Revue TDFLE

N° 75 | 2020
Didactique du français pour les adultes natifs : de l'illettrisme aux compétences clés

La part langagière des compétences clés : analyse et propositions didactiques

Guillaume NASSAU

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-75/283-la-part-langagiere-des-competences-cles-analyse-et-propositions-didactiques
DOI : numerev_1304
Date de publication : 08/07/2020

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : NASSAU, G. (2020) La part langagière des compétences clés : analyse et propositions didactiques. *Revue TDFLE*, (75). https://doi.org/10.34745/numerev_1304

Mots-clés :
Compétences langagières, Compétences clés, Certification CléA, Formation d'adultes

La part langagière des compétences clés : analyse et propositions didactiques

Guillaume Nassau - Université de Lorraine - ATILF - CNRS

guillaume.nassau@univ-lorraine.fr

Résumé

Les compétences langagières prennent une place de plus en plus importante dans l'insertion sociale et dans la vie professionnelle. Dans ce contexte, nous effectuons l'analyse d'un référentiel de compétences clés du point de vue langagier. Cette analyse nous permet de mettre en avant l'aspect transversal des compétences langagières dans l'exercice des compétences de base. Suite à cette analyse, nous effectuons une proposition didactique concrète en partant d'une compétence figurant dans le référentiel CléA : passage vers des objectifs langagiers clairs, analyse des besoins langagiers liés à ces objectifs, puis recueil de données permettant la réalisation de supports d'apprentissage. Par l'adoption de cette démarche basée sur des usages réels et situés de la langue, nous espérons proposer des formations répondant au mieux aux besoins des apprenants.

Mots clés

Compétences clés, certification CléA, compétences langagières, formation d'adultes.

Abstract

Language skills are becoming increasingly important for social integration and professional life.

In this context, we are analysing a reference framework of key competencies from a language perspective.This analysis allows us to highlight the transversal aspect of language abilities in the exercise of basic skills. Following this analysis, we make a concrete didactic proposal using a competency listed in the key competencies reference framework: transition towards clear language-related objectives, analysis of the language skills needed to achieve these objectives, and then data collection allowing for the creation of learning materials. By adopting this approach based on real and situated language uses, we hope to offer training courses that best meet learners' needs.

Key words

core competencies, Cléa certification, language abilities, adult education

Les réponses apportées aux difficultés langagières rencontrées par les personnes faiblement scolarisées se sont fortement diversifiées depuis l'élaboration de référentiels de compétences. La formation proposée à ces publics a en effet connu un élargissement ainsi décrit par Vicher (2009 : 11) : « On ne « lutte » plus contre un illettrisme « grave » ou « léger », on « développe », en s'appuyant donc sur l'existant, les compétences dont l'individu a besoin socialement ou professionnellement ». Parmi les référentiels les plus utilisés, nous pouvons citer le *Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle (RCCSP)*, les Compétences clé pour l'apprentissage tout au long de la vie (CCATLV), ou encore le certificat professionnel Cléa. Ces référentiels mettent de plus en plus en avant la place de la langue en contexte professionnel ce qui semble cohérent avec les évolutions du monde du travail décrites par Boutet (2001 : 38) : « toutes les professions même peu qualifiées, tous les secteurs professionnels, requièrent désormais, à des degrés et selon des modalités diverses, de savoir lire et écrire le français, d'avoir des habiletés communicationnelles ». Dans cet article, nous nous intéresserons à la manière dont les compétences langagières s'intègrent à la formation des publics adultes faiblement qualifiés. Pour cela, nous définirons tout d'abord ce que nous entendons par référentiel, puis nous nous intéresserons plus particulièrement au référentiel de certification Cléa que nous présenterons. Nous étudierons la part langagière de ce référentiel en mettant en évidence la transversalité des compétences concernées. Enfin, pour illustrer notre propos, nous analyserons et décrirons d'un point de vue langagier une situation de communication représentative d'un des domaines de compétence, et nous proposerons une activité réalisable en formation.

1. Le référentiel comme nouvel outil d'enseignement et d'apprentissage dans les formations pour les publics faiblement qualifiés, l'exemple du référentiel Cléa

Leclercq et Vicher (2012 : 2-3) définissent le référentiel comme un « support qui répertorie et formalise les compétences ou capacités attendues à la fin de séquences de formation, qui les situe sur une échelle ou les gradue selon les niveaux de maitrise et qui mentionne les critères d'évaluation ». A cette définition générale, il est nécessaire d'ajouter que les référentiels sont des constructions sociales qui résultent d'un contexte et de besoins particuliers. Selon les critères mis en avant, on parle ainsi de référentiels de formation, d'évaluation, ou encore de certification.

Dans le domaine de la formation de base des adultes peu qualifiés et peu scolarisés, Leclercq et Vicher (2012 : 1) précisent que la « référentialisation » (Chauvigné et Lenoir 2010, Coulet 2010) a également eu lieu et que l'utilisation de ce type de ressources est fréquemment exigée des formateurs ainsi que des organismes de formation. Dans ce contexte, les référentiels répertorient diverses compétences (mathématique, informatique, communication, etc.) avec des objectifs souvent tournés vers le monde professionnel. Dans cet article, nous nous intéresserons donc plus spécifiquement au développement des compétences qui concernent la « part langagière du travail » (Boutet 2001) en nous fondant sur la reconnaissance du « rôle fondamental du langage dans la construction et le développement des capacités d'agir et des compétences professionnelles » (Bulea 2011 : 71). Pour cela, nous chercherons à observer la transposition de ces compétences langagières dans un référentiel de certification très utilisé aujourd'hui dans les dispositifs de formation proposés à ces publics : le référentiel Cléa. En effet, les compétences communicatives demandées aux salariés de faible niveau de qualification sont de plus en plus importantes, notamment avec la mise en place de démarches qualité mais aussi avec l'arrivée de nouvelles pratiques d'entrée dans l'emploi (Langbach 2015).

