



Cofinancé par le
programme Erasmus+
de l'Union européenne



Préconisations sur la mise en œuvre de l'apprentissage des langues professionnelles et la promotion de l'inclusion des apprenants migrants dans la Formation professionnelle



Favoriser l'acquisition de
la langue professionnelle

Les partenaires du projet FOCAL



VOLKSHOCHSCHULE IM LANDKREIS CHAM E.V.,
Allemagne



IDEC, Grèce



UNIwersytet Łódzki, Pologne



EOI DO MUNDO LUME, Espagne



GIP FIPAG, France



Ce travail est sous licence [Attribution-Share Alike 4.0 International \(CC BY-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Introduction

«**Fostering Occupational Language Acquisition/Favoriser l'acquisition de la langue professionnelle**» (**FOCAL**) est une ressource d'apprentissage des langues spécifique à la profession pour les migrants travaillant ou souhaitant travailler dans les domaines de l'industrie, du commerce, de la vente au détail et de l'agriculture. Une priorité lors du développement des ressources linguistiques était l'inclusion des nouveaux changements dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) avec un fort accent sur l'apprentissage par le travail, ainsi qu'un accent particulier sur le renforcement de la lecture et de l'expression orale, l'écriture, médiation, compétences d'interaction au niveau B1/B2.

Les ressources FOCAL ont été développées dans le cadre d'un effort de collaboration entre cinq organisations européennes qui travaillent toutes avec des étudiants migrants ou des problèmes linguistiques. Deux sont des établissements professionnels - VHS im Lkrs. Cham, Allemagne, et GIP FIPAG, France ; "Université de Lodz, Pologne - une université avec une école de polonais comme langue étrangère" ; une école de langues, EOI DO MUNDO LUME, Espagne et IDEC une entreprise de haute technologie et de formation. Les organisations ont utilisé des expériences antérieures dans les pays partenaires et des recherches documentaires sur les tendances de l'emploi parmi la population migrante tout en travaillant sur les ressources qui prennent en considération les besoins et les difficultés réels des migrants.

Cette ressource devrait servir de guide aux prestataires d'enseignement professionnel sur l'organisation de l'apprentissage des langues spécifiques à la profession et sur la promotion de l'inclusion des apprenants migrants dans la formation professionnelle (EFP) et sur le marché du travail tout en contribuant à l'amélioration des programmes personnalisés pour les apprenants. Ces lignes directrices et les ressources d'apprentissage de FOCAL sont particulièrement intéressantes pour:

- Enseignants de langues dans l'EFP, enseignants de l'EFP travaillant avec des migrants dans des contextes éducatifs et professionnels
- Prestataires d'EFP, gestionnaires, concepteurs de programmes et centres d'enseignement proposant un enseignement des langues professionnelles aux migrants
- Représentants/employeurs de l'industrie, du commerce de détail et de l'agriculture

Les apprenants migrants qui suivent des cours de langue professionnelle, des cours de formation professionnelle, qui commencent ou envisagent une carrière professionnelle dans les domaines sélectionnés bénéficieront de ces cours de langue qui peuvent être utilisés non seulement en classe, mais aussi pour un apprentissage autonome.

Les pages suivantes des directives FOCAL promeuvent et donnent un aperçu sur la façon de commencer. L'introduction de FOCAL et d'une recherche documentaire préliminaire qui met en évidence les secteurs d'emploi dans chaque pays nécessitant le plus d'intervention, à savoir : l'industrie - Pologne, France et Allemagne ; distribution et commerce – Pologne, France et Allemagne, Espagne et Grèce ; l'agriculture – l'Espagne et la Grèce se trouvent au chapitre I.

Le chapitre II est une étude approfondie de l'évolution du Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL), avec une présentation de sa version actualisée sur la médiation et les contenus pluriculturels.

Les premiers chapitres appuient les choix faits dans le développement des ressources, détaillés plus loin dans les chapitres III et IV. Le chapitre III couvre un module de classe et quelques bonnes pratiques

utilisant des applications externes, par ex. Kahoot ou Padlet. Un module de classe est soutenu par des exemples sélectionnés de leçons des ressources FOCAL principalement dans le domaine de la vente au détail et du commerce de la version française. Étant donné que les activités en classe et les exemples présentés dans les directives sont liés aux langues française, allemande, grecque, polonaise et espagnole, ils ne servent qu'à inspirer la manière dont la leçon de langue professionnelle pourrait être conçue dans d'autres langues.

Les ressources d'apprentissage en ligne FOCAL (<https://focal.uni.lodz.pl/>) pour les secteurs de l'industrie, de la vente au détail et du commerce, et de l'agriculture sont présentées au chapitre IV qui fournit des informations sur la façon d'utiliser la plateforme dans le contexte de l'enseignement.

Le chapitre V partage des informations pertinentes sur la manière d'organiser une formation d'une journée pour les enseignants de langues et les enseignants de l'EFP travaillant avec des migrants sur le concept d'outils d'apprentissage et d'évaluation des langues professionnelles.

Ces lignes directrices devraient fournir un nouvel aperçu de la pratique de l'apprentissage des langues et de son évaluation. Des informations supplémentaires sur les ressources FOCAL, en particulier la recherche documentaire préliminaire, peuvent être trouvées sur le site Web FOCAL (www.focalpro.eu).

L'équipe FOCAL, 2022

Table des Matières

Introduction	2
I. Présentation du projet FOCAL.....	5
a. L'idée derrière FOCAL	5
Résultats de la phase de recherche	6
Sondages et retours	10
b. L'enseignement de la langue professionnelle	13
c. Références	17
d. Pour aller plus loin	17
II. Evolution du CECRL	20
a. Introduction	20
b. Evolution du CECRL	21
c. Aperçu des nouveaux descripteurs contenus dans le CECRL/VC.....	23
d. Implications pour la formation et l'évaluation linguistiques	26
e. Nouveaux descripteurs	27
f. Références	33
III. Comment mettre en œuvre les ressources FOCAL	34
a. Présentation générale – activités en classe	34
b. Favoriser l'acquisition de la langue professionnelle - Bonnes pratiques	43
IV. Instructions aux enseignants et formateurs sur l'utilisation de la plateforme FOCAL	50
V. Propositions de formation d'un jour	57
VI. Remarques finales.....	61

I. Présentation du projet FOCAL

a. L'idée derrière FOCAL

Le projet "FOCAL - Fostering Occupational Language Acquisition" répond à la situation démographique en constante évolution en Europe, qui a augmenté au cours des trois dernières décennies en raison de divers facteurs.

Après la chute du rideau de fer et la démocratisation progressive des pays de l'ancien bloc de l'Est, les portes de l'ancien Occident se sont ouvertes : l'Allemagne, la France, l'Espagne, la Grèce et d'autres pays ont connu un fort afflux de migrants en provenance des pays de l'ancien bloc de l'Est.

L'élargissement de l'UE et la loi sur la liberté de circulation, entrée en vigueur le 1er janvier 2005, ont permis à tous les citoyens de l'UE et aux membres de leur famille d'entrer et de résider dans n'importe quel pays de l'UE avec le droit de "[...] exercer une activité économique dans n'importe quel État membre, c'est-à-dire pour être salarié ou indépendant, de façon permanente ou temporaire » (www.gesetze-im-internet.de, s.d.). La loi sur la libre circulation des personnes a donc eu un impact énorme sur le marché du travail au sein de l'UE et a pu compenser, ou du moins réduire, les pénuries de main-d'œuvre dans certains pays.

Outre les citoyens de l'UE, des ressortissants de pays tiers arrivent en Europe, et leurs motivations pour quitter leur pays d'origine peuvent varier : certains viennent pour trouver un travail mieux rémunéré, d'autres pour étudier et certains pour des raisons familiales.

Un groupe particulier parmi les ressortissants de pays tiers, en augmentation depuis la vague d'immigration de 2015, est celui des personnes originaires de zones qu'ils ont dû fuir en raison de la guerre et/ou de la situation économique insupportable de l'après-guerre, et pour qui "l'Europe" représente la dernière bouée de sauvetage. Contrairement aux groupes de migrants susmentionnés, ils n'avaient souvent pas d'autre choix et ne pouvaient pas se préparer à une vie dans une culture étrangère aux lois, règles et traditions différentes.

Après l'arrivée en Europe, un processus commun commence dans de nombreux pays de l'UE pour les réfugiés ou les ressortissants de pays tiers. Tout d'abord, les démarches administratives nécessaires sont accomplies, puis la recherche d'un logement et la participation à des cours de langue générale sont organisées afin d'apprendre la langue du pays respectif et de s'intégrer rapidement dans la société d'accueil. Une fois les premiers cours de langue (généralement destinés aux A2 - B1 du CECRL) réussis, commence la phase suivante, qui peut être difficile : trouver un emploi. Cela peut être difficile si les migrants n'ont pas les compétences et les compétences linguistiques liées à l'emploi nécessaires pour un emploi particulier.

C'est là qu'intervient le projet FOCAL, en accompagnant les migrants dans l'acquisition des savoir-faire professionnels et linguistiques pour faciliter leurs premiers pas sur le marché du travail. Contrairement aux cours de langues professionnelles officiellement proposés et largement utilisés, qui sont pour la plupart interprofessionnels et offrent tout au plus un bref aperçu de la profession respective, le projet FOCAL se concentre plus en profondeur sur les secteurs suivants - commerce (de détail) et industrie/artisanat/agriculture. Ces secteurs ont été sélectionnés en fonction des tendances de l'emploi et des pénuries de main-d'œuvre en Allemagne, en France, en Grèce, en Pologne et en Espagne. Au sein de ces secteurs, des professions spécifiques pour lesquelles il existe une demande particulièrement forte sur le marché du travail de chaque pays ont ensuite été identifiées. Lors de

l'évaluation des besoins menée début 2020 ainsi que de l'indispensable recherche documentaire, de nombreux entretiens ont été menés avec des migrants, des enseignants qui enseignent dans des cours de langues professionnelles et des représentants de l'industrie pour bien comprendre la situation actuelle.

Résultats de la phase de recherche

L'Allemagne semble avoir le système le plus structuré et le plus complet de cours de langues professionnelles. Après les cours généraux d'intégration linguistique, l'Office fédéral des migrations et des réfugiés ([BAMF](#)) propose des cours de langue liés à l'emploi intitulés "Allemand pour le travail" conformément à l'article 45a de la loi sur le séjour ([article 45a des Aufenthaltsgesetzes](#)). Ces cours liés à l'emploi s'appuient directement sur les cours généraux d'intégration linguistique (B1) et sont conçus pour préparer les migrants à la recherche d'un emploi au marché du travail. Les supports pédagogiques utilisés portent majoritairement sur des aspects généraux de la vie professionnelle communs à de nombreux métiers et secteurs (entretiens d'embauche, entretiens téléphoniques, dialogues de situation, etc.) sans se spécialiser dans un métier ou un secteur en particulier.

Pour le secteur (commerce de détail) (secteur des services), ainsi que pour l'industrie/le commerce, des lignes directrices ont déjà été élaborées, mais sans matériel d'apprentissage concret pouvant être utilisé immédiatement en classe. Par exemple, le réseau "Intégration par la qualification (IQ)" a développé le "Concept de module spécial pour un enseignement spécifique à une matière dans le domaine professionnel du commerce de détail" "Konzept für das Spezialmodul für einen fachspezifischen Unterricht im Berufsfeld Einzelhandel" (BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, s.d.), afin d'améliorer les opportunités d'emploi pour les migrants. Le concept comprend les sujets suivants : apprentissage professionnel des langues dans le cadre du CECRL (mais pas en relation avec les nouveaux descripteurs du volume d'accompagnement du CECRL), objectifs d'apprentissage, ainsi que description des situations de communication lorsque l'on travaille dans le secteur respectif. Bien que le document contienne également des suggestions de méthodes appliquées, il n'offre pas de matériel élaboré pouvant être utilisé immédiatement en classe. Il existe maintenant sur le marché des plateformes d'apprentissage en ligne et des livres d'apprentissage (par exemple, du Goethe-Institut) qui sont liés à l'emploi, mais ils ne sont souvent disponibles que moyennant des frais et ne sont donc pas accessibles au grand public.

Pour cette raison, et puisqu'il n'existe pas de concepts similaires dans les pays partenaires, le projet FOCAL s'est fixé pour objectif de mettre en œuvre ce concept en développant des supports concrets d'apprentissage des langues, pertinents pour le secteur respectif et accessibles à tous, gratuitement, soutenant ainsi tous les migrants dans l'acquisition de compétences linguistiques-communicatives.

En Grèce, de nombreux cours de grec pour les migrants sont proposés, principalement organisés par des organisations non gouvernementales, des centres d'intégration et des organisations caritatives, telles que [Action Aid Hellas](#), [JRS Hellas](#), [MetaDrasi](#), [le Centre athénien d'intégration des migrants](#), [Gefyres](#) et le [Conseil grec pour les réfugiés](#).

En outre, il existe des cours de langue à vocation commerciale pour les étrangers (pas spécifiquement pour les migrants) qui sont proposés à la fois [sur place](#) et [en ligne](#), mais ils ne sont pas disponibles gratuitement, s'adressent généralement aux travailleurs et non aux migrants qui souhaitent entrer pour la première fois sur le marché du travail national. Enfin, il existe un certain nombre de [supports pédagogiques](#) qui peuvent être trouvés gratuitement [en ligne](#), mais il s'agit surtout de compétences

de base et concernent plus la vie de tous les jours que la vie professionnelle. En Grèce, il n'existe pas de matériel d'apprentissage des langues lié à l'emploi pouvant être utilisé dans plusieurs professions, ni de matériel spécialisé dans les domaines du « commerce (de détail) » et de « l'agriculture » ; ceux-ci n'existent tout simplement pas. Cependant, trois sources abordent partiellement la question :

- Les vidéos réalisées dans le cadre du projet L-Pack (Erasmus+), disponibles sur YouTube et contenant de nombreux dialogues centrés sur l'environnement professionnel ; en outre, il existe un nombre considérable de mots, de terminologie et de jargon commerciaux.
- Le projet HELIOS est un programme d'intégration de la migration qui propose un module de langue grecque générale ainsi qu'un module de compétences non techniques plus spécialisé. Celui-ci met l'accent sur l'acquisition de la langue dans le contexte des "compétences non techniques liées à des sujets tels que la communication, la résolution de problèmes, le travail d'équipe et les compétences interpersonnelles en milieu de travail".
- Le projet Layali, un café qui embauche exclusivement des migrants et leur offre trois mois de formation. Les participants y viennent après avoir suivi un cours de grec à l'ONG Za'atar ; ils travaillent ensuite au restaurant pour appliquer leurs connaissances dans un contexte professionnel.

En Pologne, il n'existe pas de système public d'enseignement des langues pour les migrants ; les cours de langues pour migrants sont proposés soit par des écoles polonaises ou des centres pour étrangers (dans le cadre d'universités publiques ou privées sous forme de cours préparatoires pour les futurs étudiants), soit par des écoles de langues privées proposant uniquement des cours généraux de langue polonaise. Cependant, les cours de langue ne sont proposés qu'en cas de demande, comme le cours de langue générale et professionnelle pour les cadres de la société commerciale française "E. Leclerc", qui a été réalisé par l'Université de Łódź il y a plus de 20 ans et jamais répété plus tard . Une situation similaire se produit dans les écoles de langues privées, par exemple dans les cours de langues généraux et professionnels organisés par le "British Centre" (école privée de Łódź) pour les cadres suédois qui étaient employés par le fabricant de meubles "IKEA". La proportion de migrants est très limitée dans la population polonaise généralement assez homogène, par conséquent il n'y avait aucune raison de créer un programme spécifique pour l'enseignement des langues aux migrants.

Les entreprises polonaises traitent les besoins éducatifs des migrants employés de différentes manières :

- La langue familière dans l'entreprise est l'anglais (pour tous les employés).
- La langue des migrants est similaire au polonais, il n'y a donc pratiquement pas de difficultés de communication (travailleurs ukrainiens ou biélorusses).
- Des cours de polonais sont organisés en interne, par exemple Jeronimo Martins sous la forme d'une plate-forme Internet et d'instructions disponibles uniquement pour les employés de l'entreprise concernée.
- Des cours de polonais (y compris de langue professionnelle) spécifiques aux employés sont organisés et dispensés par des professeurs de polonais langue étrangère.

Étant donné que le contenu des cours de polonais internes de l'entreprise est confidentiel et disponible gratuitement uniquement pour les employés, le besoin de matériel facilement accessible lié à une langue professionnelle spécifique au secteur est énorme.

En Espagne, il n'y a aucune exigence linguistique pour obtenir un visa de travail ou un permis de travail. Que l'espagnol soit requis ou non pour le travail est une décision prise par l'employeur. Ainsi, il est souvent difficile pour les travailleurs non qualifiés d'apprendre l'espagnol : comme cueillir des fruits ou travailler dans un entrepôt ne nécessite souvent pas un niveau de langue élevé, l'apprentissage n'est pas encouragé. D'autre part, il existe d'autres obstacles que les migrants doivent surmonter, par exemple, s'ils veulent poursuivre des études (Formación Profesional, ou FP en abrégé), ils doivent remplir deux conditions : avoir un permis de séjour légal et obtenir un diplôme ESO (Educación Secundaria Obligatoria, un enseignement secondaire obligatoire), mais cela peut être très difficile. L'aide est offerte en partie par les institutions suivantes :

- [CEPI](#), le Centre espagnol pour la participation et l'intégration des immigrés, prépare les migrants aux examens requis pour le diplôme ESO, qui est obligatoire pour signer un contrat de travail. Divers cours d'espagnol sont proposés, allant des cours de langue généraux aux cours de langue spécifiques à une profession.
- CEPA, le Centre espagnol d'éducation des adultes n'est pas spécifiquement conçu pour les migrants. Toute personne ayant le statut de résident légal en Espagne peut suivre des cours dans ces institutions. Les plus populaires sont probablement les cours menant au diplôme de l'ESO ; généralement fréquentés par ceux qui ont quitté l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme. Néanmoins, ces centres éducatifs proposent généralement également des cours d'espagnol.
- [L'Instituto Cervantes](#), principale institution d'enseignement et d'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère, propose quelques cours d'espagnol axés sur les affaires, mais ils sont rares.

Étant donné que l'Espagne est passée progressivement d'un pays d'émigration à un pays d'immigration depuis la fin du siècle dernier et que le pourcentage de travailleurs issus de l'immigration ne cesse d'augmenter, la fourniture de matériel d'apprentissage lié à l'emploi et librement accessible sera nécessaire de toute urgence. .

