

Cycles de formations FeBISP

La maîtrise du français et des compétences de base en formation

(22, 23 février et 09 mars 2018)

Avec le soutien de









Les cycles de formations de la FeBISP

Depuis septembre 2015, la FeBISP propose aux travailleurs et travailleuses de l'Insertion socio-professionnelle des formations centrées sur des thématiques qui concernent particulièrement le secteur.

L'orientation, les relations OISP et entreprises, l'évaluation, la pédagogie en ISP, l'accompagnement psycho-social, etc., autant de sujets qui questionnent les équipes et font débat à l'intérieur de chaque structure.

Echanges d'expériences et de bonnes pratiques

La plupart du temps "le nez dans le guidon", les professionnel(le)s de l'insertion ont peu l'occasion d'approfondir ces questions, de les resituer dans un contexte institutionnel plus global, ou tout simplement de se rencontrer pour partager leurs expériences, leurs inquiétudes, leurs solutions.

Plus que des formations au sens strict, il s'agit donc avant tout de favoriser la rencontre entre les professionnels concernés et de se baser sur leur expertise pour développer ou améliorer les compétences et pratiques professionnelles.

C'est en effet au départ de l'expérience des acteurs de terrain et de l'analyse de situations rencontrées au quotidien que nous cherchons à relever les difficultés spécifiques et les solutions qui peuvent être apportées, à mutualiser des outils efficaces, à développer de nouvelles compétences.

Mise en contexte

Chaque thématique est évidemment contextualisée au préalable (définition, contexte socioéconomique et politique, cadre institutionnel, enjeux pour le secteur, etc.), mais l'objectif essentiel est avant tout, à partir d'une réflexion collective, de susciter des synergies entre les participants et des pistes d'action.

En pratique

Concrètement, ces formations sont animées par des membres de l'équipe de la FeBISP avec, dans certains cas, un éclairage apporté par des intervenants extérieurs.

Chaque cycle, réunissant au maximum 20 participants est organisé sur 3 journées, planifiées de manière à permettre l'expérimentation sur le terrain, avec retour sur les mises en pratique et évaluation collective en fin de formation.

Contacts:

FeBISP

Cantersteen, Galerie Ravenstein 3 bte 4 - 1000 Bruxelles

Tél: 02 537 72 04 - Fax: 02 537 84 04

François Geradin, attaché formation professionnelle : geradin@febisp.be **Pascal Rebold**, attaché soutien méthodologique : rebold@febisp.be

SOMMAIRE

<u>I.</u>	INTRODUCTION	<u>5</u>
II.	PROGRAMME DES TROIS JOURNEES	6
	TROGRAPHIE DES TROIS JOSKNEES	
<u> </u>		
<u>FO</u>	RMATION: PREMIERE REMONTEE DES PERCEPTIONS	8
1.	INTRODUCTION ET METHODE	8
2.	PERCEPTIONS EXPRIMEES	
<u>IV</u>	LA MAITRISE DU FRANÇAIS EN FORMATION: MIND-MAPPING	10
1.	INTRODUCTION ET METHODE	10
2.	CARTES MENTALES REALISEES	
3.	PREMIERS ELEMENTS TRANSVERSAUX DE REFLEXION	11
<u>V.</u>	LA MAITRISE DU FRANÇAIS : DE QUOI PRECISEMENT PARLE-T-ON ?	13
	14 MATTRICE DI ERANGATO, HETEROGENETTE DEC CITHATIONS ET	
VI	. LA MAITRISE DU FRANÇAIS : HETEROGENEITE DES SITUATIONS ET	4 5
<u>PA</u>	RCOURS TYPE	15
VI	I. UN OUTIL POUR EVALUER LA MAITRISE D'UNE LANGUE : LE CADRE	
	ROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES (CECR)	16
	SCHEMA GLOBAL DU CADRE	
1. 2.	NIVEAUX DU CADRE	
۷.	NIVEAUX DU CADRE	10
VI	II. UN OUTIL COMPLEMENTAIRE AU CECR : LE REFERENTIEL ET TEST DE	<u> </u>
	SITIONNEMENT POUR LE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE ET SECONDE (L	_
	ES DE LIRE ET ECRIRE)	
1.	Introduction	
2.	PRESENTATION SYNTHETIQUE DU REFERENTIEL DE COMPETENCES	
3.	UN EXEMPLE DE NIVEAU TRAITE	
٠.		
ΙX	LA MAITRISE DU FRANÇAIS EN FORMATION : LES DIFFICULTES	
	NCONTREES PAR LES STAGIAIRES ISP ET LEUR IDENTIFICATION PARFO	
DΙ	FFICILE	21
1.	LES TROUBLES DU LANGAGE ORAL ET ECRIT	21
2.	AUTRES DIFFICULTES	
3.	IDENTIFICATION PARFOIS DIFFICILE DE CES DIFFICULTES	
v	LEG COMPETENCES DE DAGE EN FORMATION. DE QUOI DESCUENTA	
<u>X.</u>		20
<u>PA</u>	RLE-T-ON ?	29
ΧI	. LE REFERENTIEL DE COMPETENCES POUR LES FORMATIONS DE BASE	
	AIPS)	31
-	•	
1.	INTRODUCTION - CONTEXTE	
2.		
	DEFINITION DES FORMATIONS GENERALES DE BASE	
3. 4.	DEFINITION DES FORMATIONS GENERALES DE BASE	32

5.	ILLUSTRATIONS	33
6.	LES COMPETENCES TRANSVERSALES	36
	LE REFERENTIEL DE FORMATION	
8.	LE REFERENTIEL D'EVALUATION	37
<u>XI</u> :	. UN AUTRE OUTIL INTERESSANT : LA « GRANDE ROUE » DE LIRE ET EC	CRIRE
	<u>38</u>	
1.	INTRODUCTION - CONTEXTE	38
	La « grande roue » et les caracteristiques des competences visees	
	LIENS ET INTERACTIONS ENTRE LES « COMPETENCES TRANSVERSALES » ET LES « COMPETENCE	
	CIFIQUES »	
XI:	II. ECHANGES D'OUTILS ET DE PRATIQUES PAR LES PARTICIPANTS	44
1.	DEUX CONSTATS PREALABLES	44
	OUTILS ET REFERENCES UTILES	
	TTUATION :	
TAG	CHE :	47
AC	TON:	48
RF	SULTATS :	48
	QUELQUES NOUVELLES METHODES DE RECRUTEMENT	
ΧI	/. CONCLUSION ET SUIVI DE CES JOURNEES	49

I. INTRODUCTION

Pourquoi cette thématique ?

La maîtrise du français et des compétences de base est généralement considérée comme un préalable pour s'insérer tant socialement que professionnellement en Région de Bruxelles-Capitale. Cette maîtrise constitue d'ailleurs un prérequis pour l'accès aux formations (pré)qualifiantes proposées par les OISP ou à certaines actions organisées par les Missions locales. Or, dans les faits, certains stagiaires en formation (pré)qualifiante maîtrisent encore difficilement le français et/ou les compétences de base. Dans ces conditions, comment faire pour aider les personnes connaissant ces difficultés à acquérir des compétences professionnelles ?

Ces questions importantes de la maîtrise de la langue française et des compétences de base en formation, parce qu'elles touchent un nombre croissant de stagiaires ISP (et donc également leurs formateurs), devaient donc pouvoir être traitées dans le cadre d'un cycle de formation FeBISP.

Objectifs et thématiques spécifiques

Les principaux objectifs de ces journées de rencontre et de réflexion étaient de faire le point sur les différents types de difficultés rencontrées et sur les pistes de solution pour les surmonter.

Ces rencontres se sont notamment articulées autour des questions suivantes :

- ⇒ Quelles sont les difficultés, liées à la maîtrise du français et des compétences de base, généralement rencontrées par les stagiaires ISP ?
- ⇒ Comment faire pour que l'apprentissage puisse s'adresser à toutes et tous ?
- ⇒ Que mettre en place concrètement pour que les stagiaires connaissant ce type de difficultés puissent poursuivre leur parcours d'insertion sans heurts ?

Participants

Ces rencontres ont permis de confronter les réflexions de près d'une dizaine de professionnel(le)s venu(e)s des Missions locales et des opérateurs de formation¹.

Les opérateurs de formation étaient représentés par des responsables de formation, des formateurs et un agente de guidance. Au niveau des Missions locales, une agente de développement et un conseiller de guidance étaient également présents.

Ce dossier reprend les éléments principaux de ces trois jours de réflexion.

¹ Missions locales d'Anderlecht et de Bruxelles-Ville ainsi que les opérateurs de formation suivants : la Maison de Quartier d'Helmet, les CEMEA, la COBEFF, la Chôm'Hier, Proforal et Convivialités.

II. Programme des trois journées

PRINCIPAUX OBJECTIFS

- Réfléchir aux enjeux de la maîtrise du français et des compétences de base pour le secteur de l'ISP
- Clarifier ce que l'on entend précisément par « maîtrise du français » et par « compétences de base »
- Identifier précisément les difficultés rencontrées par le public ISP
- Se familiariser avec certains outils et référentiels pédagogiques potentiellement pertinents

METHODOLOGIE

- Apports théoriques (contextualisation/cadre)
- Expérience professionnelle des participants comme point de départ à la réflexion
- Travaux en sous-groupes
- Echanges de pratiques et d'outils

Journée 1 - 22/02/2018

- 1. Contexte et présentation générale
- 2. Présentation des participants et de leurs attentes
- 3. La maîtrise du français et des compétences de base en formation : première remontée des perceptions
- 4. La maîtrise du français en formation : mind-mapping
- 5. La maîtrise du français : de quoi précisément parle-t-on ?
- 6. La maîtrise du français : hétérogénéité des situations et parcours type
- 7. Un outil pour évaluer la maîtrise d'une langue : le CECR
- 8. Un outil complémentaire au CECR : le Référentiel et test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (Lire et Ecrire)

Journée 2 - 23/02/2018

- 1. Rappel synthétique de la première journée
- 2. La maîtrise du français en formation : les difficultés rencontrées par les stagiaires ISP et leur identification parfois difficile

- 3. Les compétences de base en formation : de quoi précisément parle-t-on ?
- 4. Le Référentiel de compétences pour les formations de base (CAIPS)
- 5. Un autre outil intéressant : la grande roue de Lire et Ecrire
- 6. Co-construction de la troisième et dernière journée de formation

Journée 3 - 09/03/2018

- 1. Récapitulatif des deux premières journées
- 2. Echanges d'outils et de pratiques par les participants autour des principaux enjeux identifiés
- 3. Evaluation (quantitative et qualitative) du cycle de formation

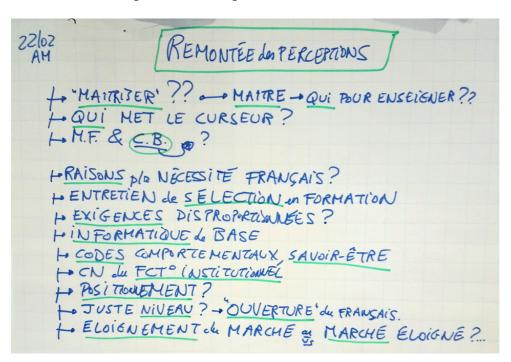
III. La maîtrise du français et des compétences de base en formation : première remontée des perceptions

1. Introduction et méthode

L'objectif de la première séquence de la matinée de la formation fut de recueillir, avant toute réflexion plus approfondie, les **perceptions initiales** des participants sur la question de la maîtrise du français et des compétences de base en formation.

Cette première séquence a permis aux participants d'associer librement à cette question des mots-clés et des expressions.

2. Perceptions exprimées



Retranscriptions des principales idées exprimées par les participants :

- Le premier mot-clé exprimé fut le verbe « maîtriser ». Il paraît en effet nécessaire de tout d'abord bien s'entendre sur ce qu'on appelle « maîtrise » de la langue française ou des compétences de base. De même, qui décide du juste niveau de maîtrise ? Sur quelle base et comment ?
- Une autre clarification s'avère nécessaire : celle des termes « compétences de base », concept encore assez flou pour certains participants.
- La maîtrise du français est considérée comme une **condition nécessaire** pour s'insérer tant socialement que professionnellement en Région bruxelloise. Quelles sont les raisons évoquées par celles et ceux qui affirment cela ? Est-ce si certain ?

