

**Le positionnement linguistique
pour l'accueil et l'orientation
en français langue étrangère**

PRÉSENTATION GÉNÉRALE



**Lire et Ecrire
Bruxelles**



Table des matières

Avant-propos	6
Introduction.....	7
Le Cadre européen commun de référence : une approche axée sur l'action	8
Les composantes de la communication langagière.....	8
Les niveaux communs de référence et les niveaux de compétences.....	9
Création de l'outil de positionnement FLE : une démarche participative.....	11
Un outil de positionnement FLE adapté au public de Cohésion sociale	11
Un outil de positionnement FLE pratique et inclusif.....	13
Production orale.....	14
Compréhension orale.....	14
Production écrite	15
Compréhension écrite	15
Références	16
Associations ayant contribué au projet	17

Le positionnement linguistique
pour l'accueil et l'orientation
en français langue étrangère

PRÉSENTATION GÉNÉRALE



Avant-propos

L'apprentissage d'une langue exige des outils adaptés pour identifier les besoins des publics et évaluer les acquis. C'est dans cette optique que nous avons développé cet outil de positionnement, conçu pour les orienter vers des organismes de formation adaptés et pour faciliter la composition de groupes au sein des structures proposant des cours de français langue étrangère (FLE) dans le cadre du deuxième axe prioritaire du Décret relatif à la Cohésion sociale¹.

Cet outil de positionnement, coordonné par la Mission accueil et orientation de Lire et Écrire Bruxelles-CRÉDAF, est le résultat d'une démarche pédagogique collaborative et participative entre des associations du secteur.

Conçu à partir des connaissances et de l'expérience des acteurs de terrain, il a vu le jour grâce à une collaboration étroite entre des professionnel-le-s en orientation du public, des coordinations pédagogiques et des formateur-ric-e-s.

Destiné aux associations et aux orienteur-euse-s, cet outil a pour objectif de proposer une solution simple d'utilisation, adaptée à la diversité des publics avec lesquels ils/elles travaillent.

Nous tenons à remercier chaleureusement toutes les associations ayant participé au groupe de travail pour leur implication et leur contribution au développement de cet outil. Ce projet n'aurait pu aboutir sans leur expertise et leur précieux investissement.

Nous adressons également nos sincères remerciements aux chargé-e-s d'orientation de la Mission accueil et orientation de Lire et Écrire Bruxelles-CRÉDAF pour son travail d'expérimentation, ses lectures attentives et sa contribution précieuse à la construction des supports.

Un merci tout particulier à Gilles Clamar, responsable de projet ainsi qu'au Service pédagogique de Lire et Écrire Bruxelles-CRÉDAF, pour leurs relectures et leur accompagnement tout au long de ce projet.

Nous souhaitons également exprimer notre profonde gratitude à la direction et à l'équipe pédagogique de Bruxelles Formation Langues pour les avis pédagogiques éclairés qu'elles ont apportés.

Enfin, nous voudrions remercier chaleureusement Nawal Isa et Isabel Gurrea, collaboratrice administrative et chargée d'orientation à Lire et Écrire Bruxelles-CRÉDAF, pour leur aide précieuse et leur soutien administratif ainsi que le Service Communication-Événements de Lire et Écrire Bruxelles-CRÉDAF pour ses relectures et sa créativité.

Merci à toutes et tous pour votre engagement et votre contribution.

Maria Herraz,
coordinatrice de la Mission accueil et orientation
de Lire et Écrire Bruxelles-CRÉDAF

¹ Décret relatif à la Cohésion sociale du 30 novembre 2018.



Basées sur le **Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)**, les grilles de correction, les types d'exercices et les sujets proposés s'alignent autant que possible sur ces recommandations. Il est donc essentiel que les utilisateur·rice·s connaissent le contenu des différents niveaux du Cadre européen. Cela leur permettra de comprendre le fonctionnement du test et de positionner le/la candidat·e à la formation de manière précise dans les compétences évaluées.

Le Cadre européen commun de référence: une approche axée sur l'action²

Le **Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)** a pour objectif de fournir une base commune pour l'enseignement et l'évaluation des compétences langagières. Il facilite la reconnaissance des niveaux de compétences entre différents pays et systèmes éducatifs. Ce cadre vise à promouvoir la transparence et la comparabilité des normes d'évaluation tout en renforçant la communication et la collaboration entre divers acteurs tels que les enseignant·es, les apprenant·es et les institutions.