En France, les migrants trouvent un système bien développé pour apprendre le français - il existe quelques sites Web avec du matériel en ligne à leur disposition, mais ils sont fortement orientés vers la langue générale et ne fournissent pas de pratique réelle ou de vocabulaire spécifique. La plupart d'entre eux s'adressent aux apprenants de niveau B1. Il n'y a qu'un seul exemple de langage lié au travail, et c'est dans l'industrie manufacturière pour les cordonniers et les menuisiers. Les exercices interactifs consistent en des clips vidéo traitant principalement de sujets et de vocabulaire sous forme d'exercices de glisser-déposer, de questions à choix multiples, etc. Hormis cet exemple, la plupart des sujets sont liés à la vie quotidienne.

Quant aux établissements qui proposent des cours pour les apprenants issus de l'immigration, ils ciblent les compétences linguistiques générales, mais il existe deux exceptions. IPERIA, opérateur dans le domaine de l'aide familiale professionnelle, a développé des supports pédagogiques spécifiques. Le second est Simplon, célèbre pour ses formations de technicien du numérique, qui a développé une stratégie d'apprentissage pour les migrants intégrant le français professionnel dans son cursus ; il n'existe pas de cours de langue professionnelle spécifiques pour le commerce (de détail), l'industrie/l'artisanat et l'agriculture. Bien que les cours précités ne visent pas explicitement l'apprentissage de la langue, il existe deux certificats de français professionnel : "Le Français des

Affaires" élaboré par la Chambre de Commerce et d'Industrie française (examen de certificat avec ou sans cours préparatoires). Le certificat mesure la maîtrise du français dans les matières suivantes :

- Tourisme, Hôtellerie et Restauration
- Le français des affaires, avec 5 certificats différents de français des affaires - de A1 à C1, DEP B1 et deux certificats professionnels de français de secrétariat (de B1 à B2)
- Relations Internationales, du niveau B1 au C1

Le deuxième certificat, le Diplôme de compétence linguistique en français (DCL-FP français professionnel ou DCL-FLE français langue étrangère), est un programme éducatif national dont le diplôme vise à évaluer les compétences linguistiques dans une situation assimilable à un emploi. Elle répond à une logique similaire à celle des études de cas : une situation se présente, des tâches doivent être réalisées, des décisions doivent être prises et une solution doit être proposée dans le cadre de la "mission" du candidat. Le test est basé sur des documents authentiques écrits, auditifs ou audiovisuels. Le sous-ensemble et le mode de diffusion de ces documents peuvent varier selon la nature des sujets et les progrès technologiques.

Enfin, il y a le certificat CléA, qui est interprofessionnel et délivré aux migrants sans diplôme préalable. Le certificat évalue des compétences de base (français, mathématiques et culture numérique) ainsi que des compétences transversales telles que le travail en équipe ou les capacités d'apprentissage, avec une référence constante au monde du travail. Le certificat peut être délivré en deux étapes : une évaluation initiale où le candidat peut acquérir certaines compétences, mais pas toutes. Pour les compétences restantes, une proposition d'apprentissage peut être élaborée afin d'obtenir la certification complète ultérieurement. La CléA est désormais plus largement reconnue et un premier point de contact sur le chemin de la certification pour les réfugiés et les migrants qui n'ont pas acquis de certificat dans leur pays ou non transférable dans le système français.

Le manque de cours de langues spécifiques à une profession généralement disponibles, c'est-à-dire pour l'industrie/l'artisanat, le commerce (de détail) et l'agriculture, est un défi dans chaque pays partenaire. Au cours de la recherche de 2020, tous les partenaires du projet sont arrivés à des conclusions similaires concernant les supports linguistiques spécifiques à la profession actuellement disponibles pour les secteurs ci-dessus - soit ils n'existent pas, leur disponibilité est limitée, soit ils ne sont disponibles que moyennant des frais. Bien que les rapports des partenaires du projet aient inclus des exemples de manuels ou de cours en ligne prenant en compte la langue professionnelle, ils ne sont pas entièrement terminés ou ne traitent pas du type spécifique de vocabulaire et de structure de phrase de la langue professionnelle. Cette situation crée de grandes opportunités pour le succès de FOCAL dans le développement de matériels d'apprentissage des langues pratiques et adaptés à l'emploi pour les secteurs sélectionnés qui sont librement disponibles pour tous les migrants.

Une plate-forme d'apprentissage attrayante est en cours de création pour la diffusion sans entrave de tous les supports d'apprentissage des langues produits, sur laquelle les migrants trouveront de nombreuses tâches interactives, des vidéos ou des clips pour un apprentissage autonome. Les enseignants des cours de langues professionnelles peuvent également bénéficier de la plateforme d'apprentissage, car toutes les tâches interactives sont également proposées sous forme papier au format PDF prêt à imprimer, enrichies de tâches spécialement conçues pour la classe, avec lesquelles on peut s'entraîner plus intensément à l'interaction ou à la médiation.

Sondages et retours

SONDAGE DES MIGRANTS

Afin de connaître les besoins concrets des migrants et de les prendre en compte et de les mettre en œuvre dans le cadre du projet, des enquêtes ont été menées dans les pays partenaires auxquels ont participé environ 300 migrants (dont un tiers de femmes, deux tiers de Hommes). Les pays d'origine et les langues maternelles des migrants diffèrent selon le pays d'accueil. En Allemagne, la majorité des migrants interrogés venaient de Syrie, en Pologne, le pays d'origine le plus fréquemment mentionné était l'Ukraine, en Espagne, la plupart des migrants venaient d'Afrique subsaharienne et du Maroc, en Grèce, le plus grand groupe de migrants venait d'Afghanistan. Les langues maternelles les plus courantes étaient l'arabe, l'ukrainien, le russe et l'ourdou.

L'enquête demandait aux migrants de répondre à des questions sur leur niveau de connaissance de la langue du pays d'accueil, leur statut professionnel, leur secteur d'activité et, enfin et surtout, leurs compétences linguistiques (lecture et compréhension, écriture/rédaction, suivi et compréhension). Il a été constaté qu'environ un tiers de tous les répondants avaient une connaissance très faible ou nulle de la langue du pays d'accueil. L'enquête a montré que 71 % des migrants ont un emploi, tandis que 26 % sont au chômage ; la répartition par secteur était la suivante : 29 % de l'activité du répondant dans le commerce (de détail), 32 % dans l'industrie/artisanat et 11 % dans l'agriculture.

L'enquête a révélé que la majorité des répondants avaient des difficultés à comprendre des textes spécialisés ou à suivre des discussions spécialisées, c'est-à-dire les activités d'accueil. Les activités de production, telles que la rédaction de textes techniques, ont été jugées difficiles par environ un tiers des répondants, et la rédaction de tous les autres textes, tels que des rapports ou des e-mails à des supérieurs ou à des collègues, a également été jugée difficile par un tiers. Les activités d'interaction, telles que la participation active à des réunions ou de petites discussions avec des collègues, ont été jugées difficiles par un peu moins d'un tiers des répondants. Par conséquent, le développement de nouveaux matériels d'apprentissage liés à l'emploi est nécessaire dans tous les domaines.

SONDAGE DES ENSEIGNANTS DE LANGUE

Environ 50 professeurs de langues ont participé à l'enquête et ont fourni des recommandations utiles pour le développement du matériel d'apprentissage des langues professionnelles dans le cadre du projet FOCAL. 40 % des enseignants enseignent exclusivement dans des cours de langue générale, tandis que 60 % des répondants indiquent une expérience dans des cours de langue liés à l'emploi, notamment dans les domaines du commerce, de l'administration, des soins infirmiers, de la gestion d'entrepôt, de la médecine, de la technologie ainsi que de l'économie. Ils ont fourni des informations sur, entre autres, les formes d'enseignement et le matériel qu'ils utilisent dans l'enseignement des langues lié à l'emploi.

Les matériaux fréquemment utilisés en classe comprenaient des tableaux noirs traditionnels, des tableaux blancs, des sites Web (vidéos YouTube, sites Web de quiz, sites Web thématiques), des présentations, des textes d'auteur, des exercices d'auteur, des films (documentaires, longs métrages, courts métrages sur Internet), des articles de presse, photos et autres.

Les matériaux fréquemment utilisés en classe comprenaient des tableaux noirs traditionnels, des tableaux blancs, des sites Web (vidéos YouTube, sites Web de quiz, sites Web thématiques), des présentations, des textes d'auteur, des exercices d'auteur, des films (documentaires, longs métrages, courts métrages sur Internet), des articles de presse, photos et autres.

Les formes d'enseignement les plus fréquentes signalées par les enseignants étaient les suivantes : « Discussions en partenariat et travail de groupe », suivi de « Travail écrit individuel ». Parmi les méthodes les plus efficaces, l'utilisation de l'écoute, de la lecture ainsi que du matériel audiovisuel a également été mentionnée:

- Manuels d'instructions et instructions
- CV, lettre de motivation, entretien d'embauche
- Dialogues avec le vocabulaire lié à l'emploi
- Discussions professionnelles
- Scènes de la vie professionnelle quotidienne
- Situations de communication liées au travail

SONDAGE DES REPRESENTANTS DE SECTEUR D'ACTIVITE

Afin d'identifier plus précisément les besoins linguistiques professionnels au sein des secteurs sélectionnés, une vingtaine de représentants du secteur ont été interrogés et ont fourni des informations sur la proportion de travailleurs issus de l'immigration dans leur entreprise et sur les difficultés linguistiques qu'ils observent le plus fréquemment dans leur travail quotidien.

Les réponses ont montré que la plupart des difficultés concernaient les questions techniques, l'échange d'informations sur des questions spécifiques liées au travail, y compris l'échange d'informations sur des questions techniques entre experts. De plus grandes difficultés sont survenues dans l'interaction orale, par exemple lors de conversations avec des collègues pendant le travail, lorsque le dialecte ou un langage technique a été utilisé, lors de la participation active à une discussion, lors d'un travail axé sur les tâches, lors de l'échange d'informations complexes (par exemple avec d'autres experts). Dans le cas de l'expression écrite, la transmission et l'échange d'informations ainsi que l'interaction écrite par courrier électronique ont souvent été jugés insuffisants.

Dans certaines grandes entreprises en Allemagne, des mesures de soutien linguistique ou des cours de langue en ligne sont organisés, ou un enseignement des langues en interne est proposé, mais là aussi, les employeurs apprécieraient un soutien pour promouvoir les compétences linguistiques des employés issus de l'immigration par des matériels d'apprentissage des langues librement accessible. Dans d'autres pays partenaires, la situation est plus dramatique et les travailleurs migrants ont besoin de beaucoup plus de soutien supplémentaire, soit parce que les programmes gouvernementaux de soutien à l'apprentissage des langues dans le pays d'accueil sont trop inefficaces ou pratiquement inexistant.

RETOURS DES SONDAGES

L'analyse de toutes les enquêtes menées a fourni des informations précieuses pour le projet FOCAL et les secteurs sélectionnés. Les activités linguistiques communicatives suivantes ont été identifiées comme base pour le développement de matériels d'apprentissage des langues professionnelles :

Activités d'accueil (« écoute et lecture »).

- Écouter et comprendre des annonces orales, des instructions, des demandes, des invites ainsi que des conversations entre d'autres personnes.
- Écouter, regarder et comprendre des films, des clips, des vidéos

- Lire et comprendre les termes techniques, le jargon, les contrats, les offres, les e-mails, les publicités, les formulaires, les commandes, les réclamations, les manuels, les instructions écrites.
- Activités de production ("écrit et parlé")
- Rédaction de rapports, d'essais, de messages
- Parler d'expériences, mener des monologues, transmettre des informations
- Activités d'interaction ("parler et écrire dans la correspondance (en ligne)")
- Participation active à des conversations, de petits entretiens et discussions, échange d'informations, conduite de conversations téléphoniques avec des clients, gestion de situations conflictuelles.
- Rédiger des notes et des messages, remplir des formulaires
- Participer à des conversations écrites (en ligne), répondre et échanger des e-mails et des messages courts, rédiger une correspondance professionnelle
- Activités de médiation
- Transmettre et convertir des textes techniques en langage général simple, expliquer les processus complexes et la terminologie technique aux clients
- Diriger et modérer les discussions
- Rendre le sens des discours et des présentations.

Les supports d'apprentissage développés dans le cadre du projet FOCAL s'adressent d'une part aux enseignants qui aident les migrants à surmonter la barrière de la langue professionnelle en renforçant leurs compétences en lecture et en écriture, ainsi que leurs compétences en médiation et en interaction. D'autre part, le projet FOCAL visant à s'adresser directement à un large public de migrants, il est proposé en deux versions :

- en tant que plate-forme d'apprentissage en ligne avec des tâches interactives pour l'apprentissage autonome (pour les migrants)
- sous forme « papier », enrichie de tâches complémentaires avec un accent particulier sur l'aspect communicatif de la langue, adaptée à l'enseignement en classe (pour les enseignants).

Les supports d'apprentissage pour les secteurs de l'industrie/du commerce et du commerce (de détail)/de la vente ont été développés sur la base de deux concepts qui ont été développés en Allemagne dans le cadre du programme national de soutien à la langue allemande professionnelle conformément à l'article 45a de la loi sur le séjour. L'objectif des deux concepts est de développer la compétence communicative dans la langue professionnelle de manière à ce que "les aspects techniques et linguistiques ne soient pas découplés les uns des autres, mais soient enseignés de manière imbriquée" (BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, p. 4). Pour le domaine du commerce (de détail)/de la vente, le "Concept pour le cours spécial de formation spécialisée dans le domaine professionnel du commerce de détail" prévoit les situations de communication suivantes : activités liées aux marchandises, communication avec les clients, organisation du travail/communication interne et formation/formation continue. Après l'accord de toutes les organisations partenaires, l'accent du projet FOCAL a été mis sur la communication client.

Dans le "Concept d'un module spécial pour l'enseignement spécifique à une matière dans le domaine technique industriel à l'exemple d'un technicien en mécanique automobile", l'accent est mis sur les situations de communication spécifiques à la profession que l'on peut trouver dans la vie professionnelle quotidienne : Communication avec des collègues, des clients et des supérieurs. En plus des situations de travail typiques, celles-ci ont été prises en compte dans les supports créés dans le cadre du projet FOCAL et mises en œuvre concrètement à l'aide d'exercices interactifs ou d'activités en classe.

Au début du projet, aucun concept similaire n'était disponible pour le secteur agricole. Des entretiens ont donc été menés dans les pays partenaires, l'Espagne et la Grèce, pour déterminer le besoin d'outils linguistiques et de situations de communication.

Le système éducatif espagnol ne dispose pas d'un programme spécifique pour les travailleurs/apprenants migrants puisqu'il est couvert par l'aide sociale. Il n'y a pas de matériel d'apprentissage officiel disponible pour les travailleurs migrants. Au cours du pilotage du matériel agricole, des données ont été collectées auprès de sept personnes de nationalité marocaine, subsaharienne et roumaine. Il y avait plusieurs systèmes de soutien aux « nouvelles recrues » et les opportunités d'observation au poste de travail les prédominaient. Il y a eu une approbation unanime des initiatives spécifiques de formation linguistique, où les principaux besoins linguistiques comprenaient :

- Compréhension écrite
- Production écrite et interaction
- Fonctions de communication concernant les échanges liés à l'emploi et les procédures administratives

Les enseignants et les prestataires de cours de langue comprenaient 22 matières qui dispensent toutes des cours de langue générale aux migrants. L'apprentissage par le travail n'est possible que dans l'EFPP ; La Croix-Rouge et le CEPER le couvrent à peine. La compréhension en lecture est souvent considérée comme une méthode d'enseignement moins efficace, tandis que la production écrite et l'interaction sont généralement utilisées pour favoriser la littératie, mais aussi comme WBL dans l'EFPP. Les fonctions de communication concernant les échanges liés à l'emploi et les procédures administratives sont principalement utilisées dans l'EFPP, mais pas les outils d'apprentissage en ligne.

Les migrants ont un taux de chômage de 60% et une majorité du reste travaille dans l'agriculture. Environ 80% des sujets suivent un cours d'espagnol (87% d'espagnol de niveau A) et ils ont généralement de meilleures compétences en écriture et en composition. Bien que la plupart des sujets aient des difficultés linguistiques au travail et souhaitent plus de matériel d'apprentissage, peu parlent de matériel appliqué à leur activité professionnelle. Cela met en évidence le besoin élevé de faire connaître les matériels d'apprentissage disponibles.

b. L'enseignement de la langue professionnelle

Pour définir l'enseignement des langues professionnelles, c'est-à-dire l'accompagnement linguistique professionnel, ce terme doit d'abord être distingué de l'enseignement général des langues. L'enseignement général des langues enseigne la langue "qui est utilisée dans la communication interpersonnelle quotidienne, c'est-à-dire contextualisée, et qui est très concrète et tolérante aux erreurs". (Informationen Deutsch als Fremdsprache Herausgegeben vom Deutschen Akademischen

Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache Inhalt, p. 4) Ces cours s'adressent aux migrants qui sont généralement au début du processus d'apprentissage et qui n'ont pas ou pas assez de compétences linguistiques. Les thèmes sont adaptés aux besoins des apprenants, qui doivent faire face à leurs premières situations communicatives quotidiennes. Les sujets typiques incluent les achats, la famille, la garde des enfants, les loisirs, les visites chez le médecin ou le logement.

Les thèmes "travail", ou "monde professionnel" apparaissent bien dans les premières leçons de la plupart des manuels, mais ils y sont liés à des situations types communicatives concrètes afin de répondre à des questions telles que "Quel est ton métier ?" ou "Où es-tu travail?" de manière satisfaisante. L'accent n'est pas mis sur le développement du langage lié au travail, mais principalement sur la maîtrise des premières situations de communication - comme la recherche d'un emploi ou l'appel au travail - à l'oral ou à l'écrit en utilisant des moyens linguistiques simples, dans un premier temps le plus souvent avec l'aide. Dans les cours de langue générale, les migrants reçoivent tous les outils linguistiques nécessaires pour se comporter correctement dans des situations quotidiennes sans problèmes majeurs, pour établir des contacts sociaux et pour résoudre d'éventuelles situations conflictuelles.

L'enseignement de la langue professionnelle enseigne la langue professionnelle et s'appuie sur des cours généraux, parce que "... tout le monde peut s'exprimer verbalement au travail en n'enchaînant que du vocabulaire technique ou professionnel - il n'y a pas de textes de langue 100 % techniques ; la langue générale peut être considérée comme la base lexicale et grammaticale de toutes les autres variétés et registres de la langue orale [...] et est par conséquent contenu comme cadre de base dans tous les textes de langue technique et professionnelle." Cependant, le langage technique n'est pas synonyme de langage professionnel. Alors que le langage technique est utilisé pour l'échange de connaissances et le discours technique entre experts et qu'il est abstrait, décontextualisé et intolérant aux erreurs, le langage professionnel est utilisé pour l'intégration opérationnelle et sociale et pour la coordination des actions. Il fait référence à des contextes concrets et a tendance à être tolérant aux erreurs. (Informationen Deutsch als Fremdsprache Herausgegeben vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache Inhalt, n.d.)

