



PB-PP
BELGIE(N) - BELGIQUE

Création de référentiels pour la formation

JOURNAL
DE L'ALPHA

EVALUATION
COMPETENCES
FORMES
MARCHES
VALISEURS
METIERS
C
D
R
D
M
A
R
C
H
S
R
O
U
E
C
L
M
E
T
I
E
R
S
A
V
O
I
S
P
H
A

3^e TRIMESTRE 2016

PÉRIODIQUE TRIMESTRIEL

BUREAU DE DÉPÔT
BRUXELLES X

N^o D'AGRÉATION : P201024

ÉDITEUR : LIRE ET ÉCRIRE
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

RUE CHARLES VI, 12
1210 BRUXELLES

202



Création de référentiels pour la formation

Enjeux, réalisations et chantiers
en cours



Le **JOURNAL DE L'ALPHA** est le périodique de Lire et Écrire.

Créée en 1983 par les mouvements ouvriers, Lire et Écrire agit au quotidien, en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour :

- attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme, sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions ;
- promouvoir le droit effectif à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite ;
- développer l'alphabétisation dans une perspective d'émancipation, de participation et de changement social vers plus d'égalité.

Le Journal de l'alpha a pour objectif de produire et de diffuser réflexions, débats et pratiques de terrain sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation des adultes.

RÉDACTION Lire et Écrire Communauté française asbl

Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles - tél. 02 502 72 01

journal.alpha@lire-et-ecrire.be - www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION Sylvie-Anne GOFFINET

COMITÉ DE RÉDACTION Els DE CLERCQ, Valérie LALOUX, Catherine STERCQ

COMITÉ DE LECTURE Nadia BARAGIOLA, Catherine BASTYNS, Frédérique LEMAÎTRE, Cécilia LOCMANT, Véronique MARISSAL, Christian PIRLET

ÉDITRICE RESPONSABLE Sylvie PINCHART

ABONNEMENTS Belgique : 30 € - Étranger : 40 € (frais de port compris)

COMMANDE AU NUMÉRO Belgique : 10 € - Étranger : 12 € (frais de port compris)

À verser à Lire et Écrire asbl - IBAN : BE59 0011 6266 4026 - BIC : GEBABEBB

DÉPÔT LÉGAL : D/2016/10901/03 - ISBN : 978-2-930654-43-0

Les textes publiés par le Journal de l'alpha n'engagent que leurs auteurs.

Les auteurs du Journal de l'alpha ont la liberté de décider si la nouvelle orthographe est ou non appliquée, en tout ou en partie, à leur texte.

Ouvrage de référence pour la nouvelle orthographe : Chantal CONTANT, *Grand vadécum de l'orthographe moderne recommandée*, De Champlain S.F., 2009.

Sommaire

ÉDITO

Se positionner dans le paysage des référentiels : un enjeu pour l’alphabétisation populaire 5

Sylvie PINCHART – Lire et Écrire Communauté française

Cadre de référence : un espace de liberté dans un paysage qui se ferme... 8

Stuart WRATHALL, conseiller politique – Lire et Écrire en Wallonie

Quels référentiels pour quelle société et pour quels apprentissages? 17

Catherine STERCQ, coordinatrice du GT Référentiel

Lire et Écrire Communauté française

Compétences et approche par compétences 25

Catherine STERCQ, coordinatrice du GT Référentiel

Lire et Écrire Communauté française

Compétences et attendus dans l’apprentissage de la langue étrangère 33

Maria-Alice MÉDIONI – Secteur Langues du GFEN / Centre de Langues

de l’Université Lumière Lyon 2

Pour articuler finalités, buts et acquisition des savoirs de base 44 *La grande roue de Lire et Écrire*

Catherine STERCQ, coordinatrice du GT Référentiel

Lire et Écrire Communauté française

> Complément en ligne : Présentation des référentiels qui nous ont inspirés
(www.lire-et-ecrire.be/ja202)

Faire tourner la roue 57

Une application au projet « Charleroi, notre ville »

Rosemarie NOSSAINT, formatrice et membre du GT Référentiel

Lire et Écrire Charleroi Sud-Hainaut

**De la création de référentiels pour le secteur wallon de l'insertion
socioprofessionnelle** 69

Marina MIRKES, coordinatrice pédagogique – Interfédé

Grille générique des savoirs de base en situation professionnelle 85

Yolande BOULANGER, accompagnatrice pédagogique et méthodologique

Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage

Pascale LEJEUNE, formatrice – COF

Marina MIRKES, coordinatrice pédagogique – Interfédé

**Participation à la construction d'un référentiel métier : quel lien
avec la pratique de terrain ?** 99

Entretien avec Anne LAMAND, responsable des ateliers maths et français

Perron de l'Ilon

Propos recueillis et rapportés par Aurélie AUDEMAR

Lire et Écrire Communauté française

PROCHAIN NUMÉRO

Accueillir,
orienter et
accompagner

Tout un métier

ÉDITO

Se positionner dans le paysage des référentiels : un enjeu pour l'alphabétisation populaire

Par Sylvie PINCHART



LA MONTÉE EN PUISSANCE DES RÉFÉRENTIELS en formation des adultes s'inscrit dans le cadre des politiques européennes de Life Long Learning¹. Principalement orientées vers la performance économique du marché européen, les référentiels sont des outils qui permettent de fixer des objectifs de compétences à atteindre en lien avec les besoins du marché du travail, et de standardiser des unités ou seuils de compétences permettant de fluidifier les parcours de formation professionnelle des travailleurs et demandeurs d'emploi, ainsi que la validation ou l'invalidation de l'adéquation de leurs compétences requises à un moment donné. Il est à rappeler que ces politiques européennes s'inscrivent dans un cadre non contraignant pour les États membres, mais que, sous les effets conjugués d'incitations financières et de réductions drastiques des dépenses publiques, ces recommandations se traduisent en contraintes très réelles pour de nombreux opérateurs publics et associatifs, et pour les publics concernés en Fédération Wallonie-Bruxelles. Initialement orientée vers la formation professionnelle, la visée de ces politiques s'est progressivement élargie à l'éducation non formelle et aux apprentissages informels, c'est-à-dire hors de tout dispositif de formation.

Cette dimension éminemment économique des référentiels dans les politiques européennes de formation des adultes ne doit cependant pas en occulter les

¹ Voir : Antoine DARATOS, *La place de l'éducation des adultes dans les politiques de l'Union européenne*, www.lire-et-ecrire.be/La-place-de-l-education-des-adultes-dans-les-politiques-de-l-Union-europeenne

autres ambitions comme celles d'inclusion, de lutte contre la pauvreté, de cohésion sociale, et plus récemment de citoyenneté. Celles-ci s'expriment le plus souvent de manière discursive et ne semblent jusqu'à présent que très peu suivies de recommandations ou de dispositifs concrets en matière de formation des adultes. Nous ne savons pas si nous devons nous en réjouir ou le déplorer, tant la crainte est présente de voir les questions de citoyenneté européenne réduites à un référentiel de compétences individuelles à maîtriser...

Pour les personnes en difficulté avec les compétences de base, l'opportunité de faire reconnaître leurs compétences professionnelles et d'accéder ainsi à l'emploi, à une formation technique, ou de se maintenir et progresser dans l'emploi est un enjeu à l'évidence important. Mais ce n'est pas le seul motif d'entrée en alphabétisation. Ceux-ci sont multiples et se croisent : accompagner la scolarité de son enfant, gagner en autonomie, s'exprimer, participer à la vie sociale dans ses multiples dimensions,... Ces motifs-là sont tout aussi légitimes et socialement importants.

Pourquoi et comment Lire et Écrire s'est-il embarqué dans cette aventure des référentiels ? Pour des raisons pédagogiques tout d'abord, celles-ci préexistant et coexistant à l'engouement européen. Permettre l'accueil et l'orientation des personnes en demande de formation – en alphabétisation ou pas, préciser des objectifs d'apprentissage avec les apprenants, échanger et collaborer avec des partenaires de formation, évaluer la progression des apprentissages, expliciter l'offre de formation,... Ces multiples motivations nous amènent à produire des outils ou des pratiques d'utilisation de référentiels existants qui ont chacun leurs propres spécificités. Notre prise de conscience des enjeux politiques des référentiels est venue progressivement et s'est cristallisée avec l'utilisation du niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues comme l'un des critères d'acquisition de la nationalité belge². Ce qui était outil d'appui pédagogique devenait instrument de relégation des personnes les moins scolarisées... Dans ce contexte, allions-nous continuer à réaliser, diffuser et/ou utiliser des référentiels ?

² Voir : Sylvie-Anne GOFFINET, *Le Code de la nationalité de 2012 : une politique qui rend l'accès à la nationalité impossible pour les personnes analphabètes*, www.lire-et-ecrire.be/code2012-1

Après de nombreux débats et réflexions internes au mouvement, nous avons pris l'option non seulement de ne pas nous priver d'outils de travail, mais d'en faire plus encore en nous investissant dans la réalisation d'un cadre de référence pour l'alphabétisation populaire, *Comprendre, réfléchir et agir le monde – Balises pour l'alphabétisation*. Expliciter ce qu'est une pratique d'alphabétisation populaire est un objectif poursuivi, tant à l'interne du mouvement qu'à l'externe, pour les partenaires publics ou associatifs. L'apprentissage des savoirs de base par des adultes ne peut se réduire à l'un ou l'autre aspect fonctionnel ou adéquationniste aux besoins fluctuants (et souvent très imprécis ou réducteurs) du marché de l'emploi. C'est à la fois une nécessité pédagogique – acquérir les bases nécessaires pour participer et agir dans toutes les dimensions de la vie sociale –, et un choix pédagogique, c'est-à-dire l'option politique de l'éducation populaire.

Si la plupart des référentiels existants fixent des compétences à atteindre, ils ne disent rien de comment les atteindre. Or de nombreuses questions se posent sur le comment apprendre à lire, écrire, calculer, s'exprimer dans une autre langue, avec des adultes qui ont connu l'échec scolaire ou n'ont jamais été alphabétisés. Deux questionnements principaux nourrissent notre travail d'explicitation et de formalisation des pratiques : comment concrètement articuler les processus d'éducation permanente et les apprentissages didactiques ? comment permettre à chaque apprenant de renforcer sa propre maîtrise de son parcours de formation ?

Appuyer concrètement les pratiques d'alphabétisation populaire, à partir de leur explicitation réflexive, est notre objectif principal. Il s'inscrit dans le long processus de professionnalisation des formateurs et formatrices en alphabétisation.

Sylvie PINCHART, directrice

Lire et Écrire Communauté française

Cadre de référence : un espace de liberté dans un paysage qui se ferme...



La démarche du choix ou de la construction d'un cadre de référence est tout sauf anodine, et particulièrement dans le paysage actuel de l'insertion socio-professionnelle que traversent tant les demandeurs d'emploi, et notamment ceux et celles qui sont en situation d'illettrisme, que les travailleurs qui sont en contact avec eux...

Par Stuart WRATHALL

POUR REPARTIR DE LA CAMPAGNE 2015 du Mouvement Lire et Écrire, *Plongée en Absurdie*¹, c'est dans le cadre de l'**État social actif** que nous tentons tous de nous débrouiller aujourd'hui. Ce cadre implique un énorme changement de paradigme quant à l'approche des droits sociaux, et notamment ceux liés à l'**insertion socio-professionnelle**. Nous sommes passés d'une logique de prise en charge collective de différentes problématiques sociétales, dont le chômage, à la responsabilisation individuelle des personnes. Cette logique actuelle, dite « **d'activation** », place la responsabilité de la situation de chômage sur la personne elle-même. En d'autres termes, c'est la personne qui est responsable de sa propre situation, et non plus la société. Elle est à présent tenue de prouver « un comportement actif de recherche d'emploi » afin de pouvoir espérer maintenir ses allocations. Ceci peu importe les difficultés et freins personnels, familiaux, sociaux, éducatifs et culturels auxquels elle est confrontée.

Changement de cap : vers l'emploi, à droite toute !

Un second renversement de paradigme vient du glissement des projets et besoins de la personne vers les « **besoins du marché de l'emploi** » comme priorité. Dans cette logique dite « **adéquationniste** », ce sont les besoins du marché de l'emploi qui dictent quelles compétences sont utiles, car « en pénurie » et donc recherchées par les employeurs potentiels. Petit à petit, c'est tout le processus formatif qui s'oriente vers cette logique adéquationniste pour ne se tourner que vers ces compétences « utiles » ou « fonctionnelles » nécessaires au métier en question, ou à la prochaine étape de formation. Ce faisant, d'autres dimensions essentielles à une réelle inclusion sociale, culturelle et économique, que sont l'émancipation personnelle, le tissage ou la reconstruction du lien social, le développement de l'esprit critique... sont progressivement laissées de côté.

¹ www.lire-et-ecrire.be/rosa

Une tendance européenne

La tendance, le renversement décrit ci-dessus, n'est pas propre à notre région ou à notre pays, c'est – hélas ! – une tendance lourde au niveau européen, souvent avancée sous le prétexte de la compétitivité des régions. Au nom de celle-ci, et de la sacro-sainte « efficacité », cette tendance à tout focaliser sur l'insertion professionnelle, ainsi que sur l'adéquation aux besoins du marché de l'emploi domine largement le débat européen sur la formation et l'insertion sociale et professionnelle.

Dans cette logique, la reconnaissance des compétences acquises en formation devient par conséquent un enjeu important. Ceci, d'une part, afin que les employeurs et/ou les services sociaux/de mise à l'emploi soient assurés d'un socle minimum d'éléments acquis et maîtrisés pour chaque compétence travaillée en formation. Et, d'autre part, afin que les stagiaires puissent passer d'un lieu de formation à l'autre, ou d'une formation à l'autre, en ayant les prérequis ou les compétences jugées nécessaires à l'entrée dans la nouvelle formation. Il y a donc une affaire de transfert et de « portabilité » des compétences. Pour y arriver, dans le secteur de l'insertion socio-professionnelle, les compétences, ou les métiers, sont regroupés en filières de formation, au sein desquelles les compétences, les aptitudes et les savoirs à maîtriser devraient, à terme, être définis dans le but d'être « reconnus » et transposables d'un endroit (employeur ou opérateur de formation) à l'autre.

Des formations aux frais du contribuable

Alors qu'il n'y a pas si longtemps encore, la plupart des formations, liées à une entreprise, un secteur, ou un outillage particulier, étaient prises en charge et conduites en interne dans l'entreprise (l'usine, l'atelier...), la norme tend à s'inverser aujourd'hui. Et ce tout particulièrement pour les qualifications jugées moins pointues ou moins sensibles. Dans un contexte d'intense concurrence entre les travailleurs sans emploi, les entreprises exigent dorénavant des travailleurs qu'ils soient qualifiés « d'avance » et pleinement productifs dès l'entrée en emploi, arguant que la formation en interne est

couteuse en temps et en argent. Les pouvoirs publics, désireux de remettre les personnes le plus rapidement à l'emploi, se retrouvent dès lors à devoir prendre en charge ce qui se faisait avant au sein de l'entreprise. C'est aussi surtout une façon pour ces entreprises de sabrer dans les coûts de formation des travailleurs (et donc d'accroître leurs bénéfices) en les faisant porter par le contribuable. Et ce sans jamais risquer de voir se tarir la main-d'œuvre formée et qualifiée...

Dans ce cadre, la certification des compétences intéresse au plus haut point les entreprises, qui sont ainsi assurées des qualifications acquises par les demandeurs d'emploi au terme de leur formation...

Cette définition des filières, en vue d'une reconnaissance transversale dans le secteur de l'insertion socio-professionnelle, se fait à travers les fameux **cadres de référence** que peuvent se choisir ou se construire les opérateurs pour chacune de leurs filières. L'objectif à terme étant d'aboutir à une harmonisation des socles et niveaux de compétences dans chaque secteur en vue de pouvoir en valider l'acquisition.

Si cela peut sembler simple, à priori, pour certains types de métiers dans lesquels une certaine compétence/étape bien définie doit être maîtrisée avant de pouvoir passer à la suivante, dans une **logique séquentielle**² ou par niveaux, et de façon parfois très scolaire, les choses sont en réalité beaucoup plus complexes qu'il n'y paraît pour de nombreuses filières. Le découpage séquentiel et par niveaux n'étant pas toujours le plus pertinent pour assurer les différents apprentissages (ni toujours conforme aux **méthodes et/ou valeurs pédagogiques** portées par les opérateurs).

Ce constat est particulièrement vrai quand il s'agit d'alphabétisation des adultes, et plus précisément d'**alphabétisation populaire** comme la promeut Lire et Écrire. Les différentes dimensions et les différents apprentissages en adéquation avec ses valeurs étant inter-imbriqués et se soutenant, se renforçant mutuellement.

² Logique qui prévoit le découpage des apprentissages en séquences bien définies, dans des processus d'accumulation de compétences, de savoirs et d'aptitudes.

Malgré cette dernière considération, les logiques européennes, en cohérence avec les choix idéologiques et économiques mentionnés plus tôt, soutiennent le découpage séquentiel, par étapes et par niveaux³. C'est aussi le tout aux procédés et processus qui permettraient une validation, voire une certification, étendue des compétences plutôt qu'une réponse aux besoins et projets réels des personnes. À terme, l'objectif est sans doute d'arriver à établir des grilles ou des cadres de références « officiels » reconnus par les services publics et imposés à tous. Il y a donc pour nous un enjeu important qui se joue autour de la définition et de la conception de ces cadres de référence et de leurs grilles de compétences afin de ne pas laisser le champ totalement libre aux seules tendances adéquationnistes, aux seuls processus pédagogiques descendants et aux seules méthodes séquentielles/par niveaux.

Nouveaux décrets wallons... en phase avec la tendance du tout à l'emploi

Les récents décrets wallons, qui redéfinissent l'**accompagnement individualisé des chômeurs** (décret AI)⁴ d'une part et les **centres d'insertion socioprofessionnelle** (décret CISP)⁵ d'autre part, sont de la même veine idéologique. Malgré une forte mobilisation du secteur de l'insertion socio-professionnelle, notamment via l'Interfédération des OISP, autour du décret CISP, celui-ci consacre l'**individualisation des parcours sur base des « besoins du stagiaire »** dans des **objectifs d'insertion orientés surtout vers les situations professionnelles**⁶. Ce décret, principalement orienté « formation professionnalisante » de par sa structure, est traversé par les logiques

3 Voir : **Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie** - CEC (https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_fr.pdf) et **Cadre européen commun de référence pour les langues** - CECRL (www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf).

4 Décret du 12 janvier 2012 relatif à l'accompagnement individualisé des demandeurs d'emploi et au dispositif de coopération pour l'insertion.

5 Décret du 10 juillet 2013 relatif aux centres d'insertion socioprofessionnelle.

6 « *Le programme individuel de formation précise au minimum (...): (...)* les objectifs à atteindre par le stagiaire en termes de compétences et connaissances techniques, transversales et sociales en situation professionnelle au regard des référentiels visés à l'article 15, 7° et 8° du décret lorsqu'ils existent. » (Second arrêté d'application du décret CISP, article 6, 3°).

adéquationnistes de « pertinence des filières » au regard tant des « cadastres de l'offre des formations professionnelles existantes » que des « besoins du marché de l'emploi » de la région⁷.

Ode à l'individualisation et à la responsabilisation des personnes, au tout à l'insertion professionnelle voulu par les logiques d'activation, le décret CISP est inextricablement lié au décret relatif à l'accompagnement individualisé des demandeurs d'emploi. Et ce notamment à travers les conditions d'agrément des centres⁸. Ces derniers sont tenus de mettre en place des mécanismes dits « d'accompagnement individualisé », véritables plans d'actions contraignants définissant une série d'actions que le demandeur d'emploi indemnisé doit mettre en place, parfois avec des indicateurs quantitatifs (nombre d'envois de CV, d'offres auxquelles postuler...), en vue de son insertion professionnelle⁹. Des plans d'actions qui semblent surtout destinés à faciliter le contrôle par les services ad hoc, et donc l'établissement de sanctions en cas de manquements, plutôt qu'à soutenir réellement les personnes dans leur volonté de « s'en sortir », que ce soit à travers leurs démarches de formation, de recherche d'emploi, et/ou par d'autres moyens.

Le changement de cap entre le modèle de gouvernance de l'ancien Dispositif intégré d'insertion socioprofessionnelle (DIISP) et celui du décret AI, qui le remplace, constitue un tournant radical dans la façon d'envisager la place du demandeur d'emploi dans le processus. Autant le DIISP organisait des actions de formation et d'insertion intégrées, **coordonnées et centrées sur les bénéficiaires**, en offrant un ensemble de services spécifiques, tant collectifs qu'individuels, complémentaires et coordonnés, avec une **évaluation**

7 Article 9, 1° du décret CISP, et article 20 du second arrêté d'application du décret CISP.

8 Un centre, pour être agréé, doit : « s'insérer dans le dispositif de coopération pour l'insertion et s'engager à conclure et mettre en œuvre un contrat de coopération avec l'Office [wallon de la Formation professionnelle et de l'Emploi] au sens du décret du 12 janvier 2012 relatif à l'accompagnement individualisé des demandeurs d'emploi et au dispositif de coopération pour l'insertion ». (Décret CISP, article 8, 6°).

9 « Le 'plan d'actions': le document évolutif établi sur la base du bilan, signé par le demandeur d'emploi et le conseiller référent, reprenant le ou les objectifs professionnels à atteindre ainsi que les actions y contribuant en vue de l'insertion professionnelle du demandeur d'emploi, et adapté en fonction des résultats des actions réalisées et des propositions d'ajustement. » (Décret AI, article 2, 10°).

formative des acquis ; autant le modèle AI se centre avant tout sur l'insertion professionnelle, en partant d'un bilan consistant à déterminer la situation du demandeur d'emploi **par rapport à la situation du marché de l'emploi**, avec une **évaluation des résultats** à la clef. À nouveau, c'est la consécration d'un modèle adéquationniste associé aux logiques d'activation.

En liant l'agrément CISP à la signature d'un contrat de coopération tel que voulu par le décret AI, les opérateurs d'insertion socio-professionnelle sont tenus de collaborer avec le FOREM selon les modalités définies dans le document. Parmi les modalités les plus habituelles se trouve la récolte de données sur le parcours, l'assiduité et les résultats obtenus par les demandeurs d'emploi, qui seront communiquées à leurs conseillers référents. En d'autres termes, c'est faire contribuer les opérateurs aux dynamiques de contrôle relevant normalement des seuls pouvoirs publics, avec toutes les questions que cela pose en termes éthiques et déontologiques, sans parler des questions de sens du travail pour les premiers concernés... les travailleurs.

Toujours en termes de **contrôle des stagiaires**, le décret CISP prévoit l'obligation pour les opérateurs de constituer un **dossier individuel par stagiaire** qui doit reprendre toute une série d'éléments¹⁰, et notamment son **projet post-formation**¹¹, ses évaluations, ses présences et « *les résultats connus en matière d'insertion dans l'emploi ou dans une autre formation* ». Dossier dont le contenu pourra être vérifié lors des contrôles par l'inspection¹²...

Des espaces vides comme espaces de liberté ?

Les paysages décrits plus haut ne sont guère réjouissants. En poursuivant les logiques actuelles jusqu'au bout, il y a de forts risques de voir à terme le marché de l'emploi définir les compétences qui doivent avoir la priorité, ou non, dans les formations ou même dans l'enseignement. Les compétences vues comme moins, ou non, directement utiles à l'insertion professionnelle, ou à

¹⁰ Second arrêté relatif au décret CISP, article 14.

¹¹ « Le 'projet post-formation' : le document élaboré par le stagiaire et le personnel encadrant qui précise l'objectif d'insertion socioprofessionnelle du stagiaire au terme de sa formation et reprend l'ensemble des activités et démarches pour y parvenir. » (Second arrêté relatif au décret CISP, article 2, 9°).