- La question de la maîtrise du français et des compétences de base pose celle de la pertinence des critères pris en compte lors des **entretiens de sélection** effectués par les OISP, et particulièrement les opérateurs de formation qualifiante. Ces entretiens ne discriminent-ils pas d'office certaines personnes connaissant des difficultés avec la langue française? Les exigences ne sont-elles pas disproportionnées?
- Les difficultés que peuvent rencontrer les stagiaires au niveau de la langue française et des compétences de base s'accompagnent généralement de difficultés liées à la maîtrise des **codes comportementaux** utilisés dans la sphère professionnelle. Conséquence : les personnes s'éloignent encore un peu plus du marché de l'emploi. Ou plutôt : le marché de l'emploi s'éloigne encore un peu plus de ces personnes...

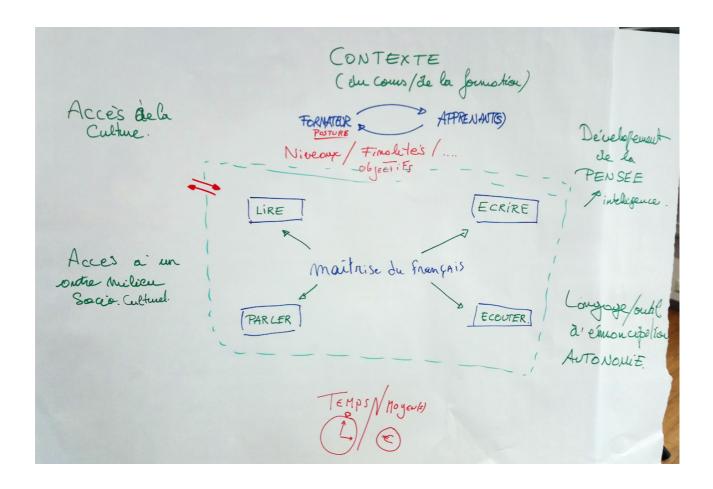
IV. La maîtrise du français en formation : mindmapping

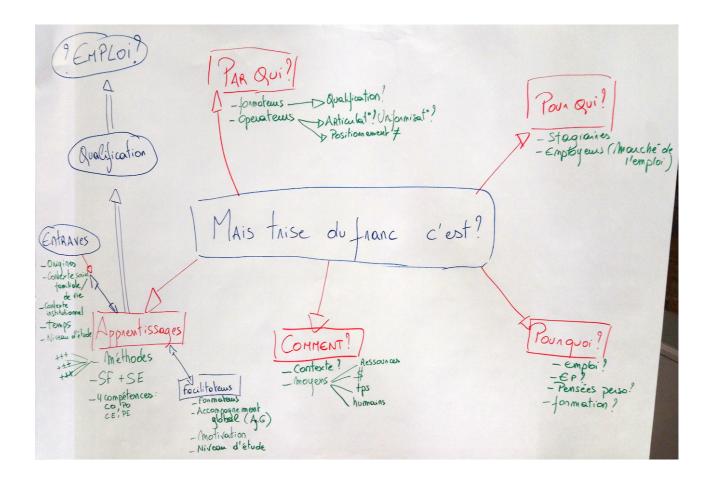
1. Introduction et méthode

Pour poursuivre la séquence précédente et aller une étape plus loin, différents **sous-groupes** ont pu confronter leurs perceptions en interne et réaliser un **mind-mapping** présentant, de manière non linéaire, les tenants et les aboutissants de la maîtrise du français en formation.

Chaque sous-groupe a pu ensuite présenter à l'ensemble des participants sa carte mentale et des premières **discussions** ont émergé à partir de cela.

2. Cartes mentales réalisées





3. Premiers éléments transversaux de réflexion

- ⇒ La maîtrise du français renvoie tout d'abord aux **quatre compétences** suivantes : lire, écrire, parler et écouter.
- ⇒ Ces compétences forment en quelque sorte le **noyau** dur (*cf.* l'encadré en pointillés dans la première carte mentale) autour duquel viennent graviter d'**autres enjeux** liés à la maîtrise de la langue française.
- ⇒ Ces autres enjeux sont :
 - l'accès à un autre milieu socioculturel
 - l'accès à la culture
 - o l'émancipation et l'autonomie
 - o le développement de la pensée et des modes de raisonnement
- ⇒ Quelle est la **principale finalité** de l'apprentissage du français ? Si c'est l'emploi, vu le contexte socioéconomique régional, n'est-ce pas faire miroiter aux apprenants un mirage ?
- ⇒ La question du français en formation renvoie également à celui du **contexte de la formation** et des interactions entre apprenants et formateurs : quels sont les niveaux exigés à l'entrée ?, quelle posture va adopter un formateur face à un stagiaire ayant des difficultés ?, etc.

- Accompagner des personnes maîtrisant assez difficilement le français nécessite du temps et des moyens financiers et humains, surtout pour les opérateurs de formation (comme les opérateurs de formation qualifiante par exemple) dont la mission première n'est pas de proposer des actions d'alphabétisation et/ou de FLE.

Ces différents éléments, et d'autres, ont été abordés dans les différentes séquences du cycle de formation.

V. La maîtrise du français : de quoi précisément parle-t-on ?

Qu'est-ce que « maîtriser » une langue ?

Maitriser le français : c'est-à-dire ?

Qu'est-ce maitriser une langue? A partir de quel niveau de compétence va-t-on dire qu'un individu maitrise ou non telle ou telle langue? Aucun linguiste ne peut donner une réponse unique et définitive à cette question et ce pour de multiples raisons. Maitriser une langue, c'est connaître les normes qui définissent la prononciation des mots de cette langue, leur sens, les manières de les combiner pour faire des phrases, etc., et c'est aussi être capable de produire des énoncés conformes à ces normes dans la pratique. Or, personne n'a une connaîssance totale de ces normes et personne n'est en mesure de les respecter constamment. Dès lors, la maîtrise de la langue n'est jamais absolue, mais elle est toujours relative. Aussi, on ne peut pas opposer des gens qui maîtrisent le français à d'autres qui ne le maîtrisent pas. En revanche, on peut tenter de distinguer des niveaux de connaîssance d'une langue, notamment pour définir des cursus de formation⁵ — tout en sachant que les frontières entre ces niveaux sont toujours discutables car, dans la réalité, il y a toujours un continuum entre les niveaux de maîtrise des individus.

Par ailleurs, les normes de chaque langue varient en fonction des contextes : on n'a pas la même vision de ce qu'est « bien parler », et du coup les mêmes attentes à cet égard, selon que l'on parle avec telle ou telle personne, dans telle ou telle région, lors d'une discussion de café ou d'une réunion professionnelle, etc. Autrement dit, le niveau de maitrise de la langue d'une personne donnée sera jugé suffisant dans tel contexte et non dans tel autre.

Enfin, il faut bien distinguer la maitrise du français au sens défini ci-dessous et la <u>capacité à communiquer</u> en français : en effet, dans certains contextes, un individu peut parfaitement arriver à se faire comprendre, même s'il ne respecte pas certaines normes en matière de prononciation ou de syntaxe, et ce même individu peut communiquer efficacement en français dans toute une série de situations orales, tout en ayant par exemple une connaissance très limitée du vocabulaire formel, de l'orthographe française et des normes d'usage de la langue écrite en général.

Par conséquent, les *problèmes* que certaines personnes issues de l'immigration peuvent rencontrer au niveau de la maitrise du français peuvent être de natures très différentes :

- certains n'ont pas une connaissance et une pratique suffisantes des normes de base du français et sont dès lors dans l'incapacité de communiquer efficacement dans les situations de la vie courante (par exemple avec les enseignants de leurs enfants, avec le personnel des services publics, etc.). Une meilleure acquisition du français est alors le seul moyen pour eux de pouvoir réellement participer à la vie publique sous ses divers aspects.
- D'autres ont en revanche une maitrise suffisante du français pour se faire comprendre dans la plupart des situations quotidiennes de communication. Bien que l'on ne dispose pas de données permettant de mesurer le niveau de maitrise du français dans la population, on peut estimer que c'est le cas de la grande majorité
- 5 C'est l'objectif du « Cadre européen commun de référence pour les langues », qui permet de déterminer un niveau linguistique déterminé et reconnu par les opérateurs de formation, et de la déclinaison qui en est faite, pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, dans le Référentiel et test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES) réalisé par l'asbl Lire et Écrire et disponible auprès de cette association.

des Bruxellois et des Wallons d'origine immigrée et que ceux-ci savent donc *parler* français. S'ils peuvent en règle générale communiquer de façon satisfaisante en français, ce n'est pas toujours le cas dans *toutes* les situations ou pas face à *tous les publics*.

- a) Ils connaissent parfois des difficultés dans l'emploi d'un registre soutenu, ou dans l'usage écrit du français une caractéristique qu'ils partagent du reste avec l'ensemble des Belges peu scolarisés. En d'autres termes, ils ne sont pas toujours en mesure de mener à bien certaines activités qui demandent des compétences langagières assez élaborées qui s'apprennent en général via une scolarisation longue compétences qu'ils ne maitrisent alors ni en français ni dans aucune autre langue. Là encore, il s'agit d'une situation qui ne peut être résolue que par un apprentissage plus approfondi ou par des mises en situation d'appropriation de la langue; cependant, il faut souligner à nouveau que cette réalité n'est en rien spécifique aux populations issues de l'immigration.
- b) Ils ne parlent pas tous un français normé ou considéré comme correct: certains ont par exemple un accent, ou ne maitrisent pas toutes les subtilités de la conjugaison française. Cela crée rarement des malentendus, mais cela peut en revanche avoir des conséquences dans le regard de l'autre: quelqu'un qui rencontre de telles difficultés en français sera parfois simplement considéré comme un locuteur comme les autres, mais sera aussi parfois perçu comme un locuteur non légitime, comme quelqu'un qui manque d'éducation ou comme un « immigré », avec toutes les discriminations que cela peut engendrer. Le fait qu'ils ne parlent pas français comme « nous » rappelle leur différence, leur altérité (leur accent n'est pas simplement populaire, incorrect, c'est un accent étranger), il nous montre que ces individus ne se sont pas totalement assimilés ce qui, comme nous le verrons, reste malgré tout une préoccupation majeure dans la conception dominante de l'intégration.

Cet encadré, qui a alimenté le débat, figure dans l'étude commandée par la Fédération Wallonie-Bruxelles en 2014 et intitulée « *Maitrise du français et intégration – Des idées reçues, revues et corrigées* »² (pp. 11-12).

Les participants partageaient les principaux éléments présents dans l'encadré et n'ont pas amené de commentaire supplémentaire.

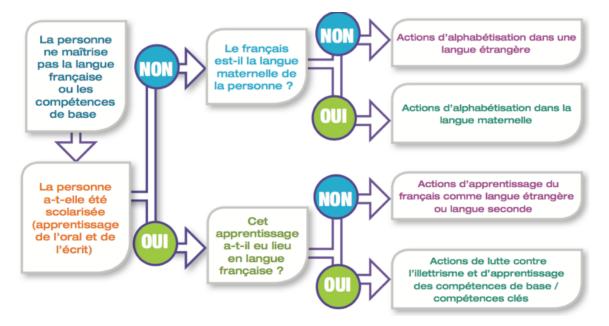
http://www.languefrancaise.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/sgll/upload/lf_super_editor/publicat/collection-guide/Maitrise_du_franc_oais_et_inte_uegration-web.pdf&hash=3f5403e50d58df83594e4e3d32471832019731d1

² L'étude est téléchargeable à l'adresse suivante :

VI. La maîtrise du français : hétérogénéité des situations et parcours type

Une fois la question de la « maîtrise » clarifiée, il est temps de s'interroger sur les **types de publics** concernés. En effet, les personnes désirant apprendre le français se trouvent dans des situations pour le moins hétérogènes.

Afin de pouvoir identifier assez aisément les actions qui peuvent être proposées aux personnes en fonction de leur situation initiale, différents **parcours-type** existent. Celui cidessous³ a le mérite d'être très concret :



Une autre approche visuelle peut être celle du **tableau** à double entrée⁴ :

	Non scolarisés	Scolarisés
Francophones	Alpha	Remise à niveau
Non francophones	FLE/alpha	FLE

Au niveau du décret ISP du 27/04/1995, si les **actions d'alphabétisation** constituent une catégorie spécifique des actions ISP, les **actions FLE** sont quant à elles intégrées dans les formations de base (parfois assimilées à des remises à niveau).

