

L'entretien d'embauche au secondaire professionnel: Lire, écrire pour parler en classe de culture générale

Roxane Gagnon

Résumé

L'article présente des propositions didactiques en vue du traitement d'un incontournable de la formation professionnelle: l'entretien d'embauche. Elle prend appui sur les résultats d'une recherche doctorale menée entre 2006 et 2010 dans laquelle, entre autres, nous avons pu discuter et expérimenter des séquences portant sur l'argumentation orale. Nous situons d'abord le contexte du cours de culture générale et détaillons les savoirs langagiers qui y sont prescrits dans les plans d'études. Puis, nous exposons une modélisation didactique du genre *entretien d'embauche* et une séquence d'enseignement. L'intérêt de nos propositions didactiques, en plus d'avoir été expérimentées sur le terrain, provient du fait qu'elles se nourrissent de la dynamique inhérente au genre textuel et donnent accès aux apprenants aux formes d'écrit et d'oral intermédiaires nécessaires à la production d'un genre oral. Nous montrons comment le travail sur l'entretien d'embauche est alimenté par des activités de lecture, d'écriture et d'expression orale.

Mots-clés

Entretien d'embauche, culture générale, formation professionnelle, argumentation, genre textuel

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteure

Roxane Gagnon, Formation des enseignants et Didactiques des langues, FAPSE, Université de Genève,
Pavillon mail bureau 223, 40 Boulevard du Pont-d'Arve, CH-1205 Genève
roxane.gagnon@unige.ch

L'entretien d'embauche au secondaire professionnel: Lire, écrire pour parler en classe de culture générale

La formation professionnelle a été peu investie par les chercheurs en Sciences de l'éducation (Amos & Rastoldo, 2002), et ce, malgré des taux de fréquentation élevés ; en Suisse, elle attire plus de 70% des élèves du postobligatoire. La rareté des travaux peut s'expliquer par les critiques récurrentes formulées à l'endroit de la filière, faisant état de la rareté des savoirs théoriques ou savants, la limitant depuis toujours «à l'utilitaire et au strict nécessaire» (Hofstetter, 1998, p. 317). Aussi, dans le but de mieux connaître cet ordre d'enseignement et, surtout, de circonscrire la place qui y est accordée à l'enseignement du français, nous en avons fait l'objet de notre recherche doctorale (Gagnon, 2010). Grâce à cette étude, nous avons pu développer et expérimenter des séquences d'enseignement sur l'argumentation, en collaboration avec des enseignants de culture générale de diverses écoles du Centre de formation professionnelle à Genève¹.

Le présent texte vise à présenter des pistes concrètes pour l'enseignement d'un genre incontournable de la formation professionnelle, l'entretien d'embauche. Pour ce faire, nous procédons en trois étapes. Nous présentons d'abord de façon succincte le cours de culture générale dans la formation professionnelle, lequel intègre le développement des savoirs langagiers des apprentis dans une perspective interdisciplinaire. Nous proposons ensuite une modélisation du genre textuel *entretien d'embauche*, en vue, d'une part, de répondre aux attentes des plans d'étude, mais aussi, d'autre part, de renforcer les capacités argumentatives des élèves, en compréhension et en production. Grâce aux résultats de notre étude empirique, nous proposons des pistes concrètes en vue de l'enseignement de ce genre. Nous avons tenté le plus possible de tenir compte des caractéristiques particulières des élèves apprentis: en transition entre l'école et la vie professionnelle ; dans un processus de réorientation² ; éprouvant certaines résistances envers l'écriture et la lecture (Masdonati, 2007).

L'intérêt de nos propositions didactiques demeure celui d'avoir été testées sur le terrain et donc, corollairement, d'être adaptées au cadre du cours de culture générale en formation professionnelle. De surcroît, elles servent le développement de capacités argumentatives en communication orale, en interrelation avec le développement de capacités en production et en compréhension écrite. Nous tirons ainsi parti de la dynamique inhérente au genre textuel en donnant accès aux apprenants aux formes d'écrit et d'oral intermédiaires nécessaires à la production d'un genre oral.

1. Le cours de culture générale dans la formation professionnelle: quels savoirs langagiers sont visés ?

Compromis interdisciplinaire logé dans la formation professionnelle, l'enseignement de la Culture Générale vise principalement à renforcer les acquis de la scolarité obligatoire et, dans une moindre mesure, à assurer la transition vers la maturité professionnelle, les Hautes Écoles ou l'université. Cette conception scolaire de la culture générale intègre des éléments personnels, sociaux, méthodologiques et langagiers. L'examen des plans d'études actuels permet de circonscrire cette branche de la formation professionnelle pour ensuite analyser la place des contenus langagiers à l'intérieur de celle-ci. Ainsi, nous pouvons dégager les principales notions et composantes de l'enseignement du français à l'intérieur de la branche.

¹ Pour résumer de façon succincte le dispositif de recherche collaboratif de notre thèse, nous avons pris contact avec la direction du Centre d'Enseignement Professionnel (dénommé à l'époque CEPTA) pour inscrire la proposition de formation continue dans le catalogue offert pour 2006-2007. Une dizaine d'enseignants de culture générale s'y sont inscrits sur une base volontaire. Nous y avons dispensé une formation continue durant l'année scolaire 2006-2007; deux journées ont eu lieu en octobre et une demi-journée, en avril 2007. Pour la récolte des données en classe, sept des enseignants formés ont accepté de nous accueillir pour des observations filmées, celles-ci ont eu lieu entre la deuxième et la troisième séance de formation continue. Les enseignants étaient libres de faire ce qu'ils voulaient, la seule exigence du contrat de recherche établi était de nous faire venir «au moment où ils enseignaient l'argumentation orale». Aussi, nous avons récolté une masse non négligeable de données: 24 leçons dans des classes d'apprentis mécaniciens-automobile, d'apprentis horlogers et d'apprentis en technique du bâtiment.

² Contrairement au reste des cantons, les formations professionnelles constituent à Genève essentiellement des filières de réorientation après un essai dans une autre filière de formation (Amos & Rastoldo, 2002).

1.1. La culture générale en formation professionnelle

Introduite en 1963 dans la formation professionnelle, la Culture Générale n'a pas de véritable tradition en tant que discipline scolaire en Suisse. Son rôle est la transmission de compétences fondamentales permettant aux personnes en formation de s'orienter sur les plans personnels et sociaux et de relever des défis tant privés que professionnels (OFFT, 2003). Aussi:

il apparaît que la Culture Générale n'est pas une discipline, mais un enseignement où le travail effectué ne relève pas d'une acquisition de savoirs/savoir-faire disciplinaires, mais plutôt du développement de ressources cognitives et notionnelles permettant l'étude de problématiques concrètes (DIP, 2006, p. 5).

L'enseignement de la Culture Générale a aussi comme mission de permettre le raccordement aux structures post-CFC. Par exemple, l'élève qui étudie au centre de formation professionnel se prépare pour l'obtention du certificat fédéral de capacités (CFC) et, s'il remplit les conditions d'admission aux filières maturités, peut se préparer au certificat de Maturité Professionnelle Technique. 360 leçons sont consacrées à la Culture Générale pour une formation de trois ans, 480 leçons, pour une formation de 4 ans. Ce qui correspond, par semaine, à trois leçons d'une durée de 45 minutes chacune.

Deux plans d'études concernent la Culture Générale, le plan d'études cadre (ci-après: PEC 2006) et le plan d'études-écoles (ci-après: PEE).

