


*Le positionnement
linguistique
pour l'accueil
et l'orientation
en alphabétisation*

partie

*Introduction générale au test
Test de positionnement linguistique
pour l'alphabétisation
Bibliographie*



Partie 2

<i>Introduction générale à propos de test de positionnement linguistique</i>	<i>1</i>
<i>Test de positionnement linguistique pour l'alphabétisation.</i>	<i>9</i>
<i>Bibliographie.</i>	<i>17</i>

Introduction générale à propos de test de positionnement linguistique

Le test, une évaluation normative

Nous présentons ici une des formes possibles de recueil d'information : **un test**, qui se situe dans le cadre d'une **évaluation normative**, soit un positionnement par rapport à une norme (un référentiel) établie extérieurement à l'apprenant, au formateur, à l'action de formation.

Un test de positionnement linguistique permet de déterminer le niveau d'une personne dans différentes compétences langagières à un moment donné. Il s'agit d'une « photo » à un moment donné de ce que réalise (comprend, dit, lit et écrit) une personne en réponse à certaines consignes établies en lien avec une référence externe.

Il faut donc le distinguer de l'évaluation diagnostique : un positionnement linguistique n'est pas un pronostic sur les capacités de la personne « à apprendre ». Ce n'est pas un diagnostic fin et précis de ses compétences linguistiques qui permettrait au formateur et à l'apprenant de se fixer des objectifs d'apprentissage.

Il faut aussi le différencier de l'évaluation formative qui permet au formateur et à l'apprenant d'identifier les besoins de l'apprenant, d'observer les processus mis en œuvre, les difficultés rencontrées et de mettre en place les processus d'apprentissages adéquats.

Un test de positionnement n'a pas non plus pour fonction de constituer des groupes mais bien de donner aux apprenants une information sur leur positionnement dans un parcours. Il peut bien sûr être utilisé au sein des organisations d'alphabétisation pour aider à constituer des groupes, mais il n'est pas suffisant. La structure qui propose de l'alphabétisation doit encore déterminer son modèle en la matière.

Comment regroupe-t-elle les participants ? Quels critères mettra-t-elle en premier ? Le projet de la personne ? Ses centres d'intérêts ? Sa disponibilité horaire ? Son positionnement en lecture ? En écriture ? En oral ?

Selon les méthodes utilisées, les compétences mises en avant ne seront pas les mêmes.

Enfin, il n'y aura pas forcément homogénéité des niveaux dans les différents champs de compétences linguistiques pour un même apprenant. Une personne peut très bien être positionnée au niveau 4 pour la compréhension orale (écouter et comprendre) et pour l'expression orale (parler), être située au niveau 2 en compréhension écrite (lecture) et être positionnée débutante à la production écrite (écriture). La constitution des groupes implique donc que chaque association se crée des critères de regroupement des apprenants.

Il faut garder à l'esprit que, lorsqu'un centre d'alphabétisation nomme ses différents groupes par des nombres (groupe 3, groupe 1...), ceux-ci ne correspondent pas aux positionnements individuels des personnes qui composent ce regroupement.

L'intitulé d'un groupe ne peut refléter les savoir-faire linguistiques de ses membres, ceux-ci étant toujours hétérogènes.

Les participants peuvent être regroupés par intérêts, par projet ; le formateur aura alors à travailler avec des personnes qui ont différentes capacités en français, en mathématiques et en d'autres domaines mais qui ont un objectif en commun.

Le regroupement des participants peut aussi être en lien avec des questions organisationnelles ou pragmatiques. Par exemple, la disponibilité des apprenants en soirée uniquement ; la présence d'une garderie pour les enfants.

Dans certaines régions rurales, les participants apprennent ensemble, dans un même local, avec un même formateur, aux mêmes horaires pour éviter des trajets longs ou compliqués.

Il est encore à rappeler ici que les nouvelles compétences acquises en formation par les participants vont être variables sur de nombreux plans : la vitesse d'acquisition, la quantité d'apprentissages, l'usage immédiatement correct ou approximatif, la complexité des contenus assimilés par les uns et par les autres, etc.

Dès le départ et ensuite très rapidement, au bout de quelques séances parfois, les niveaux linguistiques des apprenants vont se distancer. Le formateur est d'emblée face à un groupe hétérogène sur de nombreux aspects (âge, sexe, expérience de vie, travailleur/chômeur/adulte au foyer...). L'homogénéité d'un groupe d'apprenants est un mythe !

Il est donc important de clarifier, au sein de chaque structure d'alphabétisation, ce que recouvre l'intitulé des groupes. C'est essentiel pour orienter du public dans d'autres institutions et pour créer des liens entre groupes d'implantations différentes.

Évaluer les progrès en cours et en fin de formation

Un test de positionnement linguistique n'est pas non plus suffisant pour évaluer de manière fine les avancées d'un apprenant lors d'une formation puisqu'il s'agit d'un testing externe, en lien avec certaines compétences, choisies parce qu'elles sont caractéristiques d'un niveau de maîtrise de la langue.

L'évaluation d'un processus de formation ne peut se résumer à vérifier si ces quelques compétences linguistiques ont évolué. Cela réduirait les acquisitions du participant à peu de domaines et ignorerait tous les autres apprentissages engrangés durant la formation.

Certains apprenants vont changer de positionnement en quelques mois et d'autres vont peut-être mettre plusieurs années pour y arriver. Tout dépend de leurs acquis de départ, de leurs capacités et de leur rythme d'apprentissage, mais aussi de leurs compétences communicatives et socioculturelles, de leur situation personnelle...

Passer d'un niveau à l'autre ne peut donc être l'unique objectif d'un formateur ou d'un apprenant d'ailleurs, même s'il est utile de mesurer les avancées d'une personne sur les compétences emblématiques de niveaux linguistiques.

En alphabétisation, comme dans toute formation, pour acquérir les savoirs de base, les apprenants doivent développer leurs connaissances du monde et maîtriser des procédures cognitives telles que l'observation, la mémorisation, l'anticipation, l'établissement d'hypothèses et leur vérification, l'abstraction, le classement, l'appariement, l'analogie, la discrimination fine auditive ou visuelle, la compréhension d'information, l'utilisation de catégories universelles, l'intégration des codes du monde de l'écrit, etc. En termes d'évaluation d'un contenu de formation, tous ces aspects doivent aussi avoir une place.

Si le formateur ne se préoccupait que des compétences mesurées dans un test de positionnement linguistique lié à une norme externe, cela éliminerait aussi de l'évaluation d'une formation les enrichissements relationnels, interpersonnels entre les membres du groupe ; l'acquisition de connaissances

en mathématiques, sciences, économie ; les apprentissages sociopolitiques ou géopolitiques ; les découvertes culturelles, artistiques, philosophiques ou éthiques ; etc.¹

L'évaluation d'un module de formation appartient au formateur et aux membres du groupe. L'évaluation d'une formation doit dès lors être construite, dès le début de la formation, par le formateur et les apprenants en cohérence avec les buts et objectifs visés.

