



COUNCIL OF EUROPE    CONSEIL DE L'EUROPE

Language Policy Division  
Division des Politiques linguistiques

## **Apprendre la langue du pays d'accueil à des fins professionnelles**

### ***Éléments de problématique et démarches didactiques***

Claire EXTRAMIANA

Délégation générale à la langue française et aux langues de France

**Unité des Politiques linguistiques**

DG II - Service de l'Éducation  
Conseil de l'Europe

[www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)



# Sommaire

<b>Préface .....</b>	<b>5</b>
<b>En introduction.....</b>	<b>6</b>
<b>1. Éléments de problématique.....</b>	<b>7</b>
1.1 Le lien entre activité professionnelle et acquisition de la langue du pays d'accueil .....	7
1.2 L'activité professionnelle comme finalité de l'enseignement de la langue .....	7
1.3 Les formations aux compétences de base ou compétences clés.....	8
1.4 Enseignement à visée générale et enseignement à visée professionnelle.....	9
<b>2. La communication au travail.....</b>	<b>10</b>
2.1 Les pratiques langagières en situation de travail .....	10
2.2 Une théorie de la communication appliquée à l'organisation du travail.....	11
<b>3. La question des besoins .....</b>	<b>12</b>
3.1 Retour sur l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère.....	12
3.2 Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage.....	13
3.3 L'analyse des besoins de communication .....	13
3.4 Analyse de la communication au sein de l'organisation versus analyse des besoins de formation traditionnelle.....	14
<b>4. Quelles compétences ? .....</b>	<b>15</b>
4.1 Un référentiel de compétences pour les métiers de la fonction publique territoriale en France .....	15
4.2 Une carte de compétences adaptée aux écrits professionnels utilisés par les agents de maîtrise du service de la propreté urbaine .....	18
4.3 Un référentiel de compétences langagières pour les métiers du bâtiment et travaux publics en France .....	18
4.4 Des modules de qualification professionnelle du personnel soignant en Allemagne .....	18
4.5 Une offre de formation pour un secteur d'activité : les soins à la personne en Angleterre ...	19
4.6 Les compétences transversales.....	20
<b>Conclusion.....</b>	<b>22</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>23</b>
<b>Sitographie .....</b>	<b>24</b>



## Avant-Propos

*Le Conseil de l'Europe a été un pionnier dans le domaine de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les migrants et de la définition des besoins : dès 1968, son Comité des ministres formulait une « Résolution [(68) 18] relative à l'enseignement des langues aux travailleurs migrants<sup>1</sup> ». En 1973, à la suite d'un symposium<sup>2</sup>, le rapport Wilkins<sup>3</sup> soulignait que « l'une des recommandations émises portait sur le fait d'apporter une attention particulière aux problèmes linguistiques que rencontrent les travailleurs migrants et leurs familles ». Un suivi concret a été apporté sous forme d'un programme d'études pilote mené dans quelques pays, plusieurs études et des initiatives nationales, comme le rappelle C. Extramiana dans son introduction. Cependant le programme n'a pas été poursuivi, entre autres par manque de moyens instrumentaux adéquats.*

*Toutefois dans les années deux mille les Etats membres se sont retrouvés confrontés à des défis croissants, comme l'expose le Rapport d'enquête : Maîtrise de la langue pour les migrants adultes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe (2011) et le Conseil de l'Europe a donc souhaité leur apporter son appui. Entretemps la mise au point d'orientations politiques et d'instruments concernant les langues étrangères (utilisés au niveau mondial) par l'Unité des Politiques linguistiques a constitué un point de départ pour lancer un programme ambitieux de développement de nouvelles ressources à l'intention des Etats membres.*

*La réalisation de la présente étude, portant sur un domaine qui n'avait pas été abordé depuis une quarantaine d'années, a pour objectif d'apporter des éléments de réflexion et d'orientations concrets aux décideurs et praticiens concernés.*

Philia Thalgott  
Unité des Politiques linguistiques  
DG II – Service de l'Education  
Conseil de l'Europe

---

<sup>1</sup> En 1977, la Convention européenne relative au statut juridique du travailleur migrant (ECT 093) était ouverte à la signature des Etats membres du Conseil de l'Europe

<sup>2</sup> Symposium sur « *Un système d'unités capitalisables pour les langues vivantes dans l'éducation des adultes* » organisé à St Wolfgang (Autriche – juin 1973) ; Conseil de l'Europe, Comité de l'éducation extra-scolaire et du développement culturel

<sup>3</sup> "... one of the recommendations has been that special consideration should be given to the language problems met by immigrant workers and their families", [The language needs of adult immigrants](#), D.A. Wilkins, 1973

## En introduction

L'apprentissage de la langue à des fins d'intégration à la société d'accueil étant devenu un enjeu de politiques publiques dans un nombre croissant de pays d'immigration, c'est tout naturellement que son enseignement fait question. Ses finalités, ses modalités, ses contenus suscitent des débats au sein de la communauté des praticiens mais aussi chez les chercheurs. L'implication des pouvoirs publics semble avoir eu pour conséquence que ce secteur de la formation d'adultes jusqu'à peu largement informel soit sorti de l'ombre au point que la recherche universitaire s'y intéresse. Si l'on prend le cas de la France, les années quatre-vingt ont certes été marquées par les travaux du CREDIF<sup>4</sup> dans ce domaine (Leclercq, 2010<sup>5</sup>). On a préconisé dans ce cadre un enseignement fonctionnel du français aux migrants, axé sur la communication professionnelle et nécessairement différent dans ses objectifs et ses modalités d'un enseignement généraliste (Colombier & Poilroux, 1977<sup>6</sup>). A la même époque dans la banlieue de Londres, on développe des modules de formation linguistique pour des ouvriers d'origine indienne employés dans l'industrie, d'où l'appellation de *Industrial English* (Jupp & Hodling, 1975<sup>7</sup>). Mais la finalité professionnelle reste peu prise en compte jusqu'à une époque récente. Arrivent les années deux mille où resurgit un intérêt pour la question. Dans un contexte politique européen où la connaissance de la langue du pays d'accueil permet d'apprécier la volonté d'intégration des étrangers non ressortissants d'États de l'Union européenne, l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a entrepris depuis plusieurs années des travaux afin de proposer aux États membres des outils et des bonnes pratiques dans le domaine de l'évaluation et de l'enseignement de la langue du pays d'accueil. Ces travaux ont permis de dégager des pistes de recherche, deux d'entre elles étant la définition des besoins langagiers à des fins d'intégration et l'apprentissage de la langue à des fins professionnelles. Ce sont ces deux questions que nous retenons pour notre propos, deux questions liées entre elles, comme nous le verrons. Ajoutons que la question des besoins langagiers est une préoccupation ancienne au Conseil de l'Europe qui a fait l'objet de travaux et de projets pilotes dès les années soixante dix<sup>8</sup>).

En résumé nous souhaitons proposer un éclairage à partir d'un ensemble de considérations qui prennent leur source en France et s'enrichissent d'apports d'autres espaces nationaux tels que le Royaume-Uni, l'Allemagne et le Québec et/ou le Canada. On constate ici que les travaux de référence s'influencent mutuellement. Ces considérations ne sont bien sûr ni exhaustives ni définitives mais visent à esquisser un état des lieux utile dans le cadre des travaux menés par l'Unité des politiques linguistiques qui pourra, le cas échéant, servir à des études ultérieures.

---

<sup>4</sup> Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF) : créé en 1959 et dissous en 1996, rattaché à l'École normale supérieure de Saint-Cloud, ses recherches et ses publications portaient sur l'enseignement du français langue étrangère.

<sup>5</sup> V. Leclercq (2010), « Histoire et mémoire : la formation linguistique des migrants des années 1960 aux années 1980 ». Education permanente. N°183, p.173-188.