Par conséquent, les migrants qui suivent des cours de langue liés à l'emploi développent non seulement de nouvelles compétences communicatives liées à l'emploi, mais également des compétences linguistiques générales. Ils apportent avec les compétences des cours de langue précédents et sont indispensables pour une communication appropriée sur le lieu de travail. L'objectif de l'enseignement lié à l'emploi est de permettre aux migrants d'entrer le plus rapidement et le plus facilement possible sur le marché du travail. Afin de participer et de guider activement la communication sur le lieu de travail, les apprenants doivent être sensibilisés et «formés» aux trois dimensions du langage :

- La dimension fonctionnelle fait référence aux « aspects linguistiques du langage : les structures du langage, la grammaire (y compris la prononciation et l'orthographe) et le vocabulaire (technique) » (www.gesis.org, n.d.), par exemple, si un travailleur de service est capable de comprendre correctement le contenu d'une commande orale.
- La dimension culturelle inclut la "pertinence culturelle (professionnelle) de la communication. Cela inclut, par exemple, les aspects interculturels, spécifiques à la classe, au sexe et à l'âge ainsi que spécifiques au lieu de travail et à la hiérarchie dans la communication [...].

"(www.gesis.org, s.d.) Ici, la capacité à réagir de manière appropriée dans certaines situations est entraînée ; un registre différent est utilisé lors d'un entretien d'embauche ou d'une réunion d'entreprise que lors d'une conversation avec des collègues (forme de politesse, forme d'adresse, etc...).

- La dimension critique demande aux apprenants de « comprendre l'environnement socioculturel et les règles dites et non dites au sein d'une communauté d'action particulière » (www.gesis.org, n.d.), par exemple, il est souhaitable d'aborder un problème directement lors de la réunion.

À partir des dimensions ci-dessus, il est évident à première vue que pour une communication réussie sur le lieu de travail, la maîtrise pure des règles de grammaire, un vocabulaire (technique) étendu ou une prononciation parfaite sont insuffisants. Parallèlement, il faut enseigner des compétences extérieures à la langue et concernant par exemple l'interculturalité, le genre ou l'âge. Ce n'est qu'alors que la communication peut avoir lieu et que l'intégration dans la vie (professionnelle) peut réussir. Alors qu'au début de tout apprentissage d'une langue étrangère, l'accent est mis sur les activités de réception et de production, au fur et à mesure que la compétence langagière se développe, les activités d'interaction et surtout de médiation passent progressivement au centre des actions langagières. Celles-ci permettent aux apprenants d'orienter activement une communication, de lire "entre les lignes", d'interpréter correctement les gestes et expressions faciales ou encore d'évaluer correctement les conversations entre collègues. Cela permet une communication fluide et efficace, ce qui est finalement important non seulement sur le lieu de travail.

Pour la structure des cours de langue liés à l'emploi, il est nécessaire de concevoir le contenu d'apprentissage de manière à ce qu'il soit "pertinent pour l'intégration des participants sur le marché du travail" (BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, n.d.) ; la communication sur le lieu de travail, que ce soit avec des collègues, des supérieurs ou des clients, est au centre des préoccupations. Les sujets abordés dans les cours de langue générale sont ici repris et enrichis de contenus plus complexes liés au monde du travail, par exemple : Le sujet "réclamation" est déjà au programme dans les cours de langue générale, mais il n'est traité qu'à l'aide de des moyens linguistiques simples et aussi du point de vue du client. Dans les cours métiers, en revanche, une réclamation est traitée avec un vocabulaire plus complexe et du point de vue du vendeur, donc la perspective change aussi. Les contenus les plus importants des cours de langues liés à l'emploi comprennent apprendre à apprendre, manipuler et apprendre avec les médias numériques pour l'emploi, la recherche d'emploi et la candidature, le travail quotidien et les contacts externes, les réglementations sur le lieu de travail (BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, s.d.). Formation professionnelle et formation continue ainsi que changement/cessation d'emploi.

Les principes d'enseignement suivants (BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, n.d.), qui sont intégrés dans l'enseignement lié à la profession, soutiennent de manière significative la réussite de l'apprentissage et augmentent la motivation des apprenants:

Orientation des participants et des besoins

Le contenu des leçons doit répondre aux besoins des apprenants ; cela peut être fait, par exemple, par le biais d'enquêtes/entretiens pour déterminer la pertinence des sujets. Les apprenants qui ont déjà eu une expérience de travail jouent un rôle actif, car ils peuvent/devraient aider à façonner la planification des cours. Ils peuvent utiliser leur propre expérience de travail antérieure et, par

exemple, suggérer des situations de travail concrètes comme sujets qu'ils ont/eu des difficultés à traiter ou réfléchir à leurs réactions dans de telles situations et rechercher de (meilleures) solutions avec les autres participants.

Orientation vers l'action et pertinence pratique

Afin de rendre l'enseignement professionnel orienté vers l'action et vers la pratique, il est indispensable d'offrir des situations de communication typiques du monde du travail, par exemple, des situations relativement simples, mener un entretien de vente, aux plus complexes, c'est-à-dire recevoir une plainte d'un client. . Encore une fois, les apprenants peuvent donner des exemples de situations du monde du travail qu'ils ont vécues et qu'ils ne savaient pas comment agir. Il s'agit souvent de domaines d'action qui ont peu à voir avec la compréhension "technique" mais beaucoup plus avec la compréhension "interculturelle", comme le choix de sujets de discussion avec des clients ou des collègues.

Stratégies d'apprentissage de l'enseignement et de la formation

Sans l'utilisation de stratégies d'apprentissage, un apprentissage durable et efficace est problématique, c'est pourquoi elles sont présentées et pratiquées au début de tout apprentissage d'une langue étrangère afin d'absorber, de traiter et de stocker de nouvelles informations. Pour l'enseignement professionnel, cela signifie, entre autres, activer des connaissances préalables (professionnelles), créer des analogies entre des situations quotidiennes et du monde du travail, et être capable de paraphraser un vocabulaire (technique) complexe. L'utilisation active de stratégies d'apprentissage contribue également de manière significative à l'apprentissage tout au long de la vie, que l'on peut trouver dans le monde du travail, par exemple, sous la forme d'une formation continue ou de qualifications supplémentaires.

De nombreuses techniques pédagogiques sont utilisées afin de rendre l'enseignement professionnel varié et orienté vers l'action et d'offrir à tous les apprenants une forme qui corresponde au mieux à leur style d'apprentissage.

Le jeu de rôle éprouvé, que la plupart des apprenants connaissent et qui est déjà utilisé dans les premières leçons de l'enseignement général des langues, est également populaire dans l'enseignement des langues professionnelles. Les apprenants se « glissent » dans un certain rôle (vendeur - client) auquel ils s'identifient momentanément, à l'aide d'expressions faciales, de gestes et parfois même d'accessoires. Après, les rôles sont échangés, et la perspective changée. Ensuite, le jeu de rôle est évalué ensemble, et la pertinence du registre de langage utilisé (politesse ? ton de voix ? gestuelle ?) est vérifiée. L'exactitude grammaticale est généralement ignorée, car l'acte linguistique est beaucoup plus important pour une communication appropriée et réussie.

Alors que le jeu de rôle est pratiqué dès le début, la méthode des scénarios est de plus en plus utilisée dans les cours de langue avancés en milieu professionnel lorsque les apprenants ont un vocabulaire plus large et peuvent ainsi agir linguistiquement plus spontanément. La méthode des scénarios permet aux apprenants de mettre en pratique ce qu'ils ont appris dans un environnement de travail. L'application de cette méthode nécessite une planification détaillée dans laquelle une action linguistique concrète doit être choisie, par exemple, appeler malade. Cette action langagière se décompose alors en plusieurs situations qui se construisent (chrono)logiquement les unes sur les autres et dans lesquelles certaines personnes agissent en amont. La méthode du scénario devant être

au plus proche de la réalité, les activités peuvent également alterner, du dépôt de message au téléphone (production orale), à l'écoute (réception auditive) puis à la rédaction du message (production écrite), à la transmission le message à un collègue (médiation).

Avec la méthode des scénarios, en plus des moyens linguistiques, les stratégies de communication sont également entraînées de manière plus intensive, avec lesquelles la compréhension est assurée (poser des questions, paraphraser, utiliser des synonymes, convertir le vocabulaire lié à la matière en langage courant, utiliser des mots étrangers, demander des répétition, etc...). Semblable au jeu de rôle, le but n'est pas de démontrer un langage grammaticalement correct, mais de s'aider à communiquer avec succès à l'aide des moyens mentionnés ci-dessus et de "jouer" à l'avance d'éventuelles situations pertinentes pour le travail afin de les utiliser. correctement dans le monde du travail réel.

c. Références

- [www.gesetze-im-internet.de](https://www.gesetze-im-internet.de/englisch_freiz_gg_eu/englisch_freiz_gg_eu.html#p0014). (n.d.). Act on the General Freedom of Movement for EU Citizens Freedom of Movement Act/EU. [online] Available at: https://www.gesetze-im-internet.de/englisch_freiz_gg_eu/englisch_freiz_gg_eu.html#p0014 [Accessed 10 Mar. 2022].
- BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (n.d.). Konzept für den Spezialkurs Einzelhandel. [online] Available at: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/spezialmodul-einzelhandel.html?nn=282656>. [Accessed 10 Mar. 2022].
- Informationen Deutsch als Fremdsprache Herausgegeben vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache Inhalt. (n.d.). [online] Available at: http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2014_Heft_4.pdf#page=3 [Accessed 10 Mar. 2022]
- [www.gesis.org](https://www.ssoar.info). (n.d.). GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. [online] Available at: <https://www.ssoar.info>. [Accessed 10 Mar. 2022].
- BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (n.d.). *Konzept für einen Spezialkurs B1*. [online] Available at: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/spezialmodul-b1.html?nn=282656> [Accessed 10 Mar. 2022]

d. Pour aller plus loin

Cette section fournit quelques ressources en ligne sur l'enseignement des langues, en particulier dans le contexte professionnel dans les pays où l'Allemagne, la France, la Grèce, la Pologne et l'Espagne sont collectées.

FRANCE

1. <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine2/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR/La-formation-linguistique>
2. <https://agi.to/enseigner/carnets-pedagogiques/fos-francais-sur-objectifs-specifiques/>
3. <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/mon-metier-ma-passion>
4. https://www.euro-cordiale.lu/index.php?option=com_content&view=article&id=226&Itemid=15

5. <https://www.lepointdufle.net/penseigner/francais-sur-objectifs-specifiques-fiches-pedagogiques.htm>

ALLEMAGNE

1. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/spezialmodul-a2.html>
2. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/LernenSieDeutsch/lernen-sie-deutsch.html?nn=282388>
3. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/ESF-BAMF-Publikation/broschuere-berufsbezogene-sprachfoerderung-erfolge.html>
4. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/spezialmodul-einzelhandel.html>
5. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/konzept-gewerbe-technik.html>
6. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/ESF-BAMF-Grundlagen/broschuere-esf-bamf-programm.html>
7. http://www.daf.de/contents/InfoDaF_2014_Heft_4.htm

GRÈCE

1. <http://30dim-irakl.ira.sch.gr/ekpaideytikoiliko/ilikozep/>
2. <http://ikee.lib.auth.gr/record/112641/files/fista.pdf>
3. <https://www.academia.edu/36606466/>

POLOGNE

1. https://tantis.pl/abc-metodyki-nauczania-jezyka-polskiego-p3236219?utm_source=google&utm_medium=cpc_dsa&utm_campaign=DSA&gclid=CjwKCAjw5NqVBhAjEiwAeCa97ZiPMPZlixtlBnPvSVj3yJd6z21r14kEOtIWVTE7yzALgcSvpudulhoCpE4QAvD_BwE
2. <https://www.publio.pl/podejscie-zadaniowe-do-nauczania-i-uczenia-sie-jezykow-obcych-iwona-janowska,p60571.html>
3. <https://czasopisma.uni.lodz.pl/kpc>

ESPAGNE

1. <https://www.fundacionmontemadrid.es/proyecto/manual-de-espanol-para-inmigrantes/>
2. <https://oficinamunicipalinmigracion.es/wp-content/uploads/2021/01/Manual-de-espanol-Tejiendo-el-espanol-A1.pdf>
3. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/41717/TFG%20Perez%20Martín%20Lucía.pdf?sequence=1>
4. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/miquel.htm
5. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/garcia_parejo.htm
6. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/vidal.htm
7. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/cvc_ecln.pdf

8. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ab0bf1f2-5b6f-4f98-863d-a06e78c38ac8/2015redele273mariateresabarriel-pdf.pdf>
9. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8a4c0f7f-2703-4fea-9f9e-e53de3c6c2c9/2013-bv-14-02carmen-delia-cabrera-pdf.pdf>
10. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:28f333bb-5417-4d57-9306-2dc83f49b911/2012-redele-24-01ver-nica-franco-pdf.pdf>
11. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d45b157e-606e-4418-bcb0-1c0f808633d6/2007-redele-10-03florenzano-pdf.pdf>

II. Evolution du CECRL

a. Introduction

Parmi les caractéristiques les plus distinctives de notre société figurent la mobilité transnationale, la mondialisation et le contact avec des personnes d'autres cultures, c'est pourquoi le développement du multilinguisme et des compétences interculturelles est devenu un objectif éducatif prioritaire pour les autorités éducatives européennes et nationales. En conséquence, les dispositions relatives à l'enseignement des langues étrangères traitent non seulement des aspects linguistiques, mais aussi du capital humain des apprenants et préconisent qu'ils soient dotés des compétences et des attitudes nécessaires pour tirer pleinement parti du monde transfrontalier et interconnecté dans lequel ils vivent.

Par exemple, une version actualisée de la recommandation du Parlement européen sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, adoptée en mai 2018, a élargi le cadre initial des compétences clés (2006) que les citoyens européens devraient avoir pour intégrer les compétences multilingues.

De même, le volume de soutien du CECR (CECR/VC, 2020) a introduit de nouveaux descripteurs, qui visent à améliorer encore la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères (FLT) ainsi qu'à promouvoir la médiation interlinguistique et la compétence plurilingue/pluriculturelle. Cet ajout à la description européenne standardisée des compétences linguistiques représente un changement significatif dans la prise en compte des capacités des apprenants de langues, car ils sont désormais responsables de combler le fossé entre eux et des interlocuteurs linguistiquement ou culturellement différents (Piccardo, 2012).

Les universitaires ne considèrent plus qu'il suffit d'aborder les éléments linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques de la langue-culture cible de manière significative et cohérente. En ce sens, les programmes de langues étrangères doivent maintenant envisager le développement d'un large éventail de compétences socio-émotionnelles qui permettent aux utilisateurs de langues de naviguer dans l'incertitude, de répondre de manière créative aux rencontres communicatives difficiles et de s'adapter à l'altérité lors d'échanges interpersonnels, idéalement à travers une lentille multilingue (Piccardo, 2017).

Dès 2001, et afin de faciliter la structuration des cours de langues étrangères et d'illustrer la progression des étudiants, le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL) du Conseil de l'Europe définissait six niveaux communs de référence. Cette mise en page fournit toujours une ligne directrice qui aide les utilisateurs/apprenants à aborder progressivement les aspects pertinents du schéma descriptif du CECRL. Ces six niveaux, cependant, ne sont pas destinés à être absolus et peuvent être regroupés en trois grandes catégories : utilisateur de base (A1 et A2), utilisateur indépendant (B1 et B2) et utilisateur expérimenté (C1 et C2).

Parmi les caractéristiques les plus distinctives de notre société figurent la mobilité transnationale, la mondialisation et le contact avec des personnes d'autres cultures, c'est pourquoi le développement du multilinguisme et de la compétence interculturelle sont devenus des objectifs éducatifs prioritaires pour les autorités éducatives européennes et nationales. En conséquence, les dispositions relatives à l'enseignement des langues étrangères traitent non seulement des aspects linguistiques, mais également du capital humain des apprenants et préconisent qu'ils soient dotés des compétences et

des attitudes nécessaires pour tirer pleinement parti du monde transfrontalier et interconnecté dans lequel ils vivent.

Ainsi, une version mise à jour de la recommandation du Parlement européen sur les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie, adoptée en mai 2018, a élargi le cadre original des compétences clés (2006) que les citoyens européens devraient avoir pour intégrer la compétence multilingue.

De même, le volume complémentaire du CECRL (CECRL/VC, 2020) a introduit de nouveaux descripteurs, qui visent à améliorer encore la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères (FLT) et à promouvoir la médiation interlinguistique et la compétence plurilingue/pluriculturelle. Cet ajout à la description européenne normalisée des compétences linguistiques représente un changement significatif dans la prise en compte des capacités des apprenants en langues, car ils sont désormais chargés de combler le fossé entre eux-mêmes et des interlocuteurs linguistiquement ou culturellement différents (Piccardo, 2012).

Les universitaires considèrent qu'il ne suffit plus d'aborder les éléments linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques de la langue-culture cible de manière significative et cohérente. En ce sens, les programmes de langues étrangères doivent désormais envisager le développement d'un large éventail de compétences socio-émotionnelles qui permettent aux utilisateurs de la langue de naviguer dans l'incertitude, de répondre de manière créative aux rencontres communicatives difficiles et de s'adapter à l'altérité lors des échanges interpersonnels, idéalement à travers une lentille multilingue (Piccardo, 2017).

b. Evolution du CECRL

Le CECRL va bien au-delà de la fixation de niveaux de compétence linguistique. Sa publication en 2001 a conduit à l'émergence d'un nouveau paradigme pour d'innombrables enseignants de langues en Europe et dans le monde (Byram et Parmenter, 2012), car il a esquissé une riche infrastructure d'échelles descriptives pour différents types de discours, chacun avec ses propres -conventions et règles pragmatiques. De plus, une partie du succès de cette norme réside dans le fait qu'elle fournit une base pour la reconnaissance des qualifications linguistiques, facilitant ainsi la mobilité éducative et professionnelle internationale.

En fait, le CECRL examine non seulement les compétences linguistiques des apprenants, mais prend également en compte les compétences sociolinguistiques et pragmatiques pour déterminer le niveau global de compétence linguistique des utilisateurs (Conseil de l'Europe, 2001, p.13). Le CECRL englobe ainsi des valeurs éducatives concrètes et fournit un modèle pour faciliter l'élaboration des programmes et l'orientation de l'enseignement et de l'apprentissage.

