



HAL
open science

Intégrer la dimension professionnelle en cours de FLE et valoriser des compétences sur le marché de l'emploi

Gabriela Leglinel Conti

► To cite this version:

Gabriela Leglinel Conti. Intégrer la dimension professionnelle en cours de FLE et valoriser des compétences sur le marché de l'emploi. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03699714

HAL Id: dumas-03699714

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03699714>

Submitted on 20 Jun 2022

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.



Intégrer la dimension professionnelle en cours de FLE et valoriser des compétences sur le marché de l'emploi

**Gabriela LEGLINEL
CONTI**

Sous la direction de Sandrine COURCHINOUX

UFR LLASIC

Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du FLE Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 30
crédits

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

Intégrer la dimension professionnelle en cours de FLE et valoriser des compétences sur le marché de l'emploi

**Gabriela LEGLINEL
CONTI**

Sous la direction de Sandrine COURCHINOUX

UFR LLASIC

Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du FLE Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 30
crédits
Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2001

Remerciements

Je remercie ma directrice de mémoire, Sandrine Courchinoux pour le temps qu'elle m'a consacré, pour son aide dans l'analyse de ma démarche et l'attention portée à la rédaction du mémoire.

Je remercie le directeur de l'ANPEP de m'avoir fait confiance en me permettant d'effectuer ce stage au sein de sa structure.

Je remercie ma tutrice de stage pour son suivi, son soutien et ses conseils tout au long du stage.

Je remercie les formatrices FLE, de m'avoir accueillie dans la classe en me permettant d'observer les cours et mettre en pratique mes séances.

Je remercie la coordinatrice pédagogique de l'ANPEP, pour sa disponibilité et pour ses réponses à mes questions chaque fois que c'était nécessaire.

Je remercie l'ensemble du personnel de l'ANPEP qui a largement contribué à l'aboutissement de mon travail en prenant le temps de répondre à mes questions lors des divers entretiens, ainsi que la conseillère Pôle emploi.

Je remercie les apprenants pour leur bonne humeur et leur implication lors de mes séances.

Enfin, je remercie ma famille pour son soutien durant ce travail de rédaction.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM : Gabriela

NOM : LEGLINEL

DATE : 26/10/2021

Sommaire

Introduction	8
Partie 1 - Une formation FLE au sein d'un organisme de formation et d'insertion professionnelle, l'ANPEP d'Apt	10
Chapitre 1. Présentation du terrain de stage	11
1. Contexte institutionnel	11
2. Acteurs et hiérarchie.....	14
3. Missions et projet de stage.....	18
Chapitre 2. Questionnements sur le FLE et l'insertion professionnelle	20
1. Développer l'autonomie et rétablir la confiance en soi.....	20
2. Se baser sur un outil de certification, le CLEA.....	21
Partie 2 - Le français à visée d'insertion professionnelle	25
Chapitre 3 : Historique de la formation linguistique destinée aux migrants	26
1. Les années 1960.....	27
2. Les années 1970.....	27
3. Les années 1980.....	28
4. Les années 1990.....	29
5. Depuis les années 2000	30
Chapitre 4 : Maîtriser la langue dans une optique d'insertion professionnelle, distinguer les différentes appellations	32
1. Le Français Langue d'Intégration (FLI)	32
2. Une démarche d'enseignement du français à visée professionnelle : les différentes appellations ..	34
3. Distinctions et rapprochements entre FLP, FOS et FS.....	36
Chapitre 5 : Compétences professionnelles et apprentissage de la langue	40
1. Définition de compétence et de compétence professionnelle.....	40
2. La compétence transversale, définition et importance dans le contexte économique actuel.....	43
3. La langue en tant que compétence transversale et professionnelle	45
Partie 3 - L'apprentissage du français dans une optique d'insertion professionnelle	48
Chapitre 6 : Problème posé et méthodes de recherche mises en place	49
1. Les données du problème.....	49
2. Quelle méthode d'investigation pour y répondre ?.....	51
Chapitre 7 : Mise en place de séances sur l'emploi, les TIC et leur lien avec le CLEA	64
1. Valoriser les compétences par le CLEA	64
2. Les séances hebdomadaires mises en place et leur apport en lien avec le CLEA	65
Chapitre 8 : Bilan et perspectives	75
1. Bilan	75
2. Perspectives d'évolution de ce travail	77
Conclusion	80
Bibliographie	82
Sitographie	85
Sigles et abréviations utilisés	86
Table des annexes	88
Annexes	89

Introduction

Le marché de l'emploi en France évolue et implique pour tous les salariés de savoir s'adapter à de nouveaux postes. Ils doivent de plus en plus fréquemment faire preuve de compétences professionnelles variées quel que soit le type d'emploi occupé. Parallèlement à cela, le contexte géopolitique sans cesse en mutation dans le monde entraîne des mouvements de population. L'installation en France de migrants engendre également des besoins d'adaptation de ces publics au marché de l'emploi, avec en plus une nécessité de s'approprier un minimum de connaissances en langue française pour pouvoir s'insérer professionnellement.

Dans un tel contexte, la question de la reconnaissance des compétences sur le plan professionnel devient essentielle. Cela permet notamment une meilleure lecture des besoins en formation afin d'adapter le personnel au marché de l'emploi. C'est une préoccupation qui concerne aussi bien les demandeurs d'emploi et salariés migrants que les natifs. Néanmoins, le taux de chômage des migrants est deux fois plus élevé que les personnes nées en France et l'accès à l'emploi est aujourd'hui considéré par l'État français comme le premier facteur d'intégration des travailleurs étrangers. La formation et l'insertion professionnelle des migrants sont devenues des priorités, comme en témoigne l'extrait suivant tiré d'une newsletter publiée par le ministère de l'intérieur en janvier 2019 :

L'intégration des étrangers en France est un enjeu de cohésion sociale majeur. Aussi, le gouvernement porte une politique ambitieuse et entend faire de l'insertion professionnelle des étrangers primo-arrivants, appelés à s'installer durablement sur notre territoire, une priorité (Ministère de l'intérieur, 2019).

Par ailleurs, les publics accueillis à l'heure actuelle ont des profils divers, en termes de qualification, d'expérience professionnelle ou de maîtrise de la langue. D'autre part, suivant leur pays d'origine, étant ressortissants de l'Union Européenne ou provenant du reste du monde, ils ne sont pas soumis aux mêmes exigences. En effet, les migrants hors Union Européenne désirant s'installer en France doivent signer un Contrat d'intégration républicaine (CIR) imposant un entretien individuel, une formation civique ainsi qu'un test de langue, suivi si nécessaire d'une formation linguistique obligatoire. Le niveau A1 minimum en langue Française est requis pour pouvoir s'installer durablement en France. Aucune exigence de ce type n'est demandée pour les ressortissants de l'Union Européenne.

C'est dans ce contexte que prend place l'étude suivante concernant l'apprentissage du français dans une optique d'insertion professionnelle.

Ainsi, on peut se demander comment intégrer davantage la dimension professionnelle dans un cours de Français Langue Étrangère (FLE), le but étant d'accompagner un public se formant en FLE dans une optique d'insertion professionnelle, à devenir plus autonome dans sa recherche d'emploi et à valoriser ses compétences professionnelles sur le marché du travail.

Dans un premier temps, sera présenté le contexte de l'organisme de formation observé. Dans un deuxième temps, seront exposés les éléments théoriques développés par différents chercheurs et didacticiens sur l'enseignement du français en lien avec d'insertion et les compétences professionnelles. Dans un troisième temps, on réfléchira à la façon dont ces questions peuvent être mises en pratique dans un organisme de formation pour adultes proposant des cours de FLE à des demandeurs d'emploi.

Partie 1 - Une formation FLE au sein d'un organisme de formation et d'insertion professionnelle, l'ANPEP d'Apt

Une formation de FLE prenant place dans un organisme de formation pour adultes présente un certain nombre de spécificités. Le terrain de stage est à présenter et la relation entre FLE et insertion professionnelle à interroger.

Chapitre 1. Présentation du terrain de stage

Le terrain de stage est à préciser tant sur le plan institutionnel que sur le plan humain. Son observation est indispensable à l'émergence de la problématique soulevée. Quel en est le contexte institutionnel et quels sont les acteurs intervenant dans ce contexte de stage ?

1. Contexte institutionnel

L'organisme de formation dont il est question se situe dans le Vaucluse, en région PACA (Provence Alpes Côte d'Azur). C'est l'une des régions où le chômage est le plus élevé en France et le Vaucluse est le département le plus touché de la région. C'est pourquoi cette collectivité territoriale place la formation professionnelle parmi ses priorités dans le cadre de ses actions en faveur du développement économique. Pour une meilleure adaptation de l'offre de formation aux besoins des entreprises, elle priorise les formations dans les filières repérées comme stratégiques dans la région, ainsi que celles venant compléter les besoins dans des compétences transversales. Les neuf pôles prioritaires répertoriés dans la politique régionale sont : l'agriculture, l'agroalimentaire, l'alimentation / les industries aéronautique et maritime / le bâtiment et les travaux publics / l'énergie et les technologies de demain / les fonctions supports et les services aux entreprises / le commerce, la vente, la distribution / le tourisme, la culture / l'encadrement des activités sportives et de loisirs / la « silver economy », la santé, l'accompagnement.

1.1. Présentation de l'organisme de formation

L'ANPEP (AssociatiON pour la Promotion de l'Éducation Permanente) est un organisme de formation de statut associatif enregistré auprès de la Direction générale du travail, de l'emploi et de la formation. Il est de statut indépendant et existe au niveau local uniquement. Il a été créé en 1981, à l'initiative d'élus locaux et d'animateurs éducatifs, afin de réfléchir et d'agir dans le domaine de la formation et de ses liens avec l'emploi et le développement économique local.

Au fil des années, les missions de l'organisme se sont étoffées et se sont précisées. L'ANPEP occupe aujourd'hui une place importante dans le pays d'Apt en matière de formation pour l'insertion professionnelle. L'organisme s'est implanté dans deux autres villes aux alentours, l'Isle sur la Sorgue et, depuis trois ans, Cavaillon. Aujourd'hui, les formations et accompagnements se font principalement à Apt et à Cavaillon.

Depuis 2008 et au fil des années, l'organisme est dans une démarche d'amélioration permanente de la qualité de ses offres (labellisations, habilitations diverses pour des interventions en matière d'insertion professionnelle). Ses missions sont de deux ordres : l'accompagnement et la formation professionnelle. C'est donc un acteur sur le plan économique qui permet à des prescripteurs tels que Pôle emploi ou des entreprises, de passer des commandes de formation concordant avec les besoins du bassin d'emploi local.

1.2. Les champs d'intervention de l'ANPEP

Les champs d'intervention de l'ANPEP sont doubles. Cet organisme est à la fois un centre de formation et une structure d'accompagnement professionnel.

1.2.1. Ses actions de formation

Les formations proposées par l'ANPEP sont variées. On peut y suivre des formations professionnalisantes d'une part et des formations dites à compétences transversales d'autre part.

- Des formations professionnalisantes

Les formations professionnalisantes ont pour objectif de former à un métier précis. Leur but est de permettre aux apprenants d'entrer sur le marché de l'emploi à la fin de la formation. À l'issue de ces formations, les apprenants obtiennent un titre professionnel (TP) reconnu par le ministère du travail et de l'emploi ainsi que par les branches professionnelles. Il valide à la fois un niveau scolaire et des connaissances professionnelles spécifiques. Elles sont proposées dans divers domaines (silver economy, santé, accompagnement / hôtellerie, vente commerce / secrétariat, bureautique, comptabilité / numérique) et pour différents niveaux allant du Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) (Niveau 3) au Bac + 2 (Niveau 5). Les titres professionnels pouvant être obtenus à l'ANPEP sont par exemple : le TP d'assistant de vie dépendance, le CAP accompagnement éducatif, le TP de secrétaire assistant médico-social, le TP de réceptionniste en hôtellerie, le TP de responsable de lieu de médiation numérique, etc.

- Des formations à compétences transversales

Les formations proposées dans des domaines transversaux sont applicables à différents secteurs d'activité. Elles visent particulièrement l'apprentissage ou l'amélioration de savoirs de base ou de comportements professionnels attendus en entreprise. L'acquisition de ces compétences permet de faciliter l'employabilité des apprenants ou peut aider à la concrétisation d'un projet professionnel. Les différents domaines transversaux que l'organisme ANPEP propose sont : l'informatique-bureautique avec notamment le Passeport de Compétences Informatiques Européen (PCIE), la maîtrise des technologies de l'information, les compétences sociales et relationnelles, l'anglais de perfectionnement ainsi que le Test of English for International Communication (TOEIC), le Français Langue Étrangère FLE-FLI ou FLE Renforcé, la remise à niveau en français à visée professionnelle. Ces formations ne forment pas à un métier ou à des fonctions professionnelles spécifiques mais à des compétences utilisables de façon transversale sur le plan professionnel. A l'issue de celles-ci, les apprenants obtiennent une attestation de formation.

La formation pour laquelle j'interviens (FLE Renforcé) fait partie de cette catégorie. Ainsi, l'objectif de la formation FLE n'est pas nécessairement d'aboutir directement à l'entrée sur le marché de l'emploi, mais elle peut être envisagée comme une première étape de formation pour accéder à des formations qualifiantes. Pour cela, la nécessité d'améliorer la maîtrise de la langue en FLE, objectif principal de la formation, doit également s'appuyer sur un accompagnement permettant la précision d'un projet professionnel.

1.2.2. Ses actions d'accompagnement

L'ANPEP a également une mission d'accompagnement. Ses actions d'accompagnement se font à différents niveaux : dans le cadre de réorientations professionnelles (bilans de compétences, accompagnements à la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), pour des personnes en situations précaires (un « pôle insertion » aide et suit des bénéficiaires du Revenu de Solidarité Active (RSA) dans leur insertion professionnelle et sociale). Il y a également un point d'aide et d'accompagnement pour les démarches administratives (Caisse d'Allocations Familiales (CAF), accès aux droits et à l'égalité, point numérique, etc.).

L'ANPEP met également en œuvre un accompagnement personnalisé des apprenants au cours de leur formation. Dans le cas de la formation de FLE renforcé, il pourrait être intéressant de se baser sur un outil tel que le CLEA (Certification Socle de compétences et de connaissances professionnelles), pour aider les apprenants à préciser leur parcours professionnel et valoriser

leurs compétences. L'objectif lors de ces formations ne serait pas de passer et obtenir l'ensemble du CLEA, mais d'identifier les compétences que les apprenants pourraient travailler pour une validation ultérieure.

2. Acteurs et hiérarchie

L'ANPEP s'est beaucoup développé depuis sa création. Cet organisme travaille aujourd'hui avec de nombreux partenaires sur le bassin d'emploi local. Il emploie et forme un nombre croissant de personnes.

2.1. Les partenaires

L'ANPEP travaille en partenariat avec de nombreuses structures :

- les prescripteurs (Pôle emploi, mission locale, cap emploi, employeurs, etc.),
- le tissu économique (collaboration avec les principaux employeurs des secteurs des services à la personne, du tourisme, du commerce et du numérique),
- les autres structures de formation (par exemple, les écoles d'aides-soignants pour la mise en place de formations passerelles, les groupements d'organismes de formation afin de répondre aux appels d'offre sur le plan régional),
- le tissu social (pour la prise en compte des problèmes d'ordre social émergeant au cours de la formation, ex CCAS (Centre Communal d'Action Sociale), Croix Rouge, ADIL (Agence Départementale pour l'Information sur le Logement), CAF (Caisse d'Allocations Familiales, CPAM (Caisse Primaire d'Assurance Maladie), CMP (Centre médico-psychologique), etc.

2.2. Le personnel

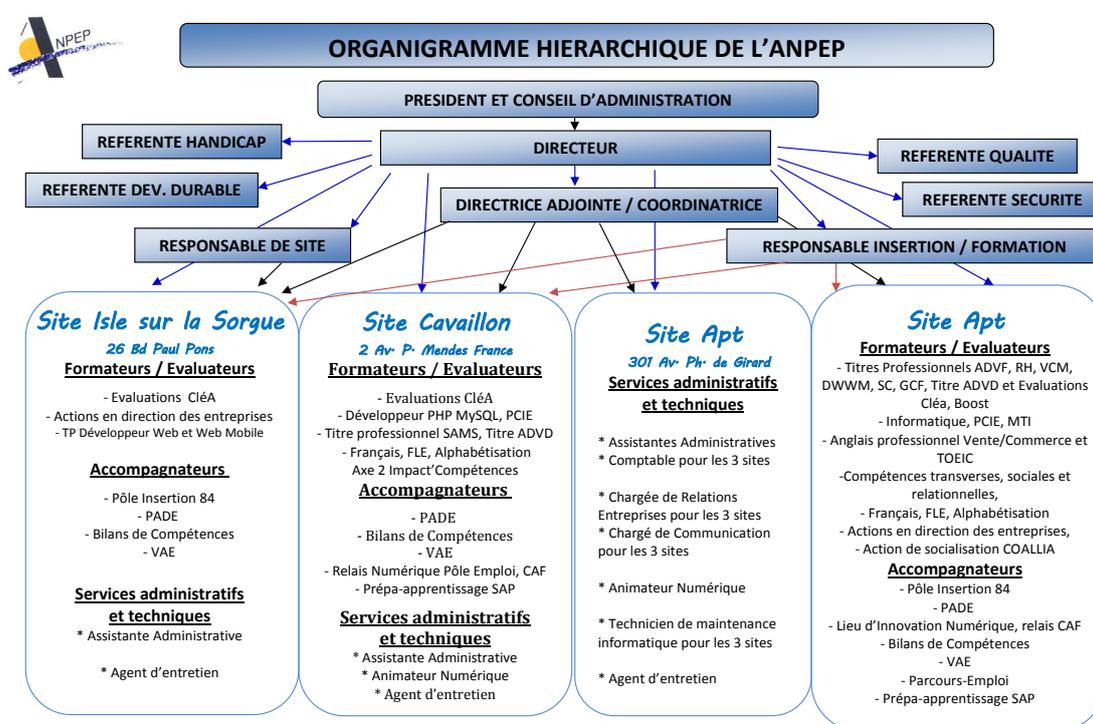
Le personnel de l'ANPEP, selon les chiffres du dernier bilan d'activité datant de fin 2020, est constitué de 54 personnes réparties sur les trois sites. Il est aussi utile de voir plus en détail le profil du personnel qui est intervenu durant la formation de FLE Renforcé concernée par mon stage.

2.2.1. Le personnel de l'ANPEP

Le personnel de l'ANPEP se compose de 54 personnes dont 37 salariés, répartis comme suit (voir l'organigramme ci-dessous) :

- l'équipe de direction composée de trois personnes (1 Directeur, 1 Directrice adjointe et 1 responsable formation insertion),
- l'équipe administrative, comptable et communication (7 personnes),
- les animateurs numériques (2 personnes),
- les formateurs et accompagnateurs (12 en CDI (Contrat à Durée Indéterminée) et 11 en CDD (Contrat à Durée Déterminée) / et 16 travailleurs indépendants),
- le personnel d'entretien (3 personnes).

Organigramme extrait du bilan d'activité 2020



2.2.2. Les formateurs de la formation FLE suivie lors du stage

Deux formatrices sont intervenues lors de cette formation, avec lesquelles j'ai été en co-intervention. Une formatrice donnait les cours la majeure partie du temps, la seconde intervenait environ un jour par semaine.

Elles ont toutes les deux une formation en didactique des langues. La première formatrice est formée spécifiquement en didactique du FLE et a une expérience conséquente en tant que professeur de FLE dans de nombreux pays. La seconde, titulaire d'un Master d'enseignement

en didactique des langues, intervient en FLE mais également dans d'autres formations, notamment pour l'enseignement de l'anglais. Elle est aussi référente pour le CLEA.

2.3. Le public fréquentant l'ANPEP

Le public fréquentant l'ANPEP se répartit en deux catégories : les personnes en accompagnement, dont la fréquentation s'est élevée à 3940 personnes durant l'année passée et le public en formation correspondant à 379 personnes selon le dernier rapport d'activité datant de fin 2020. Qu'en est-il de la répartition du public par types de formation ? Quel est le profil du public concerné plus particulièrement par la formation de FLE Renforcé dans laquelle je suis intervenue ?

2.3.1. Public formé en 2020 à l'ANPEP pour l'ensemble des formations

En 2020, l'organisme de formation a accueilli 379 personnes (237 femmes et 142 hommes). 298 avaient plus de 26 ans et 81 moins de 26 ans.

La répartition par filières de formation est la suivante :

- 38 personnes dans la filière silver economy, santé, accompagnement,
- 18 personnes en hôtellerie,
- 24 personnes en vente, commerce,
- 66 personnes en bureautique et gestion financière,
- 35 personnes dans la filière numérique,
- 198 personnes dans les compétences transverses (Informatique, bureautique, anglais etc., dont 52 personnes en Alphabétisation, FLE-FLI).

2.3.2. Le public de la formation FLE Renforcé (de février à juin 2021)

La formation de FLE Renforcé s'est déroulée sur le site d'Apt. Elle regroupe des apprenants demandeurs d'emploi pour lesquels la maîtrise de la langue française constitue un frein à l'obtention d'un emploi de façon pérenne ou un obstacle pour l'accès à une formation qualifiante. Elle est donc conçue comme une première étape vers l'insertion professionnelle ou la formation.

La formation de FLE Renforcé s'effectue sur une durée de quatre mois, avec 35 heures de cours par semaine, ce qui correspond à la durée légale d'une semaine de travail sur le marché de l'emploi. Le rythme y est donc intensif et son contenu est dense. Durant cette période, les participants perçoivent une indemnité variable suivant les droits acquis en tant que demandeurs

d'emploi. Leur présence est obligatoire au même titre que s'ils étaient rémunérés pour un emploi. Ils ont l'obligation de suivre l'ensemble des cours, de chercher et d'effectuer un stage d'une semaine en entreprise. Ils sont régulièrement évalués de façon formative durant la formation, par la correction d'exercices et le réajustement des cours en fonction des besoins. Un bilan de la formation est effectué à la fin en présence des apprenants, de la formatrice référente, de la responsable pédagogique et d'une conseillère de Pôle emploi. Les apprenants peuvent alors communiquer leur ressenti concernant cette formation et s'exprimer sur leur projet professionnel futur (approfondir encore son apprentissage du français, intégrer une formation qualifiante, entrer sur le marché de l'emploi). La formation a été ouverte pour un groupe de 8 personnes au maximum, étant donné la situation sanitaire actuelle. Elle a ainsi pu s'effectuer en présentiel malgré les conditions sanitaires liées à la pandémie.

Les apprenants ont un niveau en langue française allant du A1 au B1 à l'oral mais avec un niveau de production à l'écrit souvent inférieur. Ils sont âgés de 34 à 58 ans. Deux apprenants doivent travailler en alphabétisation. Ils ont majoritairement un niveau inférieur au bac. Seul l'un d'entre eux a fait des études supérieures. Ils sont d'origines hispanique, marocaine, roumaine. Ils sont en France depuis des durées très variables. Pour la moitié d'entre eux, ils ont été accueillis dans un autre pays européen avant de venir en France (Espagne, Angleterre). Ils parlent donc au moins une autre langue que leur langue maternelle. Les apprenants de ce cours ont tous été orientés vers cette formation par Pôle emploi. C'est souvent le cas pour les formations de l'ANPEP, néanmoins, les formations FLE sont aussi accessibles à un public non inscrit à Pôle emploi. Leur objectif commun est d'acquérir une meilleure maîtrise de la langue pour une insertion professionnelle pérenne.

Après l'observation du contexte qui permet de bien cerner la spécificité de ce stage (les missions de l'organisme de formation axées sur l'insertion professionnelle, la spécificité de la formation FLE Renforcé, les objectifs des apprenants, les objectifs de Pôle emploi qui est prescripteur principal), différents problèmes et besoins sont apparus. Cette étude initiale du terrain de stage a permis de faire émerger peu à peu une problématique qui portera inévitablement sur la question du FLE et de l'insertion professionnelle.

3. Missions et projet de stage

Les missions et le projet de stage ont été établis après les quinze premiers jours du stage et affinés ensuite.

3.1. Établissement des missions

Mes missions ont été définies après un entretien avec la responsable pédagogique de l'organisme de formation, la tutrice de stage et une période d'observation de quinze jours des cours proposés par les deux formatrices de FLE intervenant sur la formation FLE Renforcé.

À la suite de cette observation, j'ai cherché à croiser les orientations de l'organisme de formation et les éléments observés.

La formation FLE Renforcé proposée par l'ANPEP a pour objectif de faire acquérir un niveau suffisant d'autonomie en français dans la maîtrise de la langue et de la culture française, pour pouvoir permettre une meilleure insertion professionnelle via l'accès à des formations professionnelles par la suite, ou en entrant directement sur le marché de l'emploi.

La période d'observation m'a permis d'assister à des séances de FLE de qualité. J'ai ainsi pu comprendre de quelle manière sont abordés les éléments de grammaire, lexicale, production écrite et orale et la culture française dans l'optique d'un renforcement des compétences langagières et communicationnelles des apprenants pour la vie quotidienne et professionnelle. La formation, qui se veut aussi axée sur la communication dans un contexte socio-professionnel, inclut un stage professionnel d'une durée d'une semaine afin de permettre aux apprenants de pratiquer la langue française sur le terrain. Le stage est obligatoire et fait partie intégrante de la formation. Aucun domaine professionnel n'est imposé. Chaque apprenant est libre de rechercher un stage dans le domaine de son choix.

Ce type de formation FLE, incluant un stage pratique en milieu professionnel est très récent à l'ANPEP. C'est le deuxième stage seulement qui se fait sur ce mode de fonctionnement. Le premier avait eu lieu sur le site de Cavaillon. Du fait que ce volet se soit récemment développé, les formateurs ayant l'habitude d'intervenir dans le cadre de formation de FLE n'intègrent pas spontanément la dimension du français professionnel dans leurs cours. C'est pourquoi j'ai proposé d'intervenir lors de séances hebdomadaires en axant les contenus sous l'angle professionnel.

Un deuxième point était à prendre en compte dans la configuration du groupe, celui des différences de niveaux entre les apprenants. Le groupe comportant deux personnes en

alphabétisation, je me suis proposée pour venir en appui auprès de ces personnes afin de leur apporter une aide supplémentaire. J'allais aussi devoir prendre en compte cette particularité lors de mes séances hebdomadaires.

3.2. Missions du stage établies après observation des besoins

Mes missions de stage ont été établies après observations des besoins. En effet, après l'étude de la commande de formation et divers entretiens avec les formateurs à la suite d'observations de séances, j'ai proposé de développer des outils et des séances permettant de travailler le FLE à travers le volet insertion professionnelle selon les axes suivants :

- développement de séances dédiées à l'appui à la recherche d'emploi et compréhension de l'environnement professionnel français, des codes et méthodes de recherche d'emploi pour être plus autonome dans la recherche,
- valorisation des compétences et connaissances des apprenants pour une meilleure reconnaissance sur le marché de l'emploi et pour redonner confiance aux apprenants. Étude de la certification CLEA et de la façon dont elle pourrait être amenée, préparée et utilisée dès les premières formations de base telles que le FLE Renforcé.

