Revue TDFLE

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

# Propositions didactiques pour la formation linguistique à visée professionnelle : approches réflexive et inclusive

***Marie-Hélène LACHAUD***

**Édition électronique :**
**URL :**
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-75/289-propositions-didactiques-pour-la-formation-linguistique-a-visee-professionnelle-approches-reflexive-et-inclusive
**DOI :** numerev_1310
**Date de publication :** 08/07/2020

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

Pour **citer cette publication** : LACHAUD, M.-H. (2020) Propositions didactiques pour la formation linguistique à visée professionnelle : approches réflexive et inclusive. *Revue TDFLE*, (75). https://doi.org/10.34745/numerev_1310

**Mots-clés :**

Marie-Hélène Lachaud - LIDILEM – GRAFFIC Université Grenoble Alpes

contact@mhlachaud.fr

## **Résumé** :

Notre proposition s'inscrit dans l'axe 2 de l'appel à communications. Elle concerne les formations linguistiques à visée professionnelle. L'objectif est d'interroger les approches mobilisées dans ces formations. Nous nous appuyons sur les recherches menées sur le langage au travail auprès d'adultes inscrits dans des parcours d'insertion ou de sécurisation de l'emploi ainsi que notre réflexion dans le Groupe de recherche action formation, français, insertion, compétences (GRAFFIC, LIDILEM). Après avoir analysé les attentes des formateurs et les acquis des apprenants, nous proposerons des pistes didactiques pour la formation linguistique des adultes. Ceci, afin de procurer aux formateurs.trices les contours d'une démarche formative réflexive (Guernier, Sautot & al., 2017) hybride qui prenne en compte les acquis des apprenants et les compétences attendues pour agir dans des situations auxquelles ils sont susceptibles d'être confrontés.

**Mots-clés** : compétences - raison graphique - raison orale – littératie – didactique – formation d'adultes

**Abstract** *:*

Our proposal is part of axis 2 of the call for papers. It concerns language training for professional purposes. The objective is to examine the approaches used in these training courses. We rely on the research carried out on language at work with adults enrolled in integration or job security programs as well as our reflection in the Research Group Action Training, French, Integration, Skills (GRAFFIC, LIDILEM). After analysing the trainers' expectations and the learners' achievements, we will propose didactic paths for the linguistic training of adults. The aim is to provide trainers with the outlines of a hybrid formative reflective approach (Guernier, Sautot & al., 2017) that takes into account the learners' knowledge and the skills expected to act in situations they are likely to face.

**Keywords** : skills - graphic reason - oral reason - literacy - didactic - training adult

Titre : **Propositions didactiques pour la formation linguistique à visée professionnelle : approches réflexive et inclusive**

## Introduction

Cet article se situe dans le champ de la formation linguistique d'adultes inscrits dans des parcours d'insertion sociale et professionnelle. En France, depuis 2009, les cadres référentiels prévoient que les contenus de ces formations soient définis à partir des situations professionnelles et des compétences à développer en lien avec l'accès et/ou le maintien à l'emploi. Cette approche formative est basée sur une orientation pragmatique, des usages sociaux de l'écrit et des « pratiques langagières en situation professionnelle » de référence (Guernier, 2012 : 89). Une autre approche issue de référentiels plus anciens est davantage orientée sur les savoirs et savoir-faire langagiers à acquérir. Le but de cet article est d'interroger ces deux approches au regard de données recueillies auprès d'apprenants, de formateurs et de notre réflexion menée dans le Groupe de recherche action formation, français, insertion, compétences (GRAFFIC, LIDILEM), (Guernier, Lachaud, Sautot, 2015). Comment intégrer les attentes et les acquis des apprenants aux contenus de formation ? Dans ce prolongement, on peut se demander comment adapter l'ingénierie de formation aux apprenants ? Après avoir précisé le contexte et les contours de ces approches didactiques, nous définirons les acquis des apprenants, leurs attentes de formation ainsi que celles des formateurs pour proposer des pistes didactiques à l'écrit.

## 1. Former les adultes à l'écrit : deux approches didactiques en tension

La formation linguistique d'adultes inscrits dans des parcours d'insertion sociale et professionnelle est impactée par l'évolution du cadre règlementaire et du contexte économique. Nous présentons cette évolution en lien avec celle du travail et de la place du langage écrit dans les tâches professionnelles.

### a. Evolution du contexte de la formation linguistique des adultes en France

En France, des années 1950 jusqu'aux années 1960, la formation linguistique des adultes était principalement destinée aux migrants. Il s'agissait de cours du soir et les contenus visaient l'épanouissement personnel et l'intégration sociale (Leclercq, 1999). Ces actions de formation ont vu le jour après la seconde guerre mondiale, dans la continuité du préambule de la Constitution de 1946 qui précise que « la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture » (Conseil constitutionnel, 1946). La formation professionnelle entre dans le droit du travail et en 1971, l'accord national interprofessionnel (ANI) instaure le principe du financement privé des formations par la cotisation des entreprises. V. Leclercq (1999) rappelle qu'au début des années 1970, les actions étaient associées à des valeurs telles que la promotion sociale et professionnelle et l'égalité des chances pour l'accès aux savoirs et à la qualification.

A la suite de l'émergence de la problématique de l'illettrisme, dans les années 1980, l'Etat finance le programme « Insertion, réinsertion, lutte contre l'illettrisme » (IRILL) par conventionnement annuel ou trisannuel (Giret & Guernier, 2017). Peu à peu, « l'éducation permanente » laisse la place à un modèle de « formation professionnelle continue » (Leclercq, 1999, p. 23). Les contenus sont alors déterminés par la définition d'objectifs mesurables ainsi que l'évaluation des résultats. La loi du 1er mai 2008 indique que « les actions de lutte contre l'illettrisme et en faveur de l'apprentissage de la langue française font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie » (Art L611-2) et les apprentissages sont pensés en

termes de « savoirs de base » : Référentiel des savoirs de base (Dartois & Thiry, 2000). Il s'agit de « connaissances, habiletés et comportements nécessaires à l'acquisition d'autres connaissances, d'autres habiletés et d'autres comportements » (ANLCI, 2009) répartis en huit domaines : écrire, parler, raisonner, écouter, appréhender l'espace et le temps, calculer/opérer sur des quantités et grandeurs.