Le référentiel CléA est le résultat d'une initiative du COPANEF[1] visant à favoriser l'entrée sur le marché du travail d'un public peu qualifié, sans certification professionnelle, ou fragilisé socialement par le contexte économique. Il vise à « l'acquisition d'un socle de connaissances et de compétences commun à tous, avec un niveau d'exigence homogène sur tout le territoire et dans tous les secteurs d'activité »[2]. Inspiré du Socle de connaissances et de compétences professionnelles[3], la démarche Cléa se déroule en plusieurs étapes : information du public sur l'existence de ces formations, évaluation des compétences à l'arrivée, formations et renforcement des connaissances et compétences à améliorer, puis certification. Le référentiel Cléa propose ainsi une formation personnalisée selon les compétences déjà présentes ou à acquérir dans 7 domaines[4] :

1. La communication en français ;

2. L'utilisation des règles de base de calcul et du raisonnement mathématique ;

3. L'utilisation des techniques usuelles de l'information et de la communication numérique ;

4. L'aptitude à travailler dans le cadre de règles définies d'un travail en équipe ;

5. L'aptitude à travailler en autonomie et à réaliser un objectif individuel ;

6. La capacité d'apprendre à apprendre tout au long de la vie ;

7. La maîtrise des gestes et postures, et le respect des règles d'hygiène, de sécurité et environnementales élémentaires.

Nous nous intéresserons ici aux compétences langagières présentes dans le référentiel Cléa. L'objet de cette étude est d'identifier et de décrire les formes langagières à maitriser par le stagiaire pour pouvoir être certifié. Ces observations nous permettront par la suite de proposer des pistes didactiques adaptées aux besoins des stagiaires.

2. Une approche à la fois explicite et implicite des compétences langagières

Dans le cadre de cette analyse, nous avons choisi de ne pas nous limiter au seul domaine dont l'approche est explicitement tournée vers les compétences langagières (domaine n°1). Ce choix a été guidé par le constat d'une « permanente interaction entre compétences langagières et compétences professionnelles » (Bulea, 2011 : 69). Nous avons donc analysé les descripteurs de l'ensemble des domaines pour rechercher dans un premier temps des compétences langagières, puis pour lister et décrire celles-ci. Cette analyse a révélé deux cas de figure : dans le premier domaine, les compétences langagières constituent l'objet désigné de la formation. Dans les autres domaines de compétences, la mobilisation de compétences langagières n'est pas immédiatement évidente. Pourtant, une analyse plus fine nous montre l'intérêt primordial de maitriser des compétences linguistiques mais aussi pragmatiques ou encore socio-culturelles pour pouvoir réaliser une tâche, pour comprendre ou produire un énoncé en lien avec celle-ci, etc. Par exemple, dans le domaine n°2 (*raisonnement mathématique*), un apprenant sachant calculer, comparer, ou classer pourra rencontrer des difficultés s'il n'est pas en mesure d'expliquer clairement le résultat de son raisonnement mathématique.

Le schéma ci-dessous représente la manière (explicite ou implicite) dont les contenus langagiers sont abordés dans l'ensemble des domaines du référentiel Cléa. Nous proposons un exemple pour chaque domaine de formation :