¹² Second arrêté relatif au décret CISP, article 24, 2°.

l'employabilité, risquent de se retrouver petit à petit mises au rebus parce que n'ayant plus leur place dans les logiques d'activation.

Pourtant, un décret comme le décret CISP comporte également en son sein **des ouvertures et des espaces libres** à exploiter pour revendiquer et/ou assurer une insertion qui ne soit pas que professionnelle, adéquationniste et « activationnelle ». Des interstices qui permettent également d'envisager la **coexistence de modèles pédagogiques** non purement séquentiels ou descendants, et ayant des visées plus larges que la seule insertion professionnelle.

Ainsi les finalités et missions des CISP, qui définissent la philosophie générale du décret en question, sont triples par rapport au stagiaire : son insertion directe ou indirecte sur le marché de l'emploi, son **émancipation sociale** et son **développement personnel**¹³. Et bien que les notions d'émancipation sociale et de développement personnel n'apparaissent plus par après dans le décret¹⁴, elles sont bel et bien présentes et coulées dans le texte de départ. On peut donc capitaliser dessus... Ou tenter de le faire.

Par ailleurs, un des grands espaces vides du décret concerne le choix, la définition ou la construction des référentiels de compétences. Presque rien n'y est dit à leur sujet, et aucune contrainte de cadre, de contenu ou de forme n'est imposée. C'est donc là une opportunité, voire un espace de liberté, pour construire son propre cadre de référence et y intégrer des méthodes pédagogiques, des processus, des programmes et objectifs de formation, en phase avec les **valeurs progressistes** d'émancipation et de développement de l'esprit critique portées par les mouvements ouvriers.

Un des enjeux fondamentaux, déjà mentionné plus haut, se trouve autour de la définition des cadres de référence là où il n'y en a pas encore. Ceux qui vont être construits pourraient alors faire office de précédent ou de jurisprudence. Il n'est pas improbable également qu'ils fassent force de loi dans les futurs dispositifs de certification qui vont progressivement être mis en place un peu partout et à tous les niveaux. S'atteler à cela maintenant c'est donc

¹³ Décret CISP, article 4.

¹⁴ Et n'apparaissent qu'une fois également dans le second arrêté, en lien avec l'accompagnement social du stagiaire (article 8, §2, 3°).

aussi contribuer à enraciner, à renforcer et à propager des méthodes et des valeurs pédagogiques différentes de la norme et des logiques idéologiques dominantes qui sont aujourd'hui à l'œuvre.

À Lire et Écrire, la **co-construction collective du cadre de référence** a permis de faire remonter les pratiques, les expériences et les enjeux du terrain, et de mener un travail en phase avec les réalités et les besoins des apprenants et des formateurs, le tout en accord avec les valeurs d'éducation populaire qui sous-tendent notre action. C'est-à-dire en proposant des **balises pour une alphabétisation populaire** qui soit réellement tournée vers les projets de la personne, dans le but de lui permettre de devenir **une citoyenne, un citoyen alphabétisé(e)**. C'est aussi, pour nous, la possibilité d'**envisager la personne de façon globale**, comme un être humain acteur de sa vie et dans la société, et pas seulement dans une perspective d'insertion professionnelle. C'est donc montrer, à travers notre cadre de référence, qu'on peut envisager l'alphabétisation de façon beaucoup plus large qu'à des seules fins fonctionnelles, et associer tant des objectifs d'insertion professionnelle que de réaffiliation sociale, d'émancipation et de développement personnel ; toutes ces dimensions étant liées.

C'est permettre une émancipation telle celle qu'évoquait une apprenante en alphabétisation à Bruxelles – suite à une séance de projection du film documentaire de Hadja Lahbib, *Patience, patience... T'iras au paradis*, dans lequel elle apparaît – qui, à la question « *qu'est-ce que cela vous a fait d'apprendre à lire et à écrire?* », répondait : « *Avant j'étais dans l'obscurité, maintenant je suis dans la lumière* »...

Stuart WRATHALL, conseiller politique

Lire et Écrire en Wallonie

Quels référentiels pour quelle société et pour quels apprentissages ?



Les définitions des « compétences-clés » nécessaires pour vivre comme pour travailler ne sont ni universelles, ni objectivables. Ces définitions sont toujours liées à un temps, un espace, une idéologie. Définir un référentiel, un socle commun de « compétences » est toujours un projet politique par le choix des finalités de l'apprentissage et les valeurs qui les sous-tendent, de ce qui est désirable et valorisé. Il faut donc nous montrer vigilants et aborder les référentiels dans une perspective critique au regard des objectifs de formation et d'éducation populaire qui sont les nôtres.

Par Catherine STERCQ

COMME LE SOULIGNENT VÉRONIQUE LECLERCQ ET ANNE VICHER¹, il existe une multiplicité de formes de référentiels : « *Au cours des dernières décennies, différents types de supports portant le nom de 'référentiel' ont été diffusés et utilisés dans le domaine de la formation continue des adultes. Tout en partageant la même dénomination, ils ne sont pas pour autant identiques : les fonctions, les méthodologies de conception, la terminologie, les cadres théoriques de référence peuvent se différencier.* » Les référentiels existants ne sont donc pas tous construits sur les mêmes bases.

À côté des référentiels **métiers/compétences**, « *qui définissent les métiers en termes de production et de services attendus, et listent les activités-clés des métiers ciblés et les compétences professionnelles associées* »², dont les référentiels produits par l'Interfédé tels que commis de salle et commis de cuisine, technicien(ne) de surface, formateur/trice..., il existe de nombreux **référentiels en lien avec l'alphabétisation, l'acquisition des savoirs de base, l'acquisition des langues**, dont le français...

On peut distinguer :

- les référentiels **centrés sur l'acquisition des compétences/savoirs de « base » en tant que compétences professionnelles associées**, directement en lien avec un métier ou traitées comme compétences transversales nécessaires à l'exercice d'un métier³ ;
- des référentiels **centrés sur les « compétences-clés » que toute la population devrait posséder**⁴ dont les référentiels en lien avec l'alphabétisation **centrés**

1 Véronique LECLERCQ et Anne VICHER, *Étude sur les usages des référentiels dans la formation linguistique de base*, in *Lidil (Revue de linguistique et de didactique des langues)*, n°45, 2012, p.96 (en ligne : <http://lidil.revues.org/3196>).

2 Interfédé, p.20 des différents référentiels métiers (téléchargeables : www.interfedebel.be/siteprovisoire/?page_id=61).

3 Par exemple la *Grille générique des savoirs de base en situation professionnelle* élaborée par l'Interfédé. Voir article pp. 85-98.

4 *Référentiel DeSeCo de l'OCDE* (résumé : www.oecd.org/pisa/35693273.pdf) ; *Compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie de l'Union européenne* (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=URISERV:c11090>) ; *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* d'Edgar Morin (<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>).

spécifiquement sur l'acquisition des compétences/savoirs « de base », en tant que socle minimum commun nécessaires à tout citoyen⁵.

- On peut également distinguer les référentiels selon qu'ils se centrent sur :
- la définition des compétences à acquérir : référentiels « de compétences » ;
 - les contenus de formation nécessaires pour acquérir ces compétences : référentiels « de formation » ;
 - l'évaluation de ces compétences : référentiels « d'évaluation ».

On peut encore distinguer les référentiels de compétences « génériques/transversales » des référentiels « spécifiques », et les référentiels « linguistiques » des référentiels « savoirs de base »...

Mais les termes sont souvent ambigus et les frontières assez poreuses.

Les référentiels diffèrent également en fonction des conceptions de l'apprentissage et de ce que recouvrent les savoirs de base et les notions de lire, écrire, calculer, etc. Ainsi certains référentiels sont organisés en « niveaux », visent prioritairement un positionnement simple et rapide, sont sous-tendus par une conception de l'apprentissage comme un empilement ou une succession de savoirs et de compétences mises en œuvre selon une progression linéaire⁶. D'autres au contraire se situent dans une approche constructiviste et partagent une vision élargie de l'alphabétisation qui part des contextes et réalités vécues, toujours complexes, et va au-delà du « parler, lire, écrire, calculer »⁷.

De nombreuses critiques sont adressées aux cadres et référentiels. Ces critiques se situent dans un contexte où les objectifs de compétitivité et d'employabilité écrasent les objectifs d'équité et d'inclusion, toutes les politiques étant recentrées vers l'emploi dans un contexte d'activation menant à l'exclusion des personnes les plus en difficultés⁸.

⁵ Socles de compétences de l'enseignement fondamental de la Fédération Wallonie-Bruxelles (www.enseignement.be/index.php?page=24737) et référentiels spécifiques pour l'alphabétisation (voir ci-après).

⁶ Le plus récent : Les référentiels de compétences en formation de base du Collectif genevois pour la formation de base des adultes, Suisse (www.modulesdebase.ch/referentiels-de-competences).

⁷ Par exemple : Référentiel des savoirs de base de Colette Dartois (France), Cadre écossais pour la maîtrise de l'écrit et du calcul en formations d'adultes de NALA (Écosse).

⁸ Voir : L'État social actif, *Journal de l'alpha*, n°189, mai-juin 2013 (www.lire-et-ecrire.be/ja189) ; Se former : liberté ? contrainte ?, *Journal de l'alpha*, n°198, 3e trimestre 2015 (www.lire-et-ecrire.be/ja198).

Ainsi, en se donnant comme objectif « *de devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde* »⁹, l'Europe tend à réduire la connaissance et son sujet à l'état de marchandise. L'OCDE, elle, n'hésite pas lorsqu'elle estime qu'« *une amélioration des performances des élèves des pays de l'OCDE équivalant à un seul semestre suffirait pour que les individus nés cette année rapportent à l'économie de la zone OCDE 115 milliards de dollars au cours de leur vie professionnelle* ». Et lorsqu'elle souligne qu'« *en résumé, les compétences sont devenues la monnaie mondiale des économies du XXI^e siècle, une 'monnaie' qui peut toutefois se déprécier à mesure que les attentes des marchés du travail évoluent et que les individus perdent les aptitudes qu'ils n'utilisent pas. Pour qu'elles gardent leur valeur, les compétences doivent être améliorées pendant toute la vie.* »¹⁰ L'OCDE invite les États à se questionner sur quels types de compétences sont nécessaires dans une économie moderne: « *Comment les élèves et les travailleurs d'aujourd'hui peuvent-ils se préparer face aux aléas du marché du travail? Comment les pays peuvent-ils garantir la productivité de l'utilisation des compétences disponibles?* »¹¹

Dans ce contexte, les critiques portent sur les aspects suivants :

- Les référentiels sont développés dans un contexte où la connaissance et son sujet sont réduits à l'état de marchandise.
- Les aptitudes et compétences déclinées dans ces cadres, et qui traversent toutes les activités humaines, sont instrumentalisées et « référentialisées » en fonction de l'économie de marché.
- Les référentiels participent du rêve d'une quantification généralisée des activités humaines devenues transparentes, et de leur contrôle.
- Ils tendent à uniformiser un sujet redéfini par et pour le marché. Au sortir de ces cadres, ce n'est pas l'altérité et la fécondité de la différence acceptée qu'on retrouve, c'est au contraire les mêmes répertoires de situations, les

9 Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000 (www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm?textMode=on).

10 OCDE, *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure*, 2012, p. 10 (www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/les-strategies-de-l-ocde-en-faveur-des-competences_9789264178717-fr#page11).

11 *Ibid.*, p. 13.

mêmes apprentissages des mêmes aptitudes et compétences, la même instrumentalisation des langues étrangères découpées dans les mêmes actes de parole, les mêmes diplômes, le tout confondu dans une même vision économe du monde.

- Ils contraignent la parole du sujet. On voit mal où pourrait encore se situer la libre énonciation d'un sujet créateur de son devenir dans cet univers prévisible et prévu sous le signe de l'Emploi et du Marché.
- Ils constituent des instruments de la sélection et de la hiérarchisation des savoirs « jugés bons » à être enseignés, les besoins retenus se situant dans une logique d'adaptation aux seules demandes des entreprises, des pouvoirs publics et des administrations.

Dès lors, quels savoirs de base viser aujourd'hui ? Ceux nécessaires à la formation d'un individu informé, libre de son jugement et de ses actes, et éclairé par le savoir et la réflexion ? Ceux nécessaires au formatage comportemental d'une main-d'œuvre flexible ? ...

Le secteur de l'alphabétisation et de la formation de base des populations pas ou peu scolarisées et peu qualifiées n'échappe pas à la montée en puissance de la tendance à la « référentialisation » représentative d'une tendance à la normalisation et à l'homogénéisation des pratiques. Cette normalisation, censée améliorer et optimiser la mobilité des apprenants et l'accès à la formation, est associée à une volonté de cadrage et de prescription des pouvoirs publics finançant les actions. Mais surtout à une volonté de pouvoir positionner les individus, donc de les classer, et ce le plus vite possible, dans des systèmes informatisés ne supportant ni les chemins buissonniers ni la complexité.

La « référentialisation » rend compte également de tendances marquantes dans le domaine de la formation des adultes peu qualifiés et/ou peu scolarisés : *« passage de la notion de savoir de base à celle de compétence, construction progressive de l'articulation entre maîtrise linguistique et intégration sociale et professionnelle, et conséquemment de la prégnance du contexte de travail »*¹².

¹² Marie Cécile GUERNIER, *Les contenus linguistiques dans les référentiels et les discours des formateurs. Définitions, conceptions et références*, in *Lidil*, n°45, 2012 (en ligne : <http://lidil.revues.org/3181>).

Le développement de ces « cadres communs » construit de fait de nouvelles normes dont la mise en œuvre et l'utilisation ne sont pas sans risques pour les personnes analphabètes, les associations et autres acteurs de la formation, et plus largement pour la mise en œuvre des politiques d'ISP, d'emploi, d'immigration, d'éducation permanente,... dans une perspective progressiste: arbitrage sur les financements entre acteurs de la formation, visions programmatiques et linéaires, normes de durée de formation, contrôles renforcés sur l'« efficacité supposée » des dispositifs de formation, contrôles des résultats d'apprentissage des personnes par les pouvoirs publics,...

Ainsi la notion de référentiel suscite, de la part des acteurs de la formation, des craintes de diverses natures. **Craintes politiques** par rapport à l'évolution de la société, **craintes pour les apprenants** que l'on enferme dans des contraintes de plus en plus fortes, **craintes pour les formateurs** face à ce que certains considèrent comme une atteinte à leur liberté pédagogique.

Il faut néanmoins souligner des aspects positifs aux cadres et référentiels, ou du moins de certains d'entre eux :

- Le terme « référentiel » est utilisé en opposition à « programme », entendu comme un tout à parcourir in extenso dans un ordre prescrit. Au contraire, le référentiel définit ce qu'il faut maîtriser en fin de formation quels que soient les moments d'apprentissage, leurs lieux, leur organisation. Un programme énumère des contenus, un référentiel définit des buts.
- Les référentiels assurent une fonction sociale de régulation entre les différents acteurs : au sein des associations mais aussi entre associations, entre secteurs et avec les pouvoirs publics.
- Pour les opérateurs, les référentiels assurent une fonction pédagogique (soutien à la construction des cours, à l'évaluation,...), une fonction de communication entre les partenaires (des apprenants aux financeurs), une fonction de management institutionnel.
- Une recherche menée en France¹³ montre par ailleurs que les formateurs

¹³ Enquête par questionnaires portant sur les usages des référentiels du domaine langagier par des formateurs impliqués dans la formation linguistique de base d'adultes et jeunes adultes. Voir : Véronique LECLERCQ et Anne VICHER, *op. cit.*

manifestent une capacité de recul critique et de prise de conscience des enjeux institutionnels de ces cadres.

Mais surtout, comme le souligne Philippe Meirieu¹⁴, les référentiels, en explicitant les intentions et les buts à atteindre, devraient permettre de « *sortir de l'implicite et de l'ineffable*¹⁵: nous savons, en effet, que l'implicite et l'ineffable sont, dans tous les systèmes de formation, les outils de sélections les plus draconiens. Dès lors que l'on est dans l'implicite et l'ineffable, on sélectionne ceux qui ont les codes... et les autres évidemment n'accèdent pas au savoir. »

Cependant, la formalisation par écrit des objectifs de formation et des performances attendues signifie le plus souvent un classement de ces objectifs par niveaux ou par étapes. Comme le souligne Véronique Leclercq¹⁶, « *ce travail de clarification n'est pas inutile mais cette différenciation par niveaux est à l'origine de dérives, notamment celle qui consiste à réserver aux plus avancés le travail sur les composantes sémantiques, textuelles ou culturelles pourtant indispensables pour accéder à l'écrit* ».

Ainsi, dans plusieurs référentiels « savoirs de base » récents, la confusion entre positionnement, certification, contenu et processus d'apprentissage entraîne une approche linéaire de type lecture de mots, lecture de phrases simples, puis de textes simples, puis de textes complexes, alors que la lecture d'un texte peut parfois être plus aisée que la lecture d'une seule phrase déconnectée d'un contexte: « *Une personne peut être capable de lire un texte assez complexe en s'appuyant sur des connaissances antérieures ou des indices contextuels et achopper sur la lecture d'un texte plus simple qui ne lui permet pas de mobiliser là ces stratégies. Il faut donc se méfier de cette progression artificielle, qui peut d'ailleurs induire une méthodologie (modèle linéaire) de diagnostic inappropriée.* »¹⁷ En ce qui concerne l'expression écrite, on remarque cette même conception figée de la progression. L'expression, même

¹⁴ Philippe MEIRIEU, *Pour une alphabétisation durable*, Intervention dans le cadre du colloque organisé par l'ANLCl avec l'UNESCO, 13 février 2009, www.meirieu.com/ACTUALITE/alphabetsisation_durable.pdf, p. 3.

¹⁵ Ce qui ne peut être exprimé, indicible (ndlr).

¹⁶ Véronique LECLERCQ, *Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes*, ESF, 1999, p. 139.

¹⁷ Véronique LECLERCQ et Jean VOGLER (coord.), *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?*, L'Harmattan/Contradictions, n°90-91, avril 2000.

embryonnaire, n'est pas envisagée au démarrage du cursus, alors qu'elle peut constituer une base de travail nécessaire à la construction des savoirs et savoir-faire scripturaux.

Couplée à une définition de niveaux construite sur un modèle hiérarchisé tel que : pour tous, « *un socle fonctionnel qui regroupe les compétences nécessaires à la vie courante : circuler, faire des courses, prendre un médicament, choisir un programme de télévision, utiliser un appareil, lire une petite annonce, régler une facture, faire son budget, prendre le train,...* »¹⁸ Et ce ne sera que dans un deuxième temps, pour ceux qui restent..., qu'il s'agira « *d'aller au-delà du pragmatisme quotidien et de se diriger vers plus de distanciation, de transversalité, d'automatisation, (...)* »¹⁹. Ce type de référentiel ne vise dès lors pas l'acquisition par tous d'une réelle maîtrise des langages, maîtrise qui implique distanciation, transversalité, automatisation,... Les débutants maîtriseront les mots et seront exécutants. Les niveaux intermédiaires maîtriseront les phrases et seront contremaitres. Les plus avancés maîtriseront les textes et seront cadres. La maîtrise des discours restera réservée aux dirigeants.

Tout ceci nous montre qu'aucun référentiel ne peut se construire sans questionnement et sans cohérence entre les choix des finalités, des compétences visées, des modalités d'apprentissages, des pédagogies, des contenus, des modes d'actions,...

Catherine STERCQ, coordinatrice du GT Référentiel
Lire et Écrire Communauté française

¹⁸ ANLCI, *Cadre national de référence*, 2003, p. 29 (www.anlci.gouv.fr/Mediatheque/Cadre-national-de-reference-sept-2003).

¹⁹ *Ibid.*, p. 31.

Compétences et approche par compétences



On ne peut questionner l'approche référentielle sans questionner la notion de compétences et l'approche par compétences. Approche qui suscite de nombreuses controverses quant à ses intentions politiques mais aussi de vives interrogations pédagogiques.

Par Catherine STERCQ

LE CONCEPT DE COMPÉTENCE S'EST DÉVELOPPÉ à partir des années 1930 dans le milieu du travail avant de gagner progressivement le monde de la formation professionnelle, puis celui de la formation des adultes, et enfin celui de l'école.

Aujourd'hui, la compétence est définie de manières très diverses selon les auteurs et les contextes. Cette notion est l'objet de multiples interprétations, souvent contradictoires, voire antagonistes. Selon que l'on se situe dans l'univers du travail, de la formation professionnelle des adultes ou de l'enseignement obligatoire, tant les concepts que les enjeux varient.

Dans l'univers du travail et de l'entreprise, la notion de compétence s'est imposée en opposition à la notion de qualification. La compétence étant perçue comme le fait de savoir gérer une situation professionnelle complexe, inattendue. Il ne s'agit pas seulement de posséder des savoirs, savoir-faire techniques, etc., il s'agit aussi de pouvoir les mobiliser et les combiner pour répondre à des situations toujours nouvelles. Particulièrement intéressant donc pour les personnes sans qualification, soit sans formation reconnue et officiellement sanctionnée par un diplôme. Particulièrement intéressant également pour toutes les personnes en difficulté avec l'écrit : des dispositifs de validation des compétences devraient leur permettre de faire reconnaître et valoriser leurs multiples savoirs et compétences, sans nécessairement passer par un système de formation qui, traditionnellement, ne relève que leurs manques...

On notera pourtant que l'approche par compétences peut aussi constituer un facteur de **dérégulation du marché de l'emploi**.

Bernard Rey¹ souligne ainsi que, dans le champ de l'entreprise, et **par voie de conséquence dans celui de la formation professionnelle**, la notion de compétence est une notion dérégulatrice dont il faut se méfier. *« Il y a eu, au cours des années 80, dans les entreprises européennes, une volonté des employeurs de dérégulation de l'embauche et de la promotion au sein de*

¹ Bernard REY, **Apprendre à l'épreuve des compétences**, Intervention lors d'un débat public organisé par le GFEN 28, Chartres, 12 décembre 2009, www.gfen.asso.fr/fr/b._rey_apprendre_a_l_epreuve_des_competences

l'entreprise. Plusieurs facteurs, l'évolution des pratiques, des techniques et des procédés, une concurrence mondialisée..., ont fait que la notion de qualification devenait encombrante pour les chefs d'entreprise. La notion de qualification correspond à un diplôme et donc à une formation bien identifiée en termes de contenus, de temps, de modalités, d'organismes habilités à la certifier et à laquelle correspond un poste de travail et une échelle de rémunération. Cette conquête historique du mouvement ouvrier est encombrante pour des chefs d'entreprise qui ont besoin de plus de flexibilité. Les directeurs des ressources humaines se disent aujourd'hui moins intéressés par le diplôme que par la personne, son enthousiasme, sa disponibilité, ses savoirs, son dynamisme, etc., ce 'je ne sais quoi' qui fait qu'un employé s'adapte facilement à l'entreprise. Ce qui a entraîné l'invention d'une nouvelle notion, concurrente de la notion de qualification, qui est celle de compétence.»

L'approche par compétences peut cependant représenter une réelle opportunité pour lutter contre l'exclusion systématique de l'emploi et de la formation des adultes les moins qualifiés. Ainsi, dans le cadre de la formation professionnelle des adultes et des dispositifs de validation de compétences, il existe des référentiels métiers, construits de manière paritaire (employeurs/syndicats), basés sur l'analyse des compétences utilisées en situation professionnelle, dont la réussite octroie une qualification porteuse de droits notamment barémiques. Nous pensons par exemple à la récente qualification de fossoyeur qui permet aux employés communaux de se voir reconnaître dans un métier exigeant.