En 2009, la création d'un fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels vise à rendre accessible la formation aux demandeurs d'emploi et aux personnes moins qualifiés. A la suite du Conseil européen qui s'est tenu en 2000 à Lisbonne, les Etats membres s'engagent à mettre en œuvre une réforme des systèmes de formation et d'éducation en vue d'augmenter la qualité (et la compétitivité) en lien avec l'évolution du contexte économique, de la concurrence à l'échelle mondiale et du travail. En novembre 2005, le parlement européen et le conseil indiquent que « les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour son épanouissement et son développement personnel, sa citoyenneté civique, son intégration sociale et sa vie professionnelle » (Parlement européen et Conseil, 2006). Le développement des compétences en français est inscrit dans la loi du 5 mars 2014 qui prévoit que « les actions de lutte contre l'illettrisme et en faveur de l'apprentissage et de l'amélioration de la maîtrise de la langue française ainsi que des compétences numériques font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie » (Ministère du Travail, 2017).

La certification interprofessionnelle CléA est mise en place par le Comité Paritaire Interprofessionnel National pour l'Emploi et la Formation (COPANEF) dans la continuité du socle de connaissances et de compétences professionnelles et du décret du 13 février 2015. Ce dernier indique que le socle est « constitué de l'ensemble des connaissances et des compétences qu'il est utile pour une personne de maîtriser afin de favoriser son accès à la formation professionnelle et son insertion professionnelle (COPANEF, 2015). Ainsi, CléA est destiné à ceux qui ne possèdent pas de certification. Il s'agit d'« un outil au service de la formation, de l'emploi, de l'évolution professionnelle et de la compétitivité. ».

### b. Evolution des approches didactiques : de l'épanouissement personnel à l'adaptation au travail

L'évolution du cadre règlementaire de la formation d'adultes présentée au paragraphe précédent est en relation avec celle du contexte économique : des années d'après seconde guerre mondiale à nos jours, de l'épanouissement personnel pour une meilleure intégration sociale à celui du développement des compétences pour une meilleure adaptation au marché de l'emploi et aux exigences du milieu professionnel en lien avec la productivité.

Cette évolution du contexte peut se résumer ainsi : « marchandisation de la formation, durcissement des politiques d'immigration, diminution drastique des financements et mise en concurrence des organismes de formation » (Frier, 2009 : 90). Les impacts sur l'exercice du métier de formateur se traduisent d'une part par l'augmentation des tâches administratives en lien avec les exigences des commanditaires et des financeurs.  D'autre part, le retour à l'emploi prime sur les autres projets et attentes. Les dispositifs excluent certaines personnes de la formation et « les apprenants deviennent des clients qu'il faut retenir » (Frier, 2009 : 88).

De la même manière que le contexte institutionnel et économique est en relation avec la visée des formations, les préconisations en matière d'approche formative ont évolué. Comme le souligne Adami (2018), le champ de la formation d'adultes inscrits dans un parcours d'insertion sociale et professionnelle s'est constitué de manière autonome, sans référence explicite avec le champ théorique de la didactique du français langue maternelle et étrangère. De fait, des approches et méthodes de formation ont vu le jour dès la fin des années 1960 notamment pour la démarche de la lecture en couleurs de G. Gattegno et à partir des années 1980 pour ECLER (Ferrand, 2002, 2014), DIALOGUE, et la méthode naturelle de

lecture et d'écriture (De Keyser, 1999). L'arrière plan théorique de ces démarches est ancré dans le courant de l'éducation populaire et des pédagogues tels que P. Freire, C. Freinet et P. Meirieu, de la psychologie sociale pour la notion de rapport au savoir et de la didactique du français notamment pour le rapport aux écrits (Lelercq, 1999) et à l'écriture (Barré-de Miniac, 2000).

Dès la mise en place des préconisations du Conseil de Lisbonne et du marché des formations aux « compétences clés », les cahiers des charges préconisent l'approche par les compétences avec deux référentiels de formation : celui du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) du Conseil de l'Europe (2001) et le référentiel des compétences clés en situation professionnelle (RCCSP), (ANLCI, 2009). Il s'agit d'organiser les contenus non pas à partir d'une approche disciplinaire en termes de savoirs à acquérir mais par la détermination de situations dans lesquels ces savoirs ainsi que des savoir-faire seront développés.

### c. Impacts de la littéracie dans l'organisation du travail

Enfin, différentes études montrent l'évolution de la place des écrits au travail ainsi que l'imbrication du langage écrit dans la réalisation des tâches (Dewerpe, 1992 ; Boutet, 2001). D'abord réservés à une minorité qui organise le travail et les échanges commerciaux (inventaire, documents administratifs, comptables et commerciaux), les écrits et l'écriture concernent progressivement toutes les strates de la hiérarchie sociale de l'entreprise. Les procédures liées aux démarches qualité et aux normes environnementales ainsi que la dématérialisation du système de communication au sein des entreprises ont pour conséquence la « mise en écrit de l'activité » (Boutet, 2001 : 38) qui s'accompagne de nombreuses tâches de lecture et d'écriture y compris pour les moins qualifiés. Ces pratiques concernent tous les secteurs d'activité professionnelle et peuvent être rapprochées de la notion de compétences transversales « génériques mobilisables dans diverses situations professionnelles » (Réseau Emplois Compétences, 2017 : 14).

## 2. Les données : points de vue croisés des apprenants et des formateurs

### a. Les apprenants : acquis littéraciques et attentes de formation

Nous présentons l'analyse de deux recueils de données :

- la littéracie au travail : données recueillie par des observations de postes et des entretiens menés auprès d'employés du nettoyage (Chinours-Lachaud- 2011 ; Lachaud, 2014) ;

- des attentes de formation recueillies au cours d'entretiens menés auprès d'apprenants inscrits dans des parcours de formation linguistique à visée professionnelle.

Pour ces deux recueils, les témoins sont en majorité des femmes, francophones ou non, essentiellement originaires de pays d'Europe et d'Afrique, peu scolarisées en France ou dans un autre pays, âgées de 25 ans à plus de 50 ans, ayant occupé un emploi ou effectué une formation professionnelle. La plupart est bilingue et s'exprime dans au moins une autre langue que le français.