L'une des principales innovations théoriques introduites par le CECRL en 2001 a été de remplacer le modèle des quatre compétences proposé en 1961 par Lado, qui avait sous-tendu l'Approche communicative, et de supprimer sa division artificielle du langage en tâches de production et de réception à l'oral et à l'écrit. Le CECRL a cherché à réorganiser l'usage de la langue autour de différents modes de communication et "types d'activités" (Conseil de l'Europe, 2001, p.14) impliquant la réception, la production, l'interaction et la médiation, chacune pouvant être réalisée oralement, par écrit ou dans une combinaison des deux.

La figure 1 décrit la relation dynamique et intégrée entre les quatre types d'activités langagières communicatives conçues dans le CECRL et leur volume complémentaire, montrant l'interdépendance de la médiation et les compétences réceptives et productives de l'utilisateur de la langue.

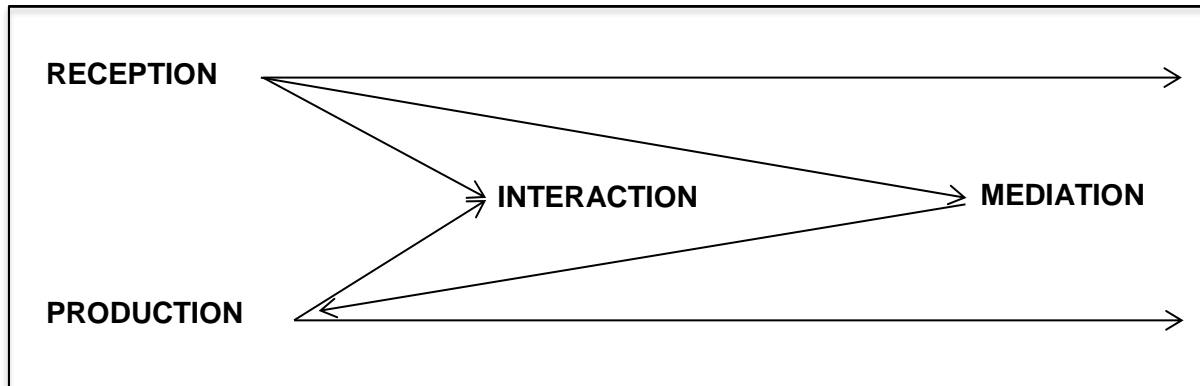


Figure 1 – La relation entre les activités langagières communicatives (Conseil de l'Europe, 2018, p. 32)

Malheureusement, le texte de 2001 n'a pas complètement étoffé le concept de médiation. Plusieurs des spécifications pratiques qui figuraient dans ses avant-projets de 1996 et 1998, telles qu'un schéma descriptif et le schéma illustratif représentant graphiquement les relations entre les différents modes d'activité langagière, ont été supprimées de la version publiée du CECRL. Comme North et Piccardo (2016) l'ont noté rétrospectivement, la publication officielle du CECRL a eu lieu alors que le moment n'était pas encore venu d'adopter une perspective plus large et plus approfondie sur le FLT.

La publication du CECRL/VC (2020) a remédié aux lacunes de son prédécesseur en élargissant le champ des descripteurs disponibles et en proposant une réinterprétation plus nuancée et globale du concept de médiation, en plus de fixer des descripteurs de compétence plurilingue et pluriculturelle .

Ainsi, entre autres innovations, le CECRL/VC a élargi l'interprétation de la médiation à celle de toute procédure, accord ou action visant à combler le fossé entre deux (ou plusieurs) pôles d'altérité. Comme indiqué expressément dans le CECRL/VC (2020, p. 22), ses développements les plus notables par rapport aux versions précédentes du cadre sont :

- mettre en évidence certains domaines innovants du CECRL pour lesquels aucune échelle de descripteurs n'avait été prévue dans le jeu de descripteurs de 2001, mais qui sont devenus de plus en plus pertinents au cours des vingt dernières années, notamment la médiation et la compétence plurilingue/pluriculturelle.
- s'appuyer sur la mise en œuvre réussie et le développement ultérieur du CECRL, par exemple en définissant plus précisément les « niveaux plus » et un nouveau niveau « pré-A1 » ;
- répondre aux demandes de description plus élaborée de l'écoute et de la lecture dans les échelles existantes, et de descripteurs pour d'autres activités communicatives telles que l'interaction en ligne, l'utilisation des télécommunications, l'expression de réactions au texte créatif et à la littérature ;
- enrichir la description en A1, et aux niveaux C, notamment C2 ;

- adapter les descripteurs pour les rendre non genrés et « inclusifs de modalité » (et donc applicables également aux langues des signes), parfois en changeant les verbes et parfois en proposant les alternatives « locuteur/signataire ».

c. Aperçu des nouveaux descripteurs contenus dans le CECRL/VC

Le tableau 1 présente la correspondance entre les descripteurs du CECRL 2001 et les mises à jour du CECRL/VC 2020 :

Activités linguistiques communicatives	Schéma descriptif 2001	2001 échelles	échelles mis à jour en 2020	échelles ajoutés en 2020
Réception				
Compréhension orale	✓	✓	✓	
Compréhension écrite	✓	✓	✓	
Production				
Production orale	✓	✓	✓	
Production écrite	✓	✓	✓	
Interaction				
Interaction orale	✓	✓	✓	
Interaction écrite	✓	✓	✓	
Interaction en ligne				✓
Médiation				
Médiation d'un texte	✓			✓
Médiation de concepts	✓			✓
Médiation d'une communication	✓			✓
Stratégies langagières communicatives				
Réception	✓	✓	✓	
Production	✓	✓	✓	
Interaction	✓	✓	✓	
Médiation				✓
Compétence plurilingue et pluriculturelle				
Construire un répertoire pluriculturel	✓			✓
Compréhension plurilingue	✓			✓
Construire sur un répertoire plurilingue	✓			✓
Compétences linguistiques communicatives				
Compétence linguistique	✓	✓	✓	✓ (Phonologie)

Compétence sociolinguistique	✓	✓	✓	
Compétence pragmatique	✓	✓	✓	
Compétences en langues des signes				
Compétence linguistique				✓
Compétence sociolinguistique				✓
Compétence pragmatique				✓

Tableau 1 : Schéma descriptif et descripteurs illustratifs : mises à jour et ajouts (Conseil de l'Europe, 2020, p. 23)

De plus, les tableaux 2 et 3 décrivent les modifications apportées aux descripteurs illustratifs du CECR ainsi que les motifs de ces modifications:

Ce qui est abordé dans le CECRL/VC (2020)	Commentaires
Pre-A1	Des descripteurs pour cette tranche de compétence à mi-chemin de A1, mentionnée au début de la section 3.5 du CECRL 2001, sont fournis pour de nombreuses échelles, y compris pour l'interaction en ligne.
Modifications des descripteurs publiés en 2001	Une liste des changements substantiels apportés aux descripteurs existants figurant dans le chapitre 4 du CECRL 2001 pour les activités et les stratégies du langage communicatif, et dans le chapitre 5 du CECRL 2001 pour les aspects du langage communicatif, est fournie à l'annexe 7. Divers autres petits changements aux formulations ont été apportés afin pour s'assurer que les descripteurs sont neutres en termes de genre et incluent les modalités.
Modifications des descripteurs C2	Bon nombre des modifications proposées dans la liste de l'annexe 7 concernent les descripteurs C2 inclus dans la série de 2001. Certains exemples d'énoncés hautement absolus ont été ajustés pour mieux refléter la compétence des utilisateurs/apprenants C2.
Modifications des descripteurs A1-C1	Quelques changements sont proposés à d'autres descripteurs. Il a été décidé de ne pas « mettre à jour » les descripteurs simplement en raison de l'évolution de la technologie (par exemple, les références aux cartes postales ou aux téléphones publics). L'échelle du « contrôle phonologique » a été remplacée (voir ci-dessous). Les principaux changements résultent du fait que les descripteurs incluent la modalité, pour les rendre également applicables aux langues des signes. Des modifications sont également proposées à certains descripteurs faisant référence à l'accommodement linguistique (ou non) par les « locuteurs natifs », car ce terme est devenu controversé depuis la première publication du CECRL.
Niveaux plus	La description des niveaux plus (par exemple = B1+, B1.2) a été renforcée. Veuillez consulter l'annexe 1 et les sections 3.5 et 3.6 du CECRL 2001 pour une discussion sur les niveaux plus.
Phonologie	L'échelle de « Contrôle phonologique » a été redéveloppée, avec un accent sur « L'articulation du son » et les « Caractéristiques prosodiques ».

Médiation	L'approche de la médiation est plus large que celle présentée dans le CECRL 2001. En plus d'un focus sur les activités de médiation d'un texte, des échelles sont proposées pour les concepts médiateurs et pour la communication médiatrice, soit un total de 19 échelles pour les activités de médiation. Les stratégies de médiation (5 échelles) concernent les stratégies employées au cours du processus de médiation plutôt qu'en préparation de celui-ci.
Pluriculturel	L'échelle « Construire un répertoire pluriculturel » décrit l'utilisation de compétences pluriculturelles en situation de communication. Ainsi, ce sont les compétences plutôt que les connaissances ou les attitudes qui sont au centre de l'attention. L'échelle montre un degré élevé de cohérence avec l'échelle existante du CECRL 2001 «Pertinence sociolinguistique », bien qu'elle ait été développée indépendamment.
Plurilingue	Le niveau de chaque descripteur de l'échelle « Construire un répertoire plurilingue » est le niveau fonctionnel de la langue la plus faible de la combinaison. Les utilisateurs peuvent souhaiter indiquer explicitement les langues concernées.
Spécification des langues concernées	Il est recommandé que, dans le cadre de l'adaptation des descripteurs pour une utilisation pratique dans un contexte particulier, les langues concernées soient précisées par rapport à : - la médiation interlinguistique (notamment les échelles de médiation d'un texte) ; - compréhension plurilingue ; - s'appuyer sur un répertoire plurilingue.

Tableau 2 : Synthèse des modifications apportées aux descripteurs illustratifs (Conseil de l'Europe, 2020, p. 24)

Ce qui est abordé dans le CECRL/VC (2020)	Commentaires
Littérature	Il existe trois nouvelles échelles pertinentes pour le texte créatif et la littérature : - la lecture comme activité de loisir (processus purement réceptif ; descripteurs issus d'autres ensembles de descripteurs basés sur le CECRL) ; - exprimer une réponse personnelle à des textes créatifs (moins intellectuels, niveaux inférieurs); - analyse et critique de textes de création (plus intellectuels, niveaux supérieurs).
En ligne	Il existe deux nouvelles échelles pour les catégories suivantes : - conversation et discussion en ligne ; - transactions et collaboration en ligne axées sur les objectifs. Ces deux échelles concernent l'activité multimodale typique de l'utilisation du Web, y compris la simple vérification ou l'échange de réponses, l'interaction parlée et la production plus longue dans les liens en direct, l'utilisation du chat (langue parlée écrite), les blogs plus longs ou les contributions écrites à la discussion, et l'intégration d'autres médias .
Autres nouvelles échelles de descripteurs	De nouvelles échelles sont fournies pour les catégories suivantes qui manquaient dans l'ensemble de 2001, avec des descripteurs tirés d'autres ensembles de descripteurs basés sur le CECRL : - utiliser les télécommunications; - donnant des informations.

<p>De nouveaux descripteurs sont calibrés aux niveaux du CECRL</p>	<p>Les nouvelles échelles de descripteurs ont été formellement validées et calibrées sur l'échelle mathématique issue de la recherche originale qui sous-tend les niveaux et les échelles de descripteurs du CECRL.</p>
<p>Langues des signes</p>	<p>Les descripteurs ont été rendus incluant la modalité. De plus, 14 échelles spécifiquement pour la compétence de signature sont incluses. Ceux-ci ont été développés dans le cadre d'un projet de recherche mené en Suisse.</p>

Tableau 3 : Synthèse des modifications apportées aux descripteurs illustratifs (Conseil de l'Europe, 2020, p. 25)

d. Implications pour la formation et l'évaluation linguistiques

Malgré la popularité du CECRL dans le domaine du FLT, et bien que la plupart des enseignants de langues maîtrisent bien sa terminologie (organisant leurs cours autour des compétences qui y sont décrites et appliquant au quotidien les descripteurs de ses niveaux de référence pour l'évaluation de leurs l'apprentissage des élèves), les programmes de langues sont encore essentiellement de nature linguistique.

Comme indiqué ci-dessus, le CECRL/VC a essentiellement fourni des descripteurs mis à jour pour les activités collaboratives (Piccardo et al., 2019) et pour les situations de communication qui peuvent bénéficier d'une conception de tâches en petits groupes. En ce sens, comme Piccardo et al. (2019) le soulignent, lorsque la collaboration en petits groupes, le succès repose sur des objectifs communs bien définis et un sentiment d'efficacité collective, car les activités collaboratives doivent « fusionner divers intérêts personnels au service d'objectifs et d'intentions communs poursuivis collectivement de concert » (Bandura, 2001, p. 7). Par conséquent, pour que les étudiants récoltent les avantages d'être dans un groupe, en plus d'améliorer la motivation des membres individuels, le développement de l'agence de groupe est essentiel (Fukada et al., 2017).

Essentiellement, ces fondements théoriques impliquent que la médiation et une perspective interculturelle devraient être intégrées dans le cadre du modèle éducatif, en tirant parti de sa large portée sociale et académique (Coste et Cavalli, 2015). Ceci est particulièrement pertinent pour la population adressée par FOCAL, puisque les auteurs du CECRL/VC précisent qu'elle s'efforce in fine de favoriser la « valorisation des profils plurilingues des apprenants issus de l'immigration » (Piccardo & North, 2020, p. 283 À cet égard, la compétence pluriculturelle joue un rôle fondamental dans la communication, car la connaissance d'une langue étrangère est une compétence nécessaire mais non suffisante pour pouvoir interagir de manière adéquate avec des personnes d'autres cultures.

Dans un esprit similaire, le CECRL/VC lui-même l'énonce (ibid, p. 43), le rôle médiateur de l'interaction enseignant-élève et de l'interaction collaborative entre les apprenants est visible dans des contextes où la langue d'enseignement des apprenants issus de l'immigration diffère de leur langue maternelle ou lorsque l'approche d'apprentissage intégré du contenu et de la langue (CLIL) est suivie. La classe de langue doit donc aussi devenir un véhicule pour comprendre les visions du monde des personnes issues d'autres cultures, pour développer l'adaptabilité et l'empathie des élèves et pour mieux les préparer à s'intégrer dans une société de plus en plus mondialisée.

De plus, le développement de la compétence pluriculturelle est un processus d'apprentissage tout au long de la vie et doit être intentionnellement ciblé, car il implique l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qui n'apparaissent pas spontanément. Ce traitement délibéré des compétences interculturelles devrait être soutenu par des programmes, des orientations, des expériences et des cours, tant au niveau national que transnational.

La réalisation de ce potentiel d'apprentissage tout au long de la vie a suscité l'intérêt des chercheurs et, tandis que ce travail est en cours de finalisation, une trentaine d'études de cas ont été compilées dans un rapport de la Direction de la participation démocratique du Conseil de l'Europe. Dans le prolongement de la présentation officielle de la conférence "Construire des sociétés inclusives en enrichissant l'éducation plurilingue et pluriculturelle à la base : le rôle du volume complémentaire du CECRL" qui s'est tenue au Palais de l'Europe à Strasbourg en mai 2018.

Malgré toutes ces avancées conceptuelles, les descripteurs contenus dans le CECRL/VC ne constituent pas un outil ou un guide de procédure pour l'évaluation des acquis des apprenants ou pour l'évaluation du niveau de compétence des utilisateurs de langues, comme l'illustre le tableau 4. Il incombe donc aux prestataires de cours ou aux évaluateurs et certificateurs linguistiques de développer des rubriques alignées sur les niveaux du CECRL/VC indiqués ci-dessus et qui peuvent objectivement mesurer ces compétences.

	CE QUE l'utilisateur/apprenant peut faire (CECRL 2001 Chapitre 4)	LA PERFORMANCE de l'utilisateur/apprenant (CECRL 2001 Chapitre 5)	Pertinent pour
Descripteurs plus complexes	Descripteurs de programmes orientés constructeurs	Descripteurs d'évaluation axés sur le diagnostic	Concepteurs de programmes Enseignants
Descripteurs plus simples	Objectifs d'apprentissage axés sur l'utilisateur et résultats d'apprentissage "peut faire"	Descripteurs d'évaluation orientés vers l'auto-évaluation	Apprenants Parents/employeurs, etc.

Tableau 4 : Synthèse des différents objectifs des descripteurs (Conseil de l'Europe, 2020, p. 44)

e. Nouveaux descripteurs

Dans les sections suivantes, les nouveaux descripteurs développés dans le CECRL/VC sur la médiation, le plurilinguisme et le pluriculturalisme seront brièvement détaillés.

MEDIATION

Dans la médiation, l'usager/apprenant agit comme un acteur social qui crée des ponts et contribue à construire ou à véhiculer du sens, tantôt au sein d'une même langue, tantôt d'une langue à l'autre. En effet, le CECRL/VC définit la médiation comme l'activité langagière consistant à reformuler un texte oralement ou par écrit pour permettre la compréhension mutuelle par autrui. La médiation, comme le mot lui-même le suggère, implique que le locuteur est « au milieu ».

Le locuteur ne se préoccupe pas de sa propre expression linguistique, mais son rôle est de créer l'espace et les conditions de communication ou d'apprentissage en collaborant avec ses interlocuteurs pour construire du sens. Cela déplace l'attention sur le rôle du langage dans des processus tels que la création de l'espace et des conditions de communication et/ou d'apprentissage, l'encouragement des autres à construire ou à comprendre un nouveau sens, ainsi que la transmission de nouvelles informations sous une forme appropriée.

Le rôle du locuteur en tant que médiateur consiste donc à encourager les autres à construire du sens, à transmettre des informations, à expliquer les choses aux autres quand ils ne les comprennent pas, à simplifier ce qui est trop dense, à résumer ce qui est trop long et à adapter leur langage dans le processus. La médiation peut être sociale, culturelle, pédagogique, linguistique ou professionnelle. Néanmoins, quelle que soit sa forme, il s'agit de combler une sorte de fossé ou de division. Ainsi, le médiateur résume ou paraphrase un texte à un autre utilisateur de la langue, qui ne comprend pas le message en raison de facteurs tels que le registre de la langue ou le jargon du texte original.

L'éventail des activités couvertes par les nouveaux descripteurs de médiation est catégorisé autour de deux types de médiation : la médiation cognitive (celle qui concerne la transmission et la construction des savoirs et l'assimilation de ce qui est initialement perçu comme culturellement différent) et la médiation relationnelle. Cette dernière présente d'importants points de convergence avec une approche inclusive de l'enseignement des langues, par exemple avec la capacité des utilisateurs de la langue à établir une atmosphère positive pour la communication. Il encourage également la participation de leurs interlocuteurs ainsi que l'adoption d'attitudes empathiques envers les différentes perspectives, façons de penser et sentiments des participants à la situation de communication, indépendamment de leur origine culturelle. Par conséquent, une personne qui s'engage dans une activité de médiation doit avoir une intelligence émotionnelle bien développée, ou une ouverture pour la développer, afin d'avoir suffisamment d'empathie pour les points de vue et les états émotionnels de ses interlocuteurs.