Pour cela, les tâches que j'ai effectuées lors du stage sont :

- étudier des contenus du CLEA,
- cibler les compétences du CLEA qui pourront être travaillées lors des formations de FLE à orientation insertion professionnelle,
- créer des séances d'enseignement du FLE orientées vers la recherche d'emploi et la connaissance de l'environnement professionnel,
- mettre en œuvre ces outils lors de séances hebdomadaires dédiées,
- prendre en charge à certains moments, en aide personnalisée, les apprenants du groupe ayant des besoins particuliers en alphabétisation,
- proposer au public en alphabétisation, un parcours personnalisé et adapté à leurs besoins, dans le cadre du module « FLE et insertion professionnelle ». Il s'agit ici de proposer des supports de cours adaptés à un public en alphabétisation, abordant les questions d'insertion professionnelle.

Ces objectifs étaient à envisager en complément de la formation proposée et j'ai pu m'appuyer sur les cours de FLE donnés par les deux formatrices. La prise en compte de leurs méthodes de travail m'a permis d'avancer de façon plus juste et d'agir dans la continuité de ce qu'elles proposaient pour envisager mes séances.

Chapitre 2. Questionnements sur le FLE et l'insertion professionnelle

Lors du premier mois de stage mes questionnements se sont portés sur le lien entre la maîtrise de la langue et l'insertion professionnelle. Comment permettre aux apprenants en formation de FLE à l'ANPEP d'acquérir une plus grande autonomie dans leur recherche d'emploi ? Comment valoriser leurs compétences et favoriser une meilleure confiance en eux ? Pourquoi et comment intégrer un outil de certification de compétences professionnelles transversales, tel que le CLEA, dans leur démarche d'insertion professionnelle en formation FLE ?

1. Développer l'autonomie et rétablir la confiance en soi

Le développement de l'autonomie des apprenants dans le cadre de leur recherche d'emploi et l'aide au rétablissement de leur confiance en eux peuvent s'ajouter aux objectifs liés à la maîtrise de la langue.

1.1 Acquérir des connaissances linguistiques pour une plus grande autonomie dans la recherche d'emploi

En menant mes missions, je cherchais à savoir comment proposer des séances visant à la fois l'apprentissage du FLE et les connaissances sur le contexte de recherche d'emploi. En d'autres termes, je cherchais à voir comment développer l'autonomie des apprenants vis-à-vis de la langue et de l'insertion professionnelle. Les apprenants ayant des profils et projets professionnels différents, le but était de les aider à acquérir des compétences en langue et communication applicables sur le marché de l'emploi de manière transversale.

1.2 Rétablir la confiance en soi en valorisant les compétences

J'ai aussi pris conscience qu'une autre donnée importante était à prendre en considération et à viser. Il s'agit du rétablissement de la confiance en eux que les apprenants peuvent avoir. En recherche d'emploi et rencontrant des difficultés liées à la pratique de la langue française, ils focalisent souvent leur attention sur leur manque d'expertise de la langue, sans prendre en compte les compétences qu'ils ont acquises professionnellement lors de leurs expériences passées, dans leur pays d'origine ou dans d'autres pays où ils ont séjourné. Ayant,

d'autre part, discuté du dispositif CLEA avec une formatrice FLE référente pour cette certification, l'outil paraissait intéressant et potentiellement utilisable pour aider certains apprenants de FLE à mieux définir leur projet professionnel et valoriser des compétences professionnelles.

2. Se baser sur un outil de certification, le CLEA

Afin de voir s'il était envisageable de se baser sur un outil de certification tel que le CLEA, j'ai entrepris d'étudier les éléments composant le CLEA. Je voulais observer de quelle manière il pouvait être utile pour le public FLE en insertion professionnelle de s'y préparer. L'objectif en recourant à un tel outil pour ce public serait d'éviter que la langue ne soit une barrière à la reconnaissance de compétences professionnelles transversales.

2.1 Présentation du CLEA

J'ai observé la présentation du CLEA en me référant au site officiel consacré à cette certification. La définition qui en est donnée m'a confortée dans l'idée que le CLEA pouvait être un élément de référence intéressant et utile à exploiter dans le cadre d'une formation de FLE ayant pour objectif l'insertion professionnelle ou la préparation à une formation qualifiante. Le site¹ indique que la certification CLEA est « un outil au service de la formation, de l'emploi, de l'évolution professionnelle et de la compétitivité ». L'intérêt d'un tel outil est d'être reconnu par les professionnels puisqu'il a été élaboré et validé par les branches professionnelles. « CLEA est la première certification interprofessionnelle élaborée de façon paritaire. Elle a une portée nationale, elle est reconnue dans tous les secteurs et par tous les acteurs »². L'objectif de ce socle de connaissances et de compétences est de permettre à toute personne (salariée ou en recherche d'emploi), d'acquérir et de faire valider les connaissances et compétences associées à l'exercice d'une activité professionnelle tous secteurs confondus.

¹ <https://www.certificat-clea.fr>

² <https://www.certificat-clea.fr/le-dispositif-clea/du-socle-a-clea/>

2.2 Les différentes parties du CLEA³

Pour obtenir la certification CLEA, les connaissances et compétences sont évaluées dans sept domaines. Le référentiel complet est consultable et téléchargeable sur le site du certificat CLEA. Les sept domaines répertoriés sont :

Domaine 1 : Communiquer en français

Il évalue les capacités d'écoute et de compréhension, l'expression orale, la capacité à lire, à écrire, à décrire et formuler en français.

Domaine 2 : Utiliser les règles de base de calcul et de raisonnement mathématique

Il estime les compétences à se repérer dans les nombres, résoudre des problèmes, lire et calculer des unités de mesure, temps, quantité, se repérer dans l'espace et restituer oralement un raisonnement.

Domaine 3 : Utiliser les techniques usuelles de l'information et de la communication numérique

Il évalue la connaissance de l'environnement et des fonctions de l'ordinateur, l'utilisation d'un traitement de texte, la gestion de documents, le repérage et la recherche sur le web, l'utilisation d'une messagerie.

Domaine 4 : Travailler dans le cadre de règles définies d'un travail en équipe

Il détermine les capacités à respecter des règles collectives, travailler, communiquer et contribuer à un travail d'équipe.

Domaine 5 : Travailler en autonomie et réaliser un objectif individuel

Il établit les capacités de compréhension de l'environnement de travail, à la réalisation d'objectifs individuels, à prendre des initiatives et faire des propositions.

Domaine 6 : Apprendre à apprendre tout au long de sa vie

Il porte sur l'aptitude à accumuler des expériences, en tirer des leçons, entretenir sa curiosité, sa motivation à apprendre dans le champ professionnel.

Domaine 7 : Maîtriser les gestes et postures, et respecter les règles d'hygiène, de sécurité et environnementales élémentaires

Il porte sur le fait de savoir respecter un règlement de sécurité, hygiène, environnement, connaître et respecter les gestes permettant d'éviter les risques, la capacité à appliquer des gestes de premiers secours, être sensibilisé à la préservation de l'environnement et aux économies d'énergie.

3 <https://www.certificat-clea.fr/media/2020/02/Referentiel-clea-certif-pro-2020-1.pdf>

Il sera important de déterminer les domaines à privilégier, ceux qui pourront être abordés dans le cadre de la formation de FLE Renforcé.

2.3 Les différentes étapes du CLEA⁴

Les différentes étapes du CLEA sont consultables sur le site du certificat CLEA. Ce dernier permet de comprendre en détail son fonctionnement. Pour résumer, la certification CLEA s'effectue en plusieurs parties et peut s'étendre dans certains cas, sur une durée allant jusqu'à cinq ans au plus. La certification comporte quatre étapes. Selon les éléments relevés sur ce site officiel, les différentes étapes peuvent se résumer de la façon suivante.

Dans un premier temps, les personnes intéressées sont mises en contact avec un conseiller du dispositif de la formation professionnelle habilité à faire passer le CLEA. Un premier entretien d'une heure permet de préciser le projet professionnel du candidat. Un deuxième entretien d'une heure a pour but de préciser le parcours professionnel du candidat.

Ensuite, une évaluation préalable des acquis est effectuée sous la forme d'une mise en situation. Cette étape dure trois heures. Selon les éléments relevés sur le site officiel du certificat CLEA, « l'idée est de s'appuyer sur les points forts du candidat plutôt que de souligner ses manques : il s'agit de donner confiance, de stimuler, de motiver. Cette étape d'évaluation n'est donc ni un examen, ni une épreuve ».⁴

Après la mise en situation, un nouvel entretien bilan d'une durée d'une heure a lieu. Si nécessaire, un parcours de formation individualisé est proposé au candidat. « Si des manques apparaissent, un parcours de formation est proposé au candidat. En attendant, une attestation de validation partielle des acquis peut lui être délivrée ».⁴

Une évaluation finale des compétences travaillées vient clôturer la démarche afin de compléter les parties du CLEA non validées dans un premier temps. « À l'issue de ce parcours, d'une durée maximale de cinq ans, une nouvelle évaluation est réalisée, elle porte uniquement sur les connaissances et compétences qui ont été approfondies au cours de la formation ».⁴

Le CLEA est validé pour les candidats ayant un niveau de maîtrise suffisant dans chacun des sept domaines.

⁴ <https://www.certificat-clea.fr/employeurs/un-certificat-en-4-etapes/>

On peut donc supposer que l'apprentissage de la langue dans une optique d'insertion professionnelle comprend la mise en œuvre de compétences diverses et partir des hypothèses suivantes.

L'apprentissage de la langue dans une optique d'insertion professionnelle implique de prendre en compte à la fois des objectifs langagiers généraux mais aussi l'acquisition de connaissances liées davantage au domaine professionnel. Les cours reposent à la base sur l'apprentissage de la langue selon les compétences de référence du CECRL (avec des objectifs linguistiques grammaticaux, lexicaux, phonétiques, mais aussi des objectifs sociolinguistiques et pragmatiques). À ces éléments peuvent s'ajouter des compétences liées aux questions d'emploi (autonomisation dans la recherche d'emploi, développement de la communication en milieu professionnel, etc.).

Les apprenants ont aussi besoin de prendre confiance en eux et de valoriser leurs compétences professionnelles et personnelles. Enfin, l'insertion sociale et professionnelle peut aussi passer par la connaissance de l'environnement culturel en France. L'aspect culturel de la langue sera aussi à prendre en considération.

Les différents éléments présentés aident à préciser l'ensemble des questionnements se posant sur le lien entre apprentissage de la langue française et l'insertion professionnelle. Comment amener un public se formant en FLE dans une optique d'insertion professionnelle, à devenir plus autonome dans sa recherche d'emploi et à valoriser ses compétences professionnelles sur le marché du travail ? Qu'en est-il des recherches par les didacticiens spécialisés dans le domaine ? Des études et des analyses relativement récentes ont été mises en œuvre et se développent encore. Toutefois, l'histoire de l'immigration en France notamment depuis les années 60, montre que l'enseignement du français à un public migrant en recherche d'emploi n'est pas une préoccupation nouvelle. Pour y répondre, un certain nombre de points sur la question du FLE à visée professionnelle sont à préciser. Des éclairages seront apportés à travers les études et réflexions d'auteurs chercheurs et didacticiens spécialistes de la question de l'enseignement du français à des publics migrants.

Partie 2 - Le français à visée d'insertion professionnelle

Le français à visée d'insertion professionnelle sera abordé dans un premier temps sous l'angle historique. Il s'agira de rappeler de quelle manière la formation linguistique des migrants et la question de l'insertion professionnelle en France ont évolué au fil du temps. Ensuite, les différentes appellations du Français Langue Étrangère en lien avec l'insertion et la formation linguistique à dominante professionnelle seront précisées et définies au regard des études faites par les chercheurs et didacticiens dans le domaine. Enfin, il sera important de déterminer ce que sous-tend la notion de compétences transversales en matière d'emploi et où en sont les études et les recherches sur ce point.

A l'heure actuelle, et malgré les besoins croissants en la matière, de didacticien Adami déplore le peu de recherches effectuées dans le domaine de la formation linguistique des migrants, concernant le champ de la didactique du français à visée professionnelle à destination des adultes migrants, alors que, par ailleurs, de nombreuses recherches ont été menées sur les terrains scolaires et universitaires (Adami, 2012). Il considère que ce courant de recherche sur la formation linguistique en milieu ou à orientation professionnelle est en cours de construction. Il indique que les recherches portent plutôt sur des publics adultes, non francophones côtoyant des francophones, souvent faiblement qualifiés ou non scolarisés, occupant des emplois peu qualifiés. Néanmoins, on peut constater que certains auteurs et didacticiens tels que Mourlhon Dallies et De Ferrari approfondissent les recherches dans le domaine. Il semble donc que ce champ d'étude tend à se développer depuis quelques années.

L'étude du champ de l'apprentissage de la langue française et les contextes socio-économiques dans lesquels elle prend place est relativement récente, bien que les questions d'insertion professionnelle et de maîtrise de la langue française par les migrants se soient posées depuis des années. On le perçoit en retraçant l'histoire de la formation linguistique liée à l'immigration en France depuis les années 60.

Chapitre 3 : Historique de la formation linguistique destinée aux migrants

La formation linguistique destinée aux migrants a évolué de façon progressive depuis les années 60 :

L'alpha des années 60, secteur marginal, peu structuré, porté par un nombre réduit d'institutions va, au fil des années, se transformer en un marché de la formation encadré, davantage articulé à l'ensemble de la formation postsecondaire et plus professionnalisé (Adami & Leclecq, 2012, p.173).

1. Les années 1960

Les années 1960 sont marquées par une croissance économique importante et des besoins en main-d'œuvre grandissants. Une population migrante venant de l'étranger est accueillie en France pour travailler. Il s'agit essentiellement de travailleurs faiblement qualifiés, en grande majorité des hommes éloignés de leur famille, peu ou pas scolarisés auparavant, ne maîtrisant pas le français écrit et très peu le français oral. La maîtrise du français n'est pas un critère pour résider sur le sol français et l'immigration est considérée comme temporaire. La formation linguistique à l'époque est peu structurée et peu professionnalisée.

C'est le « balbutiement » des cours d'alphabétisation afin de permettre à ces populations d'apprendre le français. La Confédération Générale du Travail (CGT), par exemple, met en place en 1963, des cours d'alphabétisation pour les Algériens en partenariat avec l'Amicale générale des travailleurs algériens. Mais ce sont surtout les associations qui s'impliquent dans le domaine de l'alphabétisation (Leclercq, 2012).

2. Les années 1970

L'évolution lors des années 1970, peut s'appréhender en deux périodes.

2.1. Au début des années 1970

Au début de la décennie 70, le principal changement, concernant la formation professionnelle des migrants, est lié à la loi du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle continue en France. Cette dernière donne aux travailleurs immigrés les mêmes droits à la formation qu'aux Français. (Leclercq, 2012). On constate à cette période une amélioration de l'accès des immigrés aux actions de formations linguistiques.

Par ailleurs, de nouveaux organismes et stages de formation apparaissent, avec le souci d'améliorer la qualité et l'efficacité des actions menées en matière d'alphabétisation. On commence à penser l'évolution de l'enseignement de la langue dans un objectif de promotion professionnelle. Néanmoins, l'organisation de la formation et la qualification des formateurs dans le domaine restent encore très inégales d'un organisme à un autre. Malgré les besoins, le champ de la formation ne met encore en œuvre que des actions d'alphabétisation. On est encore peu tourné vers la formation professionnelle.

2.2. La crise économique de 1974

La crise économique de 1974 et l'augmentation du chômage ont de fortes répercussions sur la population immigrée. Elle touche de plein fouet les secteurs employant une main-d'œuvre immigrée peu qualifiée. Les entrées sur le territoire pour le travail sont accordées de manière plus restreinte. Une circulaire du 5 juillet 1974 limite aux réfugiés politiques et aux ressortissants de la Communauté Économique Européenne (CEE) l'accès au territoire français. Le regroupement familial facilité par le décret de 29 avril 1976 permet aux travailleurs immigrés de s'installer en France avec leur femme et leurs enfants.

Le profil des migrants ayant des besoins de formation linguistique va commencer à se diversifier. Les migrants réfugiés politiques arrivant sur le territoire ne parlent pas français mais ont été scolarisés dans leur pays d'origine avec un niveau scolaire parfois très élevé. Ces nouvelles arrivées sur le territoire viendront modifier les besoins en formation. Les organismes commencent à voir se côtoyer un public en alphabétisation et un public ayant parfois été fortement scolarisé. Jusqu'ici principalement dirigées vers l'alphabétisation, les formations doivent commencer à diversifier leurs méthodes. « La visée de l'enseignement-apprentissage sera communicative, différente donc de celle de l'alpha » (Vicher, 2007, citée par Delouche, 2007, p.8).

Sur le plan politique, deux circulaires importantes paraissent les 14 et 21 mai 1975, définissant les modalités de la formation à dominante linguistique, les actions socio-éducatives à destination des femmes immigrées et la préformation. Elles visent l'amélioration de l'insertion des migrants et de leur famille et l'adaptation des migrants aux transformations économiques. On commence donc à penser l'immigration non plus comme étant temporaire, mais avec une ambition d'insertion économique et sociale et de promotion professionnelle. Les migrants ne pourront accéder à des formations professionnelles qu'avec une maîtrise suffisante de la langue française.

À cette période débute le balbutiement de la professionnalisation des intervenants mais de façon très inégale selon des organismes.

3. Les années 1980

Dans les années 80, l'immigration et la formation des migrants deviennent un enjeu politique majeur, alors que la crise économique est durable et que l'immigration se diversifie (importance de l'immigration familiale, diversification des pays d'origine, nombre croissant

des demandeurs d'asile) (Dehays, 2013, p.11). La formation linguistique doit être en lien avec les besoins de reconversion professionnelle liés à la restructuration de l'emploi. La pédagogie doit être repensée pour aller dans ce sens (individualisation, modularisation, pédagogie par objectifs, etc.) (Leclercq, 2012).

Par ailleurs, l'illettrisme émerge comme problème social au milieu des années 1980 en France et crée une dynamique dans le domaine de la lecture/écriture profitable également aux publics migrants en alphabétisation (Leclercq, 2012).

À la fin des années 80, le marché spécifique de la formation à destination des migrants se structure davantage, tendance qui va se poursuivre dans les années 1990.

4. Les années 1990

Durant les années 1990, la diversification des publics accueillis en formation linguistique se confirme et s'accroît. Par ailleurs, le domaine de la formation professionnelle vit un profond changement.

4.1 À partir de 1991, l'immigration se diversifie

À partir de 1991, l'immigration se diversifie du fait de grandes mutations géopolitiques. La chute du Rideau de fer, l'élargissement de l'Union Européenne, la globalisation de la pauvreté, etc., sont autant d'évènements qui influent sur la composition de la population immigrée en France.

L'immigration vers les pays d'Europe de l'Ouest s'intensifie en raison d'évolutions socio-économiques et politiques, telles que la chute du Rideau de fer, l'élargissement de l'Union Européenne, le processus de globalisation et la pauvreté persistante dans de nombreux pays d'Afrique. Dans le même temps, l'Europe connaît un processus d'unification économique et politique, tandis que la mobilité étudiante, les mouvements de réfugiés et de main-d'œuvre peu qualifiée se multiplient. À cela s'ajoutent le regroupement familial de migrants résidant depuis un certain temps et le mariage de migrants de la seconde génération avec des personnes du pays d'origine (Van Avermaet, 2012, non paginé⁵).

Les années 1990 sont marquées par le développement d'une grande hétérogénéité du public en formation : analphabètes, illettrés, migrants et réfugiés ayant été scolarisés dans leur pays d'origine ou non s'y côtoient.

⁵ <https://books.openedition.org/septentrion/14077?lang=fr>

4.2 Une rupture dans le domaine de la formation professionnelle

Les années 1990 sont marquées par une rupture dans la formation professionnelle pour adultes avec la mise en place d'un système d'appel d'offre qui se substitue à un système de subventions. Ce changement entraîne une mise en concurrence des organismes de formation. Ces derniers sont contraints de répondre à des appels d'offres dont le cadre pédagogique et financier est imposé. Certaines structures sont organisées en pôles régionaux. Des associations deviennent organismes de formation et fonctionnent comme de véritables entreprises. On assiste aussi à une professionnalisation des intervenants (Dehays, 2013).

La question de l'accès à l'emploi devient une question centrale dans une situation économique toujours compliquée. L'emploi, notamment industriel continue à reculer. Les reconversions sont conditionnées par l'acquisition de nouvelles qualifications. Les formations mises en place en ce sens nécessitent un niveau minimum de maîtrise de la langue et une réadaptation des formations :

Le domaine du Français Langue Étrangère (FLE), qui jusque-là concernait essentiellement les étudiants étrangers, en France et dans le monde, commence à intéresser les acteurs de la formation linguistique des migrants qui voient des rapprochements possibles mais qui soulignent en même temps que les cadres didactiques, importés tel quel, s'adaptent difficilement (Adami, Leclercq, 2012).

Le besoin d'harmoniser les références et les pratiques commence à apparaître. Le Référentiel de Formation Linguistique de Base (RFLB), créé dans les années 1980, est produit dans une nouvelle version par le Fonds d'Action Sociale (FAS). Il est diffusé gratuitement au niveau national et fait l'objet de formations à destination des formateurs. Les formations en langue française accueillent un public migrant devenu très diversifié et la question de l'insertion économique en lien avec l'apprentissage de la langue française est devenue un enjeu majeur. La formation linguistique est marquée à cette période par une professionnalisation des intervenants et le recrutement de formateurs plus diplômés.

5. Depuis les années 2000

Dans le courant des années 2000, se produit un changement important dans le champ de la formation linguistique des migrants. La formation linguistique des adultes migrants devient un enjeu politique et social, car l'État lie le droit à la nationalité et au séjour à l'obtention d'un niveau de langue selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). La politique de l'immigration place au premier plan la maîtrise de la langue comme condition

principale à l'intégration en créant le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) et le Diplôme Initial de Langue Française (DILF). Le CAI est un contrat entre les migrants issus de l'espace non européen et la République. Il est basé sur le principe d'un engagement à respecter les principes et les lois de la République qui s'engage, en retour, à lui offrir une formation linguistique. Ce contrat associé à une contrainte de maîtrise linguistique ne s'applique donc pas aux ressortissants de l'espace européen. Le CAI est remplacé par le Contrat d'Intégration Républicain (CIR) en 2016.

C'est dans ce contexte de politique d'intégration des populations immigrées, où la maîtrise de la langue est un enjeu fort que vont s'accroître les préoccupations de maîtrise de la langue française en lien avec l'insertion professionnelle.

D'autre part, l'évolution depuis les années 2000 de la didactique du français pour les travailleurs migrants génère des objectifs complémentaires à ceux de la maîtrise du français général. Les méthodes utilisées se dirigent davantage vers une approche actionnelle basée sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001). Il devient nécessaire d'ancrer les méthodes d'apprentissage dans des situations de vie administratives, scolaires, privées et professionnelles. Dans ce cadre, de nouvelles terminologies voient le jour en didactique du FLE. Il faut maintenant préciser ce qui caractérise ces différentes appellations.

Chapitre 4 : Maîtriser la langue dans une optique d'insertion professionnelle, distinguer les différentes appellations

Il existe diverses appellations pour l'enseignement du français en lien avec l'insertion et la formation linguistique à dominante professionnelle. Ces différentes terminologies sont à préciser pour mieux les caractériser. Dans ce domaine se côtoient le Français Langue Professionnelle (FLP), le Français sur Objectif Spécifique (FOS), le Français de Spécialité (FS) et même le Français Langue d'Intégration (FLI) en ce qui concerne son volet lié à l'intégration professionnelle.

Si l'on considère le FLE comme un terme général pour parler de l'apprentissage du français par des personnes non francophones, on peut envisager ces différentes appellations comme des sous-domaines de spécialisation du FLE. Elles permettent de focaliser l'apprentissage du français sur des objectifs liés au domaine professionnel. Ces différents acronymes doivent être caractérisés et différenciés afin de mieux appréhender les préoccupations didactiques de la situation. Les notions de FLI, FLP, FOS, FS ont été précisées et discutées par un certain nombre de didacticiens. Elles se complètent ou diffèrent sur certains points mais ont chacune un lien avec le domaine du français professionnel.

1. Le Français Langue d'Intégration (FLI)

Le FLI désigne un champ de l'enseignement du français à destination des adultes migrants souhaitant s'installer durablement sur le territoire. Cette notion récente, officialisée par un décret d'octobre 2011, répond à une préoccupation européenne concernant la mise en place de mesures politiques d'intégration des migrants, où la maîtrise de la langue devient une voie d'intégration, voire un préalable à l'obtention de la nationalité française pour les non ressortissants de l'Union Européenne. Ces formations visent le développement de l'intégration sociale, économique et citoyenne. Dans ce développement, on s'intéressera principalement à la question de l'intégration économique puisque le sujet concerne l'insertion professionnelle.

1.1 Définition du FLI

Lorsqu'elle a été créée en 2011, la notion de FLI a marqué un tournant dans le domaine de l'apprentissage du français aux migrants, en incluant un aspect pratique et concret dans les objectifs d'apprentissage de la langue française (Vicher, 2011). Le dispositif

d'institutionnalisation du FLI a été complété en 2011 par la création d'un label Français Langue d'Intégration s'appuyant sur un référentiel FLI (Adami, 2012). Le label FLI a été abrogé en juillet 2018 en raison de la prise en compte du CIR rendu obligatoire au sein même des formations linguistiques (Décret n° 2018-593 du 9 juillet 2018 abrogeant le décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à un label en matière d'apprentissage de la langue française, Legifrance, 2018).

Néanmoins, le référentiel FLI, élaboré et conçu comme un outil commun, a permis de formaliser un certain nombre de principes pédagogiques, diffusés à l'ensemble des acteurs intervenant dans la formation linguistique des adultes migrants.

1.2 Le FLI en matière d'intégration économique

L'objectif du FLI en matière d'intégration économique est l'entrée dans le monde du travail ou de la formation professionnelle pré-qualifiante ou qualifiante. À travers l'apprentissage de la langue et des codes liés au monde du travail, le FLI entend jouer un rôle dans l'insertion professionnelle, la sécurisation du parcours professionnel et l'évolution professionnelle des immigrés.

En 2011, le référentiel FLI définit la méthodologie du FLI en ces termes :

Le FLI n'est pas la langue des étudiants ; il n'est pas non plus la langue de ceux qui souhaitent posséder le français comme une langue seconde ou troisième. Il s'adresse à un public spécifique pour lequel les dispositifs existants peuvent s'avérer mal adaptés. Il peut, par contre, s'articuler avec un enseignement linguistique à visée professionnelle, en milieu de travail par exemple (Référentiel FLI – Français langue d'intégration, 2011, p. 4).

Le FLI, en proposant un apprentissage en langue française aux adultes migrants dont le français n'est pas la langue maternelle, peut donc bien aussi revêtir des objectifs à visée professionnelle pour favoriser leur insertion professionnelle. En termes de didactique, tout comme on le préconise pour les autres types de formations linguistiques, la perspective actionnelle en matière de FLI est à privilégier. Les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux qui auront dans le cadre professionnel à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières. Le contexte de mon sujet et certains des objectifs visés par la formation de FLE Renforcé de l'ANPEP s'apparentent à la notion de FLI. La perspective actionnelle sera donc à prendre en compte lors des séances envisagées.