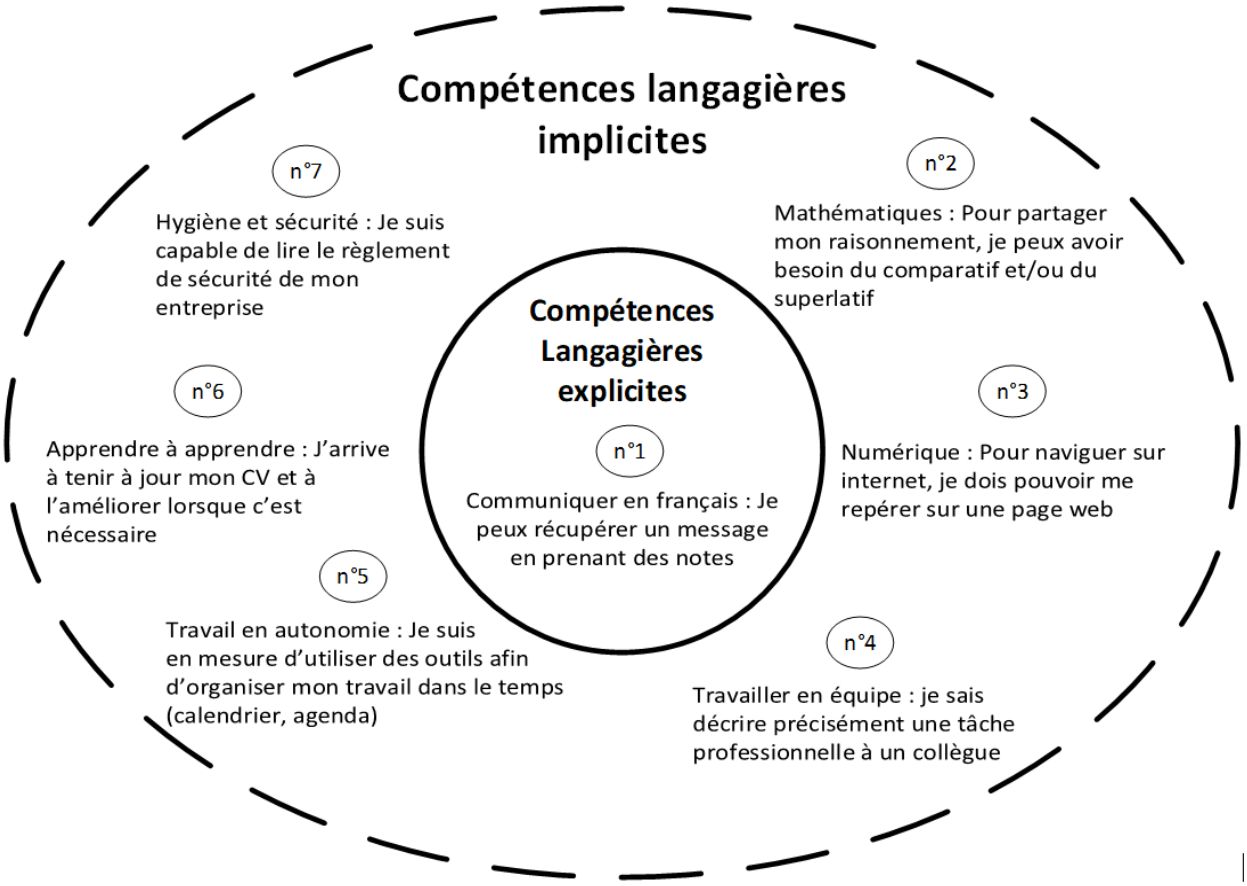


Figure 1 : Exemples des parts explicite et implicite des compétences langagières dans le référentiel Cléa

L'acquisition de compétences langagières constitue donc à la fois un objet d'apprentissage explicite (domaine n°1), et un ensemble de compétences transversales. Ces dernières semblent souvent nécessaires afin de réaliser les actions décrites, étant donné l'approche actionnelle qui est celle du référentiel Cléa. Nous allons maintenant présenter plus en détail l'analyse en nous focalisant sur les compétences langagières implicites (domaine n°2 à n°7).

3.2 Compétences langagières dans les domaines n°2 à 7 du référentiel

Une analyse des domaines du référentiel dont les objectifs ne sont pas explicitement langagiers nous permet d'identifier de nombreuses tâches pour lesquelles des compétences langagières sont utiles, voire essentielles. Dans ces cas, elles ne constituent pas l'objectif principal mais paraissent nécessaires pour atteindre les objectifs fixés dans le domaine concerné. Dans le tableau ci-dessous, nous listons des descripteurs du référentiel pour lesquels des compétences langagières sont nécessaires, puis nous décrivons ces compétences langagières :

DOMAINE N°2 **Utiliser les règles de base de calcul et du raisonnement mathématique**	**Descripteurs impliquant des compétences langagières :** *- Compter, dénombrer* *- Comparer, classer, sérier* *- Comprendre et utiliser des pourcentages*

<table>
<tr><td colspan="2"><u>Analyse des compétences langagières nécessaires dans ce domaine :</u>
pour être compétent dans ce domaine, l’apprenant doit par exemple maitriser le lexique des unités de temps, de mesures et de quantités. Il doit également être en mesure d’utiliser des constructions verbales spécifiques (« être proportionnel à », « être supérieur à », etc.), le comparatif et le superlatif.</td></tr>
<tr><td>DOMAINE N°3
Utiliser les techniques usuelles de l'information et de la communication numérique</td><td>Descripteurs impliquant des compétences langagières :
- Repérer et nommer dans son environnement de travail les différents éléments liés à l’informatique
- Renseigner un formulaire numérique
- Saisir et modifier un texte simple
- Se repérer dans une page web
- Effectuer une requête
- Créer, écrire un courriel et l’envoyer</td></tr>
<tr><td colspan="2"><u>Analyse des compétences langagières nécessaires dans ce domaine :</u> les compétences langagières sont ici un prérequis car l’interaction avec l’outil s’opère par l’écrit. De plus, l’utilisation de l’outil informatique impose de nouvelles formes d’entrée en littératie (Gerbault, 2012). Il est par exemple nécessaire de comprendre l’organisation d’une page internet, de comprendre ce qu’est un lien hypertexte, ou encore d’être capable de trier les résultats d’une requête sur un moteur de recherche.</td></tr>
<tr><td>DOMAINE N°4
Travailler dans le cadre de règles définies d'un travail en équipe</td><td>Descripteurs impliquant des compétences langagières :
- Mettre en pratique les principes de politesse et de respect des autres mais aussi savoir argumenter, faire part de l’avancée de son travail, hiérarchiser les tâches à effectuer, savoir prendre des notes, savoir utiliser le bon registre de langue etc.
- Communiquer en tenant compte des différents interlocuteurs
- Assimiler et transmettre les informations et consignes nécessaires à l’activité</td></tr>
<tr><td colspan="2"><u>Analyse des compétences langagières nécessaires dans ce domaine :</u>
L’expression de la politesse et du respect impliquent la compréhension de situations sociales et d’identités variées selon lesquelles les modalités langagières changent. Par ailleurs, le discours produit sur son propre travail nécessite également de nombreuses compétences : savoir décrire une tâche, expliquer où en est sa complétion, présenter et expliquer des parties de son travail en adaptant son discours à la situation et à l’interlocuteur, etc. Globalement, le travail en équipe nécessite également des compétences en négociation afin par exemple de répartir des tâches.</td></tr>
</table>

