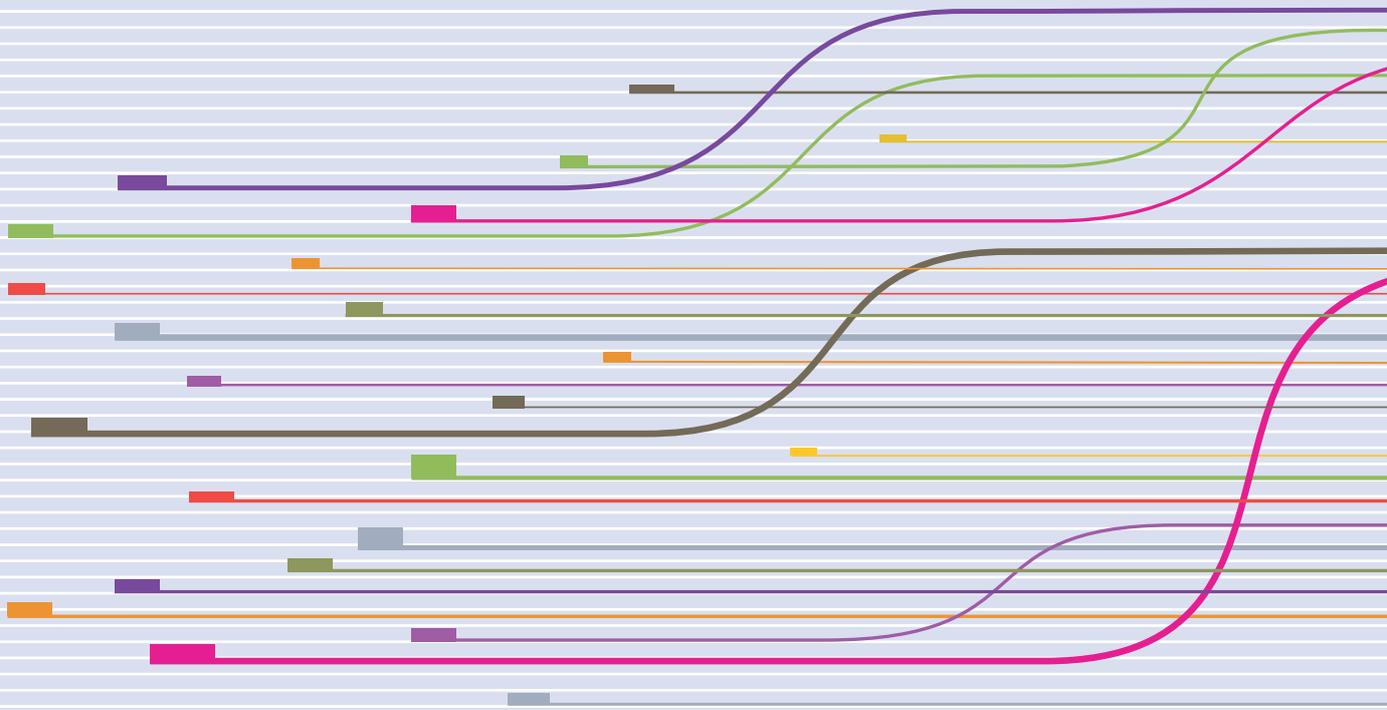


Langues étrangères et diplômes professionnels : conception et mise en œuvre



Ministère de l'Éducation nationale

Direction générale de l'enseignement scolaire

Sous-direction des lycées et de la formation professionnelle tout au long de la vie

Bureau des diplômes professionnels

Langues étrangères et diplômes professionnels : conception et mise en œuvre

Juillet 2018

**Mariela De Ferrari, didacticienne des langues,
responsable de l'étude**



**Claude Cortier, enseignante-chercheure en
didactique des langues**

**Marc Robichon, expert en ingénierie de
formation**

avec le concours de

**Patricia Lambert et Laurent Veillard
Laboratoire ICAR, ENS-Université de Lyon**

Les auteurs

Mariela DE FERRARI

Didacticienne des langues, co-conceptrice de la démarche « carte de compétences » elle intervient et façonne avec des acteurs multiples – publics, parapublics, privés, associatifs- des ingénieries territoriales, des dispositifs et des référentiels de formation au service de l'égalité et de l'approche par compétences en insertion et formation professionnelles.

Experte associée à l'agence ERASMUS+ depuis 2013 dans le cadre de l'Agenda européen pour la formation des adultes (AEFA), elle accompagne un projet expérimental et a élaboré les rapports 2014 et 2015 sur les « Compétences transversales en contexte professionnel » disponibles en ligne sur http://www.agence-erasmus.fr/docs/2171_rapport_aefa_cop4_v-diffusable.pdf

Le deuxième objet de ses travaux concerne le calibrage et l'identification des logiques de progression transversales, facilitant l'ingénierie de parcours, en particulier pour les compétences liées aux enseignements généraux, en CFA. Un focus y est posé sur l'articulation entre les référentiels de niveaux V et IV et les compétences d'interaction en situation professionnelle.

Claude CORTIER

A la suite d'une carrière d'enseignante en France et à l'étranger et d'enseignante-chercheure, à l'université de S-Etienne et à l'Institut national de recherche pédagogique, Claude Cortier est aujourd'hui chercheure associée à l'UMR CNRS 5191 ICAR, Université de Lyon, chargée de cours et experte auprès de plusieurs institutions et réseaux internationaux.

Ses premiers travaux ont porté sur l'histoire de l'enseignement et de la diffusion du français à l'étranger (français langue étrangère et seconde). Elle a coordonné plusieurs projets de recherche sur l'analyse des dispositifs pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones, le français langue seconde et langue de scolarisation, l'enseignement bi/plurilingue, langues régionales et minoritaires, dans une approche sociodidactique des langues.

Attachée de coopération en Algérie puis au Maroc de 2007 à 2015, C. Cortier a participé à la gestion-coordination des centres de langues (formations et certifications) et développé des programmes de Français sur objectif universitaire et Français professionnel.

Marc ROBICHON

Ingénieur de formation et chef de projet auprès de la direction de l'ingénierie de l'Afpa pendant 20 ans, il est actuellement consultant indépendant en ingénierie de formation. Formé à l'analyse du travail par le Céreq, son parcours l'a conduit à devenir ingénieur référent, puis coordonnateur du guide méthodologique des ingénieurs de formation de l'Afpa.

Il a travaillé au niveau national et au niveau européen dans les domaines de l'audit, de l'orientation et du positionnement, de la formation et de la certification des titres professionnels de niveaux V à II.

Spécialisé à l'origine dans le secteur de l'informatique et des télécommunications, Il est ensuite devenu expert sur les référentiels de compétences transversales, dont les capacités en langues étrangères font partie. Il a travaillé sur des applications professionnelles et grand public de ces référentiels.

Patricia LAMBERT

Professeure en Sciences du langage à l'École Normale Supérieure de Lyon, Patricia Lambert conduit ses recherches au sein du laboratoire ICAR (UMR 5191). D'inspiration ethnographique et interactionnelle, ses travaux cherchent à mettre en lumière différents apports de la sociolinguistique pour la compréhension des enjeux de la diversité et des différences langagières dans le domaine éducatif, en particulier sur le terrain des lycées professionnels.

Elle coordonne depuis 2016 avec Laurent Veillard le programme de recherche « Formation professionnelle initiale et langage : ethnographie de la parole en ateliers d'école » (financé par le Labex Aslan)

Laurent VEILLARD

Maitre de conférences Habilité à Diriger des Recherches en sciences de l'éducation (70^{ème} section) à l'Université Lumière Lyon 2. Il est membre de l'UMR ICAR (<http://icar.univ-lyon2.fr>) et du Labex ASLAN (études avancées sur la complexité du langage - <http://aslan.universite-lyon.fr>). Ses recherches portent depuis plusieurs années sur les pratiques de formation et d'apprentissage dans les formations professionnelles dans une perspective didactique (étude des caractéristiques de ces pratiques et recherche de leur amélioration). Il s'intéresse en particulier : aux pratiques de transmission et d'apprentissage en situation de travail (périodes de stage ou d'alternance) ; aux transitions et transferts d'apprentissage entre différents contextes formatifs (entre les cours et les stages ; entre les cours théoriques et pratiques ; etc.) ; aux rapports entre formation professionnelle et langage, en particulier sous l'angle des difficultés posées par l'usage d'écrits techniques en formation. Une partie de ses travaux est aussi consacrée aux méthodologies d'usage des enregistrements vidéo pour la recherche en éducation, dans le cadre de la SFR ViSA (<http://visa.espe-bretagne.fr>), qu'il codirige depuis plusieurs années.

Avertissement

Le présent rapport est issu d'une étude prospective conduite d'octobre 2017 à juin 2018 suite à une commande du Ministère de l'éducation nationale.

Cette étude propose d'analyser les enjeux liés à la prise en compte des besoins en langue(s) étrangère(s) au sein des diplômes professionnels de niveaux V à III.

Elle s'appuie sur une analyse documentaire croisée avec une enquête menée auprès des acteurs de la conception et la mise en œuvre des diplômes professionnels concernés.

Les résultats présentés et les pistes évoquées n'engagent que les auteurs de l'étude.

Remerciements

Cette étude a pu se réaliser grâce à la contribution des personnels du Ministère de l'éducation nationale – formation professionnelle initiale et continue - des représentants du monde économique – public et privé –, d'élèves et stagiaires inscrits à la préparation de diplômes.

Elle a surtout bénéficié du soutien du bureau A2-3 des diplômes professionnels de la DGESCO, en charge du secrétariat général des CPC. Nos remerciements vont notamment à Martine Paty, adjointe au chef du bureau des diplômes professionnels qui nous a expliqué les spécificités et évolutions des travaux dans les CPC et à Stéphane Balas pour ses apports et le très important matériau documentaire issu des études menées par ce bureau.

Merci également au représentant du bureau A2-4 de la formation professionnelle continue, Thierry Pelletier, pour son suivi et la mise en lien avec des référents académiques, que nous tenons à remercier aussi tout particulièrement.

Nous exprimons notre vive reconnaissance à tous nos interlocuteurs et les remercions du temps qu'ils ont consacré à nos entretiens, alors qu'ils étaient peu disponibles.

Sommaire

INTRODUCTION	8
Les objets d'exploration et la méthodologie	8
Le cadre théorique	11
Éléments de contexte pour une réforme	17
Présentation du rapport	20
CHAPITRE 1	21
LA « FABRIQUE » DES DIPLOMES	21
1.1 Elaboration et rénovation des diplômes	21
1.1.1 Le rôle des Commissions professionnelles consultatives	21
1.1.2 Activités des CPC, de la DGESCO et des Inspecteurs généraux dans l'élaboration des diplômes	22
1.2 Les Référentiels	25
1.2.1 Spécificités de la réglementation des BTS	25
1.2.2 Logiques curriculaires : continuité et transversalité dans l'élaboration des diplômes	26
1.3 L'enseignement des LVE dans la voie professionnelle	29
1.3.1 Généralités sur les LVE dans l'enseignement professionnel	29
1.3.2 Les textes officiels de 2009	29
1.3.3. Principes et objectifs de l'enseignement des langues en CAP et Bac pro	30
1.3.4. Compétences, niveaux et continuité des programmes dans l'Education nationale en relation au CECRL	33
1.4. Les évaluations et épreuves de LVE en CAP et Bac pro	36
1.4.1. CAP et certification intermédiaire	37
1.4.2. Le CCF en langue : modalités et difficultés	38
1.5 Etude comparative du positionnement des LVE	40
1-5-1- Analyse des quatre CAP de l'échantillon	40
1-5-2- Analyse des trois Bacs professionnels de l'échantillon	44
1-5-3- Analyse du BTS tourisme	47
1.6 Les effets observés dans la « fabrique des diplômes »	50
1.6.1. L'effet des politiques éducatives sur le rôle des LVE dans la voie professionnelle	50
1.6.2. L'effet de l'architecture réglementaire sur les évaluations et les programmes des LVE	51
1.6.3 L'effet filières sur les croyances et les représentations à l'œuvre dans les conceptions	51
CHAPITRE 2	54
PERCEPTIONS DES BESOINS EN LANGUE : ENTRE STEREOTYPES ET REALITES PROFESSIONNELLES	54
2.1 Démarche de questionnement : entretiens exploratoires et approfondis, groupes miroir	54
2. 2 Les attentes des employeurs	56
2.2.1 Une prédominance de l'anglais	56
2.2.2 Le rôle incontournable de l'interaction orale	56
2.3 Entre besoins communs et besoins spécifiques	59
2.3.1 Les fonctions transversales d'accueil et d'information	59
2.2.3 Les entreprises transnationales – l'exemple de la relation client	60
2.3.2 Effets sectoriels	61
2.3.3 Le secteur de l'aéronautique : entre effets sectoriels et enjeux industriels	62
2.3.4. Effets territoriaux	66
2.4 Ce que l'enquête a révélé	71
2.4.1. Un manque de confiance des diplômés et des employeurs	71
2.4.2 La peur de se tromper : l'inhibition des interactions orales	72

2.4.3. Des liens entre les compétences en LVE, l'insertion et l'évolution professionnelles	75
2.4.4. Une tendance générale à la dévalorisation des diplômes	77
2.5 Des besoins d'insertion professionnelle à la réponse formative	78
2.5.1. La Mention complémentaire, un diplôme innovant, qui répond à ces besoins	78
2.5.2 Une formation professionnalisante, territorialisée : la FCIL	80
CHAPITRE 3	83
LA CREATIVITE D'UN SYSTEME EN MOUVEMENT	83
3.1 Des dispositifs à encourager et développer	85
3.1.1 Campus et réseaux d'établissements	85
3.1.2. Les sections européennes, pratiques formatives et évaluatives	89
3.2 Des expériences à généraliser	96
3.3 Des liens à renforcer : mobilité et langues	98
3.3.1. L'organisation et l'évaluation des mobilités élèves	98
3.3.2. Les dispositifs de mobilité européenne à l'intention des cadres et des enseignants	101
3.4 Des pratiques collaboratives inter et pluridisciplinaires, des co-interventions à privilégier	104
3.5 Les apports de la formation continue	112
CHAPITRE 4	115
PRECONISATIONS	115
Pour la revalorisation des premiers diplômes professionnels...	115
... en cohérence avec les préconisations des précédents rapports...	116
... et les propositions de transformation du lycée professionnel	117
Le socle des préconisations	119
4.1 Conception et référentialisation	123
4.2 Programmes et pratiques d'enseignement	125
4.3 Evaluations continue et finale, certifications	130
4.4 Formation et accompagnement des enseignants	132
4.4.1 La formation des enseignants de la voie professionnelle	134
4.4.2 Préconisations pour la formation des enseignants	138
4.5 Passer de l'expérimentation à la généralisation pour accélérer les transformations	139
4.5 Scénarios	140
Mise en perspective/conclusion	142
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	143
1. LEXIQUE DES SIGLES ET CONCEPTS	148
ANNEXES	149
Annexe 1- Liste des personnes interviewées	150
Annexe 2- Grilles d'entretiens des missions 3 et 4	155
Annexe 3- Extraits des rapports pertinents pour l'étude	157
Annexe 4 : Textes officiels régissant les LVE	165
Annexe 5 : Epreuve de langue Référentiel BTS tourisme	169
Annexe 6 : Unité facultative de mobilité	171

INTRODUCTION

La direction générale de l'enseignement scolaire – dorénavant DGESCO – du Ministère en charge de l'éducation nationale a souhaité réaliser une étude prospective ayant pour finalité **d'identifier, caractériser et prendre en compte la « place réelle des langues étrangères dans les métiers visés par ses diplômes professionnels de niveaux V à III »**. Les analyses sont accompagnées de préconisations permettant de faire évoluer le système des certifications professionnelles et les formations – initiale et continue – menant à ces certifications. Nos constats s'appuient sur une enquête qualitative conduite principalement par entretiens de type exploratoire ou compréhensif (cf. annexes 1 et 2).

Les objets d'exploration et la méthodologie

Rappel des objets à explorer :

- ❑ Diplômes et certifications professionnels de niveaux V à III : conception, exigences du niveau de maîtrise des langues étrangères ; documents concernant leur mise en œuvre en termes d'enseignement et d'évaluation
- ❑ Exigences professionnelles réelles de maîtrise d'une langue étrangère dans des emplois visés par les diplômes de niveaux V à III du Ministère de l'Éducation nationale (MEN) : interactions, activités et situations – de travail et de communication- significatives, perceptions circulantes autour de ces exigences
- ❑ Future organisation de la formation et de la certification des compétences linguistiques dans les diplômes professionnels des niveaux V à III du MEN : scénarios plausibles et cohérents, effets des différents scénarios intégrant une pluralité de modes d'apprentissage au sein du système éducatif.

Les filières choisies par le commanditaire :

- Commerce international : alimentation du BTS commerce et commerce-distribution bac pro commerce, bac pro vente, qui ouvrent potentiellement sur un BTS commerce international
 - Tourisme-loisirs
- Hygiène-sécurité-propreté (plutôt niveau V)
 - Transports-logistique
 - Hôtellerie-restauration
 - Bâtiment
 - Aéronautique

La méthodologie

La démarche exploratoire a été construite sur trois principes structurants :

1. S'appuyer sur l'existant, en termes d'études et enquêtes quantitatives permettant de garantir la fiabilité des données qualitatives issues de cette étude prospective ; en termes de recherche sur l'enseignement des langues à des fins professionnelles, sur l'approche compétences en didactique des langues et en didactique professionnelle,
2. Analyser et faire émerger le système de représentations et de croyances pouvant faire écran à la prise en considération des besoins réels en langue étrangère dans les métiers étudiés correspondant aux certifications des niveaux V à III,
3. Construire avec les acteurs experts de la certification et de la formation des scénarios plausibles et adaptés aux besoins réels en termes d'exigences de langue étrangère identifiés préalablement.

En ce qui concerne l'analyse des besoins réels en entreprise, l'approche interactionnelle et discursive a été privilégiée, le tableau présenté ci-après donne un aperçu de la démarche qui permet d'identifier et de faire caractériser les situations de communication les plus fréquentes, nécessaires aux emplois correspondant à des certifications de niveaux V à III :

Identifier les exigences réelles en langue étrangère en lien avec les niveaux de qualification et les interactions liées à des situations/activités/tâches professionnelles	Niveau V <i>Ce niveau correspond à l'exercice d'une activité bien déterminée, concernant principalement un travail d'exécution, qui peut être autonome dans la limite des techniques qui y sont rattachées.</i>	Niveau IV <i>L'activité exercée concerne principalement un travail technique qui peut être exécuté de façon autonome et comporter des responsabilités d'encadrement et de coordination.</i>	Niveau III <i>Les capacités et connaissances requises par ce niveau permettent d'assurer de façon autonome des responsabilités de conception, d'encadrement et de gestion.</i>
Collègues	<p>Il s'agit de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier et faire correspondre pour chaque métier analysé et suivant les fonctions assurées par chaque type d'emploi, les compétences discursives (demander, caractériser, expliquer, justifier, demander de faire, demander d'expliquer, caractériser pour expliquer . . .) et les compétences langagières associées (comprendre à l'oral et/ou à l'écrit, interagir (à son initiative ou à l'initiative de son interlocuteur/du destinataire), transformer le discours entendu ou lu (oral/oral ; oral/écrit ; écrit/écrit ; écrit/oral) en précisant le-s interlocuteur-s/destinataire-s, - Caractériser les familles de situations professionnelles adossées aux interactions et aux compétences discursives et langagières identifiées. 		
Supérieurs hiérarchiques			
Clients			
Fournisseurs/partenaires			
Instances de contrôle et/ou de sécurité			

Cette approche méthodologique permet d'articuler l'entrée situationnelle – situations de travail et situations de communication associées – avec la logique des emplois et des activités confiées, correspondant aux niveaux de qualification étudiées : V, IV et III.

A titre d'exemple, pour ce qui concerne la fonction commerciale (en français) il est demandé aux assistants commerciaux (niveau V) de présenter et de caractériser des produits et des services dans le cadre de la clientèle existante, alors que les négociateurs commerciaux (niveau III) ont pour mission de prospecter et développer une nouvelle clientèle ce qui implique des compétences en argumentation et en négociation – orale et/ou écrite -. Ce type de corrélation peut s'établir pour les compétences à mobiliser en langue étrangère. Pour d'autres types de métiers, d'autres logiques de progression déterminent les compétences requises par l'activité professionnelle.

On pose l'hypothèse que l'exploration et les questionnements prenant appui sur les situations de travail et les interactions facilitent l'explicitation des compétences réelles de façon fine – bien au-delà de « l'oral » et « l'écrit » – car il s'agit d'interroger le type d'interaction/discours, les canaux de la communication pouvant être requis/utilisés, et les documents écrits associés à chacune des interactions.

On présuppose également que ce type de questionnement permet aux interviewés d'entrer dans l'analyse des besoins langagiers - y compris des besoins en creux -, ceux qui ne sont pas couverts actuellement par les compétences détenues par les salariés novices, fraîchement diplômés en langue étrangère dans le cadre des diplômes professionnels et/ou les salariés pour lesquelles la formation continue est mobilisée.

Le fait d'explorer ces objets d'analyse chez l'ensemble des acteurs du système a facilité le croisement des points de vue, ancrés sur l'expérience et les croyances des uns et des autres. La démarche empruntée interroge les représentations de ce qui est attendu en termes de « maîtrise de la langue » dès lors qu'elle est située et contextualisée en situation de travail réel.

Le cadre théorique

Le cadre théorique de l'étude croise les apports de la didactique des langues, telle qu'elle est préconisée en Europe depuis la publication en 2001 du *Cadre commun européen de référence pour les langues* (désormais CECRL), en relation avec des concepts majeurs issus de la sociolinguistique, ainsi que les apports de la didactique professionnelle et de la didactique des langues à visée professionnelle.

Apprentissage des langues vivantes : Cadre européen commun de référence pour les langues

Le CECRL a eu un impact décisif sur l'enseignement/apprentissage des langues, dans son projet d'harmonisation au niveau européen, mais aussi dans ses apports didactiques en matière de plurilinguisme et d'approche actionnelle. Les textes officiels présentant les programmes de langues étrangères y font référence en France depuis 2004 et les plus récents programmes de LVE de 2009 destinés à l'enseignement professionnel recourent à de larges citations sur la compétence communicative et l'approche actionnelle, que nous reprenons ici en les intégrant à notre approche.

Compétence communicative plurilingue et compétence partielle

Le CECRL met l'accent sur « l'approche plurilingue et l'expérience langagière multiple et variée des individus, expérience qui se développe depuis la sphère familiale jusqu'à celle des différents groupes sociaux que l'individu sera amené à côtoyer » (que ce soit par apprentissage ou sur le tas). Se construit ainsi une « compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent ». (CECRL, p.11), reconnue comme une **compétence plurilingue** (Coste, Moore, Zarate, 1997), où les compétences varient d'une langue à l'autre et peuvent n'être que partielles. Ainsi, « dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné ». (CECRL p.11)

A partir de ce point de vue, « le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus d'acquérir la « maîtrise » d'une ou deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle et horizon des enseignements. Le but est de développer un « répertoire langagier » dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (CECRL, p.11).

La notion de **compétence partielle** est précieuse dans la didactique des langues mais aussi pour préparer aux situations professionnelles, car elle permet de cibler précisément les savoir-faire langagiers à travailler dans une entrée situationnelle, en fonction des besoins professionnels avérés et des genres de documents, écrits ou oraux, concernés. En même temps, elle s'inscrit dans la perspective que l'apprentissage d'une langue peut être le travail de toute une vie et que le développement de la motivation, de la capacité et de la confiance à affronter une nouvelle expérience langagière, hors du milieu scolaire devient primordial.

Elle suppose aussi que les langues offertes par les institutions éducatives soient diverses et que les étudiants aient la possibilité de développer une compétence plurilingue, en accord avec leurs répertoires langagiers.

Le CECRL et la notion de maîtrise d'une langue

Les concepts de compétence plurilingue et de compétence partielle ont nécessairement des conséquences sur la notion couramment utilisée de « maîtrise d'une langue », qu'elle soit première ou étrangère.

On ne trouve dans le CECRL que très peu d'occurrences de ce terme, sauf pour qualifier le niveau C2 de l'utilisateur expérimenté (autonome/maitrise), et les auteurs soulignent :

« Bien que le Niveau C2 ait été intitulé Maîtrise, on n'a pas l'ambition d'égaliser la compétence du locuteur natif ou presque. Le but est de caractériser le degré de précision, d'adéquation et d'aisance de la langue que l'on trouve dans le discours de ceux qui ont été des apprenants de haut niveau » -(CECRL, p.34).

Dans les autres emplois, l'utilisateur « maîtrise des expressions, une gamme de discours (p.28), un répertoire lexical p.33), des structures (p.34), l'utilisation de supports (p.76) ».

De plus, précisent les auteurs du CECRL « **Le système de la langue est d'une grande complexité et, dans le cas d'une société étendue, diverse et avancée, il n'est jamais complètement maîtrisé par aucun de ses utilisateurs.** Il ne saurait d'ailleurs l'être puisque chaque langue est en constante évolution pour répondre aux exigences de son usage dans la communication. [...] La plupart des linguistes descriptifs se contentent désormais de *codifier la pratique*, mettant en rapport forme et sens et utilisant une terminologie qui ne s'éloigne de la pratique traditionnelle que lorsqu'il faut traiter des phénomènes extérieurs à la gamme des modèles de description traditionnels.

C'est l'approche que nous adopterons dans nos analyses et propositions. Elle s'efforce d'identifier et de classer les composantes principales de la **compétence linguistique définie « comme la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser ».** Partant, **le cours de langue ne suit pas une progression grammaticale préalablement définie mais oriente les activités en fonction des compétences langagières et des supports à travailler.**

Soulignons également que le CECRL se montre très réservé sur l'usage de normes en référence à des textes littéraires.

Communication et approche actionnelle

Le CECRL pose également que la formation est centrée sur « des activités de communication qui tiennent compte de la diversité des parcours scolaires et personnels ». Il privilégie l'approche dite « actionnelle », où « la langue est utilisée pour effectuer des tâches et mener à bien des projets proches de ceux que l'on peut réaliser dans la vie réelle » et par l'usage des technologies de l'information et de la communication.

A la notion de « locuteur » le CECRL substitue celle **d'acteur social** :

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme **acteurs sociaux**, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrément (CECRL : 15). Les activités langagières sont donc conçues comme indissociables de leurs contextes sociaux.

Cette approche vise à rendre opérationnelle la démarche actionnelle qui réunit deux concepts clés : **action et compétence**. Elle vise l'utilisation de ce qui est appris et souligne l'importance de l'action communicative et de l'action dans la communication et l'interaction.

La notion de compétence est également une notion clé en didactique des langues. Elle suppose la mobilisation, dans l'action, des connaissances ou savoirs associés. Or, le *programme*, particulièrement dans le cadre scolaire « *est lié à un contenu et au paradigme de la connaissance, en revanche avec un référentiel, on se situe sur le paradigme de la compétence avec ses objectifs à*

atteindre. Ce qui compte alors n'est plus l'accumulation des connaissances mais la capacité de l'apprenant à les utiliser. [...]. Cependant, en France, la tradition des enseignements est inscrite dans une logique de programme et l'apprentissage est centré sur la maîtrise des connaissances et de capacités » (Bourguignon, 2011, p. 4).

L'approche actionnelle : un changement de paradigme dans la complexité

On sait que la connaissance est réputée noble alors que l'action n'est qu'utilitaire. Or si les connaissances sont importantes, les apprenants doivent savoir les mobiliser. Une connaissance de la langue d'un niveau élevé ne garantit pas un usager compétent. Maîtriser des connaissances ne veut pas dire être capable de les mobiliser dans l'action. Cela signifie qu'en élaborant son projet, l'enseignant doit veiller à ce que l'apprentissage ne consiste pas simplement en l'accumulation de connaissances, mais aussi à la mise en place de stratégies qui permettent de réfléchir à l'utilisation pertinente de ces connaissances, dans des mises en situation didactiques correspondant aux objectifs visés. Pour cela, « *Il faut accepter que la construction de la connaissance ne se fasse pas seulement à travers des tâches scolaires, faisant de l'apprentissage une fin en soi. Il faut faire de l'apprentissage de la langue un moyen pour atteindre un objectif actionnel qui, pour certains pourra être de lire des œuvres littéraires et en discuter et pour d'autres de lire une notice technique* » (Bourguignon, 2006 :70) de là, l'intérêt du scénario comme outil d'enseignement/apprentissage.

Le **scénario** propose une situation d'apprentissage et des supports qui ont du sens pour l'apprenant, c'est-à-dire dans lesquels l'apprenant puisse se « projeter », car on ne communique pas sans but, d'où l'intérêt de proposer une situation connectée à un contexte, notamment professionnel et/ou à des interlocuteurs, qui intègre compréhension, interaction et production. Construire un scénario, « *c'est prévoir l'enchaînement logique d'une série de tâches communicatives qui seront liées entre elles et qui permettront d'aboutir à l'accomplissement d'une tâche complexe* » : comprendre des documents écrits ou des textes enregistrés, avoir une conversation avec un interlocuteur dans un double but, rechercher des informations mais aussi le convaincre de la décision qu'il a prise, chaque étape étant thématiquement reliée à la situation de communication et à la tâche (Bourguignon, 2006).

Représentations et rapports aux langues en lycée professionnel

Cette question, abordée sous l'angle sociolinguistique par Patricia Lambert dans sa thèse de doctorat (2005), nous intéresse ici dans une perspective didactique. Il s'agira en particulier de tenir compte, dans l'enquête et l'élaboration des préconisations, de la diversité des profils linguistiques des élèves et des valeurs sociales des langues de leurs répertoires.

Sur le terrain des lycées professionnels, la hiérarchisation des filières de formation se trouve le plus souvent corrélée à une série de clivages qui se construisent notamment autour de la proportion de filles et de garçons, de leur âge moyen, de leur niveau de formation et de leurs origines socio-culturelles. Ces concentrations différentielles des publics selon les filières formatives engendrent des systèmes de hiérarchisations, non seulement sociales et scolaires mais également sociolinguistiques.

Les différenciations entre les groupes d'élèves se manifestent également dans la manière dont les sujets se représentent les langues, les normes, leur apprentissage, ainsi que dans des styles communicatifs qui leur sont attribués.

L'enquête quantitative conduite par Lambert (2005) à l'échelle d'une cohorte de seconde d'un lycée professionnel faisait ainsi apparaître une trentaine de langues dans les répertoires des élèves

enquêtés¹. Sur la base d'un indicateur *ad hoc*, le taux d'élèves « plurilingues » était de 46,4%². Leur présence était de 25,75 % dans les filières de pointe et beaucoup plus massive dans les filières les moins valorisées, où ils représentaient 65,3 % de cette sous-population. Sans entrer davantage dans les détails de cette étude³, on voudrait souligner que l'aperçu global qu'elle offre de la structuration sociale et linguistique d'un lycée professionnel invite d'une part à déconstruire l'homogénéité des publics scolarisés en lycée professionnel sur le plan langagier. Elle tend à confirmer d'autre part une surreprésentation des descendants de migrations postcoloniales dans les filières les plus reléguées. Si elles ne sont pas les seules concernées, ces filières rendent encore plus saillants des rapports complexes aux langues et des phénomènes d'insécurité linguistique qui peuvent aider à mieux comprendre non seulement ce qui se joue dans les classes et à orienter les choix didactiques, mais aussi à analyser les représentations de ses propres missions que l'institution scolaire « impose » en matière de rapport à LA Langue française et conséquemment aux langues étrangères.

¹ A partir d'un échantillon constitué par 138 élèves répondants sur 183 inscrits en seconde, et réparti selon deux sous-population : « filières valorisées » 66 ; « filières de relégation » 72.

² Ce résultat se fonde sur la définition suivante du bi-plurilinguisme, qui propose de considérer qu'est bilingue « la personne qui se sert régulièrement de deux langues et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues ». (Grosjean, 1984 : 2). La construction de l'indicateur de plurilinguisme s'appuie en outre sur l'hypothèse que, parmi les élèves utilisant quotidiennement une ou plusieurs langues autres que le français pour communiquer, la majorité d'entre eux le fait dans le cadre familial, notamment dans des échanges avec la génération des parents.

³ Une des rares encore à ce jour qui permette de documenter les répertoires linguistiques d'élèves de lycée professionnel, même si la portée des résultats est à rapporter au contexte limité de l'enquête (un établissement scolaire unique).

La didactique des langues à visée professionnelle

Dans le cadre de la voie professionnelle, nous convoquons le champ de la **didactique des langues à visée professionnelle**⁴ ainsi que les travaux de Boutet (2001) et Filliettaz (2008)⁵ :

- **La « linguistique du travail », la part langagière du travail** : Depuis le début des années 1980, un grand nombre de travaux ont été conduits dans le champ de la linguistique dite "appliquée" à propos de la place et du fonctionnement du langage dans les milieux professionnels. *La part langagière du travail* (Boutet, 2001) désigne par cette expression les situations, toujours plus nombreuses, dans lesquelles les travailleurs n'ont plus d'emprise directe sur l'environnement matériel, mais le transforment par la médiation de systèmes symboliques, souvent inscrits dans des outils technologiques complexes (des écrans de contrôle, des tableaux de commande, etc.). Zarifian (2001⁶) précise que si les entreprises commencent à mettre l'accent sur le travail en groupe, sur la coopération dans le travail, sur l'importance de « savoir communiquer », c'est qu'elles sentent bien que les échanges de savoirs, les confrontations, les engagements subjectifs croisés prennent de plus en plus d'importance. Et cela, parce que les problèmes à résoudre sont plus complexes et interdépendants.
- **Les langues en tant que « compétence professionnelle »**, considèrent les compétences langagières comme une composante des compétences requises pour exercer un métier, occuper un poste de travail donné, dans des contextes identifiés. Les interactions au travail sont identifiées avec les professionnels des métiers concernés, les responsables des branches, les employeurs. La référentialisation de ces compétences s'effectue souvent à partir des référentiels métiers et le calibrage tient compte de descripteurs des niveaux de langue. On identifie les compétences nécessaires pour chaque niveau calibré, ce qui différencie cette approche de la logique « niveaux de langue ». En France, le courant de la didactique du Français langue/compétence professionnelle⁷ s'appuie sur des situations professionnelles significatives et les interactions associées ce qui peut impliquer le développement inégal des compétences langagières en fonction des besoins reliés aux situations-métiers.

Sur le rapport entre « Langue professionnelle » et formations en lien avec le travail, sont mobilisés les travaux de la Didactique professionnelle. Cette discipline, née en France dans les années 1990⁸, regroupe l'ensemble de recherches, de méthodes et de techniques de formation qui visent à étudier les processus en jeu dans la construction des compétences professionnelles, et ce aussi bien au cours des activités de travail que dans les situations dans lesquelles se manifeste une intention de formation. Laurent Filliettaz rappelle que Rogalski (2004) définit le projet de la didactique professionnelle comme la volonté de rendre compte des processus qui sont en jeu,

⁴ De Ferrari et Mourlhon Dallies (2007) Outil de positionnement transversal (2008)

⁵ Filliettaz, L. De Saint-Georges I., Duc, B. (2008) « Vos mains sont intelligentes ! ! Interactions en formation professionnelle initiale », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 117, Université de Genève, Août 2008, pp.43-55

⁶ Zarifian, Ph. (2001) *Le modèle de la compétence*, Paris, Éditions Liaisons.

⁷ Initié en 2006 par Mariela De Ferrari et Florence Mourlhon Dallies

⁸ Pastré, Vergnaud, Mayen (2006) La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 154, janvier-février-mars (2006).

d'une part dans la formation de compétences lors des situations dans lesquelles intervient une intention de formation et d'autre part dans le développement de ces compétences au cours de l'activité de travail.

Contrairement aux didactiques scolaires, centrées principalement sur les processus de transposition des savoirs disciplinaires (Chevallard 1991), la didactique professionnelle a porté une **attention accrue aux savoirs d'action, aux schèmes et plus généralement aux mécanismes de conceptualisation dans l'action.**

Aussi la didactique professionnelle s'est-elle intéressée à « la part des autres » dans les processus d'apprentissage et plus généralement aux ressources permettant aux travailleurs de répondre aux exigences des activités productives dans lesquelles ils sont engagés.

Parmi les ressources liées à une situation professionnelle, le rôle des autres est déterminant. Une partie des interactions que nous entretenons avec les autres contient de quoi nous aider à agir, à apprendre à le faire, ou encore de quoi orienter notre action dans une certaine direction (Mayen 2002.)

Cet arrière-plan théorique constitue le substrat qui a accompagné les manières de :

- questionner les textes réglementaires, les programmes et les certifications,
- analyser les besoins réels en situation professionnelle,
- étudier et formaliser les modalités formatives les plus pertinentes et adaptées aux besoins identifiés et aux certifications visées.

Éléments de contexte pour une réforme

Cette étude et ce rapport rédigé de juin à juillet 2018 s'inscrivent dans un contexte favorable à la *Voie professionnelle*. En effet, de 2016 à 2018, 10 ans après les réformes initiées en 2007, trois rapports conjuguant état des lieux et perspectives de réforme ont été publiés concernant l'enseignement professionnel et l'apprentissage :

-Le rapport du Conseil national d'évaluation du système scolaire, CNESCO, juin 2016

-Le rapport pour le développement de l'apprentissage, Sylvie BRUNET, janvier 2018

-Le rapport CALVEZ C., MARCON R. sur « La voie professionnelle scolaire - viser l'excellence », février 2018, spécialement commandité par le Ministre de l'Éducation nationale, en vue de « Transformer le lycée professionnel », comme le mentionne le dossier de presse publié en juin à l'appui des annonces du Ministre fin mai.

Nous allons présenter ces rapports par ordre chronologique, en accordant une plus large place au rapport du CNESCO qui dresse un état des lieux de l'Enseignement professionnel (désormais EP), des extraits complémentaires sont développés en annexe 3.

Le rapport scientifique CNESCO 2016

Suite à une conférence de comparaisons internationales organisée au CIEP, en partenariat avec le Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST) et le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq), le CNESCO a publié ensuite un dossier complet⁹ sur l'enseignement professionnel en France avec ces comparaisons européennes.

Instance scientifique largement composée de sociologues, le CNESCO insiste sur les inégalités sociales à l'œuvre dans la voie professionnelle, les difficultés de l'insertion professionnelle pour les diplômés de CAP (sauf celles relevant de l'apprentissage) et les problèmes aigus d'insertion des filières tertiaires, dont le public est majoritairement féminin, issu de milieux défavorisés et les dévalorisations qui s'en suivent.

Concernant **l'orientation des élèves** en fin de collège, le rapport du CNESCO pointe un manque d'informations des différents acteurs de l'orientation, notamment des professeurs de collège, sur les débouchés possibles et les compétences ou aptitudes requises dans les différentes spécialités. L'orientation des élèves vers l'enseignement professionnel est subie, elle reste fortement associée à la faiblesse des résultats scolaires et au poids des origines sociales.

⁹ CNESCO (2016), « De vraies solutions pour l'enseignement professionnel. Dossier de synthèse. » comprenant des préconisations pour améliorer l'orientation, les formations et l'insertion dans l'enseignement professionnel; un rapport scientifique international (Isabelle Recotillet et Éric Verdier (CNRS, LEST) ; un rapport scientifique sur les inégalités dans l'enseignement professionnel (Éric Verdier (CNRS, LEST) ; un état des lieux sur l'enseignement professionnel en France ; les présentations d'experts internationaux sur les politiques publiques mises en œuvre dans leurs pays (Allemagne, Angleterre, Canada, Corée, Danemark, Pays-Bas, Québec, Suisse) et enfin l'identification de projets innovants dans l'enseignement professionnel français.

http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Enseignement_pro_Dossier_synthese.pdf

Si depuis la réforme de 2009, l'image du baccalauréat professionnel semble s'améliorer auprès des familles, cette revalorisation s'est construite au détriment des diplômés de CAP, ce qui aboutit à un CAP de plus en plus réservé aux classes défavorisées et aux élèves en retard scolaire (80%).

Le rapport du CNEC pointe ainsi **une dualisation de la voie professionnelle, entre un CAP dévalorisé et un baccalauréat professionnel revalorisé.**

Le rapport montre également de fortes disparités entre les filières industrielles et tertiaires et, au sein des filières industrielles, entre la filière électrique/électronique et les autres filières industrielles.

Le rapport pour le développement de l'apprentissage. Synthèse de la concertation (Sylvie Brunet)

Ce rapport publié en janvier 2018 fait suite à une concertation réunissant l'ensemble des acteurs de l'apprentissage. Organisée par le ministère du Travail, le ministère de l'Éducation nationale et l'Enseignement supérieur, elle était motivée par le constat, partagé par tous les acteurs, de la stagnation du nombre de contrats d'apprentissage depuis 2012, notamment dans les premiers niveaux de qualification (V et IV), et ce, alors même que l'apprentissage améliore sensiblement l'insertion professionnelle des jeunes.

Comme dans les autres rapports figurent des préconisations portant sur l'offre de formation et de certification, les partenariats et les mobilités.

Le rapport prospectif 2018 sur « La voie professionnelle scolaire »

Le rapport dit Calvez-Marcon ¹⁰, publié en février 2018, s'est particulièrement attaché aux liens entre le monde économique et celui de l'éducation, afin que l'école « ne soit pas coupée du monde et que l'on n'aboutisse pas à « une conception duale du jeune : d'une part le citoyen, d'autre part le professionnel ». Il se présente sous la forme d'analyses, débouchant sur des « leviers » pour réformer et des recommandations.

La question des langues étrangères est abordée dans le levier 9 et les analyses concernant **les compétences transversales**, et notamment **socio-culturelles et la mobilité** sont d'emblée utiles à souligner :

- « **la non-mobilité constitue un facteur de discrimination puissant chez les jeunes engagés dans des formations professionnelles, mais aussi un facteur de rigidité important du travail.** »
- « **les dispositifs restent trop souvent liés à des situations locales** » (partenariats entre établissements, jumelages de communes, etc.) et les mobilités sont de courte durée, 75 % durent moins d'un mois.
- « **la faible maîtrise des langues étrangères constitue un puissant frein à la mobilité et encourage l'autocensure des jeunes** » ;

A ces trois rapports qui convergent en de nombreux points : nécessité d'une rupture pédagogique avec le collège, renforcement des liens école-entreprise, ouverture à l'international, mise en place de blocs de compétences, nous pouvons ajouter le Rapport sur « Les bonnes pratiques dans l'enseignement professionnel », publié par l'Inspection générale en 2016, qui valorise les

10 CALVEZ C., MARCON R. (2018), « La voie professionnelle scolaire - viser l'excellence », pp.19-20

spécificités pédagogiques de l'enseignement professionnel et qui a pu conforter nombre de nos analyses développées plus loin.

Le rapport IGEN de 2016 sur les bonnes pratiques dans l'enseignement professionnel¹¹

La Mission d'Inspection générale qui a réalisé cette étude s'est appuyée sur des enquêtes et observations de terrain car la « bonne pratique » qui correspond à la mise en œuvre d'une construction didactique doit s'observer en situation. « Une « bonne pratique » tient à « la cohérence de tout ce qui se joue dans un moment d'enseignement » : cohérence du projet et de la démarche, de son insertion dans le projet d'établissement, cohérence de la progression, des activités en regard des buts recherchés, mais encore du comportement du professeur, de sa gestion de la parole, de la trace écrite, de l'accompagnement des élèves dans leur singularité... »

Elle doit également être considérée pour son efficacité dans les apprentissages rendue visible par certains traits dominants :

- mise en activité des élèves au service des apprentissages ;
- exploitation réfléchie et concertée en équipe de l'alternance pédagogique ;
- articulation entre les différents enseignements ;
- modification/valorisation de la place de l'élève dans la classe et/ou dans l'établissement ;
- souci de la diffusion ou rayonnement des travaux effectués (destination réelle et valorisation des élèves ;
- mise en œuvre d'une évaluation positive et partagée ;
- ouverture au monde et aux partenariats ;
- accompagnement des parcours.

Nous intégrerons ces points dans nos analyses et préconisations.

¹¹ Rapport IGEN n°2016-078, Novembre 2016, « Le recensement des bonnes pratiques pédagogiques dans l'enseignement professionnel », http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/44/7/2016-078_Recensement_enseignement_professionnel_690447.pdf

Présentation du rapport

Le présent rapport reprend l'essentiel des trois rapports intermédiaires qui l'ont préparé (Missions II, III et IV de l'étude), sans en représenter pour autant une simple compilation.

Le premier chapitre revient sur les processus de conception et de mise en œuvre des diplômes professionnels, en s'appuyant sur :

- l'analyse des textes réglementaires relatifs à la voie professionnelle,
- une revue de l'ensemble des référentiels et annexes qui y sont officiellement associés lors de chaque rénovation ou création, en termes de certification et d'enseignement des LVE,
- une étude comparative pour chaque niveau de diplôme, illustrée par des exemples,
- une synthèse des effets observés de cette « fabrique » des diplômes.

Le second chapitre s'attache à analyser l'expression des besoins de compétences en langues, en croisant les dires d'un échantillon d'employeurs avec ceux des acteurs de l'enseignement et de la formation au contact de ces besoins. Il se conclut par une étude monographique illustrant la façon dont les nécessités d'insertion professionnelle déterminent des réponses adaptées de la part de dispositifs innovants.

Le troisième chapitre pointe la créativité et les dynamiques de l'ensemble du système éducatif, tant au travers de dispositifs nationaux que d'expérimentations locales. Ces dynamiques proviennent de structures en réseau et de pratiques collaboratives telles que la co-intervention.

Le quatrième chapitre expose l'ensemble des préconisations collectées au cours de l'étude et mises en forme, conclusions partielles ou recommandations des trois rapports intermédiaires, selon la classification suivante :

- conception et référentialisation,
- programmes et pratiques d'enseignement,
- évaluations continue et finale, certification,
- formation et accompagnement des enseignants,
- passage de l'expérimentation à la généralisation.

Ce chapitre se conclut par une proposition de scénarios d'évolution donnant le choix des rythmes et des degrés de mise en application des préconisations, et par une mise en perspective au regard de l'état de la recherche dans le domaine des apprentissages linguistiques à visée professionnelle.

CHAPITRE 1

LA « FABRIQUE » DES DIPLOMES

1.1 Elaboration et rénovation des diplômes

1.1.1 Le rôle des Commissions professionnelles consultatives

Les Commissions professionnelles consultatives (CPC) du Ministère de l'Éducation nationale sont des instances placées auprès du Ministre de l'Éducation nationale où siègent employeurs, salariés, pouvoirs publics et personnalités qualifiées. Elles ont pour mission de créer, rénover et supprimer les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel, du CAP au BTS.

Le secrétariat général des 14 commissions consultatives est assuré par la DGESCO. L'avis de ces commissions est demandé sur l'opportunité de création ou rénovation ou abrogation des diplômes.

Chaque CPC couvre un ou des secteurs d'activités, qui peuvent correspondre au périmètre de tout ou partie d'une ou plusieurs branches professionnelles. En tant qu'instances consultatives, elles se prononcent sur :

- les besoins en diplômes compte tenu de l'évolution des métiers
- les contenus des diplômes professionnels
- la place des diplômes de l'Éducation nationale au sein de l'ensemble des certifications professionnelles

Ce modèle de construction quadripartite des diplômes se présente désormais comme une référence, puisque la loi de modernisation sociale de 2002 impose trois conditions pour inscrire « de droit » les certifications au *Répertoire national des certifications professionnelles* (RNCP) : un diplôme sous forme de référentiels, la mise en place de la VAE et l'avis d'une instance de dialogue social, qui peut être une CPC ou équivalent.

Il existe 14 commissions professionnelles consultatives, organisées par grands secteurs professionnels. Chacune comprend 40 membres répartis dans quatre collèges : employeurs, salariés, collège pouvoirs publics et personnalités qualifiées. La présidence et la vice-présidence de chaque commission sont assurées alternativement par un représentant des professionnels employeurs et un représentant des professionnels salariés¹².

¹² « Les commissions professionnelles consultatives : nouvelle architecture et ressources », Site Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid46815/nouvelle-architecture-des-cpc.html>

1.1.2 Activités des CPC, de la DGESCO et des Inspecteurs généraux dans l'élaboration des diplômes

Ce sont les commissions consultatives paritaires, constituées des membres des branches professionnelles concernées par le diplôme, des représentants des pouvoirs publics et des représentants syndicaux des enseignants qui œuvrent conjointement à la création ou rénovation des diplômes professionnels.

Soit la rénovation se fait à l'initiative de la ou des branches, soit ce sont les services du ministère qui sont porteurs d'initiative et qui, dans tous les cas veillent à l'équilibre de la prise en compte des propositions des diverses branches. Si une branche estime qu'il y a des potentialités et une demande d'employabilité dans un ou de ses secteurs, alors va s'enclencher la création d'un diplôme.

Chaque demande doit faire l'objet d'un argumentaire, d'un dossier d'opportunité : celui-ci est le plus souvent porté par une organisation professionnelle ou par le Ministère (création, rénovation ou abrogation). La plupart du temps les demandes émergent et sont portées par les organisations professionnelles. Ces demandes sont obligatoirement présentées à la CPC en plénière et suite à un vote positif, le démarrage d'un groupe de travail d'une douzaine de personnes est mis en place, sous la responsabilité d'un Inspecteur général de l'éducation nationale (IGEN) avec la DGESCO.

La moitié de chaque groupe est composée d'experts métiers, l'autre moitié correspond à des experts formation-éducation. Les employeurs expriment leurs besoins précisément, les chefs de projet rédigent, soumettent à la Commission, réalisent les ajustements au fur et à mesure et tentent de cerner le plus près possible les besoins des entreprises et le profil du public à former. La DGESCO a un rôle d'accompagnement au fil des travaux mais aussi de contrôle de l'élaboration des référentiels par les groupes de travail, qui permet de vérifier leur conformité réglementaire avant le passage en CPC.

La durée de réunion de ce groupe est en moyenne d'un an (construction du référentiel du diplôme). Cette durée varie suivant le degré des consensus. Le Référentiel d'activités professionnelles (RAP) est un document essentiel décrivant les activités clés, les tâches, les conditions de réalisation des activités. Une fois le RAP établi, sera alors rédigé le référentiel de certification (RC), qui décrit les compétences professionnelles et les savoirs associés. Pour les compétences, figurent leurs conditions de réalisation et les indicateurs de performances ou les critères, en vue de leur évaluation. Pour les savoirs associés explicités par les référentiels de certification, sont précisés les notions et les concepts, ainsi que les limites des connaissances exigées.

En troisième lieu, sont rédigés les règlements d'examen, la définition et les modalités des épreuves. Un document spécifique porte sur la période obligatoire en entreprise devant être assurée par tous les candidats hors VAE, soit tous ceux qui suivent une formation initiale ou continue. Y sont décrits les attendus de cette période.

Tous ces documents sont présentés à la CPC concernée qui devra se prononcer par un vote (validation au-delà de 50%), cet avis n'étant que consultatif. Si le vote est négatif, les raisons sont expliquées au cabinet du Ministre qui tranchera sur le devenir du référentiel.

Les blocs « enseignements généraux » auxquels appartiennent les langues vivantes ne sont pas préparés ou rédigés par les mêmes services de la DGESCO. Mais La DGESCO veille à ce que les inspecteurs de langue soient consultés par les chefs de projet des CPC (Idem). Si le programme en LVE reste transversal, certains CAP s'en distinguent- commercialisation et services en café restaurant -car les exemples pour la formation seront choisis dans la profession.

D'après les recommandations méthodologiques de la DGESCO, l'articulation entre apprentissages généraux et professionnels doit se faire dès la phase d'élaboration du RC. « Les responsables des CPC incitent les groupes de travail à faire participer de plus en plus les experts des disciplines d'enseignement général à des temps forts de la construction du diplôme. Ainsi, dès la fin de l'élaboration du RAP, il est demandé d'associer les représentants des différentes disciplines pour définir l'architecture générale de l'ensemble du référentiel de certification et non pas de la seule partie professionnelle. C'est alors que sont réparties les compétences et savoirs entre les différentes disciplines et qu'une réelle articulation entre enseignement professionnel et enseignement général est mise au point. » (Guide à l'intention des membres des commissions professionnelles consultatives, DGESCO, Février 2004).

Le « Guide d'élaboration des diplômes professionnels » (CPC Documents, année 2004, numéro 7) reste le cadre méthodologique reconnu d'élaboration des diplômes. Ce guide fait actuellement l'objet de réflexions en vue de son actualisation, dans le cadre d'actions de modernisation des CPC annoncées en 2017 par la DGESCO ¹³.

Les besoins professionnels en LVE tout comme leurs modalités d'évaluation et de certification peuvent apparaître dans les différents référentiels et les documents associés. Ces référentiels sont décrits par le guide, à l'aide d'exemples pris parmi différents diplômes. Ils font l'objet d'une publication officielle, sous la forme d'un ensemble d'annexes jointes à l'arrêté de création de tout diplôme professionnel.

Ces annexes sont généralement structurées selon l'architecture ci-dessous, d'une façon qui peut varier selon le niveau du diplôme (CAP, Bac pro et BTS) :

- Référentiel des activités professionnelles (RAP)
- Référentiel de certification (RC)
- Unités constitutives du diplôme (professionnelles et générales)
- Périodes de formation en milieu professionnel
- *Modalités de certification :*
- Règlement d'examen
- Définition des épreuves / Définition des épreuves ponctuelles et des situations d'évaluation en cours de formation

¹³ Sept grandes actions de modernisation des CPC ont été présentées par la DGESCO aux membres de la Formation Interprofessionnelle (FIP) le 22 mai 2017, dont l'actualisation du guide d'élaboration des diplômes professionnels – Rubrique Actualité, <http://eduscol.education.fr/lettre-info/cpc>

- Tableau de correspondance entre épreuves ou unités (équivalences entre ancienne et nouvelle version du diplôme).