Dans la didactique du français langue étrangère à visée professionnelle en France, l'existence d'autres acronymes posent question quant à leur définition et aux méthodologies

d'apprentissage qui leurs sont associées. Ainsi, il est utile de définir dans un premier temps ce que sont le Français Langue Professionnelle (FLP), le Français sur Objectif Spécifique (FOS) et le Français de Spécialité (FS). Dans un deuxième temps, il est important de s'interroger sur ce qui les distingue ou les rapproche.

2. Une démarche d'enseignement du français à visée professionnelle : les différentes appellations

Dans la didactique du français à visée professionnelle, de nombreuses appellations coexistent et demandent à être précisées afin de mieux cerner les besoins relevés sur le terrain d'observation.

2.1 Français Langue Professionnelle (FLP)

La notion de FLP a été élaborée par F. Mourlhon-Dallies. Dans un article intitulé « Évolution du travail, révolutions didactiques » (2007), elle indique que la formation en FLP s'adresse à un public natif et migrant porteur de projets professionnels variés, mais avec un objectif commun d'amélioration de la maîtrise du français pour une meilleure intégration et meilleure évolution professionnelle. Ce courant poursuit son développement et d'autres auteurs tels que Mariela De Ferrari ont participé à sa définition.

Dans son ouvrage de 2008, F. Mourlhon-Dallies précise la notion de FLP. Elle indique que :

le FLP renvoie à une démarche d'enseignement du français s'adressant à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. Ainsi, pour le public en question, le cadre d'exercice de la profession au complet est en français (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 72).

Elle indique aussi que le FLP peut aussi bien s'adresser à des publics natifs qu'à des non-natifs :

Mais le FLP vaut aussi pour des publics français, devant accéder à l'emploi pour la première fois ou voulant changer de poste de travail (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 74).

Cette notion pourrait correspondre à l'objectif que nous visons dans le sens où elle « obéit à une double exigence de formation (en français et dans le domaine professionnel) » (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 81), pour laquelle, tout comme nous venons de le voir également pour l'enseignement du FLI, « la dimension langagière ne suffit pas » (p.82). La didacticienne conforte cette idée en indiquant que, dans le FLP, l'activité de travail doit être mobilisée dans sa globalité. Elle y ajoute également la question de la transversalité des connaissances et compétences à acquérir :

Pour pratiquer le FLP, il convient de mobiliser dans sa globalité l'activité de travail. On joue là sur le caractère transversal de l'adjectif « professionnel ». (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 83).

Mourlhon-Dallies renforce l'idée de transversalité de la notion en précisant qu'elle doit préparer les apprenants à « occuper avec maîtrise un emploi » (p. 84-85) et fait ainsi le rapprochement avec les besoins qu'auraient également des apprenants en Français Langue Maternelle (FLM) pour se préparer à l'insertion professionnelle. Elle souligne que d'autres compétences que celles purement langagières sont à prendre en compte dans un tel contexte de formation :

L'enseignement s'est dégagé progressivement des préoccupations strictement linguistiques pour tenter d'articuler le linguistique à ses extérieurs (socio-culturels, économiques, cognitifs, professionnels) (Mourlhon Dallies, 2008, p.14).

La notion de transversalité évoquée par F. Mourlhon Dallies sera abordée plus en détail ensuite. Elle a été étudiée et approfondie récemment par un certain nombre de chercheurs dont Mariela de Ferrari et permet d'aller plus loin dans l'apprentissage du FLP.

Le FLP constitue un champ d'étude intermédiaire entre le français de spécialité et le français sur objectif spécifique en matière d'apprentissage du français en contexte professionnel. Lors d'une rencontre portant sur les formations à destination des migrants à la DGLFLF, Mourlhon-Dallies (2006) parle du FLP comme d'un domaine spécifique qui réinvestit les savoirs faire du Français de Spécialité et du FOS. Ces notions ont été précisées et mises en parallèle par plusieurs auteurs.

2.2 Le Français sur Objectif Spécifique (FOS)

La dénomination de FOS apparaît autour des années 80 et concerne l'apprentissage du français dans le domaine professionnel. Le FOS est « né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures » (Cuq, 2003, p.109).

La démarche se base sur la détermination d'objectifs linguistiques professionnels à atteindre pour constituer un programme d'apprentissage de la langue. Ainsi, « l'élaboration des programmes de formation pour ces publics va donc être déterminée par les objectifs à atteindre, et non plus seulement par le domaine de spécialité des apprenants » (Carras, 2017, p.11).

« Les choix de formation se font en fonction d'objectifs de communication professionnelle ».

Le FOS se concentre sur « l'apprenant et ses besoins spécifiques » (Carras, 2017, p.12).

Le FOS constitue une démarche méthodologique particulière permettant de construire des formations spécifiques répondant aux besoins analysés sur le terrain (Mangiante & Parpette, 2004). La méthodologie FOS démarre d'une demande de formation issue d'une entreprise et permet de créer un programme de formation sur mesure en suivant une méthodologie précise (analyse des besoins, recueil des données, analyse des données, élaboration didactique et évaluation). La méthodologie du FOS clairement établie lors de sa création est cependant probablement aujourd'hui en évolution.

2.3 Le Français de Spécialité (FS)

Le FS est considéré par Mangiante et Parpette (2004) comme une démarche d'apprentissage de la langue dans un domaine professionnel particulier recouvrant l'ensemble des besoins langagiers propres à l'activité d'une profession ou d'une activité spécialisée. En FS, « l'accent est mis sur les spécificités lexicales et syntaxiques et les contextes d'utilisation de la langue de spécialité » (Courchinoux, 2012).

En FS, l'offre est établie par l'institution en tenant compte des besoins du public dans un domaine assez vaste (tourisme, santé, juridique, etc.). On répond à des objectifs de communication larges. Dans le cadre du FS, on essaie d'anticiper une demande émergeant d'un domaine.

3. Distinctions et rapprochements entre FLP, FOS et FS

FLP, FOS, FS, ces trois notions concernent l'apprentissage du français dont la visée est professionnelle. Elles se distinguent sur un certain nombre de points et se rapprochent sur d'autres.

3.1. Différence FOS et FS

Contrairement à la démarche du FOS qui cherche à répondre à une demande précise se basant sur un contexte et des besoins spécifiques, on essaie en FS d'anticiper une demande qui émerge d'un domaine plus vaste.

En FOS, les formations sont souvent courtes et cherchent à répondre à une demande souvent urgente et immédiate. Elles doivent s'adapter aux disponibilités des employés. On

cherche à donner des ressources langagières permettant aux apprenants de réaliser des tâches précises, dans des situations professionnelles propres à un terrain bien établi.

En FS, les formations sont plus longues et répondent à des besoins plus généraux dans un domaine professionnel ou une spécialité précise. On cherche à donner des moyens de communications transversaux dans le domaine visé.

En ce qui concerne le matériel pédagogique utilisé, en FS l'enseignant a la possibilité d'utiliser des manuels ou des ressources avec des objectifs de communication larges. Dans le cadre du FOS, les séquences seront essentiellement créées à partir des analyses de terrain. On cherche à être au plus près des situations professionnelles des apprenants.

3.2. Différences FOS et FLP

3.2.1. Le FOS se distingue du FLP sur un certain nombre de points

Dans une conférence de décembre 2013 à Mons, Mangiante distingue le FOS du FLP en définissant ce dernier comme une méthode se focalisant « sur la pratique, le statut et la place des métiers en contexte homoglotte ». Ainsi, le FLP s'adresse à un public qui devra exercer son travail entièrement en français. À l'inverse, le FOS est conçu à l'origine pour des contextes hétéroglottes.

Mangiante indique également que le FLP « peut rassembler des publics hétérogènes autour des activités de travail communes ».

Le FOS, quant à lui, « permet de répondre aux besoins de professionnels ayant une demande et des attentes précises ». Il s'adresse donc à un public de professionnels, exerçant un même métier ou un même poste.

Entre FOS et FLP, la différence concerne aussi les publics visés. Les formations de FOS permettent « à des non-natifs, de maîtriser le français dans leur contexte professionnel d'origine, en ciblant des compétences limitées » (Mourlhon-Dallies, 2008 - p73), alors que le FLP peut également s'intéresser à des natifs lors d'un premier accès à l'emploi ou un changement de poste.

Une autre distinction entre ces deux notions tient au degré de professionnalisation de ces publics. Les apprenants visés par le FOS sont souvent déjà en poste depuis plusieurs années ou insérés professionnellement. Le FLP s'adresse plutôt à des publics souhaitant apprendre ou se perfectionner en français dans le but de « s'intégrer à un cadre de travail en français ». (Mourlhon-Dallies, 2008, p73).

3.2.2. Le FOS et le FLP se rapprochent sur certains points

Ces deux méthodologies d'enseignement du français visent toutes les deux l'acquisition de savoir-faire langagiers mobilisables dans des situations de communication du domaine professionnel. Mais elles se doivent aussi toutes deux de prendre en compte également des aspects de la langue plus généraux, sur lesquels pourra s'appuyer l'acquisition de savoirs plus spécifiques liés au domaine du professionnel. Richer (2008) va dans ce sens en parlant des besoins du FOS comme ne devant pas se cantonner « aux besoins langagiers » ou aux « besoins professionnels ». Il indique que cette approche doit également pouvoir répondre à des besoins d'apprentissage et des besoins culturels.

Mourhlon Dallies va plus loin en liant FOS et FLP sur des préoccupations communes issues de mutations professionnelles. Elle évoque ce qui marquerait selon elle les prémises d'une évolution dans la didactique du FOS. Elle parle de l'évolution récente de la didactique des langues, « que l'on se réfère à la perspective actionnelle ou aux approches plurielles, ce qui interroge fondamentalement l'enseignement du français professionnel ». Pour elle, la formation pour adulte, touchant à la fois le FOS et le FLP, doit pouvoir intégrer les mutations du monde du travail « que l'on pense aux projets conduits en équipes ou à l'impact du numérique sur l'activité professionnelle ». Selon elle, ce sont « autant d'évolutions disciplinaires qui impactent la didactique du FOS et commencent à dessiner de nouvelles pistes méthodologiques » (Mourhlon Dallies, 2019, p.14).

3.3. Quelle démarche adopter pour la formation de FLE Renforcé ?

Au regard de ces différentes définitions, on se rend compte que le FS ne correspond pas au contexte observé car il correspond à un domaine professionnel bien précis et forme à des besoins langagiers propres à un domaine de spécialité. Or, la formation de FLE Renforcé concernée par le stage s'adresse à des personnes de milieux professionnels, de compétences et de niveaux scolaires variés.

Le FOS, dont la démarche méthodologique a comme point de départ une demande spécifique, permet la création d'un programme de formation spécifique sur mesure en se basant sur des constats observés sur le terrain.

La formation de FLE Renforcé du terrain de stage répond, quant à elle, à une commande assignée par Pôle emploi et tient compte des besoins de formation liés au bassin d'emploi.

Le contexte d'observation ne semble pas non plus correspondre à cette situation dans la mesure où le public concerné n'est pas formé à un domaine particulier mais devra être préparé à entrer

sur le marché de l'emploi, en immersion totale en français, quel que soit le domaine professionnel. Les apprenants inscrits à la formation ont des profils professionnels divers et ne seront pas amenés à travailler dans les mêmes secteurs d'activité.

Ils ont besoin d'améliorer leur maîtrise de la langue française afin de pouvoir s'insérer sur le marché de l'emploi. La formation vise de ce point de vue des objectifs de FLI, puisqu'elle tend à leur donner des outils pour une meilleure insertion dans la société française.

Certains objectifs de la formation semblent aussi se rapprocher du FLP. En effet, les apprenants devront rapidement pouvoir travailler en collaboration avec des natifs lorsqu'ils entreront sur le marché de l'emploi. Ils auront à exercer leur profession et communiquer sur le marché de l'emploi dans un contexte professionnel homoglotte, en lien avec des salariés dont le français est la langue maternelle. Les compétences qu'ils auront à acquérir, nécessitent une maîtrise suffisante de la langue afin de pouvoir mener à bien l'ensemble des tâches professionnelles.

La langue sera donc un outil qui leur permettra l'acquisition ou la mise en valeur de compétences mobilisables dans différents milieux professionnels, des compétences transversales. Pour De Ferrari, « la langue doit être considérée comme un moyen et non un objectif » (De Ferrari, 2011).

Elle indique également qu'il faut « poser un nouveau regard sur le parcours de professionnalisation afin de tenir compte de l'expérience de l'individu ». La formation devra donc aussi permettre aux apprenants de faire le lien entre apprentissage de la langue et mise en valeur de leurs compétences professionnelles. La progression linguistique visée est envisagée comme un levier pour qu'ils s'adaptent au milieu professionnel et développent des compétences professionnelles, en leur donnant notamment l'accès à des formations qualifiantes.

Chapitre 5 : Compétences professionnelles et apprentissage de la langue

En France et en Europe, la maîtrise de la langue est aujourd'hui considérée comme une nécessité pour l'accès, le maintien et la promotion dans l'emploi :

En 2008, le Ministère du Travail, par l'intermédiaire de sa Direction Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP), s'aligne sur l'approche européenne des Compétences Clés en lien avec l'insertion professionnelle. La langue fait désormais partie des compétences incontournables pour l'accès, le maintien et la promotion dans l'emploi (De Ferrari, 2011, p.56).

Ainsi, dans une situation de formation linguistique à destination de migrants demandeurs d'emploi, l'apprentissage de la langue française doit pouvoir répondre à un besoin d'insertion professionnelle.

De nombreuses autres compétences professionnelles sont répertoriées comme étant nécessaires à une bonne adaptation à l'emploi. C'est pourquoi l'apprentissage de la langue dans un tel contexte ne peut se limiter à un enseignement purement langagier dans la mesure où d'autres compétences sont à prendre en compte.

Pour mieux l'illustrer, il est nécessaire de déterminer ce qu'on entend par « compétences » dans le contexte professionnel, ce que signifie la notion de compétences transversales et en quoi la langue est une compétence transversale.

1. Définition de compétence et de compétence professionnelle

Depuis plusieurs décennies, de nombreux travaux ont été entrepris pour définir la notion de compétence notamment dans le domaine de la formation.

1.1. La notion de compétence linguistique

Cette notion n'a eu de cesse d'évoluer avec des points de vue divergents.

Au début des années 60, Chomsky a introduit le premier la notion de compétence dans le domaine de la linguistique en la considérant comme une acquisition innée. Selon Chomsky, « tout humain dispose d'une capacité innée lui permettant d'acquérir n'importe quelle langue et de produire des phrases grammaticales dans chacune d'elle et c'est cette disposition innée qu'il a qualifié de compétence » (Bronckart, 2011, p.28).

Dans la moitié des années 70, Hymes a introduit la notion de compétence communicative. A l'opposé de Chomsky, il ne considérait pas la compétence comme innée

mais comme nécessitant un apprentissage social, il rattachait les productions orales aux caractéristiques du contexte communicatif :

Hymes a de la sorte fait subir au concept chomskyen une importante distorsion. Telle qu'il la définit, la compétence n'est plus innée : c'est une capacité adaptative et contextualisée, dont le développement requiert un apprentissage et donc des interventions formatives (Bronckart, 2011, p.28-29).

1.2. La compétence dans le champ professionnel

Bronckart explique que le développement de la formation continue dans les années 80, en lien avec l'activité économique, a fait ressurgir la notion de compétence, dans un contexte où le besoin d'adaptation de la main d'œuvre aux mutations économiques et technologiques est grandissant. Il évoque l'expression de « logique de compétence » telle qu'elle a été introduite par Cannac et Cegos (Cannac et Cegos, 1985, cité par Bronckart, p.29).

Selon Bronckart, la politique de formation pour l'insertion professionnelle des chômeurs s'est ensuite développée, accentuant la prise en compte de la logique de compétence.

Suite aux injonctions de Cannac, le patronat français a prôné l'intégration de la formation dans le temps de travail, concevant celle-ci comme une production de compétences et considérant ce faisant que les entreprises devaient devenir qualifiantes (Bronckart, 2011, p. 29-30).

Pekarek ou Le Boterf soutenait plutôt l'idée que la compétence était inséparable de l'action (Bronckart, 2011).

-Le Boterf associe la notion de compétence à l'action. Être compétent selon lui, c'est « mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (savoirs, savoir-faire, comportements, modes de raisonnement...). On se réfère ici au domaine de l'action » (Le Boterf, 2008, p.21).

Pour lui, avoir des compétences, « c'est avoir des ressources (connaissances, savoir-faire, méthodes de raisonnement, aptitudes physiques, aptitudes comportementales...) pour agir avec compétence » (Le Boterf, 2008, p.21).

-Pekarek confirme l'idée que la compétence nécessite l'action⁶. Il insiste aussi sur l'importance de la contextualisation en indiquant que « toute compétence est intrinsèquement liée à l'établissement de sens, de contextes sociaux, et de rapports interpersonnels » (Pekarek Doehler, 2006, p.12).

⁶ https://www.academia.edu/8203289/Compétence_et_langage_en_action

1.3. Des travaux récents au niveau européen

Des travaux récents sur les compétences professionnelles ont été mis en œuvre au niveau européen, venant préciser cette notion. Ainsi, le Projet Européen du RECTEC (Reconnaitre les compétences transversales en lien avec l'employabilité et les certifications) a permis de mener une étude sur la reconnaissance des compétences transversales au niveau professionnel, en collaboration avec de nombreux chercheurs et experts issus de trois pays francophones (Belgique, France et Luxembourg). De nombreux partenaires ont permis de mener à bien les expérimentations. Parmi les chercheurs et experts, nous pouvons citer notamment Mariela de Ferrari ou encore Jean-Claude Beacco.

À la suite de ces travaux, un guide a été publié en 2019 dans lequel sont définies les notions de compétences et de compétences transversales (Guide RECTEC, 2019).

La définition de « compétence », sur laquelle s'appuie le guide pour définir son approche et le sens de son travail, se base sur un ensemble de définitions croisées de chercheurs tels que Perrenoud, Tardif ou encore Le Boterf.

Philippe Perrenoud définit ainsi la compétence :

une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier ou résoudre de vrais problèmes (rapport RECTEC, 2019, p.7, citant Perrenoud, 1999).

Jacques Tardif considère quant à lui la compétence comme :

un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (rapport RECTEC, 2019, p.7, citant TARDIF, 2006, conférence du 27 avril 2006 à l'université de Sherbrooke, L'évaluation des compétences : de la nécessité de documenter un parcours de formation).

Guy Le Boterf précise de son côté que :

la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser (rapport RECTEC, 2019, p.7, citant Le Boterf, 1994).

La notion de compétence est ainsi définie dans le rapport RECTEC :

- Une compétence repose sur la mobilisation, l'intégration, la mise en réseau d'une diversité de ressources : les ressources internes propres à l'individu, ses connaissances, capacités, habiletés,

mais aussi des ressources externes mobilisables dans l'environnement (autres personnes, documents, outils informatiques, etc.) ;

- cette mobilisation des ressources s'effectue dans une situation donnée, dans le but d'agir : la compétence est nécessairement située ; pour autant, elle s'exerce dans une diversité de situations, à travers un processus d'adaptation et pas seulement de reproduction de mécanismes (Guide RECTEC 2019 p.7).

On trouve dans cette définition l'idée que la compétence relève à la fois de compétences internes et externes. On est loin de la vision de Chomsky sur la compétence linguistique dont l'apprentissage aurait un caractère purement inné. D'autre part, la définition du rapport évoque que la notion de compétence doit être mise en œuvre dans un certain contexte. Ce point vient confirmer la pensée d'Hymes qui a mis en lumière l'importance du contexte. L'idée d'action qui avait aussi été mise en avant par Bulea et Bronckart (2005) est également présente. Ces derniers parlaient des compétences comme étant les ressources mobilisables par un individu pour agir.

Enfin on retrouve dans cette définition l'idée que la maîtrise de compétences ne se résume pas à l'apprentissage de mécanismes mais qu'elles sont à mobiliser dans un contexte. L'idée de compétence transversale se développe par la suite : « si l'entrée « compétence » s'est imposée dans le champ du travail et de l'éducation depuis 1980-1990, ce n'est que bien plus tard que la question des compétences transversales devient centrale » (Bronckart, 2011, cité par Rapport RECTEC, 2019, p.13). Elle va aussi être précisée.

2. La compétence transversale, définition et importance dans le contexte économique actuel

La compétence transversale doit être définie et considérée dans le contexte économique actuel. Le rapport d'expérimentation du RECTEC de 2019 présente en ce sens, les résultats d'une étude européenne sur les compétences transversales, menée entre décembre 2016 et juin 2019.

Dans ce document, la notion de compétence transversale est précisée et expliquée dans le contexte évolutif de l'organisation professionnelle dans les entreprises.

2.1. Une transformation du travail et des pratiques professionnelles

Plusieurs éléments de transformation entraineront peu à peu une prise en compte de la notion de compétence transversale au niveau international. Le rapport explique que cet intérêt

pour les questions de compétences transversales est d'abord lié à une transformation du travail et des pratiques professionnelles. Il indique que l'organisation du travail est de plus en plus basée sur une logique d'horizontalité avec une gestion de son travail de manière autonome en connexion avec d'autres, plutôt qu'une organisation hiérarchique :

Un élément important des transformations récentes du travail relève de son horizontalisation. On qualifie ainsi le fait de gérer son travail de manière autonome et en connexion avec d'autres et non plus selon un modèle purement « top down » et hiérarchique (Mariscal, 2016 cité par Projet RECTEC, 2019, p.13-14).

Ceci modifie les types de compétences à mettre en œuvre dans l'exercice de sa profession. Ainsi, par exemple, on est de plus en plus souvent amené à travailler en équipe, avec des responsabilités plus importantes, ceci à tous les niveaux de qualification. L'intégration de nouveaux outils numériques entraîne une modification des missions et la maîtrise de nouvelles compétences pour tous les types de métiers, qu'ils soient techniques ou intellectuels.

De nouvelles exigences impliquent de savoir rendre compte de l'activité fournie. La maîtrise de nouvelles compétences notamment à l'écrit viennent s'ajouter aux compétences requises :

l'accroissement du contrôle qualité et les exigences accrues en termes de standards implique également de nouvelles compétences : il faut savoir rendre compte de son activité, souvent sous forme de rapport écrit, mais aussi maîtriser et mobiliser les règles et les régulations en vigueur pour s'y conformer (Projet RECTEC, 2019, p 14).

2.2. Un contexte professionnel mouvant

Le rapport indique aussi que les besoins en compétences transversales sont également générés par un contexte professionnel mouvant, où les mutations technologiques entraînent des obligations de reconversion pour certains personnels. La reconnaissance de compétences transversales est un atout pour aider à une meilleure reconversion. On constate que les employeurs recherchent de plus en plus des profils généralistes avec des compétences transversales et considèrent les compétences ad hoc comme étant plus rapides à acquérir que les compétences transversales (Projet RECTEC, 2019, p.16-17).

2.3. Une mobilité géographique du personnel qui s'intensifie

D'autre part, les mobilités géographiques et les migrations s'intensifient, ce qui a aussi des effets sur l'intérêt porté aux compétences transversales. Si les migrants peinent à s'établir professionnellement, ce n'est pas par manque de qualification ou d'expérience, mais par

manque de documents prouvant leurs connaissances et leur expérience (Projet RECTEC, 2019, p.19).

Ainsi, la reconnaissance de compétences transversales peut être utile à différents niveaux. Pour les personnes peu ou pas diplômées, elle permettrait de rendre visibles des compétences autres que celles associées aux diplômes, qu'ils possèdent et qui sont importantes sur le marché de l'emploi. Pour les travailleurs migrants, la reconnaissance de compétences transversales et de savoirs non validés par des diplômes, permettrait de faire valoir les compétences acquises par ailleurs. Pour les employeurs, la logique de compétence transversale permettrait de « rendre plus transparents les usages de la main d'œuvre à disposition » (Projet RECTEC, 2019, p. 22-23). Elle faciliterait ainsi les évolutions et les mobilités internes ou interbranches de la main d'œuvre.

3. La langue en tant que compétence transversale et professionnelle

Mariela de Ferrari explique dans l'ouvrage de Mangiante (2011), le sens que doivent revêtir selon elle, les cours de français dans une perspective de formation au français pour une insertion professionnelle. Dans ce contexte, de nombreuses autres compétences, savoir-faire et savoir-agir sont mis en œuvre. Elle indique que « l'approche par compétences privilégie l'individu et son projet en mouvement. La non-maîtrise de la langue française peut masquer les compétences réelles des personnes » (De Ferrari, 2011, p.61).

Les formations à destination de migrants demandeurs d'emploi devraient donc viser en premier lieu l'amélioration de la maîtrise de la langue française pour favoriser leur insertion et une meilleure adéquation au marché de l'emploi. Dans un second temps, elles pourraient aider les apprenants à repérer et savoir mettre en avant les compétences professionnelles qu'ils auront à mettre en œuvre dans leur futur emploi. Pour cela, on pourrait envisager d'intégrer aux formations l'objectif « savoir parler de ses compétences ». Enfin, les faire bénéficier d'outils de certification de leurs compétences permettrait de valider officiellement leurs compétences transversales en lien avec l'emploi.

Le CLEA, outil de certification reconnu par les différentes branches professionnelles, permet à tout public, salarié ou demandeur d'emploi, d'attester de ses compétences et connaissances dans sept domaines transversaux, tous secteurs professionnels confondus. Cet outil contribue à porter un regard positif sur les publics, en cherchant à reconnaître leurs compétences et leurs besoins au lieu de souligner leurs difficultés. Grâce au CLEA, on valorise

d'une part ce qu'ils savent faire et, d'autre part, on cible mieux les formations qui leur permettront d'évoluer.

Plusieurs chercheurs, ayant travaillé dans le cadre du rapport RECTEC, ont participé à la conception d'un outil destiné à déterminer les compétences transversales. Ces dernières correspondent à des situations-types, communes à toutes les activités de travail quel que soit le domaine ou le métier. La compétence à communiquer est définie dans les situations professionnelles clés. La compétence communicative en français est donc applicable à tous les secteurs professionnels, pour les salariés et les demandeurs d'emploi, « quel que soit leur rapport à la langue française, leur niveau de scolarité et leur maîtrise des compétences en littérature » (De Ferrari, 2011).

Mariela de Ferrari indique aussi trois points nécessaires pour orienter la pédagogie pour l'apprentissage du français comme compétence professionnelle.

Elle parle d'abord de « développer des compétences en français contextualisé, dans une perspective actionnelle », puis elle indique qu'il faut « sortir de la logique « objet langue » pour se projeter sur l'objet « apprentissage professionnel », la langue devant être considérée comme un moyen et non comme un objectif ». Enfin elle évoque la nécessité de « tenir compte de l'expérience de l'individu » (De Ferrari, 2011).

Il semble donc utile de ne pas limiter les cours de français à un apprentissage linguistique général, mais d'arriver à y intégrer une dimension professionnelle et une aide pour mettre en valeur les compétences transversales des apprenants.