15

³ Prendre en compte la réalité de l'illettrisme dans les pratiques professionnelles des Cap Emploi, Guide pratique, Défi métiers, 2013, fiche 6.

⁴ http://slideplayer.fr/slide/2333402/

VII. Un outil pour évaluer la maîtrise d'une langue : le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR)

1. Schéma global du Cadre

Ce Cadre européen⁵, établi par le Conseil de l'Europe en 2001, se structure en trois principaux **volets**, dont deux se subdivisent chacun en deux **compétences** :

COMPRENDRE: Ecouter Lire PARLER: Prendre part à une conversation S'exprimer oralement en continu ECRIRE

2. Niveaux du Cadre

Le CECR comporte **six niveaux** distincts, articulés selon un ordre de maîtrise croissant : **A1**, **A2**, **B1**, **B2**, **C1** et **C2**. Pour chacune des compétences mentionnées ci-dessus, l'apprenant doit pouvoir évaluer son niveau à l'aide de descriptifs formulés de la manière la plus concrète possible.

Exemple par rapport à la compétence « Ecouter » du premier volet « Comprendre » :

F. 3.7		A1	A2	B1	B2	C1	C2
C O M P Écol	outer	des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achafs, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel	émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des	des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart	même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.

⁵ Le CECR est téléchargeable à l'adresse suivante : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Autre exemple par rapport au volet « Ecrire » :

É C R - R E	Écrire	simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails	peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple	qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une	bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.
-------------	--------	---	---	--	--	---	--

Ces éléments descriptifs doivent donc idéalement permettre aux personnes de pouvoir se situer au niveau de la maîtrise d'une langue étrangère. Il est d'ailleurs à préciser que cet outil d'auto-évaluation n'est réellement pertinent que dans le cadre du Français Langue Etrangère (**FLE**).

VIII. Un outil complémentaire au CECR : le Référentiel et test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (le FLES de Lire et Ecrire)

1. Introduction

Basé sur le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) que nous avons vu ci-dessus, le Référentiel et test de positionnement pour le FLES propose un **cadre de référence commun** aux acteurs de l'insertion, de l'enseignement et de la formation des adultes en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Concrètement, l'outil permet de positionner les personnes (primo-arrivantes, par exemple) en fonction de différents **critères assez fins**. L'objectif est de pouvoir « faciliter leur **orientation** vers des parcours d'insertion et de formation les plus appropriés »⁶.

L'outil, développé par Lire et Ecrire en 2012, se présentait sous forme de mallette comportant les éléments suivants :

- Introduction générale
- Référentiel de compétences
- Présentation des activités et mise en perspective pédagogique
- Manuel de l'utilisateur
- Documents à reproduire
- · Supports réutilisables
- · Grilles de positionnement

Si cette mallette n'est plus disponible, les documents, ainsi que d'autres ressources plus récentes, peuvent néanmoins être téléchargés à l'adresse suivante : http://www.lire-et-ecrire.be/Referentiel-et-test-de

2. Présentation synthétique du Référentiel de compétences

Le Référentiel⁷ se centre sur les quatre premiers niveaux du CECR et les caractérise ainsi :

- **A1** : niveau introductif ou de découverte
- A2 : niveau intermédiaire ou de survie
- **B1** : niveau seuil
- B2 : niveau avancé ou indépendant

Pour chacun de ces niveaux, et c'est là son intérêt méthodologique, le Référentiel va structurer les compétences attendues en **différentes composantes** :

Composante pragmatique-Actes de parole

⁶ http://www.lire-et-ecrire.be/Referentiel-et-test-de

⁷ http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/2_rfrentiel_de_comptences.pdf

- > Composante linguistique
- > Composante sociolinguistique

A cela s'ajoute, afin d'être le plus complet possible, des **rubriques** « Lexique », « Domaines d'application » et « Types de supports ».

3. Un exemple de niveau traité

A1 : niveau introductif ou de découverte

Composante pragmatique- Actes de parole	Composante linguistique	Lexique
Au niveau A1 acquis, l'utilisateur de la langue peut :	Il peut utiliser:	- l'alphabet - les nombres
- saluer quelqu'un - prendre congé - demander, comprendre et donner des informations (donner des nouvelles à quelqu'un, demander l'heure, la date, le jour, un prix) - (se) situer dans l'espace - se présenter, présenter quelqu'un d'autre - (se) situer dans le temps - épeler - comprendre et donner des instructions, des indications (ordonner) - présenter quelque chose à quelqu'un - désigner quelqu'un ou quelque chose - s'excuser - demander un service - décrire un objet, une personne, son lieu d'habitation, se décrire - exprimer l'appartenance - exprimer la quantité, dire le prix d'un objet - accepter et refuser - se débrouiller avec l'argent	- l'impératif positif (verbes en er, aller, venir) - les différentes formulations de la question (inversion, mot interrogatif, intonation, "est-ce que") - les verbes : être (état- se trouver), avoir, s'appeler, faire, parler, habiter, aller, travailler, venir (de), comprendre - le conditionnel de politesse - le présent de l'indicatif (principalement à la première et à la troisième personne du singulier et du pluriel) - les pronoms personnels sujets - les pronoms toniques (moi, toi, eux, etc.) - les pronoms interrogatifs simples (quel etc.) - les adjectifs qualificatifs simples (grand, petit, couleur, etc.) - les adjectifs interrogatifs, possessifs, démonstratifs, numéraux cardinaux - la place des adjectifs - les déterminants articles (définis, indéfinis, partitifs [«du», «de la», «des», «de l'» en réception]) - l'article zéro : être + profession (je suis dentiste) - la localisation spatiale : adverbes de lieu, prépositions de lieu (en, au, à, devant, près de, etc.) - la formule "il y a" - la forme impersonnelle simple ("il" pour la météo) - la localisation temporelle (aujourd'hui, maintenant, demain, etc.) - les adverbes de quantité (peu [de], pas [de], beaucoup [de], etc.) - les présentatifs : voici, voilà, c'est, ce n'est pas - la négation : nepas - les accords : masculin, féminin, singulier, pluriel - la phrase simple : Sujet + Verbe + Complément (encore quelques erreurs possibles) - les compléments du nom avec "de" : l'appartenance - quelques articulateurs du discours : et, ou, alors Il est capable : - de discriminer les sons de manière à comprendre un message oral - de prononcer suffisamment correctement pour être compris (à l'oral, ou en lisant un texte très bref à voix haute)	- les noms et prénoms - l'âge - l'adresse - les pays et les nationalités - les professions - l'état civil - les loisirs - la famille proche - les objets personnels - la description - les dates (jours, mois, années, saisons) - l'heure - les lieux - le temps - le climat - les prix

Composante sociolinguistique	Domaines d'application- Etendue des capacités	Types de supports
 les formules de politesse les plus courantes («excusez-moi», «s'il vous plaît», «pardon», «merci») les salutations pour entrer en contact avec quelqu'un, pour prendre congé les rituels pour demander un service les façons de dire qu'on ne comprend pas la distinction tu / vous la distinction je veux / je voudrais les rituels de la lettre amicale, de la carte postale, du courriel 	Il est capable: - de donner son nom, son âge, sa nationalité, sa profession (identité) - de s'exprimer sur l'environnement quotidien: donner son adresse, son courriel, son numéro de téléphone - de s'exprimer sur la famille, les loisirs, le calendrier (la date), l'heure	- instructions, indications brèves et simples - petits textes et dialogues de présentation d'une personne Supports écrits: - formulaire simple à remplir, fiche d'hôtel - fiche de réservation simple - carte postale à lire ou à rédiger - cartes de visite - courriels - panneaux d'indication - affiches, programmes de spectacles - petites annonces: offres ou demandes d'emploi, location ou vente d'une maison ou d'un appartement, garde d'enfants, proposition de cours - publicités pour des voyages, des hôtels (prospectus, catalogues), un moyen de transport - programme d'une salle de spectacles

Toute la richesse de l'outil s'illustre ici très clairement. Le formateur peut en effet avoir une vision assez fine - et très concrète (notamment via la composante pragmatique) - des compétences correspondant aux quatre premiers niveaux du cadre européen.

IX. La maîtrise du français en formation : les difficultés rencontrées par les stagiaires ISP et leur identification parfois difficile

1. Les troubles du langage oral et écrit

Les premières difficultés que peuvent naturellement rencontrer les apprenants sont liées aux troubles du langage, tant oral qu'écrit.

Afin de pouvoir y voir plus clair dans ces différents troubles parfois confondus, nous avons passé en revue avec les participants de la formation différentes fiches pratiques résumant leurs principales **caractéristiques**. Voici ces fiches⁸:

La dysphasie est un trouble du développement du langage

- **Spécifique** : le trouble touche uniquement le langage oral. L'enfant ne présente pas, à l'origine, de trouble intellectuel, sensoriel (surdité, cécité), moteur, psychologique ou psychiatrique, ni de lésion cérébrale.
- **Sévère** : le langage ne se développe pas de façon normale, les troubles dépassent le retard simple de langage (c'est-à-dire lorsque le langage se met en place mais de manière décalée dans le temps).
- **Durable**: la dysphasie est un trouble structurel (qui touche à la structure innée du langage, en lien avec un dysfonctionnement des structures cérébrales mises en jeu lors du traitement de l'information langagière). L'installation du langage est très lente, l'enfant garde à des degrés variables la marque du trouble initial.
 - La dysphasie peut se présenter sous des formes diverses : parole déformée, mots isolés ou associés, forme télégraphique, structures de phrases inadaptées, manque du mot, difficultés à construire et à organiser son discours, troubles de la compréhension.

La dyslexie est un trouble de l'apprentissage de la lecture

- **Spécifique** : la dyslexie est diagnostiquée chez l'enfant (ou plus tardivement chez l'adulte), ayant été normalement scolarisé, ne présentant pas de déficit intellectuel, de trouble sensoriel ou perceptif (surdité, cécité), de troubles psychologiques primaires importants, de carence affective et/ou de sous-stimulation environnementale.
- **Durable** : les troubles constatés concernent les mécanismes fondamentaux du langage écrit atteints dans leur structure. Ils se distinguent du simple retard d'acquisition. Ils persistent dans le temps et se compensent plus ou moins selon la sévérité initiale.

Il existe plusieurs types de dyslexies :

- Difficultés de traitement de l'information visuelle, auditive,
- Troubles de l'analyse séquentielle, de la latéralisation, de l'orientation dans le temps et dans l'espace,
- Déficit de la mémoire à court terme.

⁸ Prendre en compte la réalité de l'illettrisme dans les pratiques professionnelles des Cap Emploi, Guide pratique, Défi métiers, 2013, fiche 5.

La dysorthographie recouvre les troubles de l'acquisition et de la maîtrise de l'orthographe

Elle est majoritairement secondaire à une dyslexie.

Les erreurs recensées sont liées à un manque de maîtrise du système de correspondance phonème / graphème (voie d'assemblage) et/ou des règles d'orthographe d'usage (voie d'adressage) et/ou de l'orthographe grammaticale.

La dyscalculie est un trouble des compétences numériques et des habiletés arithmétiques

Elle concerne la construction du nombre, des opérations, et plus largement la structuration du raisonnement et l'utilisation des outils logiques et mathématiques.

Elle est diagnostiquée chez des enfants d'intelligence normale, ne présentant pas de déficience sensorielle, ni de lésion cérébrale et vivant dans un environnement social et familial sans difficulté majeure.

▶ La **dyspraxie** est un trouble spécifique du développement moteur

Il y a altération du développement de la coordination motrice. Les anomalies peuvent toucher tout ou partie des gestes.

Il existe deux types d'approches :

- **Une approche générale** centrée sur la notion de coordination avec les Troubles de l'Acquisition de la Coordination (TAC). Il s'agit d'une maladresse à la réalisation des gestes (retard psychomoteur, maladresse à la manipulation d'objet, difficultés en sport, en écriture),
- **Une approche cognitive** qui prend en compte non seulement l'exécution du mouvement mais la maîtrise de son objectif. Le trouble de la réalisation gestuelle est secondaire alors à des difficultés dans la programmation, l'agencement, l'assemblage, et l'organisation spatio-temporelle des gestes volontaires. On parlerait alors davantage de dyspraxie.

▶ La dysgraphie est un trouble persistant du geste graphique

Il retentit de manière importante sur l'aspect formel de l'écriture, sur la forme des lettres, leurs liaisons, leur tracé et/ou la mise en page.