N°5 : Travailler en autonomie et réaliser un objectif individuel	**Descripteurs impliquant des compétences langagières :** *- Organiser son temps et planifier l'action* *- Aller chercher des informations* *- Solliciter une assistance* *- Rechercher, traiter, transmettre des informations techniques simples* *- Présenter les résultats de l'action* *- Consulter des personnes ressources* *- Proposer des améliorations dans son champ d'activité*
<u>Analyse des compétences langagières nécessaires dans ce domaine :</u> Sur le plan langagier, ce domaine comprend la capacité à mener un travail en autonomie, et la capacité à établir un rapport à l'autre efficace en vue d'effectuer ce travail, les deux requérant des compétences langagières différentes. Le travail en autonomie comprend par exemple la maitrise des supports destinés à la structuration du temps (calendrier, agenda, déroulé de projet), mais aussi la capacité à rechercher, classer, et utiliser des informations portant sur son travail. Ces tâches s'effectuent d'ailleurs de plus en plus souvent sur ordinateur, et elles requièrent donc également des compétences informatiques. Concernant la communication, ce domaine nécessite d'être en mesure d'effectuer une demande précise, de la justifier, et de la mettre en forme en cohérence avec la situation de communication et l'identité des interlocuteurs.	
N°6 : Apprendre à apprendre tout au long de sa vie	**Descripteurs impliquant des compétences langagières :** *- Créer et mettre à jour son CV* *- Formuler un projet professionnel réaliste*
<u>Analyse des compétences langagières nécessaires dans ce domaine :</u> Les compétences langagières sont centrales dans la création de son projet professionnel, que ce soit lors de la réalisation d'un CV, ou lors de la présentation de son projet professionnel en entretien d'embauche. Lors de la réalisation de ces tâches, il convient de savoir relater son parcours, maitriser le lexique professionnel de son secteur d'activité, verbaliser les causes de fin de contrat ou de licenciement, etc. Il est aussi nécessaire de maitriser les enjeux spécifiques de ces taches (CV, lettre de motivation) et de prendre en compte les attentes des interlocuteurs à qui l'on s'adresse afin d'avoir un maximum de chances de réaliser une production adaptée.	
N°7 : Maîtriser les gestes et postures et respecter des règles d'hygiène, de sécurité, et environnementales élémentaires	**Descripteurs impliquant des compétences langagières :** *- Connaître et expliciter les consignes et pictogrammes de sécurité* *- Appliquer un règlement, une procédure en matière d'hygiène, de sécurité, de qualité, et d'environnement* *- Appliquer les règles de sécurité dans toute intervention*

Analyse des compétences langagières nécessaires dans ce domaine :
Dans ce domaine, les compétences langagières nécessaires relèvent de la compréhension (du lexique, des causes et conséquences du non-respect de gestes et de procédures de sécurité) car les comportements auxquels il est fait référence sont répertoriés dans des règlements écrits. Cependant, l'aptitude orale est elle aussi à travailler : un salarié peut ainsi être amené à expliciter ces règles à l'oral à un collègue, et prévenir de cette manière un danger.

Figure 2 : Analyse de la part langagière des domaines n°2 à 7 du référentiel CléA

Pour synthétiser, nous pouvons dire que l'ensemble des compétences du référentiel Cléa nécessite des compétences linguistiques (maîtrise de lexique, de constructions verbales et syntaxiques), pragmatiques (adaptation de ses comportements langagiers au contexte et à l'objectif recherché), et socio-culturelles (connaissance du monde du travail, de ses normes).

Dans les domaines non-explicitement langagiers, l'acquisition des compétences langagières est donc envisagée de manière beaucoup plus large que celle du domaine n°1 : elle est guidée par la réalisation d'une tâche, et engage les compétences langagières parmi d'autres compétences sollicitées (calcul, informatique, travail en équipe, etc.).

Cette analyse du référentiel CléA met en évidence la place centrale des questions langagières dans ce que le champ professionnel nomme communément « les compétences de base ». Actuellement, on constate que les ressources permettant de mettre en place un travail spécifique sur les pratiques langagières dans ce contexte sont très limitées. Les formateurs se voient ainsi contraints de créer eux-mêmes les supports qu'ils vont utiliser pour répondre aux objectifs définis par le référentiel. Dans la suite de cet article, nous proposons donc, à partir de la démarche proposée par Langbach (dans ce même volume), de partir d'une compétence du référentiel Cléa pour arriver à une activité concrète utilisable en formation.

3. **Démarche didactique à partir d'un corpus : analyses préparatoires**

Il nous semble pertinent de prolonger notre analyse du référentiel en proposant un travail sur des compétences langagières listées dans le référentiel. Pour cela, nous avons adopté une approche de type « apprentissage à partir des données » (*data-driven learning*[5]). Comme le souligne Boulton (2017 : 182), dans l'enseignement des langues, « la création *ad hoc* d'un petit corpus spécialisé de textes peut être bien plus pertinente eu égard aux besoins des apprenants que l'utilisation de corpus d'usage général accessibles au public ». La démarche proposée par Langbach (dans ce même numéro) part d'une description précise des compétences mises en œuvre dans un contexte donné à partir de l'étude de productions réelles. Cette démarche nous semble se justifier car elle est cohérente avec l'approche actionnelle adoptée dans le référentiel. En effet, l'apprentissage privilégiant l'acquisition d'un « faire langagier » peut bénéficier de l'utilisation de productions réelles pour mettre les stagiaires en

situation et arriver à cette fin.