On constate donc combien la formation à destination des migrants s'est structurée en France au fil des années, dans un souci d'intégration des migrants au niveau professionnel. Les études en la matière se sont réellement développées après les années 2000, mettant en avant la nécessité de prendre en compte différents types de besoins en langue pour les migrants souhaitant s'insérer professionnellement. Dans ce cadre, différentes notions en matière d'apprentissage de la langue à des fins professionnelles s'entrecroisent et les limites entre FLI, FLP ou FOS sont toujours fluctuantes et continuent à être discutées. De manière plus générale, en matière de compétences professionnelles de l'ensemble des salariés, les compétences transversales, c'est-à-dire celles entrant en jeu dans différents types de professions gagnent à être valorisées sur le marché de l'emploi. Des outils de certification tels que le CLEA permettraient de mettre en valeur ces compétences.

Après ces précisions théoriques sur le français à visée professionnelle et les compétences à mettre en œuvre pour aider un public migrant à s'insérer professionnellement, nous allons observer et expérimenter ces questions sur un terrain d'étude précis, un organisme de formation pour adultes, proposant des cours de français à un public migrant demandeur d'emploi.

**Partie 3 - L'apprentissage du français dans une optique
d'insertion professionnelle**

Chapitre 6 : Problème posé et méthodes de recherche mises en place

Les données du problème au regard des missions de stage sont à préciser comme point de départ. Ensuite, on expliquera de quelle manière les méthodes d'investigation ont été mises œuvre pour essayer d'y répondre.

1. Les données du problème

S'agissant des cours de FLE, outre la nécessité d'une meilleure maîtrise de la langue, un certain nombre de questions se posent. Il faut s'interroger sur la façon de préparer au mieux les apprenants à l'usage du français dans le cadre d'une recherche d'emploi, pour la communication dans leur futur emploi et comment les aider à valoriser leurs compétences auprès des employeurs sur le marché de l'emploi. Or, ces enjeux ne sont pas propres aux apprenants de FLE mais sont identiques aux préoccupations des apprenants suivant des formations en FLM dans une optique d'insertion professionnelle. D'autre part, les cours de FLE proposés se doivent de répondre à une commande de formation passée par Pôle emploi.

1.1. Des enjeux identiques en matière d'insertion professionnelle pour le FLE et pour le FLM

En termes d'insertion professionnelle, les enjeux sont les mêmes pour les apprenants d'une formation s'adressant à des Français natifs et une formation s'adressant à des personnes en FLE. Il s'agit d'apprendre à rechercher un emploi et savoir valoriser ses compétences sur le marché de l'emploi. Néanmoins, si les préoccupations d'insertion sont les mêmes dans les deux cas, elles ne peuvent s'aborder tout à fait de la même manière, bien qu'il s'agisse pour les deux de travailler en Français Langue Professionnelle (FLP). Dans les deux situations, on développera la connaissance de l'accès au marché de l'emploi à travers l'utilisation de documents authentiques (offres d'emploi réelles, CV des apprenants, lettres de motivation pour des postes réels, etc.). Mais dans le cas de personnes suivant des cours en FLE, il faudra non seulement apprendre les codes et les techniques de recherche d'emploi mais aussi le lexique, la syntaxe, le respect de la forme des documents qui doivent être adaptés à la situation. Pour des personnes maîtrisant le français en tant que langue maternelle, l'appropriation des codes spécifiques à la recherche d'emploi sera naturellement plus aisée.

Les formations en FLE de l'ANPEP sont envisagées comme une première étape préparatoire pour accéder par la suite à une formation qualifiante qui formera à un métier ou un domaine d'activité précis. Elles peuvent aussi être envisagées comme une étape pour accéder ensuite à l'emploi. Plusieurs formations de FLE successives sont parfois nécessaires aux apprenants pour une meilleure maîtrise de la langue. Lors des formations qualifiantes envisagées à la suite des formations FLE, les apprenants devront être en mesure de suivre des cours avec des personnes dont le français est la langue maternelle. Pour les apprenants qui entreront directement dans l'emploi, ils devront savoir communiquer à l'oral et à l'écrit, selon les nécessités de leur poste de travail, avec des personnes dont le français est la langue maternelle ou non.

1.2. Une commande de formation passée par Pôle emploi à prendre en compte

La commande de formation en FLE Renforcé a été passée par Pôle emploi et le contenu des cours doit pouvoir répondre à la commande. Ils doivent aussi pouvoir s'adapter aux profils divers des apprenants. Ces derniers ont des objectifs différents car ils visent des métiers ou secteurs d'activité divers. Ils ont des niveaux linguistiques hétérogènes, ils sont en France depuis plus ou moins longtemps selon les situations. Dans une même formation se côtoient des personnes ayant fait des études et des personnes en situation d'analphabétisme. La commande déterminée par Pôle emploi et la région est exigeante et demande d'aborder non seulement des compétences langagières en communication écrite et orale de manière générale, mais aussi de travailler plus spécifiquement sur des écrits du quotidien et professionnels. Elle demande aussi de travailler sur l'acquisition de savoirs de base en Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), l'acquisition d'éléments de culture générale et elle comprend un stage de 35 heures en entreprise.

Mes missions de stage s'insèrent donc bien dans ce cadre, en complément des cours donnés par les deux formatrices qui interviennent au sein de la formation de FLE Renforcé. Lors de ces missions, il s'agissait en premier lieu de proposer des séances d'aide à la recherche d'emploi ainsi que des séances utilisant les TIC, afin de rendre les apprenants plus autonomes dans leur recherche d'emploi. D'autre part, il s'agissait de déterminer dans quelle mesure il était possible de valoriser les compétences des apprenants, notamment en envisageant de leur faire passer le CLEA après la formation. Cette certification a été élaborée dans une optique de valorisation de l'apprenant et ne doit pas mener à l'échec. Il est donc primordial de s'interroger sur la pertinence de la faire passer ou non aux apprenants à la suite de ce type de formation.

Contrairement à des diplômes en langue classiques venant valider un niveau de langue, la certification n'a pas été conçue spécifiquement pour des personnes en apprentissage de la langue française. Elle s'adresse à toute personne, quel que soit son statut (salarié ou demandeur d'emploi). Elle cible particulièrement les personnes peu qualifiées, fragilisées socialement et professionnellement. La certification CLEA valorise des compétences transversales utiles dans différentes branches professionnelles. Elle cible les besoins en formation. C'est un bon outil pour aider les personnes qui la passent, à valoriser, conforter et faire évoluer leurs compétences. Elle peut permettre aux apprenants demandeurs d'emploi de retrouver une certaine confiance en leurs capacités et les aider à se mobiliser pour évoluer et progresser sur le plan personnel et professionnel.

Il est donc pertinent de se demander en quoi cette certification peut être un apport pour des personnes inscrites en formation de FLE Renforcé et d'essayer de déterminer de quelle manière il serait possible de les y amener.

2. Quelle méthode d'investigation pour y répondre ?

Pour répondre à mon premier objectif, celui de proposer des outils d'aide à la recherche d'emploi et des éléments de langue axés davantage sur les questions professionnelles (et pas uniquement ceux d'ordre général ou liés au quotidien), j'ai effectué des entretiens afin de cerner le contexte. J'ai observé l'organisation des séances menées par les formatrices avec prise de notes. J'ai analysé le contexte en immersion dans une démarche d'observation participante.

Pour répondre à mon deuxième objectif, étudier la pertinence de l'utilisation d'un outil de certification, le CLEA, pour valoriser les compétences professionnelles transversales des apprenants en FLE, j'ai étudié plus en détail les documents concernant le CLEA et essayé de voir de quelle manière certains points du CLEA peuvent être ou sont abordés en formation de FLE Renforcé. Pour cela je me suis appuyée aussi sur des entretiens.

Les entretiens étaient semi-directifs. Cette « méthode souple, non rigide, qui cherche à s'adapter aux circonstances, au contexte, à l'individu » (Vilatte, 2007, p.3), était celle qui correspondait le mieux à ma démarche d'enquête car elle permettait de donner une certaine liberté de parole aux personnes interviewées et d'ouvrir parfois sur des questions que je n'avais pas prise en compte au départ dans mon guide d'entretien. Ce dernier était constitué d'une série de questions qui n'étaient pas forcément à aborder dans l'ordre de l'entretien et qui servaient de mémo pour ne pas omettre d'aborder certains points.

2.1. Connaissance du contexte : entretiens auprès des différents acteurs de la formation

Afin de mieux connaître le contexte, j'ai rencontré différents acteurs de l'ANPEP en lien avec la formation : la responsable pédagogique de l'organisme de formation, les formatrices qui intervenaient dans le cadre de la formation de FLE renforcé, les conseillers du pôle insertion, le responsable du point d'accompagnement aux démarches administratives et numériques, une conseillère Pôle emploi. J'ai d'autre part régulièrement côtoyé les apprenants lors de périodes d'observation et lors de la mise en place de mes séances.

Lors d'entretiens semi-directifs, je laissais les personnes s'exprimer pour me parler de leur rôle et comprendre leur lien avec la formation et l'insertion professionnelle.

Les entretiens ont duré chacun environ une heure. Ils n'étaient pas enregistrés. Pour chacun d'entre eux, j'ai recueilli les informations sous la forme de prise de notes. Dans un troisième temps, j'ai repris les éléments relevés lors des entretiens et j'ai fait une synthèse de chaque entretien en exploitant les points me permettant de répondre au problème que je souhaitais soulever en proposant cet entretien.

2.1.1. Entretien avec la coordinatrice pédagogique

L'entretien avec la coordinatrice pédagogique a eu lieu dans les premiers jours de la formation. Il m'a permis de préciser le contexte pédagogique, de cerner les objectifs de l'ANPEP en matière de formation et d'insertion professionnelle. La coordinatrice pédagogique a souligné la double mission de l'ANPEP en indiquant que l'organisme est à la fois un centre de formation mais aussi un centre d'accompagnement professionnel. Elle a également indiqué que l'ANPEP est habilité à faire passer un certain nombre de certifications dont le CLEA.

C'est à la suite de ce premier entretien que se sont dégagés pour moi les premiers axes de travail. Les préoccupations de l'organisme de formation étaient de former et d'insérer professionnellement les apprenants suivis à l'ANPEP. Je voulais montrer que même dans une formation de FLE, qui ne formait pas immédiatement à un emploi, le besoin d'intégrer des éléments traitant de l'emploi étaient réels et devaient apparaître dans les cours. Ceci est d'autant plus vrai que la formation intégrait pour la deuxième fois seulement, un stage d'une semaine en milieu professionnel. La présence d'un stage prouve le désir d'orienter les formations de ce type vers plus de prise en compte de la dimension professionnelle lors des cours de FLE. On peut aussi rappeler que l'évolution depuis les années 2000 de la formation en langue des migrants doit s'ancrer dans l'apprentissage de la langue française en situations de vie administratives, scolaires ou professionnelles. Le ministère du Travail en plaçant la maîtrise de

la langue parmi les compétences incontournables pour l'accès, le maintien et la promotion dans l'emploi (De Ferrari, 2011) donne donc bien des orientations liées à la fois aux connaissances linguistiques et à l'insertion professionnelle.

La direction que je pensais prendre pour effectuer mes missions et à mon stage se sont confirmées lorsque j'ai pris connaissance de la commande détaillée de formation de FLE Renforcé passée par Pôle emploi. Je l'ai obtenue à la suite de l'entretien avec la coordinatrice pédagogique de l'organisme de formation.

2.1.2. Entretien avec ma tutrice de stage

Après ces précisions, j'ai effectué un entretien avec ma tutrice de stage afin de déterminer plus précisément les objectifs et les missions de mon stage. J'ai ensuite fait des points réguliers avec elle tout au long du stage afin de travailler sur certaines séances (soit en amont, soit en aval). Ma tutrice de stage est formatrice et intervenait en moyenne un jour par semaine lors de la formation FLE. Elle connaît aussi très bien le CLEA car elle est intervenue lors de formations appelées « impact compétences », destinées à des apprenants natifs en voie de passer le CLEA. Les entretiens ont donc eu pour objectif de cibler les besoins et les missions dans un premier temps et les réunions régulières m'ont aidée à orienter les séances que je devais mettre en place sur les questions de recherche d'emploi. Les entretiens de suivi avec ma tutrice m'ont été utiles pour une analyse préalable de séances envisagées et pour réaliser des réajustements de séances si nécessaire. En ce qui concerne le CLEA, ces entretiens m'ont aidée à comprendre l'outil, la démarche et la façon dont sont appréhendées les évaluations des différents domaines du CLEA.

2.1.3. Entretien avec une conseillère Pôle emploi

Un entretien avec la conseillère Pôle emploi chargée du lien avec la formation FLE m'a permis de mieux cerner de quelle manière le public était orienté vers les formations de FLE à l'ANPEP et les attentes de Pôle emploi au regard de ces formations. J'ai pu en retirer les éléments suivants.

L'ANPEP est le seul organisme de formation à Apt proposant des formations professionnelles pour adultes et des formations en FLE. Les formations de FLE sont issues de marchés négociés avec la direction régionale de Pôle emploi. Les personnes qui y accèdent sont donc essentiellement des demandeurs d'emploi. Les formations sont gratuites pour eux et sont

rémunérées. Le montant de l'allocation de formation est déterminé selon la situation de chacun au regard de ses droits à chômage.

Ces formations sont prescrites par les conseillers lors des entretiens avec les demandeurs d'emploi. Ce type de formation est proposé le plus tôt possible dans le parcours d'accès à l'emploi (c'est le cas de certaines femmes n'ayant jamais travaillé pour s'occuper de leurs enfants par exemple) ou le parcours de retour à l'emploi. On leur en parle soit dès l'entretien d'inscription, soit lors de l'entretien de suivi.

Le FLE fait partie des formations dites de « support au parcours de retour à l'emploi », avec les formations de Remise à Niveau en Français ou/et Mathématiques (RAN) ou les formations de Maîtrise des Techniques de l'Information (MTI) qui s'adressent à des francophones et auxquelles les personnes inscrites en FLE pourront accéder lorsqu'elles auront un niveau de langue suffisant. Pôle emploi considère donc cette formation comme une première étape dans le parcours de retour à l'emploi, avec pour premier objectif de savoir lire, écrire, parler. L'objectif principal final reste néanmoins l'insertion professionnelle des publics inscrits à Pôle emploi.

Un autre objectif important est de développer la possibilité d'évolution professionnelle et d'adaptation à différents domaines d'activité. Ainsi, par exemple, le domaine agricole emploie une forte population de migrants et ne nécessite pas une maîtrise importante de la langue, mais les emplois y sont précaires et saisonniers. Cependant, les ouvriers agricoles ne maîtrisant pas suffisamment la langue française sont bloqués, et se retrouvent sans possibilité d'évoluer. Ils peuvent être orientés en formation FLE. La conseillère Pôle emploi a aussi mis l'accent sur la nécessité de développer l'autonomie des demandeurs d'emploi de manière générale en insistant sur l'autonomie vis-à-vis de la langue et du digital.

Lors de l'entretien, il m'a semblé comprendre que l'expérience acquise par les demandeurs d'emploi dans leur pays était peu prise en compte par les employeurs potentiels et leurs expériences passées peu valorisées. Il semblerait que dans la majorité des cas, les personnes étrangères soient considérées par les employeurs comme étant non qualifiées sur le marché de l'emploi quel que soit leur niveau d'expérience et de formation. Cette remarque montre l'importance et la pertinence de pouvoir recourir à un outil de certification tel que le CLEA pour des personnes ayant suivi une ou plusieurs formations de FLE, ceci même avec des apprenants ayant un niveau supérieur au bac. La conseillère a également souligné la particularité du bassin d'emploi d'Apt, fortement rural, avec un taux de chômage supérieur à la moyenne et proposant des emplois très ciblés : hôtellerie, tourisme, restauration, travaux agricoles, aide à la personne.

2.1.4. Entretien avec le personnel des services de proximité

Dans le courant du stage, j'ai aussi souhaité rencontrer les personnes intervenant dans le suivi et l'aide hors formation mais indispensables au bon déroulement de la formation, les services de proximité. J'ai pu me rendre compte que ces services sont primordiaux pour la bonne réussite des formations et aident à débloquer des freins à l'insertion professionnelle. En effet, ces services de proximité permettent de lever plus rapidement certains obstacles d'ordre administratif et sont facilités par l'accessibilité des lieux. On compte parmi ces services de proximité, le Point d'Accès aux Droits et à l'Égalité (PADE), pris en charge par une personne présente une fois par semaine à Apt et permettant aux personnes étrangères ou d'origine étrangère rencontrant des difficultés d'accès aux droits liés à leur statut de faciliter leurs démarches sur le plan juridique. Je n'ai pas eu l'occasion de rencontrer la personne ayant en charge ce pôle.

Le lieu de médiation numérique, le relais CAF et relais CPAM, font aussi partie des services de proximité facilitant les démarches des apprenants. J'ai eu la possibilité de discuter avec le principal interlocuteur de ce point. J'ai appris lors de notre discussion que l'organisation du point d'accueil numérique avait été modifiée à cause de la situation sanitaire. Ainsi, lors des démarches administratives, l'animateur du point continue d'aider les usagers dans leurs démarches administratives mais n'a plus la même marge de manœuvre dans le développement de leur autonomisation au regard de ces démarches, du fait que les ordinateurs ne soient plus en accès libre. Néanmoins, sa présence quotidienne ayant été maintenue tout au long des périodes de restrictions et de confinements, cela aura été indirectement très bénéfique à la formation, permettant aux apprenant de régler facilement des préoccupations administratives qui auraient pu entraver la bonne réussite des formations suivies par les apprenants. Ces derniers étaient ainsi plus disponibles pour la formation.

2.1.5. Entretien avec le personnel du pôle insertion

L'ANPEP a également en son sein, un « pôle insertion », qui s'occupe du suivi des personnes bénéficiaires du RSA. Je me suis entretenue avec les conseillers suivant ces personnes afin de mieux comprendre comment s'articulent leurs services avec ceux liés à la formation. Les bénéficiaires du RSA suivent au pôle insertion une première phase d'accompagnement et d'aide sur le plan social, et sont orientés des formations à l'ANPEP dans un deuxième temps.

2.2. Observation des séances et constats sur les méthodes utilisées

2.2.1. La démarche d'observation

L'observation des cours au quotidien m'a permis de cerner le fonctionnement global des séances et d'orienter mes interventions. Les séances proposées par la formatrice étaient plutôt axées sur la vie quotidienne. Elles répondaient aux points de la commande de formation concernant la communication orale et écrite en français ainsi qu'à l'apport de connaissances de culture générale. Elles n'étaient pas spécifiquement en lien avec l'emploi ou le monde professionnel. Néanmoins la commande de formation incluait un travail sur l'emploi et sur l'acquisition de savoir de base en TIC.

À la suite d'une discussion avec la formatrice, j'ai appris que des éléments de cours liés au domaine professionnel étaient envisagés par elle plus tard dans la formation, à l'approche du stage en entreprise. J'ai ensuite proposé de développer un module spécifique hebdomadaire sur l'emploi qui prendrait place une demi-journée par semaine, donc régulièrement tout au long de la formation. J'ai pu constater, lors de l'observation des séances, que les connaissances et apports linguistiques abordés en cours en permettant d'acquérir une meilleure maîtrise de la langue et une plus grande aisance à communiquer en français, peuvent se réinvestir dans le domaine de l'emploi même s'ils ne portent pas spécifiquement sur ce sujet. L'apprentissage de la langue en tant qu'outil de communication peut se réinvestir quel que soit le domaine.

En dehors des séances sur l'emploi ou les TIC que je prenais en charge, je suis intervenue en parallèle de la formatrice pour m'occuper à certains moments de la matinée des personnes en alphabétisation ou pour apporter une aide individualisée au cours des séances, à la demande des apprenants. J'ai adopté à ces moments, une posture d'observation participante. Cette position a été bénéfique pour bien comprendre la façon dont étaient menés les cours dans ce type de formation. Le fait d'être en observation/immersion m'a aussi permis d'instaurer un climat de confiance avec les apprenants et de prendre part avec eux à des discussions y compris pendant les pauses. J'ai ainsi pu mieux cerner le ressenti et les attentes des apprenants.

2.2.2. Exemple d'une séance observée

Un exemple d'organisation de séance durant une demi-journée d'observation de classe (3h30 de cours effectifs) permet de mieux comprendre la démarche mise en place par la formatrice. Il s'agissait d'une séance sur le thème de la famille. La séance observée était structurée selon différentes phases qui peuvent s'apparenter aux étapes décrites par Laurens dans sa modélisation d'une unité didactique (2012).

Étapes	Déroulement	Modalités de travail, documents supports
Anticipation	<p>-Amorce du travail sur la famille à partir de représentations des apprenants. La formatrice demande aux apprenants de donner un mot (nom, adjectif) évoquant pour eux la famille.</p> <p>-IO (Interactions orales) sur le sujet. Chacun explique pourquoi il a choisi ce mot pour évoquer la famille.</p>	Groupe entier - IO
Compréhension orale globale	<p>-Premier visionnage sans le son d'un extrait de sitcom et émission d'hypothèses sur le dialogue regardé. Questions posées sur la situation (Qui sont les personnages ? Où sont-ils ? De quoi parlent-ils?).</p> <p>-Deuxième visionnage avec une compréhension globale.</p> <p>-Reformulation des propositions par l'enseignante et précisions sur le lexique.</p>	Document support : extrait d'un sitcom vidéo Groupe entier – IO
Compréhension détaillée	Compréhension fine apportant des précisions à la première phase de compréhension. Deux visionnages avec plusieurs arrêts. Les questions sont posées à l'oral et sont plus précises.	Idem
Traitement de la langue	Le vocabulaire entendu dans la vidéo sur les membres de la famille a été explicité et l'enseignante a vérifié sa bonne compréhension en laissant les apprenants s'exprimer sur leur propre famille (repérage).	

	<p>-Récapitulatif du lexique de la famille à l'écrit au tableau et trace écrite à recopier.</p> <p>-Exercices écrits sur le thème de la famille. (Lors de cette phase les exercices sont différenciés). Un groupe travaille en alphabétisation et un groupe sur un extrait du manuel « Le vocabulaire en contexte » (systématisation).</p>	<p>Répartition en deux groupes avec un travail écrit individuel.</p> <p>-Exercices écrits extraits du manuel : Le vocabulaire en contexte</p> <p>-Pour les alphas : étiquettes mots et étiquettes sons</p>
Production	<p>Production orale en continu : À tour de rôle les apprenants présentent leur famille.</p> <p>Les autres apprenants écoutent et peuvent poser des questions après la présentation.</p>	PO en continu puis IO

2.2.3. Commentaires et constats sur les séances observées

-La séance sur la famille

Lors de la phase de réception (anticipation, compréhension globale, compréhension détaillée), l'enseignante reformulait les propositions des apprenants et donnait des précisions sur le lexique. Elle accompagnait ses questions de gestes pour aider à la compréhension.

Les apprenants entre eux ont mis en place des stratégies d'entraide en ayant recours parfois à des traductions en espagnol ou en arabe, les langues majoritairement connues par les apprenants.

Lors de la phase traitement de la langue, les apprenants ont été partagés en deux groupes. Les deux apprenants en alphabétisation travaillaient sur des supports particuliers en apprentissage de la lecture, phonologie et graphie. Après un travail de reconnaissance visuelle, lecture de sons, prononciation de sons, les deux apprenants ont travaillé plus spécifiquement sur des mots et images du lexique de la famille (discrimination visuelle de mots écrits en scriptes, association de mots et d'images, lecture de mots simples sur la famille).

Le reste du groupe étant composé de lecteurs, ils ont travaillé sur des supports lexicaux ou grammaticaux extraits d'ouvrages de FLE tels que « Le vocabulaire en contexte » ou « la grammaire progressive ». Ces exercices permettaient de systématiser les points de grammaire

et de lexique et de s'entraîner à les utiliser. Ils succédaient donc à une phase de manipulation et d'appropriation du lexique ou d'une notion grammaticale préalable.

L'enseignante a veillé lors de ses séances à alterner les phases de travail à l'oral et à l'écrit. Lors de la production orale finale de cette séance, les apprenants ont proposé à tour de rôle une description de leur famille à l'oral. Suivant les séances, il pouvait s'agir lors de cette phase finale, d'une production orale et/ou écrite. Lors de certaines séances, les phases de productions orales se sont faites sous la forme de jeux de rôles ou saynètes produits et présentés par les apprenants par groupes de deux ou trois.

-De façon plus globale sur l'ensemble des séances observées

Lors des séances observées, j'ai pu constater que les différentes formes d'activités langagières sont appréhendées. Les apprenants abordent des situations de communication variées aussi bien dans le registre de langage formel qu'informel, afin d'apprendre à adapter leur discours au contexte. Ils le pratiquent par exemple, lors de mises en situations et jeux de rôles. Leur connaissance des différents registres de langue pourra aussi être réinvestie dans le contexte professionnel, l'objectif étant d'arriver à savoir adapter son mode de communication à la situation professionnelle. Le langage employé avec un collègue de travail ne sera pas le même qu'avec son supérieur hiérarchique, un client, un fournisseur, etc.

Les séances sont conçues de manière à alterner des travaux dans les différentes activités langagières (compréhension orale, production orale, interactions orales, compréhension écrite, production écrite). L'alternance de ces différentes modalités durant les séances est importante pour donner une certaine dynamique aux cours et permettre aux apprenants d'avoir une formation complète pour communiquer à l'oral et à l'écrit.

Pour cela, la formatrice s'est appuyée sur des supports variés textes, vidéos, exercices de grammaire, jeux de société, etc.

Si la question de la communication est primordiale et prioritaire, j'ai constaté qu'une part non négligeable des séances est consacrée à la maîtrise de la langue sur le plan grammatical et lexical à l'écrit. En effet, un minimum de maîtrise de la syntaxe, de la conjugaison et de l'orthographe est nécessaire, dans une optique d'insertion professionnelle. Ces objectifs linguistiques (grammaticaux, lexicaux, phonétiques) sont donc primordiaux et sont d'ailleurs très présents dans la commande passée par Pôle emploi. Selon la commande, la formation doit être en mesure de renforcer les connaissances grammaticales et orthographiques des apprenants afin de leur permettre à l'écrit, de comprendre et produire des textes simples et variés. D'autre part, comme je l'ai déjà indiqué, les formations de FLE sont souvent une étape préalable à

l'accès à des formations qualifiantes. Ces formations qualifiantes nécessitent une maîtrise grammaticale, lexicale suffisante pour pouvoir suivre les cours avec des natifs. Pour continuer en ce sens, les formations FLE sont parfois complétées par des formations de remise à niveau en français, permettant de travailler plus spécifiquement sur la grammaire. Outre la question de la maîtrise de la langue dans une optique d'insertion professionnelle, il paraît inconcevable de réussir à communiquer dans une langue sans connaître certains points grammaticaux. Si l'on se réfère aux objectifs du CLEA, on peut relever que dans le domaine de la maîtrise de la langue (domaine 1), on évalue la capacité à savoir formuler un message à l'écrit en respectant la syntaxe d'une phrase simple. Il est précisé dans un autre point que l'orthographe et la syntaxe doivent permettre sa compréhension par le lecteur. Ceci signifie donc qu'on n'exige pas dans le CLEA une maîtrise très pointue de la grammaire et de l'orthographe, mais qu'un travail sur les bases est utile.

