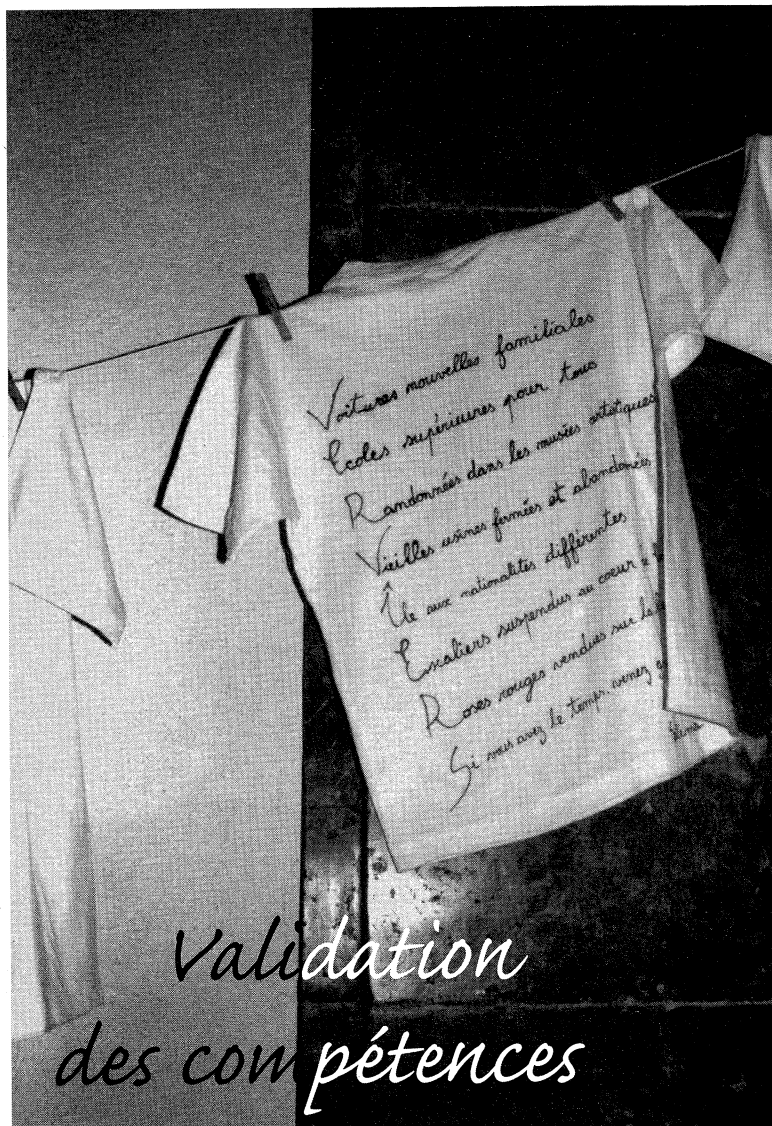


Le journal de l'alpha



*Validation
des compétences*

Le Journal de l'alpha
est publié avec le soutien
du Service de l'Éducation permanente
et du Service de la Langue Française
(Direction générale de la Culture)
du Ministère de la Communauté française



2

RÉDACTION :

Lire et Ecrire Bruxelles
rue d'Alost, 7 - 1000 Bruxelles
tél. 02 213 37 00 - fax 02 213 37 01

COMITÉ DE RÉDACTION :

Anne-Marie ANDRUSYSZYN,
Catherine BASTYNS (secrétaire de rédaction),
Didier CAILLE,
Sylvie-Anne GOFFINET (coordination et contact),
Helena LOCKHART,
Véronique RAISON,
Corinne TERWAGNE,
Annick WUESTENBERG

PHOTO DE COUVERTURE :

Festival d'écritures, Saint-Hubert, 31 mai 1997

MISE EN PAGE ET IMPRESSION :

Page In sprl - tél. 019 63 53 77

EDITEUR RESPONSABLE :

Alain LEDUC - rue d'Alost, 7 - 1000 Bruxelles

ABONNEMENTS (6 numéros par an) :

Belgique: 500 FB pour le réseau d'alphabétisation
et 700 FB hors réseau à verser au compte
de Lire et Ecrire Bruxelles n° 001-2316563-85
Etranger: 800 FB (à payer par mandat postal)

Les objectifs du Journal de l'Alpha

- Informer et susciter réflexions et débats sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation et à la formation de base des adultes peu scolarisés.
- Favoriser les échanges de pratiques pédagogiques centrées sur le développement personnel et collectif, la participation à la vie sociale, économique, culturelle et politique.
- Mettre en relation des formateurs, coordinateurs, personnes ressources... du réseau d'alphabétisation et de secteurs proches, et améliorer ainsi les échanges entre personnes dispersées géographiquement ou institutionnellement.
- Ouvrir un espace rédactionnel aux intervenants de ces secteurs.

Une rubrique *Droit de réponse* permet de réagir au contenu du *Journal*, mais la contribution des lecteurs est également attendue pour partager réflexions, expériences ou lectures, ou pour communiquer des infos.

Face au débat sur la certification et sur la validation des compétences, il me semble utile de réaffirmer ce que Lire et Ecrire considère comme des objectifs fondamentaux de l'alphabétisation:

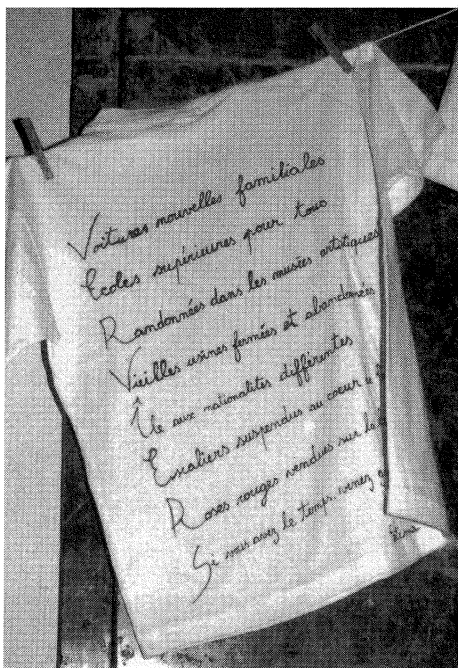
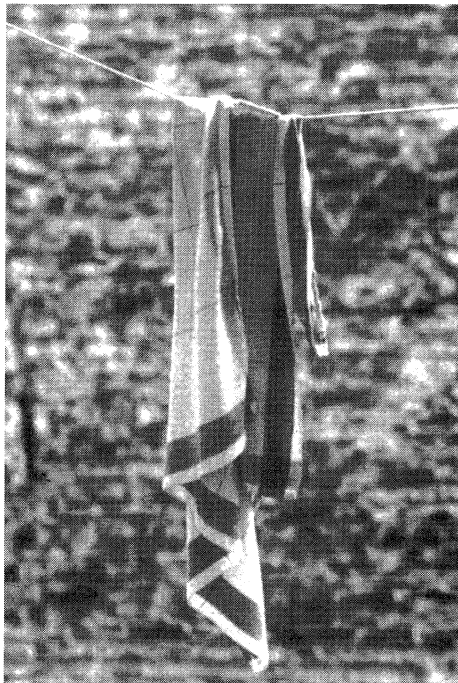
Lutter contre l'exclusion culturelle, sociale, économique et politique
Faire émerger et mettre en valeur les multiples compétences et savoirs dont sont riches les participants aux cours d'alphabétisation s'inscrit dans ce cadre en permettant de (re)prendre confiance en soi et de se (re)créer une identité. En permettant aussi de lutter contre l'image dominante analphabète = bête = ignorant = ne sait rien = ... Etre vigilant à la manière dont les nouveaux dispositifs de certification et de validation des compétences se mettent en place constitue un autre des axes de travail.

Ainsi, si les associations d'alphabétisation ont pu faire reconnaître leur existence et leur méthodologie dans le nouveau décret sur la certification de base (CEB), il faudra veiller à ce que, dans les futurs centres de validation, la non maîtrise de l'oral et/ou de l'écrit ne soit pas un obstacle à valider des compétences professionnelles.

Alphabétiser... amener à une réelle maîtrise des outils de réflexion et de communication que sont parler, lire, écrire, calculer,...
Leur apprentissage implique le développement de la confiance en soi et de l'autonomie, l'acquisition de compétences telles qu'observer, comparer, classer, analyser, écouter, négocier, traiter de l'information, ... Ce qui permettra, dans la perspective d'Education permanente qui est la nôtre, de comprendre son environnement, savoir s'y situer et pouvoir y agir.

*Ce sont ces compétences qui sont au coeur de nos actions.
 Ce sont celles-là nos compétences fortes.*

*Catherine STERCQ
 Coprésidente de Lire et Ecrire*



Dossier: En route vers la validation des compétences...

