

Aude Bretegnier (dir.)

Formation linguistique en contextes d'insertion

Compétences, posture,
professionnalité:
concevoir un cadre de référence(s)

Aude Bretegnier (dir.)

Formation linguistique en contextes d'insertion

Compétences, posture,
professionnalité:
concevoir un cadre de référence(s)

Formation linguistique en contextes d'insertion: une professionnalité à décrire, pour la construire

Aude BRETEGNIER

EA 2661 CREN / EA 4246 DYNADIV, Université du Maine

1 Présentation du projet

Ce travail est issu d'une coopération entre des chercheurs issus de différents champs disciplinaires de l'université française (socio-linguistique, didactique des langues, sciences de l'éducation / de la formation d'adultes) et des professionnels (formateurs, encadrants de formateurs, responsables d'organismes de formation ou de positionnement linguistique, chargés de missions et de projets), travaillant en France dans les champs de l'accès à la langue pour les personnes issues de la migration (alphabétisation, FLS¹), et de la lutte contre l'illettrisme.

Il prend sa source à l'université de Tours, dans une équipe de sociolinguistes et didacticiens des langues², dont une partie des recherches porte sur la compréhension des dynamiques langagières à l'œuvre dans les processus de mobilité sociale, migration, insertion. Depuis 2002, cette équipe pilote une formation professionnalisante³ qui articule la sociolinguistique et la didactique du français langue étrangère et seconde (FLE / FLS), pour former des enseignants / formateurs de français destinés à intervenir dans des contextes diversifiés. L'une des orientations concerne la formation linguistique à desti-

1 Français comme «langue seconde».

2 Département SODILANG/EA DYNADIV 4246. Université de Tours.

3 02-04: DESS *Gestion de la pluralité linguistique*; Master 2 depuis 2005: *FLE/S – Appropriation, Diversité, Insertion* (Formation de niveau Bac + 5), Université de Tours.

nation de publics en cours d'insertion (sociale, socio-professionnelle, socio-scolaire, socio-universitaire).

En septembre 2005, une première Journée d'étude est organisée⁴, avec l'objectif d'avancer sur une mise en regard des compétences des formateurs telles qu'attendues sur le terrain, et telles que développées dans les formations universitaires. Ainsi s'explicite un champ «langues et insertions» (Bretegnier (éd.), 2007), à la croisée du FLE / FLS, des savoirs linguistiques de base, de l'insertion professionnelle, du bilan et de la validation de compétences.

Le présent travail est amorcé lors d'une seconde journée d'étude (2008)⁵, qui permet d'accomplir un pas supplémentaire. Au-delà d'une identification mutuelle, il s'agit à présent d'entreprendre la construction d'une forme de *communauté* de références et de conceptions, en termes de compétences professionnelles, de professionnalité de formateurs «langues et insertions».

Le champ formatif désigné est large, hétérogène, renvoyant à la fois à la «formation linguistique des migrants» (Adami, 2009), et au champ du réapprentissage des savoirs linguistiques de base (Leclercq, 2004, 2008). Ces secteurs, souvent considérés de façon séparée, s'adosent à des recherches issues de champs disciplinaires distincts (didactique des langues / sciences de la formation d'adultes) qui se rencontrent encore peu.

A travers ce travail, il s'agit ainsi d'abord de faire l'hypothèse d'un macro-champ, celui de la formation linguistique *en contextes d'insertion*, qui s'adresse à des adultes ou jeunes adultes en cours et en difficulté d'insertion sociale, professionnelle, pour lesquels une partie des difficultés est liée à des questions de langue.

4 A. Bretegnier et D. de Robillard (coord.), «Pro-Ling», *Rencontres professionnels / (socio)linguistes autour des notions de langues, insertions, formations. Identifier des convergences – Penser des coopérations*, DYNADIV, Université de Tours.

5 A. Bretegnier (coord.), Journée d'étude *Former à (s')intégrer? Professionnalité, réflexivité, posture, éthique professionnelle*, DYNADIV, Université de Tours, septembre 2008.

Cette proposition ne doit pas être entendue comme un postulat de similitude en tous points entre les champs formatifs du français langue seconde et du réapprentissage des savoirs linguistiques de base, mais interroge leurs transversalités, leurs points de convergence.

2 «Formation linguistique en contextes d'insertion»: l'hypothèse de transversalités

Il s'agit ainsi de concevoir une pratique formative transversale en «français langue d'insertion»⁶ (Castellotti & Chalabi (éds.), 2006; Bretegnier, 2008, 2009), en fonction d'objectifs moins centrés sur l'apprentissage de la langue que sur la mise en dynamique de parcours d'insertion, d'intégration, de mobilité sociale, pour l'accomplissement desquels l'appropriation linguistique constitue une ressource sociale et symbolique de premier plan.