C'est pourquoi j'ai observé de quelle manière la formatrice abordait les points grammaticaux. Les questions grammaticales sont abordées de façon formalisée et souvent de manière déductive. Elle propose des exercices de systématisation après tout un travail préparatoire. Les apprenants manipulent la notion grammaticale en groupe, à l'oral, à l'écrit au tableau en collectif, en l'utilisant dans des phrases à l'oral, à l'écrit. Les exercices d'application viennent seulement après et permettent de systématiser et vérifier si le point de grammaire est compris.

Puis lors d'une phase de production, la formatrice essaie toujours de faire réinvestir ces connaissances en les incluant dans la thématique abordée ou en utilisant l'environnement immédiat des apprenants. Les notions sont vues à plusieurs reprises et réutilisées en contexte lors de tâches finales.

Les cours correspondent donc souvent une approche de type thématique et communicative. Ils se basent sur des documents « utilisés en salle de classe ou en milieux de simulation » permettant de travailler des « actes de parole communicatifs oraux et écrits » (Saydi, 2015, p.14) et des exercices contextualisés avec une prise en compte de l'apprenant. Les erreurs de ce dernier sont utilisées comme base pour des outils de remédiation. Cependant, l'approche didactique employée n'est pas de perspective actionnelle. Cette dernière pourrait venir s'ajouter à l'approche communicationnelle établie en amenant « l'apprenant à être plutôt acteur social » (Saydi, 2015, p.14).

2.3. Étude du CLEA

Pour l'étude du CLEA, j'ai obtenu des informations par l'intermédiaire d'entretiens. J'ai regardé en détail les différents items de la certification en mettant en parallèle les points étudiés lors de la formation et ceux concernés par la certification CLEA.

2.3.1. Entretien sur le CLEA

J'ai effectué un entretien concernant le CLEA avec l'un des conseillers du pôle insertion ayant été amené à orienter certains des bénéficiaires qu'il suivait vers le CLEA. L'entretien que j'ai eu avec lui m'a donné des pistes de compréhension du CLEA, concernant son déroulement et l'impact sur les personnes l'ayant passé.

Cet entretien avait pour but de mieux connaître le CLEA, avoir un témoignage d'un conseiller suivant des personnes ayant passé le CLEA ou étant dans une démarche pour le passer, connaître les prérequis pour passer le CLEA et savoir s'il est pertinent de le proposer à des personnes en fin de formation FLE à l'ANPEP. J'ai également exprimé le souhait de pouvoir assister à une passation de CLEA afin de mieux cerner le contexte de passation et voir si elle était envisageable pour les apprenants de FLE Renforcé. Je n'ai malheureusement jamais eu l'opportunité de le faire. Je me suis donc basée uniquement sur des témoignages de personnes ayant fait passer les épreuves.

Selon le conseiller que j'ai rencontré, le profil type des personnes amenées à passer le CLEA correspond à celui de personnes éloignées de l'emploi, ayant une expérience professionnelle, manquant de confiance en eux en matière d'emploi et de niveau infra bac. Ce dernier point dépend cependant des situations. En effet, nous avons vu que sur le marché de l'emploi un certain nombre d'employeurs avaient semble-t-il tendance à ne pas prendre en compte le niveau de qualification acquis par les migrants dans leur pays. Ainsi, le CLEA dans ce cas de figure pourrait s'avérer utile pour valoriser leurs compétences, même pour des personnes qui ont un niveau bac ou supérieur.

Lors de l'entretien, il a indiqué à quel point le passage du CLEA avait été bénéfique pour des personnes qu'il suivait. Il a évoqué une amélioration importante de leur confiance en eux et en leurs compétences entraînant une plus grande implication dans leur parcours de formation professionnelle.

Enfin, en le questionnant sur la pertinence de faire passer le CLEA à des personnes ayant suivi la formation de FLE Renforcé à l'ANPEP, il n'a pas pu se prononcer, n'étant pas spécialiste du domaine, néanmoins, il m'a expliqué quelles pourraient être les difficultés rencontrées lors de la passation. Il a rappelé que les consignes de passation étaient très

clairement explicitées, précisées et reformulées si nécessaires. Mais il a aussi évoqué certaines épreuves sur lesquelles on n'avait aucune possibilité d'intervenir et pour lesquelles la barrière de la langue pouvait poser un problème. Il a pris l'exemple d'un support audio à la suite duquel on demande la retranscription d'un message en l'adressant à la bonne personne. On ne peut pas agir en explicitant davantage sur ce type de tâche. La personne a droit à trois écoutes successives sans commentaire. Le candidat est ici confronté à deux difficultés, celle de la compréhension de l'audio et celle du passage de l'information à l'écrit.

De plus, le scénario dure trois heures au plus et ne peut aller au-delà. Le scénario est prévu pour laisser le temps aux personnes qui passent la certification de réussir, mais le temps n'est pas infini. Aucune modalité ou aménagement particuliers ne sont prévus pour les personnes allophones.

Il est donc important d'arriver à déterminer à partir de quel niveau de maîtrise de la langue il est pertinent de proposer le CLEA aux personnes ayant suivi la formation de FLE. Il semblerait, aux vues du scénario de passation, qu'un niveau de langue équivalent au A2 à l'oral soit le minimum pour pouvoir démarrer le CLEA. Il peut aussi s'avérer intéressant de faire passer le CLEA à des personnes en alphabétisation, maîtrisant la langue à l'oral, mais pas encore à l'écrit. Leur compréhension orale et leur expérience professionnelle peut leur permettre de valider une partie des items et d'orienter vers des formations permettant une meilleure maîtrise de l'écrit, les candidats ayant cinq ans pour valider la totalité du CLEA. De plus, il leur sera toujours possible de faire apparaître sur le CV les items déjà obtenus afin de les valoriser sur le marché de l'emploi. En effet, la maîtrise de la langue est incluse dans de nombreuses autres compétences professionnelles que les apprenants ont déjà acquises et qui seront ainsi valorisées grâce au CLEA.

2.3.2. Quels prérequis sont donc nécessaires pour passer l'évaluation initiale ?

- Il semblerait qu'au niveau A2 minimum en communication orale en langue française (niveau du CECRL) soit préconisé pour passer l'évaluation CLEA initiale. Le CLEA est même envisageable pour des personnes en situation d'illettrisme. La valorisation de leurs compétences professionnelles peut s'envisager afin de faire entrer ces publics dans une démarche d'évolution de leurs compétences à l'écrit. Ainsi, le manque de maîtrise de la communication écrite en début de CLEA ne serait pas rédhibitoire à la possibilité de passer le CLEA. La région Normandie

s'est particulièrement attachée à essayer de développer l'accès au CLEA pour les personnes en situation d'illettrisme ⁷.

- Il faut avoir une expérience professionnelle, le CLEA étant destiné à des personnes ayant peu ou pas de diplômes et souhaitant faire reconnaître leurs valeurs et compétences professionnelles. Il se base sur l'expérience acquise professionnellement par les candidats. C'est le cas pour l'ensemble des apprenants ayant participé à la formation de FLE Renforcé qui ont non seulement une expérience professionnelle préalable mais également une expérience de stage d'une semaine faisant partie de la formation.

- Le candidat doit être dans une démarche de développement professionnel, c'est-à-dire, avoir l'envie de préciser un projet professionnel, d'évoluer, de développer ou améliorer certaines compétences

Un organisme de formation et d'insertion professionnelle répondant à une commande de Pôle emploi se trouve confronté à des enjeux identiques pour des personnes apprenant le FLE et des natifs en formation données en FLM.

Pour mieux comprendre les besoins liés à ces formations, des entretiens, des observations de séances, l'étude de la certification CLEA ont été menés afin d'éclaircir le contexte et la façon dont sont abordés les apprentissages pour répondre à ces enjeux.

En se basant sur ces observations et constats, j'ai proposé en cours de FLE, des séances en TIC et des séances en lien avec la recherche d'emploi, en essayant de les mettre en rapport avec des compétences professionnelles transversales listées dans la certification CLEA.

⁷ https://parlera.fr/wp/wp-content/uploads/2021/01/FR-Parlera_20-21_CLEA_publics-situation-illettrisme.pdf

Chapitre 7 : Mise en place de séances sur l'emploi, les TIC et leur lien avec le CLEA

Dans une démarche de valorisation des compétences des apprenants, il était important de déterminer les domaines du CLEA qui peuvent être abordés lors de la formation FLE ainsi que lors des séances que j'ai menées sur l'emploi et les TIC.

1 Valoriser les compétences par le CLEA

Afin de valoriser les compétences par le CLEA, il est utile de répertorier les domaines pour lesquels il est possible d'intervenir lors d'une formation de FLE Renforcé. Comme nous l'avons vu précédemment, le CLEA est réparti en 7 domaines.

Le domaine 1 est consacré à la communication en français et servira aussi à la compréhension de tous les autres domaines. Il est essentiel dans le cadre des formations FLE. Il prend en compte les compétences d'écoute, de compréhension et d'expression orale, de lecture de documents professionnels, d'écriture (remplir des documents professionnels, reformuler par écrit des messages oraux, en utilisant un lexique approprié au contexte et suffisamment juste au niveau de la syntaxe et de l'orthographe pour être compréhensible et utilisable dans le cadre professionnel).

Le domaine 2 concerne les mathématiques et la logique. Il ne sera à première vue pas abordé dans le cadre des cours de FLE, bien qu'ils ne soient pas à envisager comme des mathématiques classiques, mais plutôt comme un outil utilisable dans des situations concrètes rencontrées dans le quotidien. La formation est déjà très dense et doit se baser prioritairement sur la commande de Pôle emploi. Il paraît donc compliqué de trouver du temps supplémentaire pour aborder ce point. D'autre part, la formation de RAN en mathématiques et en français s'adressant aussi aux natifs, pourra être suivie dans un second temps par les apprenants ayant suivi la formation de FLE Renforcé. Ce point ne pourra être abordé dans cette formation précisément, néanmoins, la possibilité d'intégrer un travail relevant de ce domaine en FLE n'est pas à rejeter lors de formations ultérieures.

Le domaine 3 évalue les compétences dans le domaine de la communication et du numérique. Il concerne la connaissance de l'environnement et des fonctions des outils numériques, les connaissances de base pour la mise en forme de documents, la recherche sur internet et l'utilisation d'une messagerie. Ce domaine sera travaillé dans la formation de FLE Renforcé. Il

fait partie de la commande de formation passée par Pôle emploi. Leur usage dans des situations authentiques sera à privilégier.

Les domaines 4 et 5 sur le travail d'équipe et le travail individuel ne seront a priori pas abordés en tant que tels lors de la formation FLE, même si les modalités de travail alternant travaux individuels et de groupe permettent indirectement de le développer. Il est possible, dans le cadre de jeux de rôle, de travailler sur ces points. Néanmoins, pour une question de temps, je ne suis pas en mesure d'aborder l'ensemble des domaines.

Le domaine 6 sur l'apprentissage tout au long de la vie sera abordé lors de la formation sous l'aspect présentation de soi, de son parcours et de son projet professionnel.

Le domaine 7 concernant la maîtrise et le respect des règles d'hygiène, de sécurité et environnementales, peut être abordé lors de la formation de FLE Renforcé en prenant appui sur des supports très divers, au service de l'apprentissage de la langue. La formatrice de FLE l'a abordé à travers des textes à plusieurs reprises. Elle a traité de la question des règles de sécurité au travail en s'appuyant sur des documents iconographiques, à l'aide d'interactions orales permettant la manipulation du lexique approprié.

Ainsi, il semble pertinent de s'intéresser plus particulièrement aux domaines 1, 3 et 7 et indirectement au domaine 6 dans le cadre de ce type de formation FLE. Pour des questions de temps, il est préférable de se concentrer sur quelques domaines, en sachant que les autres domaines pourront être approfondis lors de formations ultérieures suivies avec des apprenants natifs. Le travail mis en place tout au long du stage permettra de confirmer ou ajuster les éléments du CLEA abordés lors de ces formations.

2. Les séances hebdomadaires mises en place et leur apport en lien avec le CLEA

Les séances hebdomadaires que j'ai menées sont venues en complément de cours de langue FLE plus généraux menés par la formatrice (contenus langagiers sur la vie quotidienne sur le plan lexical, grammatical, ou phonétique / éléments de culture française avec des objectifs sociolinguistiques). Elles permettaient de réinvestir des notions apprises lors des cours généraux avec la formatrice et de donner accès à des éléments de langue et de culture axés sur le domaine professionnel et plus particulièrement la recherche d'emploi en France.

J'ai mené des séances portant sur deux volets, l'un sur l'utilisation des outils numériques et l'autre sur la thématique de l'emploi et plus particulièrement la recherche d'emploi. Je présenterai les séances que j'ai proposées en mettant en avant les objectifs visés et le cas échéant, les points du CLEA qu'ils permettent de travailler.

2.1. Premier volet : séances sur l'utilisation de l'outil numérique

Les séances consacrées à l'utilisation de l'outil numérique doivent permettre de développer les capacités et compétences numériques des apprenants. Elles ont pour objectif de répondre à une demande fixée dans la commande de formation : l'acquisition des savoirs de base en TIC. Elles sont en lien avec le domaine 3 du CLEA.

Les séances sur les TIC se sont mises en place progressivement, en tenant compte des objectifs de la commande de Pôle emploi, des domaines du CLEA concernés et en au regard des éléments théoriques soulevés en deuxième partie.

2.1.1. L'organisation des séances

Les séances consacrées aux TIC ont duré environ une douzaine d'heures. Elles ont démarré de façon plutôt théorique. Ensuite, une partie pratique s'est appuyée sur un projet concret à réaliser par le groupe d'apprenants.

- La séance 1 (voir détail en annexe 1) était destinée à connaître le lexique des différentes parties de l'ordinateur et de ses périphériques. Durée : 2h.

1) Le vocabulaire de l'ordinateur et de ses périphériques (1h)

- Présentation concrète du matériel et apport de lexique
- Vidéo récapitulative
- Systématisation et trace écrite (Légèrer un schéma)

2) Utilisation de l'ordinateur pour des fonctions simples (1h) (manipuler la souris, utiliser des fonctions simples du traitement de texte, enregistrer un fichier et savoir le retrouver).

- La séance 2 (voir détail en annexe 2) visait à faire connaître aux apprenants le lexique des éléments composant l'e-mail (destinataire, objet, copie etc.), la forme de l'e-mail et à manipuler une boîte mail (écrire un mail, attacher un document, envoyer un mail). Durée 2h.

1) Représentations des apprenants, précisions sur le lexique de l'e-mail à partir d'un exemple de boîte mail observé en groupe entier au vidéoprojecteur.

2) Repérage des fonctions et de la forme des différentes parties d'un mail à partir d'un exemple (tiré de l'ouvrage de Chollet, 2018, p.170-171).

3) Exercices qcm, e-mail à mettre en forme.

4) Mise en pratique sur l'ordinateur

Pour cette séance je me suis appuyée sur des exercices proposés dans un manuel de FLE destiné à la production écrite. Le contenu des mails exemples et des exercices utilisés dans le manuel n'étaient pas en lien avec l'emploi. Pour être en adéquation avec la thématique de l'emploi, il aurait été préférable d'utiliser des mails concernant directement l'emploi.

Ces deux premières séances ont été utiles pour évaluer le niveau de connaissance de départ des apprenants en matière de TIC. J'ai ainsi pu me rendre compte qu'il existait des niveaux très divers en matière de maîtrise de l'outil informatique.

Trois apprenants avaient un niveau de pratique très faible en l'informatique. Tandis que les autres avaient eu l'occasion d'utiliser l'outil informatique mais ils ne l'utilisaient pas de façon naturelle et tâtonnaient, allaient lentement dans les tâches à effectuer. Seul l'un des apprenants, celui dont le niveau scolaire était le plus élevé, avait un peu plus d'aisance dans l'utilisation de l'outils informatique, mais il ne le faisait pas de manière experte.

- Les séances 3 à 8 (voir le détail des séances en annexe 3) correspondaient à la réalisation d'un projet de rédaction d'un audioguide dans leur ville d'accueil avec une publication envisagée sur le site d'izi.travel. Durée : 8h

Le projet était prévu en 7 étapes :

- Identifier les caractéristiques du site izi.travel, de son usage, du genre d'audioguides présentés (1h).
- Identifier les éléments constituant un audioguide publié (1h).
- Faire des recherches sur la ville d'Apt à l'aide d'Internet et de documents de l'office de Tourisme. Lister les lieux remarquables de la ville (1h).
- Sortir sur le terrain pour repérer et prendre des photos des lieux remarquables (1h).
- Rédiger des textes après répartition des lieux entre les apprenants (1h).
- Enregistrer les textes à l'aide de l'outil Vocaroo impliquant un travail de lecture et de prononciation (1h30).
- Enregistrer les différents éléments sur le site (1h30).

Par manque de temps, cette étape a finalement été réalisée en groupe entier, à l'aide du vidéoprojecteur, puis je l'ai finalisé seule.

L'objectif était d'amener les apprenants à mettre en pratique différentes compétences en informatique à travers la réalisation d'un audioguide sur leur ville et sa publication sur un site internet dédié aux audioguides. Ce projet se fondait plutôt sur une approche actionnelle.

Ainsi, progressivement tout au long des séances, en s'appliquant à rechercher, sélectionner des informations sur la ville, rédiger des textes pour l'audioguide, repérer les lieux sur le terrain, les apprenants ont pu travailler en TIC, mais aussi en maîtrise de la langue écrite et orale.

La dernière étape consacrée à l'enregistrement des éléments sur le site s'est avérée compliquée à réaliser en totalité avec les apprenants.

2.1.2. Correspondance avec les objectifs de la commande de Pôle emploi et le CLEA

Les objectifs des séances que j'ai menées en TIC correspondaient de façon concomitante à des éléments présents dans la commande de formation et à différents domaines du CLEA.

La commande de formation de pôle emploi sur ce point demandait de consacrer 35 heures à l'acquisition de savoirs de base en TIC. Le développement des compétences dans le domaine des TIC avait pour objectif de favoriser leur usage sur le plan personnel et professionnel mais avait aussi des liens avec les séances sur la recherche d'emploi. Les contenus mentionnés dans la commande de stage rejoignent ceux du CLEA dans le domaine 3 : utiliser les techniques usuelles de l'informatique et de la communication numérique.

Les séances que j'ai proposées répondaient aux éléments de commande concernant les points suivants en matière de TIC : l'identification et la connaissance du matériel informatique, l'utilisation de fonctions de base, notamment en traitement de texte, l'utilisation de la navigation internet pour effectuer des recherches, le tri des informations supports pour produire des documents, la communication sur internet en utilisant notamment une messagerie électronique.

On peut remarquer que ces éléments recoupent les objectifs du CLEA du domaine 3. Les sous domaines correspondants sont le premier, connaître son environnement et les fonctions de base pour utiliser un ordinateur, le deuxième, saisir et mettre en forme du texte, gérer des documents, le troisième, se repérer dans l'environnement internet et effectuer une recherche sur le web, le quatrième, utiliser la fonction de messagerie.

Le travail proposé pour les séances consacrées à la création de l'audioguide impliquait aussi le domaine 1 du CLEA sur la capacité à communiquer en français (s'exprimer à l'oral, lire, écrire,

décrire et formuler). Il correspondait aussi à la commande de Pôle emploi en ce qui concerne l'acquisition de savoirs de base à l'écrit et l'apport de connaissances en culture générale.

2.1.3. Le lien avec les apports théoriques

Les séances dans le domaine de la maîtrise des TIC vont dans le sens d'une recherche d'adaptation des apprenants aux mutations du marché de l'emploi. Comme je l'ai évoqué, le rapport RECTEC met en avant la nécessité d'adapter la main-d'œuvre à des mutations du monde du travail et des situations professionnelles. Les séances permettent de travailler sur l'adaptation aux mutations technologiques touchant tous les niveaux de professions aujourd'hui.

D'autre part, le rapport RECTEC reprend l'idée que les compétences sont à mobiliser en contexte, comme l'indiquait également De Ferrari en parlant des compétences communicatives en français. Elle rappelle qu'elles sont à développer en contexte, dans une perspective actionnelle. C'est la raison pour laquelle j'ai basé mes séances de TIC sur des tâches réelles et contextualisées. La réalisation d'outils de recherches d'emploi tels que le CV ont aussi été travaillés en TIC en situation contextualisée. Je me suis basée pour les réalisations finales sur la création d'un audioguide sur la ville d'adoption des apprenants durant plusieurs séances. Cette tâche avait pour objectif de les faire travailler sur la recherche d'informations sur internet, l'utilisation d'un moteur de recherche, l'utilisation d'outils d'enregistrement, etc. Il s'agissait d'une mise en pratique en contexte.

La connaissance de la ville était aussi nécessaire sur le plan culturel et n'était pas sans lien avec la recherche d'emploi. Mon objectif en les amenant à effectuer des recherches et des visites sur le terrain pour mener à bien la réalisation d'un audioguide sur la ville était aussi de permettre aux apprenants de mieux comprendre le contexte économique de la ville. Je n'ai cependant pas réussi à approfondir ce point autant que j'envisageais de le faire. Ainsi, j'aurais souhaité avoir la possibilité d'effectuer plus tôt une visite du musée d'Apt avec les apprenants. Le « Musée de l'aventure industrielle d'Apt » retrace l'histoire de l'industrie de la ville. Sa visite aurait été un point d'appui concret et intéressant pour travailler sur la compréhension des entreprises du bassin d'emploi. Outre la connaissance de l'histoire de la fabrication de produits régionaux (fruits confits, exploitation de l'ocre, etc.), la visite permet de découvrir le parcours et l'activité d'entreprises importantes et porteuses en matière d'emploi dans la région. Par exemple, on trouve des informations sur des entreprises dans des secteurs porteurs au niveau international comme la fabrication d'éléments en Silicone (Eurosilicone, Progress Silicone), la réalisation de salles aseptisées destinées au milieu médical (La Salle Blanche), la

commercialisation de produits et protections de sécurité (Delta Plus), etc. Ces informations pourraient être exploitées par exemple lors de la rédaction d'une lettre de motivation pour postuler dans ces entreprises ou pour la préparation d'entretiens d'embauche.

Le musée étant fermé durant la majeure partie de la formation à cause de la situation sanitaire, je n'ai réalisé la visite du musée avec les apprenants qu'en toute fin de stage. Je n'ai pas pu exploiter les connaissances du tissu économique qu'ils auraient pu découvrir par ce biais.

2.2. Deuxième volet : des séances sur les métiers et la recherche d'emploi

Les séances consacrées aux métiers et à l'emploi ont duré environ vingt heures. Elles ont été proposées en deux parties. La première portait sur les métiers, la seconde abordait plus spécifiquement les techniques de recherche d'emploi.

2.2.1. L'organisation des séances

L'organisation des séances sur le domaine de l'emploi peuvent être catégorisées en deux parties.

La première partie (séances 1, 2, 3) permettait d'aborder les questions d'emploi en axant les trois premières séances sur la thématique des métiers. L'objectif dans un premier temps était de donner aux apprenants suffisamment d'éléments de connaissance sur les métiers, les secteurs d'activité et les professions en tension sur le territoire.

Pour ce faire, j'ai proposé une première séance d'ordre général sur l'apprentissage du lexique des professions et les actes de paroles pour savoir parler de son métier. Je me suis appuyée sur un support vidéo pour introduire le thème et travailler la notion grammaticale sur le masculin et le féminin des noms de métiers, un jeu de devinettes pour travailler le lexique et la définition des métiers, des jeux de rôles pour mettre en pratique les actes de paroles relevés précédemment. La première séance visait des connaissances générales sur les métiers (voir le détail de la séance en annexe 4).

La deuxième séance portait sur des connaissances culturelles concernant la notion de secteur d'activité. Elle avait pour objectif de permettre aux apprenants de mieux comprendre l'organisation de l'emploi en France et la place de chaque profession dans le processus de fabrication ou de commercialisation d'un produit. Elle apporte des connaissances sur le plan économique. Elle est à la fois utile pour la culture générale mais aussi pour mieux appréhender la recherche d'emploi. Sur le plan linguistique elle visait l'apport d'un lexique plus précis. Les supports utilisés pour cette séance sont extraits de cours prévus à l'origine pour des scolaires

natifs (vidéo de cours sur les secteurs d'activité, exercices écrits). Ils étaient néanmoins utilisables avec des apprenants de FLE car les connaissances apportées étaient expliquées avec un vocabulaire simple et imagé (voir le détail de la séance en annexe 4).

La troisième séance avait pour but de permettre à chacun des apprenants de cibler plus précisément un domaine d'activité correspondant à leur souhait d'orientation professionnelle et de savoir en parler. Ce travail était donc aussi une phase préparatoire pour la séance consacrée au projet professionnel (voir le détail de la séance en annexe 5).

J'ai travaillé en production orale à partir de photos de métiers ou domaines d'activité dans un premier temps. En les classant par ordre de préférence, les apprenants ont pu décrire des métiers puis s'exprimer sur leurs centres d'intérêts professionnels.

Ils ont ensuite fait des recherches sur les différentes caractéristiques d'un métier de leur choix à synthétiser sous la forme d'une carte heuristique à remplir (voir carte en annexe 7).

Lors de cette phase, je me suis appuyée sur des documents authentiques utilisables par tout demandeur d'emploi et consultables sur internet (fiches d'information et vidéos animées ONISEP, fiches descriptives de métiers éditées par Pôle emploi, etc.).

La deuxième partie visait plus particulièrement les techniques de recherche d'emploi (voir le détail des séances en annexe 6).

Pour ce faire, j'ai proposé deux séances sur la rédaction du CV (séances 4, 5), une séance sur les offres d'emploi destinées à travailler sur la recherche et la lecture d'offres d'emploi (séance 6), deux séances sur la lettre de motivation (séances 7,8) destinées à l'apprentissage des normes et du lexique à employer et à la mise en pratique avec la rédaction d'une lettre de motivation.

J'ai terminé par une séance destinée à apprendre à parler de soi, ses qualités, son expérience professionnelle (séance 9). Cette séance a été travaillée en amont avec ma tutrice de stage qui a mené au préalable une première séance permettant aux apprenants de réfléchir sur ce qu'est un projet professionnel.

J'ai essayé de m'appuyer le plus souvent possible sur des documents authentiques (la vidéo d'un recruteur donnant des conseils sur le CV, sur les entretiens d'embauche, de vrais CV à observer et comparer). Lors des séances sur la lettre de motivation, je me suis appuyée sur des offres d'emploi réelles pour la rédaction des lettres individuelles. Les vidéos support étant destinées à un public natif et avaient un débit parfois trop rapide et ont posé des difficultés à certains. J'ai dû souvent reprendre, reformuler et expliciter les propos avancés lors de ces vidéos).

2.2.2. Correspondance avec les objectifs de la commande de Pôle emploi et le CLEA

Les séances ont aussi permis d'aborder les points de la commande de Pôle emploi pour ce qui est de la communication écrite et orale portant plus spécifiquement sur les questions d'emploi et ont tenté de prendre en compte plusieurs domaines visés par le CLEA.

