

## **Les formations linguistiques à visée professionnelle pour les migrants en France : orientations sociales et didactiques**

Hervé ADAMI

ATILF, Université de Lorraine & CNRS

**Résumé** - En France aujourd'hui, et cela depuis le milieu des années deux-mille, le travail représente un des axes majeurs des politiques de formation linguistique menées en direction des migrants. Ces politiques de formation linguistique sont pilotées directement ou indirectement par l'Etat mais également par des branches professionnelles ou des acteurs économiques et sociaux. Qu'il s'agisse de l'accès à l'emploi ou de l'occupation d'un poste de travail, on retrouve très souvent une part professionnelle dans les formations linguistiques. Or, ceci s'explique notamment par le fait que la part langagière du travail n'a cessé de progresser. C'est en analysant cette synergie et en partant des différents terrains d'expérimentation que l'on pourra esquisser quelques pistes d'intervention didactiques.

**Mots clés** - formation linguistique professionnelle ; migrants ; langage ; travail ; didactique

### **Title – Vocational language training for migrants in France: social and didactic orientations**

**Abstract** - In France today, and has been since the mid-two thousand's, work represents one of the major axes of language training policies for migrants. These language training policies are steered directly or indirectly by the State but also by professional branches or economic and social actors. Whether it is a question of access to employment or the occupation of a job, there is very often a professional element in language training. This is mainly due to the fact that the language part of the job has been steadily increasing. It is by analysing this synergy and starting from the various fields of experimentation that we will be able to sketch out some avenues for didactic intervention.

**Keywords** -Vocational Language Training – Migrants- Language - Work - Applied Linguistics

---

### **Introduction**

En France, les dispositifs de formation linguistique explicitement conçus pour les migrants sont mis en place principalement par l'Etat, directement ou indirectement. En cela, c'est conforme à la tradition interventionniste de l'Etat, y compris en matière linguistique. En cela également, les dispositifs de formation linguistique en France relèvent sans aucun doute de politiques linguistiques puisqu'elles sont pensées, conçues et mises en place par la puissance politique des instances de gouvernement, relayées par l'administration publique. En effet, depuis le milieu des années quatre-vingt-dix en France, l'Etat a pris la main sur les actions de formation linguistique destinées aux migrants par le biais de financements publics, via un système d'appels d'offres ou d'appels à projets qui imposent de fait leurs orientations par les cahiers des charges. Dans presque tous ces dispositifs de formation linguistique, qui concernent directement ou indirectement les migrants, le travail occupe une place centrale.

Ainsi, si la part professionnelle des formations linguistiques est importante, c'est aussi parce que la « part langagière du travail » (Boutet, 2001) est elle-même devenue majeure.

### **1. La part professionnelle des formations linguistiques**

Les principaux dispositifs de formation linguistique pilotés par l'Etat font figurer le travail, l'accès à l'emploi ou l'insertion par l'emploi comme un objectif explicite, par le biais des cahiers des charges des appels d'offres ou des appels à projets. Cet objectif est associé à d'autres qui concernent la vie pratique et la citoyenneté. A eux trois, ils forment la charpente des dispositifs de formation linguistique. Pour les formations mises en place par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII, ministère de l'intérieur), l'accent est mis par exemple sur la rédaction d'un *Curriculum Vitae* (CV), sur la lettre de motivation, sur la connaissance des structures d'aide à la recherche d'emploi, la découverte des métiers mais également sur la formulation et la verbalisation des compétences professionnelles acquises et sur le projet professionnel. Les personnes qui suivent les formations linguistiques organisées par l'OFII et assurées par des organismes de formation retenus dans le cadre de l'appel d'offres national, sont donc supposées devenir des demandeurs d'emploi compétents. La formation spécifiquement linguistique n'est pas dissociée de la formation orientée vers la recherche d'emploi. Dans les cahiers des charges, les objectifs pragmatiques (rédiger un CV, s'informer sur les structures d'aides à l'emploi, etc.) sont explicites alors que ce sont les compétences langagières qui ne le sont pas, ou pas toujours. Pour connaître les dispositifs et les structures d'aide à l'emploi, il faut par exemple lire de la documentation ou interagir avec des interlocuteurs du secteur de l'insertion, ce qui suppose de posséder des compétences langagières. L'imbrication des aspects pragmatiques et langagiers n'est pas le seul fait des volets professionnels des formations linguistiques organisées et financées par l'Etat. Les autres volets, vie pratique et citoyenneté, sont orientés vers des savoir-faire sociaux qui supposent, pour être efficaces, d'acquérir et de mettre en œuvre des compétences langagières. Par exemple, toujours parmi les objectifs des formations linguistiques financées par l'OFII, figure celui de sensibiliser les parents à la nécessité du suivi scolaire des enfants, ce qui suppose de se servir des supports écrits que sont les cahiers de liaison ou le règlement intérieur des établissements, ou bien encore d'interagir avec le personnel enseignant et non enseignant. On pourrait multiplier les exemples de cette nature.