Concernant les données sur la littéracie au travail nous distinguons les pratiques et usages issus du travail prescrit de ceux du travail réel (Borzeix, Boutet & Fraenkel, 2001, p. 13). Les consignes et procédures émises par l'entreprise en vue de réaliser les tâches relèvent du travail prescrit c'est-à-dire tel qu'il est prévu dans l'organisation du travail. Le travail réel est représenté par les tâches effectivement réalisées par les employés.

Nous analysons les données selon trois axes :

- les écrits et les pratiques de lecture et d'écriture,

- les discours oraux recueillis pendant le travail,

- la verbalisation des gestes professionnels observés.

Les résultats montrent que les écrits et autres traces de littéracie au travail sont nombreux, variés et les usages contrastés. Les contrastes concernent les pratiques d'écriture et de lecture tant concernant la fréquence que leur nature. En effet, certains employés ont plus souvent recours à l'écrit que d'autres et les usages sont plus ou moins distanciés des habitudes, des représentations et des éléments connus. Ainsi, certains mesurent les quantités de produit d'entretien et la durée de réalisation des tâches à partir d'indices plus ou moins concrets tels que la présence d'un collègue à un endroit habituel ou la perception olfactive d'un produit pour en mesurer la quantité nécessaire.

A l'oral, les variations interpersonnelles résident :

- dans le choix des termes pour désigner les lieux, le matériel et les gestes, plus ou moins proches des objets ;

- dans l'évocation de l'activité, plus ou moins éloignée dans le temps et distanciée des actions. L'alternance de deux formes discursives narration-description et explication-argumentation ainsi que la présence de verbes spécifiques montrent également des variations qui peuvent constituer des points d'appui pour organiser les apprentissages.

Parmi les acquis et habiletés littéraciques, la lecture et les traces de numératie donnent lieu à des opérations de calcul en vue de réorganiser la répartition des tâches dans le temps ou de respecter un délai. Les productions écrites sont essentiellement présentes dans le travail réel. Elles sont plus complexes que celles du travail prescrit qui consistent à cocher une case ou apposer sa signature sur une fiche de traçabilité. Ces productions écrites sont associées à des opérations cognitives telles que l'anticipation et l'organisation du travail dans la répartition chronologique des tâches. Ce sont des messages rédigés à l'attention des usagers, des listes et des schémas.

Enfin, le secteur d'activité de la propreté est très concurrentiel. Le temps prévu dans les cahiers des charges pour réaliser les tâches n'est pas suffisant et les employés mettent en place des stratégies pour tenir les délais. Ces derniers prennent des libertés quant aux consignes et procédures afin d'ajuster leurs gestes au contexte au moment où ils réalisent le travail. Dans le prolongement des travaux de Goody (1979) sur l'écriture et la part rationnelle associée à l'écrit, nous proposons la « raison orale » pour décrire les modes de raisonnement mobilisés à l'oral, proches de ceux de l'écrit (Lachaud, 2017). Il s'agit notamment d'actes réalisés de manière anodine, le plus souvent non mis en conscience, de « tours de main », « manières de faire » et « astuces » (de Certeau, 1990). Associés à des opérations cognitives, ces actes contribuent à organiser l'activité dans le temps et dans l'espace. Ils permettent notamment d'optimiser les déplacements et de faire face à des imprévus.

Concernant les résultats des attentes de formation, les données sont issues de nos recherches menées

auprès d'apprenants inscrits dans une formation aux « compétences clés » (Lachaud & Rehaili, 2012) mais également de notre expérience de près de vingt ans, dans des dispositifs de formation de personnes inscrites dans des parcours de (ré)insertion sociale et professionnelle tels que « Irill », « remise à niveau », « savoirs de base » et compétences clés des métiers de la propreté (« Clés en main »).

Les demandes et attentes des apprenants s'organisent selon cinq thèmes récurrents :

- les usages sociaux des écrits : écrire un chèque, lire le journal, les documents administratifs et ceux du travail (lire et compléter le relevé d'heures, le cahier de transmission, un contrat de travail, comprendre des termes inscrits dans des fiches techniques et la description des caractéristiques de production ; écrire une consigne) ;

- la langue française : les normes et usages sociaux (« parler le français correct ») et être plus en confiance dans les situations d'écriture et de lecture ;

- la communication et les supports numériques : utiliser Internet, la messagerie électronique ;

- l'emploi : préparer un concours, évoluer sur son poste de travail, avoir des responsabilités, accéder ou changer d'emploi, changer de secteur d'activité professionnelle.

Ces demandes et attentes se rejoignent sur un souhait commun qui est le développement des compétences langagières en français oral et écrit motivé par un « usage social, professionnel et familial de l'écrit » (Lachaud & Rehaili, 2012 : 160).

**b. Les demandes et attentes exprimées par les formateurs**

Les données sont recueillies auprès de 35 participants dont les attentes et profils sont représentatifs de notre pratique de formation de formateurs depuis près de dix ans ainsi que des études menées auprès de ces derniers (Frier, 2009 ; Sautot, 2017). Les formateurs sont en majorité des femmes. Ils sont pour la plupart employés en contrat à durée indéterminée ou déterminée, intervenant dans un atelier sociolinguistique (4), un organisme de formation (22) et un établissement d'enseignement professionnel (9). La plupart ont un parcours de formation supérieure, de la licence au doctorat. L'ancienneté dans ce domaine professionnel est en majorité de 10 à 20 ans.

Les formateurs interviennent dans des parcours tels que : CléA, « lire, écrire, agir », « compétences clés », « remise à niveau », préparation aux concours de la fonction publique, français langue étrangère et français langue d'intégration, alphabétisation, diplôme de compétence en langue (DCL), titre professionnel, apprentissage professionnel en alternance et certains formateurs accompagnent des apprenants à la validation des acquis de l'expérience. Ils sont inscrits à une formation de formateurs qui vise à leur procurer une démarche pour accompagner le développement des compétences à l'écrit dans un groupe hétérogène. Leurs attentes et demandes sont recueillies avant le démarrage de la formation. Un questionnaire est adressé par courrier électronique. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les demandes et attentes des formateurs, recueillies en amont de leur formation. Bien que la frontière entre les deux catégories ne soit pas hermétique, nous distinguons celles qui concernent les méthodes et techniques d'animation d'autres demandes et attentes plus spécifiques, relatives aux publics, à l'évaluation et à d'autres apprentissages.