Il existe trois grandes formes de dysgraphie :

- Les désordres de l'organisation motrice (enfants maladroits, débilité motrice, atteinte du système nerveux),
- Les désordres de l'organisation du geste et de l'organisation de l'espace,
- Les troubles de l'expression graphique (en lien avec un retard de langage, une dyslexie, une dysorthographie).

2. Autres difficultés

A côté des ces troubles du langage, les stagiaires ISP, qu'ils soient apprenants en alphabétisation ou en FLE, rencontrent également d'autres types de difficultés.

Les participants au cycle de formation ont pu faire remonter les difficultés suivantes :

```
2362 AM
                   DIFFICULTES
   - CONCEPTUALIZAT / ABSTRACTION
   - LIENCO + ACTIVITES
   - SE MOBILISER pan le SAVOIR - ACC
   -NE PAS ACCEPTER SES DIFFICULTES
           GIMPRESSION de REUENIR en ARRIÈRE Aln JONGENS ISP
       NOLUME HORAIRE + OFFRE INSUFFISANTE
          PROBLÈME PLA RENTRÉES Les COURS
       APPRENDRE INTRAUNICIANT?
     NON-APPLICATION des CODES
      "ART" de COMPOSER LOS GROUPES - ENJEU - PREND DU TEMPS
             4 REFLEXIONS ON EQUIPE
      + pla TROUBLES de LANGUE - + ORIENTATION ?
      . NON-IMMERSION on MICIEU FRANCOMONE
      L'APRÈS-FORMATION + & FRUSTRATION pur les PERSONES
       REPRESENTATION du METIER
      URGENCE LE STAGIAIRES & TEMPS NECESAIRE FORMATO
         TESTS L'ENTRÉE - PERTINENCE-
                L. DIFFICULTES 108STACLES
```

Retranscriptions des principales idées exprimées par les participants :

- Les difficultés de **conceptualisation** et d'**abstraction**, soulevées d'emblée par les participants, concernent principalement le public alpha, peu ou pas scolarisé.
- Les apprenants ont également souvent des difficultés à « se mobiliser pour le savoir ». Ces mots traduisent le fait que, souvent confrontés à des difficultés d'ordre matériel et/ou existentiel, les stagiaires se trouvent légitimement dans un état mental peu propice à un apprentissage. L'accompagnement de ces stagiaires constitue donc un élément clé.
- Une autre difficulté que connaissent parfois les stagiaires est celle de pouvoir objectivement reconnaître leurs difficultés... C'est en effet souvent décourageant de comprendre que le parcours d'insertion risque d'être encore long. De plus, l'impression de régresser, ou à tout le moins de stagner, n'est jamais loin.
- La **non-maîtrise des codes** dits **comportementaux** constitue également une difficulté pour les apprenants. Pouvoir connaître et appliquer ces codes, tout en se préservant d'eun formatage excessif, constitue un enjeu important.
- Une autre difficulté réside logiquement dans le fait que les apprenants en alpha se retrouvent souvent immergés dans un **milieu non-francophone**. L'apprentissage ne se fait donc généralement qu'en journée, dans le cadre du centre de formation.

- Les stagiaires sont souvent dans l'urgence de pouvoir s'intégrer au plus vite professionnellement. Or, apprendre une langue nécessite beaucoup de temps. La temporalité de la formation peut donc être difficilement compatible avec celle des besoins des apprenants. Une piste pourrait-elle être celle de l'alpha et/ou FLE orienté métier? La question des stages en entreprise fut également mentionnée.

Par ailleurs, lors de cette séquence, les participants à la formation ont fait remonter des difficultés d'ordre plus macro, qui peuvent tant toucher les **travailleurs** que le **secteur ISP** dans son ensemble :

- Les opérateurs d'alpha et/ou FLE sont généralement saturés. L'**offre** est donc **insuffisante**, à l'heure actuelle, en Région bruxelloise.
- La question des **moments d'entrées en formation** est également prégnante. Pour les apprenants, il est naturellement important de pouvoir sécuriser leur parcours de formation. Or ce n'est pas toujours possible. De longs mois peuvent s'écouler entre la fin d'une formation et le début d'une autre. Ce « gap » favorise les décrochages.
- Pour les formateurs alpha et/ou FLE, composer un groupe équilibré constitue un art aussi subtil que délicat... Cela prend donc du temps et implique l'entièreté des équipes pédagogiques.
- La question de l'après-formation est souvent stressante pour les apprenants.
 Pourront-ils continuer leur formation? Pourront-ils valoriser leurs compétences
 professionnelles dans le contexte socioéconomique actuel? Derrière cette question
 de l'après-formation se pose finalement celle du sens du S et du P d'ISP... Vise-ton avant tout l'insertion sociale des personnes? L'insertion professionnelle pour ces
 personnes est-elle un leurre? Etc.

Enfin, dans cette séquence, comme élément de contexte sous-jacent, nous avons également abordé avec les participants le tableau ci-dessous, tiré du *Rapport de progrès 2016* de Bruxelles Formation :

	Profil des stagiaires de ISP – chercheurs d'emploi – en %								
		Hommes	Femmes	Total			Hommes	Femmes	Total
		44,7%	55,3%	100,0%	90	Moins de 6 mois	10,0%	10,7%	20,7%
	Moins de 25 ans	13,8%	10,8%	24,6%	de chômage	6 à 11 mois	5,7%	7,8%	13,5%
	25-29 ans	7,5%	10,2%	17,8%	dect	1 an à moins de 2 ans	7,2%	10,5%	17,7%
Âge	30-34 ans	6,5%	11,4%	17,8%	Durée	2 ans et plus	17,5%	25,2%	42,6%
Å	35-44 ans	10,7%	16,2%	26,9%		Indéterminée	4,4%	1,2%	5,5%
	45-54 ans	5,5%	6,2%	11,6%		Bruxelles	42,2%	52,7%	94,9%
	55 ans et plus	0,7%	0,5%	1,2%	Résidence	Flandre	1,5%	2,0%	3,6%
es	Primaire ou moins	5,9%	4,3%	10,2%	?ésid	Wallonie	0,9%	0,6%	1,5%
détudes	Secondaire inférieur	8,7%	7,1%	15,7%		Inconnue ou étranger	0,0%	0,0%	0,0%
1 d'é	Secondaire supérieur	6,8%	6,3%	13,1%	lité	Belges	22,7%	24,4%	47,1%
Niveau	Supérieur	1,0%	1,9%	2,8%	Nationalité	Européens	4,6%	6,0%	10,6%
ž	Autres/Indéterminé	22,3%	35,8%	58,1%	Nat	Autres ou inconnue	17,3%	25,0%	42,3%

3. Identification parfois difficile de ces difficultés

Les stagiaires connaissant des difficultés de lecture ou d'écriture ne le disent généralement pas d'emblée. Surtout pour les stagiaires en formation qualifiante, censés avoir déjà une assez bonne connaissance de la langue française. Plusieurs raisons expliquent ce phénomène. Face à cela, que peuvent faire les travailleurs ?

Pour mieux comprendre cela et proposer quelques pistes aux participants du cycle de formation, nous avons utilisé le document suivant : **Lire et Ecrire**, **Des relais pour l'alpha**, 2009⁹. Voici quelques extraits de ce document présentés aux participants :

Fiche 4 : Pourquoi une personne en difficulté de lecture et d'écriture ne vous le dira sans doute pas ?

Honteuses d'avouer leur situation et redoutant d'être exposées à de nouvelles humiliations en acceptant une proposition de formation ou d'emploi, certaines personnes en difficulté de lecture et d'écriture peuvent développer différentes astuces pour cacher leur faible maîtrise des savoirs de base.

Des subterfuges qui visent à cacher leurs difficultés

Les entretiens, démarches administratives, propositions de formation, recherches d'emploi, suscitent une forte anxiété chez certaines personnes analphabètes. A la honte, qui justifie en grande partie une telle réaction, se mêlent d'autres sentiments. Les personnes analphabètes, peu sûres d'elles et de leurs capacités à apprendre, considèrent souvent toute offre de formation ou de réinsertion professionnelle comme une épreuve à « haut risque ». Face à un parcours scolaire souvent chaotique et marqué par l'échec, elles ne veulent pas revivre les humiliations subies, lorsqu'elles étaient enfants sur les bancs de l'école

Et risquer... de rater, une nouvelle fois, ce qu'elles entreprennent.

Dans ce contexte, celles-ci développent souvent des attitudes particulières qui visent à cacher leurs difficultés, ce que l'on appelle des « stratégies d'évitement ». Il est dès lors particulièrement complexe pour vous de les identifier.

Ainsi, certains apprenants nous disent ne pas vouloir en parler à une personne inconnue (et a fortiori à un agent des services publics). Ils disent même savoir comment « se débrouiller » pour que cette personne ne le découvre pas. Les stratagèmes utilisés sont variés et souvent très élaborés.

La personne peut :

- prétexter avoir une mauvaise vision (lunettes oubliées, écriture trop petite) pour postposer la lecture
- affirmer s'être cassé le poignet pour ne pas devoir écrire
- prétexter devoir consulter son conjoint ou sa conjointe pour remplir un document
- ou, au contraire, signer ce document sans poser la moindre question
- se faire accompagner lors de rencontres par un ami, un membre de la famille, un enfant, etc.

Des compétences bien utilisées

Pour parvenir à « brouiller les pistes », certaines personnes analphabètes utilisent aussi les compétences qu'elles ont acquises en apprenant à surmonter et contourner les obstacles de l'écrit :

> le sens de l'observation – la mémoire visuelle

Reconnaître un endroit ou un document n'est pas aisé quand on ne sait ni lire et écrire. Certains y arrivent pourtant très bien, en repérant des logos, des formes, des couleurs.

⁹ Document téléchargeable à l'adresse suivante : http://www.lire-et-ecrire.be/Des-relais-pour-l-alpha-guide

> l'imagination – la mémoire – la débrouillardise

Pour cacher leur illettrisme ou pour contourner les obstacles présentés par l'écrit, les personnes analphabètes peuvent mettre en place différentes stratégies. Elle peuvent faire appel à « des talents d'acteur », elles peuvent se baser sur leur mémoire, se référer à une situation antérieure. Les stratégies, comme l'analyse des situations qui se présentent, sont multiples. Les personnes doivent donc faire preuve d'une grande imagination ainsi que de pas mal de débrouillardise.

> la patience – la persévérance

Sans cesse confrontées à des situations où l'écrit apparaît, les personnes analphabètes savent faire preuve de beaucoup de patience et de persévérance pour ne pas céder à leurs craintes, leurs révoltes, leurs colères.

> l'aisance dans l'expression orale

Certaines personnes analphabètes peuvent développer de véritables talents d'orateur. Un aplomb, une aisance dans le discours sont des armes indispensables pour faire face à des situations où l'écrit et la lecture les mettent en difficulté.

Fiche 5 : Comment pouvez-vous émettre l'hypothèse qu'une personne est en difficulté de lecture et d'écriture ?

Certaines personnes analphabètes peuvent aussi montrer des signes qui trahissent une faible maîtrise de l'écriture, des difficultés de lecture, une mauvaise compréhension du vocabulaire, une incapacité à se repérer dans l'espace, etc. La présence de l'un ou de plusieurs de ces indices chez un adulte doit éveiller votre attention et vous permettre de vous interroger sur cette éventualité.

Quels sont les indices auxquels être attentif?

- les stratégies d'évitement de l'écrit présentées à la fiche 4
- des difficultés à se repérer dans l'espace et le temps
- de faibles acquis au niveau du langage et du raisonnement logique
- des comportements atypiques dus aux stratégies d'évitement, à la honte, à l'anxiété

Ces indices ont été collectés sur base de témoignages d'apprenants et d'études réalisées par des associations d'alphabétisation. Ils doivent être analysés avec beaucoup de prudence.

Ce n'est pas parce qu'une personne fait beaucoup de fautes d'orthographe ou se perd dans les couloirs d'une administration qu'elle est en situation d'illettrisme. Beaucoup de personnes peuvent éprouver ce type de difficultés sans être illettrées.

Dans certains cas, ces indices peuvent également trahir d'autres problèmes (assuétudes par exemple).