Tout d'abord les séances proposées ont permis d'aborder plusieurs éléments du domaine 1, communiquer en français. On peut citer particulièrement : le sous-domaine 2 concernant l'expression à l'oral et l'utilisation d'un lexique professionnel approprié ; le sous-domaine 3 consacré à la lecture de documents professionnels, l'identification précise de leur nature et de leur fonction ; le sous-domaine 4 abordant la formalisation écrite d'un message et le respect de la syntaxe d'une phrase simple, la production correcte d'un document conformément à l'objectif visé, l'utilisation du vocabulaire professionnel correspondant à la situation.

Un certain nombre d'éléments du domaine 3 consacré à l'utilisation des techniques usuelles de l'information et de la communication numérique sont aussi présents. Elles ont en effet permis d'aborder à plusieurs reprises le sous-domaine 2, saisir et mettre en forme un texte, le sous-domaine 3, se repérer dans l'environnement internet et effectuer une recherche sur le web.

Le domaine 6, apprendre à apprendre tout au long de la vie, a aussi été abordé. Ce domaine est validé pour le CLEA lors du deuxième entretien durant lequel le candidat explique son parcours professionnel, son projet et ses perspectives pour mener à bien ce projet. La séance 9 sur le projet professionnel a pour objectif de préparer à cette question. Le sous domaine 1 évaluant la capacité à accumuler de l'expérience et en tirer les leçons appropriées a été abordé plus spécifiquement lors des séances sur le CV et la lettre de motivation, mais aussi lors du travail sur le projet professionnel qui a été mené en cointervention avec l'une des formatrices.

Le sous-domaine 2 sur l'entretien de sa curiosité et de sa motivation pour apprendre dans le champ professionnel a pu être abordé lors des séances sur les métiers.

2.2.3. Le lien avec les apports théoriques

Les séances consacrées à l'emploi se veulent en adéquation avec les éléments de recherche évoqués en partie 2 à plusieurs niveaux.

Tout d'abord, en matière d'insertion professionnelle, la notion de FLI créée en 2011 rappelle la nécessité de former les apprenants à des tâches qui ne sont pas seulement langagières. En travaillant sur des documents authentiques, CV, lettres de motivation et sur les codes sociaux à respecter dans le cadre de la recherche d'emploi ou en abordant avec eux l'organisation des secteurs d'activité en France, les apprenants vont au-delà d'un travail purement linguistique. Ils abordent des questions de savoir-faire ou savoir être, tout comme on pourrait le faire avec des apprenants natifs. Il faudra travailler avec eux différemment car les apprenants allophones auront des apprentissages supplémentaires sur le plan lexical, grammatical et syntaxique qui viendront s'ajouter.

Les apprenants de ce type de formation ont pour objectif de pouvoir intégrer un emploi ou une formation qualifiante qu'ils suivront avec des natifs. Les apprentissages abordés lors de formations telles que celle de FLE Renforcé s'apparentent à ce que revêt l'appellation de FLP. Les objectifs poursuivis sont l'amélioration de la maîtrise du français, comme outil au service d'une intégration ou évolution professionnelle. De Ferrari parlait en ce sens de la langue comme « un moyen et non un objectif » (De Ferrari, 2011). Mourhlon Dallies décrit bien ce type d'enseignement qui s'est « dégagé progressivement des préoccupations strictement linguistiques pour tenter d'articuler le linguistique à ses extérieurs (socio-culturels, économiques, cognitifs, professionnels) » (2008, p.14).

Enfin, en visant une première étape vers de préparation pour passer le CLEA, la formation tend à donner la possibilité aux apprenants d'acquérir et mettre en valeur des compétences transversales mobilisables dans différents domaines professionnels. Comme l'indique De Ferrari (2011), les objectifs de formation en lien avec la reconnaissance des compétences professionnelles transversales des apprenants, devront permettre de faire le lien entre apprentissage de la langue et mise en valeur des compétences professionnelles.

Ainsi, comme le préconisent les dernières recherches développées par différents chercheurs dans le rapport RECTEC présenté précédemment, j'ai essayé d'envisager les séances proposées sur la thématique des métiers et de l'emploi afin d'aider les apprenants à savoir mieux rendre compte de leur expérience professionnelle. Envisager le CLEA par la suite leur permettrait d'avoir une certification officielle de leurs compétences.

Le travail effectué lors de la mise en place de séances sur les TIC et l'emploi avait pour objectif de contribuer au développement de compétences en matière de recherche d'emploi. Il

visait aussi à tenter de lier le contenu des apprentissages linguistiques avec le projet professionnel des apprenants par la réalisation de tâches concrètes et si possible contextualisées.

Par ailleurs, valoriser les compétences professionnelles souvent masquées par le manque de maîtrise de la langue française semblait utile pour faciliter l'accès à l'emploi. Ainsi, l'utilisation d'outils tels que le CLEA pour ces publics semble pertinente dans la mesure où les cours de FLE proposés permettent déjà de travailler certains domaines pris en compte dans la certification CLEA. Il faut néanmoins arriver à déterminer à quel moment du parcours de formation des apprenants allophones, il serait le plus judicieux de proposer le CLEA.

Chapitre 8 : Bilan et perspectives

Ce travail est une amorce de réflexion sur l'apprentissage du français dans une optique d'insertion professionnelle et de valorisation des compétences. Il aura eu pour objectif de réfléchir à la façon d'intégrer une dimension professionnelle à des cours de FLE, à l'utilisation d'outils visant l'accès plus aisé au marché de l'emploi par des publics inscrits en formation FLE/FLI et à la reconnaissance de compétences professionnelles transversales. L'apprentissage du français dans l'objectif d'une meilleure insertion professionnelle peut prendre en compte la spécificité de la langue dans le domaine professionnel en proposant des contenus contextualisés s'appuyant sur des tâches à réalisées en lien avec les objectifs professionnels des apprenants. Après le bilan de cette expérience, des pistes d'approfondissement sur la question de l'utilisation du CLEA seront présentées.

1. Bilan

Les séances sur les techniques de recherche d'emploi ont permis aux apprenants de mieux comprendre les exigences et les codes sociaux pour rechercher et accéder à l'emploi de façon plus pérenne en France (comment rédiger un CV, une lettre de motivation, comment se passent les entretiens d'embauche, etc.). Je n'ai cependant pas pu aller aussi loin que je le souhaitais dans l'autonomisation. En effet, le temps qu'il m'a été possible de consacrer à l'utilisation et à la maîtrise des TIC n'était pas suffisant étant donné le niveau de maîtrise de départ de certains apprenants et seule une initiation à l'utilisation de l'outil informatique était possible. Il n'en était d'ailleurs pas demandé davantage dans la commande Pôle emploi. Les apprenants pourront néanmoins s'orienter par la suite vers des formations plus spécifiques sur la maîtrise des TIC et atteindre un niveau de maîtrise suffisant de l'outil informatique pour gagner en autonomie. Un apprenant, celui dont le niveau scolaire était supérieur au bac sera déjà en mesure de retravailler en totale autonomie sur le CV ou la lettre de motivation pour les adapter aux offres d'emploi correspondant à son profil. Les autres pourront suivre par la suite des formations spécifiques s'ils souhaitent développer des compétences plus fortes en TIC.

Un autre objectif, celui de mieux comprendre le marché de l'emploi et le fonctionnement des recrutements en France pour plus d'autonomie et plus d'efficacité dans les recherches d'emploi a partiellement abouti. Il pourra être approfondi lors de formations ultérieures. Pour y répondre, je me suis appuyée sur des documents authentiques, fiches conseils, vidéos de recruteurs, etc. afin d'apporter aux apprenants des éléments généraux sur le fonctionnement du

recrutement en France. J'aurais aimé pouvoir proposer un travail plus individualisé et il serait intéressant de le faire en le préparant plus en amont et en s'appuyant directement sur la recherche de stage incluse dans la formation. Il est à noter que la situation particulière de pandémie de Covid ne m'a pas permis de m'appuyer facilement sur le stage. En effet, la situation sanitaire n'a pas réellement permis aux apprenants de trouver un stage dans leur domaine d'intérêt professionnel. Ainsi par exemple, une apprenante intéressée par le domaine de la santé s'est vu refuser ses demandes à cause de la situation sanitaire, alors qu'un stage dans le domaine aurait été possible en temps normal. Le stage a répondu aux objectifs de permettre aux apprenants de pratiquer la langue en contexte professionnel durant une semaine, de mettre en pratique des démarches de recherche d'emploi dans le cadre d'une recherche de stage. Il n'a pas forcément permis aux apprenants de trouver un stage dans le domaine qui les intéresse professionnellement.

On pourrait envisager lors d'autres formations de FLE incluant un stage, de proposer des séances sur l'emploi en s'appuyant davantage sur des documents authentiques utilisés dans le cadre du stage. Ce travail a été fait par la formatrice qui s'est appuyée sur les documents administratifs en lien avec le stage (convention, feuille de présence en entreprise), le livret de suivi de stage sur lequel les apprenants ont travaillé à leur retour. Dans ce livret, les apprenants devaient présenter un compte rendu des tâches qu'ils avaient effectué lors de la semaine de stage. On pourrait aller plus loin en envisageant de demander aux apprenants de se documenter sur l'entreprise pour apprendre à mieux appréhender l'environnement professionnel (l'organigramme de l'entreprise, le règlement intérieur, les règles d'hygiène et de sécurité à respecter, etc.). Ces documents pourraient être des supports de travail exploitables au retour des apprenants. Ils correspondent aux types de documents utilisé lors du CLEA. Il est cependant important de rappeler que la situation de pandémie n'était pas propice aux échanges sur le lieu de stage et qu'un certain nombre d'actions étaient limitées par le contexte sanitaire.

L'analyse du CLEA aura permis de montrer qu'un certain nombre de compétences répertoriées dans les items évalués par le CLEA peuvent commencer à être travaillées dans le cadre d'une formation de FLE Renforcé. Il faut néanmoins arriver à déterminer pour quels apprenants il est pertinent de le faire passer dès la fin de la formation FLE sans qu'il soit mis en échec, ce qui irait à l'encontre même du but du CLEA ayant été créé pour valoriser les acquis.

Je n'ai pas eu le temps d'approfondir la séance consacrée à la présentation du projet professionnel. Néanmoins, cette piste de travail est importante dans l'optique d'insertion professionnelle et il pourrait être utile de la développer lors de formations ultérieures. On

pourrait s'appuyer davantage sur le support stage pour travailler les points concernant la recherche d'emploi, la compréhension de l'environnement professionnel et faire le lien avec les objectifs du CLEA.

2. Perspectives d'évolution de ce travail

Ce travail aura permis de soulever un certain nombre de questions. Il pourrait être approfondi sur différents points.

2.1. Présenter le CLEA plus en amont lors de la formation

Il serait intéressant de pouvoir proposer le CLEA à un certain nombre d'apprenants à la fin d'une formation telle que celle de FLE Renforcé pour plusieurs raisons. Ce type de formation linguistique est assez longue (4 mois) pour permettre d'atteindre un certain niveau de langue. Les formations de FLE proposées au sein de l'ANPEP ont souvent une durée moins longue (en moyenne 2 mois). Celle-ci incluait un stage ce qui donne une orientation professionnelle à une formation de langue.

A la fin de cette formation, ma tutrice de stage aussi formatrice en FLE et intervenante dans diverses formations à l'ANPEP a présenté le CLEA aux apprenants de la formation de FLE renforcé. La formatrice a bien explicité l'idée de compétence transversale, mobilisable dans différents métiers. Elle a donné l'exemple de l'ordinateur, « savoir taper à l'ordinateur sera utile pour un secrétaire mais aussi pour un vendeur ». Elle a insisté à plusieurs reprises sur le fait qu'il ne s'agissait pas d'un examen classique qui demande de restituer des connaissances, mais plutôt de choses concrètes à réaliser, comme au travail. Elle a donné plusieurs exemples concrets de situations (vous êtes secrétaire médical et vous devez contacter un patient pour décaler un rendez-vous / Vous êtes employé dans une entreprise et vous recevez une commande de masques, vous devez les compter et vérifier le bon de commande, etc.).

Elle a aussi précisé qu'il était possible de poser des questions à la personne qui fait passer la certification pour avoir des précisions et mener à bien la tâche demandée.

Après avoir expliqué les différents domaines, donné les différentes étapes du CLEA et insisté sur sa validation possible en plusieurs fois jusqu'à cinq ans, elle a conclu en précisant les objectifs de cette certification : permettre de savoir ce qu'on sait faire et ce qui doit encore être travaillé dans les compétences transversales.

Cette présentation de la certification pourrait être faite un peu plus tôt durant la formation afin de faire explicitement des liens entre les compétences abordées et le CLEA.

Ainsi, les apprenants pourraient envisager ou non de démarrer les démarches en ce sens en fin de formation. Même pour les personnes n'étant pas prêtes pour le démarrer avant, la présentation et la connaissance du CLEA serait utile afin qu'il soit inséré à un moment donné dans leur parcours de formation.

2. 2. Déterminer le niveau de langue minimum requis pour être en réussite

Il est important de pouvoir déterminer les critères à prendre en compte pour envisager un démarrage du CLEA par les apprenants de FLE. Le but du CLEA étant de valoriser les réussites dans les compétences transversales, il faut que les apprenants aient un niveau suffisant en communication orale en français pour pouvoir démarrer un CLEA sans qu'ils soient mis en échec.

Pour ce faire, il faudrait connaître plus précisément les critères d'évaluation des épreuves. Les épreuves étant d'ordre pratique, elles sont très différentes des examens classiques et aucune copie n'est consultable puisqu'il ne s'agit pas d'une épreuve écrite.

C'est pourquoi il serait utile de pouvoir assister à des passations de CLEA pour pouvoir analyser les critères et savoir quel niveau linguistique minimum est requis pour démarrer un CLEA. Cette possibilité était compliquée à mettre en œuvre dans le cadre du stage car cela nécessitait l'accord des évaluateurs et des évalués.

D'autres outils tels que les grilles d'évaluations et les bilans d'évaluations pourraient être analysés afin de mieux se rendre compte du niveau de langue nécessaire pour être en réussite.

En fin de stage, j'ai proposé aux apprenants des exercices tirés d'un DELF Pro blancs de niveau A2 en compréhension écrite et en compréhension orale. Le DELF pro évalue des compétences communicatives communes à toutes les situations professionnelles courantes en milieu professionnel. C'est pourquoi j'ai choisi ce type d'exercice en fin de stage afin de voir si les apprenants arrivaient à réinvestir des compétences linguistiques relevant du domaine professionnel vus en cours ou lors du stage.

Les apprenants en alphabétisation n'étaient pas présents lors de ces exercices. Les apprenants présents ont tous obtenu des résultats corrects indiquant qu'ils avaient tous au moins le niveau A2.

En ce qui concerne les deux apprenants en alphabétisation ayant suivi la formation, les profils étaient différents. L'un d'entre eux n'avait pas le niveau suffisant en communication

orale pour envisager dans l'immédiat de passer un CLEA. L'autre en revanche avait un niveau de compréhension à l'oral équivalent au moins au niveau B1, mais un niveau de post-alphabétisation à l'écrit. La passation du CLEA étant possible pour des personnes en situation d'illettrisme, on peut se poser la question de la pertinence de proposer également le CLEA à des apprenants en alphabétisation qui auraient un niveau suffisant de communication en français oral.

Si les apprenants en FLE ont un niveau de communication en français jugé suffisant pour qu'ils soient en réussite dans le démarrage de la certification, la passation du CLEA serait une opportunité pour eux de faire valider officiellement un certain nombre de leurs compétences auprès des employeurs et de mettre en place un parcours de formation adapté à leurs besoins. La reconnaître de compétences transversales par une validation même partielle du CLEA pourrait être un plus sur le CV à présenter aux employeurs. Elle leur donnerait confiance en leurs compétences.

Il me semble qu'un niveau minimum A2 voire B1 à l'oral est un minimum pour de démarrer le CLEA. L'évaluation du niveau possible pour être en réussite est à confirmer. Pour cela, il faudrait envisager une étude approfondie des épreuves et des résultats d'évaluations du CLEA.

2.3 Étudier les outils utilisés en formation Impact'compétence

La formation Impact compétence proposée par l'ANPEP s'adresse à des demandeurs d'emploi ayant un faible niveau de qualification, qui sont dans une démarche de valorisation de leur parcours professionnel et dans la perspective de passer le CLEA. Je n'ai eu connaissance de cette formation et de ses objectifs que très tardivement lors de mon stage. Il aurait été intéressant de prendre connaissance plus en détail des outils utilisés lors de cette formation et de réfléchir à la façon dont on pourrait les adapter à un public FLE notamment pour le travail sur la précision et la mise en valeur de son parcours et projet professionnel. Nous avons discuté assez tardivement de cette perspective avec ma tutrice de stage. Suite à cela, elle a exploité certains outils utilisés lors de ces formations (schémas tests), pour travailler sur le projet professionnel, déterminer les qualités professionnelles, mais les documents se sont avérés assez complexes en l'état. On peut envisager de rendre ces outils accessibles à des apprenants en FLE. L'étude de ces documents ainsi qu'un travail spécifique sur l'adaptation de ces outils à un public FLE pourrait être pertinents.

Conclusion

Le terrain de stage sur lequel je me suis appuyée est celui d'un organisme de formation pour adulte proposant des formations de FLE à visée d'insertion professionnelle. Le contexte d'étude, une formation en FLE Renforcé, est tout à fait le reflet de l'évolution de la formation professionnelle pour adultes à destination des migrants. Les formations doivent s'adapter à l'hétérogénéité des publics, aux contraintes d'une demande désormais dictée par le système d'appel d'offre pour l'obtention des marchés de formation. Rappelons que l'organisme a été créé dans les années 1980, à une période où l'évolution de la situation économique va mener les politiques à demander de faire de plus en plus de liens entre les formations en langue et l'insertion professionnelle. La formation de FLE Renforcé est liée à une commande de l'État puisqu'elle émane de Pôle emploi. Les formations de l'ANPEP, quel que soit le type de formation proposé, ont toutes pour objectif d'amélioration de l'insertion professionnelle des apprenants. C'est pourquoi il était pertinent de s'interroger sur l'intégration de la dimension professionnelle en cours de FLE.

D'autre part, la question de la valorisation des compétences des apprenants sur le marché de l'emploi par une certification telle que le CLEA est une question très actuelle et n'est pas sans lien avec des recherches récentes dans le domaine du Français à visée professionnelle. Cette réflexion sur le lien entre compétences professionnelles et apprentissage de la langue est soulevée par des recherches récentes menées notamment par des didacticiens tels que Mariela De Ferrari ou Florence Mourhlon Dallies. Encore en cours de construction, les courants de pensée émanant de ces recherches veulent montrer la nécessité de ne pas prendre en compte uniquement les compétences langagières dans le cadre de formations en langue à visée d'insertion professionnelle. Ainsi, la langue ne devrait plus être l'objectif principal mais au service de la réalisation du projet de l'apprenant et donc apprise en contexte. Pour y parvenir, une analyse plus précise des attendus par Pôle emploi, les employeurs et les intervenant en matière d'insertion professionnelle est indispensable afin de pouvoir mettre en adéquation les besoins et les contenus des formations de FLE.

Les recherches préconisent également la prise en compte et la valorisation de compétences transversales qui seront mobilisables sur le marché de l'emploi. Dans le contexte de la formation de FLE Renforcé observé lors de ce stage, il paraît donc pertinent d'envisager de proposer l'initiation du CLEA à un certain nombre d'apprenants. Les

personnes qui ont un niveau suffisant en communication orale pourraient envisager de le commencer car elles seraient en mesure d'être en réussite sur plusieurs items du CLEA. L'objectif en démarrant le CLEA est de cibler les domaines à approfondir pour orienter les apprenants vers des formations complémentaires adaptées et leur donner accès par la suite à des formations qualifiantes. D'autre part, les apprenants possèdent souvent de nombreuses compétences transversales mobilisables sur le marché de l'emploi qui peuvent être masquées ou peu reconnues à cause de leur manque de maîtrise de la langue française. Ainsi, l'autre objectif du CLEA serait de permettre à des personnes qui ont déjà acquis de nombreuses compétences professionnelles par ailleurs, de pouvoir les mettre en avant auprès des employeurs sur le marché de l'emploi. En proposant aux apprenant de passer une certification reconnue par les branches professionnelles, ceux-ci pourraient prouver qu'ils possèdent les compétences transversales recherchées par les employeurs. Ainsi, en tant que formateur en langue, on contribue au développement de leur employabilité et à une meilleure insertion professionnelle.

Bibliographie

Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. (Savoir n°29). L'Harmattan.

Bronckart, J.P. (2011). La formation aux compétences langagières. Pour un réexamen des rapports entre langues et discours. Bulletin suisse de linguistique appliquée. n° 93.

Bronckart, JP. & Brulea, E. (2005). Pour une approche dynamique des compétences langagières. Presses du Septentrion.

Cannac, Y. et La Cegos, (1985). La bataille de la compétence. Paris Editions hommes et techniques.

Carras, C. (2017). Enseignement à des publics professionnel. Cours Master 2 Didactique des langues mention FLES. CNED UGA.

Chollet, I. & Robert, J.M. (2018). Le français écrit. Ellipse.

Conseil de l'Europe, (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues apprendre, enseigner, évaluer. Didier.

Courchinoux, S. (2012). Thèses. Didactique des langues et pratiques académiques professionnalisantes : le français dans la formation scientifique et technique. Université de Sorbonne Nouvelle. Paris 3.

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

Décret n° 2018-593, (2018). abrogeant le décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à un label en matière d'apprentissage de la langue française, Legifrance.

De Ferrari, M. (2011). Didactique du français compétence professionnelle : quelles avancées, quelles perspectives ? L'Intégration linguistique des migrants. Artois Presses Université.

Delouche, C. (2017). Les dynamiques d'insertion et d'apprentissage du français. Mémoire Master Didactique des Langues. Université d'Angers.

Dehays, E. (2013). Le Français Langue d'Intégration au regard des politiques linguistiques destinées aux migrants. CREFOR Haute-Normandie. Éclairage. n°28.

Guide RECTEC. (2019). Reconnaître les compétences transversales en lien avec l'employabilité et les certifications. Projet européen. Programme ERASMUS+.

Laurens, V. (2012). Modéliser des séquences en FLE et FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique. Le français aujourd'hui. n°176. Armand Colin.

Le Boterf, G. (2008). Repenser les compétences pour dépasser les idées reçues, 15 propositions. Eyrolles Éditions d'organisations.

Le Boterf, G. (1994). De la compétence : essai sur un attracteur étrange. Editions d'organisation.

Leclerc, V. (2012). La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. Dans Adami, A. & Leclerc, V. Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Édition Presses Universitaires du Septentrion.

Mangiante, J.M. & Parpette, C. (2004). Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Hachette.

Mangiante, J.M. (2013). Conférence sur l'intégration culturelle et linguistique des migrants. Mons. Université d'Artois.

Ministère de l'intérieur. (2019). Newsletter interprofessionnelle, ensemble pour l'accès à l'emploi des étrangers primo-arrivants.

Mourlhon Dallies, F. (2019). La didactique du FOS actuellement : renouvellement notionnel et impact sur les pratiques de cours. Recherche en didactiques des langues sur objectifs spécifiques. Points communs n°47.

- Mourlhon Dallies, F. (2008). Enseigner une langue à des fins professionnelles. Didier.
- Mourlhon-Dallies, F. (2007). Quand faire, c'est dire. Évolutions du travail, révolutions didactiques. Le Français dans le monde. Recherches et applications.
- Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action. Bulletin suisse de linguistique appliquée. N° 84.
- Perrenoud, P. (1999). Construire les compétences dès l'école. Pratiques et enjeux pédagogiques. ESF Editeur. Paris.
- Projet RECTEC (2019). Reconnaître les compétences transversales en lien avec l'employabilité et les certifications, enjeux, cadre de référence et effets. Université du Luxembourg. programme ERASMUS +.
- Richer, J.J. (2008). Le Français sur Objectif Spécifique : une didactique spécialisée ? Synergie, n°3. Université de Bourgogne.
- Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. Synergies Turquie, n°8. Université Adnan Menderes, Turquie.
- Tardif, J. (2006). Conférence du 27 avril 2006 à l'université de Sherbrooke. L'évaluation des compétences : de la nécessité de documenter un parcours de formation.
- Van Avermaet, P. (2012). L'intégration linguistique en Europe : analyse critique. Dans Adami, A. & Leclerc, V., Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Edition Presses Universitaires du Septentrion.
- Vicher, A. (2011). Référentiel FLI Français Langue d'intégration. Édition Écrimed Formation. Paris.
- Vilatte, J-C. (2007). L'entretien comme outil d'évaluation. Laboratoire Culture & communication. Université d'Avignon.

Sitographie

Référentiel FLI.

<https://parlera.fr/wp/wp-content/uploads/2012/09/FLI-Le-Référentiel.pdf>

Ressource/Eclairage. CLEA et personnes en situation d'illettrisme.

https://parlera.fr/wp/wp-content/uploads/2021/01/FR-Parlera_20-21_CLEA_publics-situation-illettrisme.pdf

Kit pratique Normandie. Comment faciliter l'accès à la certification CLEA pour les personnes en situation d'illettrisme ?

https://parlera.fr/wp/wp-content/uploads/2020/02/kit_pratique_CLEA_normandie.pdf

Guide pratique RECTEC. Projet européen 2016/2019.

<http://rectec.ac-versailles.fr/wp-content/uploads/sites/135/2019/06/RECTECBrochure-.pdf>

Rapport RECTEC d'août 2019.

<http://rectec.ac-versailles.fr/wp-content/uploads/sites/135/2019/09/Rapport-expérimentation-Rectec-univ-luxembourg.pdf>

Loi n°71-575 du 16 juillet 1971 Organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente.

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000687666&fastPos=1&fastReqId=842137396&categorieLien=cid&oldAction=rechTexte>

Décret n° 2018-593 du 9 juillet 2018 abrogeant le décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à un label en matière d'apprentissage de la langue française | Legifrance, Pub. L. No. 2018-593 (2018).

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2018/7/9/INTV1733398D/jo/texte>

Article du Monde du 29/10/1975.

https://www.lemonde.fr/archives/article/1975/10/29/une-circulaire-ministerielle-organise-localement-la-formation-des-migrants_2597642_1819218.html

Sigles et abréviations utilisés

ADIL : Agence Départementale pour l'Information sur le Logement

ANPEP : AssociatiON pour la Promotion de l'Éducation Permanente

CAF : Caisse d'Allocations Familiales

CAI : Contrat d'Accueil et d'Intégration

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CCAS : Centre Communal d'Action Sociale

CDD : Contrat à Durée Déterminée

CDI : Contrat à Durée Indéterminée

CE : Communication Écrite

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CEE : Communauté Économique Européenne

CGT : Confédération Générale du Travail

CIR : Contrat d'Intégration Républicaine

CLEA : Certificat de compétences et de connaissances professionnelles

CMP : Centre Médico-Psychologique

CO : Communication Orale

CPAM : Caisse Primaire d'Assurance Maladie

CV : Curriculum Vitae

DELFL : Diplôme d'Études en Langue Française

DELFL Pro : DELFL à option professionnelle

DILFL : Diplôme Initial de Langue Française

DGEFP : Direction Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle

FAS : Fonds d'Action Sociale

FLE: Français Langue Étrangère

FLI : Français Langue d'Intégration

FLM : Français Langue Maternelle

FLP : Français Langue Professionnelle

FOS : Français sur Objectif Spécifique

FS : Français de Spécialité

IO : Interactions Orales

MTI : Maitrise des Techniques de l'Information

PACA : Provence Alpes Côte d'Azur

PADE : Point d'Accès aux Droits et à l'Égalité

PCIE : Passeport de compétences informatiques européen

PE : Production Ecrite

PO : Production Orale

RAN : Remise à Niveau

RECTEC : Reconnaître les compétences transversales en lien avec l'employabilité et les certifications

RFLB : Référentiel de Formation Linguistique de Base

RSA : Revenu de Solidarité Active

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

TOEIC : Test of English for International Communication

TP : Titre professionnel

VAE : Validation des Acquis de l'Expérience

Table des annexes

Annexe 1 : Séance 1 sur les TIC.....	89
Annexe 2 : Séance 2 sur les TIC.....	91
Annexe 3 : Séances sur le projet d'audioguide.....	95
Annexe 4 : Séances 1 et 2 sur les métiers et les secteurs d'activité.....	105
Annexe 5 : Séance 3 sur les métiers.....	107
Annexe 6 : Séances sur les techniques de recherche d'emploi.....	109
Annexe 7 : Carte heuristique utilisée lors de la séances 3 sur les métiers.....	117

Annexes

Annexe 1 : Séance 1 sur les TIC

Séance 1 : Connaître le lexique des différentes parties de l'ordinateur (le vocabulaire de l'ordinateur et de ses périphériques).