**Demandes et attentes des formateurs centrées sur l'hétérogénéité des besoins des apprenants**

| Méthode / groupe | Autres demandes spécifiques |
|---|---|
| Comment les faire travailler en sous-groupe sans qu'ils se sentent « délaissés », trouver les bons sujets pour animer de séances communes au trois types de public (alpha/ illettrisme/ FLE) ? | Comment distinguer certains publics : par exemple, une personne n'ayant jamais été scolarisée dans son pays mais en France depuis 20 ans, ayant suivi quelques remises à niveau, ayant de grandes difficultés à l'écrit, est-elle toujours considérée comme « alpha » ? Comment la faire progresser à l'écrit ? |
| Comment démarrer la formation au sein d'un public très hétérogène ? | Comment améliorer l'apprentissage des phonèmes et des graphèmes auprès des apprenants en particuliers les personnes en FLE/FLI[1] ? |
| Comment gérer efficacement un groupe hétérogène, donner l'envie d'apprendre à chacun, stimuler la curiosité de tous, favoriser les échanges, faire des liens explicites avec les référentiels CléA ? | Quelles évaluations à réaliser en amont du positionnement : intermédiaire et finale, leur permettant de prendre confiance en eux et d'avoir envie de progresser également à domicile ? |
| Comment incorporer convenablement une personne illettrée dans un groupe d'autres stagiaires qui ne le sont pas. Comment la mettre à l'aise, gérer son niveau comme une autre, lui donner sa place quand elle pense qu'elle n'a rien à faire là ? | Comment améliorer l'apprentissage de l'outil numérique (notamment l'utilisation d'Internet et du site de Pôle Emploi) pour les personnes d'origine étrangère et celles en situation d'illettrisme ? |
| Comment accompagner le mieux possible les usagers. Comment faire la différence entre les différents apprentissages. Comment positionner les publics en situation d'illettrisme ? | Comment faire progresser les apprenants en compréhension de la langue écrite ? |
| Comment adapter une pédagogie centrée sur l'écriture personnelle avec un public alpha / illettrisme / FLE en entrées et sorties permanentes dans un même groupe ? | Comment traiter les aspects culturels en cours de langue ? |
| Comment répondre aux attentes de tous les apprenants d'un groupe avec des niveaux très différents ? | Comment peut-on, avec un public de jeunes adultes, utiliser des documents pour enfants, ou au contraire, doit-on l'éviter ? |

A la lecture des demandes et attentes, nous distinguons cinq thématiques récurrentes :

- l'animation et l'inclusion (cognitive et linguistique) dans le groupe : comment accueillir un apprenant dans une formation avec entrées et sorties permanentes, comment accompagner les apprentissages dans un groupe dont les profils et acquis linguistiques sont variés ;

- l'évaluation et le positionnement des « publics en situation d'illettrisme » ;

- la connaissance des profils linguistiques ;

- les techniques d'apprentissage et d'enseignement à l'écrit ;

- la variété des profils d'apprentissages linguistiques et des attentes.

Les questions relatives à l'hétérogénéité se trouvent au centre des préoccupations des formateurs. Ces derniers s'interrogent sur l'organisation des activités dans les groupes hétérogènes en termes d'acquis et d'objectifs d'apprentissage. Ces attentes de formation concernent donc d'une part les « pratiques pédagogiques » et rejoignent celles relevées par C. Frier (2009) et J.-P. Sautot (2017) dans une étude menée auprès de formateurs intervenants dans des dispositifs « savoirs de base ». D'autre part et en arrière plan des données présentées dans le tableau ci-dessus, les formateurs s'interrogent sur la manière de prendre en charge les attentes des apprenants en relation avec l'usage des référentiels. Ils perçoivent leur intérêt en termes de supports aux apprentissages mais les jugent « « pas assez pratiques », « complexes » » (Leclercq, & Vicher, 2012 : 103).

## 3. Articuler acquis et attentes des apprenants avec celles des formateurs : vers une démarche formative réflexive

Nous mettons en relation les demandes et attentes des formateurs avec celles des apprenants afin de proposer des pistes didactiques qui articulent les acquis des apprenants aux contenus de formation et aux critères des référentiels. Ceci, en vue de « développer une didactique plus spécifique des disciplines enseignées qui se démarque à la fois de l'emprise de la didactique du Français Langue Etrangère et des didactiques orientées vers l'école, quand cela est nécessaire. » (Sautot, 2017 : 86).

### a. Prise en compte des attentes linguistiques élargies à la littératie

Les demandes exprimées par les apprenants concernent avant tout une amélioration de leurs capacités à s'exprimer en français à l'oral comme à l'écrit ainsi qu'à utiliser les écrits dans leurs démarches sociales et professionnelles quel que soit le support, numérique ou papier. Ces attentes sont reliées à l'emploi et rejoignent notamment les domaines « communiquer en français » et « utiliser les techniques usuelles de l'information et de la communication numérique » du certificat CLéA. Elles peuvent être rapprochées d'autres besoins non exprimés notamment identifiables à l'aide des référentiels linguistiques et des connaissances de didactique présentées ci-dessous. Ainsi, C. Frier (2009) souligne la « place limitée qu'occupe la dimension linguistique et didactique [...] (travail sur les correspondances phonèmes/graphèmes, travail sur la conceptualisation de la langue écrite, écriture productive et analyse de productions, stratégie de construction du sens...) » (p. 87).

Dans cette perspective, les situations d'écriture relevées sur les postes de travail sont moins nombreuses mais donnent lieu à des productions plus complexes que celles proposées par le cadre du travail prescrit. Le travail sur l'écriture peut être basé d'une part sur des mises en situation d'écriture individuelle et d'autre part sur un recueil des « pratiques invisibles » d'écriture et de lecture réalisé auprès des apprenants au fil de la formation (Fraenkel, 1993 : 277). Ces pratiques sont invisibles car elles ne sont pas évoquées spontanément par les apprenants. Elles concernent les écrits produits pendant le travail (ou d'autres activités) pour la réalisation des tâches : liste de produits ou de matériel, mémo, SMS. Au delà d'un travail sur les aspects linguistiques, ces écrits constituent un support pour aborder les représentations sociales de l'écrit, la dimension de l'investissement de l'écriture et l'intérêt affectif porté

au geste d'écriture (Barré-de Miniac, 2000).