<sup>6</sup> P. Colombier & J. Poilroux (1977), « Pour un enseignement fonctionnel du français aux migrants ». *Le français dans le monde*. N° 133, p.21-26.

<sup>7</sup> J.C. Jupp & S. Hodling (1975), *Industrial English, an example of theory and practice in functional language teaching*. Heinemann Education Books. London. Traduction et adaptation française par C. Heddesheimer et J.-P. Lagarde (1978) sous le titre Apprentissage linguistique et communication, méthodologie pour un enseignement fonctionnel aux immigrés. Clé International. Paris.

<sup>8</sup> Dans le cadre du projet « Définition d'objectifs d'apprentissage des langues pour les migrants » qui incluait entre autres 3 projets pilote menés en France, en Allemagne et en Suède. Voir entre autres  
- R. Richterich et J.L. Chancerel (1977), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Conseil de l'Europe/Hatier  
- L. Porcher (1980). *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*. Conseil de l'Europe/Conseil de la Coopération culturelle

## 1. Éléments de problématique

### 1.1 Le lien entre activité professionnelle et acquisition de la langue du pays d'accueil

La maîtrise de la langue du pays d'accueil renvoie à de nombreuses finalités souvent discutées dans la période actuelle, l'une d'entre elles étant l'activité professionnelle. L'activité professionnelle qu'il s'agit d'envisager pour mieux cerner les besoins de maîtrise de la langue renvoie à un facteur de taille au moins, le facteur temps : à quel moment de son parcours d'intégration la personne allophone accède-t-elle au marché du travail ? Quelles sont ses compétences linguistiques au moment où elle devient une personne active ? Pour reprendre la classification de l'OCDE<sup>9</sup> (2011), cette personne peut faire partie de l'immigration de travail, très variable selon les pays, ou bien familiale ; dans le premier cas son insertion professionnelle lui permet sans doute d'acquérir la langue en immersion, à travers son quotidien marqué par son activité professionnelle. Dans le second cas, toute personne ayant migré dans le cadre du regroupement familial aura à terme à se poser la question de son insertion professionnelle, qui posera à son tour celle des compétences linguistiques nécessaires (les migrants âgés de plus de 65 ans n'étant généralement pas concernés). Ou bien cette personne peut déjà se trouver en activité professionnelle dans un secteur qui requiert peu de compétences linguistiques et souhaiter évoluer professionnellement, auquel cas elle devra développer ses compétences linguistiques. On sait que les emplois dits à bas niveaux de qualification concernent avant tout les secteurs économiques qui recrutent une main-d'œuvre d'origine étrangère. Une étude réalisée en France (CLP, 2006<sup>10</sup>) recense les secteurs en tension qui connaissent des difficultés de recrutement et vers lesquels affluent principalement des salariés d'origine étrangère ; il s'agit de la propreté, de l'hôtellerie-restauration et du bâtiment.

### 1.2 L'activité professionnelle comme finalité de l'enseignement de la langue

La finalité professionnelle semble à première vue aller de soi, elle correspond au domaine professionnel identifié dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR)<sup>11</sup> comme l'un des grands domaines d'usage de l'activité langagière. On ne contestera pas que des compétences linguistiques soient requises pour l'accès au marché du travail, encore qu'il faille distinguer des types de compétences et des degrés de maîtrise différents selon la nature de l'emploi exercé. On ne niera pas non plus le rôle moteur du travail dans le processus d'intégration, comme le montrent les historiens de l'immigration, la langue étant ainsi identifiée par deux fois comme clé de l'intégration en ce qu'elle permet au migrant de participer aux échanges dans la langue commune et qu'elle lui permet de travailler et de s'intégrer par le travail. Mais au confluent du discours politique et de la recherche en didactique des langues (étrangères), l'apprentissage de la langue à des fins professionnelles est un sujet aussi sensible que délicat à traiter. Sensible parce que l'on conçoit aisément que la langue soit une condition de l'intégration professionnelle. Délicat parce que les formations linguistiques proposées aux migrants sont encore le plus souvent à visée générale et rarement à visée professionnelle alors même que les pouvoirs publics reconnaissent ici et là la nécessité de prendre en compte ce second objectif.

Deux exemples illustrent la reconnaissance de la langue comme compétence professionnelle. En France, la loi de 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie reconnaît

---

<sup>9</sup> OCDE (2011), Perspectives des migrations internationales 2011. Paris.  
[http://www.oecd.org/document/10/0,3746,fr\\_2649\\_37415\\_48355658\\_1\\_1\\_1\\_37415,00.html](http://www.oecd.org/document/10/0,3746,fr_2649_37415_48355658_1_1_1_37415,00.html)

<sup>10</sup> CLP (2006) « Développer la formation linguistique au titre de la formation professionnelle continue en entreprise ». Etude réalisée sous la direction de Mariela De Ferrari. Paris.  
<http://co-alternatives.fr/wp-content/uploads/2010/03/migrationsetudes133.pdf>

<sup>11</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR), 2001. Conseil de l'Europe/Editions Didier (disponible en 38 versions linguistiques). [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)

la maîtrise de la langue comme une compétence professionnelle et permet le financement d'actions d'apprentissage de la langue ou de lutte contre l'illettrisme au titre de la formation professionnelle. Plusieurs secteurs professionnels ont inscrit dans leur accord de branche la maîtrise de la langue comme une priorité et peuvent financer, à la demande des entreprises, des formations à l'intention des salariés. Ces formations ont lieu soit dans l'entreprise soit à l'extérieur, dans un organisme de formation. Un salarié peut également demander une formation dans le cadre du droit à la formation (DIF) ou d'un congé individuel de formation (CIF).

Au Royaume-Uni, la commission pour l'emploi et les compétences (*the UK Commission for Employment and Skills 2009*, p.11<sup>12</sup>) préconise l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère ou seconde à des fins professionnelles : « *Increasingly, ESOL is taught in the workplace, or in work-focused classes and these have proved very successful* »<sup>13</sup>. Cette évolution est relayée par le Centre national de la recherche et du développement pour la littératie et la numératie à l'âge adulte (*National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy*<sup>14</sup>) :

« *Evaluations of ESOL workplace programmes have shown the following benefits: improved communication (and other specific) skills, some level of economic protection, and reduction in reliance on language brokers and some increase in employment opportunities for workers/learners. For employers the benefits are: cost savings, wider access for employees to training, more team work and more flexibility* » (Roberts 2003)<sup>15</sup>.

### 1.3 Les formations aux compétences de base ou compétences clés

Ceci nous amène à un domaine proche du nôtre qui concerne non pas spécifiquement les migrants allophones, mais l'ensemble des adultes, actifs ou non, dont le faible niveau de qualification professionnelle rend nécessaire l'acquisition de compétences de base. Il s'agit avant tout de la littératie et de la numératie, mais aussi des compétences clés, en référence à la recommandation du Parlement et du Conseil européens du 18 décembre 2006<sup>16</sup> sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Si les deux domaines se recoupent effectivement, on ne doit pas oublier que le fait qu'être allophone n'implique pas nécessairement un bas niveau de qualification ni des difficultés cognitives. Deux tendances méritent d'être soulignées : la première est que les politiques publiques d'employabilité traitent en priorité les publics peu qualifiés en mettant l'accent sur la littératie et la numératie ou les compétences clés ; la seconde est que sur le plan de la responsabilité administrative, ces politiques sont définies séparément des politiques d'accueil et d'intégration des migrants. Il reste que les personnes d'origine étrangère peuvent à terme être visées par les politiques publiques d'employabilité. Le premier constat que nous faisons est que la question du niveau de compétence se pose avec force ; le second constat est que les compétences de base et compétences clés occupent toute leur place dans le domaine de l'enseignement de la langue à

---

<sup>12</sup> UK Commission for Employment and Skills (2009), « The Employability Challenge ». London. <http://www.ukces.org.uk/upload/pdf/EmployabilityChallengeFullReport.pdf>

<sup>13</sup> « L'anglais pour allophones (English for Speakers of Other Languages, ou ESOL) est de plus en plus enseigné sur le lieu de travail ou dans le cadre de formations professionnelles, et cette mesure donne de très bons résultats »  
« De plus en plus, l'anglais langue étrangère est enseigné en entreprise ou dans des cours à visée professionnelle qui rencontrent un accueil très positif »

<sup>14</sup> [www.nrdc.org.uk](http://www.nrdc.org.uk)

<sup>15</sup> « Les évaluations des programmes d'ESOL mis en œuvre dans les milieux professionnels ont montré des effets bénéfiques, tant pour les employés que pour les employeurs : une augmentation des compétences de communication (et d'autres compétences spécifiques), un certain niveau de protection économique, une réduction de la dépendance aux « intermédiaires linguistiques », un accès à l'emploi facilité pour les travailleurs/apprenants. Du côté des employeurs, les effets bénéfiques sont une réduction des coûts, un meilleur accès des salariés à la formation, et un renforcement du travail en équipe et de la flexibilité ».