Dans le CECRL/VC, les échelles de médiation sont présentées en trois groupes, reflétant la manière dont la médiation tend à se dérouler. D'autre part, il envisage également les techniques déployées au cours du processus de médiation lui-même, utilisées pour clarifier le sens et faciliter la compréhension, appelées stratégies de médiation. La figure 2 présente la structure des activités et des stratégies de médiation décrites dans le CECRL/VC.

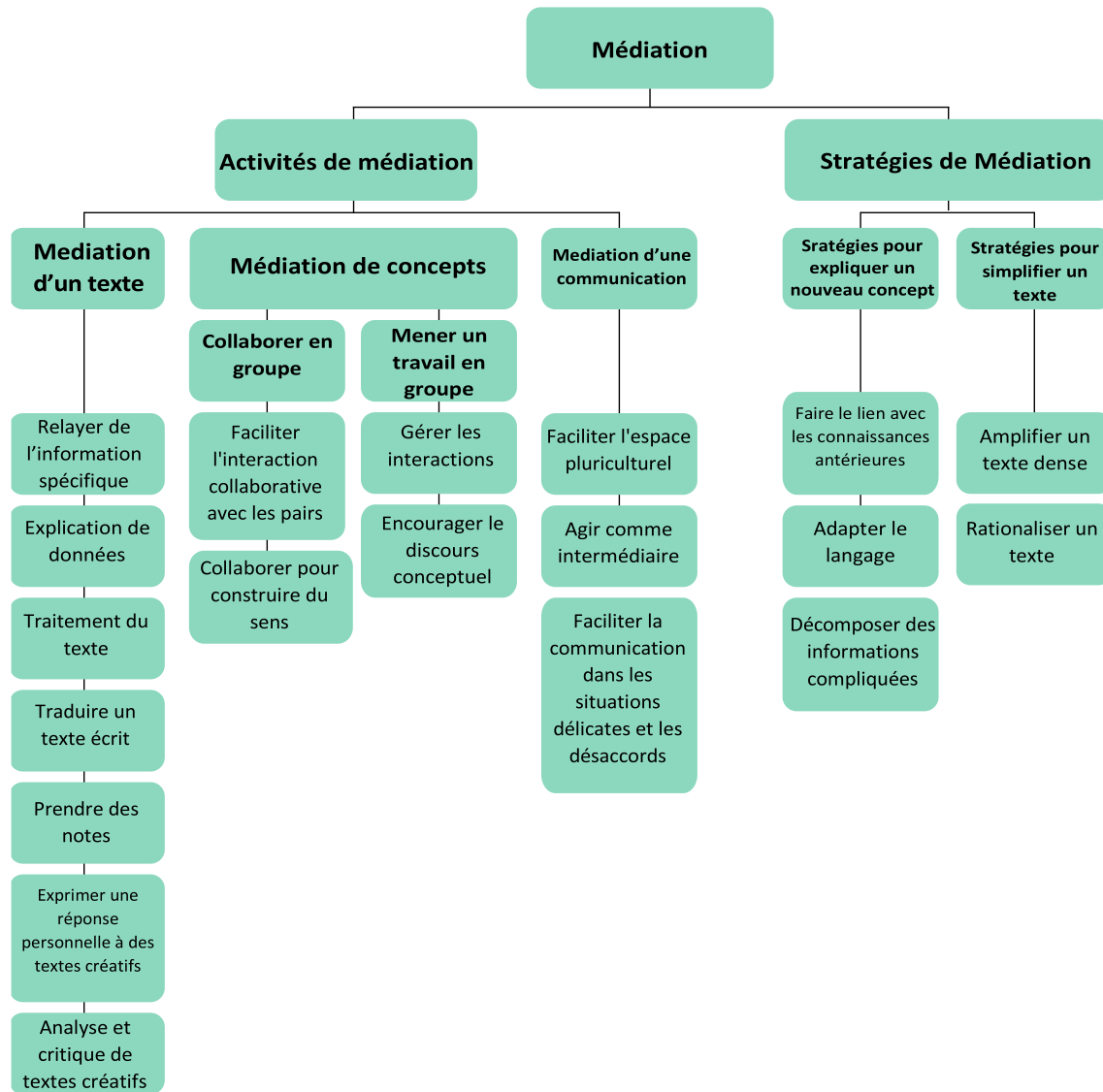


Figure 2 : Activités et stratégies de médiation (Conseil de l'Europe, 2020, p. 90)

ACTIVITÉS DE MÉDIATION – MÉDIATION D'UN TEXTE

La médiation d'un texte consiste à transmettre à une autre personne l'essentiel d'un texte auquel elle n'a pas accès, souvent en raison de barrières linguistiques, culturelles, sémantiques ou techniques, généralement dans des contextes interlinguistiques. Cependant, ce concept a évolué pour intégrer la médiation d'un texte pour soi (par exemple, en prenant des notes lors d'une conférence) ou pour inclure l'expression de réactions à des textes, en particulier créatifs et littéraires.

ACTIVITÉS DE MÉDIATION – CONCEPTS DE MÉDIATION

La médiation des concepts fait référence au processus consistant à faciliter l'accès aux connaissances et aux concepts pour les autres, en particulier s'ils ne peuvent pas y accéder directement par eux-mêmes. Il s'agit d'un aspect fondamental de la parentalité, du mentorat, de l'enseignement et de la formation.

ACTIVITÉS DE MÉDIATION – COMMUNICATION MÉDIATRICE

L'objectif de la communication médiée est de faciliter la compréhension et de façonner une communication réussie entre des utilisateurs/apprenants qui peuvent avoir des différences de point de vue individuelles, socioculturelles, sociolinguistiques ou intellectuelles.

La capacité de médiation de l'utilisateur/apprenant n'implique pas seulement d'être linguistiquement compétent dans la ou les langues concernées ; il s'agit aussi d'utiliser des stratégies de médiation adaptées aux conventions, conditions et contraintes du contexte communicatif.

STRATÉGIES DE MÉDIATION – STRATÉGIES POUR EXPLIQUER UN NOUVEAU CONCEPT

- Lien avec les connaissances antérieures. L'établissement de liens avec des connaissances antérieures est une partie importante du processus de médiation puisqu'il s'agit d'une partie essentielle du processus d'apprentissage. Les concepts clés opérationnalisés dans l'échelle comprennent 1) poser des questions pour encourager l'activation des connaissances antérieures, 2) faire des comparaisons et/ou des liens entre les connaissances nouvelles et antérieures, et 3) fournir des exemples et des définitions.
- Adapter le langage. L'utilisateur/apprenant peut avoir besoin d'employer des changements dans l'utilisation de la langue, du style et/ou du registre afin d'incorporer le contenu d'un texte dans un nouveau texte d'un genre et d'un registre différents. Les concepts clés de l'échelle comprennent 1) la paraphrase, 2) l'adaptation de la parole/du débit et 3) l'explication de la terminologie technique.
- Décomposer les informations compliquées. La compréhension peut souvent être améliorée en décomposant des informations complexes en parties constitutives et en montrant comment ces parties s'emboîtent pour donner une vue d'ensemble. Les concepts clés incluent 1) diviser un processus en une série d'étapes, 2) présenter des idées ou des instructions sous forme de puces, et 3) présenter séparément les principaux points d'une chaîne d'arguments.

STRATÉGIES DE MÉDIATION – STRATÉGIES POUR SIMPLIFIER UN TEXTE

- Amplifier un texte dense. Cette échelle concerne l'expansion de la source d'entrée (parlée ou écrite) grâce à l'inclusion d'informations utiles, d'exemples, de détails et d'informations contextuelles, de raisonnements et de commentaires explicatifs. Les concepts clés opérationnalisés dans l'échelle comprennent 1) l'utilisation de la répétition et de la redondance, 2) la modification du style pour expliquer les choses plus explicitement et 3) donner des exemples.
- Rationalisation d'un texte. Cette échelle vise à élaguer un texte écrit à ses messages essentiels. Cela peut impliquer d'exprimer les mêmes informations en moins de mots en éliminant les répétitions et les digressions et en excluant les sections de la source qui n'ajoutent pas de

nouvelles informations pertinentes. Les concepts clés incluent 1) mettre en évidence les informations clés, 2) éliminer les répétitions et les digressions, et 3) exclure ce qui n'est pas pertinent pour le public.

COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE

Depuis son inclusion dans le CECRL en 2001, le concept de plurilinguisme repose sur l'idée que les langues sont interdépendantes et interconnectées, et qu'elles ne peuvent être mentalement séparées des cultures dans lesquelles elles sont parlées. D'autre part, des degrés variables de maîtrise et d'exposition à différentes langues contribuent à la construction de la compétence communicative de chaque locuteur. La maîtrise égale des différentes langues n'est donc pas l'objectif du plurilinguisme, mais plutôt la capacité (et la volonté) d'adapter leur usage en fonction de la situation sociale et communicative.

La perspective plurilingue incarnée dans le CECRL/VC valorise la diversité culturelle et linguistique. Elle reconnaît la nécessité pour les apprenants, en tant qu'«agents sociaux», d'exploiter toutes leurs ressources et expériences linguistiques et culturelles afin de s'engager pleinement dans des environnements sociaux et éducatifs, de parvenir à une compréhension mutuelle, d'accéder à des connaissances et, par conséquent, de développer davantage leur répertoire linguistique et culturel.

Le développement des échelles (voir figure 3) a intégré la capacité de traiter « l'altérité » en identifiant les similitudes et les différences, par exemple en exploitant les traits culturels connus afin de rendre possible la communication et la collaboration.

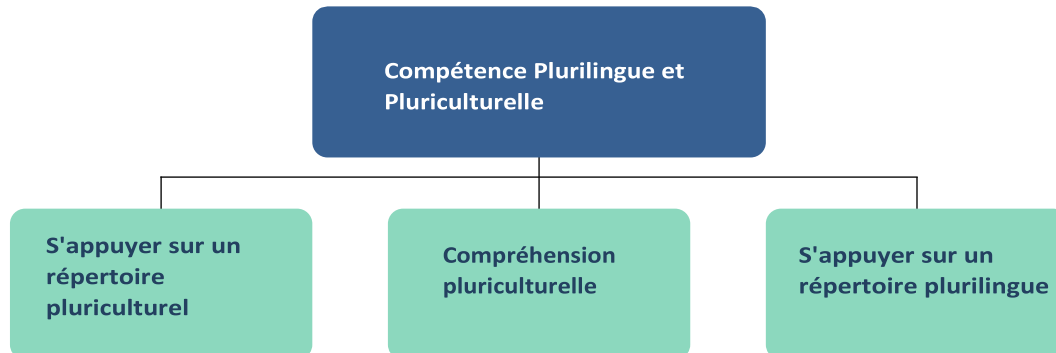


Figure 3 : Compétence plurilingue et pluriculturelle (Conseil de l'Europe, 2020, p. 123)

D'autre part, les descripteurs visent à mettre en évidence la volonté des apprenants d'agir en tant que médiateurs interculturels, en puisant dans leur répertoire linguistique, c'est-à-dire en s'appuyant de manière proactive sur leur connaissance des langues familières pour en comprendre de nouvelles, en trouvant des apparentés et des internationalismes pour comprendre des textes dans des langues inconnues, et être conscient du danger des "faux amis". Enfin, les descripteurs mettent également en évidence la capacité à élargir la sensibilité linguistique/plurilingue et culturelle/pluriculturelle en faisant preuve d'ouverture d'esprit et de curiosité.

CONSTRUIRE SUR LE RÉPERTOIRE PLURICULTUREL

Cette échelle intègre des notions que l'on retrouve dans la littérature et dans les descripteurs de compétence interculturelle, telles que :

- La nécessité de gérer l'ambiguïté face à la diversité culturelle, d'ajuster les réactions, de modifier le langage, etc.
- Le besoin de comprendre que des cultures différentes peuvent avoir des pratiques et des normes différentes, et que les actions peuvent être perçues différemment par des personnes d'autres cultures.
- La nécessité de tenir compte des différences de comportement (y compris les gestes, les tons et les attitudes), de remettre en question les généralisations excessives et les stéréotypes.
- La nécessité de reconnaître les similitudes et de les utiliser comme base pour améliorer la communication.
- La volonté de faire preuve de sensibilité aux différences.
- La volonté d'offrir et de demander des éclaircissements, en anticipant les risques éventuels de malentendu.
- Les concepts clés de l'échelle à la plupart des niveaux comprennent 1) la reconnaissance et l'action sur les conventions/problèmes culturels, socio-pragmatiques et sociolinguistiques, 2) la reconnaissance et l'interprétation des similitudes et des différences dans les perspectives, les pratiques et les événements, et 3) l'évaluation neutre et critique.

COMPRÉHENSION PLURILINGUE

Le concept principal représenté par cette échelle est la capacité à utiliser la connaissance et la maîtrise (même partielle) d'une ou plusieurs langues comme tremplin pour traiter des textes dans d'autres langues afin d'atteindre un objectif communicatif.

Les termes clés opérationnalisés dans l'échelle comprennent 1) l'ouverture et la flexibilité dans le travail avec différents éléments de différentes langues, 2) l'exploitation d'indices, 3) l'exploitation de similitudes, la reconnaissance de « faux amis » (à partir de B1), 4) l'exploitation de sources parallèles dans différentes langues (à partir de B1), et 5) rassembler les informations de toutes les sources disponibles (dans différentes langues).

CONSTRUIRE SUR LE RÉPERTOIRE PLURILINGUE

Cette échelle combine des aspects qui figurent dans les deux échelles précédentes. Au fur et à mesure que l'agent social développe son répertoire pluriculturel, il est également engagé dans l'exploitation de toutes les ressources linguistiques disponibles pour réussir à communiquer dans un contexte multilingue et/ou dans une situation typique de médiation dans laquelle d'autres n'ont pas de langue commune.

Les concepts clés de l'échelle comprennent 1) une adaptation flexible à la situation, 2) anticiper quand et dans quelle mesure l'utilisation de plusieurs langues est utile et appropriée, 3) ajuster le langage en fonction des connaissances linguistiques des interlocuteurs, 4) mélanger et alterner langues si

nécessaire, 5) explications et clarifications dans différentes langues, et 6) encourager l'utilisation de différentes langues par l'exemple.

f. Références

- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1 26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Byram, M., & Parmenter, L. (Eds.). (2012). *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- Coste, D., & Cavalli, M. (2015). *Education, mobility, otherness. The mediation functions at schools*. Strasbourg: Council of Europe DGII-Directorate General of Democracy, Language Policy Unit.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with new descriptors*.
- Fukada, Y., Murphey, T., Falout, J., & Fukuda, T. (2017). Essential Motivational Group Dynamics: A 3-Year Panel Study. In R. Breeze & C. Sancho Guinda (Eds.), *Essential Competencies for English-medium University Teaching* (pp. 249 266). Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-40956-6>
- North, B., & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR). <https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c>
- North, B., & Piccardo, E. (2019). Mediation and undervalued concept. <https://www.aks-sprachen.de/wp-content/uploads/2019/06/Brian-North-Enrica-Piccardo-Mediation-and-the-CEFR-descriptors-for-an-undervalued-concept.pdf>
- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion? *Éla. Études de Linguistique Appliquée*, n°167(3), 285. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0285>
- Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a catalyst for creativity in superdiverse societies: A systemic analysis. *Frontiers in Psychology*, 8(DEC), 1 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169>
- Piccardo, E., North, B., & Goodier, T. (2019). Broadening the scope of language education: Mediation, plurilingualism, and collaborative learning: The CEFR Companion Volume. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 15(1), 17 36. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1612>

III. Comment mettre en œuvre les ressources FOCAL

a. Présentation générale – activités en classe

En raison du manque de matériel didactique pour l'apprentissage des langues spécifiques à un métier, FOCAL s'attaque à un obstacle à l'intégration professionnelle des migrants. Les supports sont conçus autour de quatre activités et stratégies langagières de communication : réception, production, interaction et médiation selon le nouveau CECRL. Ce choix contribue à une éducation inclusive de qualité pour tous et à la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme (voir chapitre II). Les objectifs sont de favoriser l'acquisition d'une langue professionnelle pour les apprenants de langues étrangères, d'apporter un outil complémentaire à la formation et d'aider l'apprenant à se projeter dans l'emploi.

Chaque profession spécifique a sa propre section pour le matériel de classe sur [la plateforme FOCAL](#). La section compile divers dialogues, des vidéos avec des exercices et des scénarios, des tâches de présentation, des instructions pour les devoirs de travail ; il comprend également le vocabulaire, la phraséologie, les structures grammaticales et le langage technique (y compris «l'argot professionnel») nécessaires à la bonne exécution des tâches dans les professions sélectionnées. Les sections comprennent divers sujets situationnels liés aux activités de travail quotidiennes en mettant l'accent sur l'apprentissage par le travail. Il convient de mentionner que le matériel peut être utilisé non seulement dans une salle de classe, mais qu'il est également approprié pour un apprentissage autonome et autodirigé en utilisant les activités interactives, qui font partie de la plate-forme. Dans la section suivante, il y a un exemple de leçon avec des exercices et des activités tirés des ressources en français.

Après chaque section, il comprend également une évaluation, comprenant une variété d'exercices, par exemple, des appariements, des questions à choix multiples, des questions ouvertes ainsi que des activités basées sur le travail, c'est-à-dire des simulations, des démonstrations sur site afin d'évaluer les compétences linguistiques actuelles et d'indiquer les domaines d'amélioration dans le contexte de l'utilisation de la langue. L'intérêt de l'outil d'évaluation consiste également à se concentrer sur l'évaluation des compétences professionnelles, c'est-à-dire l'application des tâches professionnelles lors d'un travail avec un client ou d'une conversation en équipe, et pas seulement sur la langue. La plate-forme d'apprentissage est disponible en ligne gratuitement dans un environnement Moodle, ce qui la rend disponible en ligne pour les PC, les tablettes et les smartphones.

CHAQUE COURS COMMENCE PAR UN THEME

Par exemple:

UNITÉ 1 - SE PRÉPARER À TRAVAILLER EN SOUDURE



La présentation liste le contenu professionnel et l'objectif pédagogique. Les compétences concernées suivent, complétées par une liste de mots clés et de points de grammaire utilisés dans le module. Ces éléments sont importants pour fournir un bref aperçu de ce à quoi s'attendre dans chaque chapitre. Si la thématique professionnelle n'est pas au centre d'une leçon spécifique, mais plutôt la communicative, alors les éléments de contexte sont à portée de main immédiatement.

