par *ACOFORM* ainsi que la préconisation du nombre d'heures de formation nécessaire. Pour la plupart, elles résident en France depuis plusieurs dizaines d'années. Ces femmes n'ont donc pas un profil de nouveaux arrivants. Certaines ont même été naturalisées en tant que françaises. La majorité des pays d'origine ont le français comme langue administrative ou langue seconde. Cependant elles sont peu ou non scolarisées dans leurs pays d'origine. Bien que certaines éprouvent quelques difficultés, leur niveau à l'oral peut être considéré comme acquis autant en production qu'en réception. Leurs lacunes résident particulièrement au niveau de la lecture et l'écriture. Ainsi, ces femmes relèvent souvent d'analphabétisme ou d'illettrisme.

Bien qu'elles aient des difficultés au niveau de la langue française, cela ne leur a pas empêché d'avoir une vie professionnelle active. Toutes porteuses du projet professionnel de garde d'enfants, elles ont exercé ce métier sans diplômes pendant plusieurs années avant leur entrée au CBP. Elles ne sont donc pas dans une situation de reconversion professionnelle. En effet, elles travaillent généralement auprès de particuliers en ayant recours au travail dissimulé. En intégrant la formation, elles souhaitent pouvoir travailler avec des agences de garde d'enfants pour avoir plus de sécurité et de stabilité dans leur emploi. Elles voient dans le CBP, la formation qui peut leur permettre cette évolution. En effet, un des obstacles qu'elles peuvent rencontrer dans ces agences est le test de recrutement. Ayant des difficultés notamment à l'écrit, ce test peut être éliminatoire pour ces stagiaires.

6. Problématisation

La formation Compétences de Base Professionnelle à *IDC Formation* semble donc être le lieu de plusieurs contradictions. D'un côté, le cahier des charges établit une formation à visée professionnelle qui se logerait dans le champ didactique du FLP. D'un autre côté, le contenu de la formation et les pratiques pédagogiques qui prendraient leur source dans les champs didactiques du FLE et du Français Langue d'intégration (FLI). Le stagiaire, objet de l'apprentissage, témoigne de ces tendances contradictoires. Envoyé par des structures attachées à l'insertion dans l'emploi, il se retrouve égaré dans une formation quasi scolaire se focalisant uniquement sur l'aspect linguistique. Il y a donc un écart significatif qui nuit à la qualité de la

formation et à l'accomplissement de ses objectifs. Nous pouvons alors nous questionner sur les moyens disponibles pour améliorer la formation en essayant notamment d'atteindre ses objectifs pédagogiques professionnels.

Le cahier des charges, délaissé par les centres de formation, peut fournir des outils pour mieux cadrer la formation. Mais alors quel est l'outil qui peut offrir potentiellement un moyen d'optimiser le dispositif CBP ? Nous avons pu remarquer que le CDC insiste sur un point important : l'individualisation des parcours. Cette dernière notion qui, nous le rappelons, consiste à intégrer particulièrement les compétences préexistantes et les besoins spécifiques des stagiaires est rejetée par les centres de formation. Cela s'explique par le fait que cette notion est souvent mal comprise ou mal interprétée par les équipes pédagogiques : pour elles, il s'agit de faire un cours particulier. Or l'individualisation permettrait de ne pas s'éloigner du Français Langue Professionnelle tout en restant à la proximité des besoins professionnels des bénéficiaires de la formation CBP. Toutefois, il subsiste un obstacle majeur pour recentrer la formation autour de l'individualisation des parcours : Comment changer les représentations autour de cette notion pédagogique et, surtout, comment proposer aux acteurs de la formation une méthode claire pour l'appliquer ?

Nous nous sommes alors orientée rapidement vers un questionnement didactique : quelle démarche permettrait d'améliorer l'individualisation des parcours ? Cette démarche devait également s'adapter au cahier des charges du CBP qui insère l'individualisation dès l'entrée du stagiaire en formation lors du positionnement initial. Notre démarche se doit également de respecter le référentiel de la formation : la carte de compétences IDF. Ces deux paramètres font apparaître une nécessité : l'individualisation se prépare antérieurement à la formation du stagiaire. Quelle démarche permet alors de centrer une formation sur les besoins de ses bénéficiaires et en amont de celle-ci ?

Une démarche nous est apparue particulièrement pertinente pour arriver à ces objectifs. Il s'agit de la démarche ayant lieu dans le champ didactique du Français sur Objectif Spécifique (FOS) présentée par Parpette et Mangiante en 2004 (Mourlhon-Dallies : 2008, 51). Elle permet en effet de mieux prendre en compte les stagiaires grâce à l'analyse des besoins. Elle nécessite également d'entrer en contact avec les acteurs professionnels des domaines auxquels s'intéresse la formation. Cette démarche s'inscrit notamment en amont du moment pédagogique. Elle nous a donc paru détenir les critères nécessaires pour améliorer l'individualisation des parcours au sein d'une formation dédiée au développement des compétences. Toutefois, il reste un point important à élucider : l'intégration d'une démarche FOS à une formation FLP. Pour notre travail

de recherche, nous nous sommes donc posée la problématique suivante : En quoi la démarche FOS peut être un outil permettant l'amélioration de l'individualisation des parcours dans la formation Compétences de Base Professionnelles ?

Nous émettons alors l'hypothèse qu'un positionnement initial des compétences professionnelles proprement élaboré peut engendrer l'individualisation des parcours dans la formation CBP. Pour ce faire, nous proposons d'appliquer la démarche FOS afin d'améliorer l'évaluation diagnostique du CBP et *in fine* l'individualisation dans l'intégralité de la formation. Afin de tester cette démarche, il nous faut un échantillon de stagiaire. La formation Compétences de Base Professionnelles ouvre ses portes à des stagiaires portant des projets professionnels différents. Chaque projet donnera lieu à des conclusions différentes. Nous faisons alors le choix de se focaliser sur le projet professionnel majoritaire au sein du CBP : le domaine du service à la personne et plus particulièrement sur les stagiaires souhaitant devenir garde d'enfants au sein d'agences spécialisées. Cette population sera donc l'objet d'une étude de cas afin de démontrer notre démarche.

Nous exposerons donc dans ce présent mémoire une application de la démarche FOS afin d'élaborer un test de positionnement initial basé sur l'évaluation des compétences exigées dans le métier « garde d'enfants ». Toutefois, préalablement à l'élaboration du positionnement, nous devons mettre en place un cadre théorique de référence afin de présenter les définitions, les concepts clés et les notions dans lesquels notre étude s'inscrit.

PARTIE 2 Cadre théorique de référence

Plusieurs acteurs dans la formation professionnelle des adultes migrants ont tendance à mettre en avant le FLE dans leur contenu de formation. Quant aux champs didactiques du FOS, le Français de spécialité (FS) et le FLP sont perçus comme un effet de mode. Dans cette partie dédiée au cadrage théorique, nous allons définir ces trois champs didactiques, afin de situer le dispositif Compétences de Base Professionnelles. Nous verrons également d'autres thématiques qui sont nécessaires à notre conception.

1. Intersection de plusieurs domaines didactiques dans la formation professionnelle pour les adultes migrants

A. Distinction entre le Français à Objectif Spécifique, le Français de Spécialité et le Français Langue professionnelle

a. Différence en Français sur Objectif Spécifique et Français de Spécialité

À l'heure de la mondialisation et de l'expansion de la mobilité professionnelle, les limites théoriques entre le FS, le FOS et le FLP semblent être une source de confusion pour plusieurs acteurs de l'insertion professionnelle en France. Manifestement, nous nous trouvons aujourd'hui face à des nouvelles situations d'enseignement/apprentissage qui nécessitent un changement de paradigme en urgence. Il nous paraît donc indispensable d'établir les prédominances de chacun des champs didactiques mentionnés ci-dessus.

Selon J.M Mangiante et C. Parpette (2004), le FS s'insère dans une démarche d'offre de formation d'une durée moyenne ou longue. D'ailleurs, il a été le premier à être dédié à « *des publics (étrangers) spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire* » (Mangiante et Parpette 2004 :16). Sa priorité didactique est la maîtrise d'un lexique technique et de structures syntaxiques types tout en s'appuyant sur la méthodologie « *Structuro-Globale-Audio-Visuelle* » (F. Mourlhon-Dallies, 2008 :13).

A contrario, le FOS relève plutôt d'une demande précise ou d'une offre (entrepreneuriale ou commerciale) qui résulte d'un besoin observé. Il s'adresse à des publics étrangers homogènes appartenant à la même communauté professionnelle. Il s'agit d'une formation à court terme et qui se focalise exclusivement sur la « *compétence de communication (souvent partielle) focalisée sur les besoins immédiats liés au métier exercé ou au poste*

occupé » (Mangiante et Richer : 2014, 21). Le contenu de la formation aborde les spécificités discursives relatives à un métier spécifique.

Quant aux thématiques abordées dans ces deux types de formation, le FS semble viser des objectifs plus larges. Cependant, le formateur ou l'enseignant peut aborder des thèmes variés propres à un domaine spécifique ou à une branche professionnelle tels que le tourisme, le commerce, etc. Le FOS, a une approche que l'on peut qualifier d'opérationnelle, il ne va se focaliser que sur des situations communicatives cibles.

Il nous importe de signaler que les méthodologies de travail en formation FOS et FS diffèrent. D'un côté, en FS, l'enseignant a plus d'autonomie dans l'élaboration de sa formation. De l'autre côté, en FOS, il doit être en contact avec les acteurs du milieu professionnel et le métier ciblé. Concernant leurs démarches d'évaluation, le FOS met en place une action de simulation progressive extérieure au programme. C'est-à-dire qu'il évalue leurs savoirs relatifs au contenu enseigné. Les bénéficiaires de la formation vont donc se trouver dans des situations de simulation réelles afin de mettre en action le programme étudié. Le FS met en place un autre type d'évaluation : l'acteur pédagogique doit être en mesure de proposer une évaluation certifiante en fin de parcours. Elle contient un bilan de compétences. Malgré ces différences mentionnées, selon Jean-Michel ADAM (1999 : 40)), l'analyse des discours du domaine ou du métier ciblé reste toujours au cœur des deux démarches.

b. Le champ didactique du Français Langue Professionnelle

Depuis 2007, un nouveau champ didactique a fait son apparition sur le plan des offres de formation : le Français Langue Professionnelle. Ce dernier a été élaboré par F. Mourlhond-Dallies son article « Evolutions du travail, révolutions didactiques ? » (2007). Contrairement au FOS et au FS, la formation FLP s'adresse à un public natif et migrant porteurs de projets professionnels variés. L'hétérogénéité du public et la dissimilitude des domaines et/ou métier(s) visé(s) au sein du même groupe font l'originalité du FLP. Ce qui est le cas dans le dispositif CBP. Sachant que l'individualisation des parcours est la priorité principale de la formation Compétences de Base Professionnelles, nous pouvons émettre l'hypothèse que pour l'atteindre il faut faire appel à l'une des démarches présentées ci-dessus. Selon Mangiante et Richer (2014), la didactique de prédilection du FOS est le développement des compétences des bénéficiaires de la formation. Pour se faire, il faut cerner les aspects « *langagières subordonnées à la logique de la branche professionnelle et ou métier* » (2014, 21) afin qu'ils puissent exercer leur métier en français mais surtout savoir communiquer avec la hiérarchie et les collègues. Pour ce faire,

l'enseignant/formateur doit être en mesure d'imbriquer l'approche communicative et d'autres disciplines telles que la sociologie, l'ethnologie, etc.

De ce fait, les acteurs pédagogiques ont besoin d'établir une grande concentration sur l'analyse des discours professionnels en situations réelles fondée sur des « *normes objectives, c'est-à-dire à partir des structures linguistiques réellement utilisées par les locuteurs, et non comme souvent, selon une norme perspective fondée sur le « bon français* » (Mangiante : 2006, 146).

Concernant l'évaluation en formation FLP, elle est effectuée tout au long du parcours. Elle débute par une évaluation diagnostique pour cerner les connaissances du bénéficiaire de la formation. Elle intervient de nouveau au milieu de la formation pour avoir un feed-back par rapport à son évolution. Enfin, elle vient une nouvelle fois clore la formation par une attestation de fin de formation ou une certification. Selon F. Mourlhon-Dallies (2008 : 291), « *le niveau de langue n'est pas le premier dénominateur commun* ». C'est-à-dire que, contrairement au FOS et au FS, le FLP prend en considération toute une batterie de compétences non-langagières telles que les compétences relationnelles, sociales ou encore interculturelles spécifiques à un métier.

Ainsi, pour cette raison, nous estimons que la démarche FOS nous semble la plus appropriée pour l'élaboration d'une évaluation diagnostique en FLP. Composée de 5 étapes, elle émane d'une demande précise. Dans notre cas la commande principale du dispositif CBP est l'insertion professionnelle dans un métier particulier. Ensuite, il faut analyser les besoins du public cible soit en recourant à notre propre expérience professionnelle ou en émettant des hypothèses. Le recueil des données est l'étape phare de la démarche FOS. Elle a pour objectif d'informer et de guider le formateur/enseignant sur les particularités et les spécificités linguistiques et professionnelles présentes sur le terrain. A la suite des observations ou des observations participantes, l'analyse des discours prend place. Ainsi, à l'aide de ces différentes étapes on peut entreprendre l'élaboration didactique d'un positionnement initial dans la formation CBP.

B. Français Langue d'intégration

L'enseignement du Français Langue Professionnelle ne se limite pas uniquement à transmettre un savoir purement linguistique aux futurs salariés mais aussi à prendre en considération d'autres critères tels que « *l'attitude, la réaction et l'initiative* », car sans cela « *on ne saurait tenir de discours adéquat sur le lieu de travail* » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 102).

C'est, pour cette raison que nous avons choisi d'aborder un cadre de compétence très utile à notre recherche ; le Français Langue d'Intégration (FLI) introduit par H. Adami (2012). En effet, selon Mangiante & Parpette (2004 : 25), il est important de tenir compte du « *contexte institutionnel ou social* » dans la préparation des futurs salariés à l'insertion professionnelle dans leur pays d'accueil et à la découverte et l'adoption de ses codes socioculturels.

Initié par la Délégation Générale à la Langue française et aux Langues de France et par la Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté en 2011, l'objectif principal du FLI est de répondre aux besoins des migrants adultes nouvellement arrivés en France et aux migrants qui y résident depuis un certain temps (sans forcément parler la langue). En introduisant un nouveau niveau infra A1 du CECRL (2001), le niveau A1.1, a pour objectif principal d'assurer une bonne insertion sociale, culturelle et professionnelle (y compris par l'adhésion aux usages et aux valeurs de la République) pour chaque migrant qui souhaite s'installer durablement en France. Pour ce faire, le référentiel du niveau A1.1 met en avant l'apprentissage et la pratique du français « quotidien » / « familial ». Toutefois, nous tenons à insister sur le fait que le FLI a la possibilité de s'imbriquer avec une formation linguistique à visée professionnelle, ce qui est le cas dans le dispositif CBP. Comme nous l'avons mentionnée dans notre première partie, la formation Compétences de Bases Professionnelles peut accueillir des migrants nouvellement arrivés ou peu intégrés en France qui relèvent du niveau infra A1.1 ou A1.1. L'évaluation de compétences relatives au niveau A1.1 doit donc être prise en compte. De plus, l'axe 2 de la carte de compétences³¹ intitulé « Se repérer et respecter les codes sociaux » est la preuve de cette nécessité. Par conséquent, l'évaluateur dans la formation CBP, doit adopter une démarche qui accorde plus d'importance aux aspects sociolinguistiques, socioculturels et socioprofessionnels spécifiques en lien avec l'environnement professionnel immédiat du stagiaire. Autrement dit, il doit être en mesure de donner un sens fonctionnel à son évaluation. Ainsi, il doit adopter des stratégies pragmatiques tels que : comprendre une consigne ou comprendre les descriptions d'un produit (Zimmerlin : 2007).

³¹ Cf Annexe 1 : La carte de compétences P. 25

2. Définitions de notions liées à l'enseignement du public adulte migrant

A. Andragogie

Issus des courants s'intéressant à la formation permanente, le terme « andragogie » revient de plus en plus dans les formations professionnelles pour adultes. Dans son ouvrage *Psychologie de la vie adulte*, le psychosociologue J.P Boutinet met en place une distinction entre deux démarches d'apprentissage : la pédagogie et l'andragogie. Il avance que le processus d'apprentissage ne doit pas être similaire que le public soit constitué d'enfant ou d'adulte. Il le justifie de la façon suivante :

« L'adulte, plus que l'enfant, est encombré par tout un ensemble d'expériences qu'il a plus ou moins bien mémorisées ; l'adulte par ailleurs inséré dans un environnement et non séparé de son milieu par des institutions scolaires apprend en grandeur nature à partir des problèmes qu'il se pose et non de façon formelle »
(Boutinet 2013 : 83)

L'andragogie amène donc à prendre en compte les spécificités d'un public adulte. C'est-à-dire qu'un adulte n'apprend pas de la même façon qu'un enfant. Il faut alors adopter une nouvelle démarche pour rendre l'apprentissage moins coûteux cognitivement pour l'adulte. Cette notion nous amène donc à considérer les éléments suivants : les représentations sur l'apprentissage, la motivation ou encore les connaissances acquises du monde et des expériences.

Cette notion nous paraît d'autant plus nécessaire à considérer que nous sommes, au sein de la formation CBP, face à un public adulte qui, pour la plupart, a une expérience active dans le domaine professionnel visé. Nous ne sommes donc pas face à des pages blanches mais face à des individus ayant déjà des connaissances, des compétences et des représentations avec lesquelles il faut négocier. Nous pouvons d'ailleurs nous questionner sur la relation entre individualisation du parcours de formation et andragogie. L'individualisation préconisée au sein de la formation CBP, ne nous invite-t-elle pas à épouser la notion d'andragogie ?

a. Motiver pour mieux accompagner

La motivation occupe une place très importante dans la formation pour les adultes. Ils ont besoin d'éléments concrets pour suivre un apprentissage et il leur est nécessaire de percevoir des résultats à court terme. La sociologue Sylvie Chioussé l'explique dans ces termes : « *Le processus d'apprentissage doit être intentionnel et constructiviste. L'apprenant doit avoir*

conscience qu'il a quelque chose à y gagner. » (2001, 52). L'enfant, lui, est dans un cadre scolaire, où l'acquisition de savoirs et la socialisation est l'objectif principal. Les adultes, quel que soit la formation qu'ils suivent, sont moins contraints par le cadre institutionnel. Leurs enjeux sont plus personnels et extérieurs à la situation d'apprentissage. De ce fait, l'intervenant doit garder en tête qu'il a en face de lui un public qui cherche à développer ses compétences professionnelles et personnelles. D'ailleurs, un formateur dans le dispositif CBP nous a confié que son rôle ne se limite pas seulement à enseigner : « *avec ce public, je suis devenu un coach personnel, une assistante sociale* ».

b. Un vécu avec lequel il faut composer

Une autre composante de la démarche andragogique et qui est d'ailleurs souvent oubliée dans la formation CBP est le vécu des stagiaires. En effet, ils arrivent souvent à la formation avec des expériences et des connaissances du monde. En conséquence, il ne faut pas les ignorer, au contraire il faut les exploiter en formation et en apprécier les conséquences. L'intégration d'un adulte migrant peut par exemple l'amener à mettre en place des stratégies de contournement pour compenser ses insécurités linguistiques aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Selon M. Francard (1993), l'insécurité linguistique est due à un écart ressenti entre la langue pratiquée par un individu et ce qui est perçu comme standard. Ainsi, nous pouvons dire qu'un adulte a d'autant plus d'insécurité linguistique qu'il a de vécu dans sa nouvelle société d'accueil. De ce fait, les apprenants adoptent des stratégies de contournement pour garder la face devant leur formateur ainsi que devant leur groupe de formation. Outre les facteurs personnels dépendants du stagiaire, la dynamique du groupe et du formateur joue un rôle important sur sa motivation. Selon Sylvie Chioussé, (2001 :49) « *Le groupe crée des attitudes particulières qui jouent sur l'appréciation que l'individu apprenant peut avoir de ses capacités d'apprendre et donc sur sa motivation et à sa mobilisation à apprendre* ». Le formateur, quant à lui, influence pareillement leur motivation et leur capacité à apprendre à travers sa posture.

Autrement, un stagiaire analphabète ou illettré nécessite une valorisation de ses compétences antérieures. C'est-à-dire le formateur doit l'emmener à parler ou à mettre des mots sur ses expériences et son vécu professionnel.

B. Hétérogénéité du public : Analphabétisme et illettrisme

Nous sommes souvent confrontés au sein de la formation CBP à un public très hétérogène. Leurs niveaux variants entre infra A1.1 et supra B1 peut être fort différent suivant le temps qu'ils ont passé en France, leur origine ou leur niveau de scolarisation. Dans ce cadre,

il nous faut aborder deux notions élémentaires qui sont souvent confondues : l'illettrisme et l'analphabétisme. Selon M. De Ferrari, l'analphabétisme renvoie à un public migrant qui n'a jamais ou très peu été scolarisé (2008 : 2). En outre, elle considère qu'en France le terme « analphabétisme » ne peut être utilisé que pour les migrants. En effet, elle définit une personne illettrée comme des individus qui « *ont fréquenté l'école obligatoire mais [...] ne maîtrise pas suffisamment les compétences dites de base et sont pour la plupart « abîmés » par l'échec scolaire* » (De Ferrari, 2008 : 2). Dans leur situation, ils ont tendance à vouloir se dissimuler et à développer une appréhension envers les situations formelles d'apprentissage. A l'opposé, le public analphabète migrant est en demande de formation. Dans les deux cas, le sociologue Lahire (2006) préconise des méthodes d'enseignement-apprentissage différentes de celles qui sont appliquées aux enfants car selon lui, seule l'école est capable d'alphabetiser.

Cependant, dans le secteur des formations linguistiques, la distinction entre ces deux types de publics est plutôt différenciée en trois niveaux. En effet, les formateurs qualifient le public migrant non scolarisé de « Alpha ». Quant au migrant qui était scolarisé dans son pays d'origine, il hérite de la dénomination de « Fle ». Le dernier niveau est celui du public « illettré » qui correspond à un public ayant une expérience de scolarisation marquée par l'échec scolaire tout en ayant des « difficultés » socioéconomiques et personnelles.

Nous pouvons donc dire que le critère de scolarisation est toujours d'actualité dans le secteur de la formation pour les adultes pour catégoriser les différents types d'apprenants.

C. Illectronisme

Depuis quelques décennies les outils numériques occupent une place très importante dans nos démarches administratives, personnelles et surtout professionnelles. Néanmoins, selon l'enquête du baromètre du numérique 2017, réalisée par le CREDOC (Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de Vie), quatre personnes sur dix se déclarent très peu voire non-compétentes pour utiliser des outils numériques ou technologiques tels que le smartphone, l'ordinateur et la tablette. Nous assistons donc à ce que certains rapprochent de l'illettrisme : l'illectronisme. Cette notion est définie comme telle par la conseillère culturelle numérique Caclard (2012) reprenant la définition de Wikipédia : « *il s'agit d'un manque de connaissance des clés nécessaires à l'utilisation des ressources électroniques* ».

Ce manque de compétences peut être expliqué par l'absence de formation ou par l'évolution constante des outils numériques. Toutefois, ils prennent une place de plus en plus prépondérante dans le cadre professionnel. Savoir utiliser un ordinateur est aujourd'hui

incontournable pour créer son CV, chercher un emploi, etc. Ils deviennent même nécessaires dans des métiers n'ayant pas de lien apparent avec le numérique. Prenons par exemple, le métier de garde d'enfants : il est nécessaire de savoir utiliser un smartphone pour pouvoir communiquer avec les parents ou bien trouver un itinéraire pour amener les enfants à leur activités parascolaires. Par conséquent, l'apprentissage ou la réappropriation des outils numériques est indispensable dans une formation à visée professionnelle.

D. La notion de compétences

Le terme de compétences revient très souvent dans notre étude : « Dispositif Compétences de Base Professionnelle », « Carte de Compétences », « Travail par compétences », « Evaluation des compétences », etc. Il nous paraît donc nécessaire d'aborder cette notion et de lui donner une définition. Apparue en 1980 dans les milieux professionnels (Crahay, 2006), le terme de « compétence » est polysémique. De prime abord, il semble regrouper distinctement les trois éléments du triptyque des savoirs : Savoir-être, savoir-faire et savoir (Stroobants, 1994). Mais cette première tentative de définition a tendance à rendre la notion de compétences floue. D'ailleurs, Gilbert et Parlier (1992) la qualifie « d'éponge » car il s'agit d'un terme « *fourre-tout* ». Quelle est donc la définition qui est mobilisée au sein de la formation CBP ?

La créatrice de la Carte de compétences, M. De Ferrari, fait référence à la définition proposée par Afriat, Gay, et Loisil dans « Compétences transversales » et « compétences transférables » : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles » (2011 : 2) : « *capacité à réaliser une action donnée selon des critères d'efficacité et de qualité. Elle renvoie à un savoir-agir qui mobilise des savoirs et des savoir-faire sur la base de comportements* ». Cette approche du terme de compétence met en avant le « savoir-agir » et le « savoir-faire » d'un individu face à une situation spécifique. Nous pouvons toutefois la rapprocher de la notion de compétences de communication proposée par Dell H. Hymes (1984). Il l'a définie alors comme la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des contenus appropriés dans un contexte donné. Toutefois, le modèle de communication de Blanchet (2012) nommé « conceptualisation de la communication et de la signification » semble être un outil pour explorer la notion de compétence³². En effet, Blanchet qualifie les locuteurs comme des

³² Annexe 12 : Modélisation de Blanchet P. 81

interprètes qui ont des codes (langagiers, discursifs, socio-culturels et psychologiques) qui les amènent à adopter un savoir-agir et savoir-faire spécifique dans un contexte donné.

Avec ces deux définitions, nous retrouvons à chaque fois un élément extérieur auquel l'individu doit s'adapter. En d'autres termes, il doit manifester des comportements ou encore adopter une stratégie qui convient à la situation dans laquelle il se situe. On comprend mieux alors l'utilisation d'une telle définition du terme compétence dans une formation à visée professionnelle. Comme nous le verrons ultérieurement, un des objectifs principaux de la formation CBP est de fournir aux bénéficiaires de la formation des stratégies illocutoires, discursives, des pratiques et des genres relatifs à leur projet professionnel. De plus, Tardif différencie deux types de compétences : les compétences transversales et spécifiques. Il considère alors qu'une compétence dite transversale se définit par le fait que « *elle n'a pas d'encrage disciplinaire ou professionnel* » (2013 : 31). Dans ce sens, une compétence transversale n'est pas rattachée à une profession particulière, elle est alors transférable à plusieurs métiers. Le travail en équipe, le respect des codes sociaux, ou encore savoir se présenter dans une situation professionnelle-qui sont d'ailleurs des compétences travaillées dans la formation CBP- peuvent faire office d'exemples de compétences transversales. A contrario, une compétence spécifique sera, elle, liée à un domaine professionnel particulier.

Après avoir abordé les domaines didactiques auxquels les formateurs peuvent être confrontés et les notions clés liées à la formation linguistique à visée professionnelle d'un public adulte migrant, nous sommes maintenant amenée à nous demander quelle est la démarche la plus pertinente pour évaluer les stagiaires dans ce cadre.

3. Quelles démarches pour évaluer les stagiaires ?

Selon Tardif (2013)³³, il existe principalement deux approches didactiques pour évaluer des apprenants : la démarche par programme et la démarche par compétences. L'objectif de ces deux démarches est clairement distinct. La démarche par programme est disciplinaire, elle s'inscrit dans une logique morcelée. En d'autres termes le contenu d'apprentissage/évaluation est proposé d'une façon cloisonnée. Le rapprochement entre les différentes connaissances est alors à la charge de l'apprenant. Quant à l'approche par compétences, elle est transdisciplinaire et s'inscrit dans une logique de parcours d'intégration. C'est-à-dire que chaque contenu présenté doit être « *explicitement situé en relation de continuité et de complémentarité l'une*

³³ Conférence Jacques TARDIF "L'approche par compétences : un changement de paradigme " : <https://www.youtube.com/watch?v=PR6N6-dJvzU>

par rapport à l'autre » (Tardif, 2013). On peut alors résumer leurs différences par le tableau suivant.

Tableau 1 : Comparaison entre la démarche par programme et la démarche par compétence

	Démarche par programme	Démarche par compétence
Organisation du contenu enseigné	Planifié	Individualisé
Caractéristique du contenu enseigné	Fragmenté par chapitre, module, unité, etc.	Continuité d'un développement de connaissance
Les savoirs transmis	Monodisciplinaire	Transdisciplinaires+ pragmatiques
Finalité du contenu transmis	Apprendre un contenu théorique que l'apprenant doit professionnaliser	Construction conjointe et continu du formateur et de l'apprenant de savoirs professionnels
Moyens d'évaluation	Hétéroévaluation : QCM, devoir sur table, etc.	Hétéroévaluation+ autoévaluation Co-évaluation (Vanhulle, 2005) Portfolio
Attendu de l'évaluation	Conformité des connaissances	Démonstration + réflexion personnelle sur les apprentissages

L'approche par compétences permet d'intégrer le pré-acquis de l'apprenant dans la formation et l'évaluation. Elle suit donc une logique d'intégration de ses expériences précédentes. Nous sommes alors face à une démarche qui prône l'individualisation des parcours car elle s'adapte à l'hétérogénéité du public en formation. A l'opposé, avec la démarche par programme, l'enseignant planifie le contenu de formation à l'avance. La cible de la transmission est le collectif, au-delà de leurs particularités. Il ne prend pas en compte le vécu des apprenants.

L'enseignant dans un dispositif qui applique la démarche par compétences, aura plus tendance à rapprocher son contenu de formation des besoins professionnels de son public. Il coconstruit sa formation avec ses apprenants. Dans le cadre du dispositif CBP, l'objectif

principal du formateur est de développer leurs compétences professionnelles antérieures. Cela a pour objectif de rendre leurs acquis opérationnels pour travailler en France. Nous pouvons donc dire que le dispositif Compétences de Base Professionnelles suit la démarche par compétences. Toutefois, et comme nous l'avons mentionné précédemment, la formation CBP met en place trois évaluations à différents moments de la formation. L'évaluation initiale des stagiaires, au centre de notre recherche, nous semble donc nécessaire afin de permettre au formateur de positionner, de situer, les compétences professionnelles et langagières à l'entrée en formation. On comprend donc mieux l'importance des évaluations dans la démarche par compétences dans la formation CBP.

4. La notion de compétence dans l'évaluation

Comme nous l'avons indiqué précédemment, l'évaluation est primordiale dans la démarche par compétences. Nous pouvons alors se questionner sur les moyens de saisir et d'apprécier une compétence, notamment en considérant que nous sommes dans le cadre d'un centre de formation. Les tests de recrutement sont en effet de plus en plus utilisés en entreprise pour évaluer les compétences de ses potentielles recrues. Toutefois, dans un centre de formation, le volume d'apprenants et les multiples contraintes imposent d'agir différemment.

Néanmoins évaluer une ou des compétences relèvent d'une difficulté particulière. En effet, selon Loarer (2014 : 214), l'évaluation de ces dernières comporte des obstacles. La première réside dans le fait que la compétence est « *abstraite et hypothétique* », c'est-à-dire qu'il est difficile d'en cerner des manifestations stables. La seconde difficulté relève des éléments de contexte. Loarer stipule qu'une compétence ne peut être évaluée que dans le contexte où elle peut s'exercer. Nous devons également concevoir que la compétence sous-entend une validation sociale. C'est-à-dire qu'une compétence est un objet collectivement construit. Enfin, il apparaît également que les compétences sont évolutives. Concrètement, chez un individu, une compétence peut se développer ou se détériorer au fil du temps. Ce n'est qu'à travers la répétition qu'une compétence peut être « incorporée » (Leplat :1995) et devenir automatisée. Cela nous rappelle la notion d'habitus développée par Bourdieu (2000), qui reprend le caractère automatique des pratiques imposées par l'ordre social.

A. Procédures et type d'évaluation des compétences

c. Les trois niveaux de compétences

Comme nous l'avons mentionné dans notre première partie dédiée à la présentation du dispositif, la formation CBP était mise en place pour un public de « *faible qualification* ». Ce type de public peut relever de l'illettrisme ou de l'analphabétisme. Dans la majorité des cas, il a déjà une expérience professionnelle plus ou moins significative. Le recours à une évaluation par note peut avoir un effet démotivant pour le public CBP. Utiliser une évaluation par compétences permet au contraire de reprendre les compétences préalablement existantes et de valoriser le parcours des stagiaires.

Selon Rey (2003), l'évaluation par compétence passe alors par trois degrés : les compétences élémentaires, les compétences élémentaires avec cadrage et les compétences complexes. Le premier degré correspond à l'évaluation des éléments cognitifs, conatifs et physiques/moteurs (Loarer : 2004). Il s'agit donc d'une évaluation générale autour des connaissances, intérêts, valeurs ou encore la personnalité de l'individu. Les compétences élémentaires avec cadrage sont plus focalisées sur une seule compétence élémentaire. Par exemple : savoir parler- à l'oral ou à l'écrit- des expériences professionnelles antérieures d'une manière chronologique. Finalement, les compétences complexes se caractérisent par « *la mobilisation à bon escient de ressources multiples pour résoudre des problèmes* » (Crahay, 2014 : 191). Pour ce faire, l'équipe pédagogique peut utiliser des mises en situations professionnelles, ou des simulateurs numériques tels que les « *serious games* »³⁴, ou encore les « *test in tray* »³⁵. Le cas des tests de recrutement dans les milieux professionnels sont les plus représentatifs de la mobilisation de ces trois degrés de compétences. Ainsi, nous pouvons dire que ces procédures d'évaluation de compétences sont plus qualitatives que quantitatives dans le sens où l'on valide une compétence mais sans d'attribution de notes.

³⁴ « Application informatique, dont l'objectif est de combiner à la fois des aspects sérieux (Serious) tels, de manière non exhaustive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication, ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo (Game). Une telle association a donc pour but de s'écarter du simple divertissement. » (Définitions — Enseigner avec le numérique ». s. d. Consulté le 9 juin 2019. <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/jeuxserieux/notion/definitions.>)

³⁵ « Imaginez que vous revenez de vacances, votre boîte aux lettres déborde, il en est de même pour votre boîte aux lettres électronique. Vous avez peu de temps, mais devez vous acquitter de ces montagnes de courrier avec réactivité. Vous y trouvez de la publicité, du courrier privé, des relances et d'importants rendez-vous qui en partie se chevauchent. Cette situation représente l'exercice de l'in-basket et vous place dans la situation de chef de service d'une entreprise » (Assessment Center (6)-épreuve de l'in basket | Monster.ch ». s. d. Consulté le 9 juin 2019. <https://www.monster.ch/fr/conseil-carriere/article/career-assessment-6>)

d. Type d'évaluation dans une formation à visée professionnelle

Il s'agit donc d'une évaluation des capacités des individus à titre formative qui « *permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles* » (CECRL, 2001 :141) Plus particulièrement, elle va se focaliser sur la « *mise en œuvre de la compétence ou performance* » (CECRL, 2001 :139) afin de déterminer ce qu'ils savent ou ne savent pas faire. Selon Morissette (2010 : 3-4), ce type d'évaluation a pour objectif de cibler l'enseignement et aiguiller les parcours.

De ce fait, nous pouvons donc affirmer que les trois évaluations obligatoires dans le dispositif CBP sont focalisées sur l'évaluation des capacités des stagiaires. Pour ce faire le référent évaluation doit prendre en compte 3 aspects³⁶ :

- Le rapport au projet professionnel, le degré d'expérience professionnelle, la valorisation des compétences personnelles et professionnelles aussi embryonnaires soient-elles.
- Le degré de maîtrise des compétences communicatives en français – orales et écrites.
- Le degré de maîtrise des compétences mathématiques et numériques.

L'absence de note au cours de ces évaluations est donc justifiée, il ne s'agit en aucun cas de décourager et de stigmatiser ce public de « *faible qualification* ». Quant au temps des évaluations, d'après M. De Ferrari, il s'agit de temps indicatif. La durée des évaluations peut donc varier entre 1h et 12h selon le degré de maîtrise des stagiaires.

Par conséquent, dans le domaine de la didactique, les trois évaluations dites « initiale » « intermédiaire », et « finale » correspondent successivement aux évaluations « diagnostique » « formative » et « sommative ». Notre recherche se centrant plus précisément sur l'évaluation diagnostique, Il nous faut donc nous y attarder.