Alphabétisation : cours de langue ou outil pour comprendre le monde, pour agir et participer

L'alphabétisation pourrait être uniquement un cours de langue, mais la plupart des opérateurs dont Lire et Écrire en ont une vision et une pratique plus vastes.

D'une part, elle se situe dans un cadre d'apprentissage des savoirs de base équivalent au Certificat d'études de base et couvre donc les disciplines de l'enseignement primaire : langue mais aussi mathématiques, histoire, géographie, sciences...

D'autre part, elle se situe, pour certaines associations, dans le champ de l'éducation populaire.

« L'alphabétisation conscientisante n'est pas neutre. L'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, ça c'est neutre. J'apprends à lire et écrire comme j'apprends le code de la route; j'apprends un code de communication qui est lire et écrire. L'alphabétisation conscientisante est une lecture-écriture de ce qui se vit, de ce qui est au centre de la culture d'un homme. Elle vise à promouvoir une approche critique de la réalité en faisant appel à une motivation fondamentale de l'homme: la valorisation de l'expérience vécue. L'alphabétisation conscientisante pousse les groupes et les hommes écrasés ou en situation de précarité à avoir une conscience claire de leur situation objective. C'est une éducation libératrice qui est opposée à l'éducation-objet que Paulo Freire appelait l'éducation domesticatrice c'est-à-dire une éducation où on devient les exécutants d'un système [...] l'alphabétisation a pour visée non seulement d'apprendre la maîtrise de la lecture et de l'écriture des mots mais la lecture-décryptage et la lecture-transformation du milieu dans lequel on vit. Elle ne suppose donc pas une accumulation dans la mémoire de phrases et de concepts détachés de la vie, mais c'est une attitude de création et de récréation dans laquelle ni le contenu de la connaissance ni le processus d'acquisition de la connaissance ne sont neutres. Plus je connais le monde dans lequel je vis, plus j'acquiers les bases pour me transformer et pour transformer le monde. C'est-à-dire que je me crée et je crée par le fait que je suis acteur, je suis en train d'engendrer des processus qui conduisent à une transformation de la société. »²

La langue n'est qu'un des outils pour « comprendre, réfléchir et agir (dans, avec et pour) le monde qui est le vrai enjeu des citoyens du XXI^{ème} siècle en vue d'y affronter les incertitudes et les problèmes de l'existence humaine ».³

En conclusion, pour une évaluation pronostique, diagnostique ou formative en fonction des objectifs à atteindre, il sera nécessaire de choisir d'autres outils ou d'en concevoir en fonction du projet, du groupe, etc.

En revanche, pour affiner ce que le test de positionnement en alphabétisation a repéré, le formateur fera ce qu'il a toujours fait : observer, proposer des démarches qui lui permettent de vérifier les connaissances et les pratiques de la langue des personnes du groupe lorsqu'il l'anime en début et en cours de formation.

¹ Certains des paragraphes précédents sont copiés et d'autres sont inspirés de l'introduction du *Référentiel de Compétences et Test de positionnement pour l'Alphabétisation*, Lire et Écrire Bruxelles, 2008, pp 9 -10.

² CHAPOTTE, André, propos recueillis par SA Goffinet, Paulo Freire, toujours d'actualité aujourd'hui pour l'alphabétisation, « Reflect-Action » in *Le journal de l'alpha* n°163, Lire et Écrire Communauté française, Bruxelles, avril 2008, p. 10

³ MORIN, Edgar. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Édition du Seuil, Paris, 1999.

La notion de compétences et l'approche par compétences

La plupart des normes externes que nous avons consultées s'appuient sur la notion de compétences. L'outil de 2008 édité par Lire et Écrire Bruxelles était lui-même composé de deux parties : d'une part, un référentiel de compétences et d'autre part un test de positionnement pour l'alphabétisation. Nous reprenons en partie ce qui y était dit alors concernant les compétences :⁴

Un référentiel de compétences se présente comme une typologie, une classification, un inventaire de compétences nécessaires à des activités.

Ces compétences sont déclinées en capacités, indispensables ou nécessaires, qu'il faut mobiliser et, le plus souvent, combiner pour réaliser avec succès, une tâche, quelle qu'elle soit, ici langagière, dans une ou des situations données .

Les référentiels de compétences sont donc des descriptifs d'actes, de performances observables, mettant en lumière la maîtrise de compétences, organisées en niveaux.

Des compétences. Il existe de multiples définitions de la compétence ainsi qu'une importante production critique de cette notion et de ses usages.

« Bruxelles-Formation » définit la compétence comme une « 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. »⁵

Pour l'Atelier de pédagogie sociale « Le Grain », « Une compétence, c'est une aptitude à réaliser efficacement une action donnée. Il s'agirait de ce que certains ont appelé un savoir agir. Ce savoir agir requiert la maîtrise d'un certain nombre d'aptitudes (de connaissances, capacités cognitives, habiletés manuelles et attitudes socio-affectives) et la faculté de les mobiliser dans la résolution de problèmes. »⁶

La compétence à effectuer telle ou telle tâche fait référence à l'engagement de la personne dans des actions complexes, finalisées et socialement significatives : réparer un moteur, diriger ou animer une équipe, remplir un formulaire de commande de matériel, intervenir dans une réunion de parents.

La capacité renvoie à l'une ou l'autre des composantes de la compétence. Elle est plus limitée, moins complexe, davantage liée à un domaine d'activité précis et est plus aisément observable.

Se rendre à un rendez-vous dans un quartier inconnu, par exemple, suppose de parvenir à combiner plusieurs capacités : préparer son itinéraire, calculer le temps nécessaire, anticiper l'heure du départ, prendre un ticket de bus, tram ou métro, descendre au bon arrêt ou à la bonne station, lire un plan ou demander son chemin, etc.

Être compétent, c'est donc réussir à mobiliser, organiser et le plus souvent combiner différentes capacités, différents types de connaissances acquises en formation, dans la pratique professionnelle ou socialement, des procédures plus ou moins automatisées, des représentations conceptuelles ainsi que des attitudes et des dispositions à agir pour réussir avec succès à mener à bien une tâche dans une situation donnée et de pouvoir s'adapter aux exigences d'une situation nouvelle.

⁴ *Référentiel de Compétences et Test de positionnement pour l'Alphabétisation*, Lire et Écrire Bruxelles, 2008, pp. 5-6.

⁵ Concepts pédagogiques APC mai 2013 (Consultation 1^{er} mai 2015), www.bruxellesformation.be/uploads/pdf/Divers/Glossaire

⁶ TILMAN, Francis. *Définir les compétences transversales pour les enseigner*. Le Grain asbl (Consultation 1^{er} mai 2015) www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=137:definir-les-competences-transversales-pour-les-enseigner&catid=54:analyses&Itemid=115

Des descripteurs

Les compétences sont définies au moyen de descripteurs signifiants. Ces descripteurs sont des critères qui permettent d'établir des jalons, des niveaux de compétences auxquels on pourra se référer pour situer une personne dans son apprentissage.