Qu'il s'agisse de l'Etat, des services décentralisés de l'Etat ou des Régions, les formations linguistiques mises en place comportent presque systématiquement des aspects professionnels ou professionnalisants. L'accent mis sur les aspects professionnels s'explique d'abord par le fait que l'insertion professionnelle est pensée comme un moyen privilégié d'intégration sociale dans le sens où l'emploi garantit une autonomie élémentaire aux migrants. Certes, tous les emplois, et surtout ceux qu'occupent majoritairement les migrants, ne garantissent pas une vie à l'abri du besoin mais, à l'inverse, le non-emploi est l'assurance de formes de précarité plus ou moins importantes. Ensuite, l'occupation d'un emploi permet d'acquérir une expérience professionnelle qui peut être valorisée, tandis qu'au contraire de longues périodes d'inactivité (les « trous dans le CV ») sont toujours mal perçues par les recruteurs. Enfin, le travail est porteur d'une charge sociale symbolique qui le met au premier plan des valeurs collectives. Par exemple, selon la nomenclature officielle des statistiques publiques, celui qui occupe un emploi est un « actif » tandis que celui qui n'en occupe pas est un « inactif », avec toutes les connotations négatives associées à ce terme.

## 2. Les emplois des immigrés et les dispositifs de formation linguistique et professionnelle spécifiques

Si l'on considère la définition de l'INSEE<sup>1</sup>, on retrouve en France des immigrés à tous les emplois, y compris celui de ministre et même de premier ministre entre 2014 et 2016. Cependant, ces cas ne sont évidemment pas majoritaires, même s'ils ne sont pas rares, et les chiffres fournis par les statistiques publiques nous donnent une idée bien plus précise des emplois occupés par les immigrés. Ainsi, les immigrés sont ouvriers pour 32% d'entre eux tandis qu'ils sont 23% chez les descendants d'immigrés et 20% chez les actifs n'ayant aucun lien avec la migration. La part des immigrés qui sont employés varie peu d'une catégorie à l'autre (29% pour les immigrés, également 29% pour les descendants d'immigrés et 27% pour les personnes sans lien avec la migration) mais pour les immigrés, ce sont surtout des employés non qualifiés (Hajji 2020). Les métiers qu'ils exercent sont fortement concentrés dans quelques secteurs d'activité : le bâtiment et les travaux publics, l'hôtellerie et la restauration, les métiers de la propreté ou bien encore le secteur du textile et du cuir, le gardiennage ou les employés de maison (Joly *et alii* 2012). Les secteurs d'emplois et les métiers exercés par les immigrés sont fortement corrélés avec les diplômes, les niveaux scolaires et les niveaux de qualification des immigrés à l'arrivée en France (Hajji 2019). Ainsi, si l'on observe une hausse générale du niveau scolaire et du niveau de qualification des immigrés arrivants en France, mesurés depuis plus de quarante ans, les chiffres recueillis depuis 2007 jusqu'à aujourd'hui montrent que 56% d'entre eux n'ont aucun diplôme ou ont atteint au maximum le niveau du brevet des collèges. Parmi ceux-ci, 13% ne sont jamais allés à l'école dans leur pays d'origine (Lê et Okba 2018) et sont donc *a priori* analphabètes. Plus de la moitié des migrants qui arrivent en France possèdent donc un niveau scolaire qui correspond au cycle primaire en France ou au mieux au collège, c'est-à-dire à une scolarité élémentaire et courte, voire inexistante. Par ailleurs, il est difficile d'établir des équivalences strictes en comparant les niveaux de scolarité entre la France et les pays d'origine. Les niveaux de scolarité atteints ici ou là dans les pays d'origine ne disent pas grand-chose des acquis effectivement appropriés. En effet, les conditions mêmes de la scolarisation dans certains pays d'origine des migrants en France ne sont pas ceux des pays économiquement développés (Puren et Maurer 2018) et il est illusoire de comparer terme à terme des niveaux de scolarité. Ces données sont confirmées empiriquement en formation où l'on retrouve ces migrants faiblement ou non scolarisés en difficultés à l'écrit notamment.