Les objectifs de formation, détaillés en compétences, se répartissent dans deux grands domaines *Langue et communication* et *Société*. En ce qui a trait au domaine *Langue*, les compétences linguistiques, méthodologiques, personnelles et sociales à faire acquérir correspondent à «des capacités et un savoir-faire visant à la maîtrise de situations complexes» obtenus par «des formes d'apprentissage orientées vers l'action et la réalisation de projets» (PEC, p. 5). Le domaine *Société* comprend huit aspects: culture, droit, écologie, économie, éthique, identité et socialisation, politique, technologie. Lors du traitement d'un thème, ces divers aspects se complètent les uns et les autres en vue de favoriser un travail interdisciplinaire sous divers angles. Les perspectives transversales *Histoire*, *Genre* et *Développement durable* s'ajoutent à la combinaison de ces aspects.

L'organisation du parcours de Culture Générale prévoit une liste de compétences à atteindre pour chacun des semestres de la formation. Ces compétences, inspirées de la taxonomie de Bloom, suivent plus ou moins les étapes du déroulement de la formation: l'entrée en formation, le transfert des compétences, la prise de distance, la recherche et la synthèse, la problématisation, la résolution de problèmes, le travail personnel d'approfondissement et la fin de formation. La maîtrise des techniques de recherche d'emploi est prévue lors des derniers semestres. Le mouvement tend vers l'autonomie progressive de l'élève apprenant. Pour ce qui est des situations d'apprentissage à mettre en place, on prône une pédagogie active et un apprentissage dans l'action (*learning by doing*). La progression suggérée consiste au traitement répété des grands thèmes, concepts et théories au cours de l'apprentissage. Ceux-ci doivent être étudiés de façon différenciée dans des contextes de plus en plus larges.

La compétence linguistique générale visée dans le domaine *Langue et communication* s'apprend sous des formes ciblées et systématiques. Elle concerne la communication verbale et non verbale. Elle se détaille en trois compétences partielles:

1. une *compétence linguistique réceptive*, soit la capacité à comprendre une communication.
2. une *compétence linguistique productive*, relevant de la capacité à produire une communication ;
3. une *compétence linguistique normative*, soit la capacité à respecter les normes et conventions dans toute communication.

La compétence linguistique se promeut et s'évalue grâce à l'«utilisation effective de la langue et de ses produits dérivés» et à «la réflexion sur l'action linguistique des personnes en formation». La détermination des objectifs de formation et l'évaluation de la progression des apprentissages se font à partir du *Cadre européen commun pour les langues* (ci-après: CER). Nous identifions dans le tableau 1 ci-dessous les savoir-faire langagiers à maîtriser en *Langue & Communication* pour chacun des semestres:

Tableau 1: Savoir-faire langagiers établis en fonction du CER pour chacun des semestres

Semestre et niveaux du CER	Savoir-faire langagiers à maîtriser
1 ^{er} et 2 ^e A2+ à B1	<p>Comprendre un discours simple au plan de la forme</p> <p>Comprendre l'essentiel de textes oraux et écrits de langue standard</p> <p>Relier des groupes de mots avec des connecteurs simples en vue de faire un discours cohérent</p> <p>Posséder un vocabulaire permettant la réalisation des tâches quotidiennes</p> <p>Faire répéter ou reformuler lorsqu'un discours n'est pas suffisamment clair</p> <p>Communiquer lors de tâches simples et habituelles en vue de leur bonne réalisation</p> <p>S'exprimer, à l'oral comme à l'écrit, sur des sujets connus ou qui ont retenu l'intérêt</p> <p>Donner brièvement les raisons et explications de ses choix, opinions, projets</p> <p>Raconter oralement une histoire, l'intrigue d'un film ou d'un livre et exprimer ses réactions</p> <p>Produire un texte narratif et explicatif oral ou écrit</p> <p>Tenir compte du destinataire au moment de la production orale ou écrite</p>
3 ^e et 4 ^e B1 à B1+	<p>Établir un commentaire à partir d'informations graphiques</p> <p>Reformuler sous la forme de notes ou à l'aide d'une grille d'analyse un texte informatif explicatif portant sur un sujet connu</p> <p>Produire des textes informatifs-explicatifs structurés selon une méthode logique et hiérarchisée dans la perspective d'une présentation publique, intégrant un paragraphe argumentatif en conclusion</p> <p>Produire un texte argumentatif structuré dans lequel la personne en formation prend position sur une problématique connue</p> <p>S'exercer à la présentation orale informative-explicative sur un sujet préalablement travaillé</p> <p>Participer à des débats d'idées en respectant les règles du genre</p>
5 ^e et 6 ^e B1+ à B2	<p>À partir de plusieurs sources différentes, rédiger une synthèse d'informations</p> <p>Rédiger un texte d'opinion en puisant ses arguments dans des sources valides</p> <p>Défendre oralement son travail face à des contradicteurs</p> <p>Présenter et justifier oralement ses opinions sur la base de faits réels</p>
7 ^e B1+ à B2	<p>Comprendre l'essentiel de textes écrits ou oraux dans une langue courante quel que soit le sujet ou dans une langue spécialisée lorsque le sujet est en lien avec un contenu étudié</p> <p>Comprendre des discours longs sur des sujets complexes: articles, romans, émissions radiophoniques, conférences</p> <p>Posséder un vocabulaire étendu permettant de combler une lacune par une périphrase</p> <p>Produire des textes cohérents et structurés sur des sujets travaillés: essai, rapport.</p> <p>Produire des textes argumentatifs, donner les raisons et explications de ses choix, opinions, projets et les défendre</p> <p>Raconter une histoire, l'intrigue d'un film ou d'un livre et exprimer ses réactions en les liant à des références tirées de l'œuvre ou des connaissances travaillées en cours</p> <p>Adapter la forme de son discours au destinataire</p> <p>S'exprimer spontanément ou non de façon claire, fluide et bien structurée, tant oralement que par écrit</p>
8 ^e B2 à B2+	<p>Comprendre des textes oraux et écrits adoptant un point de vue complexe sur des questions contemporaines et en dégager la structure</p> <p>Utiliser diverses expressions appropriées en fonction du ou des destinataires</p> <p>Posséder un vocabulaire étendu permettant de combler une lacune par une périphrase lorsque celle-ci recouvre un domaine abstrait</p> <p>Lors de la production de textes argumentatifs, reprendre et faire converger d'autres discours pour développer son propre discours ou pour faire avancer la conversation</p>

Ces savoir-faire sont orientés vers le développement de l'expression orale et écrite. L'apprenant devrait normalement passer d'un niveau A2 en français à un niveau B2 ou plus à la fin de sa formation en 3 ou 4 ans. On travaille d'abord les genres narratifs, puis, au fil de l'apprentissage, on privilégie les genres de textes informatifs-explicatifs et argumentatifs. Ce sont surtout les attentes en production orale et écrite qui sont explicitées. Les capacités attendues relatives à la compréhension sont un peu moins mises en relief ; la progression pour la *compétence linguistique réceptive* suit le parcours suivant: en 1^{re} année de formation, les apprentis doivent comprendre des discours simples ou des textes oraux et écrits en langue standard. Puis, en 4^e année, on passe à la compréhension de textes écrits ou oraux dans une langue courante ou spécialisée, adoptant un point de vue complexe sur des questions contemporaines, en lien ou non avec l'objet étudié par l'élève.