Parcours : Industrie – la soudure industrielle

Module : Communiquer sur le lieu de travail– niveau B1 - [Unité 1/7](#)

1. UNITE 1 SE PREPARER A TRAVAILLER EN SOUDURE

Objectif d'apprentissage : Connaître et respecter les règles de sécurité

Compétences développées :

- Connaître et nommer les EPI
- Connaître et nommer les protections collectives
- Comprendre et Respecter des consignes de sécurité
- Prévenir des accidents et avertir

Vocabulaire technique : EPI – Equipement- Protection - Risques –Individuel – Collectif – responsabilité – prévenir – aspiration

Points de grammaire traités : l'obligation – le pluriel des adjectifs

Temps: 45 mn

LA VIDEO

Chaque module est accompagné d'une vidéo présentant la situation. Les vidéos sont disponibles sur la plateforme FOCAL. Ceux-ci peuvent être utilisés pour diverses activités individuellement ou en petits groupes, par exemple pour la compétence de médiation.



Ex : Écrivez le dialogue - Compréhension audio

Résumer le dialogue – Compétence de médiation

La moitié de la classe, ou un élève regarde la vidéo et se charge de la présenter aux autres. Au-delà du simple dialogue, il doit détailler les personnages, le lieu et le problème à résoudre.

La vidéo peut également être diffusée sans dialogue et les apprenants peuvent essayer de deviner de quoi il s'agit. L'enseignant doit être sélectif sur la vidéo en fonction de la situation, il n'y a pas beaucoup d'informations visuelles à portée de main pour deviner le sujet. À moins que l'objectif ne soit de laisser libre cours à l'imagination des apprenants sur ce qui est réellement en jeu.

DESCRIPTION DE LA SITUATION ET CONTENU DU DIALOGUE

Une description de la situation, ainsi que le contenu du dialogue, est donnée. Ce type d'activité peut être réalisé en classe ou par un apprenant qui apprend seul. Le graphique ici montre une description et un dialogue.

Description du contenu de la situation professionnelle : L'employé est prêt pour travailler.

Il a mis les équipements individuels de protection. (EPI)

Ces équipements sont obligatoires.

Le chef d'équipe : Antoine, tu peux me faire un rappel sur les EPI ?

Antoine, le soudeur : Oui, les EPI ce sont les équipements de protections individuelles.

À porter obligatoirement.

Le chef d'équipe : tu peux les nommer ?

Antoine : Oui on doit porter des gants de cuir, des lunettes, de sécurité, un tablier de cuir et une cagoule.

Le chef d'équipe : OK, tu as juste oublié les chaussures de sécurité.

Ces activités s'appuient soit sur la vidéo, soit sur un contenu visuel ou sonore au sein de l'activité. Ils travaillent sur la compréhension orale ou écrite. La plupart sont disponibles sur la plateforme FOCAL. Ils peuvent être réalisés en mode auto-apprentissage, dans les murs de la salle de classe ou en ligne. Dans une salle de classe, ces activités peuvent également être pratiquées collectivement tandis que la plateforme sera ensuite utilisée individuellement plus tard ou en auto-apprentissage.

Regarder la vidéo n'est pas un pré-requis pour tous les exercices. Les activités pour la classe permettent à l'enseignant de décider de quelle manière utiliser le matériel. Par exemple, les apprenants pourraient pratiquer des dialogues avant de regarder un film. Les apprenants expriment la possibilité de comparer leurs conversations avec le dialogue qu'ils regardent ensuite dans la vidéo. Si les apprenants regardent la vidéo, ils peuvent alors reconstituer la situation par paires tout en pratiquant leur prononciation et en travaillant sur l'emphase et l'expressivité.

ACTIVITES DE RECEPTION

Ces activités s'appuient soit sur la vidéo, soit sur un contenu visuel ou sonore au sein de l'activité. Ils travaillent sur la compréhension orale ou écrite. La plupart sont disponibles sur la plateforme FOCAL. Ils peuvent être réalisés en mode auto-apprentissage, dans les murs de la salle de classe ou en ligne. Dans une salle de classe, ces activités peuvent également être pratiquées collectivement tandis que la plateforme sera ensuite utilisée individuellement plus tard ou en auto-apprentissage.

PARTIE 1.1 – ACTIVITES DE RECEPTION

EXERCICE 1.1.1 - QUE PORTE L'EMPLOYE ? ENTOUREZ LES MOTS. EN LIGNE

Des gants de cuir	Une casquette
Un chapeau	Un tablier de cuir
Des lunettes de sécurité	Une cagoule de soudage
Un écran	Des chaussures de sécurité
L'équipement de protection individuelle	Un manteau

ACTIVITES DE COMPREHENSION

Choisir le bon mot

Dans le contexte de la classe, l'exercice doit être géré par l'enseignant. Selon la nature de l'activité, un ou plusieurs élèves peuvent lire l'activité à voix haute. L'enseignant peut également lire à haute voix les mots permettant aux apprenants de travailler leur orthographe avant de sélectionner ceux qui sont les réponses. Si un tableau blanc (ou une application, voir ci-dessous) est utilisé, les apprenants peuvent également suggérer ou voter pour l'orthographe d'un mot et auto-évaluer leur capacité à comprendre l'orthographe de la langue.

Vrai ou Faux

Dans ce type d'activité, les apprenants peuvent, comme mentionné précédemment, lire à haute voix et deviner l'orthographe des réponses avant de sélectionner les bonnes réponses. De plus, dans un contexte de classe, ils peuvent justifier oralement pourquoi une réponse est bonne ou mauvaise.

Travailler avec des images

Travailler avec des images, dans l'environnement de la classe, peut être utilisé à des fins diverses. L'image (disponible en ligne - sous-traitée à partir du document PDF/word) peut être d'abord montrée sans les réponses, et introduite par un simple "Que voyez-vous". La liste proposée par les apprenants peut alors être comparée à ce qui est donné par l'activité. Il peut y avoir quelques surprises quant à ce qui est à portée de main dans ce contexte. Cela aide également les apprenants à se concentrer sur le vocabulaire professionnel et non sur le jargon commun.

ACTIVITES DE PRODUCTION

Certaines de ces activités sont disponibles sur la plateforme d'auto-apprentissage. Pourtant, la plupart des activités en classe sont des activités de production, car il s'agit du temps le plus efficace passé avec le formateur et les apprenants ensemble au même endroit.

PARTIE 1.2 ACTIVITE DE PRODUCTION

EXERCICE 1.2.1 – TERMINER LES PHRASES. EN LIGNE

A. Je mets une cagoule de soudage pour ...

- a) Obligatoires.
- b) Des projections de métal en fusion.
- c) me protéger et voir.
- d) me protéger.

EXERCICE 1.1.2 - VRAI OU FAUX ?. EN LIGNE

Je me prépare à travailler en soudure. Je mets :

- a) des gants en laine Vrai Faux
- b) des gants en cuir Vrai Faux
- c) une cagoule de soudage Vrai Faux
- d) des lunettes de vue Vrai Faux
- e) des chaussures de sécurité Vrai Faux
- f) des vêtement coton (ininflammables) Vrai Faux
- g) un tablier en cuir Vrai Faux

Complétez la phrase / sélectionnez le bon mot activités

Ces activités peuvent être mises en œuvre de différentes manières selon le niveau des apprenants et le temps disponible. Les phrases peuvent être lues à haute voix par le formateur ou l'un des apprenants, avant de vérifier les réponses, les apprenants peuvent réfléchir aux réponses possibles. Il s'agit d'un retour précieux pour le formateur dans l'apprentissage de la terminologie utilisée par les apprenants. L'utilisation et la complexité des phrases peuvent fournir des informations pertinentes.

Une fois la liste de réponses fournie, ils peuvent comparer la bonne réponse et les réponses de la classe. Dans certains cas, il sera approprié de discuter de grammaire ou d'orthographe.

Description de l'image

Ces activités font suite à l'étude de la situation et du vocabulaire. Ils peuvent être utilisés individuellement (en classe ou en auto-apprentissage) ou en petits groupes. Bien entendu, le formateur peut autoriser ou non l'utilisation des activités précédentes. L'activité, surtout si elle est collaborative, démontre ce que les apprenants ont retenu, rendant chaque contribution précieuse pour couvrir le vocabulaire professionnel, les étapes chronologiques et les processus.

A. Décrire le poste de travail.

:

B. Comment sécuriser le poste de travail ?

ACTIVITES D'INTERACTION

Ces activités se concentrent sur les processus et les étapes valides dans un environnement professionnel. Les expressions utilisées ne sont pas des descriptions. Ce sont des messages d'un travailleur (directeur ou collègue) ou des signes trouvés dans un lieu de travail.

Trier les mots

Dans cette activité, l'élève doit déterminer le but des messages, qu'ils soient écrits ou parlés. Au-delà de la question professionnelle, les mesures de sécurité et de sûreté peuvent être discutées avec la classe. De plus, c'est aussi l'occasion d'aborder les questions environnementales et les comportements durables dans les activités professionnelles.

EXERCICE 1.3.2 – LIRE LE TEXTE

ET REMETTRE LES MOTS DANS L'ORDRE. EN CLASSE

Quelques rappels.

Protégez vos collègues du rayonnement de l'arc électrique.

Évitez une zone non protégée.

Portez toujours vos équipements de protections.

Soyez vigilants.

Prévenez vos collègues d'un danger :

« Pense à porter tes lunettes ! »

« Attention, la pièce est brûlante ! »

« Fais attention, c'est lourd ! »

« Fais gaffe, c'est très chaud » (*familier*)

« Attention ! Je me suis coupé, il a du sang sur la gâchette »

Les risques : brûlure, aspiration de fumée, coupure, bruits excessifs.

ACTIVITES DE MEDIATION

Les activités de médiation visent à travailler sur la restitution d'une consigne ou d'une conversation, ou d'un résumé d'une situation avec un tiers. Il est essentiel d'adapter la langue à la personne avec qui l'apprenant converse. Les activités de cette section poussent les apprenants à aller plus loin dans l'utilisation du langage professionnel et à augmenter leur niveau de détail. De plus amples informations sur les activités de médiation sont disponibles au chapitre II.

Au sein de la classe, les apprenants peuvent lire à haute voix le vocabulaire de l'activité et travailler en collaboration sur une présentation. En fonction du nombre d'apprenants, l'enseignant peut attribuer un rôle spécifique aux individus pour pratiquer un jeu de rôle, par exemple le destinataire du message - un groupe peut avoir un responsable, un autre une équipe de vendeurs, un autre un nouveau venu, ou un stagiaire international. Les apprenants les plus forts n'ont pas nécessairement à travailler avec le manager, réduire leur discours à une formulation simple et à un vocabulaire essentiel peut également être un défi.

PARTIE 1.4 ACTIVITES DE MEDIATION

EXERCICE 1.4.5 LIRE.

BARRER L'INTRUS DANS CHAQUE LISTE – EN CLASSE

Dans les procédés à l'arc électrique, il y a des risques:

Fumée et gaz
Explosion
Incendie
Bruit excessif
Choc électrique
Rayonnement
Etincelles
Chaleur

a) Incendie – explosion - bruit excessif –fumée et gaz – protéger

Expliquer la raison :

Matériaux authentiques

La plupart des modules ont une activité qui utilise des matériaux authentiques et actuels. Il peut s'agir d'affiches, de panneaux de signalisation, de lignes directrices, d'instructions ou de recommandations.

Ces supports d'apprentissage peuvent être utilisés dans divers scénarios, comme mentionné précédemment. Selon que les apprenants travaillent ou non, ils peuvent rechercher et fournir les

supports authentiques correspondants utilisés sur le lieu de travail. Ils peuvent également comparer et expliquer pourquoi il existe des mesures de sécurité. Cela devrait aider les apprenants à mieux comprendre leur profession dans le pays et à élargir leurs connaissances sur le travail en général.

SECURITE

CONSIGNES DE SECURITE

AVANT LE TRAVAIL

- Vérifier l'état du poste (conducteurs dénudés).
- Ecrans autour du poste de travail.
- Masque ou cagoule, (filtre 9 à 14 suivant intensité).
- gants, tablier, lunettes transparentes, pinces.
- Aménager l'aire de soudage, (support de pièces, câbles rangés...).
- Aspiration des fumées.

PENDANT LE TRAVAIL

- Stabilité des pièces.
- Informer des pièces chaudes.

APRES LE TRAVAIL

- Ranger, nettoyer le poste de travail.
- Arrêter le poste.
- Stocker les chutes.

**Protection
obligatoire
de la vue**

**Protection
obligatoire
des mains**

**Protection
obligatoire
du corps**

**Protection
obligatoire
des pieds**





EVALUATIONS

Chaque module comprend des activités d'évaluation liées aux compétences linguistiques et professionnelles.

Les compétences linguistiques peuvent être évaluées à l'aide de tâches et de questions interactives supplémentaires, qui sont soit intégrées dans chaque unité ou module, comme dans la version polonaise, soit placées à la fin de l'ensemble de l'unité/du module, par ex. dans la version espagnole ou française. Ces activités portent sur l'évaluation de la grammaire et du vocabulaire professionnel. L'évaluation des compétences professionnelles est une auto-évaluation, qui permet d'évaluer de manière préliminaire non seulement les connaissances et les compétences linguistiques, mais également les compétences liées au sujet ou au domaine. L'évaluation des compétences professionnelles peut se faire individuellement ou avec le soutien d'un enseignant et des plans

d'apprentissage complémentaires peuvent être mis en place. Cette évaluation est basée sur « je suis capable de faire.... », « je peux faire... » et « je sais faire... ». énoncés liés aux tâches et aux activités de travail. Les énoncés de l'auto-évaluation sont liés aux objectifs d'apprentissage de chaque unité/module.

Cette auto-évaluation n'est qu'une indication, qui peut aider à se faire une idée de son niveau de compétence linguistique et à mieux comprendre quelles compétences doivent être travaillées et éventuellement quels sujets doivent être davantage exercés.

AUTO-ÉVALUATION UNITÉ 1

Cette auto-évaluation est un moyen préliminaire pour vous d'évaluer vos connaissances linguistiques et vos compétences liées au sujet / domaine. Cette auto-évaluation n'est qu'une indication, elle peut vous aider à vous faire une idée de votre propre niveau de compétence linguistique et à mieux comprendre les compétences sur lesquelles vous devez travailler et éventuellement les sujets sur lesquels vous devez pratiquer davantage.

Je maîtrise les points suivants :

- Connaître et nommer les EPI
- Connaître et nommer les protections collectives
- Comprendre et respecter des consignes de sécurité
- Prévenir des accidents et avertir.

Vérifier

b. Favoriser l'acquisition de la langue professionnelle - Bonnes pratiques

Les propositions suivantes inspirent l'utilisation de nouvelles techniques et plateformes qui enseignent des ressources plus attrayantes, amusantes et percutantes. Les ressources devraient inspirer et encourager les enseignants à essayer de nouvelles idées en classe.

Activités linguistiques en milieu de travail

Voici quatre exemples d'activités langagières en milieu de travail qui peuvent être adaptées à n'importe quel contexte et métier.


Exemple 1 – Interaction orale (coopération axée sur les objectifs, échange d'informations)

Madame Klein, cliente du concessionnaire automobile, souhaite connaître l'offre de vidange d'huile.

Travaillez en petits groupes de trois et mettez en scène le scénario d'apprentissage :

Rôles : Technicien en mécatronique automobile

- Collègue
- Client

Étape 1: 	Client	<ul style="list-style-type: none"> ... vient à l'atelier ... demande l'offre ... apporte l'huile moteur qu'il s'est achetée ... demande le prix
	Technicien en mécatronique automobile	<ul style="list-style-type: none"> ... accueille le client ... répond aux questions du client ... l'informe du prix plus élevé ... explique au client qu'il ne connaît pas le prix

Étape 2: ↓	Technicien en mécatronique automobile	... demande de l'aide au collègue ... remercie le collègue pour le soutien
	Collègue	... se joint, accueille le client ... demande comment il peut aider
	Client	... explique la situation
	Collègue	... indique la raison du prix plus élevé ... offre un prix
Étape 3: ↓	Client	... remercie pour l'explication
Étape 4: ↓	Collègue	...dit au revoir
	Technicien en mécatronique automobile	...remercie le collègue
	Client	... le remercie également
Étape 5: ↓	Client	... demande la date ... donne le jeudi qui vient ... accepte la proposition ... demande l'heure ... s'engage à 8h30. ... dit au revoir
	Technicien en mécatronique automobile	... demande la date souhaitée ... dit que jeudi est déjà complet ... propose un rendez-vous le vendredi matin ... donne le créneau horaire de 8h00 à 10h00. ... remercier le client ... dit au revoir au client

Exemple 2 – Compréhension orale (écoute de supports audio et enregistrements) et production orale

Travaillez en petits groupes et regardez un exemple de conversation téléphonique.

Prenez des notes sur les sujets suivants :

- Tonalité

- Réactions

- Choix des mots

<https://www.youtube.com/watch?v=ZySL-XVcl3A> (Vidéo 1)

Pensez ensuite à ce que l'employé a fait de mal. Comment pourriez-vous formuler la conversation téléphonique d'une manière plus conviviale et orientée vers le client ?

c. Maintenant, regardez un exemple de conversation téléphonique positive.

https://www.youtube.com/watch?v=1k3_V1maaWU (Vidéo 2)

Comparez la vidéo 2 avec la vidéo 1. Que remarquez-vous ?

Exemple 3 – Compréhension écrite (lecture pour information)

Lire la réponse d'un expert en protection des consommateurs qui informe la cliente de ses droits en cas d'échange. Qu'est-ce que l'expert a écrit? Parlez en petits groupes - qui avait raison dans ce cas ? Pourquoi? Discuter.

Lorsque vous magasinez dans un magasin, vous n'avez aucun droit légal de retourner la marchandise. Cependant, de nombreux détaillants offrent volontairement à leurs clients la possibilité de retourner ou d'échanger les articles achetés. C'est au détaillant de décider exactement à quoi ressemble ce droit de retour. Dans le cas d'un achat chez WIDE'N'HIGH, comme c'est le cas pour vous, le droit de retour est réglementé de manière à ce qu'il y ait un bon. Naturellement, ce n'est pas la solution idéale pour certains clients. Si le commerçant insiste sur son droit, vous pouvez décider vous-même de ne plus y acheter. Dans tous les cas, il est logique de se renseigner sur la politique de retour dans d'autres magasins lors de l'achat sur place.

Exemple 4 – Interaction orale (discussion formelle, échange d'informations)

Situation 1: Vous êtes collègues mais travaillez dans des services différents. Le service de votre collègue prend les commandes des clients ; votre département est chargé d'ordonner la livraison de la marchandise. Le service de votre collègue travaille trop lentement, votre service ne peut donc pas planifier de manière optimale. Essayez de clarifier le problème dans la discussion d'un collègue.