La validation des acquis en dehors du champ scolaire	7
Les compétences en alphabétisation: le cercle ou la ligne droite?	8
Un outil d'auto-évaluation intégrant les compétences acquises tout au long de la vie	11
Le portefeuille des savoirs	15
“Nos compétences fortes”: un outil de reconnaissance	18
Mise en pratique d'une terminologie de niveaux pour déterminer des objectifs de formation	21
Collaboration avec l'enseignement de Promotion sociale	23
Reconnaissance et validation des acquis en chantier	26
A lire sur le bilan et la validation des compétences	29

Rencontre

De la (dé)motivation à la motiv-action	30
--	----

Informations	34
---------------------	-----------

En pages centrales: un récapitulatif des numéros 112 à 120. (Un récapitulatif des numéros 98 à 111 a déjà été publié dans le numéro 112).

En route vers la validation des compétences...

Un peu partout cela bouillonne; un peu partout cela foisonne; un peu partout on se questionne, on réfléchit et on agit... Un peu partout la validation des compétences est à la une de la réflexion...

Est-ce un effet de l'évolution de la société? Est-ce un effet des changements technologiques? Est-ce un effet des organismes de formation qui souhaitent voir reconnaître leur travail? Ou un effet de la pression des personnes en formation qui demandent une reconnaissance?

Des politiques émanent des contrats, des résolutions, des avis, des mémorandums... qui semblent tenir parfois davantage de l'ordre du discours que des réalisations concrètes.

Du terrain émanent de multiples expériences. Beaucoup de choses sont expérimentées mais sans réelle coordination...

Entre les deux, un fossé... Un fossé car du discours à la pratique, les questions sont plus nombreuses que les réponses, car les objectifs ne sont sûrement pas les mêmes pour tous. Un fossé car la tâche est énorme.

Car si la validation des compétences peut être définie comme "une démarche volontaire visant, sur base d'un référentiel, à évaluer, visibiliser et rendre communicable, la maîtrise des compétences portées" (définition du Conseil de l'Education et de la Formation), la détermination de ce que doit être le référentiel n'est pas évidente, les techniques d'évaluation peuvent être multiples, la visibilité et la communication ne sont pas choses aisées... d'autant plus quand les interlocuteurs vivent dans des mondes différents (un demandeur d'emploi et un employeur, un élève et un professeur, un minimexé et une assistante sociale, etc).

Et si toutes ces craintes n'étaient pas fondées, si on en arrivait rapidement à trouver un système de validation concluant sur le plan de la détermination d'un référentiel, des méthodes d'évaluation et de communication, resterait encore la question de savoir si ce système prend en compte les compétences des moins formés, les compétences de ceux qui occupent les emplois réputés ne requérir aucune qualification et donc aucune compétence? Car, comme le dit Nathalie Ista dans ce dossier: "Quand on parle de reconnaissance, on se rend compte que nous ne sommes pas tous égaux et que les personnes qui ne maîtrisent pas ou peu l'écrit sont encore moins égales que d'autres...". Ou encore: "Pour les non qualifiés, on considérera que les qualités (reconnues par ailleurs aux gens qualifiés) vont de soi ou qu'elles sont secondaires en regard de leur déficit en matière de communication, d'insertion, et donc, on ne les reconnaîtra pas".

Et pourtant, nous l'avons dit, le terrain expérimente. Les associations d'alphabétisation, entre autres, mettent en place des pratiques qui tentent de donner aux gens une reconnaissance de leurs compétences, non seulement celles qui peuvent être acquises au cours de la formation mais celles qu'ils ont acquises tout au long de leur vie.

Ces pratiques ne vont cependant pas toutes dans le même sens. Certaines visent à mettre à jour des compétences ignorées, niées ou dévalorisées par ceux-là mêmes qui les détiennent; d'autres visent à évaluer de manière homogène et normative les compétences acquises après un module de formation et ce, en fonction des objectifs définis au départ; d'autres encore visent à déterminer un profil scolaire et professionnel en vue d'une remédiation qui, à terme, doit déboucher sur la meilleure insertion possible...¹

Pour finir, laissons Y., un Québécois dans la cinquantaine, nous conter son histoire²: "J'ai travaillé dans la sécurité d'usine, j'ai travaillé dans la ferblanterie, j'ai travaillé comme apprenti menuisier. Ensuite, j'ai fait de l'entretien ménager. Autrement dit, je suis journalier, j'ai pas de métier. J'ai l'expérience d'aller travailler aux Etats-Unis.

Je connaissais quelqu'un qui était parti sauf que ça me prenait des papiers, j'ai pas été capable d'avoir mon visa. Ça faisait deux ans et demi que j'étais là, que je savais qu'il se planifiait des affaires... Ils étaient au courant que j'étais là (sans visa de travail), que j'étais recherché. J'ai été obligé de m'en revenir."

Y. est revenu vivre dans sa région, avec sa mère. Il développe des problèmes de santé, ne supporte plus les environnements poussiéreux et doit se résoudre à vivre de l'aide sociale. Le Centre Travail Québec l'a dirigé vers un centre d'alphabétisation populaire.

Il y améliore son français et ses mathématiques, s'initie avec plaisir à l'informatique et à la navigation Internet. Y. découvre qu'il a des talents dans autre chose que le travail manuel.

De telles histoires, il doit s'en compter des milliers... toutes plus interpellantes les unes que les autres, toutes qui nous mettent en garde sur ce que devrait signifier une validation des compétences qui ne soit pas un enfermement mais une ouverture!

S.G.

¹ Voir à ce propos *Le logiciel Eval 2, sa méthodologie et sa mise en œuvre en promotion sociale* dans le prochain numéro de l'alpha.

² BÉLISLE Rachel, *Apprendre à tisser des liens. Rapport de recherche sur les effets positifs des ateliers "Nos compétences fortes"* (NCF), Institut Canadien d'Éducation des Adultes (ICEA), Montréal, 1998, p. 11.

La validation des acquis en dehors du champ scolaire

La certification reste encore actuellement l'apanage de l'enseignement de la Communauté française, même s'il existe dans le décret du 16 avril 1991 de la Promotion sociale (article 8) la possibilité de prendre en considération les capacités acquises ailleurs que dans l'enseignement pour avoir accès à la formation. Il n'en demeure pas moins que les acteurs de la formation sont pour la plupart préoccupés par la reconnaissance et la validation des acquis.

La question a pu être remise à l'ordre du jour avec la mise sur pied du *Parcours d'insertion* et le travail réalisé au sein des Commissions de Coordination Sous-Régionales du Parcours d'insertion.

A Charleroi, le travail réalisé jusqu'à présent porte principalement sur des clarifications et la mise en évidence de questions de fond:

Qui doit reconnaître les acquis?

- Les organismes d'insertion et de formation, les écoles?
- Doit-on mettre en place une structure indépendante?
- N'est-ce pas finalement le rôle des employeurs?
- ...

Quoi?

- Quels sont les acquis à identifier, à reconnaître?
- Doit-on se centrer sur les compétences professionnelles?

Quand?

- A quel moment identifier ces compétences (avant, pendant, après une formation? Au moment de l'embauche?)

Comment?

- Par quel(s) procédé(s) peut-on les repérer (test?, mise en situation de travail?...)?

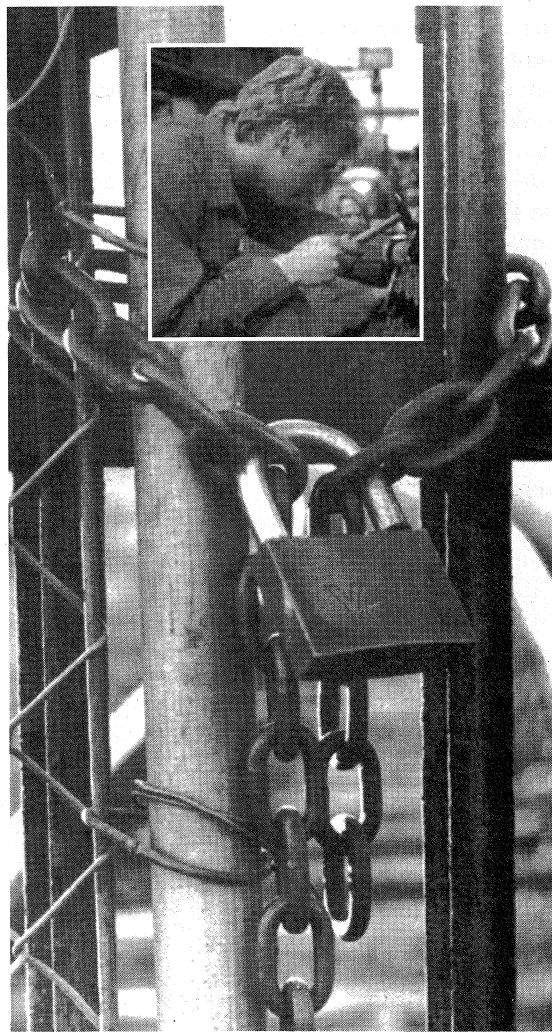
Pourquoi? / pour qui?

- Quels sont réellement les enjeux de cette reconnaissance (sociaux, politiques, économiques)?
- Quels sont les risques éventuels (exclusion encore renforcée pour certains)?