<sup>16</sup> Rec. (2006/962/CE) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:fr:PDF>



des fins professionnelles bien qu'elles n'y soient pas circonscrites, ce qui n'est pas sans conséquences pour les formations offertes aux migrants adultes. En dehors des formations dispensées dans le cadre des politiques d'accueil (les deux premières années en France), ces derniers peuvent en effet se voir proposer des formations aux compétences de base ou aux compétences clés souvent conçues de manière prioritaire pour des locuteurs natifs.

#### 1.4 Enseignement à visée générale et enseignement à visée professionnelle

Revenons maintenant à la didactique des langues pour nous interroger sur la différence entre les deux finalités précédemment énoncées : qu'entend-on par enseignement à visée générale et à visée professionnelle ? Enseigner la langue à des fins professionnelles renvoie à des interrogations qui sont *a priori* du même type que celles de l'apprentissage de la langue pour s'intégrer : que doit savoir un migrant pour travailler ? Que doit-il savoir comprendre, dire et écrire pour travailler ? S'agissant de la langue à des fins d'intégration, ces questions formulées le plus simplement qu'il soit ne sont pas différentes, en effet. A la réflexion, la différence tient au moment de l'apprentissage. Le plus souvent, l'enseignement à visée professionnelle est considéré comme un enseignement de spécialisation faisant suite à un enseignement général permettant d'acquérir un niveau de maîtrise général. C'est le sens du commentaire suivant :

*Ainsi, pour éviter que ces personnes ne se retrouvent livrées à elles-mêmes une fois ce stade atteint, il serait bon d'établir des liens entre les compétences qu'elles ont acquises dans la L2, d'une part, et les formations complémentaires et le marché de l'emploi, d'autre part. Cette démarche aurait encore plus d'impact lorsque des trajectoires d'orientations personnalisées en matière d'emploi sont proposées aux migrants<sup>17</sup>. (Extramiana, Van Avermaet, 2011).*

Au Québec, des cours de langue professionnelle sont proposés par le ministère de l'immigration et des communautés culturelles ([www.micc.gouv.qc.ca](http://www.micc.gouv.qc.ca)) une fois que les compétences langagières sont acquises pour les premiers niveaux 1 à 6 d'une échelle qui en compte douze<sup>18</sup>. Il s'agit des domaines professionnels suivants : droit, administration et affaires ; santé ; infirmières et infirmiers ; génie. Ces cours visent le développement du vocabulaire de la profession, la connaissance du milieu québécois du travail professionnel, la connaissance des caractéristiques du français familier et vernaculaire, l'insertion professionnelle, etc. Les profils linguistiques des professions produits par le gouvernement fédéral canadien ont servi à la conception des cours.

A côté de cette approche préconisant "le linguistique d'abord et le professionnel après ou ailleurs", on trouve des approches articulant la dimension linguistique à la dimension professionnelle dans des dispositifs d'enseignement conçus pour les premiers niveaux de compétence langagière. Des exemples en sont fournis dans la partie 4 de la présente étude, consacrée aux compétences. Par ailleurs, la différence entre la finalité généraliste et la finalité professionnelle a à voir avec le degré de spécialisation. Si l'on considère que l'apprentissage de la langue doit porter sur des compétences précises et plus seulement générales comme l'induirait un enseignement généraliste de la langue, il s'agit de déterminer un socle de compétences précises. Au-delà, c'est la situation d'enseignement qui doit être considérée, selon que l'on a affaire à une formation en amont de l'emploi ou en lien direct avec un emploi, ou encore sur le lieu de travail. On distinguera ici les formations d'accès à l'emploi, pour des demandeurs d'emploi, des formations de maintien dans l'emploi, pour des emplois en évolution demandant une adaptation, des formations permettant d'évoluer professionnellement.

---

<sup>17</sup> « Rapport d'enquête : Maîtrise de la langue pour les migrants adultes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe » (2011). Chapitre « Défis ». Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. Strasbourg. <[www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)>

<sup>18</sup> Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes. Ces cours visent les niveaux 6 à 9. <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Echelle-niveaux-competences.pdf>

En résumé, nous avons ici une série de questions :

- qu'est-ce qui fonde la spécificité de l'enseignement de spécialisation professionnelle par rapport à un enseignement général de la langue à visée d'intégration ?
- où en termes de niveaux de compétences connaissances acquises prend fin l'enseignement général et où commence l'enseignement spécialisé à visée professionnelle dans un parcours de formation ?
- comment déterminer un socle de compétences précises ?

Pour tenter d'y répondre, nous nous référerons en première approche à un ensemble (forcément limité à ce stade) de travaux qui portent sur :

- ce qui dans le travail relève précisément de la communication ;
- la notion de besoins, qui occupe une place centrale, que ce soit dans la didactique des langues ou plus généralement dans l'ingénierie de formation ;
- les listes ou inventaires de compétences que l'on nomme référentiels des compétences requises pour l'exercice d'une profession.

Des exemples de démarches permettront ensuite d'illustrer ce *continuum* que constitue la didactique de la langue à des fins professionnelles qui considère l'activité professionnelle de manière très générale ou au contraire pour certaines professions (la profession médicale, le secteur de la propreté, ....), voire des postes de travail précis à l'intérieur d'une profession donnée.

## 2. La communication au travail

### 2.1 Les pratiques langagières en situation de travail

Certains sociologues du travail mais aussi linguistes se sont intéressés à la communication dans les organisations de travail. C'est notamment le cas du réseau pluridisciplinaire français Langage et travail <sup>19</sup> qui étudie l'activité langagière en faisant le constat de l'augmentation constante de la « part langagière du travail ». Selon J. Boutet (2006<sup>20</sup>), le travail tend à être de moins en moins physique et de plus en plus symbolique. En référence à Pierre Bourdieu, la maîtrise de la langue, qui est au cœur de la compétence de communication, est à rattacher à un « capital symbolique » :

*Il me semble qu'on peut articuler cette idée de compétence de communication à l'idée de capital linguistique en disant qu'aujourd'hui, dans les entreprises, ce que l'on voit, à tous les niveaux de qualification, c'est la nécessité d'un « capital de communication ».*

Le sociologue français P. Zarifian (1996<sup>21</sup>) étudie de son côté les évolutions dans la communication au travail en faisant apparaître un nouveau droit à la parole. Dans le nouveau modèle d'organisation du travail, les employés chargés des tâches d'exécution doivent

<sup>19</sup> <http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr>

<sup>20</sup> J. Boutet (2006), « Usages professionnels de la parole : le cas des centres d'appel » in Apprendre le français dans un contexte professionnel, Rencontres 2-3.06.2006. Délégation générale à la langue française et aux langues de France. Paris.