Les descripteurs sont exprimés de façon positive, c'est-à-dire qu'ils mettent en avant ce que la personne sait faire plutôt que ce qu'elle ne sait pas faire.

Maîtriser une compétence

En réalité, une compétence prend naissance, se développe et est finalement acquise. Selon Vygotsky⁷, lors d'un apprentissage, une personne se situe dans une *zone proximale de développement*, c'est-à-dire qu'elle évolue entre un espace où la compétence est inaccessible (zone de rupture) et un espace où la compétence est totalement maîtrisée (zone d'autonomie). Dans cette zone proximale de développement, la personne a des ressources internes mais elle a encore besoin d'aide, de soutien, de guide des pairs, des enseignants ou de ressources externes pour réussir à accomplir la tâche.

En ce qui concerne les personnes testées, l'évaluateur peut identifier, avec les épreuves qu'il propose, si elles commencent à maîtriser ou si elles maîtrisent de manière autonome une compétence X.

Les « Socles de Compétences » ne parlent pas d'autre chose, quand il y est mentionné que *la maîtrise d'une compétence donnée s'opère progressivement*. Ils proposent trois « états » d'une compétence : l'initiation, la certification, l'entretien (usage de la compétence dans des situations de plus en plus variées et de plus en plus complexes).⁸

Le test, une situation toujours artificielle

Un « test » est toujours une situation artificielle. Elle est souvent stressante pour la personne testée qui ne montrera peut-être pas toutes ses capacités.

Dans cette situation, peu naturelle, de passation d'un test, on « joue un jeu » ; il s'établit entre les deux interlocuteurs un contrat tacite et non formulé : « Je te pose des questions, te donne des consignes, te demande d'imaginer des choses, et tu réponds du mieux que tu peux. Je serai bienveillant et à l'écoute de tes besoins, et toi tu accepteras de montrer ce que tu sais faire. »

Il s'agit donc d'interactions orales ou écrites entre deux protagonistes. Quand il est question d'un test de positionnement linguistique, au-delà de l'acte de langage, il y a :

- un contexte, c'est-à-dire un lieu, un moment précis ;
- la nature de la relation entre les 2 interlocuteurs ;
- le désir (ou pas !) pour l'évaluateur, d'être un « bon récepteur », c'est-à-dire le désir d'être à l'écoute de l'autre, de prendre en compte sa réalité, de cerner aux mieux ses habiletés ;
- le souhait (ou pas) pour la personne testée, d'être vue sous son meilleur jour ;
- nécessairement, pour que cet acte de parole devienne communication réussie, de nombreuses autres compétences cognitives complexes à l'œuvre ;
- la compréhension (ou non) des enjeux, des non dits, des objectifs sous-jacents ;
- le geste, qui pallie (ou non) la parole ;
- le face à face et le regard qui réduisent (ou non) les ambiguïtés...

⁷ www.definitions-de-psychologie.com/fr/definition/zone-proximale-de-developpement.html

⁸ *Socles de Compétences*, Ministère de la Communauté française Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du pilotage du système scientifique, Bruxelles, 2004, p. 8.

Dès lors, l'évaluateur aura à l'esprit que cette situation artificielle de test, avec tous ces dits et non dits, tous ces sens cachés ou exprimés, ne pourra être qu'une photographie d'un moment singulier.

Un autre évaluateur, un autre jour, dans d'autres circonstances, dans d'autres dispositions ou dans un autre cadre verront peut-être se révéler d'autres compétences.

Et donc l'évaluateur se gardera de figer son positionnement dans du « marbre ». Il devra garder une réserve et une ouverture pour accepter que la personne testée pourrait avoir des compétences qu'elle n'a pas pu ou voulu dévoiler lors de ce temps de test.

Si la personne entreprend une formation, elle sera différente dans ce contexte-là et construira ses apprentissages sur base de ses connaissances ou ses savoir-faire que l'évaluateur aura ignorés ou qu'il n'a pas pu voir.

Il s'agit pour l'évaluateur d'accepter que cet acte de positionnement est humble, un « petit » élément du temps de l'accueil et de l'orientation.

Quelles normes externes ?

Deux référentiels normatifs existent. Ils sont externes au secteur de l'alphabétisation des adultes mais sont reconnus par la société et sont incontournables pour informer l'apprenant de sa situation par rapport aux normes sociales en vigueur.

Pour les savoirs de base, les **Socles de compétences** pour l'Enseignement fondamental et le premier cycle de l'Enseignement secondaire définissent les compétences à maîtriser pour l'obtention du Certificat d'Etudes de Base, certificat qui atteste de la réussite de l'enseignement primaire et qui balise la limite de l'alphabétisation selon Lire et Écrire et le Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes.

Cet ouvrage détermine par discipline (Français, Formation mathématique, Éveil – initiation scientifique, Langues modernes, Éducation physique, Éducation par la technologie, Éducation artistique, Éveil – formation historique et géographique y compris formation à la vie sociale et économique) des principes généraux, des compétences transversales et des compétences disciplinaires. Pour ces dernières, il est défini 2 ou 3 étapes de l'acquisition de chaque compétence : sensibilisation / initiation, certification, puis entretien.

Pour les compétences linguistiques, le **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues** (CECRL) définit en 6 niveaux les compétences linguistiques :

- Niveaux de l'utilisateur élémentaire A1 et A2
- Niveaux de l'utilisateur indépendant B1 et B2
- Niveaux de l'utilisateur expérimenté C1 et C2

Et ce pour 3 champs :

- Comprendre : Écouter / Lire
- Parler : Prendre part à une conversation / S'exprimer oralement en continu
- Écrire

Le cadre européen se basant sur les compétences n'évoque pas leurs processus d'acquisition. Or, pour le public de l'alphabétisation qui n'a pas eu l'opportunité de conquérir les savoirs de base à l'âge de la scolarité obligatoire dans nos pays occidentaux, ce processus est long et complexe. Il demandera des investissements en temps et énergie à caser dans une existence d'adulte déjà très sollicitée par la vie quotidienne et ses exigences.

Nous nous sommes donc inspirés de ces documents sans pour autant les suivre totalement. En effet, aucun de ces référentiels n'est adapté à l'alphabétisation des adultes.

L'approche par compétences choisie par ces référentiels et que nous avons également choisie, a le mérite de positionner les capacités d'une personne à communiquer et à agir et non sur la maîtrise académique de règles grammaticales ou autres. Ceci devrait donc à priori avantager les personnes analphabètes.

Cependant plusieurs difficultés existent

D'une part, une difficulté en lien avec **la notion de compétences** : il est de fait très difficile, voire impossible, d'évaluer une compétence dans une situation artificielle de test.