Dans la prochaine section, nous proposons un modèle didactique de l'entretien d'embauche. Le choix de l'entretien d'embauche va de pair avec la maîtrise des techniques de recherche d'emploi, prévue en fin de parcours de formation. Nous avons conçu notre modèle en vue de travailler le rôle d'intervinté. La représentation de la situation de communication implique une compréhension du rôle de l'intervinté, mais le modèle met l'accent sur les dimensions gnables du genre qui favorisent l'acquisition de capacités argumentatives orales en vue d'une réussite de tels entretiens dans le milieu professionnel. Il s'agit donc d'amener l'élève à argumenter à partir de ses expériences et de ses compétences en vue de se mettre en valeur. Notre séquence comprend des activités qui portent tant sur la compréhension écrite et orale, que la production orale et écrite, puisqu'il s'agit de préparer au mieux l'élève à interagir, à «rebondir dans le feu de l'action», en reformulant, en recentrant et en développant son propos.

2. Caractéristiques du genre entretien d'embauche et justification de sa pertinence dans l'enseignement de la langue au secondaire professionnel

*101 questions pièges de l'entretien d'embauche, Réussir son entretien d'embauche, Entretien d'embauche: la méthode pour réussir*³, une quantité impressionnante d'ouvrages portant sur l'entretien de recrutement paraît chaque année. Touchant des dimensions personnelles, professionnelles, sociales et économiques, cette pratique sociale de référence intéresse les psychologues, les sociologues, les chercheurs en techniques de marketing et de management. Dans cette littérature foisonnante, on trouve mille et un conseils en vue de la préparation de l'entretien, plusieurs visions de LA méthode pour réussir, de nombreuses listes de questions pièges, de questions taboues, de questions-clés, de questions à poser, de sujets à éviter, d'exercices pour contrôler le stress. La pratique sociale de référence «réelle» à transposer est donc marquée par un discours important et diversifié ; elle convoque des savoirs d'experts (Joshua, 1996 ; Canelas-Trevisi, 1997). Ces savoirs «élaborés dans les médias, les institutions politiques et sociales», se retrouvent dans des «genres de textes divers, articulés à des actions variées, textes qui respectent des conventions beaucoup moins connues que celles de l'épistémologie» (Canelas-Trevisi, 1997, p. 222).

Nous définissons l'entretien d'embauche comme un entretien dans lequel le candidat convoitant un emploi présente ses ressources de façon à ce qu'elles correspondent aux besoins de l'employeur potentiel et, idéalement, à ce que l'employeur ou la ou les personnes agissant en son nom soi(en)t convaincu(e/es) qu'il est le meilleur candidat possible pour le poste. Généralement, l'entretien fait l'objet d'une préparation préalable et vient après la rédaction de textes écrits, à savoir le curriculum vitae et la lettre de motivation. Il fait partie des genres textuels standardisés ; ceux-ci «permettent de résoudre rapidement des tâches communicatives spécifiques récurrentes dans une communauté particulière» (Guillaumin, 2006, p. 86). Comme la lettre de demande d'emploi, l'entretien d'embauche constitue, s'appuyant sur les théories de Searle et d'Austin, un macroacte de langage dont la visée pragmatique globale est «Embauchez-moi».

2.1. Caractéristiques du genre modélisé

Nous avons élaboré le modèle didactique de l'entretien d'embauche en adaptant les informations émanant de quatre sources. Nous avons d'abord regardé du côté d'ouvrages disponibles en librairie. Nous avons consulté le plan d'études de l'établissement et celui de la formation des adultes au Québec⁴. Nous avons aussi fait appel à ce que Bain (1997) nomme les savoirs et pratiques didactisés, c'est-à-dire l'objet «entretien d'embauche» tel qu'il est présenté dans les manuels scolaires, les livres du maître, la littérature ou la documentation pédagogique utilisées par les maîtres. Les savoirs et pratiques didactisés comprennent aussi l'objet tel qu'il se dessine dans certaines représentations mentales transmises selon le mode plus ou moins informel. Des entretiens avec des acteurs du terrain ont aussi été réalisés. De ces sources a émergé notre modèle didactique de l'entretien d'embauche, devenu genre argumentatif oral. Ce genre didactisé est une adaptation de la pratique sociale de référence, un modèle de cette pratique en vue de travailler le développement de capacités argumentatives, nous inscrivant dans la lignée des séquences didactiques genevoises (Dolz, Noverreaz et Schneuwly, 2001).

³ Ces ouvrages sont parus respectivement en 2004 (*101 questions pièges*) et en 2007 (les deux autres).

⁴ Au Québec, la formation générale de base pour les adultes rassemble les apprentissages sanctionnés par le diplôme d'études secondaires et par le diplôme d'études professionnelles (MELS, 2006). Les attentes de cet ordre d'enseignement correspondent donc à celle de l'établissement professionnel genevois étudié.

La page suivante présente la représentation schématisée du modèle didactique de l'entretien d'embauche et de ses dimensions enseignables; quatre dimensions correspondent à des opérations de la production textuelle (se représenter la situation de communication, planifier, développer des contenus thématiques, utiliser les ressources de la langue), tandis que les dimensions Voix et Ressources paraverbales sont spécifiques au code oral.

Figure 1: Modèle didactique de l'entretien d'embauche



Un genre tel que l'entretien d'embauche se caractérise par une situation de communication qui requiert l'adaptation au lieu de travail, au destinataire et au profil du poste convoité. Il s'agit d'une situation de communication formelle; des propos insolents, une trop grande désinvolture ou le tutoiement sont autant d'éléments qui ne conviennent généralement pas au postulant. La *situation de communication* de l'entretien d'embauche est en effet caractérisée par un rapport de force inégal qui détermine le mode des interactions: d'un côté, un intervieweur cherche à savoir si le candidat qu'il a devant lui répond aux exigences du poste; de l'autre, un interviewé tente de «vendre» sa candidature. L'intervieweur conduit l'échange, il est le surénonciateur, car son point de vue domine. C'est au candidat interviewé qu'il revient d'argumenter, de présenter ses ressources de manière à ce qu'elles correspondent au mieux aux attentes du poste en concours. L'interviewé-argumentateur doit convaincre un destinataire complexe puisqu'il s'agit d'un individu représentant un organisme collectif. L'entretien varie en fonction du style de l'intervieweur et de celui de l'interviewé, du poste convoité et de l'organisme. La fidélité à la pratique sociale de référence nécessite donc la mise en place d'une situation d'interaction non-symétrique entre un argumentateur-interviewé et un destinataire sur-énonciateur, dans un contexte formel, aux couleurs du poste en concours. L'enjeu d'un travail sur l'entretien d'embauche en classe est justement de faire participer les élèves à une situation d'interaction inégale et de leur en faire voir les effets sur la conduite des échanges, le choix des informations, les manières de dire et les dimensions non verbales.