2.1 Profils et Parcours d'apprenants

L'identification d'un champ FLI n'implique pas d'occulter la diversité des situations et des profils sociolinguistiques des publics concernés (allophones ou non, diversement scolarisés antérieurement). Mais au-delà de cette pluralité complexe, les publics auxquels s'adressent ces formations linguistiques partagent l'expérience de parcours en partie convergents, inscrits dans une double logique et difficulté d'appropriation linguistique et de mobilité sociale, d'insertion, d'intégration. De même, ces publics ont en commun une forme d'inscription sociologique, en particulier liée au fait qu'ils sont ou seront, en grande majorité, professionnellement orientés vers des métiers requérant de faibles niveaux de qualification (Thave, 2000; Adami, 2009), et cela (concernant les migrants), quel que soit leur bagage antérieur scolaire

6 Qui pourra désormais être noté FLI.

et professionnel⁷. En termes de compétences professionnelles de formateurs, une piste se dessine ainsi, autour d'une capacité d'analyse des liens entre ces dynamiques sociales qui tiennent lieu de contexte, et les pratiques et représentations des acteurs de la formation (apprenants et formateurs); ou encore de la manière dont s'articulent les processus d'appropriation linguistique et de mobilité, d'insertion, d'intégration sociale, et de ce que cela implique dans la conception de l'action de formation.

2.2 Histoire professionnelle et institutionnelle

Le champ de la formation linguistique en contextes d'insertion se caractérise également par le fait que son action formative est de plus en plus explicitement liée à des objectifs d'insertion professionnelle, y compris sur le plan institutionnel, et cela notamment depuis la reconnaissance officielle du français comme «compétence professionnelle»⁸. La question de l'accès à la langue occupe ainsi désormais une place centrale dans les politiques françaises liées à la gestion des flux migratoires et de l'insertion sociale et professionnelle, mais aussi de la formation continue.

Un autre point de convergence apparaît encore dans l'idée que ces champs formatifs se sont construits sur des bases associatives et militantes, fondatrices de premières formes de cultures professionnelles, et qu'ils se trouvent, dans l'histoire récente, profondément marqués par une série de mesures institutionnelles qui visent à refondre, pour la

7 On connaît les difficultés auxquelles se heurtent les migrants qualifiés pour faire reconnaître leurs diplômes en France. Les chiffres donnés par les statistiques du Contrat d'accueil et d'intégration en 2004 montrent bien que la majorité des migrants actuels sont loin de relever de situations d'analphabétisme: «[...] parmi les personnes entrant en formation: 12% n'ont pas été scolarisées; 26% ont suivi une scolarité dans l'enseignement primaire; 46% dans l'enseignement secondaire; 16% dans l'enseignement supérieur» (Beacco [et al.], *Référentiel du niveau A1.1.*, 2005: 18).

8 Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social.

renforcer, leur structuration politique et organisationnelle (Adami, 2009; Gloaguen-Vernet, 2009). Désormais, l'institution est commanditaire de l'action de formation, qui fait l'objet d'appels d'offres sur lesquels les organismes concernés sont invités à se positionner, en répondant à des cahiers de charges très précis en termes de parcours, d'objectifs, de critères d'évaluation, et en budgétisant leur offre. Si cette logique, qui place les associations dans une dynamique compétitive et de marché, peut heurter les sensibilités culturelles professionnelles fondatrices, il est aussi désormais admis que la maîtrise de ces aspects institutionnels constitue une compétence professionnelle incontournable dans les deux champs formatifs.

On est donc là dans un champ qui se transforme, se structure et se professionnalise, s'articule à une professionnalité, dont il s'agit d'explicitier les modalités, mais aussi les fondements éthiques.

2.3 Ambivalence quant à la reconnaissance professionnelle

Ce mouvement structurant⁹, pourtant, ne favorise paradoxalement pas vraiment la reconnaissance de la professionnalité des formateurs et coordinateurs pédagogiques mettant en œuvre ces dispositifs, dont les statuts professionnels restent souvent précaires, peu reconnus¹⁰. S'il est admis que ce champ d'intervention formative répond à des besoins sociaux majeurs et immenses, force est aussi de constater qu'il manque de visibilité, et au moins en ce sens, de légitimité sociale.

9 Ces éléments sont explicités dans la première partie de ce travail.

10 Pour exemple, le *Plan Départemental d'apprentissage du français pour les étrangers en situation régulière*, expérimenté depuis 2007 dans le Département du Rhône, qui vise à assurer l'ensemble de la formation FLE/S et alphabétisation sur le territoire départemental, repose sur le recrutement de «Volontaires» engagés pour un volume horaire maximal de 4 heures / semaine. Une réflexion a été engagée au sein du Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire – en charge de la coordination des actions d'apprentissage du français par les étrangers – sur une possible extension de ce plan à l'ensemble du territoire national.