B. Le cas de l'évaluation diagnostique par compétences

a. Définition

Selon Bloom (1979), l'évaluation diagnostique est un acte qui se déroule en classe entre deux acteurs principaux qui sont ; l'enseignant et l'élève. Elle a pour objectif de recueillir des informations sur l'apprenant à des fins didactiques. Avec l'introduction de la notion de compétences dans les espaces scolaires et de formations, l'évaluation diagnostique a dépassé le

³⁶ Cf Annexe 21 : Evaluer pour se former P. 117

cadre de la classe. Les résultats obtenus de cette dernière vont être aussi transmis à des acteurs extérieurs tels que le directeur de l'école, ou encore aux organismes orienteurs comme pôle emploi dans le cadre de la formation à visée professionnelle CBP. De ce fait l'objectif d'une évaluation diagnostique basée sur les compétences change. En effet, d'après Loye (2008) elle va servir de biais pour individualiser les apprentissages et à construire les groupes d'apprenants.

b. Démarche préconisée par le dispositif CBP

Comme nous l'avons noté précédemment, l'évaluation diagnostique se déroule en dehors de la classe. En effet elle se déroule dans le SAS -un espace dédié à l'évaluation- elle a pour but de repérer « *les acquis* » du futur bénéficiaire et de déterminer « *les priorités à travailler en formation* ». Selon le livret « Evaluer pour se former dans les formations régionales », le référent évaluation doit impérativement se baser sur « *des situations d'évaluation et non sur des tests* ». Il s'agit donc de mettre en place une approche actionnelle afin d'observer ses compétences techniques et son comportement dans une situation formelle

c. Hétéroévaluation et autoévaluation : Evaluation 360°

D'après Loarer (2014), l'hétéroévaluation ou encore la co-évaluation des compétences correspond à une évaluation appliquée par un autre individu extérieur qui est souvent expert. Compte tenu de l'hétérogénéité du public et des projets professionnels des stagiaires de la formation, la créatrice de la formation préconise fortement de créer une « *banque de données* »³⁷ des métiers ou des domaines visés par le dispositif CBP afin de pouvoir mesurer leurs acquis avant leur entrée en formation. Selon le livret de la formation, l'hétéroévaluation des compétences suit quatre phases et est appliquée de manière individuelle, en binôme, en groupe ou en sous-groupe. Elle a pour objectif de déterminer les compétences communicatives du stagiaire à l'écrit et à l'oral, observer son comportement au sein du groupe, déterminer son rapport aux codes socio-professionnels et finalement évaluer les compétences mathématiques et numériques.

Quant à l'auto-évaluation elle est appliquée par le stagiaire lui-même. Il s'agit d'une évaluation de type déclarative qui implique le stagiaire dans son parcours de formation et est complémentaire à l'hétéroévaluation. Afin de bien appliquer ces deux types d'évaluations, l'évaluateur doit utiliser des critères/grilles/référentiels d'évaluation pour éviter toutes subjectivités. Dans la formation CBP, il existe un référentiel que l'on appelle « Carte de compétences » sur lequel nous nous pencherons ultérieurement. Toutefois, l'évaluation

³⁷ Cf Annexe 21 : Evaluer pour se former P. 118

diagnostique des compétences nécessite la mise en place d'évaluation de type 360°. Contrairement à l'évaluation traditionnelle, l'évaluation 360° mesure les compétences élémentaires et techniques (pratiques) d'un individu au sein d'un groupe. Elle prend en considération l'avis de l'équipe ou du groupe dans lequel évolue le futur professionnel (Bégin, Véniard, 2013 : 36).

d. Difficultés d'évaluation des compétences dans les centres de formation

Après avoir présenté les techniques d'évaluation, nous nous demandons comment les mettre en œuvre dans un centre de formation. L'organisation d'évaluation contextualisée semble poser des difficultés aux organismes de formation. En effet, selon Perrenoud (2004), ces cadres ne sont pas aptes à la création des situations de raisonnement et d'actions. Ceci est expliqué par la recherche de la facilité par les formateurs à travers l'utilisation de tests basés exclusivement sur le savoir. Ainsi, ils visent des évaluations standardisées pour avoir une correction rapide. Ceci est la situation à laquelle nous avons pu être confrontée à *IDC Formation*. De plus, nous tenons à notifier également l'absence d'espace et d'outils pour évaluer les compétences pratiques au sein du centre. De ce fait, la direction du centre privilégie des tests traditionnels plus rentables et efficaces.

Il nous importe aussi de souligner les effets pervers possibles lors de l'évaluation des compétences. Certains stagiaires dans la formation CBP peuvent adopter diverses stratégies comme des ruses. Par exemple, une stagiaire lors de l'évaluation diagnostique nous a avancé ne pas pouvoir lire ou écrire car elle avait oublié ses lunettes. Elle a donc adopté cette stratégie d'évitement pour éviter de se voiler la face devant nous. Autrement, il y a également de la part des stagiaires des résistances et des remises en cause de l'évaluateur par rapport à leur propre expérience professionnelle (Dejours : 2003).

Nous pouvons alors nous questionner sur les outils qui peuvent être utilisés pour mieux cadrer l'évaluation des compétences au sein d'une formation à visée professionnelle.

5. Les référentiels d'évaluation des compétences

Depuis quelques années, les cartes de compétences occupent une place de plus en plus importante dans les formations initiales et continues pour les adultes. C'est le cas notamment des cours obligatoires de l'OFII³⁸ ou encore de la formation des enseignants. Le CBP possède aussi une carte que nous présenterons d'abord au plan théorique. Elle sera expliquée à l'aune

³⁸ Annexe 13 : Carte de compétences de la formation linguistique de la formation linguistique de l'OFII P.83

de documents connexes développés par De Ferrari, créatrice de « La carte de compétences de la région IDF » Ensuite, nous exposerons les éléments qui la composent et les fonctions de chaque pôle qui la construit. Nous verrons également une carte de compétences qui a été construite spécifiquement pour les personnes souhaitant exercer le métier garde d'enfants : La carte LOLA (Lever les Obstacles de la Langue vers l'Autonomie)³⁹.

A. Le référentiel régional pour l'insertion professionnelle : La carte de compétences de la région Île-de-France

Comme nous l'avons mentionné auparavant, la carte de compétences intervient à différents niveaux de la formation. Son actualisation tout au long du parcours de formation sert d'indicateur au formateur pour mieux cibler sa formation et mesurer le développement des compétences des stagiaires (F. Mourlhons-Dallies :2008, 293). Outre l'utilisation pédagogique de la carte de compétences, le stagiaire est censé la comprendre et se l'approprier. Il doit *in fine* être en mesure de s'autopositionner et de partager ses compétences à la fois avec le formateur et le référent évaluation. Il doit donc tendre vers une autoévaluation. A la fin de la formation, elle est transmise à la structure qui a orienté le stagiaire et peut également être annexée au CV du bénéficiaire de la formation. Comprenant maintenant son importance, il nous paraît nécessaire de la présenter minutieusement.

a. La construction de la carte de compétences

Dans le cadre du Comité de liaison pour la promotion des publics en difficulté d'insertion (CPL), M. De Ferrari en collaboration avec F. Mourlhon-Dalies ont présenté la carte de compétences. Elle est le fruit d'une longue recherche débutée en 2007 par M. De Ferrari. En effet, dès 2008, des cartes de compétences relatives à certains domaines professionnels ont été testées. Afin d'affiner leur outil, ces chercheuses ont mené une recherche-action entre 2010 et 2012 avec la Région Ile-de-France coordonnée par la chargée de mission Patricia Pottier. C'est à l'issue de cette recherche qu'est sortie la première carte de compétences pour le dispositif « Avenir jeune » à destination d'un public âgé de 16 à 25 ans. Elle était accompagnée d'un livret d'autoformation⁴⁰.

La démarche théorique dans laquelle s'inscrit la carte de compétences du dispositif « Avenir jeune » est présentée comme telle par ses conceptrices :

³⁹ Annexe 13 : Carte de compétences LOLA 84

⁴⁰ Conseil régional d'Ile-de-France « Evaluer pour se former dans le dispositif régional « Avenir jeune », disponible sur https://www.defi-metiers.fr/sites/default/files/users/217/guide_-avj-.pdf

« La démarche proposée fonctionne par approfondissement progressif d'axes de professionnalité qui objectivent les enjeux de toute activité professionnelle : la logique de formation consiste à développer des compétences partielles identifiées préalablement, à travers des démarches d'évaluation – positionnement adossées aux cartes de compétences »⁴¹.

Ainsi, la carte de compétences représente un ensemble de savoir, savoir-être et de savoir-faire imbriqués que tout stagiaire, étranger ou natif, doit atteindre pour jouir d'une intégration professionnelle stable. Toutefois, nous tenons à préciser que la carte de compétences du dispositif CBP n'est pas spécifique à un métier. Il s'agit donc d'une carte de compétences transversale. Le rapport *Apprendre la langue du pays d'accueil à des fins professionnelles : élément de problématique et démarches didactiques* explique bien cette transversalité :

« Les compétences transversales dégagées par l'étude concernent l'intégration des travailleurs dans l'entreprise et la coordination des différents corps de métiers sur le chantier, les contraintes administratives (horaires, mobilité, pauses, etc.), les règles d'hygiène et sécurité et la médecine de travail. » (Extramiana :2013, 18)

L'originalité de la carte de compétences de la formation CBP réside dans l'association des compétences langagières et des compétences professionnelles. C'est-à-dire que ce qui ressort de la carte de compétences ne sont pas des éléments purement linguistiques (grammaire, conjugaison, etc.), mais des objectifs à des fins professionnelles dans lesquelles ils sont imbriqués. L'évaluateur doit donc chercher des traces de compétences langagières et socio-professionnelles afin d'évaluer ses stagiaires. Parallèlement, il faut savoir que M. De Ferrari insiste sur le fait que les niveaux de la carte de compétences ne sont pas corrélables aux niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001). De ce fait, la formation CBP ne suit pas un système de niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Maintenant que nous avons vu de façon globale la carte de compétences, nous pouvons présenter les axes et les compétences qui la composent.

b. Organisation de la carte de compétences de la région Île-de-France.

La carte de compétences possède une structure complexe et est divisée en plusieurs niveaux que nous allons présenter ici. Elle est disponible en annexe⁴².

⁴¹ « Démarche-carte-de-compétences-MDF-FMD.pdf ». s. d. Consulté le 9 juin 2019. <http://rectec.ac-versailles.fr/wp-content/uploads/sites/135/2017/09/De%CC%81marche-carte-de-compe%CC%81tences-MDF-FMD.pdf>.

⁴² Cf. Annexe 1 : Carte de compétences P. 25

Elle est donc principalement composée de 3 pôles : le Pôle Réfléchir, le Pôle Organiser, le Pôle Communiquer. Chacun de ces pôles contient 4 axes correspondant à des blocs de compétences distinctes. Chaque pôle correspond à des compétences spécifiques que nous décrivons ci-dessous.

Pôle Réfléchir

Les aspects touchant aux projets du stagiaire apparaissent dans le pôle « réfléchir ». Il est amené à avoir une réflexion sur le ou les métiers qu'il vise. Il peut être conduit si nécessaire à modifier ou faire évoluer ses représentations sociales et culturelles du monde professionnel en France. L'axe 1 de ce pôle est nommé « Se repérer dans son parcours de formation et parler de ses apprentissages » et évalue la capacité du stagiaire à s'approprier et à parler de son apprentissage au cours de la formation⁴³. Quant aux axes 2, 3 et 4, intitulés respectivement « Se repérer et respecter les codes sociaux », « S'identifier à un ou des métier » et « Créer les conditions favorables à la réussite de son projet », ils permettent au stagiaire de confronter ses capacités personnelles et professionnelles à la réalité du monde du travail en France. Avec ces 3 axes, on mesure la faisabilité du projet professionnel des stagiaires. L'évaluateur doit donc valider ou négocier le projet professionnel du stagiaire.

Pôle Organiser

Le pôle Organiser se centre sur la consolidation du projet professionnel. A travers ses 4 axes, le stagiaire confirme son choix professionnel et en identifie les obstacles à surmonter. Néanmoins, le pôle Organiser fournit des axes que l'on peut qualifier de situationnels comme : les mathématiques appliquées à la vie quotidienne professionnelle, la mobilité (savoir se déplacer) et le travail en groupe. De ce fait, ce pôle permet de faire émerger l'adaptabilité du stagiaire dans le domaine socio-professionnel grâce aux axes suivants :

- Axe 5 : « Construire son projet professionnel ».
- Axe 6 : « Mobiliser ses compétences mathématiques ».
- Axe 7 : « Organiser et planifier son intégration professionnelle ».
- Axe 8 : « Travailler en groupe et en équipe ».

Pôle Communiquer

Le pôle Communiquer va permettre d'entrer dans les compétences linguistiques orales et écrites du monde professionnel. Plus précisément, le référent évaluation doit évaluer les

⁴³ Cet axe n'est évidemment pas pris en compte lors de l'évaluation initiale. Il n'est évalué qu'à partir de l'évaluation intermédiaire soit à l'oral à travers un entretien ou à l'écrit à travers la rédaction d'une lettre de motivation ou autres.

capacités langagières du stagiaire dans un contexte précis : la valorisation de son parcours professionnel et de ses compétences. Toutefois, l'évaluation des compétences langagières doit suivre une démarche que l'on peut qualifier de « bienveillante ». C'est-à-dire que, compte tenu de la fragilité du public et de ses freins langagiers, l'évaluateur ne doit pas se focaliser sur les erreurs langagières du stagiaire mais sur l'ensemble de ses compétences. Il évaluera aussi les capacités critiques et pragmatiques du stagiaire. Ces compétences peuvent être mises à l'épreuve à travers différentes situations cibles comme par exemple, envoyer un mail à un responsable, se présenter lors d'un entretien d'embauche, etc. Ces situations permettront d'ailleurs à l'évaluateur d'apprécier les aptitudes du stagiaire à sélectionner ses savoirs, savoirs-être et savoir-faire.

A travers ce pôle on s'intéresse aussi aux aspects relationnels dans le monde du travail. Nous pouvons donc dire que la dimension socio-affective dans le domaine professionnel domine le pôle Communiquer. Afin d'apprécier la manifestation de ses compétences, l'évaluateur doit procéder par des mises en situation conflictuelles, formelles ou informelles en lien avec le projet professionnel du stagiaire. D'ailleurs c'est l'une des raisons principales pour laquelle la créatrice de la carte de compétences recommande la création de « banque de données » relatives à divers métiers. Exploiter des ressources pédagogiques -authentiques ou semi authentiques- en lien avec le projet porté par le stagiaire peut faciliter la manifestation de certaines compétences en dépit de son niveau langagier. Ainsi, le pôle communiquer est composé de l'axe 9 « Mettre en avant ses compétences et les adapter à différentes situations à l'oral », l'axe 10 « Communiquer à l'oral dans le monde professionnel », l'axe 11 « Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel », et enfin l'axe 12 « Utiliser les ressources numériques et informatiques ».

Malgré cette présentation cloisonnée entre les pôles et leurs axes, il nous paraît nécessaire d'indiquer que le pôle Communiquer est interconnecté aux 2 autres. En effet, la communication orale et écrite est un fil conducteur pour la formation, la consolidation du projet professionnel et l'évaluation des compétences du stagiaire au cours de son parcours.

Enfin, chaque axe est connecté aux autres axes par des « cercles ». Ils correspondent à des niveaux de compétences progressifs tel que : cercle 1 « Identifier et s'identifier », cercle 2 « Se confronter et s'impliquer », cercle 3 « Confirmer et expérimenter » et enfin cercle 4 « Mettre en œuvre et gérer ».⁴⁴. C'est à l'intersection des axes et des cercles que se trouvent les

⁴⁴ Cf annexe 1 : Carte de compétences P. 25

compétences spécifiques à chaque axe que le stagiaire doit valider à cette position. Par exemple, à l'intersection entre l'axe 11 et le cercle 1, il y a la compétence « Comprend et remplit partiellement les écrits liés à son identité et son entrée en formation ». On peut facilement se rendre compte que les compétences de chaque axe suivent un certain continuum qui amène le stagiaire vers l'autonomie dans l'axe considéré. De plus, le guide *Evaluer pour se former dans le dispositif régional « Avenir Jeune »* indique qu'il existe dans la carte de compétences un cheminement du niveau A1.1 vers le niveau A1⁴⁵ (p. 32).

Ainsi, la carte de compétences est un outil central dans la formation CBP. Renseignée lors de l'évaluation, elle permet de déterminer les axes prioritaires à développer en formation. Cette démarche plaide en faveur de l'individualisation des parcours qui est à l'essence de la formation CBP. Nous pouvons tout de même trouver des cartes de compétences spécifiques liées à un métier précis.

B. La carte LOLA pour le métier garde d'enfants

La carte de compétences LOLA⁴⁶ pour « Lever les Obstacles de la Langue vers l'Autonomie » est un référentiel qui repose sur la même structure que la carte de compétences de la formation CBP. Néanmoins elle regroupe un ensemble de compétences spécifiques aux métiers dans le secteur de la petite enfance. Elle est exploitée dans le cadre de formation spécifique dédiée à un public étranger souhaitant accéder à des métiers de la petite enfance : garde d'enfant, surveillant de cantine etc. » (LOLA :2012, 10).

Contrairement à la carte de compétences transversales de la formation CBP, la carte LOLA contient seulement 6 axes regroupés dans 3 pôles similaires à ceux dans la carte de compétences : « Réfléchir », « Organiser » et « Communiquer ». Cette carte ne contient que 3 cercles qui suivent un continuum identique : « découverte », « exploration » et « appropriation ». Si nous devons comparer la carte LOLA et la carte du CBP, il y a certains axes qui développent des compétences proches du CBP et d'autres sont plus spécifiques aux métiers de la petite enfance. Nous pouvons établir le tableau suivant :

⁴⁵ Cf Annexe 22 : Evaluer pour se former dans le dispositif régional « Evaluer pour se former dans le dispositif régional « Avenir Jeune » P. 119

⁴⁶ Annexe 13 : Carte de compétences LOLA P. 84

Tableau 2 : Comparaison entre la carte de compétences du CBP et la carte LOLA

Carte LOLA	Correspondance avec la carte CBP
Axe1 « Se positionner sur les métiers de la petite enfance »	Correspond à l'axe 3 du CBP « S'identifier à un ou des métiers » mais recentrer sur la petite enfance
Axe 2 « Percevoir le cadre réglementaire des métiers de la petite enfance »	Correspond à une fusion entre l'axe 2 et l'axe 4 de la carte CBP nommés respectivement « Se repérer et respecter les règlements, les codes sociaux » et « Créer les conditions favorables à la réussite de son projet »
Axe 3 « Se rendre disponible pour prendre en charge et agir auprès des enfants »	Aucune correspondance : axe spécifique aux métiers de la petite enfance
Axe 4 « Organiser les temps et les espaces liées à l'activité professionnelle »	Aucune correspondance. Néanmoins cet axe contient des traces de l'axe 7 de la carte CBP nommé « Organiser et planifier son intégration professionnelle »
Axe5 « Communiquer à l'oral dans le cadre professionnel »	Correspond à une fusion entre l'axe9 et l'axe 10 nommés respectivement « Mettre en avant ses compétences et les adapter à différentes situations à l'oral » et « Communiquer à l'oral dans le monde professionnel »
Axe 6 « Communiquer à l'écrit pour exercer un métier »	Correspond à une fusion entre l'axe 11 et l'axe 12 nommés respectivement « Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel » et « Utiliser les ressources informatiques et numériques »

Il faudra donc prendre en compte les apports de la carte LOLA spécifique aux métiers de la petite enfance dans notre étude de cas concernant le métier de garde d'enfant. Mais quelle méthodologie faut-il appliquer afin de cerner et évaluer efficacement les stagiaires à l'entrée de la formation CBP ?

6. La démarche pour la création d'une évaluation

Dans le cadre de l'élaboration d'évaluation diagnostique que nous allons effectuer, il nous faut d'abord réfléchir à la perspective que nous souhaiterions adopter. Comme nous l'avons noté précédemment, les centres de formations ne sont pas prédisposés pour des situations apprentissages/évaluations en action. De ce fait, les équipes pédagogiques se trouvent obligées d'ajuster leurs méthodologies d'enseignements et d'évaluations.

A. Perspective actionnelle du CECRL : Evaluation par tâche ou action ?

Créée en l'an 2000, la perspective actionnelle émane d'une tentative de rendre le public étranger capable de « *travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue* » (Puren, 2006 : 32). Elle vient donc compléter l'approche communicative en ajoutant une dimension sociale d'ordre collective. La perspective actionnelle perçoit donc les apprenants de la langue « *comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...] dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.* » (CECRL, 2001 : 15). A l'aune de cette perspective, « l'agir avec » est l'action de référence (Puren, 2006 :39). Toutefois, dans la littérature didactique, la notion de tâche est souvent liée à l'apprentissage. Concrètement, elle va servir aux formateurs de preuve afin de vérifier si l'apprenant a atteint un objectif ou un résultat au cours de la formation (Meyer, N. Yakovyshena, 2012 :182). Alors que la notion d'action est plus relative à l'agir social), Puren (2006 :38) la définit comme une « *unité de sens au sein de l'agir d'usage (agir social)* ».

De ce fait, nous pouvons déduire que l'évaluation diagnostique -Positionnement initial- dans le dispositif CBP doit suivre une démarche par action afin de produire un système proche de la réalité. L'équipe pédagogique doit donc procéder à une évaluation actionnelle afin de vérifier en amont les acquis communicationnels et professionnels. De plus les bénéficiaires de la formation sont nommés des « stagiaires » et non des « apprenants ». Ce qui renvoie davantage au monde professionnel et à l'aspect pragmatique et fonctionnel de la formation. Ainsi, l'évaluation des compétences dans le cadre d'une formation linguistique à visée professionnelle dépasse la simple notion d'exécution de tâches. Selon E. Loarer (2014 : 209), Directeur de l'Inetop⁴⁷: « *On n'attend plus du salarié une conformité stricte aux prescriptions.*

B. La simulation globale comme outil d'évaluation diagnostique

Selon le guide d'évaluation de la formation CBP, le positionnement initial doit se dérouler en groupe, en sous-groupe, en binôme et individuellement pour une durée de 12h. Cette dynamique d'évaluation nous rappelle l'ouvrage de Yaiche (1996) sur les simulations globales dans le cadre de l'apprentissage de la langue française. Pour ce faire il faut planter un « lieu-thème ». Selon Mourlhon-Dallies (2008, 285), il existe deux types de simulations pour le public professionnel. D'une part, la simulation réaliste qui oblige le formateur d'effectuer

⁴⁷ Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle

une recherche sur les caractéristiques linguistiques et professionnelles du métier cible. D'autre part, la simulation fiction qui invite les stagiaires à construire des micro-sociétés avec leur propre règle. Toutefois quel que soit le type de simulation globale choisi, le BELC⁴⁸ préconise de suivre quatre étapes de progression : la mise en place d'un décor, faire vivre le décor en attribuant des identités fictives aux bénéficiaires de la formation, meubler le décor, et finalement à la dernière étape, le formateur peut mettre en place un scénario de cadrage.

Pour des raisons logistiques, les formations à caractères FOS, FS et FLP privilégient les simulations globales centrées sur un événement spécifique (Mourlhon-Dallies : 2008, 287) tel que le congrès médical ou les élections municipales par exemple. Compte tenu des contraintes dans les organismes de formation, il nous semble nécessaire de noter qu'il est impossible d'appliquer une évaluation diagnostique à travers une simulation globale à *IDC Formation*. Cette difficulté est expliquée par le souhait de la directrice de mettre en place des évaluations traditionnelles mais également du fait que les évaluations sont individuelles.

Néanmoins, nous pouvons mettre en place des situations de simulations spécifiques lors de ces évaluations comme des simulations d'entretien d'embauche. L'objectif principal de la formation CBP est l'insertion professionnelle. Le choix d'une simulation d'entretien d'embauche est donc légitime.

7. Bilan

Ainsi, la partie consacrée au cadrage théorique de référence nous a permis de présenter trois éléments principaux socles de notre élaboration. En premier lieu, la démarche novatrice du CBP intégrant la notion de compétence dans une formation à visée professionnelle. Il en découle que l'élaboration d'une évaluation devra suivre les mêmes perspectives et intégrer donc une évaluation par compétences. Enfin, nous avons pu présenter le support auquel notre évaluation devra se conformer : le référentiel « Carte de compétences de la région Île-de-France ».

Encadrée par ces éléments, nous pouvons maintenant aborder notre proposition de démarche pour l'amélioration de l'évaluation diagnostique de la formation CBP.

⁴⁸ « En 1966, le BEL (Bureau d'étude et de liaison créé par Guy Capelle en 1959) fusionne avec le Centre de recherche pour l'enseignement de la civilisation (CREC) fondé par Guy Michaud en 1960. Il devient le Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (BELC) ». « Mémoire(s) du BELC | CIEP ». s. d. Consulté le 9 juin 2019. <http://www.ciep.fr/memoires-belc>.

PARTIE 3 Recueil des données, analyse et élaboration d'une évaluation diagnostique

Cette dernière partie est dédiée à la restitution concrète de notre démarche sur un public échantillon de la formation CBP : les porteurs du projet professionnel « garde d'enfants ». Dans cette partie, nous exposerons en détail la démarche méthodologique et son application sur notre objet d'étude. Nous analyserons ensuite, les données collectées issues de cette démarche. Enfin nous procéderons à l'élaboration d'un modèle d'une évaluation diagnostique individualisée pour le métier « garde d'enfants ».

1. L'état des lieux des commanditaires

Nous allons maintenant effectuer un récapitulatif des contraintes et des demandes auxquelles on s'est initialement confrontée. Cela nous permettra de faire un état des lieux des voies que peut emprunter notre étude.

Dans notre situation, nous pouvons identifier quatre sources de demandes et de contraintes autour de la formation CBP. Dans un premier temps, il s'agit évidemment du commanditaire de la formation, qui met en place un objectif principal. Les stagiaires représentent une seconde source de demande car ils y émettent souvent des souhaits de formation basés sur des objectifs personnels. Nous nous intéresserons aussi à une troisième source : le milieu professionnel. La préparation des stagiaires à l'insertion professionnelle est l'objectif principal de la formation CBP. Cependant, l'entrée en contact avec le domaine professionnel ciblé par les stagiaires est une étape importante. Cela va nous permettre d'individualiser leurs parcours et d'avoir accès à des documents auxquels les stagiaires seront confrontés. Enfin, pour notre dernière source, nous nous focaliserons rapidement sur le métier « garde d'enfants ».

A. La demande du commanditaire : pôle Emploi

Comme nous l'avons mentionnée précédemment, la structure principale qui dirige les stagiaires dans la formation CBP est pôle emploi. Il s'agit d'une institution de service public qui vise l'insertion ou la réinsertion professionnelle de ses usagers. Nous pouvons donc le nommer en tant que commanditaire de la formation. En orientant les stagiaires dans le dispositif CBP, il aspire qu'à la fin de la formation ils seront en mesure de devenir autonomes

professionnellement. Cet objectif que l'on peut qualifier de « généraliste » abrite différents niveaux de difficultés. En effet, le public bénéficiaire de cette formation est essentiellement migrant et très peu ou pas scolarisé. Mais la plupart ont une expérience professionnelle significative dans le métier cible. Néanmoins, Pôle Emploi offre cette formation sous la cape de « cours de français ». Cette confluence entre FLP et FLE influence fortement la demande des stagiaires.

B. Les contraintes de la formation

Les contraintes de la formation ont fait déjà objet d'une analyse de notre part dans la première et deuxième partie. Toutefois, nous pouvons exposer les éléments principaux que nous devons respecter dans notre élaboration. Le cahier des charges demande l'application d'une démarche par compétences. Cette perspective nécessite l'individualisation des parcours de chaque stagiaire. Pour ce faire, le formateur/ évaluateur doit élaborer des contenus pédagogiques mêlant compétences communicatives et professionnelles. Le CDC impose également l'utilisation d'un référentiel : la carte de compétences de la région IDF. Ce référentiel oblige l'équipe pédagogique à se centrer sur les compétences linguistiques à visées professionnelles. Elle sera alors un support important vis-à-vis de notre élaboration.

Toutefois, il nous paraît important de rappeler que l'organisme de formation nuance ces contraintes. Concrètement, certaines exigences ne sont pas applicables au sein des centres de formations. Dans une perspective d'élaboration d'une évaluation diagnostique cible, nous avons essayé de prendre en compte ces critères de faisabilité.

C. La demande des bénéficiaires

En arrivant dans la formation les stagiaires déclarent « vouloir apprendre le français ». On peut facilement en déduire que leur demande est influencée par Pôle Emploi. En effet, lors des entretiens individuels les stagiaires ne mentionnent pas le monde professionnel spontanément. C'est souvent lors de l'évaluation diagnostique que l'évaluateur fait le travail nécessaire pour réinsérer la formation dans une visée professionnelle. A ce moment-là, certains stagiaires expriment leurs insécurités linguistiques par rapport aux métiers qu'ils ciblent. Certains déclarent également un projet professionnel plus ou moins précis. D'ailleurs, les stagiaires qui ciblent le métier « garde d'enfants » font souvent partie de ceux qui ont un projet à réaliser à la fin de la formation. Les huit femmes constituant notre échantillon, déclarent vouloir travailler avec des agences de garde d'enfants. Cette demande précise émane d'un

souhait d'acquiescer une sécurisation dans leur emploi. Toutefois, elles sont conscientes des obstacles qu'ils les empêchent d'intégrer ces agences. Il nous reste toutefois à réaliser une analyse des besoins en lien avec les exigences des acteurs professionnels du secteur.

D. La demande des acteurs professionnels : les agences de garde d'enfants

Il est évident que l'attente des acteurs du monde professionnel visé est spécifique à chaque métier. Cependant, étant dans une formation visant l'insertion professionnelle, il nous paraît pertinent de se focaliser sur les moyens d'accès aux métiers visés. Par exemple, l'entretien d'embauche, l'examen d'entrée, etc. Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi de s'intéresser aux moyens nécessaires pour intégrer une agence de garde d'enfants. Il apparaît donc qu'il y a deux étapes obligatoires :

1. Prise de contact avec les agences
2. Passer un test d'entretien oral et écrit

Ce sont sur ces deux étapes que nous devons nous intéresser afin de dégager les attentes particulières des agences de garde d'enfant.

Ce récapitulatif des attentes et des demandes initiales met en avant deux points sur lequel il faudra à présent nous focaliser pour compléter notre méthodologie :

- L'analyse des besoins en compétences des stagiaires
- L'analyse des attendus du monde professionnel

Ces deux analyses vont nous permettre de faire ressortir les compétences communicatives et professionnelles nécessaires du métier garde d'enfants. C'est après avoir fait ces deux analyses que nous serons en mesure d'améliorer l'évaluation diagnostique de la formation CBP.

2. Méthodologie

Ayant identifié les points essentiels sur lesquels notre étude doit se focaliser, il nous faut maintenant déployer une méthodologie adéquate pour pouvoir y accéder. Cette méthodologie prendra sa source nécessairement dans la démarche FOS. Dans cette partie, nous ferons donc la présentation de la démarche en situation. Nous exposerons ensuite nos choix méthodologiques concernant notre étude.

A. Comment accéder aux attentes du milieu professionnel ?

Dans le cadre de la démarche FOS, selon Mangiante et Parpette (2004, 65) « *La collecte des données suppose des contacts avec les acteurs des situations de communications cibles* ».

Afin d'entrer en contact avec le monde professionnel visé par notre public échantillon, il existe différentes possibilités. Dans leur ouvrage *le Français sur objectif spécifique : De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Mangiante et Parpette nous donnent une liste exhaustive de plusieurs moyens pour collecter des données du milieu professionnel cible par exemple : faire des entretiens avec des responsables du secteur, enregistrer un témoignage d'un salarié du métier cible, filmer les différentes étapes réalisées lors du travail, utilisation de ressources pédagogiques sur internet, etc.

Dans notre cas le milieu professionnel cible sont les métiers de la petite enfance, plus précisément les agences de garde d'enfant. En effet, ce secteur précis est visé par le public échantillon. Il en est de fait, un acteur des situations de communication principales d'autant plus qu'il s'agit d'un acteur à « convaincre et négocier avec » pour se faire recruter. Compte tenu des deux étapes de sélection que nous avons identifiées, - entrer en contact avec l'agence, entretien écrit et oral-nous avons choisi deux types de méthodologies : un interview avec un acteur du milieu et une observation participante (un entretien de recrutement).

L'interview avec un responsable du milieu professionnel cible - qui souhaite rester anonyme- va donc nous permettre de se renseigner sur les compétences nécessaires que leur agence exige. Ce dernier va nous permettre de recentrer les compétences langagières professionnelles et socioprofessionnelles testées. A cette fin, nous allons essayer de nous procurer leur test de recrutement écrit. Néanmoins, nous avons eu des réticences concernant ce support écrit de la part de plusieurs agences. Selon un responsable de l'agence « *La compagnie des familles* », les tests de recrutement représentent un fort enjeu « *Une fois le document le fournir des personnes peuvent s'en servir pour l'apprendre, le faire tourner et essayer de réussir son entretien. Nous ne pouvons prendre aucun risque concernant les enfants [...] c'est comme pour passer un examen on a pas les questionnaires avant* »⁴⁹.

Nous avons donc décidé d'opter en complément pour une deuxième méthode : Une observation participante. Elle consistait à nous faire recruter nous-même par une agence. Cette démarche a pour objectif de se procurer le test de recrutement d'une autre façon et de vivre le contexte de recrutement. Nous voulions également enregistrer l'entretien à l'oral pour pouvoir l'analyser. Cette analyse nous permettrait de dégager les compétences langagières requises à l'oral ainsi que les types de questions posées. Faire cette observation participante était pour nous d'une certaine facilité. En effet, nous avons passée plusieurs fois ce type d'entretien lors

⁴⁹ Cf ; Annexe 9 : Correspondances P. 69

de nos expériences en tant que garde d'enfants. Toutefois, il peut exister un certain biais dans cette méthodologie. La distance sociale et scolaire entre nous et les stagiaires est assez élevée et il est impossible de la dissimuler. Bien que les tests de recrutement et l'entretien soient standardisés, il est facilement concevable que le responsable de recrutement ne se soit pas comporté pareillement avec nous qu'avec des stagiaires notamment, lors de l'entretien. Il nous faudra donc prendre ce point en considération lors de notre analyse.

B. Les besoins des stagiaires visant le projet professionnel « garde d'enfants »

D'après la démarche FOS, le recensement des besoins des stagiaires doit se baser sur deux axes : la précision de l'objectif et l'urgence de cet objectif (Mangiante, Parpette : 2004, 21). Il est alors préconisé de faire des entretiens avec les bénéficiaires de la formation pour collecter leurs besoins. Or dans notre cas, nous n'avons pas eu le droit de faire des entretiens avec les stagiaires d'*IDC Formation*. Nous avons tout de même essayé de collecter les besoins lors des évaluations que nous avons fait passer au groupe échantillon en décembre 2018.

Toutefois, il ne faut pas oublier que nous sommes dans une formation en FLP. La démarche FOS peut donc être amenée à être adaptée à notre terrain et nos objectifs. Dans la formation CBP, nous devons par exemple nous conformer à la carte de compétences concernant le contenu et l'évaluation. Notre élaboration utilisant le même référentiel, il peut être intéressant d'exploiter les données déjà existantes issues des évaluations diagnostiques des stagiaires qui portent le projet professionnel garde d'enfants. Cela nous permettra de confronter les besoins déclarés lors des évaluations aux axes de la carte de compétences. Pour cela, il faut comprendre que la carte de compétences donnée aux stagiaires est construite à l'aide d'un fichier Excel⁵⁰. Dans ce fichier, l'évaluateur doit indiquer la maîtrise d'indicateurs de compétences (oui ou rien)⁵¹ et le fichier calcule automatiquement un nombre qui indique le niveau de compétence par axe. Ce nombre se situe entre 0 et 4 et correspond aux cercles/niveaux de compétence sur la carte. Nous avons donc repris ces résultats afin d'en faire un traitement statistique des besoins en matière de compétences. En rendant les résultats comparables, ce traitement vise notamment la création d'un profil type des stagiaires dans le parcours A ciblant le métier de garde d'enfants dans la formation CBP.

⁵⁰ Le fichier Excel est fourni aux centres de formation qui ont remporté le marché CBP. Il a été créé par la chargée de mission ingénierie à la région Île-de-France P. Pottier. P. 39

⁵¹ Cf Annexe 1 : La carte de compétences P. 25

Ayant exposé notre démarche de collecte de besoins, nous allons maintenant pouvoir vous les exposer et les analyser.

Dans la partie suivante, nous allons exploiter les données que nous avons récoltées auprès des stagiaires. Ces dernières sont issues de l'ancienne évaluation initiale. Nous restituerons ensuite notre exploration du terrain professionnel et présenterons les réelles exigences d'un entretien d'embauche dans les agences de garde d'enfants. Nous irons donc de l'analyse des besoins à la collecte et à l'analyse des données comme préconisé dans la démarche FOS (Mangiante et Parpette, 2004).