Au-delà de ces questions, il apparaît que pour pouvoir avancer, les différents acteurs concernés par

ces questions doivent acquérir un vocabulaire commun et une volonté de créer des passerelles, de mettre au milieu de la table leurs référentiels. Bien plus - et c'est probablement ce qui pose le plus problème -, être clair sur ses enjeux et ses valeurs en tant qu'organisme de formation.

Joëlle VAN GASSE
FUNOC



Les compétences en alphabétisation: le cercle ou la ligne droite?

Parler de compétences et de validation de compétences semble aller de soi... Mais en est-on si sûr? Peut-être, avant toute autre chose, faut-il d'abord s'entendre sur ce qu'on entend par "compétences". Et là, les interprétations divergent, s'écartent, se rejoignent...

En outre, quand on parle de reconnaissance des compétences - et avant même de parler de validation - on se rend compte que nous ne sommes pas tous égaux et que les personnes qui ne maîtrisent pas ou peu l'écrit sont encore moins égales que d'autres...

Pour commencer...

"- Bonjour Monsieur. Je suis à la recherche d'une formation professionnelle de magasinier. J'aimerais savoir si vous organisez ce genre de formation?"

- Ca dépend.

- De quoi, s'il vous plaît?

- Eh bien! Quelles sont vos compétences? Votre niveau en français est-il bon? Vous savez, pour entamer ce genre de formation, vous devrez passer un petit test d'entrée. Oh! Quelque chose de très simple: lire un texte, répondre à quelques questions, etc.

- Ah!... Eh bien... En fait, je ne sais pas lire, ni écrire... et je croyais...!?

- Je regrette Monsieur, il ne vous sera pas possible de faire cette formation dans l'état actuel de vos connaissances. Il vous faut d'abord suivre un cours d'alphabétisation. Je vais vous donner quelques adresses. Ah! Mais vous ne savez pas lire...!

- Mais, j'ai d'autres qualités: j'aime la compagnie des autres et je m'intègre facilement dans une équipe, j'ai du courage et de l'ordre, j'...

- Non, non, Monsieur, je regrette, mais dans votre cas ce n'est pas du tout suffisant. Il faut d'abord apprendre à lire et à écrire.

- Ah!... Bon! Vous avez sans doute raison..."

... il est nécessaire de combattre quelques idées préconçues

S'il est quelque peu caricatural, ce scénario n'en est pas moins fort plausible. L'analphabétisme¹ est souvent considéré comme étant un obstacle insurmontable si l'on souhaite suivre une formation professionnelle ou s'insérer sur le marché de l'emploi. Cette manière d'envisager les choses relève d'une conception linéaire de l'insertion socioprofessionnelle qui ne tient pas compte du caractère éminemment communicationnel de l'écrit.

Des spécialistes de la question (Catherine Stercq, Jean-Paul Hauteceur, Jean-Marie Besse²) insistent sur la compréhension de l'alphabétisme non comme un préalable mais comme une conséquence de l'insertion car cette dernière, par les responsabilités et les relations qu'elle implique, constitue une source de motivation dans l'apprentissage de l'écrit.

L'alphabétisation est certes un élément capital pour entrer dans un processus de qualification mais pas pour s'insérer sur le marché de l'emploi ou suivre certaines formations professionnelles.

Penser le contraire ne correspond pas à la réalité vécue par les personnes illettrées et révèle davantage une incapacité à concevoir la transmission des savoirs professionnels par un autre moyen que le support écrit.

Et les compétences dans tout ça?!

Ainsi, les analphabètes sont souvent "diagnostiqués" par les professionnels de la formation ou de l'emploi (notamment les services de placement) "incompétents" et/ou inadaptes.

Mais que veut dire être incompetent ou, formulé d'une autre manière, qu'est-ce que posséder une (ou des) compétence(s)? Qu'est-ce que la compétence?

La compétence (première conception)

Selon le Conseil de l'Education et de la Formation de la Communauté Française (CEF), la compétence est "*une capacité, une aptitude à réaliser une action, à exécuter une tâche, à mener une activité. La compétence exprime la maîtrise possédée par l'individu qui lui permet de réaliser effectivement des tâches données. C'est donc une aptitude, une "propriété" de l'individu, susceptible de se concrétiser dans des circonstances diverses et qui explique pourquoi il peut réaliser des activités*".

La compétence possède donc trois grandes caractéristiques: elle porte sur un contenu précis, elle est contextualisée et fait appel, pour être mise en oeuvre, à plusieurs types de savoirs.

Ainsi, si l'on s'en tient à cette définition, toute personne a des compétences à faire valoir, homme ou femme, jeune ou adulte, lettré ou analphabète, indépendamment de l'endroit et du moment de la vie où ces compétences se sont formées.

Cependant, la définition comporte, à mon sens, une contradiction: la compétence est vue comme une "propriété" (biologique?) d'un individu et est donc, en quelque sorte, décontextualisée. Son existence ne semble pas procéder d'un apprentissage mais d'une disposition "naturelle", d'une aptitude. Les propriétés du sujet lui donnent la possibilité de s'adapter à son milieu³ de vie et de travail.

Les compétences ou la logique des compétences (seconde conception)

Une autre approche, plus déductive, part de l'analyse des activités ou tâches à réaliser et en déduit les compétences à mettre en oeuvre pour que la tâche soit exécutée de la manière la plus satisfaisante possible, sans tenir compte du caractère inné ou acquis des compétences à activer.

Dans cette optique, les compétences sont susceptibles de s'acquérir et, de fait, on remarque aujourd'hui qu'elles se développent dans n'importe quel contexte et de plus en plus hors des dispositifs formels d'éducation et de formation et hors de nos frontières.

Couplées à la description d'emploi en fonction du poste de travail, elles se rapportent aux qualifications "traditionnelles" analysées sous l'angle de leur contenu.

C'est cette dernière approche qui, aujourd'hui, interpelle le plus largement les instances d'éducation et de formation quelle que soit leur nature. D'un côté elle permet d'établir des liens entre le monde du travail et les contenus de formation et de réinterroger ces contenus en fonction des réalités de vie et de travail effectives. D'un autre côté, elle pose un certain nombre de questions.

La logique des compétences, miroir de notre monde

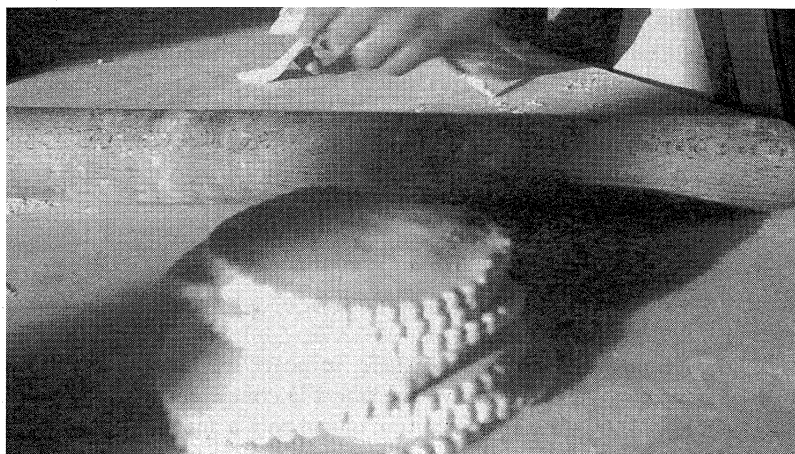
En effet, par l'association entre formation/acquisition de compétences et, par

suite, entre compétences/réussite économique, la logique des compétences est fortement liée au monde économique. Il s'agit de former des individus aptes à occuper de la manière la plus "compétente" possible des postes de travail dont la caractéristique principale est d'évoluer et de se complexifier. Il s'ensuit une forte pression sur les individus sommés au cours de leur vie professionnelle de s'adapter, de faire face aux situations imprévues, et, éventuellement, de changer de profession si les besoins du marché l'exigent.

On voit bien poindre ici une logique basée sur la prépondérance du marché comme fondement de l'ordre social (JP. Bronckart & J. Dolz).

A la dérégulation économique instaurée comme idéologie dominante correspond une dérégulation éducative. Le rapport entre la qualification, obtenue et reconnue une fois pour toutes à travers un diplôme, et le poste de travail faisait l'objet de négociations et fondait les hiérarchies professionnelles. Or, constatons que le lien entre un cursus précis de formation et l'occupation d'un emploi déterminé a vécu. On est passé en quelque sorte d'un système rigide et peu adaptable à la souplesse, de la qualification conçue dans son acception traditionnelle aux compétences new look.

Les compétences semblent mieux correspondre à la souplesse exigée par l'évolution actuelle de l'organisation du travail, surtout lorsqu'elles sont "transversales" ou "transférables" c'est-à-dire lorsqu'elles peuvent s'appliquer soit à différentes sphères d'activités, soit dans un autre contexte que celui dans lequel elles ont été acquises. Ces compétences, parce que décontextualisées dans leur utilisation, leur application ou leur mode d'acquisition, sont particulièrement intéressantes pour la mobilité professionnelle, la flexibilité et l'adaptation aux situations imprévues ou fluctuantes. Toutefois, on



ne peut que remarquer qu'elles relèvent davantage des aptitudes et attitudes d'une personne. Ce sont ces compétences-là qui, si l'on y réfléchit bien, nous font dire qu'une personne est ou non compétente!