Le CECRL repose sur une **approche actionnelle** qui considère les utilisateur·rice·s d'une langue comme des acteurs sociaux. Ceux-ci sont capables de mobiliser leurs compétences linguistiques et culturelles pour accomplir des tâches dans des situations variées.

Cette approche met en avant :

- L'importance des besoins et des objectifs des utilisateur·rice·s.
- La prise en compte des situations réelles de communication.
- La reconnaissance de compétences linguistiques variées, parfois incomplètes, dans plusieurs langues.

En mettant l'apprenant·e au centre du processus d'apprentissage, le CECRL valorise son rôle actif dans l'interaction sociale et favorise une compréhension approfondie des contextes dans lesquels une langue est utilisée.

Le CECRL insiste sur l'importance de prendre en compte les contextes sociaux et culturels dans lesquels une langue est utilisée, notamment les aspects personnels, professionnels, éducatifs et publics de la communication.

Ces contextes influencent les compétences à développer et les tâches à accomplir, tout en répondant aux besoins réels des utilisateur·rice·s. L'objectif ultime est de permettre une utilisation de la langue adaptée à diverses situations de la vie quotidienne.

Les composantes de la communication langagière

Le CECRL conçoit la communication langagière comme un ensemble intégré reposant sur trois composantes principales: **composante linguistique**, **composante sociolinguistique** et **composante pragmatique**.

La **composante linguistique** englobe une série de compétences, telles que...

- **la maîtrise du lexique**: connaissance et utilisation adéquate du vocabulaire en fonction des besoins communicatifs;
- **les compétences phonologiques**: capacité à produire et comprendre les sons, les intonations et les rythmes propres à la langue;
- **les compétences grammaticales**: compréhension et application des structures syntaxiques et morphologiques;
- **les compétences orthographiques**: aptitude à reconnaître et à produire des textes écrits correctement.

Ces éléments permettent aux personnes d'utiliser la langue de manière précise, cohérente et efficace, constituant ainsi un fondement pour les autres compétences communicatives.

La **composante sociolinguistique** renvoie aux marqueurs sociaux et à l'utilisation des registres de langue, niveaux de formalité et expressions spécifiques de la langue. Plus concrètement, elle porte sur la capacité à reconnaître et utiliser des tournures spécifiques à la langue ainsi que sur l'utilisation des expressions idiomatiques et des règles de politesse. Cette compétence est essentielle pour garantir une communication appropriée dans les différents contextes sociaux.

Pour finir, la **composante pragmatique** se réfère à la capacité à organiser et structurer un discours de manière efficace, en tenant compte des objectifs de communication et des attentes des interlocuteurs. Elle fait référence à la cohérence du discours et à son adaptation aux différents contextes communicatifs. Cette compétence permet d'assurer une communication fluide, claire et adaptée à différentes situations, en fonction des objectifs spécifiques du/de la locuteur·rice et du contexte.

² Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL): apprendre, enseigner, évaluer.

Les niveaux communs de référence et les niveaux de compétences

Dans le CECRL, les niveaux communs de référence et les niveaux de compétences sont deux notions interconnectées mais distinctes.

Les niveaux communs de référence servent de cadre global pour décrire les capacités d'un-e apprenant-e à utiliser une langue dans divers contextes (quotidien, professionnel, académique). Ils constituent une catégorisation large et progressive des compétences linguistiques (**utilisateur-riche élémentaire** → **utilisateur-riche indépendant-e** → **utilisateur-riche expérimenté-e**).