3. Analyse des positionnements initiaux du public cible

Le tableau ci-dessous est le résultat de la compilation des compétences du public échantillon. Nous tenons à rappeler qu'il ne s'agit en aucun cas d'une démarche de comparaison de performances entre stagiaires. Mais il s'agit d'une compilation des résultats afin d'analyser les caractéristiques de groupe. Ce tableau va donc nous aider à extraire les vrais besoins des stagiaires qui visent le même métier. Compte tenu des contraintes temporelles, ce tableau peut aider l'équipe pédagogique -formateurs- à mieux individualiser leurs cours en formation. De plus, cette quantification va nous servir comme moyen de mesure de l'évolution des compétences de chaque stagiaire au cours et à la fin de la formation. Ainsi nous nous situerons dans une démarche édumétrique. Selon Carver (1974), « *Un test peut être évalué en fonction de ses qualités édumétriques, c'est-à-dire la mesure dans laquelle il reflète les différences intra-individuelles liées aux développements des individus eux-mêmes,* ». Contrairement à la psychométrie qui elle « *reflète correctement des différences inter-individuelles* » (Carver : 1974).

Tableau 3 : Tableau d'analyse statistique du public échantillon

Identifiant	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5	Axe 6	Axe 7	Axe 8	Axe 9	Axe 10	Axe 11	Axe 12
Echat	L'axe 1 n'est pas évalué lors de l'évaluation diagnostique	2	2,2	2,4	4	1	1	3	0,6	2	0,2	0,2
Ida		2	2	2	4	2,6	1	3,8	2	1,5	1	2
Fanta		2,1	2	3,3	4	1,4	1	2,3	1	2	0,2	0,2
Mariem S		2	2,4	2	4	1,7	1	2	2	1,6	1	1,2
Mariem M		2,7	2	2,4	3	1,2	1	4	1	2	0,2	0,2
Fatou		2	2	2,4	3	2,6	1	2,3	1	2	0,2	0,2
Zenaba		2	2,5	2,6	3	2	1	3	1	1	0,2	0,4
Abibatou		2,1	2,6	2	4	2	1	1	1	1	1	1
Profil-type (Moyenne)		2,11	2,21	2,39	3,63	1,81	1,00	2,68	1,20	1,64	0,50	0,68
Ecart type		0,23	0,24	0,41	0,48	0,56	0,00	0,92	0,48	0,41	0,39	0,62

Afin de traiter des besoins autant individuellement que collectivement, nous avons décidé de faire une moyenne des résultats du public échantillon. Cela nous permettra d'établir un profil-type des stagiaires porteuses du projet garde d'enfants. Nous avons également calculé des indicateurs de dispersion⁵² pour affiner notre analyse.

Ce traitement statistique nous permet d'apercevoir que leurs lacunes se situent surtout au niveau de l'axe 11 et 12 où le profil type n'atteint pas le cercle 1. Ces axes correspondent respectivement aux compétences à l'écrit et relatives à l'utilisation des outils informatiques et numériques. Cela est en corrélation avec leurs besoins déclarés : elles élèvent souvent l'écrit comme un obstacle à leur recrutement dans les agences. Notons également qu'elles ont des difficultés à maîtriser les compétences numériques. En effet, outre leurs téléphones portables elles ne savent pas utiliser un autre outil numérique. La position du profil type sur les axes 9, « Mettre en avant ses compétences et les adapter à différentes situations à l'oral », et 10, « Communiquer à l'oral dans le monde professionnel » se situent entre les cercles 1 et 2 et révèlent quelques difficultés à l'oral liées dans le cadre professionnel. L'axe 7 « Organiser et planifier son intégration professionnelle » et l'axe 6 « Mobiliser ses compétences mathématiques » fluctuent entre le cercle 1 et le cercle 2.

Nous pouvons remarquer que l'écart type de l'axe 8 est quasiment égal à un cercle. Les stagiaires ont donc un niveau très hétérogène sur cet axe portant sur les capacités à travailler en

⁵² L'écart type est une mesure de dispersion d'une série statistique. Globalement, plus un écart type est faible est plus les différentes observations sont regroupées autour de la moyenne ; plus elle est élevée plus elles sont éloignées. Ainsi, plus l'écart-type d'un axe est faible plus le positionnement moyen est partagé par l'ensemble du public échantillon.

groupe et en équipe. Il s'agit en effet d'une compétence très importante dans le métier de garde d'enfants. Les salariés dans ce secteur doivent être capable de coopérer avec la famille et l'agence qui les embauche à travers des comptes rendus sur leur activité quotidienne et mensuelle. Ils doivent être aussi en mesure d'établir « *une médiation face à une situation conflictuelle* » (indicateur cercle 4, axe 8).

Notre analyse met en avant que certains axes ne méritent pas un travail particulier lors de l'évaluation/formation. C'est le cas notamment de l'axe 5, « Construire son projet professionnel », dont la moyenne donne un positionnement de 3.63. Cela vient d'ailleurs du fait qu'elles ont pour projet d'intégrer des agences de garde d'enfants. La difficulté réside dans comment y parvenir. Parallèlement, les axes 3 et 4 centrés également sur le projet professionnel et sa faisabilité paraissent essentiellement maîtrisés. Enfin, l'axe 2 portant sur l'aspect socio-professionnel se situe entre les cercles 2 et 3 et semble partiellement acquis.

Suite à ce tableau, nous pouvons dire que ces huit stagiaires ont 6 axes a priori à développer : les axes 6 et 7 et les axes 9 à 12. L'axe 8 peut faire aussi partie au cas par cas des besoins de ce public, c'est-à-dire traiter les besoins des stagiaires d'une façon plus individuelle. Nous allons maintenant analyser les réelles exigences du milieu professionnel cible auxquelles nous confronterons les besoins des stagiaires.

4. Les réelles exigences de l'entretien d'embauche : récolte et analyse des données

A. Compétences à l'écrit

Plusieurs acteurs pédagogiques à *IDC formation* pensent que les entretiens d'embauche sont fait d'oral. Grâce à notre expérience professionnelle dans le métier visé, nous savons pertinemment qu'il nécessite une certaine maîtrise en production écrite notamment dans les tests de recrutement à l'écrit. Selon notre public échantillon, le test écrit mis en place par les agences est le principal obstacle qui les empêche de franchir le pas de ces structures. Mais que contiennent exactement ces tests de recrutement ? Outre ce test, l'écrit est mobilisé dans la démarche de candidature qu'il nous faudra également analyser.

a. Démarche de candidature

Habituellement, notre public échantillon suit une démarche de candidature de bouche à oreille. Elles nous ont expliqué qu'à la fin de leur prestation chez une famille donnée, ce sont les parents qui se chargent de les recommander auprès de nouvelles familles. Leurs démarches

de recherche d'emploi actuelles sont essentiellement à l'oral. Elles n'ont donc pas de Curriculum Vitae car ce sont les familles qui se chargent de mettre en avant leurs compétences. En se présentant en tant que candidats auprès des agences de garde d'enfants, leur démarche va être amenée à changer radicalement. Elles vont donc devoir être les ambassadrices de leurs services et surtout savoir mettre en avant leurs compétences elles-mêmes.

La candidature dans des agences, nécessite une certaine maîtrise en TIC (Technologies de l'Information et de la Communication). Cette compétence est traitée par l'axe 12 de la carte de compétences nommée « Utiliser les ressources informatiques et numériques ». Pour postuler, il faut savoir faire une recherche d'emploi ciblée sur internet. Concrètement, le candidat doit être en mesure de choisir « *Les modalités les plus efficaces pour faire avancer son projet en utilisant les TIC* » (Indicateur cercle 3 : Axe 12). Comprendre l'interface du site de l'agence ou un moteur de recherche d'emploi, présentée par l'indicateur du cercle 2 du même axe « *Peut s'adapter à de nouvelles navigations si nécessaire* ». Nous pouvons considérer d'ailleurs que la candidature représente une étape de présélection excluant *de facto* les candidats ne sachant pas manier les outils numériques. Mais encore, la candidature en ligne nécessite d'autres compétences à l'écrit comme remplir un formulaire⁵³ mais aussi « *Crée, nomme, supprime, déplace des dossiers et des fichiers accompagné-e d'un tiers si nécessaire* ». Il est également habituel dans ces formulaires qu'il y ait un cadre de texte libre où les candidats doivent exposer succinctement leurs expériences en tant que garde d'enfants. Cette partie descriptive correspond à l'axe 3 « *S'identifier à un ou des métiers* », plus particulièrement le candidat doit « *Valoriser et optimiser une expérience professionnelle dans le cadre de stages ou de situations d'entraînement* » (indicateur cercle 4, Axe 3).

Quand nous avons essayé de nous faire recruter, nous avons tenté de nous rapprocher le plus du profil de notre public cible. Nous avons donc postulé sans indiquer notre niveau d'étude, sans écrire une description de notre expérience avec les enfants et sans joindre un CV. Nous avons été contactée le lendemain pour fixer un rendez-vous pour un entretien d'embauche.

Cette dernière phase de la candidature nécessite de la part du candidat de savoir organiser « *en autonomie, les éléments lui permettant d'honorer des rendez-vous* ». Ceci correspond au cercle 4 de l'axe 7 « *Organiser et planifier son intégration professionnelle* ». Et

⁵³ Exemple type de formulaire en ligne « Vous chercher un emploi dans la gare d'enfant » emploi.kagouroukids.fr [site d'une agence de garde d'enfant], en ligne sur <https://emploi.kangouroukids.fr/emploi/candidature-spontanee.html>, consulté le 19/05/2019

le cercle 3 « *Communique en face à face, au téléphone et peut expliquer des choix* » de l'axe 10. Analysons maintenant le test de recrutement à l'écrit.

b. Test de recrutement

Bien que nous l'ayons passé plusieurs fois, nous avons décidé de repasser des entretiens afin de l'apprécier avec plus de distanciation et de regard didactique. Nous avons donc postulé en ligne auprès d'agences de garde d'enfants que nous garderons anonymes. Nous avons alors pu passer un entretien et nous procurer un test de recrutement⁵⁴. La responsable de recrutement a présenté le test comme ceci : « *En fait, y'a deux types de tests, un pour ceux qui ont un diplôme dans la ptite enfance et l'autre c'est pour ceux qui non pas de diplôme. Vous, vous avez le deuxième, sortie d'école ok ?* » (Observation participante)⁵⁵. Les stagiaires du CBP n'ayant pas de diplôme dans ce secteur, nous avons eu le même test auquel elles peuvent être confrontées. Il est alors composé de 4 pages. Les deux premières pages sont intitulées « *Fiche de sélection* » et les deux dernières, « *Mise en situation sortie d'école* ». Le test n'indique aucun barème. Donc il n'est noté. Quand la responsable de recrutement nous a présenté le contenu, elle a éludé la partie questions de mises en situation. Afin de l'analyser, nous avons choisi de le découper selon les trois degrés de compétences établis par Rey (2003).

Compétences élémentaires

La première page du test est composée d'un formulaire portant sur l'identité du candidat (nom, prénom, nationalité etc.), son expérience professionnelle/niveau d'étude/disponibilité et sur ses compétences professionnelles (garde d'enfants de +/- de 3 ans, permis de conduire, etc.). Nous pouvons donc dire que le candidat doit faire face à une situation où il est amené à fournir des informations liées à son environnement immédiat en autonomie. Cela correspond à la compétence à mobiliser sur l'axe 11 de la carte de compétences au cercle 3 nommé « *Comprend des écrits nécessaires à son parcours. Structure les écrits en relation* ». Néanmoins, il nécessite également la capacité de produire des données chiffrées comme par exemple le numéro de téléphone et les disponibilités horaires. Cette dernière compétence correspond au cercle 1 de l'axe 6 de la carte de compétences nommée « *Identifie les informations chiffrées ou non, présentes ou manquantes en situation* ». Nous avons alors remarqué que cette première partie du test traite des compétences similaires à celle présente dans l'ancienne version du test de positionnement à *IDC Formation*⁵⁶.

⁵⁴ Cf Annexe 14 : Test de recrutement lors de notre observation participante P. 85

⁵⁵ Cf Annexe 23 : Retranscription P. 123

⁵⁶ Cf Annexe 4 : test de positionnement initial de la formation Compétences de Base Professionnelles P 49-58

Compétences élémentaires avec cadrage

La deuxième page du test exige de la part du candidat de fournir des informations spécifiques. Il est donc amené à sélectionner un ensemble d'éléments relatifs à ses expériences professionnelles à l'écrit. Pour ce faire, il doit restituer ses expériences et fournir les références de ses anciens employeurs (nom, numéro de téléphone, âge des enfants gardés, etc) à travers un texte à trous. Encore une fois, le candidat doit être en mesure de fournir des données chiffrées. De plus, il doit être capable de synthétiser en quelques lignes l'ensemble de ces activités lors de ses dernières expériences professionnelles : « *Description : (caractère enfant, contexte social, ou familial, difficultés, personne en situation d'handicap, Activité ludique, etc. »*. Cette question du test fait appel à l'indicateur « *Reformule et synthétise des éléments compris après une lecture* »⁵⁷ de l'axe 11. Pour y parvenir, le candidat peut répondre sous la forme d'une liste d'activités composées de verbes d'actions tels que : Accompagner, aider, sortir, cuisiner, etc. ou élaborer des « *phrases simples isolées* » (CECRL, 2001 : 51).

Compétences complexes

Concernant les deux dernières pages, elles sont composées de huit questions de mises en situations à l'écrit. Il s'agit de situations à problèmes, des situations d'imprévus auxquelles le candidat peut être confronté lors de son activité de garde d'enfants. Il lui est donc demandé d'écrire succinctement sa réaction face à ces situations. Concrètement, il doit indiquer ses choix d'actions. Par exemple, dans le test que nous avons passé en observation participante, il y avait les questions suivantes :

« Hakim, 5 ans, tombe en courant : il se cogne la tête et se blesse au genou, que faites-vous ? » ou encore « Vous devez être à la sortie de l'école à 16h30 aujourd'hui. Il est 16h20, vous êtes coincé dans les transports, que faites-vous ? »⁵⁸

Pour pouvoir valider ces questions, il faut que le candidat soit en mesure de lire et de comprendre ce que Roegiers (2007) appelle une « *situation problème* ». Pour y parvenir il doit faire correspondre ses compétences individuelles avec les compétences collectives (Le Boterf, 1998) « *en vue d'exécuter une tâche déterminée, dont l'issue n'est pas évidente a priori* » (Roegiers :2007). Le candidat doit articuler ses connaissances générales (compétences élémentaires) telles que les règles de précaution avec ce qui est attendu socialement de la part de l'agence et des parents (compétences avec cadrage). Par exemple, pour répondre à la

⁵⁷ Cf Annexe 1 : La carte de compétences P. 25

⁵⁸ Cf Annexe 14 : Test de recrutement lors de notre observation participante P. 85

question citée ci-dessus, le candidat peut utiliser des phrases simples isolées comme : inspecter la blessure, calmer l'enfant et prévenir les parents. Nous pouvons dire que cette partie du test propose un ensemble de « famille de situations ». Dans son ouvrage *Evaluer des compétences : Guide pratique* (2009 : 60), Gerard, définit cette notion comme la capacité « à pouvoir résoudre différentes situations qui ont des caractéristiques communes »

Nous pouvons donc classer les questions proposées en 3 grandes familles de situations liées au travail avec les enfants :

- La sécurité de l'enfant à garder : les questions 1,4 et 6.
- Hygiène et mode de vie : les questions 3 et 5.
- Autorité : les questions :2, 7 et 8.

Ces trois types de familles de situations peuvent donc nous servir pour élaborer notre évaluation diagnostique-positionnement initial-. Néanmoins, nous avons remarqué que les questions relatives aux mises en situation ne sont traitées qu'à l'oral par la carte de compétences dans l'axe 9 « *Mettre en avant ses compétences et les adapter à différentes situations à l'oral* » aux cercles 3 et 4 suivant le niveau de difficultés. Nous pouvons donc dire que la carte de compétences n'aborde pas cette compétence spécifique à l'écrit. Mais nous pouvons toutefois évaluer cette compétence à l'oral pour préparer le passage à l'écrit. Ce qui va nous permettre par la suite de cibler le type de discours nécessaire dans ces situations d'entretien d'embauche. D'ailleurs, le responsable que nous avons interviewé nous a expliqué que suivant les situations, ils peuvent être amenés à poser ces questions à l'oral :

« On est conscient que... euh qu'il y a des nounous qui ont arrêté l'école euh qui savent pas lire et écrire... C'est pas grave, on pose les questions à l'oral »
(Entretien avec un responsable de recrutement d'une agence)⁵⁹

Nous pouvons donc dire que les recruteurs dans les agences de garde d'enfants s'adaptent aux différents profils des candidats « *Pour nous euh ... vous savez c'est l'expérience qui est importante* » (entretien avec un responsable de recrutement). Intriguée par cette réponse, nous avons voulu savoir comment cette agence place les candidats très peu lecteurs scripteurs, surtout qu'aujourd'hui les parents demandent des prestations qui dépassent le simple cadre de garder un enfant après la sortie de l'école. Il nous a répondu ceci :

« Bha... on essaye de lui trouver une famille où elle a pas à faire des devoirs avec les enfants... du style s'occuper d'un nourrisson après ça dépend des parents [...] »

⁵⁹ Cf Annexe 23 : Retranscription P. 122

Nous on présente les profils et eux ils sélectionnent quoi ». (Entretien avec un responsable de recrutement d'une agence)⁶⁰

Nous pouvons alors remarquer que les tests d'entretien dans ces structures ont un caractère pré-sélectif. Ils ne garantissent pas alors l'embauche directe à laquelle notre public échantillon est habitué. En effet, les agences de garde d'enfants présentent les Curriculum Vitae des candidates et les familles contactent celles qui les intéressent. Ainsi, le candidat reçoit une « *Fiche de mission* ⁶¹ » par mail de la part de l'agence. L'objectif de cette fiche est de préparer le candidat à son second entretien avec la famille. Elle contient l'adresse du prestataire, l'adresse de l'école, le nom et le prénom des membres de la famille et l'âge des enfants. La fiche de mission contient aussi une partie « *Mission et recommandations* ». Il s'agit d'un descriptif d'activités principales à mettre en place avec la famille en forme de liste.

Après avoir exposé et analysé la démarche de candidature et du test de recrutement à l'écrit, on peut donc dire que cette première phase est constituée d'un ensemble de supports centrés sur l'identité du candidat (Nom, prénom, lieu d'habitation, disponibilités, etc). Le formulaire est rempli deux fois : une fois en ligne et une fois sur place durant le test de recrutement. Nous pouvons alors remarquer que cette partie mobilise les axes 3, 7,9, 11 et 12 de la carte de compétences CBP. Pour y parvenir il faut être au moins dans les cercles 2 de chacun de ces axes cités ci-dessus. Quant à la partie référence, elle correspond encore une fois aux deux axes 11 et 6. Elle nécessite de la part du candidat de fournir succinctement des informations sur leurs anciens employeurs (nom et prénoms de la famille, âges des enfants gardés, et période de travail). Ces informations sont à fournir dans un texte à trous. Concernant la partie descriptive des activités, elle est posée sous la forme d'une question à réponse libre.

Pour finir, la partie mise en situation à l'écrit semble être la plus compliquée à positionner sur la carte de compétences. En effet, la démarche par compétences dans le dispositif CBP exige une évaluation en action. De ce fait, les mises en situations et les justifications des choix de réactions sont plus centrées dans l'axe 9 « *Mettre en avant ses compétences et les adapter à différentes situations, à l'oral* ». Plus précisément, le candidat doit être en mesure de varier « *les façons de présenter ses activités selon son intention, l'objet et l'interlocuteur* » (indicateur cercle 4, Axe 9).

⁶⁰ Cf Annexe 23 : Retranscription P. 121

⁶¹ Cf Annexe 15 : Fiche de mission P. 89

B. Compétences communicatives, socio professionnelles et culturelles

Dans le processus de recrutement d'une agence de garde d'enfants, nous pouvons identifier trois moments où les compétences communicatives, socioprofessionnelles et culturelles du candidat sont mobilisées et évaluées en amont : les situations pré et post test de recrutement à l'écrit et l'entretien avec la famille. Pour ce travail de recherche nous n'allons nous focaliser que sur les deux premières situations. Il nous faudra alors les analyser afin d'en faire ressortir les compétences requises lors de l'entretien d'embauche à l'oral. Nous explorerons ces deux étapes du recrutement en utilisant le modèle de communication « SPEAKING » proposé par Dell H. Hymes (1967) en faisant intervenir le modèle de Blanchet (2012) nommé « Conceptualisation de la communication et de la signification ». En effet, ces deux modèles nous permettront de faire ressortir aussi bien les compétences requises que le cadre spatio-temporel dans lequel elles sont mobilisées. En partant du principe que tout contexte ou cadre influe sur la manifestation des compétences, cela nous permettra de faire une analyse complète de la situation de communication. Nous pourrons ensuite tenter de reproduire le même cadre lors de notre élaboration.

Il faut savoir également que, sur le test de recrutement à l'écrit, il y a deux encadrés⁶² réservés au responsable de recrutement. Il doit y écrire des remarques telles que « *observations, attitudes, points positives, points de vigilance, profil général, etc* ». Le responsable de recrutement a donc l'obligation de faire un profilage du candidat. C'est lors des entretiens oraux prè et post-test que ses observations sont effectuées.

a. Situation de communication pré-test de recrutement

Avant d'analyser notre première partie de situation pré-test, nous tenons à rappeler les descripteurs de compétences en compréhension et en interaction à l'oral pour les niveaux A1.1 et A1 du CECRL (2001). En effet, c'est le niveau des stagiaires de notre public échantillon suivant l'évaluation linguistique effectuée par Acoform. Ainsi, selon les descripteurs du cadre, le niveau A1.1 peut « *comprendre des annonces publics [...] des messages enregistrés standards [...] si les conditions d'écoute sont bonnes [...] si les messages sont prononcés lentement et /ou distinctement* » (Beacco, De Ferrari, Lhote et Tagliante :2006, 58). Le locuteur natif doit donc reformuler et répéter son discours pour établir une communication réussie. Quant au niveau A1 du CECRL (2001), l'apprenant peut « *comprendre une intervention si elle est lente et*

⁶² Annexe encadrée d'observation d'agence Cf Annexe 14 : Test de recrutement lors de notre observation participante. P. 86

soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens » (CECRL : 2001, 55).

Selon Hymes, « *Les règles de la parole correspondent aux manières dont les locuteurs associent des modes d'élocution particuliers, des sujets ou des formes de message, avec des activités et des contextes particuliers* » (1972, 36). L'analyse que nous visons a donc pour objectif de décrire les actes de paroles dans un cadre professionnel.

Le modèle SPEAKING de Hymes (1967), dont le titre est mnémotechnique, va nous permettre d'identifier et d'analyser huit éléments de notre première situation de communication qui sont : le cadre (S), les participant (P), la finalité de la communication (E), l'acte de langage mobilisé (A), la tonalité de l'interaction (K), les canaux utilisés pour y parvenir (I), norme d'interaction (N) et finalement le genre (G).

Le cadre

Dans notre cas, le cadre dans lequel se déroule la situation de communication est une salle dédiée aux évaluations et aux entretiens, nous avons donc entre nous une distance socio-professionnelle (Hall, 1982). Il n'y a eu aucune intervention de personnes extérieures telles qu'un autre candidat ou membre de l'agence. Néanmoins, il y avait des parasites comme des bruits de voitures ou encore l'activité de l'agence à l'extérieur de la pièce. Nous étions dans le cadre d'un entretien d'embauche qui entraîne un contexte présuppositionnel (Armengaud, 1985). En d'autres termes, il y avait des attentes et des intentions de la part des deux participants. Selon Blanchet (2008), « *L'environnement [...] contribue à produire l'énoncé rétro-agit sur l'énoncé, qui en porte les marques (par exemple choix des variables sociolinguistiques)* ». Autrement dit, le cadre spatio-temporel influence le comportement et le statut des participants. Nous étions alors dans une position de candidate et, elle, dans une position d'évaluatrice. Ce premier contact offre donc à la responsable de recrutement d'établir son premier profilage (contexte situationnel). Nous avons d'ailleurs remarqué qu'elle regardait notre apparence physique et vestimentaire et cela même jusqu'aux ongles. Selon le responsable de recrutement avec lequel nous avons eu un entretien : « *Heu... Oui il est impératif d'avoir une apparence propre on va dire... Bien habillé, ongles propre et pas trop long... pour les microbes quoi...* » (Entretien avec le responsable de recrutement d'une agence)⁶³. Nous pouvons dire que le cadre nécessite une maîtrise du cercle 3 de l'axe 2 et le cercle 3 de l'axe 7 qui portent

⁶³ CF Annexe 23 : Retranscription P. 122

respectivement sur les codes socioprofessionnels et l'organisation des déplacements professionnels. Il est important pour le candidat d'arriver à l'heure à son entretien.

Toutefois, nous pensons que la présence du candidat dans le cadre nécessite de sa part une brève présentation de soi « Bonjour c'est madame/ monsieur X nous avons un rendez-vous à 15h ». Cette compétence est relative au cercle 1 de l'axe 10.

Les participants

Le P de SPEAKING renvoie aux participants de l'interaction. Dans notre cadre, il s'agissait d'un entretien individuel en face à face : il n'y avait que la responsable de recrutement et nous. Etant différente des stagiaires, nous ne traiterons que la responsable de recrutement en vis-à-vis des stagiaires. Elle paraît alors nettement plus jeune que les stagiaires de notre échantillon. En tant que responsable de recrutement, elle jouit d'une supériorité professionnelle et économique par rapport aux stagiaires. Elle semblait également native. Néanmoins, Blanchet (2008) choisi de qualifier les participants dans une situation dialogique comme « interprète »⁶⁴ qui émettent des interprétations à travers « *des signes d'inférences* » (*déductions et ressentis*) » (Blanchet : 2008, 7). Concrètement, l'interprète -la responsable de recrutement- émet un jugement sur la posture professionnelle et le comportement du candidat. Elle va donc effectuer une analyse des éléments non-verbaux et para-verbaux (Siouffi et Van Raemdonck : 1999). D'après, le responsable de recrutement qu'on a interviewé, le premier contact est décisif : « *Parfois, même avant la fin de l'entretien on sait avec quelle famille ça peut marcher [...] les familles nous donnent des critères puis nous on cherche avec ça...* » (entretien avec le responsable de recrutement d'une agence)⁶⁵. Pour cette partie, il est attendu de la part du candidat qu'il adopte un comportement adéquat. Le cercle 3 de l'axe 2 doit donc être atteint.

La finalité et les actes de langage

Pour la troisième étape de notre analyse nous avons choisi de fusionner le E et le A du modèle SPEAKING désignant respectivement : Ends-objectifs- et Act -Actes de langage. Ce choix est justifié par le fait que l'objectif principal de cette première étape de situation de communication est de passer le test écrit car « *beaucoup de candidates ne dépassent pas le premier entretien euh... avant le test on cherche à connaître la personne voir si elle correspond aux valeurs de l'agence.... Connaître ses expériences et tout* » (Entretien avec un responsable

⁶⁴ Cf Annexe 12 : Modélisation de Blanchet P. 81

⁶⁵ Cf Annexe 23 : Retranscription P. 122

de recrutement d'une agence)⁶⁶. De ce fait, l'objectif principal est de savoir si le candidat peut passer le test ou pas. Par conséquent, les types d'actes de langages varient.

Bien évidemment, pour comprendre cette finalité, il faut être familier avec ce type d'entretien d'embauche et savoir que certains nécessitent un test à l'écrit. Cette information peut être utile pour le référent évaluation dans le dispositif CBP. Cependant pour réussir cette première étape de l'entretien d'embauche il faut avoir une compétence pragmatique « *telles qu'interpréter, hiérarchiser les informations, adopter plusieurs points de vue* » (Eme, Chaminaud, et Bernicot 2011). Le candidat doit donc être en mesure d'organiser ses réponses, adapter sa façon de parler/ agir face à son interlocuteur, savoir quand il doit prendre la parole et surtout respecter son tour. Le responsable de recrutement a partagé avec nous une anecdote par rapport à ce sujet : « *Vous savez euh.... Une fois on a eu une candidate eumm on va dire âgée.... Voilà elle a commencé à me raconter sa vie, son mal au dos, ses enfants, etc.... Si elle fait ça avec nous elle va faire ça avec les familles ce n'est pas possible vous comprenez...* » (entretien avec un responsable de recrutement d'une agence)⁶⁷.

Les besoins en situation d'entretien initial

Nous allons maintenant restituer dans un tableau les tâches communicatives mobilisées à ce stade de l'entretien. Pour y parvenir, nous nous sommes inspirée de « *la grille pour l'analyse des besoins langagiers pour la communication sur le lieu de travail* » de Mourlhon-Dallies (2008 : 198) élaborée dans le cadre du projet *Odysseus* en 2004⁶⁸ centré sur les besoins linguistiques des travailleurs migrants (Mourlhon-Dalies :2008,197). Toutefois, nous avons essayé de l'adapter à notre contexte de communication ainsi qu'à notre objectif. Ce tableau mobilisera trois types de recueil de données. En effet, nous avons relevé les tâches communicatives lors de notre observation participante. Nous sommes capable d'indiquer leur niveau de fréquence et d'importance en mobilisant 3 éléments : notre expérience personnelle, notre interview et notre observation participante. Enfin, il nous paraît nécessaire d'indiquer le niveau d'importance de ces tâches pour l'élaboration de l'évaluation diagnostique du public cible.

⁶⁶ Cf annexe 23 : Retranscription P. 122

⁶⁷ Idem

⁶⁸ Projet Odysseus : <http://archive.ecml.at/documents/pub125F2004gruenhagemonetti.pdf>

Tableau 4 : Grille pour l'analyse des besoins langagiers pour la communication en situation d'entretien d'embauche.

Tâches communicatives	Niveau de fréquence	Niveau d'importance	Axes (A) et cercle (C) mobilisés
Ecouter et comprendre le déroulement de l'entretien	Très fréquent	Très important	A2C3
Ecouter et comprendre la présentation de l'entreprise (valeurs, champ d'intervention et avantages)	Très fréquent	Très important	A2C3 et A3C2
Ecouter et comprendre des explications ou une présentation concernant le poste proposé par le recruteur	Très fréquent	Très important	A2C3 et A3C2
Expliquer ses moyens de candidature (connaissance de l'entreprise, etc)	Très fréquent	Peu important	A5C4
Indiquer son temps de transport entre domicile et lieu de travail	Très fréquent	Très important	A6C3 et A7C4
Demander des informations concernant le poste et l'entreprise	Très fréquent	Très important	A2C3 et A8C3
Se présenter (individuellement)	Très fréquent	Très important	A10C1
Présenter ses expériences professionnelles de façon chronologique	Très fréquent	Très important	A9C3-4 et A10C3 A3 C4
Confirmer ou infirmer une expérience (relecture d'un CV)	Très fréquent	Important	A9C2 et A6C3
Détailler une expérience professionnelle	Très fréquent	Très important	A9C3

Lors de notre observation participante, nous avons fait face à 10 tâches communicatives très fréquentes lors des entretiens d'embauche dans les agences de garde d'enfants. L'acte de langage principal de cette interaction est le jugement. La responsable de recrutement va donc donner un avis favorable ou défavorable sur le candidat à travers une tonalité sérieuse (K). Cependant, elle utilise ponctuellement une intonation rassurante en atténuant des étapes de l'entretien : « *ptit test* », « *Ne vous inquiétez pas* » (Observation participante)⁶⁹. Néanmoins, nous pouvons dire que le débit de son élocution était très rapide. En effet, elle a présenté le déroulement de l'entretien en 5 secondes :

« J'veais commencer par la présentation de l'entreprise ok ? après on va discuter ensemble sur vos expériences et l' poste ... Puis vous allez passer un petit test euhh à l'écrit rien de méchant... après on va l'corriger ensemble ok ? » (Observation participante)⁷⁰

A travers cette énonciation, nous pouvons dire qu'elle applique un « étayage » initialement introduit par Brumer en 1983. Il s'agit donc d'une technique de soutien établie par

⁶⁹ Cf Annexe 23 : Retranscription P. 123

⁷⁰ Idem

un tuteur (ayant des compétences plus développées) pour accompagner le novice afin de « résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à « prendre en main » » (Bruner : 2016). Pour y parvenir, la responsable de recrutement a mis en place la technique « d' enrôlement » (Bruner : 2016) : en annonçant rapidement le déroulement de l'entretien d'embauche elle donne un intérêt à cette situation d'interaction. Ainsi, elle contrôle les degrés de liberté. Par cette dernière fonction, elle cadre le déroulement de l'entretien. Nous pouvons dire que le concept d'étayage peut nous être utile lors de la passation des évaluations diagnostiques. Cette situation nécessite de la part du candidat d'observer et de s'adapter au cadre professionnel. Selon C. Kerbrat-Orecchioni (1996), l'interlocuteur doit utiliser des « régulateurs » tels que *hocher la tête* pour montrer qu'on a compris, maintenir le regard avec le locuteur, etc. La compétence d'interagir sans aucune communication verbale relève de l'axe 2, cercle 3 de la carte de compétences.

L'intervention verbale de la responsable de recrutement occupe plus que la moitié de la situation de communication. Cependant, outre sa présentation et ses réponses directes éventuelles, le candidat peut interagir et poser des questions sur le poste de travail et la rémunération afin d'avoir plus de précision sur certains éléments.

Norme et genre de la situation de communication

Dans cette partie, le candidat va faire face à plusieurs formes séquentielles de type : questions/ réponses justifiées/ jugement non-verbal. Une fois le CV sous les yeux de la responsable, elle nous a demandé de se présenter : « Dites-moi tout sur vous ». Cette simple question nécessite de la part du candidat de « Choisir ce qu'il/elle doit dire en fonction de l'objectif, en faisant la part des aspects personnels » (Axe 9 Cercle 4). Il doit donc se présenter (nom, prénom, parcours professionnel/scolaire), parler de ses expériences dans le domaine de la garde d'enfants « en donnant des exemple pertinents » (Axe 9, Cercle 3) et « présenter une série d'activités réalisées à des moments différents » (Axe 9, Cercle1).

Toutefois, nous tenons à noter que la responsable de recrutement n'a établi aucun contact visuel avec nous. En effet, elle étudiait notre CV et vérifiait des données chiffrées comme par exemple le nombre d'années d'une expérience professionnelle : « Donc vous êtes restez deux ans avec eux ? ». Cette question nécessite de la part du candidat la maîtrise de la compétence « effectuer les opérations nécessaires pour résoudre des situations de calculs professionnels » (Axe 7, Cercle 3). Mais nous avons aussi fait face à des données chiffrées erronées, c'est-à-dire, la responsable de recrutement donnait un nombre d'années d'expériences

supérieur ou inférieur à celui indiqué sur le CV. Cette stratégie a pour objectif de vérifier l'authenticité des informations communiquées par le candidat sur son expérience professionnelle. En confirmant ou infirmant le candidat doit « *utiliser des marqueurs temporels pour pallier la maîtrise partielle de l'expression précise du passé* » (Axe 9, Cercle 2).

Pour finir cette partie d'analyse, nous pouvons donc dire que la norme du langage employé relève du professionnel standard. Le registre mobilisé contient quelques mots spécifiques tels que : CDI, mission, intervention, rémunération, etc. Le mécanisme interactionnel est contrôlé uniquement par la responsable de recrutement. Il n'y a donc eu aucun chevauchement ni interruption de parole.

Quant aux genres d'interaction, ou comme l'appelle Kerbrat-Orecchioni et Traverso (2004, 43) « *Événements de communication* », ils sont définis par des facteurs « *externes* ». Kerbrat-Orecchioni et Traverso indiquent que ces facteurs sont le « *but de l'interaction, degré de formalité et de planification de l'échange, degré d'interactivité, etc* » (2004, 43). Le genre de notre interaction est un entretien d'embauche. Le but de cet entretien est le recrutement du candidat, il s'agit donc d'une situation formelle et professionnelle à laquelle notre public échantillon n'est pas habitué. Le tour de parole est organisé et orchestré par le recruteur (question/réponse/jugement)

b. Situation de communication post-test de recrutement

La situation post-test de recrutement est la dernière phase de l'entretien d'embauche et prend place dans le même cadre initial. Elle consiste essentiellement à une correction des mises en situation à l'écrit. Il s'agit non pas d'une correction de la production écrite mais d'une vérification des compétences professionnelles complexes. Cette étape s'effectue avec la même personne que la situation précédente. La responsable de recrutement peut donc revenir sur les réponses données à l'écrit et attend du candidat qu'il répète ses réponses en les justifiant ou en les détaillant plus exhaustivement. Cette compétence nous rappelle le cercle 3 de l'axe 10. Nous pouvons donc dire que cette phase correspond à une restitution de l'écrit en justifiant ses choix. Ceci correspond à la compétence du cercle 4 de l'axe 8 relative au travail en groupe et « *l'attitude avec les autres en vue de travailler ensemble* ».