Nous avons sélectionné deux compétences du référentiel pour cet exemple d'activité : la *description d'un objet* (domaine n°1), et la *saisie d'un texte sur ordinateur* (domaine n°3). La situation précise que nous avons envisagée est la suivante : l'annonce sur un site internet de vente entre particuliers avec une focalisation sur la description d'un objet dans ce contexte précis. Cette mise en situation nous semble permettre d'envisager la description non dans l'absolu mais avec l'objectif de réaliser une vente. De plus, ce contexte nécessite des compétences informatiques qui pourront être travaillées en même temps.

Nous avons ainsi composé un corpus de vingt annonces authentiques de vente d'un même objet (un appareil électronique) recueillies sur le site de vente en ligne Leboncoin. Ces annonces ont été sélectionnées de manière aléatoire afin d'obtenir une idée de leur contenu textuel moyen. Nous avons ensuite répertorié les activités langagières (c'est-à-dire les actions communicatives réalisées) et les pratiques langagières (productions linguistiques et interactionnelles) dans ce type de production écrite à partir du modèle sociolinguistique des interactions verbales d'André (2014).

Dans le tableau suivant, nous présentons l'ensemble des activités langagières que nous avons répertoriées dans le corpus ainsi que des exemples de pratiques langagières tirées du corpus pour chacune d'entre elles[6]. Les activités langagières mises en gras concernent plus spécifiquement la description d'un objet :

Activités langagières	**Pratiques langagières extraites du corpus[7]**
Saluer	« Bonjour »
Présenter la vente	« Vends X » « A vendre X » « Je mets en vente ma X » « Je me sépare de ma X »
Justifier la vente	« …du fait que je ne m'en sers presque pas » « …car celle-ci fait office de décoration et plutôt que de ne pas en profiter, je préfère en faire profiter quelqu'un »
Indiquer la date d'achat de l'objet	« acheté en… »
Indiquer une garantie / la présence d'une facture	« … donc toujours sous garantie » « encore sous garantie » « (facture à l'appui) » « facture fournie »
Décrire l'état de fonctionnement de l'objet	« fonctionne parfaitement »

Décrire l’état de l’objet	« Neuve - Jamais ouverte , dans son carton scellé » « en parfait état » « comme neuf » « elle était protégé et j'en ai prit extrêmement soin, donc elle est quasi neuve. » « en très bon état »
Décrire l’intensité d’utilisation avant la vente	« utilise 2 3x » « la X n’a presque pas servi » « utilisé 3 fois » « La X n'a pas souvent été utilisé » « La X a été très peu utilisé »
Indiquer la présence et/ou l’état de l’emballage d’origine	« Les boîtes sont toutes d'origines » « (dans son emballage d'origine) » « La boîte d'origine est toujours présente ! » « dans son carton scellé »
Proposer des photos supplémentaires	« PHOTOS SUPPLEMENTAIRES SUR DEMANDE »
Rappeler le prix de l’objet	« Prix 280€ » « pour 350€ » « 260Euro(s) »
Indiquer le statut du prix	« Ni négociation de prix […] le prix indiqué a été réfléchis{sic} de façon cohérente vis à vis du marché de l'occasion et ce qui se présente sur [site de vente] (j'ai prit soin de regarder individuellement chaque article sur plusieurs sites pour donner une cohérence au prix du Pack). » « Faite proposition ! » « Possibilité de débattre le prix » « prix ferme »
Se positionner sur un éventuel échange	« Ni négociation de prix, ni échange sera le bienvenue sur cette annonce » « pas d’échange »
Décrire les modalités de remise de l’objet à l’acheteur	« Je ne fait pas d’envoi. » « A venir chercher » « Remise en main propre sur [ville] ou envoi. « Remise sur [ville] ou sa banlieue. Envoi possible pour 5€. »
Décrire les modalités de contact préférées	« Réponse que par SMS »
Avertir le lecteur du sérieux attendu	« non sérieux s'abstenir »
Remercier	« Merci à vous »

Figure 3 : Présentation des activités et pratiques langagières dans un corpus de petites annonces en ligne

Cette vue d’ensemble permet tout d’abord d’identifier les différentes tâches qui sont réalisées dans une annonce de ce type, et permet donc d’approcher les contenus de ce genre textuel. Elle permet également d’observer les activités langagières qui relèvent de la description dans le cas particulier d’une annonce de vente en ligne. Les activités

langagières relevant de la description étant identifiées, il est à présent nécessaire d'effectuer une analyse plus précise afin de distinguer leur importance relative dans une annonce de vente en ligne : quelles activités langagières sont essentielles ? Certaines sont-elles optionnelles, voire superflues ?

Pour répondre à cette question, nous avons calculé la fréquence de chacune des activités langagières observées dans les vingt annonces du corpus, les résultats sont présentés dans la figure suivante :