Des compétences à la compétence ou retour à la case départ

Par ce glissement (naturel ou stratégiquement induit?) de la qualification à la compétence et par un retournement de conception (de la compétence de droit à la compétence de fait), la "disqualification" de la qualification opère un nouveau glissement vers la première conception dont nous avons parlé c'est-à-dire celle qui fait découler les compétences des qualités individuelles, de la personnalité.

Pourquoi pouvons-nous dire cela? Quel est le phénomène qui opère?

Les qualifications, parce que jugées rigides, deviennent obsolètes. Elles sont dénoncées car considérées comme inopérantes par rapport à la mobilité - spatiale, psychologique, temporelle - qu'exigent le marché de l'emploi et les transformations économiques. Celui qui veut vivre, survivre et s'insérer, doit s'adapter et il doit le faire "tout au long de sa vie" et, si possible, de sa propre initiative.

Or, la qualification, via l'institution éducative, certifie des compétences et les reconnaît officiellement. "*Le titre scolaire, parce qu'il garantit une "compétence de droit qui peut correspondre ou ne pas correspondre à une compétence de fait" détient une "valeur universelle et relativement intemporelle" qui confère aux salariés diplômés une certaine autonomie, une protection collective, en principe tout au long de la vie*"⁴.

Ce qui est mis en jeu ici, c'est l'ensemble d'une construction sociale. Au nom des exigences du marché, la compétence détricote le fil qui unissait l'occupation d'un poste de travail et, par exemple, la hiérarchie salariale. Désormais, la compétence de l'individu, ses qualités, détermineront sa "place", sa position, dans l'organisation du travail. C'est donc la valeur **jugée** de l'individu qui déterminera son parcours professionnel.

Où l'on en revient à l'analphabétisme et aux analphabètes

Ne pourrait-on pas, à ce stade, se poser légitimement la question de savoir si face à la compétence, nous sommes bien égaux. Car, quand on n'a aucune

qualification, qu'on ne sait ni lire, ni écrire, les qualités individuelles les plus hautes (selon les critères du marché) et les plus impalpables, ne sont-elles pas quand même niées?

Des qualifiés, on reconnaîtra les qualités. Du manager, on soulignera la pugnacité, la patience dans l'effort, le sens du travail en équipe...

Pour les non-qualifiés, on considérera que ces mêmes qualités vont de soi ou qu'elles sont secondaires au regard de leur déficit en matière de communication, d'insertion, et donc, on ne les reconnaîtra pas.

C'est cette logique que des spécialistes de l'insertion socioprofessionnelle voudraient contrer en insistant, notamment, sur la nécessaire validation des compétences, validation assortie d'effets "de droit".

Quant à savoir que valider, comment le faire, comment s'articuler avec les instances éducatives existantes, c'est encore une toute autre histoire!⁵

Nathalie ISTA

FeBISP (Fédération Bruxelloise des organismes
d'Insertion SocioProfessionnelle)

¹ *Nous utiliserons ici les termes "analphabète" et "illettré" en tant que synonymes pour désigner le fait de ne savoir ni lire ni écrire.*

² *Voir le numéro spécial de la revue **Educations. Revue de diffusion des savoirs en éducation**, consacré à la "Formation de base des adultes", mars-mai 1996.*

³ *Voir Jean-Paul BRONCKART & Joaquim DOLZ, La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières?, in J. DOLZ & E. OLLAGNIER (coord.), De l'énigme de la compétence en éducation, n° spécial de la revue **Raisons éducatives**, 1999/1-2, Paris - Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2000, pp. 27-44.*

⁴ *Voir Marcelle STROOBANTS, La qualification ou comment s'en débarasser, in J. DOLZ & E. OLLAGNIER (coord.), De l'énigme de la compétence en éducation, op. cit., pp. 61-73.*

⁵ *Au-delà de cette critique de fond de la logique qui sous-tend aujourd'hui l'engouement pour les compétences, l'approche de la formation et de l'insertion socioprofessionnelle par ce biais comporte un intérêt pratique indéniable et décline des enjeux pédagogiques et institutionnels. Pour plus de renseignements, le lecteur se reportera à l'article publié sur le sujet dans la revue éditée par la FeBISP, **L'Insertion**, en novembre 2000, ainsi qu'au travail institutionnel de la FeBISP à ce sujet. Tél: 02 537 72 04.*

Utilisation des compétences acquises tout au long de la vie en vue de mettre en place un outil d'auto-évaluation

A Lire et Ecrire Hainaut occidental, les groupes en formation sont constitués en fonction du projet des futurs stagiaires et non pas nécessairement en fonction de leur niveau en français et calcul.

Pour mettre à jour ce projet, l'équipe pédagogique a mis en place un dispositif de formation qui a pour objectif de réaliser un bilan de compétences personnalisé et qui en même temps va développer des capacités d'auto-évaluation.

Lors de la phase d'accueil, préalable à chaque entrée en formation, nous n'utilisons donc pas de tests systématiques et formalisés de connaissance des savoirs mais plutôt une grille d'interview qui nous permet d'obtenir les informations sur lesquelles va se baser le processus de formation¹.

Cette grille d'interview comporte une phase importante qui est celle du positionnement du stagiaire par rapport aux connaissances de base. Lors de cette phase, il est amené à pointer ce qu'il pense savoir faire et connaître.

C'est justement après avoir réalisé cet interview maintes et maintes fois que nous nous sommes aperçus que beaucoup de stagiaires présentaient des difficultés à exercer cette activité d'auto-évaluation sollicitée au cours de l'entretien d'accueil. Notre démarche a alors été la suivante: nous souhaitions créer en quelque sorte un référentiel qui serait adapté aux stagiaires et qui tiendrait compte de leurs propres références culturelles et de leurs processus de production des savoirs.

Nous nous sommes rendu compte au cours de formations, que les stagiaires construisaient leur propre système de connaissance à partir de leurs expériences de vie, donc en dehors même du cadre scolaire et qu'il était important de les prendre en compte, de les faire reconnaître et valoriser dans un document.

Il fallait donc concevoir des activités qui s'intéresseraient aux représentations que le stagiaire se fait de lui-même, de sa situation sociale, familiale et du sens que cela a dans sa vie. La méthodologie devait avoir pour point de départ le stagiaire lui-même. Nous est alors venue l'idée de partir d'une analyse "autobiographique" où il s'agirait de repérer un ensemble de connaissances et expériences acquises au cours de la vie du stagiaire.

Cette réflexion nous a amenés à la mise en place d'un dispositif pédagogique. Celui-ci comporte une

série d'activités présentées sous forme de fiches que nous avons divisées en deux grandes parties:

- les fiches 1 à 5 qui ont pour but de favoriser l'expression personnelle et la communication;
- les fiches 6 à 10 qui ont pour but de valoriser des potentialités, des expériences acquises, des compétences individuelles et collectives.

Nous allons ici détailler l'ensemble des fiches, en précisant toutefois qu'il ne s'agit pas de recettes à appliquer de manière mécanique, mais bien de pistes de réflexion à adopter ou adapter selon le contexte.

Fiche 1: "Je me présente"

- Décliner son identité en utilisant le pronom "je".
- Enoncer en quelques mots le pourquoi de sa présence en formation.

Fiche 2: "Le photolangage"

- Présenter une partie de soi au moyen d'un support.
- Découvrir des goûts, des expériences similaires au groupe.

Fiche 3: "J'aime... j'aime pas"

- Nommer ses goûts et les expliquer.
- Reconnaître l'existence de points de vue différents.

Fiche 4: "Mon rêve de bonheur"

- Enoncer un désir personnel.
- Se situer par rapport aux désirs des autres.
- Définir et formuler un désir collectif.

Fiche 5: "Ceux qui vivent autour de moi"

- Schématiser ses relations personnelles.
- Etre conscient du besoin des relations humaines.
- Faire ressortir les représentations culturelles et individuelles par rapport à l'entourage.

- Pouvoir analyser son mode d'organisation par rapport à une tâche demandée.

Fiche 6: "Les autres disent que je sais faire..."

- S'exprimer sur ce que l'on sait faire à partir de ce que les autres pensent à ce sujet.
- Identifier les expériences et connaissances non reconnues par les systèmes d'évaluation traditionnels.
- Reconnaître ses compétences.

Fiche 7: "Ce que je sais faire"

- S'exprimer sur ce que l'on sait faire.
- Expliquer quand et comment on a appris ce que l'on sait faire.
- Définir les mécanismes qui facilitent un apprentissage.
- Capitaliser les capacités et compétences communes au groupe.

Fiche 8: "J'ai fait et j'en suis fier"

- Valoriser des expériences et reconnaître ses compétences.

Fiche 9: "Ce que j'aimerais savoir faire..."