Si nous reprenons notre analyse selon le modèle SPEAKING de Hymes et le modèle de Blanchet, le cadre et les participants sont les mêmes que dans la situation précédente. L'acte de langage et la tonalité sont également similaires, c'est-à-dire que la responsable continue à porter un jugement sur nous avec une tonalité sérieuse et professionnelle. Il en est de même concernant

le genre de l'interaction « *entretien d'embauche* ». Toutefois, certaines caractéristiques de la situation de communication changent.

Premièrement, les objectifs (ends) sont différents de ceux de la première situation. En effet, le test de recrutement étant passé, il s'agit maintenant de requérir l'approbation de ses compétences professionnelles par la validation des questions de mise en situation. Les instruments de communication sont aussi différents de la première phase. La responsable utilise un support écrit pour émettre un jugement final sur le candidat. Le test de recrutement à l'écrit fait donc partie des canaux de communication. La troisième caractéristique de SPEACKING qui diffère de ceux de la première situation est les normes. Si, dans la première partie, la dynamique conversationnelle était bien structurée et beaucoup plus rapide que la première (questions/réponses), à ce niveau, le candidat se trouve face à une situation où il va communiquer plus que la responsable de recrutement. Cette compétence nécessite de la part du candidat de prendre « *L'initiative à bon escient* » (Axe 10, cercle 4).

Face à cette situation, la responsable approuve ou désapprouve le choix du candidat. Nous avons fait face à une forme séquentielle de 3 niveaux : question/ réponse à l'oral/une décision. Les décisions de la responsable se manifestaient par des signaux verbaux tels que : « *D'accord* » répété 6 fois avec un allongement de la dernière syllabe ou encore « *ok parfait* » répété 2 fois de suite sur un ton sérieux. Lors de la lecture de nos réponses, elle émettait aussi des signaux non verbaux tels que « *mmm* » ou un « *oui* » aspiré. On s'attend donc de la part du candidat de connaître et respecter « *les codes sociaux de la communication verbale et non verbale* » (Axe 10 cercle 4). En cas de désapprobation, la responsable procède à une correction situationnelle argumentée. Il s'agit d'une remédiation des compétences professionnelles complexes. Le candidat doit donc « *Ajuster ses actions en tenant compte d'autres propositions* » (Axe 8, cercle 3) et « *respecter les attendus du poste* » (Axe 3, cercle 3).

5. Bilan de la récolte et l'analyse de données

Maintenant que nous avons analysé autant les besoins des stagiaires que les attentes lors de l'entretien d'embauche, nous sommes en mesure de les confronter afin d'en faire ressortir les axes sur lesquels nous devons nous focaliser dans notre élaboration. Dans cette partie nous ferons donc un bref récapitulatif des besoins et des attendus et nous concluons notre démarche de terrain.

Notre méthodologie de collecte de données nous a permis de faire ressortir les besoins et les attendus réels de notre public échantillon. D'un côté, l'analyse des besoins a mis en

lumière les lacunes de nos stagiaires. Dès leur entrée en formation, le public cible a déclaré ne pas avoir les compétences nécessaires à l'écrit pour réussir leur entretien d'embauche. Les compétences numériques et informatiques semblent aussi causer un vrai problème. N'ayant aucune formation au TIC, elles semblent dépassées par l'évolution numérique de la recherche d'emploi et du monde professionnel dans son intégralité. Néanmoins, elles savent utiliser leurs smartphones. Les compétences à l'oral paraissent plus au moins maîtrisées. Nous pouvons expliquer leurs résultats par le facteur de stress mais également par l'absence d'interaction autour de leur projet professionnel. Concernant leur compétence collaborative, nous pouvons déduire qu'elles ont un niveau très hétérogène. Cependant, il faudra particulièrement faire attention lors de l'évaluation de cette compétence. Quant à la compétence relative aux déplacements, elle n'est pas acquise. Cette non-acquisition est due au fait qu'elles ne se déplacent pas loin de leur lieu de domiciliation (elles travaillent avec des familles et les connaissances des familles toujours dans le même secteur). Les compétences mathématiques sont également non-acquises. Le reste des compétences traitées par le référentiel de la formation est partiellement acquis. Ainsi leurs besoins correspondent aux axes : 12, 11, 10, 9, 7, et 6.

De l'autre côté, l'analyse des attendus met en avant des critères assez exigeants pour mener à bien un entretien d'embauche. En effet, il nécessite la maîtrise complète de plusieurs axes de la carte de compétences. C'est le cas notamment des axes traitant les compétences à l'oral, en travail collaboratif, en déplacement professionnel et en compétences socioprofessionnelles (axes 3, et 5 et de 7 à 10) où la maîtrise est positionnée sur le cercle. Toutefois, il n'est pas nécessaire qu'elles atteignent ce cercle dans le domaine des codes sociaux, des mathématiques, de l'écrit et des TIC (axes 2, 6, 11 et 12). En ce qui concerne l'écrit, le responsable de recrutement avec lequel nous nous sommes entretenus nous a indiqué traiter les questions écrites à l'oral en cas de difficultés. Il y a donc une certaine forme d'adaptation de leur part dans ce domaine. Notre analyse de l'entretien d'embauche ne révèle pas des compétences de l'axe 4 comme attendu pour l'entretien d'embauche. Cela peut s'expliquer par le fait que l'obtention d'un entretien d'embauche sous-entend la maîtrise des compétences que porte l'axe 4 (« *Créer les conditions favorables à la réussite de son projet* »).

D'un point de vue éducatif, nous sommes en capacité de mettre en parallèle le profil-type et les attendus professionnels et surtout de faire la différence entre les deux. Cela nous permettra de voir quels sont les axes où les stagiaires ont le plus besoin de développer

leurs compétences pour être en mesure de réussir l’entretien d’embauche. Cela donne le tableau ci-dessous⁷¹.

Tableau 5 : Comparaison entre le profil type et les attendus

	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5	Axe 6	Axe 7	Axe 8	Axe 9	Axe 10	Axe 11	Axe 12
Profil type		2,1	2,2	2,4	3,6	1,8	1,0	2,7	1,2	1,6	0,5	0,7
Attendu		3	4		4	3	4	4	4	4	3	3
Différence		0,9	1,8		0,4	1,2	3,0	1,3	2,8	2,4	2,5	2,3

Le profil-type qui, nous le rappelons, est basé sur l’ancienne évaluation d’*IDC Formation*, met en avant certains axes lorsqu’on le confronte aux attendus du monde professionnel ciblé. En effet, les stagiaires doivent évoluer de plus de 2 cercles dans les axes 7 et 9 à 12. Ils sont donc à travailler particulièrement si l’on se place dans une démarche d’individualisation des parcours. Il nous reste toutefois à proposer une nouvelle évaluation diagnostique qui prend en compte la spécificité de leur demande et de leur métier cible. Nous pouvons toutefois remarquer que les axes qui ressortent de cette analyse cultivent une certaine correspondance avec la carte « Lever les Obstacles de la Langue vers l’Autonomie » (LOLA). En effet, les compétences traitées dans les axes 7 et 9 à 12 peuvent être retrouvées comme nous l’avons vu dans la carte LOLA⁷².

Notre analyse met en relief certaines limites de la carte de compétences de la formation CBP. C’est le cas notamment des compétences à l’écrit. Le seul axe -11- qui traite ces compétences n’est pas adapté à notre cas. Les compétences à mobiliser pour réussir le test d’entretien à l’écrit ne sont pas comprises dans l’axe 11. En effet, les mises en situation dans un entretien d’embauche avec une agence de garde d’enfants sont traitées à l’écrit. L’objectif principal de cet exercice est de connaître les compétences professionnelles et actionnelles d’un candidat face à une situation problème. Néanmoins, la carte de compétences ne traite cette performance qu’à travers les compétences orales (axes 9 et 10).

6. Proposition d’une évaluation

A l’issue de notre analyse des besoins nous pouvons proposer une évaluation diagnostique modèle pour le public porteur du projet professionnel « Garde d’enfants ». Pour rappel, l’ancienne évaluation diagnostique dans la formation CBP est composée de deux

⁷¹ Toutefois, vous pouvez trouver en annexe (Cf. Annexe 16 : Edumétrie P. 91) un tableau récapitulatif le profil édumétrique de chacune des stagiaires de l’échantillon en le comparant aux attendus de l’entretien d’embauche.

⁷² CF Tableau 2 Correspondance entre la Carte LOLA et la carte de compétences CBP P. 43

moments : un test écrit et un entretien oral et est similaire pour tous les projets professionnels. Notre nouvelle élaboration ne va pas suivre la même logique. Pour ce faire, nous avons choisi de découper le positionnement initial en trois parties similaires à celles rencontrées pendant l'entretien d'embauche réalisé dans les agences⁷³: entretien pré-test écrit, le test écrit et l'entretien post-test écrit. De plus, nous allons proposer une évaluation spécifique au métier garde d'enfants. Le CDC n'impose aucune contrainte au niveau du contenu de l'évaluation. Néanmoins, il exige l'exploitation de la carte de compétences de la région IDF à travers une perspective actionnelle. Compte tenu des contraintes inhérentes du centre de formation, le temps d'évaluation diagnostique ne peut pas durer plus de deux heures. Les deux objectifs principaux de ce positionnement initial sont : la co-construction de la carte de compétences initiale avec le stagiaire et l'intégration dans le parcours qu'il lui convient le plus. Nous prenons l'initiative de proposer une évaluation de type 360° présentée par Bégin et Véniard (2013). Elle est également standardisée : quel que soit le parcours préconisé par *Acoform*, nous leur présenterons la même évaluation.

Pour y parvenir, nous proposons donc une première phase consacrée à l'évaluation des compétences à l'oral à travers une présentation oralisée (vidéo) de la formation et de son référentiel⁷⁴. Elle est suivie d'un entretien. Ensuite, nous présenterons le test écrit au candidat. Enfin, la dernière phase sera consacrée à l'évaluation des mises en situation à l'oral, la correction collective du test et la première élaboration de la carte de compétences du stagiaire. Nous tenons à préciser qu'il s'agit d'une proposition d'élaboration et qu'elle peut être modifiée selon les objectifs visés et les compétences à vérifier. Nous allons voir maintenant en détail les trois étapes de notre élaboration.

A. Déroulement de l'entretien pré-test

Pour cette première partie, nous avons fait le choix de mettre en place une présentation oralisée du dispositif CBP et de son référentiel la carte de compétences. Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'entretien d'embauche dans les agences de garde d'enfants commence toujours par une présentation de l'entreprise et du déroulement de l'entretien dans sa globalité. Il s'agit d'une démarche basée sur le concept de l'étayage introduit par Bruner (2016) afin d'encadrer et rassurer le candidat. Sachant qu'il s'agit d'une formation à entrée et sortie libre, les formateurs n'ont pas forcément le temps d'introduire les objectifs de la

⁷³ Il est toujours indiqué sur les convocations des stagiaires leurs projets professionnelles. Cette information nous facilite la tâche de la sélection de l'évaluation qui convient à son projet.

⁷⁴ Lien vers la vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=HkiyYaWwHjI&feature=youtu.be>

formation aux nouveaux arrivants. De plus, la formation CBP est allotie, le stagiaire subit donc une double évaluation : une évaluation linguistique pour déterminer le nombre d'heures de formation, et une évaluation des compétences pour récolter ses besoins dans le domaine professionnel cible à travers le référentiel de la formation. Lors du premier contact le référent évaluation accueille le stagiaire et peut déjà commencer à l'évaluer d'une façon indirecte à travers ces interrogations « *bonjour bienvenue à IDC Formation, vous avez trouvé facilement l'adresse ?* » ou encore « *est-ce-que vous êtes venu seul (e) ou accompagné (e) ?* ». Ces simples questions d'apparences habituelles et conventionnelles peuvent permettre au référent évaluation de positionner le stagiaire directement sur l'axe 7 « *Organiser et planifier son intégration professionnelle* ». Nous tenons à rappeler que ce type de questions fait partie des 10 tâches communicatives les plus fréquentes lors d'un entretien d'embauche dans les agences de garde d'enfants.

Quant à la présentation oralisée⁷⁵, son premier objectif est d'introduire la formation et d'expliquer le déroulement de l'évaluation diagnostique. Elle est d'une durée de 2 minutes. Elle va aussi nous permettre d'évaluer les compétences de l'axe 4 « *Créer les conditions favorables à la réussite de son projet* », ainsi que les compétences de l'axe 2 « *Se repérer et respecter les règlements, les codes sociaux* ». Concrètement, le référent évaluation doit observer le comportement du stagiaire lors de cette présentation et voir s'il va poser des questions spécifiques à sa formation.

Suite à cette présentation, le référent évaluation peut commencer l'entretien dirigé. Cet entretien peut permettre au stagiaire de s'auto-évaluer et donc de déclarer lui-même ses besoins, mais également de donner des informations sur son parcours professionnel et scolaire. Pour structurer ce moment de l'évaluation, nous avons rédigé un guide d'entretien⁷⁶. Il faut savoir qu'il s'agit seulement d'une trame et qu'elle peut être adaptée selon le niveau de l'évalué et sa situation. La durée totale de la présentation oralisée et de l'entretien pré-test peut également varier selon les mêmes critères mais l'objectif est qu'elle soit de 20-30 minutes.

Le guide d'entretien est constitué de 14 questions. Il permet d'analyser les compétences du stagiaire depuis l'axe 2 jusqu'à l'axe 12. Les questions proposées sont généralement directes et peuvent nous permettre de déterminer les niveaux de compétences de l'évalué. Cependant quelques questions nécessitent de la part de l'évaluateur des interprétations. Pour faciliter le

⁷⁵ Lien de la présentation : : <https://www.youtube.com/watch?v=HkiyYaWwHjI&feature=youtu.be>

⁷⁶ Cf Annexe 17 : Proposition d'évaluation : Guide d'entretien P. 93-94

déroulement de l'entretien, nous avons regroupé les questions selon le ou les axes qu'elles évaluent. Nous tenons à rappeler que nous nous situons dans le cadre d'une évaluation diagnostique en vue d'entrer dans un parcours adapté. Même si tous les axes de la carte de compétences ne sont pas mobilisés lors de l'entretien d'embauche, le référent évaluation doit faire un état des lieux général des compétences de l'évalué et vérifier ses compétences élémentaires et avec cadrage. Voici un tableau récapitulatif du guide d'entretien.

Tableau 6 : Organisation des questions du guide d'entretien par compétences et axes

Numéro de la question	Compétence(s) traitée(s)	Positionnement sur l'axe(s)
Questions 1, 2, 3, 8, 10, 11, 12	Compétences à l'oral, à l'écrit et rapport au numérique (auto-évaluation)	Axes 9, 10, 11, 12
Question 4	Argumentation du projet professionnel	Axe 3
Question 5	Compétences mathématiques	Axe 6
Question 6	Stratégies de recherche d'emploi	Axe 5
Question 7	Compétences à travailler en groupe	Axe 8
Question 9	Compétences à s'identifier à un métier et à respecter les codes socio-professionnels liés à son métier	Axes 2 et 3
Questions 13 et 14	Compétences à identifier et accepter ses obstacles	Axe 4

Compte tenu du caractère transversal de la carte de compétences, les compétences communicatives à l'oral et socioprofessionnelles sont mobilisées et évaluées tout au long de l'entretien pré-test écrit. L'évaluateur doit donc évaluer la capacité du stagiaire à fournir un discours cohérent, fluide et pertinent, ainsi que son intonation et sa façon d'adapter son discours dans une situation formelle. Les axes 2 et 8 semblent aussi occuper une place importante dans l'entretien initial. La capacité de respecter les règlements d'un entretien d'embauche ou d'un entretien préformation et de collaborer avec l'évaluateur lors de cette situation sont des compétences indispensables. En effet, les référents évaluation peuvent rencontrer quelques

difficultés telles des stagiaires hommes qui ne souhaitent pas collaborer avec des acteurs pédagogiques femmes, ou encore des stagiaires qui adoptent des stratégies d'évitement pour ne pas admettre leurs difficultés.

B. Test écrit

A la fin de l'entretien, le référent évaluation présente le test écrit⁷⁷ au stagiaire et explique brièvement les attendus de chaque partie. Néanmoins, lors de notre analyse de la situation d'entretien d'embauche, la responsable de recrutement qualifie le test de « *ptit* » mais elle nous a expliqué à aucun moment explicitement son contenu. Cependant, il ne faut pas oublier le cadre de la formation et surtout le niveau linguistique du public échantillon qui varie entre Infra A1.1 et A1 du CECRL (2001).

Notre élaboration est composée de six pages et a pour objectif de vérifier les compétences déclarées acquises lors de l'entretien initial. Elle est constituée de cinq parties : informations personnelles, compréhension orale « message sonore »⁷⁸ suivie d'un exercice lié à l'évaluation des compétences relatives à l'organisation de ses déplacements, une production écrite et finalement des mises en situations à traiter à l'oral. A la fin de la production écrite, le stagiaire doit appeler le référent évaluation pour la correction et l'évaluation des mises en situations. Le test à l'écrit peut durer entre 40 et 45 minutes et nécessite l'utilisation d'un ordinateur avec une connexion internet ou un smartphone. Nous allons maintenant présenter en détail notre proposition d'évaluation.

La première page est réservée aux coordonnées et informations personnelles du stagiaire à l'écrit (nom, prénom, adresse, nationalité, etc). Il s'agit d'une fiche de renseignement imposée par la direction. Selon la directrice du centre, chaque stagiaire doit remplir un formulaire similaire. Toutefois, cette fiche de renseignement peut permettre d'évaluer les compétences élémentaires à travers l'axe 11 « *Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel* », l'axe 3 « *S'identifier à un ou des métiers* » et l'axe 4 « *Créer les conditions favorables à la réussite de son projet* ». Cette réévaluation des compétences élémentaires est très fréquente lors des tests écrits dans les entretiens d'embauche.

La deuxième, la troisième et la quatrième partie nommées respectivement : « compréhension orale », « organiser et planifier son déplacement » et « production écrite »

⁷⁷ Cf Annexe 14 : Test écrit pour le métier garde d'enfants P. 95-100

⁷⁸ Cf Annexe 18 : Retranscription du message sonore P. 101

sont étroitement liées. En effet, elles suivent un cheminement scénarisé. Pour la compréhension orale, nous nous sommes inspirée d'un message sonore que nous avons reçu en septembre 2017 de la part d'une agence de garde d'enfants qui nous proposait une mission. Nous avons réécrit un nouveau script tout en respectant la même cohérence et cohésion du discours initial. Le message sonore est donc semi-authentique et est d'une durée de 49 secondes. Contrairement aux entretiens d'embauche, l'évaluateur doit impérativement rester dans la salle avec le stagiaire pour pouvoir lancer le document sonore. Nous permettrons au futur stagiaire d'écouter l'enregistrement deux fois tel que préconisé par la grille d'évaluation du CIEP pour des personnes de A1/A1.1 lors des évaluations de type DELF et DILF. Le stagiaire doit donc écouter et répondre à des questions de type QCM. La compétence traitée par cet exercice est relative à l'axe 11, plus précisément, elle nous permet de savoir si le stagiaire est capable de « *Comprendre et produire des éléments liés à la situation d'énonciation (qui, à qui, quand, quoi)* » (Axe 11, Cercle1). Mais aussi de voir s'il est capable de relever des données chiffrées.

Quant à l'exercice qui évalue l'axe 7 « *Organiser et planifier son intégration professionnelle* », il est constitué de deux questions nécessitant de la part du stagiaire de chercher un itinéraire. Pour y parvenir, le stagiaire doit lire et comprendre une adresse mais aussi savoir utiliser les outils numériques et informatiques tels que *Google Maps* ou des applications comme *RATP*. Pour réaliser cet exercice, l'évaluateur met à disposition un ordinateur ou il peut autoriser l'utilisation du téléphone portable. Grâce à cette exercice, l'évaluateur est en mesure de positionner le stagiaire sur trois axes : 6, 7 et 12 de la carte de compétences.

Pour finir cette partie du test à l'écrit, nous proposons une production écrite basée sur la rédaction d'un message d'excuse basé sur une situation très fréquente que tout salarié peut rencontrer « *un problème de transport en commun* ». Cette compétence est principalement traitée par un indicateur de l'axe 11 « *Produit [...], des mots d'excuse* » ainsi que l'axe 2 « *Se repérer et respecter les règlements, les codes sociaux* ». Pour la correction de cette production on doit prendre en compte la recevabilité du texte dans une situation professionnelle.

C. Entretien post-test écrit

La dernière phase de l'évaluation diagnostique est, elle aussi, constituée de trois étapes : la correction du test écrit ou ce que nous préférons appeler « la vérification des besoins ». Ensuite, l'évaluation des mises en situation et finalement l'élaboration de la carte de compétences du stagiaire. Cette dernière phase peut durer entre 30 et 45 minutes. L'évaluateur

a donc besoin du document Excel pour pouvoir rentrer les compétences du stagiaire et un vidéo projecteur pour lui montrer sa carte de compétences.

La correction collective du test écrit représente une étape importante de l'élaboration de la carte de compétences initiale. Elle nous permet de vérifier les besoins du stagiaire mais aussi de reformuler les questions à l'oral si nécessaire. Parfois, certains stagiaires sont capables de répondre correctement aux questions lors de la correction.

Concernant les mises en situation dans les entretiens d'embauche, nous avons remarquée que ces dernières sont traitées à l'écrit et vérifiées à l'oral. Pour notre part, la carte de compétences n'attribue aucun cercle à l'écrit pour l'évaluation des compétences complexe. Néanmoins, elle permet de les évaluer à l'oral à travers l'axe 9 « *Mettre en avant ses compétences et les adapter à différentes situations, à l'oral* » et l'axe 10 « *Communiquer à l'oral dans le monde professionnel* ». Nous avons donc mis à la fin du test écrit six images qui représentent six situations problème basées sur trois familles de situation : hygiène de vie, sécurité et autorité. Chaque image est accompagnée d'une question formulée de la même façon que dans les tests des entretiens d'embauche, c'est-à-dire, le prénom de l'enfant, son âge et la situation. Il s'agit donc de vérifier leur compréhension de l'énoncé-question, leur capacité à s'adapter face à des situations qu'ils peuvent rencontrer lors de l'exercice de leur métier et d'argumenter leur choix. Les mises en situation traitées à l'oral vont nous permettre de positionner le stagiaire encore une fois sur les axes 2, 9, et 10 mais aussi l'axe 8 relatif à la collaboration. De plus, compte tenu que les stagiaires ont souvent de l'expérience dans leurs domaines, les questions de mises en situation permettent également de faire appel à leurs expériences antérieures comme recommandé par l'andragogie. Toutefois, il faut être vigilant lors de l'évaluation des mises en situation. Certains stagiaires ont des compétences complexes ancrées (beaucoup d'années d'expériences) et peuvent ne pas accepter des nouvelles propositions concernant les savoir-agir et savoir-faire.

Après la correction collective et l'évaluation des mises en situation, l'évaluateur peut afficher une carte de compétences non-élaborée. Pour notre part, nous avons établi le choix de coconstruire la carte de compétences avec le stagiaire. Il s'agit d'une évaluation « *consentie* » (Tagliante : 2007). Pour ce faire, nous allons utiliser des fléchettes et les positionner sur les niveaux de compétences avec le stagiaire⁷⁹. Cette démarche ludique a pour objectif de faire

⁷⁹ Cf Annexe 19 : Photo de la co-construction de la carte de compétences initiale P.103

participer le stagiaire dans son positionnement mais aussi d'établir un contrat de formation basé sur les objectifs à atteindre lors de la prochaine évaluation.

7. Bilan

Au début de notre mémoire nous avons émit l'hypothèse que l'application de la démarche FOS pouvait être un outil pour améliorer l'individualisation au sein d'une formation en FLP. Dans cette partie, nous avons alors pu restituer l'application de cette démarche pour un public échantillon dans le dispositif CBP : les stagiaires portant le projet professionnel « Garde d'enfants ». Il s'agit donc d'un public cible constitué de huit femmes à la recherche d'un contrat dans des agences de garde d'enfants. Néanmoins, elles ne pensent pas avoir les compétences nécessaires pour réussir le test écrit des entretiens d'embauche. Elles prennent souvent l'espace de la formation pour se préparer au test d'entretien. Ainsi, nous avons en face de nous un public qui a un besoin et un objectif très spécifique. Si la mise en place de la démarche FOS est nécessaire pour « *l'élaboration d'un programme adapté à chaque demande* » (Mangiante et Parpette, 2004 :6), nous avons pensé exploiter cette démarche pour l'élaboration des évaluations diagnostiques. Nous nous situons donc dans « *un traitement au cas par cas* » (Mangiante et Parpette, 2004 :6).

Pour y parvenir, nous avons collecté les besoins et les attendus du milieu cible ainsi que les besoins déclarés et constatés du public échantillon. Grâce à l'édumétrie, nous avons pu créer un profil-type des stagiaires par rapport au référentiel de la formation : la carte de compétences de la région IDF. Notre observation participante et l'interview avec un responsable de recrutement d'une agence de garde d'enfants nous ont permis d'avoir un regard didactique sur les compétences nécessaires pour individualiser le parcours des huit femmes. Notre méthodologie de terrain nous a également permis de rapprocher les compétences exigées de celles présentes sur la carte de compétences et d'en créer un profil-type des compétences requises pour réussir l'entretien d'embauche.

Les résultats issus des deux profils-type- des stagiaires et des attendus professionnels- ont mis la lumière sur six axes où le niveau de compétences est non-acquis par les stagiaires : de l'axe 6 jusqu'à l'axe 12. Concernant le côté professionnel, il est exigé pour réussir l'entretien d'embauche, de maîtriser cinq axes : l'axe 7 et de l'axe 9 jusqu'à l'axe 12. Nous pouvons alors remarquer que la compétence à l'écrit n'est pas le seul obstacle pour notre public échantillon.

Cette analyse nous a donc permis d'apercevoir les compétences que les stagiaires doivent davantage développer. Mais notre démarche nous a permis également d'adapter la

forme et le contenu de l'évaluation. Cela renforce l'individualisation dans le sens où nous allons pouvoir nous appuyer sur leur expérience et sur les compétences déjà maîtrisées. Reproduire la forme de l'entretien d'embauche va permettre de préparer le stagiaire aux conditions réelles. En partant du principe que la manifestation des compétences est influencée par le contexte, cela met en place des conditions favorables pour déclencher les compétences des stagiaires notamment les compétences communicatives, socioprofessionnelles et culturelles. De ce fait, nous avons pu être en mesure de proposer une évaluation diagnostique modèle individualisée pour le projet professionnel garde d'enfants. Outre les compétences particulières au cas étudié, notre évaluation permet d'apprécier le niveau de compétences en lien avec la formation (engagement, faisabilité du projet professionnel, motivation, etc.). Ainsi, le positionnement initial proposé permet de faire un état des lieux sur tous les axes de la carte de compétences de la région IDF à l'exception de l'axe 1 qui est relatif aux apprentissages au cours de la formation.

Conclusion

A travers ce travail de recherche, nous avons tenté de proposer une démarche pour individualiser les parcours dans la formation CBP. Etant dans un dispositif relevant du champ didactique du FLP, l'hétérogénéité du public et ses différents projets professionnels rendent cette ambition difficile à atteindre. Il nous a paru alors nécessaire de mettre en place une stratégie efficace, faisable et adaptable aux contraintes de la formation. Après une brève analyse comparative entre les différents champs didactiques du FLE, nous avons constaté que la démarche FOS pouvait être une alliée de l'individualisation des parcours dans la formation CBP.

L'évaluation diagnostique nous a semblé une des étapes les plus importantes pour introduire l'individualisation. Guidée par le référentiel de la formation, la carte de compétences de la région IDF, nous avons entrepris une enquête afin de relever les compétences communicatives et socioprofessionnelles nécessaires lors des entretiens d'embauche du métier garde d'enfants en agences. De ce fait, nous avons pu récolter et identifier les compétences exigées dans cette situation cible. L'une des particularités de ces entretiens d'embauche c'est qu'ils se déroulent en trois phases : un entretien pré-test, test à l'écrit et finalement la correction collective du test. Pour réussir ces trois étapes le candidat doit être en mesure de comprendre et répondre à un interlocuteur qui parle avec un débit rapide, remplir à l'écrit des textes à trous en indiquant des informations liées à son identité et ses références professionnelles, comprendre et répondre à des questions ouvertes en lien avec des situations professionnelles à l'écrit. Enfin, le candidat doit être en mesure de justifier ses réponses à l'oral. Le comportement et la posture du candidat sont aussi objets d'évaluation durant l'entretien. Ainsi, nous avons conclu que pour devenir un salarié dans ces agences il faut maîtriser quatre types de compétences indispensables : des compétences à l'écrit, à l'oral, numériques et socioprofessionnelles. Ces résultats issus de notre analyse nous ont permis de proposer une évaluation diagnostique ayant l'ambition d'implanter l'individualisation dès le positionnement initial pour les stagiaires porteurs du projet professionnel garde d'enfants. Lors de notre élaboration, nous avons également essayé de rester fidèle à la situation réelle de l'évaluation en centre de formation tout en appliquant la démarche exigée par le dispositif- démarche par compétences-.

Néanmoins, notre démarche d'élaboration est critiquable. En effet, nous regrettons de ne pas avoir passé plus d'entretiens d'embauche en observation participante. Il aurait été

intéressant de comparer différents tests et situations afin de saisir certaines nuances entre les différentes exigences des agences. Nous aurions également souhaité avoir plus d'interaction avec l'échantillon de stagiaire dans le centre de formation ainsi qu'un échantillon plus nombreux. Cela nous aurait permis de mener une étude plus approfondie de leurs besoins et de leurs expériences antérieures.

Cependant, ce mémoire nous a permis de mettre en application nos compétences universitaires sur le terrain. Notre stage à *IDC Formation* nous a révélé les multiples liens entre les domaines de l'évaluation par compétences et d'ingénierie pédagogique. Les observations que nous avons effectuées et les diverses rencontres avec les acteurs pédagogique nous ont permis de mieux situer le dispositif CBP et de mieux comprendre ses enjeux. Habituee au CECRL (2001), nous avons pu avoir l'occasion de découvrir et de s'approprier d'autres référentiels dédiés à la formation professionnelle pour les adultes. Nous avons pu également explorer les réelles conditions de travail dans les centres de formation et les adaptations qu'elles nécessitent.

A travers ce mémoire, nous avons pu présenter un moyen pour individualiser l'évaluation de la formation CBP. Toutefois, la question de l'individualisation est toujours présente et reste un sujet de discorde entre les formateurs. Cherchant automatiquement à catégoriser les stagiaires en tant que FLE ou Alpha, ils délaissent les préceptes énoncés par le CDC. De ce fait, le contenu de la formation n'est pas optimalement individualisé. Il apparait alors intéressant de se questionner sur les pratiques de l'individualisation dans l'espace classe. D'autant plus qu'il s'agit d'une formation à entrée et sortie libre, l'élaboration d'un programme semble alors non-envisageable. Il subsiste donc des difficultés à accompagner les formateurs à intégrer l'individualisation dans leurs démarches d'enseignement.

Annexe

Table des matières des Annexes

Références	1
Bibliographie	1
Sitographie	7
Convention de stage	11
Evaluation de stage	14
Missions de stage	16
Annexe 1 : La carte de compétences	20
La carte de compétences	20
Axes, cercles et descripteurs de la carte de compétences	21
Fichier excel	34
Annexe 2 : Fiche d'activité « Indiquer un itinéraire	36
Annexe 3 : Capture d'écran de l'interface de la plateforme RiseUp	42
Annexe 4 : Test de positionnement initial de la formation Compétences de Base Professionnelles à <i>IDC Formation</i>	44
Annexe 5 Exemple de carte de compétences d'un stagiaire	54
Annexe 6 : Bilan d'une évaluation linguistique initiale transmis par <i>Acoform</i>	56
Annexe 7 : Attestation de formation sur la carte de compétences	58
Annexe 8 : Tableau descriptif des 3 évaluations de la formation CBP	59
Annexe 9 : Correspondances	61
Mail de Patricia Pottier	61
Mail de Mariela de Ferrari	61
Correspondance avec un responsable de l'agence <i>La compagnie des familles</i>	62
Annexe 10 : Convocation d'un stagiaire	64
Annexe 11 : Tableaux descriptifs de la population étudiée	66
Annexe 12 : Modélisation de Blanchet	74
Annexe 13 : Carte de compétences d'autres formations	76
Carte de compétence de l'OFII	76
Carte LOLA	77
Annexe 14 : Test de recrutement lors de notre observation participante	78
Annexe 15 : Fiche de mission	79
Annexe 16 : Edumétrie	81
Carte de compétences (profil type /attendu)	81
Tableau de confrontation entre les attendus et le positionnement de chaque stagiaire	82
Annexe 17 : Proposition d'évaluation	83
Guide d'entretien	83

Test à l'écrit	85
Annexe 18 : Retranscription du message sonore	91
Annexe 19 : Photo de la co-construction de la carte de compétences initiale	93
Annexe 20 : Cahier des charges	95
Annexe 21 : Evaluer pour se former	105
Annexe 22 : Evaluer pour se former dans le dispositif régional « Evaluer pour se former dans le dispositif régional « Avenir Jeune »	109
Annexe 23 : Retranscriptions	111
L'entretien avec un responsable de recrutement d'une agence de garde d'enfants	111
L'observation participante : entretien d'embauche	113

Références

Bibliographie

- Adam, Jean-Michel. *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Nathan Université Fac. Linguistique. Paris : Nathan, 1999.
- Adami, Hervé. « La formation linguistique des migrants adultes ». *Savoirs* 29, n° 2 (2012) : 9-44. <https://doi.org/10.3917/savo.029.0009>.
- Afriat, Christine, Gay Catherine, Loisl Florence. « « Compétences transversales » et « compétences transférables » : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles ». *La note d'analyse : Travail - Emploi*, n° N° 219 (avril 2011).
- Alberola, E, L. Gilles, et F.Tith. « Les services à la personne : un levier d'insertion pour les publics éloignés de l'emploi ? » *Centre de recherche pour l'étude et l'observation de vie*, n° 288 (2011).
- Armengaud, F. *La pragmatique*. PUF. Que Sais-je ? 2230. Paris, 1985.
- Beacco, Jean-Claude, et Europarat, éd. Niveau A1.1 pour le français : publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés ; référentiel et certification (DELF) pour les premiers acquis en français. Référentiels pour les langues nationales et régionales. Paris : Didier, 2006.
- Bégin, Lucie, Véniard Antoine. « L'évaluation à 360° : le rôle du feedback par les pairs comme outil de développement des compétences comportementales des futurs managers ». *Management & Avenir* 62, n° 4 (2013): 32-51. <https://doi.org/10.3917/mav.062.0032>.
- Bentoglio, Guilhem. « Développer l'offre de services à la personne ». Commissariat général du plan, juin 2005. <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/054000383/index.shtml>.
- Blanchet, Philippe. *La linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes (Ille-et-Vilaine): Presses universitaires de Rennes, 2012.

- Blanchet, Philippe. « Un modèle et une typologie ethno-sociolinguistiques de la compétence de communication », 2008. http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_typo.pdf.
- « Document de référence : les descripteurs du cadre européen de référence pour les langues ». CIEP, s. d.
- Bloom, Benjamin S. *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris : Fernand Nathan, 1979.
- Bourdieu, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique : précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Points essais 405. Paris : Ed. du Seuil, 2000.
- Boutinet, Jean-Pierre. *Psychologie de la vie adulte*. Paris: Presses universitaires de France, 2013.
- Boutinet, Jean-Pierre. « Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager », 2006, 12.
- Boterf, Guy le. *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1998.
- Bruner, Jerome Seymour. *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, 2016.
- Caclard, Nathalie. « La médiation numérique : une urgence pédagogique et politique ». *Cahiers de l'action* 36, n° 2 (2012) : 21. <https://doi.org/10.3917/cact.036.0021>.
- Carbonnier, Clément, et Nathalie Morel. *Le retour des domestiques*. La République des idées. Paris: Seuil : Le République des idées, 2018.
- Carver, R.P. « Two dimensions of tests: Psychometric and edumetric. » *American psychologist* 29 (7) (1974): 512-18.
- Chiousse., Sylvie. *Pédagogie et apprentissage des adultes*. An 2001. Etat des lieux et recommandations., 2001.
- Crahay, Marcel. « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation ». *Revue française de pédagogie* 154, n° 1 (2006) : 9-9.