Une autre critique porte sur le fait que **derrière l'approche par compétences se cachent essentiellement des objectifs économiques liés à l'évolution du marché du travail²**, les compétences étant définies, instrumentalisées, «référentialisées» et mesurées en fonction de l'économie de marché.

Ainsi, **en formation d'adultes**, la définition de compétences «génériques» ou «transversales» «*qui sont rattachées aux savoir-faire et aux savoir-être*

² Nico HIRTT, *L'approche par compétences : une mystification pédagogique*, in *L'école démocratique*, n°39, septembre 2009 (en ligne : www.skolo.org/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf).

acquis par l'expérience»³, et sont censées être transférables dans toute situation, facilite sans aucun doute la rédaction de CV, l'orientation professionnelle et la recherche d'emploi. Mais la mise en avant de ces compétences entraîne également la montée en puissance de la **fonction morale** de la formation, en définissant comme compétences des valeurs et qualités personnelles. Ainsi, si l'on en croit par exemple un des derniers référentiels en date, les principales compétences «*essentielles dans la vie quotidienne et sur le marché du travail*» seraient : «*la confiance en soi, la créativité, la débrouillardise, l'efficacité, l'esprit d'analyse, l'esprit d'équipe, la facilité à communiquer, la facilité à s'adapter, la fiabilité et le sens des responsabilités, l'initiative, l'intégrité, l'intelligence émotionnelle, le leadership, la maturité, la minutie, la motivation, la persévérance, le sens de l'observation, le sens de l'organisation, la volonté d'apprendre*»⁴.

Rappelons que ces référentiels de compétences et les outils qui y sont associés ne visent pas l'apprentissage de compétences mais le développement de la capacité des adultes à se reconnaître des compétences et à en reconnaître chez les autres, principalement en lien avec leur besoin d'insertion professionnelle.

On peut cependant remarquer que dans les choix de compétences qui y sont opérés, on ne retrouve pas mises en avant d'autres attitudes de base qui nous semblent tout aussi indispensables telles que la solidarité, l'esprit critique, l'envie de chercher, ... Aucun référentiel ne se construit sans choix idéologique.

Dans l'univers scolaire, Nico Hirtt relève également l'effet de dérégulation et estime qu'«*aujourd'hui, à l'ère des crises, des réseaux et de l'éclatement des qualifications, l'école est chargée de se soumettre et de soumettre ceux qu'elle forme à un double impératif. Celui de la polarisation des emplois et celui de l'adaptabilité et de la flexibilité. (...) Mais la victime principale, c'est le jeune qui sort de cette école-là. On en aura fait un travailleur adaptable, non*

³ Sofia GALLAGHER et Yolande CLÉMENT, *Guide sur les compétences génériques*, Centre FORA, Sudbury (Ontario, Canada), 2013, p. 6 (en ligne : http://opc-sfc.eu/IMG/pdf/guide_final_canada_compétences_generiques.pdf).

⁴ *Ibid.*, pp. 13-15.

en développant sa compréhension du changement, mais en brisant sa capacité de résistance au changement; non par une émancipation culturelle, mais par une privation de culture. »⁵

Les critiques et débats sont également d'ordre pédagogique.

Pour certains, « *l'intérêt de la notion de compétence est qu'elle présente l'avantage de s'opposer à la notion d'un enseignement qui serait essentiellement celui de l'apprentissage de procédures, c'est-à-dire un enseignement au rabais, de mépris des élèves* »⁶. **L'approche par compétences, en (re)donnant sens aux connaissances transmises par l'école, permettrait de lutter contre les inégalités scolaires.** Elle porte l'espoir de faciliter l'accès aux savoirs de tous ceux qui, aujourd'hui encore, sortent de l'école sans les maîtriser.

Pour d'autres au contraire, en se centrant sur la réalisation de tâches au détriment du processus, en se centrant sur le résultat sans se préoccuper de l'acquisition de nouveaux savoirs, **l'approche par compétences constitue un abandon des savoirs**⁷. Ce qui pose problème dès lors que l'on considère que les savoirs sont de « *puissants moyens d'émancipation et de développement de la pensée critique* »⁸.

Bernard Rey souligne que les compétences sont effectivement une évacuation des savoirs « *si les compétences que l'on veut faire acquérir à l'école se réduisent à des compétences de la vie courante. Ainsi, si on remplace les cours de biologie par des cours de diététique, de protection contre les maladies sexuellement transmissibles..., tout ce que la biologie et ses théories apportent pour l'intelligibilité du monde sera effectivement perdu. Cela peut se faire subrepticement en ajoutant aux programmes toutes ces choses qui paraissent légitimes (enseigner la sécurité routière, la lutte contre l'obésité, la protection*

⁵ Nico HIRTT, *Éduquer et former, sous la dictature du marché du travail*, in *L'école démocratique*, n°55, septembre 2013, p. 15 (en ligne : www.skolo.org/IMG/pdf/marchandisation_2013_ed.pdf).

⁶ Bernard REY, op. cit.

⁷ Nico HIRTT, *L'approche par compétences : une mystification pédagogique*, op. cit.

⁸ Christian ORANGE, *Les savoirs sont de puissants moyens d'émancipation*, Propos recueillis par Marcel BRUN, in *Le café pédagogique*, 13 septembre 2012, www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/09/13092012Article634831158197378670.aspx

contre les maladies cardiovasculaires et le sida, etc.) mais l'école n'aura alors plus le temps, mécaniquement, de transmettre des savoirs ! En dehors de cette nécessaire vigilance, la notion de compétence, prise dans son sens fort, oblige, par rapport aux pratiques de classes réelles, à (re)dire qu'un savoir n'est pas une succession d'énoncés à mémoriser. L'enseignement des mathématiques, par exemple, ne peut se réduire à l'apprentissage de règles et théorèmes. Il faut également apprendre comment justifier un théorème et comment se servir de cet outil pour résoudre des problèmes. Et ça, ça s'appelle une 'compétence'.»^{9 10}

Remarquons que, de manière générale, l'alphabétisation n'a pas attendu l'approche par compétences pour se centrer sur la vie courante (transmettre les informations nécessaires à la survie quotidienne) et évacuer les savoirs (maîtrise des langages fondamentaux et savoirs historiques, géopolitiques, économiques, scientifiques... nécessaires pour comprendre son environnement et le transformer).

Certains estiment aussi que «*l'approche par compétences ne peut en aucune façon se réclamer du constructivisme pédagogique. Elle se situe en réalité à l'opposé des pédagogies progressistes.*»¹¹ On constate en effet que le terme «*compétence*», utilisé par effet de mode à tout propos, remplace le plus souvent le terme «*objectif*» dans des référentiels qui induisent des approches comportementalistes dignes des pédagogies par objectifs des années 1970.

Les questions de l'utilisation des situations problèmes et de la centration sur la tâche sont également sources de débats. Pour certains, la définition de la compétence par référence à une tâche évite la décomposition et la perte de sens, conduit à la mise en activité tant intellectuelle que physique des apprenants, redonne de la finalité et du sens aux savoirs, redonne à l'apprentissage sa dimension de transformation en profondeur du sujet, les situations et tâches complexes permettant de construire de véritables savoirs¹². Au

⁹ Op. cit.

¹⁰ Voir aussi notre conception des compétences comme aptitudes à mettre en œuvre des savoirs, savoir faire, savoir transférer, etc., pp. 49-50.

¹¹ Nico HIRTT, *L'approche par compétences : une mystification pédagogique*, op. cit., p. 5.

¹² Maria-Alice MÉDIONI, *Des situations complexes dans l'ordinaire de la classe*, 2014, http://ma-medioni.fr/sites/default/files/travaux_files/des_situations_complexes_dans_lordinaire_de_la_classe.pdf

contraire, pour d'autres¹³, centrée sur l'agir, l'approche par compétences oublierait la dimension réflexive. Ainsi un référentiel récent pour la formation de base¹⁴, organisé en trois niveaux, définit comme suit son premier niveau : « *Les repères structurants : ce niveau correspond à des tâches simples dans leur définition et souvent répétitives dans une activité* ». La détermination des tâches risque en outre d'être inféodée aux seuls besoins de l'employabilité et de l'entreprise.

Au-delà des critiques et débats, l'approche par compétences a pour mérite de mettre au-devant de la scène pédagogique **la problématique de la mobilisation des savoirs en situation de résolution de problèmes et la problématique de la transférabilité des connaissances acquises en formation et de leur utilisation dans le quotidien**. Ce qui n'est nullement un processus spontané. Nous savons, en alphabétisation, combien ces questions sont fondamentales et combien l'impossibilité d'utiliser en dehors de la formation les savoirs abordés « en classe » constitue un frein majeur à l'apprentissage. Mais, comme le souligne Francis Tilman, « *ce n'est pas le savoir qui est au service de la compétence (...), ce sont les compétences, c'est-à-dire l'usage et la manipulation du savoir, qui sont au service de l'appropriation de celui-ci* »¹⁵.

En ce qui concerne l'alphabétisation, nous savons aussi que l'accès à l'écrit n'est pas une simple acquisition d'habiletés techniques. « *Nous avons été tentés, pendant toute une époque, de tout penser en termes de compétences. (...) Mais nous devons maintenant nous souvenir qu'un savoir n'est jamais réductible à la somme des compétences nécessaires pour le mettre en œuvre. Un boulanger, c'est quelqu'un qui sait doser le levain dans la farine, monter la température du four, mouler une baguette... mais c'est aussi quelqu'un qui entretient un rapport symbolique au temps, qui a une place particulière dans le village et dans la société... Dans ces conditions, toutes les entreprises d'alphabétisation qui se centrent exclusivement sur les compétences techniques de*

¹³ Nico Hirtt notamment.

¹⁴ Collectif genevois pour la formation de base des adultes, *Référentiels de compétences en formation de base*, 2015 (en ligne : www.modulesdebase.ch/referentiels-de-competences).

¹⁵ Francis TILMANT (2005), cité par Nico HIRTT, in *L'approche par compétences : une mystification pédagogique*, op. cit., p. 23.

l'écrit sans prendre en compte la dimension anthropologique et symbolique de l'acte d'écrire sont, à mes yeux, vouées à l'échec.»¹⁶

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà souligné, la prise en compte des acquis de l'expérience et/ou des acquis de formation, des compétences de chacun, constitue une réelle avancée pour les personnes en difficulté de lecture et d'écriture. Dans le contexte de la recherche d'emploi et de la formation professionnelle, l'objectivation et l'explicitation des tâches à effectuer ainsi que des savoirs et compétences nécessaires pour effectuer ces tâches devraient fondamentalement changer les représentations sur les prérequis à l'embauche et à la certification, et faciliter l'accès à l'emploi et à la formation des personnes analphabètes. On constate en effet que des sélections à l'embauche et à l'entrée en formation professionnelle sont basées sur des exigences élevées à l'écrit, alors qu'en réalité le niveau exigé n'est jamais nécessaire dans les tâches à réaliser. Dans beaucoup de cas, l'écrit nécessaire est exclusivement de l'écrit de marquage, écrit que des personnes analphabètes ou peu alphabétisées soit maîtrisent déjà, soit peuvent maîtriser en quelques heures de formation centrées sur l'adaptation à un poste de travail.

Soulignons enfin que ce débat a pour mérite de nous obliger à nous questionner sur nos objectifs, buts, finalités, à nous interroger sur ce que l'on entend par « savoir », « compétence »... , sur qui décide des savoirs et compétences à acquérir... Et sur le « comment » des adultes peuvent les acquérir.

Catherine STERCQ, coordinatrice du GT Référentiel

Lire et Écrire Communauté française

¹⁶ Philippe MEIRIEU, *Pour une alphabétisation durable*, Intervention dans le cadre du colloque organisé par l'ANLCI avec l'UNESCO, 13 février 2009, www.meirieu.com/ACTUALITE/alphabetsisation_durable.pdf, p. 4.

Compétences et attendus dans l'apprentissage de la langue étrangère



Aujourd'hui, nombre d'enseignants et de formateurs en langue étrangère se réfèrent au *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Comme son nom l'indique, il s'agit d'un cadre de travail qui, à ce titre, ne permet pas le passage direct à l'action de formation. Pour ce faire, il est en effet nécessaire de d'abord définir et construire des apprentissages, en lien avec les descripteurs qui s'y trouvent.

Dans cet article, je me propose d'illustrer cette étape intermédiaire qui servira à mettre en place des activités pédagogiques dans une optique d'utilisation de la langue en situation réelle. Plus concrètement, je partirai des descripteurs qui permettent de définir le profil type de l'apprenant de niveau A2, niveau important pour le secteur de l'alpha puisque c'est notamment le niveau requis pour l'obtention de la nationalité belge.

Par Maria-Alice MÉDIONI

LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES (CECRL) a déjà 15 ans. Il a introduit des éléments nouveaux qui sont, aujourd'hui, devenus des incontournables de la réflexion didactique en langue étrangère :

- des niveaux communs de référence, de A1 à C2 ;
- un découpage de la compétence linguistique en 5 activités langagières de réception (écouter, lire), de production (parler, écrire, seul ou en interaction), de médiation (traduire/interpréter) ;
- la notion de tâche inscrite dans une perspective actionnelle : apprendre une langue c'est produire des actions sociales ;
- la compétence langagière constituée de trois composantes désignées elles aussi comme compétences : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique.

Pour autant, le CECRL ne prétend pas être un référentiel mais plutôt un cadre susceptible d'offrir « *une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe* »¹. C'est ainsi que sont apparus des référentiels « adaptés » à des situations particulières, concernant surtout l'enseignement du FLE : référentiels pour le FLsco (français langue seconde et de scolarisation), pour les migrants ou dans le cadre de l'illettrisme. Tous portent une attention particulière à la question de l'évaluation, à l'instar du CECRL qui dresse un inventaire des différents types d'évaluation². Force est de constater que, dans le monde de l'école, la focalisation s'est faite sur l'évaluation – au détriment parfois des deux autres dimensions du Cadre : apprendre et enseigner –, et particulièrement sur l'évaluation sommative³. Le secteur de l'alphabétisation, pour sa part, se situe davantage dans une perspective d'évaluation formative : travailler sur l'évaluation, c'est travailler à faire que l'évaluation puisse servir à l'apprenant comme à l'enseignant ou au formateur, pour améliorer le travail de chacun.

1 Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, 2001, p. 9. En ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

2 Ibid., p. 139 et suivantes.

3 Voir : MÉDIONI Maria-Alice, *Peut-on échapper à l'évaluationnité ?*, in *Cahiers pédagogiques*, CRAP, n°491, septembre-octobre 2011, *Évaluer à l'heure des compétences*, pp. 29-31. Version longue en ligne : http://ma-medioni.fr/sites/default/files/article_files/peut_on_echapper_a_l_evaluationnité.pdf

C'est dire que le travail du formateur ou de l'enseignant consiste à réfléchir aux situations d'enseignement qu'il va proposer aux apprenants, en termes d'objectifs, de contenus et de régulations, pour que se construisent les connaissances et les compétences visées. Des situations qui offrent en même temps des observables aux apprenants pour qu'ils puissent se voir avancer⁴. Car les échelles de niveau et les descripteurs du CECRL sont des outils pour l'évaluation. Ils sont censés renseigner sur les attendus d'une formation à l'autonomie langagière au fil des différents degrés mais ne disent rien de « comment il faut s'y prendre » pour atteindre le niveau visé. Ce sont aussi des outils très intéressants pour l'autoévaluation, tout comme le *Portfolio européen des langues*⁵.

La vigilance est par ailleurs de mise face à la dérive possible vers la pédagogie par objectifs: le découpage en capacités et le contrôle en cours d'apprentissage des comportements attendus, de façon régulière et fréquente, afin de réajuster les objectifs visés, dans une démarche linéaire et cumulative. Le risque c'est de réduire et de morceler l'activité de l'apprenant en comportements observables et mesurables, d'aboutir, en somme, à une « *pédagogie du saucissonnage* » selon De Ketele⁶: l'apprentissage consiste à s'adapter aux tâches proposées, sans que les apprenants soient en mesure de définir leurs propres objectifs, sans qu'il y ait place pour l'imprévu, dans une visée à court terme. Dans ce type de découpage, l'apprenant est sollicité sur des tâches simples facilement mesurables: c'est la logique du produit. Tout au contraire, un apprentissage visant l'autonomie langagière et l'émancipation repose sur la complexité: apprendre suppose la résolution de problèmes. Les tâches complexes s'inscrivent dans une logique du processus: c'est la compréhension du problème et la manière de le résoudre qui sont visées, partant du principe qu'on peut réussir sans comprendre mais que comprendre permet de mieux réussir.

4 MÉDIONI Maria-Alice, *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage*, Chronique sociale, Lyon, 2016.

5 Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes*, Didier, Paris, 2001.

6 DE KETELE Jean-Marie, *Observer pour éduquer*, Peter Lang, Berne-Francfort, 1980.

Pour illustrer ces questions, je vous invite à regarder de près les échelles relatives au niveau A2⁷, ici choisi en raison de sa pertinence pour le secteur de l'alpha. Il s'agira de partir des descripteurs qui permettent de définir un profil type de l'apprenant de niveau A2, pour les différentes activités langagières⁸; pour chaque descripteur, de tenter d'en analyser et d'en questionner le contenu; d'envisager enfin ce que cela peut supposer en termes d'apprentissage, et donc d'enseignement. En quelque sorte, un aide-mémoire pour le formateur, qu'il devra complexifier par le recours à d'autres indicateurs plus détaillés à puiser dans le texte même du CECRL, ou dans des documents annexes, comme le Portfolio, ou complémentaires^{9,10}.

Écouter

Les activités de réception revêtent depuis l'avènement du CECRL une importance accrue, et tout particulièrement la compréhension orale, partant du principe qu'on comprend généralement mieux et plus vite qu'on ne parle une langue étrangère.

7 Quand elle arrive dans un groupe de niveau A2, la personne a déjà validé le niveau A1, soit le niveau dit « introductif ou de découverte ». La formation de niveau A2 (niveau « intermédiaire ou de survie ») devra lui permettre de « *comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail, ...)* »; de « *communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels* »; de « *décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats* » (*Cadre européen commun de référence pour les langues*, op. cit., p. 25).

8 Je préfère utiliser le terme « activité langagière » pour désigner les 5 rubriques énumérées par le Cadre, plus juste, me semble-t-il, que « compétence » qui renvoie à quelque chose de plus large et dont la définition n'est pas vraiment stabilisée. Véronique Castellotti et Bernard Py nous rappellent que la compétence est « *inséparable de l'action (on est compétent pour faire quelque chose)* »; qu'elle est « *un attribut qui ne peut être apprécié que dans une situation donnée* »; qu'il faut « *qu'il existe une instance, individuelle ou collective, qui soit à même de reconnaître cette compétence* ». (Véronique CASTELLOTTI et Bernard PY (coordonné par), *La notion de compétence en langue*, ENS Éditions, Lyon, 2002, p. 11).

9 Voir : Jean-Pierre ROBERT et Evelyne ROSEN, *Dictionnaire pratique du CECRL*, Ophrys, Paris, 2010 (particulièrement, les sections 90. Niveau A2 et 91. Niveau A2+), pp. 164-171).

10 Un travail similaire a été réalisé pour le niveau B1. Voir : MÉDIONI Maria-Alice, *L'évaluation au service de l'apprentissage*, in *Cahiers pédagogiques*, CRAP, hors-série n°18, avril 2010, *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen – Nouvelle édition*, pp. 62-65. En ligne : www.gfen.asso.fr/images/documents/evaluation_au_service_apprentissage_mam.pdf

ACTIVITÉ LANGAGIÈRE	CE QUI EST ATTENDU À L'ÉVALUATION	CE QUE CELA SUPPOSE EN TERMES D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
ÉCOUTER	1 Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler les récurrences. • Inventorier régulièrement ce qui a été appris, ce qu'on est capable de mobiliser¹¹.
	2 relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail).	<ul style="list-style-type: none"> • Les sujets qui concernent « de très près » les apprenants sont, par définition, variés. • Le formateur ne peut pas se cantonner à « l'utilitaire ». • Ne pas oublier les questions culturelles : historiques, artistiques, etc.
	3 Je peux saisir l'essentiel	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler la compréhension globale. • Comprendre sans tout comprendre : quelles stratégies ? • Travailler le traitement de l'information.
	4 d'annonces et de messages simples et clairs .	<ul style="list-style-type: none"> • Les écrits sociaux sont rarement « simples ». • Qu'est-ce qu'une annonce ou un message « clairs » ? • Quelle articulation avec le document authentique ?

On peut croiser ces indicateurs avec ceux que propose le *Portfolio européen des langues*. Soit dans sa première version, destinée aux élèves du troisième degré de l'enseignement primaire et du premier degré de l'enseignement secondaire¹². Soit dans sa version commercialisée pour adolescents et adultes¹³. Toutes deux intègrent l'écoute d'enregistrements ou d'histoires et détaillent davantage la catégorie « annonces et messages » : « *Je reconnais immédiatement si l'on me donne un ordre, un conseil ou si l'on m'interdit de faire quelque chose, même si je ne comprends pas tout ce qu'on me dit* » ou « *Je comprends quand on m'indique une direction à prendre ou bien où se trouve une personne, un objet* »¹⁴. Ces précisions servent également de guide pour la programmation du formateur. En effet, l'apprenant ne peut « reconnaître » ou « comprendre » qu'à partir du moment où il a rencontré la même situation à plusieurs reprises.

11 MÉDIONI Maria-Alice, *Des listes, des listes, des listes... oui mais à inventer*, in GFEN, *(Se)construire un vocabulaire en langues*, Chronique sociale, Lyon, 2002, pp. 207-210.

12 Version téléchargeable à la page : www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1030&do_check=

13 Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes*, op. cit.

14 Ibid., p. 10.

Lire

L'apprenant se trouve en situation de réception visuelle de textes écrits qu'il lui faut comprendre de mieux en mieux, en utilisant les indices propres à chaque genre textuel proposé.

ACTIVITÉ LANGAGIÈRE	CE QUI EST ATTENDU À L'ÉVALUATION	CE QUE CELA SUPPOSE EN TERMES D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
LIRE	1 Je peux lire des textes courts très simples.	<ul style="list-style-type: none"> • Les écrits sociaux sont rarement « simples ». • Le « court » n'est pas forcément plus simple (informations plus ramassées).
	2 Je peux trouver une information particulière prévisible	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler le traitement de l'information. • Cela renvoie nécessairement pour les apprenants à la familiarité, au connu.
	3 dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires.	<ul style="list-style-type: none"> • Il s'agit d'écrits sociaux. • Le fait qu'ils soient « courants » ne signifie pas qu'ils soient simples d'accès. • On peut étendre à d'autres documents courants pour un public adulte (documents administratifs...). • Travailler sur la notion de genre textuel. • Repérer les indices extratextuels (iconiques et typographiques).
	4 Je peux comprendre	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler la compréhension globale. • Comprendre sans tout comprendre ; quelles stratégies ?
	5 des lettres personnelles courtes et simples.	<ul style="list-style-type: none"> • Il s'agit d'écrits sociaux (« lettres personnelles »). • Cela suppose qu'on travaille : <ul style="list-style-type: none"> - soit sur des lettres réelles de francophones ; - soit sur des lettres produites par les apprenants eux-mêmes. • Il faut donc proposer des situations suffisamment riches pour offrir l'occasion de rédiger des lettres personnelles qui répondent aux contraintes de ce genre textuel.