L'entretien d'embauche prend place dans une situation relativement réglée du point de vue des conventions sociales (rituels d'ouverture et de clôture, postures énonciatives en fonction du poste convoité, attitudes corporelles, formules et gestes marquant la politesse). Bien que sa structure ne soit pas fixe, il comprend généralement un certain nombre de composantes: les présentations d'usage, le récit des expériences professionnelles, les attentes de l'employeur liées au poste offert et les capacités et motivations du candidat vis-à-vis du poste en concours, la clôture de l'entretien qui peut intégrer les remerciements et les suites de l'entretien. La dimension *Planification* demande à l'élève de se documenter sur le poste et sur l'organisation afin de procéder au tri des contenus en lien avec le poste et avec sa candidature. Le travail sur la documentation vise à travailler l'anticipation. La sélection et la hiérarchisation des contenus se font avant, mais aussi pendant l'entretien. Au moment de l'entretien, l'interviewé doit adopter un ordre de présentation des contenus en lien avec sa candidature qui puisse le mettre en valeur. La planification comprend les stratégies argumentatives pouvant être employées par le candidat au cours de l'entretien: concéder pour mieux prouver le contraire, transformer des contenus négatifs en lien à sa candidature en contenus positifs; étayer par des exemples valorisant sa candidature. Aussi, l'entretien d'embauche implique l'analyse et la pratique de procédés de mise en relation des arguments, de manière à enchaîner sur ce qui vient d'être dit, de relancer et d'interpeller l'intervieweur.

Les *Contenus thématiques*, troisième dimension, comprennent donc les informations au sujet de l'organisme ou de l'entreprise, rendues accessibles à l'élève par un travail de documentation à partir de diverses sources (les annonces, les informations trouvées par le biais d'Internet, une visite de l'entreprise, des entretiens avec des employés). Cette dimension inclut aussi les contenus en lien avec la mise en candidature: le travail sur le *curriculum vitae*, la lettre de motivation ou toute activité visant à faire ressortir les capacités et les potentialités des élèves par rapport au poste. Nous incluons dans cette dimension les contenus techniques spécifiques à la profession. Les contenus thématiques ont souvent été divulgués dans différentes ressources matérielles (lettre de motivation, cv, annonce); intervieweur et interviewé font référence, s'appuient sur ses documents lors de l'entretien.

La dimension *Textualisation* comprend les marques de prise en charge énonciative. Celles-ci devraient être en adéquation avec le poste convoité de manière à mettre en valeur les capacités et les potentialités de l'argumentateur-interviewé. Le repérage et l'analyse des marques énonciatives aident à cerner davantage le point de vue de l'intervieweur et à dégager les implicites de son discours. La connaissance du lexique comprend la phraséologie et les termes techniques du métier. Il y a à amener l'élève à formuler des réponses concises et précises aux questions de l'intervieweur. Pour mieux mettre en valeur sa candidature, une série de formules de courtoisie et de présentation d'usage, de marques de modalisation peuvent être employées. Le travail de l'habillage de la parole, en production comme en réception, habilite l'élève à «faire mousser» sa candidature en évitant les débordements. Une des particularités liées à la textualité de l'entretien d'embauche est d'amener l'élève, en puisant dans les ressources de la langue, à formuler des énoncés qui modalisent le probable et le potentiel. Les procédés de reprise et de reformulation peuvent

être vus au moment d'un travail sur les questions: l'intérêt est de familiariser l'élève à ces procédés pour qu'il puisse mieux cerner et contextualiser l'objet des questions posées. Enfin, cette dimension comprend l'adoption d'un registre de langue adéquat au poste convoité.

La dimension *Voix* regroupe la qualité et le volume de la voix, la diction et l'articulation, la prosodie, l'intonation et les marques de l'oralité. La prosodie concerne la mélodie, les accents, le rythme, les pauses, les respirations et soupirs. Dans le cas de l'intonation, nous pouvons dégager des variations de l'intonation qui ont une fonction argumentative. Dans les marques de l'oralité, nous incluons des phénomènes linguistiques tels que l'emploi de phatèmes⁵, de procédés de mise en relief, l'usage de déictiques, les simplifications, les répétitions, hésitations, scories (Riegel, Pellat & Rioul, 1994). Ces marques caractéristiques de l'oral se retrouvent dans tous les genres, certaines cependant peuvent directement être employées pour donner plus de poids à une intervention. À ces items, nous ajoutons le travail de la respiration pour le contrôle du stress. En effet, l'entretien d'embauche demande à l'interviewé-argumentateur de maîtriser sa nervosité. Les effets du stress pouvant avoir des répercussions dramatiques sur la performance du candidat, des techniques de respiration servent à éviter une trop grande perte de contrôle.

Pour ce qui est des *Ressources paraverbales*, la dimension comprend les gestes au moment de la production et de la réception d'une question et d'une réponse. Les ouvrages grand public que nous avons consultés sur l'entretien d'embauche insistent sur l'impact des premières impressions. En effet, une poignée de main trop molle, un sourire forcé, un regard fuyant dévalorisent la candidature. Même si nous ne pouvons nous avancer sur des chiffres précis quant au poids du non verbal⁶, celui-ci occupe une grande place dans l'interprétation des énoncés. Les gestes et mimiques faciales méritent d'être des objets de travail en classe. Les élèves doivent être sensibilisés notamment à utiliser l'espace de manière à mettre l'intervieweur à l'aise et à y trouver eux-mêmes un certain confort.

Nous pourrions ajouter une septième dimension constituée des supports écrits ou autres sur lesquels l'intervieweur et l'interviewé s'appuient au cours de l'entretien d'embauche: notes, *curriculum vitae*, documents émanant de l'entreprise, liste de questions et grilles d'évaluation. Ces différents supports constituent l'intertexte dans lequel s'inscrit le genre *entretien d'embauche*. Nous explicitons cet intertexte, détaillant les autres genres écrits et oraux impliqués et leurs interactions.

2.2. Les rapports entre le genre entretien d'embauche et d'autres genres textuels

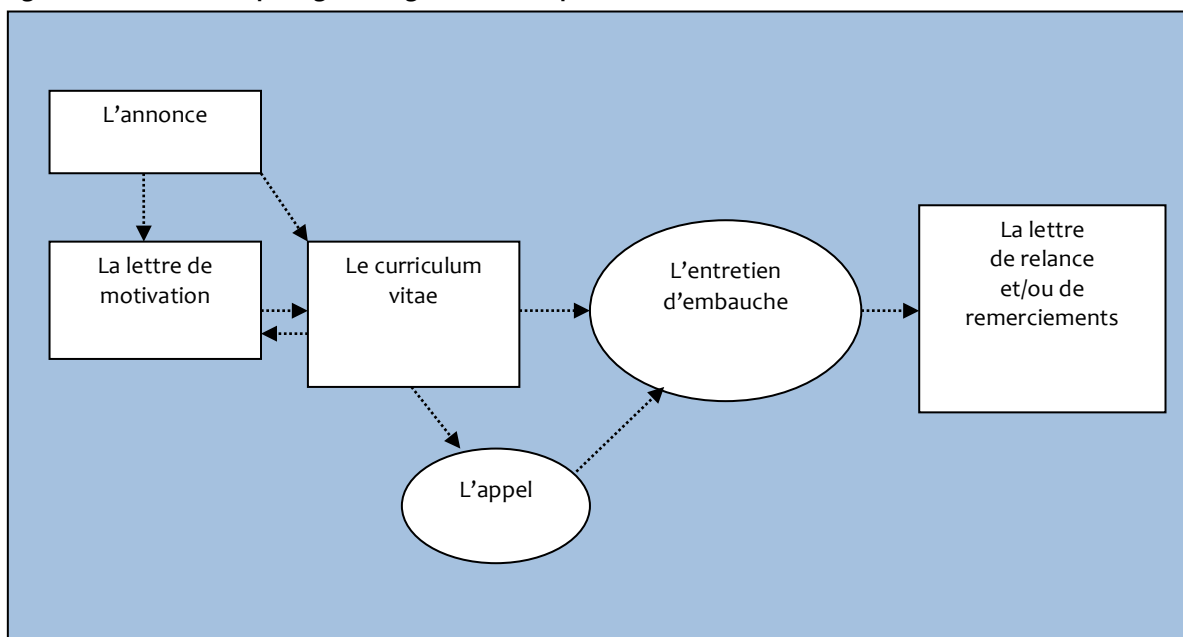
Les différents genres de textes se construisent et s'interprètent en lien direct avec «l'histoire sociale» à laquelle ils s'articulent (Bota & Bronckart, 2007, p. 67) ; ce sont les liens entre l'entretien d'embauche, la lettre de motivation et l'appel de relance qu'il s'agit de mettre en évidence au moment où l'on enseigne l'un de ces genres. L'observation de la mise en circulation des genres permet de saisir les reformulations, les réorientations, leurs réinsertions dans d'autres formes de circulation sociale. Ce processus de secondarisation de formes discursives doit être partie intégrante dans l'enseignement de ce genre. La démarche de recherche d'emploi est un processus en plusieurs étapes. Le