D'autre part, une difficulté en lien avec **la construction des tests** : dans le cas où les épreuves sont prédéterminées, ce qui est le cas pour la majorité des tests, il est impossible de respecter la notion de contexte « familier ». En effet, ce qui est familier pour une personne peut être entièrement étranger pour une autre. Et ce qui est familier n'est pas nécessairement ce qui relève de l'utilitaire ou de la survie. Utilitaire qui est lui-même très dépendant des contextes de vie. Le choix des épreuves par l'auteur du test va donc jouer dans le positionnement.

Enfin, des difficultés en lien avec les **spécificités de l'analphabétisme**.

D'une part, des difficultés spécifiques de construction de tests : il est très difficile de concevoir des épreuves qui ne font pas appel à la culture scolaire.

D'autre part, l'analphabétisme ou la très courte scolarisation a des influences sur les modes de pensée, d'apprentissage, de réflexion, d'organisation mentale...

Dans un dossier pédagogique du centre de Documentation du Collectif Alpha intitulé « L'analphabétisme et ses conséquences cognitives »⁹, on peut lire que

« ... Du point de vue cognitif, un analphabète et une personne scolarisée n'ont pas les mêmes clés pour appréhender le monde. Ce qui ne veut pas dire que l'analphabète est ignorant ou stupide! C'est que les apprentissages qu'il a faits durant sa vie se sont déroulés de manière différente, et lui ont donc donné une structure cognitive différente de celle que l'on attend des adultes dans notre société.

On conçoit généralement l'apprentissage de la langue française, orale et écrite, comme un acte technique, alors que le réel défi de la formation est de permettre aux apprenants de s'approprier une nouvelle culture : la culture de l'abstraction, de l'universel, de l'écrit... Cette culture à laquelle l'école nous forme, et ce depuis la maternelle. »

Un peu plus loin, un schéma simple de Patrick Michel s'inspirant d'Anne Chevalier¹⁰ présente comment la scolarisation façonne nos systèmes de pensées :

La scolarisation, c'est passer...

<i>de l'affectif</i>	→	<i>au cognitif</i>
<i>du particulier</i>	→	<i>à l'universel</i>
<i>du concret</i>	→	<i>à l'abstrait</i>
<i>de l'oral</i>	→	<i>à l'écrit</i>

⁹ MICHEL, Patrick. *L'analphabétisme et ses conséquences cognitives*. Une réalisation du Centre de Documentation du Collectif Alpha. Éditions du Collectif Alpha Bruxelles, Bruxelles, décembre 2014, 38 pages (Consultation 12 février 2015).

¹⁰ CHEVALIER, Anne. *L'Alphabétisation, c'est apprendre et changer*. Conférence lors du colloque du Collectif d'Alpha de 2013. Vidéo (Consultation 3 mars 2015). www.collectif-alpha.be/article260.html

Pour terminer, nous reprenons aussi cet extrait qui montre bien que nos esprits sont « formés / déformés » par notre éducation et par nos références culturelles.

« ... Dans une société occidentale industrialisée comme la nôtre, passée par une centaine d'années de scolarisation obligatoire, on considère comme naturel que, à partir de la sortie de la petite enfance, la pensée sur le monde qui nous entoure, soit structurée :

- de façon cognitive (ce que je sais et non ce que je ressens par rapport aux choses),
- en reposant sur des catégories universelles (identiques pour tous, et non basées sur mon expérience personnelle).

Catégories, elles-mêmes

- permises par le recours à des langages abstraits (lettres, chiffres, notes...)

- et soutenues par la possibilité de laisser des traces qui peuvent être traitées, qui peuvent être objets d'opérations distanciées de l'immédiat, c'est l'écriture. »

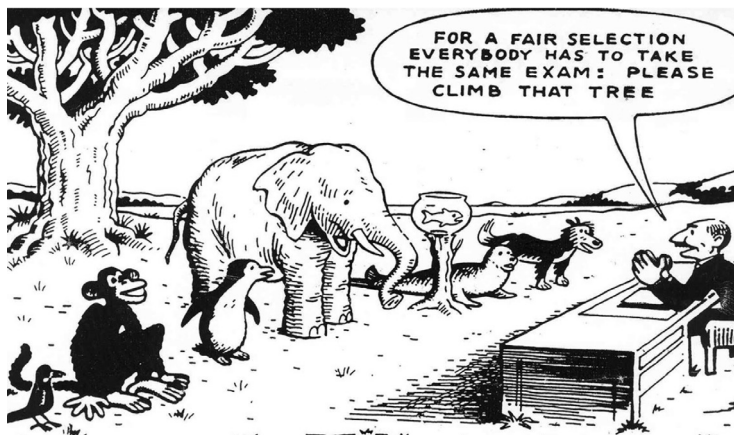
Nous souhaitons aussi avoir une parole sur une difficulté liée à l'ampleur et à la complexité des notions à acquérir – et donc du temps nécessaire – pour passer d'un niveau de positionnement à un autre niveau de positionnement.

On oublie vite que le public de l'alphabétisation, adultes peu ou pas scolarisés, n'a pas seulement un apprentissage de langue à réaliser ; il doit entrer dans un monde dont jusqu'à présent il était exclu : le monde des apprentissages formels, le monde de l'écrit.

Ainsi, lorsque les pouvoirs publics utilisent le CECRL, ils en font un usage discriminant. Pour obtenir la nationalité, par exemple, il faut prouver la maîtrise d'une des 3 langues nationales au niveau A2. De même, dans le parcours d'accueil bruxellois, le niveau A2 obtenu au bilan linguistique permet d'être exempté de formation en français ou en néerlandais.

Si bien qu'on pourrait se laisser aller à croire que tous les publics peuvent se mesurer avec les mêmes références.

Pour illustrer notre propos voici un dessin qui exprime bien notre opinion face à l'idée d'un test unique sur base d'une référence externe unique.



Pour une sélection équitable. Tout le monde passera le même examen : s'il vous plaît, grimpez à l'arbre. ¹¹

¹¹ Auteur anonyme, dessin publié dans *Le Journal de l'Alpha* n° 196, 1^{er} trimestre 2015 « Maîtrise de la langue et intégration » p 58.

Test de positionnement linguistique pour l'alphabétisation

Les fonctions de ce test de positionnement

- Repérer globalement les compétences de personnes qui souhaitent suivre une formation en alphabétisation.
- Informer une personne (futur apprenant) de son positionnement par rapport à un cadre externe.
- Proposer un outil commun dans le secteur de l'alphabétisation permettant d'améliorer la communication mais surtout l'orientation du public dans et entre les organismes.
- Aider les personnes chargées de l'accueil et de l'orientation à diriger la personne accueillie vers une action d'alphabétisation adaptée à sa situation dont son positionnement en français.

Un test de compétences linguistiques en français

Comme pour le test de positionnement en usage précédemment, nous proposons un test de langue française, savoir de base pour vivre en partie francophone de la Belgique (Bruxelles ou Wallonie).