Situation 2: Vous avez une nouvelle idée pour l'aménagement de la salle de vente et vous souhaitez l'expliquer à votre collègue afin qu'il puisse vous aider à convaincre votre patron de l'idée.

Situation 3: Dans la maison de couture où vous travaillez en tant que consultante en mode, la décoration de la nouvelle saison est à faire. Une réunion d'équipe avec le chef de service a eu lieu dans la matinée pour discuter des procédures de travail et de la répartition des tâches.

a. Mme Neumann, votre collègue, travaille à temps partiel et ne vient que l'après-midi. Informez-la de ce qui a été discuté et expliquez qui a quelle tâche.

Qu'est-ce qui a été signalé ? Abordez les points suivants :

1) Accrochez les nouveautés triées par couleur sur les présentoirs de vente.

2) Placez les pièces individuelles de la nouvelle marchandise dans la zone de vente de manière à ce qu'elles soient clairement visibles.

- | |
|---|
| 3) Habillez les mannequins avec les nouveaux vêtements. |
| 4) Décorez la vitrine avec les nouveaux vêtements. |
| 5) Choisissez des décorations de saison |

L'UTILISATION DIDACTIQUE DE LA VIDÉO (ADAPTABLE AU MULTIMÉDIA)

L'utilisation de vidéos, de courts métrages ou de spots télévisés est largement acceptée dans l'enseignement d'aujourd'hui. Ces médias enrichissent les cours de nouvelles impulsions, brisent la monotonie et ont un effet motivant sur les apprenants. Les apprenants visualisent toujours les éléments linguistiques qu'ils viennent d'apprendre dans un contexte concret, réel et lié à la vie, dans lequel ils peuvent se souvenir plus rapidement et durablement du nouveau vocabulaire d'apprentissage, de la grammaire et de la structure des phrases. Ils peuvent souvent se glisser dans le rôle des personnages représentés et s'identifier à eux. L'utilisation de vidéos dans l'enseignement des langues étrangères fait également appel à différents styles d'apprentissage ; les types d'apprentissage audiovisuel en particulier bénéficient de ces matériels pédagogiques.

Si l'enseignant décide de mettre en œuvre une vidéo dans la classe, il doit suivre certaines règles. Avec des vidéos plus courtes, les apprenants peuvent mieux se concentrer et le processus d'apprentissage est plus efficace. Avant chaque vidéo, il convient de préciser quel objectif doit être atteint, par ex. compréhension globale ou détaillée. L'enseignant doit inclure suffisamment de pauses pour permettre aux apprenants de réfléchir ou de prendre des notes. Avant la vidéo proprement dite, des activités d'échauffement doivent être menées pour servir d'introduction au sujet/à la vidéo. Les tâches à résoudre doivent être clairement énoncées et peuvent être résolues avant, pendant ou après le visionnage de la vidéo.

Exemple 5 – Récolte des fruits

Avec une diapositive sur la RÉCOLTE DES FRUITS

Nous initiions les apprenants à la prévisualisation : Faits amusants

Tel que:

Les fraises sont les premiers fruits à mûrir au printemps.

Ou

Un acre de terre peut faire pousser environ 50 000 livres de fraises ?

Puis Tâche 1 (Brainstorming / prédiction)

Quelques questions sur ce que vous savez déjà sur la récolte

- Avez-vous déjà été dans un champ de fruits ? Quel genre de fruits avez-vous récolté?
- Avez-vous apprécié l'expérience ?
- Quelqu'un vous a-t-il dit comment récolter des fruits ?

Engager les apprenants lorsque vous pouvez utiliser une application comme Kahoot ! Ce qui



permet aux apprenants d'interagir avec leur ordinateur ou leur smartphone

Aller à <https://kahoot.it/>

Code PIN du jeu

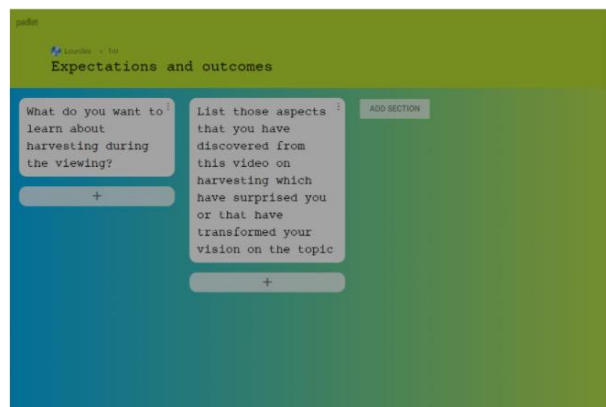
Choisissez un nom/surnom

Tâche 2 (Tâche de production écrite)

Notez quelques questions sur ce que vous voulez apprendre sur la récolte

Sonder les attentes des apprenants

Vous pouvez partager ce que vous voulez apprendre sur la récolte !



Tâche 3 - Écouter l'essentiel

Quel est le sens général de cette conversation ?

De quoi est-il question ?

<https://youtu.be/btn8OZukfoo>

Pendant le visionnage (compréhension orale)

Tâche 4 - Écouter les détails

Les apprenants sont invités à regarder le clip une deuxième fois et à écouter les détails :

- Énumérez autant de facteurs importants mentionnés par Lourdes à prendre en compte lors de la cueillette des fraises que possible

Comparez vos réponses avec celles de votre voisin

Tâche 5 (Tâche de compréhension écrite et production orale)

Après avoir visionné la vidéo, les apprenants reçoivent un ensemble de cartes d'événement. Chaque carte contient une ou deux phrases décrivant les événements de la vidéo. Les apprenants sont ensuite invités à réorganiser le contenu de la vidéo sur des cartes dans le bon ordre

post-visionnage

Activation des compétences de réflexion d'ordre supérieur (HOTS)



Taxonomie du développement cognitif de Bloom [Lien](#)



Tâche 6 (interaction orale en groupes de 4)

Par groupes de quatre, élaborer le scénario du dialogue entre Lourdes et Raúl (utilisez vos propres mots) Ensuite, essayez de jouer le dialogue avec l'un de vos partenaires. Échangez les partenaires et les rôles

Tâche 7 (débriefing de groupe)

Avez-vous aimé la vidéo, pourquoi?
Qu'avez-vous trouvé le plus intéressant ?
Qu'est-ce qui a retenu votre attention ?

Vérification des résultats d'apprentissage

Partagez ce que vous avez appris sur la récolte !

Accédez à notre Padlet une fois de plus <https://padlet.com/deuneu/jta4ij780lrw1m21>

Activité d'extension (compréhension écrite et médiation) – utilisation de Twitter Extension



Les apprenants sont initiés aux profils Twitter du secteur agricole institutionnel

Activité d'extension (Compréhension écrite et médiation)

Chaque apprenant doit choisir UN tweet et l'expliquer à son voisin

Activité d'extension (Tâche de production écrite)

je ne savais pas que...

Rédigez un tweet formel sur l'un des faits que vous avez découverts dans cette vidéo sur la récolte (essayez d'en choisir un qui a transformé votre vision du sujet et utilisez le vocabulaire technique que vous avez appris)

IV. Instructions aux enseignants et formateurs sur l'utilisation de la plateforme FOCAL

La plateforme FOCAL utilise Moodle et est téléchargée sur les serveurs de l'Université de Lodz en Pologne. La plate-forme éducative interactive Moodle contient des supports qui vont au-delà des cours de langue standard, notamment des supports de terminologie, de vocabulaire et de grammaire, destinés à aider les migrants à acquérir une variété professionnelle de langues liées au travail industriel, commercial et agricole. Le cours est disponible en cinq langues : polonais, allemand, espagnol, grec et français. Il est recommandé que les enseignants de langue professionnelle pour les migrants ainsi que pour les migrants eux-mêmes essaient de maîtriser la langue de leur spécialisation professionnelle.

1. Comment trouver la plateforme ?

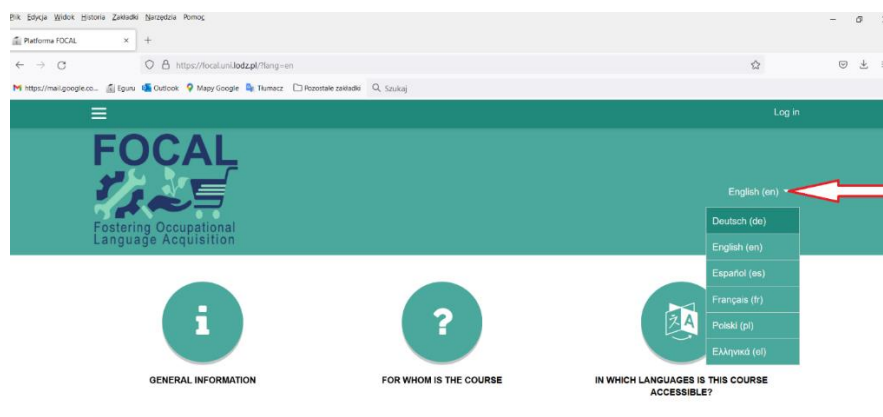
Utilisez un moteur de recherche ou cliquez sur l'adresse : <https://focal.uni.lodz.pl/>

2. S'identifier ?

Vous n'avez pas besoin de vous connecter. La connexion est réservée uniquement aux auteurs du projet.

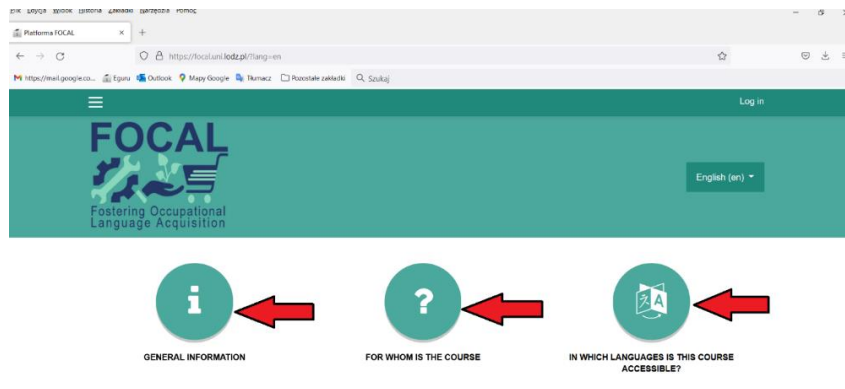
3. Choix de la langue ?

Utilisez la navigation en haut de la page pour choisir la langue anglaise, allemande, espagnole, polonaise, française et grecque.

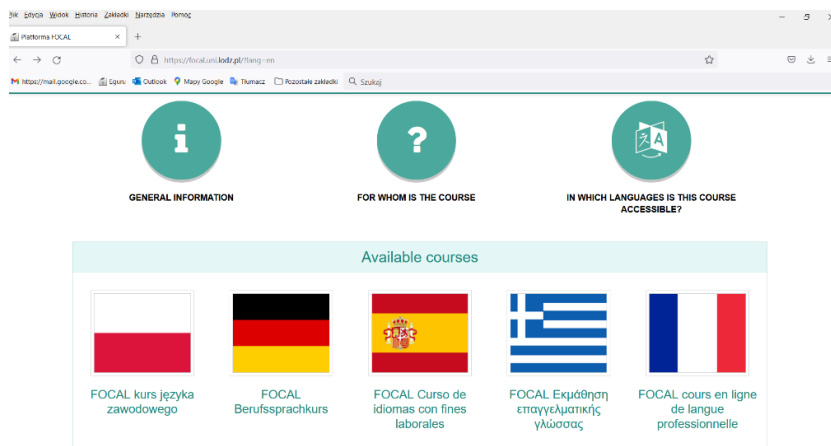


4. Principales informations sur le projet et ses objectifs

Les trois icônes rondes fournissent des informations supplémentaires sur FOCAL.



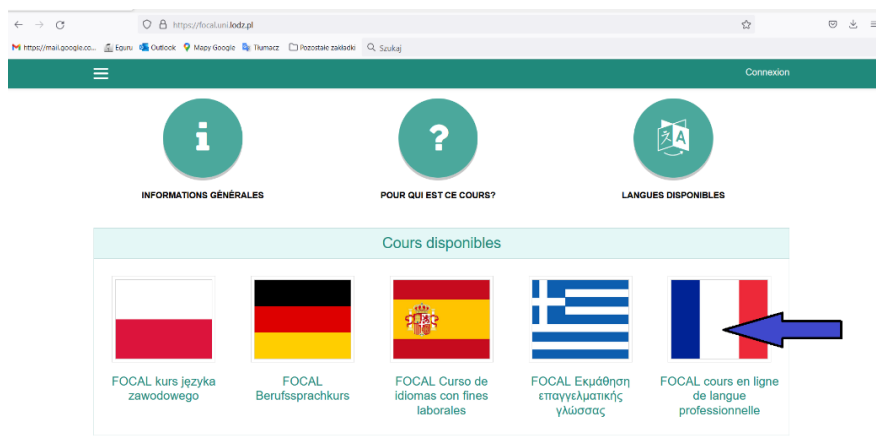
5. Cours disponibles :



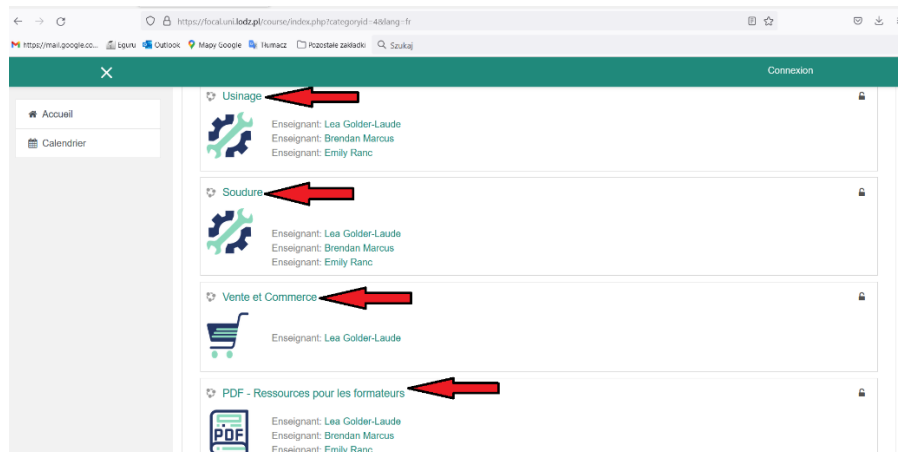
Après la sélection de la langue, les cours de langue spécifiques à la profession disponibles apparaîtront. De plus, les ressources linguistiques professionnelles sont disponibles pour les enseignants en format PDF à télécharger. Plus d'informations sur la navigation et l'utilisation des ressources en ligne peuvent être trouvées sur le site Web de FOCAL: <https://focal.uni.lodz.pl/course/view.php?id=31>

6. Navigation sur la plateforme.

6.1 Comment ouvrir le cours ? Veuillez cliquer sur le drapeau français ou sur le texte sous le drapeau.

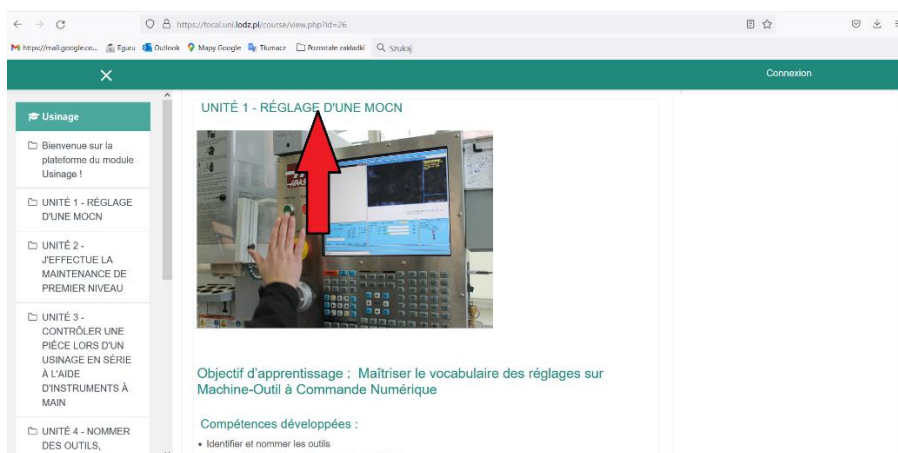


6.2 Comment choisir le bloc thématique ? Veuillez cliquer sur le nom du bloc thématique qui vous intéresse.

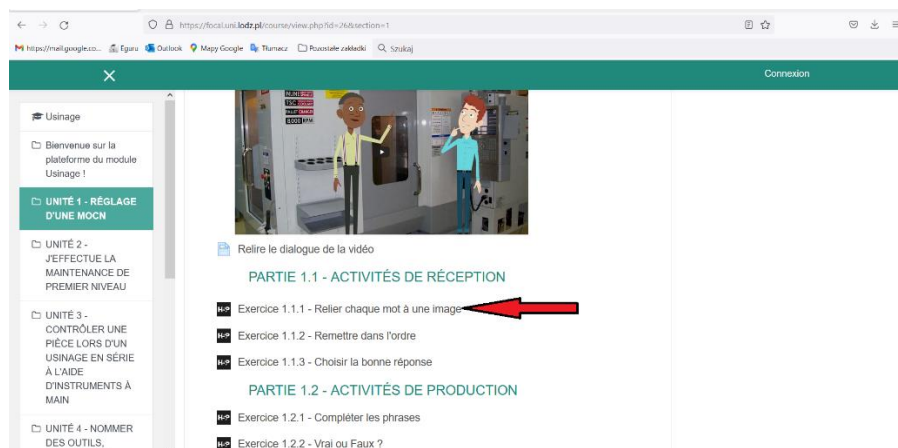


6.3 Exercices d'ouverture.

a) Cliquez sur le titre du bloc.

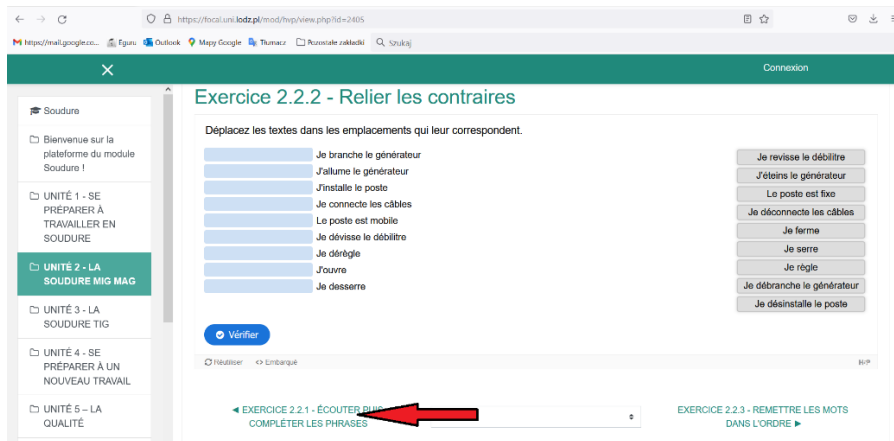


b) Lisez attentivement les informations sur le contenu du bloc, puis faites défiler vers le bas et cliquez sur le titre du premier exercice.