2.4 Du côté des universitaires

Le projet est aussi à comprendre dans le contexte de la politique universitaire française, inscrite dans le projet européen de construction d'un espace harmonisé de l'enseignement supérieur et de la recherche. Dans l'histoire récente et actuelle, un certain nombre de réformes ont amorcé une transformation profonde du statut et des missions des universités françaises¹¹. Un objectif fort est l'amélioration de l'employabilité des étudiants diplômés, ce qui conduit à concevoir les programmes de formation comme favorisant la professionnalisation et l'insertion socioprofessionnelle, dans une articulation plus étroite avec les partenaires socio-économiques. Ce travail s'inscrit dans la perspective de cette articulation, en ce qu'il vise à faire progresser l'adéquation entre les objectifs et contenus de formations universitaires professionnalisantes, et les réalités d'un terrain qu'il souhaite en même temps contribuer à faire reconnaître dans sa complexité et dans sa spécificité.

3 Objectifs du travail

L'objectif est ainsi de décrire, pour contribuer à la construire, la professionnalité de ces formateurs «FLI». L'emploi de «professionnalité», qui sera justifié dans ce travail, indique une analyse du point de vue de la pratique interactionnelle, relationnelle, qui compose et manifeste ce *savoir-agir professionnel*. La professionnalité renvoie à l'idée

11 Parmi les grandes étapes de ce processus de refonte et d'harmonisation, on retiendra la signature de la Convention de Lisbonne (1997), et le Processus de Bologne, qui démarre en 1999. En France, ces réformes aboutissent notamment à la promulgation de la LRU – Loi relative aux libertés et responsabilités des universités – (2007, J.O. n° 185 du 11.08.07, page 13468, texte n° 2), qui engage les universités françaises dans l'accession à des «compétences élargies», notamment définies en termes d'autonomie de gestion des moyens humains et financiers.

d'un ensemble de compétences, et comporte aussi des dimensions identitaires, probablement d'autant plus prégnantes dans un champ d'intervention peu reconnu, peu valorisé. Elle pose également des questions liées à la posture, la réflexivité, l'éthique professionnelle.

L'objectif est donc de décrire cette professionnalité, pour contribuer à la faire reconnaître, la légitimer, mais aussi la renforcer, en proposant les bases d'un *cadre de référence(s)* en matière de compétences professionnelles, de professionnalité, comportant des propositions concernant l'accompagnement formatif (universitaire) à la construction et à l'évaluation de ces compétences. Ouvert au pluriel, «cadre de référence(s)» indique un parti pris de ne pas s'inscrire dans une perspective restrictive, d'indication prescriptive d'une «bonne pratique» professionnelle (unique, figée). A l'articulation de divers points de vue, expériences, analyses, il s'agit dans ce travail de proposer un ensemble d'orientations qui, dans l'idéal, pourrait servir de références en partage, tant pour des universitaires concepteurs de formations professionnalisantes dans ce champ, des acteurs du recrutement et de l'évaluation des formateurs sur le terrain, que des formateurs, dans une perspective d'auto-évaluation.

4 Architecture du volume

Le volume est organisé en trois parties principales, une synthèse générale, et un document complémentaire.

La première partie pose trois piliers du travail à entreprendre: la définition du champ, l'interrogation de certains de ses enjeux sociaux, la question du support de description de la professionnalité des formateurs, et de ses fonctions. Le premier article (Adami, Etienne, Bretegnier) présente l'actualité de l'identification de ce champ de la formation linguistique en contextes d'insertion. Il s'agit de le définir, tel qu'il s'inscrit dans le macro-champ de la didactique des langues et du français, des sciences de la formation d'adultes, mais aussi en puisant dans la sociolinguistique et dans l'anthropologie. Il s'agit également

de s'interroger sur la manière dont on peut envisager que les champs de la formation linguistique des migrants et celui du réapprentissage des savoirs linguistiques de base composent une forme de communauté professionnelle, «communauté de pratiques» (Wenger, 1998), communauté culturelle. Il s'agit enfin d'explicitier la «spécificité» des publics auxquels s'adresse le champ, proposant de la concevoir au départ d'une problématique transversale «langues et insertions».

La définition du champ FLI pose ainsi des questions politiques, que le second article (Jacquet, Etienne) propose d'explorer dans le contexte de la formation linguistique des migrants en France, en proposant une ouverture comparative à d'autres pays européens. Revenant sur l'histoire des conceptions de la notion de «citoyenneté» en France, en lien notamment avec la notion de «nationalité», l'article analyse les liens qu'entretient la citoyenneté avec la maîtrise de la langue, pour interroger la politique de formation linguistique menée en France concernant les migrants.