D'autres savoirs de base auraient pu être évalués : langage mathématique, appréhension du temps et de l'espace, capacité à raisonner, comme le propose Colette Dartois¹² ; ou encore les « Compétences clés » définies par l'Europe : la communication dans la langue maternelle, la communication en langues étrangères, la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies, la compétence numérique, la capacité d'apprendre à apprendre, les compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et d'entreprise, la sensibilité et l'expression culturelle.¹³

Nous avons opté pour l'évaluation de compétences. Nous utilisons ce terme de façon générique au sens large, puisque tester les compétences véritables devrait se faire par des mises en situation réelle.

Nous testons le plus souvent une compétence qui met en jeu plusieurs savoirs ou habiletés et contraint la personne testée à les combiner comme dans une situation réelle mais nous sommes bien dans une situation artificielle.

Parfois, cependant, ce que nous testons sont des capacités ciblées nécessaires à pouvoir réaliser une action. Certaines capacités nous ont semblé plus représentatives d'un niveau de maîtrise qu'une compétence plus complexe.

¹² DARTOIS, Colette et THIRY, Claude. *Former des publics peu qualifiés*. Référentiel des savoirs de base, Démarche référentielle de repérage des compétences. Ministère de l'emploi et de la solidarité, Paris, 2000, pp.12-14.

¹³ *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Un Cadre de Référence Européen, Communautés européennes. Luxembourg, 2007.

Nous avons été attentifs à proposer des épreuves dans des contextes de vie quotidienne mais nous sommes bien dans des conditions très particulières de testing.

Nous avons également été limités dans nos épreuves par la possibilité d'évaluer certaines compétences. Nous avons donc choisi d'évaluer des compétences « testables » dans les conditions qui sont celles d'un accueil en alphabétisation.

Choix des compétences testées

Pour choisir les compétences que nous proposons de tester, nous sommes partis du référentiel de compétences pour l'alphabétisation de 2008 ; ensuite nous avons parcouru, analysé plusieurs ouvrages « référentiels » dont les références sont reprises en bibliographie.

Sur base de notre expérience de praticiens de l'alphabétisation, nous avons considéré les compétences linguistiques qui paraissaient les plus emblématiques de celles nécessaires à acquérir lors d'un parcours d'alphabétisation.

Nous avons alors étudié si elles étaient « testables », si nous trouvions des supports adéquats, si nous arrivions à créer du matériel ou des situations proches de la vie quotidienne.

Enfin, nous avons expérimenté toutes les épreuves avec des apprenants de groupes d'alphabétisation pour observer concrètement si telle compétence était évaluable et dans quelles conditions.

Certaines compétences se sont avérées très difficiles à évaluer lors d'un test de positionnement et certaines épreuves trop éloignées d'une pratique habituelle, les consignes trop longues ou trop compliquées, des supports inappropriés...

Nous les avons donc abandonnées au profit de compétences plus aisément mesurables et avons construit de nouvelles épreuves plus appropriées.

Quatre champs de compétences

Ce test de positionnement en français pour l'alphabétisation porte sur quatre axes de compétences :

- Compréhension orale : écouter et comprendre.
- Production orale : parler et communiquer.
- Compréhension écrite : lire.
- Production écrite : écrire.

Il nous a semblé opportun de scinder les compétences de l'oral en deux : compréhension et production, ce que nous n'avions pas fait dans le test précédent.

D'une part parce que cela équilibre les deux grands domaines que sont l'oral et l'écrit : 2 champs pour chaque domaine.

D'autre part, même si les compétences de compréhension sont difficiles à mesurer sans mettre en jeu d'autres compétences, cela nous a paru avoir pour effet de clarifier ce que les personnes savent faire.

En effet, certaines comprennent mieux qu'elles ne parlent ou inversement elles parlent mieux qu'elles ne comprennent car quand elles parlent, elles ne disent que ce qu'elles connaissent et peuvent préparer mentalement leur « discours ».

D'autres personnes parlent beaucoup, avec fluidité et avec une efficacité de communication mais elles n'utilisent que très peu de structures syntaxiques « exactes » ; L'évaluation devra donc porter sur plusieurs aspects pour que l'un de ceux-ci ne parasite la mesure de la compétence ciblée.

D'autres fois, un fort accent, inhabituel aux oreilles de l'évaluateur peut occulter la compétence d'expression orale réelle de la personne. Là aussi, l'évaluation de plusieurs aspects permettra sans doute d'éviter que l'évaluateur se focalise sur sa propre difficulté de compréhension.

Six niveaux de positionnement

Nous avons décidé, comme dans le référentiel et test de positionnement de 2008, de ne pas utiliser les dénominations de niveau du CECR mais de conserver une numérotation des niveaux propre au secteur de l'alphabétisation.

Nous avons cependant réorganisé les niveaux, passant de 5 niveaux à 6 et ce, afin de mieux visibiliser des compétences du début de l'apprentissage.

Niveaux du test de positionnement alphabétisation 2008

Débutant : 1 : 2 : 3 : 4

Niveaux du test de positionnement alphabétisation 2015

Débutant : 1 : 2 : 3 : 4 : 5

Le niveau 5 représente le niveau au-delà duquel les personnes ne relèvent plus de l'alphabétisation.

Supports pour le test de positionnement

Dans les épreuves, nous proposons trois sortes de supports :

- Des supports visuels pour les épreuves de production orale (parler et communiquer) et de production écrite (écrire).
- Des supports sous forme de documents écrits pour les épreuves de compréhension écrite (lire).
- Des supports audio pour les épreuves de compréhension orale (écouter et comprendre).

Après notre consultation d'utilisateurs du test de positionnement de 2008, nous souhaitons :

- Proposer deux supports différents pour chaque épreuve pour que les personnes qui font passer le test puissent choisir ou varier le matériel à leur convenance.
- Éviter de manipuler trop de documents lors de la passation du test de positionnement.

Dès lors, les épreuves de production orale (parler et communiquer) se déroulent à partir d'une seule photo et du thème qu'elle évoque. La personne testée devra choisir entre 2 photos celle dont la thématique lui « convient » le mieux pour s'exprimer.

Nous avons choisi six thématiques pour l'expérimentation. Nous avons gardé les deux thèmes les plus fréquemment choisis. Il s'agit du *travail des enfants* et du *mariage*.

Ces deux thématiques ont également guidé la conception de certaines épreuves de compréhension orale (écouter et comprendre) et de production écrite (écrire).

Rôle de l'évaluateur

Celui qui fait passer le test de positionnement sera appelé « évaluateur ».

Sa fonction est de :

- Présenter globalement la situation du test de positionnement en début de rencontre.
- Repérer où commencer le test de positionnement.
- Proposer les épreuves en disant / lisant les consignes.
- Noter pendant l'épreuve ce que produit la personne testée.
- Évaluer par une cote¹⁴ ce que la personne a réalisé.
- Décider où se termine le test de positionnement.
- Positionner les résultats du test dans la grille prévue à cet effet.
- Parler de ce positionnement avec la personne testée.