Les secteurs d'activité et les métiers qu'exercent de nombreux migrants sont souvent des secteurs dits « en tension », c'est-à-dire qui peinent à recruter. Ce sont en effet des métiers difficiles qui ne sont pas attractifs. Ce sont aussi ces secteurs et ces métiers qui sont « traditionnellement » ceux des migrants qui s'installent, si l'on pense au bâtiment par exemple.

Ces secteurs recrutent donc une part importante de migrants et sont ainsi confrontés au problème linguistique. Les secteurs professionnels concernés mettent alors eux-mêmes en place des formations techniques qui intègrent une dimension linguistique ou font appel à des

---

<sup>1</sup> <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1328> (extrait de la définition : Selon la définition adoptée par le Haut Conseil à l'Intégration, un immigré est une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France.)

prestataires, organismes de formation d'adultes ou associations, pour intervenir spécifiquement sur l'apprentissage de la langue.

Or, si les besoins des secteurs professionnels concernent également l'apprentissage de la langue, c'est bien parce que la part langagière du travail est devenue incontournable, y compris dans ces métiers que l'on pensait, sinon muets, ou en tous cas peu loquaces.

### 3. La part langagière du travail

Ce concept élaboré par Boutet (2001) conserve toute sa valeur heuristique. Elle écrit par exemple : « désormais les ressources et les compétences langagières en français sont devenues des composants indispensables de toute pratique professionnelle, même non qualifiée. »<sup>2</sup> Or, c'est de cela qu'il s'agit dans le domaine didactique qui nous intéresse ici. Si l'on peut admettre sans difficultés que la part langagière du travail est importante, voire omniprésente, dans de nombreux métiers (enseignement, centres d'appels, commerce, marketing ou communication, etc.), en revanche, les métiers de production ou d'exécution ou les emplois peu ou non qualifiés semblent *a priori* peu susceptibles de recourir à la parole de façon systématique et surtout dans le cadre de l'activité professionnelle. Comme le souligne Boutet, même les pratiques professionnelles non qualifiées ont effectivement recours à la parole comme ressource. Et c'est le cas des secteurs professionnels et des métiers où l'on retrouve une part importante des migrants : bâtiment, travaux publics, hôtellerie et restauration, métiers de la propreté ou travail temporaire par exemple. Dans le modèle taylorien (qui n'a d'ailleurs pas disparu), « les ouvriers pouvaient, comme on vient de l'évoquer, ne pas parler le français (et ne pas l'écrire) sans que la production taylorienne en soit affectée. La parole ouvrière, qu'elle s'exprime en français ou en d'autres langues, n'avait aucun poids, aucun pouvoir organisationnel. »<sup>3</sup> La part langagière du travail, y compris dans le modèle taylorien, s'est accrue sous l'effet de l'évolution des politiques managériales qui ont intégré la dimension langagière comme un facteur parmi d'autres permettant l'augmentation de la production et de la rentabilité. Mais cette tendance à l'augmentation de la part langagière du travail n'est pas seulement « quantitative » : les opérateurs, les employés et les salariés de façon générale, ne sont pas amenés à parler davantage mais à communiquer selon les règles qu'on leur impose. Leur parole, et surtout leurs écrits sont pris en compte non parce qu'ils auraient une valeur en soi ou permettraient l'expression des salariés, mais parce qu'elle est utile au fonctionnement de l'entreprise. D'ailleurs, l'idée même de la « parole » est à nuancer : on demande surtout aux salariés de *comprendre* ce qu'on leur dit ou ce qu'on leur écrit. Les secteurs professionnels et les métiers qui recrutent de nombreux migrants ne sont pas spontanément devenus plus bavards mais ils sont, comme d'autres, engagés dans des procédures de label qualité ou sont soumis à une législation toujours plus contraignante en matière d'hygiène et de sécurité. Toutes ces procédures et ces protocoles font une part très importante à l'écrit. Les salariés les moins qualifiés et les moins scolarisés sont ainsi parfois contraints de lire des consignes dont la complexité dépasse largement leurs compétences en lecture (Adami 2008). Mais, au-delà de cet accroissement bureaucratique de la part langagière du travail, les interactions courantes entre les salariés, ou entre eux et l'encadrement, font partie de la réalité du travail. Et cette réalité est très différente selon qu'il s'agit d'une usine ou d'un atelier ou s'il s'agit de chantiers de construction par exemple pour le bâtiment/travaux publics ou de chantiers dans les métiers de la propreté. Dans ces deux cas, le chantier ne se situe pas