- Déterminer ce que les stagiaires aimeraient savoir faire et qui leur permettrait d'atteindre de près ou de loin leur rêve de bonheur.
- Déterminer ce qui est du probable et du possible.
- Envisager les freins et les obstacles à la réalisation de l'apprentissage.

Fiche 10: "Notre projet..."

- Faire un bilan de ce que chacun est capable de faire.
- Faire le bilan de ce qu'il reste à acquérir en connaissances et compétences.
- Négocier un projet commun.

Tous les éléments produits par l'ensemble des stagiaires lors de la réalisation des dix fiches, sont notés au fur et à mesure sur de grandes feuilles que le formateur conservera avec soin, en vue de les utiliser lors de la conception de la grille d'auto-évaluation.

Le rôle du formateur est à tout moment:

- d'accompagner la démarche créative et productive des stagiaires, en mettant tout en place pour que l'initiative finale (projet) aboutisse;
- de répartir équitablement la parole, de favoriser une négociation équilibrée, de négocier, synthétiser,...

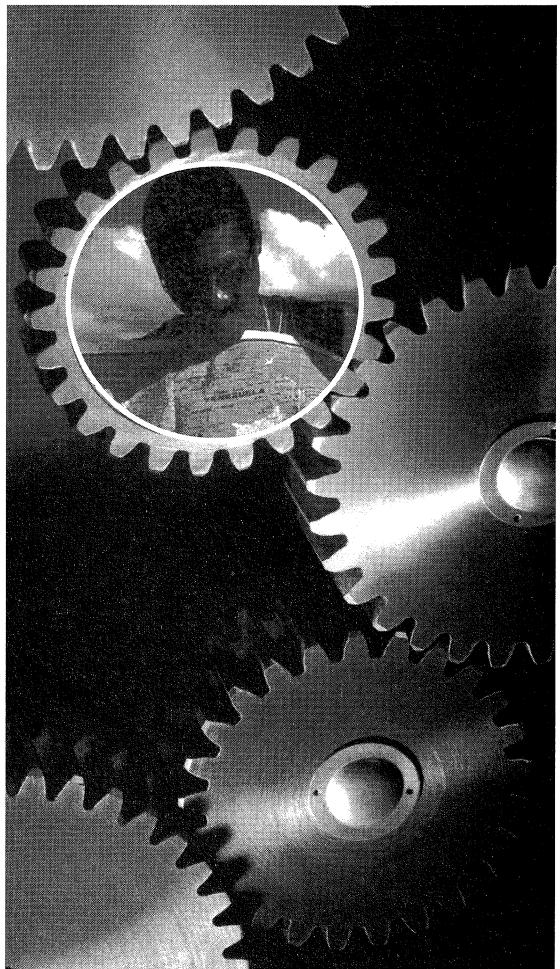
- d'assurer la mise en forme correcte de la "maquette" finale du projet, mais aussi de faciliter la régulation du processus, en prévoyant des temps d'évaluation suffisamment longs et adaptés².

Tout est mis en place pour que cette multiplicité des rôles – assurés par le formateur – permette au groupe de confirmer ses capacités de productivité collective, tout en poursuivant l'acquisition individuelle de certains apprentissages et en retirant un maximum de satisfaction.

En résumé

Le but des exercices proposés aux stagiaires est donc:

- de réaliser un bilan de compétences sur lequel va s'orienter la formation future;
- de réaliser un outil d'auto-évaluation des objectifs pédagogiques.



Un projet

Dans un groupe, le rêve des stagiaires était de faire le tour du monde. Malheureusement, aucun n'en avait les moyens.

Ils se sont alors dit qu'ils allaient réaliser un petit livret dans lequel ils parleraient d'un pays qui leur plaît.

Ils ont donc fait des démarches auprès de bibliothèques, d'agences de voyages.... pour le réaliser. Ensuite, il a fallu le taper. Pour les plus faibles, le texte a été lu par la formatrice et ils l'ont tapé; pour les autres, tout a été fait seul, avec une vérification de la part de la formatrice. Une grille d'auto-évaluation a été conçue en fonction du projet mené par les stagiaires. En voici un extrait.

Nom/Prénom Mois de

	oui	peut-être	non
<p>1. Se renseigner</p> <p>a. Je sais téléphoner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je sais utiliser le bottin blanc - Je sais utiliser le bottin jaune - Je sais lire les chiffres pour pouvoir composer un numéro - Je sais téléphoner aux renseignements - Je sais lire les numéros de téléphone sur les prospectus - Je sais me servir d'Internet - Je sais poser des questions à "Scoot" <p>b. Je me déplace</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je sais lire une carte et un plan - Je sais louer un véhicule - Je sais utiliser les transports en commun - Je sais demander et comprendre des renseignements dans une gare,... - Je sais lire les horaires de bus, de train,... - Je sais acheter un ticket de bus, de train,... <p>c. Je sais m'exprimer oralement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je sais parler correctement le français (pas le patois) - Je comprends la personne qui me parle - Je sais poser des questions - Je comprends les réponses qu'on me donne <p>d. Je sais m'exprimer par écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je sais prendre note - Je sais rédiger un message - Je sais remettre de l'ordre dans des documents - Je sais écrire sans faute quelques phrases - Je sais illustrer des textes avec de la documentation, des dessins,... - Je sais mettre en page (titre, couleurs, tableaux,...) - Je sais taper un texte à l'ordinateur ou à la machine à écrire 			

Mais il va également leur donner la possibilité:

- de travailler ensemble;
- de produire quelque chose de concret et de cohérent.

Tout cela permettra aux stagiaires de:

- trouver ou retrouver une confiance en eux;
- trouver une capacité à se projeter.

Chronologiquement, différentes étapes ont été franchies pour réaliser l'outil d'auto-évaluation:

1. Le départ

- Au terme de la réalisation des 10 fiches, les stagiaires se sont rendu compte qu'ils avaient tous envie de découvrir ou de réaliser quelque chose.
- Ils ont alors défini ensemble leur projet commun.
- La formation s'est donc organisée de manière telle que les stagiaires soient eux-mêmes acteurs et auteurs des dispositifs pédagogiques et donc, que la formation soit porteuse de sens.

2. Les étapes

- Quel que soit le projet défini, les stagiaires ont listé l'ensemble des apprentissages qu'ils devaient développer au niveau des connaissances, des savoirs, savoir-être, savoir-faire, pour mener à bien leur projet.
- Chaque étape d'apprentissage définit, dans la grille d'auto-évaluation, des compétences à acquérir. Elles sont développées en plusieurs items. Toutes les étapes et tous les items sont formulés dans les termes du stagiaire et le formateur ne peut en aucun cas les reformuler ou les supprimer. Il vérifie seulement leur bonne formulation.

3. La présentation des outils

- L'outil qui est réalisé à la fin de la formation peut prendre plusieurs formes différentes ayant chacune leur limite.
- Plusieurs possibilités sont offertes et peu importe la forme que prendra le graphe ou la grille, pourvu qu'il y ait visibilité du stagiaire dans son parcours de formation et des apprentissages que le groupe et le stagiaire vont devoir développer.

4. L'évaluation et l'utilisation du graphe ou de la grille

- En ce qui concerne l'évaluation, les stagiaires définissent eux-mêmes leur système d'évaluation, mais le formateur élimine toute cotation sous forme de chiffre qui fait souvent référence au milieu scolaire.

- Chaque stagiaire va se positionner sur la grille et une fois celle-ci remplie, le formateur demande au stagiaire de s'exprimer oralement par rapport à chaque item.

- Tout cela permet de situer à la fois l'évolution du groupe et l'évolution du stagiaire par rapport au projet.

- La passation de ces grilles se fait en début et en fin de formation, avec une ou deux fois supplémentaire(s) en fonction de la durée de la formation.

5. Bénéfices

- Les stagiaires affirment que ces grilles leur permettent de voir leur évolution depuis le début de leur formation, mais aussi de savoir ce qu'ils ont encore à apprendre.

- Tout cela permet donc au stagiaire de repérer où il en est dans la construction de ses savoirs. Il n'est donc plus exécutant de directives, il devient **acteur de ses apprentissages**.

Anne TOMSON

Lire et Ecrire Hainaut occidental

¹ Cf. S. DENGHIEN et V. GUERY, *Cerner le projet plutôt que le niveau de connaissance*, in *Le Journal de l'alpha*, N°117/Juin-juillet 2000, pp. 10-11.

² *Au niveau de la progression dans les apprentissages individuels et collectifs.*

Le portefeuille des savoirs

“D’habitude, je pense plus aux choses que je ne sais pas parce que j’ai envie d’apprendre”. Comme pour Jeanne, l’avidité d’apprendre fait souvent oublier aux participants aux cours d’alphabétisation tous les apprentissages qu’ils ont déjà acquis dans leur vie. Leur passé est vécu en termes de manques: puisqu’ils ne possèdent pas les “savoirs de base”, ils pensent - et nous pensons - qu’ils ne possèdent rien. Ne voyant pas ce qu’ils possèdent, ils ne prennent pas conscience de la valeur, de la richesse de leur expérience passée et de son utilité pour construire le futur.