Le rôle de l'évaluateur est bien sûr primordial dans la passation du test de positionnement.

Comme le moment de test est souvent stressant ou angoissant pour les personnes testées, un des premiers éléments à installer est la confiance. Cela passe par l'accès à un espace « confidentiel » et si possible calme et approprié (lumière, mobilier...).

L'attitude posée et attentive de l'évaluateur est aussi un gage de mise en confiance.

Son rôle est actif, il interagit avec la personne testée. Il est donc soucieux de s'ajuster au rythme de la personne.

Ses explications doivent être courtes et claires pour ne pas noyer la personne testée dans un discours qu'elle ne comprendrait pas.

Il détermine à quelle épreuve commencer le test en utilisant une épreuve de repérage, proposée pour éviter que le test ne soit trop long.

C'est l'évaluateur qui dit/lit les consignes, il peut les reformuler pour que la consigne soit comprise par la personne testée. Cette reformulation est nécessaire, sauf si l'épreuve concerne les compétences de compréhension orale. Il est bien entendu que la reformulation porte sur ce que la personne testée doit faire mais il ne s'agit pas de « souffler » les réponses ou d'apporter une aide à la réalisation de ce qui est demandé.

L'évaluateur anticipe et s'adapte en fonction des réactions de la personne face aux épreuves.

Il observe ce que la personne dit et fait, pour décider où il arrêtera le test. Des signes concrets de productions erronées ou de compréhensions très difficiles, mais aussi des attitudes non verbales (fatigue, bâillements, rougeurs, chaleur excessive, sueurs...) sont des indices qu'il faut cesser le test. L'évaluateur y sera vigilant.

Il doit soutenir le travail et l'effort de la personne testée, mais éviter de mentionner si la réponse est correcte. En effet, il arrivera un moment dans le test de positionnement, où la personne ne réussira plus les épreuves et sera face à des obstacles. Il sera alors nécessaire de trouver les mots pour dire que ces erreurs, ces difficultés sont « normales » dans une situation de test.

Il est aussi très important que l'évaluateur prépare la passation et son matériel visuel et audio pour être à l'aise face à la personne testée. Pour la même raison, il sera utile de « s'entraîner » à la cotation et au positionnement.

¹⁴ Coter : (Belgicisme) équivalent de noter en France. Apprécier par un chiffre la valeur d'un travail fait par un élève. <http://fr.wiktionary.org/wiki/coter>, consulté le 4 mai 2015 à 10h37.

Cotation des résultats obtenus aux épreuves

Un système de cotation des épreuves a été conçu pour faciliter le positionnement. Nous avons tenté de réduire la subjectivité de l'évaluateur qui parfois, surtout dans les épreuves de productions orales et/ou écrites, devait se créer sa propre « échelle évaluative ».


Pour chaque épreuve de production orale et écrite, des critères ont été établis sur base des expérimentations et sur base des caractéristiques des productions attendues.

L'évaluateur sera guidé par des propositions qui lui permettront de fixer une cote. Il entourera le nombre que lui indique le guide de cotation.

Par exemple :

Pour l'épreuve de **Production Orale B** (PO B) : décrire une situation, une personne.

L'évaluateur jugera si la personne a produit ce qui était attendu sur une échelle de 0 à 2, selon ce qui lui est proposé. Il entourera alors le nombre qui correspond à son évaluation.

Aspect énonciatif : la production correspond à ce qui était attendu	
La personne est capable de décrire une situation et une personne	
Description sommaire d'une situation, d'un (des) personnage(s) = 0	
Description simple, sans détail, d'une situation et d'un (des) personnage(s) = 1	0 / 1
Description détaillée d'une situation et d'un (des) personnage(s) = 2	/ 2

Pour une même épreuve, plusieurs critères entrent en compte.

Lorsque l'évaluateur aura coté chaque critère, il additionnera les cotes obtenues et cette somme lui permettra de situer le positionnement de la personne pour cette épreuve.

Pour les épreuves de compréhension orale ou écrite, les résultats sont cotés quantitativement.



Par exemple :

Pour l'épreuve de **Compréhension Orale B** (PO B) : comprendre un message personnel.

Comment noter et coter les résultats :

Après la 1^{ère} ou la seconde écoute, l'évaluateur coche dans la colonne 1 ou la colonne 2 tous les éléments que l'apprenant évoque.

Il peut ensuite poser des questions précises sur les points qui n'ont pas été évoqués.

« Une directrice d'école téléphone à un parent »			Questions
Fils chute cour récré	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Qu'est-il arrivé au fils ?
Rien de grave	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Les parents doivent-ils s'inquiéter ?
Bosse + Mal à la tête	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Quels sont ses symptômes ?
À l'infirmerie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Où est le fils pour le moment ?
Venir le chercher + médecin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Que doivent faire les parents ?
Autres.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Dans ce cas-ci, le nombre d'éléments rapportés par la personne testée établira son positionnement comme suit :

Si la personne restitue au moins 2 éléments du message = **niveau 2**.

Si elle restitue 3 ou 4 éléments = **niveau 3**.

Si elle restitue 5 éléments et plus = **niveau 4**.



Pour que l'évaluateur soit à l'aise quand il sera en face de la personne testée, il sera nécessaire qu'il « s'entraîne ».

Au début de l'usage de ce test, si l'évaluateur en a l'occasion, échanger avec des collègues permettra d'affiner sa compréhension et sa maîtrise des éléments à évaluer.

Ainsi, plus les critères sont clairement identifiés et plus l'évaluateur est capable de les repérer aisément, plus la cotation devient facile.

Une épreuve de repérage pour savoir à quelle épreuve commencer le test

Toutes les personnes ne doivent pas faire l'entièreté du test de positionnement. Il serait trop long et donc perdrait de sa faisabilité.

L'évaluateur va identifier où commencer le test à l'aide d'une « épreuve de repérage ».

Elle consiste à engager la discussion avec la personne testée. Cet échange permet, grâce à certains critères, de repérer très globalement les savoir-faire de la personne testée et de déterminer ainsi par quelle épreuve commencer le test de positionnement.

Il est nécessaire d'utiliser cette épreuve de repérage si l'évaluateur ne connaît pas du tout la personne à tester. S'il l'a déjà rencontrée lors d'un premier contact formel d'accueil, il aura déjà relevé des indices pour savoir où commencer le test de positionnement.

Si l'évaluateur a fait une hypothèse trop « optimiste » et que l'épreuve par laquelle il commence s'avère impossible à réaliser par la personne, il doit bien sûr revenir à une épreuve précédente. Dans le cas contraire, il peut avoir jugé trop sévèrement le langage d'une personne et commencé le test de positionnement à une épreuve très facile pour la personne testée. Il n'hésitera pas alors à aller plus avant en passant quelques épreuves pour éviter que le test ne dure trop longtemps.

Quand terminer le test de positionnement ?