<sup>21</sup> P. Zarifian (1996), Travail et communication. Essais sociologiques sur le travail dans la grande entreprise industrielle, PUF, Paris.

désormais communiquer alors que dans l'entreprise taylorienne le droit à la parole était réservé à l'encadrement et à la direction. La prégnance de l'écrit dans les organisations de travail liée à l'augmentation de l'économie tertiaire et au recours à l'informatique constitue un phénomène amplement décrit. Zarifian met également en évidence la montée en puissance de la notion de compétence qui tend à concurrencer celle de qualification. Un des effets de la notion de compétence est que le travailleur doit réaliser des tâches non circonscrites à sa qualification et faisant appel à différentes compétences dans lesquelles la communication orale ou écrite entre pour une bonne part.

J.-M. Mangiante (2007<sup>22</sup>), enfin, justifie de la manière suivante la production de référentiels de compétences langagières du monde professionnel :

*Pendant longtemps la spécialisation des postes de travail était considérée comme l'apanage des postes de travail hautement qualifiés. Or il apparaît que le profil des emplois d'exécution demande une spécialisation accrue, d'où la difficulté des entreprises à recruter dans certains secteurs. En revanche, une plus grande diversification est demandée aux cadres qui doivent faire preuve de plus en plus de transversalité dans l'accomplissement de leur fonction. De cette nouvelle situation naissent des référentiels métiers plus précis tandis que les tâches de communication proprement dites occupent une part de plus en plus importante.*

## **2.2 Une théorie de la communication appliquée à l'organisation du travail**

En complément à ces travaux, certains courants de la formation d'adultes cherchent à identifier dans l'environnement professionnel les règles qui régissent non pas l'usage de la parole mais la communication dans son ensemble. On en trouve une explicitation dans le projet *Odysseus*<sup>23</sup> du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) de Graz (2004), consacré à l'apprentissage de la langue seconde sur le lieu de travail. La communication est à explorer au sein d'une « communauté de pratiques » donnée. On entend par là ce qui relève spécifiquement d'une communauté, une entreprise étant considérée comme une communauté avec ses règles et ses usages propres. Au sein d'une communauté de pratiques donnée, la langue est appréhendée dans ses dimensions fonctionnelle, culturelle et critique, en clair :

- la dimension opérationnelle inclut les structures de la langue permettant aux gens (par exemple aux travailleurs) de fonctionner au niveau de l'échange d'informations : par exemple d'expliquer, de suivre des instructions, etc.
- la dimension culturelle décrit comment les travailleurs interagissent de façon appropriée au niveau culturel (en fait ethnolinguistique) et linguistique : par exemple, pour présenter une doléance, une excuse ou une demande ;
- la dimension critique implique la compréhension des rapports entre soi-même et autrui dans une communauté de pratique donnée, l'aptitude à agir dans cette communauté sur la base de choix informés et d'une analyse critique : par exemple savoir évaluer ou résoudre un problème.

Ce point de vue trouve son prolongement dans le projet européen TRIM (*Training for the Integration of Migrant and Ethnic Workers into the Labour Market and Local Community*

---

<sup>22</sup> J.-M. Mangiante (2007), « Une démarche de référentialisation en français des professions : le partenariat universités - Chambre de commerce et d'industrie de Paris », in F. Mourlhon Dallies, *Langue et travail, Le français dans le monde - Recherches et applications*. Clé International. Juillet 2007. Paris.

<sup>23</sup> La deuxième langue sur le lieu de travail - Les besoins linguistiques des travailleurs migrants: l'organisation de l'apprentissage des langues à des fins professionnelles. Editions du Conseil de l'Europe. (CELV : [www.ecml.at](http://www.ecml.at)).

(Grünhage Monetti *et alii*, 2005<sup>24</sup>). En amont du dispositif de formation à la langue sur le lieu de travail ou à proximité, il s'agit d'élaborer une cartographie de la communication dans l'organisation de travail et de ses besoins de communication, l'approche étant d'emblée holistique :

*Comprendre les lieux de travail comme des communautés de pratiques et la langue comme une pratique sociale a des implications pour l'intervention formative ciblant la communication professionnelle. L'enseignement/apprentissage de la langue à des travailleurs migrants / ethniques appelle une approche holistique tout au long du processus de planification, mise en place, évaluation et commercialisation de la formation*<sup>25</sup> (Grünhage-Monetti *et alii* 2005, p.40).

Tel qu'il est exprimé ici, ce point de vue nous éloigne de l'approche didactique initialement envisagée (voir questions à la partie portant sur les éléments de problématique), consistant à partir de la didactique des langues pour aller vers l'activité professionnelle afin de les faire se rencontrer. Nous comprenons, qu'à côté de cette approche didactique il existe une approche systémique qui permet l'intervention formative une fois, et une fois seulement, que l'environnement de travail a été « compris et digéré ». Pour autant, la question des besoins de communication, qui est maintenant abordée, est importante dans les deux approches.

### 3. La question des besoins

#### 3.1 Retour sur l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère

S'agissant de la didactique des langues, la question des besoins d'apprentissage, comme celle des besoins de communication en contexte professionnel, a connu des réponses très diverses qui ont de quoi laisser songeur. Revenant sur l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère au cours des cinquante dernières années, F. Mourlhon-Dallies (2008, p.16-47<sup>26</sup>) identifie les démarches qui ont prévalu dans ce domaine et qui présupposent pour chacune d'entre elles un point de vue particulier sur les besoins de communication. Ces démarches, que nous énumérons en les caractérisant brièvement, sont successivement axées sur :

- les mots avec les vocabulaires spécialisés tels que le vocabulaire d'initiation aux études agronomiques ou le vocabulaire général d'orientation scientifique entre 1963 et 1973 ;
- les textes à l'époque du „français instrumental“ qui privilégie les activités de compréhension de textes spécialisés ;
- les besoins de communication à l'époque du „français fonctionnel“ ;
- les domaines dans les années 1990 dont témoignent des publications telles que *Le français de l'entreprise, Le français de l'hôtellerie et de la restauration, Le français du tourisme, etc.*
- les compétences de travail transversales avec le français de la communication professionnelle dans la période récente.

On constate ainsi que du français langue de spécialité au français langue professionnelle le cadre conceptuel s'est considérablement élargi et il y a fort à parier que la didactique de la

---

<sup>24</sup> M. Grünhage-Monetti *et alii* (2005), *TRIM – Training for the Integration of Migrant and Ethnic Workers into the Labour Market and Local Community* (Formation aux fins de l'intégration des travailleurs issus de l'immigration et de groupes ethniques sur le marché du travail et dans la communauté locale). Centre d'éducation pour adultes de Vardo, Norvège. [www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/gruenhage05\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/gruenhage05_01.pdf)

<sup>25</sup> “Understanding workplaces as communities of practice and language as social practice has implications for any educational intervention around the issue of vocational communication. With regards to language teaching and learning with migrant/ethnic workers it calls for a holistic approach throughout the entire process of provision planning, delivering, assessing as well as marketing.”

<sup>26</sup> F. Mourlhon Dallies (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Didier. Paris.

langue en contexte professionnel ait connu ailleurs qu'en France et avec des traditions de diffusion linguistique différentes des évolutions notables.

### 3.2 Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage

Il revient notamment à René Richterich et Jean-Louis Chancerel (1977) d'avoir théorisé la notion de besoins langagiers dans une perspective d'apprentissage des langues étrangères, nous l'avons rappelé en introduction. Dans cette approche, il ne s'agit pas d'apprendre une langue en tant que telle mais bien tout ce qui, dans cette langue, permet de communiquer dans un but précis. On passe donc de l'apprentissage à visée générale à un apprentissage dit sur objectifs spécifiques, puisque le dispositif d'enseignement est conçu à partir de ce que l'on connaît des situations de communication dont la maîtrise est visée. Les apprenants ne constituent plus une masse indistincte mais sont appréhendés dans ce qui fait leur spécificité au regard de leurs besoins de communication ; ils deviennent des « publics spécifiques ».