Le Portfolio est là encore plus explicite. S'agissant de la compréhension, il précise : « *Je suis capable de comprendre le sens général, sans pour autant comprendre tous les mots, toutes les expressions, de textes courts et simples* ». De la même façon, il insiste sur la notion de genre textuel, « *centrale pour la construction de capacités langagières des apprenants* »¹⁵. C'est ainsi que

¹⁵ « *Quand il [le genre textuel] devient outil d'apprentissage, il permet à l'élève qui le pratique d'avoir accès à certaines de ses significations et, s'il les intériorise, d'accroître ses capacités langagières* » (Joaquim DOLZ et Roxane GAGNON, *Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit*, in *Pratiques*, n°137-138, 2008, pp. 179-198. En ligne : <http://pratiques.revues.org/1159#bodyftn4>).

les deux versions évoquées plus haut proposent tour à tour : « *Je reconnais dans un texte s'il s'agit d'un dialogue, d'un récit, d'une description, etc.* » ou « *Je reconnais si un texte de presse est un article sur la vie politique, culturelle ou économique, un fait divers, une annonce, un bulletin météo, etc.* ». Il est important que les apprenants soient invités à faire le point sur leurs acquis, régulièrement, à l'aide du Portfolio.

Prendre part à une conversation

L'apprenant de niveau A2 devient capable de mener des échanges de type social très courts.

ACTIVITÉ LANGAGIÈRE	CE QUI EST ATTENDU À L'ÉVALUATION	CE QUE CELA SUPPOSE EN TERMES D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
PRENDRE PART À UNE CONVERSATION	1 Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles	<ul style="list-style-type: none"> • Les tâches « simples » sont des tâches que l'on a déjà effectuées, que l'on sait faire, ce que vient confirmer le qualificatif « habituelles ». • Ce sont des tâches de reproduction avec légères variantes ou de combinaison d'éléments connus. • Cela suppose que les apprenants aient été suffisamment entraînés pour que cela devienne simple et habituel.
	2 ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers.	<ul style="list-style-type: none"> • Échange basé sur des questions et des réponses peu développées : il s'agit de demander une information et de la donner, « directement » sans entrer dans des détails. • Pour que l'échange soit direct, il faut s'y être beaucoup préparé, que les « formats » ou routines d'interaction soient connus et pratiqués de façon intensive, jusqu'à devenir « familiers ».
	3 Je peux avoir des échanges très brefs	<ul style="list-style-type: none"> • Pour autant, ils peuvent comporter des combinaisons très variées des possibilités devenues familières.
	4 même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	<ul style="list-style-type: none"> • Lorsqu'on ne comprend pas, on peut user de stratégies de questionnement ou de relance qui permettent de mieux comprendre. • Cela suppose d'apprendre ces stratégies qui nourrissent la conversation (compétence pragmatique). • Une conversation ne consiste pas en un échange strict d'informations. Elle comporte un début et une fin : salutations, formules d'adresse, échange d'informations, appréciations, formules de clôture... (compétence sociolinguistique).

Le Portfolio offre un inventaire impressionnant de ce qu'un apprenant peut réaliser dans une conversation, au terme de sa formation A2. C'est un outil essentiel pour qu'il puisse lui-même évaluer sa progression, se rendre compte de ce qu'il est capable de faire réellement dans des situations variées.

S'exprimer oralement en continu

Cette activité langagière renvoie surtout à la situation scolaire car, dans la vie, on s'exprime rarement en continu... sauf lorsqu'on raconte une anecdote, une histoire, qu'on rapporte une conversation ou lors d'interventions publiques. De manière générale, dans la plupart de situations, on finit par être en interaction, comme dans le cas d'un exposé, qui est souvent suivi d'un débat ou d'un jeu de questions-réponses.

ACTIVITÉ LANGAGIÈRE	CE QUI EST ATTENDU À L'ÉVALUATION	CE QUE CELA SUPPOSE EN TERMES D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINU	1 Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions	<ul style="list-style-type: none"> • Un repérage et une utilisation récurrente de formules et de blocs lexicaux. • Un entraînement à l'adaptation de ces formules ou blocs lexicaux aux circonstances rencontrées.
	2 pour décrire	<ul style="list-style-type: none"> • La description est un exercice scolaire, particulièrement inutile lorsque tout le monde a sous les yeux ou à l'esprit ce dont on parle. • On peut remplacer avantageusement la description par la présentation ou l'explication de ce que l'autre ou les autres ignorent.
	3 en termes simples	<ul style="list-style-type: none"> • Pour un apprenant, rien n'est simple, sauf ce qu'il maîtrise. Savoir s'exprimer en termes « simples » suppose une maîtrise rendue possible par l'entraînement fréquent à des situations variées.
	4 ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	<ul style="list-style-type: none"> • Il s'agit de ne pas confondre implication de l'apprenant et intrusion dans la sphère de l'intime¹⁶. • Le formateur doit être vigilant pour ne pas assigner à l'apprenant un profil, une situation sociale ou familiale particuliers. • Le recours à la simulation – en faisant parler un personnage – permet d'« avancer masqué », de préserver la face, de ne pas s'exposer. • L'objectif du formateur c'est de faire construire l'autonomie langagière et non pas de pratiquer la confession.

¹⁶ Voir : MÉDIONI Maria-Alice, *Le débat en classe de langue. 5 alternatives à « la mise à nu »*, in *Dialogue*, GFEN, n°149, juillet 2013, *Débatte, penser, apprendre*, pp. 19-22. En ligne : http://ma-medioni.fr/sites/default/files/travaux_files/5_alternatives_a_la_mise_a_nu_dans_un_debat_0.pdf

Le croisement avec le Portfolio permet de compléter les situations à proposer aux apprenants pour qu'ils puissent s'exercer, progressivement, à la prise de parole en continu. Par exemple : expliquer ses goûts et ses préférences, comparer des personnes, des objets ou des situations, laisser un message sur un répondeur, faire un exposé. À la condition qu'ils aient pu « se préparer » et que « leurs auditeurs connaissent le thème »¹⁷.

Écrire

Au niveau A2, l'écriture devient plus autonome et l'apprenant peut être davantage attentif à la cohérence et à la cohésion pour produire, en fin de parcours, des textes dont les différentes phrases sont reliées entre elles (utilisation de connecteurs) et où apparaissent des temps verbaux différents (raconter un événement passé, faire des vœux...).

ACTIVITÉ LANGAGIÈRE	CE QUI EST ATTENDU À L'ÉVALUATION	CE QUE CELA SUPPOSE EN TERMES D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
ÉCRIRE	1 Je peux écrire des notes et messages simples et courts .	<ul style="list-style-type: none"> • Les écrits sociaux sont rarement « simples ». • Mais, dans un groupe d'apprenants, on peut réaliser des notes ou des comptes-rendus qui deviennent des écrits sociaux s'ils sont destinés aux autres apprenants, par exemple, afin de leur permettre de produire des actions.
	2 Je peux écrire une lettre personnelle très simple ,	<ul style="list-style-type: none"> • Les lettres « personnelles » sont des écrits sociaux. • La lettre personnelle peut être écrite par un personnage fictif. • Ne pas oublier la question du destinataire... qui ne peut pas être l'enseignant, dans une perspective actionnelle.
	3 par exemple de remerciements.	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a, bien sûr, d'autres possibilités : lettres d'excuses, pour solliciter quelque chose ; biographies imaginaires ; devinettes ; cartes d'invitation ou de vœux ; poèmes ; etc.

À noter que dans les descripteurs du Portfolio apparaissent les notions de syntaxe et d'erreur : « *Je peux m'inspirer de phrases connues pour construire d'autres énoncés, tout en respectant la syntaxe* » ; « *Je commets encore des erreurs de langue mais le sens général reste clair* ».

¹⁷ Voir : MÉDIONI Maria-Alice, *L'exposé*. En ligne : <http://ma-medioni.fr/pratique/expose>

Autoévaluation et autorégulation

On aura remarqué tout au long de cet article la proposition de recours au *Portfolio européen des langues* pour mettre en parallèle les descripteurs du Cadre avec ceux du Portfolio, en invitant les apprenants à un regard réflexif sur leurs apprentissages, selon le dispositif de travail suivant¹⁸ :

Dès le début de l'année :

1. Prise de connaissance des pages consacrées au niveau concerné et à celui qui précède.
2. Consigne: chacun se positionne lors du premier cours, par rapport au niveau qui précède, théoriquement acquis, et par rapport à celui qui est visé, dont on peut estimer que l'objectif est plus ou moins difficile à atteindre. Cela permet de mesurer l'effort à fournir et sur quels points le porter plus particulièrement.

Reprise du travail lors des séances de suivi :

1. Même consigne.
2. Réactions, débat.
3. Quelles décisions pour avancer, progresser ?

D'autres outils de régulation et d'autorégulation sont requis dans l'accompagnement des apprenants pour qu'ils puissent¹⁹ :

- s'engager et persévérer: le portfolio, le journal de bord, etc. ;
- comprendre pour avancer: la (re)mobilisation (émergence des représentations, reprise), les listes de vérification, les pauses méthodologiques, les outils d'autocorrection, les interactions, les entretiens, etc. ;
- analyser et décider: le Conseil²⁰, la mise à l'épreuve, le chef-d'œuvre, le bilan, etc.

¹⁸ Pour une proposition d'utilisation du Portfolio plus développée, voir : MÉDIONI Maria-Alice, *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage*, op. cit.

¹⁹ Ibid.

²⁰ Il s'agit du conseil tel que l'envisage la pédagogie institutionnelle. Voir : MÉDIONI Maria-Alice, *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage*, op. cit., pp. 168-169.

Apprendre une langue c'est se donner des moyens supplémentaires de comprendre et de construire le monde. *A fortiori* dans le cas des apprenants en alphabétisation pour qui l'enjeu est vital. Apprendre une langue, c'est aussi, comme dans tout autre apprentissage, apprendre à comparer, écouter, argumenter, mettre en relation, se positionner, prendre des décisions et des risques... À condition que ces différents éléments soient constitutifs de la mise en situation proposée par le formateur : la citoyenneté se construit au cœur même de l'acte d'apprendre.

Maria-Alice MÉDIONI

Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)
Centre de Langues - Université Lumière Lyon 2

Pour articuler finalités, buts et acquisition des savoirs de base

La grande roue de Lire et Écrire



Comment soutenir l'acquisition des langages et des savoirs de base nécessaires pour « comprendre, réfléchir et agir le monde » au quotidien ? Comment se situer à contrecourant des forces de domination et privilégier des rapports aux mots et au réel qui, tout en étant fonctionnels, sont également plus critiques et plus créatifs ? Comment former des hommes sujets de l'histoire, conscients de leur capacité de se libérer mutuellement et créateurs de réalités nouvelles ? C'est pour apporter une réponse à ces questions que le groupe de travail *Référentiel* de Lire et Écrire a conçu un *Cadre de référence pédagogique pour l'alphabétisation*.

Par Catherine STERCQ

LE CADRE DE RÉFÉRENCE PÉDAGOGIQUE DE LIRE ET ÉCRIRE est conçu dans l'intention de préciser les savoirs et compétences que nous visons et de baliser le cheminement d'acquisition et d'évaluation de ces savoirs et compétences. Il a pour objectif de donner des outils de compréhension et de réflexion aux formateurs pour soutenir la construction de leurs actions de formation en les aidant à déterminer, planifier, exécuter et analyser leurs propres démarches. Ces actions, au-delà de leurs caractéristiques communes, sont aussi innombrables que les situations, désirs, besoins, centres d'intérêts, questionnements des apprenants.

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

Ce qui nécessite :

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

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

qui vont permettre la **maîtrise 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**.

Pour représenter ces buts, compétences, savoirs et enjeux : une grande roue



Quelques 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 grande roue ;
- l'accès à la réflexion, à la compréhension, à la création, au pouvoir d'agir – le cœur de la grande 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.

Une autre caractéristique de ces différentes compétences, c'est qu'elles ne peuvent s'acquérir sans contenu, sans matériau. On ne réfléchit pas, on n'apprend pas à réfléchir sur rien, on ne lit pas, on n'apprend pas à lire sur rien,... Elles ne peuvent donc s'acquérir sans pratiques sociales et culturelles, sans intentions, sans situations,... qui vont déterminer contenus et matériaux, informations à rechercher et savoirs à acquérir. Ceci est vrai pour l'acquisition de toute compétence. Mais ce qui est spécifique à l'alphabétisation, c'est que, contrairement à une formation métier, les contenus et matériaux, les situations qui permettent d'apprendre à analyser, comprendre, parler, écrire,... et celles où l'on est amené à réfléchir, comprendre, parler, écrire,...

sont innombrables, indéterminées, non prévisibles,... et donc différentes pour chaque groupe. Si, dans les formations métier, du moins dans les formations à certains métiers techniques comme commis de cuisine ou peintre en bâtiment, on peut définir sans trop de difficultés des « unités de formation » qui vont naturellement lier compétences visées et contenu de formation, ce n'est pas possible en alphabétisation : **un référentiel de compétences ne peut pas se relier à un contenu de formation sans choix préalable de situations.** Choix qui dépendra lui-même du modèle d'action de référence. Par exemple, si l'on utilise un manuel, les situations seront définies par celui-ci. Si l'on se situe en pédagogie du projet, ce sera le projet qui déterminera les situations.

Parler, écouter, écrire, lire, calculer,... sont des activités cognitives complexes qui dépendent toujours de la connaissance du contexte et des intentions liées à ce contexte. Savoir compter, ce n'est pas savoir réciter correctement la « comptine » des nombres de 1 à n , c'est les utiliser pertinemment dans une activité de dénombrement. Une personne qui lit la « une » d'un journal ne lit pas seulement des mots : elle utilise aussi la connaissance des conventions de l'écriture journalistique, de la vocation locale/nationale du journal, de son orientation politique et philosophique, de ses propres connaissances et visions du monde. Elle « lit entre les lignes » : elle « lit le monde », selon l'expression de Paulo Freire.

L'alphabétisation vise des savoirs qui sont distincts des connaissances relatives à des contenus de type informationnels, même si informations, savoirs et connaissances sont en interrelation.

Tout savoir est en même temps savoir, savoir faire, savoir refaire, savoir transférer et savoir dire. « C'est un savoir intégré, assimilé, 'généralisé', disponible et mobilisable au moment opportun, sans effort particulier et, souvent, sans même en avoir conscience (...). Selon cette conception, dès qu'un savoir de base est 'acquis' (qu'il est donc véritablement un 'savoir'), il ne s'oublie pas... »².

² Colette DARTOIS, *Former les publics peu qualifiés. Partie 1 : Référentiel des savoirs de base*, Ministère de l'emploi et de la Solidarité, Paris, 2000, p. 17.

C'est dans cette perspective forte que nous comprenons l'usage du mot « compétence » en vigueur aujourd'hui. Soit :

– « *aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* », selon la définition adoptée par le décret *Missions* pour l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles ;

– « *capacité avérée de mettre en œuvre des savoirs, des savoir-faire et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études/formations, pour le développement professionnel ou personnel* », selon la définition du Service francophone des métiers et des qualifications (SFMQ) reprise par les décrets ISP.

Rappelons aussi que :

– **Savoirs et pouvoirs sont étroitement liés.** Sans pratiques sociales, **sans intégration dans une communauté de pratiques** qui nécessite l'usage des langages fondamentaux et de savoirs, **sans statut préalable et inconditionnel d'interlocuteur**, de lecteur, d'auteur..., **nous n'avons aucune raison d'apprendre...** Comme le souligne Jean Foucambert dans un propos sur la lecture qui est aussi valable pour tous les autres langages, « *travailler à la lecture, c'est ébranler ce statut de non-lecteur afin de permettre des stratégies d'utilisation de l'écrit car l'obstacle ne réside pas dans un manque de techniques mais dans l'absence de raisons de se doter de ces techniques* »³. Acquérir les langages fondamentaux, c'est acquérir des outils de communication dont l'exercice suppose, non l'enfermement dans des fonctions d'exécution et l'injonction de « laisser son cerveau au vestiaire », mais le partage des responsabilités, la participation à l'initiative et à la décision.

– **L'apprentissage ne se décrète pas...** et rien ne permet de l'imposer à quiconque. Tout apprentissage s'effectue, pour chacun, de sa propre initiative et requiert de sa part un engagement personnel. L'acquisition de savoirs doit être vécue dans une dynamique de développement, et non pas seulement comme une manière de satisfaire à une exigence extérieure dans un parcours institutionnel du combattant.

³ Jean FOUCAMBERT, *Madani ira-t-il à Paris?*, in *Les Actes de Lecture*, AFL, n°17, mars 1987 (en ligne : www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL17/AL17P26.html).

– **Chaque individu a la capacité de développer ses savoirs et son intelligence.** Ce principe implique qu'il n'existe pas de point final temporel, pour un individu, à la construction et au développement de ses propres savoirs. Ce qui n'a pas encore été acquis peut toujours l'être par la suite. *« Tout le monde peut apprendre et nul ne peut jamais décider, pour une personne donnée, qu'un apprentissage est définitivement impossible. »*⁴

– **Il y a toujours de nouveaux savoirs/compétences à acquérir,** y compris en ce qui concerne les langages fondamentaux et les savoirs de base. On n'a jamais fini d'apprendre à parler, lire, écrire, calculer,...



Le GT Référentiel de Lire et Écrire s'essaie à faire tourner la roue.

Photos (celle-ci et celles de la page suivante) : Lire et Écrire Communauté française

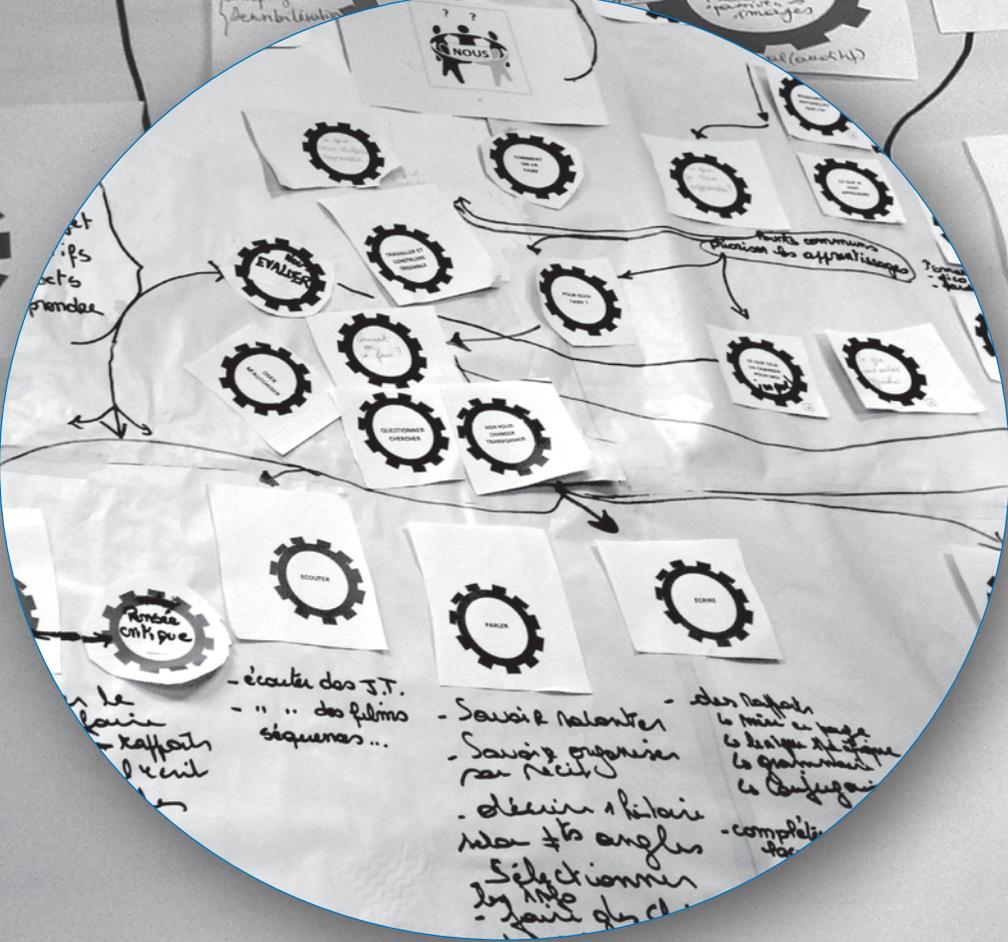
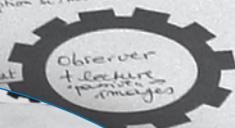
⁴ Philippe MEIRIEU, *Pédagogie : le devoir de résister*, ESF, 2007, p. 80. Et : Philippe MEIRIEU, *Pour y voir (un peu plus) clair dans les débats sur la pédagogie*, Bloc-notes du 6 mai 2006, p. 2, www.meirieu.com/ACTUALITE/blocnotesdu6mai2006.pdf

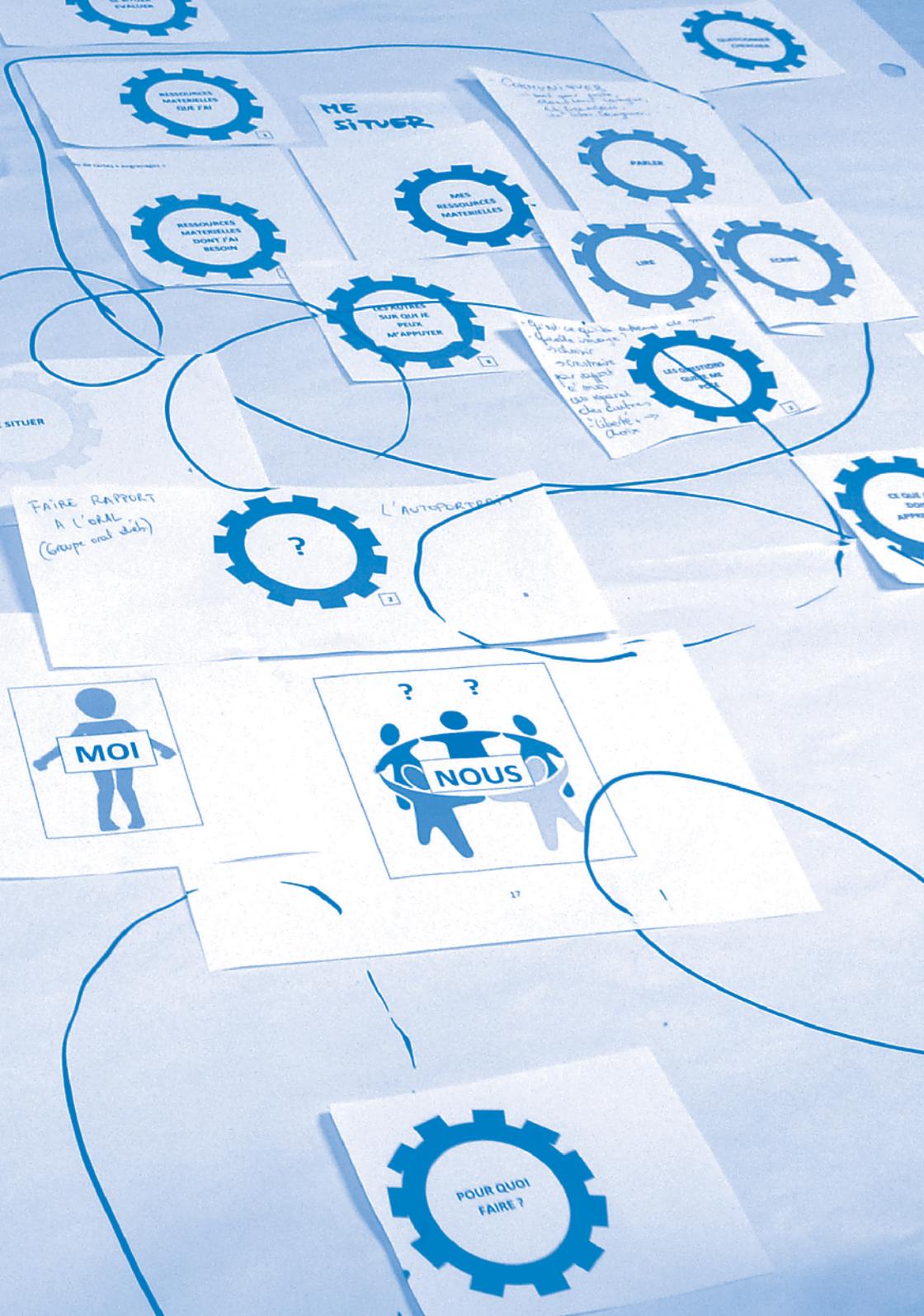


- se mettre en position d'attente
- email de compréhension
et d'interprétation / centre
l'oral → gestuelle (dans
la langue)
- bien de la langue
↓
Impression
Description



- Fermeur
- Percevoir le degré d'achèvement /
- Simplicité
- Perception et maîtrise





NE S'IVER

RESSOURCES MATERIELLES
DONT J'AI

RESSOURCES MATERIELLES
DONT J'AI
BESOIN

DES
RESSOURCES
MATERIELLES

PARLER

LIRE

SCRIRE

LES OUTILS
SUR QUEL SE
FOND
L'APPRENTISSAGE

COMPRENDRE REVER
FAIRE UN RAPPORT
L'APPRENTISSAGE
DES OUTILS
-> il y a ce qui est naturel de nous
-> Quelle est la langue ?
-> l'écriture
-> l'écriture pour apprendre
-> l'écriture
-> les outils qui se font
-> l'écriture -> l'écriture

LES OUTILS
QUI SE
FONT

FAIRE RAPPORT
A L'ORAL
(Groupe oral deb)

?