Et enfin, comme vous venez de le voir à la fiche précédente, certains analphabètes peuvent aussi n'avoir aucune difficulté dans les domaines précités. Ils peuvent s'exprimer de manière parfaite ou avoir une excellente mémoire! D'autres ont aussi acquis une certaine capacité de lecture mais ne savent pas écrire.

Des signes qui peuvent indiquer des difficultés :

> en lecture

- n'apporte pas de documents écrits ou, au contraire, en apporte une grande quantité afin d'être sûr d'avoir le bon
- évite les situations de lecture
- ne se réfère pas à des informations lues dans un document écrit
- demande des explications alors que tout est clairement écrit sur le document qu'elle a en main

- ne trouve pas des informations dans un document sans le lire dans sa totalité
- doit lire à haute voix, bouge les lèvres, murmure

> en écriture

- ne prend pas spontanément de notes
- signe son nom avec difficulté
- a une écriture enfantine
- ne peut pas écrire en suivant les lignes
- écrit phonétiquement ou avec de telles fautes que cela perturbe la lecture
- sort sa carte d'identité pour écrire son nom

> en expression orale et raisonnement logique

étant entendu que le français est la langue maternelle ou de scolarité

- manifeste des problèmes de prononciation ou d'articulation
- utilise un vocabulaire limité et imprécis
- utilise principalement le temps présent
- éprouve beaucoup de difficultés à se présenter
- ne peut raconter un événement courant de manière à en permettre la compréhension

mais aussi:

- adopte des attitudes contradictoires
- a des difficultés pour argumenter
- adopte un discours qui peut paraître incohérent
- éprouve des difficultés à établir des comparaisons entre deux éléments
- ne peut prendre en compte simultanément plusieurs aspects d'un problème
- ne peut pas formuler des hypothèses, ne fait pas de lien de cause à effet
- ne peut pas combiner des notions duelles (lieu/temps, étendue de temps/distance, tableau à double entrée)

NB : Certaines personnes analphabètes peuvent aussi avoir une excellente élocution : soyez donc encore une fois très prudent dans l'analyse de ces indices.

> en ce qui concerne la notion de temps

- arrive beaucoup trop tôt ou trop tard aux rendez-vous et ce, sans raison
- maîtrise mal les notions « avant », « pendant », « après »
- ne peut pas faire le lien entre l'âge et la date de naissance
- ne peut pas situer chronologiquement plusieurs événements
- ne peut pas se projeter dans le futur
- évite les situations où il faut compter et utiliser l'arithmétique
- fait beaucoup d'erreurs de calcul

> en ce qui concerne la notion d'espace

- ne peut donner des détails au sujet des lieux mentionnés
- ne peut pas distinguer le haut/le bas, la droite/la gauche, devant/derrière, loin/près
- ne peut pas placer correctement l'écriture sur la page
- est incapable d'estimer les distances
- ne peut pas utiliser une carte routière ou un plan de ville

> par rapport aux attitudes adoptées

- semble agité et fatigué
- manque de concentration
- ne paraît pas attentif lorsqu'on lui parle
- entend mal des mots
- montre de la frustration, de l'insécurité et une fermeture par rapport à une formation
- est gêné, mal à l'aise

- a peur de se dévoiler
- a souvent les yeux baissés
- répond de façon inappropriée aux questions et instructions
- éprouve des problèmes de mémoire à court terme

Fiche 6 : Comment pouvez-vous aborder le sujet avec les personnes en diffiuclté de lecture et d'écriture ?

Une fois que vous avez l'impression que la personne qui se trouve en face de vous a des difficultés de lecture et d'écriture, il est important que vous réagissiez!

L'expérience nous a montré qu'il était préférable de poser la question et qu'une discussion sur le sujet a des effets positifs car cela permet de dédramatiser la situation. La personne analphabète vit souvent cet aveu comme un véritable soulagement.

Des stratégies pour engager la discussion

> poser la question

Nous vous conseillons de poser la question à votre interlocuteur.

Evitez d'utiliser les mots « analphabète » ou « illettré », qui sont vécus comme des injures. Mais privilégiez plutôt des formules telles que : « Est-ce difficile pour vous de lire ou d'écrire certaines choses ? », « Avez-vous parfois des difficultés pour lire ou pour écrire ? », « Quoi par exemple ? ». Vous pouvez alors demander à la personne d'essayer d'évaluer elle-même les domaines qui lui posent problème en lui demandant, par exemple, d'écrire son nom, puis son adresse, sur une feuille blanche. Si elle estime que « C'est facile », c'est le moment de lui dire que beaucoup de personnes ne savent cependant pas le faire et de poursuivre sur cette lancée.

Vous pouvez également lui proposer d'évaluer de manière plus précise son niveau de connaissance en lui faisant passer un « test de positionnement » au cours d'un entretien ultérieur. Vous pouvez réaliser ce test conçu par Lire et Ecrire en une demi-heure, une heure. Nous pouvons vous aider à bien l'utiliser.

> parler le plus naturellement possible

En fonction de votre sensibilité et de votre personnalité, choisissez le ton qui vous semble le plus approprié. L'important est que vous réussissiez à en parler le plus normalement possible.

> adopter une attitude d'ouverture, de tolérance et d'écoute

Essayez de créer un climat de confiance. Il s'agit de faire comprendre à la personne analphabète que vous êtes là pour l'aider et non pour la juger. Soyez également attentif à la laisser parler.

> expliquer pourquoi on aborde le sujet

En insistant sur le fait que vous êtes au courant des exclusions que l'analphabétisme implique, ainsi que de l'isolement où il enferme, vous montrez que vous vous sentez concerné par cette problématique et que vous avez les moyens d'y apporter un début de réponse. L'important est de faire comprendre à votre interlocuteur que vous et vos collègues êtes prêts à lui donner toutes les informations dont vous disposez sur les possibilités de formations existantes et à le diriger vers des personnes de confiance.

Des arguments pour faciliter la discussion

- dire qu'il y a beaucoup de personnes qui rencontrent le même problème
- faire comprendre à la personne qu'elle n'est pas responsable de son analphabétisme et que celui-ci n'est pas une « tare » personnelle
- valoriser les autres savoirs et compétences de la personne
- dire qu'il est possible de mettre des choses en place, notamment de suivre des cours pour adultes
- dire que ces formations sont différentes de celles que la personne a connues à l'école
- proposer, si la personne l'accepte, d'établir le premier contact avec des organismes d'alphabétisation

X. Les compétences de base en formation : de quoi précisément parle-t-on ?

Savoirs de base, compétences de base, compétences-clés, *etc*. Que recouvre chacun de ces termes ? Comment y voir clair dans ce paysage pour le moins complexe ?

En résumé¹⁰:

- Les savoirs de base : il s'agit des savoirs qui entrent en jeu dans la plupart des activités ordinaires de la vie courante et dont la maîtrise est nécessaire au quotidien, c'est-à-dire :
 - Ecouter,
 - Parler,
 - Lire,

- Ecrire,
- Appréhender le temps,
- Appréhender l'espace,
- Opérer sur des quantités et des grandeurs,
- Raisonner.
- Les compétences de base représentent le « noyau dur » des compétences clés. Elles recouvrent trois grands domaines :
 - Les compétences langagières : communication orale, communication écrite (lecture, écriture),
 - Les compétences mathématiques : capacité à manier les nombres (numératie), compter, opérer sur des grandeurs,
 - Les compétences cognitives : raisonnement logique, résolution de problèmes, repérage dans l'espace et le temps, concentration, mémorisation.

La non maîtrise des compétences de base place la personne en situation d'illettrisme et freine l'acquisition des compétences clés définies par les recommandations européennes.

- Les huit compétences clés élaborées au niveau européen sont indispensables pour être autonome et contribuer au bon fonctionnement de la société :
 - Communication en langue maternelle,
 - Communication dans une langue étrangère.
 - Culture mathématique,
 - Culture numérique,

- Apprendre à apprendre,
- Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques,
- Esprit d'entreprise,
- Sensibilité culturelle.
- Les compétences clés en situation professionnelle permettent de réaliser les activités à son poste de travail et la mobilisation des capacités professionnelles.

Les **compétences de base** sont donc celles qui recouvrent les trois domaines suivants : le domaine langagier, le mathématique ainsi que le cognitif. Le schéma suivant¹¹, dans lequel les compétences de base forment la colonne centrale, permet de bien les distinguer des savoirs de base, d'une part, et des compétences-clés¹², d'autre part :

_

¹⁰ Source : *Prendre en compte la réalité de l'illettrisme dans les pratiques professionnelles des Cap Emploi*, Guide pratique, Défi métiers, 2013, fiche 2.

¹¹ Idem.

¹² Au niveau des compétences-clés, il existe un Cadre européen, datant de 2006, consultable à l'adresse suivante : https://competencescles.eu/article/le-cadre-europeen-des-competences-cles . Voir aussi : http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090

Compétences clés

Compétences de base

Contextes personnel, social et professionnel

Savoirs de base

Contextes personnel et social

Communication dans sa langue maternelle

Communication en langues étrangères

Contextes personnel et social

> Lire Ecouter Ecrire Parler

Communication écrite et orale

Utilisation de la langue pour accomplir des tâches déterminées

Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologie

Opérer sur quantités et grandeurs Calcul des quantités et grandeurs et résolution de problèmes sur ces notions

Apprendre à apprendre

Culture numérique

Raisonner Appréhender l'espace Appréhender le temps Raisonner

Maîtriser le temps, l'espace et les capacités d'organisation des connaissances et de mémorisation Compétences sociales et civiques Esprit d'initiative et d'entreprise

Sensibilité culturelle

XI. Le Référentiel de compétences pour les formations de base (CAIPS)

1. Introduction - contexte

Ce référentiel¹³, finalisé en février 2016, est le fruit d'un projet lancé à l'initiative du groupe de travail « formations de base » de la fédération **CAIPS**¹⁴ en partenariat avec l'**Interfédé**.

Comme il n'existait pas encore de référentiel spécifique aux formations de base, plusieurs centres wallons ont voulu, dès 2014, se rassembler pour en construire un, avec l'appui méthodologique de l'Interfédé. Comme formulé dans l'introduction de l'outil, « les centres sont de plus en plus conscients de l'intérêt de concevoir des référentiels non seulement à l'échelle du secteur, pour favoriser la cohérence des filières, mais aussi au niveau de leur propre centre, pour favoriser la transparence vis-à-vis des stagiaires, clarifier les objectifs et méthodes d'évaluation, mettre en place des filières et passerelles. » 15

2. Définition des formations générales de base

Afin de circonscrire précisément sur quel type d'action porte le référentiel, celui-ci indique d'emblée¹⁶ :

La formation générale de base, comprend les formations "Alphabétisation" (Alpha): un public francophone ou non, peu ou pas scolarisé en Belgique ou dans son pays d'origine, les formations "Français Langue Etrangère" (FLE): un public non-francophone scolarisé, et les formations "Remise à niveau" (RN): un public scolarisé ayant les prérequis des compétences de base du CEB.

Par ailleurs, il est également précisé¹⁷ :

Le référentiel se base sur une conception de la formation générale de base des adultes qui vise « l'acquisition de connaissances et le développement de compétences de base nécessaires à la mise en projet social et professionnel. Elle tend à renforcer l'autonomie et la confiance de l'adulte en l'aidant à mobiliser ses ressources pour développer ses capacités à faire des choix, à se construire une opinion et à agir pour participer activement à son environnement social, économique, politique et culturel ».

https://www.caips.be/images/caips/documents/publications/ReferentielCompBase.pdf

¹³ Référentiel téléchargeable à l'adresse suivante :

¹⁴ CAIPS: Concertation des Ateliers d'Insertion Professionnelle et Sociale Asbl

¹⁵ Référentiel, p. 3.

¹⁶ *Ibid*., p. 4.

¹⁷ *Id*.

3. Structure générale

Le référentiel identifie 5 activités clés de base :

- Comprendre
- Parler
- > Ecrire
- Calculer
- > Utiliser l'outil informatique

Le référentiel énonce également **3 activités clés spécifiques à l'insertion socioprofessionnelle** :

- Développer son autonomie sociale
- Participer à la vie collective
- ❖ Développer un projet d'insertion socioprofessionnelle

« Ces activités clés sont chacune déclinées en **compétences** et **aptitudes** en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-faire comportementaux. Un niveau de **responsabilité** et d'**autonomie** a été défini pour chacune d'elles, niveau volontairement élevé puisqu'il s'agit d'objectifs vers lesquels le stagiaire doit tendre.