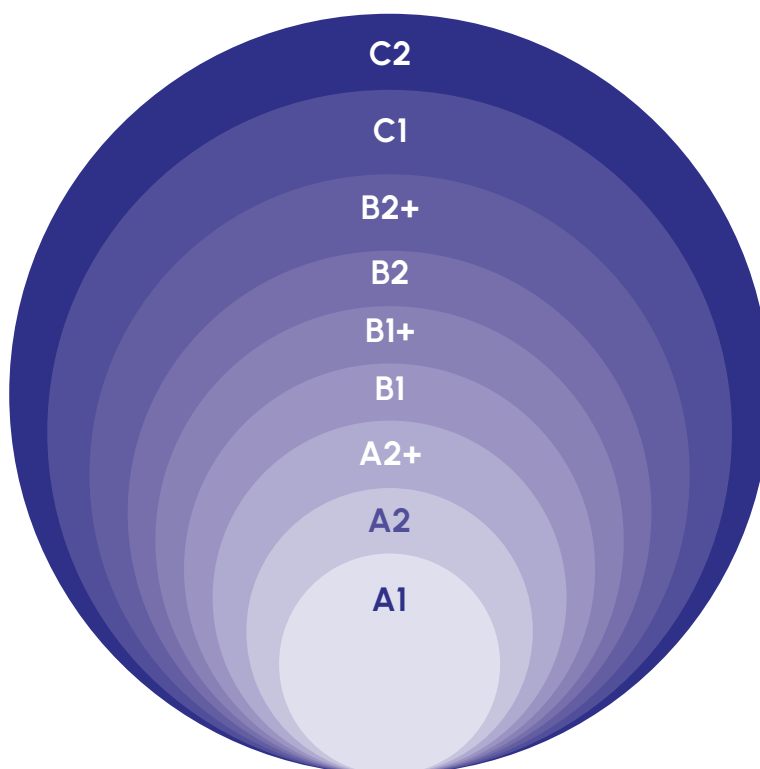
Les niveaux de compétences³ sont les subdivisions des niveaux communs. Ils précisent les capacités spécifiques d'un-e utilisateur-riche à chaque étape de son apprentissage.

Le CECRL définit six niveaux de compétences linguistiques allant de A1 (débutant) à C2 (maîtrise complète), avec trois niveaux intermédiaires :

A2+, B1+, et B2+. Ces niveaux fournissent une base standardisée permettant de :

1. Définir des objectifs précis pour l'enseignement et l'apprentissage des langues.
2. Élaborer des supports pédagogiques adaptés aux différents niveaux de compétences.
3. Faciliter la reconnaissance mutuelle des certifications linguistiques pour promouvoir la mobilité éducative et professionnelle.

Pour illustrer les différents niveaux de compétences, le CECRL utilise des descripteurs⁴, qui précisent ce qu'un-e apprenant-e est en mesure de réaliser dans une langue en fonction de son niveau de compétence. Ces descripteurs, présentés sous forme de phrases commençant par « je peux », englobent les compétences en compréhension et en production, tant à l'écrit qu'à l'oral.



³ Les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (version actualisée de 2023).

⁴ Descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues.

UTILISATEUR·RICE EXPÉRIMENTÉ·E	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise, et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR·RICE INDÉPENDANT·E	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance, par exemple lors d'une conversation avec un·e locuteur·rice natif·ve ne comportant de tension ni pour l'un·e ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR·RICE ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple : informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. –, et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur·rice parle lentement et distinctement et se montre coopératif·ve.

Création de l'outil de positionnement FLE : une démarche participative

Le projet a démarré en 2024 et plusieurs étapes ont été nécessaires pour arriver au résultat final :

- **Constitution d'un groupe de travail**

Le groupe de travail a été constitué de diverses associations actives dans les secteurs de l'Insertion socioprofessionnelle (ISP) et de la Cohésion sociale, qui interviennent spécifiquement dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) à Bruxelles. Ces associations jouent un rôle clé en raison de leur ancrage local au cœur des quartiers bruxellois, ce qui leur permet de bénéficier d'une connaissance approfondie des réalités du terrain.

- **Conception de l'outil**

Au fil des échanges et réunions, le groupe de travail a produit les différentes épreuves et grilles de positionnement du test. L'objectif principal de cette étape était de produire des supports, exercices et grilles de positionnement simples à utiliser par les apprenant-e-s et les évaluateur-ice-s. Forte de leur expérience quotidienne auprès des apprenant-e-s de tous niveaux, chaque association a pu partager ses méthodes et stratégies pédagogiques.