L'AUTO-PORTRAIT



? ?

NOUS

17

POUR QUOI
FAIRE ?

Tableau de synthèse

Le tableau ci-dessous tente d'illustrer, comme la grande roue, les liens et interactions entre nos « compétences transversales » et nos « compétences spécifiques ».

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 reconnaître 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'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	
	Connaitre 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		
	Un comportement de scripteur/auteur	Un comportement de locuteur/interlocuteur	Un comportement de chercheur/constructeur
AGIR POUR TRANSFORMER	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		Élaborer une résolution Choisir les concepts et outils mathématiques nécessaires
	Réaliser physiquement le message		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 mathématiquement 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,...

Dans ce tableau, on pourrait rajouter de nombreuses colonnes, portant sur d'autres langages ou sur des savoirs ou questions de recherche spécifiques.

Catherine STERCQ, coordinatrice du GT Référentiel
Lire et Écrire Communauté française

Une **Présentation des référentiels qui nous ont inspirés** est disponible en ligne à la page : www.lire-et-ecrire.be/ja202

Pour une présentation complète de la grande roue, voir :
Catherine STERCQ (coord.),

Comprendre, réfléchir et agir le monde : balises pour l'alphabétisation
Cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire (à paraître).

Disponible sur le site de Lire et Écrire (www.lire-et-ecrire.be)
dès sa parution.

Faire tourner la roue

Une application au projet « Charleroi, notre ville »



Tous les ans, autour du 20 mars, Journée de la Francophonie, des activités mettent la langue française en fête en Fédération Wallonie-Bruxelles.

La *Ville des mots* est le lieu phare de cette manifestation. En 2014, c'était le tour de Charleroi sur le thème « les mots décollent ». Occasion pour les citoyens, artistes, associations... de faire vivre le pouvoir des mots, de s'amuser avec les mots et de transformer la ville avec slogans, poèmes, coups de gueule, lettres d'amour...

Un projet, *Charleroi, notre ville*, mené avec deux groupes d'apprenants, oral et écrit, de Lire et Écrire Charleroi Sud-Hainaut nous permet d'illustrer comment tourne la « grande roue » du Cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire.

Par Rosemarie NOSSAINT

LA VISITE DE CHARLEROI HABILÉE ET ENVAHIE DE MOTS en tous genres s'est inscrite dans un projet plus large de visites d'expositions qui ont été le point de départ d'ateliers philo. Après avoir fait ces visites, le parcours de la *Ville des mots* et des ateliers d'écriture, les apprenants ont voulu réaliser des panneaux, et un projet photo a émergé.

Visiter des expositions

Nous ne détaillerons pas ici cette partie du projet pour nous centrer sur le travail mené en lien direct avec la visite de Charleroi, *Ville des mots*. Nous trouvons cependant utile de présenter brièvement le cadre dans lequel s'est inscrit le projet décrit ci-après (p. 59 et suivantes).

Objectifs

- Amener les apprenants à découvrir des expositions qui présentent différentes formes d'art (sculptures, peintures, dessins, gravures...).
- Discuter et échanger avec les artistes sur leurs pratiques, leurs réflexions par rapport à leur travail...

Pour chaque visite

- Séance préparatoire : préparation d'un questionnaire pour la discussion avec l'artiste.
- Visite de l'exposition et discussion avec l'artiste.
- Atelier d'écriture en lien avec l'exposition, la rencontre de l'artiste et de son univers.
- Discussion philosophique en lien avec l'univers/le thème de travail de l'artiste.
- Ateliers lecture, orthographe, entraînement/mémorisation... en lien avec le nouveau vocabulaire découvert.
- Séance de lecture vivante pour faire découvrir aux apprenants que l'objet de nos discussions fait aussi l'objet de réflexions et de questionnements chez d'autres personnes (personnes lettrées).

Participer à « Charleroi, Ville des mots »

Objectifs

- Participer de manière active au projet collectif de sa ville.
- Redécouvrir sa ville de manière différente.
- S’exprimer sur sa ville.

1. La découverte du plan (3h)

- Repérer le parcours de visite de *Charleroi, Ville des mots*, lire les indications.
- Trouver un point de départ pour se donner rendez-vous.
- Repérer les lieux d’arrêt.
- Préparer le trajet que nous allons effectuer.

1.1. Le plan

- Distribution des plans (chaque apprenant reçoit le sien).
- « Qui a déjà regardé un plan ? » Dans le groupe personne...
- Chacun regarde son plan et essaie de repérer quelque chose qu’il connaît de Charleroi.
- Le ring est tout de suite repéré. Le trajet est en jaune. On voit la Sambre.
- Lecture de noms de rues que l’on connaît.
- Repérage de la gare, du boulevard Tirou,...
- Repérage des divers lieux du parcours et lien avec les numéros sur le plan.

1.2. Les mots que l’on ne comprend pas (exemple : parcours urbain ascensionnel¹)

- Repérage des mots inconnus.
- Recherche de mots de la même famille que l’on connaît (ascensionnel → ascension et ascenseur, ballade émotionnelle → émotion,...).

1.3. Lecture des différents cadres explicatifs du programme au dos du plan

¹ Parcours allant du bas de la ville à la ville haute.

Évaluation

Après avoir travaillé sur le plan et préparé le parcours, les apprenants étaient contents de participer au projet et impatients de faire la visite prévue de la ville :

- « C'est la 1^{re} fois que je vois un plan comme ça mais ça a été, on a su trouver et comprendre le parcours. »
- « Oui c'est bien comme ça, on sait où on va aller. »
- « Au début ça me semblait difficile mais quand on l'a fait ensemble ça va, j'ai su retrouver des noms de rues. »
- « C'est bien d'avoir un plan mais j'espère qu'on va savoir se débrouiller avec sur place. »
- « Un plan comme ça c'est un peu difficile au début mais il faut bien regarder. »

2. Visite de « Charleroi, Ville des mots »

3. Atelier d'expression : ce que je pense de ma ville et les lieux que j'aime (3h)

3.1. Oralement en collectif : « qu'est-ce que je pense de ma ville ? »

- « Charleroi est sale, c'est une ville moche, les gens ne respectent rien. »
- « Je n'aime pas Charleroi, c'est une ville dangereuse. »
- « Je n'y vais jamais sauf quand il faut pour un papier, parce que ce n'est plus comme avant, quand j'étais petit on allait se promener, il y avait beaucoup de magasins, c'était joli mais maintenant tous les magasins ont fermé, il ne reste presque plus rien. »
- « Moi j'aime pas, c'est dangereux parce que beaucoup de gens se font agresser, on vole les voitures ou bien on casse les carreaux. »
- « Moi, j'ai peur aussi, on arrache les sacs des femmes et avec tout ce qu'on entend ce n'est pas rassurant du tout. »
- « Je n'aime plus y aller, il y a des travaux partout, c'est moche. »
- « Moi j'aime bien le parc, parfois j'aime bien aller promener mais seulement la journée, il ne faut pas aller le soir. »
- « Les seuls beaux magasins ce sont des magasins chers, donc ce n'est pas pour nous. »

– « *Moi je n’y vais plus parce qu’avec tout ce qu’on entend sur les agressions et tout ça, je reste chez moi.* »

3.2. Ce que je ferais visiter à quelqu’un qui ne connaît pas Charleroi, ce que je lui montrerais en priorité

Parmi une cinquantaine de photos de la ville de Charleroi, chacun choisit une photo et explique son choix :

– « *J’ai choisi le Palais des Beaux-Arts parce que j’adore la musique, et j’aime bien aller voir des concerts, et puis je joue de la musique aussi, c’est un bâtiment important de Charleroi.* »

– « *J’ai choisi le parc de Charleroi parce que j’adore les plantes et le parc est un endroit qui ne change pas, il reste beau comme avant et est bien entretenu, moi j’aime bien.* »

– « *J’ai choisi la gare parce qu’elle est belle depuis qu’ils ont fait les travaux, c’est magnifique.* »

– « *J’ai choisi les magasins parce que j’aime bien faire les magasins et j’aime bien l’Innovation, moi je ferais visiter l’Innovation.* »

– « *J’ai choisi la Sambre parce que c’est bien d’avoir de l’eau qui traverse la ville, j’aime bien me promener le long de la Sambre, c’est calme.* »

4. Atelier d’écriture et réalisation de panneaux : montrer notre vision de Charleroi (2 x 3h)

4.1. Écriture d’une phrase

– Chacun crée une phrase courte qui sera ensuite reproduite sur un grand panneau, en lien avec l’endroit qu’il aime à Charleroi.

– Correction orthographique de chaque phrase.

4.2. Création des panneaux

– Travail de création de lettres en grand format pour que ce soit joli et lisible. D’où nécessité de se poser la question « De quoi avons-nous besoin ? » : les lettres en grand. Il faut mesurer, ce qui nous amène à l’utilisation d’une latte et d’un choix de grandeur en fonction de la phrase :

- Au début, certains apprenants ne savaient pas comment tracer les lettres pour qu’elles aient la même dimension.

- Il fallait aussi réfléchir à l'espace nécessaire pour pouvoir mettre toute la phrase sur un même carton. Certains ont été obligés de recommencer car le carton était trop petit.
 - Certains se sont rendu compte que pour le collage, il ne fallait pas dessiner la lettre à l'envers et être vigilant à ne pas oublier de lettres.
 - Pour ceux qui ont décidé de peindre les lettres, il fallait être minutieux pour ne pas dépasser et bien respecter les lignes.
- Pour chaque panneau l'ensemble du groupe regardait de loin pour vérifier la lisibilité (couleurs trop pâles par rapport au fond,...).

Créer une exposition

1. Atelier photo (2 X 3h)

- Un apprenant a proposé de se faire photographier avec son panneau pour avoir un souvenir de son travail et tous ont voulu faire de même.
- En regardant les photos sur l'ordinateur, l'idée est venue dans le groupe d'en faire une expo car ils aimaient le résultat. Le problème était que les photos ne montraient pas Charleroi (les photos étaient faites sur le lieu de la formation). Les apprenants ont alors proposé de prendre les panneaux et d'aller faire les photos en ville dans différents endroits de leur choix, idée cependant difficile à réaliser pour une raison pratique : les lieux étaient assez éloignés les uns des autres.
- Une alternative était que chacun découpe sa photo et la colle sur une photo de la ville. Le résultat ne donnant pas bien en noir et blanc, nous avons fait un essai avec la photo de la ville en couleur et leur photo en noir et blanc, et l'essai inverse. Les apprenants ont préféré la photo où ils étaient eux en couleur sur une photo de la ville en noir et blanc.
- L'étape suivante consistait à réaliser les montages pour obtenir un résultat qui leur plaise et qui soit cohérent. Cela nécessitait de découper précisément les photos. Pour certains, le découpage précis n'était pas évident et il a fallu qu'ils recommencent.

Évaluation

Le résultat leur plaisait beaucoup et ils ont voulu qu'on mette les photos dans des cadres pour que le résultat soit mis en valeur.

2. Atelier calcul : mettre la photo en cadre (3h)

- Les photos étant un peu trop grandes pour un cadre A3, il a fallu mesurer, tracer les lignes pour un découpage correct avant la mise en cadre.
- Ensemble, nous avons pris les mesures du cadre, de la photo, vu où tracer la ligne pour découper... Comme pour le découpage des photos, cela n'a pas été facile pour tous. Même la manipulation pour le montage du cadre n'était pas évidente (3 vitres cassées). En soi, c'était tout un apprentissage pour eux.

Évaluation

Les apprenants étaient vraiment contents du résultat :

- *« C'est bien, on a fait du beau travail. »*
- *« On a appris à mesurer et tracer des lignes pour découper correctement, moi je ne savais pas faire ça avant, je n'aurais jamais osé essayer toute seule, ça semble difficile mais quand on a appris, après c'est simple finalement, on se sent moins bête. »*
- *« J'ai appris à mettre dans un cadre, maintenant je saurai le faire à la maison aussi. »*
- *« Je n'avais jamais fait ça, quand on a appris, on se rend compte que ce n'est pas si difficile. »*
- *« On a appris à être minutieux et à travailler avec délicatesse. »*
- *« Je suis contente d'avoir appris parce que je ne savais pas comment on faisait. »*

3. Atelier informatique (3h)

- Transférer un fichier photo, visionner ses photos, les agrandir ou les réduire, créer un dossier et classer ses photos.
- Lire les différentes icônes et les menus déroulants.
- Imprimer les photos.



Sur les panneaux des apprenants :

Ses beaux magasins l'Inno, Une Sambre plus belle à regarder, Le cinéma de belles grandes salles, Football, Marcher libre dans le parc, Nos héros, Sale, J'aime bien le marché, Nos artistes, J'aime son parc, Nos beaux musées, Charleroi Ville des mots vivants, Notre magnifique gare, L'enfer des uns c'est le paradis des autres..., Ville Deux j'adore, J'aime mes souvenirs point final, Nos espaces verts, La variété des restaurants, Le nouveau métro c'est super.

Cet atelier a été organisé suite à la demande des apprenants qui avaient un portable et ne savaient pas comment transférer des photos avec une clé usb, créer un dossier photos et agrandir ou réduire une photo, imprimer...

Les apprenants ont téléchargé les photos du pc utilisé en formation sur une clé usb et les ont transférées sur leur portable. Ils ont créé des dossiers pour classer les fichiers.

Exposer

Une première exposition a eu lieu à la Maison pour Associations de Charleroi lors de la journée de la plateforme des CISP (Centres d'insertion socio-professionnelle), le 6 mai 2014. Deux apprenants du groupe étaient présents pour y participer et donner des explications. Lors de la table ronde qui était organisée, ils ont pris la parole, n'ont pas eu peur de donner leur point de vue. Mickaël était très fier d'expliquer à un politicien la démarche de travail qui a mené à l'expo ainsi que l'importance des cours d'alpha pour les chômeurs en difficulté de lecture et d'écriture. Les apprenants étaient fiers de leur travail. Comme cette journée n'était pas ouverte au grand public, le projet d'une deuxième expo a vu le jour et s'est concrétisé à la Bibliothèque Marguerite Yourcenar de Charleroi du 17 décembre 2015 au 19 janvier 2016. Les apprenants ont pu y inviter leur famille et leurs amis...



Évaluer le projet

De l'évaluation globale qui a été menée en juin avec chaque groupe (un groupe oral et un groupe écrit), il n'est ressorti que du positif. Tous étaient très contents du travail sur la ville et visiblement leur perception de Charle-roi avait changé. Ils ont éprouvé un réel plaisir à visiter les lieux en travaux, chose qu'ils n'auraient jamais faite d'eux-mêmes, et étaient très contents de l'évolution de la ville. Les visites leur ont aussi fait découvrir des endroits qu'ils ne connaissaient pas. Certains ont dit être allés visiter des expos avec des membres de leur famille ou leur faire découvrir des lieux comme le parc de l'ancien Musée du Verre, le parc de Monceau...

Le projet a amené les apprenants à des apprentissages concrets dans différents domaines comme se repérer sur un plan, le calcul avec les mesures, l'informatique... Ce sont les apprenants qui ont chaque fois fait les choix qui les ont conduits plus loin dans les apprentissages, l'évolution de leurs réflexions, de leurs recherches pour aboutir à une cohérence d'ensemble.

Ce qu'ils en ont retenu au niveau de leurs apprentissages, c'est aussi l'évolution de la solidarité dans le groupe, l'entraide pour l'atelier d'écriture, la mise en cadre, la réalisation des panneaux..., plus que l'aspect apprentissage de la lecture et de l'écriture proprement dit.

Faire tourner la roue

Les tableaux qui suivent présentent les différents éléments de la roue. Pour une meilleure lisibilité, ces éléments sont répartis dans deux tableaux distincts. Leur contenu doit cependant être imaginé en articulation.

Ces tableaux ont été construits en mettant :

- le groupe et le projet au centre ;
- les tâches réalisées pour mener à bien le projet dans des cadres bleu foncé ;
- les compétences et savoirs mobilisés et travaillés au cours du projet :
 - en lien avec nos enjeux transversaux dans des cadres bleu clair,
 - en lien avec les langages fondamentaux dans des cadres bleu moyen,
 - en lien avec l'information et les savoirs dans des cadres blancs.

<p>S'AUTORISER</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'exposer - donner à voir • Donner son avis • Dire ce que je pense de ma ville • Oser poser des questions • Oser se lancer • Parler avec des artistes • Parler avec des élus 	<p>SE SITUER</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décider de comment je me présente • Et de comment je veux qu'on me voie • Choisir un lieu • Choisir un point de vue • Évaluer ce que l'on a appris et comment on l'a appris 	<p>RÉFLÉCHIR - SE QUESTIONNER</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi on ferme les magasins en ville et on agrandit «VILLE 2»? • Pourquoi on démolit les anciens bâtiments pour en reconstruire des nouveaux, ce qui coute très cher, alors qu'on dit que c'est la crise?
<p>ÉCRIT</p>		<p>ORAL</p>
<p>RÉALISER UN PANNEAU EXPRIMANT SON POINT DE VUE EN QUELQUES MOTS</p>	<p>VISITER LA VILLE et LIRE ce que les gens ont écrit sur la ville</p>	<p>DÉBATTRE, EXPRIMER SA PENSÉE ÉCOUTER PRÉSENTER À UN PUBLIC INCONNU</p>
<p>CONSTRUIRE ENSEMBLE</p> <ul style="list-style-type: none"> • « On a travaillé en équipe, ça apprend l'entraide entre nous, on échange des idées et des savoir-faire, on est solidaires.» • « On apprend beaucoup de nouveaux mots en lisant ceux des autres.» • « On apprend de nouvelles façons de construire des phrases en travaillant en groupe.» 		<p>COMPRENDRE LE MONDE</p> <ul style="list-style-type: none"> • « On a redécouvert la ville.» • « On a appris beaucoup de choses qu'on ne savait pas en visitant les expositions.» • « En lisant les rêves des gens, on comprend mieux leurs pensées, leurs idées.» • « Quand on écoute parler les autres, on apprend à comprendre plus de choses, qu'on ne savait pas.»
<p>PRENDRE DES PHOTOS - SE METTRE EN SCÈNE DANS UN LIEU ET AVEC UN MESSAGE CHOISIS</p>	<p>RÉALISER LES PANNEAUX ET LES CADRES</p>	
<p>TECHNOS</p>	<p>ARTS PLASTIQUES</p>	<p>MATHS</p>
<p>SAVOIRS</p>		<p>INFORMATIONS</p>
	<p>CRÉER - AGIR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visiter la ville des mots • Réaliser l'expo photo • « On a appris à faire des cadres que l'on peut refaire à la maison avec les photos des enfants.» • Présenter l'expo photo au public 	

<ul style="list-style-type: none"> • Écrire un texte en atelier d'écriture • Écrire une phrase sur un lieu que l'on aime • Écrire un mot ou deux qui expriment sa pensée, son avis • Réfléchir à ce qu'on veut exprimer par la photo et l'écrire sous forme courte « On apprend à dire des choses courtes : un mot qui donne son avis. » • Choisir et réaliser le graphisme • Élargir le vocabulaire « On apprend de nouveaux mots en lisant ceux des autres. » • Travailler l'orthographe et la grammaire « On apprend de nouvelles façons d'écrire des phrases en travaillant en groupe. » 	<ul style="list-style-type: none"> • Lire le plan • Suivre le plan • Reconnaître les rues, se repérer entre le plan et la réalité • Visiter la ville, une expo, ... et en débattre • Lire ce que les gens pensent de la ville et en débattre 	<ul style="list-style-type: none"> • S'exprimer, dire ce qu'on pense • Écouter • Décrire une photo • Élargir son vocabulaire • Discuter, débattre, donner son avis • Présenter à d'autres • Poser des questions • Répondre à des questions « J'ai appris à m'exprimer en public avec des gens inconnus, même avec un homme politique. » « J'ai su dire mes pensées. » « J'ai su répondre aux questions sur notre travail à Lire et Écrire. »
ÉCRIT		ORAL
RÉALISER UN PANNEAU EXPRIMANT SON POINT DE VUE EN QUELQUES MOTS	VISITER LA VILLE et LIRE ce que les gens ont écrit sur la ville	DÉBATTRE, EXPRIMER SA PENSÉE ÉCOUTER PRÉSENTER À UN PUBLIC INCONNU
SAVOIRS		INFORMATIONS
<ul style="list-style-type: none"> • En lien avec les thèmes des expositions visitées : <ul style="list-style-type: none"> - le surréalisme - la transmission - ... 		<ul style="list-style-type: none"> • En lien avec les expositions visitées • En lien avec la ville
PRENDRE DES PHOTOS - SE METTRE EN SCÈNE DANS UN LIEU ET AVEC UN MESSAGE CHOISIS	RÉALISER LES PANNEAUX ET LES CADRES	
TECHNOS	ARTS PLASTIQUES	MATHS
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser un appareil photo • Utiliser l'ordinateur : <ul style="list-style-type: none"> - Classer des photos dans un dossier - Transférer des photos d'un support à un autre - Visionner des photos 	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser les panneaux • Réaliser les photos : <ul style="list-style-type: none"> - Mise en scène - Mise en page - Recherche graphique « On a appris à écrire des lettres en relief. » « On a appris à être précis, à bien découper, à avoir une certaine dextérité. » « On a appris à faire de belles choses. » 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer, mesurer, calculer : <ul style="list-style-type: none"> - Taille des panneaux en fonction de la taille des lettres et de la longueur du message - Cadres et photos « On a appris à calculer juste pour les photos. »

Rosemarie NOSSAINT, formatrice et membre du GT Référentiel
Lire et Écrire Charleroi Sud-Hainaut

De la création de référentiels pour le secteur wallon de l'insertion socioprofessionnelle



Si, pour l'Interfédé, la démarche référentielle est une contrainte puisqu'elle est imposée par les politiques européennes, elle constitue aussi une opportunité en ouvrant des perspectives qui répondent à des enjeux pour la formation et pour les stagiaires en insertion socioprofessionnelle. C'est en tenant compte de ces deux points de vue que le secteur des CISP (Centres d'insertion socioprofessionnelle) s'est engagé dans la démarche présentée dans cet article.