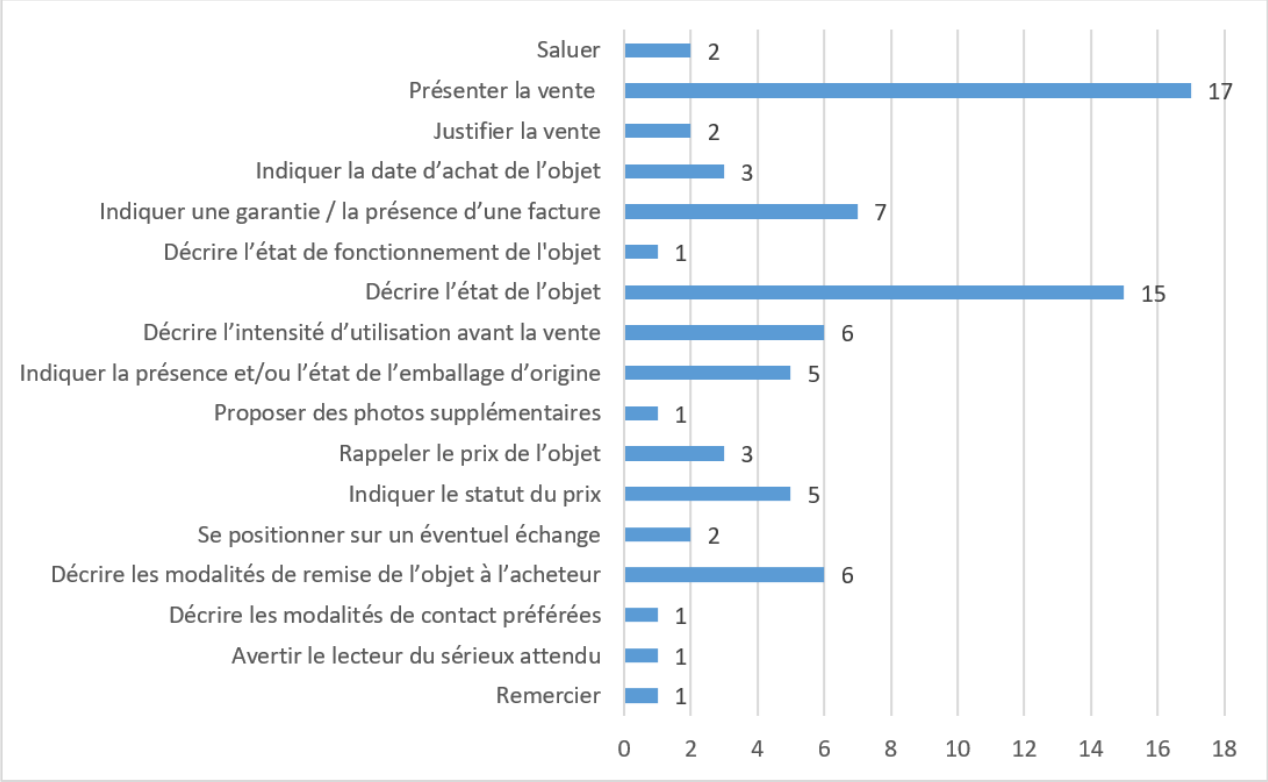


Figure 4 : Nombre d'occurrences de chaque activité langagière dans le texte de vingt annonces de vente en ligne

Cette analyse permet de mettre en évidence trois catégories d'activités langagières dans le corpus d'annonces en ligne :

- des activités quasi-systématiques : présenter sa vente (15 occ.) et décrire l'état de l'objet (17 occ.) sont des activités langagières présentes dans les trois quarts des annonces. De plus, au moins l'une de ces deux activités langagières est présente dans l'ensemble des annonces ;

- des activités fréquentes et pertinentes mais qui ne semblent pas obligatoires : « Indiquer une garantie / la présence d'une facture » (7 occ.), « Décrire les modalités de remise de l'objet à l'acheteur » (6 occ.), « Décrire l'intensité d'utilisation avant la vente » (6 occ.), « Indiquer la présence et/ou l'état de l'emballage d'origine » (5 occ.), « Indiquer le statut du prix » (5 occ.). On peut imaginer que la présence de ces informations peut rendre plus efficace l'annonce et accélérer la réalisation de la vente (on achètera par exemple plus

facilement un objet indiqué comme étant encore sous garantie et dont le prix est décrit comme négociable) ;

- des activités rares : ces activités observées à quelques reprises (maximum 3 occurrences) sur l'ensemble du corpus, sans être inutiles, apparaissent comme facultatives et ayant peu de chances de déclencher un achat (le genre textuel de la petite annonce ne nécessite pas de salutation ni de remerciement).

Nous disposons à présent d'informations sur l'importance de chaque activité langagière dans une annonce de vente en ligne. Intéressons-nous plus spécifiquement à la description de l'objet dans ce contexte. Nos observations nous permettent de savoir comment un objet est décrit dans une annonce, et d'identifier des modalités de description plus ou moins importantes (voir les trois niveaux décrits ci-dessus).

Dans le schéma ci-dessous, nous présentons l'ensemble de ces activités langagières réparties sur les trois niveaux d'importance identifiés :