1.2 Les Référentiels

Selon Balas (2016) qui a longuement étudié les référentiels, la conception des référentiels est une activité particulièrement complexe¹⁴ : « Les concepteurs doivent gérer des conflits de valeurs multiples » [...] car ils sont dans la réalisation de ce travail, au cœur d'une « tourmente » que l'on peut caractériser par l'identification de diverses contradictions que ces professionnels doivent « gérer » dans l'action, sans jamais pouvoir les « régler ». « Ces contradictions sont intrinsèques (liées à la nature même de l'activité de conception) mais aussi extrinsèques (quand ce sont les contradictions non réglées des prescripteurs qui, en cascade, impactent l'activité des concepteurs) ».

Sans pouvoir entrer dans le détail de cette étude, nous insisterons sur les enjeux pédagogiques : « Les référentiels sont-ils pensés comme des instruments au service d'un projet d'apprentissage (de savoirs, de compétences, d'un métier) ou de développement (de l'individu, du professionnel) ? ». Ces derniers sont on le sait au cœur des objectifs généraux des systèmes éducatifs, auxquels, dans le cas français, on doit ajouter ceux de citoyenneté, comme le stipule la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, en son article 13 :

« La scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité. Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté ». Cette obligation oriente nécessairement l'action des formateurs et enseignants et influence la conception des référentiels.

Pour les CAP et les Bac pro, les annexes de l'arrêté de création sont publiées et téléchargeables de façon séparée sur le site *Eduscol*¹⁵.

Ce sont ces documents, annexés à chaque arrêté de création d'un diplôme de la voie professionnelle, qui ont servi de base à l'analyse documentaire.

1.2.1 Spécificités de la réglementation des BTS

Toujours selon Balas (idem) « Le diplôme de BTS, de niveau III, possède une singularité dans le champ des diplômes professionnels. Situé à un niveau supérieur au baccalauréat, il relève donc de la réglementation des diplômes de l'enseignement supérieur et sa gestion est assurée par la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) du département ministériel en charge de l'enseignement supérieur.

Cependant, pour des raisons historiques, la conception des BTS est confiée, comme les autres diplômes professionnels de niveaux V (CAP) et IV (baccalauréat professionnel), à des groupes paritaires gérés par la DGESCO du ministère de l'éducation nationale.

¹⁴ BALAS, S. 2016. « Comment concevoir des référentiels de diplômes professionnels sans renoncer au travail réel ? ». Activités. V13-N2.

¹⁵ « Les diplômes professionnels », site Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid47633/les-diplomes-professionnels.html>

Cette spécificité a une influence sur l'activité des rédacteurs des référentiels de BTS, car la méthodologie de l'Education nationale – séparation entre certification et formation, construction successive d'un référentiel d'activités professionnelles, puis d'un référentiel de certification et absence de référentiel de formation – n'est pas celle de l'enseignement supérieur (où le contenu de la formation, organisé en unité d'enseignement, est aussi l'unité de référence de la certification, avec l'attribution des crédits européens – ECTS). »

En schématisant, nous allons retrouver là encore la logique de formation déjà évoquée plus haut : pour l'Education nationale, l'objectif pédagogique central est le développement de l'apprenant (tout statut confondu) vers une maîtrise professionnelle » (idem). Les enjeux pédagogiques prioritaires sont des enjeux d'apprentissage (de contenus, de savoirs) tandis que du côté de l'enseignement supérieur, la professionnalité du formé émerge de la maîtrise de ces savoirs (Idem).

1.2.2 Logiques curriculaires : continuité et transversalité dans l'élaboration des diplômes

Selon le bureau des diplômes professionnels de la DGESCO, deux logiques sont à l'œuvre : une logique filière verticale, que nous désignerons par curriculaire et une logique horizontale, transversale, interne à chaque niveau de diplôme. La logique curriculaire vise la cohérence de parcours en amont et en aval, la continuité avec le *Socle commun*, d'une part et la poursuite d'études supérieures d'autre part. La logique transversale est celle de l'interdisciplinarité, de la cohérence et de l'équilibre entre les enseignements généraux et professionnels ; une logique horizontale enfin est en œuvre qui consiste à interroger les complémentarités et périmètres de diplômes connexes de même niveau.

Une logique filière verticale :

Lorsqu'un diplôme (CAP ou autre) est créé ou rénové, l'articulation avec le ou les diplômes de niveau inférieur ou supérieur du même champ ou de la même filière est étudiée, aussi bien en termes d'activités et de compétences visées pour l'emploi qu'en termes de poursuite d'études (Est-on bien sûr des activités professionnelles correspondant à des emplois de niveau V ou IV ?). L'objet même d'un diplôme professionnel étant l'insertion professionnelle, ce sont les perspectives d'embauche qui déterminent et orientent les choix des diplômes. Les membres des CPC veillent, lors de ces analyses, à ce que les modifications restent dans les périmètres d'activités et de modalités d'exercice établis pour chaque niveau de diplôme.

Une logique transversale et horizontale :

Une logique horizontale existe également, par niveau de diplôme. Il s'agit par exemple de s'interroger sur les complémentarités et périmètres respectifs de diplômes connexes de même niveau. Une logique transversale enfin découle de la réglementation générale transversale - interne à chaque niveau de diplôme - toutes spécialités confondues, tout comme pour le Bac pro. Cette réglementation figure au code de l'éducation.

De la même façon, les épreuves et les programmes d'enseignement général sont définis de façon transversale, pour les diplômes de niveau V et IV. Ainsi, pour une spécialité de CAP, il existe deux ou trois épreuves professionnelles par spécialité.

Exemple : réalisation de produits pâtisserie/préparation poste de travail /qualité/.

Les épreuves d'enseignement général, de même que les programmes, dont ceux de langues vivantes, sont définis de façon transversale.

Les langues vivantes étrangères dans les diplômes : une logique curriculaire comme pour les autres enseignements généraux

Les langues vivantes étrangères appartiennent au bloc des enseignements généraux.

Pour les CAP, le groupe qui élabore le référentiel du diplôme va définir les épreuves professionnelles et va devoir questionner la nécessité ou non d'une épreuve de LVE.

On retrouve le même principe pour les Bacs professionnels où les épreuves et les contenus sont définis de façon transversale.

Pourquoi ce choix de la transversalité ? « Le MEN est responsable de ces diplômes professionnels mais également de l'éducation des citoyens et du principe de leur fournir une culture de base dont les enseignements généraux ».

En 2009, « le Ministre a posé de façon renforcée que la voie professionnelle a la même valeur que les voies générale et technique ». Un Bac pro donne droit à la poursuite des études. Ce principe a été réaffirmé au moment de la transformation du Bac pro en trois ans afin de permettre l'accès au bac à des jeunes venant du collège ou des CAP. D'où le principe d'égalité entre les épreuves pour toutes les filières. Mais cela ne veut pas dire que les enseignements généraux sont systématiquement déconnectés des enseignements professionnels.

Il n'y a pas de prescription pédagogique, ni sur les contenus, ni sur la progression ou le séquençage pédagogique dans les référentiels. Ne sont énoncés que les attendus au moment de la certification mais les *savoirs associés* détaillés dans le RC donnent des repères et peuvent faire l'objet de travaux interdisciplinaires entre enseignants des domaines généraux et enseignants des domaines professionnels.

Signalons que les attendus des certifications sont dépendants de l'article Article D312-16 du Code de l'Education qui précise les niveaux de compétence en langues vivantes étrangères attendus des élèves des écoles, collèges et lycées, soit B2 en fin de cycle secondaire pour la LV1 et B2 pour la LV2 (cf. annexe 4).

Pour les CAP comme pour les Bacs pro, les logiques curriculaires et transversales tendent à une même conséquence. Celle-ci consiste à privilégier les finalités de poursuite d'études et de culture générale de « base » sur l'acquisition des compétences linguistiques professionnelles nécessaires à l'insertion dans l'emploi.

Cette conséquence découle automatiquement de la réglementation du Code de l'Education et des épreuves et des programmes, unifiés par niveau de diplôme.

En BTS, relevant de l'Enseignement supérieur, il n'y a qu'une discipline générale qui fait l'objet d'un arrêté transversal à toutes les spécialités de BTS, c'est le français et la connaissance du monde. Dans le domaine des langues étrangères, il n'existe pas un seul programme pour toutes les filières mais **les programmes sont élaborés par familles de filières**.

Nous verrons dans le chapitre 3 que cette organisation par famille de filières est propice à des dispositifs pédagogiques pertinents en Bac pro, pour travailler par projet, scénarios et simulations en relation avec les référentiels professionnels.

La façon dont les programmes et les modalités d'évaluation des LVE apparaissent dans les référentiels des diplômes est donc **avant tout déterminée par le niveau du diplôme**, et très secondairement par le champ professionnel ou le métier. Cette homogénéité des programmes et des modalités d'évaluation au sein de chaque niveau de diplôme, CAP, Bac pro et BTS, provient de l'architecture réglementaire relative aux LVE que nous allons examiner maintenant, ainsi que de son adossement au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) prescrit par le Code de l'Éducation.

1.3 L'enseignement des LVE dans la voie professionnelle

1.3.1 Généralités sur les LVE dans l'enseignement professionnel

Dans l'enseignement secondaire professionnel, toutes les formations préparant au CAP et au Bac pro proposent une langue vivante étrangère, au titre des enseignements obligatoires (« Enseignement des langues vivantes au lycée professionnel », Eduscol¹⁶).

L'enseignement des LVE relève des enseignements généraux, il peut éventuellement être intégré aux « Enseignements généraux liés à la spécialité » ou EGLS en Bac pro.

Une deuxième langue vivante est obligatoire pour tous les baccalauréats professionnels du secteur des services.

« La maîtrise d'une ou de plusieurs langues vivantes fait partie intégrante des compétences professionnelles que doivent acquérir les élèves dans tous les métiers, et pas seulement dans le secteur des services. Elle est pour les élèves un facteur déterminant d'insertion sociale et professionnelle » (Eduscol, Idem).

« L'enseignement des langues vivantes étrangères en lycée professionnel met l'accent sur :

- l'acquisition de compétences de communication,
- la maîtrise du langage technique propre à chaque profession ». (idem)

Il bénéficie d'horaires en groupes à effectifs réduits et pour les Bacs pro, éventuellement des horaires EGLS « Enseignements généraux liés à la spécialité ».

Les deux paramètres présentés ici :

- le rattachement des LVE dans les diplômes de niveaux V et IV aux enseignements généraux, dissociés du référencement des activités professionnelles,
- le nombre d'heures croissant suivant le niveau de diplôme et les filières tertiaires

représentent **des marqueurs du système de conception verticale et transversale** évoqué ci-dessus et de prise en compte – ou pas – des liens entre LVE et les activités professionnelles.

Afin d'observer de façon détaillée la prise en compte des LVE dans ces niveaux de diplôme, il convient de regarder de près les arrêtés et principes qui orientent et déterminent les choix des programmes et des évaluations et jouent le rôle de « doxa transversale », régissant les enseignements généraux dissociés des enseignements professionnels.

1.3.2 Les textes officiels de 2009

Pour le CAP et le Baccalauréat professionnel, l'enseignement des LVE est réglementé **par l'arrêté du 10 février 2009** « fixant le programme d'enseignement de langues vivantes étrangères pour les classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle et pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel ».

¹⁶ « Enseignement des langues vivantes au lycée professionnel », Site Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid45730/langues-vivantes-au-lp.html#lien0>

Ce **programme** qui se veut **commun aux différents parcours de formation** conduisant à la délivrance de diplômes de niveau IV et V est également commun aux six langues vivantes étrangères enseignées (allemand, anglais, arabe, espagnol, italien et portugais).

Les *principes et objectifs* du *programme* sont définis en référence au Cadre commun européen de référence pour les langues (CECRL) et se situent *dans la continuité des programmes de l'école primaire et du collège*.

Il présente sous forme de tableaux les **5 modules d'enseignement** correspondant *aux cinq activités langagières définies par le CECRL : compréhension de l'oral, expression orale en continu, expression orale en interaction, compréhension de l'écrit, expression écrite*. (Cf. annexe 4)

1.3.3. Principes et objectifs de l'enseignement des langues en CAP et Bac pro

La première partie du texte de l'annexe du B.O.E.N. n°2 du 19 février 2009 définit les principes et objectifs de l'apprentissage des langues vivantes :

- *Citoyenneté et mobilité*
- *Formation interculturelle*
- *Enseignement de l'histoire des arts*
- *CECRL*
- *Communication et approche actionnelle*

Les enseignements de LVE dans l'Education nationale sont une composante essentielle de la **formation générale et personnelle** des « publics de la voie professionnelle », dans la mesure où « ils contribuent, chez les élèves, apprentis et adultes concernés, au **développement de la citoyenneté et à l'enrichissement du rapport aux autres** », tout en étant également « **ancrés dans la réalité des différents environnements professionnels** », afin de préparer les futurs professionnels à « la mobilité dans un espace européen élargi ». **L'ouverture européenne et internationale** fait partie des finalités de l'enseignement des LVE dans ces diplômes.

La dimension interculturelle dépasse le seul apprentissage linguistique et vise « **l'appropriation et la maîtrise, par les apprenants, de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire** ». « En développant leurs savoir-faire interculturels, les apprenants peuvent mobiliser des connaissances et adapter leurs attitudes aux situations concrètes de communication ».

En lien avec la formation interculturelle figurent **la découverte, la compréhension et l'appréciation – éclairées par la connaissance de leur contexte géographique et historique de production – d'œuvres majeures du patrimoine artistique mondial**. Les éléments du programme utiles ou nécessaires pour la pratique des activités relevant de cet enseignement sont clairement signalés dans le détail des « Cinq modules d'enseignement ».

Ces deux derniers principes « formation interculturelle » et « connaissance du monde des arts » sont communs aux enseignements généraux de LVE et à l'enseignement professionnel.

La formation privilégie **l'approche « actionnelle »**, où « la langue est utilisée pour effectuer des tâches et mener à bien des projets, proches de ceux que l'on peut réaliser dans la vie réelle », impliquant l'usage des technologies de l'information et de la communication. « Cette démarche donne du sens à ce que les élèves apprennent car elle leur permet de mieux comprendre l'intérêt et la finalité des étapes conduisant à la réalisation d'une tâche communicative précise ».

Il est rappelé que le CECRL « offre désormais une base commune de structuration et de référence pour les formations en langues vivantes. La notion de « compétence partielle » est évoquée ainsi « toute forme de compétence, si minime soit-elle, est susceptible d'être définie et valorisée » mais immédiatement apportée aux niveaux du CECRL : « Il en résulte que la finalité de l'apprentissage des langues ne saurait être de s'exprimer comme un natif, mais d'atteindre les niveaux de compétence définis selon la progression suivante :

- niveau A2 (utilisateur élémentaire de niveau intermédiaire) pour la fin des cursus menant à la délivrance d'un CAP ;
- niveau B1 (utilisateur indépendant de niveau seuil) pour la fin de la scolarité obligatoire et, selon les cas, soit à la fin du cursus menant à la délivrance d'un BEP soit, au plus tard, à la fin de la deuxième année de formation suivant la sortie de collège ».

Ce texte établit donc clairement une relation entre compétences et niveaux du CECRL et non entre compétences et activités professionnelles.

A l'exception du point didactique sur l'approche actionnelle et communicative, les principes exposés mettent l'accent sur les dimensions citoyenne, culturelle et interculturelle.

S'il est souligné dans le texte que la confrontation à la culture de l'autre doit être éprouvée « en situation » pour qu'une compétence interculturelle soit développée en milieu professionnel, ni le texte d'introduction générale ni celui concernant les aspects lexico-culturels n'évoquent des pistes méthodologiques sur la façon dont celle-ci pourrait être effectivement « ancrée dans la réalité des différents environnements professionnels » sauf pour les classes européennes.

Si nous examinons les dispositions « Culture et lexique », ou « la culture derrière les mots », figurant au début du programme de chaque langue, « conformément au principe selon lequel langue et culture sont indissociables », nous constatons que les relations de ces lexiques avec les champs professionnels sont très générales. Ce sont « des repères proposés au professeur [...] ils ne sauraient donner lieu à des cours magistraux faisant l'objet de contrôles des connaissances. Ce sont les tâches de communication qui déterminent, au cours de la formation, dans l'ensemble de la voie professionnelle, le moment (ou les moments) où tel ou tel élément du tableau est abordé de façon active et concrète ».

Ces éléments linguistiques (mots et expressions) sont rangés par domaines :

- *Vivre et agir au quotidien* (modes de vie, relation avec les autres)
- *Etudier et travailler* (monde scolaire et universitaire, emploi et mobilité, monde professionnel,
- *S'informer et comprendre* (Institutions, Société, Références historiques et géographiques, Monde et histoire des Sciences et techniques, Médias)
- *Se cultiver et se divertir* (Fêtes et traditions, Monde et histoire des arts, Sports et loisirs)

Nous remarquons que le domaine « Etudier et travailler » ne correspond qu'à un quart de l'ensemble, alors que ce domaine nécessiterait une place plus importante dans la voie professionnelle.

Nous détaillons pour l'anglais le domaine « Emploi et mobilité » où les réalités¹⁷ et faits culturels sont subdivisés en :

- "Industry, business and services « *catering, company, blue / white collar, CEO, e-business / e-services, engineering, firm, fringe benefits, front office, handicrafts, mortgage, outsourcing, PA, perks, plants, PR, R&D, real estate, research, retirement, safety procedures, shareholders, start-up, stock options, supply chain, takeover, teleworking, tools, trade, workshop, etc.* »
- agriculture: "*acre, breed, cattle, dairy product, farming, harvest, hay, livestock, Napa Valley, prairie, ranch, timber, etc.*"

Le texte du BO souligne à juste titre que « la culture n'est pas seulement un objet d'étude, c'est une compétence qui permet de se faire comprendre et de comprendre les sociétés complexes d'aujourd'hui » mais ajoute aussitôt : « Au-delà de leurs aspects touchant à la vie professionnelle (présente ou future) des apprenants, les exemples suggérés ci-dessous ont également et surtout pour ambition de contribuer à la formation intellectuelle et culturelle de la personne ».

La lecture détaillée de ce texte introductif nous amène à la conclusion qu'en dépit de plusieurs allusions à l'acquisition de compétences linguistiques et interculturelles en lien avec les activités professionnelles, le texte de 2009 privilégie la formation linguistique culturelle et citoyenne de la personne morale aux dépens du professionnel.

Les « Cinq modules d'enseignement »

A la suite de ces principes, le BO de 2009 présente les « Cinq modules d'enseignement » correspondant aux cinq activités langagières retenues (cf. annexe 4), sous forme de tableaux distinguant :

-dans une première colonne :

- Typologie des messages oraux (messages fragmentaires, brefs, factuels, à forme fixe ou codifiée, à dominante informative, journalistique, littéraire)
- Typologie des échanges oraux (échanges brefs, échanges discursifs à dominante factuelle, à dominante informative ou explicative, etc.)
- Typologie d'écrits (lire et comprendre) : écrits fragmentaires, brefs, à forme fixe ou codifiée, écrits factuels à dominante informative, journalistique, littéraire, etc.

-dans une deuxième colonne, les « niveaux d'exigibilité » (A2 = Socle, B1 et B2)

-dans une troisième colonne, les tâches élémentaires (entant en composition dans la réalisation de tâches complexes)

et dans une quatrième colonne « Stratégies et entraînement ».

Les typologies de messages ou textes proposés ne sont pas toujours rattachées aux « genres » communicatifs ou situationnels, relevant des usages langagiers sociaux ou professionnels.

¹⁷ Le terme de « réalité » (autrefois latin « realia ») désigne depuis au moins le 19^e siècle les réalités sur lesquelles s'appuie l'enseignement des civilisations : cadre de vie, cadre familial, social et institutionnel, conditions de travail et de loisirs, connaissance statistique des populations, etc.

Dans la colonne « Tâches élémentaires » on trouve à la fois des tâches (?) du type « comprendre des mots isolés ou des questions » décontextualisés et d'autres correspondant à des situations de communication telles que « comprendre une consigne » ou comprendre « un message téléphonique », dont le degré de complexité ne peut être évalué que dans la situation professionnelle.

1.3.4. Compétences, niveaux et continuité des programmes dans l'Education nationale en relation au CECRL

Pour les cinq activités langagières « compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale, compréhension de l'écrit et expression écrite », **on trouve le principe d'une équivalence entre niveau du diplôme et niveau du CECRL.**

Cette équivalence peut se résumer par le tableau ci-dessous, qui s'applique à la langue vivante obligatoire, LV1 (sources : annexe BO du 19 février 2009 pour les CAP et les Bacs pro, arrêté du 22 juillet 2008 pour les BTS). Pour la langue vivante facultative (LV2), c'est généralement le niveau immédiatement inférieur du CECRL qui est attendu, soit B1 au lieu de B1+, et B1+ au lieu de B2 dans le cas des Bacs pro et des BTS.

Niveaux de diplôme Niveaux du CECRL pour la LV1	CAP niveau 5	Bac pro niveau 4	BTS niveau 3
CECRL - niveau A2	X		
CECRL - niveau B1 +		X	
CECRL - niveau B2			X

Tableau 1 : correspondances entre les niveaux de diplôme et les niveaux du CECRL

Les LVE en CAP et le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Le texte du BO n°2-2009 précise que l'enseignement en CAP doit permettre aux élèves de finaliser de valider les éléments du programme correspondant aux connaissances, capacités et attitudes exigées pour l'obtention du *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*¹⁸, qui auraient dû être atteintes en classe de 3^e.

A cet effet, les éléments du programme exigés pour l'obtention du socle sont clairement signalés dans la déclinaison des contenus des modules d'enseignement que ce soit en compréhension écrite ou orale, expression écrite et orale et interaction, cette dernière étant d'ailleurs limitée à

¹⁸ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », BO, n°17 du 23 avril 2015, application rentrée 2016 : http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf

des échanges brefs ou discursifs à dominante factuelle, des échanges de type informatif mais non argumentatif (colonne A2- BOEN, n°2, 2009)s. (Cf. annexe 4.)

En outre, en demandant à la formation CAP de compléter *le Socle commun*, on constate qu'il s'agit de « rattraper » les éléments du Socle non encore acquis, lesquels sont définis en termes de « maîtrise » et non de « compétence ».

On retrouve ici la logique curriculaire précédemment soulignée qui vise à inscrire les enseignements généraux dans une continuité qui accompagne le développement individuel et la formation du citoyen.

Continuité des niveaux et cohérence- continuité didactique

Se pose également un problème de cohérence didactique. Il y a, nous semble-t-il, dans cette assignation et séparation des compétences face à un niveau, une volonté certes légitime d'établir une progression des exigences, mais cette progression nous apparaît peu compatible avec les exigences de l'approche actionnelle, articulée aux situations professionnelles. Dans la plupart des situations ou tâches proposées, si l'on part des utilisations réelles des langues ou bien de compétences exercées en situation et en interaction, il est difficile de séparer les tâches et compétences associées en travaillant à partir de supports authentiques ou de scénarios professionnels.

Comment séparer par exemple l'explicatif de l'argumentatif en renvoyant ce dernier à une étude/évaluation ultérieure ?

Pourquoi ne pas travailler « la compréhension d'un programme simple de voyage » au niveau A2 ? (B.O., p.2)

Pourquoi renvoyer « le fonctionnement d'une installation technique », le « compte-rendu d'une panne ou d'un dysfonctionnement technique » au niveau B1.2? (p.3).

Une entrée par « genres » semble plus pertinente au regard des interactions professionnelles, car elle présente la possibilité de répertorier les genres textuels écrits, oraux, multimodaux possibles ou probables dans tel ou tel contexte ou situation professionnelle. Elle peut être systématisée pour l'élaboration de référentiels de compétences langagières professionnelles.

De même, pour les interactions, les échanges à dominante informative ou explicative sont restreints au niveau A2 et B1. On peut comprendre que la négociation de vente relève de compétences avérées, mais les interactions professionnelles peuvent être argumentatives en situation sans pour autant nécessiter des compétences linguistiques très élaborées.

De ce point de vue, les travaux d'analyse des interactions ont montré depuis longtemps leur intérêt pour la construction des compétences langagières des différentes fonctions et l'importance de la composante mimo-gestuelle, la relation au contexte, aux objets et artefacts pour la dynamique et régulation des échanges.

Dans une thèse récemment soutenue, Céline Alcade (2018) montre dans le secteur du service restauration que la formation restreinte aux seules procédures est insuffisante, y compris en français (L1) et que la formation aux interactions est indispensable pour une pratique du service.

Comme notre enquête a pu le montrer, et en regard des pratiques développées en didactique des langues depuis les années 80¹⁹, c'est par la pratique des jeux de rôle et le développement des interactions en classe de langue, que des approches pédagogique et didactique que l'on considère encore comme « innovantes » dans le cadre scolaire, parviennent à faire acquérir des compétences communicationnelles effectives de élèves de SEGPA. (cf. 4.2)

En résumé de cette première analyse, l'enseignement des LVE et la rénovation des programmes portée par le BOEN de 2009 relèvent sans doute davantage en 1^{ère} année, d'enjeux de scolarisation et de formation culturelle et citoyenne que d'enjeux de professionnalisation, dans la mesure où cet enseignement s'inscrit dans la continuité du Socle commun et se réfère de façon privilégiée aux niveaux du CECRL.

Cependant, les entretiens réalisés avec les responsables des CPC semblent montrer que dans les pratiques, la langue vivante peut être enseignée et évaluée en fonction des besoins professionnels. Pour cela il faut examiner les textes sous l'angle de l'évaluation.

¹⁹ CF. Les activités de la 1^{ère} méthode communicative de FLE, *Archipel*, Courtillon, J. Raillard, S. CREDIF, 1982

1.4. Les évaluations et épreuves de LVE en CAP et Bac pro

Les modalités d'évaluation des Bacs pro ont été redéfinies à la suite de la rénovation des programmes par un arrêté publié en avril 2010, lequel précise la liste des langues autorisées pour les épreuves obligatoires de LV1 et de LV2. Les épreuves se déroulent sous la forme d'un contrôle continu en cours de formation (CCF). Pour toutes les langues, les compétences à évaluer sont définies dans l'annexe à l'arrêté du 10 février 2009.

En revanche, le **texte concernant le CAP du BO 29/ 2003** fait toujours autorité. L'épreuve de LVE y est présentée soit comme obligatoire soit comme facultative et optionnelle (il y a choix entre LVE ou Arts appliqués). Cependant, l'épreuve de LVE n'est obligatoire que dans certaines formations (Commercialisation et Services en Hôtellerie-restauration notamment) et se déroule alors en **contrôle continu de formation (CCF)**²⁰.

Ainsi « Pour une grande majorité des CAP, l'épreuve de langue est facultative. Elle se déroule dans ce cas, sous la forme ponctuelle, dans un centre d'examens.

Le **barème** est le suivant :

Épreuve obligatoire : coefficient 1

Épreuve facultative : seuls les points au-dessus de 10 sont pris en compte pour le calcul de la moyenne.

L'annexe 1 du BOEN 29/2003 précise les modalités d'évaluation par **Contrôle en cours de formation (CCF)** et **épreuve ponctuelle**, définies par le règlement particulier de chaque spécialité du certificat d'aptitude professionnelle ».

« Le contrôle en cours de formation s'appuie sur des situations d'évaluation et s'intègre dans le processus de formation. Il est réalisé par sondage (on ne cherche pas à évaluer toutes les compétences) par les formateurs eux-mêmes sur le lieu de formation au moment où ils estiment que le candidat a atteint le degré de compétence requis.

Le but du CCF est ainsi d'évaluer des compétences terminales visées en fin de formation ».

L'épreuve de CCF du CAP « **comprend deux situations d'évaluation d'une durée maximum de 20 minutes notées chacune sur 20 et choisies par l'enseignant évaluateur parmi les trois possibilités suivantes** :

A- Compréhension de l'écrit/écriture

B- Compréhension de l'oral

C- Compréhension de l'écrit/écriture orale

Une proposition de note est établie, qui résulte de la moyenne des deux notes obtenues. La note définitive est délivrée par le jury ».

Toutefois notre enquête a révélé que l'épreuve en CCF est jugée trop difficile pour le CAP, voire plus exigeante que celle des Bacs pro, nous y reviendrons plus loin²¹.

²⁰ On aboutit ainsi à un tableau d'ensemble assez complexe dans lequel il est difficile de se repérer.

²¹ Selon les Inspecteurs chargés de l'organisation des épreuves ponctuelles que nous avons pu rencontrer l'organisation de ces épreuves est un « casse-tête » chronophage, car les Inspecteurs rencontrent des difficultés pour organiser les jurys et trouver des salles, les établissements étant surchargés en fin d'année. De ce fait, les élèves

L'épreuve ponctuelle consiste en une épreuve orale de 20 minutes qui comporte un entretien se rapportant soit à un document étudié au cours de la formation, soit à un document lié à l'activité ou à l'expérience du candidat.

Les **modalités d'évaluation des LVE pour le CAP** sont par ailleurs détaillées dans divers documents académiques, voire accompagnés de fiches ou grilles d'évaluation, comprenant des barèmes critériés de notation²².

Le tableau récapitulatif où figurent les types d'épreuves de LVE (obligatoires et/ou facultatives) qui nous a été aimablement fourni lors de notre enquête est indispensable pour se repérer dans cet ensemble très complexe.

1.4.1. CAP et certification intermédiaire

Dans tous les établissements qui forment au Bac pro, les élèves passent à la fin de la classe de première, une certification intermédiaire qui correspond, suivant les filières, soit à un CAP, soit à un BEP.

Exemple d'épreuve de certification intermédiaire :

En filière aéronautique, l'épreuve d'anglais s'appuie sur un texte suivi de questions pour évaluer la compréhension écrite.

« C'est un texte court et simple, de niveau A2, une biographie, un article de presse, un fait de société. En général les élèves réussissent cette épreuve assez facilement parce qu'ils ont déjà fait deux ans d'anglais dans le cadre du bac pro.

Cette épreuve est conforme au texte de 2003. On a gardé pour la certification intermédiaire les mêmes épreuves que celles du CAP qui existaient avant le Bac pro ».

L'anglais technique n'est pas évalué à proprement parler mais comme ils ont dans l'épreuve technique des documents en langue anglaise, ils sont indirectement évalués » (Entretien professeur d'anglais LP aéronautique, 29/01/18).

C'est une épreuve où l'examineur choisit ce qu'il évalue. C'est pourquoi les académies ont souvent mis en place des dispositifs spécifiques qui permettent de réglementer ces évaluations et de les rapprocher des évaluations en vigueur pour le Bac pro soit 3 épreuves de 5 minutes pour trois types de compétences/activités langagières (compréhension – expression – interaction).

L'évaluation de l'épreuve de langue en CAP régie par le BO de 2003 n'est pas en adéquation avec le programme du CAP régi par le BO de 2009.

inscrits doivent se déplacer parfois loin de leur établissement ou domicile et renoncent à leur participation ; on constate jusqu'à 50 % d'absentéisme.

²² Document de l'Académie de Clermont :

<https://www.ac-clermont.fr/disciplines/index.php?id=4057>

Document de l'académie de Nancy-Metz :

<http://www4.ac-nancy-metz.fr/anglais-lp/wp-content/uploads/Guide-%C3%A9valuation-LVE-Voie-Pro.pdf>

Document de l'Académie de Dijon :

[langues-lp.ac-dijon.fr/IMG/pdf/guide_pour_l_evaluation_de_la_competence.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Examens_et_concours/59/1/CAP_-_Consignes_langues_vivantes_401591.pdf)

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/Examens_et_concours/59/1/CAP - Consignes langues vivantes 401591.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Examens_et_concours/59/1/CAP_-_Consignes_langues_vivantes_401591.pdf)

Ministère de l'éducation nationale

Revue *CPC-Etudes* n° 2018-1

<http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

Soulignons cependant l'intérêt de l'épreuve facultative pour la prise en compte du plurilinguisme individuel des élèves, puisqu'ils peuvent choisir, du moins en théorie, leur langue familiale pour cette épreuve (portugais, arabe, turc...). Soulignons également les réserves faites par les Inspecteurs de langues, qui manquent le plus souvent de ressources humaines pour faire passer ces épreuves et se heurtent à des résistances que nous pouvons qualifier d'idéologiques de la part de certains responsables.

1.4.2. Le CCF en langue : modalités et difficultés

A travers le CAP, nous avons pu approcher la question du Contrôle continu de formation (CCF) en langue, qui est la forme d'évaluation réglementaire et unique du bac pro.

La situation d'évaluation se compose de trois parties, chacune d'une durée maximale de cinq minutes. Aucune de ces trois parties n'est précédée d'un temps de préparation :

« *Expression orale en continu* durée 5 mn. Prend appui sur une liste de 3 thèmes validés par le professeur formateur.

Expression orale en interaction durée 5 mn. L'échange prend appui sur la présentation du candidat et comporte des questions, des demandes d'explications ou d'illustrations complémentaires.

Compréhension de l'écrit durée 5 mn. A partir d'un document authentique inconnu mis à la disposition du candidat, l'examineur posera 4 à 6 questions en français ».

D'après le texte réglementaire, l'épreuve de CCF doit s'intégrer dans le processus de formation et doit être réalisée par sondage au moment où les enseignants estiment que le candidat a atteint le degré de compétence requis. Cependant, nous avons pu constater au cours de notre enquête que ces épreuves ne sont pas véritablement intégrées dans le processus de formation, dans la mesure où leur organisation au fil de l'année s'avère presque impossible à réaliser en raison des contraintes qui pèsent sur les emplois du temps (dans lesquels l'organisation des PFMP et les temps scolaires sont prioritaires).

Des épreuves à entrée thématique

Toutefois, une forme d'intégration se réalise par le biais des contenus, car les candidats se présentent à l'épreuve avec des documents qu'ils ont choisis, plus rarement des dossiers qu'ils ont pu constituer dans leur parcours, lors de leur stage par exemple.

« Durant les trois années de formation, les élèves travaillent de nombreux thèmes, par exemple le rugby, le transport aérien, la ségrégation aux États-Unis. Cela peut être aussi le téléphone portable et les nouvelles technologies. Avant l'épreuve, les élèves choisissent parmi les thèmes que nous avons travaillés, trois thèmes qu'ils vont présenter à l'épreuve du baccalauréat.

Il se présentent à l'épreuve avec les documents qu'ils ont préparés et leur professeur va les interroger sur un thème choisi au hasard. Les élèves prennent la parole pendant 5 minutes et parlent de leur thème. C'est que nous appelons « une production orale en continu », évaluée sur 6 points ».

Ensuite c'est une production orale en interaction. L'enseignant va poser des questions et l'élève va s'efforcer de répondre. Le professeur va l'interroger sur ce qu'il a compris ou pas très bien compris ou élargir le sujet. Cette épreuve est également notée sur 6 points.

La troisième étape est tout à fait différente des deux précédentes. Le professeur fournit à l'élève un texte court, d'une dizaine de ligne environ, en anglais bien sûr, et le candidat répond en français. On donne cinq minutes au candidat pour lire le texte au préalable et ensuite le professeur pose des questions en français sur le texte. Ce sont encore des articles ou des thèmes sur des sujets d'actualité ou de société, la santé l'environnement, des documents authentiques. Le niveau attendu est le B1.

Le candidat n'est donc amené à s'exprimer à l'oral que sur des thèmes ou des textes qu'il a déjà travaillés pendant ses années d'études. Les enseignants ont une grille d'évaluation (élaborée au niveau national) ». (Professeur d'anglais LP aéronautique).

Les professeurs rencontrés ne soulignent pas de difficultés particulières pour cette épreuve et remarquent que, face à leur professeur habituel, les élèves parviennent à s'exprimer assez aisément, s'ils ont travaillé l'oral dans de bonnes conditions, ce qui se réalise par des aménagements horaires propres aux établissements, comme les cours en demi-groupes.

Hormis pour les sections européennes, l'épreuve ne prévoit pas de travailler sur les situations et compétences professionnelles car l'entrée choisie est « thématique ». De même que pour la certification intermédiaire, en aéronautique, c'est **l'épreuve technique qui permet d'évaluer, indirectement, les compétences acquises.**

« Nous (professeur et élèves) préparons ensemble les épreuves techniques, afin de vérifier que les documents qui vont être proposés et les points qui devront être traités à l'examen, l'ont bien été en cours et ne feront pas difficulté.

Pour le bac, l'élève va présenter son rapport de stage à l'oral en anglais. Le lycée a rendu cette épreuve obligatoirement en anglais mais ce n'est pas expressément obligatoire (Il est prévu au BO que le candidat pourra présenter des documents extraits de son stage en LV1).

En mention complémentaire et en BTS, le rapport de stage est obligatoirement présenté en anglais » (Professeur d'anglais LP aéronautique).

Les deux professeurs de langue et de spécialité professionnelle doivent donc nécessairement collaborer, sans avoir pour autant un cadre réglementaire pour le faire, y compris dans les sections européennes, où cela apparaît à la plupart des enseignants comme une nécessité.

Il y a là manifestement un espace à aménager pour l'élaboration d'épreuves scénarisées, directement reliées aux situations professionnelles auxquelles les élèves seront confrontés.

1.5 Etude comparative du positionnement des LVE

Cette partie présente l'analyse de huit diplômes relevant des niveaux V, IV et III. Les constats qui en sont issus témoignent des effets des logiques référentielles produites par l'ingénierie de conception – activités professionnelles d'une part, enseignements généraux d'autre part –.

Comme l'ont montré les paragraphes précédents, les LVE sont rattachées aux enseignements généraux. A ce titre les programmes et les évaluations sont établis de façon homogène par niveau de diplôme, selon les arrêtés qui les régissent dans le code de l'éducation.

Il s'agit ici de montrer comment, dans les référentiels de type RAP et RC, la description des activités professionnelles et des compétences décrit les circonstances et les besoins d'usage des LVE. L'analyse de cet échantillon fait apparaître une évolution régulière, du niveau CAP au niveau BTS, suivant une logique « verticale » telle que décrite plus haut.

1-5-1- Analyse des quatre CAP de l'échantillon

Pour les CAP « **Installateur froid et conditionnement d'air** », « **agent de propreté** » et « **opérateur logistique** », aucune mention de LVE n'est faite dans le RAP, ni dans le RC, à l'exception du CAP « **Installateur froid et conditionnement d'air** ». Dans ce dernier cas, l'anglais est mentionné une fois dans le cadre de la compétence de communication du RC, « être capable de lire et interpréter des documents », où les connaissances lexicales techniques apparaissent comme primordiales :

C1 COMMUNIQUER			
C1.1 Compléter, transmettre			
Unité	Etre capable de	Conditions	Critères d'évaluation
	Lire, comprendre et interpréter des documents	Une consigne de travail, un bon de livraison, un schéma, un plan, une notice technique constructeur (en langue française ou en anglais) un lexique franco-anglais	Le document, la consigne et leur finalité sont compris et respectés en français et en anglais L'ensemble des termes du lexique franco-anglais sont connus

Selon la voie d'accès au diplôme, l'évaluation se fait soit par un contrôle en cours de formation (CCF) soit par une épreuve ponctuelle (BO n°29 du 17 juillet 2003).

L'absence de lien entre l'activité langagière en LVE et les activités, les tâches ou les compétences professionnelles semble être la règle pour les référentiels des CAP. De plus, dans les cas étudiés, l'épreuve de langue vivante est facultative. Elle n'est mentionnée que dans le règlement d'examen, puis décrite succinctement dans l'annexe de définition des épreuves, sous la forme indiquée ci-dessous.

ÉPREUVE FACULTATIVE : LANGUE VIVANTE UF**Épreuve orale – durée : 20 mn – préparation : 20 mn**

Arrêté du 17 juin 2003 fixant les unités générales du certificat d'aptitude professionnelle et définissant les modalités d'évaluation de l'enseignement général.

Arrêté du 10 février 2009 fixant le programme d'enseignement des langues vivantes étrangères pour les classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle et pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel.

L'épreuve comporte un entretien se rapportant soit à un document étudié au cours de la formation (texte ou image), soit à un document lié à l'activité et/ou à l'expérience du candidat.

De ce fait, la LVE est clairement positionnée du côté des savoirs de base et des connaissances générales. Son apprentissage lors de la préparation du CAP vise notamment à combler les éventuelles lacunes à l'issue du cursus initial en collège, comme vu précédemment dans l'analyse du BO du 19 février 2009). : « *La préparation à un diplôme du CAP permet aux élèves qui n'ont pas validé au collège le socle commun de connaissances et de compétences de pouvoir le faire: à cet effet, les éléments du programme correspondant aux connaissances, capacités et attitudes exigées pour l'obtention du socle sont clairement signalés (colonne A2).* »

Le CAP spécialité « **Distribution d'objets et services à la clientèle** » présente une particularité intéressante à soulever :

Diplôme : CAP Spécialité « Distribution d'objets et de service à la clientèle » (DOSC)	
Champ d'activité :	
Le titulaire de cette spécialité de CAP est en relation avec tous types de clients. Il est appelé à exercer des activités de préparation et de distribution d'objets de correspondance et à réaliser et/ou promouvoir les prestations de services offertes par l'entreprise qui l'emploie.	
Documents de référence pour les LVE	
Manières d'énoncer les compétences en LVE RAP et RC	Modalités de certification Définition des épreuves LVE
L'exercice de l'activité nécessite des notions nécessaires à une conversation de base dans une langue étrangère (à titre facultatif)	Facultative : Epreuve orale de 20 minutes comportant un entretien se rapportant soit à un document étudié au cours de la formation (texte ou image) soit un document lié à l'activité et/ou à l'expérience du candidat.

On observe une incohérence dans la présentation du référentiel d'activités professionnelles : lorsqu'on énumère les paramètres **nécessaires** à l'exercice de l'activité, on mentionne une « conversation de base en langue étrangère » alors que l'on indique cette compétence comme **facultative** pour l'épreuve en LVE.

Si les CAP « Opérateur logistique » et « Agent de Propreté » ne mentionnent pas de façon explicite des activités en LVE, on peut s'appuyer sur les descriptifs du champ d'activité figurant dans leur

RAP pour pointer la nécessité d'analyser de plus près les compétences en langue étrangère pouvant être mobilisées dans le cadre de ce type d'emplois auprès des clients et des fournisseurs.

Diplôme : CAP **Opérateur/Opératrice Logistique**

Champ d'activité :

La logistique prend une place centrale dans les échanges commerciaux. Le titulaire de ce CAP réalise les opérations de traitement des flux entrants, sortants et de la conduite de chariots spécifiques.

Il assure le déchargement, la réception et le contrôle de la marchandise. Il prépare les commandes et l'expédition des produits. Il prend en charge le reconditionnement et l'étiquetage des colis.

Environnement de travail :

Les activités du titulaire du diplôme nécessitent un certain degré de polyvalence, **des capacités d'adaptation et des qualités relationnelles qui lui permettent de travailler en équipe et au contact avec d'autres services, des clients et des fournisseurs.** Il/elle doit être sensibilisé (e) aux exigences de délai et à la qualité du service qui concourent à la satisfaction du client.

Le CAP « agent de propreté », relève la prégnance de la communication professionnelle (y compris avec des clients et usagers) et invite à se pencher sur les contextes d'intervention de ces agents, de manière plus détaillée. La multiplicité des contrats et des passages d'une société à l'autre (liés au portage du personnel par l'obtention des marchés) augmente les possibilités d'occuper des postes où les agents peuvent être appelés à exercer leurs fonctions dans des gares, aéroports, centres commerciaux, et ce, en présence de visiteurs/voyageurs/usagers étrangers.

Diplôme : CAP « **Agent de propreté** »

Champ d'activité :

Quatre fonctions structurent le périmètre d'activité des titulaires de ce CAP :

Préparation de l'activité

Mise en œuvre de méthodes et protocoles

Participation à la gestion de la qualité

Communication en situation professionnelle

Trois types d'interlocuteurs sont identifiés pour les communications professionnelles : les supérieurs hiérarchiques, **les clients et les usagers.** Deux tâches sont associées à ces communications. La collecte et transmission des informations écrites, orales à l'interne, aux usagers ou aux clients, l'information à sa hiérarchie des contraintes et attentes des usagers ou des clients

Le quatrième CAP étudié « **Commercialisation et Services en hôtel-café-restaurant (HCR)** » soulève les mêmes questionnements sur les compétences professionnelles en LVE. Les deux compétences de communication associées à l'unité professionnelle « accueil, commercialisation et services » indiquent en creux la possibilité d'échanger en langue étrangère avec la clientèle. Or, les précisions sur ces communications et les caractéristiques de la clientèle deviennent un point aveugle dès lors que les compétences ne sont pas précisées par les référentiels d'activités et de certification.

Diplôme : CAP **Commercialisation et Services en hôtel-café-restaurant (HCR)**

Champ d'activité :

Deux pôles structurent les unités professionnelles du titulaire de ce CAP :

- Organisation des prestations en HCR
- Accueil, commercialisation et services. Deux compétences de communication sont requises pour cette unité :

- 1. Accueillir, prendre en charge, renseigner le client et contribuer à la vente des prestations**
- 2. Communiquer en fonction du contexte professionnel et en respectant les usages de la profession**

1-5-2- Analyse des trois Bacs professionnels de l'échantillon

Dans le cas des Bacs pro « **Accueil relations clients et usagers** » (ARCU) et « **Aéronautique** », la LVE apparaît dans les descriptifs du contexte professionnel ou des conditions générales d'exercice du RAP, tout comme dans les compétences du RC. Mais ce n'est pas le cas pour le Bac pro « **Métiers de la sécurité** ».

Créé en 2010, le bac pro ARCU a remplacé le bac pro « **Services (accueil, assistance, conseil)** » qui avait été créé par l'arrêté du 28 juillet 1994.

Les propos qui suivent sont extraits du rapport d'opportunité daté du 8 novembre 2016 pour la rénovation Bac pro ARCU et montrent la prégnance des compétences communicatives sans établir des liens explicites entre fonction et langues, la « **maîtrise** » de celles-ci étant évoquée de manière générale.

« Les professionnels rencontrés, malgré leur diversité, sont tous très attachés à l'image que renvoie le personnel chargé de l'accueil. Pour ceux qui accueillent un public étranger, ils mettent en avant une fonction stratégique qui va au-delà de leur organisation, celle de l'image même de la France. Le personnel en général, et celui de l'accueil en particulier, a une fonction essentielle dans la promotion du service ou produit. L'accueil est donc directement lié à la relation client/usager. [...] La maîtrise des compétences comportementales (le savoir-être est souvent cité en premier quand on interroge sur les compétences requises) et relationnelles (communication orale, écrite, non verbale) sont indispensables pour fournir une réponse adaptée et personnalisée au client/usager. »

L'accueil nécessite aussi :

-une bonne culture générale (on retrouve cet aspect de manière marquée auprès des anciens élèves et dans les analyses du travail menées par ce groupe)

-la maîtrise de langues étrangères et une adaptation multiculturelle »

Au-delà de ces compétences « **cœur de métier** », la tendance à la diversité et l'augmentation des tâches périphériques à accomplir demandent une polyvalence accrue, avec une plus grande part d'initiative et un travail en équipe. »

Les extraits du RAP du Bac pro ARCU, relevés ci-dessous, explicitent des compétences langagières et des contextes d'intervention en LVE (rubrique des conditions générales d'exercice) :

Maîtrise d'une langue étrangère

« Le personnel chargé de l'accueil a, ou peut avoir, des contacts avec des personnes étrangères (clients, fournisseurs, touristes, salariés de l'entreprise). **La maîtrise d'une langue étrangère est donc indispensable** : niveau conversationnel, compréhension et expression orales voire écrites. **La maîtrise d'une seconde langue étrangère est un avantage** ».

Champ d'activité, définition :

- accueil physique et téléphonique des visiteurs en entreprise, administration ou association
- accueil événementiel lié à des événements ponctuels (congrès, salons, séminaires)
- accueil dans les transports (gares, aéroports, réseaux urbains) missions d'information, médiation et de gestion de flux

Le personnel chargé de l'accueil a, ou peut avoir, des contacts avec des personnes étrangères (clients, fournisseurs, touristes, salariés de l'entreprise). La maîtrise d'une langue étrangère est donc indispensable : niveau conversationnel, compréhension et expression orales voire écrites.

La maîtrise d'une seconde langue est un avantage.

Place dans l'organisation : Les personnes chargées de l'accueil contribuent à fixer l'image qui lui sera ensuite associée. C'est ce qui explique que ces fonctions, véritables créatrices de valeur ajoutée, soient aujourd'hui reconnues comme stratégiques.

Le RAP liste des activités liées à l'accueil – face à face et téléphonique – qui interrogent les priorités à donner aux compétences langagières en lien avec le niveau de langue prévu pour ce diplôme :

« Répondre, éventuellement en langue étrangère, aux demandes des appelants, les informer et orienter leur appel afin de leur donner satisfaction en un temps optimum, dans le respect de la procédure et des consignes spécifiques ».

Les interactions à fort enjeu, y compris stratégique, sont considérées comme des compétences « cœur de métier ». La typologie d'évaluations décrites plus haut pour les évaluations continues et les épreuves orales ne prennent pas en compte ces priorités.

Voici des extraits significatifs **des RAP et RC du Bac pro aéronautique** qui illustrent l'usage de l'anglais comme « langue de travail » pour la réalisation de certaines activités professionnelles :

Exploiter une documentation technique relative à une intervention		
Activité : Communication technique	Compétences détaillées « y compris en langue anglaise »	Critères et/ou indicateurs de performance
- Un contexte de production. - Le dossier de production ...	- Décoder des informations (textes, plans, schémas, normes constructeur ...), - Transmettre des informations (techniques, qualité, réglementation, facteurs humains) oralement et par écrit,	- Exhaustivité de la sélection du ou des documents nécessaires à l'intervention. -Vérification juste de l'applicabilité des documents extraits...

Le champ d'activité de ces diplômés précise qu'ils sont amenés à travailler en collaboration avec les autres personnels de l'entreprise et doit donc **communiquer, notamment en langue anglaise**. Il exerce ses savoir-faire dans le **secteur production** de l'entreprise avec une maîtrise constante de la **qualité**.

Les membres des CPC interviewées confirment la prégnance des usages de l'anglais pour les diplômés de ce Bac pro « *Dans nos référentiels, on insiste beaucoup pour l'aéronautique ou le nucléaire, sur les notices « ne pas prendre un mot pour un autre, attention aux faux amis. Ce n'est pas tant la fluidité dans la langue mais d'être en capacité de comprendre une notice ou un mode d'emploi. Le fait de posséder un diplôme Bac pro autorise à signer le bon pour autoriser l'aéronef à voler, dans un petit aéroclub par exemple. Lire les évolutions et les comprendre devient un enjeu majeur du diplôme professionnel* ».

Contrairement aux métiers centrés sur l'accueil où les enjeux majeurs se situent au niveau de l'oral, on observe ici les enjeux des compétences écrites en anglais sur l'agir professionnel et la prise de décision de ces diplômés.

La filière nucléaire comporte des enjeux spécifiques où l'activité peut rejoindre celle des travaux publics dans laquelle des documents concernant les réglementations sont à dimension

internationale. Ces documents se trouvent rédigés en anglais. Dans les ateliers aéronautiques le travail se fait en solitaire (Bac pro et BTS), d'où les liens existant entre les usages de l'anglais au travail et les enjeux de la responsabilité professionnelle individuelle.

Enfin, le Baccalauréat professionnel « **Métiers de la sécurité** » présente deux dominantes « Sécurité Publique et Sûreté » et « Sécurité Incendie ». Le RAP formule ainsi le périmètre des activités et de leur environnement :

Champ d'activité : Le/la titulaire de la spécialité « Métiers de la sécurité » peut être employé(e) dans les différents métiers relatifs à la sécurité, à la sûreté et à l'ordre public, à la protection des personnes, des biens et de l'environnement, au secours et assistance des personnes, à la prévention des risques de toute nature, à la gestion des crises, à la surveillance et au gardiennage, au respect de l'hygiène et de la salubrité.

L'exercice de ces métiers exige l'interaction et la complémentarité des divers acteurs de la sécurité.

Il/elle peut exercer certains métiers de la sécurité privée tels que, agent de sécurité, agent de contrôle d'accès, agent de surveillance, agent de gardiennage, agent de protection physique des personnes, agent de sécurité dans l'événementiel, agent de sécurité incendie.

Il/elle peut également, après avoir suivi et validé des formations complémentaires, exercer des métiers tels qu'agent cynophile, agent de vidéoprotection, agent de sûreté portuaire ou aéroportuaire, convoyeur et transporteur de fonds, agent de sécurité sur sites spécifiques et sensibles.

Si les référentiels (activités professionnelles et certification) n'explicitent aucun usage des langues vivantes, la description des environnements de travail et le contact avec des usagers ou des visiteurs (en particulier pour la sécurité événementielle) évoque « en creux » d'éventuels besoins en langue étrangère, en particulier pour la compréhension et l'interaction orales.

Une analyse fine des besoins langagiers pour la dominante « Sécurité Publique et Sûreté » semble s'imposer. Les environnements de travail sont multiples et n'ont pas pu être explorés dans le cadre de cette étude, faute de temps.

1-5-3- Analyse du BTS tourisme

Pour rappel, l'élaboration du **Brevet de technicien supérieur Tourisme** (JO du 21 avril 2012, création septembre 2012) est rattachée à la CPC : « Tourisme, Hôtellerie, restauration », et au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche, Conseil supérieur de l'Education. Il est mis en correspondance avec les BTS « Animation et gestion touristique » et BTS « Vente et productions touristiques » (créés en 2001- dernière session en 2013).

Le BTS tourisme peut comporter trois langues étrangères (deux obligatoires, une facultative).