- **Phase pilote de tests**

Un prototype de l'outil a été constitué et testé en situation réelle par les apprenant-e-s et les formateur-ice-s des associations. Cette phase a permis de recueillir des retours concrets sur son utilisation, la pertinence des épreuves et la pondération des niveaux testés. Les commentaires ont été discutés et intégrés collectivement pour ajuster l'outil ou réaliser les modifications nécessaires.

- **Validation finale et déploiement**

La suite de ces travaux a donné lieu à un nouvel outil de positionnement pour un public FLE, qui est adapté aux différents acteurs travaillant dans le secteur de la Cohésion sociale de la Région de Bruxelles-Capitale.

Un outil de positionnement FLE adapté au public de Cohésion sociale

La dynamique migratoire à Bruxelles génère une demande constante et variée de cours de français tout au long de l'année. Selon la dernière étude d'impact publiée en 2023⁵ par le Centre régional d'appui à la cohésion sociale (CRAcs), la majorité des participant-e-s aux cours organisés par les associations agréées en Cohésion sociale n'ont pas achevé leurs études secondaires supérieures. En plus de ce point commun, ils/elles partagent deux autres caractéristiques principales : une maîtrise limitée du français, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, et une forte motivation à apprendre cette langue afin de faciliter leur intégration dans la société d'accueil. Cette motivation est étroitement liée aux nombreux défis qu'ils/elles rencontrent au quotidien : suivre la scolarité de leurs enfants, trouver un emploi, communiquer efficacement avec les professionnel-le-s de la santé ou encore accomplir des démarches administratives auprès des communes et institutions locales.

Cependant, au-delà de ces traits communs, leurs parcours de vie et d'éducation se distinguent par une grande diversité. Certain-e-s sont primo-arrivant-e-s, tandis que d'autres résident en Région bruxelloise depuis plusieurs années. Leur niveau d'éducation varie également : certain-e-s ont suivi des études universitaires dans leur pays d'origine, alors que d'autres n'ont pas fréquenté l'école au-delà du primaire.

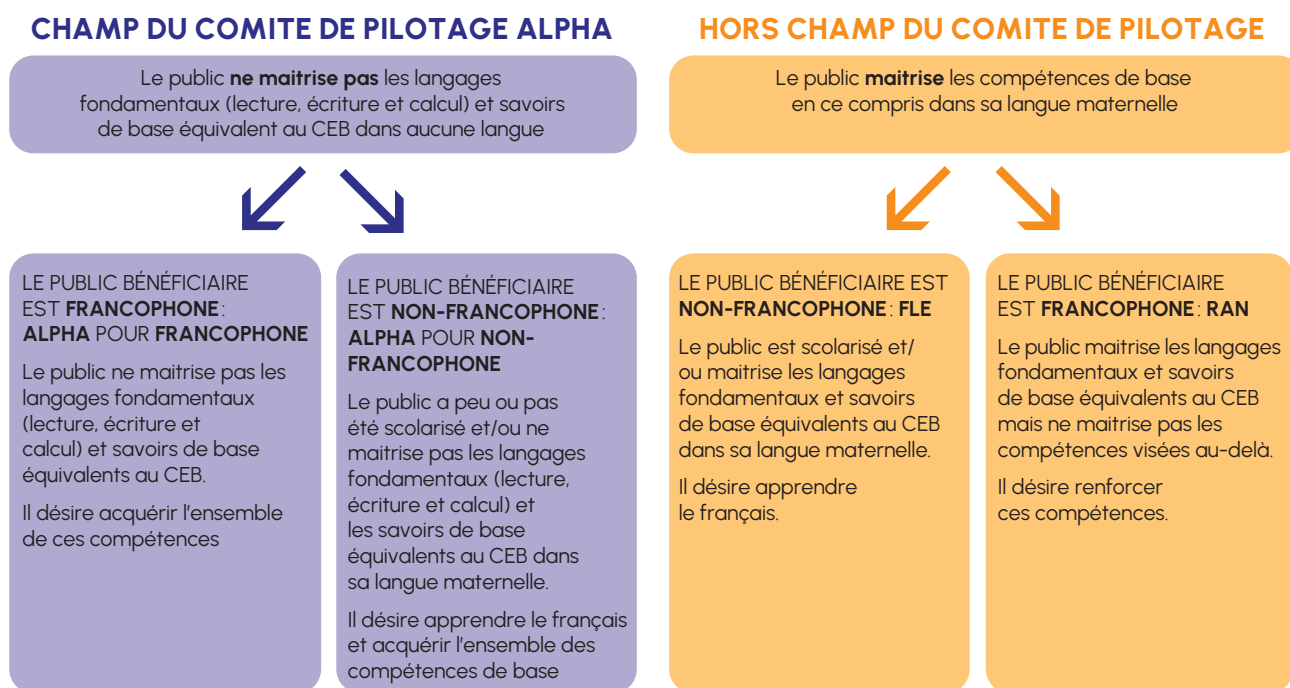
Une partie de ces apprenant-e-s provient de pays où l'accès à l'éducation est limité et où la qualité de l'enseignement reste inférieure aux standards européens. Cette diversité de profils exige des approches pédagogiques et des outils spécifiquement adaptés pour mieux répondre à leurs besoins et les accompagner efficacement dans leur apprentissage.