genre «entretien d'embauche» présenté en formation agit comme modèle de représentation et s'insère par conséquent dans une constellation d'autres genres à l'image de la démarche de mise en candidature. Nous y retrouvons des genres seconds, plus ou moins réglés par les conventions: l'annonce de l'employeur, le *curriculum vitae*, la lettre de motivation, l'appel téléphonique pour s'informer ou se présenter avant ou pour relancer l'employeur. La figure 2 illustre ces interrelations:

⁵ Procédés qu'utilise le locuteur en vue de faire appel à son interlocuteur au moyen de la fonction phatique.

⁶ Quatre-vingt-dix pour cent de la communication passeraient par le non verbal (Le Bras, 2006): Ce pourcentage varie d'un ouvrage à l'autre ; certains auteurs évaluent à 70% le poids du non verbal dans la communication.

Figure 2: Illustration des passages d'un genre à l'autre pour l'entretien d'embauche.



Sur le plan de la forme et de la structuration des contenus, l'annonce, la lettre de motivation et le curriculum vitae présentent les informations de façon condensée, le vocabulaire employé y est précis, on y retrouve des formules linguistiques caractéristiques. Certaines conventions règlent la structure de la lettre de présentation. Les règles typographiques et la mise en page sont relativement fixes. L'ordre de la présentation des contenus suit grosso modo un plan composé de quatre parties: un préambule dans lequel le candidat se présente et contextualise son offre de service ; la présentation de l'argumentation qui appuie la candidature ; des demandes et souhaits du candidat ; une conclusion dans laquelle le candidat remercie et adresse ses salutations au destinataire de la lettre. La structure du curriculum vitae est d'autant plus typique, elle est décrite dans des recueils ou des sites Internet présentant des modèles de rédaction. En comparaison, les appels téléphoniques dans lesquels le candidat annonce sa mise en candidature, s'informe sur le poste ou encore, après l'entretien, s'enquiert des suites de son entretien sont beaucoup moins formalisés.

À titre d'exemple, dans le but d'aider l'insertion professionnelle de ses élèves, Dunand (2006) s'est arrêtée à décrire la structure communicative de ces appels. Aussi, Le *téléphoneur*: salue son interlocuteur ; se présente clairement ; introduit le sujet du téléphone ; utilise un langage adapté à la situation pour poser et pour répondre aux questions s'il y a lieu ; écoute son interlocuteur avec attention ; remercie son interlocuteur à la fin du téléphone ; prend congé de son interlocuteur.

Notre séquence d'enseignement vise à rendre ces passages explicites, mais surtout à justifier la pertinence de travailler le genre en alternance avec d'autres genres, écrits et oraux, pour l'apprentissage de la production textuelle. Le passage d'un genre à un l'autre et leur comparaison permettent la clarification de certains paramètres définissant les situations d'argumentation orales et écrites (Bain, 1991). Il est également possible de tirer parti de la dynamique inhérente aux genres textuels en alternant les moments de production, d'écoute, de réflexion, d'analyse et d'exercice, mais aussi les moments de libération de la parole et de structuration de la langue (de Pietro & Dolz, 1997). La séquence d'enseignement intègre en ce sens des activités qui rendent explicites les liens entre oral et écrit: la production, l'écoute d'entretiens d'embauche improvisés, le travail de la documentation par la lecture d'annonces, de curriculums vitae, de lettre de motivation ; le travail d'élaboration, de compréhension (reformulation, catégorisation) de questions.

3. La séquence didactique sur l'entretien d'embauche

Dans l'élaboration de notre séquence didactique sur l'entretien d'embauche, nous avons volontairement choisi de proposer systématiquement des idées pour reprendre et complexifier les activités. Notre vision de la progression est spiralaire: les dimensions enseignables du genre sont reprises avec des degrés

d'approfondissement croissants (Dolz & Schneuwly, 1996). L'organisation des activités permet la transformation graduelle des capacités initiales des élèves dans la maîtrise du genre et précise d'emblée ce que seront les critères d'évaluation. La progression interne à la séquence est générée par le désir des élèves de résoudre la contradiction entre ce qu'ils sont capables de produire et les nouveautés qu'ils sont en train de découvrir avec leurs camarades. Notre séquence se scinde en quatre étapes: la mise en situation, la production initiale, les ateliers et la production finale. La production initiale du genre donne à l'élève une vision d'ensemble de ce qu'il est en train d'apprendre. Le mouvement d'ensemble est repris au moment de la production finale. L'élève se trouve, dès le départ, confronté à la complexité du genre dans son entier.

Quand cela est possible, nous commentons la mise en place effective des unités de la séquence par des enseignants de culture générale, proposant des pistes d'adaptation.

3.1. La mise en situation

La mise en situation est l'occasion pour l'enseignant de présenter le projet qu'il désire mener avec ses élèves sur l'entretien d'embauche. Ici, plusieurs décisions doivent être prises: travaille-t-on sur les vrais dossiers des élèves ou sur des dossiers fictifs? Travaille-t-on avec eux le rôle du recruteur? Dans quelle mesure fait-on intervenir d'autres genres écrits apparentés tels que le *curriculum vitae* et la lettre de motivation? Au cours de cette étape, l'enseignant peut donner à lire des supports qui lanceront la production initiale: des annonces, des fiches de candidatures, des lettres de motivation, des *curriculum vitae*. Il peut aussi demander aux élèves de remplir les fiches de candidatures. Plus les supports matériels pour lancer la production initiale sont nombreux, plus celle-ci est complexe car le travail de sélection, de hiérarchisation et de reformulation des contenus s'intensifie.

3.2. La production initiale

Les entretiens initiaux et finaux peuvent prendre des formes de complexité variable. Il peut s'agir d'un entretien directif en tête à tête avec la même grille de questions pour tous les élèves ou d'un entretien non directif en tête à tête, dans lequel les questions sont adaptées à la fiche de candidature. On peut également imaginer des situations où les élèves produisent des entretiens impliquant un candidat et deux intervieweurs, voire un entretien de groupe dans lequel plusieurs candidats sont en concurrence⁷. Le fait de connaître les questions à l'avance facilite la passation de l'entretien, tout comme la présence d'un seul interlocuteur. Il nous apparaît plus complexe de devoir répondre à des questions provenant de deux intervieweurs différents.