Le troisième pilier est posé dans la contribution de V. Leclercq, qui ouvre les questions méthodologiques indispensables pour la conception du «cadre de référence(s)», comme ressource collective, souple, ouverte, en s'interrogeant sur ses fonctions, ses destinataires, l'existant sur lequel se base sa construction.

La seconde partie du travail propose une analyse des activités professionnelles attenantes au métier de formateur linguistique en contextes d'insertion, et l'identification des compétences attenantes à la mise en œuvre de ces activités. Cette analyse s'opère au départ de la présentation d'expériences et d'enquêtes de terrain, par des contributeurs qui se situent à l'articulation de la recherche et de la pratique professionnelle. K. Vandermeulen met ainsi en avant la polyvalence qui caractérise l'activité professionnelle des formateurs en français langue d'insertion, polyvalence que souligne également C. Portefin, sur le terrain spécifique de la formation linguistique en situation professionnelle, auprès de salariés ou futurs salariés en formation continue. La troisième enquête porte sur la question de l'évaluation des pratiques professionnelles sur le terrain. M. Manardo montre que ces activités évaluatives, nécessaires à la progression de la professionnali-

sation des formateurs, demeurent d'une part encore largement informelles, et portent d'autre part essentiellement sur les résultats de l'action formative, souvent quantifiés, et non pas sur les compétences mises en œuvre pour l'obtention de ces résultats.

Les deux contributions suivantes rendent compte de points de vue d'encadrants, évaluateurs et recruteurs de formateurs, auxquels nous avons demandé de se livrer à un exercice de synthèse de ce qui composerait la professionnalité d'un «bon formateur». C. Douillard, responsable pédagogique du pôle FLE/S d'un centre de formation qui s'adresse à des adultes allophones en cours d'insertion sociale et professionnelle, insiste sur les dimensions qualitatives de la pratique professionnelle, de la professionnalité. Sur le terrain du réapprentissage des savoirs linguistiques de base (publics dits en situation d'illettrisme), A. Vinérier et C. Carré proposent une ébauche de classification en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Partant, le travail s'attache à la description plus détaillée de compétences identifiées comme transversales, notamment attenantes à la réalisation des analyses de besoins, nécessaires à la formalisation de propositions ciblées de formation. Cette démarche, en particulier développée dans le champ du «français langue professionnelle» (FLP), est décrite et analysée par J.-M. Mangiante, tandis que de son côté, S. Etienne revient sur les notions, centrales en formation d'adultes, d'«accompagnement» formatif et de «médiation», qui sous-tendent notamment le développement, de la part des formateurs, d'une compétence de décentration.

En guise de synthèse d'étape de cet ensemble de contributions, qui concernent tant le champ de la «formation linguistique des migrants», que celui des adultes en situations d'illettrisme, E. Duveau s'interroge alors sur les spécificités et transversalités de la professionnalité des formateurs en «français langue d'insertion».

La troisième partie «Compétence, Posture, Réflexivité professionnelles» défend l'idée de réflexivité comme macro-compétence professionnelle, sollicitée dans la mobilisation et la mise en œuvre de l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être qui composent le répertoire de ressources des formateurs en activité. Le premier article

propose une réflexion sur la notion de «compétence», et invite à la concevoir comme un *savoir mobiliser pour agir en contextes et en relation*, fondant la construction de la posture formative (A. Bretegnier).

C'est ensuite à travers l'analyse d'un ensemble de dispositifs universitaires d'accompagnement des étudiants à la construction d'une posture réflexive d'intervention professionnelle (N. Auger, M. Molinié, C. Goï, C. Guillaumin), qu'est explorée la réflexivité. Il s'agit notamment d'explicitier les critères, les modalités et les pratiques à l'aune desquels on peut envisager à la fois d'exercer, mais aussi d'évaluer, une telle compétence, question sur laquelle se penchent E. Huver et C. Goï.

Au terme de ces trois parties, A. Bretegnier présente une analyse de l'ensemble des contributions qui lui permet de proposer une description de ce qui fonde, compose la professionnalité de ces formateurs de «langue d'insertion», inscrite dans une éthique d'intervention professionnelle, et renvoyant à un ensemble à la fois structuré et dynamique de compétences.

En guise d'annexe, un document complémentaire, élaboré par N. Gettliffe, présente, dans une visée pratique, informative, un point sur l'actualité de l'offre de formation de formateurs, en France, attenante au champ de la formation linguistique en contextes d'insertion.

Le volume comporte finalement une bibliographie collective rassemblant les références de l'ensemble des contributions, ainsi qu'une présentation des différents contributeurs.