Objectifs : Identifier l'environnement informatique, le matériel informatique
Évaluation diagnostique sur l'utilisation de l'ordinateur.

Déroulement (durée 2h) :

1) Le vocabulaire de l'ordinateur et de ses périphériques (1 heure)

-Présentation concrète du matériel informatique, le faire nommer les différentes parties pour celui qui est connu, faire exprimer oralement l'usage, apporter le vocabulaire non encore connu et les explications complémentaires.

Inscription du lexique au tableau.

-Vidéo récapitulative : <https://www.youtube.com/watch?v=BayGEaPg0xA>
<https://www.youtube.com/watch?v=YW-C9eZxCW8>

-Systématisation et trace écrite (Deux groupes de travail) :

- Les lecteurs : Sur fiche doivent légender le schéma (travail individuel)
- Les apprenants en alphabétisation travaillent à partir du vocabulaire de l'informatique.

(Accompagnement individualisé)

Déchiffrage des mots de l'informatique et placer les étiquettes sur le schéma avec eux.



2) Évaluation diagnostique quant à l'utilisation de l'ordinateur par les apprenants et mise en pratique.

Objectif : Manipulation de la souris, utiliser les fonctions les plus simples du traitement de texte. (1 heure).

-Taper un texte simple, intégrer quelques éléments de mise en page :

- Apprendre à taper des caractères particuliers (accents, majuscules, point, point d'interrogation, guillemets, utiliser la touche espace ...)
- Changer la police de caractère (caractères gras, souligner les titres).
- Sauter des lignes pour passer au paragraphe suivant.

-Enregistrer le fichier sur le bureau de l'ordinateur et lui donner un nom pour pouvoir le retrouver par la suite.

Annexe 2 : Séance 2 sur les TIC

Séance 2 : L'e-mail

Objectif : Connaitre Le lexique de l'e-mail (destinataire, objet, copie etc.), la forme de l'e-mail, manipuler une boite mail (écrire un mail, attacher un document, envoyer un mail)

Déroulement (durée 2 h)

1) Comprendre ce qu'est un e-mail.

-Relever les représentations des apprenants sur ce qu'est un e-mail et compléter si nécessaire.

Réponse possible :

C'est un courrier électronique, un message écrit, envoyé ou reçu depuis sa boite mail.

C'est le type de message écrit le plus courant dans la vie professionnelle et personnelle. Dans la vie professionnelle il faut respecter une forme particulière. C'est ce que nous allons voir.

-À l'aide du vidéo projecteur, montrer comment ouvrir une boite mail et préciser avec les apprenants le nom et les rubriques présents dans une boite mail et dans un message (repérage des différents dossiers de la boite mail : messages envoyés, reçus supprimés, boite d'envoi, brouillon, courriers indésirables ou spam etc.).

-Donner un récapitulatif écrit du vocabulaire du mail, relecture avec les apprenants.

-Mettre en pratique : Chacun doit essayer d'ouvrir sa boite mail. Cela permet de vérifier que tout le monde y a accès, sinon, aider les apprenants à retrouver les codes ou rouvrir une nouvelle boite mail. Certains apprenants ont une adresse mail indiquée sur leur cv mais ils ne savent pas comment y accéder.

2) L'écriture d'un message : les différentes parties d'un mail, les codes de ce type d'écrit.

Exercices :

-Individuellement, observation d'un exemple de mail

- Repérer et nommer les différentes parties d'un message.
- Repérer les aspects formels, les formulations utilisées.
- Exercices : qcm, e-mail à mettre en forme (p.170-171)
- Mise en commun

Trace écrite sur l'e-mail (Document extrait de l'ouvrage de Chollet & Robert, 2018, Le français écrit, Ellipes)

L' e - mail

- 1 À : Jean Dulac - jeandlac@gmail.com
- 2 Cc : Catherine Richet - catrichet@hotmail.com
- 3 Cci :
- 4 **Objet :** Confirmation de notre visite du 4 juin
- 5 **De :** Yves Bernard - yvesbernard@orange.fr
- 6 Cher Monsieur,

Comme convenu lors de notre rencontre au Salon du Tourisme, nous vous confirmons notre visite dans vos locaux le 4 juin prochain à 9 heures.
- 7 Je serai accompagné de Madame Catherine Richet, notre responsable des achats.
- 8 Bien cordialement,
- 9 Yves Bernard

- 1 **Le ou les destinataires**
- 2 **La ou les personnes en copie.** L'autre ou les autres personnes qui recevront l'e-mail.
- 3 **La ou les personnes en copie cachée.** Le destinataire principal ne peut pas voir à qui d'autre l'on envoie l'e-mail.
- 4 **L'objet.** Comme la lettre, c'est un groupe nominal (sans verbe conjugué ni article). Il doit être court et très explicite (dans sa liste de réception d'e-mails, le destinataire doit comprendre très vite de quoi il s'agit). Dans un e-mail formel, il est déconseillé de laisser le champ « objet » vide car il n'attirera pas l'attention.
- 5 **L'émetteur** (= l'expéditeur).
- 6 **L'appel.** Il n'est pas toujours aussi formel que pour une lettre. (cf. L'appel et les formules de politesse)
- 7 **Le corps de la lettre.** Il est plus court que celui de la lettre. On sépare généralement aussi les idées par des interlignes.
- 8 **La formule de politesse.** Elle est beaucoup moins formelle que dans une lettre mais elle doit rester courtoise. (cf. L'appel et les formules de politesse).
- 9 **La signature.** Elle est généralement en bas à gauche.

Les apprenants en alphabétisation ont travaillé sur un autre point. Il s'agissait d'exercices de déchiffrement et de graphisme.

3) Récapitulatif sur le lexique et les conseils, compréhension orale à partir de vidéos

-Vidéo conseil et récapitulatif du lexique abordé (visionnage collectif)

<https://parlez-vous-french.com/comment-ecrire-un-e-mail-formel/#video>

<https://www.youtube.com/watch?v=eNdoHymfwu4&t=395s>

- Compréhension orale. Qu'avez-vous compris de la vidéo ? (en groupes)

A partir des éléments vus dans la vidéo, les apprenants par groupes de 2 ou 3 doivent proposer un récapitulatif de ce que l'on doit faire apparaître dans un message par mail.

- Mise en commun avec l'ensemble du groupe.

Récapitulatif possible :

-L'objet, le sujet de l'e-mail : Il doit être court et clair. Il sert à attirer l'attention du destinataire.

L'écriture d'un mail sert souvent à faire une demande, faire une réclamation ou pour poser une candidature. (Exemple demande concernant la location du logement...)

-La formule d'appel : elle permet d'identifier le destinataire.

On peut préciser le nom de la personne si on le connaît. Exemple Madame Durand. Sinon on écrit simplement Madame, Monsieur, ou Madame Monsieur si l'on ne sait pas si c'est un homme ou une femme.

Envoi de message à un collègue : Bonjour (suivi du prénom), exemple Bonjour Hervé,

Si on le connaît moins : Bonjour Monsieur Durand,

-Le corps du message :

Écrire en paragraphes, utiliser des connecteurs logiques (en effet, c'est pourquoi, par conséquent...).

Utiliser le vouvoiement dans un e-mail formel.

Se présenter, expliquer la raison de la demande, remercier le destinataire (ex. je vous remercie d'avance ou par avance).

-La formule de politesse :

Plus courte que dans la lettre formelle.

Bien à vous, cordialement pour une personne qu'on connaît, par exemple, un collègue.

Si on écrit à une personne qu'on ne connaît pas, on peut utiliser « respectueusement » ou « sincères salutations ».

-Signer avec son prénom et nom complet et éventuellement ses informations de contact (mail, téléphone, adresse)

4) Mise en pratique sur ordinateur :

Les apprenants effectuent individuellement un certain nombre d'exercices pratiques.

Objectif : Savoir taper un message, joindre un document, l'envoyer, transférer un message.

-Exercice 1 : Envoyer un document, attacher une pièce jointe, transférer un mail

1) Taper le mail de l'exercice écrit.

2) Ajouter une pièce jointe (un document pris sur l'ordinateur qui aura été préparé auparavant).

3) Mettre sa propre adresse dans la partie destinataire et s'envoyer le mail.

4) Ouvrir le mail que l'on vient de s'envoyer et y répondre en écrivant « essai » dans le corps du texte.

5) Ouvrir le document reçu et le transférer à l'adresse mail du formateur indiquée au tableau.

-Exercice 2 : Rédiger un message en tenant compte des points formels à respecter dans l'écriture d'un mail.

Même si l'e-mail est moins formel que la lettre, il y a des règles à respecter.

Consigne : Par deux vous devrez :

a) Rédiger un mail pour répondre à une offre de location.

b) Puis vous taperez le message sur votre boîte mail.

Vous devez y mettre les formules utiles (formule d'appel, de politesse etc.)

c) Vous devez ajouter en document joint la copie de l'annonce enregistrée dans votre dossier sur l'ordinateur et me l'envoyer comme si j'étais le commercial de l'agence immobilière.

Voici la situation : Vous répondez à une annonce de location

Vous dites ce que vous cherchez, vous expliquez votre intérêt pour l'annonce et vous demandez un rendez-vous pour visiter ?

Annexe 3 Séances sur le projet d'audioguide

Séance 3 à 8 : Projet de rédaction d'un audioguide qui sera publié sur le site izi.travel

Objectif : Proposer une tâche à visée actionnelle afin de mettre en œuvre des compétences en TIC et en langue.

Public visé : Adultes suivant une formation de FLE

Contexte : Un public FLE en milieu homoglotte, inscrit dans un organisme de formation pour adultes proposant des formations professionnelles ou transversales à un public demandeur d'emploi. En cette situation sanitaire particulière, aucune visite de lieu culturel n'était envisageable. C'est pourquoi j'ai proposé aux apprenants de créer un audioguide présentant une promenade découverte de la ville sur le site izi.travel.com.

Cet audioguide une fois mis en ligne peut recevoir des commentaires de la part d'autres internautes.

Pour prolonger, on pourrait également le proposer à l'essai aux autres apprenants du centre de formation pour le tester et le commenter.

Déroulement (Durée 8 h)

Partie 1 : Identifier les caractéristiques du site de partage izi.travel.com (En binômes, ordinateurs individuels puis en Groupe entier, Vidéoprojecteur, 1h)

Partie 2 : Identifier les éléments constituant un audio-guide publié sur le site (En binômes, Ordinateurs individuels, 1h)

Partie 3 : Rechercher des informations sur la ville via internet (En binômes, Ordinateurs individuels, guides papiers, Mise en commun en fin de séance, 1h)

Partie 4 : Repérer les lieux et prendre des photos du parcours dans la ville (Smartphones, Sortie sur le terrain, 1h)

Partie 5 : Rédaction des textes après répartition entre les apprenants (Individuel ou en binômes, 1h)

Partie 6 : Enregistrement des textes avec Vocaroo. Travail de lecture et de prononciation (1h30)

Partie 7 : Enregistrement des différents éléments sur le site (1h30)

<https://izi.travel/fr/efba-promenade-a-travers-apt/fr>

Remarque : On peut choisir de rendre l'audioguide public ou de limiter l'accès aux personnes disposant du lien.

Prérequis : -Avoir travaillé sur le lexique de la ville, des lieux (adverbes et prépositions de lieu etc.).
-Séances préalables sur les techniques de recherche d'information et sur le lexique d'Internet.

Objectifs généraux :

- Utiliser en contexte les notions travaillées lors de la formation.
- Travailler la production écrite et orale en se basant sur une tâche concrète.
- Avoir une meilleure connaissance de son environnement en France.

Objectifs linguistiques et actes de paroles :

- Se situer dans l'espace : situer un lieu, indiquer une direction, décrire un itinéraire.
- Donner des instructions, des indications.
- Utiliser différents temps: le présent de l'indicatif (description), le passé composé (événements du passé), l'imparfait (description dans le passé, il y avait, il faisait), l'impératif.
- Localisation spatiale : il y a, prépositions de lieu, adverbes de lieu
- Les pronoms relatifs (qui, que)
- L'adjectif démonstratif (ce, ces cet, cette)

Partie 1 : Identifier les caractéristiques du site de partage d'audioguides, « izi.travel.com »

Objectifs :

- Se repérer et naviguer sur les différentes pages d'un site internet.
- Savoir repérer les informations pertinentes dans un texte et retrouver les informations générales concernant le site.
- Compréhension écrite globale et détaillée.

Modalités de travail :

Activité en binômes puis mise en commun

Consignes :

A) Compréhension écrite globale :

Allez sur le site izi.travel.com et répondez aux questions suivantes :

- 1) A quoi sert ce site ? Que peut-on y trouver ?
- 2) Relevez le nom des différents onglets en haut de page sur le site.
- 3) Qu'est-ce qu'un audio-guide ?

B) Compréhension écrite détaillée :

Allez dans la rubrique FAQ (Foire aux questions) et répondez aux questions suivantes :

- 1) Qui peut créer des audioguides ?
 - 2) Dans combien de langues le site est-il disponible ?
 - 3) Lesquelles ?
 - 4) Peut-on utiliser les audioguides hors ligne* ?
- (*hors ligne = sans être connecté à internet)
- 5) Comment créer un audioguide ?

Correction / Réponses possibles :

A1) Ce site permet de consulter, télécharger des audioguides et découvrir des lieux partout dans le monde.

A2) Les différents onglets en haut de page sont les suivants : audioguides, créer un guide, à propos de nous, api, se connecter, offres.

A3) Un audioguide est un support avec des commentaires explicatifs enregistrés, permettant la visite autonome d'un lieu.

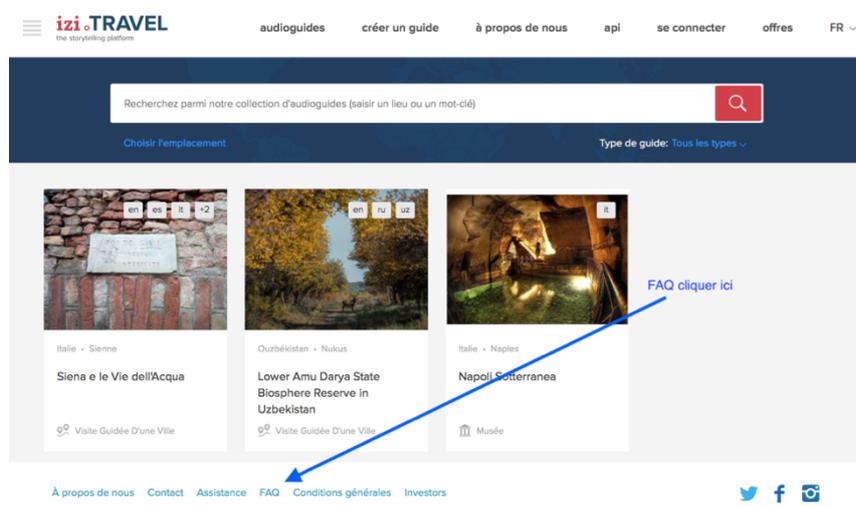
B1) Tout le monde peut créer un audioguide.

B2) Le site est disponible dans 11 langues (et 13 langues via l'application smartphone).

B3) Anglais, néerlandais, russe, allemand, italien, français, espagnol, portugais, roumain, suédois, chinois, japonais, finnois.

B4) Oui, on peut télécharger l'audioguide sur son smartphone et l'utiliser hors ligne.

B5) Pour créer un audioguide, il faut créer un compte puis on peut gratuitement créer des contenus.



Partie 2 : Identifier les éléments constituant un audioguide publié

Modalités de travail :

Introduction en groupe entier

Recherche et présentation en petits groupes

Objectifs :

- Repérer la composition d'un audioguide publié sur le site
- Présenter oralement un outil numérique publié sur un média social de partage

1) Pour introduire la séance, montrer les différentes manières de faire une recherche sur le site. (Vidéoprojecteur)

Aller dans l'onglet audioguide et voir qu'il y a deux possibilités de recherche : -Soit en tapant le nom d'une ville dans la barre de recherche.

-Soit en sélectionnant un pays, puis une ville, puis un audioguide.

2) Consignes :

-Par groupes de deux ou trois, choisissez un audioguide et analysez ce qui le compose.

Prenez des notes sur une feuille.

-Présentez l'audioguide aux autres membres du groupe (utilisez le vidéo projecteur).

Remarque pour l'enseignant :

Privilégiez des audioguides avec des caractéristiques différentes afin de permettre aux apprenants de faire des comparaisons.

Voici **quelques exemples** d'audioguides à proposer au choix :

-Gignac - Saint-Guilhem le désert : <https://izi.travel/fr/3e8b-saint-guilhem-le-desert/fr>
(L'audioguide est accessible en français uniquement. L'enregistrement décrivant le parcours de visite est celui d'une voix masculine. Il y a plusieurs photos illustrant un même lieu. La visite comporte des bâtiments historiques, des paysages, des lieux importants du village...)

-Brest - Les plantes menacées du conservatoire botanique :

<https://izi.travel/fr/ee4b-les-plantes-menacees-du-conservatoire-botanique/fr>

(L'audioguide est accessible en français et en anglais. Il propose la visite d'un jardin botanique. Chaque point présente un végétal. Il indique son histoire, sa provenance, sa description, si l'espèce est ou non menacée etc. L'enregistrement est celui d'une voix féminine.)

-Urbirun – Marseille :

<https://izi.travel/fr/e59b-urbirun-marseille-l-essentiel/fr#a203c36b-3b3c-48e5-b7bb-1f3799d4234f>

(L'audioguide est accessible en français uniquement. Il propose une visite des lieux les plus

caractéristiques de Marseille. Le commentaire audio est fait par une voix de synthèse. Chaque point est illustré par une seule photo.

-Lisieux - Circuit découverte de la ville :

<https://izi.travel/fr/3d74-lisieux-circuit-decouverte-de-la-ville/fr#42bbd9c2-c7b9-4c59-9894-b44ab306ffb9>

(L'audioguide est consultable en français et en anglais. Il propose un circuit découverte donnant un aperçu de l'ensemble de la ville. Les commentaires alternent plusieurs voix.)

Cet exemple est assez proche du type d'audioguide envisagé dans la tâche finale.

Correction : Principaux éléments à relever sur la composition des audioguides :

- Nom et lieu de l'audioguide indiqué en haut à gauche accompagné d'une petite photo.
- Avis d'internautes.
- Aperçu de l'audioguide : descriptif du parcours de visite (contexte général, distance, dénivelé, type de visite etc.).
- Plan avec le parcours de visite numéroté.
- A chaque numéro correspond un lieu commenté lorsqu'on clique dessus.
- Chaque point de commentaire comporte une partie audio, des photos, un texte.
- Un QR code en haut à droite permet de télécharger l'audioguide sur son smartphone.

Partie 3 : Rechercher des informations sur la ville qui sera présentée dans l'audioguide

Objectifs :

- Rechercher des informations pertinentes sur Internet et utiliser des sites touristiques. -
- Comprendre, repérer et prélever les informations intéressantes concernant un lieu. -
- Produire un petit texte donnant les caractéristiques d'un lieu.

Modalités de travail :

Travail en petits groupes / Mise en commun avec le groupe entier

1) Les apprenants effectueront une recherche sur Internet, des principaux monuments ou lieux caractéristiques de la ville.

L'enseignant peut les aiguiller sur certains sites qu'il aura recherchés au préalable si nécessaire (ex. sites d'offices de tourisme, sites de voyage, encyclopédies en ligne...)

Consignes : Recherchez les principaux lieux caractéristiques de la ville. Listez ces lieux puis nous mettrons en commun ce que vous avez trouvé.

Types d'informations à rechercher : Nom du lieu, son histoire, pourquoi est-ce un lieu d'intérêt, son emplacement etc.

Place de l'enseignant : Il aiguille vers certains sites si nécessaire. Il passe auprès de chacun des groupes pour aider dans les recherches et la formulation des phrases.

3) Mise en commun. Chaque groupe présente aux autres les lieux et on les situe au fur et à mesure sur un plan vidéo-projeté.

Partie 4 : Repérer les lieux et prendre des photos du parcours dans la ville

Objectifs :

- Se repérer dans l'espace.
- Savoir décrire oralement un lieu.

Lors d'un tour dans la ville, repérer les différents lieux sélectionnés lors de la recherche internet et les photographier à l'aide de son smartphone.

Prévoir :

- Le plan de la ville photocopié (un par personne).
- Le descriptif de chacun des lieux numérotés.

Consignes : Nous allons repérer les différents lieux dans la ville en nous aidant du plan. Nous photographierons ces lieux.

Chaque groupe lira les présentations qu'il aura faites sur chacun des lieux.

Ainsi nous pourrons vérifier les informations et éventuellement les compléter.

Partie 5 : Rédiger des textes à partir des informations recueillies

Objectifs : Rédiger un texte sur un lieu de la ville en s'aidant des recherches et photos prises sur le terrain.

Modalités de travail : En binômes ou en individuel

Déroulement :

-Faire un récapitulatif des différents lieux choisis pour l'audioguide.

-Attribuer deux lieux par groupe. Consigne : Avec votre groupe, préparez un petit texte présentant deux lieux dans la ville.

-Lecture des textes à l'ensemble du groupe.

Partie 6 : Faire les enregistrements du texte

1) En groupe entier, les apprenants prennent connaissance des conseils du site. Les conseils ci-dessous sont distribués aux apprenants pour une lecture et une explicitation à l'ensemble du groupe.

Texte à distribuer aux apprenants :

Voici quelques conseils donnés sur le site à lire attentivement avant de passer à la phase d'enregistrement.

Conseils pour le texte dit : Lors de la préparation des textes, notez les conseils suivants

- Au début de l'enregistrement audio, mentionnez le nom du point d'intérêt afin d'indiquer aux auditeurs qu'ils sont en train de regarder le bon lieu.
- Au début de l'enregistrement audio, il est préférable de mentionner le numéro du lieu. Ainsi, vous aidez les touristes à s'orienter.
- Lorsque vous écrivez le texte pour un enregistrement audio, essayez de ne pas dépasser 150-200 mots. Ceci correspond à environ 1 à 2 minutes de lecture à une vitesse modérée. Cette durée est optimale pour les auditeurs d'un audioguide.

Conseils pour l'enregistrement : Vous pouvez réaliser vos enregistrements vous-même en respectant les conseils suivants :

- Adoptez une voix bien modulée pour lire votre texte.
- Le meilleur moyen de garder l'attention de vos auditeurs est d'utiliser des voix différentes. Alternez entre des voix masculines et féminines pour raconter les différents aspects de l'histoire et concentrer l'attention des auditeurs sur le contenu. Les changements de tempo et de ton aident à susciter l'intérêt.
- Choisissez le lieu le plus silencieux possible pour créer votre enregistrement.
- Vous pouvez utiliser le microphone de votre ordinateur, ou un microphone externe, un enregistreur vocal numérique ou un téléphone mobile.

Conseils pour l'image : Les images sont un élément capital des audioguides. Une image permet aux visiteurs d'identifier les lieux et attractions touristiques présentés. Il est possible de télécharger plusieurs images pour chaque lieu.

Attention, les photos prises sur internet ne sont pas toutes « libres de droit ».

Vous pouvez utiliser des photos que vous avez prises vous-même. C'est la solution idéale, ou utiliser des photos libres de droit.

Nous recommandons d'utiliser des images avec une résolution d'au moins 1600×1200 pixels. Enregistrez vos images au format JPEG ou PNG.

2) L'enseignant aide les groupes à tour de rôle pour réaliser les enregistrements. Pendant ce temps, le reste du groupe doit être silencieux et travailler sur un exercice en autonomie.

Pour enregistrer, je vous propose d'utiliser l'outil Vocaroo.com. Il suffit de cliquer sur le lien suivant : <https://vocaroo.com>

L'enregistrement se fait très facilement en cliquant sur la touche rouge. Une fois l'enregistrement terminé il suffit de cliquer sur « enregistrer et partager ». Puis sur télécharger, pour l'enregistrer sur son ordinateur.

Partie 7 : Enregistrement des différents éléments sur le site

Pour créer l'audioguide, aidez-vous du tutoriel suivant :

Tutoriel pour créer un guide sur izi.travel.com

En premier lieu il faut cliquer sur « se connecter » puis s'inscrire :
(Le formateur crée un identifiant pour le groupe : entrer nom, prénom, organisation, e-mail)
Ensuite :

1- Cliquez sur « Créer un guide » 2-Cliquez sur « Pour les particuliers » (voir ci-dessous)

3- Cliquez sur « créer votre guide »

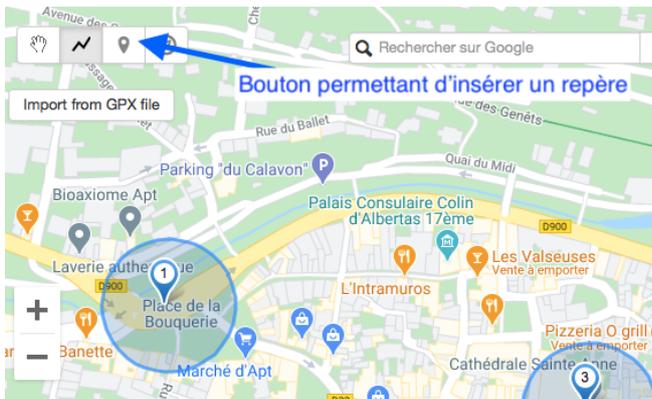
4- Allez sur « déjà inscrit » (ou créez un compte si vous ne l'avez pas fait au préalable).