Les épreuves LVE restent sous la responsabilité de l'enseignement général, mais les contenus et compétences évaluées sont spécifiquement adaptés au contexte professionnel. La modalité d'évaluation la plus répandue est le CCF (statut scolaire ou apprentissage).

Les conditions d'exercice de l'activité impliquent l'utilisation permanente des compétences de communication, dans une ou plusieurs langues étrangères, dont obligatoirement l'anglais :

Champ d'activité :

- informer et conseiller les clients français et étrangers sur des prestations relevant du domaine du tourisme ;
- finaliser la vente de ces prestations touristiques et assurer le suivi commercial ;
- créer et promouvoir des produits touristiques ;
- accueillir et accompagner des touristes ;
- collecter, traiter et diffuser l'information en lien avec le secteur du tourisme.

[...]

Conditions d'exercice : Le technicien supérieur utilise en permanence ses compétences en communication que ce soit dans le contact avec les clients, le montage des projets ou l'accompagnement des groupes. **Son activité peut notamment le conduire à utiliser une ou plusieurs langues étrangères, dont obligatoirement l'anglais.**

Quatre fonctions structurent l'activité professionnelle de ces diplômés. Des compétences en langue(s) étrangère (s) sont détaillées et adossées à trois de ces fonctions. Le tableau qui suit présente des extraits significatifs des RAP et RC et montre à quel point **les compétences en LVE font partie des activités et de l'agir professionnel.**

Fonctions	Activités et compétences
1 : Accueil et suivi de clientèle en Langue Française et Langue Etrangère » Contexte relationnel en langue française et langue étrangère : relation clientèle individuelle ou groupe (en face à face et à distance) ; relation avec les prestataires : voyageurs,	Prise de contact avec client/prospect : en face à face ou à distance (numérique ou téléphonique) en langue française ou anglais ou langue étrangère. Accueil du client ou du prospect sur le lieu ou l'espace de vente : Accueillir en langue française ou anglais ou langue étrangère. + Aisance dans la communication orale et à distance Conduite de l'entretien de vente : découverte des attentes du prospect en langue française ou anglais ou langue étrangère. Pratiquer une écoute active du client Utiliser des supports d'aide à la conduite de l'entretien de vente Questionner le client pour analyser ses besoins et attentes Reformuler les attentes du client

transporteurs, hébergeurs, assureurs... »	<p>Proposition d'un produit touristique adapté en langue française ou anglais ou langue étrangère.</p> <p>Mise en œuvre du suivi de la vente en langue française ou anglais ou langue étrangère.</p> <p>Utiliser ses connaissances sur les destinations et les territoires (pays étrangers et France)</p> <p>Argumenter la proposition « produit et prix »</p> <p>Traiter les objections des clients et obtenir un accord provisoire</p> <p>Proposer des services ou produits complémentaires (assurances, offres de crédits, services et produits accessoires)</p>
<p>2 : Accueil, animation de touristes en langue française et langue étrangère</p> <p>Contexte relationnel en langue française et langue étrangère : relation clientèle individuelle ou groupe (en face à face et à distance) ; relation avec les prestataires : voyageurs, transporteurs, hébergeurs, assureurs... »</p>	<p>Accueil physique et présentation de la prestation touristique.</p> <p>Prise en charge des touristes en langue française, en langue anglaise et dans une autre langue étrangère.</p> <p>Présentation de la prestation d'accompagnement dans son contexte géographique, historique et culturel en langue française ou anglais ou langue étrangère.</p> <p>Mise en œuvre de la prestation touristique.</p> <p>Recueillir les demandes immédiates des touristes en langue française ou anglais ou langue étrangère.</p>
3 : Élaboration de l'offre touristique	Maitrise de la langue utilisée pour mettre en place les actions de communication sur l'offre touristique

Soulignons dans ce référentiel BTS les formulations des compétences à acquérir en formation correspondant à des activités professionnelles pratiquées : les compétences sont les mêmes en français, en anglais ou autre langue étrangère. On s'intéresse également au contexte relationnel, aux types d'interaction, aux interlocuteurs de façon à pouvoir contextualiser les activités linguistiques en fonction de ces paramètres.

Le RC du BTS définit **des modalités d'évaluation identiques à celles des autres diplômes professionnels** comme « évaluer la capacité du candidat à s'exprimer oralement et à interagir en langue étrangère ainsi qu'à comprendre un document écrit rédigé en langue étrangère », mais les modalités de l'évaluation **sous forme de CCF** y sont clairement précisées. Il s'agit de situations d'évaluation qui font référence à des situations professionnelles (cf. annexe 5)

Ces situations d'évaluation visent à **apprécier la capacité des candidats au BTS Tourisme à effectuer, à destination de clients ou touristes étrangers, en leur présence ou à distance, des tâches et des gestes professionnels requérant un niveau suffisant de pratique de l'anglais et d'une autre langue étrangère.**

[...]

L'étudiant se voit remettre un ensemble de documents (de l'ordre de 3 ou 4) sur la base desquels il doit réaliser **deux tâches à caractère professionnel.**

Les tâches demandées relèvent de l'approche actionnelle et visent la « mobilisation des compétences » définies dans le RAP.

Pour ce qui est de la **compétence d'expression orale en continu**, la tâche à réaliser consiste à présenter et expliquer à des clients et touristes étrangers un programme de visite ou d'excursion, à donner des indications d'orientation (à partir d'un plan, par exemple), à expliquer un système de prestations, à présenter (brièvement et dans ses grandes lignes) la biographie d'un personnage célèbre ou d'une grande figure historique, à retracer l'origine et l'historique d'un site, d'un monument, à évoquer une œuvre d'art, une coutume, à raconter une légende locale, etc.

Rappelons qu'en Bac pro, il n'est pas question de situation professionnelle. Le candidat « présente la liste de 3 thèmes ou sujets libellés dans la langue cible » (liste validée préalablement par le professeur/formateur en charge de la classe/groupe).

Les 3 thèmes ou sujets peuvent relever des 3 champs suivants :

1. projets ou réalisations mis en œuvre au cours de la formation
2. expériences professionnelles ou personnelles en lien avec la langue concernée
3. culture quotidienne, patrimoniale et contemporaine... du pays de la langue cible.

Pourquoi -nous interrogeons-nous- alors que le RAP et le RC sont bien coordonnés, ne pas aller jusqu'au bout de la démarche en donnant à l'étudiant la possibilité de présenter un dossier multimédia qu'il aura élaboré au cours de ses périodes de stage ou de formation, et répondant aux 3 fonctions où anglais et LVE sont requises ?

L'outillage multiple et complexe qui architecture l'élaboration des diplômes professionnels montre un clivage entre le référentiel des activités professionnelles et les activités langagières en LVE certifiées par chaque diplôme, à l'exception des BTS où les rapports sont beaucoup moins distants au vu des modalités et des contenus des épreuves.

Cette double référentialisation inscrit le répertoire des activités professionnelles dans une logique de compétences graduées suivant le degré d'autonomie et responsabilité des emplois correspondant à chaque niveau de diplôme. En revanche, les compétences en LVE suivent la logique des niveaux de langue établis par le CECRL suscitant une double problématique : celle du niveau homogène adossé à chaque diplôme et celle des compétences langagières choisies pour les modalités d'évaluation des épreuves – continues ou ponctuelles -. Ces deux objets sont pensés de manière dissociée des compétences requises par les activités professionnelles.

Trois tensions de nature différente ressortent des analyses précédentes. Les choix des politiques éducatives, la réglementation des évaluations et des programmes de LVE, les croyances et les représentations sur les logiques « filières » faisant appel a priori aux LVE. Les découpages multiples opérant dans la conception des diplômes professionnels, la multiplicité d'acteurs sollicités pour ces conceptions, agissent de manière complexe et imbriquée au sein de ces tensions.

1.6 Les effets observés dans la « fabrique des diplômes »

1.6.1. L'effet des politiques éducatives sur le rôle des LVE dans la voie professionnelle

La première tension provient des ambivalences inhérentes aux politiques éducatives successives dans la voie professionnelle. Des tiraillements apparaissent entre les besoins requis par les poursuites d'études et ceux liés à l'objectif d'insertion professionnelle du diplôme. Ainsi, concernant les créations de nouveaux Bac pro à la demande d'organisations patronales, « Ces créations affectent la définition du baccalauréat professionnel, puisqu'il tend à devenir un diplôme de métier alors qu'il était à l'origine inscrit dans un champ professionnel et donc à spectre large. Elles ne s'accommodent pas non plus très facilement de la double finalité du baccalauréat professionnel. En moins de 25 ans, ce diplôme est ainsi passé d'un statut de diplôme transversal d'insertion à celui de diplôme de métier débouchant sur l'enseignement supérieur... » (F. Maillard, 2013)²³.

Les acquisitions de savoirs généraux en LVE sont justifiées par les taux importants de poursuites d'études, du CAP au Bac pro et du Bac pro au BTS²⁴, de l'ordre de 30%, que ces taux soient la conséquence des politiques éducatives successives ou des choix individuels d'acteurs.

Certes « grâce à ce diplôme, l'enseignement professionnel a pu redorer son image, qui avait beaucoup décliné depuis son intégration dans le système scolaire » (Maillard, 2017)²⁵. Mais les réponses apportées aux besoins de savoirs généraux opèrent de façon antagoniste à la prise en compte, continument croissante, du niveau du CAP à celui du BTS, des besoins de professionnalisation en LVE, en termes de capacités linguistiques professionnelles requises par le métier et d'insertion dans les emplois visés.

En CAP, les logiques « métier » et « mise à l'emploi » priment sur la finalité du diplôme mais le tiraillement vers le socle de connaissances et de compétences empêche d'inscrire les compétences en LVE dans une approche actionnelle et interactionnelle. Paradoxalement, cette préoccupation de combler les manques « de base », au lieu de tirer vers le haut le potentiel des candidats, risque de les éloigner des compétences communicationnelles requises par les situations professionnelles. Les présupposés théoriques et pragmatiques liés à ces principes seront interrogés et analysés plus tard.

Cependant, ce paysage est loin de rester figé, il semble en mouvement aujourd'hui, la DGESCO recherchant à établir des rapprochements, là où les tensions distendent les rapports existants entre les composantes professionnelle et langagière des diplômes. Il apparaît aussi que, malgré les limites posées de façon similaire à l'enseignement des LVE par le code de l'éducation aux niveaux des CAP et Bac pro, le point de bascule entre ces deux finalités antagonistes des LVE se situe de plus en plus au niveau du Bac pro, avec une dominante de culture générale pour le CAP et une dominante de compétences professionnelles pour le BTS. Deux logiques ont été identifiées pour

²³ MAILLARD, F. 2013. « Les diplômes professionnels de l'Éducation nationale entre scolarisation et professionnalisation ». Les dossiers des Sciences de l'éducation. 30/2013. p.33-52

²⁴ « Voie professionnelle : des poursuites d'études plus fréquentes, mais une insertion sur le marché du travail plus difficile ». INSEE Analyse Alsace-Champagne-Ardenne-Lorraine n°17. Juillet 2016
« Repères & références statistiques enseignements-formation-recherche ». Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. 2016

²⁵ MAILLARD, F. 2017. « La rénovation permanente ? Trente ans d'évolution », *Les Cahiers pédagogiques*, n°540, Novembre 2017

chacune des deux référentialisations, celle induite par l'ingénierie des diplômes et celle induite par l'adossement des programmes et des évaluations au CECRL : interactive et située pour le RAP ; générale – à la fois sur les compétences langagières et sur les sujets à aborder lors des échanges – pour les LVE.

1.6.2. L'effet de l'architecture réglementaire sur les évaluations et les programmes des LVE

Le second type de tension est de nature plus méthodologique. Il apparaît à la fois au niveau des processus d'élaboration des diplômes et au niveau de la mise en œuvre pédagogique des programmes. Au travers de l'analyse de l'architecture réglementaire, des référentiels et des entretiens, on voit ressortir la dichotomie entre savoirs généraux et compétences professionnelles, qui assigne une place bien définie à l'enseignement des LVE. Cette distinction semble intériorisée par les concepteurs de diplômes, au point qu'elle influence l'ingénierie dès l'amont, lors des notes d'opportunité et de l'analyse du travail, au sens où le besoin spécifique en compétences linguistiques n'est pas ou peu analysé à partir du terrain professionnel.

Les entretiens avec les membres des CPC font état de ce dilemme, où la finalité de l'enseignement général, transversal, voire de rattrapage du niveau scolaire à l'entrée en CAP, s'oppose à celle de la formation professionnelle. De plus, lors de l'élaboration des diplômes, la communication entre les Inspecteurs généraux en charge des enseignements généraux tels que les LVE et ceux en charge des diplômes professionnels semble assez limitée.

Les objectifs assignés par l'architecture réglementaire des LVE visent tout à la fois à :

- faire prendre en compte les besoins professionnels en LVE décrits dans les référentiels, lorsque les métiers ou les secteurs d'activité le justifient, surtout pour les Bac pro et BTS,
- faire atteindre aux apprenants des niveaux de maîtrise identiques dans tout ou partie des cinq activités langagières du CECRL, niveaux supposés correspondre de façon homogène aux trois niveaux de diplômes,
- répondre aux besoins des apprenants en termes de citoyenneté européenne et d'interculturalité.

Les dilemmes en termes de conception et de mise en œuvre, probablement posés par ces objectifs juxtaposés a priori divergents, seront interrogés plus loin, dans le cadre de l'enquête des acteurs en charge de la mise en œuvre des programmes d'enseignement des LVE.

1.6.3 L'effet filières sur les croyances et les représentations à l'œuvre dans les conceptions

Une troisième tension interroge la place accordée aux LVE dans les conceptions des diplômes suivant les filières tertiaires ou industrielles. Nos questionnements s'appuient sur deux études, l'une portant sur les métiers de l'accueil qui étaye la rénovation du Bac pro ARCU, l'autre sur les enjeux des filières industrielles où les enjeux liés à l'usage des LVE sont répertoriés et étayés de façon fine et argumentée.

L'étude du Céreq, publiée en avril 2011 intitulée « Au cœur des activités d'accueil, certifications, emplois, savoir-faire, évolutions, prospective » coordonnée par Samira Mahlaoui²⁶, aide à mieux cerner la complexité des métiers d'accueil et leurs évolutions. L'approche en termes « d'emplois-types », c'est-à-dire des emplois polarisés sur le cœur d'activité d'accueil, est centrée sur « trois emplois-métiers » emblématiques de l'accueil. Le premier emploi-type est le plus générique. Les deux seconds sont fournis à titre d'exemples de spécialisations possibles, et n'ont pas vocation à couvrir tout le spectre possible des emplois.

Ces emplois-types sont :

1. L'agent d'accueil physique et/ou téléphonique en poste d'accueil centralisé
2. L'agent d'escale
3. Le chargé d'accueil dans une banque

Cette étude questionne le positionnement du baccalauréat professionnel ARCU. Doit-il concerner les trois emplois-métiers ou au moins le premier ? Faut-il partir des situations réelles des professionnels et de leur analyse pour élaborer le référentiel (dimension savoir-faire de l'étude) ? Faut-il privilégier un des scénarios d'évolution et l'approfondir ?

Une mission interministérielle sous l'autorité du Premier ministre (secrétariat général pour la modernisation de l'action publique -SNPA-) finalise un travail sur les référentiels métiers de la relation aux usagers et proposera de nouvelles fiches RIME²⁷, afin d'actualiser les métiers de chargé d'accueil et d'information. Le coordinateur de la mission est sensible à l'idée de pouvoir recruter dans les administrations les titulaires du baccalauréat professionnel ARCU en se posant la question de l'attractivité de la fonction publique pour les jeunes titulaires de ce diplôme. S'il est possible d'être recruté sans qualification, le niveau de recrutement requis actuellement est le niveau IV ou le niveau III (pour toutes les situations où l'accueil revêt un enjeu particulièrement fort pour l'organisation). Les employeurs confirment cette évolution, même dans la fonction publique, alors que ce sont des emplois de catégorie C. Pour le SNPA, le baccalauréat est une réponse à l'amélioration des qualifications demandée par les clients des prestataires.

En deuxième lieu, l'étude sur « Les diplômés de l'éducation nationale et les filières industrielles stratégiques » menée en 2016 par le cabinet Sémaphores, publiée par CPC études – 2016 n°228 répertorie les liens et les tensions entre les enjeux identifiés pour ces filières et les écarts et tensions identifiés pour leur prise en compte au sein des diplômés professionnels.

Les extraits choisis qui suivent, rejoignent plusieurs constats issus de notre enquête et nous ont invités à creuser la pertinence des clivages actuels pour la prise en compte des LVE dans les filières industrielles et tertiaires, où les besoins en LVE, sur certaines fonctions et activités, s'avèrent aussi prégnants que pour celles du tertiaire professionnel:

« ...Pour mémoire, les enjeux retenus pour l'analyse des diplômés dans la filière aéronautique sont les suivants(pp.126-129) :

²⁶ <http://www.cereq.fr/publications/Net.Doc/Au-coeur-des-activites-d-accueil-Certifications-emplois-savoir-faire-evolutions-prospective>

²⁷ RIME Répertoire interministériel des Métiers de l'Etat

²⁸ Arlandis, R.P. Tessier, J., Les diplômés de l'Education nationale et les filières industrielles stratégiques, Revue *CPC-Etudes* n°2016-2, Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche <http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html> page 31/185

-**Développer la compétence de « contrôle »** au sein des métiers de la production et de la fabrication
-**Développer l'usage des langues**, et notamment de l'anglais, dans les fonctions de pilotage produit et client.

-Assurer l'accès aux **licences spécifiques au secteur aéronautique**, qu'il s'agisse de fonctions de conception, de fabrication ou de support (**réglementation européenne**) notamment pour les métiers de la maintenance aéronautique.

Concernant l'usage des langues, le RAP indique au titre des ressources à prendre en compte dans l'exercice des fonctions (p.37) : « *Ressources à prendre en compte : Catalogues et documentations des produits y compris de langue anglaise* ». Cette mention semble refléter de façon assez peu avancée l'exigence de la filière aéronautique de disposer de collaborateurs en capacité de prendre en compte une documentation technique en anglais voire à pouvoir s'exprimer en anglais le cas échéant » ...

CAP réalisation en chaudronnerie (pp.31-34)

« Le CAP n'est pas un diplôme spécifique au secteur de l'aéronautique puisqu'il permet de s'engager dans de nombreuses filières industrielles liées à l'utilisation des métaux ferreux ... **Seuls deux enjeux ne sont pas du tout reflétés, la maîtrise de l'anglais et l'usage des langues en général et l'accès aux licences spécifiques au secteur aéronautique. Ces deux « manques » peuvent être perçus comme des désajustements, mais dont l'ampleur est relative. Bac pro Electrotechnique énergie équipements communicants (EEEC)** (p.28)

Le Bac pro EEEEC n'est pas une voie de formation spécifique aux métiers de l'aéronautique, puisqu'il permet d'accéder à de nombreuses autres industries et aux métiers de l'artisanat. Les éléments constitutifs du diplôme nous ont permis d'identifier la référence ou la mention à certaines compétences identifiées comme stratégiques pour la filière et notamment l'intégration des notions de performance, de gestion de projets et de management des risques ou encore **l'usage nécessaire des langues et notamment de l'anglais. Il est toutefois utile de souligner que ces mentions restent assez « légères » et sont parfois peu détaillées et par conséquent peu explicites, qu'il s'agisse du RAP ou des savoirs associés ».**

Enfin, concernant les ajustements des diplômes à ces enjeux :

« ...Il apparaît que certains enjeux sont difficilement pris en compte, car très généraux ou trop spécifiques dans le cadre général du diplôme. A ce titre, les enjeux liés à la collaboration à l'international ou à l'export, impliquant la maîtrise de langues étrangères, sont significatifs. Les langues apparaissent bien dans les diplômes de niveau V et IV mais dans le cadre des enseignements généraux. Même si l'équipe pédagogique a ensuite le souci de relier enseignements généraux et compétences techniques, il y a là sans doute un gap difficile à résorber par rapport aux enjeux de filière. Les enjeux de filières pointent ainsi des besoins de compétences en langues très opérationnelles, directement reliées à la pratique professionnelle. Nous n'ignorons pas que les pratiques pédagogiques ont évolué pour relier les apprentissages et la pratique professionnelle. **Reste que dans le cas des langues, et notamment dans les diplômes de niveau V ou IV, ces apprentissages sont sans doute insuffisamment liés à la situation professionnelle pour permettre une réelle pratique professionnelle** (pp.75-76) ».

Propositions (pp.126-127) :

Dans le cas de la filière aéronautique, un contrat de filière a été signé en 2013 et permet d'identifier quelques enjeux en termes de développement de l'emploi et des compétences. Le contrat engage les acteurs dans quatre actions au bénéfice de l'innovation, de la formation, de la modernisation et du renforcement du système industriel, et de l'exportation.

« ...- Action 2 : Attirer et former les compétences au sein des PME de la filière :

- *développer de manière soutenue l'alternance dans la filière et expérimenter le dispositif de parcours partagé d'apprentissage avec les PME.*
- *explorer avec la filière automobile la possibilité de mettre en place des passerelles entre les deux secteurs de façon à favoriser les mobilités en mettant à profit la proximité de nombreuses compétences entre les deux filières.*

....

- Action 4 : Développer l'exportation des PME et ETI :
- *Intégrer l'export dans une réflexion stratégique d'ensemble de l'entreprise sur son développement, incluant toutes les dimensions de l'entreprise (ressources internes, positionnement du produit, besoins de financement, ...). Maîtrise des langues au sein des fonctions commerciales ».*

Nous verrons dans le chapitre 3 que les enjeux linguistiques liés à ces filières, notamment en Bac pro aéronautique, sont pris en compte de façon adaptée par les établissements et les équipes pédagogiques. Les Sections européennes en filières industrielles connaissent, semble-t-il, un nouveau développement et sont un exemple probant d'articulation LVE et situations professionnelles.

CHAPITRE 2

Perceptions des besoins en langue : entre stéréotypes et réalités professionnelles

2.1 Démarche de questionnement : entretiens exploratoires et approfondis, groupes miroir

Deux canevas de questions ont été élaborés pour mener les entretiens du côté des employeurs et du côté des acteurs de la formation continue ; ils figurent en annexe 2 suite à la liste des personnes interviewées (cf. annexe 1). Au fur et à mesure de l'obtention des rendez-vous et suivant la fonction et l'intérêt des interviewés pour l'étude, de nouveaux contacts ont été proposés par ces interlocuteurs.

De ce fait, certains entretiens dits exploratoires sont courts, d'autres dits compréhensifs plus approfondis, plus longs.

Dans les deux cas, tous les interviewés ont étayé leurs propos par des exemples, la problématique des langues étrangères au travail a soulevé des échanges francs avec de fortes attentes de transformation sur certaines compétences attendues.

Un troisième cas de figure a concerné certains entretiens exploratoires. Spontanément, les interviewés ont proposé de mener une « mini enquête » autour d'eux, leur permettant d'élargir l'analyse et de proposer des éléments mieux argumentés ou bien de réunir plusieurs personnes autour d'un deuxième entretien de visu, en l'occurrence, approfondi. Des entretiens « en grappe » ont ainsi pu se tisser, tout particulièrement autour du secteur aéronautique et de la SNCF.

Des Inspecteurs généraux ont également été interviewés en début et en fin d'enquête afin de recueillir leur vision transversale de la problématique et des liens entre la conception des diplômes et la prise en compte des besoins réels du monde du travail. Là aussi, la disponibilité et le franc-parler auront facilité l'accès à des données factuelles et pragmatiques qui ont permis d'entrevoir

de nouvelles pistes, en vue d'analyser conjointement des scénarii plausibles facilitant la prise en compte des besoins réels en langue étrangère au sein des trois niveaux de diplômes étudiés. L'agence ERASMUS+ a également contribué à l'enrichissement des données documentaires sur les effets de la mobilité et à l'identification de projets académiques particulièrement innovants, présentés plus loin.

2. 2 Les attentes des employeurs

2.2.1 Une prédominance de l'anglais

De façon unanime, les entretiens montrent que l'anglais reste la langue étrangère dominante en termes de besoins exprimés par les employeurs, les acteurs de la formation et les inspecteurs interrogés. L'approche qualitative de l'enquête corrobore ainsi les résultats quantitatifs de l'étude LEMP²⁹, obtenus à partir de l'analyse d'un grand nombre d'offres d'emploi en ligne. Parmi les offres ne citant qu'une langue étrangère, l'anglais était cité dans 71% des cas, et arrivait en première place dans 83% des offres citant plus d'une langue étrangère (tableau 9, page 45). Ici les questionnements sont plus restrictifs en termes de niveaux d'emplois concernés, puisqu'ils ne portent que sur les emplois accessibles aux diplômés de niveaux V, IV et III, mais ils produisent les mêmes types de résultats.

Cette prédominance évidente ne doit cependant pas occulter la diversité des langues pour lesquelles des besoins sont exprimés. Si l'étude LEMP en recensait au total 22, les entretiens de la présente étude font apparaître, selon les secteurs et les territoires, des besoins également diversifiés. Apparaissent ainsi l'espagnol, le mandarin, le russe et l'arabe dans les métiers de la sécurité, particulièrement en protection des personnes, et l'espagnol en seconde place dans les secteurs du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration. Les langues premières des élèves (arabe, turc, portugais...) semblent pouvoir trouver sinon des dynamiques d'emplois du moins des niches d'utilisation, de même pour les langues régionales comme le breton ou le corse dans le secteur culturel et médiatique, qui bénéficient de financements régionaux. Il faut noter aussi la spécificité des emplois dans les services de transports ferroviaires transfrontaliers, où deux langues sont le plus souvent nécessaires, par exemple l'allemand et l'anglais, l'espagnol et l'anglais, mais, sauf dans les fonctions très spécialisées, l'anglais sera généralement requis comme langue de communication.

2.2.2 Le rôle incontournable de l'interaction orale

Un autre résultat essentiel de l'étude LEMP est par ailleurs singulièrement confirmé par les entretiens. Il y était affirmé, dans la synthèse publiée en juin 2015 (p. 5), que « *dans leurs activités professionnelles, toutes les catégories socioprofessionnelles ont besoin de maîtriser des langues à l'oral comme à l'écrit* ». Les entretiens conduits dans les domaines de la sécurité, de la restauration, du tourisme et des transports confirment ce résultat, tout au moins en ce qui concerne une « maîtrise de l'oral », et au minimum dans certains types de situations professionnelles. Il vaudra mieux évoquer par la suite « *une* » maîtrise de l'oral ou des « *pratiques fluides* » de l'oral plutôt que de *la* maîtrise de l'oral, car le degré de maîtrise attendu recouvre des situations professionnelles très diverses et peut faire appel à une langue spécialisée

²⁹ Etude « Langues et employabilité » menée par un consortium public en 2016

selon le domaine d'activité en jeu. Ce constat est confirmé par une Conseillère en formation continue d'un GRETA avec une longue expérience dans le domaine des langues étrangères « *l'inhibition à l'oral est observée sur l'ensemble des demandeurs de formation continue, quels que soient la filière, la fonction et le niveau observé ... des étudiants devant réussir leur diplôme d'ingénieur risquaient de ne pas l'obtenir à cause du manque de compétences en anglais et ont été inscrits d'office sur le site « Gymglish » proposant un entretien quotidien de 15 minutes...* »

De même dans le secteur aéronautique, où les besoins en langue sont assez clairement codifiés suivant les niveaux d'emploi, les cadres soulignent que savoir communiquer en anglais à l'oral et à l'écrit est nécessaire sur certains postes pour le recrutement et en tous cas, pour progresser dans l'entreprise.

Le responsable d'agence dans une grande entreprise du secteur de la surveillance nous disait ainsi, à propos du recrutement d'agents de protection et de sécurité, que « *pour nous c'est important que la personne ait de vraies notions en anglais. On ne peut pas se permettre d'avoir quelqu'un qui ne comprendrait absolument rien à ce que lui dirait le client. De toute façon il nous serait renvoyé immédiatement* ». Au recrutement, l'anglais fait systématiquement l'objet d'un « *test qui est réalisé sur informatique, du style QCM et questions ouvertes. Il y a une partie de l'entretien qui est faite en anglais* ». Le directeur d'une entreprise de conseil nous décrit l'évaluation des compétences linguistiques lors du recrutement d'agents pour des missions de protection rapprochée. « *On regarde au cas par cas, dossier par dossier, CV par CV. Lors de l'entretien, on a toujours quelqu'un qui leur fait passer un petit test quand-même. On a quatre personnes qui sont de parfaits bilingues, qui sont ceux qui testent. On en a un qui parle parfaitement l'anglais, le néerlandais et l'italien.* »

Ce besoin de pratiques d'interaction orale est confirmé par le biais de l'analyse des offres d'emploi et des demandes de formation continue, réalisée par une conseillère formation de l'académie de Dijon en réponse à notre enquête. « *La maîtrise de l'anglais est assez prégnante dans les offres d'emploi, notamment dans les activités liées au commerce, à la communication ou au tourisme. De nombreuses offres d'emploi du secteur tertiaire, tous degrés hiérarchiques confondus, mentionnent **bilingue**. La pratique de l'oral est la compétence la plus demandée, **compréhension et échanges*** ».

Dans les métiers de la restauration, la croissance continue de la mobilité européenne voire internationale de la main d'œuvre fait émerger de nouveaux besoins. Il était couramment admis que les métiers de la production culinaire, contrairement aux métiers de salle, n'avaient pas ou très peu besoin de compétences linguistiques. C'est de moins en moins vrai à l'heure actuelle, comme l'observe le directeur d'une grande école privée du secteur « *En ce qui concerne les 3 niveaux de diplômes, V, IV et III, pour avoir une vraie mobilité à l'international, car la cuisine aujourd'hui, elle est dite « fusion », il faut partir à l'étranger pour pouvoir étoffer sa connaissance dans les cuisines. Pour une bonne intégration et une bonne évolution dans ces pays étrangers, la langue étrangère est importante. Donc oui sur les métiers de commercialisation, et plus particulièrement sur les métiers de salle, mais c'est aussi de plus en plus incontournable sur les métiers de production, parce qu'ils sont amenés à une mobilité. On voit très bien qu'ils sont*

amenés à avoir dans leurs brigades en cuisine des gens étrangers. L'entreprise a besoin de gens capables de communiquer dans une langue commune. Quand on a des pakistanais, des srilankais ou autres, ce sera l'anglais la langue commune ».

C'est un constat de même nature que fait la directrice d'un hôtel de la région centre-ouest, appartenant à une grande chaîne, interrogée sur les besoins de communication en anglais des femmes de chambre. *« Bien sûr parce qu'en fait elles croisent les clients. Certaines sont très à l'aise en anglais de par leur parcours mais en règle générale, quand-même, il y a une grosse barrière de la langue. Elles rencontrent les clients, les clients leur parlent, donc oui, elles sont amenées à parler en langue étrangère ».*

On constate donc bien un besoin généralisé d'interaction orale plus ou moins spécialisée, qui ressort comme assez indépendant du niveau de qualification. Or cette relative indépendance vis-à-vis du niveau de qualification va à l'encontre de la corrélation qui est le plus souvent postulée dans le système de formation initiale entre un « niveau de maîtrise de la langue » et le niveau des emplois.

La hiérarchisation par niveau de maîtrise des compétences langagières – la compréhension orale, l'expression orale continue et enfin l'interaction - présente aussi bien dans les programmes que dans les évaluations de LVE des diplômés professionnels de niveaux V, IV et III, se trouve interrogée par les besoins identifiés. Cette supposée corrélation conduit de fait à réserver l'enseignement et surtout l'évaluation de l'interaction orale aux niveaux III et supérieurs.

Ce sont par ailleurs les mêmes postulats éducatifs qui posent problème dans le secteur de l'aéronautique, non plus dans ce cas en termes d'une maîtrise de l'oral, mais en termes de niveau de compréhension de l'écrit et de maîtrise d'une langue codifiée. Ce point sera développé plus loin de manière détaillée.

2.3 Entre besoins communs et besoins spécifiques

2.3.1 Les fonctions transversales d'accueil et d'information

Les résultats évoqués plus haut mettent l'accent sur les besoins spécifiques à une grande variété de secteurs professionnels. De façon complémentaire, d'autres entretiens font ressortir les besoins plus homogènes des fonctions transversales, comme celles d'accueil et d'information. L'important est alors d'interpréter correctement une demande et de se faire comprendre en anglais par le client ou l'utilisateur d'un service ou encore par les collègues d'une filiale située à l'étranger.

Dans le domaine du transport ferroviaire de voyageurs, on retrouve dans les fonctions d'accueil, de guichet ou de sécurité ce besoin de communication orale a minima, même s'il faut en passer par le « français ». Un agent de maîtrise dans le domaine de la sécurité remarque : *« je dirai qu'on essaie de discuter en français, un mélange entre ce que disent les uns et les autres »*. Il précise que *« on voit, c'est vrai, des gens en difficulté mais par exemple, moi, avec mon petit niveau d'anglais j'arrive à me débrouiller pour les aider, leur dire où il faut aller, les aider à sortir de leurs difficultés. On arrive à se faire comprendre parce qu'on connaît les quelques mots et expressions qui sont utiles dans ces circonstances »*.

Un responsable d'une société internationale du secteur informatique nous précise que *« ceux qui occupent des postes d'accueil ou de secrétariat ont besoin de globish³⁰ »*, et appelle de ces vœux la mise en place de compétences pragmatiques inspirées de ce *Global English* considéré comme un « dialecte du troisième millénaire, solution intégrée aux problèmes de communication internationale ».

Dans le secteur du tourisme, ce même directeur d'une grande école privée explique ainsi la raison pour laquelle il n'a pas été possible de placer des apprentis *« en mention complémentaire « Accueil et réception » nous avons 14 jeunes, et nous n'en n'avons plus que 4, parce qu'ils n'ont pas trouvé d'entreprise. L'argument principal était qu'ils ne maîtrisaient pas suffisamment l'anglais pour accueillir un client étranger. C'est une vraie attente de l'entreprise. On s'est trouvé avec des jeunes qui étaient des bacheliers et qui n'étaient pas capables de communiquer de façon basique. Il y a toujours des postes vacants sur ces emplois parce qu'en face il n'y a pas la compétence linguistique requise. Sur ces métiers du tourisme, parce que ce sont des métiers de services que nos jeunes n'ont pas envie de faire, on trouve énormément de personnes originaires des pays de l'Est, de roumains, de polonais »*.

Cette dernière remarque met en évidence le risque d'un handicap majeur sur le marché du travail pour des jeunes nationaux mis en concurrence avec d'autres européens mieux formés qu'eux pour assurer en anglais ces fonctions d'accueil et d'information.

³⁰ <http://www.jpn-globish.com/> Jean-Paul Nèrière « Je parle globish » « dialecte du 3^e millénaire »

Même si toutes les entreprises n'ont pas la même exigence pour l'oral, les difficultés liées à la communication sont anxiogènes pour les employés, en témoigne cette jeune serveuse d'un hôtel-restaurant, récemment recrutée et dont les compétences professionnelles sont avérées :

« En fait je suis en difficulté à partir du moment où le client me pose des questions pour les plats par exemple. Dans ce cas, même ce que j'ai appris à l'école, je ne suis plus capable de le pratiquer. Pour les toilettes, je ne sais même pas dire « c'est à droite dans le couloir » : le client me pose la question, je la comprends mais je suis incapable de répondre. Au room service, si un client appelle de sa chambre et qu'il sait ce qu'il veut, tout va bien mais s'il commence à m'interroger, c'est beaucoup plus compliqué. Si le client me demande un vin rouge par exemple, je vais lui proposer un Bordeaux de la région mais je suis sûre que je vais dire n'importe quoi, n'importe quelle phrase, pas la bonne expression. Il va me manquer aussi des petits mots, des prépositions. Les prépositions c'est très difficile. Je sais que j'ai vu tout ça en cours, que ce sont des choses qui ont été répétées et répétées, mais que je n'ai pas pu retenir ».

2.2.3 Les entreprises transnationales – l'exemple de la relation client

L'expansion continue des entreprises internationales et transnationales a pour corollaire le développement d'une filialisation au niveau mondial, accompagnée d'une division internationale des fonctions et des services. On trouve cette même structuration, que les sièges centraux soient localisés en France ou à l'étranger. En France, au moins trois types d'entreprises peuvent être considérées comme internationales : les groupes d'origine française, les filiales d'entreprises étrangères, et les PME internationalisées (exportatrices et importatrices) (Truchot, 2014 : 7). Dans toutes ces organisations, la langue commune de communication entre services ou filiales est l'anglais, quels que soient les secteurs d'activités et les services internes concernés. Un Inspecteur général confirme ce mode de communication *« Les frontaliers me disent, il faut apprendre l'allemand, sauf que pour communiquer dans un salon à Hambourg, les entreprises communiquent en anglais. A la limite l'allemand comme seconde langue... La dimension communication internationale prime... ».*

Un exemple typique est celui de l'organisation des fonctions liées à la relation avec les clients, qu'il s'agisse de la commercialisation, de l'administration des ventes, du service après-vente ou du recouvrement. Le niveau 0 de cette relation, celui de l'aiguillage du client vers la bonne entité, est généralement assuré de façon automatisée par des serveurs vocaux. Le niveau 1, réservé aux demandes courantes, peu complexes ou techniques, est la plupart du temps traité par des centres de services délocalisés dans des pays à moindre coût de main d'œuvre. Ce niveau repose à présent sur des canaux de communication variés, principalement le téléphone, le mail et le SMS. Les niveaux supérieurs de la relation client, plus complexes, techniques ou stratégiques pour l'entreprise, sont généralement assurés depuis le territoire national des clients.

C'est précisément cette organisation qui est adoptée par un grand groupe japonais du secteur de la bureautique. La directrice du service recouvrement nous la présente ainsi. *« La particularité du groupe, c'est qu'on travaille en décentralisé, avec un centre de services partagés, qui est situé en Espagne à Barcelone, pour ce qui nous concerne. Il y en a un autre qui est situé en Angleterre. Ces*

centres de services partagés vont effectuer les missions de peu de complexité en termes de comptabilité client et d'administration des ventes. Ce qui veut dire que mes gestionnaires de recouvrement peuvent être en relation avec des gens qui sont dans un centre de services partagés, soit en Angleterre soit à Barcelone. **Ça n'est pas normalement dans leurs missions, parce que ça nécessite un niveau d'anglais qui permette de comprendre et de se faire comprendre, et que tous ne l'ont pas, mais lorsqu'ils l'ont, c'est plus pratique.** En termes de clientèle, les clients sont sur la France et il n'y a pas besoin d'anglais ». Dans ce cas, ce n'est pas la relation client qui se fait en anglais, mais c'est la division européenne des services qui oblige à une communication interne en anglais.

Ce groupe japonais paraît lui-même très conscient des besoins langagiers induits par la division internationale du travail. La directrice du recouvrement, interrogée sur les programmes internes de formation en anglais, poursuit ainsi. « Et là, l'entreprise a un programme pour cette année, qui est « Tous à l'anglais », et qui va être lancé pour chaque collaborateur. Ça ne va pas être des cours individuels personnalisés pour chacun, mais ce sera au moins en e-learning... Oui, je pense que c'est le besoin constaté, parce que ça c'est mon service, mais après il y a toutes les personnes qui travaillent à l'administration des ventes, à la communication, dans tous les différents services, les commerciaux aussi... C'est vrai que la clientèle est essentiellement française, mais à un moment donné on peut avoir besoin d'anglais... Je pense que c'est surtout pour les personnels administratifs, parce que quelle que soit la fonction, on est dans un groupe japonais, avec une direction européenne anglaise, donc on est toujours amenés à devoir échanger avec des collaborateurs du Siège... Plus les personnes seront autonomes au niveau de leur expression et plus ça facilitera, plus ça fluidifiera les relations, et ça optimisera le travail ».

Le secteur de l'aéronautique dominé par des groupes mondiaux et des firmes transnationales, en France par Air France et EADS- Airbus va nous permettre de mieux comprendre les fonctionnements de ces entreprises mais aussi les spécificités de l'anglais technique international. Selon Claude Truchot (2014 : 98) une entreprise transnationale résulte de la fusion de multinationales. La transnationale se dit « globale » quand, écrit-il, « elle abandonne ses références à ses origines, et ne conçoit plus sa stratégie en fonction de cet ancrage ». Les frontières s'effacent, les Etats s'effacent, mais la nécessité d'une langue, d'une culture, de codes communs dans l'entreprise se maintient et se renforce parfois. Truchot constate le renforcement du rôle de l'anglais dans les entreprises transnationales, et notamment dans le secteur de l'aéronautique : « Un consensus semble s'être établi pour considérer que l'aéronautique fait partie des domaines concédés » (Ibidem :98).

2.3.2 Effets sectoriels

La question des effets sectoriels sur les besoins en compétences langagières est centrale dans cette partie de l'étude. Nous avons en effet déjà montré que les textes règlementaires et les référentiels des diplômes professionnels normalisent les évaluations et les programmes de LVE, pour les CAP comme pour les Bacs pro. Les effets de la séparation entre enseignements professionnels et généraux empêchent de mettre en place une véritable approche actionnelle dans l'enseignement des langues, et d'entrevoir des blocs de compétences décloisonnés, tout au moins jusqu'au niveau IV.

Nos entretiens exploratoires indiquent clairement que des efforts importants sont accomplis dans certains secteurs, par des campus labellisés par le Ministère, par les académies et les enseignants, pour aller vers des langues spécialisées et des activités langagières modulées selon les secteurs. C'est de façon emblématique le cas du secteur aéronautique, et c'est un premier indice d'une réponse inadaptée aux besoins des employeurs en termes de compétences linguistiques possédées lors du recrutement. Il semble par ailleurs qu'il revienne parfois aux mentions complémentaires des diplômes de pallier ces inadaptations.

2.3.3 Le secteur de l'aéronautique : entre effets sectoriels et enjeux industriels

Le secteur de l'aéronautique est probablement aujourd'hui l'un des plus dynamiques du secteur industriel et représente un bon exemple pour comprendre l'importance prise par l'anglais dans l'industrie. La France est le seul pays avec les Etats-Unis à être présent sur tous les secteurs de marché. Dans ce secteur qui employait en 2016, 187 000 salariés, l'anglais est aujourd'hui nécessaire depuis le processus productif jusqu'à la vente puis pour le suivi et la maintenance. Comme d'autres filières, l'aéronautique est entrée dans l'économie de l'usage et du service, qui implique une capacité accrue à assurer un suivi des pièces, des ensembles d'équipements et un renforcement des activités de maintenance. (Arlandis & Teyssier, 2016 : 126).

Les métiers de l'aéronautique dans leur ensemble englobent les personnels navigants techniques et commerciaux, les professionnels travaillant dans les aéroports (personnel commercial et technique, chargés de l'entretien et de la maintenance) et les professionnels de l'industrie aéronautique (ingénieurs, techniciens et ouvriers), sans oublier tous les fonctionnaires de l'aviation civile.

Les carnets de commandes d'avions représentent actuellement plus de dix ans de production chez Airbus. Sur les cinq dernières années, 60 000 personnes ont été recrutées en France (+ 17 000 emplois nets). L'emploi de l'ensemble de la filière est estimé à plus de 350 000 personnes en France en incluant les sous-traitants non adhérents au GIFAS.

La moitié de ces effectifs se trouve concentrée en région Occitanie- Midi Pyrénées et Nouvelle Aquitaine, soit respectivement 28%+13% pour un total de 41% (28% en Ile de France), les autres régions étant l'Ile de France et le Centre.

C'est principalement la catégorie des techniciens qui est formée dans les lycées professionnels et se voit recrutée généralement au niveau du Bac pro (avec de l'expérience en intérim), Bac pro + Mention complémentaire et surtout BTS. Les techniciens, agents de maîtrise et employés représentaient 34% des recrutements et les ingénieurs- cadres, 42%.

Le secteur, d'après nos interlocuteurs toulousains, n'encourage plus les formations et recrutement au niveau CAP en raison de la trop grande jeunesse des candidats.

Si « l'enjeu principal actuel reste d'assurer la montée en compétences des personnels de production dans la *Supply Chain aéronautique* pour faire face à l'augmentation du plan de charge et à l'optimisation des process d'industrialisation » (GIFAS, 2017 : situation de l'emploi en 2016),

on peut oser dire sans trop exagérer que la question linguistique représente aussi l'un des défis du secteur de la production.

Il y a trois facteurs qui peuvent expliquer l'emprise de l'anglais dans le secteur aéronautique et ses entreprises :

- L'anglais s'est progressivement officialisée depuis 1951 comme langue internationale du contrôle aérien.
- L'anglais s'est progressivement généralisé dans la construction et maintenance aéronautique, en lien avec le déploiement des entreprises transnationales et le contrôle aérien. Cependant les réglementations internationales européennes n'imposent pas l'anglais : elles doivent être traduites dans la langue de chaque Etat membre.
- Le poids dans le secteur et la spécificité de l'entreprise Airbus, fondée en 1970 par 4 pays européens et devenue transnationale avec la fusion des groupes fondateurs dans EADS en 2000.

Ces deux derniers facteurs vont progressivement imposer le développement et la nécessité de l'anglais comme langue technique pour la documentation professionnelle sur les chaînes de construction et d'assemblage.

L'anglais aéronautique, l'anglais technique et la documentation

En même temps que se développaient les échanges aériens et la construction aéronautique, s'est fait ressentir le besoin d'une langue codifiée. Les rédacteurs techniques commencèrent à utiliser le *Simplified English*, dans les années 1980, créé à la demande des compagnies aériennes européennes (Association of European Airlines – AEA) pour la maintenance des avions. Il est devenu ensuite une *norme* sous le nom de *Simplified Technical English*³¹ (désormais STE) « exigé pour les documentations rédigées selon la norme ATA 2200 pour l'aviation civile et selon la norme S1000D pour les véhicules militaires ».

Le STE se différencie des autres langages rationalisés dans la mesure où il consiste en une série de règles de réécriture appliquées à des textes procéduraux. Il est donc surtout destiné aux traducteurs et réviseurs de textes, ils sont une cinquantaine chez Airbus, dont la tâche principale est de faire correspondre des textes à un guide de style particulier en utilisant un logiciel qui permet de vérifier la conformité de ces textes aux règles de style.

Comme l'explique un cadre d'Airbus : « *Les documents sont confiés aux traducteurs pour être relus et corrigés, les traducteurs font un travail de « normalisation » du document. Ils ont le droit d'apporter des corrections afin de rendre les textes plus clairs pour les partenaires et les clients qui seront amenés à les lire. [...]*

Ces traducteurs sont aussi amenés à reformuler des documents rédigés par des Anglais ou des anglophones natifs car ceux-ci sont d'un niveau d'anglais trop élevé. Il faut les simplifier, raccourcir les phrases et les rendre aisément compréhensibles par des mécaniciens par exemple, par les partenaires et pour les opérateurs intervenant sur avion dans tous les pays du monde ».

Les élèves et étudiants des filières aéronautiques ont accès en ligne à la documentation technique que leur fournit Airbus et doivent donc nécessairement connaître le lexique technique et sa siglaison très fréquente, mais aussi apprendre à se repérer en ligne dans la présentation hiérarchisée de la documentation, souvent organisée en manuels, accessible sur le poste de travail. Par exemple le manuel décrivant la structure, le *Structure Hyper Manuel* (SRM) ou le

³¹ Le STE est entretenu par le *Simplified Technical English Maintenance Group* (STEMG). Il est désormais utilisé par d'autres industries qui se servent d'une grande quantité de documents techniques ». (<http://www.asd-ste100.org/>) et régulièrement mis à jour (Issue 7 en janvier 2017).

Maintenance review board (MRB) : manuel que le constructeur doit donner au client quand il fournit l'aéronef.

Les modalités de communication.

SUR LES CHAINES D'ASSEMBLAGE ET LIGNES D'ESSAI

Selon les cadres d'Airbus que nous avons interviewés, le niveau d'anglais est pris en compte au moment du recrutement mais les besoins sont probablement sous-estimés, car ils sont variables selon les postes. *« Pour les niveaux Bac + 2 ou Bac pro, tout dépend des tâches qu'ils auront à réaliser dans l'entreprise. Si par exemple, ils ont des tâches assez simples ou si le stage est de courte durée, ils travailleront le plus souvent avec des personnels qui parlent français. En revanche, dans le cadre d'un contrat en alternance ou d'un contrat de travail, il faudra nécessairement être capable de pratiquer l'anglais ».*

Nous avons constaté cela en échangeant avec les étudiants du BTS en alternance, certains utilisant peu l'anglais de communication technique, d'autres en permanence parce qu'ils étaient en poste sur une chaîne d'assemblage de type « essais », où se succèdent des techniciens étrangers.

Un étudiant : *« Je pense qu'on avait des bonnes bases et puis si on a un problème de traduction on va chercher en ligne. Sur les lignes d'assemblage il y a beaucoup de français finalement. C'est beaucoup en français ».*

Un autre étudiant :

« Moi je trouve pas, j'étais sur la A 300 aux essais et là c'était 90 % en anglais. Les logiciels pour le dépannage, c'était tout en anglais. Tous les intervenants sont obligés de passer nous voir pour signer une fiche d'intervention avant de pouvoir aller travailler sur l'avion. Il y a beaucoup d'intervenants qui viennent d'autres pays, par exemple, les ailes sont fabriquées en Allemagne, elles sont assemblées ici. Donc pour pas qu'il y ait des problèmes avec les intervenants qui sont allemands, on s'exprime en anglais avec eux. Et là il y en a vraiment beaucoup qui viennent d'Allemagne.

Son camarade complète en expliquant le fonctionnement : *« La ligne d'essai ça veut dire qu'on fait tous les essais de l'avion au sol. En fait, on gère la ligne du poste et tous les intervenants sont sous notre responsabilité, on gère l'activité du poste, on fait la coordination, on est responsable de toutes les interventions. Si quelqu'un intervient sur l'appareillage électrique, il faut qu'on soit sûr que l'électricité était coupée. C'est nous qui actionnons tous les équipements de l'avion. Si on bouge le train d'atterrissage, il ne faut pas qu'il y ait quelqu'un qui travaille dans la zone. On est responsable de tout ça et tous les intervenants doivent passer par nous. Donc, comme il y a beaucoup d'étrangers, beaucoup d'Allemands, quelques Anglais et des Espagnols, on communique essentiellement en anglais. Les Allemands ont fait des trains d'atterrissage, les Espagnols, ce sont les dérives, certains harnais électriques sont anglais, et ainsi de suite. »*

COMMUNICATION INTERNE AUX SERVICES OU INTER-SERVICES

Interviews cadres Airbus

Dans la mesure où Airbus est depuis sa fondation une entreprise internationale, *« la nécessité d'échanger en anglais dans le travail se fait fortement ressentir sur les chaînes d'assemblage mais aussi avec les sous-traitants, les communications et les échanges peuvent se faire en anglais. Il en est de même pour les différents services qui travaillent à l'international. Certes, il arrive que la communication en interne reste en français, car deux Français qui travaillent côte à côte vont communiquer en français ou introduire simplement des termes ou expressions en anglais ».*

*« De manière générale, **on encourage toute la communication en anglais dès le début**, y compris pour les mails. En effet, si par la suite le sujet du mail vient à concerner d'autres services, on n'a*

pas besoin de traduire les échanges précédents. Au bout d'un certain temps, cela devient assez naturel de communiquer directement en anglais, les outils informatiques aident à se corriger.

La communication écrite est assez facile car on peut lire et relire une question posée et corriger avant de répondre. Dans la communication orale il faut être capable de répondre en se faisant comprendre directement ».

« Il existe une règle très importante dans l'entreprise qui est la suivante : **quand dans une réunion, un groupe, un échange, une seule personne ne parle pas français tout le monde doit passer à l'anglais** ». Cette règle critiquée par les syndicats fait pourtant autorité.

Cela implique donc pour quasiment tous les personnels non seulement de **lire, comprendre, appliquer des documents techniques**, mais d'être capables de **communiquer en anglais** selon diverses modalités : **interactions techniques ou conviviales, mails**, etc.

Le recrutement et la formation : un niveau trop faible en anglais sera un handicap

Selon les cadres, « Les étudiants en sortie de formation Bac pro ont parfois un niveau d'anglais assez faible, notamment si dans leur parcours ou dans leurs expériences, ils n'ont pas eu la chance de pratiquer la langue, leur niveau est souvent insuffisant. La personne qui aura effectué un stage à l'étranger d'un mois ou deux, par exemple deux fois 15 jours, aura pu communiquer dans la vie quotidienne et aura acquis des facilités. On se rend compte très vite quels sont les gens qui ont effectué un stage à l'étranger et ceux qui ne l'ont pas fait.

Airbus propose des formations de remise à niveau pour les gens qui n'ont pas un niveau suffisant. **Un niveau trop faible en anglais sera un handicap pour les tâches quotidiennes et pour un avancement de carrière.** C'est un critère qui peut devenir important au cours d'un entretien d'embauche ».

Un autre cadre :

« Certes, Airbus finance des formations internes, mais lorsqu'une personne est recrutée, **si son niveau d'anglais est insuffisant, elle va être rapidement mal à l'aise** ».

Cela a nécessairement des implications au niveau de la **formation des personnels, de la formation des formateurs et des entreprises de formation** en langues de la région toulousaine, mais aussi du tissu industriel en général. Aujourd'hui, il y a énormément de ressources à disposition, en ligne notamment et l'on peut faire aisément des formations à distance, en ligne, par téléphone, etc.

2.3.4. Effets territoriaux

Les zones frontières : exemple de la SNCF

Parmi les entreprises auprès desquelles nous avons conduit l'enquête, c'est auprès des personnels de la SNCF que nous avons trouvé des nécessités professionnelles de connaître la langue du voisin.