Á la suite de cela, un référentiel de compétences identifie 5 unités de formation en lien avec les activités clés. Il définit pour chacune des unités de formation :

- Les objectifs de formation
- Les séquences opérationnelles
- Les objectifs de chacune des séquences opérationnelles.

Le FLE, l'alpha et la remise à niveau sont catégorisés en "formation de base" mais avec des compétences à atteindre très différentes. Le groupe a donc choisi de faire référence à la grille d'auto-évaluation du **cadre européen commun de référence pour les langues**. Par ailleurs, le niveau de responsabilité et d'autonomie à atteindre peut varier selon le type de secteur »¹⁸.

4. Les activité-clés

Le référentiel identifie les activités clés suivantes¹⁹:

ACTIVITES CLES DE BASE

A.C. 1 Comprendre (écouter, lire)

A.C. 2 Parler
A.C. 3 Ecrire
A.C. 4 Calculer

A.C. 5 Utiliser l'outil informatique

ACTIVITES CLES SPECIFIQUES POUR L'INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE

A.C. 6 Développer son autonomie sociale A.C. 7 Participer à la vie collective

A.C. 8 Développer un projet d'insertion socioprofessionnelle

ACTIVITES CLES TRANSVERSALES

_

¹⁸ *Ibid.*, p. 5.

¹⁹ *Ibid*., p. 6.

Les activités-clés sont détaillées en précisant pour chaque compétence les aptitudes, c'est-àdire, les savoirs, les savoir-faire, les savoir-faire comportementaux (SFC) et les niveaux d'autonomie, de complexité et de responsabilité.

Trois niveaux d'autonomie, de complexité et de responsabilité sont référencés dans le tableau ci-dessous :

NIVEAU D'AUTONOMIE	NIVEAU DE COMPLEXITE DU TRAVAIL	NIVEAU DE RESPONSABILITE
1 = accompagné sous consignes précises,	1 = imitation	1 = sous la responsabilité d'un supérieur
respecte une procédure	2 = adaptation	2 = sous sa propre responsabilité
2 = partiellement accompagné, sur consignes	3 = transposition	3 = chef d'équipe
générales		
3 = agit d'une manière autonome		

5. Illustrations

A titre d'exemples, nous allons ici reproduire uniquement les tableaux pour **la première et la dernière activité clé**. La première illustrant le volet « AC de base » tandis que la dernière permet de donner un exemple du volet « AC spécifiques pour l'insertion socioprofessionnelle ». Les autres AC sont disponibles en téléchargement à l'adresse suivante :

https://www.caips.be/images/caips/documents/publications/ReferentielCompBase.pdf

	ACTIVITE CLÉ N°1 : Comprendre						
COMPÉTENCES	APTIT	APTITUDES		APTITUDES		RESPONSABILITÉ / AUTONOMIE	
	Savoir-faire	SFC					
1. Ecouter (compréhension à l'audition)	Orienter son écoute en tenant compte de la situation de communication Saisir le rythme du message en tenant compte de l'intention poursuivie Dégager l'organisation générale du message entendu Dégager le sens général du message	Avoir envie d'écouter Participer à différentes activités où l'écoute est sollicitée Adopter un comportement facilitant l'écoute: concentration, posture Respecter le temps de parole des autres	Les sources de documentation pour comprendre le sens d'un nouveau mot ou expression (dictionnaire, Internet) Les différents niveaux de registre de langage Utilisation des techniques de la mémorisation	Pour le FLE: niveau de A1 à B2 Pour l'Alpha: niveau de A1 à B1 Pour la RN: niveau de B1 à C1 Pour la RN: niveau de B1 à C1			

	ACTIVITE CLÉ N°1 : Comprendre						
COMPÉTENCES	APTITUDES		APTITUDES		SAVOIRS	RESPONSABILITÉ / AUTONOMIE	
	Savoir-faire	SFC					
2. Lire (compréhension à la lecture)	Relier les informations à ce dont on dispose dans sa mémoire pour donner du sens Vérifier la cohérence du message Orienter sa lecture en tenant compte de la situation de la communication : se donner une intention de lecture : imaginer, s'informer, agir ou mémoriser Choisir son support de lecture Utiliser la phonétique adéquate	Adopter un comportement facilitant la lecture : concentration, posture, patience Etre attentif au document dans son ensemble	Les sources de documentation pour comprendre le sens d'un nouveau mot ou expression (dictionnaire, Internet) Les différents niveaux de registre de langage Le mécanisme de la lecture Utiliser les techniques de la mémorisation	Pour le FLE: niveau de A1 à B2 Pour l'Alpha: niveau de A1 à B1 Pour la RN: niveau de B1 à C1 Pour la RN: niveau de B1 à C1			

ACTIVITE CLÉ N°8 : Développer un projet d'insertion socioprofessionnelle						
COMPÉTENCES	APTITUE	DES	SAVOIRS			
	Savoir-faire	SFC				
Participer à l'élaboration de son bilan social et professionnel	Identifier et exprimer ses besoins, ses ressources, ses compétences, ses qualités, ses défauts, ses freins et ses contraintes Nommer et mettre en lien les éléments de son parcours (scolarité, formation, expérience professionnelle et activités extra-professionnelles) Identifier les freins et définir les leviers pour initier le changement Traduire son expérience en compétences	Faire preuve d'objectivité dans l'analyse de son vécu (personnel et professionnel) Etre réaliste dans la description de ses compétences Etre capable de se (re)connaître des compétences, des ressources et du potentiel (se valoriser)	Les concepts de compétence, qualité, défaut, freins, besoin, contrainte Les éléments de son parcours social et professionnel			

ACTIVITE CLÉ N°8 : Développer un projet d'insertion socioprofessionnelle					
COMPÉTENCES	APTITUDES		SAVOIRS		
	Savoir-faire	SFC			
2. Construire et mettre en place un plan d'actions	Définir son projet professionnel et/ou de formation Discerner les réalités du monde du travail et de la formation Comprendre les éléments clés de la législation sociale Solliciter les services adéquats en termes de recherche d'emploi et de formation Effectuer des démarches ciblées emploi/formation (CV, lettre de motivation,)	Faire preuve de persévérance Faire preuve de réalisme Etre motivé	Les notions de base et le vocabulaire spécifique du monde du travail et/ou de la formation (C4, contrat de travail,) Les services d'accompagnement à la recherche d'emploi et les opérateurs de formation L'environnement socioéconomique de sa région Certains éléments clés de la législation sociale		

ACTIVITE CLÉ N°8 : Développer un projet d'insertion socioprofessionnelle					
COMPÉTENCES	APTITUDES		SAVOIRS		
	Savoir-faire	SFC			
3. Confirmer le projet professionnel et/ou de formation	Faire une recherche ciblée en fonction de son projet Rencontrer des professionnels du secteur ciblé Faire des visites d'entreprise et/ou de centres de formation Effectuer un stage d'acculturation Evaluer la faisabilité du projet Ajuster le cas échéant le projet	Respecter les termes de la convention de stage Adopter une attitude propre au monde du travail Faire preuve de réalisme	La convention de stage Le règlement de travail de l'entreprise ou du ROI du centre de formation		
4. Activer son plan d'action	Mettre en application les étapes du plan d'action et les adapter le cas échéant	Tenir à jour les démarches réalisées dans le cadre du plan d'actions Se tenir à son plan d'actions Multiplier les opportunités Faire appel à son réseau Faire preuve de curiosité et d'initiative	Son plan d'action Son réseau		

6. Les compétences transversales

Voici la liste des compétences transversales identifiées par le référentiel²⁰ :

Ces compétences sont à travailler dans les activités clés de base et les activités spécifiques pour l'insertion socioprofessionnelle:

- Apprendre à apprendre

- Se connaître Communiquer Exercer son jugement critique Exercer et developper sa pensée créatrice

1.

- Apprendre à apprendre
 Utiliser des méthodes de travail appropriées
 Comprendre
- Comprende
 Mémoriser, raisonner, faire preuve de logique et de cohérence
 Prioriser et évaluer
 Gérer le temps et l'espace
 Faire preuve d'autonomie

2.

- Se connaître et prendre soin de soi Identifier ses émotions, ses sentiments, ses yaleurs, ses références, ses possibilités et ses besoins
- Découvrir ses forces et ses limites Juger de la qualité et de la pertinence de ses choix d'action
- Reconnaître le rôle des émotions sur ses actions

- Evaluer ses réalisations et sa progression Prendre soin de soi Développer l'estime de soi Gérer ses émotions liées à des situations tendues ou agressantes Développer des stratégies de résolution de
- problèmes sociaux Développer des stratégies pour être acteur de

3. Communiquer

- S'approprier divers langages Recourir à divers modes de communication Gérer sa communication Communiquer dans le respect de soi et des autres
 - Maîtriser les codes oraux et écrits
 - Extraire l'essentiel de l'information disponible
- et la structurer Défendre, faire comprendre des idées, les
- argumenter

4.

- Exercer son jugement critique Cerner la question, l'objet de la réflexion, le
- Confronter à ses valeurs et reconnaître ses préjugés - Construire son opinion
- L'exprimerLe relativiser
- Exercer et développer sa pensée créatrice Cerner les objectifs et les enjeux d'une 5.

 - situation

 Laisser libre cours à son imagination

 Se représenter différents scenarios et en projeter diverses modalités de réalisation

 Procéder par tâtonnement

 Transformer les contraintes en ressources

 Etre réceptif à de nouvelles idées, accepter les idées des autres

7. Le référentiel de formation

Le référentiel²¹, afin de proposer des unités de formation cohérentes, a regroupé les activités clés de manière complémentaire :

UNITÉS DE FORMATION	Liens avec les Activités clés		
UF 1: le stagiaire est capable de comprendre (audition et lecture)	Correspondance	AC1	
UF 2: le stagiaire est capable de s'exprimer (oral et écrit)	Correspondance	AC2 et AC3	
UF 3: le stagiaire est capable de calculer	Correspondance	AC1 et AC4	
UF 4: le stagiaire est capable d'utiliser l'outil informatique	Correspondance	AC1, AC3 et AC5	
UF 5: le stagiaire est capable de réfléchir et de construire son projet social et/ou professionnel	Correspondance	AC6, AC7 et AC8, toutes les compétences transversales	

²⁰ *Ibid*., p. 22.

²¹ *Ibid*., p. 23.

36

Deux exemples de découpage²² :

UNITÉ DE FORMATION: Découpage

UF = Unité de Formation SF = Séquence de formation

UF 01 : Comprendre Constituée de :

Activité Clé 1 : Comprendre - Toutes les compétences

Objectif de formation

A la fin de l'unité de formation, le(a) stagiaire sera capable de comprendre un message, un texte tant à l'audition qu'à la lecture.

SF 01.01.: Comprendre

Objectif opérationnel:

- Ecouter (compréhension à l'audition)
- Lire (compréhension à la lecture)

UF 02: S'exprimer

Constituée de :

Activité Clé 2 : Parler – Toutes les compétences Activité Clé 3 : Ecrire – Toutes les compétences

Objectif de formation

A la fin de l'unité de formation, le(a) stagiaire sera capable de comprendre un message, un texte tant à l'audition qu'à la lecture

SF 02.01.: Parler

Objectifs opérationnels :

- S'exprimer oralement
 - Prendre part à une conversation

SF 02.02. : Ecrire

Objectifs opérationnels :

- Retranscrire des mots ou des courtes expressions
- Produire un écrit

8. Le référentiel d'évaluation

Le référentiel mentionne que « pour chaque activité clé, le référentiel précise une **épreuve** sur base de critères et d'indicateurs. Le mode de contrôle se fait en situation identique à celle des unités de formation. »²³

Par ailleurs, il est également précisé :

« Les **critères et indicateurs** sont **variables en fonction du type de compétences** à atteindre selon la spécificité du public (FLE, alpha, remise à niveau) et de son niveau de responsabilité et d'autonomie.

Dans le cadre des compétences de base, **les évaluations ne sont pas que normatives**. Elles font également l'objet d'activités de formation. Chaque opérateur constitue son panel de tests qui peuvent être inspirés ou non des tests officiels suivants : par exemple DELF, CEB, test de positionnement de Lire et Ecrire, la grille d'évaluation du référentiel de formation pour l'orientation socioprofessionnelle en EFT/OISP de l'Interfédé... Les **épreuves** sont réalisées par les centres **en fonction de leurs réalités** (FLE, Alpha, remise à niveau). »²⁴

_

²² *Ibid.*, p. 24.