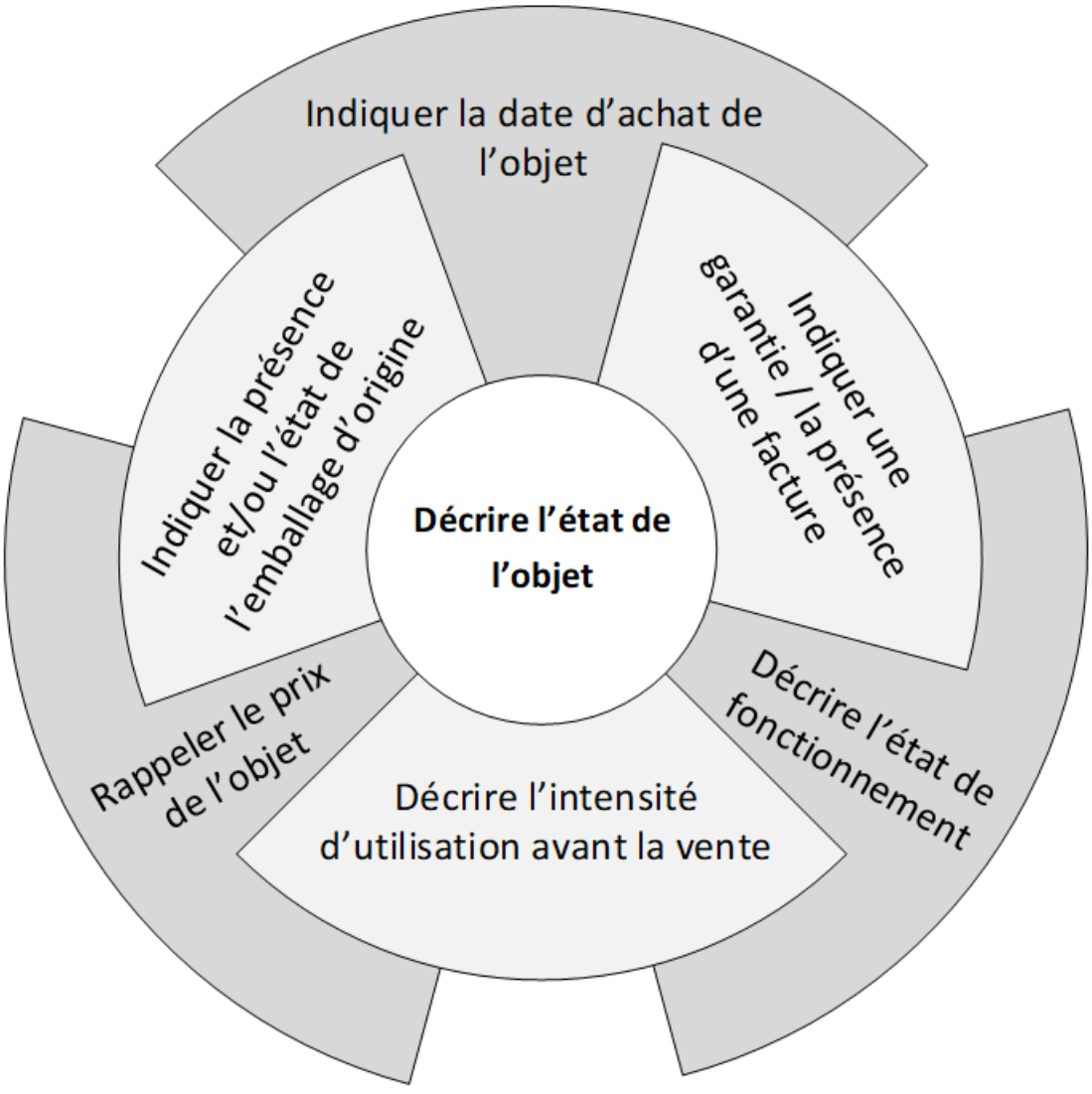


Figure 5 : activités langagières liées à la description d'un objet dans le contexte d'une annonce de vente

en ligne

Dans le contexte de l'annonce en ligne, il est donc : 1) essentiel de présenter l'état de l'objet, 2) pertinent d'indiquer s'il a été beaucoup utilisé, s'il est encore sous garantie / si la facture est fournie, et si la boite est présente 3) possible d'indiquer sa date d'achat, de rappeler son prix, ou encore d'indiquer si l'objet fonctionne[8].

4. **Proposition d'activités sur la base des analyses réalisées**

Dès lors que l'on connait les attentes en termes de description dans ce genre textuel bien spécifique qu'est l'annonce en ligne, il devient possible de mettre en place un travail sur ce comportement langagier. Cela peut tout d'abord commencer par une activité d'observation de productions réelles tirées du corpus. Ci-dessous, nous proposons un exemple d'activité ayant pour objectif de familiariser les apprenants avec les annonces et de leur faire analyser les contenus de ce type d'écrit[9] :

Observez ces quatre annonces de vente en ligne : **1) Quelle annonce vous semble la mieux écrite ? Pourquoi est-elle bien écrite ? De quels sujets importants l'auteur parle ?** **2) L'auteur de l'annonce n°2 parle de l'état de l'objet en disant « très bon état ». De quelles autres choses les auteurs parlent pour décrire les objets à vendre ?**	
ANNONCE N°1 A vendre X peu utilisée (dans son emballage d'origine) avec accessoires : pochette de rangement, housse de protection, écran de protection, écouteurs.	ANNONCE N°2 X en très bon état, je la vends parce que je ne l'utilise plus beaucoup, et j'espère pouvoir en faire profiter une autre personne.
ANNONCE N°3 Je vends ma X en parfait état et encore sous garantie. Seront fournis avec : - tous les accessoires d'origine - un film de protection (possibilité de le retirer) - une house La boîte d'origine est toujours présente ! 200€, prix ferme. Pas d'échange. Pas d'envoi, non sérieux s'abstenir.	ANNONCE N°4 Neuve - Jamais ouverte, dans son carton scellé. Achetée il y a un mois. Garantie 2 ans. Remise sur Nancy ou sa banlieue. Envoi possible pour 5€.

Figure 6 : exemple d'activité de découverte et d'analyse d'annonces de vente en ligne

Ce travail pourra, dans un premier temps, porter uniquement sur les pratiques que nous avons qualifiées de « systématiques » et de « fréquentes et pertinentes » et qui proposent une base de variation satisfaisante pour la description d'un objet dans une annonce en ligne. Suite à l'observation du fonctionnement de ce genre textuel, un travail peut être effectué en expression écrite. Lors de cette seconde phase, l'annonce du corpus identifiée comme la plus pertinente peut servir d'exemple. Voici un exemple de consigne pour une activité d'expression écrite :

Expression écrite – L’annonce de vente en ligne
Vous souhaitez vendre votre téléphone portable ou votre tablette. Sur ordinateur, connectez-vous à la plateforme de vente en ligne Leboncoin, et rédigez une annonce pour vendre votre téléphone. Vous pouvez utiliser les résultats de l’activité précédente comme base de travail.