C'est précisément dans cette optique qu'a été développé cet outil de positionnement destiné aux personnes qui recherchent une formation en français langue étrangère (FLE), conformément à la nomenclature établie par le Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes⁶.

5 Rapport CRAcs, analyses descriptives P2, p. 7

6 Présentation du Comité.

Tableau de la nomenclature établie par le Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes



Toutefois, et malgré les clarifications apportées concernant les différents profils du public visé, les professionnel·les du secteur continuent de faire face à une difficulté majeure : évaluer les acquis et les compétences de base des personnes dont la langue maternelle n'est pas le français.

Dans la majorité des cas, cette évaluation repose sur :

- Leur déclaration concernant leur parcours scolaire.
- Leur capacité à écrire en alphabet latin, par exemple pour indiquer leurs coordonnées ou recopier un texte simple en français.

Bien que ces indicateurs soient utiles, ils demeurent insuffisants pour évaluer précisément les compétences visées par la nomenclature. Cette dernière fait référence au système scolaire belge (CEB). Or, ce cadre est difficilement applicable aux personnes provenant de pays ayant des systèmes scolaires différents⁷. Cette disparité complique davantage la détermination du profil du public.

En plus, cette difficulté s'accroît lorsque les personnes ont été alphabétisées dans une langue dont la graphie n'est pas latine. De ce fait et afin d'évaluer avec précision les compétences de base, telles qu'elles sont définies dans le pays d'accueil, il serait essentiel de mener l'évaluation directement dans leur langue maternelle.

Dans cette perspective, le groupe de travail a élaboré des exemples d'exercices spécialement conçus pour le public arabophone. Ces exercices ont pour objectif d'établir le profil des personnes de manière plus objective et d'aider les formateur·rice·s et les professionnel·les de l'orientation à mieux déterminer le type de cours à leur proposer.

Ce type d'exercice peut être adapté en fonction de la langue maternelle du public, notamment lorsque des doutes subsistent sur le niveau de scolarité ou les compétences linguistiques déjà acquises.

L'objectif est d'évaluer avec précision si le/la candidat·e-apprenant·e est bien orienté·e vers un cours de français langue étrangère (FLE) ou si une approche méthodologique différente, comme celle utilisée dans les cours d'alphabétisation, serait plus appropriée.

⁷ Tableau comparatif des niveaux scolaires.

Exemple d'exercice

ANNEXE 3 - CORRECTION
IDENTIFICATION DU PROFIL

VÉRIFICATION DE L'ALPHABÉTISATION EN ARABE

الاسم الشخصي :
Prénom

الاسم العائلي :
Nom

رقم الهاتف :
Numéro de téléphone

كم سنة درست في المدرسة ؟ :
Combien d'années es-tu allé(e) à l'école ?