En effet, proposer aux apprenants de porter un regard sur leurs pratiques de lecture et d'écriture revient à les mettre en évidence et à les valoriser. Ce recueil peut être effectué au moment des bilans (initial, intermédiaire et final) de formation, lors d'un entretien individuel ou collectif. Nous présentons ci-dessous un exemple de « séance collective » animée selon la démarche d'ECLER (Ferrand, 2014 : 141).

La consigne proposée est : « quelles sont vos pratiques de lecture et d'écriture en dehors de la formation ? » Après avoir pris le temps de réfléchir individuellement, les participants expriment une ou plusieurs pratiques. Le formateur prend des notes en vue de les remettre à chacun à la séance suivante. Cette trace écrite peut être utilisée au moment des bilans pour évoquer l'évolution des pratiques. Nous présentons ci-dessous un exemple de compte rendu écrit réalisé avec un groupe d'apprenants. Les lecteurs débutants ont souhaité que le formateur inscrive les réponses en capitale. Ce support peut également être utilisé pour aborder la lecture selon les trois graphies : script, majuscule et cursive. Par exemple, les apprenants, selon leurs besoins, peuvent repérer dans ce support des lettres, des sons ou des termes. Ils peuvent également utiliser le document pour assembler les situations aux lieux, trouver d'autres lieux et d'autres situations.

**Séance collective : pratiques de lecture et d'écriture au quotidien**

| **LIEUX** | **QUOI ? QUELS DOCUMENTS ?** |
|---|---|
| **À L'ARRÊT DE BUS** | LES PUBLICITÉS<br>LE PLAN<br>LE NOM DES ARRÊTS DE BUS |
| **DANS LE BUS** | LE NOM DES RUES |
| **À LA BANQUE** | LES JOURNAUX |
| **À LA MAISON** | LES REVUES<br>LES LIVRES<br>LA PUBLICITÉ DÉPOSÉE DANS LA BOÎTE AUX LETTRES (LES PROSPECTUS)<br>L'ORDINATEUR : CHAT ET E. MAIL<br>LES SMS<br>LA LISTE DE COURSES<br>LES MOTS POUR LES ENFANTS |
| **SUR LE LIEU DE TRAVAIL (A L'HOPITAL)** | LE NOM DES PATIENTS QUI EST INSCRIT DANS LE CAHIER DE TRANSMISSION |

En complément, la production régulière et individuelle d'écrits a pour but d'installer un rythme et ainsi de faciliter voire de banaliser le recours à l'écrit pour développer la compétence scripturale mais aussi pour penser, nommer, observer et se placer dans une position d'observation et d'analyse des situations qu'elles soient vécues ou fictives. Accompagnées d'échanges en groupe et individuellement avec le formateur, des retours réflexifs sur les productions permettent à la fois d'aborder les aspects formels de la langue mais également le « rapport à » l'écriture, les modes d'apprentissage ainsi que d'autres capacités de distanciation (Guernier, M.-C., Lachaud, M.-H., Sautot, 2015). Ces dernières sont entre autres utiles à l'évaluation des capacités prévues dans les référentiels, basées sur des situations professionnelles fictives. Par ce travail réflexif, il s'agit également de rendre explicite les modalités d'évaluation.

**b. Mise en valeur des acquis par la verbalisation orale et la dimension réflexive de l'écriture**

Dans la perspective d'initier une « pédagogie personnalisée, individualisée, actionnelle, [...] centrée sur les besoins des apprenants » (Frier, 2009 : 85), les situations répertoriées à l'aide des référentiels tels que le RCCSP et sur lesquelles les apprentissages sont adossés pourraient être collectées auprès des apprenants à partir de leur expérience. L'évocation de situations connues permet à la fois de favoriser l'expression à l'oral comme à l'écrit, grâce à des sujets familiers mais également de proposer aux apprenants d'adopter une position réflexive et de mettre au jour les opérations cognitives qu'ils mobilisent telles que l'anticipation des tâches et la mesure du temps. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, ces opérations sont spontanément convoquées pour réaliser les tâches professionnelles. L'objet évoqué devient source d'apprentissage permettant d'inscrire la réflexivité « dans une dynamique de développement professionnel ou de transformation des situations professionnelles » (Morisse, 2014 : 15). Au delà de la mise en conscience et d'une éventuelle généralisation, un partage collectif de ces « compétences ignorées » (Penloup, 2007) peut donner lieu à un échange de savoir-faire quant aux procédés mobilisés par les apprenants.

Nous proposons l'exemple d'une activité réalisée avec un groupe d'apprenants inscrits dans une formation « Clés en main de la propreté ». L'objectif est d'aborder la capacité à « signaler un dysfonctionnement » du référentiel de formation aux compétences clés de la propreté. Le formateur propose aux apprenants d'évoquer une ou plusieurs situations dans lesquelles ils ont dû informer leur entreprise ou le client d'un problème. Il inscrit les situations au tableau sous la dictée des apprenants. Les apprenants choisissent la situation avec laquelle ils souhaitent s'entrainer et se répartissent en binôme pour proposer des solutions et des formulations. Ils produisent un dialogue et le transcrivent en vue d'une restitution en groupe. Le formateur intervient auprès des binômes, en fonction des besoins. Après la présentation des situations traitées et amélioration du contenu (informations utiles à la compréhension, formulation adaptée à l'interlocuteur), le formateur prend note des réponses proposées par chaque binôme en vue de créer un support qui sera remis à chaque participant. Il est également possible de proposer aux apprenants de saisir leur dialogue à l'aide d'un traitement de texte. Dans la continuité, le formateur peut proposer de pratiquer le dialogue en dehors de la formation. Un retour sur cette expérience leur permettra ensuite de s'exprimer sur la mise en oeuvre, ce qui a aidé, ce qu'ils ont fait différemment, ce qu'ils retiennent et proposent pour une prochaine fois.

Extrait du support remis aux participants :

Situation n° 1 - « quand les poubelles sont pleines : comment demander à l'inspecteur pourquoi le camion ne les a pas emportées (enlevées) ? »

Bonjour madame, j'ai un problème avec la poubelle verte.

Quel est le problème ?

Le camion est passé mais il ne l'a pas vidée.

Pourquoi il ne l'a pas vidée ?