5- Voici l'interface de création. Cliquez sur « Créer une visite » (voir ci-dessous)

The screenshot displays the izi.TRAVEL CMS interface. At the top, the navigation menu includes 'audioguides', 'créer un guide', 'à propos de nous', 'api', 'se connecter', 'offres', and 'FR'. A blue arrow labeled '1' points to the 'créer un guide' link. Below the navigation, the main heading is 'Créer un audioguide'. The text below reads: 'Que vous soyez un professionnel du secteur culturel ou touristique ou un amateur enthousiaste, izi.TRAVEL est la solution. Aucune connaissances en programmation, ni usage de matériel informatique spécifique ne sont requis. Nous considérons que le storytelling devrait être gratuit et facile à utiliser pour tous. Découvrez izi.TRAVEL aujourd'hui. Apprenez dès maintenant à créer votre premier parcours!'. Two buttons are visible: '► POUR LES PARTICULIERS' (with a blue arrow labeled '2' pointing to it) and '► POUR LES PROFESSIONNELS'. Below this, a navigation bar contains 'Tableau de bord', 'Statistiques de visites', 'Créer un musée', 'Créer une visite', 'Attractions touristiques', and 'Aide'. A blue arrow labeled '5' points to the 'Créer une visite' link. The main content area shows a large illustration of a smartphone with a location pin, a map, and a plus sign, with the text: 'Vous n'avez pas d'audioguides. Cliquez sur Créer et sélectionner le type d'audioguide.' To the right, there is a sidebar with 'Dernière mise à jour' and 'Assistance' sections, including 'Discussi...' and 'E-mail' buttons.

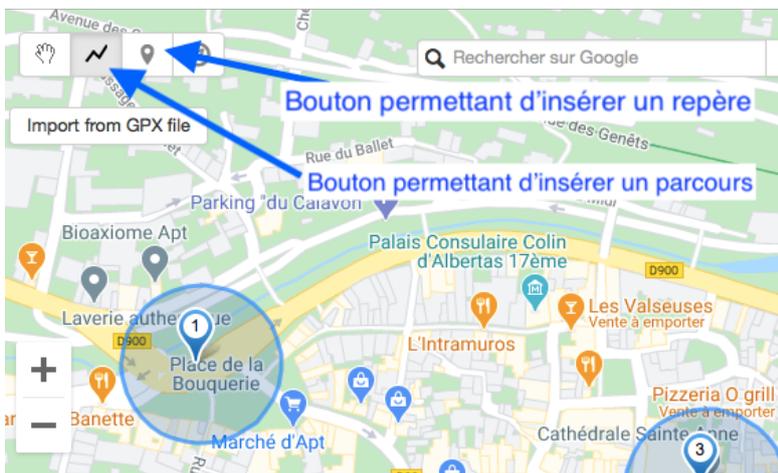
6- Entrez le nom de la visite et ses caractéristiques. (Exemple : Circuit découverte de la ville de)

7- Nous allons maintenant enregistrer les différents points de la visite. Pour noter un point d'intérêt sur la carte, cliquez au préalable sur le bouton « repère » prévu à cet effet (Voir image suivante). Puis pointez le lieu sur la carte et nommez-le. Un repère numéroté apparaît.



Ajoutez de la même façon l'ensemble des points que vous souhaitez présenter dans l'audioguide. (L'enseignant peut inscrire les différentes étapes avec le groupe. Il montre au vidéoprojecteur comment procéder pour le point 1. Les apprenants peuvent ensuite à tour de rôle aller au tableau pour créer les repères prévus pour la visite.)

8- Tracez le parcours sur la carte en cliquant au préalable sur l'icône « ligne brisée » (Voir image suivante), puis sur la carte en traçant le trajet.



9- Ensuite vous pouvez revenir sur chacun des points pour enregistrer les textes, les photos, l'audio qui auront été préparés en amont.

Chaque groupe prend en charge un ou deux points. (La répartition de fera en fonction du nombre de groupes et du nombre d'apprenants.)

Par manque de temps, cette étape a finalement été réalisée en groupe entier, à l'aide du vidéoprojecteur, puis finalisé par l'enseignant seul.

Annexe 4 : Séance 1 et 2 sur les métiers et les secteurs d'activité

Les séances sur les métiers sont au nombre de trois.

Elles ont pour objectifs de :

- Connaître le lexique des principaux métiers (+grammaire : le féminin et le masculin)
- Connaître les secteurs d'activité en France
- Savoir déterminer et parler des activités, des conditions de travail de certains métiers en tension.

Séance 1 : Les métiers, le lexique

Objectifs : Apprendre le lexique des professions (au féminin et au masculin)
Parler de sa profession ou d'un domaine d'activité qui nous intéresse.

Déroulement (durée 2 h 30)

1) Phase de découverte

Compréhension orale à partir d'une vidéo présentant un micro-trottoir sur le métier rêvé des étudiants interviewés.

https://www.youtube.com/watch?v=ruRmgTDiPd8&feature=emb_logo

Puis, relevé des noms de métiers entendus dans la vidéo et inscription de leur féminin.

2) Connaître des noms de métier et comprendre à quoi ils correspondent.

À partir d'une vidéo présentant une image et un son, deviner le nom du métier et apprendre à le prononcer.

<https://www.youtube.com/watch?v=8JQlksYuLmQ>

3) Connaître le lexique du champ des professions : Savoir nommer un métier à partir de sa description

Jeu : A tour de rôle, piocher une description de métier, la lire au groupe qui doit essayer de dire de quel métier il s'agit.

4) Connaitre les expressions pour pouvoir parler de son métier :

Jeux de rôles avec présentation de soi et de son métier avec un échange de questions et réponses par binômes. Les apprenants par groupes de deux préparent un petit dialogue à présenter sur un métier.

Récapitulatif lexical avec les différentes expressions et structures de phrases permettant de présenter son métier.

Séance 2 : Les secteurs d'activités en France :

Déroulement (durée 2h30)

1) Travail de compréhension et production orale à partir de la vidéo

L'ensemble du groupe a pu travailler en compréhension et production orale.

-Représentations des apprenants sur ce qu'est un secteur d'activité.

-Puis visionnage d'une vidéo sur les secteurs d'activité (à partir de 28 secondes jusqu'à 1min50)

<https://www.dailymotion.com/video/x17805h>

Un premier visionnage sans s'arrêter avec le recueil des informations comprises par les apprenants, puis un deuxième visionnage avec arrêts et questions ou précisions.

Questions :

a- Expliquer la définition de secteur d'activité donnée dans la vidéo (définition qui aura été recopiée au tableau par l'enseignant. (Explication de sensiblement homogène par, « qui se ressemblent », « qui ont la même activité principale »)

b- Quels sont les différents secteurs d'activité et ce à quoi ils correspondent ?

Écrire au tableau le récapitulatif des trois secteurs d'activité sous la forme d'un tableau, en le remplissant avec le groupe d'apprenants :

(Leur nom, leur définition, des exemples d'activités dans les différents secteurs)

Les différents secteurs d'activité	Le secteur primaire	Le secteur secondaire	Le secteur tertiaire

Qu'est-ce que c'est ?	Extraction et exploitation des ressources naturelles	Activités de transformation des ressources naturelles	Activités de services
Exemples d'activités	Agriculture, pêche, exploitation du bois ...		

2) Mise en pratique des connaissances sur les secteurs d'activité sous la forme de jeu

A partir de photos de métiers, piocher à tour de rôle la photo d'une activité ou d'un lieu d'activité. Donner un nom de métier correspondant et dire à quel secteur d'activité il appartient.

3) Exercices écrits (voir fiche ci-dessous)

Lors de la partie écrite sur les métiers différenciation pour les alphas et les lecteurs.

-Pour les alphas, lecture et travail en phonologie sur les sons composant les noms de métiers illustrés. Puis déterminer à quel secteur d'activité il appartient.

-Pour les lecteurs, exercices permettant de caractériser les différents secteurs d'activité, de retracer les différentes étapes jusqu'à la fabrication d'un produit et les métiers qui s'y rapportent par secteur d'activité.

4) Conclusion de la séance

A partir de sa propre expérience, des métiers exercés, citer brièvement le ou les métiers que l'on a exercés et dire à quel secteur d'activité il appartient.

Annexe 5 : Séance 3 Sur les métiers

Séance 3 : Les métiers par centres d'intérêt

Objectifs : Identifier et parler des métiers en fonction de ses centres d'intérêt
Repérer les points importants pour caractériser ces métiers
Renseigner une carte heuristique avec ces points
Présenter oralement un métier

Déroulement (durée 2h30)

1) Sélectionner une série de photos représentant des métiers, les classer par ordre de préférence, savoir en parler à l'oral

Chaque apprenant a en main une série de cartes appartenant à différents secteurs d'activité. Les cartes présentent un domaine d'activité à l'aide d'une photo et au verso un descriptif.

Consignes et questions :

Classez ces métiers par ordre de préférence et répondez aux questions suivantes.

À quel métier ces photos vous fait penser ?

Qu'est-ce qui vous plait dans ces professions, pourquoi ?

(Vous pouvez vous aider des éléments écrits derrière les cartes décrivant le profil, les tâches, les activités).

Pour les personnes en alphabétisation, aide à la lecture des informations au dos des cartes.

2) Rechercher des informations sur ce métier, faire une synthèse sur un métier de son choix sous la forme d'une carte heuristique (Dictée à l'adulte pour les personnes en alphabétisation)

Présentation de la carte Heuristique à compléter. Un exemple de carte heuristique remplie avec le métier de plongeur qui peut être montrée et commentée au vidéoprojecteur.

Consigne : Vous allez remplir cette carte heuristique pour préparer une présentation du métier choisi. Vous pouvez vous aider des fiches Rome et des sites internet suivants :

Documents à disposition pour rechercher les informations : les fiches Rome de pôle emploi sur les métiers, des sites internet à consulter :

<https://www.cidj.com/metiers/metiers-par-centres-d-interets>

<https://www.oriane.info/recherche>

3) *Présenter ce métier aux autres membres du groupe*

Consigne : Vous présenterez le métier choisi aux autres personnes du groupe

Annexe 6 : Séances sur les techniques de recherche d'emploi :

Séances 4 : Comment rédiger un CV

Objectifs :

Connaitre les différentes parties d'un CV, les codes d'écriture d'un CV

Connaitre le lexique à employer dans la rédaction d'un CV

Déroulement (Durée 2 heures 30)

1) Représentations des apprenants sur la rédaction d'un CV (collectif)

Discussion collective permettant de noter au tableau les représentations des apprenants sur la rédaction d'un CV. Ce qui doit apparaître

2) Compréhension orale (collectif)

Visionner une vidéo conseil (document authentique, conseils d'un recruteur sur le CV).

<https://www.youtube.com/watch?v=XgNbAPyLb8U>

(de 40 secondes à 1min44 et de 2min30 à 4 min 20)

Plusieurs visionnages avec des pauses et des commentaires avec un échange collectif sur les conseils donnés, ainsi que des reformulations par l'enseignant sont nécessaires pour pouvoir exploiter un tel document.

Il s'agit d'un document authentique avec un débit de parole assez rapide, néanmoins très intéressant à visionner avec les apprenants car à défaut de rencontrer en directe des recruteurs, cette vidéo a valeur de témoignage à leurs yeux. Avec de nombreuses pauses et une aide pour bien en saisir le sens, les apprenants ont trouvé cela utile. Venant de pays différents, ils ont trouvé utile de connaître les normes françaises pour la rédaction d'un CV.

3) Comparer des CV (collectif)

Au vidéoprojecteur, regarder différents CV et dire ce qui va et ce qui ne va pas au regard de ce qui a été vu auparavant. Voir qu'il y a deux formes principales de CV (Le CV par expériences et le CV par compétences). Observer les caractéristiques de chacun au vidéoprojecteur.

4) Lecture compréhension de texte

Lecture d'un texte « Conseils pour rédiger un CV » avec des questions de compréhension (collectif puis individuel).

Séance 5 : Rédiger son CV

Objectifs :

Trouver les informations nécessaires à son CV

Comprendre comment rédiger son CV

Taper son CV

Déroulement (durée 1h30)

1) Recherche des informations nécessaires à la production de son CV

Les apprenants devaient remplir individuellement une fiche avec les informations nécessaires à la rédaction d'un CV

Ils avaient à leur disposition certains outils. Ils avaient la possibilité de s'aider des cartes heuristiques élaborées lors d'une précédente séance pour noter rédiger les compétences.

Il leur était possible de s'aider des fiches métiers pôle emploi : <https://www.pole-emploi.fr/candidat/decouvrir-le-marche-du-travail/les-fiches-metiers.html>

Ils avaient aussi à leur disposition un ordinateur pour faire une recherche à partir d'un moteur en tapant « compétences » et le nom du métier. Voici une liste des fiches métiers à rechercher susceptibles d'intéresser le groupe d'apprenant : opérateur d'usine, conducteur de ligne, réceptionniste d'hôtel, femme de chambre, agent de nettoyage, agent de service hospitalier, aide-soignante, manutentionnaire, assistante de vie, ouvrier agricole etc.

2) Taper son CV

Cette séance avait pour objectif de faire taper son CV à chacun des apprenants, créer un fichier, enregistrer le fichier dans ses documents. Ils ont tous initié leur CV et enregistré le document. Mais ils n'ont pas tous été en mesure de le faire entièrement eux même, ce qui nécessitait une très bonne maîtrise de l'outil informatique. Pour cela, il aurait fallu pouvoir travailler avec chacun en individuel.

Séance 6 : Comment rechercher et lire des offres d'emploi :

Les objectifs :

apprendre à identifier la structure d'une annonce d'emploi

comprendre la signification du lexique spécifique d'une offre d'emploi

Déroulement (durée 2h)

1- Trier des offres et expliquer le critère de tri (par groupes de 2 ou 3)

Par groupes de 3 ou 4, les apprenants doivent trier des offres et expliquer le critère de tri.

Consigne : Voici une série d'annonces d'offres d'emploi. Classez les en faisant 2 ou 3 tas, puis expliquez aux autres votre classement.

Types de classements possibles : Métiers liés à la nourriture, métiers de service, artisanat / Forme de l'offre (issues de deux applications différentes, les offres

2- Repérage et explication des rubriques apparaissant sur une offre d'emploi (collectif)

numéro d'offre, description, H/F, description, niveau d'étude, type de contrat, expérience, localisation.

3- Comparer deux offres d'emploi de formes différentes mais pour un même métier (Individuel)

Répondre à l'écrit à des questions sur ces offres d'emploi

Le travail écrit avec les personnes en alphabétisation pendant le travail écrit d'une partie du groupe consistait en une aide au repérage des noms de rubriques. A l'aide d'un jeu d'étiquettes reprenant le nom des rubriques, travailler sur le déchiffrement des mots et faire correspondre les mots étiquettes aux mots repérés dans les offres. Ils devaient les classer par ordre alphabétique, dire si leur genre est féminin ou masculin et recopier sur le cahier accompagné d'un article féminin ou masculin. (le, la)

4- Rechercher des annonces sur internet qui nous correspondent et en sélectionner une ou deux. Présenter oralement au groupe les offres trouvées, dire ce qui nous intéresse.

Pour les apprenants peu à l'aise avec l'outil informatique, n'utiliser qu'un site, pôle emploi, et les accompagner dans la recherche.

Pour les personnes en alphabétisation, avoir fait une sélection d'offres d'emploi (2 ou 3) et les lire avec eux.

Liste de sites de recherche d'emploi à présenter à l'aide du vidéoprojecteur :

Demander les sites utilisés par les apprenants pour rechercher des offres.

Compléter : Liens vers des sites généraux d'offre d'emploi

indeed : <https://fr.indeed.com>

keljob.com (avec inscription sur le site) <https://www.keljob.com>

Pôle emploi : <https://www.pole-emploi.fr/accueil/>

Par régions:

Pacajob :

https://www.pacajob.com/emplois/recherche.html?l=Apt+84400&l_autocomplete=http://www.rj.com/commun/localite/commune/84003&p=1

paca en ligne : <https://paca.enligne-fr.com>

Séance 7 : Conseils pour rédiger une lettre de motivation

Objectifs :

Connaitre les codes et la présentation d'une lettre de motivation

Apprendre le lexique et les formulations de phrases contenues dans une lettre de motivation

Déroulement : (Durée 1h30)

1- Recueillir les représentations des apprenants sur la lettre de motivation

Partir des représentations des apprenants sur ce que doit contenir une lettre de motivation pour une candidature à un emploi. Noter les propositions au tableau.

2- Comparer et relever les points communs entre différentes lettres de motivation

Regarder des trames de lettres au vidéoprojecteur et noter les points communs, les éléments importants et compléter les notes du tableau.

3- Lecture compréhension écrite :

Lire un texte donnant des conseils sur la rédaction d'une lettre de motivation.

Lecture à haute voix avec l'ensemble du groupe.

Phase d'écoute et de compréhension orale pour les personnes en alphabétisation.

Répondre aux questions (compréhension écrite)

3) Mettre en commun

Mettre en commun avec l'ensemble du groupe. Faire une synthèse de la structure de la lettre au tableau avec les apprenants.

4) Exercice de systématisation

Remettre les éléments d'une lettre de motivation dans l'ordre.

Pour les personnes en alphabétisation, à partir de mots clés constituant la lettre, placer les mots clés sur une trame de lettre de motivation

Séance 8 : Rédiger sa lettre de motivation

Les offres sélectionnées par les apprenants lors de la séance sur l'offre d'emploi sont imprimées ou une sélection d'offres est faite en fonction des centres d'intérêt de chaque apprenant. C'est ce support qui servira de base à l'écriture de la lettre de motivation par les apprenants.

Déroulement (durée 2h00)

1- Récapitulatif (collectif)

Récapitulatif à l'oral par les apprenants de ce qu'est une lettre de motivation et ce qui doit apparaître dans une lettre de motivation.

Lecture du récapitulatif (fiche mémo rédigée par l'enseignant à la suite de la séance précédente et distribuée aux apprenants.

2- Rédiger une lettre de motivation en collectif

À partir d'une même offre d'emploi pour tout le monde, rédiger une lettre de motivation avec l'ensemble du groupe en notant les propositions au tableau.

3- Rédiger une lettre de motivation pour répondre à une offre sélectionnée (individuel)

Chacun choisit une offre qui lui correspond parmi les offres sélectionnées lors de la séance précédente. Individuellement, chacun rédige sa lettre de motivation en s'aidant de la fiche mémo et de l'annonce rédigée avec l'ensemble du groupe.

L'enseignant apporte une aide individuelle et corrige éventuellement les erreurs d'orthographe et de formulation.

Les apprenants qui ont terminé peuvent taper leur lettre sur ordinateur en respectant les normes de présentation.

Pour les personnes en alphabétisation, on avait prévu de travailler en dictée à l'adulte (aucun des deux n'était présent lors de la séance).

Séance 9 : Parler de soi, de ses qualités, son expérience et projet professionnel

Prérequis : les apprenants ont déjà vu avec la formatrice référente comment se présenter et parler de soi (Se décrire physiquement, dire d'où l'on vient ce que l'on aime faire...).

Objectifs :

Connaitre le lexique des qualités et des défauts

Savoir présenter ses qualités professionnelles

Savoir comment se passe un entretien d'embauche

Déroulement (durée 3h00)

1- Apprendre le lexique des qualités et des défauts

Objectif : avoir des éléments de vocabulaire pour parler de sa personnalité, ses qualités, ceci en fonction du poste qu'on souhaite occuper.

Utilisation d'un jeu de cartes mentionnant des qualités et des défauts. Les mots sont vus et expliqués en collectif au préalable.

-Par groupes de 2 ou 3, les apprenants doivent classer les adjectifs en deux catégories : qualités et défauts.

(L'enseignant se met avec le groupe des alphas et les aide à lire les adjectifs pour les classer.)

Certains adjectifs peuvent être à la fois des qualités et des défauts. En discuter avec son groupe et choisir de le mettre dans une catégorie en le justifiant

-En groupe entier : Mise en commun

Chaque groupe explique son classement.

-Individuellement choisir quelques adjectifs, ceux qui nous paraissent utiles pour le métier visé. À tour de rôle, chaque apprenant l'utilise dans une phrase à l'oral pour se présenter.

2- Grammaire sur les adjectifs de caractère :

-Le féminin et le masculin des adjectifs de caractères : Regarder la vidéo (Collectif)

<https://www.youtube.com/watch?v=0pimETJHv4g>

Faire un récapitulatif à l'oral au tableau de ce qui a été mentionné.

-Exercices écrits sur les contraires et les synonymes des adjectifs de caractère

-Contraires / Synonymes : Regarder la vidéo et trouver au fur et à mesure les contraires des adjectifs mentionnés dans la vidéo (Collectif)

<https://www.youtube.com/watch?v=NcQPn6w7LAA>

3- Comment se passe un entretien d'embauche, compréhension oral :

Les apprenants visionnent une vidéo qui parle des qualités et défauts en entretien d'embauche. Il faut la faire passer plusieurs fois avec des arrêts explicatifs. La vidéo est un document authentique qui s'adresse normalement à des natifs.

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

A la suite du visionnage et de la discussion, certains apprenants m'ont dit ne jamais avoir eu toutes ces questions lors d'un entretien d'embauche. Effectivement, la plupart des métiers visés par les apprenants ne nécessitaient pas ce type d'entretien aussi poussé. Ceci me semblait néanmoins utile dans une perspective de souhait d'évolution de carrière. De plus, les groupes de FLE sont composés d'un public très varié, et si la plupart dans ce groupe avaient un niveau infra-bac, certains groupes peuvent accueillir davantage de personnes de niveau bien supérieur au bac (c'est cas du groupe présent dans la formation de FLE suivant celui-ci).

4- Lecture du document de pôle emploi, les savoir-être professionnels

Je n'ai pas eu le temps de mener cette partie de séance auprès des apprenants.

-Lecture à haute voix et explications pour chacun des savoir-être.
-Puis individuellement, chacun choisi deux savoir-être qui leur semble important pour le poste visé et se présente en donnant un exemple pris dans son expérience professionnelle montrant qu'il possède ce savoir être.

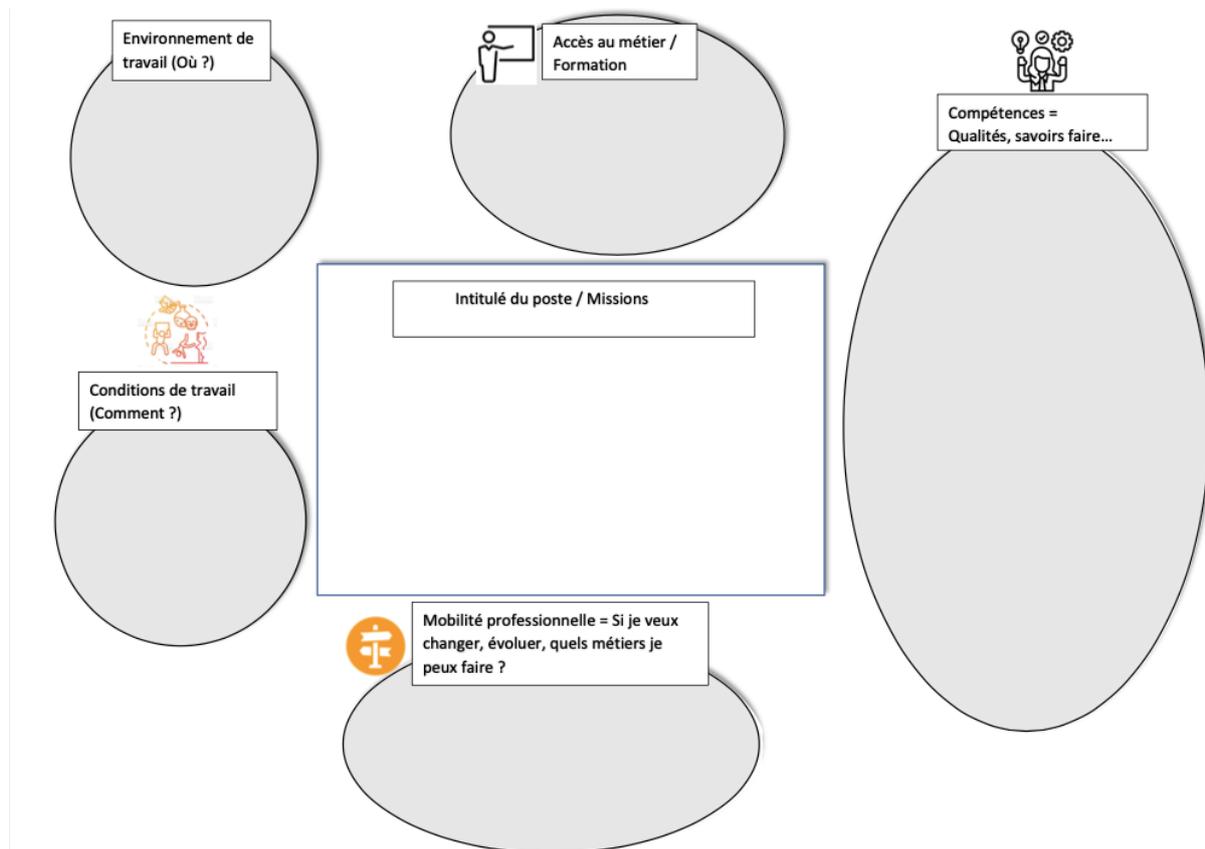
5- Le projet professionnel :

L'une des formatrice FLE a travaillé avec eu à partir d'un document habituellement utilisé avec des personnes parlant français pour travailler sur le projet professionnel.

Le document présente, sous la forme d'un schéma, la nécessité de mettre en confrontation les ressources mobilisables (c'est-à-dire, ce qu'on a ou ce qu'on peut atteindre en étant formé) et le terrain (c'est-à-dire, le marché de l'emploi, les conditions d'accès à la formation, le contenu du métier et les contraintes).

Le travail sur le projet professionnel est à approfondir afin de pouvoir répondre au point suivant du CLEA Dans le domaine 6, sous domaine 1 (Le projet professionnel est établi. Il est cohérent avec le profil de la personne).

Annexe 7 : Carte heuristique utilisée lors de la séance 3 sur les métiers



Mots-Clés : français à visée professionnelle, formation pour adultes, compétences professionnelles transversales, insertion professionnelle, certification CLEA

RÉSUMÉ

Ce mémoire traite de la spécificité de l'enseignement de la langue française à destination d'un public d'adultes migrants demandeurs d'emploi. Il vise à mieux comprendre comment la langue française peut être travaillée pour permettre une meilleure insertion professionnelle à ces apprenants. Il pose aussi la question de la valorisation des compétences professionnelles de ce public sur le marché de l'emploi. Ces personnes, inscrites en formation FLE, sont souvent dotées de compétences professionnelles non reconnues et ont besoin d'apprendre à les valoriser auprès des employeurs. Une certification nommée CLEA a été créée à destination de toute personne souhaitant faire reconnaître ses compétences professionnelles transversales. La possibilité d'utiliser cette certification avec des demandeurs d'emplois migrants est étudiée, en montrant qu'un certain nombre des compétences visées par le CLEA sont ou pourraient être travaillées dans le cadre de formations FLE.

KEYWORDS : French for professional aim, adults education and training, transversal professional skills, CLEA certification

ABSTRACT

This master thesis examines how to teach French with job-seekers migrants. Its aim is to search the way of teaching them French in order to have a better professional insertion. It also raises the question of the valorization of their professionals' skills in the labour market. These peoples have often professional skills that are not recognized on the French labor market. The CLEA certification is destined to people who need to prove that they master the transversals professionals' competences necessary to work efficiently. The possibility of using this certification for adults foreign job-seekers is studied. In fact, some of skills evaluated with the CLEA certification are or could be worked during the FLE formation.