### 3.3 L'analyse des besoins de communication

Que ce soit en France (J.-M. Mangiante, 2007) ou dans différents pays européens (*Odysseus* du CELV, 2004 et *TRIM*, 2005), le fait de problématiser la question des besoins langagiers en cherchant à mettre en place une analyse des besoins de communication a constitué une innovation dans la manière de concevoir l'enseignement de la langue en milieu professionnel.

L'observation *in situ* du contexte professionnel est le point de départ de l'élaboration de référentiels langagiers du monde professionnel dont on trouve une description chez J.-M. Mangiante (2007, p.134) :

- Observation du contexte professionnel
- Sélection des personnels concernés :
  - repérage des tâches ; position au sein de la structure
- Analyse des besoins :
  - questionnaires et grilles d'observation ; entretiens ; repérage des actes de parole
- Collecte des données :
  - enregistrement de situations orales ; recueil de documents écrits
- Analyse des données :
  - identification du contenu linguistique ; mise en relation avec les objectifs communicatifs
- Élaboration du référentiel

Le projet international *Odysseus* (2004) précédemment évoqué prend en compte les besoins de communication de l'individu comme de l'organisation dans son ensemble, besoins qu'il s'agit de cerner. Parmi les moyens pour ce faire, il est question en premier lieu de la conduite d'entretiens à différents niveaux de l'entreprise, afin de :

1. cerner les besoins organisationnels et individuels en termes de communication orale et écrite
2. déterminer des tâches de communication dans les domaines concernés, à savoir :
  - le lieu de travail : tâches associées au lieu de travail (avertir un collègue en cas de danger, décrire oralement une question technique, donner une instruction à un collègue, poser des questions de procédure, contribuer à la résolution d'un problème, etc.) ;

- le domaine public : droits et devoirs d'un salarié
- le domaine privé : entretenir des contacts sociaux
- le domaine éducatif : cours de langue, formation, etc.

Pour illustrer ce modèle, nous nous intéressons maintenant à un questionnaire d'analyse de besoins qui a été conçu pour le secteur des soins à la personne au Royaume-Uni dans la région d'Oxford, par le *Oxfordshire Skills Escalator Center*. On y trouve plusieurs dimensions : la nature du poste de travail et des tâches professionnelles, l'organisation de travail, la communication, la qualification requise et les moyens de l'atteindre. Nous en avons répertorié les principales questions :

Exemples de questions relatives à des renseignements personnels
Exemples de questions sur le domaine d'activités
Questions sur ce en quoi consiste l'emploi
Questions sur l'organisation
Questions sur la communication au travail
Communication orale, Communication écrite, technologies de l'information et de la communication
Compétences en numératie,
Communication au sein du domaine/département de travail
Question sur l'organisation du travail
Questions sur l'éthique, l'engagement, la motivation
Questions sur l'éducation, la formation et le développement personnel
Formation
Qualifications professionnelles requises
Questions sur le développement personnel
Questions sur l'acquisition de la littératie, de la numératie et de compétences en langues
Apprentissage à des fins autres que professionnelles

Alexander Bradell, [Questions for workplace needs analysis surveys](#)

### **3.4 Analyse de la communication au sein de l'organisation versus analyse des besoins de formation traditionnelle**

Dans le projet TRIM (2005) on oppose l'analyse de la communication au sein de l'organisation ou analyse systémique à l'analyse des besoins de formation traditionnelle. Ce dernier modèle serait centré sur les déficits de compétence linguistique de l'individu qu'il s'agirait de combler en recourant à la formation. Le modèle d'analyse est connu :

*Dans ce modèle, il est demandé aux travailleurs de fournir des informations sur leurs compétences en langues et leur parcours scolaire. Il peut être procédé à des observations de ces derniers dans leurs interactions avec leurs collègues, à des collectes de documents qui seront utilisés dans le programme de formation, ainsi qu'à un entretien avec un superviseur. La conduite d'une analyse des besoins de formation doit être conduite par un praticien en langues qui soit qualifié et capable d'identifier les questions pertinentes, d'analyser les données et de définir les besoins de formation (projet TRIM, p.41)<sup>27</sup>.*

<sup>27</sup> "In such a model workers are asked about their language competence and individual learning backgrounds. They may be observed interacting with co-workers, and documents may be collected for use in the training

A l'inverse, le projet TRIM envisage le processus de formation linguistique comme faisant partie intégrante de la formation professionnelle ou des modules de formation santé et sécurité proposés aux salariés :

*Le consultant/praticien envisage diverses interventions pouvant être intégrées à la formation professionnelle et aux modules de formation aux questions de santé et de sécurité, telles que des programmes de formation en langue destinés aux travailleurs migrants ou travailleurs issus de groupes ethniques, des formations visant l'acquisition de compétences en littératie et en numératie (s'adressant également aux travailleurs autochtones), des formations axées sur la conscience culturelle ou la gestion de la diversité, ou des formations destinées aux superviseurs/responsables/représentants des travailleurs (projet TRIM, p.41)<sup>28</sup>.*

Si l'on cherche à résumer les termes du débat, on est amené à distinguer plusieurs types de compétences dont la maîtrise semble requise dans un cadre professionnel : générales, spécialisées, transversales à plusieurs métiers et articulées aux situations de communication professionnelle notamment. Il s'y ajoute la base des compétences, compétences de base, compétences clés dans l'esprit de la recommandation du Parlement et du Conseil européens de 2006 ou compétences essentielles au Canada.

Dans la partie suivante nous donnons trois exemples de référentiels de compétences langagières réalisés en France, pour les métiers de la fonction publique territoriale d'une part, pour les métiers du bâtiment et des travaux publics d'autre part ; ces référentiels ont été élaborés en amont d'un dispositif de formation qu'ils sont censés organiser. Les deux exemples qui suivent rendent compte de dispositifs de formation destinés d'abord au personnel soignant intervenant auprès des personnes âgées en Allemagne, ensuite à la branche des soins à la personne au Royaume-Uni. Pour finir, il a paru intéressant de présenter les compétences essentielles élaborées au Canada.

## 4. Quelles compétences ?

### 4.1 Un référentiel de compétences pour les métiers de la fonction publique territoriale en France

Sous la forme circulaire d'une carte des compétences, ce référentiel fait apparaître les compétences transversales aux métiers de la fonction publique territoriale (CLP, 2009<sup>29</sup>, et Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2010, p.26-27<sup>30</sup>).

La Loi du 19 février 2007, relative à la fonction publique territoriale, fait des actions dites de « lutte contre l'illettrisme et pour l'apprentissage de la langue » un axe important de la formation des agents des collectivités territoriales, cette disposition légale tenant au fait que les agents de bas niveaux de qualification au sein de la fonction publique territoriale (78 % de l'ensemble des agents) présentent des besoins langagiers qui peuvent faire obstacle aux adaptations nécessaires à leurs métiers. Notons que la proportion d'agents d'origine étrangère y est importante, à côté d'une certaine proportion d'agents ayant été scolarisés en France. Ces besoins peuvent, dans certains cas, freiner la mobilité interne : lorsqu'un poste vacant est

---

programme. A supervisor may be interviewed. A training needs analysis requires a skilled language practitioner who can identify relevant issues, analyse data and define training needs."

<sup>28</sup> "The consultant/practitioner will explore a range of interventions which can be integrated with vocational training and health and safety. This may include language training programmes for migrant/ethnic workers, literacy and numeracy training (also for indigenous taskforce), cultural awareness or managing diversity, training for supervisors/managers/workers' representatives."