²³ *Ibid*., p. 28.

²⁴ Ibid.

XII. Un autre outil intéressant : la « grande roue » de Lire et Ecrire

1. Introduction - contexte

La « grande roue » de **Lire et Ecrire**, présentée par Catherine Stercq dans un numéro du **Journal de l'Alpha** en 2016²⁵, permet de pouvoir articuler, et ce de manière visuellement très stimulante, les finalités, buts et acquisition des savoirs de base pour les apprenants en alphabétisation suivants²⁶:

Nos buts, compétences, savoirs et enjeux

Pour développer l'alphabétisation dans une perspective d'émancipation, de participation des personnes et de changement social vers plus d'égalité comme le précise notre charte¹,

nos actions d'alphabétisation ont pour buts:

- de développer des capacités d'analyse et de pensée critique
- de comprendre le monde et de s'y situer
- d'agir dans la solidarité pour participer à la transformation de la société.

Ce qui implique:

- d'oser et de s'autoriser à ...
- d'être curieux, de (se) questionner, de réfléchir, de se mettre en recherche
- de travailler et construire ensemble, dans la coopération et la confrontation

et de pouvoir:

- accéder à l'information et aux savoirs
- accéder à l'imagination et à la création
- s'exprimer et communiquer
- évaluer, choisir et décider.

¹ www.lire-et-ecrire.be/Charte-de-Lire-et-Ecrire

²⁵ Catherine Stercq, *Pour articuler finalités, buts et acquisition des savoirs de base – La grande roue de Lire et Ecrire,* Journal de l'Alpha n° 202, 3^{ième} trimestre 2016, pp. 44-56. Article disponible en téléchargement via le lien suivant : http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja202_p044_stercq.pdf
²⁶ *Ibid.*, pp. 45-46.

Ce qui nécessite:

- d'être reconnu comme « libre et égal en dignité et en droit »
- de maitriser (en français) les langages fondamentaux

• langage écrit	• langages médiatiques et numériques
• langage oral	• langages artistiques
• langage mathématique	• langages corporels

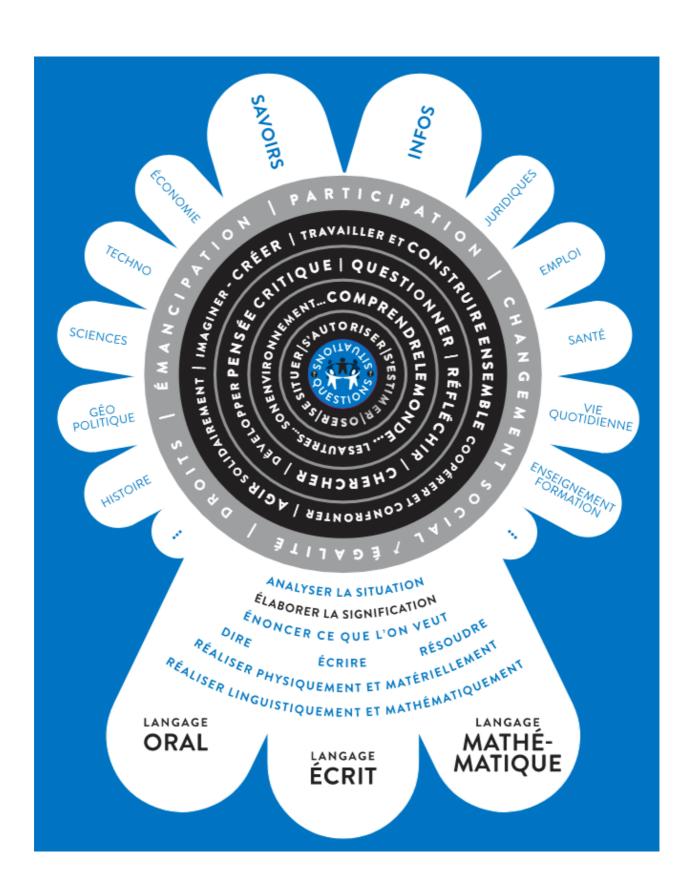
qui vont permettre la maitrise de l'information et des savoirs (historiques, géopolitiques, économiques, scientifiques, technologiques, juridiques, philosophiques,...)

nécessaires pour atteindre nos buts, que nous avons organisés comme suit pour construire notre « grande roue » :

- oser et s'autoriser
- comprendre le monde et s'y situer
- réfléchir: questionner, chercher et développer ses capacités d'analyse et de pensée critique
- travailler et construire ensemble, dans la coopération et la confrontation
- imaginer, créer et agir dans la solidarité pour lutter contre les injustices et accéder à l'égalité.

2. La « grande roue »²⁷ et les caractéristiques²⁸ des compétences visées

²⁷ *Ibid.*, p. 47. ²⁸ *Ibid.*, p. 48.



Quant aux principales caractéristiques des compétences visées :

Les compétences que nous visons sont des conditions essentielles à la condition humaine et à l'exercice de la citoyenneté. Nous pouvons les regrouper en trois sous-groupes:

- l'accès aux langages fondamentaux oral, écrit, mathématique la base de la grande roue;
- l'accès à l'information et aux savoirs (historiques, géopolitiques, scientifiques, technologiques,...) indispensables à l'acquisition des langages, à la compréhension du monde et à l'action – les «bras» de la grand roue;
- l'accès à la réflexion, à la compréhension, à la création, au pouvoir d'agir le cœur de la grand roue.

Toutes ces « compétences » sont étroitement **interdépendantes**. Nos catégorisations ne sont pas étanches. Elles s'enchevêtrent, se superposent dans la réalité quotidienne du travail, mais aussi dans notre cadre de référence où nous n'avons pas impérativement cherché à éviter les redondances.

Elles ont aussi pour caractéristique d'être à la fois condition et résultat l'une de l'autre: il faut réfléchir pour apprendre à lire / apprendre à lire développe la réflexion; il faut connaître le monde pour comprendre ce qu'on lit / lire développe la compréhension du monde; etc. Et ce dans un mouvement en spirale où l'on n'a jamais fini d'apprendre.

3. Liens et interactions entre les « compétences transversales » et les « compétences spécifiques »

Pour **schématiser** ces liens et interactions, Lire et Ecrire a développé le **tableau** suivant²⁹ :

-

²⁹ *Ibid.*, pp. 54-55.

INTENTION SITUATION	LANGAGE ÉCRIT	LANGAGE ORAL	LANGAGE MATHÉMATIQUE		
RÉFLÉCHIR	Oser penser par soi-même — Développer sa pensée critique				
	Mobiliser: attention, perception, observation, comparaison, classification, sériation, analogie, mémorisation, résolution de problèmes, logique et inférence, Chercher, confronter, analyser, évaluer, critiquer, argumenter, Questionner				
	Analyser les enjeux et intentions des situations de lecture et d'écriture	Analyser les enjeux et intentions des situations d'écoute et de prise de parole	Analyser les enjeux et intentions des situations mathématiques à résoudre		
S'AUTORISER	À apprendre À se distancier, à sortir de l'«ici et maintenant» À sortir de sa condition d'analphabète/illettré À se reconnaitre et être reconnu comme (inter)locuteur digne d'intérêt À questionner son statut				
	À lire, à écrire	À écouter, à dire	À calculer, à résoudre des problèmes		
	À libérer sa parole, à s'expr	sa parole, à s'exprimer, à communiquer, à chercher, à créer			
SE SITUER	Analyser ses pratiques et définir ses intentions et objectifs Ce que je sais déjà faire, ce que je connais, ce que je comprends Ce que je voudrais savoir, faire, comprendre Ce que j'ai besoin d'apprendre et comment				
	Développer un sentiment de sécurité, d'estime de soi				
	Au sein du monde de l'écrit	Au sein du monde de l'oral	Au sein du monde des mathématiques		
COMPRENDRE Le monde	Savoir ce qu'est le langage écrit, à quoi il sert et comment il fonctionne	Savoir ce qu'est le langage oral, à quoi il sert et comment il fonctionne	Savoir ce qu'est le langage mathématique, à quoi il sert et comment il fonctionne		
	Connaître et comprendre l'histoire et la géopolitique des langues et des langages Se situer dans le temps et dans l'espace Comprendre l'analphabétisme/illettrisme, Acquérir les savoirs nécessaires à la compréhension des textes et des situations				

CONSTRUIRE et travailler ensemble	Écoute et communication Coopération et confrontation Construction de projets			
ENSEMBLE	Un comportement de scripteur/auteur	Un comportement de locuteur/interlocuteur	Un comportement de chercheur/constructeur	
AGIR POUR Transfor- Mer	Orienter ses écrits et ses lectures en fonction de la situation/de son projet	Orienter son écoute et ses prises de parole en fonction de la situation/ de son projet	Orienter la résolution de problèmes en fonction de la situation/de son projet	
	ÉCRIRE	DIRE	RÉSOUDRE	
	Élaborer le message : choisir ce que je veux dire et comment je vais le dire Réaliser physiquement le message		Élaborer une résolution Choisir les concepts et outils mathématiques nécessaires	
			Réaliser physiquement la résolution	
	Mise en page, geste graphique, clavier, Envoi du message	Non verbal, attitude communicationnelle, voix,	Mise en page écrite Maquettes, schémas, Argumentation orale	
Réaliser linguistiquement le message Mettre en mots, en phrases et en textes		Réaliser mathématique- ment la résolution Mettre en chiffres, en mots, en graphiques, etc.		
	Utiliser sa connaissance du monde Acquérir les connaissances du monde nécessaires à son projet			
	Utiliser les codes sociaux, gestuels, grammaticaux, graphophonologiques, orthographiques, syntaxiques,		Utiliser la numération, les opérations, la géométrie,	

XIII. Echanges d'outils et de pratiques par les participants

1. Deux constats préalables

Les participants se rejoignent sur différents constats et l'envie de réagir et d'atterrir sur des choses concrètes. Deux constats s'imposent d'emblée :

A. Evolution du secteur de l'ISP: plus de "P" et moins de "S"

De francophone à allophone :

Le public des OISP est devenu davantage multiculturel, particulièrement en région de Bruxelles-capitale. Le fait que plus de 50% des stagiaires n'ont pas le français comme langue maternelle influe sur le niveau de maîtrise des compétences de base qui est "globalement plus faible" qu'il y a 25 ans. Malgré cela et malgré les contraintes spécifiques à notre public (charge de famille, démarches administratives, convocations...), les rythmes d'apprentissage sont plus contraignants que ceux de nos "chères petites têtes blondes³⁰" : pas de mercredi après-midi libre et peu de "congés de formation".

Du choix personnel à l'obligation institutionnelle :

De plus en plus de chercheurs d'emploi et d'allocataires sociaux sont fortement "conseillés" de suivre une formation par des services d'activation et/ou par peur de sanctions de la part d'Actiris, ce qui entraîne des difficultés pour les formateurs qui sont confrontés à un manque de motivation...

De l'épanouissement de la personne à la satisfaction du marché de l'emploi :

Les critères de sélection pour entrer en formation, particulièrement quand elle est qualifiante, dépendent davantage des chances de décrocher un emploi que de critères de développement personnel. "Cela va lui faire du bien...", "cela va l'aider à se structurer...", "la personne va progresser..." perdent du terrain au profit des lois de probabilité, en l'occurrence, celle d'entrer dans un marché de plus en plus exigeant et de moins en moins achalandé...

B. Evaluation et orientation des candidats : beaucoup de références en bibliothèque mais peu de cohérence sur le terrain

Les participants identifient les **difficultés** suivantes **au niveau de l'orientation** des candidats :

- une multitude de référentiels ;
- une méconnaissance des prérequis pour l'entrée en formation et des exigences variant d'un opérateur à l'autre pour un même niveau de formation ;
- un cadre figé et des niveaux de formation qui ne correspondent plus à la réalité : certaines exigences de la F(ormation) (de) B(ase) 3 correspondent à un niveau universitaire ; des stagiaires ne maîtrisent pas des compétences demandées en FB2 à la sortie d'une formation qualifiante ; une FB4 correspondrait davantage à une préformation ; ...

-

Ou brunes ou rousses ou..