- Crahay, Marcel. « L'évaluation des compétences : un nouveau défi lancé aux sciences de l'éducation ». In *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, par C Dierendonck, E Loarer, et Bernard Rey, 191-203. Bruxelles, 2014.
- CUNEY, Jennifer, et Anaïs ZANNINI. « «PRAGMA-SUIT» Création d'un outil visant l'entraînement des habiletés pragmatiques et la manipulation du langage non-littéral chez l'adolescent déficient auditif oralisant de 15 à 20 ans. », 2012.
- Dejours, Christophe. *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Sciences en question. Versailles : Editions Quæ, 2003. <https://www.cairn.info/l-evaluation-du-travail-a-l-epreuve-du-reel--9782759224609.htm>.
- Devetter, François-Xavier, et Marion Lefebvre. « Employment Quality in the Sector of Personal and Household Services: Status and Impact of Public Policies in France ». In *The Political Economy of Household Services in Europe*, édité par Clément Carbonnier et Nathalie Morel, 150-71. London: Palgrave Macmillan UK, 2015. https://doi.org/10.1057/9781137473721_7.
- Dierendonck, Christophe. *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, 2016. <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=http://international.scholarvox.com/book/88841214>.
- Eme, Elsa, Stéphanie Chaminaud, Josie Bernicot, et Virginie Laval. « Capacités pragmatiques des adultes en situation d'illettrisme : compréhension du langage non littéral et connaissances métapragmatiques ». *L'Année psychologique* 111, n° 1 (2011): 3-39. <https://doi.org/10.4074/S0003503311001011>.
- Europarat, éd. Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier [u.a.], 2001.
- Extramiana, Claire. *Apprendre la langue du pays d'accueil à des fins professionnelles Éléments de problématique et démarches didactiques*, 2013. http://co-alternatives.fr/wp-content/uploads/2013/04/LIAM_LangueProf_FR.pdf.
- Ferrari, Mariela de. « Penser la formation linguistique des adultes migrants en France : nommer autrement pour faire différemment ». *Le Français dans le monde : recherches et applications*, N° 44 (juillet 2008).

- Francard, Michel. « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques ». *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* 1, n° 19 (1993).
- Garric, Nathalie, et Frédéric Calas. *Introduction à la pragmatique*. HU linguistique. Paris : Hachette Supérieur, 2007.
- Gerard, François-Marie. *Évaluer des compétences : guide pratique*. 2. éd., 3. tir. Action Enseignement supérieur. Bruxelles : De Boeck, 2009.
- Gilbert, Patrick, et Michel Parlier. « La compétence : du « mot-valise » au concept opératoire, in : Actualité de la formation permanente », n° n° 116 (1992).
- Grünhage-Monetti, Mathilde, Elwine Halewijn, Chris Holland, Council of Europe, European Centre for Modern Languages, European Union, European Commission, et Directorate-General for Education and Culture. *ODYSSEUS: deuxième langue sur le lieu de travail : les besoins linguistiques pour les travailleurs migrants : l'organisation et l'apprentissage des langues à des fins professionnelles*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2005.
- Hall, Edward T. *The hidden dimension*. Anchor Books. Garden City, N.Y: Doubleday, 1982.
- Hymes, Dell H. « Models of the interaction of language and social life ». *Journal of social issues*, n° 59 (1967).
- Hymes, Dell. *Vers la compétence de communication*. Langues et apprentissage des langues. Paris : Hatier-CREDIF, 1984.
- HYMES, D . H., et J . J . GUMPERZ. « Models of the Interaction of Language and Social Life » *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication* », 1972. New York & Chicago, Holt Rinehart & Winston, 35-7.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *La conversation*. Mémo Lettres sciences sociales 25. Paris: Ed. du Seuil, 1996.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, et Véronique Traverso. « Types d'interactions et genres de l'oral ». *Langages* 153, n° 1 (2004): 41-51. <https://doi.org/10.3917/lang.153.0041>.
- Lahire, Bernard. *Cartographie de la pluralité des mondes de l'écrit*, 2006.

- Lehman, D. « Français fonctionnel ». In *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères : remembrement de la pensée méthodologique*, par Elisabeth Bautier, 117-43. Didactique des langues étrangères. Paris : CLE, 1980.
- Leplat, Jacques. « A propos des compétences incorporées ». *Education permanente*, n° 123 (1995): 101-15.
- Loarer, Even. *Le développement des compétences chez l'adultes : modèles des descendant et modèle ascendant*. Toulouse : In V. Hajjar, 2004.
- Leplat, Jacques. « A propos des compétences incorporées ». *Education permanente*, n° 123 (1995): 101-15.
- Loarer, Even. « Compétence et évaluation en milieu professionnel : une relation complexe ». In *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, 208-19. de boeck, 2014.
- Loarer, Even. *Le développement des compétences chez l'adultes : modèles des descendant et modèle ascendant*. Toulouse : In V. Hajjar, 2004.
- Loye, Nathalie. « Condition d'élaboration de la matrice Q des modèles cognitifs et impact sur la validité et sur sa fidélité. » Univeristé de d'Ottawa, 2008.
- Mangiante, Jean-Marc. « Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches didactiques distinctes. » *Linguistique plurielle* 1 (2006): 137-52.
- Mangiante, Jean-Marc, et Chantal Parpette. *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. 1. ed. Collection F Nouvelle formule. Paris : Hachette, 2004.
- Mangiante, Jean-Marc, et Jean-jacques Richer. « Points •Communs • Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s) Le FOS aujourd'hui : quel périmètre et quelle influence en didactique des langues ? », n° 1 (avril 2014). https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs_D%C3%A9c_2013_n1.pdf.
- Marcoux, Géry, Annick Fagnant, Nathalie Loye, et Pascal Ndinga. « L'évaluation diagnostique des compétences à l'école obligatoire ». In *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, 124, 2014.

- Meyer, Jean-Paul, Yakovyshena Nataliya. « De la tâche à l'action professionnelle : Enjeux de la conception d'un manuel de français pour l'ingénierie ». In *Actes du IIème Forum Mondial HERACLES* -, p181-192, 2012.
- Mourlhon-Dallies, F., et Mariela De Ferrari. « De la co-construction d'un outil de positionnement transversal en français professionnel à la démarche « carte de compétences » en contexte professionnel. », s. d. <http://rectec.ac-versailles.fr/wp-content/uploads/sites/135/2017/09/De%CC%81marche-carte-de-compe%CC%81tences-MDF-FMD.pdf>.
- Mourlhon-Dallies, Florence. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Langues & didactique. Paris : Didier, 2008.
- Mourlhon-Dallies, F. « Evolutions du travail, révolutions didactiques ? » *Le Français dans le monde : recherches et applications*, n°42 (2007) : 12-31.
- Mourlhon-Dallies, Florence. « Penser le français langue professionnelle ». *Le français dans le monde*, n° 346 (août 2006).
- Perrenoud, Phillippe. « Evaluer des compétences ». *L'éducateur*, n° N° Spécial « La note en pleine évaluation » (mars 2004): 8-11.
- Puren, Christian. « “De l'approche communicative à la perspective actionnelle”, *Le Français dans le Monde* », n° 347 (2006).
- Région Ile-de-France. « LOLA Lever les Obstacles de la Langue vers l'Auton vers l'accès aux métiers de la petite enfance. Pour les personnes étrangères », 2012. <http://co-alternatives.fr/wp-content/uploads/2012/04/Malette-p%C3%A9dagogique-lola.pdf>.
- Rey, Bernard, Vincent Carette, Anne DeFrance, et Philippe Meirieu. *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck, 2014.
- Roegiers, Xavier. « Chapitre 1. Situation, problème, situation-problème ». In *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, 2e éd.:15-76. Pédagogies en développement. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2007. <https://www.cairn.info/des-situations-pour-integrer-les-acquis-scolaires--9782804154998-p-15.htm>

- Siouffi, Gilles, et Dan Van Raemdonck. *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Premier cycle universitaire. Rosny-sous-Bois: Bréal, 1999..
- Stroobants, Marcelle. « La visibilité des compétences ». In *Savoirs et compétences*, par F. Rope et L. Tanguy, p. 175-203. Paris : L'Harmattan, 1994.
- Tagliante, Christine. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Nouv. éd., [Nachdr.]. Techniques et pratiques de classe. Paris: CLE Internat, 2007.
- Tardif, Jacques, Dubois Bruno. « De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables ». *Revue française de linguistique appliquée* XVIII, n° 1 (2013): 29-45.
- Tourmen, Claire. « L'évaluation des compétences professionnelles : apports croisés de la littérature en évaluation, en éducation et en psychologie du travail ». *Mesure et évaluation en éducation* 38, n° 2 (2015) : 111. <https://doi.org/10.7202/1036765ar>.
- Vanhulle, Sabine. « How Future Teachers Develop Professional Knowledge Through Reflective Writing in a Dialogical Frame ». *L1-Educational Studies in Language and Literature* 5, n° 3 (1 décembre 2005): 287-314. <https://doi.org/10.1007/s10674-005-8561-8>.
- Yaiche, Francis. *Les simulations globales : mode d'emploi*. 1. ed. München: Langenscheidt, 1996.
- Zimmerlin, N. « Pour une certification initiale en français langue professionnelle niveau A1.1 ». Mémoire de Master 2, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, 2007.

Sitographie

- Agence de Formation et de Conseil en Insertion, 1993, « Nos centres de formation ». *afci-formation.fr* [site internet de AFCI], en ligne sur <https://www.afci-formation.fr/index.php/nos-centres-de-formation>, consulté le 20 février 2019
- Barret-Labre Christine « Apprentissage du français : la Région structure l'offre pour des parcours sécurisés » *defi-metiers.fr* [interview de P. Pottier], mai 2017, en ligne sur <https://www.defi-metiers.fr/temoignages/apprentissage-du-francais-la-region-structure-loffre-pour-des-parcours-securises>, consulté le 7 mars 2019

- iCAP Université Claude Bernard Lyon 1. *Conférence Jacques TARDIF "L'approche par compétences: un changement de paradigme "*. Consulté le 22 avril 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=PR6N6-dJvzU>.
- POIRAUD, Camille. « Le projet professionnel, pilier de la formation des jeunes peu qualifiés et sans emploi ». Text. EPALE - European Commission, 27 novembre 2017. <https://ec.europa.eu/epale/fr/blog/le-projet-professionnel-pilier-de-la-formation-des-jeunes-peu-qualifies-et-sans-emploi>.
- « 20 000 appels d'offres sur France Marchés | Portail des Marchés Publics ». Consulté le 13 juin 2019. <https://www.francemarches.com/>.
- 7 Congreso Internacional de Lingüística Francesa.
- « 30 COMPETENCES ». Consulté le 14 juin 2019. <http://francois.muller.free.fr/diversifier/30compet.htm>.
- « ACOFORM ». *acoform.com* [site internet de acoform], en ligne sur <https://www.acoform.com>, consulté le 20 février 2019
- « Agence La compagnie des familles » *lacompaniedesfamilles.com*, en ligne sur <http://www.lacompaniedesfamilles.com/> consulté le 8 septembre 2018
- « Assessment Center (6)-épreuve de l'in basket | Monster.ch ». Consulté le 9 juin 2019. <https://www.monster.ch/fr/conseil-carriere/article/career-assessment-6>.
- « Candidat.pole-emploi.fr » en ligne sur <https://candidat.pole-emploi.fr/marche-du-travail/fichemetierrome?codeRome=K1303> consulté le 15 mars 2019
- « Certificat CléA – Certificat de connaissances et de compétences professionnelles ». Certificat CléA. Consulté le 12 juin 2019. <https://www.certificat-clea.fr/>.
- « Compétences de base professionnelles ». *defi-metiers.fr*, 12 septembre 2016. <https://www.defi-metiers.fr/dispositifs/competences-de-base-professionnelles>.
- « Conseil européen Lisbonne 23 et 24 MARS 2000 Conclusions de la présidence », *europarl.europa.eu*, [site du parlement européen], 2000, en ligne sur http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm, consulté le 19 mars 2019

- « DELF A1 Tous Publics : diplôme d'études en langue française niveau A1 ». Consulté le 30 mai 2019. <http://www.delfdalf.fr/delf-a1-tous-publics.html>.
- « Définitions — Enseigner avec le numérique ». Consulté le 9 juin 2019. <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/jeuxserieux/notion/definitions>.
- « Démarche-carte-de-compétences-MDF-FMD.pdf ». Consulté le 9 juin 2019. <http://rectec.ac-versailles.fr/wp-content/uploads/sites/135/2017/09/De%CC%81marche-carte-de-compe%CC%81tences-MDF-FMD.pdf>.
- « Document de référence : les descripteurs du cadre européen de référence pour les langues ». CIEP, s. d.
- « Exemple de sujet DILF ». Consulté le 30 mai 2019. <http://www.delfdalf.fr/exemple-sujet-dilf.html>.
- « France Marchés. Qui sommes-nous ? » *FranceMarchés.com* [site internet de France Marchés], date inconnue, en ligne sur <https://www.francemarchés.com/apropos/>, consulté le 20 février 2019
- « Guide Evaluer pour se former (carte de compétences) », en ligne sur https://www.defimetiers.fr/sites/default/files/users/229/guide_daccompagnement_fiches_avenir_jeunes_0.pdf Consulté le 20 octobre 2018
- « HOPE : un dispositif d'intégration pour les réfugiés ». *defi-metiers.fr*, 22 juin 2018. <https://www.defi-metiers.fr/breves/hope-un-dispositif-dintegration-pour-les-refugies>.
- « IDC Formation ». *Société.com* [Annuaire de société en ligne, en ligne sur <https://www.societe.com/societe/idc-formation-789591880.html> consulté le 20 février 2019
- « IMT S'informer sur un métier Fiche métier - Assistance auprès d'enfants (ROME : K1303) | pole-emploi.fr ». Consulté le 13 juin 2019. <https://candidat.pole-emploi.fr/marche-du-travail/fichemetierrome?codeRome=k1303>.
- « Les métiers des services à la personne » *defi-metiers.fr*, 7 août 2016, en ligne sur <https://www.defi-metiers.fr/panoramas/les-metiers-des-services-la-personne>, consulté le 15 mars 2019

- « Mémoire(s) du BELC | CIEP ». Consulté le 9 juin 2019. <http://www.ciep.fr/memoires-belc>.
- « Parcours Entrée dans l'Emploi (PEE) 2018 - Centre de ressources illettrisme ». Consulté le 12 juin 2019. <http://www.cdri-idf.ac-versailles.fr/spip.php?article99>.
- « RiseUp » riseup.ai [Site internet du fournisseur de la plateforme], en ligne sur <https://riseup.ai/>, consulté le 20 février 2019
- « Vous chercher un emploi dans la garde d'enfant » *emploi.kagouroukids.fr* [site d'une agence de garde d'enfant], en ligne sur <https://emploi.kagouroukids.fr/emploi/candidature-spontanee.html>, consulté le 19/05/2019
- iCAP Université Claude Bernard Lyon 1. *Conférence Jacques TARDIF "L'approche par compétences : un changement de paradigme"*. Consulté le 22 avril 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=PR6N6-dJvzU>.
- Muller François. « 30 compétence ». *francois.muller.free.fr*, date inconnue, en ligne sur <http://francois.muller.free.fr/diversifier/30compet.htm>, consulté le 03/03/2019

Convention de stage

Document sous droits non diffusable

Evaluation de stage

Documents sous droits non diffusable

Missions de stage

Objet du stage	Ingénierie pédagogique en FLE
Dates du stage	Du 01/10/2018 au 31/01/2019
Volume horaire global	350 heures
Organisme d'accueil	IDC Formation
Nom du tuteur	Thomas PONTE et Amélie LEGALL
Fonction du tuteur	Formateur référent et directrice du centre
Activités principales	Elaboration d'outils numériques et pédagogiques et évaluation diagnostique

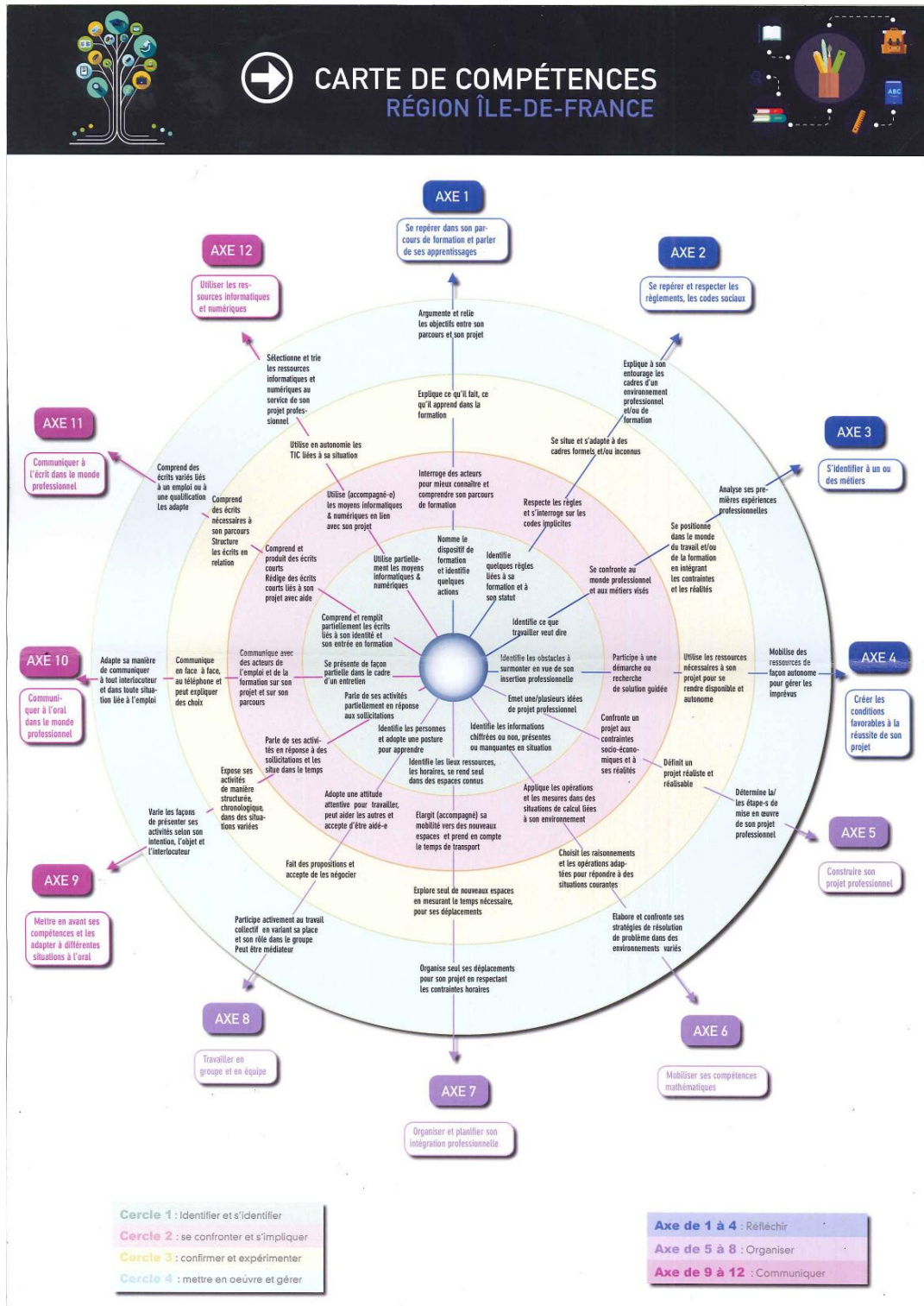
Tâches confiées	Objectif (s)
Observations de classe de la formation CBP	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir le public de la formation • Cerner les objectifs pédagogiques • S'approprier le référentiel de la formation : carte de compétences de la région IDF
Organisation de la bibliothèque numérique de la formation CBP selon la carte de compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Trier les activités pédagogiques par axe de compétences • Supprimer ou améliorer les activités pédagogiques proposées par d'autres formateurs • Proposer des activités pédagogiques
Gestion de la plateforme e-learning RISEUP	<ul style="list-style-type: none"> • Collecte hebdomadaire des activités pédagogiques des formateurs • Didactisation des activités et adaptation au format de la plateforme LMS • Publication des activités et inscription des stagiaires sur la plateforme

<p>Organisation d'une formation sur la plateforme RISEUP à Issy Les Moulineaux</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de la plateforme aux formateurs d'IDC Formation • Application et publication de quelques activités exemplaires sur la plateforme • Table ronde autour de l'utilisation de la plateforme et ses limites
<p>Gestion de l'espace SAS : Mise en place du positionnement initial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Accueil et entretien avec les nouveaux stagiaires • Entretien autour du projet professionnel et les besoins avant l'entrée en formation • Passation et correction du test écrit • Positionnement sur la carte de compétences • Rédaction d'un rapport à l'intention des formateurs
<p>Suivi de la formation « Utiliser les outils numériques pour accompagner le public débutant à l'écrit »</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Découverte de nouveaux outils numériques adaptés au public débutant • Stratégies d'introduction des outils numériques en classe
<p>Organisation d'ateliers TIC hebdomadaires</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introduction de nouvelle application utiles sur le plan professionnel et personnel • Création de tutoriels explicatifs sur la réalisation d'une adresse mail professionnelle. Réalisation d'un compte Linkdin • Application des « serious game » • Découverte des sites de recrutement et les différentes stratégies de candidature

	<ul style="list-style-type: none"> • Création de CV et lettre de motivation
Suivi de la formation « La carte de Compétences de la région IDF »	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre les démarches exigées par la région pour le dispositif CBP
Mise en place d'une banque d'évaluation personnalisée par projet professionnel pour les métiers de : Garde d'enfants Agent de propreté et nettoyage Caissier Agent de restauration polyvalent Réceptionniste Vendeur	<ul style="list-style-type: none"> • Etudes des compétences requises dans les métiers sectionnés • Entrer en contact avec des acteurs du milieu professionnelles et du milieu des formations • Collecte de données à travers des entretiens, réalisation de vidéo et observations dans l • Elaboration d'une évaluation diagnostique individualisée par métier
Mise en place d'une plateforme numérique partagée : Padlet	<ul style="list-style-type: none"> • Proposition de supports pédagogiques pour la formation CBP sur une plateforme numérique. • Tournage de petite séquences vidéos de salariés en activité

Annexe 1 : La carte de compétences

La carte de compétences



Axes, cercles et descripteurs de la carte de compétences

<p style="text-align: center;">AXE 1</p> <p style="text-align: center;">Se repérer dans son parcours et parler de ses apprentissages</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Degré d'appropriation des éléments du dispositif et du rôle de chaque acteur . - Liens établis entre ses besoins, son projet et les propositions. - Formulation des apprentissages effectués et à effectuer.
<p style="text-align: center;">Cercle 1</p> <p style="text-align: center;">Nomme le dispositif de formation et identifie quelques actions</p>	<p>Nomme le dispositif, quelques acteurs et lieux avant le début de son parcours : deux-trois éléments, sans en connaître les caractéristiques.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Identifie quelques actions de formation
<p style="text-align: center;">Cercle 2</p> <p style="text-align: center;">Interroge des acteurs pour mieux connaître et comprendre son parcours de formation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formule des questions pour obtenir des précisions sur ce qu'il/elle peut faire pendant ou après de formation.
	<ul style="list-style-type: none"> - Décrit son activité.
	<ul style="list-style-type: none"> - S'exprime sur ce qu'il/elle va apprendre ou a appris et le met en lien avec son projet.
<p style="text-align: center;">Cercle 3</p> <p style="text-align: center;">Explique ce qu'il fait, ce qu'il apprend dans la formation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Etablit des liens précis entre ses apprentissages et le dispositif en retraçant une chronologie de ses apprentissages.
	<ul style="list-style-type: none"> - Explique les objectifs de certains apprentissages en lien avec l'évaluation initiale et son contrat de formation.

<p style="text-align: center;">Cercle 4</p> <p style="text-align: center;">Argumente et relie les objectifs entre son parcours et son projet</p>	<p>- Utilise des éléments d'argumentation pour analyser son parcours et les met en lien avec le contrat de formation et la suite de son parcours.</p>
	<p>- Etablit des liens entre ses acquis et les exigences de son projet professionnel.</p>
	<p>- Explique ce qu'il lui reste à apprendre et les étapes nécessaires.</p>

<p style="text-align: center;">AXE 2</p> <p style="text-align: center;">Se repérer et respecter les règlements, les codes sociaux</p>	<p>- Degré de connaissance des règlements et des codes explicites et implicites à respecter.</p> <p>- Degré d'observation pour découvrir ces codes.</p> <p>- Possibilité d'expliquer à d'autres un fonctionnement social, formatif, professionnel.</p>
<p style="text-align: center;">Cercle 1</p> <p style="text-align: center;">Identifie quelques règles liées à sa formation et à son statut</p>	<p>- Identifie quelques règles liées au travail et la formation.</p>
	<p>- Identifie quelques règles liées à sa formation et son statut.</p>
	<p>- Liste et explique les attendus liés à son statut de stagiaire de la formation professionnelle - ce que l'on fait, ce que l'on ne fait pas.</p>
<p style="text-align: center;">Cercle 2</p> <p style="text-align: center;">Respecte les règles et s'interroge sur les codes implicites</p>	<p>- Comprend et applique les attendus liés à la formation et à son statut.</p>
	<p>- Explique, est ouvert-e aux fonctionnements relationnels implicites,</p>

	aux codes vestimentaires, en particulier au sein de la vie de groupe, en formation et/ou en stage.
<p style="text-align: center;">Cercle 3</p> <p>Se situe et s'adapte à des cadres formels et/ou inconnus</p>	- Observe les modes de fonctionnement dans un cadre donné avant d'agir et les explicite.
	- Adapte ses façons d'intervenir selon les règlements et les codes de la situation socio-professionnelle rencontrée.
<p style="text-align: center;">Cercle 4</p> <p>Explique à son entourage les cadres d'un environnement professionnel / ou de formation</p>	- Explique les règles et les codes d'un contexte donné à des personnes qui ne le connaissent pas.
	- Parle des codes sans faire appel à sa situation personnelle (Capacité à se décentrer).

<p style="text-align: center;">AXE 3</p> <p style="text-align: center;">S'identifier à un ou des métiers</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilité d'énumérer et analyser les exigences de la vie professionnelle. - Possibilité de faire évoluer ses habitudes personnelles pour s'adapter aux contraintes d'un secteur, d'un métier, d'un poste. - Posture permettant de se présenter en tant que futur-e professionnel-le dans une situation de travail réel.
<p style="text-align: center;">Cercle 1</p> <p>Identifie ce que travailler veut dire</p>	- Nomme quelques exigences liées au monde du travail par rapport à un secteur d'activité.
	- Possède des représentations du travail non étayées par l'expérience.

	<ul style="list-style-type: none"> - Se montre prêt-e à découvrir les exigences liées au monde du travail sans en avoir fait l'expérience.
<p style="text-align: center;">Cercle 2</p> <p style="text-align: center;">Se confronte au monde professionnel et aux métiers visés</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Liste et précise différents types d'exigence liés à un ou des métiers (tâche, environnement, codes,,,))
	<ul style="list-style-type: none"> - Compare des éléments constatés du monde professionnel et/ou du métier visé à ses représentations.
<p style="text-align: center;">Cercle 3</p> <p style="text-align: center;">Se positionne dans le monde du travail et/ou de la formation en intégrant les contraintes et les réalités</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adopte une posture d'apprentissage.
	<ul style="list-style-type: none"> - Respecte les attendus du poste pour un métier visé.
	<ul style="list-style-type: none"> - Formule les spécificités et les exigences du poste pour un métier visé.
<p style="text-align: center;">Cercle 4</p> <p style="text-align: center;">Analyse ses premières expériences professionnelles</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valorise et optimise une expérience professionnelle dans le cadre de stages ou de situations d'entraînement.
	<ul style="list-style-type: none"> - Adopte une posture de futur-e professionnel-le face à des représentants de l'entreprise ou de la formation qualifiante.

<p style="text-align: center;">AXE 4</p> <p style="text-align: center;">Créer les conditions favorables à la réussite de son projet</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité à identifier et accepter des obstacles personnels. - Souhait de trouver des solutions et s'ouvrir à des propositions d'accompagnement et/ou des aides. - Cheminement vers l'autonomie dans la solution aux aléas.
---	--

<p style="text-align: center;">Cercle 1</p> <p style="text-align: center;">Identifie les obstacles à surmonter en vue de son insertion professionnelle</p>	<p>- Reconnaît et nomme les problématiques à résoudre (santé, logement, économique ou d'ordre familial) pour favoriser la réalisation de son projet professionnel,</p>
<p style="text-align: center;">Cercle 2</p> <p style="text-align: center;">Participe à une démarche ou recherche de solution guidée</p>	<p>- Accepte une démarche de recherche de solutions.</p>
	<p>- Se renseigne sur des personnes ressources et accepte de les rencontrer afin de lever les freins à son insertion professionnelle.</p>
	<p>- Accepte toute forme d'accompagnement utile à sa démarche.</p>
<p style="text-align: center;">Cercle 3</p> <p style="text-align: center;">Utilise les ressources nécessaires à son projet pour se rendre disponible et autonome</p>	<p>- Trouve des solutions à ses problématiques et les explicite.</p>
	<p>- Evoque les ajustements nécessaires à son parcours pour la résolution des problèmes.</p>
	<p>- Utilise les ressources connues.</p>
<p style="text-align: center;">Cercle 4</p> <p style="text-align: center;">Mobilise des ressources de façon autonome pour gérer les imprévus</p>	<p>- Mobilise tous les types de ressources disponibles.</p>
	<p>- Fait face aux aléas de façon adaptée tout en gérant le suivi de son parcours.</p>

<p style="text-align: center;">AXE 5</p> <p style="text-align: center;">Construire son projet professionnel</p>	<p>- Mise en lien de ses représentations, ses motivations, ses objectifs avec les réalités de l'emploi et sa propre situation.</p> <p>- Analyse des informations plurielles pour faire des choix, les organiser et construire son projet professionnel.</p>
<p style="text-align: center;">Cercle 1</p> <p style="text-align: center;">Emet une/plusieurs idées de projet professionnel</p>	<p>- Enonce une ou plusieurs idées de projet professionnel.</p>

<p style="text-align: center;">Cercle 2</p> <p style="text-align: center;">Confronte un projet aux contraintes socio-économiques et à ses réalités</p>	- Identifie les exigences et les réalités du secteur visé.
	- Analyse la pertinence de son souhait au regard des réalités constatées.
<p style="text-align: center;">Cercle 3</p> <p style="text-align: center;">Définit un projet réaliste et réalisable</p>	- Compare ses représentations aux réalités du secteur visé.
	- Présente de façon claire et argumentée son projet auprès de représentants d'organismes de formation et de l'entreprise.
<p style="text-align: center;">Cercle 4</p> <p style="text-align: center;">Détermine la/les étape-s de mise en œuvre de son projet professionnel</p>	- Choisit en justifiant sa voie d'accès à l'emploi (directe ou via une formation).
	- Rend compte oralement d'un engagement précis pour son projet (accès à un emploi, à une formation d'accès à la qualification ou qualifiante).

<p style="text-align: center;">AXE 6</p> <p style="text-align: center;">Mobiliser ses compétences mathématiques</p>	<p>- Connaissance des techniques opératoires permettant de résoudre des situations de calcul.</p> <p>- Utilisation de stratégies pour gérer des informations liées aux grandeurs, aux volumes, aux données chiffrées, aux calculs de durée.</p> <p>- Rapport aux situations nécessitant la mobilisation de compétences mathématiques.</p>
<p style="text-align: center;">Cercle 1</p> <p style="text-align: center;">Identifie les informations chiffrées ou non, présentes ou manquantes, en situation</p>	- Cherche et identifie les données nécessaires à la résolution d'un calcul et/ou d'une situation de logique.
	- Réalise les opérations nécessaires de façon partielle, avec une aide.

	- Raisonne et/ou exécute avec un accompagnement.
<p style="text-align: center;">Cercle 2</p> <p>Applique les opérations et les mesures dans des situations de calcul liées à son environnement</p>	- Choisit le bon opérateur en fonction de la situation.
	- Estime un ordre de grandeur.
	- Vérifie les résultats en tenant compte des éléments de la situation de calcul liée à son environnement.
<p style="text-align: center;">Cercle 3</p> <p>Choisit les raisonnements et les opérations adaptés pour répondre à des situations courantes</p>	- Utilise un raisonnement adapté et efficace pour résoudre des questions mathématiques dans des situations courantes.
	- Organise les étapes de la réalisation de son raisonnement en tenant compte de toutes les données.
	- Effectue les opérations nécessaires pour résoudre des situations de calcul professionnelles
<p style="text-align: center;">Cercle 4</p> <p>Elabore et confronte ses stratégies de résolution de problème dans des environnements variés</p>	- Identifie ses façons de planifier et de trouver des résultats ou des solutions à un problème donné.
	- Interroge ses manières d'organiser les données et de les mettre en lien avec le problème à résoudre.
	- Explique à quelqu'un les stratégies utilisées pour trouver la ou les solutions possibles.

<p>AXE 7</p> <p>Organiser et planifier son intégration professionnelle</p>	- Organisation et gestion des déplacements en tenant compte des variables temporelles, spatiales et personnelles.
--	---

	- Ouverture à la découverte d'espaces inconnus.
<p style="text-align: center;">Cercle 1</p> <p>Identifie les lieux ressources, les horaires, se rend seul-e dans des espaces connus</p>	- Sélectionne le lieu ressource adapté à une solution donnée.
	- Respecte les horaires des espaces proposés par les organismes de formation.
	- Se rend seul-e dans les espaces connus proposés par le formateur.
<p style="text-align: center;">Cercle 2</p> <p>Elargit (accompagné-e) sa mobilité vers de nouveaux espaces et prend en compte le temps de transport</p>	- Accepte de se rendre dans des espaces inconnus dans le cadre de la formation.
	- Estime (par ordre de grandeur, par calcul), le temps et le coût des déplacements.
	- Se déplace accompagné-e- dans des espaces inconnus.
<p style="text-align: center;">Cercle 3</p> <p>Explore seul-e de nouveaux espaces en mesurant le temps nécessaire pour ses déplacements.</p>	- Prend l'initiative de découvrir seul-e- des espaces inconnus sans faire appel à des tiers.
	- Prend l'initiative de mesurer le temps et les coûts liés à ses déplacements.
	- Prépare, accompagné-e-, les éléments lui permettant d'honorer des rendez-vous en lien avec sa formation.
<p style="text-align: center;">Cercle 4</p> <p>Organise seul-e ses déplacements pour son projet en respectant les contraintes horaires</p>	- Organise, en autonomie, les éléments lui permettant d'honorer des rendez-vous en lien avec sa formation.
	- Communique de façon anticipée aux responsables de formation ses rendez-vous.
	- Découvre seul-e- et à son initiative des espaces inconnus.

<p style="text-align: center;">AXE 8</p> <p style="text-align: center;">Travailler en groupe et en équipe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Attitude avec les autres en vue de travailler ensemble. - Possibilité de remettre en question ses points de vue et de les élargir à travers l'apport des pairs. - Compréhension de l'intérêt du travail collectif – pour soi, pour son projet, pour le travail du groupe
<p style="text-align: center;">Cercle 1</p> <p style="text-align: center;">Identifie les personnes et adopte une posture pour apprendre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - S'intéresse à l'ensemble des participants. - Identifie les règles de vie de groupe. - Adopte une attitude responsable dans l'espace de formation. - Mémorise les prénoms des participants.
<p style="text-align: center;">Cercle 2</p> <p style="text-align: center;">Adopte une attitude attentive pour travailler, peut aider les autres et accepte d'être aidé-e</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adhère aux travaux de groupe proposés par les formateurs. - Développe une attitude bienveillante à l'égard des autres membres. - Accepte l'aide des autres participants.
<p style="text-align: center;">Cercle 3</p> <p style="text-align: center;">Fait des propositions et accepte de les négocier.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fait des propositions au groupe. - Ajuste ses actions en tenant compte d'autres propositions. - Varie son rôle au sein d'un groupe selon les tâches et les interactions.
<p style="text-align: center;">Cercle 4</p> <p style="text-align: center;">Participe activement au travail collectif en variant sa place et son rôle dans le groupe Peut être médiateur.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Propose des solutions à des problèmes suscités par le travail du groupe ou de l'équipe. - Argumente ses propositions. - Etablit une médiation face à une situation conflictuelle au sein du groupe.