Les postes frontières de sécurité :

Dans les métiers de la sécurité ferroviaire, postes de régulation et d'aiguillage, il existe historiquement des installations communes aux deux réseaux et dans lesquelles les agents type « aiguilleur » (recrutement Bac pro Technique + Formation interne) doivent pratiquer les deux langues.

« Il y a dans un certain nombre de postes frontières, comme celui de Modane entre la France et l'Italie, des aiguilleurs et des opérateurs pour lesquelles la connaissance de l'italien est indispensable. C'est également le cas au poste frontière de la ligne Nice- Cuneo (train de la Vallée des Merveilles). Ce sont des installations historiques italiennes. Dans cette vallée on peut considérer que 90 % des agents SNCF sont originaires de la vallée et parlent l'italien. On va retrouver la même chose en Alsace mais ce n'est pas forcément le cas à toutes les frontières. Pour ces postes de régulation et d'aiguillage, la connaissance de la langue du voisin, italien et allemand est absolument indispensable ».

Cependant, ce bilinguisme « officiel » propre à la SNCF sur des zones restreintes n'est pas nécessairement de mise à toutes les frontières :

« Si on prend le cas du poste de Hendaye à la frontière franco-espagnole ouest, on constate que les activités sont davantage séparées, probablement parce que les agents disposaient d'une langue commune qui était le basque ».

Il faut souligner que les agents qui sont amenés à travailler sur ces postes disposent de « documents bilingues » dont la rédaction s'est faite en commun entre professionnels français et professionnels du pays voisin.

On va retrouver cette même caractéristique d'élaboration commune au niveau du domaine de la traction : personnels roulants et leurs cadres.

Les trains en interpénétration

Comme le signale ce cadre des personnels roulants de la région de Strasbourg, parlant allemand en raison de son origine alsacienne « Les besoins en langue ont commencé à se manifester au moment où se sont mises en place les « Interpénétrations » des personnels franco – allemands ». Les cadres germanophones ont dû compléter leur formation auprès de leurs homologues allemands et réciproquement :

« On est aussi allé en Allemagne pendant deux à trois jours, dans un dépôt proche de Strasbourg pour s'immerger dans la langue et parler avec les collègues allemands ».

Ces mêmes cadres ont dû ensuite former des conducteurs de train, sélectionnés pour conduire les trains circulant en territoire allemand :

« nous recrutons des conducteurs et des contrôleurs sur ces compétences en langue pour des missions spécifiques comme les interpénétrations internationales : conduire un train de voyageurs ou de marchandises à destination d'Allemagne, de Suisse ou du Luxembourg. Ce sont des missions plus délicates où il faut être en mesure de s'expliquer en langue étrangère quand il y a un souci ou quand une situation est compliquée ».

La formation a porté sur le vocabulaire technique mais aussi sur des situations d'interaction par radio, pour lesquels les cadres ont inventé des jeux de rôle appropriés :

« Nous faisons beaucoup de jeux de rôles pour mettre nos agents en situation. C'était plus intéressant qu'un apprentissage par cœur. Lors des jeux de rôle, l'élève conducteur jouait son propre rôle et le formateur prenait par exemple le rôle d'un aiguilleur ou d'un dirigeant d'astreinte.

On donnait au conducteur apprenant une situation à jouer/expliquer en allemand, par exemple un accident de voyageur, et il devait répondre en allemand aux questions liées à cette situation. L'avantage de cette formation était que nous étions des petits groupes de 5 ou 6 personnes au maximum. On a constaté que ça marchait bien et que ça plaisait beaucoup ».

La langue du voisin : un critère de recrutement ?

La langue étrangère n'est pas un critère de recrutement à l'embauche :

Il faut souligner cependant aux dires de tous nos interlocuteurs, qu'à la SNCF, parler allemand ou italien aujourd'hui n'est pas un critère de recrutement à l'embauche dans les régions frontalières : *« La langue n'est pas particulièrement un critère de sélection. Pour le cas du recrutement en Alsace, il est vrai les élèves de Bac pro ont quasiment tous fait de l'allemand en première langue et ont déjà 6 ans de pratique derrière eux. Ils ont tous les bases. [...]».*

Ensuite, lorsque les agents sont en mission ils prennent leur repos sur place et ils sont amenés à aller boire un verre, à aller à l'hôtel, et cela leur permet une pratique très régulière qui les aide à évoluer aussi dans l'apprentissage de la communication classique. On constate qu'au bout d'un an les agents s'améliorent de manière considérable ».

Ce n'est pas nécessairement un critère de sélection pour ce type de poste :

« Si un agent qui ne parle que français se porte volontaire pour une mission de ce type, il est dirigé vers une formation linguistique type Greta. Un agent peut donc postuler sur une mission internationale sans avoir les bases requises en langue. La SNCF paye des formations pour ces agents »

Il faut bien différencier à la SNCF entre les compétences prises en compte **au moment de l'embauche** et celles qui sont prises en compte **au moment de la mise en place sur le poste**.

La langue étrangère frontalière : un critère de nomination sur un poste exigé au moment de la mise en place sur le poste :

Que ce soit au niveau de la traduction, des agents de contrôle ou de sécurité ferroviaire, il y a un certain nombre de postes de sécurité situés en régions frontalières ou de conducteurs internationaux, pour lesquels la connaissance d'une langue étrangère est exigée :

« Dans ce cas-là les agents qui ont cette compétence seront recrutés en priorité. Cependant pour les agents qui souhaiteraient accéder à ces postes et n'auraient pas les compétences en langues étrangères requises, la SNCF prend en compte la demande de formation des agents.

Les agents SNCF disposent, comme tous les salariés, d'un compte personnel de formation qui leur permet de suivre des formations en langues étrangères dispensées par des organismes publics ou privés lorsque c'est nécessaire ».

C'est donc seulement sur les métiers très encadrés au niveau de la traction, de la sécurité et du contrôle que des compétences en langues étrangères sont expressément requises.

Pour les agents de contrôle (dits aujourd'hui « commerciaux ») dans les trains :

« Les contrôleurs ont une formation linguistique plus poussée en allemand et en anglais mais cela reste au niveau de la communication, peut-être pas tout à fait classique, mais beaucoup moins technique que pour nous. Un cabinet extérieur se charge de cette formation et qui évalue les compétences en langue des agents et des candidats ».

Plus récemment, en raison de l'ouverture de la ligne TGV vers l'Espagne, c'est dans la région Occitanie que ces recrutements et formations se sont déroulés, mais, de même, sans que les compétences linguistiques soient spécifiquement prises en compte pour le recrutement, nous ont expliqué des agents de cette région. Là aussi, les agents peuvent se former en langue, grâce à leur compte personnel de formation. Ensuite, et plus ou moins régulièrement, la SNCF fait appel à un expert extérieur qui fait passer des épreuves orales et écrites et établit un « constat » des compétences, qui permettra à l'agent de bénéficier d'une prime mensuelle³².

La frontière franco-allemande : une zone d'attractivité et des besoins marqués en allemand et anglais

Un autre point s'avère important à signaler, c'est l'attractivité de la zone frontalière nord-est, en raison de la proximité de l'Allemagne industrielle et du dynamisme luxembourgeois³³.

Une **enquête réalisée en Lorraine en 2009-2010** par l'Observatoire régional de l'emploi de la formation et des qualifications (OREFQ) et à la demande du Conseil régional, *L'usage des langues dans les entreprises lorraines*, montre que l'allemand est utilisé par 79% des 201 établissements concernés. Son usage est quasiment exclusif dans 51 établissements pratiquant cette langue (32%), et très régulier pour la moitié des établissements. Les entreprises ont déclaré que l'allemand et l'anglais étaient considérés d'égale importance. L'anglais est utilisé par 153 établissements (soit 76% des établissements concernés). Dans 42 établissements, c'est la langue exclusive des échanges. Pour 109 établissements, l'anglais est parlé de façon régulière (71% de la population concernée). Ensuite derrière l'allemand et l'anglais, viennent l'italien et l'espagnol (13%).

Les contacts par téléphone et messagerie sont prépondérants dans les situations d'usage des langues étrangères, devant les contacts directs :

« Les situations les plus significatives dans lesquelles le personnel s'exprime en langue(s) étrangère(s) sont, par ordre d'importance : le téléphone (100% des établissements), la messagerie (85% des établissements), le courrier (72%), les réunions (63% des établissements), l'entretien (58% des établissements).

On remarque que les situations les plus fréquentes sont celles qui exigent le plus de compétences linguistiques en raison de leur caractère spontané et de la rapidité des échanges. Deux situations apparaissent comme un peu plus à la marge : l'utilisation de documents professionnels liés au métier de l'entreprise (32% des établissements) et les interventions publiques (18%). (Idem, p.12).

L'enquête souligne également que la compréhension passive des langues utilisées est importante, une grande partie des employés des 201 établissements concernés peut être confrontée à des documents internes rédigés en langue(s) étrangère(s) : 145 établissements disposent de tels fonds documentaires, soit 72% des établissements. Il peut s'agir de notices, contrats, fiches techniques, comptes rendus, journaux de groupe, etc. De même, 41 % des établissements recourent à des supports publicitaires en langue étrangère (brochures, plaquettes ou catalogues) qui peuvent être rédigés en une, deux, voire trois langues. L'Internet est très

³² Montant de 75 € actuellement.

³³ Un formateur BTP de l'AFPA nous a signalé que nombre de formés allaient travailler au Luxembourg, notamment ceux qui parlaient portugais...

présent : 61% des établissements disposent d'un site Internet où une partie au moins est rédigée en langue étrangère, principalement anglais, éventuellement couplé à l'allemand.

Territoires et géopolitique

Comme cela nous a été signalé par le Chargé de Mission pour la langue turque de l'Inspection générale, il y a -ou il y a eu- en Alsace beaucoup d'activités transfrontalières et d'entreprises franco-germano-turques, notamment dans le domaine de l'alimentation. Dans un passé récent, il y avait beaucoup de candidats à l'épreuve facultative de langue turque du CAP ou du Bac pro, mais les relations ont beaucoup diminué et le nombre de candidats également, sans doute en raison de l'actualité politique européenne et turque. Le secteur touristique et la destination turque semblent également être délaissés. Notre interlocuteur signale toutefois que la moitié des effectifs de Licence 1^{ère} année de langue turque viennent de Bac pro. Est-ce le signe d'une motivation pour la langue ou une volonté de poursuite d'études universitaires dans une filière accessible ? La question est à approfondir.

La typologie émergente de l'enquête de terrain regroupe les compétences attendues suivant trois logiques qu'il faudrait considérer au sein des diplômes professionnels :

- Les fonctions transversales des contextes organisationnels nationaux ou transnationaux y compris pour des postes correspondant à des niveaux CAP ;
- Des compétences en communication spécifiques aux secteurs industriels où l'anglais, langue de communication et langue technique, prédomine et se mobilise dans de multiples situations, dont certaines à fort enjeu autour de la sécurité ;
- Des logiques plurilingues en contexte frontalier, très variables suivant l'objet des interactions et l'organisation des entreprises et des langues connues des salariés.

Dans tous les cas, les compétences d'interaction orale fluide, y compris au téléphone, semblent constituer un tronc commun de compétences communicatives, qui traversent de nombreux postes dans l'ensemble des secteurs explorés.

A l'écrit, la messagerie électronique est devenue essentielle et la compréhension de documents techniques et du lexique spécialisé constituent également des besoins marqués.

2.4 Ce que l'enquête a révélé

Si les quatre aspects saillants évoqués par les interviewés et détaillés ci-après concernent les diplômés, **des points aveugles restent à interroger, sur deux paramètres : la sous-estimation des besoins en langue étrangère dans les entreprises publiques, les besoins réels existant dans les petites et moyennes entreprises pouvant freiner leur développement.**

Certains interviewés mettent en évidence **le besoin de faire expliciter les besoins par les entreprises.** La mini-enquête menée auprès des conseillers en formation continue confirme cette nécessité car les demandes des employeurs sont très approximatives et souvent ambiguës « *on veut qu'ils deviennent bilingues* » ou encore « *de vraies notions d'anglais, on ne peut pas se permettre d'avoir quelqu'un qui ne comprendrait absolument rien à ce que lui dirait un client* ». Pour certains formateurs « *les attendus dans les référentiels en CAP cuisine sont en adéquation avec les entreprises. Pour les CAP industrie, c'est plus difficile parce que la demande en entreprise est surtout de savoir lire les notices, mais pour bien lire les notices, il faut une base de langue qui est souvent manquante. Pour les BTS tertiaires, il y a une bonne adéquation entre le référentiel et les attentes du monde du travail* ».

L'analyse des besoins en LVE semble loin d'être formalisée, en dehors du secteur de l'aéronautique et certains métiers de la restauration.

Par ailleurs, les demandes des employeurs et des financeurs publics – Pôle emploi et Régions - s'appuient sur la logique des niveaux de langue et sur les paramètres des certifications de langues existantes et non pas sur une approche compétences reliée à des situations professionnelles, autres que la préparation au recrutement.

2.4.1. Un manque de confiance des diplômés et des employeurs

Des jeunes peu qualifiés qui se sentent infériorisés sur le plan linguistique

Si on revient sur le cas de l'accueil et de la réception dans les métiers du tourisme, lorsque le directeur d'école déclare que « *il y a toujours des postes vacants sur ces emplois parce qu'en face il n'y a pas la compétence linguistique requise* », on peut légitimement s'interroger sur la suite de son propos, lorsqu'il ajoute que « *sur ces métiers du tourisme, parce que ce sont des métiers de services que nos jeunes n'ont pas envie de faire, on trouve énormément de personnes originaires des pays de l'Est, de roumains, de polonais* ». Est-ce parce que les jeunes ne se sentent pas suffisamment compétents sur le plan linguistique pour occuper ces postes ou parce que ces métiers de services ne les intéressent réellement pas ? La question mérite d'être posée et il est vraisemblable que ces deux interprétations ne soient pas exclusives l'une de l'autre.

Dans un centre d'insertion pour « jeunes dits éloignés de l'emploi », on cherche dans le cadre d'une action pilote à les former au reconditionnement et à l'installation de matériels informatiques. Le formateur nous déclare que « *on leur apprend à se débrouiller. On a la chance*

de l'évolution technique, et dans ce cadre bien précis, on a « Google translate », qui sans être une réponse extrêmement efficace, est une réponse efficace pour des phrases simples. Mais sur des problèmes très complexes, ça ne traduit pas forcément tout ». A propos des jeunes qui jouent aux jeux vidéo, il note que « **ils n'ont pas conscience qu'ils parlent anglais dans les jeux. Il y a une prise de conscience nécessaire, car ils sont capables d'apprendre ces mots-là** ».

Des employeurs qui craignent d'avoir à développer des compétences linguistiques

Dans le secteur des métiers de la sécurité et de la surveillance, les entreprises organisent peu de formations en dehors des certifications professionnelles réglementaires. Un responsable de centre de profit en agence événementielle nous dit faire « *très attention à la sélection au départ, parce que dans ce métier, les personnes qui ont absolument besoin de parler une langue étrangère, c'est quand même rare, ce n'est pas la majorité. On préfère donc prendre les bonnes personnes au départ, qui ont déjà ces prérequis* ».

Les personnes interviewées intervenant dans le secteur de l'informatique formulent les mêmes appréhensions avec, en arrière-plan, une **dépréciation du Bac pro** « *Un Bac pro aujourd'hui on ne peut pas lui confier des missions « assistants commerciaux » accueil, gestion des situations . . . Beaucoup d'entre eux ne parlent pas anglais, écrivent mal le français. Beaucoup de Bac pro détiennent des niveaux très faibles en français et en anglais.* ».

Ce manque de confiance dans les diplômes pourrait expliquer la survalorisation des stages réalisés à l'étranger comme gage de fluidité dans les interactions orales. La reconnaissance des compétences en langue étrangère n'est pas associée a priori à un diplôme professionnel de niveau V ou IV.

2.4.2 La peur de se tromper : l'inhibition des interactions orales

Auto-censure, appréhension et sacralisation...

A propos du comportement vis-à-vis de l'expression orale, de façon générale en France, ou comme chez ses élèves et apprentis, le directeur de l'école professionnelle du secteur restauration utilise le terme d'« auto-censure ». C'est cette auto-censure qui empêcherait les apprenants de prendre la parole en anglais devant un groupe, et *a fortiori* devant des clients. « **En France on s'auto-censure si on n'est pas capable d'utiliser le bon temps, d'avoir la bonne structure de construction, alors qu'à l'étranger, l'objectif c'est d'être compris. Donc même si ce n'est pas le bon temps, même si le verbe n'est pas au bon endroit, peu importe, ils vont s'exprimer, et en principe ils sont bien compris. Nous on s'auto-censure. Et on le voit, les jeunes n'osent pas s'exprimer devant un groupe par peur de ne pas être parfaits dans cet aspect grammatical ou accent. L'essentiel est d'être compris par l'autre, et l'entreprise attend ça...** ».

On retrouve des propos similaires chez de nombreux responsables, formés dans les années 70-80 : « *Moi, en anglais, je comprends à peu près tout ce qu'on me dit mais j'ai beaucoup de difficultés à m'exprimer. Je ne parle pas parce que j'ai peur de me tromper. C'est un blocage psychologique, j'en*

suis bien conscient mais en même temps ça implique des frustrations. Je le vis comme un handicap parce que, au lycée, on reçoit beaucoup de délégations étrangères et j'ai du mal à m'exprimer. Heureusement les jeunes sont davantage incités à parler, même au collègue. Je trouve ça globalement bien mieux. Dans les cours de langue il y a maintenant beaucoup plus d'heures qu'avant beaucoup plus d'heures de consacrer à l'oral, avant faisait du disciplinaire de la grammaire aujourd'hui ce n'est plus le cas ».

Cette hypothèse d'auto-censure est confirmée par l'entretien de la jeune chargée d'accueil d'une moyenne entreprise du secteur informatique qui explique son difficile rapport à l'interaction orale en anglais, tout en soulignant le bénéfique du stage ou séjour en pays anglophone « *J'étais médiocre en anglais (7/20)... J'avais un blocage...mais, aux Etats Unis, à 15 ans, en deux semaines, j'ai eu le déclic... On m'encourageait à parler alors qu'à l'école on me corrigeait tout le temps... ».* Pour nombre de nos informateurs, le séjour à l'étranger, que ce soit en cours d'études ou à titre professionnel est vécu comme un déclencheur. En témoigne de façon très claire, cette jeune serveuse d'un Hôtel 4* qui n'était pas « bonne en langues » :

« En fait je pensais ne pas avoir pas du tout de facilités en langue mais en Bac pro j'ai fait un stage en Espagne. Le lycée hésitait à me faire partir tellement mon niveau était faible et quand je suis revenue, à partir de ce moment-là, j'ai eu une bonne moyenne en espagnol. J'ai amélioré ma moyenne au retour de ce stage mais ensuite au lycée, je n'ai pas continué à progresser. Pour l'oral, c'était devenu très facile, c'était assez fluide mais je n'ai pas eu l'impression d'avoir progressé ensuite, même en vocabulaire. J'avais acquis beaucoup dans l'entreprise où j'ai fait mon stage et acquis aussi beaucoup de vocabulaire de la vie quotidienne, le vocabulaire aussi de la maison puisque je vivais dans une famille espagnole, mais ensuite, je n'ai pas beaucoup progressé. J'ai l'impression que tout ce que j'apprends à l'école je ne le retiens pas ».

La responsable d'un centre d'insertion préparant des jeunes au reconditionnement de matériel informatique estime « *qu'il y a surtout un problème d'appréhension de l'anglais. Quand j'entends 'ah mais je ne parle pas anglais', la première chose que je dis c'est 'mais si, le vocabulaire informatique est très basique, à la limite on l'utilise en français'. Donc il ne faut pas voir l'anglais comme un langage qu'on ne possède pas, au contraire c'est un langage qu'on possède presque déjà, puisqu'on utilise une grande partie du vocabulaire. Il faut juste enlever la barrière. Mais c'est vrai pour tout le monde, moi la première... C'est l'appréhension qu'il faut surmonter ».*

Le formateur du même centre parle d'une **nécessité de désacralisation**, en comparant l'approche de l'anglais à celle de l'informatique. « *Je pense qu'il y a eu une sacralisation de tout ça à un moment ou à un autre. La désacralisation, je le fais beaucoup en informatique, car je veux que les gens sachent faire les choses seuls. A partir de ce moment-là, on leur dit c'est simple, et on leur facilite les choses. On leur dit « tu vas y arriver ». Il y a une désacralisation qui est nécessaire par rapport à la langue ».*

Des enseignements répétitifs et décontextualisés

Ainsi, beaucoup de jeunes confrontés à leur pratique professionnelle et à de réels besoins en anglais ont le sentiment d'avoir très peu appris à l'école.

Aux témoignages ci-dessus nous pouvons ajouter ceux d'étudiants de BTS en aéronautique :

- « *il faudrait faire évoluer la formation parce que celle qu'on a eu... -sans vouloir caricaturer- c'est « Where is Bryan ? »...*

- « *Au collège on a fait de l'anglais pendant 4 ans mais il y a eu peu de progrès, peu d'évolution chaque année on a changé le prof et on a revu un peu les mêmes choses* ».

-« *Pour moi, ça ne se passait pas très bien parce que j'ai peut-être des facilités en langue mais pas en cours* ».

Témoignage d'une conseillère en formation continue :

« *Le souci est que l'anglais scolaire, même s'il a laissé de bonnes traces, ne prépare pas à cela aux besoins de l'entreprise – téléphoner, comprendre et rédiger des mails ou du courrier, préparer un voyage à l'étranger, accueillir un groupe de visiteurs étrangers...* »

On peut analyser à travers ces témoignages la représentation minorée des acquis scolaires par l'ensemble des interviewés. Or, ces acquis existent bel et bien et sont activés dès lors que les personnes voyagent et interagissent en contexte étranger. Mais la nature de ces acquis est difficile à identifier, ce sont des connaissances passives mobilisées grâce à des contextes favorables et bienveillants, qui autorisent sans doute dans un premier temps les interactions partielles et approximatives et de ce fait encouragent l'expression.

Le renforcement des liens Ecole- entreprise, revendiqué par les rapports récemment publiés pour la transformation de la voie professionnelle, l'est aussi par les acteurs, responsables et enseignants des lycées, des Campus et des réseaux qui en voient chaque jour la nécessité et travaillent au quotidien à ces rapprochements.

Le Directeur opérationnel du Campus aéronautique de Blagnac plaide pour **le renforcement des liens entreprise-formation et pour que les entreprises communiquent leurs besoins et plans de formation** : « *Ce qui tire l'activité aujourd'hui, c'est le produit. Ici c'est l'avion... Il faut faire sortir les informations des entreprises : lorsqu'on a élaboré une stratégie et un plan de formation, on doit l'exposer aux organismes de formation sinon la communication se fait trop de bouche à oreille et l'information est parcellisée.*

La confidentialité industrielle n'est pas une excuse. La partie compétences n'a rien de confidentiel. Ce qui est confidentiel, c'est les choix que l'on va faire et avec quels partenaires », ce sont les orientations stratégiques, pas les besoins en formation.

D'ailleurs, dans le cadre de conventions, Airbus met à disposition en ligne sa documentation technique pour que professeurs et élèves y aient accès.

Cette disponibilité et cet intérêt pour la formation des salariés se révèle spécifique au secteur de l'aéronautique vu les besoins et les enjeux cités plus haut. L'ensemble des secteurs professionnels n'investit pas autant de personnel, de temps et de ressources dans la formation en LVE, mais si les liens Ecole-entreprise se renforcent, les besoins seront exprimés et pourront être mieux pris en charge.

2.4.3. Des liens entre les compétences en LVE, l'insertion et l'évolution professionnelles

Anglais et employabilité

Le rapport entre les compétences en anglais, l'accès à un emploi, l'évolution et la mobilité dans les carrières reviennent de manière explicite ou implicite sur l'ensemble des secteurs explorés.

Le cas de la SNCF nous semble assez représentatif même si certains besoins liés aux fonctions transversales semblent minorés d'après la perception de certains interviewés « *une gare n'est pas un aéroport. Parmi les agents d'accueil qui interviennent sur les quais, certains parlent effectivement un peu ou assez bien l'anglais mais, encore une fois ce n'est pas une obligation...* ».

La SNCF recrute selon des procédures (entretiens, tests et visites médicales) qui lui sont propres. A ce niveau « les tests et la motivation jouent un rôle prépondérant », à l'exception des Bac pro en alternance pour lesquels la sélection se fait avant l'inscription de la formation³⁴). **Les compétences en langues étrangères ne sont pas prises en compte.**

Anglais et possibilités d'évolution professionnelle

Quand la connaissance de la langue anglaise n'est pas indispensable pour l'accès à un poste, ou si elle est seulement considérée comme un « plus », on constate qu'elle devient indispensable pour la plupart des évolutions ou promotions professionnelles.

C'est évidemment le cas dans l'hôtellerie, où des formations complémentaires régulières sont nécessaires comme le souligne la directrice d'un hôtel d'un grand groupe français, qui se forme régulièrement tous les ans. Concernant son personnel, elle précise :

« Je peux les encourager à le faire, mais certainement pas les contraindre, même si bien sûr, ça va les bloquer à un moment donné. Ceux qui ont un vrai désir d'évolution professionnelle, ils ont fait des efforts à la base. Ils se rendent compte qu'ils vont être bloqués et nous demandent de faire un passage à l'étranger puisqu'on a la possibilité soit de les envoyer travailler soit d'appuyer leur candidature pour aller travailler 6 mois à l'étranger.

Mais tous ne peuvent pas faire ça. Encore faut-il être disponible, ne pas être installé. [...] Mais certains se remettent en question, et se forment ».

La directrice du service recouvrement d'un grand groupe bureautique répond ainsi à une question sur l'évaluation de l'anglais lors de du recrutement de ses gestionnaires de portefeuilles, qui sont majoritairement détenteurs de BTS en comptabilité. « *Pour les gestionnaires de portefeuilles, non, parce que ce n'est pas une obligation, un impératif. Par contre, s'il est indiqué qu'ils possèdent l'anglais, ça peut être un plus, et on va le vérifier au cours de l'entretien de recrutement, en menant une partie de l'entretien en anglais pour voir comment ça se passe. Ça peut être un plus compte tenu du fait qu'on est pas mal en relation avec des anglophones. À un moment donné, si on*

³⁴ (<http://www.sncf.com/fr/emploi/formations-sncf>)

a un collaborateur qui peut communiquer correctement ou faire l'interface pour ses collègues, c'est d'autant qu'il décharge son team leader. C'est important en plus si on veut après miser sur lui et le promouvoir à des postes avec plus de responsabilités ».

Cet exemple est d'autant plus significatif qu'il concerne un type de diplôme où la compétence linguistique n'est pas nécessairement perçue comme une priorité.

L'ensemble de ces constats questionne in fine les modalités de référentialisation des LVE et le cloisonnement disciplinaire ainsi que l'enseignement des LVE dans le système éducatif dans son ensemble, y compris général.

Une forme de résignation est observée dans les discours. On croirait que les stages à l'étranger et l'immersion linguistique sont les seuls moyens de réussir la communication à l'oral de manière fluide.

Si la mobilité contribue grandement à l'appropriation des langues par la pratique et la confrontation aux natifs en milieu naturel, force est de constater que l'interaction orale peut également se développer en milieu scolaire à condition que des priorités soient fixées dans ce domaine et ce, dès le début des apprentissages.

Le rapport à l'interaction orale, la hantise du téléphone, la nécessaire valorisation de l'approximation et des erreurs, autant de sujets qui reviennent massivement chez tous les acteurs du système : employeurs, inspecteurs, professeurs de langue ou d'enseignement professionnel, conseillers en formation continue. Tous ces paramètres méritent d'être considérés dans une approche renouvelée des langues étrangères dans les diplômes professionnels que nous essaierons de développer dans la partie « préconisations ».

2.4.4. Une tendance générale à la dévalorisation des diplômes

Les entretiens nous ont confirmé que, du point de vue des emplois accessibles, le CAP d'hier a tendance à remplacer le Bac pro d'aujourd'hui, de même que le BTS s'est substitué au Bac pro en termes de débouchés professionnels dans certaines logiques de recrutement. La représentante d'un grand groupe du BTP illustre ainsi le glissement de ces diplômes dans la grille de classification interne. « *Chez nous il y a les catégories d'ouvriers et de techniciens, et les Bac pro sont ouvriers. La classification est celle d'ouvrier pour le Bac pro et en deçà de technicien pour les diplômes de BTS/Licence Pro ; de technicien, en sortie d'école, à responsable, selon l'expérience, pour les diplômes d'Ingénieur* ».

La cause première de cet effet de substitution des niveaux de diplômes sur le marché de l'emploi serait l'accroissement continu de la proportion d'une classe d'âge arrivant au Bac toutes voies confondues, soit 80% à l'heure actuelle. Au regard de la théorie du filtre (Arrow, 1973), c'est bien l'accroissement des diplômés au niveau du Bac qui produit cette dévalorisation : « *Dans la perspective du filtre, la position d'un diplôme donné dans la hiérarchie des diplômes révèle les aptitudes relatives de l'individu qui le possède. La dévalorisation intervient dès lors que le nombre de diplômés augmente « toutes choses égales par ailleurs » d'une période à une autre, i.e. si dans le même temps les compétences demandées sont toujours les mêmes et si la hiérarchie des aptitudes demeure identique* » (Lemistre, 2003³⁵).

Selon les théorisations privilégiées pour rendre compte des phénomènes observés et valider les hypothèses posées, les actions de remédiation préconisées pourront fortement différer. Il faut également tenir compte des évolutions de la politique éducative, telle que la prochaine rénovation et revalorisation de la voie professionnelle.

Si l'on retient la théorie du filtre en lien avec une dépréciation considérée comme irréversible des diplômes professionnels, l'efficacité sur l'employabilité d'un renforcement des compétences linguistiques opérationnelles en sortie de CAP ou même de Bac pro sera probablement faible. Il vaudra mieux privilégier la visée de poursuite des parcours dans l'apprentissage et l'évaluation des compétences linguistiques - sans pour autant négliger le développement de l'interaction orale dès les le premier diplôme professionnel.

Mais si la gouvernance du système éducatif s'engage de façon volontariste et avec les moyens appropriés dans cette revalorisation de la voie professionnelle, l'employabilité des diplômés du Bac pro sera améliorée. Dans ce cas, le signal envoyé par le diplôme aux employeurs (Spence, 1974) pourrait être modifié à moyen terme, rendant partiellement réversible la dépréciation de ce diplôme. Il faudra alors prévoir un renforcement des compétences d'interaction en LVE et en français ainsi que leur adaptation aux métiers et aux filières visés en sortie de Bac pro.

³⁵ LEMISTRE P. (2003), « Dévalorisation des diplômes et accès au premier emploi », Revue d'économie politique 2003/1 (Vol. 113), pp. 37-58.

2.5 Des besoins d'insertion professionnelle à la réponse formative

2.5.1. La Mention complémentaire, un diplôme innovant, qui répond à ces besoins

Parmi les dispositifs spécifiques de la voie professionnelle, les **mentions complémentaires** (MC) de niveaux V et IV, présentent des caractéristiques originales en termes de place et de moyens accordés aux LVE.

« Conçue dans un objectif d'insertion professionnelle, la mention complémentaire est un diplôme national qui vise à donner une qualification spécialisée. Il existe une vingtaine de spécialités de mention complémentaire de niveau IV³⁶ », ainsi qu'une trentaine de spécialités de niveau V.

Suivant la dominante relationnelle et communicative des fonctions exercées, le référentiel de compétences nomme les compétences interactionnelles en français et en langue étrangère, en particulier, y compris pour les MC de niveau V – sommellerie -.

La référentialisation des compétences communicatives des MC se distingue de celle des CAP et Bac pro par la manière de nommer les savoir-faire et de les considérer en lien avec les fonctions exercées et les contextes de relation, en particulier pour les interactions en français et en langue étrangère.

La contextualisation et les liens entre compétences en français et en anglais professionnels imbrique de fait ces deux disciplines a priori « générales »³⁷.

La première épreuve correspondant à l'activité 1 « Accueil et Communication » explicite ces liens :

Mention complémentaire « Accueil et réception » - Niveau IV		
Fonction accueil et communication	Compétences en français, le cas échéant en langue étrangère	Epreuve : pratique professionnelle en français, en anglais et en langue vivante 2
Etablir et assurer la relation d'accueil, de la réservation au départ du client Informier, renseigner le client Emettre et recevoir des informations internes et externes à l'entreprise (en France et à l'étranger)	Identifier le client, écouter et reconnaître sa demande Adopter un comportement professionnel (courtoisie, disponibilité) Argumenter et proposer des solutions (y compris pour les litiges) Recevoir, émettre et transmettre tous types d'informations internes et externes, écrits ou oraux	Epreuve ponctuelle pratique et orale : simulation d'accueil-réception suivie d'un entretien avec le jury. Déroulement en trois phases : 1. Prise de connaissance du contexte professionnel présenté par le jury 2. Réalisation sous la forme d'un jeu de rôle en français et en anglais 3. Entretien avec le jury sur les situations simulées en français et en LVE2

Tableau 4 : Extrait du référentiel de certification de la mention complémentaire Accueil - réception

³⁶ Eduscol, « La mention complémentaire - niveau 4 », <http://eduscol.education.fr/cid47639/la-mention-complementaire-niveau-4.html>

³⁷ Eduscol, Référentiel d'activités professionnelles et référentiel de certification, pages 20, 23, 38
<http://eduscol.education.fr/referentiels-professionnels/d087/d087a.pdf>

A noter que dans les MC, les LVE ne font pas partie des enseignements généraux mais elles s'inscrivent dans une démarche assumée à des fins professionnelles, on y évoque la « communication professionnelle » ou bien « l'anglais professionnel »³⁸

Des témoignages éclairants autour de la MC accueil réception

Lors d'un entretien exploratoire, le directeur d'un grand centre de formation francilien préparant aux diplômes professionnels a cité la mention complémentaire « Accueil réception » comme emblématique des difficultés de recrutement pour des parcours en apprentissage. « *La maîtrise de l'anglais, c'est une vraie attente de l'entreprise. On s'est trouvé avec des jeunes qui étaient des bacheliers et qui n'étaient pas capables de communiquer de façon basique.* ».

Ce centre de formation multiplie les initiatives pédagogiques afin de combler des carences linguistiques qui pénalisent une grande partie des jeunes se préparant à exercer les métiers de bouche et du tourisme. Ce sont par exemple des journées où les enseignants techniques, les élèves et les clients du restaurant pédagogique ne parlent qu'anglais.

Le constat du rôle critique des LVE dans cette mention *Accueil réception* nous a par la suite conduits à enquêter auprès d'une élève en fin de parcours, dans un lycée de Montpellier. Son témoignage met d'abord en évidence **le fort besoin d'un positionnement en LVE des élèves en début de parcours, afin de mieux prendre en compte l'hétérogénéité de leurs acquis**. Les enseignements d'anglais représentent 6 heures par semaine, et ceux d'espagnol 4 heures. « *En anglais, je suis plutôt très bien. Mais par contre en espagnol c'est une catastrophe. Clairement, je n'ai jamais fait d'espagnol de ma vie, donc là c'était vraiment la première fois que j'en faisais, donc c'est quand même assez compliqué d'attaquer, de rentrer dans le milieu hôtelier alors que je ne sais pas parler, je ne sais pas dire un mot. Tous les niveaux de la classe, c'était très très aléatoire. Il y en avait qui savaient un peu, d'autres pas du tout.* »

Elle observe bien la coopération entre ses enseignants de technologie et de langues. « *Les professeurs de langue, ils savent quand même un peu ce qu'on doit faire, le but qu'on a, parce qu'ils parlent avec nos professeurs de techno pour savoir vraiment les objectifs de ce qu'on doit savoir faire, de ce qu'on doit apprendre dans le métier.* »

Cette élève exprime par ailleurs de façon fine sa perception du positionnement des LVE, entre matière générale et professionnelle. « *Ce que je peux ajouter, c'est qu'en mention complémentaire, on n'a plus du tout de matières générales. On a quatre professeurs en tout, deux professeurs de langue, et deux autres qui ont été des réceptionnistes et qui sont devenus profs, et qui ont vraiment beaucoup d'expérience de l'hôtellerie, et qui du coup nous transmettent leur métier. On n'a que la réflexion technique pratique.* » On lui demande alors si, en mention complémentaire, les langues ne font plus partie des matières générales. « *Si, ça en fait partie, ça fait partie des matières générales, mais professionnelles. Parce qu'on n'a plus d'histoire, de géographie, de maths, de français... Les langues, ça fait partie du général, mais c'est très professionnalisé dans notre formation* ».

La démarche référentielle pour l'enseignement du français et des LVE est directement rattachée aux activités et aux fonctions pouvant être assurées par les métiers visés. Les compétences communicatives répertoriées, en particulier pour les métiers à dominante relationnelle, pourraient devenir des horizons d'objectifs pour établir de nouvelles logiques de progression à

³⁸ MC Accueil et réception citée supra

partir du CAP. Ce continuum devrait favoriser des évolutions plus rapides pour le développement des interactions d'une part, faciliter les démarches de positionnement et de différenciation d'autre part.

2.5.2 Une formation professionnalisante, territorialisée : la FCIL

Lors des entretiens exploratoires et compréhensifs conduits durant les différentes phases de l'enquête, de nombreux acteurs de l'enseignement ont évoqué des pratiques collaboratives, de co-animation ou d'interdisciplinarité, soit en termes d'innovations déjà engagées, soit en termes de souhaits pour l'avenir. Nous avons choisi un exemple de formation complémentaire d'initiative locale (FCIL) d'aide déclarant en douane particulièrement intéressante pour la manière de relier l'enseignement de l'anglais à des situations professionnelles.

« Les FCIL ont pour objectif de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes en difficulté d'insertion après l'obtention d'un diplôme de niveau V ou IV. Elles constituent une mesure d'insertion directe dans l'emploi, dans une spécialité économique locale ou régionale ayant des exigences ou une évolution particulière ³⁹. » L'ouverture d'une FCIL fait suite à une décision commune du recteur d'une académie et la branche de la profession concernée.

Les FCIL s'adressent aux jeunes issus de la voie professionnelle, et titulaires d'un diplôme professionnel du niveau V ou aux titulaires d'un Bac général ou technologique et souhaitant préparer un concours.

Ces formations s'inscrivent dans le champ de l'insertion professionnelle ; elles prennent en compte les besoins de l'environnement socio-économique pour faciliter l'entrée dans la vie active.

Les FCIL sont des formations alternées qui reposent sur une alternance très forte entre les établissements scolaires et les entreprises dans une véritable démarche de partenariat.

L'action est sous la responsabilité du Chef d'établissement (LP - LGT) qui la prépare avec l'aide des animateurs de la Mission d'Insertion, des inspecteurs de la spécialité, et de l'inspecteur correspondant de l'établissement. Elle s'établit en concertation étroite avec les milieux professionnels locaux et le service public de l'emploi, à partir de besoins de formation clairement identifiés, eu égard aux compétences professionnelles non couvertes par le diplôme acquis.

Les enseignants effectuent un suivi des élèves en entreprise, afin de s'assurer du respect des objectifs prévus. Une concertation régulière doit permettre d'assurer le suivi individualisé de chaque jeune tout au long de sa formation, l'exploitation de l'alternance, la formation aux techniques de recherche d'emploi. Les entreprises sont des partenaires à part entière de la formation ; elles participent à la définition des contenus et des objectifs

³⁹ FCIL FORMATION COMPLEMENTAIRE D'INITIATIVE LOCALE Cahier des Charges, Site de l'académie de Versailles, consulté le 14 mai 2018, <http://blog.ac-versailles.fr/fcil2009ejm/public/definition.pdf>

de la formation, explicités dans le Projet. La formation assurée dans l'établissement n'est pas calquée sur le programme existant d'une « classe ». Elle fournit essentiellement aux élèves un complément de connaissances technologiques et techniques, une formation en enseignement général définie en fonction des besoins de connaissances et de compétences requis par l'activité professionnelle : communication, techniques d'expression, rédaction de rapport, anglais technique...

L'évaluation des acquis en cours et en fin de formation de façon conjointe, par l'établissement scolaire et l'entreprise d'accueil. L'exploitation de cette évaluation doit faire partie de la démarche pédagogique). Une attestation complémentaire est délivrée par l'établissement scolaire en indiquant le niveau V adossé à la formation. Cette attestation a une valeur régionale.

Le cas de la FCIL d'aide déclarant en douane (95)

Devant les difficultés d'insertion du Bac pro Transport, le proviseur du lycée Hélène Boucher à Tremblay en France a mis en place en 2004 une formation complémentaire d'initiative locale d'Aide déclarant en douane. Cette formation a fait l'objet d'une convention de partenariat avec l'union Transport et logistique de France (TLF) dès sa création, et depuis 2015, d'une convention de partenariat avec le service des douanes.

Le volume horaire d'anglais qui avait été négocié avec les professionnels était de 4 heures par semaine, et il est passé ensuite à 5 heures semaine. L'enseignante qui assure actuellement la formation de douane nous déclare que *« les professeurs d'anglais qui sont intervenus au cours des 14 dernières années ont tous eu à cœur d'aider les jeunes à dépasser leur blocage et leur permettre de progresser dans la pratique de l'anglais. Des activités différentes ont été proposées aux élèves : stage d'une semaine d'anglais renforcé avec l'aide d'un(e) assistant(e) d'anglais dans les cours, déplacement à Londres sur une journée. Depuis 2015, nous avons organisé avec le soutien de la mairie de Tremblay en France et de TLF : la visite de DHL Londres (2015), DHL Dublin (2016), DHL Amsterdam (2018). Les étudiants ont pu échanger avec des professionnels de la douane sur leurs pratiques professionnelles, en anglais et ont compris que leur formation permet d'envisager des postes dans toute l'UE. »*

Lors du jury de recrutement, les candidats doivent répondre à quelques questions en anglais *« Il ne s'agit pas d'évaluer le niveau d'anglais, mais simplement d'essayer de voir la réactivité du jeune et comment il se positionne par rapport à la pratique d'une langue étrangère. »*

L'enseignement de l'anglais est centré sur des situations professionnelles, qui sont préparées de façon conjointe entre la professeure technique et la professeure d'anglais *« La professeure d'anglais part toujours de mises en situation professionnelles. Nous sommes amenées à travailler ensemble, pour clarifier une situation professionnelle. Par exemple, Il m'est arrivé de lui transmettre une facture commerciale à l'import. La facture est souvent le seul document que le jeune possède pour déclarer la marchandise. Généralement écrite en anglais, cette facture permet à ma collègue de travailler autour de certains termes professionnels... De même lorsque je fais mon cours sur les incoterms, j'ai passé du temps avec ma collègue d'anglais pour lui expliquer la finalité des incoterms. Elle m'a appris les termes anglais, et systématiquement, quand j'aborde les incoterms avec les élèves, ils me donnent les sigles INCOTERMS en anglais ».*

Au fil du temps, les enseignantes ont ressenti un besoin croissant d'aller au-delà de ces préparations conjointes, pour passer à la co-animation. *« Aujourd'hui, nous nous sommes rendu*

compte qu'il serait nécessaire de co-animer une séance. Mais, pour y arriver, Il faut lever des problèmes d'emploi du temps et que ces séances soient planifiées dans l'emploi du temps des élèves. Les jeunes y trouveraient sans aucun doute beaucoup d'intérêt. »

Afin de prendre en compte l'hétérogénéité initiale des acquis en anglais « la professeure travaille par groupes de niveau, et elle les fait énormément travailler à l'oral. Pour avoir lu les retours des élèves, ils sont très étonnés de ce qu'ils sont capables de faire à l'issue de la formation dans leur prise de parole à l'oral en anglais. Ils s'étonnent eux-mêmes, parce qu'au départ ils ont de réels blocages... On organise un voyage à l'étranger (visite d'un site DHL) chaque année, des échanges en anglais sont prévus avec des professionnels du dédouanement. Ils utilisent leurs heures d'autonomie pour préparer leurs échanges et cela les motive. »

La professeure d'anglais recourt systématiquement à des mises en situation professionnelles :« Je leur propose déjà tout le vocabulaire à étudier. Ensuite ils ont un problème à résoudre, par exemple, « vous vous trouvez dans une entreprise X, vous avez une marchandise qui n'est pas arrivée à l'heure et en plus elle est détériorée lors de son arrivée. Vous avez pris du retard, vous allez envoyer un mail, et après vous allez passer un coup de fil pour l'entreprise qui est très mécontente. Comment allez-vous faire les remboursements, qui est responsable... » Ils travaillent par groupes de deux, c'est sous forme de jeu de rôle. »

Elle est convaincue de l'efficacité de l'utilisation conjointe des jeux de rôles et de l'informatique. « Je trouve que les jeux de rôle c'est ce qu'il y a de mieux au niveau de la langue. C'est à poursuivre, si on doit travailler dans ce sens-là. Il faut utiliser les matériaux qu'on a, tout ce qui concerne l'informatique. Je travaille énormément avec ça pour mes classes, avec la présentation de leurs tâches à effectuer. Je trouve que la plupart du temps on a un bon rendu. Cet acte d'utilisation de l'informatique et de l'expression orale, c'est une des meilleures choses pour l'apprentissage de la langue. Je les fais aussi travailler sur des enregistrements. Ils peuvent s'enregistrer et m'envoyer leurs enregistrements sur la base de données du lycée. Je les évalue, car c'est souvent la tâche finale, quand ils ont bien avancé dans la séquence. »

De plus, la professeure d'anglais a pris l'initiative d'inscrire tous les élèves à la certification TOEIC. Elle nous déclare à ce sujet que « en fin d'année, il y a aussi la validation du TOEIC. Tout au long de l'année il y a un entraînement de deux heures par semaine (prises sur un volume horaire de 5 heures) pour leur permettre d'acquérir les automatismes sur le TOEIC, qui est assez pointu sur la compréhension de l'oral et de l'écrit. Je leur dis bien que le TOEIC leur sert à savoir exactement quelles compétences ils ont acquis tout au long de la formation pour les faire valoir en entreprise. » Pour l'évaluation « en fin de formation, lors de l'entretien, le professionnel ou le professeur de la classe membre du jury est amené à poser quelques questions en anglais. » C'est bien la capacité d'interaction orale qui est alors évaluée.

Il ressort de cette combinaison de pratiques innovantes, qui donne d'excellents résultats en termes d'insertion et d'évolution professionnelles, plusieurs pistes de recommandations transposables à d'autres métiers ou familles de métiers :

- un positionnement individuel des acquis communicatifs et langagiers des candidats dès le recrutement, puis au début du parcours de professionnalisation,
- l'animation de mises en situation professionnelle, prenant la forme de simulations multiples,
- l'organisation de visites d'entreprises à l'étranger, bien préparées et donnant lieu à des échanges à l'oral – virtuels et réels -
- le recours à une certification linguistique tierce, dès lors que les capacités de communication en anglais sont un facteur clé pour l'insertion (ici le TOEIC, mais il existe d'autres possibilités),
- l'usage des techniques numériques pour l'entraînement et l'évaluation de l'oral.

CHAPITRE 3

La créativité d'un système en mouvement

Comme on l'a vu en première partie, les objectifs assignés par les textes officiels concernant les LVE dans l'Enseignement professionnel visent tout à la fois à :

- faire prendre en compte les besoins professionnels en LVE décrits dans les référentiels, lorsque les métiers ou les secteurs d'activité le justifient, surtout pour les Bac pro et BTS,
- faire atteindre aux apprenants des niveaux de maîtrise identiques dans tout ou partie des cinq activités langagières du CECRL, niveaux supposés correspondre de façon homogène aux trois niveaux de diplômes (cf. BO, 2009)
- répondre aux besoins des apprenants en termes de citoyenneté européenne et d'interculturalité (cf. BO, 2009)
- permette l'insertion professionnelle ou la poursuite d'études (Code de l'Éducation, Article L333-, Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 55)

De plus, le Code de l'Éducation stipule que la connaissance de deux autres langues (en sus du français) fait partie des objectifs fondamentaux de l'enseignement.

Considérant les volumes horaires accordés aux LVE (2H par semaine) en CAP (si CAP avec LVE) et Bac pro, il apparaît difficile d'atteindre ces objectifs dans le cadre d'un enseignement cloisonné et décontextualisé, d'autant que les rapports et travaux cités en introduction, tout autant que les avis des inspecteurs et professeurs rencontrés montrent que les élèves de 1^{ère} année CAP ou de 2nde Pro sont généralement en difficulté scolaire dans les enseignements généraux, suite à une orientation fortement associée à la faiblesse des résultats scolaires. « Les lacunes scolaires accumulées, conjuguées aux difficultés sociales et familiales que connaissent de nombreux élèves amènent les PLP, CPE et proviseurs interrogés à considérer que le LP pourrait constituer le lieu de la « seconde chance », grâce à laquelle on pourrait « réparer » le rapport du public à l'école et aux études ». (Jellab, 2005). Dans un numéro récent des *Cahiers pédagogiques*, Duchossois et Jellab (2017) soulignent les « fortes réticences des élèves à l'égard de l'enseignement général (souvent assimilé à la théorie) ». J.Y. Ronflé explique que les élèves qui arrivent en CAP ont eu pour la plupart un parcours chaotique, assorti de ce que les enseignants appellent entre eux « un sac à dos bien chargé ». Le CAP ressemble à un « chaudron bouillonnant », c'est un lieu de « remédiation sociale », mais les classes de Bac pro ne sont guère mieux qualifiées. Des enseignants motivés ont évoqué « les gueules cassées de Verdun » ou comparé la classe à un feu qui couve...

C'est pourquoi, il semble à notre équipe que **la voie de l'intégration pédagogique et didactique** « Enseignements généraux-Enseignements professionnels -Formation en entreprise » apparaît comme l'hypothèse la plus adaptée pour atteindre progressivement les objectifs souhaités.

Cette *intégration*, qui consiste à ce que les enseignements de LVE soient articulés prioritairement aux disciplines et à la formation professionnelle, doit pouvoir à la fois réaliser une rupture pédagogique nécessaire avec le collège, susciter une motivation en lien avec la pratique et les nécessités professionnelles rencontrées en PFMP dans le cadre de l'alternance, donner du sens et du concret aux enseignements généraux, valoriser les élèves de l'EP dans le quotidien scolaire.

Comme en attestent de nombreux travaux de recherche, les élèves qui arrivent en lycée professionnel ont besoin de restaurer une image positive d'eux-mêmes en tant qu'apprenant, de se remettre en perspective d'études, de se construire un projet scolaire, professionnel, de vie. « Cela passe par une rupture pédagogique avec la scolarité précédente, synonyme d'échec » (IGEN, 2016) et une reconnaissance des diverses formes d'intelligence que le travail en projet pluridisciplinaire va pouvoir susciter (Bouin⁴⁰, 2013). La pratique manuelle, lorsqu'il s'agit d'une filière industrielle, la configuration d'un atelier ouvrent des possibles que les limites de l'espace classe ne permettent pas (Ronflé⁴¹, 2017).

« L'atelier c'est le lieu où l'on travaille en petits groupes, où les élèves utilisent le vocabulaire travaillé en cours, où le professeur essaie de faire parler les élèves et de débloquer ceux qui sont mal à l'aise et ont des difficultés à s'exprimer » (enseignante anglais aéronautique).

Cela peut aussi passer par des pratiques ouvertes aux langues et variétés des élèves, qui permettent de montrer des compétences réelles et souvent ignorées (Lambert 2005 ; Bouguerra 2013).

On sait que **l'approche inductive** est spécifiquement recommandée. Dans cette approche, « Le cheminement vers le savoir n'est pas tracé par l'enseignant de façon formelle. C'est par le travail pratique que l'élève acquiert au fur et à mesure les connaissances, et qu'il les met en lien pour obtenir un objectif final ». Le projet, l'analyse de cas ou l'étude de situation ou situation-problème relèvent de cette logique. « Par le travail inductif et la réflexivité, la priorité est de tirer les leçons de la pratique afin d'élaborer un mode de pensée permettant de construire, au fur et à mesure de la formation, une capacité à conceptualiser (par exemple par schémas) pour aller du particulier au général, du concret à l'abstrait, du réel au théorique⁴² ».

L'analyse réflexive qui accompagne ou suit une activité entraîne l'élève à prendre de la distance. Elle se fait individuellement ou collectivement, sous forme d'une mise en mots (verbalisation) orale ou écrite.

La mise en œuvre de l'intégration didactique nécessite des organisations et des partenariats qui encadrent et facilitent les relations école-entreprise, formations scolaire et apprentissage, partages de connaissances et de ressources entre formation initiale et continue.

Les Campus et réseaux sont des initiatives relativement récentes mais qui ont déjà montré leur efficacité pour ces objectifs.

⁴⁰ <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Enseigner-en-lycee-professionnel%E2%80%89-un-metier-une-pedagogie>

⁴¹ Ronflé Jean-Yves, Le CAP Un outil de remédiation sociale, *Cahiers pédagogiques*, 540, Novembre 2017.

⁴² http://www.acnice.fr/pacte/Filiere%20commerciale/Autres_dossiers/concours_plp_interne/preparation_oral/fm_oral/elements_de_pedagogie.doc

3.1 Des dispositifs à encourager et développer

3.1.1 Campus et réseaux d'établissements

Les campus des métiers et des qualifications

Les Campus des métiers et des qualifications sont des pôles de formation en synergie avec les politiques territoriales de développement économique pour l'insertion professionnelle des jeunes. Ils proposent un partenariat renforcé entre l'État, les régions et les entreprises, qui doit permettre de contribuer à l'élaboration des cartes de formation, en évitant concurrences et doublons.

L'initiative a été lancée en 2013, il existe actuellement 78 Campus sur le territoire national qui regroupent des établissements d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur, en associant une diversité d'acteurs : rectorat, région, organismes de recherche, tissu économique local, pôles de compétitivité, clusters, plateformes technologiques, etc.) autour d'un secteur d'excellence correspondant à un enjeu économique national ou régional.