Figure 7 : exemple d'activité en expression écrite sur l’annonce de vente en ligne

En procédant ainsi, les apprenants sont en mesure d’améliorer leur capacité à décrire un objet, mais s’approprient également le cadre dans lequel cette description s’insère, et se préparent donc à comprendre d’autres genres textuels, avec d’autres contraintes. Par ailleurs, cette activité peut être envisagée à la suite d’une introduction à la rédaction sur ordinateur, comme une phase de développement des savoir-faire.

Conclusion

L’analyse montre que le référentiel Cléa aborde les compétences langagières de manière à la fois directe et indirecte. Les formations prévues en français dans le premier domaine définissent clairement un objectif de nature langagière tandis que dans les autres domaines, les compétences langagières constituent l’une des conditions pour parvenir à l’accomplissement d’une action. La présence des compétences langagières dans l’ensemble des domaines témoigne de leur transversalité dans la vie professionnelle telle que décrite dans le référentiel Cléa.

Comme le souligne Guernier (2012 : 88) : « Les référentiels et les discours des formateurs constituent deux descriptions des contenus linguistiques à enseigner et à faire acquérir dans les formations « savoirs de base » ou « compétences clés » ». Dans cet article, nous avons tout d’abord cherché à comprendre la place des compétences langagières au sein d’un référentiel actuel, puis nous avons proposé un exemple de formation en adoptant une approche d’apprentissage par corpus. Cette approche nous semble entrer dans ce que Guernier (2012 : 89) nomme la « didactique située » qui « définit les contenus linguistiques à construire en référant à leurs usages socialement situés ». Elle nous semble constituer une piste intéressante pour permettre aux stagiaires de relever les défis de l’insertion professionnelle.

Bibliographie

André, V. (2015). Sociolinguistique des interactions verbales: de l'analyse des situations de travail aux implications sociales. *Langage, Travail et Formation*, 1-10.

Boulton, A. (2007). Esprit de corpus: Promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues. *Texte et Corpus.*, *3*, 37-46.

Boulton, A. (2017). Data-driven learning and language pedagogy. *Language, Education and Technology*, 181-192.

Carton, F. (1995), « L'apprentissage différencié des quatre aptitudes », Verbum, p.63-74.

Chauvière, M. (2006). Les référentiels, vague, vogue et galères. *Vie sociale*, (2), 21-32.

Chauvigné, C., & Lenoir, Y. (2010). Les référentiels en formation: enjeux, légitimité, contenu et usage. Recherche et formation, (64), 9-14.

Coulet, J. C. (2010). La « référentialisation » des compétences à l'école, conceptions et mises en œuvre. Des attendus aux malentendus. Recherche et formation, (64), 47-62.

Gerbault, J. (2012). Littératie numérique. Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21ième siècle. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *9*(9-2).

Goffman, E. (1963). *Behavior in Public Places*, New York, The Free Press.

Guernier, M.-C. (2012). Les contenus linguistiques dans les référentiels et les discours des formateurs. Déï¬nitions, conceptions et références. Lidil, (45), 73-92.

Langbach, V. (2015). La part langagière dans la recherche d'emploi : les interactions des locuteurs en insécurité langagière. Revue LTF, Revue en ligne du réseau Langage, Travail et Formation, n° zéro.

Langbach, V. (2020). Didactique du Français Langue Maternelle pour adultes : comment améliorer les compétences à l'oral des personnes en situation d'insécurité langagière. Revue TDFLE n°75.

Leclercq, V., & Vicher, A. (2012). Etude sur les usages des référentiels dans la formation

linguistique de base. Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues, (45), 93-105.

Rivière, V. (2012). Regards socio-didactiques sur les pratiques de formation linguistique pour les adultes en parcours d'insertion. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (45), 163-176.

Vicher, A. (2009). De la lutte contre l'illettrisme au développement des compétences clés. Un changement de terminologie ou de paradigme ? Revue du GARF, 6-14.

---

[1] ___ Comité Paritaire Interprofessionnel National pour l'Emploi et la Formation (supprimé le 1er janvier 2019).

[2] ___ Description du site officiel du référentiel Cléa : https://www.certificat-clea.fr/le-dispositif-clea/le-referentiel/

[3] ___ Ce socle a été défini par le décret n°2015-172 du 13 février 2015.

[4] ___ Dans l'ensemble de l'article, les éléments cités du référentiel CléA sont mis en italique.

[5] ___ Traduction proposée par Boulton (2007 : 37).

[6] ___ Dans le tableau, les marques ont été remplacées par « X ».

[7] ___ Les extraits du corpus n'ont pas été modifiés et ont conservé l'orthographe des annonces.

[8] ___ La présence de l'état de fonctionnement de l'objet dans la troisième catégorie peut paraître étonnante à première vue, mais l'observation globale d'annonces montre qu'il est plutôt attendu des vendeurs qu'ils indiquent si l'objet ne fonctionne pas plutôt que de préciser systématiquement qu'il fonctionne. Un acheteur potentiel part donc en général du principe que l'objet à vendre est en état de fonctionnement.

[9] Les consignes de l’activité peuvent être revues afin de les adapter aux compétences du public concerné par la formation.