Par Marina MIRKES

EN FORMATION D'ADULTES ET DANS L'ENSEIGNEMENT, l'air du temps est à l'utilisation de référentiels de formation. En effet, depuis plus de 20 ans, l'approche par compétences et la démarche référentielle (qui structurent les politiques européennes, nationales et donc régionales en matière de formation et d'éducation) ont abouti à la création d'« outils » devant permettre d'assurer plus de fluidité dans le parcours de formation des apprenants, qu'ils soient jeunes ou adultes, dans le but de permettre un passage aisé d'un opérateur d'enseignement/formation à l'autre et de reconnaître les compétences acquises par la formation ou par l'expérience.

Comme il est impossible d'harmoniser les systèmes d'enseignement et de formation des différents États membres (et des communautés et régions), le principe a été retenu de se centrer sur les résultats des apprentissages (ou les acquis d'apprentissage¹) et ce qui les atteste : les certifications². Cela suppose d'énoncer clairement ce qui est acquis quel que soit le processus de formation et donc d'avoir un cadre de référence commun, un référentiel.

Les référentiels, c'est quoi ?

Un référentiel est un outil qui constitue **un cadre normatif**. Il sert de **repère pour une action donnée**.

Dans le champ de la formation et de l'enseignement, **il existe une multitude de référentiels** :

- sur les compétences métier ;
- sur les compétences-clés (par exemple les compétences numériques, en langues étrangères, compétences mathématiques, compétences sociales et civiques, etc.) ou sur les savoirs dits de base (savoir lire, écrire, calculer, s'exprimer, etc.), liés ou non aux situations professionnelles ;
- sur les compétences transversales, qu'elles soient ou non techniques.

1 Un acquis d'apprentissage est ce que l'apprenant sait, comprend, est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage.

2 Certification : résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétente établit qu'un individu possède, au terme d'un processus d'éducation ou de formation, les acquis correspondant à une norme donnée. Source : **Glossaire ECVET**, octobre 2013, p. 6.

Un référentiel de formation permet de s'accorder sur les résultats d'apprentissage.

Les deux faces des référentiels

Sans tomber dans l'angélisme, une lecture nuancée peut être faite des risques et des opportunités pour le secteur des CISP, pour les équipes, pour les travailleurs et pour les stagiaires de l'utilisation des référentiels³ et de la participation aux chantiers qui y sont liés (Cadre francophone des certifications⁴, Service francophone des métiers et des qualifications⁵...).

Quelques risques possibles : des formations centrées principalement, voire uniquement sur le développement des compétences « professionnelles » au détriment des aptitudes dites « sociales » ou « émancipatrices » ; une remise en question des processus de formation systémique par le découpage en Unités d'acquis d'apprentissage ; une instrumentalisation de l'accompagnement social et du travail sur les compétences transversales visant l'autonomie sociale ; une approche adéquationniste, soit des formations structurées uniquement en regard des besoins du marché de l'emploi ; une standardisation des formations...

Et des opportunités prometteuses : une valorisation de la personne en mettant en avant ses compétences ; une meilleure lisibilité et visibilité de l'offre de formation ; l'ajustement des apprentissages tout au long du déroulement de la formation en prenant en compte les projets de la personne ; une meilleure communication sur les spécificités des compétences acquises en

³ Le numéro 68 de *L'Essor*, **Les référentiels toute une histoire**, décrit largement ces contraintes et opportunités dans plusieurs articles. Téléchargeable : www.interfedeb.be/images/stories/documents/Essor/essor-68-les-referentiels%20vf.pdf

⁴ Cadre francophone des certifications (CFC) : cadre à huit niveaux et à double entrée (enseignement et formation professionnelle) qui positionne les certifications reconnues et validées par les pouvoirs publics en tant qu'autorités compétentes et émanant des institutions publiques ou poursuivant des missions d'intérêt public.

⁵ Dont les objectifs sont de réaliser des Profils métiers, formations et évaluations afin de doter les opérateurs d'enseignement et de formation de Profils formations communs et ainsi d'améliorer la lisibilité des systèmes d'enseignement qualifiant, de formation, de validation des compétences et d'offres d'emploi. Site : www.sfmq.cfwb.be

formation, en relation avec la/les expérience/s de formation, et donc un soutien à une insertion socioprofessionnelle durable permettant de mieux se situer par rapport à un métier, une formation donnée; l'occasion de développer des collaborations en interne et en externe pour favoriser la poursuite des apprentissages, en ouvrant les dispositifs et en allégeant les parcours des personnes; une facilitation des partenariats (filières et passerelles); le développement d'outils d'évaluation adéquats et adaptés; une opportunité de produire et d'utiliser des outils pédagogiques de base communs...

Un projet à l'échelle du secteur CISP

Conscientes de ces enjeux tant pour les CISP que pour les stagiaires, les fédérations de notre secteur⁶ se sont engagées, certaines depuis plus de dix ans, dans des projets partenariaux en lien avec les référentiels autour de la reconnaissance automatique des acquis de formation (AID), de la validation des compétences (ALEAP), de la formation continue des cadres du non-marchand (ACFI), de l'élaboration de tests de positionnement (Lire et Écrire) et de référentiels des formations de base (CAIPS)⁷.

Et, **en 2012, l'Interfédé a emboîté le pas**. Des groupes de travail portant chacun sur un métier ou une filière de formation ont produit des référentiels métier/compétences, de formation et d'évaluation pour douze métiers⁸ ou activités professionnelles, ainsi qu'un référentiel de formation et des grilles d'évaluation pour l'orientation socioprofessionnelle en CISP et une grille générique des savoirs de base⁹ en situation professionnelle.

⁶ Cinq fédérations constituent le secteur des CISP : ACFI, AID, ALEAR, CAIPS et Lire et Écrire en Wallonie. Elles fédèrent la majorité des opérateurs CISP de Wallonie.

⁷ Notons également que l'EFTT-EVENT est agréée comme centre de validation des compétences dans les métiers des arts de la scène et du spectacle.

⁸ Les référentiels produits par l'Interfédé sont disponibles sur le site de l'Interfédé, à la page : www.interfedebel.be/siteprovisoire/?page_id=61. Ils concernent les métiers de commis de cuisine, commis de salle, ouvrier/ère semi-qualifié/e en parcs et jardins, vendeur/euse, employé/e administratif/ve et d'accueil, poseur/euse de menuiseries fermées, aide-maçon/ne, peintre, menuisier/ère, technicien/ne de surface, services aux personnes, ouvrier/ère semi-qualifié/e en maraichage biologique.

⁹ Parler, lire, écrire, calculer, se repérer dans le temps et dans l'espace. Voir article suivant.

Trois types de référentiels pour une formation professionnalisante

Voici la définition que nous donnons aux référentiels produits dans le cadre de notre projet référentiel :

- **Le référentiel métier/compétences** définit le métier, en pose les contours, nomme ce qui le caractérise et le situe par rapport aux métiers proches. Il liste les **activités-clés** du métier cible et les compétences professionnelles associées, c'est-à-dire les activités indispensables pour remplir les missions qui sont confiées au travailleur dans le cadre de ce métier, quel que soit le contexte dans lequel il doit les exercer.
- **Le référentiel de formation** est associé au référentiel métier/compétences. Il réarticule les activités-clés entre elles de manière à proposer des **unités de formation** pertinentes pour la formation en précisant les acquis d'apprentissage visés.
- **Le référentiel d'évaluation** complète le référentiel de formation et détermine les seuils minimums de maîtrise exigés en vue de la délivrance d'une attestation de compétences ou en vue de servir de référence à l'élaboration d'épreuves certificatives destinées à l'enseignement. Pour chaque unité de formation, il définit les caractéristiques d'une épreuve, des indicateurs et des critères qui, mis en œuvre, doivent permettre de définir si la personne a atteint le niveau minimum requis.

Chaque groupe de travail était animé par un animateur ou une animatrice-méthode selon un canevas commun. Les participants, tous issus de centres de formation CISP, travaillaient soit comme formateur/formatrice ou comme coordinateur/coordinatrice pédagogique. Outre une formation de base commune, les animateurs/animatrices-méthode étaient accompagnés par une experte-méthode afin de donner de la cohérence à l'ensemble des productions. Outre la production de référentiels, ce processus a permis une appropriation par les travailleurs de la démarche référentielle mais aussi un questionnement de celle-ci à la lumière de leurs pratiques.

Articulation des unités de formation (UF) avec les activités-clés (AC), exemple tiré du référentiel de formation pour le métier de commis de cuisine :

UNITÉS DE FORMATION (UF)	Liens avec les Activités-clés (AC) du référentiel métier/compétences	
UF 1 : La gestion du stock	Correspondance	AC1
UF 2 : La mise en place générale liée aux préparations froides	Mixte	AC2 + AC3 + AC6 (C1, C2 et C3)
UF 3 : La mise en place générale liée aux préparations chaudes	Mixte	AC2 + AC4 + AC6 (C1, C2 et C3)
UF4 : La participation au service	Mixte	AC5 + AC6 (C1, C2 et C3)
UF 5 : Le nettoyage de la cuisine	Correspondance	AC6

Une approche qui dépasse les métiers

Si la porte d'entrée dans les référentiels est bien une porte d'entrée métier, très vite celle-ci a montré ses limites :

– **Les formations proposées dans les CISP ne correspondent pas toujours à un métier donné**, certaines concernent parfois plusieurs « morceaux » de métiers. C'est le cas notamment pour les filières du bâtiment qui sont à cheval sur plusieurs métiers dans trois domaines : gros œuvre, parachèvement et menuiserie ainsi que pour des filières préparatoires aux métiers de services aux personnes lorsque ces filières ne sont pas adossées à la promotion sociale.

– **Les compétences travaillées dans les formations des filières professionnalisantes ne s'arrêtent pas aux compétences métier** : des compétences visant l'autonomie professionnelle et l'autonomie sociale sont travaillées. La part qu'elles prennent dans la formation dépend du projet du centre et de celui du stagiaire. Le soutien à ces compétences est à la fois un point d'appui pour l'apprentissage et un point d'appui pour que chaque stagiaire puisse prendre part à la vie en société et rencontrer ainsi l'objectif d'émancipation. L'identification de compétences transversales visant l'autonomie sociale était importante pour tous les participants aux groupes de travail référentiels qui souhaitaient que cette spécificité du secteur soit clairement mise en avant dans ces productions, ne souhaitant pas réduire notre/leur action à une finalité d'insertion professionnelle.

- **La méthodologie de production de référentiels¹⁰ a dû également être adaptée pour la catégorie orientation professionnelle qui n'est pas un métier.** Le groupe qui a travaillé sur l'orientation a choisi de réaliser un référentiel de formation et a proposé des grilles d'évaluation pour l'orientation socioprofessionnelle en EFT/OISP. Même s'il est un « référentiel » au sens du décret, l'outil produit pour l'orientation diffère de celui élaboré pour les métiers puisqu'il ne comprend ni référentiel métier, ni référentiel d'évaluation. Il comprend un référentiel de formation ainsi que des grilles d'évaluation.
- **La méthodologie utilisée n'est pas opérationnelle pour les formations de base** qui recouvrent des réalités multiples. Il a donc été décidé d'opérer une recension de référentiels existants présentant un intérêt pour les opérateurs proposant des formations de base.

Lorsqu'on parle des compétences, les termes sont légion. Dans les référentiels produits, nous avons identifié :

- les compétences métier qui comprennent à la fois des compétences techniques (qui relèvent des savoir-faire techniques et cognitifs et des savoirs, c'est-à-dire des connaissances) et des compétences non techniques (qui relèvent des savoir-faire comportementaux en situation professionnelle). Les compétences métier sont directement liées au métier. Elles se déclinent en activités-clés;
- les compétences transversales visant l'autonomie professionnelle;
- les compétences transversales visant l'autonomie sociale.

À cela se sont ajoutés :

- les savoirs de base;
- les compétences techniques transversales à plusieurs métiers d'une même grappe métier.

Ces savoirs ou compétences s'articulent dans les différentes catégories de filières organisées dans les CISP. Ainsi, la participation à une formation professionnalisante ne se limite pas à travailler avec les compétences métier.

¹⁰ Pour produire nos référentiels, nous nous sommes appuyés sur la méthodologie élaborée dans le cadre du projet Thésée (Agence des savoirs de l'expérience – <http://thesee.org/projet.html>) et du SFMQ (Service francophone des métiers et des qualifications – www.sfmq.cfwb.be).

La particularité des CISP réside dans le fait de permettre aux stagiaires d'aborder différents types de compétences et savoirs, en fonction du projet pédagogique du centre et du plan individualisé de formation de chaque stagiaire.

Tordant le cou à certaines idées reçues, nous pouvons affirmer que dans les EFT, il n'y a pas que les compétences techniques qui sont abordées; les savoirs de base font partie des formations professionnalisantes; les compétences transversales visant l'autonomie sociale sont déclinées dans les centres selon des modalités variées; etc.

Les référentiels relatifs aux métiers ne sont donc pas suffisants pour outiller le secteur des CISP. Ceux-ci doivent être complétés par d'autres outils de référence – à l'instar des socles de compétences de l'enseignement – qui permettent de rencontrer dans les pratiques les missions d'insertion socio-professionnelle des CISP.

Détails de l'activité-clé n°1, *Réceptionner, ranger et participer à l'état du stock de produits*, pour la formation au métier de commis de cuisine (AC1) :

COMPETENCES	APTITUDES		SAVOIRS	NIV. DE RESPONSABILITÉ ET D'AUTONOMIE pour l'AC
	Savoir-faire	Savoir-faire comportementaux		
1. Réceptionner les produits	<ul style="list-style-type: none"> • Décrypter un bon de commande et un bon de livraison • Vérifier que le bon de commande corresponde au bon de livraison • Vérifier la température des produits • Vérifier l'état de la commande (quantitatif et qualitatif) 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire appel à son responsable en cas de besoin 	<ul style="list-style-type: none"> • Les normes de base de sécurité alimentaire 	<p>Autonomie : 2 (proximité du chef par rapport au commis de cuisine : le chef est consultable en cas de besoin)</p> <p>Complexité et contexte du travail : 1 (situations simples et similaires à chaque prestation)</p> <p>Responsabilité : 1 (exercer l'activité clé sous la responsabilité d'un supérieur hiérarchique)</p>
2. Ranger les produits	<ul style="list-style-type: none"> • Décoder les étiquettes • Exécuter le rangement suivant les lieux et leur usage • Appliquer les règles du FIFO et du FEFO • Appliquer les normes de l'ergonomie 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve d'une organisation spatiotemporelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Les normes de base d'hygiène et de conservation • Les modalités de stockage • Les normes de l'ergonomie 	
3. Participer à l'inventaire	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les marchandises • Décoder les étiquettes • Utiliser la balance • Compléter la fiche état de stock • Calculer 	<ul style="list-style-type: none"> • Agir avec méthode 	<ul style="list-style-type: none"> • Les 4 opérations de base • Les unités de mesure utiles au métier • Les différentes denrées alimentaires • Les normes de base HACCP 	

NIVEAU D'AUTONOMIE	NIVEAU DE COMPLEXITÉ DU TRAVAIL	NIVEAU DE RESPONSABILITÉ
<ul style="list-style-type: none"> • 1 = accompagné sous consignes précises, respecte une procédure • 2 = partiellement accompagné, sur consignes générales • 3 = agit d'une manière autonome 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 = imitation • 2 = adaptation • 3 = transposition 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 = sous la responsabilité d'un supérieur • 2 = sous sa propre responsabilité • 3 = chef équipe

Exemple de déploiement d'une compétence transversale à tous les métiers permettant de développer l'autonomie professionnelle :

COMPÉTENCES	APTITUDES		SAVOIRS
	Savoir-faire	Savoir-faire comportementaux	
Travailler en équipe (de l'ordre du relationnel et du travail)	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les tâches et rôles de chacun (droits et obligations) • Identifier son propre rôle • Analyser une situation problème • Développer son esprit critique et d'analyse 	<ul style="list-style-type: none"> • S'adapter à la culture d'entreprise • Respecter chaque membre : sa place, son identité, son travail • Réaliser sa part de travail • Établir des relations de travail collaboratives et courtoises • Respecter les contraintes liées à sa place, son poste de travail, son appartenance... • Faire preuve de solidarité, de souplesse et de tolérance • Faire preuve d'assertivité • Gérer son stress, ses émotions, son agressivité 	<ul style="list-style-type: none"> • Organigramme • Aspects légaux du travail : contrat de travail...

La place des savoirs de base en lien avec les compétences métier

Pour chaque métier, un niveau de compétences en prise de parole, lecture, écriture, calcul, repérage dans l'espace et dans le temps est demandé. Les centres se posent très souvent la question de savoir quel est le niveau exigé dans le métier, mais aussi quel est le niveau exigé à l'entrée en formation, dans le centre CISP et chez des opérateurs où les stagiaires pourraient prolonger leur formation. Par ailleurs, les centres et donc les formateurs manquent parfois d'outils pédagogiques en lien avec les métiers pour développer ces savoirs de base avec les stagiaires. Dans la première phase du projet, nous

avons décidé de ne pas détailler les compétences en lecture, écriture et en calcul dans les référentiels. Il semblait en effet que ce sujet méritait qu'on prenne le temps de s'y attarder. Dans un second temps, en nous appuyant sur des outils existants¹¹ et en référence au métier de commis de cuisine, nous avons élaboré une grille générique et une méthode pour identifier les savoirs de base en situation professionnelle.

Les savoirs de base recouvrent huit domaines: écrire, parler, raisonner, écouter, lire, appréhender l'espace, appréhender le temps, calculer/opérer sur quantités et grandeurs. Ces savoirs sont travaillés dans le cadre des dispositifs de formation en alphabétisation.

Les compétences de base sont constituées par un noyau central: la compétence linguistique (parler, comprendre, lire et écrire), la compétence mathématique ou numérique (compter, calculer) et la compétence cognitive (raisonnement logique, repérage dans l'espace et dans le temps). D'autres compétences s'y adjoignent qui permettent de faire face aux contraintes et exigences du monde du travail: communiquer efficacement à l'oral et à l'écrit, interagir socialement ou culturellement au sein d'un groupe, utiliser les TIC, prendre des initiatives et des décisions, coopérer avec autrui, conduire un projet et apprendre de façon autonome. Ces compétences ont la particularité d'être transférables à des situations qui sont différentes de celles dans lesquelles elles ont été apprises. Ce sont des **compétences transversales**.

Les compétences-clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi. Le Cadre de référence européen décrit huit compétences-clés¹²: communication dans la langue maternelle, communication en

¹¹ Le *Guide d'utilisation du Référentiel des compétences clés en situation professionnelle* de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme en France (ANLCI), le *Référentiel de compétences et test de positionnement pour l'alphabétisation* édité par Lire et Écrire Bruxelles, le *Cadre de référence des compétences-clés* du FOREM édité dans le cadre de son plan d'entreprise 2013-2016, et les *Référentiels de compétences en formation de base* du Collectif genevois pour la formation de base des adultes.

¹² *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090>

langues étrangères, compétences mathématiques et compétences de base en sciences et technologies, compétences numériques, apprendre à apprendre, compétences sociales et civiques, esprit d'initiative et d'entreprise, sensibilité et expression culturelles. Les compétences-clés sont considérées comme étant aussi importantes les unes que les autres, dans la mesure où chacune d'entre elles peut contribuer à la réussite de l'individu vivant dans une société de la connaissance. Les compétences-clés sont présentes dans les référentiels du champ socioprofessionnel. Elles sont en relation avec des compétences de base décrites dans les référentiels du champ éducatif: savoirs associés (de type linguistique, mathématique, droits individuels et sociaux, hygiène, santé, vie sociale et professionnelle) et savoir-être (confiance en soi, maîtrise de soi...).

La reconnaissance de la formation, une question centrale

Lors du travail de production des référentiels, des questions se sont posées tant sur les finalités, la production que sur l'utilisation des référentiels. En effet, à ce jour, le secteur des CISP ne délivre pas de certification au sens européen. Les stagiaires reçoivent une attestation de participation dans laquelle certains centres précisent soit les compétences qui ont été travaillées au cours du module de formation, soit les compétences acquises par le stagiaire. Dans le cadre du nouveau décret, les centres devront remettre à chaque stagiaire une attestation de fin de formation. Toutefois, déjà aujourd'hui, des centres sont engagés dans des partenariats¹³ permettant de certifier les compétences acquises.

Par ailleurs, un travail important est à faire concernant les processus et dispositifs d'évaluation. En effet, le secteur propose aux stagiaires une démarche de formation systémique, d'apprentissage par le travail ou par l'expérience, dans laquelle ils sont acteurs du processus de formation et donc du processus d'évaluation. La principale question qui se posait était: l'évaluation sous forme d'épreuve est-elle compatible avec la démarche de formation par le travail ou par l'expérience qui guide nos pratiques? Plusieurs centres ont pris cette question à bras le corps.

¹³ Des centres ont noué par exemple des partenariats avec la Promotion sociale.



Un engagement dans la démarche référentielle à certaines conditions !

Le 23 septembre 2015, les travailleurs du secteur étaient rassemblés à Wépion pour une assemblée sectorielle portant sur les référentiels. À cette occasion ont été présentées les balises que le Conseil d'administration de l'Interfédé propose au secteur concernant l'engagement dans une démarche référentielle cohérente avec les valeurs et options sectorielles.

La **charte sectorielle**¹⁴ rédigée par l'Interfédé et adoptée par l'ensemble des fédérations qui constituent le secteur des CISP est un guide pour prendre position quant à l'usage des référentiels. Les options qui y sont affirmées peuvent se traduire en plusieurs **principes pédagogiques** :

- La formation en CISP a une visée émancipatrice et intégratrice.
- La formation est un lieu et un espace qui accueille chaque stagiaire quels que soient son histoire et son parcours.
- Le processus de formation reste ouvert à toutes et tous.

¹⁴ www.interfedebelgium.be/images/stories/documents/Charte_Interfedebelgium.pdf



Assemblée sectorielle des Centres d'insertion socioprofessionnelle, le 23 septembre 2015. Photos : © Françoise ROBERT

- Le cadre organisationnel, structurant et bienveillant permet au stagiaire de « se poser », de développer un « vivre ensemble », de se donner des perspectives, mais aussi de se construire une identité positive.
- Le processus pédagogique mis en place lui permet de construire ses compétences à son rythme, en s'appuyant sur ses ressources, à partir de projets partagés avec d'autres.
- La démarche de formation est collective et repose sur une collaboration de divers intervenants.
- Le partenariat est une logique d'action entre tous.

Sans entrer dans les détails, voici les principales balises :

– **Rester centré sur le public, notre priorité.** Le secteur revendique – et l'assume dans ses pratiques – l'usage des référentiels dans une approche du public adulte qui permet à chacun, à chacune de construire son propre parcours d'insertion dans une démarche librement choisie et qui soit la plus positive et la plus équitable pour chacun et chacune en matière d'égalité des chances, d'émancipation et d'ancrage dans la vie sociale, culturelle et économique.