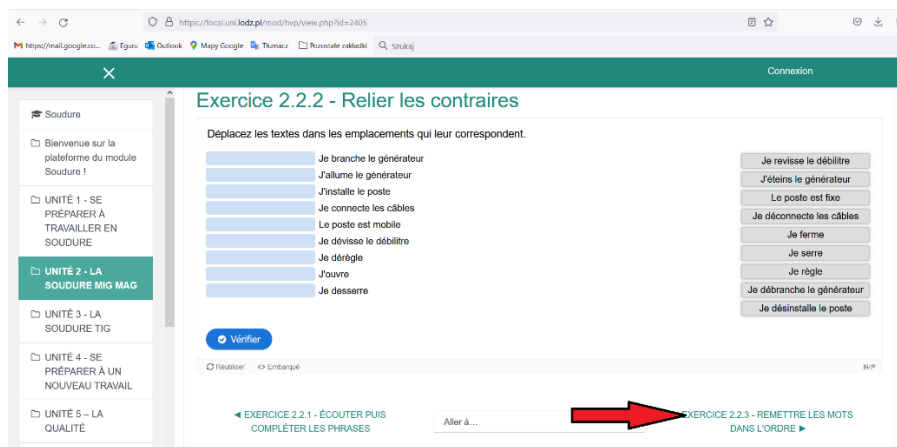


6.4. Navigation entre les exercices pendant le cours :

a) pour revenir à l'exercice précédent : Veuillez cliquer sur le texte à gauche sous l'exercice.

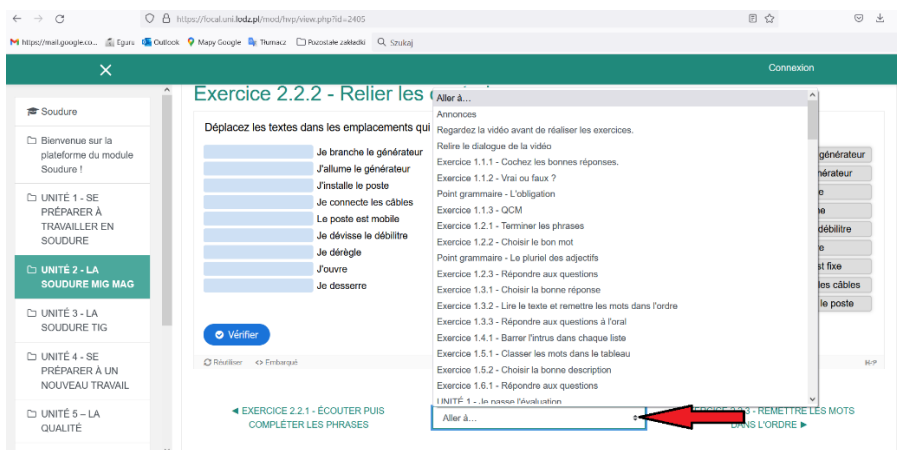


b) pour passer à l'exercice suivant : Veuillez cliquer sur le texte à droite sous l'exercice.



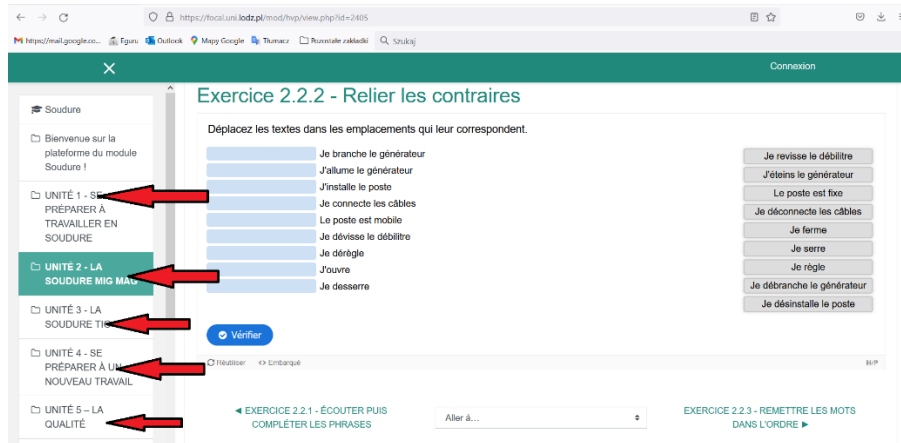
c) ouverture de la liste de tous les exercices du bloc thématique :

Veuillez cliquer sur le signe "haut / bas" dans le bouton du milieu sous l'exercice.



6.5. Passage rapide à un autre bloc thématique :

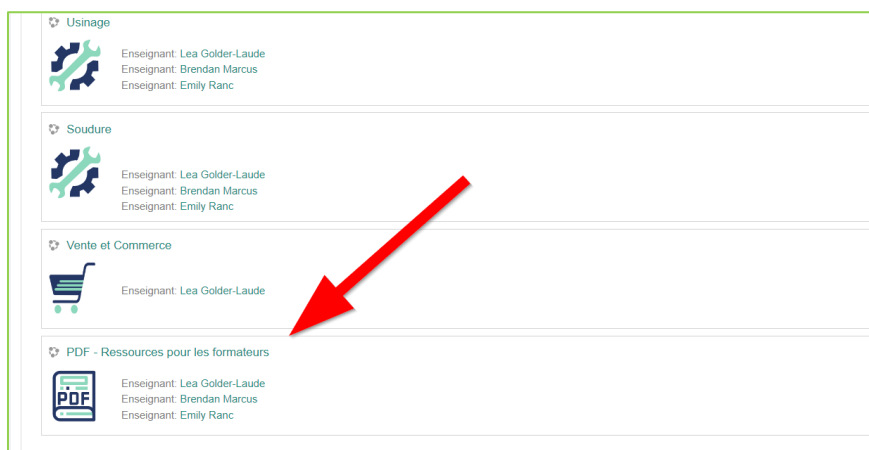
Veuillez choisir le bloc thématique qui vous convient.



7. Comment utiliser le module "pdf - matériel pour les enseignants"

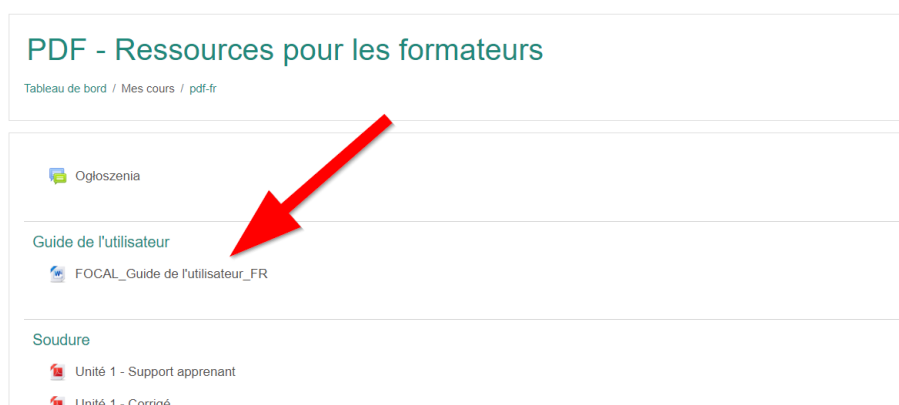
7.1. Ouverture du module :

Le module « pdf – matériel pour les enseignants » s'ouvre de la même manière que tous les modules en cours. Vous devez cliquer sur son nom.



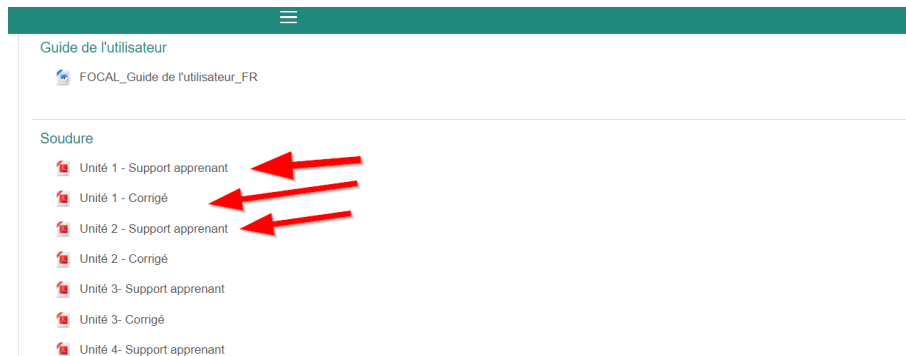
7.2. Guide l'utilisateur pour les enseignants

Vous trouverez les directives des enseignants en haut du module.



7.3. Ouverture de documents pdf particuliers

Chaque document pdf que vous pouvez ouvrir de la même manière que tous les exercices des modules précédents en cliquant sur son nom.



7.4. Impression ou téléchargement de documents pdf.

a) Pour imprimer du matériel pdf, vous devez cliquer sur l'icône d'une imprimante dans le coin supérieur droit.



b) Pour télécharger du matériel pdf, vous devez cliquer sur l'icône d'un téléchargement dans le coin supérieur droit.



7.5. Comment revenir sur la plateforme Moodle à partir du matériel pdf ?

Attention!

Si vous fermez le matériel pdf, vous fermez automatiquement la plateforme Moodle !

Pour revenir à la plateforme Moodle, veuillez utiliser la flèche gauche de navigation sur la barre d'outils de votre navigateur.



Profitez bien de la plateforme Moodle du projet "FOCAL" !

V. Propositions de formation d'un jour

Dans la dernière phase du projet FOCAL, les enseignants de langues et d'EFP travaillant avec des apprenants migrants dans les pays suivants : Allemagne, Grèce, France, Pologne et Espagne ont eu l'occasion de participer à une activité de formation commune "formation conjointe du personnel" FOCAL (Allemagne , octobre 2021). Au cours de la formation de 3 jours, les enseignants ont été initiés au concept développé pour l'apprentissage des langues spécifiques à la profession dans les secteurs professionnels individuels. Ils ont acquis une meilleure compréhension des besoins des apprenants en matière de cours de langue professionnelle, d'expériences d'apprentissage et de la réalité. De plus, la formation a aidé les enseignants à acquérir de nouvelles connaissances sur le développement du CECRL et son application dans le contexte de l'apprentissage des langues au travail. Les enseignants ont échangé leurs expériences dans le domaine de l'enseignement des langues professionnelles et de l'intégration des apprenants migrants sur le marché du travail. Dans le cadre de la dernière partie de la formation, les enseignants ont été invités à créer des exemples de formation d'une journée qui peuvent et doivent aider les enseignants de langues et les enseignants de l'EFP à introduire l'enseignement des langues professionnelles, en particulier les ressources linguistiques FOCAL.

Chacune des propositions est structurée autour des mêmes thèmes : l'enseignement et l'apprentissage des langues professionnelles, et l'utilisation de la plateforme en ligne Moodle pour la classe et l'auto-apprentissage, cependant, chacune des propositions a une approche différente, par ex. les exemples 1 et 4 se concentrent davantage sur le CECRL, tandis que d'autres exemples se concentrent davantage sur la mise en œuvre pratique des ressources. Ils montrent comment le concept de didactique des langues au travail peut être introduit auprès d'enseignants débutants ou non encore engagés dans la didactique des langues au travail dans différents contextes (milieux éducatifs dispensant des cours de langue et de formation professionnelle, milieux d'emploi à forte dimension linguistique et d'insertion professionnelle, etc.) . Il convient de mentionner que le sélectionné ou adapté d'une manière qui correspond à l'organisation, à la direction, aux membres de l'équipe et aux apprenants. Certains exemples peuvent mieux s'adapter à des cadres d'enseignement professionnel offrant des cours de préparation aux apprenants migrants, d'autres peuvent mieux s'adapter à des cadres d'enseignement général offrant principalement des cours de langue.

Exemple 1

Programme:

1. Accueil et présentation de la formation et des participants (10 minutes)
2. Session de brainstorming - ressources disponibles pour l'apprentissage des langues en ligne, collecte d'idées et d'exemples en tant que travail de groupe (20 minutes)
3. Présentation de la plateforme FOCAL - présentation des sujets de cours et de la structure générale (30 minutes)
4. Séance pratique (120 minutes)
 - Test du matériel en ligne - Les enseignants examinent et vérifient le matériel
 - Classer les activités linguistiques du CECRL auxquelles chaque exercice répond
 - Réfléchissez à la manière dont ils pourraient appliquer/adapter ces exercices pour les utiliser avec leurs apprenants
5. Activité pratique : Concevoir une activité en classe basée sur les supports FOCAL. (90 minutes)
6. Partage en groupe, discussion et conclusion sur les modes de mise en œuvre (auto-administré, en classe, combiné) (60 minutes)
7. Rétroaction et évaluation (30 minutes)

Exemple 2

Programme:

1. Séance d'introduction – à la recherche d'une définition appropriée du langage propre à la profession. Les participants partagent leurs commentaires et leur propre opinion (45 min)
2. Présentation et discussion de supports pédagogiques accessibles liés à une langue professionnelle (105 min)
3. Plates-formes multimédias - comment travailler avec elles. (45 mn)
 - Dans la pratique en classe
 - Comme matériel d'auto-apprentissage du repérage
4. Mise en place de plateformes accessibles (45 min)
5. Atelier - Les enseignants en groupes préparent des scénarios de cours à l'aide de plateformes multimédias. (45 mn)
6. Conclusions de l'atelier (45 min)
7. Conclusions et évaluation de la formation. (45 mn)

Exemple 3

Programme:

1. Accueil des participants et présentation de l'agenda de la formation. (20 min)
2. Activité brise-glace (20 min)
3. Analyse du projet Focal (45 min)

4. Introduction à l'apprentissage de la langue professionnelle (30 min)
5. Présentation des bonnes pratiques sur le sujet (20 min)
6. Tutoriel pratique sur la plateforme + exercice pratique (45 min)
7. Analyse du matériel et de la structure (40 min)
8. Conseils pour enseigner aux migrants dans une salle de classe (30 min)
9. Discussion finale et évaluation de la formation (30 min)

Exemple 4

Programme:

1. Introduction au thème "Enseignement de la langue professionnelle" - différenciation de la langue générale ; différences et similitudes.

Entrée pour discussion :

- Pourquoi l'enseignement professionnel des langues est-il important dans la société d'aujourd'hui ?

- L'enseignement des langues lié à l'emploi peut-il se faire sans langue générale ? (40 mn)

2. Comparaison des méthodes didactiques décrites dans le CECRL particulièrement efficaces dans la pédagogie métier (dialogues, jeux de rôles, scénarios d'apprentissage, ...) (35 minutes)

3. Présentation des supports pédagogiques développés dans le cadre du projet FOCAL

- Groupes cibles, objectifs d'apprentissage, niveau de langue
- Description des supports d'apprentissage : plateforme d'apprentissage, activités en classe et leur combinaison (enseignement en ligne, enseignement hybride, enseignement classique en classe, ...)

- Présentation des sujets élaborés

- Présentation des exercices (QCM, appariement, exercices de complétion, exercices d'écoute, de prononciation et d'écriture, flashcards, mots croisés, vidéos d'apprentissage, ...)

- Structure de la plateforme d'apprentissage, conseils d'utilisation de la plateforme d'apprentissage

- Utilisation des activités en classe (60 minutes)

4. Naviguer et travailler avec la plateforme d'apprentissage

- Leçons de démonstration : exemple d'une leçon de 45 minutes en classe

- Enseignants en tant que participants - travail pratique avec la plateforme d'apprentissage

- Référence à l'auto-évaluation après une section particulière

- Présentation de supports d'apprentissage imprimables utilisables en classe avec la plateforme d'apprentissage (90 minutes)

5. Échange entre enseignants

- Commentaires sur le matériel d'apprentissage des langues présenté

- Suggestions pour adapter le niveau de langue
6. Résumé et conclusion (45 minutes)

VI. Remarques finales

Les supports d'apprentissage des langues orientés vers l'action et la pratique pour les domaines de l'industrie/de l'artisanat, du commerce, du commerce de détail et de l'agriculture présentés dans ce guide contribuent à permettre aux immigrés d'entrer le plus rapidement et le plus directement possible dans le monde du travail et réalisant ainsi l'objectif d'une pédagogie liée à l'occupation, soit une intégration durable dans tous les domaines de la vie.

À l'aide de supports d'apprentissage variés, ainsi que de supports numériques, les migrants acquièrent leur premier aperçu d'une industrie spécifique. Non seulement les migrants apprendront de nouveaux mots techniques et du jargon, mais ils pratiqueront de plus en plus la communication professionnelle, que ce soit entre collègues, avec les supérieurs ou avec les clients. Le nouveau vocabulaire et les nouveaux outils langagiers ne s'apprennent plus isolément et hors contexte, comme dans les décennies précédentes, mais bien plus dans des situations professionnelles authentiques où l'accent n'est pas mis sur la simple réception ou production, mais sur une interaction adéquate et efficace avec le homologue.

Les supports d'apprentissage des langues métiers développés dans FOCAL suivent la tendance actuelle, qui s'appuie sur le Cadre de Référence pour les Langues (CECRL) révisé et s'oriente davantage vers le développement des quatre compétences principales que sont la réception, la production, l'interaction et la médiation. . Après tout, pour communiquer avec succès et en douceur, il ne suffit plus de maîtriser sans erreur une langue étrangère comme un "locuteur natif" ou un vocabulaire spécialisé mais d'être ouvert aux autres cultures et langues, c'est pourquoi le pluriculturalisme, ainsi que le plurilinguisme, ont également été pris en compte dans l'élaboration des supports d'apprentissage.

Les enseignants des cours de langue professionnelle ou des classes d'orientation professionnelle initiale peuvent utiliser ces matériels d'apprentissage des langues professionnelles en complément du contenu pédagogique existant, ainsi que les enseignants des cours d'allemand de langue générale qui peuvent les utiliser comme extension ou consolidation sur le thème du "monde du travail". Les matériels d'apprentissage des langues conviviaux et largement interactifs sont destinés directement aux migrants, qui peuvent les utiliser pour un apprentissage autonome. Enfin, pour évaluer la réussite des apprentissages, des outils d'auto-évaluation sont disponibles après une certaine section d'apprentissage.



Cofinancé par le
programme Erasmus+
de l'Union européenne



Ce travail est sous licence [Attribution-Share Alike 4.0 International \(CC BY-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)