Ils proposent une gamme de formations générales, technologiques et professionnelles sous différents statuts (scolaire, étudiant, apprenti, en formation continue).

Ils permettent aux entreprises de recruter des salariés bien formés et favorisent le développement économique régional.

Les secteurs d'activité sont variés : aéronautique, bâtiment et travaux publics, énergies nouvelles, numérique, métallurgie, filière bois, plasturgie, industries graphiques, mais aussi hôtellerie-restauration, tourisme, relation-client, soins et santé.

Le label « Campus des métiers et des qualifications » est délivré pour 4 ans sur un ensemble de critères :

- la cohérence de l'offre de formation avec les besoins de développement économique ;
- le partenariat avec le tissu des entreprises locales et des laboratoires de recherche ;
- la diversité et la complémentarité de l'offre de formation (types et voies de formation, statuts des apprenants, parcours de formation) ;
- l'innovation et la prise en compte des problématiques de l'évolution des métiers et des filières impactés par la transition numérique et le développement durable ;
- l'ouverture européenne ou internationale et la vie du Campus.

Les campus aéronautiques

En région Nouvelle Aquitaine

L'AEROCAMPUS Aquitaine, initié en 2011 sur un site appartenant précédemment au Ministère de la Défense est actuellement une Association loi 1901, fondée principalement par la Région Aquitaine, le Rectorat et le BAAS (consortium d'entreprises). Il s'agit d'un très beau site avec parc et château du 13^e siècle, fréquemment utilisé pour des événements et séminaires de grands groupes et sur lequel sont installés les bâtiments utilisés pour les formations scolaires et non scolaires.

Le Campus propose toutes les voies de formation, tous publics, tous niveaux, dans un cadre original, avec des équipements innovants (hangars à avions, plateaux techniques, laboratoires, salles de cours et de dessins équipées, simulateur de maintenance A320, table collaborative, salle de réalité immersive...) et des espaces de vie et de convivialité (hébergements, salle de restauration, infrastructures sportives...). Les élèves (150 en Bac pro et BTS) et les apprentis ne

suivent pas de formations communes mais profitent des mêmes actions tels les parrainages par des PDG de grands groupes...

« Il s'inscrit dans une démarche d'égalité des chances, de promotion des individus, souhaitant accompagner les mutations du monde du travail en offrant des réponses rapides à des besoins précis ».

Le campus est également à l'origine d'AEROCAMPUS CLUSTER, regroupement de centres de formations et d'entreprises aéronautiques et spatiales.

En parallèle AEROCAMPUS reste en appui de la démarche export des industriels aéronautiques par une offre de formation et de conseil sur mesure dans plusieurs pays du monde (Sénégal, Turquie, Singapour...).

En région de Toulouse : le secteur aéronautique et spatial constitue la première industrie régionale d'Occitanie où il emploie près de 90 000 personnes dont la majorité sur la zone d'emploi de Toulouse.

Le Campus des métiers et des qualifications a été fondé en 2016 principalement par la Région Occitanie, le Rectorat, Airbus et Thalès. Il doit permettre, par une meilleure adaptation des parcours et des niveaux de formation, de maintenir l'avance technologique de ces secteurs et leur capacité à créer les nouveaux emplois.

Il regroupe actuellement :

-de nombreux partenaires institutionnels : la Direction Régionale des Entreprises, de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi (DIRECCTE), la Délégation Régionale à la Recherche et à la Technologie (DRRT), Toulouse Métropole, Pôle emploi...

- des groupements économiques et entreprises de la branche métallurgie : UIMM Midi-Pyrénées, Aerospace Valley, AIRBUS, ATR, le CNES, THALES, - STELIA Aerospace, LATECOERE, LIEBHERR, ROCKWELL COLLINS, PME.

- des organismes de formation : Etablissements scolaires, Universités, Ecole d'ingénieurs, CFA, AFPA, GRETA, CNAM AEROSCOPIA, Cité de l'espace ...

Il est installé sur le site du **Lycée Polyvalent Saint-Exupéry**. Le Président du Campus est le proviseur du lycée. Le Directeur opérationnel est détaché d'Airbus. Le Rectorat met à disposition du Campus un enseignant, coordonnateur pédagogique et responsable qualité à mi-temps, qui s'occupe des agréments internationaux).

Le Consortium au complet se réunit une ou deux fois par an, au lycée. Chaque semaine, se tient une réunion du *groupe opérationnel* avec les responsables, pour faire le point sur l'avancement des groupes de travail.

Les objectifs du Campus

- Favoriser l'insertion professionnelle et l'employabilité
- Construire des parcours de réussite pour tous
- Développer l'ouverture à l'international et la vie du Campus
- Améliorer la lisibilité des parcours et l'attractivité des métiers et des formations

Le Campus a déjà mis en place **7 groupes de travail** qui contribuent à plusieurs actions. Entre autres :

- Mise en place à Toulouse d'une plate-forme de l'apprentissage pour l'aéronautique. Les jeunes vont pouvoir s'inscrire en ligne, choisir des formations et y mettre leurs CV
- Labellisation des parcours pour des métiers encore peu attractifs

- Parcours 3^e : (orientation- découverte des métiers)
- Cartographie nationale des formations aéronautiques.
- Développement de partenariats pour la mobilité des élèves de Bac pro (Projet avec la Roumanie).

Campus et formation scolaire

Le campus Aquitaine dispense des formations initiales, du bac pro aéronautique au BTS, sous statut scolaire, placées sous la responsabilité du lycée Flora Tristan de Camblanes-et-Meynac, et sous statut apprentissage, placées sous la responsabilité du Centre de Formation des Apprentis de l'Industrie de Bruges.

Une section franco-allemande⁴³, émanant d'une volonté politique forte et en lien avec l'OFAJ a été créée en 2014 au lycée Flora Tristan (Campus Aquitaine), avec allemand et anglais renforcés. L'allemand est la langue étrangère retenue comme discipline d'enseignement en histoire et pour l'une des matières professionnelles, l'anglais est enseigné comme langue technique dans le cadre des EGLS. Lors des cours de langue « Euro », trois personnes sont présentes : le professeur de langue, le professeur de la discipline professionnelle et l'assistant de langue. Des supports pédagogiques sont élaborés spécifiquement. Les professeurs ont dû se former au domaine technique à la fois pour enseigner et pour suivre les élèves en stage.

L'objectif est de renforcer les liens avec les partenaires allemands de l'aéronautique et de dédramatiser l'apprentissage de l'allemand.

Trois mobilités sont obligatoires pour tous les élèves : en seconde est organisé un échange avec l'Allemagne et en 1^{ère} et Terminale les PFMP se déroulent en Allemagne. Avant et après les PMFP, les élèves échangent selon la méthode *Tandem*, préconisée par l'OFAJ, basée sur les interactions entre pairs.

Ce sont les partenaires allemands qui choisissent les entreprises pour les Français et vice-versa. L'hébergement se fait dans le cadre du partenariat et dans un réseau de familles binationales ou familles d'accueil. « Durant les séjours des élèves allemands, les Bordelais parlent allemand et les Allemands parlent anglais » explique le professeur coordonnateur.

Pour l'épreuve de LVE 1 du Bac pro, chaque élève choisit personnellement allemand ou anglais.

Le responsable du Campus et le professeur d'allemand, avec lesquels nous avons eu des entretiens, reconnaissent que cette section est en train de devenir un parcours d'excellence. S'il n'y a pas de sélection pour l'intégrer, le nombre de candidatures est devenu tel que le choix des dossiers a abouti en 2017 à retenir des élèves qui avaient 15 à 16 de moyenne générale au collège.

Il nous est difficile d'évaluer le dynamisme et l'efficacité de ces Campus, d'autant que celui de Toulouse est très récent. Nous avons pu cependant constater que le développement et la mutualisation des espaces et des plateaux techniques, la présence, au sein des campus, de lieux de formation diversifiés, de centres de recherche et de développement favorisent l'ouverture des établissements et la cohérence de l'offre de formation ; ils constituent des atouts réels pour améliorer les orientations et les parcours des élèves, au sein de cartes de formation concertées.

Ils favorisent la mobilité nationale et internationale des élèves.

Les liens avec les entreprises, les grands groupes et consortium d'entreprises sont facilités et renforcés. On peut se demander même dans quelle mesure ils peuvent exister et se développer

⁴³ Il en existe une équivalente en Alsace.

sans ce type de réseaux. Le responsable du Campus Aquitaine est en lien avec le GIFAS et se rend régulièrement à Paris pour des réunions de travail. Quel proviseur d'établissement pourrait dégager du temps libre pour cela ?

Au sein du Lycée polyvalent, le Campus introduit une dynamique qui rend encore plus visible la proximité des entreprises et contribue à la motivation des jeunes et à leur professionnalisation.

Les réseaux académiques : l'exemple de Grenoble

Les réseaux académiques visent essentiellement à décroiser la formation entre les différentes modalités existantes (voie professionnelle, apprentissage) et entre types d'établissements (publics, privés, scolaires, universitaires, entreprises, incubateurs, etc.), à mixer les publics et à fluidifier les parcours.

Les réseaux sont dans le principe assez semblables aux Campus, à la différence près qu'il n'y a pas de liens avec l'enseignement supérieur et qu'il n'existe pas de labellisation. Ils regroupent des établissements et des formations du niveau V au niveau III sur un territoire et un secteur professionnel donné.

Il en existe actuellement six dans l'Académie de Grenoble. L'objectif principal est de construire un parcours de formation, quelle que soit la modalité : apprentissage, formation scolaire en formation continue, etc.

Il s'agit aussi de faire en sorte que tous les acteurs de formation, enseignants, formateurs, professionnels, présents sur ce territoire puissent se rencontrer et mener ensemble des actions pédagogiques, des actions de formation ou de valorisation du secteur, ou encore contribuer à l'évolution de la carte de formation.

Les premières actions conduites dans l'Académie de Grenoble concernent des actions pédagogiques menées pour tous les enseignants concernés, en fonction de leurs besoins, pour mieux accompagner les parcours d'élèves, devenir capables de conduire des projets pluridisciplinaires, développer des compétences nouvelles dans les secteurs professionnels

Des projets de mobilités internationales ont été envisagés par exemple dans l'hôtellerie. On imagine des départs en binômes (CAP et BTS) pour permettre un tutorat entre les stagiaires.

« L'ouverture, pour les jeunes en voie professionnelle scolaire, réside aussi dans la possibilité de côtoyer des personnes aux parcours différents : stagiaires de la formation professionnelle, étudiants, ingénieurs, chercheurs, créateurs d'entreprises. La coordination de tous les acteurs au sein des réseaux et campus doit permettre ces contacts » (Rapport Calvez-Marcon, 2018)

Il en va de même pour les formateurs.

L'intérêt de ces *Réseaux* réside dans la rencontre des différentes catégories d'acteurs de la formation professionnelle, pouvant déboucher sur des actions ou des réalisations communes.

Nous avons pu constater à plusieurs reprises dans notre enquête, et notamment dans le secteur aéronautique, où des formations en partenariat fonctionnent régulièrement, la valeur formatrice et professionnalisante de ces actions communes pour les enseignants. Les compétences en langues n'y sont pas analysées de manière explicite, comme c'est le cas par ailleurs dans le cadre des mobilités européennes.

3.1.2. Les sections européennes, pratiques formatives et évaluatives

Liens entre disciplines professionnelles et enseignement des langues à des fins professionnelles

Textes officiels et volontés politiques

Les sections européennes rendues nécessaires par « les développements de la construction européenne et l'ouverture internationale croissante des économies », ont été mises en place dans les lycées en 1992 (circulaire n° 92-234 du 19 août 1992). Dès cette circulaire, leur développement était prévu en filière technologique et professionnelle mais c'est une note de 2001⁴⁴ puis un arrêté de 2006⁴⁵ qui en précisent l'intérêt et les modalités en Bac pro. Il y est souligné que « L'enseignement professionnel a vocation plus que tout autre à s'internationaliser » :

La discipline faisant l'objet d'un enseignement en langue étrangère dite "discipline non linguistique"

Le dispositif en lycée professionnel va au-delà d'un simple apprentissage de la langue étrangère, c'est *l'apprentissage dans la langue* : « **les disciplines d'enseignement professionnel sont l'occasion de donner tout son sens à l'utilisation de la langue étrangère comme moyen de communication en situation réelle et authentique** » (Note 2001). Nous préférons d'ailleurs parler de disciplines enseignées en langue étrangère : « DELE » et non « DNL⁴⁶ ».

Communiquer professionnellement en LE :

Le Rapport IGEN 2016 note toutefois que la possibilité de choisir une discipline non linguistique ou « DNL⁴⁷ » non-professionnelle peut être toutefois dommageable, en privant le dispositif de ce qui fait son intérêt majeur. « **On choisira donc de préférence la ou les parties des disciplines professionnelles permettant de développer la communication entre élèves** ».

Enseignement du lexique et de la phraséologie spécialisée :

Cet enseignement en LE de la discipline professionnelle doit « permettre de fournir aux élèves **les éléments de vocabulaire nécessaires à une bonne intégration dans le milieu professionnel du pays considéré** et contribuer ainsi à **accroître leur motivation pour l'apprentissage des langues vivantes** ». Découverte du caractère international des vocabulaires techniques. (Cf. secteurs aéronautique, marine...)

⁴⁴ « Les sections européennes en lycée professionnel, Texte adressé aux rectrices et recteurs d'Académie et délégués académiques aux relations internationales. Signé « Le Ministre délégué à l'enseignement professionnel, J.L. Mélenchon ».

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010830/MENE0101094N.htm>

⁴⁵ Arrêté du 21-8-2006 JO du 30-8-2006 : Attribution de l'indication "section européenne" sur le diplôme du baccalauréat professionnel

⁴⁶ L'expression « Disciplines non linguistiques » (DNL) systématique utilisée pour désigner les disciplines enseignées en langue étrangère dans les sections internationales, bilingues, etc. n'est pas appropriée car elle sous-entend qu'il n'y aurait pas de linguistique dans ces enseignements alors que l'on veut aboutir précisément à faire acquérir aux élèves les compétences linguistiques et langagières de ces enseignements.

⁴⁷ La certification DNL est une certification accordée aux professeurs de disciplines non linguistiques. Elle leur permet d'enseigner leur discipline en langue étrangère dans une section européenne. Cette certification existe depuis 2004 (voir B.O. n° 7 du 12 février 2004).

Conditions d'accès et modalités d'évaluation

Il est important de souligner qu'« **aucune condition particulière n'est requise pour l'admission en section européenne, hormis une aptitude et une motivation pour l'apprentissage des langues** ». Ces sections ne sont donc pas en principe sélectives.

La scolarité des 3 années de Bac pro en section européenne permet aux candidats au baccalauréat de se présenter à une évaluation spécifique, en vue d'obtenir **la mention "section européenne"**, suivie de la désignation de la langue sur leur diplôme du baccalauréat professionnel.

La Mention Section Européenne est obtenue à 3 conditions⁴⁸:

- obtenir une note de 12/20 minimum à l'épreuve de langue obligatoire
- effectuer au moins un stage dans une entreprise à l'étranger ou, à défaut, dans un service "international" d'une entreprise française où ils pourront avoir des relations professionnelles authentiques avec des interlocuteurs anglophones
- obtenir une note de 10/20 minimum à une épreuve spécifique composée à 20% des notes obtenues au cours de l'année scolaire et à 80% d'un entretien oral conduit entièrement en anglais d'une durée de 20 minutes qui se déroule en 2 parties : une situation professionnelle dialoguée avec l'examineur à partir d'un sujet inconnu suivie d'une discussion sur le stage à l'étranger.

Le stage à l'étranger : professionnalisation, citoyenneté et interculturalité

Le stage ou PFMP à l'étranger « un élément essentiel du dispositif en lycée professionnel » (Note 2001) est souvent réalisé en année terminale, afin, disent les enseignants, que les compétences en langue soient suffisantes.

Comme le souligne le rapport Calvez et Marcon (2018), « L'expérience internationale, ce n'est pas seulement la mobilité géographique, c'est aussi **la mobilité culturelle**. De pays en pays, les approches éducatives varient, et permettre aux élèves de pouvoir y goûter favorise leur mobilité ».

Outre le stage à l'étranger, d'autres modalités d'interactions en LE peuvent être envisagées :

- faire bénéficier les lycées professionnels du **concours d'assistants étrangers** de langue.
- Mettre en place des **projets pluridisciplinaires à caractère professionnel** pour favoriser un lien privilégié entre l'apprentissage d'une langue vivante et les disciplines d'enseignement professionnel
- avoir recours à une **diversité d'intervenants extérieurs** en fonction de leurs qualifications professionnelle et linguistique⁴⁹;
- Privilégier **les relations avec les entreprises étrangères présentes dans l'environnement économique du lycée ou implantées à l'étranger**. Ces relations peuvent revêtir de multiples formes : visites d'entreprises, intervention en langue étrangère de professionnels, visioconférences...), etc.
- **les échanges avec d'autres classes des pays concernés** doivent être encouragés ; ils peuvent notamment s'articuler autour de **projets de productions coopératives à caractère professionnel**.

⁴⁸ Source : <http://eduscol.education.fr/cid46517/sections-europeennes-ou-de-langues-orientales-selo.html>

⁴⁹ Source : <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010830/MENE0101094N.htm>

Pour favoriser le développement de cette ouverture européenne des lycées professionnels, il est fortement recommandé **de mettre en place des partenariats académiques avec des régions étrangères**.

Il est souhaitable de formaliser les relations avec les entreprises en *signant des conventions de partenariat*, de façon à leur donner un cadre légal, à en garantir les modalités et le fonctionnement et à assurer la qualité des stages, de la professionnalisation et de l'évaluation. Ces conventions mobilisent les échanges entre enseignants et tuteurs de stage et contribuent à la formation culturelle et linguistique des enseignants.

La concrétisation de ces partenariats et les conventions qui en résultent figurent dans les actions prioritaires des Campus des Métiers des qualifications et des réseaux d'établissement tels que ceux développés récemment par l'Académie de Grenoble.

Effets attendus et observés

(cf. Colloque CIEP 2001⁵⁰; Rapport IGEN 2016⁵¹ et nos enquêtes dans les Académies de Lyon et Toulouse).

On peut attendre de ces **sections européennes trois effets extrêmement importants sur le plan linguistique et pédagogique** :

- **des acquisitions linguistiques ciblées** sans comparaison avec un enseignement normal que ce soit en termes d'horaire ou de pratiques car **la LVE n'est plus seulement apprise, elle est pratiquée**, les élèves deviennent des locuteurs de la LE dans des activités professionnelles.
- **une éducation à la citoyenneté et des compétences culturelles émergeant des situations professionnelles**, vécues par les jeunes, qui ne les ressentent pas comme imposées par le système scolaire ;
- **des pratiques pluridisciplinaires** liées à la constitution d'équipes pédagogiques centrées autour de l'élève et **une dynamique d'établissement** car ces sections et les projets qui en découlent sont un facteur de dynamisation et d'enrichissement des pratiques.
- une prise de conscience de l'importance des LE dans les univers professionnels.

« Le gain en confiance est important et incontestable dans les domaines linguistique et professionnel : il se traduit par une meilleure réceptivité aux nouveaux apprentissages et une plus grande aisance dans la prise de parole. L'appréhension du professeur par l'élève évolue également. L'un et l'autre changements sont probablement parmi les facteurs d'une relation pédagogique plus sereine ». (Rapport IGEN « Bonnes pratiques », p.71).

Selon notre enquête, les apprentissages linguistiques portent prioritairement sur les compétences pragmatiques (usage socio-professionnel de la langue), sociolinguistiques

⁵⁰ ACTES DU COLLOQUE CIEP (2001), Geneviève Gaillard « Formation des enseignants en section européenne des lycées professionnels »,

<http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/documents/2008/actualites/formationActes.pdf>

⁵¹ Rapport IGEN n°2016-078, Novembre 2016, « Le recensement des bonnes pratiques pédagogiques dans l'enseignement professionnel », http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/44/7/2016-078_Recensement_enseignement_professionnel_690447.pdf

(adéquation de la pratique langagière au contexte social et professionnel), spécifiques à l'exercice des professions du tertiaire à dominante relationnelle et techniques (spécialités industrielles). Dans les filières industrielles et notamment en aéronautique, où les textes de spécialité sont essentiels, l'enseignant est amené à travailler à partir de documents authentiques professionnels qu'il aura récoltés en situation ou en ligne, de tutoriels ou encore à intervenir en plateforme technique ou en atelier :

Exemple 1 : Bac pro aéronautique Toulouse

« L'atelier c'est le lieu où l'on travaille en petits groupes, où les élèves utilisent le vocabulaire travaillé en cours, où le professeur essaie de faire parler les élèves et de débloquer ceux qui sont mal à l'aise et ont des difficultés à s'exprimer : « Il m'arrive d'en profiter pour corriger certaines expressions et points de grammaire que j'ai pu repérer en cours, mais c'est surtout fait pour parler et communiquer. »

Des élèves de seconde montrent des capacités à s'exprimer et interagir :

« J'ai essayé de leur démontrer qu'ils sont capables de parler et de tenir une conversation pendant 20 minutes et ça a marché... » »

Exemple 2 : Bac pro Electrotechnique Firminy

Le professeur de spécialité électrotechnique de la section Euro travaille à partir de documents techniques et schémas, de tutoriels en anglais en 2^{nde} :

« On ne fait pas de grammaire dans ce cours : on fait lire les élèves, on travaille la lecture et la compréhension des documents techniques, on les confronte à des situations-problèmes en les faisant travailler par exemple sur un tutoriel d'électronique : « How to connect an electrical outlet receptacle ».

Le document a été sélectionné sur Internet pour son intérêt technique (installation de prises de courant), lexical et phraséologique : lexique des outils, des objets (lampes, prises, fusibles, circuit, disjoncteur, section, etc.), lexique des mesures dont certaines sont équivalentes (volt, ampère) et d'autres non (pouce).

Compétences culturelles professionnelles :

Les élèves découvrent des usages et des normes différents des usages français (voltage, forme des prises, couleur des fils électriques) et abordent ces différences culturelles par le biais de leur spécialité.

Les séquences de lexique et éventuellement les points de grammaire parfois abordés sont travaillés en lien avec les textes et interactions concernées.

Des cours principalement en anglais :

EX1 : La classe se déroule principalement en anglais. Le professeur clarifie certains points en français, vérifie la compréhension, reformule parfois. Si certains points grammaticaux ne sont pas acquis, le professeur explique alors en français.

Ex. 2 Toutes les consignes sont données en anglais : *« je leur demande si c'est clair et il arrive que certains me disent qu'ils n'ont pas compris, à ce moment-là je demande à quelqu'un d'autre d'expliquer de façon à ce que je n'ai pas à parler français... »*

Dans chaque section Euro, on retrouve une nécessaire collaboration entre le professeur de spécialité (DELE) et le professeur d'enseignement général (EG)

Ex.1 (aéronautique) : Le professeur d'EG travaille en collaboration étroite avec le professeur technique pour que les programmations et les cours se complètent.

Par exemple en seconde le programme d'anglais général comprend des séquences sur les caractéristiques techniques des avions, sur les hélicoptères. En première, la conquête spatiale. En terminale, travail sur l'aviation militaire et sur l'impact de l'aviation militaire sur l'aviation civile. Sont abordées aussi des études de personnalités comme Gandhi ou Mandela, qui n'ont rien à voir avec le monde de l'aéronautique. L'objectif est d'être en harmonie avec les programmes de l'Éducation nationale, tout en répondant aux besoins professionnels en matière de langue étrangère.

Dans certaines sections européennes (cf. Lycée professionnel A. Thomas de Roanne), les élèves de 3 spécialités (Commerce-Vente-ARCU) **sont regroupés en barrette** 2 heures par semaine, à partir des **compétences communes** des référentiels des 3 diplômes (compétences transversales professionnelles).

Les deux professeurs de langue et de spécialité travaillent systématiquement ensemble et élaborent une progression commune sur 3 ans qui fait alterner des cours type « scénarios » et des cours de « communication culturelle » : *savoir passer une commande, savoir passer un coup de fil...* « Les élèves ne changent pas de cours quand ils changent de professeur ». (Professeure Economie-Gestion, spécialité Commerce-vente).

Cette progression est en lien avec les séjours à l'étranger organisés en Seconde (appariement par eTwinning) puis en Terminale (PFMP en entreprise à l'étranger) et avec le stage en France où, souvent on leur demandera des tâches en LE.

Ex. « Commerce- Vente-Accueil »

« Il y a toujours un côté professionnel que l'on rattache au pays de destination. Toutes les séances aboutissent à une tâche finale, sous forme de jeux de rôle ou de scénarios ou de situations toujours contextualisées. On y travaille le vocabulaire spécifique de la situation, de l'embauche par exemple ; on travaille toujours un point précis de langue en lien avec les textes des jeux de rôle, des dépliants, etc. » (Professeure Economie-gestion).

Dans ce lycée, les élèves de seconde sont inscrits gratuitement au **Cambridge English Certificate** (CEC) par le biais du partenariat entre Cambridge English Language Assessment et le Ministère de l'Éducation Nationale⁵². Ce partenariat permet aux lycéens des classes de seconde "section européenne" de valider gratuitement l'atteinte du niveau d'anglais B1 par une certification de niveau intermédiaire. En cas d'échec, l'examen permet de valider le niveau A2, si le niveau minimum requis est atteint. La préparation de cette certification contribue, selon les professeurs à mieux préparer les élèves en anglais général, ce qui leur sera directement utile pour leurs stages.

⁵² <http://www.cambridgeenglish.org/fr/exams-and-tests/cambridge-english-certificate-cec/>

Les PFMP des Sections euros ou des Bac pro aéronautique

« **Le stage à l'étranger** authentifie l'apprentissage de la langue étrangère. Il améliore très fortement les aptitudes et compétences de l'élève : autonomie par l'immersion dans la vie quotidienne à l'étranger (déplacements entre lieu d'hébergement et entreprise d'accueil), meilleure connaissance de la vie culturelle, connaissances linguistiques, mise en situation professionnelle... » (Golaszewski, 2001 : 20)

Le stage est à la fois linguistique et professionnel mais surtout intensif car d'une part, il est limité dans le temps, d'autre part savoir et savoir-faire sont indissociables (cf. compréhension d'une notice technique rédigée en espagnol, en allemand ou en anglais, qui permettra aux stagiaires de faire fonctionner la machine).

Les implications de la mobilité sont doubles :

-L'apprenant-stagiaire est à la fois dans le pays où l'on parle la langue étrangère apprise en immersion totale et dans l'entreprise où il y a obligation de faire, de produire, etc. avec un interlocuteur/partenaire dont il faut comprendre la langue.

Il est donc à la fois dans un espace techniquement clos où une *langue de spécialité* sera requise et dans un espace ouvert, social et culturel où *l'activité de communication* sera primordiale (Golaszewski, Ibidem).

Les étudiants rencontrés ont insisté fortement sur les acquis procurés par les PFMP à l'étranger :

« *je suis parti en Allemagne chez Airbus et là-bas on communique en anglais. Je suis allé à Brême. Avec des Allemands qui parlent anglais on se comprend bien mais celui qui est allé dans un pays anglophone, avait plus de difficultés avec les natifs, au début* »

Sur le plan citoyenneté et interculturalité

Grâce à l'ouverture internationale, au stage à l'étranger, l'élève découvre, tout en étant accompagné, d'autres modes de vie et comportements, dans la vie professionnelle ou quotidienne. On peut parler **d'acculturation à d'autres cultures**, moyen, dès la formation initiale, d'accoutumer les élèves à travailler dans d'autres pays européens, de les préparer à cette « déstabilisation » que représente toute mobilité. L'insertion professionnelle de ces élèves est largement assurée, grâce à leur forte motivation et à la valorisation de leurs acquis.

L'organisation des stages à l'étranger se réalise par divers moyens, comme on le verra plus loin, mais relève principalement aujourd'hui de l'investissement et de l'efficacité des professeurs.

Il est possible d'envisager des stages professionnels dans des pays de la communauté européenne qui parlent une langue différente de celle qui est enseignée dans le lycée professionnel. Le Danemark ou la Suède utilisent régulièrement la langue anglaise dans bon nombre de situations professionnelles, la Roumanie également se montre dernièrement très ouverte aux partenariats. L'anglais est alors le passage obligé de l'échange, qu'il soit linguistique, commercial ou professionnel.

Le succès du stage dépend avant tout de la mise en relation des entreprises avec le lycée, de la constitution progressive d'un réseau favorisant la mise en œuvre et le suivi des stages.

Les pratiques et les expériences rencontrées en situation de mobilité pourraient être proposées de manière virtuelle et simulée en « classe standard », à condition de repenser les manières

d'enseigner et d'évaluer sur l'ensemble du système, en particulier pour les deux premiers niveaux de diplômes professionnels.

3.2 Des expériences à généraliser

Une SEGPA inclusive, la validation du niveau A2 devient une réalité

Une expérience exemplaire en amont : un collège à vocation européenne, la SEGPA inclusive : validation du niveau A2 en LVE, une réalité

Le Collège *Le Lac* de Sedan⁵³ porte le projet « Vers un collège européen » : des pratiques innovantes autour des LVE, des langages et des cultures » qui concerne nombre d'enseignants de l'établissement de l'équipe LVE et quelques enseignants d'autres disciplines qui ont envisagé d'ouvrir leurs élèves à l'Europe y compris ceux inscrits en classe de SEGPA. Ils ambitionnent de décloisonner les enseignements pour développer **la compétence plurilingue** de tous les élèves, encouragée par le Conseil de l'Europe et pour rendre explicites les liens entre langues, langages, concepts, textes et cultures, tout en croisant leurs regards sur l'évaluation par compétences.

Un cloisonnement disciplinaire encore trop marqué pour l'apprentissage des LVE est constaté. Il induit des malentendus au niveau des représentations du processus même de l'apprentissage chez les élèves et les enseignants (les élèves mélangeaient les langues entre elles puisqu'ils pensaient qu'il n'y avait aucun lien entre elles et que leur apprentissage reposait sur des répertoires distincts). Terminée en 2015, cette expérimentation a montré des résultats probants au vu des documents formalisés transmis par le formateur référent LVE⁵⁴ et de la description détaillée fournie par Christine Ancelot dans la fiche publiée par Eduscol. Le projet a pu se développer grâce au travail mené par l'établissement et l'ensemble de l'équipe qui avait élaboré une progression commune en anglais pour les classes ordinaires et celles de SEGPA.

Quelques principes structurants semblent particulièrement intéressants à retenir pour la démultiplication de ce type de travail de manière durable et intégrée aux enseignements des « cours standards » :

Sur les pratiques pédagogiques et évaluatives :

- Des pratiques de co-enseignement adossées à des projets interdisciplinaires LVE – langages- cultures – français,
- La volonté de faire participer tous les élèves et de différencier suivant une progression commune inter-degrés, intersections,
- Des techniques de simulation globale et de mobilisation de compétences en français et en anglais tout au long d'une année,
- Des auto-évaluations régulières en lien avec des compétences transversales – socle « s'informer, s'organiser, restituer à l'oral et à l'écrit ».

Sur le « niveau de langue » visé :

- Le niveau A2 est visé en termes de compétences orales et écrites, les situations des deux premières années de SEGPA concernent la vie quotidienne, en dernière année (classe de

⁵³ FICHE EXPERITHEQUE, Bibliothèque des expérimentations pédagogiques du site Eduscol, consultée le 10 mai 2018, <http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=8703>

⁵⁴ FRESSE F. (2010), « La validation du niveau A2 en Anglais en SEGPA : objectif ambitieux ou utopie ? » Revue du CERFOP 025, 12/2010, pp. 101-110

3^e) les compétences se mobilisent à travers des contenus professionnels (secteurs professionnels, annonces, préparation partielle d'un CV),

- Une progression commune pour toutes les classes en termes de compétences communicatives et langagières en les associant à des compétences dites transversales du Socle commun de connaissances et compétences.

Sur la valorisation de l'interdisciplinarité :

- Des moments réguliers consacrés à la valorisation de la trans-inter-pluridisciplinarité en lien avec les compétences transversales (semaine trans disciplinaire, deux fois par an),
- L'élaboration de projets pluridisciplinaires reliés à de la mobilité réelle par des voyages, virtuelle à travers l'utilisation de plates- formes ressources en ligne.

L'enseignement majeur de ce projet concerne les résultats en LVE obtenus par les élèves de SEGPA et le besoin impérieux de réduire le nombre de projets auxquels ces élèves sont confrontés dans le cadre de leur accompagnement spécifique. **Plus les objectifs en LVE et en français sont explicites et rattachés à des situations, plus l'excellence se développe.**

Les objectifs ambitieux en fin de Collège sont donc possibles et la trace des acquis explicités en anglais reconnue par des évaluations devraient assurer une évolution dans la poursuite d'études, pour éviter des recommencements et des redites, relevés par plusieurs enseignants et diplômés rencontrés.

La continuité Collège – Lycée Professionnel – CAP reste à élaborer et à formaliser dans une logique « bloc ou tronc de compétences » facilitant les progressions et les variations.

La Principale adjointe en poste au moment du déroulement de ce projet garde des souvenirs marquants quelques années après. Interviewée dans le cadre de cette étude, elle souligne trois aspects utiles pour le déploiement et la généralisation de ce type d'initiatives en Collège en général, en classe de SEGPA en particulier :

- Assurer au moins une heure d'anglais par semaine en co-animation entre un enseignant d'anglais et l'enseignant de la classe SEGPA. Le Collège *Le Lac* de Sedan consacre actuellement 1 heure de co-enseignement de manière systématique pour l'anglais ;
- Mettre en place un suivi en Lycée professionnel des élèves de SEGPA. Le département des Ardennes a adopté cette mesure : 5 heures par semaine sont consacrées à ce suivi qui inclut des participations au conseil de classe, des accompagnements personnalisés en classe de Lycée dans une approche concertée avec les enseignements du Lycée, y compris avec des moments de co-enseignement ;
- Inscrire les pratiques évaluatives en SEGPA dans un continuum Collège-Lycée Professionnel qui implique des articulations entre enseignants et par conséquent entre élèves situés habituellement dans des espaces – géographiques et symboliques- distincts.

Les démarches proposées par ce Collège ainsi que les résultats obtenus montrent que le continuum Collège-LP/CAP peut se co-construire dès l'amont, aussi bien sur le plan des LVE que sur celui de la construction des parcours préprofessionnels. Le rôle joué par les « référents-suivi » dédiés à la sécurisation des parcours en Lycée des élèves de SEGPA est un élément à retenir pour l'ensemble du système et à expérimenter sur d'autres départements.

Inscrit dans une approche actionnelle, inclusive et réflexive, ce type de projets permet de résoudre plusieurs difficultés inhérentes à la voie professionnelle, évoquées plus haut.

3.3 Des liens à renforcer : mobilité et langues

3.3.1. L'organisation et l'évaluation des mobilités élèves

Comme on vient de le montrer, **le stage ou période de formation en milieu professionnel (PFMP) à l'étranger** améliore très fortement les aptitudes et compétences des élèves. Ces effets de la mobilité, après avoir été largement étudiés dans le contexte universitaire, sont aujourd'hui fortement recommandés par les instances européennes pour les apprentis et élèves de la voie professionnelle. La lecture des rapports politiques et scientifiques en atteste de façon unanime.

Les élèves interviewés y voient non seulement un gain professionnel mais aussi un enrichissement personnel et culturel. C'est un enjeu réel dans leur formation, qui oriente et motive souvent les activités de plusieurs disciplines très en amont.

Mais réussir à faire partir les élèves à l'étranger représente un défi pour les professeurs. Nous avons pu rencontrer divers types d'organisation, du plus simple au plus élaboré :

- Un professeur de langue et/ou un professeur de discipline professionnelle (notamment ceux qui ont exercé auparavant en entreprise) ont des affinités personnelles ou des contacts dans un pays étranger et vont les utiliser pour organiser le départ des élèves.
- L'équipe enseignante organise la mobilité dans le cadre d'un jumelage municipal ou autre.
- La mobilité est organisée pour les élèves de la ou des sections européennes et pour ce faire, le lycée a rejoint un « consortium » qui va être organisateur.
- La mobilité est engagée dans un programme d'échanges spécifique type OFAJ ou plus récemment e-Twinning⁵⁵, communauté pour les établissements scolaires européens.
- La mobilité est encadrée ou organisée au niveau académique (voir plus loin).

La première formule est évidemment la moins bonne, en dépit de toutes les compétences et efforts fournis par les professeurs, elle est fortement liée à leur personnalité et donc peut périlcliter en cas de départ de l'établissement ou de dissension.

Si elle peut correspondre à une situation de départ, il est recommandé de la faire évoluer vers des organisations existantes, consortium, réseaux ou Campus.

La recherche de financement est toujours une préoccupation, car si les bourses Erasmus, souvent complétées par une contribution régionale, financent l'essentiel, beaucoup d'établissements soucieux de ne pénaliser aucun élève pour des raisons financières, organisent des événements ou

⁵⁵ eTwinning est une action européenne qui offre aux enseignants des 43 pays participants la possibilité d'entrer en contact afin de mener des projets d'échanges à distance avec leurs élèves à l'aide des TICE. Plus de 550 000 enseignants sont inscrits dans la communauté eTwinning en ligne (février 2018). eTwinning fait partie du programme européen, Erasmus+. En plus de ce réseau étendu d'enseignants, eTwinning met à disposition des outils de communication et d'échanges pour les projets, tous gratuits et sécurisés. Chaque pays participant à cette action est doté d'un bureau d'assistance national qui fournit un soutien pédagogique et technique aux enseignants inscrits. <https://www.etwinning.fr>

des ventes pour compléter la part restante. 200 ou 300 € reste une somme importante pour beaucoup de familles.

Le ministère a engagé une politique de généralisation des partenariats scolaires en souhaitant qu'en 2017 tous les établissements soient engagés dans un partenariat :

« Les projets de mobilité sont de préférence suivis au niveau académique et réalisés dans le cadre d'un partenariat scolaire pérenne engageant l'ensemble de l'établissement français et son partenaire étranger. La mobilité et les partenariats sont suivis en académie par les délégués académiques aux relations européennes, internationales et à la coopération (Dareic) dont le rôle est d'accompagner les établissements dans leur recherche de partenaires, de financements et de conseils pour développer la mobilité et les partenariats. Les enseignants référents pour l'action européenne et internationale (ERAIE) assurent, au niveau de l'établissement, la même fonction auprès de leurs collègues, des élèves et des familles »⁵⁶.

Ces partenariats peuvent être de plusieurs types :

- Partenariats dans le cadre d'un programme européen (eTwinning, Erasmus+, etc.) ou dans le cadre d'accords bilatéraux nationaux ou académiques (OFAJ, SFA, programme académique avec une région partenaire, etc.)
- Appariements ; partenariats avec un établissement scolaire ou une entreprise à l'étranger donnant lieu à des périodes de formation et de stages en milieu professionnel à l'étranger

Projets ERASMUS de mobilité européenne et échanges internationaux

Le projet Paloma a débuté sous la forme d'un consortium de 11 Lycées des métiers labellisés. Il est aujourd'hui relié aux DAREIC et DAFPIC de l'académie de Créteil (<http://ac-creteil-paloma.blogspot.fr/p/le-projet.html>)

Soutenu et financé par le programme Erasmus+, le projet PALOMA a permis à 160 élèves en 2018 scolarisés dans les lycées des métiers de l'académie de Créteil d'effectuer une période de formation en milieu professionnel (PFMP) de 3 à 5 semaines dans une entreprise ou un centre de formation en Europe (Allemagne, Autriche, Espagne, Finlande, Italie, Irlande, Pologne, Roumanie, Royaume-Uni) pour la période 2017-2019.

Ce projet a pour ambition d'améliorer l'employabilité des futurs bacheliers et de développer l'ouverture européenne des établissements participants en agissant, par l'expérience des mobilités, sur le sentiment d'appartenance à l'Europe. Les élèves sont sélectionnés uniquement sur leur motivation.

Lors de cette expérience personnelle et professionnelle, les élèves sont accompagnés sur place par les équipes éducatives de leurs lycées et par les services académiques. Ils bénéficient d'une préparation linguistique et culturelle, et d'une formation à la vidéo pour filmer et partager leur expérience avec leurs camarades candidats à de futures mobilités.

Motivations des établissements : le Lycée Jean Macé (Créteil) a souhaité s'engager dans ce projet pour les élèves du Bac pro Chaudronnerie. C'est en effet une filière qui n'est pas suffisamment attractive alors que le potentiel de recrutement est élevé. Le projet de mobilité devrait pouvoir attirer davantage d'élèves.

⁵⁶ ww.education.gouv.fr/cid21457/la-mobilite-des-eleves.html

L'évaluation des mobilités

L'évaluation organisationnelle relève de l'équipe ou du Conseil lycéen mais à notre connaissance, il n'existe pas encore d'outil pour y contribuer. En revanche l'évaluation des élèves est systématique et pratiquée par divers moyens.

L'une des plus anciennes modalités d'évaluation est l'**Attestation Euro Pro** (JO DU 30-4-2002 DESCO A6). C'est une épreuve interne qui se passe dans l'établissement de formation à l'issue du stage ou de la période de formation en milieu professionnel. Au cours de cette évaluation, le candidat présente un dossier pendant environ 10 minutes et comprend une partie culturelle sur les institutions européennes et une partie professionnelle où l'élève parle de son expérience de mobilité. Ce dossier fait ensuite l'objet de questions posées au candidat pendant un temps équivalent.

Selon le diplôme, la présentation du dossier est effectuée en langue française ou dans la langue étrangère du lieu d'accomplissement de la mobilité.

Cette attestation donne des points si la note de l'élève est au-dessus de la moyenne.

Lors des mobilités professionnelles, les établissements utilisent actuellement très souvent l'**Europass**. Il s'agit d'un document qui permet de consigner les savoirs et compétences acquis dans un pays européen. L'avantage est qu'il est rempli par les deux organisations partenaires associées au projet. Il comprend une description du parcours de mobilité, une description des tâches/activités effectuées et des compétences liées à l'emploi, des compétences linguistiques, numériques, communicationnelles

Dans le cadre **des projets e-Twinning**, une commission d'experts évaluateurs donne son avis sur la fiche projet. Les élèves reçoivent le label. Si deux pays ont obtenu le label pour le même projet, ils obtiennent le « label européen ».

Des exemples sont disponibles sur la plate-forme VALOR de la Commission européenne, en lien avec le projet ERASMUS « EPICERIE FINE⁵⁷ » porté par le Lycée Santos Dumont de Saint-Cloud en partenariat avec l'Espagne, la Lettonie et la France sur le montage d'une épicerie fine. La langue de travail est l'anglais. Des CFA sont associés à ce projet, du commerce, des services. Des classes de Bac pro Gestion Administration aident à mettre le tout en forme.

L'unité facultative de mobilité

Dernière-née de ces modalités d'évaluation, l'**unité facultative de mobilité** a été créée par arrêté du 27-6-2014 (J.O. du 29-6-2014 / MENESR - DGESCO A2), à titre expérimental pour le diplôme du baccalauréat professionnel (cf. annexe 6).

Elle est destinée à valider les résultats d'une période de formation effectuée dans un État membre de l'Union européenne, de l'Espace économique européen ou de l'Association européenne de libre

⁵⁷ Projet identifié par le rapport IGEN de bonnes pratiques, cité par Madame Moquin, Directrice du CRE Versailles

-échange, dans le cadre de la préparation à ce diplôme. *Une évaluation du dispositif était prévue à l'issue de la session d'examen 2017.*

Elle permet d'évaluer les six compétences détaillées ci-dessous qui associent savoir-faire langagiers et connaissances des codes culturels et relèvent de la communication interculturelle :

C1 : Comprendre et se faire comprendre dans un contexte professionnel étranger
C2 : Caractériser le contexte professionnel étranger
C3 : Réaliser partiellement une activité professionnelle, sous contrôle, dans un contexte professionnel étranger
C4 : Comparer des activités professionnelles similaires, réalisées ou observées, à l'étranger et en France
C5 : Se repérer dans un nouvel environnement
C6 : Identifier des caractéristiques culturelles du contexte d'accueil

Nous donnons un exemple détaillé :

C1 : Comprendre et se faire comprendre dans un contexte professionnel étranger
Être capable de :

- s'informer, collecter et analyser des données et des informations ;
- identifier les instructions et consignes, orales et écrites ;
- utiliser un mode de communication diversifié et adapté (gestes, support écrit, numérique, graphique, etc.

Ces compétences pourront être distribuées dans le bloc de compétences interactionnelles proposé plus loin dans nos préconisations.

Sa rédaction ainsi que les compétences visées nous paraissent tout à fait appropriées à l'évaluation d'une PFMP à l'étranger. Il appartient à l'équipe pédagogique et en fonction des objectifs assignés à la PFMP de déterminer quels items seront évalués en français et en LE.

3.3.2. Les dispositifs de mobilité européenne à l'intention des cadres et des enseignants

Deux académies (Versailles et Lille) impulsent et développent des projets ERASMUS centrés sur le développement des compétences en LVE pour leurs personnels enseignants et cadres.

Académie de Versailles

*« Dans le cadre du projet académique, le Recteur a indiqué comme un des objectifs principaux **le développement de la mobilité des cadres et des enseignants pour impulser et faciliter la mobilité des élèves par le biais de la formation continue des enseignants.***

Pour répondre à l'objectif du projet, les principaux publics partant en mobilité sont les professeurs du second degré avec pour ambition la création d'une section européenne dans leur établissement, en accord avec le représentant légal de leur établissement d'exercice. Ces enseignants sont, soit déjà détenteurs d'une certification DNL, soit désireux de pouvoir l'obtenir l'année de la mobilité. Pour autant, des personnels administratifs et des professeurs de lycées en situation de formation à l'entrée dans l'emploi sont également possiblement lauréats de mobilités, dans la mesure où la

cible finale est bien la mise en place de mobilités pour les apprenants du secteur formation professionnelle dans les établissements de l'Académie. Les cadres ont un programme spécifique d'une semaine qui prévoit une formation dans une école de langues et, sur un temps court, un travail en binôme avec un cadre d'un établissement professionnel européen.

La mise en œuvre du projet Erasmus+ sert donc le projet académique global décidé par le Recteur et pour lequel un Comité de pilotage a été créé (instance de décision stratégique et politique), dont les membres sont le corps d'inspection (IEN Economie-Gestion), la DAREIC, la DAFPIC, la DAFCO, le GIP FCIP, le Centre Ressources Europe, la DAFPA.

La référente de ces projets européens, **Responsable du Centre Ressources Europe**, dont la mission principale consiste au développement de la mobilité européenne et internationale et à la réalisation de formations vers les personnels des établissements, joue un rôle d'ensemblier, particulièrement intéressant à analyser et démultiplier sur d'autres académies. **Elle coordonne l'ensemble du dispositif en relation étroite avec l'IEN en charge du dossier des sections européennes professionnelles, le directeur du GIP FCIP et également les services du Rectorat.** »

L'intérêt de ce projet porte sur des aspects systémiques multiples, particulièrement pertinents pour faire évoluer les pratiques des enseignants « en cascade » et « en tâche d'huile » au sein des établissements. Le maillage formation initiale-formation continue constitue l'un des éléments les plus novateurs, d'autant que ces projets perdurent grâce au Centre de Ressources Europe créé en 2001.

Académie de Lille

« Dans le cadre du projet académique, le Recteur a indiqué comme objectifs principaux, le développement de la formation initiale et continue des personnels éducatifs, dont les néo-cadres (chefs d'établissement et inspecteurs), l'ouverture européenne et internationale des établissements, la mobilité des apprenants et l'attractivité du territoire de la région académique.

Dans cette perspective, **l'académie de Lille a créé en septembre 2011 une Plate-forme d'Insertion par la Mobilité Européenne en Nord-Pas de Calais, PIMEN aan**, (allemand, anglais, néerlandais) ; pour favoriser la mobilité formatrice des lycéens professionnels et apprentis de l'académie. Les équipes éducatives des établissements adhérents partagent les objectifs d'insertion sociale, citoyenne et professionnelle pour leurs apprenants, elles mutualisent expériences et outils sur le site dédié : www.pimen-aan.eu.

De plus, tous les accords de partenariat depuis 2013 font référence à la loi de refondation de l'école de la République qui fait de l'ouverture européenne et internationale un facteur d'équité et de réussite pour tous, qui préconise que chaque établissement du secondaire ait au moins un partenariat avec un établissement étranger et que tout élève français ait eu la possibilité d'effectuer une mobilité au cours de son parcours scolaire.

Ainsi, les projets portés par le GIP de Lille en coordination avec la DAREIC du Rectorat de Lille s'inscrivent pleinement dans une stratégie académique définie par le Recteur. Chaque année, plusieurs projets de mobilités/partenariats ciblant différents secteurs éducatifs (enseignement scolaire, enseignement supérieur, éducation et formation professionnelles) sont déposés et/ou mis en œuvre avec une attention particulière quant à leur complémentarité ainsi qu'une vigilance quant à leurs objectifs respectifs. **Les projets notamment de mobilité s'inscrivent d'une part dans une réelle stratégie globale de développement de la mobilité au niveau académique avec un souhait fort d'accompagner dans un premier temps les établissements dans le cadre de consortium pour un dépôt futur de leur part en mono-bénéficiaire ; et d'autre part dans une**

démarche d'amélioration continue au fil des années avec un gain en efficacité dans l'organisation des mobilités et la pleine utilisation des subventions octroyées ».

Le court temps imparti à cette mission n'aura pas permis d'explorer en profondeur la richesse de ces projets mais force est de constater que le portage académique et la centration de la professionnalisation sur les personnels-cadres, constituent des éléments à déployer sur l'ensemble des académies, y compris en mutualisation inter-académies pour celles dont le montage de projets européens serait complexe à établir.

3.4 Des pratiques collaboratives inter et pluridisciplinaires, des co-interventions à privilégier

Les enseignements généraux liés à la spécialité – (EGLS) : un horaire spécifique pour que les disciplines d'enseignement général contribuent à la professionnalisation

« Les EGLS sont un espace-temps institutionnalisé où les enseignants des disciplines dites « générales »⁵⁸ dispensent des séances en co-enseignement avec un enseignant des disciplines professionnelles » ; les horaires sont répartis dans le cadre de l'autonomie des établissements (BO n° 2 du 19 février 2009, articles 2 et 3 et Circulaire du 18 février 2009). Ils ont été mis en place en 2009 lors de la rénovation de la voie professionnelle, laquelle avait remis en cause l'organisation traditionnelle, selon laquelle les horaires d'une même discipline pouvaient varier d'une spécialité à l'autre (Saraf et Porcher⁵⁹, 2009).

Place et rôle des enseignements généraux dans les diplômes professionnels.

Il semble aujourd'hui établi que, par-delà le principe évident de la participation des enseignements généraux à la formation des futurs citoyens, « pour qu'un diplôme professionnel favorise non seulement l'insertion mais aussi la poursuite d'étude, réponde aux souhaits des familles et offre par conséquent plusieurs opportunités, il est nécessaire d'y incorporer une part importante d'enseignement général » (cf. DGESCO, *CPC info 45*, janvier 2008). Dorénavant, il est prévu pour chaque discipline un horaire de base qui est un horaire commun quelle que soit la spécialité de baccalauréat professionnel, selon le principe "même programme - même horaire".

Les EGLS font le lien entre l'enseignement général et le champ professionnel et figurent dans les Enseignements obligatoires incluant les activités de projet.

Ils disposent d'un horaire spécifique de 152 heures sur trois ans, dédié aux disciplines qui contribuent à la professionnalisation, qui s'inscrit explicitement dans la dotation horaire des enseignements généraux.

Les seules disciplines générales susceptibles d'être impliquées sont les suivantes :

En filières production : Français, LVE, Mathématiques, Arts appliqués.

En filière « Services : Français, LVE 1 et 2, Mathématiques, Sciences physiques et chimiques, Arts appliqués.

Les LVE peuvent être impliquées dans toutes les filières de formation.

⁵⁸ L. Martin-Gisquet, « De la prescription institutionnelle au collectif de travail : le cas des EGLS en lycée professionnel (filières industrielles) », Thèse en cours dirigée par Laurent Veillard.

⁵⁹ J. Saraf, B. Porcher (2009) Séminaire *La rénovation de la voie professionnelle : présentation du baccalauréat professionnel en trois ans* <http://eduscol.education.fr/cid45845/renovation-voie-professionnelle-presentation-baccalaureat-professionnel-trois-ans.html>)

Lycée professionnel <http://eduscol.education.fr/cid47110/organisation-et-grilles-horaires.html>

Vademecum EGLS en ligne (différentes académies dont Strasbourg) <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/voiepro/egls/>

La circulaire du 18 février 2009 précise les marges d'organisation et d'adaptation locales importantes dans les établissements mais il **apparaît indispensable de dégager du temps institutionnel si l'on entend aboutir à une organisation rationnelle et pertinente des EGLS.**

Selon le rapport IGEN « Bonnes pratiques », un bilan très mitigé dû au manque de moyens horaires :

« Aujourd'hui encore, les établissements peinent à s'en emparer, pour faire jouer le plus souvent à ces dotations **le rôle de variables d'ajustement** » (2016 : p.23).

Cette dérive qui semble bien connue a été confirmée lors de notre enquête par la méconnaissance du dispositif dont semblait faire preuve certains établissements observés.

Or ces heures EGLS sont indispensables pour renforcer l'horaire consacré à la LVE et réaliser des activités langagières utiles à la spécialité professionnelle, d'autant que le programme de langue de la voie professionnelle insiste sur **la perspective actionnelle** qui peut conduire à la mise en œuvre d'une réelle activité professionnelle, sous forme de tâche et de scénario.