Ce sont ces acquis que tente de faire émerger la construction des “portefeuilles des savoirs”¹:

- Quels sont les savoirs et savoir-faire des adultes en formation d’alphabétisation?
- Où et comment les ont-ils acquis?
- En quoi peuvent-ils leur être utiles dans leur recherche d’insertion socio-professionnelle?

Partant de la constatation que ces compétences sont totalement sous-estimées, tant par l’ensemble des intervenants tout au long d’un parcours d’insertion que par les personnes elles-mêmes, les animateurs du Collectif Alpha ont développé une méthodologie de valorisation des savoirs et savoir-faire. Au niveau personnel, outre le fait que cette valorisation devait permettre aux participants de (re)prendre confiance en eux, elle devait aussi leur faciliter la détermination d’un projet d’insertion socio-professionnelle. Au niveau social, l’objectif était de modifier les représentations des intervenants (y compris celles des formateurs alpha) et de lutter contre une vision scolaire et linéaire de la formation qui conduit à l’exclusion et à la marginalisation.

Concrètement, l’action s’est déroulée dans les trois centres du Collectif: Forest, Molenbeek et Saint-Gilles, tous trois situés dans des quartiers populaires à forte densité d’immigration. Le travail a été réalisé avec un public très majoritairement féminin (75% de femmes) et n’ayant pour la plupart aucun diplôme (88%). Pour ces participants, le portefeuille des savoirs qui a été constitué au cours des animations et avec lequel ils sont rentrés chez eux représente le premier document faisant état de leurs savoir-faire (et de leurs acquis).

Les animations se sont déroulées dans 8 groupes dont certains tout à fait débutants en lecture et écriture et d’autres plus avancés, la méthodologie étant adaptée à chacun des groupes.

Chaque groupe a participé à un ensemble de 5 animations:

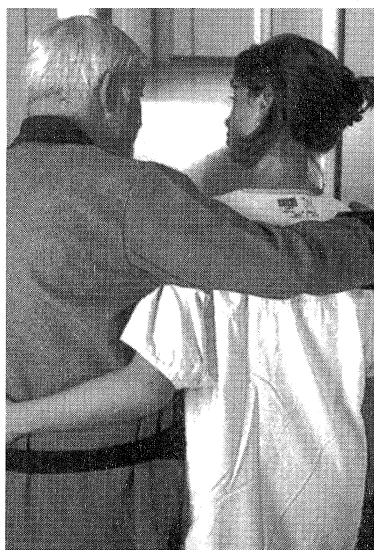
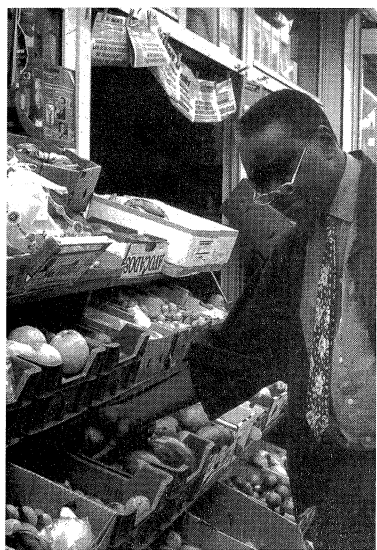
- La première animation mettait en jeu la mémoire, les participants étant invités à réactiver des souvenirs, illustrés par des photos découpées dans des revues et rassemblées dans un “album photos”.
- La deuxième animation invitait chaque participant à rassembler sur une grande feuille ses savoirs de la vie quotidienne, savoirs professionnels et savoirs de l’école et de la formation. L’analyse d’un texte “Raymonde ne fait rien” - alors qu’en réalité, elle fait (et donc sait faire) des tas de choses mais, situées dans la sphère familiale, elle ne les considère pas comme un travail - amenait les parti-



Les savoirs

Voici la liste des savoirs répertoriés dans un des groupes:

Savoirs de la vie quotidienne	Savoirs professionnels	Savoirs de l'école et de la formation
<p>Faire des piqûres</p> <p>Faire le pain</p> <p>S'occuper de la maison</p> <p>Elever ses enfants</p> <p>Travaux d'intérieur (plafonnage, peinture, carrelage)</p> <p>Conduire une voiture</p> <p>Savoir nager</p> <p>Connaître la plomberie</p> <p>Connaître la cuisine (européenne, africaine, française, marocaine, somalienne, irakienne)</p> <p>Garder les enfants</p> <p>Travaux ménagers (repassage, lavage, nettoyage)</p> <p>Travaux de jardinage</p> <p>Faire de la tapisserie</p> <p>Connaître une langue (le berbère)</p> <p>Faire de la gymnastique</p> <p>Marcher en montagne</p> <p>Connaître des prières</p> <p>Savoir chanter</p> <p>Savoir danser</p> <p>Travaux de la ferme</p> <p>Savoir faire du vélo</p> <p>Soigner les enfants</p> <p>Savoir faire des poupées en bois</p> <p>Savoir faire des sacs</p>	<p>Travaux d'agriculture</p> <p>Savoir pêcher, réparer des filets</p> <p>Connaître la broderie</p> <p>Ouvrière sur presse dans l'industrie automobile</p> <p>Femme de ménage (crèche)</p> <p>Restauration</p> <p>Commerce</p> <p>Electricien</p> <p>Cuisinier en restaurant, en home</p> <p>Garde d'enfants</p> <p>Ouvrière en industrie textile (bas, costumes, chemises, jeans)</p> <p>Nettoyage industriel</p> <p>Hôtellerie</p> <p>Chef d'atelier dans l'industrie de la couture</p> <p>Coiffure</p> <p>Gestionnaire de restaurant</p> <p>Mécanicien auto</p> <p>Pêcheur en mer</p> <p>Maçon</p> <p>Vendeuse dans le commerce de vêtements</p> <p>Nettoyage de bureaux</p> <p>Ouvrière dans l'industrie alimentaire</p> <p>Chef d'équipe dans l'industrie du tapis</p>	<p>Travail en pâtisserie</p> <p>Formation cuisine (cuisine française, italienne, marocaine)</p> <p>Formation dans sa langue maternelle (arabe, swahili, peul, somalien)</p> <p>Formation en français</p> <p>Lire, écrire</p> <p>Atelier de théâtre</p> <p>Atelier photo</p> <p>Réalisation de brochure</p> <p>Formation calcul et maths</p> <p>Cours de couture à la main, à la machine</p> <p>Cours de coiffure</p> <p>Cours de conduite</p> <p>Apprendre à se déplacer dans la ville</p> <p>Utilisation des moyens de transport</p> <p>Cours de gymnastique</p>



cipants à envisager tous les savoirs, y compris ceux qui ne sont habituellement pas reconnus.

- La troisième animation abordait la notion d'analyse pour permettre aux participants de l'appliquer à l'un ou l'autre de leurs savoirs. Elle permettait, à partir de l'analyse d'un texte "Nicole cherche un emploi" - une annonce à laquelle Nicole décide de ne pas répondre, estimant qu'elle n'est pas qualifiée pour ce poste - de décomposer une compétence générale en compétences particulières et de mettre ainsi à jour des savoirs et savoir-faire plus pointus.

- La quatrième animation était centrée sur les savoir-être (aptitudes et qualités) que les participants possèdent nécessairement quand ils mettent en oeuvre leurs savoir-faire. Il s'agit de la dernière étape de l'élaboration du portrait que chacun a dressé de lui-même en recherchant ses points forts, ceux-ci pouvant lui être utiles dans différentes situations de vie.

- La cinquième animation, la remise du "portefeuille des savoirs" était aussi une évaluation de la démarche, ses perspectives et ses limites et une discussion sur l'utilisation que chacun pourrait faire de ce document.

Le portefeuille des savoirs se présente sous forme de classeur comprenant 4 parties.

Dans la première partie se trouvent tous les écrits du participant, c'est-à-dire:

- les savoirs de la vie quotidienne, de la vie professionnelle, de l'école et de la formation (animation 2),

- l'analyse d'un savoir (animation 3),

- les qualités personnelles (animation 4).

Les trois autres parties sont des espaces libres à remplir. Les deuxième et troisième parties ont été conçues pour permettre le rangement des certificats et documents déjà acquis dans un cadre professionnel (2ème partie) ou de formation (3ème partie). La quatrième partie est un espace ouvert qui a pour objectif d'inciter le participant à écrire et à réfléchir sur l'ensemble du contenu.

Le portefeuille est conçu comme un outil qui peut remplir plusieurs fonctions.

Pour le participant, ce peut être:

- un lieu de référence sur ses savoirs, consultable par lui à n'importe quel moment;

- un espace de rangement et d'organisation de tout ce qui touche aux formations et aux activités professionnelles passées et à venir;

- un outil dans lequel l'adulte pourra continuer à écrire soit sur les savoirs déjà décrits, soit sur de nouveaux savoirs auxquels il penserait;

- une source d'informations pour l'adulte qui cherche du travail et peut dès lors la consulter pour rédiger son curriculum vitae;

- un outil qui peut servir, sous une forme adaptée, lors d'une discussion avec un agent d'accueil ou d'orientation pour déterminer un projet professionnel ou de formation;

- toute autre chose encore que le participant voudrait en faire puisque cet outil lui appartient.