Parce qu'il y a des vitres de sécurité dans la poubelle.

Vous pouvez vous débrouiller. Enlevez les vitres de la poubelle, c'est votre travail !

C'est pas de ma faute.

Il faut quand même trouver une solution. On va en parler avec les responsables de la copropriété. On va voir avec eux.

D'accord, merci. Au revoir.

Situation n° 2 – « signaler que la raclette de l'autolaveuse est abimée. »

Allo, bonjour madame, vous allez bien ?

Bonjour madame, oui ça va merci.

J'ai un problème avec l'autolaveuse. Comment je peux faire pour changer la raclette ? Est-ce que vous pouvez m'expliquer ?

Je vais envoyer quelqu'un pour changer la raclette.

Merci beaucoup. Je m'en sers tous les jours, est-ce qu'il peut venir rapidement ?

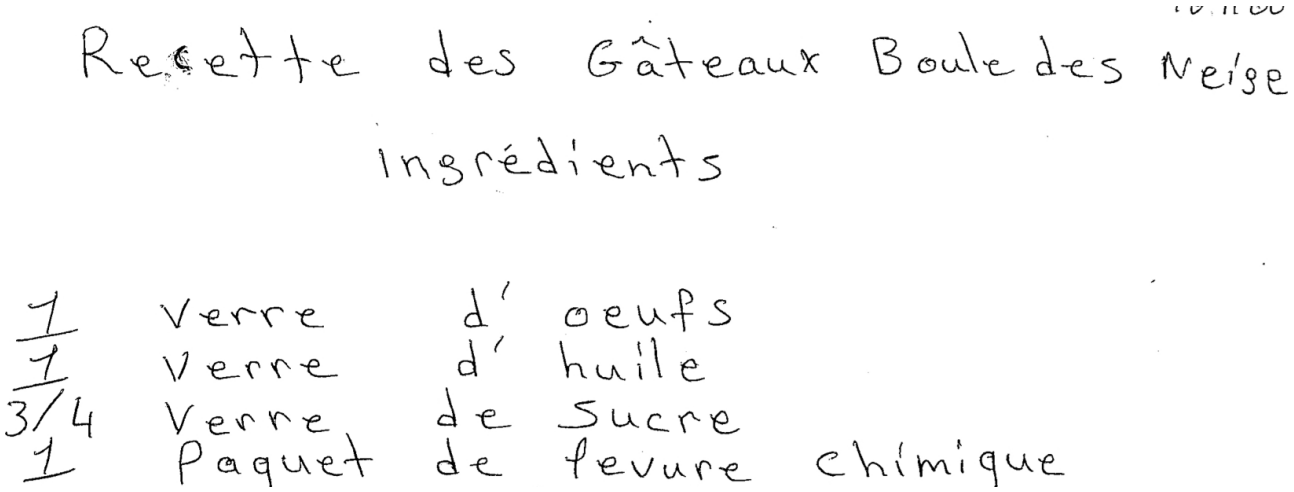
D'accord, ne vous inquiétez pas, il va venir dans une demi-heure.

D'accord, merci. Au revoir.

Lorsqu'ils parlent de leur travail et de l'organisation des tâches, les employés du nettoyage mobilisent à l'oral des marques de réflexivité telles que la répartition rationnelle des tâches dans le temps : organisation d'un itinéraire pour effectuer les tâches de nettoyage sans revenir sur ses pas et ainsi gagner du temps et rendre le travail moins pénible. La mise en écrit de ces verbalisations orales peut également être envisagée comme un support complémentaire à l'oral pour favoriser la réflexivité : décrire une tâche, un poste de travail, rédiger un mode opératoire.

L'extrait ci-dessous est la version finale d'une recette écrite par une apprenante. L'objectif de formation est de développer la capacité à décrire des tâches. L'apprenante a choisi de travailler à partir d'une recette de gâteaux apprise dans le cadre familial en observant les gestes de la cuisinière. Son intention est de la transmettre aux autres participants.

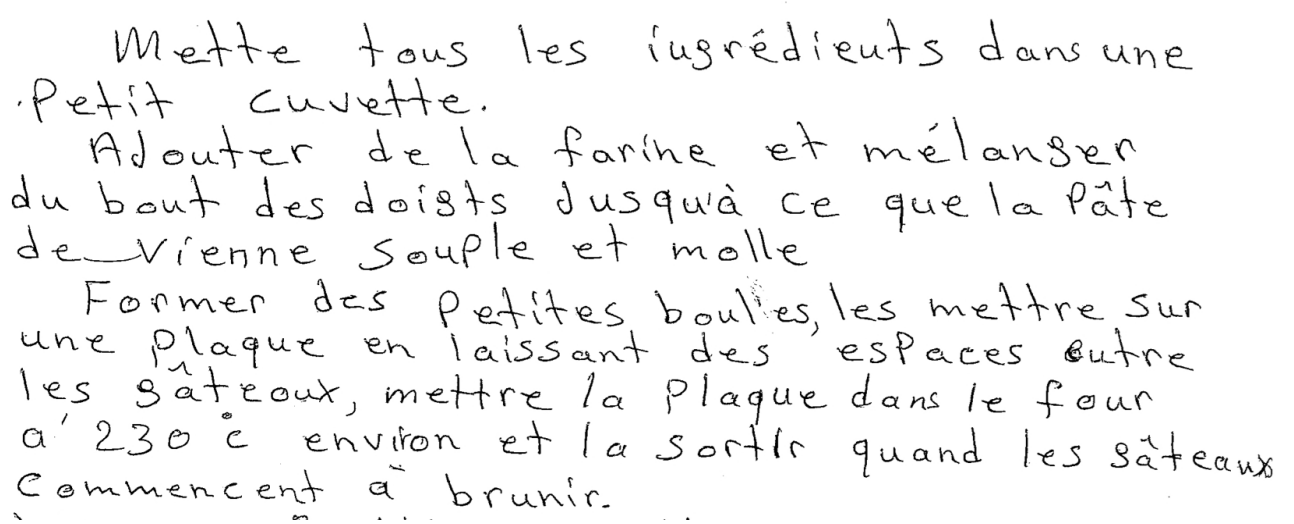
L'apprenante a d'abord établi la liste des ingrédients. Elle les a nommés, classés et a défini des quantités :


Recette des Gâteaux Boule des Neige

Ingrédients

1 Verre d'oeufs
1 Verre d'huile
3/4 Verre de Sucre
1 Paquet de levure chimique

Plusieurs reprises sont réalisées pour « épaissir » le texte avant d'aboutir à la version finale (Bucheton, 2014). Les consignes données par le formateur visent à décrire à l'oral les actions et les gestes réalisés en vue de les écrire, sur le principe des techniques d'explicitation (Vermersch, 1994) : comment faites-vous quand vous mélangez la pâte ? A quel moment arrêtez-vous de mélanger ? A quoi voyez-vous que c'est suffisant ? Qu'avez-vous fait avant de mettre les gâteaux dans le four ? Quand vous avez formé les petites boules, qu'avez-vous fait d'autre ?