<sup>29</sup> [http://co-alternatives.fr/wp-content/uploads/2010/03/Rapport\\_DGLFLF-FPT.pdf](http://co-alternatives.fr/wp-content/uploads/2010/03/Rapport_DGLFLF-FPT.pdf)

<sup>30</sup> [www.dgjf.culture.gouv.fr/publications/Rencontres10\\_Compétences\\_cles.pdf](http://www.dgjf.culture.gouv.fr/publications/Rencontres10_Compétences_cles.pdf)

annoncé par voie écrite, et qu'il est nécessaire de postuler par écrit, lorsque des propositions de formations sont refusées par des agents parce qu'il faut prendre des notes durant la formation ; quand la mise en place d'outils informatiques et d'un réseau Intranet, ainsi que la communication via Internet posent problème. L'approche retenue par le référentiel est transversale aux formations statutaires des métiers de la fonction publique. La recherche-action conduite en amont a permis d'analyser les besoins langagiers des agents et d'appréhender les compétences linguistiques en lien avec les situations professionnelles dans leur environnement de travail.

La carte de compétences comporte onze axes de travail regroupés dans trois pôles : réflexif, organisationnel et communicationnel (*ibid.* p.13). Le pôle réflexif comprend les axes suivants : perception du secteur d'activité, perception du poste de travail, perception du cadre réglementaire, perception des champs d'action de la fonction publique territoriale, gestion de l'information. Le deuxième pôle est organisationnel et comprend les axes suivants : gestion de l'activité, gestion des consignes, gestion des relations au sein d'une équipe. Le pôle communicationnel contient les axes : verbalisation de l'activité effectuée, interactions professionnelles à l'oral, écrits professionnels en interaction, gestion des nouvelles technologies.



Voici pour certains axes, notamment ceux qui relèvent de la langue (il s'agit du pôle communicationnel), la déclinaison correspondante en compétences.

<b>POLE REFLEXIF</b>				
<b>Perception du poste de travail</b>	Peur rendre intelligible son poste de travail à un expert comme à une personne étrangère au secteur d'activité	Comprend où se situe son poste par rapport au fonctionnement global de la collectivité, ainsi que les enjeux de la chaîne de travail	Comprend la place de son poste de travail par rapport au chaînage de l'activité au sein du service	Repère les spécificités de son poste de travail et les modalités qui s'y rattachent
<b>Perception du cadre réglementaire de la fonction publique</b>				
<b>Perception du statut de fonctionnaire et évolution professionnelle</b>				
<b>Perception des champs d'action de la fonction publique territoriale</b>				
<b>Gestion de l'information</b>				
<b>POLE ORGANISATIONNEL</b>				
<b>Gestion des relations au sein de l'équipe</b>				
<b>Gestion de l'activité</b>				
<b>Gestion des consignes</b>				
<b>POLE COMMUNICATIONNEL</b>				
<b>Interactions professionnelles à l'oral</b>	S'adapte à tout interlocuteur dans des situations formelles ou informelles	Interagit en face-à-face, au téléphone, etc.	Interagit en face-à-face avec un interlocuteur inconnu sur des activités récurrentes dans sa situation de travail	Interagit avec son environnement proche sur ses activités récurrentes
<b>Verbalisation de l'activité effectuée</b>	Formule et organise le récit d'événements liés au contexte de son activité	Explique ce qu'il fait	Décrit ce qu'il fait	
<b>Ecrits professionnels en interaction</b>	Maîtrise des écrits professionnels variés et peut y apporter une réponse adaptée	Peut reformuler l'objet d'un document et y répondre	Comprend les écrits professionnels liés à son poste de travail	Identifie les écrits professionnels récurrents dans sa situation de travail
<b>Gestion des nouvelles technologies</b>				

#### **4.2 Une carte de compétences adaptée aux écrits professionnels utilisés par les agents de maîtrise du service de la propreté urbaine**

Voici maintenant un exemple d'utilisation de cette carte de compétences, telle qu'elle a été déclinée dans le cadre de la recherche-action pour le service de la propreté urbaine de la Ville de Grenoble, et plus précisément les agents de maîtrise qui constituent l'encadrement intermédiaire (CLP, 2009, p.26-45). Constatant le décalage entre l'expertise professionnelle de ces agents et leurs productions écrites, la recherche a porté sur la manière d'améliorer la rédaction des écrits professionnels : fiche individuelle d'évaluation ou de notation des agents, déclaration d'accident, déclaration d'agression, rapports disciplinaires, tableaux de bords, déclaration et prolongation d'absences et de congés de maladie, notes de service, etc. Ces écrits professionnels impliquent l'acte de décrire (un événement ou une situation) et celui d'argumenter (un point de vue ou une décision). A cela s'ajoute l'importance du transcodage des informations et des messages (de l'oral vers l'écrit principalement). Sur la carte de compétences, c'est le pôle réflexif (perception du secteur d'activité, perception du poste de travail, perception du cadre réglementaire, gestion de l'information) qui détermine l'utilisation adéquate ou non des écrits professionnels. Du point de vue des compétences écrites, ce sont essentiellement les opérations de haut niveau (à qui j'écris ? pourquoi ? pour quoi faire ? quels enjeux ? comment en rendre compte dans mon écrit ?) qui sont concernées<sup>31</sup>.

#### **4.3 Un référentiel de compétences langagières pour les métiers du bâtiment et travaux publics en France**

Ce référentiel résulte d'une étude de l'université d'Artois ayant débuté en 2007 et se donnant pour objectif de recueillir et d'analyser les pratiques langagières des situations de travail dans les métiers du bâtiment et travaux publics (Mangiante, 2011<sup>32</sup>). Il sera prochainement consultable sur le site de l'université d'Artois<sup>33</sup>. Cinq métiers, qui correspondent aux priorités de la profession, sont ciblés : ouvrier manœuvre, coffreur-brancheur, maçon voirie et réseaux divers, chef d'équipe gros œuvre et canalisateur. Les compétences transversales dégagées par l'étude concernent l'intégration des travailleurs dans l'entreprise et la coordination des différents corps de métiers sur le chantier, les contraintes administratives (horaires, mobilité, pauses, etc.), les règles d'hygiène et sécurité et la médecine de travail. Par ailleurs, des compétences langagières spécifiques sont associées aux situations professionnelles. L'analyse des discours recueillis en situation de travail fait apparaître des discours essentiellement oraux prédominants, qui sont

*des discours de consignes, de descriptions actives et dynamiques d'actions à réaliser, d'annonce de tâches à accomplir dans le courant de la journée ou le lendemain, des énoncés circonstanciés (conditionnés par le temps, l'espace, les moyens matériels, les aléas du chantier...), des explications fréquentes aussi dans les énoncés liés à la formation (...) ou à l'intégration des nouvelles recrues (Ibid. p. 15).*

#### **4.4 Des modules de qualification professionnelle du personnel soignant en Allemagne**

Conduit dans la région de Rhénanie du Nord-Westphalie par l'Institut de la formation des adultes (*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*<sup>34</sup>), le projet MigA (*Migrantinnen und Migranten in der Altenpflege*) a permis d'élaborer des modules de qualification professionnelle

<sup>31</sup> [http://co-alternatives.fr/wp-content/uploads/2010/03/Rapport\\_DGLFLF-FPT.pdf](http://co-alternatives.fr/wp-content/uploads/2010/03/Rapport_DGLFLF-FPT.pdf), p.37.

<sup>32</sup> J.-M. Mangiante (2011), „Un référentiel de compétences langagières pour les métiers du bâtiment et travaux publics“, p. 107-121 in J.-M. Mangiante (Etudes réunies par) *L'intégration linguistique des migrants, état des lieux et perspectives*. Artois Presse Université. Arras.