Au moment de l'expérimentation de cette séquence dans une école professionnelle avec des apprentis en électronique, une enseignante a choisi d'amorcer la séquence par des entretiens à caractère fictif, pour des postes non liés à la formation des apprenants, de manière à familiariser les élèves avec le genre et à dramatiser la situation. Cette manière de fictionnaliser la situation de communication peut faciliter la prise de distance de l'élève vis-à-vis de sa performance orale. Les entretiens étaient suivis de périodes d'échanges avec les élèves. Ces premières productions du genre doivent servir à faire le point sur les capacités des apprenants, de manière à pointer les éléments à travailler tant sur le plan de la langue que sur le plan de la maîtrise de la situation de la communication.

3.3. Les ateliers

De manière à travailler sur des composantes du genre et à intégrer un travail en compréhension et en production, nous proposons cinq ateliers. Le premier concerne la documentation de l'entretien d'embauche, sa préparation préalable. Le deuxième s'axe sur la compréhension des questions pouvant être posées. Le troisième vise à amener l'élève à se présenter. Le quatrième porte sur les procédés argumentatifs dans l'entretien. Le cinquième porte un regard global sur le genre en prévoyant l'élaboration et la négociation de critères d'évaluation à partir d'observations d'entretiens ratés ou réussis.

⁷ Cette dernière variante donne une vision très compétitive de la pratique sociale. On se gardera de l'enseigner à des élèves novices ou dans une classe où le climat de travail est hostile.

Un premier atelier porte sur la documentation. Il comprend des activités axées sur la lecture et l'analyse d'annonces de manière à dégager les qualités et compétences requises pour le poste, les caractéristiques de l'employeur. D'autres sources s'ajoutent à celles des annonces: des documents trouvés sur Internet, le site web de l'organisme recrutant, des articles de journaux ainsi que des entretiens avec des employés et des responsables de l'organisme. Du point de vue du développement des compétences en lecture, le fait de lire des textes de genres différents (entretiens, publicités, annonces) donne l'occasion à l'élève de reconstruire la situation de communication du texte, de saisir l'organisation générale du texte et les moyens linguistiques spécifiques au genre. Qui plus est, confrontés à des supports variés (site Internet, page de périodique, correspondance administrative, document administratif), l'élève s'habitue à prendre appui sur le paratexte et sur la mise en page ainsi qu'à faire des liens entre le texte et les images.

Une activité simple consiste à analyser une annonce d'offre d'emploi. Celle-ci peut être complexifiée par l'analyse et la comparaison de plusieurs annonces, où il s'agit de lister les attentes éventuelles de l'entreprise et ses activités. Une troisième activité consiste en l'observation croisée de la fiche de candidature et de l'annonce en vue d'établir des correspondances entre les deux documents ; pour l'élève, il s'agit de dresser l'inventaire de ses ressources personnelles en lien avec le poste convoité. À ce moment, pour développer le lexique, il s'avère pertinent d'établir et de classer les mots-clés d'une fonction (par exemple, les termes techniques significatifs de la fonction, les attitudes, les comportements professionnels, l'intellect, les traits de personnalité). Pour complexifier ce travail de documentation, et favoriser le lien entre lecture et écriture, on demande à l'élève de recueillir un maximum de documents sur lui-même et sur le lieu potentiel de travail pour rédiger une lettre de motivation. L'élaboration d'un dossier personnel, incluant la lettre de motivation et le curriculum vitae, représente l'étape ultime du travail de documentation.

Des activités d'établissement d'une banque de mots ou d'expression pour parler de ses capacités et de ses expériences de manière positive s'avèrent indispensables pour des élèves qui, trop souvent, ont une très faible estime d'eux-mêmes. En outre, nous avons pu constater que le fait de faire produire des lettres de motivation et de les proposer comme supports pour des activités de productions d'entretien d'embauche donnaient lieu à des échanges entre enseignant et élève menant à l'explicitation de ce qui relève de l'inadaptation du registre de langue et de ce qui appartient à la différence entre oral et écrit.

Le second atelier est lié à la préparation de questions. Les rubriques «questions typiques⁸» ou «pièges à éviter» que l'on retrouve dans les ouvrages grand public consultés servent ici de matériel. Il est possible de trouver d'autres banques de questions ou d'en constituer avec les élèves. L'idée est d'amener d'abord les élèves à lire et à comprendre les enjeux des questions (ce qui leur demande souvent de lire entre les lignes). Puis, on peut leur demander de classer les questions en fonction de regroupements (par exemple, la formation, les expériences et intérêts personnels). Ensuite, on peut envisager une activité de rédaction de questions. Pour complexifier l'activité, on demande à l'élève de rédiger des questions en variant les paramètres de la situation de communication: questionner en tant que recruteur ou interviewé, questionner à partir d'une annonce x ou d'une annonce y ou à partir d'une lettre de motivation. Pour travailler davantage le décodage de l'implicite d'une question, on peut demander aux élèves de formuler, oralement et par écrit, des questions pièges, c'est-à-dire des questions qui mettent l'interviewé dans l'embarras, qui visent à le distraire ou l'emmener sur des terrains à risque dans un entretien (la vie privée, le travail supplémentaire, la critique de l'ancien employeur, le pire défaut). Au cours de la production d'entretiens d'une durée plus courte, on travaillera les réponses aux questions typiques au départ puis atypiques. On peut imaginer le déroulement de ces entretiens en équipes de deux. On peut intégrer dans le travail des dyades une activité sur la reformulation des questions. On variera les modes de reformulation: reformuler pour comprendre ; reformuler pour préciser et reformuler pour orienter. Enfin, pour complexifier, on peut demander aux élèves de rebondir sur des questions jugées incomplètes, contradictoires, insatisfaisantes ; la reformulation de la question par l'élève visera à faire montre de sa bonne foi et de sa compétence.

⁸ Voici quelques exemples de questions typiques: « Quels sont vos qualités et vos défauts? Quelles bonnes raisons aurions-nous de vous embaucher? Que nous apportez-vous? Êtes-vous sûr d'être bien préparé pour ce métier?

Un troisième atelier vise à habiliter l'élève à se présenter. Les dyades d'élèves préparent et présentent un petit monologue d'entrée en faisant attention aux points suivants: l'apparence et l'attitude corporelle, les formules de salutation, la poignée de main et le regard. Le monologue doit inclure un bref récit de soi en rapport au poste convoité ainsi que les raisons principales invoquées pour motiver la candidature. Sur les présentations d'usage, on peut imaginer des variations d'activités d'observation et de production. À partir d'un modèle (vidéo ou audio), les élèves produisent une présentation minimale (son nom et son activité) à l'aide de formules de courtoisie. La mise à l'épreuve de l'élève peut être enregistrée pour évaluation formative. Ensuite, il est possible, à partir de l'observation et de la comparaison de modèles fournis par l'enseignant, de faire produire des variations de présentation. On peut demander aux élèves de produire une liste de contrôle à partir de leurs observations de modèles et de mettre à l'épreuve leurs différentes présentations avec cette liste. Lors de la production des présentations par les élèves, on peut leur demander de reprendre la présentation, mais en y apportant un élément de complexité à la présentation précédente. À la fin de cet atelier, l'élève devrait pouvoir se présenter en utilisant formules de courtoisie adéquates, en faisant un bref récit de vie orienté vers la mise en valeur de sa candidature et en incluant trois motifs à son embauche.