<p style="text-align: center;">AXE 9</p> <p style="text-align: center;">Mettre en avant ses compétences et les adapter à différentes situations, à l'oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Modalités de verbalisation, clarté de l'expression, fluidité, débit, prononciation. - Identification et formulation de ses compétences. - Valorisation de ses compétences. - Adaptation de sa présentation en fonction des situations de communication.
<p style="text-align: center;">Cercle 1</p> <p style="text-align: center;">Parle de ses activités partiellement en réponse aux sollicitations</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nomme et décrit quelques activités de façon peu précise.
	<ul style="list-style-type: none"> - Se fait comprendre globalement sur ce qu'il/elle sait faire ou aime faire.
	<ul style="list-style-type: none"> - A certains moments, est amené à répéter pour se faire comprendre.
<p style="text-align: center;">Cercle 2</p> <p style="text-align: center;">Parle de ses activités en réponse à des sollicitations et les situe dans le temps</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Présente une série d'activités réalisées à des moments différents.
	<ul style="list-style-type: none"> - Rattache ses activités à des situations vécues.
	<ul style="list-style-type: none"> - Utilise des marqueurs temporels pour pallier la maîtrise partielle de l'expression précise du passé.
<p style="text-align: center;">Cercle 3</p> <p style="text-align: center;">Expose ses activités de manière structurée, chronologique, dans des situations variées</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Décrit et situe des activités en utilisant un discours avec des mots et expressions adaptés et précis.
	<ul style="list-style-type: none"> - Peut varier ses façons de parler de ses activités, sans se répéter et en faisant des liens avec des situations précises.
	<ul style="list-style-type: none"> - Valorise ses compétences en donnant des exemples pertinents
<p style="text-align: center;">Cercle 4</p> <p style="text-align: center;">Varie les façons de présenter ses activités selon son intention, l'objet et l'interlocuteur</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Choisit ce qu'il/elle doit dire en fonction de l'objectif, en faisant la part des aspects personnels.

	- Présente les éléments pertinents de ses activités.
--	--

AXE 10 Communiquer à l'oral dans le monde professionnel	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilité d'interagir avec des interlocuteurs très variés et de s'y adapter. - Formes sonores (intonation, rythme, prononciation, débit, fluidité). - Choix des contenus dont on parle – ou pas – selon les codes de la communication sociale formelle en France.
Cercle 1 Se présente de façon partielle dans le cadre d'un entretien	Présente quelques éléments de son identité – nom, prénom, état civil, nombre d'enfants, entourage familial, lieu d'habitation.
Cercle 2 Communique avec des acteurs de l'emploi et de la formation sur son projet et son parcours	<ul style="list-style-type: none"> - Présente son parcours et parle de son projet aux acteurs de la formation de l'emploi. - Utilise les codes sociaux correspondant aux situations de communication formelles de l'insertion.
Cercle 3 Communique en face à face, au téléphone et peut expliquer des choix	<ul style="list-style-type: none"> - Communique, en face à face, de façon fluide et interagit en prenant de la distance par rapport à sa vie personnelle. - Décrit ou raconte, en face à face, un événement pour justifier un choix dans le cadre de son parcours.
Cercle 4 Adapte sa manière de communiquer à tout interlocuteur et dans toute situation liée à l'emploi	<ul style="list-style-type: none"> - Choisit les contenus de sa communication selon l'interlocuteur. - Connaît et respecte les codes sociaux de la communication verbale et non verbale. - Prend l'initiative de la parole à bon escient

<p style="text-align: center;">AXE 11</p> <p style="text-align: center;">Communique à l'écrit dans le monde professionnel</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Degré d'apprentissage de la lecture-écriture. - Modalités d'accès au sens en réception (ascendant-mot à mot, besoin de tout comprendre ; tolérance à l'ambiguïté, inférence). - Modalités de production (planifiée, linéaire, cohérence sens-formes), - Degré de recevabilité de la production écrite selon les destinataires. - Quantité lue/produite.
<p style="text-align: center;">Cercle 1</p> <p>Comprend et remplit partiellement les écrits liés à son identité et son entrée en formation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprend et produit des éléments liés à la situation d'énonciation (qui, à qui, quand, quoi). - Peut avoir besoin de modèles pour produire un texte d'une quinzaine de mots. - Produit des formes recevables dans le cadre d'interactions bienveillantes et récurrentes (conseiller mission locale, formateur).
<p style="text-align: center;">Cercle 2</p> <p>Comprend et produit des écrits courts Rédige des écrits courts liés à son projet avec aide</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprend des textes informatifs sur des sujets liés à son projet et son parcours - Produit des listes, des demandes d'information, des mots d'excuse. - Mobilise l'inférence pour trouver du sens dans des textes variés.
<p style="text-align: center;">Cercle 3</p> <p>Comprend des écrits nécessaires à son parcours Structure les écrits en relation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Commence à maîtriser de nouveaux genres discursifs, en particulier ceux nécessaires à son projet. - Relit et révise ses productions pour les améliorer. - Reformule et synthétise des éléments compris après une lecture.

<p style="text-align: center;">Cercle 4</p> <p>Comprend des écrits variés liés à un emploi ou à une qualification, Les adapte</p>	<p>- Trouve des sens variés en cherchant si nécessaire des informations complémentaires pour expliciter des données.</p>
	<p>- Analyse ses productions et demande de relire pour vérifier ses écrits avant de les transmettre à des destinataires institutionnels.</p>

<p style="text-align: center;">AXE 12</p> <p style="text-align: center;">Utiliser les ressources informatiques et numériques</p>	<p>- Degré de maîtrise en autonomie des outils.</p> <p>- Capacité à chercher de l'information et à la trier en fonction d'un objectif donné.</p> <p>- Possibilité de s'adapter à de nouveaux environnements.</p>
<p style="text-align: center;">Cercle 1</p> <p>Utilise partiellement les moyens informatiques et numériques</p>	<p>- Explore l'outil informatique.</p>
	<p>- Découvre et s'approprie le fonctionnement d'un logiciel, d'un site, d'un outil et l'utilise en faisant appel à un tiers si nécessaire.</p>
<p style="text-align: center;">Cercle 2</p> <p>Utilise accompagné les moyens informatiques et numériques en lien avec son projet</p>	<p>- Cherche à utiliser des fonctionnalités différentes des outils selon les besoins de son projet.</p>
	<p>- Peut s'adapter à de nouvelles navigations si nécessaire.</p>
	<p>- Retrouve un logiciel ou un document dans une arborescence.</p> <p>- Crée, nomme, supprime, déplace des dossiers et des fichiers accompagné-e d'un tiers si nécessaire.</p>
<p style="text-align: center;">Cercle 3</p> <p>Utilise en autonomie les TIC liées à sa situation</p>	<p>- Choisit les modalités les plus efficaces pour faire avancer son projet en utilisant les TIC.</p>

<p>Cercle 4</p> <p>Sélectionne et trie les ressources informatiques et numériques au service de son projet professionnel</p>	<p>- Elargit la palette des ressources par son degré d'autonomie et de recherche personnelle afin de faire avancer son projet.</p>
--	--

Fichier excel

The screenshot shows an Excel spreadsheet with the following structure:

- Header:** 'carte_compétences_CleA_V2.1 - CBP_Verrouillé - Excel'. Ribbon includes 'Fichier', 'Accueil', 'Insertion', ' Mise en page', 'Formules', 'Données', 'Révision', 'Affichage', 'Aide', and 'Rechercher des outils adaptés'.
- Logos:** 'île de France', 'Engage', and 'UNION EUROPÉENNE'.
- Saisie des compétences:**
 - Organisme mandataire :
 - Organisme évaluateur :
 - Référent évaluation :
 - Numéro Action SAFIR :
 - Civilité :
 - Nom :
 - Prénom :
 - Date de naissance :
 - Identifiant SAFIR du stagiaire :
 - Date du positionnement : Initial, intermédiaire, final.
- Table of Competencies:**

Axe	Descriptif	Positionnement initial	Positionnement intermédiaire	Positionnement final
AXE 1	- Degré d'appropriation des éléments du dispositif et du rôle de chaque acteur. - Liens établis entre ses besoins, son projet et les propositions. - Formulation des apprentissages effectués et à effectuer.	4,00	0,00	0,00
Cercle 1	Norme le dispositif de formation et identifie quelques actions	Oui		
Cercle 2	Interroge des acteurs pour mieux connaître et comprendre son parcours de formation	Oui		
Cercle 3	Explique ce qu'il fait, ce qu'il apprend dans la formation	Oui		
Cercle 4	Argumente et relie les objectifs entre son parcours et son projet	Oui		

Annexe 2 : Fiche d'activité « Indiquer un itinéraire »



« Indiquer un itinéraire »

Objectifs :

- Comprendre les indications d'un itinéraire
- Décrire un itinéraire
- Expliquer son chemin à l'aide d'une carte
- Lexique lié à l'itinéraire, des lieux de la ville
- Situer un lieu dans la ville à l'aide d'un plan
- Le pronom "y"



Carte de compétences :

Axe 7 : Organiser et planifier son intégration professionnelle

Axe 8 : Travailler en groupe et en équipe

Axe 9 : Mettre en avant ses compétences et les adapter à différentes situations à l'oral

Axe 10 : Communiquer à l'oral dans le monde professionnel

Axe 11 : Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel





Axe 12 : Utiliser les ressources informatiques et numériques

➔ **Exercice 1 :** Associez les lieux de la ville à leur définition, faites une croix dans la case.

	La Poste	Le marché	L'hôpital	La gare	L'église
On peut y acheter des aliments.					
On peut y poster du courrier.					
On y va pour prendre le train.					
On y va quand on est blessé.					
On peut y aller pour un mariage.					

En binômes, faites des devinettes avec d'autres lieux de la ville sur cet exemple : « On y va pour voir un film » : le cinéma.

→ Exercice 2 : Observez les flèches, que signifient-elles ? Complétez le tableau.

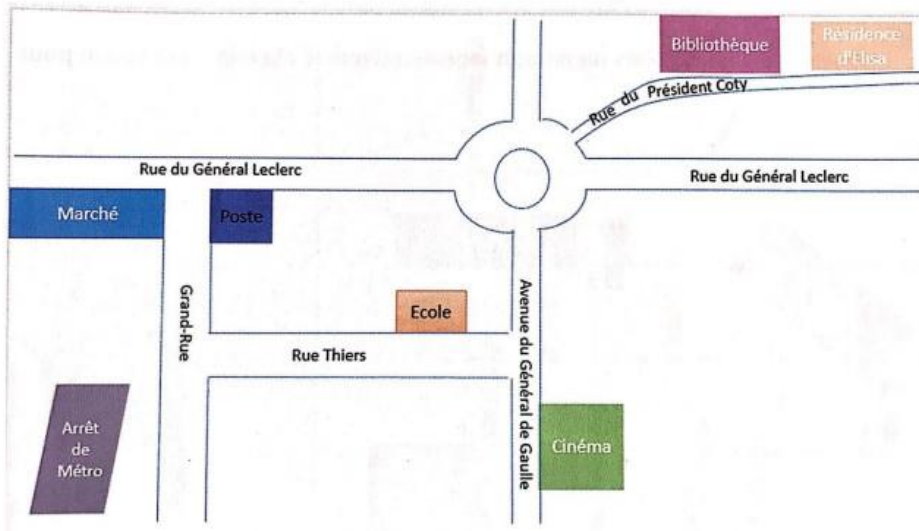
	<p>.....</p>
	<p>.....</p>
	<p>.....</p>
	<p>.....</p>

→ Exercice 3 : Lisez les questions puis écoutez le dialogue et répondez aux questions (transcription p.6).

1. Où se trouve Gabriel ?
 - Au marché.
 - À l'arrêt de tramway.
 - À la bibliothèque.
2. Où veut-il aller ?
 - Chez Élisabeth.
 - À la Poste.
 - À l'arrêt de tramway.
3. Quel est le nom de la deuxième rue qu'il doit prendre ?
 - La rue du Général Leclerc.
 - La rue du Président Coty.
 - L'avenue du Général de Gaulle.
4. À côté de quel bâtiment habite Élisabeth ?
 - Elle habite à côté de la Poste.

- Elle habite à côté de l'école.
- Elle habite à côté de la bibliothèque.

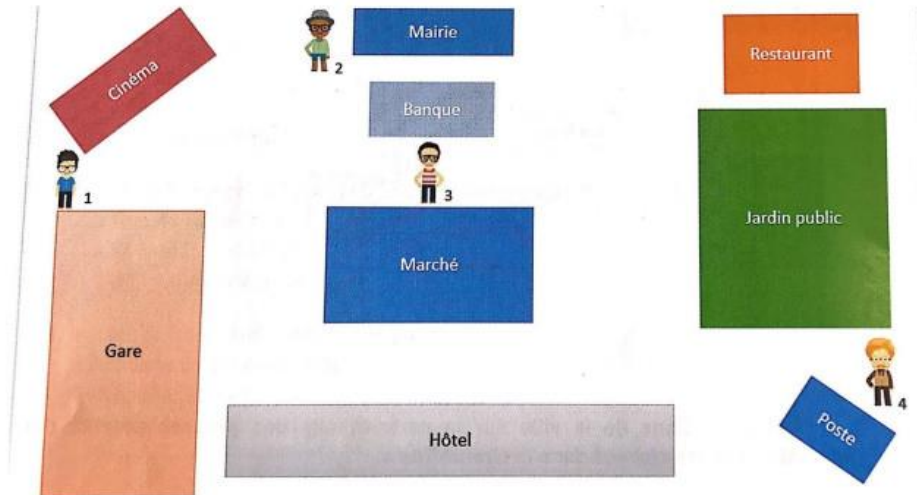
→ Exercice 4 : Sur la carte, tracez l'itinéraire de Gabriel.



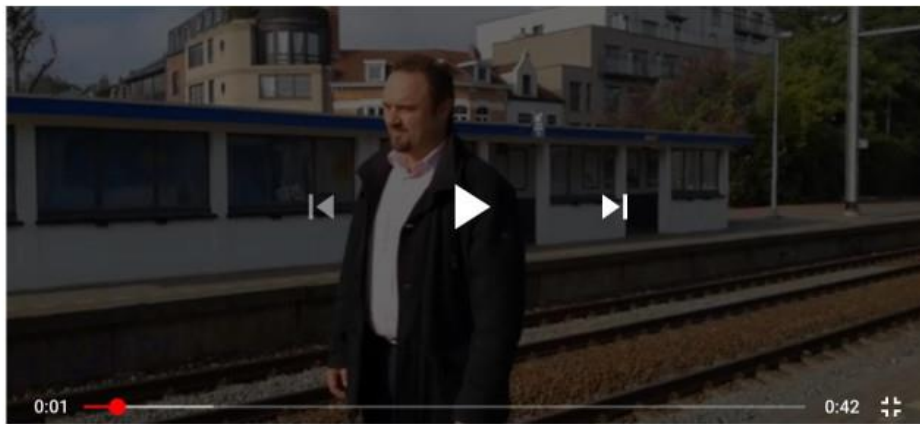
→ Exercice 5 : Repérez les lieux de la ville sur la carte et faites des phrases comme dans l'exemple : « Le marché est dans la Grand-Rue ».

1. La Poste est.....
2.
3.
4.
5.
6.

→ Exercice 6 : Observez le plan. Choisissez le personnage et indiquez le chemin à votre voisin pour aller à l'hôtel.



→ Exercice 7 : Regardez la vidéo et répondez aux questions.



<https://www.youtube.com/watch?v=VEMWL8AuB7I>

1. Où veut-elle aller ?
2. Où se trouvent-ils ?
3. Indiquez l'itinéraire conseillé (étape par étape) :
 -
 -



IDC Formation

-
-
-
-

→ **Exercice 8 : Travaillez sur l'ordinateur ou sur une application de votre téléphone mobile. Trouvez un itinéraire (en transport commun) et décrivez par écrit, les différentes étapes de votre itinéraire.**

Départ : votre position

Arrivée : Salon du Travail & Mobilité Professionnelle

Grande Halle de la Villette

211 avenue Jean Jaurès

75019 Paris

Pour aller au Salon du Travail & Mobilité Professionnelle, je dois.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Transcription (exercice n° 3) :



IDC Formation

- Allô.
- Éli^sa ? C'est Gabriel.
- Ah salut Gabriel. Qu'est-ce que tu fais ? On t'attend !
- Je ne trouve pas ton appartement, je suis perdu.
- Euh, où est-ce que tu es ?
- Je suis à l'arrêt de tramway.
- Ah, ok, super ! Alors, tu vois la Poste ?
- Euh, oui, oui.
- Parfait. Alors, va dans cette direction et passe entre la Poste et le marché. Ensuite tourne à droite, dans la rue du Général Leclerc.
- Ok. Ah oui. Je la vois.
- Bon, tu vas tout droit dans cette rue jusqu'au rond-point. Et là, tu prends la deuxième à gauche. C'est la rue du Président Coty. Ça va ?
- Oui, oui, ça va !
- Ne t'inquiète pas, ce n'est pas loin. Tu vas passer devant la bibliothèque et j'habite dans l'immeuble à côté. C'est l'appartement 24, bâtiment A. À tout de suite !
- Ok, à tout à l'heure ! Merci pour ton aide !

Annexe 3 : Capture d'écran de l'interface de la plateforme RiseUp

The screenshot displays the RiseUp platform interface for user Ghofrane ZOUABI. The interface is divided into several sections:

- Header:** Includes the user's name 'Ghofrane ZOUABI', role 'Concepteur', and navigation links for 'Forum', 'Catalogue', and 'Mes formations'. It also shows search and notification icons.
- Summary Cards:** Three cards at the top right provide key metrics: '27 heure(s) 59 Temps passé total', '45 Total des inscriptions', and '0% Progression moyenne'.
- Navigation Menu:** A blue sidebar on the left contains options like 'Gestion', 'Utilisateurs', 'Groupes', 'Formations', 'Parcours', 'Inscriptions aux formations', 'Certificats', 'Rapports', 'Statistiques d'utilisation', and 'Rapport analytique'.
- Table of Statistics:** A table titled 'STATISTIQUES DES FORMATIONS' lists various training modules with columns for 'Formation', 'Temps moyen passé', 'Utilisateurs inscrits', 'Formations terminées', 'Formations non commencées', and 'Actions'.

Formation	Temps moyen passé	Utilisateurs inscrits	Formations terminées	Formations non commencées	Actions
EVALUATION CONTINUE POLE DE COMPETENCES N°2 REALISATION DES TECHNIQUES PROFESSIONNELLES	2 h 47	15	0	9	[Icons]
Les différents types (formes) de tourisme	0minute	1	0	1	[Icons]
Nettoyage 2 : Techniques de dépoussiérage des Soix le balayage humide	0minute	0	0	0	[Icons]
Nettoyage 1 : Produit et matériels d'entretien des locaux et des équipements	0minute	0	0	0	[Icons]
Sources et rôles de nutriments énergétiques et des éléments non énergétiques.	25minutes	2	0	0	[Icons]
- Centre d'aide:** A sidebar on the right titled 'CENTRE D'AIDE' contains links for 'Centre d'aide', 'Glossaire', 'Gérer les rôles', 'Créer votre première formation', 'Gérer mes formations', 'Publier un module Storyline', 'Communiquer avec vos utilisateurs', and 'Voir les statistiques de mes utilisateurs'.
- Notification:** A message at the bottom states 'Une nouvelle formation a été créée' on 22/01/2019 at 09:41:03, with a button to 'ACCÉDER À LA FORMATION'.

Annexe 4 : Test de positionnement initial de la formation Compétences de Base Professionnelles à *IDC Formation*



POSITIONNEMENT INITIAL Compétences de Base Professionnelles

PRESENTATION ET INFORMATION PERSONNELLE À L'ECRIT : Axes 1, 3, 10 et 11

VOS CORDONNÉES :

Nom : _____ Nom Marital : _____

Prénom : _____

Date de naissance : _____ Âge : _____

Lieu (Ville et Pays) de naissance : _____ Nationalité : _____

Sexe : Homme Femme

Adresse (numéro et nom de la rue) : _____

Code Postal : _____

Ville : _____

Téléphone : _____

Adresse Mel : _____ @ _____

N° de sécurité Sociale : _____

VOTRE SITUATION FAMILIALE :

- Célibataire
- Marié (e)
- Divorcé (e)
- Parent Isolé
- Veuf (ve)
- Autre _____

EN CAS D'ACCIDENT, PRÉVENIR :

Nom Prénom : _____ Tél : _____

PARCOURS SCOLAIRE :

Dernière Classe Fréquentée : _____

Langue (s) Parlée (s) : _____

PARCOURS PROFESSIONNELS :

- Salarié (e)
- Chômage
- Recherche d'emploi

Quelle (s) formation (s) cherchez-vous ?

CONNAISSANCES INFORMATIQUES : AUTO-ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DE L'AXE 12

OUTIL INFORMATIQUE	Oui	Un peu	Non
Je connais les différents éléments d'un ordinateur			
Je sais utiliser un clavier / une souris			
Je sais utiliser le bouton le bouton droit de la souris			
Je sais créer un dossier ou fichier, le nommer, le supprimer			
Je sais écrire une lettre sur WORD			
Je sais faire une recherche d'information sur internet			
J'ai une adresse mail			
Je sais recevoir et envoyer des e -mail			
Je sais envoyer une pièce jointe			

PRODUCTION ECRITE : Evaluation des compétences des axes : 1, 2, 4, 5 et 9

- Ecrivez une lettre de motivation à un responsable, afin de lui demander s'il peut vous accueillir en stage pendant un mois.
Présentez-vous et présentez votre formation.

Nom-Prénom :

Adresse :

Téléphone :

Paris, Le

Madame, Monsieur,

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Activité 1

Voici le document que Paul et sa femme ont reçu à la fin de leur repas au restaurant. Observez ce document et cochez la bonne réponse.

1. De quel document s'agit-il ?

- Ticket de caisse
- Ticket de recharge téléphonique
- Ticket de métro
- Une addition

2. Comment s'appelle le restaurant ?

- Au Divin
- Produit Du Sud-Ouest
- Maison Micouleau
- Le Petit Bonheur

3. Combien de plats Paul et sa femme ont-ils commandé ?

- 10
- 11
- 20
- 8

4. Combien à t-il coûté ce repas à Paul et sa femme ?

- 16,89 €
- 80,30 €
- 68,91 €
- 6,89 €



Paul et sa femme souhaitent partager l'addition : Combien doit payer chacun ? Justifiez votre réponse en appliquant la bonne opération.

Paul :
La femme de Paul :

Paul a oublié son portefeuille, mais heureusement il a son chéquier ! Aidez le à le remplir correctement.

Crédit Mutuel

Payer contre ce chèque en euros €
est possible au profit d'une banque ou d'un établissement agréé

à rédiger exclusivement en euros €

Payable en France

52 ROUTE DE REDON
 44300 NANTES

44
 Chèque N° 0000000

15749 06134 0001234567899

MME JOSIE GROUPE
 HOTEL DE LANUERS
 12, PLACE CHATEAUBRIANT, NANTES
 44300 NANTES

à rédiger en toutes lettres

€

€

A

LE

Signature

⑆ 0123456 ⑆ 012345678901A012345678901 ⑆

Activité 2

Lisez le document ci-dessous et répondez aux questions.

Locataire : Mr Martin
 Adresse de location : 5, rue des roses
 75005 Paris

QUITTANCE DE LOYER N° 25

Je soussigné Mr Boulaire Antoine, propriétaire du logement désigné ci-dessus, déclare avoir reçu de Mr Martin la somme de 900 € (neuf cents euros), au titre du paiement du loyer et des charges pour la période de location du 02/09/2018 au 02/10/2018, et lui en donne quittance, sous réserve de tous mes droits.

Détails du règlement

Loyer :	900 €
Provision pour charges :	56 €
Total :	956.00 €

Le loyer va augmenter de 15 euros à partir du mois de novembre .

Fait à Paris , le Mardi 02/10/2018.

Signature :

1) De quel document s'agit-il ?

2) Qui est M. Boulaire Antoine ?

3) Dans quel arrondissement habite-t-il ?





4) Combien coûte son Loyer ?

5) A partir de quel mois le loyer va augmenter ?

6) Combien M. Martin doit payer le 02/11/2018 ?

Activité 3

Vous allez chercher de la confiture dans un supermarché et vous trouvez les offres suivantes :

Confiture de châtaignes à la vanille Bonne Maman le pot de 370g 1.21 € (3.27 €/Kg)	
Confiture d'abricots Carrefour le pot de 370g 0.90 € (2.43 €/Kg)	
Confiture de rhubarbe Bonne Maman le pot de 370g 1.16 € (3.14 €/Kg)	
Confiture allégée d'oranges Andros le pot de 350g 1.12 € (3.20 €/Kg)	

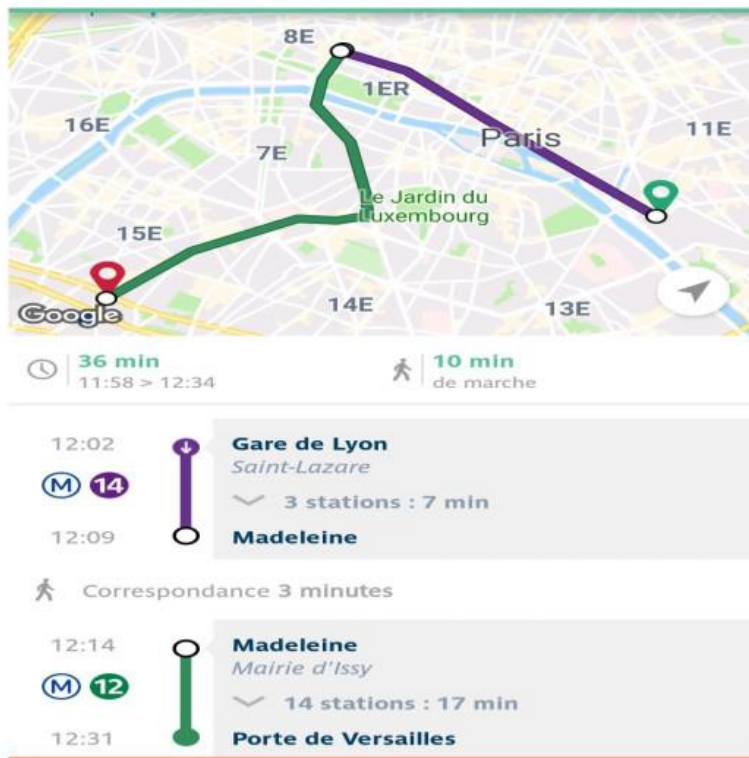
➤ Vous voulez acheter la confiture d'oranges. Combien coûte un pot ?

➤ Vous cherchez la confiture la moins chère. Que prenez-vous ?

➤ Quel est le prix au kilo de la confiture de châtaignes ?

EXPRESSION ECRITE : Evaluation des compétences de l'axe 7

Observez cette image et répondez aux questions ci-dessous.



1) A quelle station le passager s'est arrêté ?

7

2) Combien de minutes dure le trajet ?

3) Combien de correspondances le passager a-t-il pris ?

A L'oral, décrivez brièvement le trajet que vous avez effectué de chez vous jusqu'à IDC FORMATION.

TRAVAIL EN GROUPE ET EN EQUIPE : Evaluation des compétences de l'Axe 8

Cochez la réponse qui vous convient.

➤ Pour vous le travail en équipe est

- Difficile
- Bien
- J'aime travailler seul mais je peux travailler en équipe aussi

➤ Comment supportez-vous l'autorité ? :

- J'ai beaucoup de mal avec cela.
Pourquoi ?
-

- Cela ne me pose pas de problème.
Pourquoi ?
-

➤ Que doit-on faire si on sait qu'on va arriver en retard au travail :

- Ce n'est pas grave j'expliquerai plus tard à mon responsable
- J'appelle mon responsable pour lui dire que je ne vais pas venir travailler
- J'envoie un message ou un mail à mon responsable pour le prévenir

PRODUCTION ÉCRITE : Evaluation des compétences des axes : 2 et 3

Décrivez cette image en quelques lignes.



.....

.....

.....

.....

.....

SE REPERER DANS LE TEMPS :

1) Voici les montres de quatre amis :



Pierre



Anne



Jean



Marie

Il est 14 h 15. Quelle montre indique la bonne heure ?

Quelle heure indique la montre de Jean ?

2) Voici une partie du calendrier du mois d'octobre 2018 :

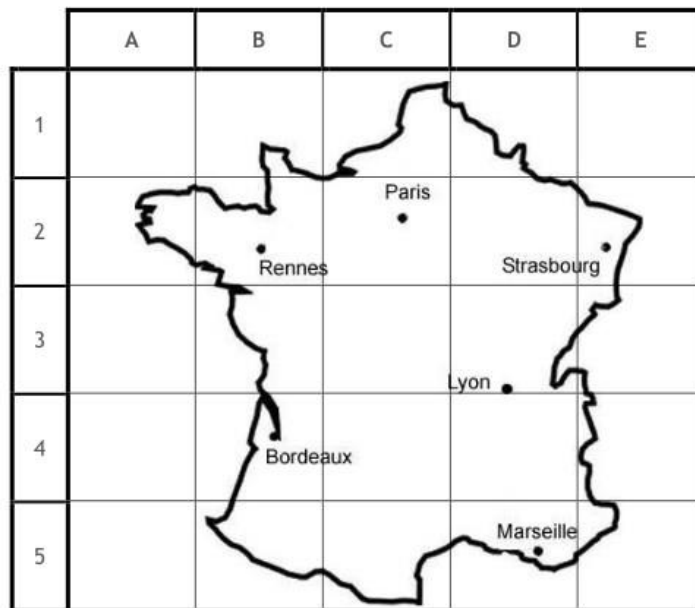
Lu	Ma	Me	Je	Ve	Sa	Di
			4	5	6	

- Complétez le calendrier. ○ ○ ○
- Nous sommes le jeudi 4 octobre 2018.
 - Le 19 octobre est un _____
 - Il y a deux jours, nous étions le _____



SE REPERER DANS L'ESPACE :

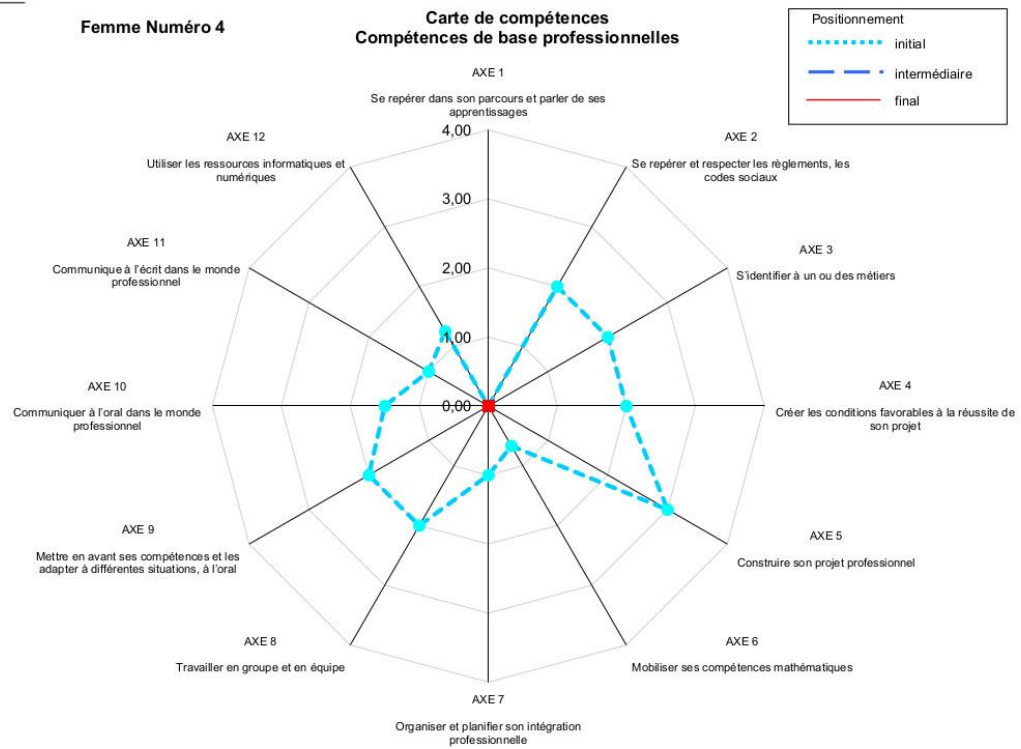
1) Voici la carte de France :



- Quelle ville est en D 5 ?

- Où se situe Paris ?

Annexe 5 Exemple de carte de compétences d'un stagiaire



Annexe 6 : Bilan d'une évaluation linguistique initiale transmis par *Acoform*

Fiche synthèse du positionnement de M/M^{me}

Date 12.12 réalisé par _____

LIRE				
	NE	NA	PA	A
lire des mots réguliers et fréquents mots justes/4 mots				
lire des mots irréguliers et rares mots justes/4 mots				
mémoriser et restituer les informations contenues dans 3 phrases simples lues silencieusement			X	
mémoriser et restituer les informations contenues dans un texte court lu silencieusement			X	
restituer globalement le contenu d'un texte de 120 mots lu silencieusement			X	
lire silencieusement			X	
oraliser des pseudo-mots mots justes/6 mots			X	
PARLER				
	NE	NA	PA	A
comprendre ce que dit la personne qui accueille				
s'exprimer avec un discours cohérent				
utiliser un vocabulaire concret			X	
utiliser un vocabulaire technique			X	
articuler et prononcer correctement les mots proposés				
utiliser le mot adéquat				
produire des phrases simples à l'oral		X		
produire des phrases complexes à l'oral		X		
proposer un récit compréhensible, cohérent et distancié à partir de 4 illustrations				
ECRIRE				
	NE	NA	PA	A
écrire des mots à partir d'images en respectant les règles de phonologie mots justes/8 mots				
écrire des mots à partir d'images en respectant l'orthographe d'usage mots justes/8 mots			X	
produire des phrases compréhensibles en respectant les règles de phonologie				
produire des phrases compréhensibles en respectant les règles de ponctuation				
produire des phrases compréhensibles en respectant les règles de segmentation				
produire des phrases compréhensibles en respectant les règles de syntaxe				
produire des phrases compréhensibles en respectant les règles d'orthographe				
produire des phrases compréhensibles en respectant les règles de grammaire				
produire des phrases compréhensibles en respectant les règles de conjugaison				
UTILISER LA NUMERATION				
	NE	NA	PA	A
écrire des nombres entiers nombres justes/6 nombres				
lire des nombres entiers nombres justes/6 nombres				
comparer des nombres entiers nombres justes/6 nombres		X		
comparer des nombres décimaux		X		
UTILISER LES TECHNIQUES OPERATOIRES				
	NE	NA	PA	A
poser correctement une addition, une soustraction, une multiplication				
réaliser une addition de nombres entiers sans retenue				
réaliser une addition de nombres entiers avec au moins deux retenues				
réaliser une soustraction de nombres entiers avec retenues en dehors des chiffres des unités				
réaliser une multiplication avec un chiffre au multiplicateur				
réaliser une multiplication avec deux chiffres au multiplicateur				
IDENTIFIER L'OPERATION DE PROBLEMES ARITHMETIQUES SIMPLES				
	NE	NA	PA	A
identifier une addition dans un problème arithmétique simple				
identifier une soustraction dans deux problèmes arithmétiques simples				
identifier une multiplication dans un problème arithmétique simple				
identifier une division dans un problème arithmétique simple				

NE = non évalué / NA = non acquis / PA = partiellement acquis / A = acquis

Annexe 7 : Attestation de formation sur la carte de compétences

Document sous droits non diffusable

Annexe 8 : Tableau descriptif des 3 évaluations de la formation CBP

Evaluations		
Initiale durée environ 12 heures	Intermédiaire durée environ 7 heures	Finale durée environ 5 heures
<p>Finalité</p> <p>Accéder au dispositif en ayant identifié les acquis et les priorités à travailler en formation.</p>	<p>Finalité</p> <p>Situer les nouveaux acquis et co-définir la suite du parcours en prenant appui sur l'évaluation initiale.</p>	<p>Finalité</p> <p>Evaluer les compétences acquises et consolider l'accès à la mise en oeuvre de la suite de parcours.</p>
<p>Objectifs</p> <p>Valider et enrichir les éléments transmis via la fiche de liaison. Situer les acquis au sein de la carte de compétences.</p> <p>Co-définir et visualiser le parcours à enclencher. Co-définir les éléments prioritaires à travailler au sein de la formation. Communiquer tous les éléments évalués à l'organisme chargé de la première partie du parcours de formation et au prescripteur (orienteur).</p>	<p>Objectifs</p> <p>Mesurer les progrès et situer les nouveaux acquis.</p> <p>Interroger l'adéquation entre la formation suivie et les objectifs définis lors du positionnement initial.</p> <p>Définir de nouveaux objectifs : de nouveaux axes ou passage d'un cercle à un autre en fonction des priorités et du projet.</p>	<p>Objectifs</p> <p>Evaluer les progrès par rapport aux axes travaillés.</p> <p>Evaluer ce qui reste à faire par rapport au projet.</p> <p>Anticiper et communiquer avec le prescripteur (orienteur) en amont de la sortie du dispositif de formation.</p>

Annexe 9 : Correspondances

Mail de Patricia Pottier

Document sous droits non diffusable

Mail de Mariela de Ferrari


Document sous droits non diffusable

Correspondance avec un responsable de l'agence *La compagnie des familles*

Document sous droit non-diffusable

Annexe 10 : Convocation d'un stagiaire

Page 1/2


pôle emploi

Votre contact en direct P11/IL92092/ACAA

Mme

Références à rappeler
numéro identifiant

MONTRouGE, le 13 décembre 2018

Objet : **Conclusion de notre échange du 13 décembre 2018**

Madame

Veillez trouver ci-joint un résumé de notre échange.