Mette tous les ingrédients dans une petit cuvette.

Adouter de la farine et mélanger du bout des doigts jusquà ce que la Pâte de Vienne souple et molle

Former des petites boulles, les mettre sur une plaque en laissant des espaces entre les gâteaux, mettre la plaque dans le four a 230° environ et la sortir quand les gâteaux commencent à brunir.

Ces deux extraits illustrent le passage de savoir-faire de l'oral vers l'écrit ainsi que la dimension réflexive associée au processus d'écriture. Pour pouvoir décrire ses actions, l'apprenante a mis en mots sa pratique, elle a cherché et sélectionné des termes appropriés. Elle a été attentive à ne pas oublier une étape ou un ingrédient car elle ne pourra pas donner d'informations oralement au moment de la réalisation de la recette par le lecteur. Enfin, cet exemple illustre le fait que les capacités des référentiels

professionnels peuvent être abordées à partir de situations de la vie quotidienne, en lien avec les préoccupations des apprenants.

### c. Articulation des apprentissages aux situations quotidiennes

Les données recueillies auprès des apprenants illustrent l'ancrage des activités de lecture et d'écriture dans celles du travail ainsi que les dimensions anthropologiques du langage (Boutet & Gardin, 2001). Ainsi, un employé du nettoyage qui consulte un planning et vérifie l'occupation des salles en vue d'organiser son activité illustre la dimension cognitive de l'écrit. Dans cette situation, la lecture est motivée par l'efficacité de la réalisation de la tâche. Aborder la lecture des documents à partir de cette dimension inclut les savoir-faire mobilisés par les apprenants sur leur poste de travail tels que la planification et la répartition des tâches dans le temps. Ainsi, la lecture du planning peut être abordée à partir de documents apportés par les apprenants. Ces documents peuvent donner lieu à un échange en groupe sur les usages : à quel moment s'en servent-ils ? De quelle manière ? Pour quelles raisons ?

Dans ce prolongement, interroger d'autres documents à partir des dimensions sociale, communicative et instrumentale de l'écrit revient à envisager les écrits de manière globale. Le questionnement porte sur la fonction de tel document sur le poste de travail et dans l'organisation du travail. A qui est-il destiné ? Par qui est-il émis ? Quel engagement implique-t-il de la part du lecteur ou du scripteur ? Les réponses renseignent à la fois sur le sens des écrits et apportent ainsi des informations implicites nécessaires à sa compréhension.

Cette démarche d'analyse peut être reliée à d'autres capacités générales répertoriées dans les référentiels tels que « Comprendre le périmètre et la place des interlocuteurs dans l'univers professionnel » (COPANEF, 2015) et de manière plus générale, à la compréhension de l'organisation du travail sur le poste mais également dans d'autres contextes qu'ils soient professionnels ou non.

## Conclusion

Cette étude montre que les formateurs souhaitent répondre aux attentes des apprenants tout en répondant aux exigences associées à l'évolution du contexte politique et économique. Les apprenants, quant à eux espèrent acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire pour être plus autonomes au travail et dans leur vie quotidienne. Cette mise en perspective tant du point de vue des apprenants que de celui des formateurs souligne la complexité de l'accompagnement à l'écrit des adultes en « insécurité langagière » (Adami & André, 2014). Celle-ci se caractérise à la fois par la prise en compte de la variété des situations de travail, de l'imbrication des dimensions anthropologiques de l'écrit dans l'activité professionnelle mais également de la nécessité de les inclure dans les contenus. Mettre en relation les attentes exprimées par les apprenants avec des référentiels de plus en plus basés sur des situations professionnelles en termes de compétences à acquérir n'est pas toujours aisé. Les premières sont issues d'expériences vécues et de souhaits exprimés individuellement alors que les référentiels sont construits à partir de critères à atteindre et ancrés dans un modèle économique. Les actions des formateurs se trouvent dans cette divergence avec la difficulté de trouver des points de rencontre.

Afin de porter un regard sur les écrits, leur place et leur rôle dans les organisations, en complément d'un travail sur le code, nous avons proposé des activités sur les écrits et sur leur sens. Nous avons aussi proposé de mettre en lumière les savoir-faire dans d'autres domaines que le milieu professionnel afin de constituer une voie d'accès à la validation de compétences transversales « déjà là ». Enfin, proposer d'aborder d'autres situations que celles du milieu professionnel revient également à lever les freins à « l'émancipation » (Adami & André, 2014 : 74), à favoriser la généralisation des apprentissages et ainsi à rejoindre les préoccupations des apprenants comme celles des formateurs.

**Références bibliographiques**


Adami, H. (2018). Existe-t-il une vie didactique sans la grammaire ? *Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV)*, 85-92.

Adami H., André V. (2014). Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissage, *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2014/2, Vol XIX, (pp. 71-83). En ligne sur le site ATILF :

https://fli.atilf.fr/wp-content/uploads/2015/04/article_processus-securisation-langagiere.pdf

ANLCI (2009). *Référentiel des compétences clés en situation professionnelle*. Récupéré sur le site de l'ANLCI :

http://www.anlci.gouv.fr/Mediatheque/Entreprises/Entreprise/Referentiel-des-competences-cles-en-situation-professionnelle-RCCSP

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve D'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Borzeix, A., Boutet, J. & Fraenkel, B. (2001). Introduction. In A. Borzeix, & B. Fraenkel (Ed.), *Langage et travail. Communication, cognition, action* (pp. 9-17). Paris : CNRS Editions.

Boutet, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolution. *Langage & société, 98,* 17-42.