Exemples : *traduction d'une notice technique pour réparer une panne ; commande de pièces chez un fournisseur étranger pour répondre à la demande d'un client, etc. »*

Dans le secteur de la construction et maintenance aéronautique, il existe une pratique de l'anglais spécialisé de longue date et une nécessaire connaissance par le professeur d'anglais de la spécialité. Dans les établissements visités, les heures EGLS semblent en effet être utilisées à la fois comme horaire complémentaire afin de dédoubler les cours d'anglais une heure par semaine pour travailler l'oral et comme EGLS à proprement parler pour travailler les documents techniques en cours ou en atelier.

Face aux besoins impératifs des élèves en anglais et aux contraintes des épreuves de CCF, comment en effet réussir ces objectifs sans aménager les horaires et les modalités didactiques ?

L'anglais technique en Bac pro aéronautique – Lycée St-Exupéry Blagnac

Professeur d'anglais :

Pour l'anglais technique, on travaille en parallèle avec notre collègue professeur d'enseignement professionnel (avionique, structure, ou système) en suivant les TP sur lesquels travaillent les élèves.

Le professeur d'anglais va intervenir sur tout ce qui relève de la documentation écrite. L'important c'est que les élèves arrivent à lire une documentation technique en français et en anglais et cela s'apprend...

Le cours est basé sur la méthodologie de la compréhension écrite mais on travaille aussi le lexique spécifique.

Exemple : je prends un support, "de dépose- repose" de moteur par exemple puis je leur donne une grille de lecture qui peut s'adapter à n'importe quel document technique. Cette grille se présente souvent sous forme de tableau : je vais leur demander de relever le titre, les sous-titres, les consignes de sécurité, les légendes ... Lorsqu'ils sont en terminale, ils n'ont plus besoin de la grille.

En résumé, durant les 2 premières années de formation en seconde et première bac pro, on travaille surtout à développer chez les élèves les stratégies de lecture et de compréhension. Ensuite l'année de terminale, on les entraîne à rédiger eux-mêmes des procédures en anglais, d'abord avec des petites consignes : première étape, deuxième étape... Il s'agit de les mettre en situation comme s'ils étaient dans un bureau d'études et ils doivent se demander : « comment je mettrais en forme cette procédure ? ».

Ils doivent aussi apprendre à rendre compte d'une tâche technique. C'est pourquoi les Bacs Pro en terminale présentent leur rapport de stage en anglais, pendant 15 minutes devant un jury. Cette épreuve représente une grande inquiétude pendant leur 3 ans de formation. Ils connaissent l'importance de l'anglais mais ils sont quand même en difficulté pour un grand nombre d'entre eux. C'est compréhensible, ce sont des élèves de formation professionnelle et beaucoup d'entre eux arrivent en seconde sans avoir le niveau A2 qu'ils devraient avoir acquis en fin de 3^e.

Mais ce qui est intéressant c'est que l'anglais technique permet de rattraper ces élèves-là, c'est-à-dire que les élèves qui sont très motivés pour leur formation, s'accrochent et du coup ils redécouvrent l'anglais sous un autre angle. Ils se disent qu'ils en ont besoin et comme ils en ont besoin et bien ils vont travailler... Ils ont une nouvelle optique et on voit des élèves qui étaient en difficulté et qui finalement, par le biais de l'anglais technique, se sont mis à travailler l'anglais. Ils ont découvert l'intérêt de l'anglais et se disent finalement « ça n'était pas si difficile que ça, je peux y arriver » ils ont ressenti un déclic.

Un étudiant de BTS : « Pour nous, il est évident que l'anglais aéronautique passe beaucoup mieux que l'anglais général. Ce serait la même chose pour quelqu'un qui ferait de la mécanique ou une autre filière industrielle ».

Un autre étudiant : « Il faudrait développer les enseignements croisés c'est-à-dire apprendre une matière en langue anglaise et comme ça on perdra moins de temps sur la grammaire et le reste ... Les verbes irréguliers, si on pense que c'est utile, d'accord il faut le faire mais la pratique on peut la faire dans une autre matière ».

Dans un lycée professionnel de St-Etienne, le projet EGLS « anglais et disciplines professionnelles » a démarré à la rentrée 2017, les **EGLS sont concentrés sur toutes les classes de Seconde Pro afin de donner un sens concret et professionnel aux apprentissages et de provoquer une rupture pédagogique avec la scolarité précédente.**

Le professeur d'anglais qui enseigne depuis longtemps dans une FCIL, est familier d'activités construites en lien avec les disciplines professionnelles.

EGLS anglais et discipline professionnelle en bac pro « Industrie graphique » et Maintenance industrielle » :

Bac pro « Industrie graphique » :

Exemple d'activité réalisée : « produire une affiche en anglais pour la promotion d'un produit ».

Cela suppose une connaissance du lexique spécialisé mais aussi d'être capable de prendre en charge la description/réalisation d'un processus.

Bac pro « Maintenance industrielle » et document technique d'usinage :

Exemple d'activité : traduction d'une « Fiche technique de réparation moteur » ; recherche d'une pièce à commander à l'entreprise étrangère ; réaliser ensemble une fiche technique.

Cela suppose pour les élèves une connaissance du lexique technique, une connaissance des stratégies de lecture fonctionnelle et savoir décrire un processus.

Le professeur d'anglais doit s'intéresser à ce dont les élèves ont besoin, il va devoir didactiser un processus. « Il doit pour cela connaître la gamme de montage (moelle épinière de tous les métiers), déterminer une série d'étapes et travailler sur l'une d'elles.

Dans ces documents du type notice de montage, les modes et temps verbaux prescriptifs comme l'infinitif, l'impératif sont exemplifiés : c'est une grammaire qui arrive à partir des besoins du terrain » (F.B.- 12/05/18).

Valorisation des enseignants et des élèves : « *L'enseignant de la discipline professionnelle maîtrise mieux la traduction technique que l'enseignant d'anglais, cela donne envie aux élèves de maîtriser à leur tour et cela les stimule* ».

La première année dans la voie professionnelle est déterminante pour la réussite des élèves et doit être particulièrement accompagnée, qu'il s'agisse des enseignements généraux ou professionnels, de l'alternance ; les EGLS aident à mieux **caractériser et concrétiser les projets professionnels et à confirmer les choix d'orientation**.

Les EGLS donnent du **sens à la formation** pour les élèves entrant en seconde, ils permettent de montrer que l'enseignement général participe de la formation professionnelle et la conforte. Plusieurs professeurs relatent leurs difficultés en début de seconde professionnelle, face à l'état psychologique des élèves/ Certains ont comparé la classe à un incendie à maîtriser. C'est grâce aux changements de relation pédagogique suscités par le stage en entreprise, les EGLS, les modalités pédagogiques par scénario ou projet que selon les professeurs on peut raccrocher les élèves à la formation, les aider à trouver une motivation.

Les EGLS permettent, **notamment en LVE, d'articuler ou de croiser les référentiels**, (CECRL et compétences professionnelles) et par là, de répondre aux enjeux et objectifs des différents enseignements, **d'orienter les activités linguistiques en fonction des situations et besoins langagiers professionnels, travailler en LE et/ou en français**.

Ils favorisent la concrétisation de projets collectifs, le travail en équipe, le respect mutuel dont on sait qu'il est une des conditions de l'éducation scolaire à la citoyenneté. Ils valorisent les enseignements et les enseignants qui les pratiquent.

Innovation dans certaines filières : l'exemple des ateliers rédactionnels en Gestion-administration

Le baccalauréat professionnel spécialité « gestion-administration » (BOEN du n°6 du 9 février 2012) comporte de nombreuses innovations qui influent directement sur les pratiques de formation telles que :

- développer une didactique et une pédagogie des situations professionnelles ;
- mettre en œuvre le passeport professionnel, les scénarii d'activités, les simulateurs administratifs ;
- proposer des parcours de professionnalisation ;
- construire les ateliers rédactionnels (*Actes Séminaires 2012*⁶⁰).

Le Rapport IGEN 2016 souligne que « Les ateliers rédactionnels, prévus par le référentiel, s'avèrent par ailleurs un exemple réussi d'EGLS » (IGEN 2016, p.97).

« Dans son rôle d'interface et de producteur de documents et de supports de communication, le titulaire du baccalauréat professionnel Gestion-Administration doit maîtriser la qualité de son

⁶⁰ Actes du Séminaire national de Lyon (10 et 11 mai 2012). Intervention de Didier Michel et Anne Armand. Les actes de ce séminaire sont des ressources pour la mise en œuvre de ces ateliers rédactionnels.

expression écrite et orale. Vecteur de l'image de l'organisation, sa maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe est impérative. »

Ce bac fait appel à des compétences rédactionnelles complexes, en lien avec des situations de communication et des productions écrites très diverses, mobilisant des connaissances et capacités langagières spécifiques variant selon les productions attendues.

Les objectifs des ateliers rédactionnels sont de type fonctionnel, intégrant des compétences communicatives socio-culturelles transversales :

- « Développer des comportements professionnels adaptés aux contextes et situations rencontrés (écoute, rigueur, réactivité, créativité...).
- S'appropriier les contextes de production des documents et supports de communication.
- Conceptualiser les différents documents et supports de communication.
- Produire des documents et supports de communication dans le respect de consignes, de procédures ou d'un cahier des charges.
- Contrôler la qualité rédactionnelle des documents et supports traités. » (*Actes Séminaire 2012*)
- « Cette intervention conjointe doit être organisée au sein de l'établissement (c'est de l'ingénierie) en investissant tous les espaces possibles pour valoriser les ateliers rédactionnels. Ces ateliers prennent tout leur sens dans les modules d'AP ou encore d'EGLS...mais ailleurs également » (*Actes séminaire*).

Ces ateliers sont en principe conçus conjointement pour et par les professeurs de français et d'Economie – Gestion, mais ils sont pertinents et transposables, les objectifs le montrent, à l'anglais. Nous les avons vus adaptés en Section Euro anglais (Bac pro « Vente-commerce », LP Roanne) où ils permettent aux élèves de réaliser régulièrement des activités dans l'une ou l'autre langue.

Exemples d'ateliers :

Rédiger une commande auprès d'une entreprise (française ou étrangère) et suivre la commande jusqu'à livraison

Restituer un échange téléphonique en LE

Apprendre à se présenter pour un stage en France ou à l'étranger et préparer un appel téléphonique

Rédiger un rapport de stage (Bac pro Chaudronnerie)

Rédiger un rapport de stage avec présentation de l'entreprise en anglais (Bac pro Aéronautique)

En Gestion –administration, des passeports professionnels gérés par un logiciel ont été mis en place comme outils d'aide et de pilotage à la formation et de la certification des élèves. Le passeport recense l'ensemble des situations professionnelles, réelles ou simulées, rencontrées par un candidat au cours de sa formation et constitue une aide à la décision pour déclencher le CCF (Ronflé, 2017 : 28).

Ce sont des outils complexes pour lesquels les enseignants disent avoir reçu peu de formation mais qui peuvent permettre de mieux gérer les CCF et l'individualisation des parcours élèves, grâce à une logique cumulative, de type bilan.

Il apparaît aujourd'hui difficile de conjuguer enseignements généraux, enseignements professionnels, projets, alternance PFMP, évaluation formative et certificative sans utiliser des

outils de type portfolio, adaptés à la voie professionnelle. La gestion en ligne est sans doute le mode actuel le plus opportun, bien que d'autres formats, plus traditionnels, puissent encore fonctionner.

La pluridisciplinarité dans l'enseignement professionnel et la dynamique de projet

L'activité de projet a une histoire dans l'enseignement professionnel. Traditionnellement, on appelait "projet technique", une réalisation qui regroupait une série de compétences techniques dans un exercice permettant de valider l'acquisition de ces compétences. Toutefois dans cette activité, les élèves n'étaient pas eux-mêmes en projet. « L'enseignant (souvent uniquement celui des disciplines professionnelles) avait une intention, celle de concevoir son "projet technique". Les élèves en exécuteraient les diverses phases pour rendre compte d'une partie des savoir-faire du référentiel ». (Guillaume & Cridal, INRP, 2002).

L'introduction du projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP) durant l'année scolaire 2000 –2001 (B.O. n°33, 13 septembre 2001) dans les classes de baccalauréats professionnels a correspondu à une nouvelle étape, en relation avec ***l'enseignement professionnel intégré*** et la mise en place **d'un statut unifié des enseignants** des disciplines générales et techniques. Le PPCP « manifeste la volonté de renforcer une pratique pédagogique qui consiste à faire acquérir des savoirs et/ ou des savoir -faire à partir d'une réalisation concrète, liée à des situations professionnelles » (Guillaume & Cridal, Idem).

L'inter-pluridisciplinarité envisagée ici est à considérer dans un sens large. Elle recouvre toutes les formes de coopération entre les disciplines, qu'il s'agisse d'une association en vue d'une réalisation commune ou de démarches de types interdisciplinaires ou transdisciplinaires et ne peut se limiter à l'acquisition de capacités ou de compétences transversales.

Dans les textes de 2009⁶¹, l'article 2 regroupe les différents types de projet :

« Dans le cadre des enseignements obligatoires précités, des activités de projet sont proposées aux élèves. Elles s'inscrivent dans le cadre du projet d'établissement et peuvent prendre différentes formes, en particulier :

- projet pluridisciplinaire à caractère professionnel ;
- projet spécifique en enseignement général, en enseignement professionnel, en enseignement artistique et culturel ;
- activités disciplinaires et pluridisciplinaires autour de la période de formation en milieu professionnel.

Les projets sont organisés sur une partie du cycle ou de l'année ».

Concernant la dotation horaire : « Au total des heures d'enseignement s'ajoute un volume complémentaire d'heures-professeur de 11 heures 30 minutes hebdomadaires en moyenne pour les activités en groupes à effectif réduit et les activités de projet. Ce volume complémentaire d'heures-professeur est calculé conformément aux dispositions de ce texte et réparti par l'établissement ».

Une des caractéristiques du projet pluridisciplinaire est **le travail en équipe**, tant pour les élèves que pour les enseignants, qui doit déboucher sur la réalisation d'un objectif de production ou

⁶¹ Arrêté du 10 février 2009 relatif aux enseignements dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant au baccalauréat professionnel NOR: MENE0900061A

d'une séquence de service. L'équipe pédagogique décide des modalités d'organisation des séances du PPCP (co-animation, animation par l'un des enseignants de tout ou partie de la classe, travail en autonomie des élèves, entretien avec tel ou tel groupe d'élèves, etc.) et en informe l'administration.

Nos enquêtes de terrain ont révélé une pratique courante quoique non systématique des projets. Dans les filières techniques et industrielles les réalisations sont fréquentes mais concernent sans doute peu les LVE (à l'exception du projet ICAROS - Blagnac qui consiste à réaliser un drone dans le cadre d'un partenariat européen. Les échanges entre élèves participant se font en anglais). Pour un enseignant « les PPCP ont disparu » et il attribue cela à la mise en place des EGLS. Il y a là un signe assez manifeste que « les enseignants ne sont pas toujours au fait de l'actualité des dispositifs officiels et s'égarent quelque peu dans les changements apportés par les réformes successives » (Entretien L.R., 20/05/18).

Sur le plan pédagogique, nous avons pu cependant repérer une diversité de projets :

- projet pédagogique disciplinaire (atelier linguistique et culturel LV2, projet de voyage culturel, projet technique dans les filières industrielles,)
- projet pédagogique fédérateur et transdisciplinaire (Ex : simulation d'une mini-entreprise ...),
- projet professionnel (préparation d'un stage à l'étranger : recherche de l'entreprise, appel téléphonique en LE, rédaction des CV et lettre de motivation, recherche du logement),
- projet international pluridisciplinaire (Ex : échanges lors d'un jumelage, création de « club Europe », semaine à thème « Pays »)

Dans les Sections européennes où la collaboration entre enseignant de langue et enseignant de spécialité professionnelle est requise, les projets sont plus fréquents. Au LP de Roanne, déjà cité, les deux enseignantes anglais et G-A élaborent une progression commune et la préparation de la PFMP de Terminale à l'étranger est un objectif qui dans ses différents aspects, professionnel, communicationnel et culturel guide l'ensemble des activités des années de 1^{ère} et Terminale.

Il ne faut cependant pas sous-estimer les freins existants au développement des projets : instabilité des équipes pédagogiques (mutations, retraites...), incertitude des nominations d'enseignants (réduction de postes, TZR...), pyramide des âges, emploi du temps surchargé, manque de temps pour les enseignants affectés dans plusieurs établissements.

Dans un rapport publié sur Internet suite à la réforme de 2009, les IEN de Poitiers (2010⁶²) s'interrogent aussi sur le degré de maîtrise par les PLP de l'approche par compétences, sur leurs difficultés à évaluer les compétences abordées dans le cadre d'un projet quand ce dernier sort notamment du cadre strict de la classe ou de l'atelier. De plus, côté pédagogique, la connaissance des évolutions techniques et le partage de connaissances entre enseignants est nécessaire.

Le collège des IEN s'est efforcé de clarifier le type de projet qu'il convient de mener dans le cadre d'une progression sur 3 ans.

⁶² Collège des IEN-ET/EG, Bastard J.P. rapporteur, « La mise en œuvre de la réforme de la voie professionnelle- Les activités de projet, 2009-2010 ». En ligne : http://ww2.ac-poitiers.fr/voie-professionnelle/IMG/pdf/Renovation_voie_professionnelle_-_Activites_de_projets_-_Version_validee_06-06.pdf

Temps 1 : projets proposés ou imposés par l'équipe pédagogique (seconde professionnelle : élèves peu matures connaissant peu les attentes du lycée professionnel...),
Temps 2 : projets à faire émerger et davantage portés par les élèves (première et terminale BAC PRO) ; recherche de la fluidité dans les enseignements (approche transversale voire inter-cycle) par la pédagogie de projet.

Les activités, tâches ou projets inter ou pluridisciplinaires, les collaborations et différentes formes de co-interventions et co-enseignement sont reconnus indispensables par les pédagogues et didacticiens.

Les difficultés qui y sont liées et les avantages que peuvent en tirer les élèves dans leur formation et les enseignants dans leurs pratiques professionnelles ont été bien décrits, notamment dans les Sections Euro ou bilingues : la discipline dite non linguistique ou discipline enseignée en langue étrangère (DELE) développe pour les élèves un large bénéfice à la fois cognitif et conceptuel dans l'élaboration de connaissances en deux langues, mais elle suppose une collaboration étroite entre enseignants et une curricularisation adaptée à la section (cf. les travaux de l'ADEB, l'Association pour le développement bilingue ⁶³).

La généralisation des sections européennes relève des difficultés à trouver/recruter des professeurs de spécialité disposant de compétences en LE mais nous avons vu que dans certaines académies les encouragements aux mobilités professionnelles pouvaient modifier cet état de fait et susciter de nouvelles orientations et des engagements.

Nous avons vu également qu'à défaut de Section Euro, des pratiques collaboratives bien installées entre enseignants de langue et de spécialité, notamment dans le secteur aéronautique pouvaient obtenir des résultats probants, à condition d'aménagement horaires pour les activités orales et de mises en situation professionnelles simulées.

Les ressources de la didactique des langues à visée professionnelle sont mises à profit par nombre d'enseignants qui en voient la nécessité, il importe de stabiliser ces organisations pour en renforcer la légitimité et l'efficacité et de concevoir des évaluations formatives davantage reliées aux activités professionnelles et scénarisées, comme en propose le DCL.

⁶³ Publication en ligne : Le professeur de discipline non linguistique, <http://www.adeb-asso.org/publications/book-5/>

3.5 Les apports de la formation continue

Un dispositif de certification en formation continue à considérer : le DCL

Le Diplôme de compétence en langue (DCL) est un diplôme de l'Éducation nationale qui valide des compétences en langue et en situation professionnelle.

C'est un diplôme national professionnel créé spécialement pour les adultes, par arrêté ministériel en octobre 1995 et qui ne concernait alors que l'anglais. Puis il a été élargi progressivement à d'autres langues soit 13 aujourd'hui dont le français qui est découpé en deux niveaux : le DFP1, le français professionnel de 1er niveau qui valide du niveau A1 au niveau A2 et le FLE qui va jusqu'au C1

Pour les autres langues, une même épreuve permet de valider du niveau A2 jusqu'au niveau C1. Cela permet vraiment aux candidats de faire le point sur leurs compétences.

Son originalité est d'évaluer les compétences langagières dans une situation proche de la réalité de travail. En fonction de leur performance, les candidats obtiennent le diplôme avec la mention d'un des niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) ».

Le DCL répond aux besoins du monde économique.

« Il semble que l'on s'adresse maintenant à des personnes qui ont besoin de langue étrangère dans leur pratique quotidienne ou qui ambitionnent une évolution professionnelle vers un poste où ils auront besoin de langue étrangère ou qui veulent changer de poste. Ils viennent de différents secteurs d'activité » (FB, 14/12 :17).

Le DCL atteste les compétences acquises en langue de communication usuelle et professionnelle communes à l'ensemble des secteurs d'activité économique. L'épreuve se déroule sous la forme d'une étude de cas où s'enchaînent, comme dans la vie professionnelle, des tâches variées.

Elaboration des épreuves

Les épreuves sont conçues directement à partir des situations professionnelles réelles, pratiquées en entreprise ou secteur professionnel.

Les concepteurs s'inspirent de leurs expériences professionnelles, de ce qu'ils observent dans leur environnement. Ils vont interroger les entreprises pour leur demander comment se déroule telle ou telle situation ou si tel scénario serait plausible.

Qu'évalue-t-on et comment ?

Le DCL n'est pas un contrôle de connaissances sur la langue, il évalue un degré de compétence opérationnelle ; le candidat montre dans quelle mesure il est capable d'utiliser ses connaissances et compétences dans une situation aussi proche que possible de la réalité professionnelle. « Or, le fait de s'adapter à la situation, de résoudre des problèmes est aussi important que la maîtrise de la langue, d'où deux référentiels, l'un linguistique, l'autre pragmatique ».

Les épreuves font l'objet de renouvellements fréquents : « en anglais par exemple on a changé de version en janvier 2011 et on est au 28e scénario différent depuis la modification. Il y en a sur la nourriture et les cantines, sur le transport, sur l'hébergement, la motivation dans les entreprises. On essaie de trouver des situations transversales, touchant des faits de société avec un ancrage culturel »

Pour le breton, sont élaborés « des scénarios sur l'organisation d'événements culturels, sur de l'événementiel parce que cela correspond à la demande. Les examens sont nationaux donc on ne cherche pas à rentrer dans le secteur dominant d'une région comme par exemple à Toulouse le secteur de l'aéronautique », souligne la responsable nationale.

Le DCL : une modalité d'évaluation formative et/ou certificative pour la voie professionnelle ?

En 2001, au moment de la mise en place des Sections européennes dans l'enseignement professionnel, un important colloque a été organisé au CIEP sur le sujet⁶⁴. Geneviève Gaillard, IA-IPR d'anglais est intervenue sur un sujet précurseur « *Le DCL et sa possible adaptation en section européenne comme outil d'apprentissage et d'évaluation vers de nouvelles pratiques pédagogiques* ».

Considérant la situation de l'enseignement des langues, « il faut se donner les moyens de mettre l'apprentissage et les épreuves de certification en meilleure adéquation avec les objectifs dictés par les besoins du terrain ».

Le DCL, dans sa conception, offre un cadre d'apprentissage idéal, non seulement pour évaluer mais aussi, et surtout, pour modifier les stratégies d'apprentissage en associant, de manière très étroite, le linguistique et le contexte professionnel.

La section européenne, avec l'enseignement, pour partie au moins, d'une discipline non linguistique en langue étrangère, réalise la symbiose entre le pragmatique et le linguistique.

- le professeur de la DNL va, par nécessité, agir dans cette logique ;
- le professeur de la LVE, en parallèle peut, pour partie du temps au moins, orienter son enseignement vers des simulations ou études de cas où seront reconstituées les conditions de la vie réelle.

« Pour le professeur de la discipline professionnelle : le DCL est assurément un bon outil d'évaluation des compétences en langue qui permettrait de clarifier et d'harmoniser les pratiques
Pour les élèves : En matière de stratégie pédagogique, le DCL offre une base d'apprentissage idéale pour relier la langue à la discipline professionnelle et développer des compétences personnelles et pragmatiques tout autant que linguistiques. Ce faisant, l'on a toutes les chances d'accroître la motivation de l'élève au cours de son apprentissage » (Gaillard, Idem).

G. Gaillard suggérait la démarche suivante :

- **comparer les objectifs en langue dans les lycées professionnels et le référentiel pragmatique du DCL** puis voir dans quelle mesure le deuxième contient (ou pas) les modes opératoires énoncés actuellement.
- **confronter les épreuves de LVE de l'enseignement professionnel (CAP, BEP et Bac pro) et le DCL** pour :
 - voir en quoi un apprentissage calqué sur la notion de résolution de problème en LVE développe les savoirs et savoir-faire exigibles aux épreuves écrites et orales de l'enseignement professionnel (dans l'hypothèse où l'on maintiendrait en l'état ces épreuves)
 - voir en quoi une épreuve modifiée, davantage calquée sur le DCL, serait une valeur ajoutée pour la recherche d'emploi et la vie professionnelle

⁶⁴ Geneviève Gaillard, « Formation des enseignants en section européenne des lycées professionnels », *Actes du colloque CIEP*, 30 janvier-2 février 2001

- envisager une troisième hypothèse : épreuve classique + validation de type DCL hors cursus.

Cette hypothèse formulée en 2001 est sans doute plus que jamais d'actualité, car comme nous avons pu le constater dans les Sections européennes, et notamment dans les filières tertiaires (G-A, Vente-Commerce ou encore en CAP/Bac pro aéronautique, l'évaluation requise en CCF fait nécessairement appel à des situations problèmes ou scénarios professionnels.

Le rapport Calvez-Marcon mentionne cette option dans l'objectif nécessaire de « valider l'acquisition des langues à travers la délivrance d'une certification » (Lever 9) :

« L'obtention du DCL, diplôme de compétence en langue, permettrait notamment à tous les élèves ou apprentis de valider un certain niveau de langue (de A2 à C1) qui serait de nature à favoriser à la fois une meilleure employabilité ultérieure, mais aussi une facilité de mobilité ».

Rappelons que le CLES (Certificat de compétence en langues de l'enseignement supérieur) a été créé en 2000 (arrêté ministériel en date du 22-5-2000). L'Education nationale ne pourrait-elle pas aujourd'hui mettre à disposition de la formation initiale professionnelle une certification reconnue et prisée⁶⁵ de la formation continue, en l'adaptant nécessairement aux exigences du monde scolaire et en la complétant si nécessaire par une épreuve plus socio-culturelle ?

⁶⁵ Le nombre d'inscrits a presque été multiplié par 3 entre 2015 et 2017.

CHAPITRE 4

PRECONISATIONS

Pour la revalorisation des premiers diplômes professionnels...

Le Ministère de l'éducation nationale, les académies, l'Europe via les financements FSE et Erasmus contribuent déjà à la valorisation des diplômes professionnels. Le recensement de dispositifs, de projets et d'expériences probantes présentées au chapitre 3 le montrent de manière explicite, quantitativement et qualitativement. Cependant, ces évolutions ne touchent qu'une partie des élèves, des équipes, du système.

L'innovation et les évolutions se construisent en grande partie dans des espaces partenariaux externes aux établissements, grâce aux projets de mobilité européenne d'une part et aux Campus territorialisés d'autre part, réunissant les acteurs du monde économique, des Régions et agglomérations, de la formation initiale et continue. Des dispositifs internes – les sections européennes et les EGLS en particulier – y contribuent également.

La plus-value des diplômes professionnels est certaine : leur durée, leur reconnaissance, la part citoyenne et de culture générale assurée par des enseignements spécifiques. Or, la voie professionnelle se trouve prise « en étau » dans des logiques de contenus, sans doute pertinents pour la voie générale mais à interroger au sein de ce parcours.

Deux craintes circulent dans les croyances et les représentations des enseignants interrogés, y compris des enseignants-chercheurs :

- Discriminer les élèves de la voie professionnelle dès lors que l'enseignement général est interrogé, revisité,
- Entrer dans une logique « adéquationniste » ou « applicationniste » à l'égard des demandes des entreprises.

Légitimes, ces craintes sont à considérer car en effet, des dérives peuvent se mettre en place et elles risquent de dénaturer les principes mêmes régissant les diplômes professionnels. A contrario, on peut s'interroger sur la pertinence de ces arguments dans un contexte de mutation du monde du travail où la logique « métiers » est revue régulièrement à la lumière des transformations numériques, environnementales, géopolitiques, où les contenus des savoirs sont également bouleversés par les accélérations socio-culturelles et la circulation d'informations.

Assumer les principes d'une didactique à des fins professionnelles pour les compétences interactionnelles rattachées à un bloc de compétences spécifique, pensé en termes de continuum transversal qui se décline suivant des « familles de métiers⁶⁶ » à dominante relationnelle, processuelle ou mixte, tout en maintenant dans d'autres espaces d'enseignements des savoirs généraux pourrait permettre de renouveler la valeur des premiers diplômes professionnels, en particulier ceux de niveaux V et IV.

⁶⁶ Evaluer les compétences transversales – Guide AEFA https://www.agence-erasmus.fr/docs/2496_aefa-guide-competences-juin-2017.pdf

Les préconisations qui suivent tentent de favoriser la valorisation et l'intégration de ces diplômes dans un continuum pouvant répondre à la double visée de ces certifications : étudiante, professionnelle. Le développement de l'alternance – via les contrats d'apprentissage et de professionnalisation- facilite la tenue de ces deux objectifs simultanément.

Elaborées à partir de l'enquête menée tout au long de cette étude et de la consultation de groupes d'acteurs multiples concernant l'ensemble du système de la voie professionnelle – formation initiale en Lycée professionnel et en CFA, formation continue, secteurs professionnels, les préconisations concernent cinq dimensions structurant le fonctionnement et l'évolution de la formation et des certifications de niveaux V à III à visée professionnelle :

- la conception et la référentialisation
- la didactique, les programmes et l'enseignement
- l'évaluation et les certifications
- la formation et l'accompagnement des enseignants
- le passage de l'expérimentation à la généralisation

... en cohérence avec les préconisations des précédents rapports...

De 2016 à 2018, plusieurs rapports ont été publiés concernant l'enseignement professionnel, nous les avons présentés en introduction, car ils montrent de façon claire les préoccupations ministérielles et institutionnelles pour l'enseignement professionnel.

La deuxième partie du Rapport du CNESEO développe des préconisations ciblées, appuyées par des exemples en France et à l'étranger. Les enseignements généraux et les langues étrangères y sont peu mentionnés, mais de nombreuses préconisations concernent le rapprochement école-entreprises, les compétences transversales et une nécessaire connaissance réciproque entre professionnels et enseignants y compris des enseignements généraux. Le recrutement et la formation des enseignants font également l'objet de plusieurs préconisations figurant parmi les priorités.

Le **rapport pour le développement de l'apprentissage** (Sylvie Brunet) qui fait suite à une large concertation insiste particulièrement sur la nécessité **de revaloriser l'apprentissage et de faire cesser la concurrence avec l'Education nationale**, car les deux filières sont complémentaires.

Pour renforcer les partenariats entre l'enseignement et l'apprentissage, les rapporteurs proposent :

- L'introduction d'un module obligatoire de sensibilisation à l'apprentissage dans la formation initiale et continue des professeurs, des chefs d'établissement et inspecteurs de l'Education nationale.
- Le renforcement des partenariats entre CFA et lycées professionnels, afin d'inciter ces établissements à collaborer dans une optique de partenariat et de formation mutuelle et à conventionner, notamment pour développer des « stages passerelles », permettant à des jeunes de changer de formation.

Tous les rapports préconisent **une simplification de l'offre de formation, le regroupement en familles de métiers, socles professionnels et blocs de compétences**, afin également de progresser vers la mise en œuvre d'équivalences au sein de l'offre de certification professionnelle.

Le rapport IGEN insiste tout particulièrement sur l'importance **de l'interdisciplinarité**, sur les démarches collaboratives entre enseignants et sur les *Enseignements généraux liés à la spécialité* (EGLS).

Les préconisations relient explicitement les enseignements généraux aux compétences transversales, et notamment à celles de la communication en environnement professionnel. Soulignons que cette recommandation, qui s'applique en premier lieu à la communication en français, vaut aussi pour la communication en langues étrangères.

La mise en place **d'un bloc de compétences transversales** évaluées conjointement par tous les enseignants et les professionnels des entreprises fait l'objet du levier 9 du rapport Calvez-Marcon. Cela permet, dans le cadre de ce projet, de revaloriser les enseignements généraux tout en contribuant à **une meilleure maîtrise des valeurs et les codes culturels et sociaux** (notamment ceux des milieux de travail), *d'acquérir une capacité à s'exprimer, à collaborer et à développer un jugement critique.* »

Les trois rapports insistent sur **le renforcement des liens école-entreprises**, la nécessité d'une **rupture pédagogique** avec le collège, le développement et la didactisation de **l'alternance** (en lien avec les PFMP et enfin sur **l'organisation en projet**).

Les trois rapports **préconisent le développement des mobilités élèves et la nécessité d'une ouverture internationale**, mais le rapport Calvez-Marcon en fait un levier majeur tout en insistant sur les compétences en langues et préconisant le DCL comme certification cohérente avec ces principes.

Le rapport IGEN « Bonnes pratiques » développe les avantages spécifiques des sections Euro en Lycée professionnel et insiste tout comme Calvez-Marcon sur la nécessité de réseaux académiques.

Le rapport CNEC montre la nécessité, pour revaloriser l'enseignement, de valoriser les enseignants et donc de renforcer l'attractivité de la profession par la formation et par des facilités d'accès aux professionnels qui veulent accéder à l'enseignement.

Le rapport sur l'apprentissage insiste sur un nécessaire rapprochement entre les deux filières de formation.

... et les propositions de transformation du lycée professionnel

Les préconisations qui suivent s'articulent pleinement avec les propositions ministérielles visant à transformer le lycée professionnel ⁶⁷. Les points majeurs d'articulation portent à la fois sur les éléments de diagnostic et sur les leviers de la transformation.

⁶⁷ « Transformer le lycée professionnel – Former les talents aux métiers de demain » <http://cache.media.education.gouv.fr/file/05 - Mai/55/7/2018 DP voiePro bdef 953557.pdf>

Concernant les éléments de diagnostic, notre étude montre que dans bien des filières et domaines d'activités les acteurs imputent explicitement la faible insertion professionnelle en sortie de parcours à des déficits en compétences linguistiques.

Par ailleurs, nombre de nos recommandations reprennent des leviers de la transformation du lycée professionnel, en les contextualisant ou en les prolongeant.

Ainsi, parmi ces leviers, les campus et les réseaux d'excellence sont envisagés comme un moyen de promouvoir la mobilité internationale. De même, la mise en œuvre de partenariats avec l'environnement national ou international est souvent évoquée dans notre étude comme un facteur de réussite, que ce soit au travers de visites, stages et échanges avec des pays étrangers.

Le fait de relier les enseignements généraux et professionnels, afin de donner sens et rendre les enseignements plus concrets, apparaît également comme un puissant moteur de sens du point de vue des acteurs innovants de l'enseignement des langues étrangères.

Les programmes des CAP vont être revus pour favoriser l'insertion sociale et professionnelle comme la formation du citoyen. Cela passe notamment par une adaptation des référentiels professionnels et par une rénovation des enseignements généraux afin de les contextualiser et de les articuler avec les enseignements professionnels. Il est tout à fait envisageable que cette adaptation des RAP et cette articulation s'appliquent aussi aux besoins en langues étrangères.

De même, le test de positionnement qui sera mis en place afin d'identifier les besoins en mathématiques et en français des élèves de CAP pourrait s'étendre à l'anglais dans certaines filières, où cette langue est tout aussi essentielle.

Pour tous les diplômés professionnels, les candidats ajournés à l'examen pourraient se voir délivrer des attestations de blocs de compétences pour les épreuves auxquelles ils ont obtenu au moins la moyenne. Le bloc de compétences interactionnelles dont notre étude suggère la création pourrait alors en faire partie.

Le socle des préconisations

Comment équilibrer les deux finalités des LVE dans la filière professionnelle ?

Un phénomène apparaît comme spécifique de la voie professionnelle, en comparaison avec la voie générale ou technologique de la formation initiale. Il s'agit de la double visée des diplômes professionnels, du CAP au BTS : celle d'insertion professionnelle et celle de poursuite d'un parcours de formation. Cette double visée impose des objectifs parfois contradictoires à l'apprentissage des LVE :

- La visée d'insertion professionnelle nécessite que le curriculum, en termes de programme et d'évaluation de LVE, garantisse des capacités opérationnelles d'interaction professionnelle, qu'elles soient techniques ou transversales.
- La visée de poursuite d'un parcours semble nécessiter l'acquisition de « bases » en termes linguistiques (grammaire, vocabulaire, prononciation), différant l'apprentissage de la communication en contexte professionnel.

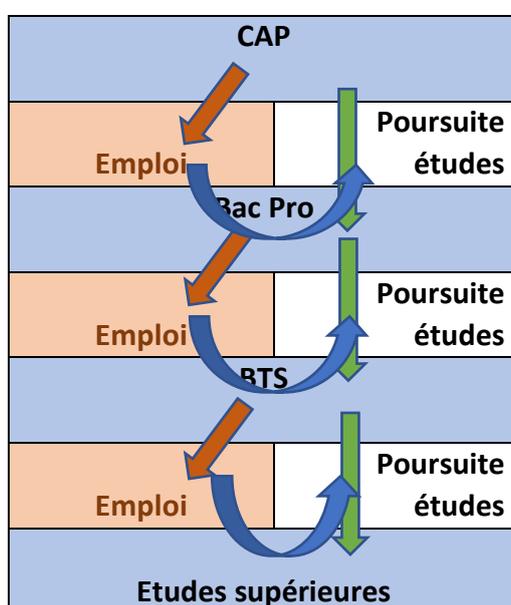


Figure 2 : les visées d'employabilité, de poursuite de parcours et de parcours professionnalisants

Il s'agit alors de trouver un juste équilibre et une articulation entre ces visées, tout en garantissant une cohérence et une continuité des apprentissages, quels que soient les parcours, d'autant que les individus peuvent emprunter les deux voies, d'abord l'emploi et ensuite la poursuite d'études par exemple, ou bien les deux simultanément lorsque l'alternance facilite l'accès au travail et aux diplômes.

Or, l'approche actionnelle des langues implique un renversement de paradigme qui percute deux principes structurants actuels : la logique curriculaire et la logique de « langue de base ». L'entrée situationnelle privilégie le développement et la reconnaissance des compétences partielles mobilisant des connaissances sur « la langue » nécessaires à la réalisation d'actions situées. La composante (inter) culturelle-citoyenne pourrait être pensée en lien avec ces nouveaux paramètres. Dans cette approche, la logique curriculaire se met au service des compétences interactionnelles, la notion de « base » se voit elle aussi, interrogée.

De nouveaux repères pour la référentialisation des LVE

En conclusion de notre enquête, nous proposons de classer les compétences en LVE selon trois grandes visées :

- **Socio-culturelle** : clients/usagers, collègues (intra ou interservices), supérieurs hiérarchiques, partenaires, sous-traitants,
- **Professionnelle-technique** : collègues (intra ou inter entreprise), supérieurs hiérarchiques), , instances de contrôle / audit, partenaires, sous-traitants,
- **Professionnelle-transversale** : clients, collègues, filiales, supérieurs hiérarchiques, instances de contrôle /audit, partenaires, fournisseurs.

Les exemples qui sont donnés dans le tableau ci-dessous, ne sont ni exhaustifs ni généralisables, ils sont proposés à titre indicatif pour analyser la pertinence de la configuration provisoire des besoins, présentée ici. Elle peut faciliter l'élaboration des programmes et des situations d'évaluation dans le cadre d'une nouvelle référentialisation des compétences en LVE.

Visées des interactions Langage et action	Socio-culturelle Clients/usagers, collègues (intra ou inter-services), supérieurs hiérarchiques	Professionnelle - technique Collègues (intra ou inter entreprise) supérieurs hiérarchiques)	Professionnelle - transversale Clients, collègues, filiales, supérieurs hiérarchiques
Interagir à l'oral De visu, par téléphone ou par radio suivant les situations	Renseigner suite à une demande (de visu) Décrire son environnement de travail et sa composante socio-culturelle Expliquer des modes de fonctionnement en fonction de paramètres socio-culturels ou environnementaux (historiques /régionaux)	Expliquer un problème (de face ou au téléphone) Justifier une décision Trouver une solution ensemble Demander de faire en fonction d'un problème donné Décrire des pannes pour identifier des solutions adaptées Reformuler des modes d'intervention et des consignes	Obtenir des informations sur un service donné et renseigner sur les suites à donner (impayés, journée portes ouvertes, forum...) Renseigner sur un produit, un changement, un mode de fonctionnement Gérer des situations tendues, reformuler et faire appel à d'autres interlocuteurs
Comprendre des écrits pour agir	-	Signer un « bon à voler » Appliquer des normes suivre des protocoles dans des chaînes de montage	Reformuler à des collègues ou des clients des consignes, notes,

			des comptes-rendus et éventuellement des parties des cahiers des charges (oralement ou par écrit)
Comprendre des écrits pour interagir à l'oral ou à l'écrit	Indiquer un lieu à partir d'un plan ou d'un document écrit en LE	Comprendre des notices, des procédures de sécurité ou des protocoles pour donner des consignes, orales ou écrites et faire suivre ces normes/manières d'agir	Analyser des rapports d'activité, rapports de qualité pour des collègues, des sous-traitants (reformulations orales dans le cadre d'une réunion ou d'un courriel)
Transmission écrite (à son initiative, en réponse à des sollicitations orales/écrites)	Informer des clients (de visu, au téléphone, sur une vidéo du fonctionnement d'un lieu, ou sur l'annonce d'un événement) Elaborer des mini-plaquettes informatives sur un lieu, un événement	Rédiger des messages sur de nouvelles techniques/machines/produits Répondre à des questions posées par des collègues/partenaires sur l'activité et son chaînage par courriel ou sur des fiches à compléter	Demander des compléments d'information : un entretien ou un rendez-vous, la transmission d'un document Transmettre des informations suite à une demande (état des produits, des services, de la clientèle ..)

Tableau 5 : grille d'analyse des compétences langagières selon les visées des interactions

Une Inspectrice d'anglais-lettres de l'académie de Dijon⁶⁸ suggère d'enrichir ce répertoire des nouveaux descripteurs de compétences proposées par le complément du Cadre européen commun de référence pour les Langues (CECRL) paru en février 2018, en particulier, les pages 86 à 105.

⁶⁸ <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Vers un bloc de compétences interactionnelles ?

Le rapport de Sylvie Brunet « pour le développement de l'apprentissage » évoqué plus haut comporte des préconisations relatives à l'offre de formation et de certification. Parmi celles-ci, la nécessité de revoir les diplômes tous les 5 ans et de découper les référentiels en « blocs de compétences ». Le Céreq⁶⁹ dans sa note n°4 de février 2018 rappelle que la notion de bloc de compétences a fait son apparition dans la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. En même temps qu'elle crée le compte personnel de formation (CPF), cette loi prévoit que les formations éligibles au CPF sont celles sanctionnées par une certification enregistrée au répertoire national des certifications (RNCP) ou « *permettant d'obtenir une partie identifiée de certification professionnelle, classée au sein du répertoire, visant l'acquisition d'un bloc de compétences* ». Ce nouvel outil participe d'une volonté partagée des partenaires sociaux et du législateur de sécuriser les parcours professionnels. Il symbolise bien l'esprit de la loi qui établit une personnalisation des droits à la formation, ceux-ci étant désormais attachés à la personne, au travers du CPF.

En introduisant cette notion de « bloc de compétences » sans lui apporter de définition opérationnelle, le législateur a semé le trouble dans le paysage de la certification professionnelle. Un paysage déjà pour le moins complexe, manquant de lisibilité et de cohérence, comme l'avait souligné un rapport des inspections sur l'évaluation de la politique de certification professionnelle en 2016⁷⁰.

La notion de « bloc de compétences interactionnelles », lié à la voie professionnelle, recouvre des compétences en français et en langue(s) étrangère(s) mobilisées en situation professionnelle. Ces compétences comportent des dimensions socio-culturelles et discursives et activent des compétences langagières – de compréhension orale et/ou écrite, de production orale et/ou écrite, d'interaction orale et/ou écrite qui suivent des logiques de progression qui leur sont propres. Ces progressions s'appuient sur la maîtrise de situations de communication de plus en plus complexes et variées en termes d'interlocuteurs, de contexte connu/inconnu, à faible ou fort enjeu socio-professionnel, en lien avec des situations professionnelles confiées et correspondant aux niveaux de qualification, V ou IV en l'occurrence. La logique de progression des situations professionnelles est adossée aux principes d'autonomie et de responsabilité pour la réalisation des tâches et des missions correspondant à un poste de travail, mais peut aussi s'articuler aux visées de la formation tout au long de la vie.

⁶⁹ <http://www.cereq.fr/actualites/Les-blocs-de-competences-une-notion-floue-des-effets-incertains>

⁷⁰ <http://www.modernisation.gouv.fr/laction-publique-se-transforme/en-evaluant-ses-politiques-publiques/espace-dedie/evaluation-certification-professionnelle>

4.1 Conception et référentialisation

L'ingénierie des diplômes professionnels s'appuie sur la standardisation des référentiels d'activités professionnelles et de certification, ainsi que sur des méthodologies de conception et de rédaction de ces référentiels.

Parmi ces méthodologies, l'analyse des activités et de leurs évolutions joue un rôle central. L'analyse des activités permet d'établir, de tracer et d'argumenter les choix de conception, au regard d'enjeux économiques et sociaux centrés sur les qualifications attendues et l'employabilité des primo-formés.

Les visées de certification de cette analyse des activités en langues étrangères doivent s'articuler avec l'ensemble des contraintes didactiques, à la fois en termes de contenus d'enseignements généraux et de méthodes d'apprentissage. Il faut alors que les concepteurs maîtrisent une double interrogation du travail, au sens où l'analyste doit s'intéresser à la fois au processus de production de biens ou de services, et au processus d'acquisition des compétences, notamment interactionnelles, par les acteurs de cette production.

Au cours de la première interrogation, l'analyste se demande : « dans quel ordre et comment fait-on les choses ? ». Cette analyse du processus de production conduit à l'élaboration du référentiel des activités professionnelles (RAP) et du référentiel de certification (RC). Ce dernier référentiel décrit les buts à atteindre, c'est-à-dire les compétences, notamment interactionnelles, à posséder à l'issue de l'apprentissage. Ce sont ces buts qui font l'objet de contrôles en cours de formation et d'évaluations finales.

Mais la description des buts à atteindre ne dit rien au concepteur de diplômes et de programmes des moyens par lesquels l'apprenti ou le débutant peut acquérir les compétences interactionnelles. C'est la raison pour laquelle, dans la seconde interrogation du travail, l'analyste se demande « dans quel ordre apprend-on couramment à bien mettre en œuvre, en situation, les compétences, notamment interactionnelles ? ». C'est lors de cette analyse du processus d'acquisition des compétences qu'il peut commencer à construire un parcours d'apprentissage. Il s'agit alors, à travers l'analyse du travail, d'identifier les situations qui facilitent l'apprentissage, notamment des langues, et de les qualifier en tant que situations apprenantes, afin de pouvoir les transformer en situations de formation ou d'évaluation.

Il serait souhaitable que l'ensemble des acteurs de la rénovation et de la création des diplômes s'appuie sur cette approche inspirée de la didactique professionnelle. Les préconisations qui suivent présupposent une maîtrise méthodologique de la formalisation des compétences, aussi bien professionnelles qu'interactionnelles, et une compréhension de l'usage didactique qui peut être fait des situations apprenantes.

Préconisations pour l'amélioration du processus de conception

Préconisation n° 1-1

Modernisation de l'arrêté de 2003 sur les LVE dans les CAP : relancer le projet de mise à niveau de cet arrêté avec le BO de 2009 a minima ; transformation des paramètres de l'arrêté suivant une entrée « bloc de compétences » a maxima.

Préconisation n° 1-2

Hiérarchie des niveaux de LVE : déconstruire la hiérarchie des niveaux de LVE entre les niveaux V, IV et III, en reconnaissant par exemple les besoins d'interaction orale pour des spécialités de CAP et de Bac pro (exemples : restauration, sécurité...).

Préconisation n° 1-3

Questionnement systématique des interactions en LVE dans les rapports d'opportunité : prévoir lors de chaque rénovation de diplôme une étude spécifique des besoins des employeurs en LVE.

Préconisation n° 1-4

Méthodologie d'ingénierie des diplômes professionnels : inclure une recommandation spécifique sur la prise en compte des LVE dans la rénovation en cours du guide méthodologique.

Préconisation n° 1-5

Identification de blocs communs de compétences interactionnelles en français et LVE : travailler sur des familles de métiers et en inter-CPC lors des rénovations de diplômes, et les synchroniser en conséquence, afin de faciliter l'identification de blocs communs de compétences interactionnelles en français et LVE.

Préconisation n° 1-6

Intégration des LVE dans la rédaction des référentiels d'activités professionnelles : analyser de façon systématique les activités à composante linguistique dans les RAP, selon les situations professionnelles et la typologie des visées d'interactions (socio-culturelle, professionnelle transversale, professionnelle technique).

Préconisation n° 1-7

Intégration des LVE dans la rédaction des référentiels de certification : utiliser une grille d'analyse commune des compétences langagières fondée sur un croisement entre la visée des interactions et la nature des interactions (Interagir à l'oral, comprendre des écrits pour agir, comprendre des écrits pour interagir, transmission par écrit).

Préconisation n° 1-8

Groupes de travail pour la rénovation des diplômes : organiser une meilleure coordination entre les IGEN des groupes disciplinaires des savoirs généraux et professionnels, mieux sensibiliser à l'importance des LVE les représentants du monde professionnel dans ces groupes de travail et les CPC.

4.2 Programmes et pratiques d'enseignement

Pratiques collaboratives, co-interventions, démarche de projet

Parmi les recommandations issues de notre enquête et des rapports récemment publiés, nous avons relevé un ensemble de pratiques à même de contextualiser/scénariser l'enseignement/apprentissage des LVE en lien avec les secteurs professionnels :

- Les démarches collaboratives **et les enseignements généraux liés à la spécialité (EGLS)**, dont la mise en œuvre est indispensable à la cohérence didactique du Bac pro, avec si possible une progression sur l'ensemble du cycle de formation pour les disciplines retenues
- Plus largement, favoriser **les pratiques interdisciplinaires** et une **meilleure articulation** des différents enseignements, **les langues étrangères et le français**, les langues avec les disciplines professionnelles et générales
- La nécessité de reconnaître et systématiser **la démarche de projet** au sein de toutes les formations, afin de développer chez les élèves la dimension collaborative, la prise d'initiative, la créativité et l'engagement et de renforcer la collaboration et le travail d'équipe chez les enseignants
- **Les démarches visant une rupture pédagogique en 1^{ère} année de formation en CAP ou en 2nde Pro** avec des activités de projet pour TOUS les élèves et des scénarios d'activité confrontant les élèves à des situations professionnelles
- Les démarches qui permettent **d'exploiter l'alternance pédagogique**
- Le développement des **partenariats avec le monde économique et professionnel**
- **L'ouverture à l'international** et les formations en milieu professionnel à l'étranger (PFMP)

Les Enseignements généraux liés à la spécialité (EGLS)

L'interdisciplinarité demeure problématique. Issus de la réforme de 2009 de la voie professionnelle, les *Enseignements généraux liés à la spécialité* (EGLS) visent à décloisonner les deux types d'enseignement afin qu'ils puissent « s'articuler dans le respect de leurs apports parfois distincts à la formation d'ensemble des élèves » car c'est l'une des questions « les plus récurrentes de la vie professionnelle » (IGEN, *Bonnes pratiques*, 2016, p.31).

En effet, « *loin d'une complémentarité heureuse, c'est trop souvent sous la forme d'une ignorance réciproque ou d'une rivalité plus ou moins avouée que les deux domaines s'envisagent, les enseignements professionnels déplorant dans les projets qu'ils portent les résistances et l'isolement de disciplines générales, qui craignent de leur côté l'instrumentalisation de leurs contenus spécifiques et de leurs ambitions culturelles. La tension entre l'objectif d'insertion professionnelle immédiate et celui de la poursuite d'études se fait ici clairement lisible.* (IGEN, *Bonnes pratiques*, 2016, p.31).

Notre enquête a montré comment dans les formations industrielles ou tertiaires, Ils permettent d'adapter les LVE aux spécificités professionnelles et de renforcer les horaires de langue en fonction des besoins spécifiques de la formation concernée.

Considérant les témoignages recueillis sur le sujet, il apparaît nécessaire de :
-réactualiser le dispositif et de généraliser les EGLS comme **organisation pédagogique obligatoire en français et en langues étrangères avec des propositions d'adaptation curriculaire et en prise avec le bloc de compétences interactionnelles.**

La démarche de projet

La démarche de projet est nécessairement pluridisciplinaire en lycée professionnel. Elle est la voie privilégiée depuis longtemps pour renforcer **les liens entre enseignement généraux et professionnels**, entre lycée et entreprise. Elle met en jeu des compétences langagières variées à partir des situations concrètes rencontrées ou projetées en situation de travail. Elle peut s'inscrire aujourd'hui de façon privilégiée dans les mobilités internationales ou les thématiques citoyennes d'actualité.

Une des caractéristiques **du projet pluridisciplinaire** est **le travail en équipe**, tant pour les élèves que pour les enseignants, qui doit déboucher sur la réalisation d'un objectif de production ou d'une séquence de service.