Il vous est conseillé d'entreprendre une formation **FRANCAIS LANGUE ETRANGERE.**

vous avez rendez-vous le 09/01/18 avec Acoform afin de passer les tests en vue d'intégrer une formation en français. vous avez le projet de devenir femme de chambre.

Pour vous aider dans vos recherches, nous mettons à votre disposition sur www.pole-emploi.fr :

- des offres d'emploi et de formation,
- de la documentation sur les techniques de recherche d'emploi,
- des informations sur les ateliers à votre disposition, sur le marché du travail,
- un espace personnel où vous pouvez compléter votre profil de compétences, vous abonner aux offres, déposer votre (vos) CV ; de même vous pouvez suivre votre indemnisation, vous actualiser, déclarer tous vos changements de situation.

Des services en ligne pour vous aider à choisir un métier, vous former, préparer votre candidature, trouver un emploi, sont également disponibles sur www.emploi-store.fr.

* chemin d'accès : sur www.pole-emploi.fr, cliquez sur « Espace personnel », puis saisissez vos codes personnels.

POLE EMPLOI ILE-DE-FRANCE

POLE EMPLOI MONTRouGE RDC 223 AV PIERRE BROSSOLETTE 92120 MONTRouGE

www.pole-emploi.fr - 3949 Service gratuit + prix appel

Annexe 11 : Tableaux descriptifs de la population étudiée

Prénom	Age	Niveau linguistique	Nombre d'heures de formation	Origine	Langue(s) parlée(s)	Résidente en France depuis...
Echa	39 ans	A1.1	220 h	Camerounaise naturalisée française en 2012	Peul, Ewandou (langues maternelles) et français (langue seconde)	19 ans
Fanta	45 ans	A1.1	220 h	Sénégalaise naturalisée dans les années 2000	Wolof (langue maternelle) et français (langue seconde)	24 ans
Mariem M	50 ans	A1.1	220 h	Sénégalaise	Wolof (langue maternelle) et français (langue seconde)	26 ans
Zenaba	48 ans	INFRA A1.1	250 h	Comorienne	Arabe (langue maternelle) et français (langue seconde)	21 ans

Prénom	Age	Niveau linguistique	Nombre d'heures de formation	Origine	Langue(s) parlée(s)	Résidente en France depuis...
Fatou	55 ans	INFRA A1.1	250 h	Congolaise	Lingala et kituba (langues maternelles) et français (langue seconde)	29 ans
Mariem S	46 ans	A1.1	220 h	Maliennne française naturalisée dans les années 2000	Bambara (langue maternelle) et français (langue seconde)	25/30 ans
Abibabtou	33 ans	A1.1	220 h	Nigérienne	Haoussa, arabe (langues maternelles) et français (langue seconde)	10 ans
Ida	51 ans	A1	200 h	Portugaise naturalisée française	Portugais (langue maternelle) et français (langue seconde)	40 ans

Prénom	Niveau de scolarisation	Rapport à la production orale	Rapport à la réception orale	Rapport à l'écriture	Rapport à la lecture	Rapport au numérique	Rapport au mathématiques
Echa	Non-scolarisée. A suivie qlques cours dans asso. en Fr.	PA	A	PA	NA	NA	A
Fanta	Jusqu'au CE1 au Sénégal.	A	A	PA	PA	NA	PA
Mariem M	Non-scolarisée. A suivi qlque cours dans asso. en Fr.	A	PA	NA	PA	NA	PA
Zenaba	Ecole coranique (koteb).	PA	PA	PA	PA	NA	NA
Fatou	Non scolarisée.	PA	A	NA	NA	NA	NA
Mariem S	Jusqu'en CM2 au Mali.	PA	A	PA	PA	NA	NA
Abibatou	Ecole coranique (koteb). Ecole jusqu'au CM1	PA	PA	PA	PA	NA	PA
Ida	Scolarisé en France et au Portugal. A arrêté	A	A	PA	A	A	A

	l'école à l'âge de 16 ans (décrochage scolaire)						
Prénom	Projet professionnel	Nombre d'année d'expérience	Contrat et employeur habituel	Autres activités professionnelles et employeurs habituels	Moyen de recrutement	Pourquoi avoir choisi ce projet pro	Besoins déclarés
Echa	Garde d'enfant via une agence professionnelle	10 ans	Travail dissimulé avec particuliers. CDI à temps complet après naturalisation	Femme de ménage habituellement chez les mêmes particuliers	Bouche à oreille.	« C'est toute ce que je sais faire »	« Apprendre le français, apprendre à écrire le français »

Fanta	Garde d'enfant via une agence professionnelle	9 ans	Travail dissimulé avec particuliers. CDI à temps complet après naturalisation	Préparation de repas et accompagnement personne âgée	Bouche à oreille.	« <i>Je fais ça depuis des années</i> »	« <i>Apprendre le français</i> »
Mariam M	Garde d'enfant via une agence professionnelle	20 ans	Travail dissimulé avec particulier	Femme de ménage habituellement chez les mêmes particuliers	Bouche à oreille	« <i>j'ai pas choix</i> »	« <i>Apprendre le français</i> »
Zenaba	Garde d'enfant via une agence professionnelle	7 ans	CDD temps complet et partiel avec particuliers	Femme de ménage habituellement chez les mêmes particuliers	Bouche à oreille	« <i>je veux pas faire ménage, fatiguée moi</i> »	« <i>Apprendre le français</i> »

Fatou	Garde d'enfant via une agence professionnelle	20 ans	CDD temps complet et partiel avec particuliers	Femme de chambre dans un hôtel	Bouche à oreille	« Je veux garder des enfants c'est tout, faire le ménage ... j'ai mal au dos aux bras ...3	« Apprendre le français »
Mariem S	Garde d'enfant via une agence professionnelle	19 ans	Travail dissimulé et CDI à temps partiel avec particularisation	Agent de restauration polyvalent	Bouche à oreille	« <i>Pas le choix soit grader enfants soit ménage soit restaurant moi je veux garder des enfants</i> »	« Apprendre le français »
Abibabtou	Garde d'enfant via une agence professionnelle	6 ans	CDD temps complet et partiel avec particuliers	Agent de propreté ans un hôpital	Bouche à oreille	« Pas le choix pas »	« Apprendre le français »

Ida	Garde d'enfants via une agence professionnelle	17 ans	Travail dissimulé et CDI temps partiels avec particulier	Gardiennage d'immeuble	Bouche à oreille Annonces dans les boulangeries	« c'est mon travail depuis des années »	« Apprendre le français »
-----	--	--------	--	------------------------	---	---	---------------------------

Annexe 12 : Modélisation de Blanchet

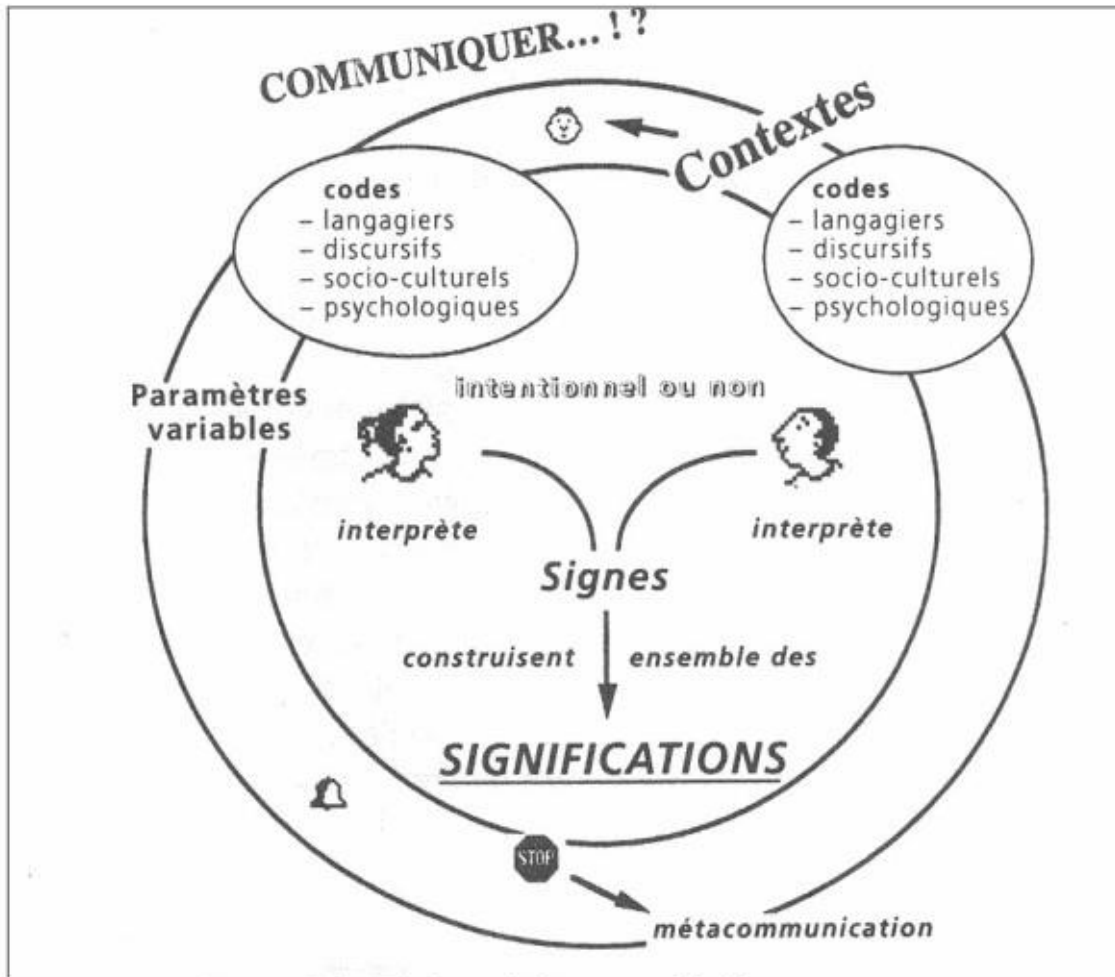


Schéma ethno-sociolinguistique de la communication
(Ph. Blanchet, *La linguistique de terrain*, Rennes PUR, 2000)

Annexe 13 : Carte de compétences d'autres formations

Carte de compétence de l'OFII

Carte des
COMPÉTENCES TRANSVERSALES

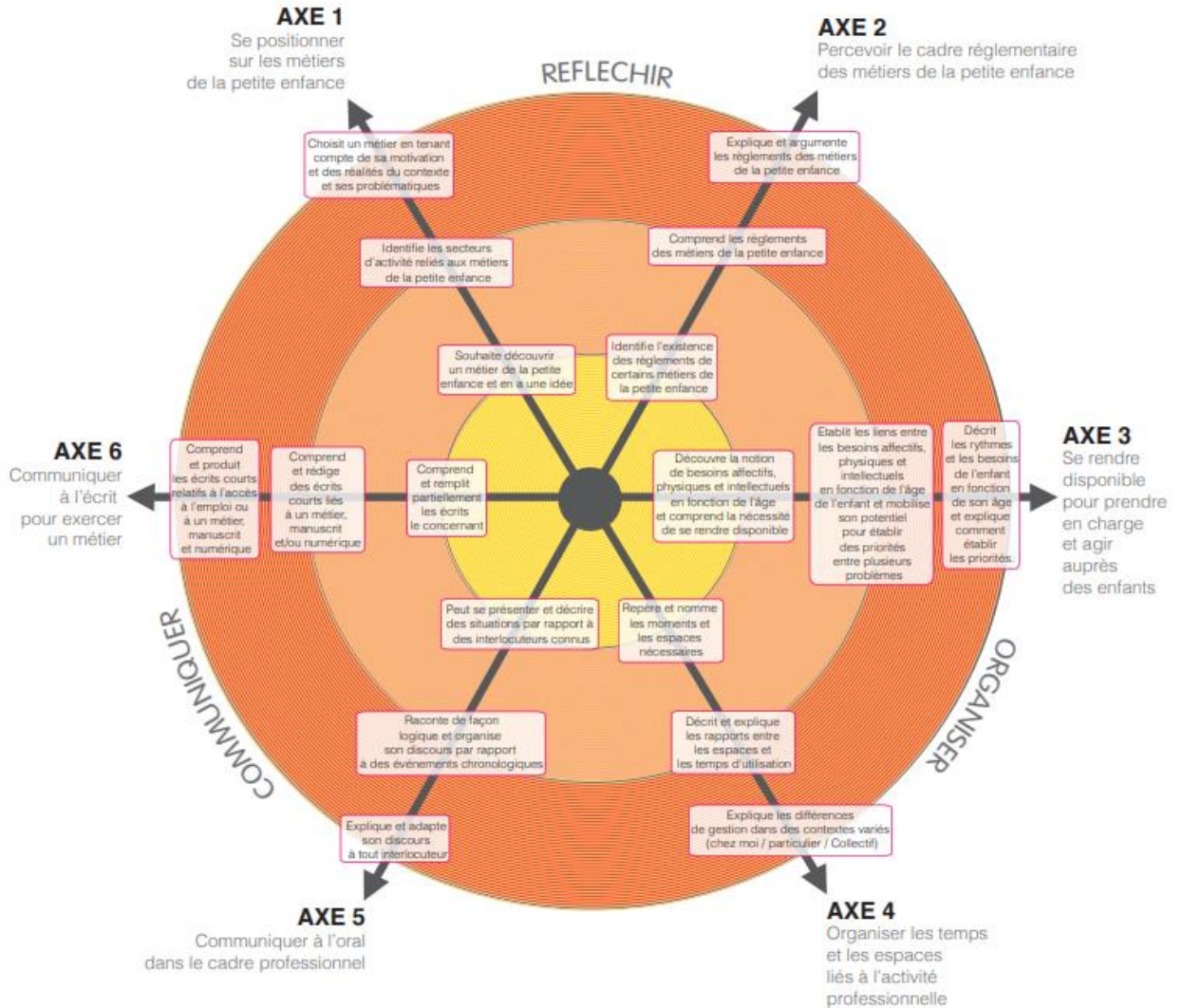
À remplir selon la fonction visée

> < NIVEAU ATTENDU
■ NIVEAU D'ÉVALUATION

NOTES:

AEFA
ERASMUS+

Carte LOLA



Annexe 14 : Test de recrutement lors de notre observation participante

Document sous droits non diffusable

Annexe 15 : Fiche de mission

Document sous droits non-diffusable

Annexe 16 : Edumétrie

Carte de compétences (profil type /attendu)

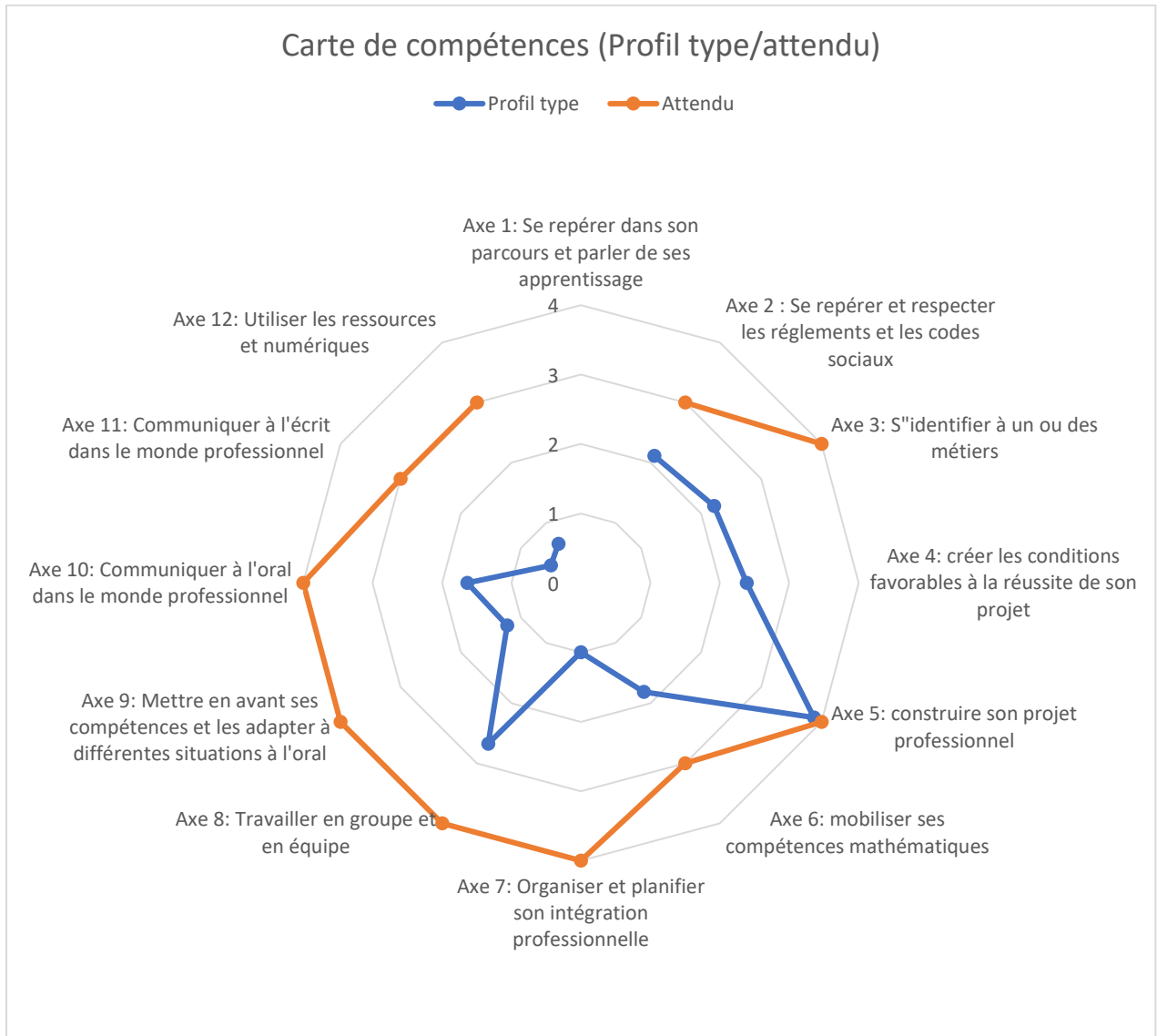


Tableau de confrontation entre les attendus et le positionnement de chaque stagiaire

Les axes non-acquis par les stagiaires par rapport aux attendus sont surlignés en rouge. En jaune, les résultats des stagiaires de l'échantillon qui correspondent à des cercles en cours d'acquisition par rapport aux attendus. Concrètement, il est représenté en jaune les résultats à moins d'un cercle de l'attendu considéré. Enfin, les cellules représentées en vert correspondent aux attendus acquis.

Identifiant	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Axe 5	Axe 6	Axe 7	Axe 8	Axe 9	Axe 10	Axe 11	Axe 12
Echat	L'axe 1 n'est pas travaillé lors	2	2,2	2,4	4	1	1	3	0,6	2	0,2	0,2
Ida		2	2	2	4	2,6	1	3,8	2	1,5	1	2
Fanta		2,1	2	3,3	4	1,4	1	2,3	1	2	0,2	0,2
Mariam S		2	2,4	2	4	1,7	1	2	2	1,6	1	1,2
Mariam M		2,7	2	2,4	3	1,2	1	4	1	2	0,2	0,2
Fatou		2	2	2,4	3	2,6	1	2,3	1	2	0,2	0,2
Zenaba		2	2,5	2,6	3	2	1	3	1	1	0,2	0,4
Abibatou		2,1	2,6	2	4	2	1	1	1	1	1	1

Annexe 17 : Proposition d'évaluation

Guide d'entretien

Guide d'entretien métier garde d'enfants

Auto-évaluation dirigée

1. Pouvez-vous vous présenter ?
2. Est-ce que vous avez été scolarisé ? Si oui, quelle est la dernière classe que vous avez fréquentée ?
3. Savez-vous écrire dans votre langue ?

Axe 9	Axe 10
C1	C1
C2	C2
C3	C3
C4	C4

4. Quelle est votre projet professionnel ? (Demander au stagiaire d'argumenter)

Axe 3
C1
C2
C3
C4

5. Avez-vous de l'expérience dans ce domaine ? De puis combien de temps vous avez exercé ce métier ?

Axe 6
C1
C2
C3
C4

6. Comment trouvez-vous des familles avec lesquelles travailler ?

De bouche à oreille, annonces sur les réseaux sociaux ou annonces dans les commerces, autres... ?

Axe 5
C1
C2
C3
C4

7. Quelle est votre relation avec les parents avec qui vous avez travaillé ?

Axe 8
C1
C2
C3
C4

8. Avez-vous un CV ? Si non, expliquez pourquoi ? (Demander si la personne a des compétences numériques, si elle a un ordinateur à son domicile, etc)

Axe 11	Axe 12
C1	C1
C2	C2
C3	C3
C4	C4

9. En quelques phrases, pouvez-vous me décrire une journée type dans le cadre de votre métier ?

Axe 2	Axe 3
C1	C1
C2	C2
C3	C3
C4	C4

10. Comment s'est passé votre dernier entretien d'embauche ? Avez-vous eu des difficultés pour répondre à des questions ? Lesquelles ?
11. A quel moment dans votre activité professionnelle, vous vous sentez en difficulté ? L'écrit, l'oral ou les deux ?
12. Quelles sont les situations dans lesquelles vous êtes amené à écrire ou lire et écrire dans votre métier ?
- Variante : Avez-vous du mal à lire les notes ou SMS des parents ? Si oui, est-ce que vous demandez à quelqu'un de vous aider ?

Axe 9	Axe 10	Axe 11	Axe 12
C1	C1	C1	C1
C2	C2	C2	C2
C3	C3	C3	C3
C4	C4	C4	C4

13. Parmi les thèmes ci-dessous quelles sont les compétences que souhaitez-vous travailler davantage dans cette formation ? Cochez les thèmes qui vous conviennent.

- Stratégie de recherche d'emploi
- Communication avec les professionnelles du secteur
- Comprendre et remplir des documents professionnels
- Communication avec les enfants/ parents
- Autres : _____

14. Quelles sont vos attentes par rapport à cette formation ?

Axe 4
C1
C2
C3
C4

Test à l'écrit



IDC Formation

ÉVALUATION

Pour stagiaires avec un projet professionnel de « Garde d'enfants »

PRESENTATION ET INFORMATIONS PERSONNELLES :

➤ VOS COORDONNEES

Nom : _____ Nom marital : _____
Prénom : _____ Date de naissance : _____
Lieu (ville et pays) de naissance : _____
Age : _____
Sexe : Homme Femme
Adresse (numéro et nom de la rue) : _____
Code postal : _____
Ville : _____
N° de téléphone mobile : _____
Adresse Mèl : _____
N° de sécurité sociale : _____

➤ VOTRE SITUATION FAMILIALE :

Célibataire
 Marié (e)
 Divorcé (e)
 Parent isolé
 Veuf (ve)
 Autre : _____

➤ EN CAS D'ACCIDENT, PREVENIR :

Nom et prénom : _____
N° de téléphone : _____

➤ PARCOURS SCOLAIRE :

Dernière classe fréquentée : _____
Dernière formation fréquentée : _____
Langue(s) parlée (s) : _____

PARCOURS PROFESSIONNEL :

Le dernier métier exercé : _____
En quelques lignes, décrivez votre projet professionnel et pourquoi vous êtes dans la formation Compétences de Base Professionnelle : _____



IDC Formation

(Réservé à l'évaluateur)

Axe 3	Axe 5	Axe 11
C1	C1	C1
C2	C2	C2
C3	C3	C3
C4	C4	C4

COMPREHENSION ORALE :

I. Ecoutez le document sonore et répondez aux questions qui suivent en cochant (☒) la bonne réponse.

1. A quoi correspond le message sonore ?
 - a) Une offre d'emploi
 - b) Une invitation
 - c) Une annulation de rendez-vous
 - d) Une confirmation de rendez-vous
2. Quel est le nom et le prénom de la personne qui a laissé un message sonore ?
 - a) Sophie Poiret
 - b) Sophie Bernier
 - c) Sophie Bertier
 - d) Sophie Pottier
3. Quel est le nom de l'agence
 - a) Kangourou
 - b) Kalidou
 - c) Kidou
 - d) Pti'Chou
4. Dans quel arrondissement se situe la garde ?
 - a) 12^{ème} arrondissement
 - b) 17^{ème} arrondissement
 - c) 20^{ème} arrondissement
 - d) 15^{ème} arrondissement
5. Quel est l'âge des enfants
 - a) 2 ans et 8 ans
 - b) 2 ans et 6 ans
 - c) 2 ans et 7 ans
 - d) 1 an et 2 ans
6. La garde est tout les jours sauf:
 - a) Lundi
 - b) Mardi
 - c) Mercredi
 - d) Vendredi

II. Complétez le numéro de téléphone que vous devez rappeler ?

01 45-----07

(Réservé à l'évaluateur)

Axe 11	Axe 6
C1	C1
C2	C2
C3	C3
C4	C4

ORGANISER ET PLANIFIER SON DÉPLACEMENT

Voici son adresse de la famille : 14 rue Lamblardie 75012. Le rendez-vous est à 10h.

1. Quelle est votre station de métro/RER la plus proche de votre domicile ? _____
2. A l'aide de votre téléphone portable ou l'ordinateur à côté de vous utilisez Google Maps pour calculer votre trajet.
Pour se rendre à mon rendez-vous il me faut _____ min
3. Par quelle station de métro vous allez arriver ? _____
4. Combien de correspondances devez-vous prendre pour vous y rendre ? _____

(Réservé à l'évaluateur)

Axe 7	Axe 12	Axe 6
C1	C1	C1
C2	C2	C2
C3	C3	C3
C4	C4	C4

PRODUCTION ÉCRITE :

Il est 9h 55 et votre rendez-vous est à 10h. Vous êtes coincé dans les transports en communs. Voici le numéro de la mère des enfants : 06.54.22.37.48. Ecrivez un message pour annoncer votre retard.



Proposé par Ghofrane Zouabi validé par la direction. Avril 2019



(Réservé à l'évaluateur)

Axe 2	Axe 11
C1	C1
C2	C2
C3	C3
C4	C4

PRODUCTION ORALE : Mises en situation

Regardez ces images et répondez aux questions à l'oral.

Image 1 : Que ce passe-t-il dans cette image ? Comment réagissez-vous ?



Image 2 : Augustin 6 ans a sali le mur avec de la peinture. Comment réagissez-vous face à cette situation ?



Image 3 Joanna 3 ans vous mord. Que faites vous ?



Image 4 : Juliette 6 ans ne veut pas tenir votre main pour traverser la rue. Que faites-vous ?



Image 5 : Marcus 2 ans ne veut pas manger ses légumes. Que faites-vous ?



Image 6 : Louise 4 ans tombe de son vélo au parc. Quelles sont les trois premières actions à faire ?





IDC Formation

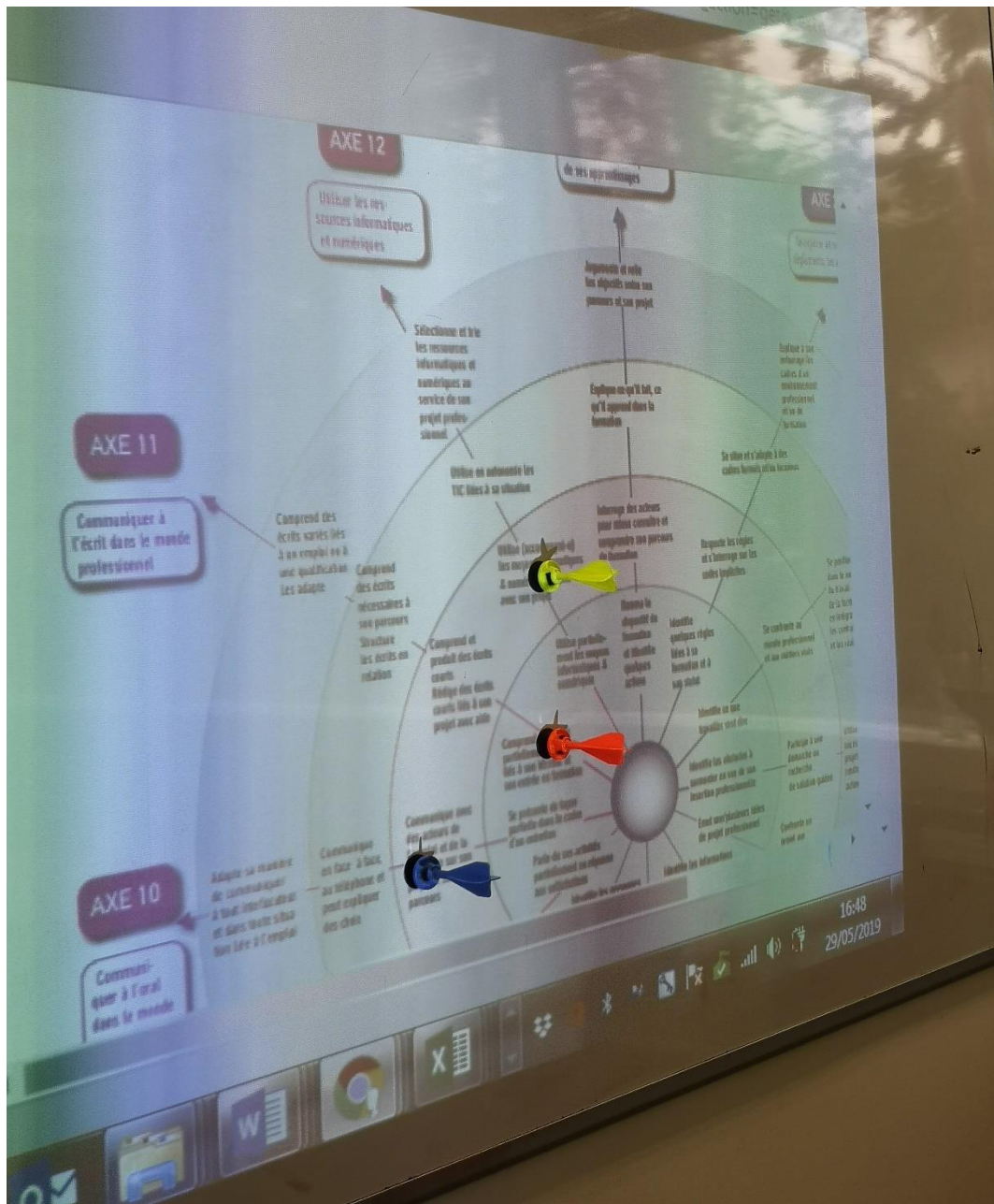
(Réservé à l'évaluateur)

Axe 2	Axe 8	Axe 9	Axe 10
C1	C1	C1	C1
C2	C2	C2	C2
C3	C3	C3	C3
C4	C4	C4	C4

Annexe 18 : Retranscription du message sonore

« Bonjour, je suis Sophie Bertier de l'agence Kidou. Je me permets de vous appeler pour vous proposer une garde. Donc ça sera pour une famille dans le 12 -ème arrondissement de Paris et ça sera à partir du 12 février jusqu'à la fin de l'année scolaire. C'est pour deux petites filles âgées de 2 et 6 ans qu'il faut récupérer à l'école et la crèche à 16h et les garder jusqu'à 20 h tous les jours sauf le mercredi. Si vous êtes d'accord et que vous êtes disponible merci de me rappeler au 01 45 58 75 07 je répète 01 45 58 75 07. Je vous remercie je vous dis à bientôt au revoir ».

Annexe 19 : Photo de la co-construction de la carte de compétences initiale



Annexe 20 : Cahier des charges



SERVICE PUBLIC REGIONAL DE FORMATION ET D'INSERTION PROFESSIONNELLES

ACCORD CADRE A BONS DE COMMANDE

**PROGRAMME RÉGIONAL
DE FORMATIONS TRANSVERSALES 2016**

CONSULTATION N° 1600190

**REGION ILE-DE-FRANCE
UNITE DEVELOPPEMENT
DIRECTION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE**

CHAPITRE 1

DEFINITION DE LA CONSULTATION

Le présent marché a pour objet l'achat d'actions de formation modulaires et individualisées, permettant aux demandeurs d'emploi franciliens de développer des compétences de base en situation professionnelle, ainsi que des compétences en bureautique et en anglais à visée professionnelle. Les formations mises en œuvre visent le maintien ou le retour à l'emploi des bénéficiaires. Ce marché est alloti.

Sauf spécificités particulières exprimées dans le présent CCTP, l'ensemble des clauses techniques décrites dans les chapitres ci-après sont considérées comme communes et s'appliquent à la totalité des lots.

1. Les objectifs généraux

↳ Objectifs et typologie des actions de formation

La formation professionnelle continue est un enjeu décisif à la fois pour l'accomplissement des individus et pour le développement économique des territoires. Elle est une étape essentielle dans l'accès, le retour et le maintien en emploi des personnes qui ont un plus faible niveau de qualification.

Les actions de formation proposées au sein de ce marché visent à acquérir ou développer les connaissances et les compétences des bénéficiaires, en réponse à des besoins de qualification identifiés au niveau territorial ou professionnel. Ces formations doivent être un levier pour accroître les chances d'insertion des jeunes et de retour à l'emploi des demandeurs d'emploi, en particulier ceux de faible qualification et/ou en cours de reconversion professionnelle.