---

<sup>2</sup> Boutet 2001 : 19.

<sup>3</sup> Boutet 2001 : 27.

toujours dans les mêmes locaux, les salariés peuvent être confrontés à des clients, des donneurs d'ordre, des usagers ou bien encore des voisins. Dans les deux cas également, les équipes de salariés ne sont pas pléthoriques, peuvent être mobiles et même jouir d'une certaine autonomie. Dans ces conditions, il est impossible de mesurer le taux d'augmentation globale de la part langagière du travail : chaque secteur, chaque métier, chaque poste de travail est différent. Par ailleurs, il faudrait pour cela mener une étude à long terme sur des métiers ou des postes très ciblés. Ce que l'on peut constater en revanche, si ce n'est mesurer, ce sont les demandes récurrentes en matière de formations linguistiques, ou intégrant une part linguistique, émanant des secteurs professionnels et des métiers recrutant de nombreux migrants. Là où les salariés et l'encadrement s'accommodaient d'une communication réduite aux échanges élémentaires, et même parfois à une communication réduite à quelques mots, il semble que cela ne suffise plus. Il y a sans doute à cela plusieurs raisons, dont celles que j'ai évoquées plus haut : complexification des procédures liées aux labels qualité et mesures d'hygiène et de sécurité ; sophistication des procédures techniques, de l'outillage, des produits et des matériaux ; stratégies managériales favorisant la communication (ce qui ne signifie d'ailleurs pas forcément le dialogue). Ces demandes émanent des secteurs professionnels eux-mêmes qui semblent donc avoir repéré des besoins de formation linguistique et donc des difficultés au travail dont ils ne s'accommodent plus.

#### **4. Quelques exemples de formations linguistiques**

Concernant les formations linguistiques à visée professionnelle destinées explicitement ou implicitement aux migrants, je vais prendre quatre exemples qui pourront donner une idée plus concrète de la situation en France.

Le premier exemple concerne une demande d'un Centre de Formation d'Apprentis (CFA) du secteur du Bâtiment et Travaux Publics (BTP) situé à Arches dans les Vosges et dépendant du GRETA Grand Est<sup>4</sup>. Ce centre accueille des jeunes en apprentissage qui constituaient, au moment où est décrite cette situation, un groupe de 46 personnes constitué exclusivement de personnes qui ne possèdent pas la nationalité française. La plupart est née à l'étranger et ne pratique pas le français comme langue première. La très grande majorité (40 jeunes) viennent d'Afrique Sub-saharienne. Quelques-uns, parmi ceux-ci, pratiquent le français comme langue seconde. Les autres viennent d'Afghanistan, de Turquie, du Pakistan ou d'Albanie. Ces apprentis suivent une formation en alternance (en centre de formation et en entreprise) pour obtenir un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) en 2 ans. Ils suivent des formations professionnelles dans les métiers du Bâtiment (maçon, peintre, carreleur, chauffagiste, plaquiste, électricien et plombier). La direction du CFA était confrontée à un problème spécifique à propos des compétences langagières de ses apprentis : presque tous, à des degrés différents, éprouvaient des difficultés à communiquer en français, oral et surtout écrit. Mais ces difficultés n'étaient pas uniquement d'ordre « technique », concernant par exemple le domaine professionnel spécifique. La direction du CFA avait repéré en fait une série de