Pour le formateur alpha, le portefeuille offre des possibilités de travail très variées car il constitue en soi un travail de lecture, d'écriture, de vocabulaire et ouvre à bien d'autres pistes que le formateur et le participant peuvent explorer ensemble.

De plus, dans la perspective de modifier la situation actuelle d'exclusion des adultes "analphabètes" des formations qualifiantes, le portefeuille est un élément important pour constituer un dossier de négociation. Sous une forme adaptée, il constitue la preuve que les arguments en défaveur de ces adultes ne reposent pas sur une étude sérieuse de leurs compétences.

Synthèse réalisée à partir du mémoire de Dominique LAUTHE, *Une démarche sur les savoirs avec des adultes en formation dans un centre d'alphabétisation*

¹ Cette méthodologie a été mise en oeuvre en 1999 par le Collectif Alpha dans le cadre du programme européen "Initiative Communautaire Emploi, Volet Intégra".

“Nos compétences fortes”: un outil de reconnaissance

Question de compétences a été mis au point au Québec en 1990 par trois organismes d'éducation des adultes. Ces trois organismes¹ avaient pour objectif la production d'un outil s'adressant à un public négligé dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences: les femmes sans diplôme d'études secondaires qui souhaitent s'intégrer au marché du travail.

Faisant suite à Question de compétences essentiellement tourné vers un public féminin, Nos compétences fortes s'adresse à un public mixte peu ou pas à l'aise avec l'écrit. Il nous intéresse donc particulièrement.

Cet outil est, en fait, un module de formation qui s'articule en quatre périodes autour d'ateliers qui mettent en oeuvre le “savoir reconnaître”, l'objectif étant que les personnes se reconnaissent des compétences.

Il ne s'agit donc pas d'un outil de mesure mais d'un outil de reconnaissance par les personnes elles-mêmes - et par leur entourage - qui s'utilise dans un contexte préexistant. C'est une démarche de groupe qui s'intègre à un ensemble et qui est conçue pour servir les objectifs généraux des programmes d'alphabétisation, d'intégration au marché du travail et de maintien de l'emploi.

Les fondements de “Nos compétences fortes”

Ce qui est mis en chantier dans les ateliers, c'est de permettre de s'approprier les **clés de la reconnaissance**, à savoir: découvrir, exprimer, valoriser et intégrer. Ces clés de la reconnaissance sont centrales à toute la démarche. Elles ouvrent différentes possibilités de parcours selon le bagage antérieur d'expériences, le mode privilégié d'apprentissage, les conditions de vie et les visées des individus.

Par exemple, Louis, à la recherche d'un emploi, qui connaît et valorise beaucoup ses expériences passées pourra mettre l'accent sur la façon dont il les présente (circonstances, durée, etc...) et en parle (vocabulaire choisi, attitude). Nicole qui voudrait plus s'affirmer dans son voisinage pourra mettre

(suite p. 19)

Les clés de la reconnaissance

Découvrir:

Dans l'action, expérimenter des nouvelles façons de faire puis comprendre les résultats obtenus. Voir, comprendre pour la première fois une partie de soi, de son environnement ou du milieu que l'on souhaite intégrer.

Exprimer:

Faire connaître aux autres une opinion, un sentiment, une connaissance ou une expérience en utilisant un ou plusieurs langages (parole, écriture, dessin, photo, geste ou autre).

Valoriser:

Donner une valeur à ses compétences et à ses expériences de vie et à celles des autres.

Intégrer:

Action consistant à incorporer un élément dans un ensemble, l'élément devenant alors partie d'un tout. Tant l'élément que l'ensemble sont modifiés par cette intégration.

18



Le Journal de l'alpha: récapitulatif

Dans le numéro 112, nous avons publié un récapitulatif des numéros 98 à 111. En voici la suite...

N°112 / Septembre 99

La motivation

Dossier

Apprendre à lire pour ne plus vivre en paria!

Jean-Louis

Les motivations de départ des participants

(Synthèse d'un chapitre du livre *Les publics de la FUNOC et leurs rapports à la formation* de Jeremy BLAMPAIN)

Apprentissage, motivation et engagement en formation

Etienne BOURGEOIS - FOPA-UCL

A propos des différents facteurs qui influencent la motivation

(Synthèse d'un chapitre du mémoire *Recherche et analyse des effets de formation sur l'estime de soi du public suivant des cours en alpha* de Rosemarie NOSSAINT)

Relancer la motivation au quotidien

Corinne TERWAGNE - Collectif Formation Société

Obligation et contrainte...

Catherine STERCQ - Collectif Alpha

Démarche pédagogique

Mots... motif... moteur... mobile... motivation... : un atelier autour des "mots-tivations"

Véronique RAISON - EPFC

Lectures - Médias - Ecrits

A lire sur la motivation...

(Bibliographie réalisée par le Centre de documentation du Collectif Alpha)

Partenaires

Groupe de travail alpha: un réseau bilingue au service d'un quartier

Annick WUESTENBERG et Touraya MECHAREK - Le Piment

Laurence BEER - Lire et Ecrire Bruxelles

(Interview d'Amède BRIDEAU - Nouveau Brunswick)

Patchwork d'impressions, richesses d'une rencontre

France LEBON - Service de l'Education permanente de la Communauté française

La librairie, un coin oublié?

(Interview de France FONTAINE et Marie-France REILINGER - Collectif Alpha)

"On discutait d'égal à égal"

(Interview de Chantal LENGELE - Collectif Alpha)

Un jour à Namur à l'écoute de la polyfrancophonie

Daniel VAN SCHOORISSE - Conseil de l'Education et de la Formation de la Communauté française

Alphabétisation, francophonies, pays industrialisés: tout un monde!

Marc DE MAEYER - Institut de l'UNESCO pour l'Education

Molenbeek/St-Gilles: Bruxelles entre rives et canal

Laurence BEER - Lire et Ecrire Bruxelles

Continuer Namur "pour voir si ça bouge"

(Interview de Madeleine PONS - Elancourt)

Essentiel

Khadija KOURCHA - La Voix des Femmes

Souvenirs...

Nadia BARAGIOLA - Lire et Ecrire Charleroi

Motion de Lire et Ecrire sur l'alphabétisation en Communauté française de Belgique

Catherine STERCQ - Lire et Ecrire en Communauté française

A la rentrée...

(Extrait du discours d'Yvan YLIEFF au Conseil supérieur de l'Education permanente)

Chronique

Petite chronique de fin de siècle annoncée

Lutrique et Pacien

Lire et Ecrire

A propos de la régularisation des Sans-Papiers...

Catherine STERCQ - Lire et Ecrire en Communauté française

N°113 / Octobre-novembre 99

Lire, c'est prendre le large. Levons l'encre!

Dossier

Journal de bord: extraits

Corinne BERGEAT - Lire et Ecrire Neuchâtel

Alphabétisation et droit de cité

Serge WAGNER - Université du Québec

Flashes d'humeurs

Omer ARRIJS - Alpha Mons-Borinage

Parfums d'un colloque

Delphine JAROSINSKI - Lire et Ecrire Wallonie

"Lire c'est sortir de soi-même"

N°114 / Décembre 99-janvier 2000

Art et alphabétisation (I)

Dossier

Clin d'oeil à l'ami Picasso

(Extrait du roman de Martine HOSSELET)

Article 27 ou le droit à la vie culturelle

(Synthèse du document de présentation d'Article 27)

Le théâtre, un fil entre le social et le culturel

Nathalie DONNET - Alpha 5000)

Ecrire des haïkus avec la lumière
(Rolande DENIS et Jean PRZYKLEK - Collectif Alpha)

L'art pour tous!

Anne NANDRIN - CERESSA-Lire et Ecrire Charleroi

Il était une fois... une rencontre avec des artistes au chômage

Annick WUESTENBERG - Le Piment

Alph'art

Vincent TROVATO - Ecole Alpha Mons-Borinage

"Création et beauté révèlent les plus pauvres comme des personnes à part entière"

(Interview de Jacqueline PAGE - ATD Quart-Monde)

Fiche pédagogique

Défense d'afficher...

David CORDIER - Le Piment

Art en jeux

Paule VAN ROY - Lire et Ecrire Liège

Actualité

Le "chef d'oeuvre" comme voie d'accès au CEB: un arrêté qui invite à continuer...

Joëlle DUGAILLY - Collectif Alpha

Lectures-Médias-Ecrits

Nouvelles littératures pour nouveaux lecteurs

Marie-France REININGER - Collectif Alpha

N°115 / Février-mars 2000

Art et alphabétisation (II)

Dossier

Clin d'oeil à l'ami Picasso (suite)

(Extrait du roman de Martine HOSSELET)

Théâtre: Tant que les petits se bouffent entre eux...

Jean-François GASON - Coordination sociale de la Ville de Verviers et Jacques DESTORDEUR - Lire et Ecrire Verviers

Pangaé prend son envol...