2. Outils et références utiles

Pistes par rapport au second constat formulé ci-dessus :

- multiplier les contacts entre opérateurs d'une même formation afin de fixer des points d'entrée et de sortie clairs à chaque niveau de formation. En FB, cela permettrait d'éviter la répétition des mêmes apprentissages formels dans les différents niveaux de FB (très chronophage). A noter que Bruxelles Formation est en réflexion par rapport à cette question des prérequis pour les différents niveaux de formation. Soulignons également qu'une certaine souplesse est souhaitable puisqu'il s'agit de s'adapter au niveau des groupes qui varie d'une session de formation à l'autre ;
- Certains participants estiment qu'il serait plus opportun de proposer des formations d'un an en alpha et en FB plutôt que des modules de trois à six mois. La maîtrise du français et des compétences de base nécessitant un travail à long terme.

Outils pour orienter les candidats :

- Répertoire des membres de la FeBISP : https://www.febisp.be/fr/nos-membres
- Répertoire des formations sur Dorifor : http://www.dorifor.be
- Contacts opérateurs FB : http://www.dorifor.be/article/formation-de-base-francais-et-calcul-339.html)
- Cartographie dynamique de Bruxelles Formation : http://www.bruxellesformation.be/bruxelles-formation-ses-partenaires/localisation-de-nos-formations-et-celles-de-nos-partenaires.html
- Agenda RPE: accessible uniquement au personnel ayant un accès RPE (Actiris). Selon un participant, membre du personnel des MLOC, cet outil serait leur principale source d'orientation "formations". http://www.actiris.be/part/tabid/792/language/fr-BE/Le-reseau-Actiris-des-partenaires-pour-
- La Cité des Métiers : ouverte début mars, c'est une porte d'entrée pour l'information sur les formations. Il serait souhaitable d'y organiser une permanence des MLOC. Pour l'instant, elle ne possède pas encore de site internet propre. http://sjtn.brussels/fr/emploisformations/emplois/la-cite-des-metiers

Examen de tests de sélection :

I-emploi--RPE--.aspx

Les participants ont apporté des tests d'entrée en formation - ou nous ont fait vivre des mises en situation utilisées pour l'évaluation des candidats - et des échanges qui ont suivi, nous avons pu observer ce qui est régulièrement demandé lors de ces tests. En voici un aperçu, à titre indicatif, puisqu'il ne s'agit pas à ce stade de figer les choses.

- Concernant la détermination ciblée³¹ :
- 1. Répondre à un questionnaire : ce qui demande déjà beaucoup de compétences (quoi mettre dans les cases ? ; difficultés à trouver un intitulé de fonction ; ...). On évalue aussi la compréhension des consignes.
- 2. Passer un entretien de motivation : qu'avez-vous compris de la formation envisagée ? Qu'attendez-vous de la formation ? A quoi vous intéressez-vous ? Citez deux qualités et deux défauts ? Evaluation de la capacité à verbaliser un parcours ou un projet.

³¹ La détermination ciblée oriente vers l'emploi ou la formation et son principal objectif est de favoriser l'autonomie de la personne.

- Concernant les tests en alpha/FLE(S) :

Les tests de "Lire et Ecrire" semblent suffisamment clairs pour déterminer le niveau d'alpha/FLE(S) adéquat. Ci-contre, le lien vers les tests de positionnement FLES : http://www.lire-et-ecrire.be/Referentiel-et-test-de

- Concernant les tests en FB:

- 1. Rédaction d'un message d'excuse : le respect des règles d'orthographe, de grammaire et de conjugaison est moins important que la logique, la structuration de la pensée et du message.
- 2. Compréhension à la lecture : souvent évaluée par des QCM (questionnaires à choix multiples).
- 3. Capacité d'argumentation : souvent évaluée via des jeux de rôle, des mises en situation. Motivation de base.

Remarques:

- Le projet professionnel est fort travaillé dès la FB1;
- Si des stages d'observation participative sont bien organisés en FB1 et 2, ceux-ci ne sont pas conventionnés par Bruxelles Formation ;
- Sujets travaillés : conscience sociale et insertion professionnelle ;
- Ateliers d'écriture avec l'étude de différents textes fictionnels. "Conscientisation" à travers des textes ;
- Démarche citoyenne ;
- Apprendre à interagir avec d'autres dans une communication non violente ;
- Etude du vocabulaire socioprofessionnel, orienté « métier » ;
- Mises en situation d'entretiens d'embauche ;
- Cours de recherche documentaire (internet, bibliothèques, enquêtes métier via des visites en entreprises) ;
- Travail sur le parcours ;
- La FB1 : présentation orale d'une structure, du parcours ou du projet ;
- La FB2 est davantage orientée « métier » : cibler un aspect du métier, en faire un travail écrit à présenter oralement ;
- Entre 11 et 13h de FR par semaine ;
- Retour des évaluations aux stagiaires : via des commentaires, jamais de notes ou de points. Retour individuel avec l'agent de guidance et un formateur.

- Concernant les tests en FQ:

Français:

La cohérence, la lisibilité et la structuration du message sont considérées comme plus essentielles que le respect des règles de grammaire et d'orthographe.

Dictée : pour les fonctions nécessitant des qualités rédactionnelles comme "Employé administratif", par exemple, l'exigence peut être de ne pas faire plus de 25 fautes sur une dictée de 25 lignes.

Rédaction : rédiger un mot d'excuse, une argumentation, une motivation. Résumer un texte en le structurant avec un titre, des sous-titres et des paragraphes. Capacité à distinguer l'objectif du subjectif, les faits de leur interprétation.

Vocabulaire: trouver un synonyme.

Compréhension à l'audition ou à la lecture : dégager les idées principales d'un texte, répondre à des questions de fond, poser une réflexion critique sur un texte, compréhension d'une ordonnance, d'un texte législatif (pour des fonctions comme "agent de gardiennage", par exemple). QCM et textes lacunaires à compléter.

Mathématiques:

Maîtrise des 4 opérations mathématiques de base, des pourcentages, des nombres décimaux (éventuellement des fractions) et répondre à des problèmes de logique.

Compréhension et respect des consignes :

Evaluation via des questionnaires ou des listes de tâches.

Gestion des priorités :

Exemples : On vous attribue diverses tâches à réaliser, certaines avec des deadlines précis, et vous devez établir votre planning de la journée ou de la semaine / Dans une vaste liste de matériel, commandez celui que vous estimez nécessaire pour travailler en respectant un budget alloué.

Exercices de mise en situation :

Ces exercices permettent d'évaluer l'articulation de nombreuses compétences en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Lors de ce cycle de formation, notre participant des CEMEA a distribué un jeu de société simple à chacun(e) qui après avoir pris connaissance des règles a dû les expliquer à deux autres participants et les faire jouer ensemble... Après un moment de confusion, tout le monde a "joué le jeu". Ensuite, le formateur du CEMEA nous a expliqué que cette mise en situation était utilisée lors des tests de sélection pour les candidats au métier d'Animateur. Démonstration éclairante et tellement pertinente pour ce qui est d'évaluer les compétences attendues chez un animateur.

Examen du parcours:

La formation envisagée ainsi que son niveau sont-ils des choix réfléchis et réalistes au vu des expériences précédentes, des situations vécues et du marché de l'emploi ?

Motivation:

Elle se vérifie notamment par la <u>connaissance du secteur</u>. Le candidat s'est-il suffisamment renseigné sur les conditions et les exigences du métier ? Quelles aptitudes et/ou compétences estime-t-il posséder pour réussir dans le métier/secteur ? Il s'agit également d'interroger le candidat sur les dispositions prises pour garantir son <u>assiduité</u> durant une formation de plusieurs mois et à temps plein.

Remarques:

- Il existe des exigences légales pour certaines fonctions : certificat de bonne vie et mœurs vierge (travail en lien avec des mineurs d'âge, notamment) et, dans certains cas, le candidat fait l'objet d'un screening ministériel (Agent de gardiennage, par exemple).
- Les compétences exigées en FQ correspondent habituellement à celles du CES2D (certificat d'enseignement secondaire inférieur). Un des intervenants souligne qu'il s'agit du "pic de difficulté" pour notre public et attire l'attention sur les difficultés à réactiver en un an quatre années d'enseignement secondaire...

- Concernant l'entretien d'embauche :

Un coaching est proposé via la **méthode STAR** : essentiellement orientée sur l'expérience, le dynamisme et le sens des responsabilités, STAR est l'acronyme de Situation, Tâche, Action et Résultat. Extrait du site http://www.aide-emploi.net/starrh.htm :

« Situation :

Au sein de (dénomination de la structure, objet social...), j'occupais le poste de ... Tâche :

En tant que (fonction précédemment occupée), je devais m'occuper de....

Action:

Pour mener à bien ces tâches, j'ai... (quel angle d'approche et quelles mesures concrètes avez-vous prises ?)

Résultats :

J'ai en peu de temps réussi à faire... Mes résultats ont été...

Objectif : exposer les expériences professionnelles pertinentes.

- Vous avez besoin d'exemples concrets en relation avec le poste pour lequel vous postulez : gérer un client insatisfait, diriger ou motiver les collaborateurs, fixer des objectifs, gérer un projet, gérer un conflit avec votre supérieur ou des collègues...
- Vous devez pouvoir expliquer une situation dont vous êtes fier et a contrario une expérience qui vous a déçue ou frustrée. Comment vous avez été acteur/actrice d'un changement dans une expérience professionnelle ou une formation ?

Veillez également à parler vrai et à être authentique pendant votre entretien d'embauche. Si vous dépeignez une situation qui ne correspond pas à la réalité, ou évoquez des actions que vous n'avez pas réalisées, nul doute que tôt ou tard vous serez démasqué. Cela minera votre crédibilité sans espoir de retour. »

3. Quelques nouvelles méthodes de recrutement

Méthode IOD (utilisée notamment par la MLOC de Forest depuis 3 ans) :

L'approche « Intervention en Entreprise sur l'Offre et la Demande » (IOD) permet de placer des demandeurs d'emploi de première qualification ou de qualification intermédiaire en réalisant une analyse précise de la situation de travail en collaboration avec l'employeur potentiel. La méthode se concentre sur les attentes réelles de l'employeur et sur les compétences effectives des chercheurs d'emploi, évitant notamment des formes de discrimination. On parle d'une logique de « rencontre et d'adaptation » : on ne met pas les personnes en concurrence. Il s'agit de « recruter sans discriminer ».

Pour plus d'informations : https://transfer-iod.org/public/la-methode-iod/

« Les vitrines au savoir-faire » (méthode proposée par la MLOC de Bruxelles-Ville) :

Les employeurs découvrent les compétences techniques des candidats en action, dans les secteurs de la vente, du bâtiment et du nettoyage. Les demandeurs d'emploi sont préparés et coachés à la validation des compétences et reçoivent une formation en sécurité sur chantier (VCA) pour valoriser leurs savoir-faire. Alternative au recrutement classique sur base du CV, ce service doit continuer à être présenté aux différents employeurs, pour l'instant peu habitués à ce mode de recrutement.

Pour plus d'informations : https://bx1.be/bruxelles-ville/vitrine-savoir-nouvelle-methode-relancer-recrutement/

Formations concomitantes:

Certains organismes d'alphabétisation et d'insertion socioprofessionnelle ont développé des pratiques de collaboration qui permettent d'alterner des temps de formation professionnelle et d'alphabétisation, selon une approche plus intégrée du parcours de formation.

Pour plus d'informations : http://www.lire-et-ecrire.be/Formations-concomitantes

XIV. Conclusion et suivi de ces journées

Les trois journées de rencontre et de réflexion ont été vraiment fructueuses et ont permis aux participants de réfléchir, via **différents angles thématiques**, à cette question de la maîtrise du français et des compétences de bas en formation.

Les principaux **objectifs** de ces journées (réfléchir aux enjeux, clarifier les termes employés, identifier précisément les difficultés rencontrées par le public ISP et partager les outils potentiellement pertinents) ont pu être **rencontrés**, notamment grâce à la richesse des pratiques présentées le troisième jour par les participants. De même, comme souvent dans le cadre de ces cycles FeBISP, des contacts étroits ont pu être établis entre les différentes personnes participant à la formation.

Quant au **suivi** de ces journées de rencontre et de réflexion, comme les thématiques abordées constituent des enjeux particulièrement décisifs - spécifiquement pour les publics ISP les plus fragilisés - pour le secteur ISP, nul doute que la FeBISP continuera à réfléchir à cette question du français et des compétences de base, via des Midis, des journées de réflexion ou encore via un prochain cycle de formation.