- **Garantir des processus pédagogiques systémiques variés.** Le secteur revendique l'usage des référentiels dans une approche pédagogique systématique et émancipatrice qui considère la personne dans sa globalité, qui articule une dimension pédagogique et sociale, voire économique dans les EFT, fondée sur des méthodologies diverses et variées développées en fonction du projet du centre et des particularités des personnes en formation. Les centres de formation conservent leur autonomie pédagogique dans la mise en œuvre de la démarche référentielle.
- **Élargir le choix des référentiels.** Le secteur revendique l'usage de référentiels et/ou de cadres de référence pertinents et variés qui permettent de construire une offre de formation en fonction des objectifs poursuivis en insertion socioprofessionnelle dans les trois catégories de filières de formation (formation de base, orientation, formation professionnalisante) en fonction des missions et des objectifs poursuivis par le secteur.
- **S'inscrire dans une démarche de production collective à partir des pratiques.** Le secteur revendique des référentiels dans lesquels les travailleurs et les équipes sont impliqués. Cette démarche collective permet non seulement une appropriation de la méthodologie par les professionnels, mais également une prise en compte des contextes, questionnements et réalités liés à la pratique. Elle permet aussi de faire émerger des questions politiques, pédagogiques et organisationnelles, et de construire collectivement des réponses adaptées et cohérentes avec les options du secteur et des centres.
- **Clarifier le cadre décréteil quant à l'usage des référentiels.** Le secteur revendique de la clarté dans les textes de référence (décret CISP, arrêtés d'application, directives...) relatifs à l'usage des référentiels qui respectent les principes énoncés ci-dessus.
- **Disposer du cadre administratif et des moyens humains et financiers pour mener à bien ce processus.** Le secteur revendique de disposer des moyens financiers et humains nécessaires et suffisants pour développer une démarche référentielle pertinente et cohérente pour les équipes et les centres, au service du public et en regard des options pédagogiques du secteur (par exemple, des moyens financiers et humains pour construire les partenariats).

L'évaluation, un outil pour la reconnaissance des acquis

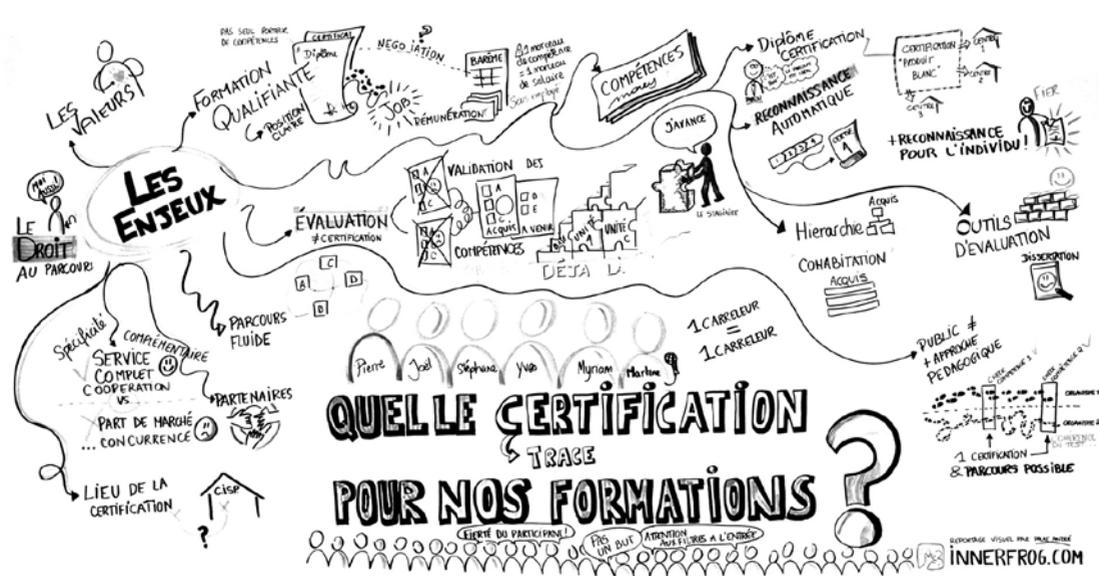
Nous souhaitons également poursuivre la production de référentiels pour que le secteur continue à se doter d'outils communs. En effet, les actions menées au cours de ces trois dernières années autour des référentiels nous ont permis de construire une pratique commune et d'identifier des besoins communs à l'ensemble des CISP.

Avancer ensemble dans cette démarche, dans le respect des particularités et de l'autonomie de chacun suppose notamment de mutualiser les pratiques et les méthodes, entre autres d'appropriation des référentiels.



Table ronde autour de la question de la certification lors de l'Assemblée sectorielle. Photos : © Françoise ROBERT





Ce travail de production et d'appropriation, nous allons le continuer ensemble, dans un processus participatif qui s'appuie largement sur nos expériences et expertises. Lors de l'assemblée sectorielle, nous avons abordé la question de la certification de nos formations. Nous avons décidé de creuser cette question à partir de la reconnaissance des acquis de formation, et plus particulièrement des dispositifs et des outils d'évaluation mis en œuvre par des centres ou des opérateurs partenaires.

À suivre donc !

Marina MIRKES, coordinatrice pédagogique

Interfédé

Cet article a été écrit en s'inspirant de deux notes produites à l'occasion de l'Assemblée sectorielle de l'Interfédé du 23 septembre 2015: **De l'usage des référentiels dans le secteur des CISP. Fondements et balises et Les référentiels, quels impacts pour notre secteur?**

Ces documents sont disponibles sur le site de l'Interfédé (www.interfedeb.be).

Grille générique des savoirs de base en situation professionnelle



Est-ce que l'exercice des métiers de commis de cuisine, vendeur au comptoir, ouvrier en parcs et jardins, employé administratif ou technicien de surface... mobilise les mêmes savoirs de base ? Comment le savoir ? Comment en tenir compte dans la mise en place de l'offre de formation ? C'est à partir de ces questions que l'Interfédé a produit, avec des travailleurs du secteur, une grille générique pour identifier les savoirs de base en situation professionnelle et l'a expérimentée sur le référentiel du commis de cuisine produit par le secteur.

Par Yolande BOULANGER, Pascale LEJEUNE et Marina MIRKES

DÈS LES PREMIERS PAS DU PROJET « référentiels de formation » développé par l'Interfédé¹, la nécessité d'identifier les savoirs de base mobilisés dans l'exercice d'un métier a été évoquée. Ces savoirs sont en effet travaillés dans les CISP par des formateurs métier et/ou par des formateurs de remise à niveau, membres du personnel du CISP ou dans le cadre d'un partenariat.

Pour y répondre, un groupe de travail² a été constitué, avec comme objectif de développer une méthodologie applicable à n'importe quel référentiel métier pour permettre aux formateurs de remise à niveau et aux formateurs métier d'identifier de manière précise les savoirs de base mobilisés dans l'exercice d'un métier. À partir de cette identification, les formateurs pourront formuler des objectifs pédagogiques opérationnels et mettre en place avec le stagiaire un *Programme individuel de formation*³ qui tienne compte à la fois des compétences techniques et non techniques associées au métier, en lien avec les savoirs de base identifiés. Afin d'ancrer cette production dans l'expérience concrète, il a été décidé de mener ce travail à partir du référentiel du commis de cuisine produit par l'Interfédé.

D'un point de vue méthodologique, nous sommes partis d'un outil français produit par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI), le *Guide d'utilisation du Référentiel des compétences clés en situation professionnelle* (2009)⁴. En faisant l'exercice de l'utiliser pour le métier de commis de cuisine, nous avons identifié plusieurs difficultés :

- il n'y a pas de différenciation entre « lecture » et « écriture » dans les items de la grille de l'ANLCI ;
- la progression dans le degré de maîtrise n'est pas toujours claire ;

1 Voir article précédent.

2 Ce groupe de travail a été animé par Yolande Boulanger (accompagnatrice pédagogique et méthodologique à Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage) et Pascale Lejeune (animatrice-méthode et formatrice au COF – Centre d'Orientatation et de Formation à Amay). Il a réuni deux travailleurs du CISP Le Levain (Châtelet), deux travailleurs de Jefar (Liège), une travailleuse de l'AID Le Perron de l'Ilon (Namur). Myriam Colot (experte-méthode AID) et Marina Mirkes (Interfédé) ont participé aux travaux.

3 Programme particulier de formation établi en fonction des besoins propres d'un stagiaire dans un CISP.

4 Téléchargeable à la page : www.anlci.gouv.fr/Mediatheque/Entreprises/Entreprise/Referentiel-des-competences-cles-en-situation-professionnelle-RCCSP

- les termes utilisés ne relèvent pas toujours de la démarche mentale d'apprentissage (par exemple: « apprendre par cœur » devrait être remplacé par « mémoriser »);
- la méthode est peu lisible dans la mesure où les éléments du métier sont « noyés » dans la grille;
- sa complexité rend difficile une vision d'ensemble.

D'autres sources ont alors été utilisées comme le Référentiel de compétences et test de positionnement pour l'alphabétisation (2008) édité par Lire et écrire Bruxelles⁵, le Cadre de référence des compétences-clés du FOREM⁶, les Référentiels de compétences en formation de base du Collectif genevois pour la formation de base des adultes⁷, dans le but d'aboutir à une production propre au secteur: la *Grille générique des savoirs de base en situation professionnelle*.

Une fois produite, cette grille a été présentée et testée par les membres du groupe travaillant au sein de l'Interfédé sur le référentiel commis de cuisine auprès de leurs équipes respectives de la filière Horeca. D'autres présentations ont eu lieu dans des équipes d'autres filières de formation (soudure, vente, parcs et jardins), dans celle des formateurs de Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage et auprès des animateurs-méthode qui ont accompagné les divers groupes de travail ayant produit les référentiels de l'Interfédé. Enfin, une animation visant l'identification des savoirs généraux de base mobilisés dans le cadre d'une activité culinaire a été réalisée lors de l'Assemblée sectorielle du 23 septembre 2015 portant sur la démarche référentielle dans le secteur des CISP (*voir pp. 95-98: Les crêpes et les savoirs de base*).

Sur base de l'ensemble de ce travail, la grille a été validée et publiée dans un *Cahier de l'Interfédé*. Elle est également disponible sur le site internet de l'Interfédé⁸. Comme tout outil, elle reste évidemment perfectible.

⁵ Nouvelle édition en 2015 sous le titre: *Le positionnement linguistique pour l'accueil et l'orientation en alphabétisation*. Voir: www.lire-et-ecrire.be/Le-positionnement-linguistique-pour-l-accueil-et-l-orientation-en

⁶ Réalisé dans le cadre de son plan d'entreprise 2013-2016.

⁷ Téléchargeables à la page: www.modulesdebase.ch/referentiels-de-competences

⁸ www.interfede.be/siteprovisoire/?page_id=61

La grille en quelques mots

La grille générique des savoirs de base en situation professionnelle permet :

- d'identifier les savoirs de base mobilisés dans un métier donné ;
- de construire un contenu de formation spécifique aux savoirs de base développés en lien avec un métier donné. Les formations sur les savoirs de base pourront ainsi être contextualisées en fonction de ce métier ;
- d'identifier les difficultés de maîtrise des savoirs de base pour un stagiaire en particulier dans le cadre d'une formation professionnalisante. Des objectifs de formation personnalisés pourront ainsi être identifiés pour chaque stagiaire sur base par exemple d'un test de positionnement préalable ;
- de favoriser les actions concomitantes entre différents centres de notre secteur.

Elle est structurée en six savoirs ou domaines (parler, lire, écrire, calculer, se repérer dans l'espace et se repérer dans le temps) et en trois degrés de maîtrise qui impliquent une progression.

Voici par exemple les savoirs identifiés pour la lecture, selon les trois degrés de maîtrise :

DEGRÉ 1	DEGRÉ 2	DEGRÉ 3
<p>La personne sait lire et comprendre des phrases simples avec aide.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire et verbaliser des logos et des pictogrammes courants et/ou de la sphère professionnelle • Lire et comprendre l'écriture imprimée et cursive • Lire des étiquettes • Lire des mots usuels de la sphère professionnelle et sociale • Lire une phrase simple avec aide et la reformuler • Lire un écrit professionnel simple 	<p>La personne sait lire un texte simple seule et repérer les informations pertinentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire et comprendre des écrits simples liés au métier et/ou à la vie quotidienne (par exemple : fiches techniques, factures, formulaires, schémas, ordres du jour...) • Identifier les caractéristiques d'un texte lu à propos de la situation de communication : <ul style="list-style-type: none"> - qui écrit ? - à qui ? - pour quoi ? - quand ? • Identifier la fonction d'un document lu • Lire seul un texte simple • Reformuler oralement l'idée essentielle d'un écrit simple lu • Lire seul et comprendre une consigne et la reformuler • Repérer dans un texte court des informations explicites • Répondre à des questions fermées sur un texte court lu • Reformuler oralement l'idée principale d'un texte court lu • Lire et comprendre un texte complexe en étant accompagné 	<p>La personne sait lire et comprendre des documents variés et agir en conséquence.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire et comprendre des écrits variés et complexes liés au métier et/ou à la vie quotidienne (par exemple : modes d'emploi, fiches techniques, factures, schémas, formulaires, ordres du jour, plannings...) • Lire et comprendre un texte complexe • Répondre à des questions ouvertes sur un texte lu • Identifier les idées principales d'un texte et leurs articulations • Résumer un texte lu (oralement et par écrit) • Reformuler un texte lu (assure l'appropriation) • Identifier et utiliser de façon pertinente les connecteurs logiques usuels dans un document écrit (par exemple en reconstruisant un texte décomposé en plusieurs parties) • Classer des documents lus • Identifier des données manquantes dans une documentation • Donner son avis, commenter un texte lu

Enfin, la grille se présente sous deux formes :

- un *Cahier de l'Interfédé* imprimé et édité en format pdf qui reprend la grille complète ainsi qu'un exemple d'utilisation pour le métier de commis de cuisine ;
- une grille en format word conçue comme un document de travail à compléter par les équipes.

Quel usage de la grille ?

Il y a certainement plusieurs méthodes de travail pour déterminer les savoirs généraux de base mobilisés en situation professionnelle. Le *Cahier de l'Inter-fédé* en présente une qui associe formateurs métier et formateurs remise à niveau ou savoirs de base. Il nous semble en effet indispensable que ces deux fonctions se parlent et construisent une référence commune et partagée.

La grille générique des savoirs de base en situation professionnelle se présente comme une sorte de « filtre » dans lequel les formateurs pourront « faire passer » le référentiel métier afin d'identifier ce qui sera à travailler comme savoirs de base en lien avec le métier. Le résultat de ce travail est une « photo » des savoirs de base attendus à l'entrée dans le métier.

Grille qui permet de visualiser les savoirs identifiés comme relevant d'un métier (chaque case correspond à un savoir) :

	DEGRÉ 1	DEGRÉ 2	DEGRÉ 3
PARLER			
LIRE			
ÉCRIRE			
CALCULER			
SE REPÉRER DANS L'ESPACE			
SE REPÉRER DANS LE TEMPS			

À partir de là, l'opérateur fera le choix de travailler telle ou telle compétence, en fonction de son projet pédagogique et des projets de formation des stagiaires.

Tableau illustrant l'identification des savoirs de base à mobiliser dans le cadre de l'activité-clé n°1 du référentiel de formation au métier de commis de cuisine (les éléments qui relèvent du domaine de la lecture sont surlignés) :

ACTIVITÉ-CLÉ N°1 : RÉCEPTIONNER, RANGER ET PARTICIPER À L'ÉTAT DU STOCK DES PRODUITS				
COMPÉTENCES	APTITUDES		SAVOIRS	NIVEAU DE RESPONSABILITÉ ET D'AUTONOMIE POUR L'AC
	Savoir-faire	Savoir-faire comportementaux		
1. RÉCEPTIONNER LES PRODUITS	<ul style="list-style-type: none"> • Décrypter un bon de commande et un bon de livraison • Vérifier que le bon de commande corresponde au bon de livraison • Vérifier la température des produits • Vérifier l'état de la commande (quantitatif et qualitatif) 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire appel à son responsable en cas de besoin 	<ul style="list-style-type: none"> • Les normes de base de sécurité alimentaire 	<p>Autonomie : 2 (proximité du chef par rapport au commis de cuisine ; le chef est consultable en cas de besoin)</p> <p>Complexité et contexte du travail : 1 (situations simples et similaires à chaque prestation)</p> <p>Responsabilité : 1 (exercer l'Activité-clé sous la responsabilité d'un supérieur hiérarchique)</p>
2. RANGER LES PRODUITS	<ul style="list-style-type: none"> • Décoder les étiquettes • Exécuter le rangement suivant les lieux et leur usage • Appliquer les règles du FIFO et du FEFO • Appliquer les normes de l'ergonomie 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve d'une organisation spatiotemporelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Les normes de base d'hygiène et de conservation • Les modalités de stockage • Les normes de l'ergonomie 	
3. PARTICIPER À L'INVENTAIRE	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les marchandises • Décoder les étiquettes • Utiliser la balance • Compléter la fiche état de stock • Calculer 	<ul style="list-style-type: none"> • Agir avec méthode 	<ul style="list-style-type: none"> • Les 4 opérations de base • Les unités de mesure utiles au métier • Les différentes denrées alimentaires • Les normes de base HACCP 	

La grille pourra également être un point d'appui pour réaliser, en fonction du projet du centre, un bilan à l'entrée en formation du stagiaire afin de déterminer les savoirs de base qui devront plus spécifiquement être travaillés dans la formation ; une évaluation formative du stagiaire en cours de formation ; et une évaluation finale et/ou sommative à la sortie de la formation ou en fin de séquence de formation.

Elle ne décrit toutefois pas les méthodologies, pédagogies, exercices... à mettre en place pour développer ces savoirs. Ceux-ci sont à inventer, créer, développer par les formateurs sur base des informations fournies par l'application de la grille sur un référentiel lié à un métier donné.

Mutualiser les productions

Les centres CISP qui vont utiliser la grille vont produire des ressources en lien avec leur référentiel de formation. Dans le futur, au niveau de l'Interfédé, nous souhaitons offrir un espace de partage de ces ressources. L'objectif est à la fois de mutualiser les savoirs produits dans les équipes mais également de les enrichir par le regard et l'expérience d'autres praticiens. La forme que prendra cet espace d'échange de savoirs n'est pas encore déterminée.

En pratique

Voici quelques exemples de croisements de la grille générique des savoirs de base en situation professionnelle avec des référentiels métier.

Le commis de cuisine

Pour rappel, la grille a été élaborée en lien avec le référentiel du métier de commis de cuisine produit par l'Interfédé.

Dans le référentiel du commis de cuisine, pour l'Activité-clé n°1 « Réceptionner, ranger et participer à l'état du stock des produits », la première compétence consiste à « réceptionner des produits » (*comme indiqué dans le tableau reproduit page précédente*). Celle-ci implique comme savoir-faire en lecture de « décrypter un bon de commande et un bon de livraison » et de « vérifier que le bon de commande corresponde au bon de livraison ».

Sur cette base, pour pour ces deux savoir-faire, on peut, pour les trois degrés de maîtrise de la lecture, établir le tableau suivant :

DEGRÉ 1	DEGRÉ 2	DEGRÉ 3
La personne sait lire et comprendre des phrases simples avec aide.	La personne sait lire un texte simple seule et repérer les informations pertinentes.	La personne sait lire et comprendre des documents variés et agir en conséquence.
<ul style="list-style-type: none"> • Lire et verbaliser des logos et des pictogrammes 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les caractéristiques d'un texte lu à propos de la situation de communication : <ul style="list-style-type: none"> - qui écrit ? - à qui ? - pour quoi ? - quand ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Lire et comprendre des écrits variés et complexes liés au métier et/ou à la vie quotidienne (par exemple : modes d'emploi, fiches techniques, factures, schémas, formulaires, ordres du jour, plannings...)
<ul style="list-style-type: none"> • Décrypter un bon de commande et un bon de livraison (AC1.1) 		<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier que le bon de commande corresponde au bon de livraison (AC1.1)

L'information dégagée suite à cette identification permettra aux formateurs de remise à niveau de contextualiser la lecture de document : il ne s'agit pas de tout type de document mais de bons de commande et de livraison qu'il faut savoir décrypter et à partir desquels il faut savoir vérifier la correspondance entre la commande et la livraison.

Ce travail a été réalisé pour l'ensemble des activités-clés du métier. Il est repris dans le *Cahier de l'Interfédé* qui présente la grille générique des savoirs de base en situation professionnelle.

Le vendeur à l'AID Hainaut-Centre

Afin d'utiliser la grille des savoirs de base dans un autre secteur de formation professionnelle, un groupe de travail, regroupant des formateurs de la filière vente, Nathalie Lepape (coordinatrice à l'AID Hainaut-Centre) et Yolande Boulanger (accompagnatrice pédagogique et méthodologique à Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage), s'est mis en place. En effet, depuis plusieurs années, un partenariat pédagogique entre les deux centres permet de travailler de manière différenciée les difficultés et les besoins en lecture, écriture, mathématiques et oralité de chaque apprenant dont le projet est de devenir vendeur/vendeuse. Ce partenariat permet d'orienter les stagiaires en fonction de leur niveau, soit vers l'AID soit vers un groupe alpha métier à Lire et Écrire.

La grille était donc une opportunité pour nommer de manière précise les besoins du public en matière de savoirs de base à mobiliser pour l'acquisition des compétences métier propres au secteur de la vente. Comme pour le métier de commis de cuisine, le travail s'est effectué sur base du référentiel métier réalisé à l'Interfédé.

Dans un premier temps, toutes les compétences métier développées dans la formation vente à l'AID ont été identifiées. Lorsque ce travail fut terminé, les formateurs ont croisé les compétences métier identifiées avec la grille générique des savoirs de base. Les savoirs de base à mobiliser pour réussir la formation vente à l'AID Hainaut-Centre ont ainsi été mis en évidence et notés dans le référentiel du vendeur, et ce sous chaque compétence métier à atteindre.

Les formateurs de remise à niveau et de métier pourront donc visualiser directement, par l'utilisation du référentiel du métier de vendeur, les savoirs de base à mobiliser pour acquérir une compétence métier déterminée.

Les filières proposées à l'EFT Au Four et Au Moulin

Dans le cadre d'un autre partenariat pédagogique, entre l'EFT Au Four et Au Moulin située à Mons et Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage, la démarche a été différente.

Dans un premier temps, une réunion avec les formateurs bénévoles de remise à niveau a permis de présenter les enjeux et objectifs ciblés par les référentiels métier et la grille générique des savoirs de base en situation professionnelle, et ce avec la visée de développer un travail de collaboration plus étroit entre les formateurs métier et les formateurs remise à niveau.

Par la suite, des réunions ont réuni les formateurs métier des quatre secteurs de formation à l'EFT Au Four et Au Moulin : employés polyvalents, boulangerie, pâtisserie et vente au comptoir. Par secteur, les compétences développées spécifiquement à l'EFT ont été identifiées au sein des référentiels existants produits par l'Interfédé. Pour les filières où les compétences différaient, ces référentiels ont été adaptés aux particularités du métier.

Pour les métiers de la boulangerie et de la pâtisserie, pour lesquels l'Interfédé n'a pas produit de référentiels, les compétences métier du boulanger d'un côté et du pâtissier de l'autre furent ajoutées au référentiel commis de cuisine existant.

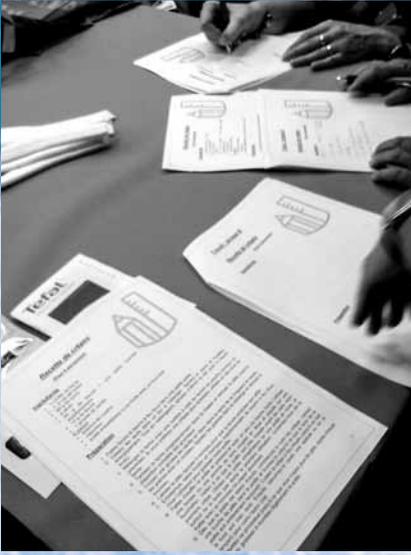
Par la suite, avec les formateurs métier, ces référentiels adaptés aux formations dispensées par l'EFT seront croisés avec la grille des savoirs de base, ce qui permettra pour chaque compétence métier d'identifier les savoirs de base à articuler pour atteindre celle-ci. Ce travail permettra aux formateurs de remise à niveau d'établir directement un lien entre les savoirs de base et les exigences d'une compétence métier par l'utilisation des propres référentiels de l'EFT.