Boutet, J. & Gardin, B. (2001). Une linguistique du travail. In A. Borzeix, & B. Fraenkel (Ed.), *Langage et travail. Communication, cognition, action* (pp. 89-111). Paris : CNRS Editions.

Bucheton, D. (dir) (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée.* Paris : Retz.

Chinours-Lachaud M.-H. (2011). *Contribution à la formation à l'écrit en milieu professionnel. Le cas des métiers de la propreté.* Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Grenoble, dirigée par C. Barré-de Miniac et C. Frier. Récupéré sur le site HAL : https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00683132/

Conseil constitutionnel (1946). *Préambule de la Constitution de 1946, IVème République*. Récupéré sur le site du Conseil Constitutionnel :

https://www.conseil-constitutionnel.fr/les-constitutions-dans-l-histoire/constitution-de-1946-ive-republique

Conseil Européen (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR).* Récupéré sur le site du Conseil de l'Europe :

https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages

COPANEF (2015). *Référentiel. Socle de connaissances et de compétences professionnelles*. Récupéré sur le site Certificat CléA :

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

Dartois, C. & Thiry, C. (2000). *Former les publics peu qualifiés. Référentiel des savoirs de base*. Ministère de l'Emploi et de la solidarité. Récupéré sur le site du Centre ressources illettrisme de la région PACA :

http://www.illettrisme.org/components/com_remository_files/downloads/Former_les_publics_peu_qualifies_D1.pdf

De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien*. Vol. 1, Arts de faire. Paris : Gallimard.

De Keyser, D. (1999). *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte. Guide méthodologique et pratique.* Paris : Retz.

Dewerpe, A. (1992). Les écrits au travail. *Cahier Langage et Travail, 6,* 3-17. Récupéré sur le site Docplayer : https://docplayer.fr/15964805-N-6-les-ecrits-au-travail.html

Ferrand, Noël (2002) : L'accès à la maîtrise du Lire/écrire en formation d'adultes. L'atelier ECLER. *Lidil, 25,* 43-56.

Ferrand, Noël (2014). *Ecrire pour apprendre. La démarche ECLER*. Paris : L'Harmattan.

Fraenkel, B. (1993). Enquête sur les pratiques d'écriture en usine. In B. Fraenkel (Ed.), *Illettrisme. Variations historiques et anthropologiques* (pp. 267-283). Paris : Centre Georges Pompidou. Bibliothèque publique d'information.

Frier, C. (2009). Etre formateur d'adultes aujourd'hui : un équilibre fragile entre idéal et processus de construction de l'identité professionnelle. *Savoirs et formations. Recherches et pratiques, 1*, 79-92.

Giret, C. & Guernier, M.-C. (2017). *De la lutte contre l'illettrisme à la recherche-action. Professionnaliser par une démarche coopérative et la recherche*. In M.-C. Guernier, & J.-P. Sautot (dir.). Former des adultes à l'écrit : questions didactiques pour la professionnalisation des formateurs (pp. 15-40). Dijon : Raison et Passions.

Goody, J. (1979). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Les Editions de Minuit.

Guernier, M.-C. (2012). Les contenus linguistiques dans les référentiels et les discours des formateurs. Définitions, conceptions et références. *LIDIL, 45*, 73-92.

Guernier, M.-C., Lachaud, M.-H., Sautot, J.-P. (2015). Analyser les pratiques de formation linguistique mises en œuvre dans les formations professionnelles : quelle didactique du français pour articuler maîtrise de la langue, habiletés littératiques et compétences professionnelles ? *Langage, travail et formation*, 0. Récupéré sur le site de la revue de Langage, Travail et Formation : https://reseaultf.atilf.fr/wp-content/uploads/2015/10/Graffic-Zero.pdf

Lachaud, M.-H. (2017). La « raison orale », un levier pour la formation linguistique des migrants et l'intégration dans le pays d'accueil. Dans Conseil de l'Europe, J.-C. Beacco, H.-J. Krumm et *al*. *L'intégration linguistique des migrants adultes* (pp. 365-369). *Les enseignements de la recherche*. Berlin, Boston : De Gruyter Mouton. Récupéré sur le site Degruyter : https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/472830

Lachaud, M.-H. (2014). Du repérage des compétences à la formation professionnelle : le cas des métiers de la propreté. *Le discours et la langue*, *5.2*, 65-76.

Lachaud M.-H. & Rehaili, D. (2012). Discours des apprenants sur les effets de la formation à l'écrit. *LIDIL 45*, 151-162 ? Récupéré sur le site Openedition : https://journals.openedition.org/lidil/pdf/3213

Leclercq, V. (1999). *Face à l'illettrisme, enseigner l'écrit à des adultes*. Paris : ESF.

Leclercq, V. & Vicher, A. (2012). Etude sur les usages des référentiels dans la formation linguistique de base. *LIDIL, 45*, 93-105.

Ministère du Travail (2017). Article 157. *Loi n° 2017-86 du 27 janvier 2017 relative à l'égalité et à la citoyenneté*. Récupéré sur le site Légifrance :

https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000033934948&categorieLien=idhttps://www.certificat-clea.fr/

Morisse, M. (2014). Les dimensions réflexive et professionnalisante de l'écriture. Quelques considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In Martine Morisse & Louise Lafortune, L. (dir.) (2014). *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation* (pp10-29). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Parlement européen et Conseil (2006). *L'éducation et la formation tout au long de la vie. Compétences clés.* Récupéré sur le site de l'Union européenne :

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090

Penloup, M.-C. (2007). Une écriture personnelle effervescente. In M.-C. Penloup (Ed.), *Les connaissances*

*ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves* (pp. 17-43). Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Réseau Emplois Compétences (2017). *Compétences transférables et transversales. Quels outils de repérage, de reconnaissance et de valorisation pour les individus et les entreprises* ? Récupéré sur le site France Stratégie :

https://www.strategie.gouv.fr/publications/competences-transferables-transversales

Sautot, J.-P. (2017). Formateurs : un métier complexe ? In M.-C. Guernier, & J.-P. Sautot (dir.). Former *des adultes à l'écrit : questions didactiques pour la professionnalisation des formateurs* (pp. 71-86). Dijon : Raison et Passions.

Vermersch, P. (1994) : *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

---

[1] Français langue étrangère, français langue d'intégration