Formations proposées : 3 dispositifs régionaux

ORIENTATION	<p>L'orientation vers le dispositif « Compétences de base professionnelles » est effectuée, <u>au moyen d'une fiche de liaison</u>, par les acteurs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pôle emploi, - Missions locales, - Cap emploi, - PLIE, - Conseils départementaux, services en charge de l'accompagnement des bénéficiaires du RSA, - Centre de ressources illettrisme en Ile-de-France, - Services pénitentiaires d'insertion et de probation. - Structures d'insertion par l'activité économique, - Ateliers sociolinguistiques (ASL), - toute structure œuvrant auprès des publics en difficulté avec les savoirs de base et la maîtrise de la langue, et notamment les réseaux associatifs, les Centres communaux d'action sociale et les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA), etc. <p>La « fiche de liaison » précise a minima l'identification de la structure ayant procédé à l'orientation, l'identification du bénéficiaire, son projet professionnel éventuel, les prérequis identifiés.</p>
CONTENUS Et MOYENS PEDAGOGIQUES	<p>1.1. Approche par compétences en situation</p> <p>Le programme « Compétences de base professionnelles » s'inscrit dans la logique de l'approche par compétences, notamment développée au travers du référentiel régional d'insertion professionnelle « carte de compétences », coproduit avec les acteurs franciliens de l'insertion.</p> <p>Les compétences des domaines « apprendre à apprendre tout au long de la vie », « utilisation des techniques usuelles de l'information et de la communication numérique », « aptitude à travailler dans le cadre de règles définies d'un travail en équipe », « aptitude à travailler en autonomie et à réaliser un objectif individuel », sont transversales dans chacun des parcours de formation.</p> <p>L'utilisation du numérique, de façon transversale contribue à la lutte contre la fraction numérique et permet de cibler les compétences de base permettant d'utiliser une messagerie, rechercher et exploiter des informations sur internet.</p> <p>1.2. Prise en compte partielle ou totale des compétences du socle CléA</p> <p>L'ensemble des compétences des domaines du socle CléA est contextualisé au projet des stagiaires.</p> <p>Dans les situations d'apprentissage, les compétences sont articulées entre elles et en lien avec le projet du bénéficiaire.</p>

DUREE	<p>A - Parcours « <u>Maîtriser la langue orale et écrite pour développer ses compétences en français langue professionnelle en situation d'insertion professionnelle ou situation professionnelle</u> » pour les personnes de niveau inférieur ou égal au niveau A1.1.</p> <p>B - Parcours « <u>Maîtriser la langue orale et écrite pour développer ses compétences en français langue professionnelle en situation d'insertion professionnelle ou situation professionnelle pour les personnes de niveau supérieur à A.1.1</u> »</p> <p>C- Parcours « <u>Renforcer ses compétences de base en lien avec le socle CléA en situation d'insertion professionnelle ou situation professionnelle</u> »</p> <p>La formation étant individualisée, la durée minimum d'un parcours de formation en centre est de 70 heures et la durée maximum est de 250 heures. Les formations en centre se déroulent à temps partiel. Le rythme hebdomadaire ne doit pas être supérieur à 18 heures.</p> <p>Un stage en entreprise d'une durée de quatre semaines maximum pourra être proposé. La période de stage peut être fractionnée. Les stages en entreprise peuvent se dérouler à temps plein</p> <p>De plus, les organismes doivent être en mesure d'accueillir et de proposer une formation à toute personne, individuellement, à tout moment de l'année y compris pendant les vacances scolaires et notamment en dehors des heures habituelles de travail (fin d'après-midi, samedi matin). Les sessions de formation sont organisées en entrées et sorties permanentes.</p> <p><u>Spécificités pour les salariés des structures de l'insertion par l'activité économique (IAE)</u> L'organisme de formation mettra en place ponctuellement et si nécessaire des sessions collectives de formation pour les salariés issus des structures de l'IAE, qui ont un projet d'insertion professionnelle validé par le référent insertion de la structure employeur.</p>
CERTIFICATION	<ul style="list-style-type: none"> - Diplôme d'Initiation en Langue Française (DILF) - Diplôme de Compétence en Langue¹⁰ (DCL), DCL Pro ou tout autre diplôme, tel que le Diplôme d'Etudes en Langue Française (DEL F Pro ou DELF) en lien avec le Cadre Européen Commun de référence pour les langues¹¹ ;
PARTENARIAT	<p>Outre les dispositions du chapitre 2, paragraphe 3 « partenariat »</p> <p>1.1. Identification du public et de ses besoins</p> <p>L'organisme de formation noue des partenariats à l'échelle territoriale avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les acteurs des coordinations linguistiques quand elles existent, - Les responsables des ASL et notamment les ASL pré emploi,

¹⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid55748/e-diplome-de-competence-en-langue-d-cl.html>

¹¹ <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrf.html>

	<p>L'évaluation intermédiaire permet, autant que de besoin, d'ajuster les contenus et/ou la durée du parcours.</p> <p>- L'évaluation finale (parcours A, B, C) :</p> <p>Le référent « évaluation » recueille les productions transmises par le référent formation et formule systématiquement des préconisations pour la suite de parcours. A l'issue de l'évaluation finale, le stagiaire définit avec son référent « évaluation » les compétences mises en œuvre et évaluées en situation. Ces compétences constituent le contenu de l'attestation de compétences qui sera délivrée en fin de parcours.</p> <p>Les orientations professionnelles envisagées ainsi que les démarches à suivre pour y parvenir seront précisées dans le cadre d'un plan d'action élaboré avec le stagiaire. Il détermine les modalités d'accès à des formations préqualifiantes, qualifiantes ou d'accès direct à l'emploi.</p> <p>L'organisme met en œuvre la sécurisation du parcours du stagiaire, en facilitant notamment son accès à une formation préqualifiante, qualifiante ou à l'emploi à l'issue du parcours de formation.</p> <p>Les évaluations individuelles intermédiaire et finale doivent être transmises au stagiaire.</p> <p>Une synthèse du parcours de formation et du plan d'action à l'issue de la formation sont systématiquement transmis aux acteurs qui ont orienté.</p> <p>B La formation</p> <p>La formation en centre doit intégrer une dimension culturelle et citoyenne organisée dans le cadre de la démarche pédagogique mise en œuvre, ainsi que l'accès à des activités, des structures et des événements, notamment ceux financés par la Région. L'ouverture culturelle est entendue de façon large : approche de la culture artistique, technique ou scientifique.</p> <p>L'autoformation en dehors de la présence d'un formateur n'est pas autorisée.</p> <p>Les contenus de formation des parcours A et B devront être contextualisés afin que le travail en français langue professionnelle soit étroitement lié à l'acquisition de compétences professionnelles.</p> <p>Les secteurs envisagés sont : l'aide à la personne, l'hôtellerie-restauration, bâtiment gros œuvre, le nettoyage-propreté, sécurité, logistique.</p> <p>L'organisme de formation adapte le contenu de la formation aux attentes et besoins du stagiaire en proposant des situations d'apprentissage contextualisées au projet professionnel envisagé. Cela permet d'affiner le projet professionnel et de travailler sur les suites de parcours en formations préqualifiantes/qualifiantes des programmes régionaux⁷ et/ou en emploi.</p> <p>L'organisme peut, accompagner les stagiaires à l'acquisition de gestes importants dans l'exercice d'une activité professionnelle, à travers les validations suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Certificats de Sauveteur et Secouriste du Travail (SST) ; - Prévention et Secours Civiques de niveau 1 (PSC1) ; - Prévention des Risques liés à l'Activité Physique (PRAP) ;
--	--

⁷ L'offre est référencée dans la base Dokelio : <https://dokelio-idf.fr>

	<p>a. Découverte des métiers</p> <p>La découverte des métiers peut être réalisée sous diverses formes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - visites en entreprise - plateaux techniques de découverte des métiers - enquêtes métiers - rencontres de professionnels <p>b. Stage en entreprise</p> <p>Il s'agit de permettre au stagiaire de bénéficier d'une mise en situation en entreprise, dans le secteur professionnel visé.</p> <p><u>La recherche d'un stage</u> Accompagnement du stagiaire, pour l'acquisition de stratégies efficaces pour les recherches de stages et/ou d'emploi.</p> <p><u>La préparation des stages en entreprise</u> Accompagnement du stagiaire pour une intégration réussie en stage en entreprise : codes sociaux, codes de l'entreprise, organisation et fonctions dans une entreprise, activités dans le secteur visé.</p> <p>L'organisme assure le suivi du stagiaire en entreprise, par téléphone. Ce suivi est réalisé par la ou les personnes qui se consacrent à cette activité au sein de l'équipe pédagogique.</p> <p>La période en entreprise fait l'objet d'une convention de stage définissant clairement les objectifs poursuivis par le stagiaire et les conditions de réalisation (horaires, lieux, etc.). L'organisme formalise, avec le stagiaire et l'entreprise, un contenu détaillé des tâches et activités qui seront réalisées.</p> <p>c. Module commun de sensibilisation aux principes de développement durable</p> <p>Les organismes doivent adapter leurs contenus de formation au regard des principes de développement durable en lien avec le métier préparé. Cette adaptation peut résulter de l'évolution des référentiels de formation ou d'aménagements apportés par l'organisme.</p> <p>Ces enseignements complémentaires doivent être diffusés de manière transversale tout au long de la formation.</p> <p>De plus, les organismes de formation doivent élaborer un module de sensibilisation d'une durée de 4 heures minimum sauf si celui-ci est déjà prévu par le référentiel.</p> <p>Ce module a pour objectif de permettre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'acquisition de connaissances de base relatives au développement durable - la sensibilisation à l'égalité professionnelle femmes - hommes - la prise de conscience par les stagiaires de l'impact de leurs actions dans leur vie personnelle et professionnelle - la mise à disposition de ressources complémentaires afin d'approfondir et/ou d'élargir les connaissances.
--	--

Principe d'adaptabilité et d'individualisation de l'offre de formation :

- adaptation aux besoins du marché de l'emploi francilien, mais également à la demande sociale, au projet personnel des demandeurs d'emploi
- obligation d'individualiser les formations en adaptant les rythmes et durées d'apprentissage, les contenus pédagogiques aux besoins et capacités des stagiaires
- obtention d'une certification, en encourageant les modes d'accès à des validations partielles.

Principes de qualité, de neutralité et de laïcité de l'offre de formation :

- exigence d'une qualité avérée et homogène des formations sur l'ensemble du territoire francilien et ce, quel que soit le niveau ou le domaine de formation
- transparence des rapports entre les stagiaires et l'organisme de formation
- principes de neutralité et de laïcité de l'offre de formation, conformément aux principes républicains.

Principe de participation des bénéficiaires :

- modalité d'information des stagiaires adaptée et ciblée
- association des stagiaires à l'évaluation des dispositifs
- mise en place d'une fonction de médiation.

1.2. Les obligations de service public (OSP)

Chaque principe du service public régional de formation et d'insertion professionnelles est décliné en obligations de service public (OSP).

Les obligations de service public pèsent sur les prestataires auxquels la Région confie la mise en œuvre du service public régional de formation et d'insertion professionnelles.

Ces obligations de service public constituent donc des obligations contractuelles sur lesquelles l'opérateur, retenu dans le cadre de ce programme, s'engage.

Chaque principe relatif à une Obligation de Service Public en matière de formation sera présenté de la manière suivante :

OSP : N'exercer aucune distinction catégorielle ou statutaire lors de l'accueil des candidats

2 INTEGRATION DES PRINCIPES DE DEVELOPPEMENT DURABLE DANS LA COMMANDE REGIONALE

La Région Île-de-France, une écorégion responsable et solidaire.

<p>CONTENUS Et MOYENS PEDAGOGIQUES</p>	<p>1.3. L'évaluation</p> <p>Les parcours de formation sont rythmés par des temps d'évaluation formative et sommative effectuées par le référent évaluation. Ce dernier accueille et accompagne chaque stagiaire, tout au long de son parcours de formation.</p> <p>Les outils, carte de compétences régionale et le tableau de correspondances entre les compétences inscrites dans la carte et les compétences des 7 domaines du socle CléA sont proposés comme supports d'évaluation³.</p> <p>- Evaluation et positionnement initial</p> <p>Le positionnement initial permet d'identifier pour chacun des stagiaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le rapport à la langue française orale et écrite; - les compétences détenues au regard du référentiel « Carte de Compétences » ; - l'expérience professionnelle déjà acquise ; - le secteur professionnel envisagé par le stagiaire ; - les prérequis/compétences d'accès au secteur professionnel ou de maintien dans l'emploi. <p><u>Pour les parcours A et B</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - identifier les compétences détenues au regard du Diplôme de Compétence en Langue⁴ (DCL) ou DCL Pro, du Diplôme d'Etudes en Langue Française (DEL F ou DELF Pro), en lien avec le Cadre Européen Commun de référence pour les langues⁵ ; <p><u>Pour le parcours C</u>, « Renforcer ses compétences de base en lien avec le socle CléA en situation d'insertion professionnelle ou situation professionnelle »</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifier les compétences détenues au regard des 7 domaines de compétences du Socle CléA⁶. <p>Ce positionnement favorise la co élaboration, avec le stagiaire, des objectifs du parcours individualisé et précise les compétences à développer, le rythme et la durée de formation envisagés. Il est à noter que le français langue professionnelle sera un fil conducteur dans la formation, pour les publics ayant des besoins linguistiques, en particulier pour les parcours A et B.</p> <p>Les acquis de chaque stagiaire en centre et/ou en entreprise sont inscrits dans un livret de suivi du stagiaire ou portefeuille de compétences qui sera enrichi au fur et à mesure des compétences développées lors des activités réalisées en formation. Ce livret/portefeuille est accessible aux stagiaires durant la formation et leur est remis à l'issue de celle-ci.</p> <p>Le positionnement et les objectifs individualisés définissant le parcours sont systématiquement remis :</p> <ul style="list-style-type: none"> - aux bénéficiaires afin de renforcer leur autonomie durant la formation, - aux référents des structures qui orientent <p>- L'évaluation intermédiaire (parcours A, B, C) :</p> <p>Son objectif est de mesurer la progression du stagiaire au regard du positionnement initial et des productions transmises par le référent formation du parcours.</p>
--	---

³ Ressources consultables sur le site du CARIF Défi métiers :

- [Guide Evaluer pour se former \(carte de compétences\)](#),

- [Fiches pratiques du guide Evaluer pour se former \(carte de compétences\)](#).

⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html>

⁵ <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europe-en-commun-de-reference-cecrl.html>

⁶ Tableau de correspondances carte de compétences/socle CléA.

CHAPITRE 2 LES MOYENS DEDIES À LA FORMATION



Les moyens pédagogiques, matériels et humains mobilisés par les organismes de formation doivent répondre aux obligations de service public et s'inscrire dans la démarche de développement durable préconisée par la Région, qui s'apprécieront

ainsi :

- le pilier social au travers de l'accompagnement pédagogique, de la qualité de vie en formation, de l'individualisation des formations et de la sécurisation des parcours proposés aux stagiaires
- le pilier environnemental au travers de la sélection de ressources limitant l'empreinte écologique de la formation et de l'organisme sur le milieu (matière d'œuvre, fluides, supports pédagogiques, déplacements)
- le pilier gouvernance par l'association des stagiaires à l'évaluation des actions de formation dispensées, l'organisation de comités de pilotage, l'élection de délégués des stagiaires, le partage d'informations au sein des équipes administratives et pédagogiques, la mise en œuvre d'instances de régulation et de dialogue au sein de la structure.

1. Les moyens humains

1.1 Les formateurs



L'organisme de formation mobilise une équipe de formateurs afin d'assurer la transmission des savoirs et désigne parmi ceux-ci, un formateur référent par groupe de stagiaires.

Le formateur référent assure la coordination des interventions des formateurs et fait régulièrement le point sur la situation des stagiaires dont il assure le suivi.

Les effectifs et l'expérience des formateurs doivent être cohérents avec les objectifs visés par la formation.

Les formateurs mettent en œuvre des modalités pédagogiques qui tiennent compte des objectifs d'individualisation de la formation, en s'appuyant sur des stratégies d'apprentissage et des contenus adaptés à chaque stagiaire.

Les formateurs doivent également être en mesure d'informer les stagiaires sur les dispositifs de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) ainsi que sur le Compte Personnel de Formation (CPF)

Afin de favoriser la qualité des formations dispensées aux stagiaires, l'organisme veille à :

- s'appuyer sur une équipe de formateurs pluridisciplinaire et stable
- maintenir et développer les compétences de ses formateurs, en leur permettant notamment de bénéficier d'actions de formation continue
- animer l'équipe de formateurs en organisant un suivi régulier de la formation, et en favorisant le partage d'informations et d'éléments relatifs à la pédagogie.

- l'information des stagiaires relative aux données traitées informatiquement le concernant, à son droit d'accès et de rectification à celles-ci. Pour ce faire, le titulaire doit recourir à la mention suivante : « *Les informations recueillies font l'objet d'un traitement informatique destiné à ... (Veuillez préciser la finalité). Aucune utilisation commerciale ne sera faite à partir des données collectées. Conformément à la loi informatique et libertés du 6 janvier 1978 modifiée en 2004, vous bénéficiez d'un droit d'accès et de rectification aux informations qui vous concernent, que vous pouvez exercer en vous adressant au Secrétariat général de l'Unité Développement, 35 bd des invalides – 75007 Paris. Vous pouvez également pour des motifs légitimes, vous opposer au traitement des données vous concernant* ».

Dans un délai de dix jours à compter de la signature du contrat, le stagiaire peut se rétracter par lettre recommandée avec avis de réception. Au-delà de ce délai, conformément à l'article R 6341-47 du Code du travail, la Région se réserve le droit de réclamer le remboursement de la rémunération perçue par le stagiaire.

L'organisme de formation s'engage à autoriser les agents de la Région à accéder à ses locaux pour vérifier les moyens matériels et techniques mis à disposition des stagiaires.

Lors de l'ouverture de la session de formation, l'organisme de formation s'engage à donner à chaque stagiaire une information claire sur la protection sociale dont il peut bénéficier au titre de son statut de stagiaire de la formation professionnelle.

OSP : obligation d'individualisation des formations

L'individualisation de la formation s'inscrit dans une démarche générale d'adaptation aux besoins de l'apprenant.

Plus précisément, l'individualisation désigne la possibilité pour des apprenants, à partir d'un dispositif de positionnement à l'entrée, d'effectuer des parcours d'apprentissage différents selon leurs besoins et leurs objectifs personnels. Il s'agit notamment de pouvoir progresser à son propre rythme et de pouvoir éviter de travailler sur des compétences déjà acquises.

La démarche d'individualisation de la formation est mise en œuvre par différents moyens :

↳ Individualisation du parcours de formation

Chaque stagiaire doit pouvoir bénéficier de formations adaptées à ses besoins et à son projet professionnel, tenant compte de ses compétences, de ses expériences (personnelles et professionnelles), et des certifications ou parties de certifications déjà acquises par la voie de la formation ou de la VAE.

↳ Individualisation des modalités pédagogiques

Chaque stagiaire bénéficie de modalités pédagogiques individualisées, grâce à la mise en œuvre de rythmes d'apprentissage, de méthodes et d'outils pédagogiques adaptés à chaque apprenant, et grâce à un accompagnement personnalisé de la part du ou des formateurs.

Par ailleurs, l'accompagnement du stagiaire au sein du centre de ressources documentaires (cf. article 2.2 du chapitre 2 du CTPP) par un animateur, chargé notamment d'encadrer l'utilisation et la consultation des ressources documentaires, constitue l'un des éléments mobilisables dans la démarche d'individualisation.

Annexe 21 : Evaluer pour se former



FICHES PRATIQUES DU GUIDE

ÉVALUER POUR SE FORMER DANS LES FORMATIONS RÉGIONALES

Évaluer les compétences des stagiaires pour :

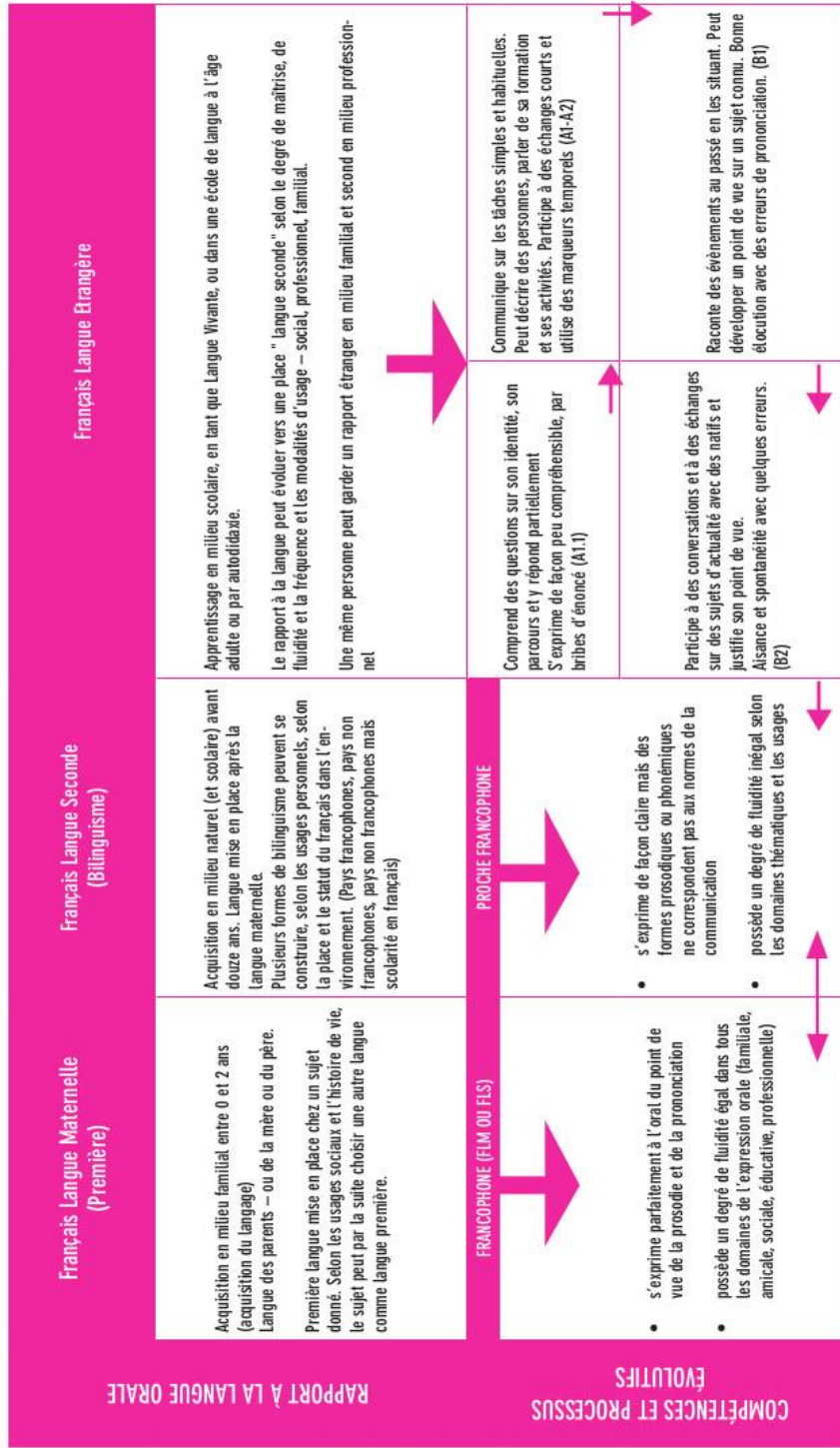
- élaborer/valider un projet professionnel
- accéder à une formation qualifiante/un emploi



www.iledefrance.fr

 **ile de France**

RAPPORT A LA LANGUE ORALE : SITUER ET ANALYSER FINEMENT



Mariela de Ferrari - 2010

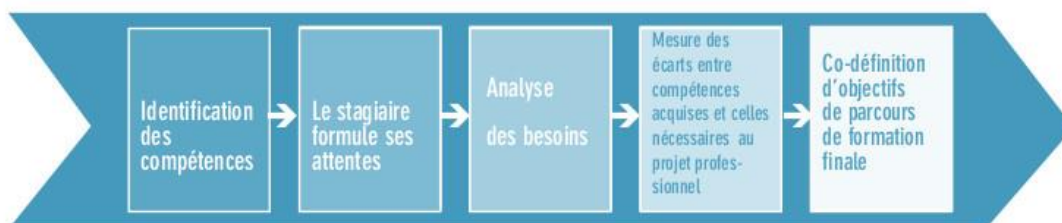
COMMENT SE FONT LES ÉVALUATIONS ET LE POSITIONNEMENT DANS UN ESPACE NOMMÉ "SAS" ?

➤ La démarche préconisée

Le stagiaire est au centre de l'évaluation par la mise en œuvre d'interactions variées. Il devient acteur de la construction de son parcours.

Ainsi, les **acquis** et les **représentations de chaque stagiaire** seront identifiés au regard de trois grands aspects :

- Le rapport à la formation en général et au dispositif de formation en particulier et aux conditions de réussite du parcours (investissement et disponibilité personnels, mobilité...);
- Le rapport au projet professionnel (secteur, métier, qualification), le degré d'expérience professionnelle et la valorisation des compétences personnelles utiles pour le projet;
- Le degré de maîtrise des compétences communicatives en français – orales et écrites (en s'aidant des tableaux du rapport à la langue orale-écrite);
- Le degré de maîtrise des compétences mathématiques et numériques nécessaires à l'insertion professionnelle.



➤ Principes à prendre en compte pour réaliser les évaluations

➤ Principe 1

L'évaluateur cherche systématiquement des éléments sus, connus pouvant être mobilisés au service des situations proposées afin de reconnaître des compétences partielles, aussi embryonnaires soient-elles.

Ce principe permet de situer des acquis pour établir des **objectifs de progression** par la suite et non pas de catégoriser les personnes.

➤ Principe 2

Tout stagiaire accédant à la formation découvre **progressivement** les axes de compétences travaillés, dans le cadre de l'évaluation initiale. Il sera sollicité à des moments précis pour s'auto-évaluer.

Ce principe suppose d'accepter que les **compréhensions** puissent être partielles et « qu'on n'a pas besoin de tout comprendre pour comprendre ».

➤ Principe 3

Toute évaluation est contextualisée et s'appuie **sur des situations d'évaluation et non sur des tests**. L'approche actionnelle proposée par les compétences clés et la carte de compétences de formation implique des mises en situation réelles ou simulées, reliées à l'action dans l'environnement socio-professionnel.

ÉVALUATION INITIALE (SUITE)

PHASES ET OBJECTIFS, POINTS D'APPUI MÉTHODOLOGIQUE	AXES ÉVALUÉS	SITUATIONS D'ÉVALUATION, ACTIVITÉS, MODALITÉS
<p>Phase 2 : Poser le cadre et les modalités de fonctionnement du parcours et préparer la co-définition du parcours.</p> <p>1^{ère} partie Présenter les axes évalués et positionner selon les indicateurs des axes 5, 8, 10 et 11. Conseil : il est souhaitable de constituer une banque de données sur les métiers et les secteurs récurrents et de prévoir des questionnaires types. Positionner le degré de compréhension, la production écrite à partir des indicateurs de l'axe 11 et des cinq paliers menant au niveau A1 si nécessaire.</p> <p>2^{ème} partie Positionner sur l'axe 3 en interrogeant les indicateurs et en établissant les liens entre les axes 5 et 3. Analyser et mettre en relation les résultats de l'évaluation avec les indicateurs des axes 6 et 7. Évaluer la production écrite (quantité et qualité d'écrit produit) en tenant compte des indicateurs spécifiques à l'axe 11 et des composantes de l'écrit (pragmatique, textuelle, phrasique, infraphrasique). Si nécessaire, positionner sur les cinq paliers menant au niveau A1.</p> <p>Phase 3 : Co-définir le parcours.</p> <p>Proposer une auto-évaluation et faire identifier des axes à travailler prioritairement. Observer et écrire sur la grille de suivi le degré de compréhension des axes et les axes choisis. Établir des liens avec les propos tenus dans les phases 1 et 2 pour effectuer un positionnement critérié sur le parcours à construire (axe 1) et les axes choisis par chaque stagiaire.</p>	<p>Axe 5 Axe 10 Axe 8 Axe 11</p> <p>Construire son projet professionnel Communiquer à l'oral dans le monde professionnel Travailler en groupe et en équipe Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel</p> <p>Axe 3 Axe 7 Axe 6 Axe 11</p> <p>S'identifier à un ou des métiers Organiser et planifier son intégration professionnelle Mobiliser ses compétences mathématiques Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel</p> <p>Variables selon les choix</p>	<p>Durée 1ère partie : 2 heures maximum Durée 2ème partie : 2 heures environ</p> <p>En binôme, puis en collectif Interactions orales, constitution d'un binôme : chacun présente le parcours et le projet de l'autre en s'appuyant sur des éléments évoqués en phase 1. Visionnage d'un film-métier (environ 10 mn). Echanges sur les impressions et les points de vue, en groupe (45 mn). En individuel Renseigner d'un questionnaire sur son projet professionnel (degrés de complexité variés permettant à tous de le remplir au moins partiellement.</p> <p>En groupe et en sous-groupes Retour sur les explorations effectuées entre les 2 parties de cette phase. Analyse des modalités de recherche, d'interview, des difficultés rencontrées et des éléments de réussite. En individuel Résolution de situations de calcul liées aux trajets-déplacements effectués. Proposer l'élaboration d'une lettre de demande de stage ou de formation à un responsable d'organisme ou d'entreprise (consigne orale selon le degré de compétence écrite).</p> <p>Durée : 1h30 environ</p> <p>En grand groupe et en sous-groupes Faire choisir 3 axes prioritaires par le stagiaire. Auto-positionnement sur ces axes et sur les autres axes qui sont impactés.</p>

Annexe 22 : Evaluer pour se former dans le dispositif régional « Evaluer pour se former dans le dispositif régional « Avenir Jeune »



Le schéma qui précède permet de croiser les critères de scolarité en langue et degré avec les critères du rapport oral à la langue. Il s'avère essentiel que les évaluateurs explicitent ces critères à chaque personne évaluée.

La démarche de positionnement implique de :

- Reconnaître, en premier lieu, les plurilinguismes et de valoriser les compétences orales ;
- Montrer à l'intéressé qu'il a des compétences quel que soit son degré de scolarité ;
- Analyser la scolarité : durée, langues apprises ;
- Identifier les compétences écrites en lecture d'une part, en production d'autre part.

La construction des parcours d'apprentissage s'effectue à partir du nécessaire croisement de l'ensemble de ces éléments. En effet, ils fournissent des données individuelles précieuses.

Pour les stagiaires qui n'ont pas développé les compétences en lecture-écriture avant 16 ans, les évaluateurs disposent d'une grille de positionnement en cinq paliers, (Référentiel A1.1 vers A1) présentée, ci-après.

➤ Le cheminement de l'apprentissage de la lecture-écriture

Présentation du référentiel A1.1 vers A1

Le groupe de scientifiques et d'experts¹³ ayant validé le niveau A1.1 avait considéré que les compétences littéraires dites « opérationnelles » se stabilisent au niveau A1 grâce au degré d'autonomie acquis pour lire et produire des textes d'une quarantaine de mots. Ces textes relèvent des domaines récurrents de la vie sociale du sujet et correspondent à des domaines connus lui permettant de faire sens.

Trois paliers de progression sont identifiés pour construire une méthodologie d'entrée dans l'écrit. La démarche choisie, interactive et en spirale, dessine les contours des compétences considérées comme nécessaires à un accès au sens progressif « descendant » et à un « apprendre à produire » textuel, complexe et réaliste dès les débuts des apprentissages. Le référentiel est utilisé depuis 2007 et remplace en partie celui conçu par le CUEEP¹⁴ en 1996, qui se cale sur les objectifs du Certificat de Formation Générale, premier niveau de diplôme de l'Éducation nationale.

Si les descripteurs de compétences écrites correspondant au niveau A1 sont bien définis par le CECR, il s'avère nécessaire de proposer un cheminement à effectuer par les publics en apprentissage de l'écrit, afin d'inscrire ces personnes dans une véritable logique de parcours.

Il y a donc lieu ici de chercher à décrire le cheminement du niveau A1.1 au niveau A1.

Le parcours d'apprentissage conduisant de A1.1 à A1 s'inscrit, bien entendu dans la même perspective pédagogique que celui menant au niveau A1.1. Il vise à faire de l'apprenant, sinon un lecteur/scripteur accompli chez qui le rapport à l'écrit ne trahirait plus l'absence ou le peu de scolarisation, du moins une personne pouvant s'appuyer sur certains automatismes, dont ceux permettant l'identification de formes graphiques, pour le traitement des situations d'écrit spécifiées par A1.

Le cheminement de A1.1 vers A1 peut être sommairement défini, dans un premier temps, par les caractéristiques les plus saillantes des niveaux de départ (A1.1) et d'arrivée (A1) qui le délimitent dans le domaine spécifique de l'écrit en réception et en production

L'accès au niveau A1 est constitué de deux étapes respectivement intitulées : consolidation et généralisation. Une synthèse des cinq paliers développant ces compétences est présentée ci-après.

¹³ Réuni par la DGLFLF (Direction générale à la langue française et aux langues de France) 2006 lors de la conception du niveau A1.1

¹⁴ CUEEP (Centre Université Economie d'Éducation Permanente) de Lille

Annexe 23 : Retranscriptions

Dans cette partie nous n'allons retranscrire les entretiens que nous avons exploités dans notre travail de recherche. Toutefois nous rappelons que la première personne avec qui nous sommes entretenus souhaite garder son anonymat et l'anonymat de son agence. Quant à notre deuxième entretien il s'agit d'un entretien d'embauche, l'enregistrement effectué était dissimulé. Nous tenons à préciser que nous avons essayé de nous procurer le test écrit auprès de plusieurs agences. Mais vu le refus catégorique de nos interlocuteurs, nous avons choisi de candidater nous-même.

L'entretien avec un responsable de recrutement d'une agence de garde d'enfants

G : Pouvez-vous nous décrire les étapes d'un entretien d'embauche dans votre agence ?

RH 1 : Comme vous le savez grossièrement y a trois parties... on commence avec un entretien après y a le test puis la correction. Dites-vous que beaucoup de candidates ne dépassent pas le premier entretien euh... avant le test on cherche à connaître la personne voir si elle correspond aux valeurs de l'agence.... Connaître ses expériences et tout. Après y a le test bha c'est le protocole on ...on cherche à savoir si la personne sait lire ... écrire ... le test c'est une fiche de renseignement sur la personne mais aussi ses références.

G : Et pour la correction ? Elle sert à quoi ?

RH 1 : Bha on revoit tout simplement les réponses ... surtout les mises en situation... vous voyez de quoi je parle ? Ça nous permet vraiment de voir si la personne a de l'expérience ou pas. Faut savoir y a des gens qui nous justifie leurs réponses.... Et c'est n'importe quoi (*soupire*). Y a des étudiantes elles nous expliquent leurs réactions Et ça se voit direct qu'elles n'ont jamais étaient en contact avec les enfants...

[...]

« Ghofrane : Si vous avez une candidate qui...heu disons ne sait pas ni lire ni écrire, que faites vous par rapport à ça ? au test ?

RH 1 : On est conscient que... euh qu'il y a des nounous qui ont arrêté l'école euh qui savent pas lire et écrire... C'est pas grave, on pose les questions à l'oral

G : Vous êtes bienveillant c'est ça ? (*rire*)

RH1 : Ouais c'est ça...

G : Beh c'est bien tant mieux...

RH1 : Pour nous euh ... vous savez c'est l'expérience qui est importante.

G : Mais justement vous faites comment heu par rapport aux parents ? faire les devoirs ?

RH1 : Bha... on essaye de lui trouver une famille où elle a pas à faire des devoirs avec les enfants... du style s'occuper d'un nourrisson après ça dépend des parents. Certains ne veulent que des étudiantes, d'autres s'en fichent. Après... Nous on présente les profils et eux ils sélectionnent quoi.

[...]

G : Accordez vous de l'importance à l'apparence ? A l'attitude du candidat....

RH1 : Heu... Oui il est impératif d'avoir une apparence propre on va dire... Bien habillé, ongles propre et pas trop long... pour les microbes quoi...C'est vraiment impératif. On peut pas se permettre de présenter aux parents des personnes qui n'ont pas une bonne présentation. Vous comprenez ? Elles sont au contact des enfants, elles doivent être propre !

G : D'accord... Du coup si je comprends bien pour se faire recruter dans votre agence, c'est pas grave si on sait pas lire ou écrire. Il suffit d'avoir une bonne apparence et de l'expérience. Mais concrètement vous les recrutez comment ?

RH1 : Bah écoutez... Comme dans tous les autres métiers, il y a plusieurs facteurs. Y'a l'expérience avec les enfants, y'a les diplômes et puis y'a aussi une part de feeling.

G : Le feeling ? (rire)

RH 1 : Exact (rire)

G : C'est-à-dire ? Est-ce que vous pouvez nous expliquer un peu plus ?

RH1 : Heu c'est assez individuel... Ca dépend de chacun, ça vient de l'expérience en fait... C'est que, parfois, même avant la fin de l'entretien on sait avec quelle famille ça peut marcher. Ça s'apprend avec le métier, il faut connaître les familles qui cherchent à ce moment-là et puis voilà. Les familles nous donnent des critères puis nous on cherche avec ça... Ca fait partie du métier...

[...]

G : Quels sont les sujets à éviter lors des entretiens d'embauche ? Qu'est-ce qu'il faut dire et ne faut pas dire ?

RH 1 : Oh là y en a beaucoup ... par exemple vous savez euh.... Une fois on a eu une candidate eumm on va dire âgée.... Voilà elle a commencé à me raconter sa vie, son mal au dos, ses enfants, etc.... Si elle fait ça avec nous elle va faire ça avec les familles ce n'est pas possible vous comprenez... ça ne fait pas professionnel.

L'observation participante : entretien d'embauche

A l'entrée dans l'agence

Ghofrane : Bonjour c'est madame Zouabi nous avons un rendez-vous à 15h

RH 2 : Oui oui Bonjour J'arrive tout de suite installez vous dans la salle j'arrive.

[...]

RH 2 : J'vais commencer par la présentation de l'entreprise ok ? après on va discuter ensemble sur vos expériences et l' poste ...Puis vous allez passer un petit test euuh à l'écrit rien de méchant... après on va l'corriger ensemble ok ?

Au moment où elle nous passe le test

G : Excusez-moi... Je n'arrive pas à comprendre pourquoi dans ces test y'a toujours des questions type CAP petite enfance... ?

RH2 : Non non là c'est sortie d'école

G : Ha ok

RH2 : En fait, y'a deux types de tests, un pour ceux qui ont un diplôme dans la ptite enfance et l'autre c'est pour ceux qui non pas de diplôme. Vous, vous avez le deuxième, sortie d'école ok ? ».

G : Ah d'accord je ne le savais pas

RH 2 : Ne vous inquiétez c'est un petit test vous verrez.

MOTS-CLÉS : FOS, FLP, Evaluation par compétences, positionnement initial, carte de compétences de la région IDF, individualisation, Formation CBP, profil-type, édumétrie.

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche est consacré à l'élaboration d'une évaluation diagnostique individualisée pour le métier de « garde d'enfants » au sein de la formation CBP. Dans la partie dédiée au cadrage théorique, nous nous sommes attardée sur la notion de compétences et les enjeux de son évaluation dans le cadre d'une formation professionnelle pour un public peu ou non scolarisé. Nous avons aussi abordé la démarche FOS et son utilité pour cibler les compétences à développer dans cette formation. Nous avons également présenté son référentiel : la carte de compétence de la région IDF qui nous a permis de mieux cibler les compétences nécessaires pour individualiser l'évaluation du public échantillon. La troisième partie est dédiée à l'analyse des compétences exigées dans le milieu professionnel cible et la proposition d'une évaluation diagnostique.

KEYWORDS : FOS, FLP, Skills évaluation, initial potisioning, skills map of IDF region, individualisation, CBP training, typical profile, edumetrics.

ABSTRACT

This research work is focused on the development of a diagnostic and individualized evaluation for the "childcare" profession within the CBP training. In the section dedicated to the theoretical framework, we focused on the notion of skills and the challenges of its evaluation as part of a professional training for a public with little or no schooling. We also discussed the FOS approach and its usefulness in targeting skills to be developed in CBP training. We also presented the training repository: the skills map which allowed us to better target the skills needed to individualize the evaluation of the sample audience. The third part is dedicated to the analysis of skills required in the target professional environment and the proposal of a diagnostic evaluation.