Consignes

تمرين 1
Exercice 1

1.1 في الجملة التالية ضع سطرا تحت «الفعل» / ذهاب الرجل إلى المنزل
Dans la phrase suivante, souligne le sujet
Réponse 1.1
ذهب الرجل إلى المنزل إلى maison
L'homme est allé à la maison

1.2 في الجملة التالية، استخراج «الفعل» / يكتب الكاتب كتابا
Dans la phrase suivante, trouve le verbe
Réponse 1.2
يكتب الكاتب كتابا - يكتب L'écrivain écrit un livre

1.3 في الجملة التالية صرف الفعل إلى الماضي / يذهب أبي إلى السوق
Dans la phrase suivante, conjugue le verbe à l'imparfait
Réponse 1.3
يذهب أبي إلى السوق - ذهب أبي إلى السوق Mon père allait au marché

تمرين 2
Exercice 2

صرف الأفعال في الجمل الآتية في الحاضر
Conjugué les verbes dans les phrases suivantes au présent

2.1 أنا أقرأ (أقرأ) كتابا كل يوم

2.2 في الوقت الحالي، أخي يشاهد(مشاهدة) فيلم

2.3 (أكل) تاكل البنت البيززا

تمرين 3

Le passé

Conjugué les verbes dans les phrases suivantes au passé

لنت تناول الغداء في الساعة 12 ظهرا البارح

لنت شاهد هذا الفيلم من قبل

الرجل لنت الصيف الماضي

Exercices disponibles avec leurs corrections
dans DOCUMENTS À REPRODUIRE

ANNEXES 1 À 3

Le positionnement linguistique pour l'accueil et l'orientation en français langue étrangère

Un outil de positionnement FLE pratique et inclusif

L'outil se distingue par sa simplicité d'utilisation, son adaptabilité et sa focalisation sur les premiers niveaux du CECRL (débutant à A2). Le choix de se limiter à ces niveaux a été déterminé par deux principaux facteurs :

- Le profil du public fréquentant les structures associatives, souvent avec une connaissance du français basique voire inexistante.
- La nécessité de réduire le temps alloué à la passation des tests pour répondre aux contraintes des associations du secteur de la Cohésion sociale.

Le niveau A2 est essentiel pour atteindre une relative autonomie dans les situations de la vie quotidienne. En quelques étapes, le test évalue les compétences clés (compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite), permettant ainsi de brosser un portrait linguistique précis du/de la candidat-e-apprenant-e à un moment donné de son parcours d'apprentissage.

L'outil est conçu pour être utilisé de manière autonome par les publics, à l'exception de la production orale, qui nécessite une interaction directe avec l'évaluateur. Il se distingue également par les ressources qu'il propose pour fluidifier l'évaluation, notamment en production orale, compréhension orale et compréhension écrite, renforçant ainsi sa pertinence et son utilité.



Production orale

L'utilisation de l'interaction orale pour évaluer la production orale a été choisie en raison des avantages qu'elle offre. L'interaction permet...

- de tester la fluidité, la prononciation, l'intonation et l'aisance en situation réelle ;
- d'évaluer la capacité à réagir spontanément dans les échanges, ce qui met en évidence les compétences pratiques d'utilisation de la langue ;
- de reproduire des situations de communication proches de la vie quotidienne ;
- d'adapter le niveau d'échanges, ainsi que les questions ou reformulations, au niveau du/ de la candidat-e-apprenant-e, favorisant ainsi une détermination de niveau plus précise ;
- de mesurer non seulement les connaissances grammaticales ou lexicales mais aussi l'utilisation contextuelle du français, comme préconisé par le CECRL.

Cependant, ce type d'exercice nécessite de l'évaluateur-riche une certaine expérience pour effectuer des relances pertinentes et rendre l'interaction fluide et naturelle.



Compréhension orale

Lors des tests, une difficulté majeure pour les personnes ayant peu ou pas de maîtrise du français réside dans la compréhension des consignes données par l'évaluateur-riche.

D'autre part, il n'est pas rare de rencontrer des personnes qui, bien qu'elles ne parlent pas ou très peu le français, en possèdent néanmoins une certaine compréhension. Il s'agit souvent d'individus installés en Belgique depuis un certain temps, ce qui leur a permis de développer une compréhension passive de la langue.

Pour répondre à ces difficultés et éviter de biaiser les résultats, l'outil développé propose pour les niveaux les plus bas des enregistrements dans les langues les plus couramment utilisées par le public, expliquant clairement comment réaliser les exercices proposés. Cette approche vise à faciliter la compréhension des consignes et à garantir que tous/toutes les candidat-e-s-apprenant-e-s, quel que soit leur niveau de maîtrise du français, puissent participer activement aux exercices.