<sup>33</sup> [www.univ-artois.fr](http://www.univ-artois.fr)

<sup>34</sup> <http://www.die-bonn.de>

du personnel soignant intervenant auprès des personnes âgées (Friebe, 2006<sup>35</sup>). L'approche retenue combine les soins aux personnes âgées et un entraînement langagier. La partie relative aux soins prend en compte les apports de la gérontologie, la loi sur l'assurance soins et les normes de qualité des structures de soins ayant participé au projet (plus d'une centaine). La partie langagière s'inspire du programme « l'allemand en entreprise » (*Deutsch am Arbeitsplatz*) mis au point par l'Institut de la formation des adultes (Grünhage-Monetti, 2006<sup>36</sup>). Les modules de qualification professionnelle doivent permettre de communiquer avec le patient, planifier et exécuter les soins, rendre compte des soins par écrit, réaliser des études de cas parmi les patients. Pour toute précision on se reportera au site en allemand de *Deutsch am Arbeitsplatz* : <http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/praxisbeispiele.html>.

#### 4.5 Une offre de formation pour un secteur d'activité : les soins à la personne en Angleterre

Le secteur des soins à la personne<sup>37</sup> a entrepris ces dernières années un programme de montée en compétence de ses salariés. Les salariés d'origine étrangère représentent environ la moitié des salariés à bas niveaux de qualification prioritairement concernés par ces mesures de professionnalisation, l'autre moitié étant des personnes faiblement scolarisées. Cette démarche s'est traduite par une explicitation des compétences requises pour l'ensemble des salariés du secteur :

- pour travailler dans le secteur des soins à la personne qui concerne tous les âges de la vie (petite enfance, enfance, personnes âgées, mais aussi personnes dépendantes et malades)
- pour exercer un des nombreux métiers que compte ce secteur.

Quatre niveaux de responsabilités sont à distinguer : *Administrator/Office Worker, Ancillary Worker, Care Worker, Senior Care Worker*.

Le site <http://www.scie-careskillsbase.org.uk/> propose des bilans de compétence dans la communication propre au secteur professionnel : « *Tous les membres du personnel soignant ont recours à l'information et à la communication dans le cadre de leur travail. Pour ce faire, ils ont besoin de compétences en production orale et écrite, en compréhension de l'oral et de l'écrit et en numératie* »<sup>38</sup>. De même, des outils de gestion des compétences et de mise en œuvre des normes (*standards*) y sont accessibles. Nous reproduisons ici les 13 compétences répertoriées pour le personnel soignant (*care worker*) pour la communication orale.

Bilan de compétences n°1 : Les principes qui sous-tendent les soins à la personne

Principes, qualité, Common Induction Standards (CIS) 2005 (normes communes à respecter pour l'entrée en fonctions)

Bilan de compétences n°3 : L'organisation et le rôle du travailleur

Partenariat en matière de soins à la personne, Code de pratique du General Social Care Council (GSCC)

Bilan de compétences n°5 : Efficacité de la communication

<sup>35</sup> J. Friebe (2006), *Migrantinnen und Migranten in der Altenpflege*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bonn.

<sup>36</sup> M. Grünhage-Monetti (2006), *Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft*. Bertelsmann. Bielefeld.

<sup>37</sup> [www.scie-careskillsbase.org.uk](http://www.scie-careskillsbase.org.uk)

<sup>38</sup> "All social care staff use information and communicate in their jobs. To do this they need: speaking and listening skills, reading and writing skills, number skills."

**Bilan de compétences n°7 : Développement professionnel**

Apprendre à améliorer les services, valeur des qualifications, méthodes d'apprentissage, aide à l'apprentissage et au développement fournie par les supérieurs hiérarchiques

**Bilan de compétences n°10 : Les différents modes d'expression des sentiments**

Savoir déchiffrer les expressions du visage et le langage corporel, les comportements perturbés, et favoriser une bonne communication

**Bilan de compétences n°12 : Traitement des plaintes**

Soins dispensés en milieu classique : comprendre les plaintes, répondre aux plaintes émanant des bénéficiaires des services et des collègues

Soins dispensés à domicile : comprendre les plaintes, répondre aux plaintes émanant des bénéficiaires des services et de la famille/des aidants

**Bilan de compétences n°24: Interaction avec les personnes issues d'autres cultures**

Influence de la culture sur le comportement, problèmes liés à des différences culturelles rencontrés dans le secteur des soins directs à la personne

**Bilan de compétences n°25 : Parler poliment**

Politesse et respect, agir poliment pour éviter les malentendus, donner poliment des instructions aux bénéficiaires des services, formuler des demandes polies à ses supérieurs, la notion de politesse dans les différentes cultures

**Bilan de compétences n°27 : suivre des indications géographiques**

Donner et recevoir des indications géographiques, définir son itinéraire sur une carte

**Bilan de compétences n°31 : Rôle des professionnels de la santé et des travailleurs sociaux**

Vocabulaire et concepts associés au rôle des travailleurs sociaux (Standard n°1 des CIS 2010), y compris la mise en œuvre des procédures appropriées et la tenue de registres.

**Bilan de compétences n°33 : Efficacité de la communication**

Vocabulaire et concepts associés à l'efficacité de la communication (Standard n°3 des CIS 2010), y compris la communication par le comportement, les obstacles à la communication et les questions de confidentialité

**Bilan de compétences n°36 : Principes de protection**

Vocabulaire et concepts associés à la protection (Standard n°6 des CIS 2010), y compris les abus, la négligence et les compétences en communication

**Bilan de compétences n°38 : Santé et sécurité dans l'assistance sociale destinée aux adultes**

Vocabulaire et concepts associés à la santé et à la sécurité (Standard n°8 des CIS 2010), y compris la lutte contre les infections et la manipulation et le déplacement d'objets et de personnes

Source : <http://www.scie-careskillsbase.org.uk/index.php?id=327&newcat=21&refined=9>

#### **4.6 Les compétences transversales**

Il existe dans le domaine professionnel des référentiels de compétences générales ciblant les tâches principales de certains métiers qui ne répertorient pas pour autant des compétences langagières précises ou techniques. C'est le cas des compétences essentielles en milieu de travail inventoriées par le Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (2005<sup>39</sup>). Repérées par rapport aux douze niveaux de compétences linguistiques canadiens (*Canadian*

<sup>39</sup> Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (2005), *Faire le lien entre les niveaux de compétence linguistique et les compétences essentielles : un cadre de référence comparatif*. Ottawa. <http://www.language.ca/>

*Language Benchmarks*), elles sont définies comme étant des « compétences habilitantes ». Cela signifie que ces habilités facilitent la capacité d'une personne à remplir ses fonctions professionnelles au travail et à exécuter d'autres tâches de la vie quotidienne. Ce ne sont pas les compétences techniques et spécialisées requises pour bien faire son travail, ce sont davantage les compétences générales qui permettent aux travailleurs d'apprendre, de s'adapter et d'appliquer leurs connaissances techniques dans leur vie quotidienne et au travail<sup>40</sup>.

Les compétences essentielles sont les suivantes :

- Lecture des textes
- Utilisation des documents
- Calcul
- Rédaction
- Communication verbale
- Travail d'équipe
- Capacité de raisonnement
- Informatique
- Formation continue

Dans le cadre de référence des compétences essentielles, un domaine de compétence est exprimé selon des niveaux de complexité. La plupart de ces compétences comportent cinq niveaux de complexité, la nature des compétences essentielles étant saisie selon le degré de complexité. L'enjeu pour des formations à des métiers est de disposer de référentiels langagiers articulés au technique par métier. Le Centre des niveaux de compétences linguistiques canadiens est en train d'élaborer, d'après les profils de compétences essentielles, le profil linguistique des professions pour le secteur touristique. qui sera le point de départ pour d'autres professions et secteurs.