Il faut arrêter le test dès que le niveau maximum de l'apprenant est atteint. Très souvent, la personne atteint une épreuve qui marque la limite de ses compétences par de nombreuses difficultés ou erreurs. La personne peut aussi exprimer qu'elle est en difficulté par des attitudes non verbales (soupirs, bâillements...) auxquelles l'évaluateur sera attentif.

Mais attention, pour positionner linguistiquement une personne à un niveau dans un champ de compétences, il faut proposer **toutes** les épreuves qui concernent ce niveau pour le confirmer.

Par exemple, pour être située au niveau 2 en Compréhension Écrite (lecture), la personne doit avoir réalisé les épreuves de Compréhension Écrite B (CE B) et Compréhension Écrite C (CE C) et y avoir obtenu une certaine cote. (Voir plus loin comment coter une épreuve)

Test pour l'alphabétisation et test pour le FLES

Nous avons jugé utile de réaliser un test spécifique à l'alphabétisation en complément du « cadre de référence et test de positionnement en FLES (Français langue Etrangère ou Seconde) » déjà publié par Lire et Écrire Communauté française.¹⁵

Ce test alpha n'est pas un sous positionnement.

Sa fonction est équivalente au test de positionnement FLES de Lire et Écrire Communauté Française et les épreuves sont particulièrement adaptées à un public analphabète ou peu scolarisé.

Chaque épreuve est présentée oralement par l'évaluateur via une consigne ; la compréhension orale est donc toujours sollicitée pour évaluer une compétence.

Par exemple :

C'est l'évaluateur qui donne la consigne même pour les épreuves de lecture (compréhension écrite).

C'est l'évaluateur qui écrit ou coche les réponses des personnes testées, sauf pour les épreuves de production écrite, bien sûr.

Les productions seront différentes selon le processus d'apprentissage de la langue (scolarisation ou apprentissage sur le tas). Certaines structures approximatives d'un niveau grammatical ou syntaxique mais efficaces en termes de communication ne seront que très rarement présentes chez les personnes scolarisées. Il s'agit donc d'une spécificité d'un public d'alphabétisation.

Certaines caractéristiques comme la rapidité d'écriture et de lecture sont des indices auxquels l'évaluateur sera attentif car ils pourraient être la manifestation d'un degré de scolarité avancé, au-delà des compétences limites de l'alphabétisation (compétences équivalentes au Certificat d'Études de Base (CEB) de fin d'enseignement primaire). En cas de doute, le test de positionnement FLES peut être proposé.

Passation individuelle / passation collective

Le test de positionnement pour l'alphabétisation a été conçu pour être présenté en situation individuelle, notamment pour éviter que la personne testée n'exerce des compétence dans tous les champs en même temps : lire et comprendre la consigne, réaliser l'épreuve, noter ses réponses.

Nous pensons que faire passer des épreuves en collectif avec des personnes analphabètes fausserait la pertinence du test.

Le positionnement est individuel.

Si le public testé peut passer des épreuves collectivement, il aura plutôt besoin de cours de français langue étrangère de base ou de formation de base¹⁶ que d'alphabétisation.

La passation individuelle est une condition incontournable pour que la personne testée se sente à l'aise et montre le maximum de ce qu'elle sait faire.

Il est question aussi de respecter son rythme, ses difficulté et de valoriser ce que la personne a réalisé. La démarche vers un centre d'alphabétisation est souvent difficile sans ajouter un stress supplémentaire.

¹⁵ *Référentiel de compétences et test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES)*, Lire et Écrire Communauté française, Bruxelles, 2012.

¹⁶ Selon la typologie du Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes. *États des lieux de l'alphabétisation Fédération Wallonie-Bruxelles. Sixième exercice / Données 2010-2011*, p. 12.

Correspondance avec le CECRL

Si nous mettons de côté le processus d'apprentissage qui va permettre d'acquérir les compétences langagières, si nous occultons le temps nécessaire pour atteindre la maîtrise de ces compétences et si nous nous centrons uniquement sur les compétences, nous pouvons faire un comparatif approximatif avec le Cadre Européen Commun de référence pour les Langues (CECRL)¹⁷.

Cet élément est important pour pouvoir répondre aux sollicitations des personnes qui veulent savoir si elles peuvent tenter de passer les tests linguistiques qui utilisent la nomenclature A2 du CECRL.

De même si elles souhaitent savoir si elles sont en capacité de présenter le CEB (du moins pour ses aspects (lire, écrire, parler, écouter en français)).

On peut proposer les correspondances globales suivantes pour chaque champ de compétences (Compréhension orale, Production orale, Compréhension écrite, Production écrite).

- À notre niveau 1 correspond globalement le niveau A1.1 (Référentiel FLE de Lire et Écrire et Référentiel pour les langues nationales ou régionales créé en France pour les publics adultes peu francophones, scolarisés et peu scolarisés DILF¹⁸).
- À notre niveau 2 correspond globalement le niveau A1 du CECRL et du référentiel FLE de Lire et Écrire.
- Notre niveau 3 correspond à un niveau intermédiaire entre A1 et A2 qu'on pourrait nommer A2.1 (en parallèle au niveau A1.1 français).
- À notre niveau 4 correspond globalement le niveau A2 du CECRL et du référentiel FLE de Lire et Écrire.
- À notre niveau 5 correspond globalement le niveau B1 du CECRL et du référentiel FLE de Lire et Écrire.

¹⁷ Conseil de l'Europe, *Division des Politiques linguistiques, Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris, 2005.

¹⁸ BEACCO, Jean-Claude et al. *Niveau A1.1 pour le français (publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés)*. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français. Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Paris, Les Éditions Didier, 2005.

Bibliographie

Livres

DUCHÈNE, Charles et STERCQ, Catherine. *La place et la participation effectives des populations d'origine belge aux formations d'alphabétisation en région bruxelloise*. Lire et Écrire Bruxelles, Bruxelles, 2007-2008, 190 pages.

LECLERCQ, Véronique. *Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes*. ESF éditeur, Paris, 1999, 199 pages.

LOCMANT, Cécilia et STERCQ, Catherine. *Des relais pour l'alpha. Accueillir, informer et orienter les personnes en difficulté de lecture et d'écriture*. Lire et Écrire Bruxelles, Bruxelles, 2006.

MORIN, Edgar. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Édition du Seuil, Paris, 1999, 160 pages.

STERCQ, Catherine. *Alphabétisation et insertion socio-professionnelle*. Éd. De Boeck Université, Bruxelles, 1994, 141 pages.

Collectif. *Récits de vie*. Une collaboration du Ciep Verviers et de Lire et Écrire Verviers, Polleur, Noir foncé édition, 2013, 265 pages.

Revue, brochures

CASSART, Bernadette, « Ça y est je sais lire ! Ou la mise en place d'une certitude : Tout le monde peut apprendre à lire même après des années d'échecs » in *Les cahiers d'étude du CUEEP* n° 24, décembre 1993.