---

<sup>4</sup> Le directeur de ce centre, M. Cyrille Bastien, m'a contacté en tant que chercheur travaillant sur les questions de français professionnel. Il m'a précisément exposé les problèmes que l'équipe de formateurs qu'il coordonne rencontrait avec les apprentis non francophones, que ce soit au niveau des cours dits « théoriques » ou de la formation technique en alternance. Je l'ai alors mis en contact avec deux organismes de formation partenaires (HESIO et PHEDRA, situés à Nancy) avec qui j'ai poursuivi la collaboration sur ce dossier, notamment par la mise en place de séances de formation spécifiques. Les données rapportées ici émanent des entretiens directs que j'ai eus avec le directeur, des informations transmises par HESIO et PHEDRA ainsi que par une étudiante de Master 2 FLE de l'université de Lorraine, Léa Moncel, qui y a effectué son stage.

problèmes liés aux compétences langagières qui ne relevaient pas du même niveau d'intervention didactique. En effet, outre les compétences liées aux différents métiers eux-mêmes, la question se posait également pour les cours « théoriques » ou généraux au centre de formation (dont les matières dites « générales » comme le français justement, l'histoire-géographie ou les mathématiques). On se trouvait donc ici quelque part entre une méthodologie de type Français Langue Professionnelle (FLP) et une méthodologie de type Français Langue de Scolarisation (FLSCO). Mais la situation risquait encore de se compliquer puisque la direction du CFA pointait également, à juste titre, un problème plus général pour ces apprentis nouvellement arrivés en France qui concernait leur capacité à s'intégrer à la société d'accueil et à en comprendre les codes, les gestes et les pratiques du quotidien, les multiples « ça va de soi » de la vie ordinaire, qui passent ou non par le langage. Dans ce cas, la méthodologie relevait plutôt du Français Langue d'Intégration (Adami et André 2013). Le constat juste de la direction était établi sur la base de l'observation des apprentis pendant leur temps scolaire, hors des cours. Ils remarquaient, comme on pouvait s'y attendre, que les apprentis avaient tendance à se regrouper par affinité linguistique et à créer des groupes qui entravaient les contacts et ne facilitaient pas la communication. Le problème que relevait la direction n'était pas l'usage en tant que tel des langues premières par les apprentis, mais l'absence de communication entre eux qui en résultait. La direction notait également que leurs apprentis, en dehors de la vie scolaire et professionnelle, devaient de toute façon pouvoir communiquer en français. Le constat était donc fait, en somme, que le problème linguistique de ces apprentis débordait le strict cadre des compétences liées à la formation professionnelle. Le deuxième exemple concerne une action de formation linguistique à visée professionnelle dans les métiers de l'hôtellerie-restauration, autre secteur qui recrute une forte proportion d'immigrés. C'est un projet de deux organismes de formation<sup>5</sup> qui a retenu l'attention de la Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale (DRJSCS) Grand Est, un service décentralisé de l'Etat. Le projet proposait de concevoir et de créer des outils didactiques destinés aux métiers en tension qui recrutent des immigrés et parmi eux, les métiers de l'hôtellerie-restauration. La DRJSCS Grand Est a mis en contact les deux organismes de formation et une association de la Meuse, l'AMATRAMI, qui accueille des apprenants migrants en formation linguistique dont les cours sont assurés par des bénévoles. Cette association avait repéré un problème, en lien avec les professionnels de la restauration qui recrute des immigrés, à propos des compétences langagières en français des personnes recrutées ou en voie de recrutement. Les besoins des professionnels concernaient surtout deux postes de travail : les commis de cuisine et les plongeurs que la nomenclature officielle appelle également officiers de cuisine. Une formation de formateurs a été mise en place, que j'ai moi-même assurée, ainsi que la création d'activités didactiques qui ont été mises en ligne en accès libre sur le Portail FL2I de l'université de Lorraine<sup>6</sup>. La demande cette fois était axée sur le poste de travail et ses spécificités techniques et professionnelles. Mais cette demande n'a pas été formulée précisément par les professionnels : il s'agissait d'un besoin diffus mais réel des restaurateurs, relayé et interprété par l'association qui trouve dans ce secteur professionnel de nombreux débouchés pour les migrants qu'elle accueille et qu'elle tente de placer en emploi.