Par le biais de ce travail, les formateurs de remise à niveau espèrent développer la motivation de leurs apprenants et leur implication dans les modules de remise à niveau car le contenu de la formation savoirs de base sera directement articulé sur les besoins du stagiaire : acquérir les compétences liées à son futur métier.

Les crêpes et les savoirs de base !

Une autre expérience de l'utilisation de la grille générique des savoirs de base fut proposée à un groupe de travailleurs du secteur lors de l'Assemblée sectorielle des Centres d'insertion socioprofessionnelle le 23 septembre 2015.

Le groupe fut mis au travail avec une mission professionnelle bien précise, celle de cuisiner des crêpes. Chaque étape de ce travail a mis en évidence la complexité des nombreux savoirs de base mobilisés en lecture, en écriture, en expression ou encore en calcul pour effectuer une recette de cuisine qui nous est tellement familière. Lors de l'évaluation, les participants ont exprimé leur étonnement par rapport aux nombreux savoirs mobilisés.





Atelier crêpes et savoirs de base lors de l'Assemblée sectorielle 2015 des CISP Photos : © Françoise ROBERT

Cette mise en situation est une approche intéressante pour comprendre la portée de la grille, mais également pour faire le lien avec les pratiques professionnelles de chacun.

Yolande BOULANGER, accompagnatrice pédagogique
et méthodologique à Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage

Pascale LEJEUNE, formatrice au COF

Marina MIRKES, coordinatrice pédagogique à l'Interfédé

Participation à la construction d'un référentiel métier : quel lien avec la pratique de terrain ?



Situé à Namur, le Perron de l'Ilon est une entreprise de formation par le travail (EFT) dont la mission est de former des personnes très peu qualifiées au métier de commis de salle et de cuisine. Précédemment responsable de stage, Anne Lamand y est aujourd'hui responsable des ateliers maths et français en rapport avec ce métier. Elle a participé au groupe de travail organisé par l'Interfédé en vue de la rédaction du référentiel de commis de cuisine¹. Dans cet entretien, elle raconte comment le référentiel s'est construit, puis comment l'équipe et les stagiaires de l'EFT se le sont approprié.

Entretien avec Anne LAMAND

¹ Sa collègue, Caroline Gilot, a quant à elle participé à la construction du référentiel de commis de salle au sein d'un autre groupe de travail.

Vous avez participé à la construction du référentiel « commis de cuisine »², pouvez-vous raconter comment il s'est construit ?

L'Interfédé, promoteur du projet, a réuni des acteurs de différentes EFT en Horeca. La question centrale du groupe de travail « commis de cuisine » était : comment peut-on créer une unité à partir de toutes les pratiques en EFT ? Si l'on prend l'exemple des découpes de légumes en cuisine, nous avons travaillé en nous interrogeant sur :

- la façon dont nous nous y prenons pour faire les découpes de légumes ;
- le moment où, dans la formation, on travaille sur ces découpes ;
- le temps nécessaire à un stagiaire pour acquérir les compétences en découpe.

Il s'agissait de créer une unité à partir de toutes les pratiques car, jusque-là, chaque EFT avait la sienne propre. Chacun y est allé de son expérience pour décrire et analyser, tâche par tâche, comment il mettait en place des séquences d'apprentissage individuelles et collectives, comment chacun évaluait les apprentissages. C'était vraiment une mise à plat des différentes expériences.

Vous avez dû vous mettre d'accord ?

Oui, on a dû se mettre d'accord. Il y a eu beaucoup d'arbitrages pour être en phase avec le décret CISP³, et aussi avec le secteur de travail Horeca, via les fiches métiers des professions décrivant ce qu'est un commis de cuisine, un commis de salle, pour ne pas mettre dans le référentiel des choses inexactes par rapport à la profession. Dans la réalité, il faudra nuancer mais l'idée était de répondre à une série de questions : un commis aujourd'hui, qu'est-ce que c'est ? que peut-il faire ? que peut-on lui apprendre de différent dans une EFT par rapport à ce qu'il apprendrait dans une école de plein exercice, dans une école qualifiante comme par exemple une école de promotion sociale ? quels sont les rôles spécifiques des EFT ? etc.

2 Téléchargeable : www.interfedebelgium.be/siteprovisoire/?page_id=61

3 Décret du 10 juillet 2013 relatif aux centres d'insertion socioprofessionnelle.

Très vite est venue sur la table la question de l'accompagnement des stagiaires en EFT car nous craignions que cet aspect ne soit pas assez pris en compte. Les participants au groupe de travail qui avaient tous une pratique en EFT disaient: « *Nous apportons quelque chose en plus, nous apportons cette spécificité qu'est l'accompagnement et nous voulons qu'elle soit amenée dans le débat.* »



Photos : OLIVIER GALLIGIS

Comment ce « quelque chose en plus » s'est-il traduit dans le référentiel ?

Ça s'est traduit difficilement parce que, jusqu'à la fin, on a dit qu'on le ferait plus tard. Et c'est dans la partie évaluation que cet aspect a été abordé plus spécifiquement. Une fois le référentiel construit, chaque centre l'a reçu et a tenté de se l'approprier. Les EFT qui n'avaient pas participé directement à ce travail pouvaient être aidées, à la demande, par l'Interfédé.

Au Perron de l'Ilon depuis longtemps, lors des journées pédagogiques, on voulait aborder l'aspect des micro-compétences. En effet, c'est bien de dire à un stagiaire, après 18 mois de formation, qu'il est commis mais comment peut-il s'approprier les apprentissages ? La question de l'autoévaluation se posait, le stagiaire ne s'autoévaluait pas, on l'évaluait. Si la personne ne se reconnaît pas elle-même de compétences, l'ancrage sera moindre. Travailler les micro-compétences, c'est donc, à chaque étape de la formation, et ce dès

le début, intégrer des évaluations et surtout des autoévaluations. Au cours de leur parcours, beaucoup de stagiaires n'ont pas eu l'habitude de s'autoévaluer. Que ce soit dans le milieu scolaire ou le monde du travail, on est le plus souvent évalué par d'autres. Nous voulions donc travailler ces questions : est-ce que je peux faire le travail de reconnaissance de mes compétences ? Est-ce que j'ai la capacité de reconnaître que je sais faire un travail ?

Qu'est-ce que le référentiel vous a apporté pour votre travail sur l'évaluation ?

Puisque dans le référentiel, on demande de travailler l'évaluation, nous sommes partis de celui-ci pour construire notre réflexion. L'aspect technique et professionnel des formations fait partie de notre mission. L'aspect **socioprofessionnel** est lui transversal et constitue notre identité, il est ce qui va permettre à chaque stagiaire de s'approprier pleinement sa formation. Pendant une année, ma collègue a fait un travail de décodage du référentiel avec les formateurs de pratique pour mettre en place un outil d'évaluation des micro-compétences qui nous soit propre.





Photos : Olivier CALICIS

Chaque organisme de formation a la liberté de travailler avec ses propres méthodes, ses propres outils ?

Pour l'évaluation et pour le reste. Dans le référentiel, on dit ce que le commis doit savoir faire et à quel moment il doit savoir le faire mais chacun garde son projet pédagogique. On ne dit pas de quelle façon ni avec quels outils on doit travailler mais quels sont les objectifs à atteindre.

Votre pratique a-t-elle changé avec le référentiel ?

Oui. Surtout parce qu'on a fait ce travail sur l'évaluation, que chaque formateur de pratique a travaillé avec ma collègue et devait donc s'impliquer. Si le formateur est impliqué, il va adopter l'outil plus facilement, un nouveau formateur aussi, parce que d'autres l'auront fait avant lui. Avant cela, on avait un syllabus. Celui-ci devenant obsolète et de nombreux nouveaux formateurs ayant intégré l'équipe, on s'est dit qu'il fallait qu'on réfléchisse à notre pédagogie. Le directeur a permis qu'on mette en place 10 journées pédagogiques par an, ce qui est beaucoup pour une EFT. À partir du moment où on a commencé à réfléchir, on s'est rendu compte que nous devions changer nos outils et nous avons refait le syllabus : un pour commis de salle, un pour commis de cuisine. Ce travail a permis aux formateurs de



travailler tous ensemble. Aussi, quand on a commencé le travail sur l'évaluation, tout le monde avait en tête que c'était possible de travailler collectivement et le référentiel a été précieux pour étendre et enrichir nos réflexions.

Comment l'équipe s'est-elle approprié le référentiel ?

Quand on a vu arriver le projet de référentiel, on a eu peur, on se demandait ce que l'Interfédé voulait nous imposer. Finalement, on s'est inscrit dans cette démarche et nous nous en sommes servis pour développer nos nouveaux outils d'autoévaluation et d'évaluation des stagiaires. Le référentiel a donc permis beaucoup de choses. Il est venu s'intégrer dans notre processus de réflexion et de construction d'outils d'évaluation. Le processus est allé beaucoup plus loin grâce à lui.

Les formateurs, qui l'avaient accueilli froidement au départ, l'ont adopté dès qu'ils ont vu qu'il pouvait servir à l'évaluation. Des documents d'évaluation ont été construits par l'équipe de formation, ils reprennent tous les points du référentiel déclinés en micro-compétences. Des fiches ont été rédigées et servent de base au formateur qui les remplit avec les stagiaires, après que ceux-ci ont travaillé trois semaines à un poste. Par exemple, les stagiaires

vont trois semaines en « cuisine chaude », puis trois semaines en « cuisine froide », puis trois semaines en salle, et, toutes ces trois semaines, chacun d'entre eux fait une évaluation avec le formateur qui lui demande d'abord de s'autoévaluer avec les fiches d'autoévaluation. Puis le formateur va remplir avec le stagiaire, lors d'un échange, les fiches d'évaluation. C'est pourquoi un après-midi toutes les trois semaines, le formateur consacre du temps avec chaque stagiaire à cette évaluation.

De plus, tous les trois mois, le stagiaire va s'évaluer, pour cette période, sur les compétences transversales, comme respecter les contraintes de temps (régularités, retards,...), tout ce qui apparaît dans le référentiel comme compétences à l'emploi. Ces dernières sont consignées dans un document

spécifique que le stagiaire apporte le jour où il reçoit son bilan de la part de l'équipe des formateurs. Après ça, ma collègue qui fait le suivi individuel reprend les deux documents, le bilan des compétences transversales rempli par l'équipe de formateurs et l'autoévaluation du stagiaire, pour échanger avec lui et pour qu'il se fixe de nouveaux objectifs pour la période suivante. Ce type d'autoévaluation/évaluation se fait aussi pour les stages en entreprise, selon les mêmes modalités.

Comment les stagiaires ont-ils accueilli ces changements ?

On avait peur que ce soit difficile pour eux parce que ça peut paraître un peu technique. Mais ce travail sur l'évaluation n'a pas été réalisé uniquement à partir du référentiel, il s'est aussi construit à partir de la gestion mentale pour travailler les questions de mémorisation. Avant le travail sur les documents d'évaluation, ma collègue explique l'outil de la gestion mentale et fait un travail sur la mémorisation : comment je mémorise ? comment je construis mes apprentissages ? Il s'agit donc d'un mixte alliant le référentiel, la gestion mentale et l'autoévaluation.

Lors de l'entretien d'évaluation, on reprend tous les critères d'évaluation mais ceci ne veut pas dire qu'un stagiaire va devoir tout savoir faire. Un stagiaire va s'évaluer sur ce qu'il a été ou non capable de faire. Avec certains on va aller très loin : ils vont être capables, par exemple, de faire tout le service

de midi, c'est-à-dire être à l'appel des plats, aller vite, être réactif,... C'est alors l'aboutissement complet du travail en cuisine. Mais d'autres vont aller moins loin et seront évalués sur les compétences qui auront été travaillées. À chaque fois, l'évaluation est très personnelle. C'est possible parce que, dans les EFT, on ne qualifie pas, donc on n'a pas besoin que tout le monde ait les mêmes connaissances à la fin de la formation. Chacun peut progresser à son rythme. En fin de formation, les stagiaires reçoivent un certificat de capacités et de compétences personnalisé. Ce document, comme beaucoup d'autres, est perfectible et sera adapté, entre autres, aux référentiels. C'est un processus.

Comment s'articulent, dans les formations, le travail sur les savoirs de base et celui sur les compétences professionnelles ?

Ces dernières années, toutes les personnes qui entraient en formation allaient systématiquement au cours de français et au cours de maths, un après-midi par semaine en français, tous les quinze jours en maths. On s'est dit que ce n'était pas nécessaire pour tous et que nous devions garder ce temps pour les personnes qui avaient besoin d'acquérir des connaissances concernant les termes de cuisine et les mesures en mathématiques. On ne travaille pas le français, conjugaison, etc., on a très peu de temps. C'est surtout pour des personnes qui ont des problèmes en français parce qu'elles viennent d'un pays étranger par exemple, ou alors pour des Belges qui n'ont pas beaucoup de vocabulaire de cuisine. Le passage dans ces cours peut être temporaire, ça peut être le temps de retrouver ses bases, en français ou en maths. Adopter cette manière de donner les cours a été beaucoup discuté en réunion de formateurs mais, avec le recul, il semble que c'était le bon choix.

Comment déterminez-vous les besoins de suivre le cours de français ?

Avant, on travaillait avec le test de positionnement de Lire et Écrire. On l'a maintenant réduit à sa plus simple expression : on fait une dictée d'une recette, la mousse au chocolat. Avec cette dictée, on peut voir si la personne sait organiser le texte dans l'espace de la page, si elle écrit sur les lignes... Le test de maths porte lui sur des paramètres de cuisine. Tout est en lien avec le métier.



Photos: Olivier GALICIS

Des personnes analphabètes peuvent-elles entrer en formation dans votre EFT ?

Nos exigences de connaissances en français et en mathématiques sont très basiques. On part du principe qu'une personne peut entrer en formation si elle peut comprendre une consigne donnée à l'oral et de dos – il faut savoir qu'on travaille dans le bruit et qu'on est parfois de dos. On essaie de déceler cela à l'entrée, ce qui n'est pas toujours évident. Parfois, la personne en face de soi comprend, puis en cuisine, elle ne comprend pas. Cela n'arrive pas souvent mais certaines peuvent se passer de l'écrit. Il y a des gens qui viennent d'une culture orale et qui retiennent des recettes oralement. On a eu une stagiaire qui connaissait toutes les recettes par cœur, et en sortant de chez nous, elle a eu un boulot.

De manière générale, si une personne a des difficultés, nous voyons avec elle comment elle peut intégrer la formation. À la séance d'information qui se passe six mois avant l'entrée en formation – on a une liste d'attente de 6 mois –, si le directeur et ma collègue remarquent qu'une personne a de grosses difficultés en français ou qu'elle est accompagnée par quelqu'un parce qu'elle ne comprend pas le français, ils essaient de voir avec elle si,

dans les 6 mois d'attente avant l'entrée en formation, elle a la possibilité de suivre un cours de français, si elle peut trouver une personne qui l'aide ou aller à un cours du soir. Toujours nous essayons de voir avec les personnes les possibilités d'évoluer en français et pas uniquement pour le métier, mais pour leur vie tout simplement.

Si c'est possible, la personne repassera un test pour vérifier si ses progrès sont suffisants pour entrer en formation ou si elle doit continuer à pratiquer le français. Il faut pouvoir déceler si c'est un vrai problème de français ou si la personne est dans un milieu où elle parle trop peu le français et a besoin d'être baignée dans le français pour évoluer plus vite. Les orientations sont décidées en accord avec les personnes en tenant compte des difficultés à surmonter pour entrer en formation dans un délai raisonnable.

Dans les nouvelles formes d'évaluation que vous avez mises en place, doit-on pouvoir lire et écrire ?

Il y a un minimum d'écrit nécessaire pour remplir les autoévaluations. Quand c'est difficile pour une personne, on l'aide. Pour d'autres, la difficulté réside à remplir le bon de commande, même s'il ne doit être complété que phonétiquement. Comme pour l'oral, à l'entrée en formation, nous devons déterminer si une personne, malgré ses difficultés en lecture et écriture, pourra entrer en formation. C'est la tension entre le pratique et le **socio**professionnel dont on est aussi garant en EFT, entre les formateurs de pratique qui parfois disent qu'on n'aurait pas dû laisser la personne entrer et le postulat qu'elle va faire des progrès rapidement.

Quand on décèle un besoin, on propose au stagiaire de s'inscrire en cours du soir parce qu'il y en a près d'ici à Lire et Écrire Namur mais, dans la pratique, on se rend compte que c'est très difficile. Les personnes ont alors derrière elles 7 heures de travail – pour les stagiaires, la formation, c'est un travail –, elles ont été toute la journée sur leurs jambes, alors elles calent très vite. On a aussi eu une stagiaire analphabète qui a trouvé quelqu'un pour lui apprendre à lire et à écrire dans son village.

Pour vous, quel est l'intérêt de travailler avec des partenaires, avec d'autres EFT ?

Quelles que soient les circonstances qui nous réunissent pour faire un travail avec d'autres formateurs en EFT, nous sortons enrichis de la diversité et du partage des différentes pratiques. Quand un formateur va pour un certain nombre de journées en groupe de travail à l'extérieur, ce temps donné est un sacrifice pour toute l'équipe mais, en même temps, ce sont des apports importants. Toutes les discussions qu'on a eues en groupe de travail sur le référentiel étaient ensuite rapportées au reste de l'équipe. Au départ, c'étaient les formateurs de pratique qui devaient participer à ces groupes de travail de l'Interfédé mais ils n'ont jamais eu le temps. C'est donc ma collègue et moi qui y sommes allées, elle pour le commis de cuisine et moi pour le commis de salle. Même si ce n'était pas directement notre métier, c'est un métier que nous partageons quotidiennement, on en partage depuis toujours les données. On a pu ainsi revenir vers les formateurs de pratique et, en toute humilité, leur demander leur avis, affiner nos données et ainsi bénéficier de ce partage pour nourrir la réflexion. Le travail à l'extérieur nous a permis de travailler en interne et inversement.



Le référentiel aide-t-il à la communication entre les opérateurs ? Facilite-t-il le passage d'un opérateur à l'autre ?

À ce jour, il est trop tôt pour répondre à cette question. Les référentiels sont encore nouveaux. À ma connaissance, les transferts entre EFT ne sont pas fréquents. Quand cela se passe, c'est le plus fréquemment au moment du déménagement d'un stagiaire et, bien entendu, si nous connaissons les autres opérateurs, cela facilite la communication.

Pour moi, cette question est en lien avec celle de la validation des compétences. Aujourd'hui, il n'y a pas d'endroit qui valide les compétences en cuisine, d'autant plus, que commis de cuisine n'est pas un titre reconnu ou protégé.

La durée de formation est de 2.100 heures pour toutes les EFT et de 18 mois maximum. Dans la réalité les stagiaires peuvent rester six mois, un an, c'est leur droit puisqu'on ne les qualifie pas. Il arrive que des personnes connaissent dès le départ le métier sur le bout des doigts mais elles ont besoin de se réapproprier la connaissance du secteur, parfois des notions qui se sont perdues dans un accident de la vie. Suivre la formation peut les aider à revenir vers le métier. En moyenne, les gens restent un an. Cela correspond, pour les chômeurs, à la durée de la dispense reçue de l'ONEM.

La validation des compétences à partir des EFT n'est par ailleurs pas d'actualité, ce qui n'empêche pas que des synergies se développent. Au Perron de l'Ilon, nous travaillons déjà avec la promotion sociale pour faire qualifier certains stagiaires mais ce n'est pas automatique. C'est à la demande du stagiaire qui doit avoir suivi un an de formation dans notre EFT pour pouvoir passer les examens organisés par l'école.

Encore une chose que vous aimeriez mettre en avant concernant votre expérience du référentiel ?

Même s'il est toujours difficile de mettre en commun des pratiques et malgré la crainte que l'objectif final nous échappe, le référentiel a permis la réflexion. Il a été très important et, même si on a eu peur de perdre une partie de notre liberté, il faut se rendre à l'évidence que nous sommes sortis gagnants de ce travail. Nous avons beaucoup insisté pour mettre en avant nos spécificités en résistant pour que soit incluse dans ce travail la partie « socio », qui ne

peut être dissociée de la partie « professionnelle » puisque les compétences transversales, les compétences à l'emploi font partie intégrante de notre quotidien. Dans la pratique, on continue à faire du français et des maths. On a aussi toujours eu le souci de partager avec différents réseaux et on continue à l'avoir. Nous travaillons en synergie avec le FOREM, les CPAS, le service social de la Ville, les opérateurs d'alpha, le réseau de la santé mentale, etc.

Nous n'avons pas eu peur de travailler sur nos pratiques mais de perdre la qualité d'accompagnement pratiquée par chaque formateur en EFT. Le métier, on l'avait, on le savait mais le référentiel nous a permis de pousser plus loin notre réflexion en la confrontant à d'autres qui font le même métier que nous.

Entretien avec Anne LAMAND

Le Perron de l'Ilon

Propos recueillis et rapportés par Aurélie AUDEMAR

Lire et Écrire Communauté française

LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles
tél : 02 502 72 01
lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be
www.lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES

rue de la Borne, 14 (3e étage) - 1080 Bruxelles
tél : 02 412 56 10 - fax : 02 412 56 11
info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE EN WALLONIE

rue Artoisenet, 7 - 5000 Namur
tél : 081 24 25 00 - fax : 081 24 25 08
coordination.wallonnie@lire-et-ecrire.be

LES RÉGIONALES WALLONNES

LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON

boulevard des Archers, 21 - 1400 Nivelles
tél : 067 84 09 46 - fax : 067 84 42 52
brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale, 2a - 7100 La Louvière
tél : 064 31 18 80 - fax : 064 31 18 99
centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI-SUD HAINAUT

rue de Marcinelle, 42 - 6000 Charleroi
tél : 071 30 36 19 - fax : 071 31 28 11
charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE WALLONIE PICARDE

rue des Sœurs de Charité, 15 - 7500 Tournai
tél : 069 22 30 09 - fax : 069 64 69 29
wallonie.picarde@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz, 37b - 4000 Liège
tél : 04 226 91 86 - fax : 04 226 67 27
liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG

rue du Village, 1 - 6800 Libramont
tél : 061 41 44 92 - fax : 061 41 41 47
luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès, 1 - 5000 Namur
tél : 081 74 10 04 - fax : 081 74 67 49
namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps, 4 - 4800 Verviers
tél : 087 35 05 85 - fax : 087 31 08 80
verviers@lire-et-ecrire.be

Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien
de la Fédération Wallonie-Bruxelles
et du Fonds social européen



**FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES**



**UNION EUROPÉENNE
Fonds social européen**

La montée en puissance des référentiels en formation des adultes s'inscrit dans le cadre des politiques européennes de Life Long Learning, principalement orientées vers la performance économique. Si, pour les personnes en difficulté avec les savoirs de base, l'opportunité de faire reconnaître leurs compétences professionnelles, de suivre une formation qualifiante, d'accéder, de se maintenir ou de progresser dans l'emploi est un enjeu important, ce n'est pas le seul motif d'entrée en alphabétisation.

C'est dans ce contexte que, pour des raisons pédagogiques d'abord, pour des raisons politiques ensuite, Lire et Écrire s'est embarqué dans l'aventure des référentiels en s'investissant dans la réalisation d'un cadre de référence pour l'alphabétisation populaire.

Ce numéro propose une réflexion critique sur les référentiels, leurs enjeux, et présente plus concrètement le référentiel de Lire et Écrire, ainsi que les référentiels métier et la grille générique des savoirs de base produits par l'Interfédération des EFT et des OISP.

ILLUSTRATION : Mots issus d'un brainstorming autour du terme « cadre de référence », organisé lors de journées de travail avec les équipes régionales de Lire et Écrire