Collectif. « Les référentiels, toute une histoire ! » in *L'essor de l'Interfédéré* n° 68, revue trimestrielle de l'insertion socioprofessionnelle, 2014, 47 pages.

Journal de l'Alpha

« Des chiffres pour l'alpha... que nous apprennent les statistiques ? » in *Le journal de l'alpha* n°128, Lire et Écrire Communauté française, Bruxelles, septembre-octobre 2012, 40 pages.

« La motivation » in *Le journal de l'alpha* n°112, Lire et Écrire Communauté française, Bruxelles, septembre 99, 27 pages.

- « Le temps de l'alpha » in *Le journal de l'alpha* n°130, Lire et Écrire Communauté française, Bruxelles, septembre 2002, 43 pages.
- « L'évaluation formative » in *Le journal de l'alpha* n°165, Lire et Écrire Communauté française, Bruxelles, septembre 2008, 90 pages.
- « Maîtrise de la langue et intégration » in *Le journal de l'alpha* n°196, Lire et Écrire Communauté française, Bruxelles, 1^{er} trimestre 2015, 111 pages.
- « Reflect-Action » in *Le journal de l'alpha* n°163, Lire et Écrire Communauté française, Bruxelles, avril 2008, p. 10.
- « Testing or no testing » in *Le journal de l'alpha* n°117, Lire et Écrire Communauté française, Bruxelles, juin-juillet 2000, 31 pages.
- « Validation des compétences » in *Le journal de l'alpha* n°121, Lire et Écrire Communauté française, Bruxelles, février-mars 2001, 35 pages.

Rapports

- Collectif. « Alphabétisation et alphabétisme, quelques définitions » in *L'alphabétisation, un enjeu vital*. Rapport mondial de suivi pour l'éducation de tous, Éditions UNESCO, 2006.
- Collectif. *Les bonnes conditions d'accueil en formation des demandeurs d'asile à partir de nos pratiques en français pour non francophones*. Lire et Écrire en Wallonie, 2003.
- Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes. *États des lieux de l'alphabétisation Fédération Wallonie-Bruxelles*. Sixième exercice / Données 2010-2011. 348 pages.
- LIRE & ÉCRIRE : *l'accueil*. Note de l'atelier d'écriture de novembre 2006.
- Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013. Premiers résultats de l'évaluation des compétences des adultes*. Éditions OCDE, 2013, 479 pages.
- Rapport annuel 2013 du Crédaf* (Centre régional pour le développement de l'alphabétisation et l'apprentissage du français pour adultes). Lire et Écrire Bruxelles, 146 pages.
- VINÉRIER, Anne. *La lecture retrouvée : compte-rendu de l'action menée contre l'illettrisme à l'Entr'Aide de Tours*. Éd. Entr'aide ouvrière, 1984, 106 pages.

Référentiels / Cadres de références

- BEACCO, Jean-Claude et al. *Niveau A1.1 pour le français (publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés)*. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français. Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Paris, Les Éditions Didier, 2005, 236 pages.
- Cadre écossais pour la maîtrise de l'écrit et du calcul en formation d'adultes*. Éditions du Collectif Alpha, Bruxelles, 2007, 98 pages.
- CASTELLOTTI, Véronique et al. *Portfolio européen des langues*. Conseil de l'Europe, Ciep-Ens – Les Éditions Didier, Paris, 2005, 32 pages.
- Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Un Cadre de Référence Européen, Communautés européennes, Luxembourg, 2007.

DARTOIS, Colette et THIRY, Claude. *Former des publics peu qualifiés*. Référentiel des savoirs de base, Démarche référentielle de repérage des compétences. Ministère de l'emploi et de la solidarité, Paris, 2000, 175 pages.

Des relais pour l'alpha. Apprendre à lire et écrire, c'est possible. Lire et Écrire Wallonie asbl avec la collaboration de Lire et Écrire Communauté française asbl. 2006, 11 fiches.

Division des Politiques Linguistiques Strasbourg, Conseil de l'Europe. *Un Cadre Européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Les Éditions Didier, Paris, 2005, 191 pages.

Programme des études, enseignement fondamental, Ministère de la Communauté Française, Centre Technique et Pédagogique de l'enseignement de la Communauté Française, Bruxelles, 2002, 506 pages.

Référentiel de Compétences et Test de positionnement pour l'Alphabétisation, Lire et Écrire Bruxelles, 2008, 22 pages.

Référentiel de compétences et test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES), Lire et Écrire Communauté française, Bruxelles, 2012.

Socles de Compétences, Ministère de la Communauté française Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du pilotage du système scientifique, Bruxelles, 2004, 89 pages.

Documents sur internet

CHEVALIER, Anne. *L'Alphabétisation, c'est apprendre et changer*. Conférence lors du colloque du Collectif d'Alpha de 2013. Vidéo (Consultation 3 mars 2015)
www.collectif-alpha.be/article260.html

Commission Communautaire Française (Consultation 21 avril 2015)
www.cocof.be

Concepts pédagogiques APC mai 2013 (Consultation 1^{er} mai 2015)
www.bruxellesformation.be/uploads/pdf/Divers/Glossaire

L'analphabétisme et ses conséquences cognitives. Une réalisation du Centre de Documentation du Collectif Alpha. Éditions du Collectif Alpha Bruxelles, Bruxelles, décembre 2014, 38 pages (Consultation 12 février 2015)
www.collectif-alpha.be/IMG/pdf/2014_-_Analphabetisme_et_consequences_cognitives-2.pdf

Larousse. Dictionnaire de français (Consultation 18 avril 2015)
www.larousse.fr/dictionnaires/francais/accueillir/571

LECLERCQ, Véronique et VICHER, Anne, *Études sur les usages des référentiels dans la formation linguistique de base*
www.lidil.revues.org/3196

Site de Lire et Écrire
www.lire-et-ecrire.be
« Qu'est ce que l'alphabétisation ? » (Consultation 22 avril 2015 à 11h28)
« Charte de Lire et Écrire » (Consultation 11 avril 2015)

TILMAN, Francis. *Définir les compétences transversales pour les enseigner*. Le Grain asbl (Consultation 1^{er} mai 2015)

www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=137:definir-les-competences-transversales-pour-les-enseigner&catid=54:analyses&Itemid=115

Zone proximale de développement. Le glossaire universel de la psychologie et des sciences cognitives (Consultation 1^{er} mai 2015)

www.definitions-de-psychologie.com/fr/definition/zone-proximale-de-developpement.html

Illustration

Auteur anonyme, dessin publié dans *Le Journal de l'Alpha* n°196, 1^{er} trimestre 2015 « Maîtrise de la langue et intégration » p 58.



Lire et Écrire

Lire et Écrire Communauté française a.s.b.l

12 rue Charles VI - 1210 Bruxelles

Tél + 32 (0)2 502 72 01 - Fax +32 (0)2 502 85 56

www.lire-et-ecrire.be