De la même manière et en référence à ce qui a été observé plus haut, le portail britannique *Excellence Gateway* propose dans la rubrique *Skills for Life* et sous-rubrique *Skills for Life Core Curriculum* un chapitre consacré à l'employabilité (*Employability*) qui concerne l'apprentissage des compétences liées à l'emploi. Elles sont définies de la manière suivante :

*La présente rubrique, consacrée aux compétences relatives à l'employabilité, vise à montrer comment les compétences en langues, en littératie et en numératie sous-tendent les tâches professionnelles quotidiennes ; elle concerne aussi bien les personnes qui travaillent que celles qui sont en recherche d'emploi. L'objectif est de permettre aux enseignants et aux formateurs intervenant dans le développement des compétences relatives à l'employabilité de comprendre dans quelle mesure les compétences qui entrent en jeu sur le lieu de travail reposent sur ces compétences en langues, en littératie et en numératie.*<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> [www.hrsdc.gc.ca/fra/competence/ACE/profils/profils.shtml](http://www.hrsdc.gc.ca/fra/competence/ACE/profils/profils.shtml)

<sup>41</sup> “The purpose of this employability skills section is to show how language, literacy and numeracy skills (LLN) underpin familiar work tasks, for those in employment or seeking work. The content has been developed to enable teachers and trainers involved in employability skills development to identify how workplace skills are linked to the underpinning LLN skills” [www.excellencegateway.org.uk/page.aspx?o=sfl-cc-employability](http://www.excellencegateway.org.uk/page.aspx?o=sfl-cc-employability)

## **Conclusion**

Partis de la nécessité de prendre en compte le domaine professionnel dans les formations mises en place à des fins d'intégration et après avoir successivement abordé la part langagière du travail, les besoins de communication et leur définition, nous avons relevé un certain nombre de démarches permettant d'identifier les compétences langagières requises pour l'activité professionnelle. Plusieurs observations se dégagent au terme de cet aperçu. Tout d'abord, le cadre de la formation est forcément différent selon que la formation est envisagée en amont de l'emploi (dans le cadre de la recherche d'un emploi), en lien direct avec l'emploi ou sur le lieu de travail même. Ensuite, l'analyse des besoins de communication est bien un préalable à l'organisation d'une formation. Enfin, l'entrée compétence, qui est utilisée aujourd'hui dans des dispositifs de formation très différents, conduit à élaborer des référentiels de compétences articulant le langagier au professionnel en prenant appui sur les situations de communication. Les compétences essentielles canadiennes, de même que les compétences clés européennes constituent l'autre pôle des formations à visée professionnelle, la langue y occupant une place primordiale puisqu'elle conditionne les autres apprentissages.

## Bibliographie

- J. Boutet (2006), « Usages professionnels de la parole : le cas des centres d'appel » in *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, Rencontres 2-3.06.2006. Délégation générale à la langue française et aux langues de France. Paris.  
[www.dglf.culture.gouv.fr/publications/seminaire\\_francais\\_professionnel\\_juin\\_2006.pdf](http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/seminaire_francais_professionnel_juin_2006.pdf)
- Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (2005), *Faire le lien entre les niveaux de compétence linguistique et les compétences essentielles : un cadre de référence comparatif*. Ottawa.
- CLP (2006), *Développer la formation linguistique au titre de la formation professionnelle continue en entreprise*. Etude réalisée sous la direction de Mariela De Ferrari. Paris.  
<http://co-alternatives.fr/wp-content/uploads/2010/03/migrationsetudes133.pdf>
- CLP (2009), *Développer l'apprentissage du français dans le cadre de la formation continue des agents de la fonction publique territoriale*. Etude réalisée sous la direction de Mariela De Ferrari. Paris. [http://co-alternatives.fr/wp-content/uploads/2010/03/Rapport\\_DGLFLF-FPT.pdf](http://co-alternatives.fr/wp-content/uploads/2010/03/Rapport_DGLFLF-FPT.pdf)
- P. Colombier & J. Poilroux (1977), « Pour un enseignement fonctionnel du français aux migrants ». *Français dans le monde*. N° 133, p.21-26.
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2010), *Des compétences clés pour le français : un atout professionnel*, table ronde du 4.02.2010. Paris.  
[www.dglf.culture.gouv.fr/publications/Rencontres10\\_Compétences\\_cles.pdf](http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/Rencontres10_Compétences_cles.pdf)
- C. Extramiana & P. Van Avermaet (2011), *La maîtrise de la langue pour les migrants adultes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe : Rapport d'enquête / Language requirements for adult migrants in Council of Europe member states: report on a survey*. Editions du Conseil de l'Europe. Strasbourg.
- J. Friebe (2006), *Migrantinnen und Migranten in der Altenpflege*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bonn.
- M. Grünhage-Monetti et alii (2004), *Odysseus : la deuxième langue sur le lieu de travail*. Centre européen pour les langues vivantes. Editions du Conseil de l'Europe. Strasbourg.
- M. Grünhage-Monetti et alii (2005), *TRIM – Training for the Integration of Migrant and Ethnic Workers into the Labour Market and Local Community*. Adult Education Centre of Vardo. Norway.
- M. Grünhage-Monetti (2006), *Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft*. Bertelsmann. Bielefeld.
- J.C. Jupp & S. Hodling (1975), *Industrial English, an example of theory and practice in functional language teaching*. Heinemann Education Books. London. Traduction et adaptation française par C. Heddesheimer et J.-P. Lagarde (1978) sous le titre *Apprentissage linguistique et communication, méthodologie pour un enseignement fonctionnel aux immigrés*. Clé International. Paris.
- V. Leclercq (2010), « Histoire et mémoire : la formation linguistique des migrants des années 1960 aux années 1980 ». *Education permanente*. N°183, p.173-188.
- J.-M. Mangiante (2007), « Une démarche de référentialisation en français des professions : le partenariat universités - Chambre de commerce et d'industrie de Paris », in F. Mourlhon Dallies, *Langue et travail, Le français dans le monde - Recherches et applications*. Clé International. Juillet 2007. Paris.
- J.-M. Mangiante (2011), „Un référentiel de compétences langagières pour les métiers du bâtiment et travaux publics“, p. 107-121 in J.-M. Mangiante (Etudes réunies par)

*L'intégration linguistique des migrants, état des lieux et perspectives.* Artois Presse Université. Arras.

- F. Mourlhon Dallies (2007), « Quand faire, c'est dire : évolutions du travail, révolutions didactiques » in F. Mourlhon Dallies , *Langue et travail*, Le français dans le monde - Recherches et applications. Clé International. Juillet 2007. Paris.
- F. Mourlhon Dallies (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Didier. Paris.
- OCDE (2011), *Perspectives des migrations internationales 2011*. Paris.
- L. Porcher (1980). *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*. Conseil de l'Europe/Conseil de la Coopération culturelle
- R. Richterich et J.L. Chancerel (1977), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Conseil de l'Europe/Hatier
- C. Roberts (2003), *English to Speakers of Other Languages (ESOL) in the workplace: review of research and related literature*. London: NRDC.
- UK Commission for Employment and Skills (2009), « The Employability Challenge ». London. <http://www.ukces.org.uk/upload/pdf/EmployabilityChallengeFullReport.pdf>
- P. Zarifian (1996), *Travail et communication. Essais sociologiques sur le travail dans la grande entreprise industrielle*, PUF, Paris.

## Sitographie

### **Allemagne**

[www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/](http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/) : l'allemand dans l'entreprise

### **Canada**

[www.language.ca](http://www.language.ca) : Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens / Centre for Canadian Language Benchmarks

<http://www.rhdcc.gc.ca> : Ressources humaines et développement des compétences Canada / Human Resources and Skills Development Canada

### **Québec**

[www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/index.html](http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/index.html)

ministère de l'immigration et des communautés culturelles

### **France**

<http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr> : réseau Langage et travail

<http://co-alternatives.fr/>

### **Royaume-Uni**

[www.ukces.org.uk](http://www.ukces.org.uk) : UK Commission for Employment and Skills

[www.nrdc.org.uk](http://www.nrdc.org.uk) : National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy

[www.excellencegateway.org.uk](http://www.excellencegateway.org.uk) : Excellence Gateway

[www.scie-careskillsbase.org.uk](http://www.scie-careskillsbase.org.uk) : Care Skillsbase / Des compétences pour la branche des soins  
**à la personne**