Les deux autres exemples, au contraire, entrent dans le cadre de dispositifs de formation mis en place par une branche professionnelle. Il s'agit dans ce cas des métiers de la propreté et du

---

<sup>5</sup> Il s'agit de Hésio et Phédra, déjà cités pour le projet précédent.

<sup>6</sup> <https://fli.atilf.fr/>

Travail Temporaire. Les deux secteurs professionnels emploient de nombreux immigrés. Pour les métiers de la propreté par exemple, 20% des salariés sont nés à l'étranger et 44% d'entre eux sont sans diplôme<sup>7</sup>. Cette double caractéristique des métiers de la propreté a des conséquences directes sur les dispositifs de formation mis en place dans ce secteur professionnel : l'accent est mis sur la maîtrise de la langue, et plus particulièrement de l'écrit, mais également sur l'ensemble des compétences élémentaires nécessaires à l'exercice des métiers des agents de propreté. C'est pourquoi le secteur professionnel s'est engagé dans la mise en place des dispositifs *compétences clés* adaptés aux métiers de la propreté comme le MCCP (Maîtrise des Compétences Clés de la Propreté) par le biais de son organisme certificateur (OC Propreté). Ces dispositifs intègrent les dimensions langagières de façon explicite avec les deux premières capacités du référentiel<sup>8</sup> (« Comprendre, s'exprimer à l'oral » et « Lire et écrire ») mais dans chacune de toutes les autres capacités des compétences langagières à l'oral ou l'écrit sont nécessaires : « expliciter les opérations liées à un dosage » (pour la capacité « calculer et utiliser les outils numériques ») ou bien « décrire un itinéraire » ( pour la capacité « se repérer dans l'espace et le temps »). On pourrait multiplier les exemples dans tout le référentiel. Ce qui caractérise ce dispositif, c'est donc qu'il intègre et dépasse les dimensions langagières selon le principe des approches de type compétences Clés (Adami et Langbach 2020) et qu'il ne s'adresse pas à un public défini par ses compétences langagières supposées ou avérées. Les dispositifs compétences clés, déclinés selon les branches professionnelles, s'adressent à tous les salariés quelles que soient leurs langues d'usage ou leurs langues d'origine. Dans le cas des métiers de la propreté cependant, les salariés en insécurité langagière (Adami et André 2014) sont plus fréquemment qu'ailleurs des adultes allophones et également plus fréquemment que dans d'autres secteurs professionnels, ils peuvent être analphabètes ou faibles lecteurs/scripteurs.

Le dernier exemple enfin est un appel d'offres qui émane du Fonds d'Assurances Formation du Travail Temporaire (FAF TT, aujourd'hui AKTO). Cette fois, cet appel est explicitement orienté vers les migrants et les compétences linguistiques : « le FAF.TT souhaite renforcer son offre de services en direction des entreprises du travail temporaire souhaitant déléguer en missions d'intérim des candidats étrangers primo-arrivants signataires d'un Contrat d'Intégration Républicaine ». Cet appel est lancé avec le soutien de la Direction de l'Accueil et de l'Accompagnement des Etrangers et de la Nationalité (DAAEN), une direction du ministère de l'intérieur qui organise par ailleurs les formations linguistiques mises en œuvre par l'OFII dont il a été question ici dans la première partie. Ce qui est intéressant ici, au-delà de l'accent mis sur l'aspect central de l'appel d'offre, à savoir « la communication orale et écrite en français contextualisée au travail temporaire », c'est la demande concernant « les compétences clés transversales notamment les compétences personnelles, sociales et citoyennes... : par ex, le positionnement dans une équipe, la notion d'interculturalité dans le monde du travail... ». Le constat du secteur du travail temporaire, analysant les retours du terrain des entreprises, c'est la nécessité de lier l'apprentissage de la langue à une dimension qui relève en fait d'aspects qui ne sont ni langagiers ni professionnels mais relationnels et comportementaux. Ce dispositif associe donc une orientation clairement tournée vers la contextualisation professionnelle de la formation linguistique mais également une orientation

<sup>7</sup> Dares Analyses n°043, septembre 2019, Ministère du travail.

[https://dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/dares\\_analyses-metiers\\_du\\_nettoyage.pdf](https://dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/dares_analyses-metiers_du_nettoyage.pdf)

<sup>8</sup> [https://www.monde-proprete.com/sites/default/files/referentiel\\_mccp\\_0.pdf](https://www.monde-proprete.com/sites/default/files/referentiel_mccp_0.pdf)

culturelle. Par ailleurs, ce dispositif est piloté par une branche professionnelle mais avec l'appui d'un service de l'Etat.