L'emploi de procédés argumentatifs est traité dans le quatrième atelier. Celui-ci intègre le travail de la mise en valeur de soi par l'étayage argumentatif, ce qui inclut des activités sur la concession et la négociation. Pour la mise en valeur, on peut demander à l'élève d'évoquer, à l'oral ou à l'écrit, en fonction d'une liste de thèmes, une expérience professionnelle ou personnelle pertinente. Les possibilités de thèmes sont nombreuses: la connaissance des langues, l'assiduité, la capacité à collaborer, la capacité à communiquer, les rapports avec la hiérarchie, la formation, les stages ou visites d'entreprise, l'implication sociale et la connaissance du métier. Il est possible, par la suite, de demander aux élèves de formuler des remarques critiques par rapport aux expériences convoquées. Le passage par la lecture d'énoncés plus ou moins modalisés, voire la transcription d'entretiens d'embauche, peut faciliter, d'une part, la compréhension des diverses marques de prise en charge énonciative et modales et de leur valeur argumentative. Ceci familiarisera l'élève à quelques-unes des stratégies argumentatives. On travaillera ainsi à l'analyse ou à la production écrite d'affirmations transformées en fonction de différentes modalités: renforcer une affirmation à l'aide d'une citation d'autorité, présenter une affirmation comme une vérité, pour intéresser ou faire rire, pour montrer la possibilité ou la probabilité, pour évoquer une exception sans dévaloriser la candidature.

Pour le développement de l'expression orale, lors de la production d'entretien d'embauche, on demandera d'abord aux élèves d'inclure systématiquement dans leurs réponses un argument en faveur de leur candidature. On affine en leur demandant d'argumenter chaque fois en présentant un exemple tiré de leur expérience professionnelle. La tâche se complexifie si les élèves argumentent en reprenant les propos tenus par l'intervieweur ou en fonction des connaissances et des attentes de l'employeur potentiel. Pour l'apprentissage de la concession, à partir d'affirmations, les élèves formulent des objections de façon à faire du positif avec du négatif. Par la suite, on demande aux élèves de repérer les lacunes possibles de leur dossier de candidature et d'y formuler des objections orales ou écrites de manière respectueuse et nuancée. On peut imaginer un travail de concession plus complexe dans lequel l'élève doit repérer les objections non dites au cours d'un entretien et y réagir. L'idée en arrière-plan est d'amener l'élève à négocier, dans le dialogue avec l'intervieweur, des propositions contrant les limites ou lacunes de son dossier.

Un dernier atelier peut porter sur l'observation et l'analyse d'entretiens ratés ou réussis à l'aide d'une grille d'observation. Pour préserver l'égo fragile des élèves, il peut être plus facile d'observer les ratés de candidats inconnus que ceux des élèves de la classe.

3.4. La production finale

La production finale reprend les activités et les modalités d'évaluation de la production initiale. Pour l'enseignant et pour les élèves, il s'agit de pouvoir établir des critères afin d'observer la présence ou l'absence de progression des capacités argumentatives travaillées. Deux modalités d'évaluation s'offrent à l'enseignant: il peut choisir et formuler des items d'évaluation avec ses élèves, en reprenant les critères larges dégagés des premières productions ou de présenter une grille d'évaluation déjà établie. La grille d'observation-évaluation que nous proposons pour l'entretien d'embauche donne une appréciation de huit capacités, synthétisant l'ensemble de la séquence. Nous la présentons ici de façon schématisée

Figure 3: Grille d'observation-évaluation de la production d'un entretien embauche

1. S'adapter a la demande de l'annonce

2. Se présenter :

- a. avoir une apparence soignée (tenue vestimentaire, coiffure) ;
- b. occuper les lieux de manière a mettre l'intervieweur a l'aise ;
- c. adopter une posture, une mimique faciale, une gestualite qui soient adéquates au poste convoité et qui mettent en valeur la personne ;
- d. maitriser les rituels formels (poignée de main, formules de politesse, salutations, remerciements) ;
- e. faire un récit de soi intéressant, valorisant et persuasif;
- f. formuler des motivations adaptées au poste et à la candidature.

3. Ecouter:

- a. saisir l'objet de la question ;
- b. dégager les implicites des questions et remarques de l'intervieweur.

4. Intervenir/interagir:

- a. reformuler les questions pour assurer sa compréhension ;
- b. formuler des réponses précises et concises;
- c. développer des réponses qui présentent des arguments en faveur de sa candidature et qui correspondent aux attentes du poste;
- d. prendre des initiatives (relancer l'intervieweur quand l'occasion se présente : poser des questions).

5. Organiser son propos :

- a. montrer une vision d'ensemble des contenus développés dans l'entretien ;
- b. sélectionner des contenus pertinents par rapport aux questions formulées ;
- c. gérer les silences (savoir éviter ou contourner les questions embarrassantes) ;
- d. structurer ses interventions (introduire -> contextualiser -> hiérarchiser-regrouper -> synthétiser-conclure

6. Employer une stratégie argumentative appropriée :

- a. mettre en valeur ses capacités et ses expériences ;
- b. mettre en valeur ses potentialités ;
- c. étayer les arguments en faveur de sa candidature par des exemples tirés de ses expériences ;
- d. concéder s'il le faut, mais, de façon négociée, en transformant l'objection a la candidature en atout;
- e. « habiller », moduler son propos de façon nuancée et positive.

7. Utiliser un vocabulaire et un lexique adaptés

8. Soigner la prise de parole:

- a. parler de façon claire, audible ;
- b. contrôler le stress :
- c. adapter le ton à la posture énonciative souhaitée

Conclusion

Faisant de l'entretien d'embauche un genre textuel pour travailler l'argumentation, nous saisissons les potentiels de l'outil *genre* dans l'enseignement d'une langue. Nous en faisons un modèle commun fondant la possibilité de communication et donnant accès aux reconfigurations des formes communicatives. Nous exploitons son caractère générique, matriciel, qui le rend productif d'activités et d'actions et permet de penser la progression des apprentissages en lecture, en écriture et en communication orale.

Les principaux apports de nos propositions se résument de la manière suivante:

1. Nous tenons compte du contexte de la formation professionnelle et de la culture générale, en nous centrant sur un genre essentiel à l'accès au monde du travail. Du coup, les élèves voient la pertinence et la signification des tâches à réaliser, ce qui augmente leur motivation.
2. Nous avons opté pour une progression liée au genre textuel et non une progression en accord avec le Cadre européen de référence. Les activités de la séquence sont planifiées selon les différents niveaux de maîtrise du genre des élèves, ce qui permet une différenciation nécessaire avec ces élèves, aux capacités langagières fort diverses.
3. En travaillant sur les mêmes contenus thématiques, en lien à l'expérience, la formation, le métier, nous contribuons à mettre en lumière les liens entre le lire, l'écrire et le parler. Les interactions entre oral et écrit facilitent une réflexion sur l'adéquation du discours à la situation de communication et dotent l'apprenant d'un regard distancié sur sa prise de parole lors de l'entretien d'embauche effectif.
4. Notre modélisation du genre mobilise un ensemble de notions fondamentales à l'apprentissage de l'argumentation: l'identification et la formulation d'arguments, l'identification et la maîtrise des stratégies argumentatives (la concession, la négociation, la réfutation, etc.), la reformulation en vue de développer sa pensée ou d'orienter la pensée de l'autre, le rôle de l'implicite dans la formulation d'arguments et de contre-arguments, la compréhension de l'implicite d'une question, des enjeux d'une question, la valeur argumentative des gestes ou des intonations et les marques de prise en charge énonciative et de modalisation.