« Il importe de s'attacher tout autant à la démarche elle-même qu'à son objet » et de prendre en compte ces dimensions dans le cadre de l'évaluation, car la démarche de projet est formative et la réalisation est valorisante pour les élèves, l'équipe enseignante et l'établissement.

Relation école-entreprise et alternance pédagogique

Nous savons que le partage de connaissances entre lycée et entreprises, entre Enseignement professionnel et apprentissage est indispensable. Il peut porter sur les programmes et les exigences des évaluations, la connaissance des entreprises locales par tous les enseignants des lycées professionnels.

Cette connaissance mutuelle peut se concrétiser lors des visites d'élèves en PFMP et des jurys d'évaluation, par des réunions d'échanges entre tous les enseignants (des disciplines générales et professionnelles) et les tuteurs en entreprise sur les modalités d'accueil des jeunes ayant réalisé des stages dans ces entreprises. Elle est indispensable pour :

- Informer les enseignants des disciplines générales et les aider à identifier les compétences mises en œuvre pendant les stages, à collecter des données pouvant servir de supports pour les activités ;
- Favoriser les travaux conjoints sur des projets professionnels associant enseignants et maîtres de stage ou tuteurs en entreprise.

Les sections européennes et la mobilité internationale

Suite à notre enquête, nous avons souligné que :

- Le développement des sections européennes et des mobilités internationales doit être organisé au sein de réseaux académiques ou de consortiums bénéficiant d'un appui institutionnel, car cet appui s'avère indispensable.
- Les campus et les réseaux d'établissement sont des relais pour l'organisation des projets internationaux et les PFMP à l'étranger.

- Les disciplines enseignées en langue étrangère « DELE » doivent être les disciplines professionnelles, sinon le dispositif perd son sens.
- Les lycées professionnels peuvent avoir recours à une **diversité d'intervenants extérieurs** en fonction de leurs qualifications professionnelle et linguistique et faire bénéficier les lycées professionnels du **concours d'assistants étrangers** de langue.
- Les **stages professionnels en entreprise à l'étranger** (PFMP) avec validation conjointe par les professeurs de spécialité et de langue permettent de développer les compétences professionnelles en langue, les compétences transversales les capacités d'autonomie et un objectif d'employabilité accrue des élèves.

Modalité d'enseignement/apprentissage et pratiques de classes en LVE

Du collège au lycée

Nous avons vu que les démarches proposées par le Collège *Le Lac de Sedan*, ainsi que les résultats obtenus montrent que le continuum Collège-LP/CAP peut se co-construire dès l'amont, aussi bien sur le plan des LVE que sur celui de la construction des parcours préprofessionnels. Le rôle joué par les « référents-suivi » dédiés à la sécurisation des parcours en Lycée des élèves de SEGPA est un élément à retenir pour l'ensemble du système et à expérimenter sur d'autres départements.

La rupture pédagogique unanimement recommandé entre collège et lycée doit se manifester en classe de seconde par une orientation marquée des activités vers la famille de métiers et le secteur concerné, en France et à l'étranger.

Pour contribuer à la nécessaire connaissance des univers professionnels, aider à la motivation des élèves par la curiosité et enclencher un processus cognitif d'anticipation, notamment dans les filières industrielles, on peut, comme le suggère une IEN, leur demander avant le stage de repérer ce qui dans l'entreprise est écrit en LE dans la documentation, les emballages, ce qui se dit ou s'écrit en LE, etc., expressions et affichages même modestes sont des points de repère qui pourront ensuite être exploités en classe.

Ces éléments recueillis par l'ensemble d'une classe peuvent ensuite constituer des corps de travail pour des activités lexicales, etc.

La culture professionnelle peut très vite se construire dans interculturelité, grâce aux ressources multimédia et à Internet qui ouvrent à tous les univers de connaissance.

Les compétences partielles spécialisées

On sait que la compréhension écrite est une compétence en général plus accessible que la compréhension orale et a fortiori que la production. De plus avec l'anglais, on peut faire jouer la transparence anglais-français, largement sous-estimée, c'est pourquoi, commencer par des activités simples de ce type nous semble une piste intéressante à mettre en œuvre. Ces activités peuvent être évaluées sous forme de tests ou QCM en ligne, de façon à en faciliter la correction.

L'interaction orale

Nous avons vu que les jeux de rôle, simulations et scénarisations étaient régulièrement pratiquées pour les interactions orales communicatives transversales ou plus spécialisées, à condition de

dégager un horaire complémentaire aux deux heures hebdomadaires et pouvoir travailler en demi-classe en lycée.

Six préconisations sont proposées afin de poursuivre l'adaptation de la didactique des langues (y compris de la langue française) aux spécificités de l'enseignement professionnel en croisant les référentiels, en construisant l'alternance entre PFMP et cadre scolaire (aspects pragmatiques dominants, langue et activité, langues de spécialité, procédures et processus, interactions professionnelles) et en privilégiant les activités en situation ou en simulation.

Préconisation n° 2-1

Mises en situation professionnelles : développer les compétences en LVE au moyen de mises en situation professionnelles, d'études de cas, de scénarios.

Préconisation n° 2-2

CAP – Formation à l'interaction orale : former à communiquer et interagir et introduire systématiquement dans les CAP à dominante relationnelle des activités communicatives, des jeux de rôle et des simulations et ce, dès la première année.

Préconisation n° 2-3

Bac pro – Généralisation des bonnes pratiques : généraliser l'existant à partir des dispositifs pédagogiques et didactiques sélectionnés comme pratiques à valoriser et développer : EGLS, projets interdisciplinaires, animations en collaboration, partenariats école-entreprise, en donnant aux LVE une place significative et explicite.

Préconisation n° 2-4

Bac pro – Sections européennes : encourager le développement des sections européennes ou à défaut la pratique régulière d'activités en LVE en projets autonomes et formats numériques

Préconisation n° 2-5

Mobilités : organiser les mobilités internationales au niveau académique pour susciter les projets et accompagner les établissements. Développer des mobilités virtuelles pour ceux qui ne participent pas aux mobilités réelles. Construire des articulations entre ces deux modes de mobilité.

Préconisation n° 2-6

CAP et Bac pro – Mise en relation du lexique technique avec les activités professionnelles : Initier, former aux aspects du lexique technique et de la langue de spécialité de la filière à partir des activités professionnelles.

4.3 Evaluations continue et finale, certifications

Comme nous l'avons souligné au chapitre 1 et dans ce chapitre même, **l'épreuve de LV1 en CAP** est toujours réglementée par l'annexe 1 du BOEN n° 29 du 17/7/2003, alors que le programme de formation a été largement modifié, tout comme celui du Bac pro, par le BO de 2009, les deux fonctionnant en continuité en regard des niveaux du CECRL.

Selon les IEN de langue, l'épreuve actuelle prévue en CCF est jugée trop difficile pour le CAP, elle serait plus exigeante que celle du Bac pro.

Considérant d'une part que l'évaluation de l'épreuve de langue en CAP régie par le BO de 2003 n'est pas en adéquation avec le programme de langue du CAP régi par le BO de 2009, nous recommandons **la rédaction d'un nouveau texte réglementant l'évaluation en langue du CAP.**

Considérant d'autre part les éléments recueillis lors de notre enquête, les besoins manifestés par les entreprises et les pratiques expérimentées par les équipes d'enseignants, il apparaît souhaitable que les élèves de 1^{ère} année CAP soient **évalués sur des épreuves en prise avec leur univers professionnel et les familles de métiers visées.**

La nécessité **d'une rupture pédagogique** avec les pratiques scolaires antérieures fait l'unanimité des enseignants et des rapporteurs. C'est pourquoi des épreuves en contrôle continu peuvent être maintenues, à condition d'entrer dans un processus formatif et de faire suite à un **positionnement en langue étrangère.** Il s'agit d'une pratique désormais systématisée dans toutes les formations.

On peut d'ailleurs imaginer que des parties du positionnement qui va être mis en place en français (cf. MEN, 2018, *Transformer la voie professionnelle*) soient communes avec le positionnement en anglais, que ce soit sur le plan linguistique et conceptuel, ou sur le plan interactionnel. Cela irait dans la voie d'un bloc de compétences interactionnelles.

Pour les Bac pro, le rapport Calvez-Marcon, on l'a souligné, propose de « **valider l'acquisition des langues à travers la délivrance d'une certification de type DCL**, diplôme de compétence en langue, qui permettrait notamment à tous les élèves ou apprentis de valider un certain niveau de langue (de A2 à C1) qui serait de nature à favoriser à la fois une meilleure employabilité ultérieure, mais aussi une facilité de mobilité ».

Il nous semble donc qu'organiser au moins une évaluation en CCF à partir de la classe de seconde sur des scénarios de ce type peut être une solution de compromis.

Evaluation de compétences langagières interculturelles : l'unité facultative de mobilité en français et en Langue étrangère

Destinée à évaluer et valider les résultats d'une période de formation effectuée à l'étranger, l'unité facultative de mobilité permet d'évaluer des compétences professionnelles dans une entreprise étrangère : compétences langagières, cognitives, communicatives mais surtout interculturelles, dans l'entreprise et la vie quotidienne.

Elle est sous-tendue par des aptitudes cognitives alliant observation, caractérisation, comparaison, des capacités d'adaptation et des attitudes de respect. Sa rédaction ainsi que les compétences visées nous paraissent tout à fait appropriées à l'évaluation d'une PFMP à l'étranger. L'équipe

pédagogique, en fonction du projet de l'élève et des objectifs assignés à la PFMP détermine quels items sont évalués en français et en LE.

Dix préconisations sont proposées afin de rendre l'accès aux diplômes et à l'insertion professionnelle fluides et cohérents.

Préconisation n° 3-1

Démarche d'évaluation-positionnement continue : élaborer une approche situationnelle et graduée facilitant les différenciations et les liens entre les acquis initiaux, les objectifs de progrès, le parcours/projet professionnel de chacun.

Préconisation n° 3-2 : généraliser le positionnement en LVE en début de formation et le rattacher au bloc de compétences interactionnelles.

Préconisation n° 3-3

Modulation des modalités d'évaluation : moduler par famille de métiers les modalités d'évaluation certificative pour les niveaux V et IV

Préconisation n° 3-4

Validations intermédiaires, pondérées, reconnues pour les épreuves finales : créer une progression de LVE allant du CAP au Bac pro puis au BTS, validée par des certifications facultatives servant de repère pour chaque palier (DCL, unités facultatives de la mobilité...)

Préconisation n° 3-5

Bac pro – Amélioration du CCF : mieux définir et caractériser les CCF pour en formaliser des modalités cohérentes et homogènes suivant les familles de métiers et développer les passeports ou portfolios de compétences.

Préconisation n° 3-6

CAP – Scénario DCL pour les CAP : concevoir une épreuve en CCF calquée sur un scénario DCL pour les CAP à dominante relationnelle

Préconisation n° 3-7

Bac pro – Scénario DCL pour les Bac pro : adapter le DCL aux Bacs pro et délivrer le « DCL Bac pro »

Préconisation n° 3-8

CAP-Bac pro : Unité facultative de mobilité : généraliser l'unité facultative de mobilité en langue étrangère.

Préconisation n° 3-9

Bac pro – Epreuve en terminale : ajouter une épreuve langue-culture domaine professionnel en terminale professionnelle, en lien avec l'unité facultative de mobilité

Préconisation n° 3-10

Sections industrielles – Epreuves en ligne : concevoir des épreuves en ligne portant sur la documentation technique afin de résoudre le problème de l'organisation des épreuves de langue

4.4 Formation et accompagnement des enseignants

Levier majeur pour l'évolution de la voie professionnelle, la formation et l'accompagnement des enseignants constituent des aspects à considérer quel que soit le scénario choisi à l'issue de cette étude.

Tous les rapports qui préconisent une nécessaire revalorisation de l'enseignement professionnel, précisent qu'elle passe nécessairement par celle de la formation, pour renforcer l'attractivité du métier d'enseignant en Lycée professionnel.

Notre enquête a montré combien le passage par l'entreprise pouvait être décisif pour une carrière d'enseignant. Les enseignants de langue qui ont des contacts ou des connaissances privilégiées de leur filière professionnelle sont des ressources précieuses pour les équipes pédagogiques, dans leurs capacités à relier Enseignement généraux et professionnels, enseignement et entreprise et à gérer l'alternance. C'est pourquoi on doit encourager **l'accès au master via la VAE**, élargir le principe d'un stage en LP à tous les stagiaires des ESPE et promouvoir des stages en entreprise de façon régulière pour les enseignants du second degré, en les intégrant dans les plans académiques de formation.

Le Rapport Brunet préconise également de renforcer les partenariats entre l'enseignement et l'apprentissage, en introduisant un module obligatoire de sensibilisation à l'apprentissage dans la formation initiale et continue des professeurs, chefs d'établissement et inspecteurs de l'Education nationale.

Nous avons souligné l'intérêt des Campus et des Réseaux pour la rencontre des différentes catégories d'acteurs de la formation professionnelle, pouvant déboucher sur des actions ou des réalisations communes. Les formations en partenariat qui y sont dispensées ou que les enseignants-formateurs dispensent leur permettent d'approcher d'autres univers de formation que le scolaire. Lorsqu'elles fonctionnent régulièrement, on doit souligner la valeur formatrice et professionnalisante de ces actions pour les enseignants. C'est d'ailleurs l'un des points que nous avons relevé dans le rapport Brunet sur l'apprentissage qui recommande instamment toutes les actions pour rapprocher ces univers...

Concernant le **recrutement** et la **formation en ESPE**, les récentes réformes ont rendu plus complexe la formation des enseignants des LP, à travers notamment la mastérisation. Le rapport du CNEC souligne une forte pénurie d'enseignants formés et le recours de plus en plus fréquent à des contractuels, non formés et non issus des univers professionnels, personnels qui constituaient l'une des caractéristiques de cette voie. Si cela ne concerne pas directement les enseignants de langue, cela peut concerner un potentiel vivier d'enseignants, notamment du genre féminin, issus du monde professionnel, qui cadre ou ingénieurs choisissaient la voie de l'enseignement et étaient habitués aux langues étrangères. Notre enquête a rencontré deux enseignantes de ce type en section européenne.

Par ailleurs, les enseignants des disciplines générales qui enseignent plusieurs disciplines (maths-physique-chimie, lettres-histoire-géographie, langues-lettres) sont en général issus d'une filière

universitaire monovalente et sont recrutés au niveau master. Nous avons vu que la formation à la bi-valence était encore peu dotée d'outillage didactique spécifique, à quelques exceptions près (Rossignol, 2017).

Nous avons vu également que les PLP n'étaient pas ou peu formés aux spécificités de la voie professionnelle : alternance, EGLS, projets.

Les professeurs de langues formés en licence puis en ESPE ne reçoivent pas, comme les futurs enseignants de FLE ou de langue étrangère, qui suivent des masters de didactique de langues, des formations aux « Langues sur objectifs spécifiques » ou « Langues de spécialité », revenues récemment sur le devant de la scène didactique. C'est l'une des recommandations portées par un proviseur adjoint de lycée professionnel.

4.4.1 La formation des enseignants de la voie professionnelle

Le plan national de formation des enseignants (PNF)

Les priorités du plan national de formation 2017-2018 ont été communiquées par le Ministre via la note de service n°2017-131 du 10 août 2017, qui y précise les orientations⁷¹. La formation professionnelle doit répondre à trois grands objectifs :

- **l'adaptation immédiate des personnels à leurs fonctions**
- **l'adaptation aux évolutions prévisibles de leur métier**
- **l'acquisition ou le renforcement de compétences professionnelles**

Au regard de la spécificité des missions de l'éducation nationale, l'enjeu premier de la formation réside dans l'appropriation des pratiques pédagogiques et éducatives les plus propices à la réussite et au bien-être de tous les élèves.

Dans ce cadre, le plan national de formation (PNF) apporte un appui aux académies dans un effort de formation qui doit engager chaque acteur de l'École dans la mise en œuvre efficace de la politique éducative.

Afin d'améliorer la visibilité de l'articulation entre l'offre nationale de formation et celle mise en œuvre en académie, mais aussi afin de faciliter une démarche d'évaluation, notamment dans le cadre des dialogues annuels de gestion, l'offre académique de formation doit être structurée selon les orientations prioritaires du plan national de formation.

La note de service est accompagnée de deux annexes :

- Le PNF de la DGESCO
- Le projet du centre d'études et de recherches sur les partenariats avec les entreprises et les professions (CERPEP), qui propose des actions en lien avec le monde économique.

Trois volets organisent le PNF DGESCO : Journées pour le corps d'Inspection, Professionnalisation des acteurs et des personnes ressources, les rendez-vous du MEN. Deux rendez-vous sont prévus autour de la voie professionnelle : « Entretiens enseignants-entreprises » deux journées sont programmées à l'attention des Inspecteurs et des formateurs SES en priorité.

Le PNF du Ministère comporte une rubrique spécifique à la voie professionnelle, sur la rénovation des diplômes⁷², en voici le détail :

BAC-3/BAC+3 La rénovation des diplômes	Personnels concernés	Nombre de jours
Consolider le continuum Bac pro-BTS	Encadrement et professeurs formateurs	2
Mise en place du nouveau CAP Crémier-fromager	Professeurs éco-gestion LP, Inspecteurs éco-gestion	1

⁷¹ http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=119030

⁷² http://cache.media.eduscol.education.fr/file/27/95/2/perso908_annexe1_799952.pdf, pages 7 et 8

Rénovation du CAP Fleuriste		1
Rénovation du nouveau CAP Primeur		1
Rénovation des Bacs pro Commerce et Vente		2
Rénovation Bac pro ARCU		1
Rénovation BTS assistant de gestion PME/PMI	Inspecteurs éco-gestion, professeurs éco-gestion de LEGT	1
Rénovation BTS assistant de manager		1
Rénovation BTS hôtellerie-restauration option A- option B Responsable hébergement		1
Bac pro TCI et BTS CRCI	Inspecteurs en charge de la filière, 1 enseignant en BTS et 1 en Bac pro	1

Tableau 6 : Extrait de la rubrique spécifique à la voie professionnelle dans le PNF

Les logiques disciplinaires et thématiques organisent ces journées et ces formations. L'absence de personnels concernés par les langues (française et étrangères) aux formations sur la création ou la rénovation des diplômes confirme le fonctionnement du système et la vision clivée pour le traitement des enseignements généraux, référentialisés ailleurs et dans d'autres logiques de progression. A l'avenir, on pourrait imaginer des reprises de certaines formations, journées et rendez-vous sur les Plans académiques de formation (PAF) en y invitant les personnels concernés par les LVE. Des croisements avec les stages du CERPEP pourraient également être envisagés.

Le CERPEP, une structure souple à fort potentiel de développement

L'enquête menée et les recherches sur internet n'ont pas permis d'identifier des données spécifiques – quantitatives et qualitatives – sur les formations dédiées aux enseignants des Lycées professionnels en général, et aux enseignants de LVE en particulier. Un travail est mené actuellement par le Centre d'études et de recherche sur les partenariats avec les entreprises et les professions (CERPEP) avec la DNE⁷³ pour obtenir des informations quantitatives sur le nombre d'enseignants de la voie professionnelle ayant participé aux stages. Les académies donnent des quotas, des droits d'envoi en stage sans autre précision.

Créé en 1956, le CERPEP était consacré avant à l'enseignement technique (CERPET) et concernait les professeurs STI ou économie-gestion. Depuis deux ans, le Centre s'est ouvert à toutes les disciplines, y compris les humanités, depuis son dernier catalogue. Petite structure à fort potentiel, son organisation comporte un directeur, une directrice adjointe, quatre assistants administratifs.

Un Plan national de formation (PNF) est présenté sur catalogue annuel, disponible sur Eduscol, cité plus haut.

Le PNF du CERPEP se distingue de celui de la DGESCO mais il est complémentaire. Cette distinction est clairement exprimée dans la circulaire envoyée aux académies chaque année. Le PNF CERPEP a un positionnement en lien avec des organisations professionnelles, pouvant proposer des immersions - publiques, privées, associatives -. Cette vision considère que le monde économique est fait de tous ces composants.

En 2013 l'offre comportait 500 stages, en 2018 environ 5000 stages sont proposés à l'intention des personnels cadres et enseignants. Il peut y avoir de la mixité dans les stages hormis celui

⁷³ Direction du numérique à l'école

spécifique devant être suivi par les personnels-cadres. De plus en plus des professeurs des écoles s'inscrivent dans des stages concernant le numérique en particulier. Depuis 2017, une partie du catalogue s'adresse à des personnels davantage liés aux humanités et à des disciplines autres que techniques ou scientifiques : documentation, langues vivantes, lettres philosophie, EPS, Histoire et Géographie. **Pas de contenus dédiés à ces personnels**, mais la direction a tenu à faire apparaître ce chapitre pour que tous les personnels puissent participer aux stages. **Beaucoup d'enseignants de ces disciplines s'y sont inscrits mais les stages spécifiques n'existant pas ils ont dû s'inscrire aux autres stages disciplinaires proposant des contenus ciblés.** Le contenu des stages⁷⁴ se choisit en lien direct avec les enjeux du système éducatif et permet de développer de nouvelles approches pédagogiques, qui profitent tant aux disciplines générales qu'aux disciplines technologiques et professionnelles. **Le sujet « langues » pourrait devenir un objet à considérer et à expliciter au sein des prochaines offres.**

L'offre de stages est multiple en termes de format et d'adaptation aux demandes des personnels et aux évolutions du monde économique et de la prospective métiers. Les entreprises les organisent elles-mêmes, les Rectorats financent les déplacements et les hébergements. De plus en plus les stages sont localisés dans les académies. Le même stage est proposé dans plusieurs académies en même temps pour faciliter les partenariats territoriaux.

Des stages sur demande « à la carte » peuvent être organisés dans les entreprises où se trouvent leurs élèves. Une application permet aux enseignants de s'y inscrire, y poser leur motivation, faire valider par l'inspecteur qui en général, valide les souhaits des enseignants. Certains stages peuvent se passer à l'étranger.

Ces stages permettent aux enseignants de développer des stratégies pédagogiques dans le cadre des travaux en interdisciplinarité (EPI, EMI, AP, TPE) ou de découvrir, à travers une entreprise, des métiers et compétences associées afin de contribuer à la mise en place de dispositifs pour les élèves, notamment le PARCOURS AVENIR.

- Stages d'accompagnement pour les postes des personnels de direction, des personnels d'orientation et d'éducation, des personnels d'inspection, en partenariat avec l'ESENESR⁷⁵.

Quelques exemples :

Un stage est organisé actuellement avec le groupe ACCOR où un binôme « professeur d'hôtellerie et professeur d'anglais » assistent au même stage de trois jours. Cela se passe à l'académie ACCORD où l'entreprise forme ses salariés. Une formation dans l'assistantat a été élaborée avec ERDF. Ils ont proposé d'intégrer des professeurs qui allaient intervenir en BTS à suivre un stage prévu pour leurs salariés.

Des perspectives d'évolution intéressantes peuvent être envisagées avec le CERPEP. Sa directrice adjointe, co-auteure du rapport dit Calvez-Marcon, interviewée pendant cette mission pourrait envisager des pistes pour la prise en compte des langues en contexte professionnel au sein du catalogue 2019.

Plusieurs pistes peuvent être envisagées :

⁷⁴ Catalogue 2018 disponible en ligne sur

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/CERPEP/66/6/Catalogue_2018_928666.pdf

⁷⁵ École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

- Des stages à la carte (c'est dans ce format que les propositions novatrices en langues pourraient apparaître dans un premier temps)
- Au sein des disciplines concernant les secteurs industriels (à élaborer et développer)
- Et/ou créer une partie spécifique « interactions et langues au travail »
« approfondissement disciplinaire et interactions au travail »

Des enseignants de toutes les disciplines pourraient se rendre en entreprise afin d'améliorer leurs compétences langagières et des enseignants de langue pour se familiariser avec les rapports entre langues et situations de travail. Ces derniers pourraient aider les acteurs de l'entreprise. La réciprocité et l'intérêt des uns et des autres est facile à trouver pour ce type de compétences. Des enseignants de français pourraient également former des travailleurs peu qualifiés et par ce biais comprendre les liens entre compétences en français et monde du travail dans certains secteurs où ces populations sont nombreuses. Le CERPEP fait envoyer via la DELCOM⁷⁶ un courrier à tous les enseignants (880000) lors du lancement du catalogue. Ce courrier pourrait être enrichi de ces propositions novatrices. Les chargés de mission « école-entreprise », gérés par la Mission éducation-économie au sein de la sous-direction des lycées et de la formation professionnelle, deviendraient des acteurs « aidants » pour articuler et faciliter la construction des plans de formation personnalisés en cohérence avec les projets académiques.

⁷⁶ Délégation à la communication

4.4.2 Préconisations pour la formation des enseignants

Sept pistes sont précisées, en priorité en formation continue, et progressivement, suivant les évolutions de la voie professionnelle, en formation initiale.

Préconisation n° 4-1

Ajouts de modules d'introduction aux LVE dans le catalogue du CERPEP : ajouter dans le catalogue CERPEP 2019 de stages à la carte d'une journée sur la place des LVE dans la voie professionnelle et de Rendez-vous « monde économique - monde enseignant » pour la prise en compte des langues au travail, étrangères et français

Préconisation n° 4-2

Formation à l'enseignement des compétences interactionnelles : proposer des modules de formation continue spécifiques à la co-animation au service du bloc de compétences interactionnelles

Préconisation n° 4-3

Formation conjointe des enseignants techniques et de LVE : organiser et promouvoir des modules communs sur la didactique des langues à des fins professionnelles et l'usage de situations métiers notamment dans le cadre des Campus ou des Réseaux

Préconisation n° 4-4

Echanges de pratiques entre enseignants : mettre en place une organisation académique et/ou en réseau d'échanges de pratiques entre enseignants de Lycée, formateurs DCL en formation continue, référents projets de mobilité européenne (la coanimation pourrait être confiée à des formateurs bivalents Lettres/LVE et aux ambassadeurs eTwinning)

Préconisation n° 4-5

Formation dans les Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation : informer et former en ESPE les futurs enseignants sur les caractéristiques de l'enseignement professionnel et former à la bivalence par l'expérimentation des dispositifs spécifiques (EGLS, projets pluridisciplinaires ...)

Préconisation n° 4-6

Modules « Langues de spécialité » dans les ESPE : proposer en ESPE des modules « Langues de spécialité » à même d'initier les enseignements de français et de langue à cette approche didactique.

Préconisation n° 4-7

Stages en entreprises ouvertes à l'international pour les enseignants : développer durant la formation ou en début de carrière les stages en entreprises ouvertes à l'international pour les enseignants de langues

4.5 Passer de l'expérimentation à la généralisation pour accélérer les transformations

Le nombre de projets, de pratiques et d'initiatives innovantes répertorié dans la courte période de cette enquête montre à quel point ce domaine est essentiel pour capitaliser et rendre visibles et lisibles les efforts ministériels, académiques, européens – collectifs et individuels – pour la voie professionnelle et la valorisation de ses principaux acteurs, de ses diplômés. Cette diffusion devrait non seulement accélérer les processus d'évolution mais motiver les enseignants et les équipes encadrantes inscrits déjà dans des processus de transformation et par ce même mouvement « irriguer » plus largement le système et les « cours standards ».

Trois propositions ciblent cette diffusion :

Préconisation n° 5-1

Création d'un réseau - communauté professionnelle d'apprentissage⁷⁷ : mettre en commun et diffuser les ressources et pratiques pédagogiques et évaluatives pertinentes, en s'appuyant sur des Centres de Ressources académiques, les référents « école-entreprise », les enseignants référents académiques à l'action européenne et internationale (ERAEI), et les référents DCL.

Préconisation n° 5-2

Création d'un espace numérique dédié au sein de Canopé : mettre en ligne au sein de Canopé les productions issues de la mise en réseau des pratiques pertinentes et des échanges des pratiques, des démarches utilisées dans les MC et des FCIL développant des compétences professionnelles imbriquées avec les compétences interactionnelles, en LVE et en français

Préconisation n° 5-3 Création d'une instance de pilotage national : créer une instance nationale qui relierait la Direction de l'Innovation, le suivi des PNF par la DGESCO et le CERPEP, le réseau-communauté de pratiques « langues dans la voie pro » sur l'objet « langues et interactions dans la voie pro »

⁷⁷ Notion développée par A. St Byrck

4.5 Scénarios

Trois scénarios sont proposés pour la prise en compte des préconisations. Une démarche progressive à la fois en termes d'impact sur le système et sur la prise en compte de la chronologie est choisie.

Scénario 1 - continuité et élargissement

Le recensement d'expériences pertinentes et probantes s'organise, se coordonne et se pilote avec des élargissements académiques pensés en fonction des dynamiques en place (produites par les projets de mobilité ou les sections européennes ou bien impulsées par des Inspecteurs en particulier pour les CAP - Dijon⁷⁸ - Aix + Lyon. Cette continuité ne touche en rien les modalités actuelles de conception et de référentialisation des langues étrangères.

Scénario 2 - interrogation sur le système et continuité des dynamiques existantes

Ce scénario enclenche une démarche de recherche-action-formation, s'appuie sur des groupes de travail-recherche de nouvelles modalités de référentialisation, d'enseignement et d'évaluation (on peut prévoir une temporalité d'un an pour la remontée des résultats des groupes de travail (interdisciplinaires) qui feront des propositions pour les nouvelles manières de référentialiser, enseigner et évaluer de manière articulée et non dissociée. Ce scénario se penche aussi sur la définition de ce que la notion de didactique des langues veut dire dans ces nouveaux processus de la voie professionnelle (en prenant appui sur les préconisations de tous les rapports utiles en cours et des préconisations de la mission LVE)

Scénario 3 - transformation et approche assumée d'une didactique des langues (y compris français)

Un bloc de compétences interactionnelles – français et LVE – est reconnu au sein de la voie professionnelle, dans un continuum qui facilite la construction de plusieurs types de parcours - poursuite d'études/accès à l'emploi/ mixte - en alternance -

Ce scénario s'appuie sur les résultats de cette étude et sur le bloc de compétences interactionnelles considérées comme transversales et précisées à chaque nouvelle élaboration ou rénovation de diplômes. Concernant les modalités d'enseignement et d'évaluation, la référentialisation s'inspire du modèle « mention complémentaire » et des formes explicitées dans certaines sections Euro, de la démarche scénarios DCL et de l'Épreuve spécifique mention européenne en cours d'analyse pour généralisation.

Les scénarios 2 et 3 revisitent le BO 2003 régissant les CAP. Les trois scénarios organisent et coordonnent la formation continue - des enseignants et s'inscrivent dans une démarche qui analyse les expérimentations probantes pour les démultiplier et les installer dans le système. Pour

⁷⁸ Groupe de travail initié par Madame Christine Bourdens Inspectrice d'anglais de l'académie de Dijon, autour de la révision des épreuves finales en CAP

les scénarios 1 et 2 la démultiplication s'opère « en tâche d'huile », pour le scénario 3 la transformation

articule le changement « en cascade » et « par agglutination » des expériences des acteurs éparés, le catalyseur étant le nouveau "bloc de compétences interactionnelles".

Les effets produits par chacun de ces scénarios peuvent être estimés en tenant compte des discours entendus tout au long de cette étude, et des récents rapports cités en partie 1 :

Scénario 1 : Consensus de l'ensemble des acteurs du système, internes à l'Education Nationale, valorisation de l'investissement des personnels inscrits dans des mobilités européennes et des dynamiques novatrices. Ce scénario risque d'accentuer le clivage entre « les cours standards » et les pratiques pédagogiques et évaluatives novatrices, entre ceux qui participent à des mobilités et ceux qui n'y participent pas – enseignants et élèves -.

Scénario 2 : Adhésion d'un large éventail d'acteurs qui attendent des changements, en particulier pour les CAP et les Bac pro en termes d'épreuves finales, de reconnaissance des compétences développées avec des plates-formes ressources innovantes au sein des contrôles d'évaluation continue, des représentants des secteurs économiques. La difficulté peut être liée à la temporalité et à la capacité du système à poursuivre les dynamiques enclenchées par les études 2018.

Scénario 3 : Consensus et adhésion pourront accompagner les transformations proposées, à condition qu'un argumentaire explicite les raisons de ces choix auprès des personnels enseignants. L'association du corps d'Inspection à l'élaboration de cet argumentaire semble un élément incontournable pour la transformation du système. L'obstacle majeur semble le décrochage « lettres -LVE -voie pro ». Des expérimentations élaborées sur le principe du volontariat semblent incontournables pour une analyse exhaustive des effets et des modalités de mise en place de l'approche induite par ce scénario.

On peut également envisager de croiser ces scénarios avec les cinq catégories précédentes de préconisations, selon le principe du tableau ci-dessous. Ce croisement faciliterait une sélection de préconisations en fonction du scénario retenu.

Préconisations	Scénarios concernés
1- Conception et référentialisation	
Préconisation n° 1-1 Modernisation de l'arrêté de 2003 sur les LVE dans les CAP : relancer le projet de mise à niveau de cet arrêté avec le BO de 2009, ou mieux si possible	S2 - S3
...	...

Mise en perspective/conclusion

Depuis la Réforme de 2009, et en un laps de temps très court à l'échelle des évolutions sociales et éducatives, « l'architecture de l'enseignement professionnel a été complètement bouleversée. Le BEP a disparu de l'offre de formation et le Bac pro est devenu le deuxième baccalauréat de France, grâce à la hausse de ses effectifs » (Maillard, 2017 :14).

Les textes de 2009, réglementant les enseignements et évaluations de langues étrangères ont introduit et permis de généraliser la référence au CECRL, l'approche par compétences, l'oral et les interactions, là où ne régnait que l'écrit.

Les contrôles en cours de formation, modalité certificative en principe intégrée au processus de formation sont également généralisés en Terminale, mais le CCF apparaît insuffisamment cadré pour garantir l'équité nécessaire à un diplôme national de fin d'études secondaires.

Les constats et les analyses élaborés par cette étude rejoignent ceux des rapports présentés depuis 2016 sur la nécessité de revisiter le sens et les contenus des enseignements dits généraux d'une part, de renforcer les pédagogies de l'alternance, de revoir les manières d'enseigner et d'évaluer les langues à visée professionnelle, en particulier pour les deux premiers niveaux de qualification, les CAP et les Bac pro, d'autre part.

Des perspectives encourageantes et en écho de plusieurs de nos préconisations sont entrevues à travers la réforme en cours du Baccalauréat et de la voie professionnelle. Un bloc de compétences interactionnelles faciliterait les évolutions tant attendues par les acteurs interviewés. L'entrée actionnelle préconisée par le Cadre commun de référence pour les langues demande à être précisée et située, en particulier pour les enseignements à visée professionnelle.

L'innovation et la créativité répertoriées tout au long de notre enquête montrent à quel point les acteurs de terrain et les partenariats territoriaux permettent de répondre aux besoins des élèves et du monde professionnel, malgré les contraintes de la référentialisation actuelle des langues, dissociée de celle des activités professionnelles. Les co-interventions que nous avons pu observer montrent également que les équipes enseignantes stables et accompagnées savent trouver les voies de l'intégration didactique.

Ces changements, ponctuels et territorialisés demandent à être généralisés de manière à imprégner l'ensemble des situations d'enseignement et d'évaluation de la voie professionnelle, ce qui implique d'interroger les « cours standards » au sein des parcours menant aux CAP et aux Bac pro.

Il aura été démontré que la problématique est traitée de manière intégrée en BTS et en Mention complémentaire, et que les diplômes des deux premiers niveaux pourraient s'en inspirer.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALCADE, C. (2018) « Le solfège du service ». Transmission-appropriation des compétences interactionnelles dans la formation aux métiers de service en restauration gastronomique », Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Lyon 2, Direction L. Veillard.
- ARLANDIS, R.P. TESSIER, J., avec le concours de PENSO A., DESDOUITS T (2016) Les diplômes de l'Education nationale et les filières industrielles stratégiques, CPC-Etudes n°2016-2, Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche <http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>
- BALAS, S., (2016) « Comment concevoir des référentiels de diplômes professionnels sans renoncer au travail réel ? » in *Activités*. V13-N2, 2016, consulté le 20 octobre 2017 <https://activites.revues.org/2889>
- BOUIN, N., (2013), « Enseigner en lycée professionnel : un métier, une pédagogie, Cahiers Pédagogiques, en ligne, Novembre 2013 <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Enseigner-en-lycee-professionnel%E2%80%89-un-metier-une-pedagogie>
- BOUGUERRA, F. (2012) La négociation de la grammaire et les phénomènes plurilingues en lycée professionnel, *Synergies Pays Riverains du Mékong*, n°4 – 2012, pp. 93-105
- BOURGUIGNON, C. (2006) « De l'approche communicative à l'approche "communic-actionnelle »: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », *Synergie Europe N°1*, 2006, pp.58-73.
- BOURGUIGNON, C. (2011) « L'enseignement des langues et le CERL : d'une logique de contenu à une logique de projet ». En ligne : www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/.../Bourguignon_logique_projet_ens_langues_2011.pdf
- BOUTET, J. « La part langagière du travail : bilan et évolution », *Langage et société* 2001/4 (n° 98), p. 17-42. DOI 10.3917/lis.098.0017
- CARCASSONNE M. (2010) « Quelles sont les significations dessinées par le dialogisme ? Une perspective en analyse de discours. Dialogisme : langue, discours, Sep 2010, Montpellier, France. pp.1-14, 2011. <halshs-00665467>
- CHEVALLARD, Y., JOSHUA M.A., (1991) La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné, La pensée sauvage.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2018) Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d>
- COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*, Conseil de l'Europe.
- CROZIER M., FRIEDBERG E. (1981), *L'acteur et le système*, Editions du Seuil.
- DUCHOSSOIS, F. JELLAB A. (2017), « Persévérance scolaire et pratiques pédagogiques » *Cahiers pédagogiques*, 540, Novembre 2017, 25-27.
- FILLIETAZ, L. DE SAINT-GEORGES I., DUC, B. « Vos mains sont intelligentes ! ! Interactions en formation professionnelle initiale », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 117, Université de Genève, Août 2008, pp.43-55.

- FRESSE F. (2010), « La validation du niveau A2 en Anglais en SEGPA : objectif ambitieux ou utopie ? » *Revue du CERFOP* 025, 12/2010, pp. 101-110.
- GAILLARD, G., (2001) « Formation des enseignants en section européenne des lycées professionnels », Actes du Colloque CIEP *Sections européennes en lycée professionnel*.
http://www.emilangues.education.fr/files/par_rubriques/documents/2008/actualites/formationActes.pdf
- GOLASZEWSKI, M., (2001), « Formation des enseignants en section européenne des lycées professionnels », ACTES DU COLLOQUE CIEP Sections européennes en lycée professionnel.
- GUITARD, F. (2017), « Le français en lycée professionnel : entre enseignements disciplinaire et dispositifs transversaux », in *Le français aujourd'hui*, décembre 2017, p. 95-103
- JELLAB A. (2005), « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie*, 2005/2 Vol. 46, pp. 295-323
- JELLAB A. (2015) « Apprendre un métier ou poursuivre ses études ? Les élèves de lycée professionnel face à la réforme du bac pro trois ans », *Formation emploi* [En ligne], 131 | Juillet-Septembre 2015, mis en ligne le 15 octobre 2017, consulté le 3 novembre 2017, URL : <http://formationemploi.revues.org/4484>
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. et TRAVERSO, V. « *Types d'interactions et genres d'oral* », *Langages* 2004/1 n°153, pp. 41 à 51, disponible en ligne sur <https://www.cairn.info/revue-langages-2004-1-page-41.htm>
- LAMBERT P. (2005) « *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles dans un lycée professionnel : une approche sociolinguistique ethnographique* », Thèse de doctorat en Sciences u langage, Université de Grenoble Stendhal
- LAMBERT, P. et VEILLARD, L., (juil.2017), « L'atelier, les gars et la réunion technique : pratiques et différenciations langagières en lycée professionnel » in *GLOTTOPOL*, Revue de sociolinguistique en ligne, <http://glottopol.univ-rouen.fr>
- LANCEREAU-FORSTER, N. (2013), *L'anglais comme langue de formation en IUT et langue de travail dans le domaine aéronautique industriel*, Thèse de doctorat, Université de Toulouse, 2013.
- LANCEREAU-FORSTER, N. (2018) « Variation de la perception de besoins langagiers dans un contexte d'IUT (Institut Universitaire de Technologie) », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXXIII N° 1 | 2014, mis en ligne le 10 mars 2014, consulté le 21 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/4222> ; DOI : 10.4000/apliut.4222
- LEMISTRE P. (2003), « Dévalorisation des diplômes et accès au premier emploi », *Revue d'économie politique*, 2003/1 (Vol. 113), pp. 37-58.
- MAILLARD F. (2003), « *Les référentiels des diplômés professionnels confrontés à leurs critiques: une mise en valeur de leurs enjeux sociaux* », in: *Revue française de pédagogie*, volume 145, 2003. pp. 63-76;doi : 10.3406/rfp.2003.2985 http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2003_num_145_1_2985
- MAILLARD F. (2013), « *Les diplômés professionnels de l'Éducation nationale entre scolarisation et professionnalisation* ». Les dossiers des Sciences de l'éducation. 30/2013. p.33-52

- MAILLARD F. (2014), « *Les référentiels d'activités professionnelles aux prises avec l'emploi, le travail et la formation – l'exemple des « nouveaux » CAP-* » in *Les référentiels contre l'activité, en formation, gestion, certificat*, direction Bernard Prot. Octarès 2014.
- MAILLARD, F. 2017. « La rénovation permanente ? Trente ans d'évolution », *Les Cahiers pédagogiques*, n°540, Novembre 2017, 12-14.
- PASTRE, P. VERGNAUD, G. MAYEN P. (2006), « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, janvier-février-mars 2006.
- ROSSIGNOL, M.F., 2017, « Intervalence et didactique du français dans la formation en master Lettres-Histoire-Géographie » et Lettres-Langues », in *Le français aujourd'hui*, décembre 2017, p.67-80.
- RONFLE J.Y., (2017) « Le CAP Un outil de remédiation sociale », *Cahiers pédagogiques*, 540, Novembre 2017, pp.31-32.
- St. BYRK, A., nov.2017 « Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer », dans *Education et didactique*, Varia, édition électronique URL <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2796>
- TRUCHOT, C. (2014), « Quelles langues parle-t-on dans les entreprises en France », *Etude DGLFLF, 2014*, disponible en ligne <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Droit-au-francais/Le-francais-dans-la-vie-sociale/Quelles-langues-parle-t-on-dans-les-entreprises-en-France>
- VEILLARD, L., (2017) *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance dans différents contextes*, Presses Universitaires de Rennes.
- ZARIFIAN, PH. (2001) *Le modèle de la compétence*, Paris, Éditions Liaisons.

Etudes et Rapports

Agence ERASMUS+ France « Evaluer les compétences transversales » guide AEFA, juin 2017, https://www.agence-erasmus.fr/docs/2496_aefa-guide-competences-juin-2017.pdf

Agence ERASMUS (2014), « Mobilité européenne et valorisation de l'apprentissage Etude d'impact nationale », Site Erasmus consulté le 14 mai 2018, https://www.agence-erasmus.fr/docs/2099_final-apprentis-web.pdf

Agence ERASMUS

L'OBSERVATOIRE ERASMUS+ N°1 (2015), « Portrait des jeunes en mobilité internationale », Site Erasmus consulté le 14 mai 2018, https://www.agence-erasmus.fr/docs/2376_observatoire-modifie-fr.pdf

L'OBSERVATOIRE ERASMUS+ N°2 (2015), « Le devenir professionnel des jeunes ayant effectué une mobilité internationale », Site Erasmus consulté le 14 mai 2018, https://www.agence-erasmus.fr/docs/2431_observatoire-n2.pdf

L'OBSERVATOIRE ERASMUS+ N°3 (2015), « La démocratisation d'Erasmus+ », Site Erasmus consulté le 14 mai 2018, https://www.agence-erasmus.fr/docs/2533_observatoire-3-v2.pdf

L'OBSERVATOIRE ERASMUS+ N°4 (2015), « Développement de l'employabilité et des aptitudes citoyennes au cours d'une mobilité Erasmus + », Site Erasmus consulté le 14 mai 2018, https://www.agence-erasmus.fr/docs/2547_observatoire-4.pdf

BRUNET, S. (2018) « Rapport pour le développement de l'apprentissage. Synthèse de la concertation » <http://www.strategie.gouv.fr/publications/developpement-de-lapprentissage-synthese-de-concertation>

CALVEZ C., MARCON R. avec C. GAVINI, M. LUGNIER, V. BLANC (2018), « La voie professionnelle scolaire - viser l'excellence », Rapport remis le 22 février 2018 au Ministre de l'Education nationale.

CCI France, CEREQ, CIEP, DGESCO, ONISEP (2016), *Etude LEMP « Langues et employabilité »* synthèse disponible sur <http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/synthese-du-rapport-d-enquetes-lemp.pdf>. Rapport sur <http://eduscol.education.fr/cid93667/le-projet-langues-et-employabilite-lemp.html>

CEREQ (2011) « Au cœur des activités d'accueil, certifications, emplois, savoir-faire, évolutions, prospective » (coordination Mahlaoui S). *Net.Doc* n°80 avril 2011 <http://www.cereq.fr/publications/Net.Doc/Au-coeur-des-activites-d-accueil-Certifications-emplois-savoir-faire-evolutions-prospective>

CEREQ (2018) « Les blocs de compétences, une notion floue aux effets certains » dans *Réforme sur la formation professionnelle N°4* (fév 2018), <http://www.cereq.fr/articles/Points-sur-des-grands-themes-de-travail-du-Cereq/Fiches-reforme-formation-professionnelle/Les-blocs-de-competences-une-notion-floue-des-effets-incertains>

CNESCO (2016), « De vraies solutions pour l'enseignement professionnel. Dossier de synthèse » http://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2017/04/Enseignement_pro_Dossier_synthese.pdf

CNESCO (2016), « Conférence de comparaisons internationales : Orientation, formations, insertion : quel avenir pour l'enseignement professionnel », <http://www.cnesco.fr/fr/dossier-enseignement-professionnel/>

FRANCE STRATEGIE (avril 2017) « Compétences transversales et transférables : quels outils de repérage, de reconnaissance et de valorisation pour les individus et les entreprises ? » Rapport du groupe de travail n°2, Réseau Emploi et Compétences.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2018) -Propositions ministérielles « Transformer le lycée professionnel – Former les talents aux métiers de demain » http://cache.media.education.gouv.fr/file/05 - Mai/55/7/2018_DP_voiePro_bdef_953557.pdf

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE -Rapport IGEN-IGAENR n°2015-078, novembre 2015, « L'introduction des blocs de compétences dans les diplômes professionnels » http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/23/3/2015-078_blocs_compences_531233.pdf

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE -Rapport d'activités 2016 de l'Inspection générale, <http://www.education.gouv.fr/cid120051/rapport-d-activite-2016-de-l-inspection-generale-de-l-education-nationale-igen.html>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE- Rapport IGEN n°2016-078, novembre 2016, « Le recensement des bonnes pratiques pédagogiques dans l'enseignement professionnel », http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/44/7/2016-078_Recensement_enseignement_professionnel_690447.pdf

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE- ACTES DU COLLOQUE MEN-CIEP (2001), « Formation des enseignants en section européenne des lycées professionnels », <http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/documents/2008/actualites/formationActes.pdf>

MEN-DGESCO CPC –Infos

- *Quelle place aujourd'hui pour le CAP ? CPC Info 54, 2^e semestre 2013*
- *Les 30 ans du Bac, CPC Info 58, 2^e semestre 2016*

MEN-DGESCO CPC –Etudes

- ARLANDIS, R.P. TESSIER J. *Les diplômes professionnels de l'éducation nationale et les filières industrielles stratégiques*, DGESCO -Cabinet Sémaphores, CPC études, 2016 n°2
- MENGIN, S. DESSEIGNE, L., KULA, C. *La reprise ou la réorientation d'étude des jeunes diplômés vers des diplômes professionnels de niveau IV*, 2017, n°1

RELIEF n°20 (2007), « Les diplômes de l'Education nationale dans l'univers des certifications professionnelles », Séminaire DGESCO / CEREQ 2004-2006

OREFQ (2010) *L'usage des langues étrangères dans les entreprises lorraines : enquête*,

https://liseo.ciep.fr/index.php?lvl=notice_display&id=36485

1. Lexique des sigles et concepts

Bloc de compétences interactionnelles : proposé par le rapport. Ce bloc regroupe des compétences en français et en langue(s) étrangère(s) mobilisées en situation professionnelle.

BOEN : Bulletin officiel de l'éducation nationale

Classification des compétences en LVE : proposée par le rapport. Cette classification repose sur trois grandes visées des interactions, socio-culturelle, professionnelle-technique et professionnelle-transversale.

CCF : Contrôle en cours de formation

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

Céreq : Centre d'études et de recherches sur les qualifications

CERPEP : Centre d'Études et de Recherches sur les Partenariats avec les Entreprises et les Professions

CIEP : Centre international d'études pédagogiques

CNESCO : Conseil national d'évaluation du système scolaire

CPC : Commission professionnelle consultative

CPF : Compte personnel de formation

DCL : Diplôme de compétence en langue

DNL : La certification DNL est une certification accordée aux professeurs de disciplines non linguistiques. Elle leur permet d'enseigner leur discipline en langue étrangère dans une section européenne (voir B.O. n° 7 du 12 février 2004).

DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire

ECVET : European Credit system for Vocational Education and Training

EDT : Emploi du temps

EGLS : Enseignements généraux liés aux spécialités

ERAIE : Enseignants référents académiques à l'action européenne et internationale

ESPE : Ecole supérieure du professorat et de l'éducation

FCIL : Formation complémentaire d'initiative locale

IA-IPR : Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional

IEN : Inspecteur de l'éducation nationale

IGEN : Inspection générale de l'éducation nationale

LE : Langue(s) étrangère(s)

LP : Lycée professionnel

LVE : Langue(s) vivante(s) étrangère(s)

MC : Mention complémentaire

OFAJ : Office franco-allemand pour la jeunesse

PAF : Plan académique de formation

PFMP : Période de formation en milieu professionnel

PNF : Plan national de formation

PPCP : Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel

RAP : Référentiel d'activités professionnelles

RC : Référentiel de certification

RNCP : Répertoire national des certifications professionnelles

SEGPA : Sections d'enseignement général et professionnel adapté

TOEIC : Test of English for International Communication

ANNEXES

Annexe 1- Liste des personnes interviewées

Entreprises

NOM	PRENOM	FONCTION	ENTITE
PEQUIN	Bruno	Responsable qualité et documentation technique fournie aux compagnies aériennes	AIRBUS Toulouse
VIVES	François	Directeur opérationnel Campus des métiers et qualifications Aéronautique et spatial Occitanie	AIRBUS Toulouse
ROBICHON	Bénédicte	Assistante de communication	A Raymond
LETELLIER	Pascal	Directeur opérationnel	Groupe Casino
MALMAISON	Éric	Directeur	EGREGORITUDE - Conseils
LETHIEC	Laetitia	Direction de la formation et la professionnalisation	Enedis
FLINOIS	Patricio	Responsable des relations avec l'enseignement technique	Groupe Legrand
DIAZ	Justine	Bac pro Service restauration	Hôtel MERCURE 4 étoiles de Charente
RENAY	Karine	Directrice d'hôtel	Hôtel MERCURE 4 étoiles de Charente
LAMBERT	Dominique	Manager du service recouvrement	Ricoh France
NEUVIALE	Laurent	Ancien responsable centre de profit agence événementielle	SAMSIC Sécurité
BEL	Jean-Pierre	Agent de maîtrise encadrement et formation sécurité ferroviaire	SNCF Gare de Lyon
PINQUIE	Georges	Cadre traction ferroviaire, région de Strasbourg	SNCF Région Nord-Est
GOURGIN	Christian	Auditeur Exploitation	SNCF Région Sud-Est
FERT	Glwadys	Manageure	Vinci Facilities

Institutions et organismes

NOM	PRENOM	FONCTION	ENTITE
DEVAUJANY	Alexandrine	Directrice adjointe	DAFPIC Académie de Grenoble
POJOLAT	Claude	Inspecteur de l'éducation nationale - Section génie électrique	Académie de Clermont-Ferrand
BOURDENS	Christine	Inspectrice de l'Education nationale Anglais-Lettres	Académie de Dijon
SAIDI	Malika	Inspectrice de l'Education nationale - Lettres-Anglais	Académie de Lyon
CHAIGNE	Claude	Inspecteur d'académie-Inspecteur Pédagogique Régional STI	Académie de Poitiers
ROYANNAIS	Bernard	Inspecteur d'académie-Inspecteur Pédagogique Régional STI	Académie de Toulouse
BAUDRIBOS	Florence	Responsable nationale DCL	Académie de Marseille
BOYEAU- JENECOURT	Alexia	Conseillère en formation continue	Académie de Dijon
CARDOSO	Marie-Claire	Conseillère formation continue	Académie de Versailles
MOQUIN	Michelle	Responsable centre de ressources Europe de l'académie de Versailles	Académie de Versailles
CHARNOLE	David	Directeur Opérationnel campus des métiers et des qualifications de l'aéronautique	Aérocampus Aquitaine
JUILLARD	Laurent	Coordonnateur pédagogique	Campus des métiers et qualifications Blagnac
GAUMET	Philippe	Directeur de l'institut pédagogique AFT Transport Logistique	AFT Transport Logistique
LUSSATO	Carol	Responsable du pôle des métiers de l'exploitation des transports et de la coordination des projets d'ingénierie	AFT Transport Logistique
DUIGOU	Rachel	Responsable pôle développement impact	Agence ERASMUS +
SIRE	Maude	Responsable pôle promotion	Agence ERASMUS +
CLUZEL	Christine	Présidente du directoire d'Actif DPS	Actif DPS Evry
YDE	Hervé	Formateur Actif DPS	Actif DPS Evry
LAWINSKI	Marek	Formation des personnels des organismes gestionnaires	CCCA-BTP
TOUILLON	Pierre	Responsable formation de formateurs	CCCA-BTP
BLANC	Véronique	Responsable adjointe	CERPEP
FRANÇOIS	Maxime	Enseignant	Collège Le Lac de Sedan 2015
FRESSE	Fabrice	Enseignant anglais	Collège Le lac de Sedan 2015
VERHILLE	Véronique	Principale adjointe	Collège Le lac de Sedan 2015

NOM	PRENOM	FONCTION	ENTITE
MAZELIER	Catherine	Chargée de mission au Ministère de l'Éducation nationale, bureau des diplômes professionnels - 6ème CPC	DGESCO
PATY	Martine	Adjointe chef du bureau des diplômes professionnels	DGESCO
PIOT	Sabine	Chargée de mission au Ministère de l'Éducation nationale, bureau des diplômes professionnels - 17ème CPC	DGESCO
REBIERE	Christine	Chargée de mission au Ministère de l'Éducation nationale, bureau des diplômes professionnels -15ème CPC	DGESCO
DUVILLIER	Benoît	Responsable des programmes	Ecole Ferrandi Saint-Gratien
PERIER	Emmanuel	Directeur	Ecole Ferrandi Saint-Gratien
QUIJOUX	Adriana	Responsable ressources, accueil apprentis et développement	Ecole Ferrandi Saint-Gratien
GIL-PAILLIEUX	Gwenaëlle	Déléguée générale adjointe	FFIE-FFB, Installateurs électriciens
DRUETTE	Sandie	Conseillère en formation continue	GRETA 21-Site de Beaune
LEFEBVRE	Dominique	Conseiller en formation référent langues	GRETA 58
PICARD	Emilie	Formatrice langues	GRETA 58
BOTTAN	Nathalie	Conseillère en formation continue - référente sur les langues	GRETA 71-Sud Bourgogne
COILLOT	Bernard	Représentant des salariés CGT	Groupe de travail BTS Electrotechnique
JAGU	Catherine	Déléguée Développement Durable	Groupement des industries de l'équipement électrique, du contrôle-commande et des services associés
PIERRE	Jean-Louis	Chargé des relations universitaires - Gestion des programmes IBM France	IBM France
CATOIR	Dominique	Inspecteur général du groupe économie et gestion	IGEN
CHARBONNIER	Daniel	Inspecteur général groupe des langues vivantes / anglais	IGEN
COLLIGNON	Jean-Pierre	Inspecteur général groupe des Sciences et Techniques Industrielles	IGEN
DE TAPIA	Stéphane	Chargé de mission Inspection générale pour la langue turque	IGEN
GAUBERT-MACON	Christine	Inspectrice générale de l'éducation nationale, doyenne du groupe économie et gestion	IGEN
LEGUY	Isabelle	Inspectrice générale du groupe disciplinaire langues vivantes, BTS du secteur Industrie	IGEN
MICHEL	Didier	Inspecteur général du groupe disciplinaire économie et gestion	IGEN

NOM	PRENOM	FONCTION	ENTITE
MIOCHE	Antoine	Inspecteur général du groupe disciplinaire langues vivantes, anglais, BTS du secteur Tertiaire	IGEN
TARDY	Sophie	Inspectrice générale du groupe langues vivantes, Arabe	IGEN
CICCHETTI	Nathalie	Proviseure adjoint	Lycée A.Thomas Roanne 42
LIVIERI	Nathalie	Professeure Eco-gestion	Lycée A.Thomas Roanne 42
PETIT	Audrey	Professeure Eco-gestion	Lycée A.Thomas Roanne 42
BEKHADA	Tayeb	Enseignant d'anglais général	Lycée Airbus de Saint Eloi
ROQUEFORT	Elodie	Enseignante d'anglais technique	Lycée Airbus de Saint Eloi
ADELAIDE	Sandra	Enseignante d'anglais	Lycée des Métiers du Transport Hélène Boucher – Tremblay
KUCWAJ	Solange	Enseignante technique en douane et commerce extérieur	Lycée des Métiers du Transport Hélène Boucher – Tremblay
VILLELONGUE	Pascale	Proviseure	Lycée des Métiers Néronde 42
BOUGUERRA	Fatih	Professeur anglais-lettres	Lycée E. Mimard St-Etienne 42
ALLAN	Samir	Anglais, coordonnateur projet Erasmus+ mobilité européenne	Lycée Ferdinand Buisson à Ermont - 95
GAHNASSIA	Jean-Louis	Enseignant de Maths sciences	Lycée Ferdinand Buisson à Ermont - 95
HECQUET	Carole	Coordinatrice Unité localisée pour l'inclusion scolaire (handicap)	Lycée Ferdinand Buisson à Ermont - 95
RIBOT	Camille	Enseignant de Maths sciences	Lycée Ferdinand Buisson à Ermont - 95
GUILLEN	Timothée	Elève MC Accueil réception	Lycée Georges Frêche de Montpellier
HAMOUCHE	Samir	Directeur délégué à l'enseignement professionnel	Lycée Jean Macé de Vitry
REY	Lucile	Enseignante Lettres-Histoire-géographie	Lycée Jean Macé de Vitry
DEJAUNE	Murielle	Anglais, ambassadrice eTwinning	Lycée Louis Blériot à Trappes - 78
REYNAUD	Jane	Professeure d'électrotechnique et automatisme	Lycée polyvalent Jacob Holzer Firminy
BETTAYEB	Kherra	Professeure de lettres et d'anglais	Lycée Saint Exupéry de Blagnac
JEAN	Nicolas	Directeur délégué à l'enseignement professionnel	Lycée Saint Exupéry de Blagnac
MOUNIE	Éric	Enseignant en aéronautique	Lycée Saint Exupéry de Blagnac
TISMA	Evelyne	En charge de la 3ème CPC	Ministère de l'Éducation nationale
CHABOCHE	Frédéric	Professeur d'allemand	Section franco-allemande
ALCADE	Céline	Enseignante-Chercheure	Université de Montpellier
VEISENBACHER	Laurence	Secrétaire générale	Syndicat des Entreprises de Génie Electrique et Climatique
MESLE-GENIN	Christelle	Directrice	JOBIRL
PICAULT	Pascal	Directeur de Formaposte Ile-de-France	La Poste
CAILLOU	Lauriane	Chargée d'accueil et assistante de direction	LINKBYNET
HOGAN	Mélody	Coach professeur d'anglais rattachée au service RH	LINKBYNET

Annexe 2- Grilles d'entretiens des missions 3 et 4

Grille d'entretien Entreprise

<p>Entretien du : ...</p> <p>Conduit par : ...</p> <p>Entreprise : ... – Secteur d'activité ou fonction transversale : ...</p> <p>Diplôme(s) concerné(s) : ...</p>
--

1- Pouvez-vous décrire brièvement votre entreprise et votre fonction ?

Relance

- *comment s'organisent les missions / activités de votre périmètre ?*

2- Pouvez-vous me décrire une activité typique de l'un des employés ? Je vous rappelle que l'enquête porte sur les besoins en langues étrangères dans vos métiers

Relances, à utiliser si besoin et au moment adéquat

- *Quelles sont les situations de communication critiques pour l'emploi de ... ?*
- *Quelles sont les situations de communication décisives pour la satisfaction du client ?*
- *Quels sont les moments où se produisent des interactions en langue étrangère ?*
- *Que faut-il dire lire / produire comme écrits ?*
- *Que faut-il décrire pour expliquer / justifier ?*
- *Quels sont les outils ou supports utilisés lors de ces interactions ?*
- *Quelles sont les langues étrangères les plus utilisées ?*

3- Comment est vérifié le niveau de compétences linguistiques lors de l'embauche ? Disposez-vous de tests ou vous appuyez-vous sur la possession de diplômes ?

- *Sur la base de quels tests ?*
- *Sur la base de la possession de quel diplôme professionnel ou général ?*
- *Sur la base de la possession de quelle certification en langue ?*

4- Quels sont les besoins de formation continue en langue les plus souvent détectés pour ces personnes ? Organisez-vous des formations lorsqu'il y a des lacunes ?

5- Avez-vous eu l'occasion d'employer des diplômés de CAP, de Bac pro ou de BTS ?

- *Si oui, êtes-vous satisfait de leur niveau de compétences linguistiques ?*

Grille d'entretien Enseignant

Entretien du : ...
Conduit par : ...
Etablissement : ...
Nom / Fonction : ...
Diplôme(s) concerné(s) : CAP ..., Bac pro ..., BTS ...

1- Pouvez-vous décrire brièvement votre établissement et votre fonction ?

Relance

- comment s'organisent les activités de votre périmètre ?

2- Quelles sont les organisations pédagogiques mises en œuvre dans votre établissement pour l'enseignement des LVE ?

Relances

- Quelles sont les activités langagières privilégiées dans l'apprentissage ?

- Vous semblent-elles adaptées aux besoins des employeurs ?

- De quelles ressources disposez-vous ?

- Quelles sont les difficultés rencontrées ?

- Quelles sont les pratiques innovantes ? co-enseignement, stages ou échanges à l'étranger...

3- Comment sont organisées les évaluations des LVE ?

Relances

- Comment fonctionne le contrôle continu en formation (CCF) ?

- Organisez-vous des épreuves finales ponctuelles – pour quels publics ?

- De quelles ressources disposez-vous ?

- Quelles sont les difficultés rencontrées ?

4- Comment s'organise la formation continue en LVE des enseignants ?

Relances

- Les enseignants en LVE suivent-ils des formations ou des stages techniques & professionnels ?

- Les enseignants techniques et professionnels suivent-ils des stages ou des formations en LVE ?

5- Que suggérez-vous comme améliorations en matière de référentiels, de programmes, de pédagogie ou d'évaluations ?

Annexe 3- Extraits des rapports pertinents pour l'étude

Cf. Introduction : *Eléments de contexte pour la voie professionnelle*

1. Le rapport scientifique CNESCO 2016

Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) et le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), ont organisé, en partenariat avec le Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST) et le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq), une conférence de comparaisons internationales à Paris, en mai 2016.

Instance scientifique largement composée de sociologues, le CNESCO a publié ensuite un dossier complet sur l'enseignement professionnel en France et à l'étranger et une synthèse⁷⁹ dense, qui présente des chiffres détaillés sur les différentes filières de l'Enseignement professionnel et sur les inégalités sociales à l'œuvre dans la voie professionnelle, sur les difficultés de l'insertion professionnelle pour les diplômés de CAP (sauf celles relevant de l'apprentissage), sur les problèmes aigus d'insertion des filières tertiaires, dont le public est majoritairement féminin et issu de milieux défavorisés et les dévalorisations qui s'en suivent.

Notre lecture est sélective, nous ne reprenons que les points qui contextualisent les questions abordées dans notre rapport.

Une orientation subie

L'orientation vers l'enseignement professionnel reste fortement associée à la faiblesse des résultats scolaires et au poids des origines sociales.

Dans certaines spécialités, le taux de premiers vœux émis par les jeunes est inférieur à 45 % des lycéens qui y poursuivent leurs études. En revanche, l'orientation vers l'apprentissage repose davantage sur les aspirations des jeunes : préparer un CAP en apprentissage résulte plus souvent d'un premier vœu.

Le rapport du CNESCO pointe un manque d'informations des différents acteurs de l'orientation, notamment des professeurs de collège, sur les débouchés possibles et les compétences ou aptitudes requises dans les différentes spécialités.

De fortes disparités entre filières

Le rapport montre les disparités entre les filières industrielles et tertiaires et, au sein des filières industrielles, entre la filière électrique/électronique et les autres filières industrielles.

Dans l'enseignement professionnel public, seuls 17 % des élèves sont issus d'un milieu favorisé alors qu'ils sont 30 % dans l'enseignement professionnel privé.

Lorsqu'ils sont conduits à intégrer un lycée professionnel, les jeunes issus des catégories favorisées le font davantage dans les établissements privés.

Une valorisation du baccalauréat professionnel au détriment du CAP

Depuis la réforme de 2009, qui a réduit à 3 ans le cursus, l'image du baccalauréat professionnel semble s'améliorer auprès des familles. Mais cette revalorisation se construit au détriment des diplômés de CAP, dont les difficultés se sont nettement accrues avec l'aggravation de la crise, ce qui aboutit à un CAP de plus

⁷⁹ CNESCO (2016), « De vraies solutions pour l'enseignement professionnel. Dossier de synthèse. » comprenant des préconisations pour améliorer l'orientation, les formations et l'insertion dans l'enseignement professionnel; un rapport scientifique international (Isabelle Recotillet et Éric Verdier (CNRS, LEST) ; un rapport scientifique sur les inégalités dans l'enseignement professionnel (Éric Verdier (CNRS, LEST) ; un état des lieux sur l'enseignement professionnel en France ; les présentations d'experts internationaux sur les politiques publiques mises en œuvre dans leurs pays (Allemagne, Angleterre, Canada, Corée, Danemark, Pays-Bas, Québec, Suisse) et enfin l'identification de projets innovants dans l'enseignement professionnel français.

http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Enseignement_pro_Dossier_synthese.pdf

en plus réservé aux classes défavorisées : en CAP, se trouve une forte proportion d'élèves en retard scolaire (80%).

Le rapport du CNEC pointe ainsi **une dualisation de la voie professionnelle, entre un CAP dévalorisé et un baccalauréat professionnel revalorisé.**

L'orientation en CAP est massivement le lot de jeunes dont les parents ont un très faible niveau d'éducation. 37 % des jeunes diplômés d'un CAP ont un père sans diplôme (DEPP, 2015).

Seuls 12 % des enfants de cadres sont dans l'enseignement professionnel, alors que l'on y retrouve 60 % des enfants d'ouvriers (DEPP, 2015).

Abandon scolaire

En 2013, 88 % des jeunes sortis de l'enseignement secondaire avant la fin de leur cursus provenaient de l'enseignement professionnel (DEPP, 2013). Le taux d'absentéisme en lycée professionnel est de 11,5 %, soit plus du double qu'en lycée général et technologique (DEPP, 2014).

La deuxième partie des *Préconisations* développe des préconisations ciblées, appuyées par des exemples en France et à l'étranger. Les langues étrangères y sont à peine mentionnées mais de très nombreuses préconisations concernent le rapprochement école-entreprises, les compétences transversales et une nécessaire connaissance réciproque entre professionnels et enseignants y compris des enseignements généraux. Le recrutement et la formation des enseignants font également l'objet de plusieurs préconisations figurant parmi les priorités sur lesquelles nous reviendrons.

La deuxième partie développe des préconisations ciblées, appuyées par des exemples en France et à l'étranger. Les langues étrangères y sont à peine mentionnées mais de très nombreuses préconisations concernent le rapprochement école-entreprises, les compétences transversales et une nécessaire connaissance réciproque entre professionnels et enseignants y compris des enseignements généraux. Le recrutement et la formation des enseignants font également l'objet de plusieurs préconisations figurant parmi les priorités.

Développer formation et attractivité du métier d'enseignant en Lycée professionnel (LP)

- **Encourager l'accès à un master via la VAE** et élargir le principe d'un stage en LP à tous les stagiaires des ESPE.
- **Promouvoir des stages en entreprise de façon régulière pour les enseignants du second degré**, en les intégrant dans les plans académiques de formation.
- **Associer des professionnels en activité aux enseignements**, pour des interventions ponctuelles et ciblées.
- **Favoriser les décroisements disciplinaires** dans le cadre des actions de formation initiale et continue des enseignants afin de développer une culture commune.
- **Développer une réflexion et une action communes entre les différents corps d'inspection** (enseignement technique et enseignement général).

Les diplômes

- A moyen terme, **revoir le fonctionnement des CPC**, en intégrant davantage de professionnels et de praticiens en activité et **prendre en compte les PME peu représentées.**
- Construire progressivement l'acquisition du diplôme en **permettant une validation partielle des diplômes professionnels, par blocs de compétences.**
- Raisonner par « **champs professionnels** »

Favoriser des modalités d'apprentissage exigeantes et innovantes :

- Favoriser la **pédagogie de projet à partir de situations concrètes** que les élèves peuvent rencontrer en situation de travail pour garantir une meilleure compréhension des notions et des concepts théoriques abordés.
- **Promouvoir des démarches fondées sur l'interdisciplinarité entre enseignements généraux et enseignements de spécialité**, en s'appuyant sur des outils pédagogiques innovants.
- **Créer des modules d'acquisition de compétences sociales et comportementales directement connectés aux apprentissages en situation de travail.**
- **Mixer les publics d'élèves dans les lycées polyvalents par des actions, notamment en LVE**, réunissant les lycéens des trois voies d'enseignement.
- **Evaluer et si nécessaire améliorer les contrôles en cours de formation (CCF)**

Repenser la relation école-entreprise et améliorer la qualité de l'alternance pédagogique et de la formation en entreprise.

- **Partages de connaissances entre lycée professionnel et entreprises**
 - Connaissance des programmes d'enseignement de l'éducation nationale par les entreprises.
 - Connaissance des entreprises locales par tous les enseignants des lycées professionnels en créant et en diversifiant des occasions leur permettant de développer une culture partagée.
 - Séances collectives annuelles d'échanges entre tous les enseignants (des disciplines générales et professionnelles) et les tuteurs en entreprise sur les modalités d'accueil des jeunes ayant réalisé des stages dans ces entreprises (évaluation-qualité).
- **Développer des modalités d'alternance variées**
 - **Outiller et informer les enseignants des disciplines générales** pour aider les élèves à identifier les compétences mises en œuvre pendant les stages.
 - **Favoriser les travaux conjoints sur des projets professionnels** associant enseignants et maîtres de stage ou tuteurs en entreprise.

La mobilité internationale

- **Favoriser la mobilité internationale en cours de formation**, en veillant à **donner plus à ceux qui ont familialement moins**

Conclusion

De nombreux points du rapport CNEC figurent également dans le rapport IGEN 2016 et dans le rapport Calvez- Marcon 2018, notamment les démarches qui permettent d'exploiter l'alternance pédagogique, le développement des partenariats avec le monde économique et professionnel et l'ouverture à l'international.

Le développement d'échanges et de connaissances partagées entre tous les enseignants et les tuteurs d'entreprise est un point marqué dans ce rapport pour contribuer à la formation des uns et des autres et pour dégager les spécificités culturelles des champs professionnels.

2. Le rapport pour le développement de l'apprentissage. Synthèse de la concertation (Sylvie Brunet)

Ce rapport publié en janvier 2018 fait suite à une concertation réunissant l'ensemble des acteurs de l'apprentissage. Organisée par le ministère du Travail, le ministère de l'Éducation nationale et l'Enseignement supérieur, elle était motivée par le constat, partagé par tous les acteurs, de la stagnation du

nombre de contrats d'apprentissage depuis 2012, notamment dans les premiers niveaux de qualification (V et IV), et ce, alors même que l'apprentissage améliore sensiblement l'insertion professionnelle des jeunes. Comme dans les autres rapports figurent des préconisations portant sur l'offre de formation et de certification, les partenariats et les mobilités.

L'offre de formation/certification : les CPC

- Nécessité de rédiger des référentiels d'activités professionnelles plus proches des évolutions et des besoins des entreprises ;
- Confier l'élaboration des référentiels d'activités professionnelles aux branches professionnelles et leur donner le pouvoir de codécision, avec l'Éducation nationale ou les autres organismes certificateurs publics, pour l'élaboration des référentiels de compétences ;
- Améliorer significativement le fonctionnement des commissions professionnelles consultatives : les travaux des CPC devront pouvoir être également éclairés par une meilleure information sur les besoins en compétences et les métiers de demain.

Mais il s'agit aussi dans ce rapport de revaloriser l'apprentissage et de faire cesser la concurrence avec l'Éducation nationale, car les deux filières sont complémentaires

Simplifier l'offre de formation : socles professionnels et blocs de compétences

- Recentrer les diplômes professionnels autour de **socles professionnels diplômants rattachés à des familles de métiers**.
- Inscrire les référentiels dans une logique d'écriture en **blocs de compétences** pour progresser vers la mise en œuvre d'équivalences au sein de l'offre de certification professionnelle.

Renforcer les partenariats entre l'enseignement et l'apprentissage

- Introduire un module obligatoire de sensibilisation à l'apprentissage dans la formation initiale et continue des professeurs, chefs d'établissement et inspecteurs de l'Éducation nationale.
- Renforcer les partenariats CFA et LP. Inciter les CFA et lycées professionnels à conventionner pour développer les « stages passerelles » permettant à des jeunes de changer de formation.

Mobilité internationale

Faciliter la mobilité internationale longue des apprentis (cf. Mission Jean Arthuis⁸⁰) dans le cadre de partenariats avec ERASMUS PRO

3. Le rapport prospectif 2018 sur « La voie scolaire professionnelle »

Ce rapport dit Calvez-Marcon⁸¹, publié en février 2018, s'est particulièrement attaché aux liens entre le monde économique et celui de l'éducation, afin que l'école « ne soit pas coupée du monde et que l'on n'aboutisse pas à « une conception duale du jeune : d'une part le citoyen, d'autre part le professionnel ».

⁸⁰ Un « Erasmus » des apprentis : une expérimentation lancée en 2016, renforcée par la ministre du Travail en Juillet 2017. La Ministre souhaite que la mission rédige un « Guide pratique de la mobilité » et adapte les référentiels et les outils pédagogiques à la mobilité en lien avec le ministère de l'Éducation nationale. Par exemple : comment renforcer l'enseignement des langues dans les centres de formation d'apprentis ? Comment développer la formation à distance, etc.

⁸¹ CALVEZ C., MARCON R. (2018), « La voie professionnelle scolaire - viser l'excellence », pp.19-20

Il se présente sous la forme d'analyses, débouchant des « leviers » pour réformer et des recommandations. La question des langues étrangères est abordée dans le levier 9 et certains éléments concernant **les compétences transversales**, et notamment **socio-culturelles** sont utiles à souligner.

Compétences transversales et rupture pédagogique avec le collège

Dans le levier 4 relatif à l'acquisition de compétences transversales, les auteurs évoquent la nécessité d'une contribution explicite des enseignements généraux à l'acquisition de ces compétences : « *les évolutions qui affectent le monde du travail plaident ainsi en faveur du développement de compétences comportementales qui viennent parfois supplanter les compétences techniques.* »

« *Alors que les enseignements professionnels constituent, pour les élèves, une nouveauté de nature à dynamiser leur parcours, les enseignements généraux doivent, quant à eux, marquer une rupture plus forte avec les modalités d'apprentissage qui ont prévalu au collège, et avec lesquelles nombre de ces élèves se sont trouvés en difficulté... Afin que les enseignements généraux soient pleinement considérés, la mission recommande de rendre explicite leur contribution respective à la construction du citoyen et à l'acquisition de compétences transversales, lesquelles sont, aujourd'hui, présentes dans tous les discours du monde professionnel.* »

Dans leur préconisation en matière de socialisation et de citoyenneté, les auteurs précisent que celles-ci supposent de « **pouvoir maîtriser les valeurs et les codes culturels et sociaux** (notamment ceux des milieux de travail), d'acquérir une capacité à s'exprimer, à collaborer et à développer un jugement critique. »

Levier 4 L'acquisition de compétences transversales par l'innovation et la démarche de projet **Préconisation : Certifier les compétences transversales**

Ces préconisations lient explicitement les enseignements généraux **aux compétences transversales, et notamment à celles de communication en environnement professionnel.** Cette recommandation, qui s'applique en premier lieu à la communication en français, vaut aussi pour la communication en langues étrangères.

La certification de ces compétences transversales fera l'objet d'une adaptation des modalités d'évaluation (examen au niveau de chaque discipline, grand oral transverse, évaluation de la démarche de projet, etc.). Cette démarche nécessite que **l'enseignement général soit intégré le plus tôt possible dans le processus de création et ou de rénovation des diplômes.**

Développer les projets pluridisciplinaires

« *Les jeunes doivent être capable d'entreprendre, pas forcément de monter leur entreprise mais plutôt de prendre des initiatives, prendre confiance en eux pour construire des projets.*

Le projet professionnel en équipe pourrait donc être mis en place afin de développer « ces compétences transversales » : « *La voie pro serait plus efficace... en réorganisant le temps de travail des équipes pédagogiques pour développer des projets interdisciplinaires (soft skill : projet, langue, collaboratif & compétence pro), concertation et accompagnement individualisé » (p.65)*

Ces projets seront aussi l'occasion d'impliquer davantage les enseignants et les professionnels pour mettre fin au « fossé » existant entre les deux entités. Les liens entre entreprises et lycées restent donc essentiels.

Préconisation : Systématiser et reconnaître **la démarche de projet** au sein de toutes les formations de la filière professionnelle afin de développer chez les élèves la dimension collaborative, la prise d'initiative, la créativité et l'engagement. Il s'agit de s'attacher tout autant à la démarche elle-même qu'à son objet et de prendre en compte ces dimensions dans le cadre de la certification.

Levier 9 : L'ouverture européenne et internationale de la voie professionnelle développée

Les rapporteurs font le constat que « **la non-mobilité constitue un facteur de discrimination** puissant chez les jeunes engagés dans des formations professionnelles, mais aussi un facteur de rigidité important du travail. »

Les mobilités entre pays européens ont un effet positif sur l'employabilité et l'insertion professionnelle des apprentis et des demandeurs d'emplois. Il faudra donc « **traiter toutes les formes de mobilité : culturelle, interculturelle, géographique (européenne notamment), mobilités métiers, technologiques et scientifiques.** ». **Cette mobilité européenne présuppose évidemment l'apprentissage d'au moins une langue étrangère.**

« À l'échelle européenne, la mobilité des apprentis et des élèves des lycées professionnels est fortement soutenue par le programme Erasmus+. **En France, près du tiers de l'enveloppe du programme est consacrée à l'enseignement et à la formation professionnelle.** Contrairement à l'idée reçue selon laquelle Erasmus+ serait essentiellement destiné aux publics les plus favorisés de l'enseignement supérieur, les données de l'agence Erasmus+ en France montrent que **18 % des lycées professionnels participent à Erasmus+, alors qu'ils ne représentent que 13 % des établissements scolaires.**

Par ailleurs, 59 % des apprenants en mobilité Erasmus+, pour le secteur de l'EFP, ont une « *origine sociale populaire* ».

Cependant, les dispositifs restent liés à des situations locales (partenariats entre établissements, jumelages de communes, etc.), les mobilités sont de courte durée⁸².

La faible maîtrise des langues étrangères constitue un puissant frein à la mobilité et encourage l'autocensure des jeunes ;

Les enseignants des lycées sont insuffisamment formés sur les possibilités de mobilité offertes par le programme Erasmus+.

Préconisations du levier 9

Encourager l'allongement des mobilités

-Créer des périodes de césure annuelles ou semestrielles pour faciliter les mobilités européennes et internationales, sous le strict contrôle du chef d'établissement et en favorisant la certification de ces périodes à travers notamment le système ECVET (*European Credit system for Vocational Education and Training*).

Valider l'acquisition des langues à travers la délivrance d'une certification : L'obtention du DCL, diplôme de compétence en langue, permettrait notamment à tous les élèves ou apprentis de valider un certain niveau de langue (de A2 à C1) qui serait de nature à favoriser à la fois une meilleure employabilité ultérieure, mais aussi une facilité de mobilité.

Encourager et reconnaître dans la carrière des enseignants de la voie professionnelle les mobilités européenne et internationale

La mobilisation des dispositifs de mobilité européenne (Erasmus+) et internationale (notamment dans le cadre du programme Jules Verne) doit constituer un axe fort de la gestion des ressources humaines et de l'évaluation des enseignants des lycées professionnels, toutes disciplines confondues.

Améliorer la gestion de la situation professionnelle et statutaire des enseignants qui ont effectué une mobilité européenne et internationale de longue durée, afin de mieux préparer leur insertion lors de leur retour en France.

Alléger les procédures d'appel à projets dans le cadre du programme Erasmus+.

⁸² 72% durent moins d'un mois.

4. Le rapport IGEN de 2016 sur *Les bonnes pratiques dans l'enseignement professionnel*⁸³

La Mission d'Inspection générale qui a réalisé cette étude s'est appuyée sur des enquêtes et observations de terrain car la « bonne pratique » qui correspond à la mise en œuvre d'une construction didactique doit s'observer en situation. Elle doit également être considérée pour son efficacité mesurée dans les apprentissages, rendue visible par :

- l'intérêt accru des élèves pour les enseignements ;
- les résultats dans la classe, au diplôme intermédiaire et au baccalauréat professionnel ;
- la réussite par l'insertion immédiate ou la poursuite d'études.

Ces critères correspondent aux objectifs fondamentaux de l'enseignement professionnel : engagement dans la formation, réussite des apprentissages, insertion professionnelle et/ou poursuite d'études.

« Une « bonne pratique » tient à la cohérence de tout ce qui se joue dans un moment d'enseignement : cohérence du projet et de la démarche, de son insertion dans le projet d'établissement, cohérence de la progression, des activités en regard des buts recherchés, mais encore du comportement du professeur, de sa gestion de la parole, de la trace écrite, de l'accompagnement des élèves dans leur singularité... »

Parmi les bonnes pratiques relevées sur le plan pédagogique et didactique sont valorisés :

- **Les démarches visant une rupture pédagogique en 1^{ère} année de formation en CAP ou en 2nde** par des activités de projet pour TOUS les élèves et des scénarios d'activité confrontant les élèves à des situations professionnelles
- **Les démarches qui permettent de lier de façon pertinente les différents enseignements** car en LP l'interdisciplinarité nécessaire reste problématique.
- **Les démarches collaboratives et les enseignements généraux liés à la spécialité (EGLS)**, dont la mise en œuvre est indispensable à la cohérence didactique du Bac pro, avec si possible une progression
- sur l'ensemble du cycle de formation pour les disciplines retenues.
- **Les démarches qui permettent d'exploiter l'alternance pédagogique**
- **Le développement des partenariats avec le monde économique et professionnel et l'ouverture à l'international**

Les démarches même modestes, allant d'une ouverture aux cultures étrangères assurée par les cours aux échanges avec des partenaires étrangers (correspondance ou rencontres virtuelles, considérablement favorisées par le numérique et peu coûteuses) jusqu'aux **séjours et partenariats avec des établissements et des entreprises.**

- **Le développement des sections européennes doit être organisé au sein de réseaux académiques car l'appui institutionnel s'avère indispensable** (cf. le centre de ressources Europe de l'Académie de Versailles et son remarquable réseau).
- **Les disciplines enseignées en langue étrangère (« DELE » et non « DNL ») doivent être les disciplines professionnelles**, sinon le dispositif perd son sens.
- **Les stages professionnels en entreprise à l'étranger (PFMP) avec validation conjointe par les professeurs de spécialité et de langue permettent de développer les compétences professionnelles en langue, les compétences transversales les capacités d'autonomie** et un objectif d'employabilité accrue des élèves.

Dans les sections Euro : « Le gain en confiance est important et incontestable dans les domaines linguistique et professionnel : il se traduit par une meilleure réceptivité aux nouveaux apprentissages et

⁸³ Rapport IGEN n°2016-078, Novembre 2016, « Le recensement des bonnes pratiques pédagogiques dans l'enseignement professionnel », http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/44/7/2016-078_Recensement_enseignement_professionnel_690447.pdf

une plus grande aisance dans la prise de parole. L'appréhension du professeur par l'élève évolue également. L'un et l'autre changements sont probablement parmi les facteurs d'une relation pédagogique plus sereine ».

Annexe 4 : Textes officiels régissant les LVE

Cf. chapitre 1

1. Textes officiels régissant les LVE

2003 : Bulletin officiel n° 29 du 17 juillet 2003 – *Evaluation de la langue vivante étrangère en CAP* (épreuve orale facultative et obligatoire ponctuelle de langue vivante étrangère du CAP)

2009 : Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009 : *Programme d'enseignement de langues vivantes étrangères pour les classes préparatoires au C.A.P. et pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel*

<http://www.education.gouv.fr/cid23840/mene0829952a.html>

http://media.education.gouv.fr/file/special_2/25/1/langues_vivantes_etrangeres_44251.pdf

2010 : Bulletin officiel n°21 du 27 mai 2010, *Evaluations LV1 et LV2 en bac pro*

Arrêté du 8 avril 2010 : *Modalités d'évaluation des langues vivantes (épreuves obligatoires et épreuve facultative) en Bac Pro*

<http://www.education.gouv.fr/cid51728/mene1009438n.html>

2. Articles du Code de l'Éducation concernant les langues étrangères

Code de l'Éducation Livre III Titre 1 chapitre 2, Section 3 Ter *L'enseignement des langues vivantes étrangères*

Sous-section 1 : *Organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères.*

L'Article D312-16 du Code de l'Éducation précise les niveaux de compétence en langues vivantes étrangères attendus des élèves des écoles, collèges et lycées.

Article D312-16

Les niveaux de compétence en langues vivantes étrangères attendus des élèves des écoles, collèges et lycées relevant de l'enseignement public ou privé sous contrat sont fixés, conformément à l'annexe à la présente sous-section, de la façon suivante :

1° A la fin de l'école élémentaire, le niveau A1 dans la langue vivante étudiée ;

2° A la fin de la scolarité obligatoire, le niveau B1 pour la première langue vivante étudiée et le niveau A2 pour la seconde langue vivante étudiée ;

3° A la fin des études du second degré, le niveau B2 pour la première langue vivante étudiée et le niveau B1 pour la seconde langue vivante étudiée.

Les programmes et méthodes d'enseignement des langues vivantes étrangères sont définis en fonction de ces objectifs.

Article D312-16-1

Dans le respect des dispositions de l'article L. 121-3, les enseignements des disciplines autres que linguistiques peuvent être dispensés en partie dans une langue vivante étrangère ou régionale, conformément aux horaires et aux programmes en vigueur dans les classes considérées.

Article D312-17

Les enseignements de langues vivantes étrangères peuvent être dispensés en groupes de compétences, indépendamment des classes ou divisions. Les principes de constitution de ces groupes sont adoptés par le conseil d'école sur proposition du conseil des maîtres, dans le cadre du projet d'école, ou, pour les collèges et les lycées, par le conseil d'administration dans le cadre du projet d'établissement.

Article D312-18

Ministère de l'éducation nationale

Revue *CPC-Etudes* n° 2018-1

<http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

Les connaissances et compétences acquises en langues vivantes étrangères au cours de la scolarité font l'objet de certifications spécifiques, dans des conditions définies par arrêté du ministre chargé de l'éducation.

Article D312-19 Ces certifications sont organisées par le ministère de l'éducation nationale dans un cadre défini, le cas échéant, conjointement avec des organismes délivrant des certifications étrangères internationalement reconnues et avec lesquels l'Etat a passé une convention.

3. Extraits de l'annexe du BO spécial n°2 du 19 février 2009

Une première partie (A) de l'Annexe de cet arrêté définit les *principes et objectifs* du programme qui se réfère au Cadre commun européen de référence pour les langues (CECRL) et se situe *dans la continuité des programmes de l'école primaire et du collège*.

Une deuxième partie (B) présente les *5 modules d'enseignement* correspondant *aux cinq activités langagières définies par le CECRL : compréhension de l'oral, expression orale en continu, expression orale en interaction, compréhension de l'écrit, expression écrite*.

Une troisième partie (C) présente chaque module sous forme de tableaux pour en faciliter la programmation et la mise en œuvre par les enseignants.

Principes et objectifs de l'enseignement des langues en CAP et Bac pro

La première partie du texte de l'annexe du B.O.E.N. n°2 du 19 février 2009 définit les principes et objectifs de l'apprentissage des langues vivantes.

Citoyenneté et mobilité

Les enseignements de LVE dans l'Education nationale sont une composante essentielle de la formation générale et personnelle mais aussi des « publics de la voie professionnelle », dans la mesure où « ils contribuent, chez les élèves, apprentis et adultes concernés, au développement de la citoyenneté et à l'enrichissement du rapport aux autres ».

Si l'enseignement des LVE est présenté comme « indissociable de l'exploration des cultures étrangères », les apprentissages doivent **être « ancrés dans la réalité des différents environnements professionnels »**, afin de préparer les futurs professionnels à « la mobilité dans un espace européen élargi ». **L'ouverture européenne et internationale fait partie des finalités de l'enseignement des LVE dans ces diplômes** : « La mobilité des élèves revêt des formes diverses : elle peut être individuelle ou collective, brève ou longue ; elle recouvre l'ensemble des séjours d'élèves hors du territoire français tels que les échanges, voyages de classe, périodes de scolarité à l'étranger, séquences d'observation, visites d'information en milieu professionnel, stages ou périodes de formation en milieu professionnel à l'étranger, les volontariats de solidarité, le service civique, les chantiers bénévoles inscrits dans le cadre scolaire ».

Une formation interculturelle

« La dimension interculturelle est fondamentale dans l'apprentissage d'une langue vivante », elle vise « l'appropriation et la maîtrise, par les apprenants, de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire ». Elle exige que les apprenants, « quels que soient le niveau et le cadre d'enseignement, soient confrontés – dans le cadre des activités en langue étrangère – à des données, des faits, des matériaux qui éveillent leur curiosité et enrichissent leur perception et leur connaissance du monde ».

« En développant leurs savoir-faire interculturels, les apprenants peuvent mobiliser des connaissances et adapter leurs attitudes aux situations concrètes de communication ».

« Dépassant la connaissance de tel ou tel fait de civilisation, les savoirs sont mis en perspective et donnent accès à la compréhension des cultures étrangères. Les *savoir être* permettent l'ouverture à d'autres cultures, c'est-à-dire l'établissement de relations de comparaison, de rapprochement et de contraste ».

Enseignement de l'histoire des arts

Parmi les compétences interculturelles que les enseignements de langues vivantes font acquérir aux apprenants, figurent « la découverte, la compréhension et l'appréciation – éclairées par la connaissance de leur contexte géographique et historique de production – d'œuvres majeures du patrimoine artistique mondial ».

« Afin d'aider les professeurs de langues vivantes intervenant dans la voie professionnelle à participer à l'enseignement de l'histoire des arts, les éléments du programme utiles ou nécessaires pour la pratique des activités relevant de cet enseignement sont réunis sous le titre « Monde et histoire des arts ».

Ces deux derniers principes « formation interculturelle » et « connaissance du monde des arts » sont communs aux enseignements généraux de LVE et à l'enseignement professionnel.

Communication et approche actionnelle

La formation est centrée sur « des activités de communication qui tiennent compte de la diversité des parcours scolaires et personnels ».

Elle privilégie l'approche dite « actionnelle », où « la langue est utilisée pour effectuer des tâches et mener à bien des projets, proches de ceux que l'on peut réaliser dans la vie réelle », impliquant l'usage des technologies de l'information et de la communication.

Cette démarche donne du sens à ce que les élèves apprennent car elle leur permet de mieux comprendre l'intérêt et la finalité des étapes conduisant à la réalisation d'une tâche communicative précise. Le programme ne marque pas de rupture avec le principe de l'organisation des enseignements de langue vivante en séquences d'apprentissage.

Cinq modules d'enseignement

Le programme se compose de cinq modules d'enseignement faisant l'objet d'une évaluation distincte et correspondant aux cinq activités langagières définies par le CECRL : compréhension de l'oral, expression orale en continu, expression orale en interaction, compréhension de l'écrit, expression écrite. Les contenus et objectifs de chaque module sont présentés sous forme de tableau, ce qui facilite la programmation et la mise en œuvre des enseignements par dominantes langagières : quelle que soit la dominante, sa mise en œuvre fait nécessairement appel à des éléments relevant d'autres modules.

Sous l'intitulé « typologie », la première colonne des tableaux contient, pour chacune des cinq activités langagières, les diverses catégories de messages, documents, textes, etc. auxquels les apprenants peuvent être confrontés ou qu'ils sont amenés à produire dans telle ou telle situation de communication.

La colonne intitulée « niveau d'exigibilité » précise le niveau du CECRL dont relèvent les différentes tâches, en situation d'évaluation ou de certification. Cette présentation permet de visualiser rapidement les exigences propres à chaque cycle d'apprentissage. Afin de tenir compte de la diversité des modes, rythmes et durées des apprentissages linguistiques dans la voie professionnelle (élèves sous statut scolaire, apprentis, adultes), l'évaluation des compétences des apprenants dans chacune des cinq activités langagières se traduira par un positionnement individuel, régulièrement actualisé au fil de leur formation : ce positionnement permettra, aux différentes étapes de leur parcours, d'attester qu'ils ont atteint tel ou tel niveau du CECRL dans chacun des cinq modules et ce, quels que soient la durée et le volume horaire de l'enseignement qu'ils auront suivi en vue de l'obtention de tel ou tel diplôme.

La colonne intitulée « tâches élémentaires » détaille le travail concret pouvant être effectué par les apprenants. Ces tâches sont qualifiées d'« élémentaires » car la réalisation d'actions ou projets plus larges,

susceptibles de refléter la complexité des situations et des actes de la vie réelle, implique de combiner différentes activités langagières et d'articuler les unes aux autres lesdites tâches élémentaires. Ces dernières sont présentées par ordre croissant de difficulté. Ni limitatif, ni exhaustif, l'inventaire de tâches ainsi proposé n'est pas un catalogue de prescriptions à caractère cumulatif : il a pour fonction d'aider le professeur à élaborer et construire les progressions pédagogiques adaptées aux niveaux et aux besoins de son public.

Apparaissent en italique les tâches pour lesquelles le recours aux technologies de l'information et de la communication est recommandé (compte tenu, en particulier, de l'accès aux médias étrangers disponibles sur Internet), voire indispensable. Sont précédées d'un astérisque celles sur lesquelles on peut s'appuyer dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts.

La colonne « stratégies et entraînement » recense un certain nombre de démarches utiles ou nécessaires aux apprentissages. La nature et le degré de complexité des tâches ou projets à réaliser déterminent, parmi ces diverses stratégies et pratiques d'entraînement, les sélections pertinentes et les meilleures combinaisons.

Les cinq activités langagières devront toutes faire l'objet d'un entraînement dans le cadre des formations, mais il conviendra d'accorder à l'expression orale, dans ses deux composantes (tableaux 2.1 et 2.2), une place particulière. En formation, rien n'exclut leur mise en œuvre à des niveaux inférieurs, à condition que les outils linguistiques utilisés soient adaptés.

D'une langue à l'autre Pour chacune des six langues, la partie « contenus culturels et linguistiques » s'organise en trois rubriques : a – La culture derrière les mots (culture et lexique)⁴ ; b – De l'oral à l'écrit, de l'écrit à l'oral (prononciation, lecture, écriture) ; c – Les outils de la communication (grammaire de la langue).

Les modules d'enseignement

Exemple en *Compréhension de l'oral* (Annexe BOEN, n°2, p.4) :

1. COMPRÉHENSION DE L'ORAL

Typologie de messages oraux (à écouter et à comprendre)	Niveau d'exigibilité			Tâches élémentaires (entrant en composition dans la réalisation de tâches complexes)	Stratégies et entraînement
	A2 (SOCLE)	B1	B2		
1. Messages fragmentaires	X	X	X	Comprendre des mots isolés	Stratégies : Percevoir, identifier et discriminer les sons : distinguer les voyelles courtes des longues, les diphtongues Reconnaître le schéma intonatif Distinguer les différents types de discours (injonctif, informatif, etc.) Repérer les éléments clés du message Percevoir le ton du message Repérer les accents qui permettent d'identifier les informations privilégiées (mots ou expressions accentués dans un message) Repérer les mots connus Repérer les formules ou tournures propres
	X	X	X	Comprendre des questions	
2. Messages brefs	X	X	X	Comprendre une consigne	
	X	X	X	Comprendre un message dans un lieu public	
	X	X	X	Comprendre un message sur un répondeur téléphonique	
	X	X	X	Comprendre : - une présentation professionnelle en face-à-face (identité, fonction)	
	X	X	X	- l'objet d'une visite ou d'un appel	
	X	X	X	- des horaires de travail	
	X	X	X	- un emploi du temps	
	X	X	X	- un itinéraire	
X	X	X	- une demande de rendez-vous		
X	X	X	- des demandes de renseignements (délais de livraison, de paiement, etc.)		

Tableau 2 : extrait du programme du module pour l'activité de compréhension de l'oral

3. Échanges discursifs à dominante informative ou explicative	X	X	X	*Demander ou donner des descriptions, explications, instructions, informations sur : - des personnes - des lieux - des objets - des faits - des événements - des institutions - des actes - des textes *Expliquer des actions ou travaux réalisés ou à réaliser Répondre à des demandes de renseignements provenant de la clientèle ou des partenaires	Participer à une visioconférence Participer à un débat d'opinion Prendre part à une négociation sur des biens ou des services Réagir face aux particularités d'une situation de communication (difficultés d'expression de l'interlocuteur, blocage, conflits) Relancer le dialogue (par exemple : intervenir en cas d'interruption de la communication)
	X	X	X		
	X	X	X		
	X	X	X		
	X	X	X		
		X	X		
		X	X		
		X	X		
		X	X		
		X	X		

Tableau 3 : extrait du programme du module d'enseignement pour l'activité d'interaction orale

Annexe 5 : Epreuve de langue Référentiel BTS tourisme

Cf. Chapitre 1.5.3

Épreuve E2 (U 1) – Communication en langues vivantes étrangères

(Coefficient 4)

LVE A : U21 (coefficient 2)

LVE B : U22 (coefficient 2)

Objectifs

L'objectif visé est d'apprécier l'aptitude du candidat à maîtriser les éléments fondamentaux de la communication en anglais et dans une autre langue dans le cadre des situations de gestion de la relation client décrites dans les fonctions 1 et 2, en faisant appel, en tant que de besoin, aux ressources technologiques et numériques de l'environnement professionnel.

Cette épreuve a pour but d'évaluer, en référence aux éléments décrits dans le référentiel de certification :

- les connaissances et compétences langagières générales ;
- les compétences langagières appliquées au domaine professionnel (relation client dans le cadre des activités touristiques) ;
- les connaissances et compétences culturelles et interculturelles.

L'épreuve est composée de deux sous-épreuves : U21 en anglais (coefficient 2) et U22 dans une autre langue étrangère (coefficient 2), dite langue B, choisie par le candidat dans la liste suivante : allemand, arabe, chinois, espagnol, hébreu, italien, japonais, portugais, russe.

Modalités d'évaluation

• Contrôle en cours de formation (anglais et langue B)

Cette forme d'évaluation donne lieu à deux situations d'évaluation en anglais (U21) et deux situations d'évaluation dans une autre langue étrangère (U22).

Deux premières situations (une en anglais et une dans une autre langue étrangère) ont lieu au cours du deuxième semestre de la formation. Les deux autres situations ont lieu au cours du quatrième semestre de la formation. Le professeur évaluateur organise la séquence d'évaluation au moment où il juge que l'étudiant est prêt. Les notes obtenues ne sont pas communiquées à l'étudiant et aucune modalité de rattrapage n'est prévue.

Chacune des deux évaluations a le même poids dans la note finale de chaque sous épreuve. Ces situations d'évaluation visent à apprécier la capacité des candidats au BTS Tourisme à effectuer, à destination de clients ou touristes étrangers, en leur présence ou à distance, des tâches et des gestes professionnels requérant un niveau suffisant de pratique de l'anglais et d'une autre langue étrangère.

Le niveau minimal exigible est fixé :

- au niveau B1 du CECRL pour la première situation d'évaluation organisée pendant le deuxième semestre de la formation ;

- au niveau B2 du CECRL pour la deuxième situation d'évaluation organisée pendant le quatrième semestre de la formation.

Chacune des deux situations d'évaluation dans chacune des langues poursuit des objectifs identiques et se déroule selon le même schéma.

Documents supports et temps de préparation

L'étudiant se voit remettre un ensemble de documents (de l'ordre de 3 ou 4) sur la base desquels il doit réaliser **deux tâches à caractère professionnel**.

Complémentaires par leur thème ou par la situation professionnelle dans laquelle elles se situent, ces tâches doivent mobiliser :

- la compétence d'expression écrite ou de traduction/adaptation en français d'un document en langue étrangère (ou, à l'inverse, de la traduction/adaptation en langue étrangère d'un document en langue française) pour la première tâche ;

- la compétence d'expression orale en continu pour la seconde tâche.

Pour ce qui est de la compétence de production écrite, la tâche à réaliser peut consister à préparer un compte rendu en français d'un document en langue étrangère (ou un compte rendu en langue étrangère d'un document en français), à répondre à un courrier, à traduire ou adapter une notice, un programme, etc.

Pour ce qui est de la compétence d'expression orale en continu, la tâche à réaliser consiste à présenter et expliquer à des clients et touristes étrangers un programme de visite ou d'excursion, à donner des indications d'orientation (à partir d'un plan, par exemple), à expliquer un système de prestations, à présenter (brièvement et dans ses grandes lignes) la biographie d'un personnage célèbre ou d'une grande figure historique, à retracer l'origine et l'histoire d'un site, d'un monument, à évoquer une œuvre d'art, une coutume, à raconter une légende locale, etc.

Le temps de préparation est laissé à l'initiative du professeur évaluateur (de l'ordre de 60 minutes). Le travail à effectuer pendant le temps de préparation mobilise, quant à lui, aussi bien les compétences de compréhension de l'écrit que celles de compréhension de l'oral, les documents pouvant être mis à la disposition de l'étudiant sur support papier et / ou sous forme numérique (sur poste informatique, ordinateur portable, tablette numérique ou baladeur MP3/MP4). Ces documents, qu'il s'agisse de documents étrangers ou de documents français (devant être adaptés pour des clients ou touristes étrangers) doivent être authentiques.

Ils seront de genres variés : programme de visite ou d'excursion, prospectus de présentation d'un site ou d'un établissement, notice descriptive, extrait d'article de presse, extrait de roman, extrait de film documentaire ou promotionnel, extrait de guide touristique, interview, reportage radiophonique.

Situation d'évaluation proprement dite (20 minutes maximum)

Dans un premier temps, le professeur évaluateur prend connaissance du document écrit réalisé par l'étudiant en réponse à la consigne donnée pour la première tâche. En français, il invite l'étudiant à commenter, justifier ou confirmer les options qu'il a prises.

Dans un deuxième temps, l'étudiant effectue, en anglais / autre langue étrangère, la seconde tâche pour laquelle il s'est préparé, le professeur jouant le rôle du client ou touriste étranger auquel s'adressent les explications, le guidage, la présentation de prestation(s), le récit, etc.

Dans un troisième temps, le professeur prend appui sur les deux premières parties de la situation d'évaluation pour engager avec l'étudiant, en anglais / autre langue étrangère, un échange dont l'objet est d'évaluer ses compétences dans le domaine de l'expression orale en interaction. Dans le dialogue ainsi engagé, le professeur peut amener l'étudiant à s'exprimer sur son expérience personnelle en matière de découverte et fréquentation des cultures étrangères.

Annexe 6 : Unité facultative de mobilité

(Cf. chapitre 3.3)

L'unité facultative de mobilité a été créée par arrêté du 27-6-2014 (J.O. du 29-6-2014 / MENESR - DGESCO A2), à titre expérimental pour le diplôme du baccalauréat professionnel.

Elle est destinée à valider les résultats d'une période de formation effectuée dans un État membre de l'Union européenne, de l'Espace économique européen ou de l'Association européenne de libre-échange, dans le cadre de la préparation à ce diplôme.

Une évaluation du dispositif était prévue à l'issue de la session d'examen 2017.

Elle permet d'évaluer les six compétences détaillées ci-dessous.

C1 : Comprendre et se faire comprendre dans un contexte professionnel étranger

Être capable de :

- s'informer, collecter et analyser des données et des informations ;
- identifier les instructions et consignes, orales et écrites ;
- utiliser un mode de communication diversifié et adapté (gestes, support écrit, numérique, graphique, etc.

C2 : Caractériser le contexte professionnel étranger

Être capable de :

- décrire la structure d'accueil, en termes de situation géographique, statut, taille, organisation, objet et activités, principaux indicateurs de performance ;
- décrire les règles de fonctionnement de la structure (horaires de travail, organisation hiérarchique, contraintes de confidentialité, etc.) ;
- situer précisément le service accueillant dans l'organisation générale de la structure ;
- identifier les partenaires internes et externes de la structure.

C3 : Réaliser partiellement une activité professionnelle, sous contrôle, dans un contexte professionnel étranger

Être capable de :

- identifier et mettre en œuvre les opérations nécessaires pour la réalisation des tâches confiées ;
- appliquer les consignes ;
- repérer les risques professionnels liés aux tâches confiées ;
- respecter les règles de sécurité.

C4 : Comparer des activités professionnelles similaires, réalisées ou observées, à l'étranger et en France

Découverte culturelle en mobilité

Être capable de :

- décrire une activité réalisée ou observée dans un contexte étranger : tâches, contexte et conditions d'exercice, méthodes, résultats attendus

C5 : Se repérer dans un nouvel environnement

Être capable de :

- situer spatialement la structure d'accueil par rapport à des repères ;
- caractériser l'espace dans lequel s'inscrit la structure d'accueil : territoire urbain, péri-urbain, rural, degré d'accessibilité, modalités de transports, etc.

C6 : Identifier des caractéristiques culturelles du contexte d'accueil

Être capable de :

- identifier, dans le contexte étranger (familial ou scolaire ou professionnel) des caractéristiques d'ordre culturel : habitudes alimentaires, mode de vie, rythmes, horaires, etc.
- présenter un élément/faît d'ordre culturel observé : monument, fête, manifestation culturelle, etc.
- présenter un élément/faît d'actualité, local ou national, survenu pendant le séjour

éditeur Direction générale de l'enseignement scolaire
contact Bureau des diplômes professionnels
accès internet www.eduscol.education.fr/diplomes-professionnels
date de parution juillet 2018
conception graphique Délégation à la communication
ISSN 2271-1775