### 5. Quelques perspectives didactiques en guise de conclusion

Ces quelques exemples illustrent la variété des dispositifs de formation partiellement ou entièrement linguistiques qui concernent les migrants. A chaque fois, la question du travail constitue le pivot de ces dispositifs, qu'il s'agisse de la recherche d'emplois ou de l'occupation des emplois eux-mêmes. Dès lors, la question des méthodologies didactiques se pose face à cette diversité. Si la démarche générale en Français Langue Professionnelle a été bien décrite (Mourlhon-Dallies 2008), la question des outils reste entière. En effet, il semble difficile de proposer des manuels ou des outils « clés en mains » tant les situations, les demandes, les objectifs et les publics sont différents. Les réponses en termes d'outils sont nécessairement du sur mesure, ce qui suppose de concevoir et de créer à chaque fois les activités et les contenus didactiques rigoureusement adaptés aux objectifs spécifiques des formations linguistiques. Les principes qui prévalent cependant pour créer ces outils reposent sur des bases assez connues en didactique des langues, notamment avec l'utilisation des documents authentiques ou des corpus. Ces documents et ces corpus par ailleurs émanent directement des différents terrains professionnels et sociaux qui constituent donc à la fois le point de départ et l'objectif des démarches didactiques en français à visée professionnelle. J'ai proposé quelques pistes à cet égard (Adami 2020) qui sont concrétisées par des propositions d'activités en ligne<sup>9</sup>. Dans tous les cas également, un des principes de ces démarches est de préparer ces formations linguistiques par des rencontres et des contacts avec les acteurs sur les différents terrains. S'ils ne possèdent pas l'expertise didactique, qui n'est de toute façon pas de leur ressort, leur connaissance précise des situations professionnelles et des besoins des salariés est incontournable. S'il est souvent nécessaire de « traduire » en termes didactiques ce qu'ils constatent sur le terrain concernant les difficultés langagières de certains salariés et les besoins qu'ils expriment, il n'en reste pas moins que leur apport est précieux, tant du point de vue de l'ingénierie didactique que de celui de la recherche.

### Références

- ADAMI Hervé (2008), « Tests de sécurité pour salariés en insécurité à l'écrit : stratégies de lecture en contexte professionnel » *TransFormations*, n°1, pp.107-120.
- ADAMI Hervé (2020), *Enseigner le français à des adultes migrants*. Hachette.
- ADAMI Hervé et ANDRE Virginie (2013), « Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI) », *Linx*, pp. 68-69.
- ADAMI Hervé et ANDRE Virginie (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.
- ADAMI Hervé et LANGBACH Valérie (dir.) (2020), « Didactique du français pour adultes natifs : de l'illettrisme aux compétences clés ». *Travaux en didactique du Français Langue Etrangère*, n°75.
- <https://revue-tdfle.fr/revue-75-37-didactique-du-francais-pour-les-adultes-natifs-de-l-illettrisme-aux-competences-cles>
- BOUTET Josiane (2001), « La part langagière du travail : bilan et évolution », *Langage et société* n°98, pp. 17-42

---

<sup>9</sup> <https://fli.atilf.fr/>



HAJJI Ilhame (2020), « Catégories socioprofessionnelles des immigrés et descendants d'immigrés », *Infos migrations*, Département des Statistiques, des Etudes et de la Documentation, n°99.

HAJJI Ilhame (2019), « Diplômes selon le lien à la migration et les origines sociales », *Infos migrations*, Département des Statistiques, des Etudes et de la Documentation, n°94.

JOLY Cécile, LAINE Frédéric, BREEM Frédéric (2012), « L'emploi et les métiers des immigrés ». Centre d'analyse stratégique. Service du Premier Ministre.

LE Jérôme et OKBA Mahrez (2018), « L'insertion des immigrés, de l'arrivée en France au premier emploi ». *INSEE Première*, n°1717.

MOURLHON-DALLIES Florence (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier.

PUREN Laurent et MAURER Bruno (dir) (201), *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*, Bern, Peter Lang.