Au cours de l'expérimentation de nos pistes didactiques avec les enseignants de culture générale, nous avons pu observer que les enseignants accordaient beaucoup d'importance à l'instauration de situations de communication réalistes dans la classe. Il y a à préparer l'élève à ce qu'il va *affronter* sa sortie de l'école, mais en évitant le plus possible de le déconsidérer. On veut préserver ces élèves, au parcours scolaire souvent cahoteux, en prenant appui sur les productions des élèves et sur les échanges autour de celles-ci plutôt que d'exposer un savoir décontextualisé et réutilisable. Ce choix vise à maintenir l'investissement des élèves, quitte à diminuer quelque peu les exigences d'évaluation (Perrin-Glorian, 2012). Le cadre interdisciplinaire de la culture générale apporte aussi son lot de défis aux enseignants. Lorsque l'on travaille des thèmes au lieu de travailler des capacités, on convoque des savoirs selon les besoins d'étude de ces thèmes et de résolution des problèmes qu'ils soulèvent. L'interdisciplinarité n'est alors pas un problème réfléchi, mais une sorte de conséquence naturelle du travail fait ; on risque donc que les savoirs restent a-disciplinaires et prisonniers du sens commun (Audigier, 2008. p. 12).

Par nos propositions didactiques, nous prenons le parti d'injecter dans le travail de l'entretien d'embauche des savoirs disciplinaires propres au français. Ces savoirs servent à construire les informations nécessaires à la connaissance et à la compréhension de la situation de communication, pour ensuite permettre de mettre à distance le sens commun. On fournit ainsi aux élèves des outils pour réfléchir et parler sur la langue. Nous retrouvons ici la pensée de Vygotski pour qui la conscience réflexive vient par la médiation de concepts scientifiques. La discipline constitue la forme dont l'influence se manifeste sur le développement.

Références bibliographiques

- Amos, J. & Rastoldo, F. (2002). *La formation professionnelle en Suisse et à Genève. Politique publique-pratiques d'acteurs*. Communication présentée aux journées d'étude du Réseau d'analyse pluridisciplinaire des politiques éducatives (RAPPE), 21 et 22 novembre 2002, Aix en Provence. Consulté le 30 mars 2009 dans http://www.geneve.ch/sred/collaborateurs/pagesperso/rz/rastoldofrancois/rappe_novo2.pdf
- Audigier, F. (2008). Formes scolaires, formes sociales. *Babylonia*, 3, 8-13.
- Bain, D. (1991). L'argumentation orale prépare-t-elle au texte argumentatif écrit? In Ph. Perrenoud, M. Wirthner & D. Martin (Éd.), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral* (pp. 95-125). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bain, D. (1997). La «scolarisation» du savoir: un dérapage inévitable de la transposition didactique? *Éducation et recherche*, 19(1), 8-28.
- Bota, C. & Bronckart, J.-P. (2007). Voloshinov et Bakhtine: deux approches opposées du statut des textes. *Linx*, 56, 67-83.
- Canelas-Trevisi, S. (1997). *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe: les exemples de la phrase et du texte*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- de Pietro, J.-F. & Dolz, J. (1997). L'oral comme texte ou comment construire un objet enseignable? *Education et recherche*, 3, 335-359.
- Département de l'Instruction Publique (2006, décembre). *Plan d'Étude cantonal; Enseignement de la Culture Générale dans la formation professionnelle initiale*. Genève: DIP. Consulté le 20 février 2009 dans www.geneve.ch/po/documents/PEc_CG_o6_decembre_2006_Definitif.pdf
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit; Notes méthodologiques*, volume IV (7e/8e/9e). Bruxelles: De Boeck.
- Dolz J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression écrite: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande, *Enjeux*, 37/38, 49-75.
- Dunand, F. (2006). *Téléphoner, ça s'apprend aussi*. Manuscrit non publié. Canton de Genève.
- Gagnon, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale ; de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale* (Thèse de doctorat). Université de Genève.
- Guillaumin, A. (2006). *Un genre textuel stéréotypé: La demande d'emploi. Analyse contrastive français-allemand*. Thèse de doctorat en linguistique allemande, Université Paris IV-Sorbonne.
- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIXe siècle*. Neuchâtel: Peter Lang.
- Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques? In C. Raïsky & M. Caillot (Éd.), *Au-delà des didactiques, le didactique: débat autour de concepts fédérateurs* (pp. 62-73). Paris: De Boeck.
- Le Bras, F. (2006). *L'entretien d'embauche, mode d'emploi. Donner le meilleur de soi pour réussir*. Verviers: Marabout.
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail: Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. Berne: Peter Lang. Collection: Exploration.
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT). (2003). *Formation professionnelle: Plan d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale*. Berne: OFFT.
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT). (2006). *Ordonnance de l'OFFT concernant les conditions relatives à la culture générale dans la formation professionnelle initiale (OCMCG)*. Berne: OFFT. Version finale, 11 mars 2006.
- Perrin-Glorian, M.-J. (2012). Comment améliorer l'enseignement des mathématiques pour tous, y compris les élèves de milieu social défavorisé? Évolution d'un questionnement en didactique des mathématiques. In Elalouf, M.-L., Robert, A., Belhadj, A. & Bishop, M.-F. (Éd.), *Les didactiques en question (s); état des lieux et perspective pour la recherche et la formation* (pp. 101-110). Bruxelles: De Boeck.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (1994/1996). *La grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.

Auteure

À Québec, **Roxane Gagnon** a enseigné le français au secondaire et à des adultes anglophones. Après une maîtrise sur l'enseignement de la communication orale, elle est venue à l'université de Genève poursuivre des études doctorales en didactique. Sa thèse, soutenue en 2010, porte sur la formation des enseignants à l'argumentation orale. Actuellement maître-assistante et chargée d'enseignement à l'Université de Genève, elle travaille au sein de l'équipe du GRAFE-FORENDIF dont les recherches portent sur la formation des enseignants de français. Hormis la formation professionnelle et l'enseignement de l'oral, ses champs d'intérêt sont l'enseignement de la production écrite et les difficultés d'apprentissage du texte écrit, l'enseignement de la grammaire et du théâtre.

Das Bewerbungsgespräch im allgemeinbildenden Unterricht der Berufsschule: Lesen und Schreiben, um zu reden

Roxane Gagnon

Abstract

Der Beitrag stellt didaktische Vorschläge zur Behandlung des Bewerbungsgesprächs in der Berufsschule vor. Die Vorschläge stützen sich auf die Ergebnisse einer zwischen 2006 und 2010 im Rahmen einer Dissertation durchgeführten Untersuchung. Dabei ging es um Unterrichtssequenzen zum Thema mündliches Argumentieren. Wir beschreiben zuerst den Kontext des Fachs Allgemeinbildung und die gemäss Lehrplan angestrebten sprachlichen Kompetenzen. Dann stellen wir ein didaktisches Modell der Textsorte „Bewerbungsgespräch“ sowie eine darauf ausgerichtete Unterrichtssequenz vor. Die didaktischen Vorschläge beruhen auf praktischen Erprobungen und zeichnen sich dadurch aus, dass sie den Lernenden Zugang zu dynamischen Zwischenformen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit vermitteln, wie sie für dieses Genre charakteristisch sind. Wir zeigen, dass bei der Auseinandersetzung mit dem Bewerbungsgespräch Lesen, Schreiben und Reden zum Zug kommen.

Schlüsselwörter

Bewerbungsgespräch, Allgemeinbildung, Berufsbildung, Textsorte

Cet article a été publié dans le numéro 1/2014 de forumlecture.ch