En outre, les audios fournis pour la réalisation de l'exercice sont conçus à partir de situations réelles, permettant au/à la candidat-e-apprenant-e de se projeter dans des contextes qu'il/elle pourrait rencontrer au quotidien. Ces enregistrements sont accessibles sur un smartphone en scannant le QR code figurant sur la feuille d'exercices.



Production écrite

L'évaluation de la production écrite repose sur des tâches ancrées dans des situations réelles, comme remplir un formulaire, répondre à un courriel ou rédiger une lettre. Ces exercices, directement applicables à la vie quotidienne, favorisent le développement de la confiance et de l'autonomie dans l'usage de la langue.

À l'instar des autres compétences évaluées, l'apprentissage devient plus engageant et significatif lorsqu'il s'appuie sur des contextes concrets permettant aux apprenant·es de percevoir immédiatement l'utilité de leurs acquis.



Compréhension écrite

Pour évaluer la compréhension écrite, tout comme pour les supports audios, nous avons choisi des documents auxquels les apprenant·es sont susceptibles d'être confronté·es au quotidien : une brochure et un courrier de l'école.

À partir de ces deux documents, l'outil permet de positionner jusqu'au niveau A2 grâce à des questions adaptées à différents niveaux. Cette approche permet une évaluation progressive sans avoir à changer de document. La réduction du nombre de supports rend cet outil non seulement plus simple à utiliser pour l'évaluateur·rice mais également plus rapide à corriger. Par ailleurs, cela contribue à limiter la durée de la passation du test.

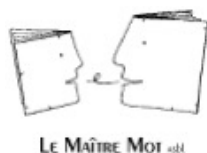
En intégrant des méthodes d'évaluation variées et des supports contextualisés, l'outil permet de mesurer non seulement les compétences linguistiques théoriques mais aussi la capacité des apprenant·es à utiliser le français dans des situations réelles. Cette approche garantit un positionnement plus juste et représentatif du/de la candidat·e - apprenant·e à l'entrée en formation.



Références

- Cadre européen commun de référence pour les langues (2001).
<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/>
- DEL F
<https://www.france-education-international.fr/diplome/delf-tout-public/niveau-a1/exemples-sujets?langue=fr>
- Le positionnement linguistique pour l'accueil et l'orientation en alphabétisation.
Lire et Écrire Communauté française (2015).
<https://lire-et-ecrire.be/Le-positionnement-linguistique-pour-l-accueil-et-l-orientation>
- Référentiel de compétences et test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde.
Lire et Écrire Communauté française (2012).
<https://lire-et-ecrire.be/Referentiel-et-test-FLES>
- Alphabétisation et enseignement du français comme langue étrangère : se différencier pour mieux collaborer ?, Jacqueline Michaux (2019).
<https://lire-et-ecrire.be/Alphabetisation-et-enseignement-du-francais-comme-langue-etrangere-se>
- Favoriser l'expression orale en classe de français langue étrangère : des modalités aux activités.
Anne-Lyse Dubois (2017).
https://gerflint.fr/Base/FranceII/anne_lyse_dubois.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Franchir l'infranchissable – Stratégies d'interaction orale en classe de FLE.
Radosław Kucharczyk (2011).
https://www.researchgate.net/publication/271051147_Franchir_l%27infranchissable_-strategies_d%27interaction_orale_en_classe_de_FLE
- Évaluer les interactions orales en FLE : une proposition des nouveaux descripteurs.
Alain Brouté (2008).
<https://gerflint.fr/Base/Pologne5/broute.pdf>
- The use of language test in the service of policy : issues of validity.
Tim Macnamara (2010).
<https://shs.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-7?lang=en>
- Statistical analyses for test fairness.
Anthony John Kunnan (2010).
<https://shs.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-39?lang=en>

Associations ayant contribué au projet





WWW.LIRE-ET-ECRIRE.BE/BRUXELLES



Lire et Écrire Bruxelles est reconnue par la COCOF comme Centre régional pour le développement de l'alphabétisation et de l'apprentissage du français pour adultes.

CRÉDAF

Avec le soutien de la Région de Bruxelles-Capitale, de la Commission communautaire française, d'Actiris et de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cofinancé par l'Union européenne.