(Interview d'Irène TUMBA TSHIBUYI, Dalila SOUCHANE et Félicienne LEDOYEN - Pangaé)

Du djembé en prison

Daniel DEMEY - ADEPPI

Atelier photo: un moment rare de partage, de vie commune et d'émulation collective

Laurence DURDU - Centre d'Action Interculturelle de la Province de Namur, Annette REMY - CIEP et Sylvie DERUMIER

Ecriture-art-création: bricolage ou nouveaux possibles?

Omer ARRIJS - Alpha Mons-Borinage

Vers une démarche d'expression et de libération par la calligraphie

(Interview de Mohamed BEN HAMADI)

Une immersion dans l'acte d'écriture

Gunnar Aagaard NIELSEN

La Poste ouvre les Portes

Sylvain BERTRAND - Le Piment

Fiche pédagogique

Nature contre nature

Michèle STREPENNE - Lire et Ecrire Luxembourg

Page d'écriture

Vous êtes passés sans me voir

Cathy

Rencontres

Société multiculturelle et cohésion sociale

Abdeslam TAY - Collectif Formation Société

Lire et Ecrire

Autriche, culture et citoyenneté

Catherine STERCQ et Jean-Marie SCHREUER - Lire et Ecrire communautaire

N°116 / Avril-mai 2000

Quand les difficultés d'apprentissage nous mettent au pied du mur...

Dossier

Adultes handicapés dans les groupes d'alpha: dix ans d'expérience

Jean Constant - Lire et Ecrire Verviers

Des questions en débat

Anne DELHAYE - Lire et Ecrire Centre-Borinage

La dyslexie, hantise d'une logopède et "fausse amie" des formateurs en alpha

Véronique BONNER - Lire et Ecrire Bruxelles

Dyslexies et illettrisme chez l'adulte: ressemblances et différences

Françoise DEJONG-ESTIENNE - Centre d'Audio-Phonologie des Cliniques St-Luc

Dyslexie et/ou illettrisme: diagnostic et remédiation

Françoise DEJONG-ESTIENNE

Récit d'un cheminement vers une prise en charge spécialisée au sein de la structure de formation

Corinne TERWAGNE - Collectif Formation Société

Se battre aux côtés des travailleurs malades et handicapés (Interview de Madame JACQUEMART - Fondation Travail et Santé)

Améliorer l'autonomie personnelle et la participation sociale de la personne handicapée

Marie-Anne BOURDOUXHE - Service d'Accompagnement de Bruxelles

Lectures-Médias-Ecrits

"Mauvais lecteurs, pourquoi?"

Helena LOCKHART - Collectif Alpha

Partenaires

Education populaire et santé mentale

Nathalie THOMAS, Benoît VAN TICHELEN et Yves LAMBRECHTS - Le Méridien

Fiche pédagogique

Atelier d'écriture: la clef

Une formatrice de Lire et Ecrire Luxembourg

Chronique

La régularisation des sans-papiers: un rendez-vous manqué?

Isabelle CARLES-BERKOWITZ - MRAX

N°117 / Juin-juillet 2000

Testing or not testing

Dossier

Paroles

Rosa

Un test pour chaque type de formation

Axelle DEVOS - Lire et Ecrire Brabant wallon

Répartir les demandeurs dans des groupes de niveau aux objectifs clairement définis

Joëlle Lamproye - Lire et Ecrire Liège

Cerner le projet plutôt que le niveau de connaissance

Sabine DENGHIEN et Valérie GUERY - Lire et Ecrire Hainaut occidental

Vivre en groupe l'entrée en formation en participant à un module d'accueil

Helena LOCKHART - Collectif Alpha

Orienter adéquatement le public vers les associations d'alphabétisation

Véronique BONNER - Lire et Ecrire Bruxelles

Lectures-Médias-Ecrits

Des outils pour pratiquer l'évaluation à l'entrée d'une formation alpha

Centre de documentation - Collectif Alpha

Fiche pédagogique

Au coeur du voyage

Une formatrice de Lire et Ecrire Luxembourg

International

Better Basic Skills

Hugo VERDURMEN (texte tiré et traduit de Van A tot Z)

Partenaires

La clinique de l'exil

Charles BURQUEL et Léandre NSHIMIRIMANA - Le Méridien

Lire et Ecrire

Pour une alphabétisation de qualité

Anne-Marie ANDRUSYSZYN

N°118 / Septembre 2000

Elections 2000, une étape vers la citoyenneté

Dossier

Elections communales: concernés, pas concernés?

Des formateurs et des participants d'Alpha Mons-Borinage

Oui, j'irai voter!

Marcel DEPPEZ - Institut d'Histoire ouvrière, économique et sociale

Citoyenneté et démocratie: un atelier de longue haleine pour préparer les élections

France BAKKERS et Rolande DENIS - Collectif Alpha

"Un crayon suffit pour dire sa voix"

Delphine CHARLIER - Lire et Ecrire Brabant wallon

Former des citoyens capables de lire la réalité qui les entoure

Claudine BADARD, Françoise DUCHESNE et Anne GILIS - Alpha 5000

Au-delà du décompte des voix, comment faire entendre la mienne?

Corinne TERWAGNE - Collectif Formation Société

Fiches pédagogiques

Ligne du temps: l'évolution du suffrage universel

France BAKKERS et Rolande DENIS - Collectif Alpha

Elections communales en vue: tous à la maison... communale

Véronique RAISON - EPFC

Le marché de la politique: analyse de la publicité électorale

Thierry VERHOEVEN - La FUNOC

Mieux connaître les enjeux des élections

Isabelle DEMORTIER - Lire et Ecrire Verviers

Outils

Pour préparer les élections...

Partenaires

Extrême droite, non merci!

France BAKKERS, André BARTHELEMY et Gilles HUTEREAU - Collectif Alpha

Les Centres régionaux d'intégration au coeur de la sensibilisation avant les élections communales

(Texte actualisé d'un article de Dominique WATRIN paru dans Osmoses)

Chronique

Le droit de vote des étrangers: un combat pour rien?

Andrea REA - ULB

N°119 / Octobre-novembre 2000

Alphabétisation: un droit pour tous

Un cadre pour évoluer vers plus de qualité

Introduction

Pour une alphabétisation de qualité

Anne-Marie ANDRUSYSZYN - Lire et Ecrire communautaire

Mobilisation dans les régionales

Bruxelles: l'alphabétisation, un droit, ... alphabétisation de qualité, un objectif à atteindre

Anne LOONTJENS - Collectif Alpha

Verviers: à la recherche d'une méthodologie pour aborder les critères de qualité

Jean CONSTANT - Lire et Ecrire Verviers

Namur: entrée en réflexion

Nathalie DONNET - Alpha 5000

Brabant wallon: les apprenants participent à l'évaluation

Dominique ANNET - Lire et Ecrire Brabant wallon

Charleroi: création d'un conte sur la certification
Nadia BARAGIOLA et Elizabeth CRUQUENAIRE - FUNOC-Lire et Ecrire Charleroi

Centre-Borinage: le 8 septembre, nous partons tous ensemble à Bruxelles

Anne DELHAYE - Lire et Ecrire Centre-Borinage

8 septembre: les ateliers du matin

Aller au cours, ce serait plus facile si...

Jacqueline DEMOITIE - Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme

Pourquoi allons-nous au cours d'alpha?

Anne DELHAYE - Lire et Ecrire Centre-Borinage

De quels formateurs avons-nous besoin?

Pierre MUANDA - Lire et Ecrire Brabant wallon

Y a-t-il un droit à l'alphabétisation pour tous?

Valérie GUERY - Lire et Ecrire Hainaut occidental

Comment montrer ce que nous savons?

Ingrid VANOLST - Lire et Ecrire Charleroi

Ma formation est finie, qu'est-ce que je fais?

Françoise DUCHESNE - Alpha 5000

8 septembre: les interventions de l'après-midi

Qui serais-je sans ALPHA!!

Rose BAMURANGIRWA - Alpha 5000

Alphabétisation et éducation permanente en Communauté française

France LEBON - Service de l'Education permanente de la Communauté française

Les 33 bonnes raisons de venir s'inscrire à Lire et Ecrire

Les apprenants de Lire et Ecrire Centre et Borinage

Aller au cours, ce serait plus facile si...

Fatima, Mimount et Stéphane - Lire et Ecrire Liège

Et s'il y avait une offre suffisante...

Monique ROSENBERG - Lire et Ecrire Bruxelles

A propos de l'offre de cours en alphabétisation

Christian DENYS - Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme

Obtenir une certification?

Les stagiaires de la FUNOC - Lire et Ecrire Charleroi

La reconnaissance des compétences

Alain KOCK - Conseil de l'Education et de la Formation de la Communauté française

De l'alphabétisation à la formation qualifiante... un parcours du combattant!

(Interview d'une apprenante du Collectif Alpha)

Le lire et l'écrire dans l'insertion socio-professionnelle

Léo MAYARD - FOREM

Le droit à l'alphabétisation

Les apprenants de Lire et Ecrire Hainaut occidental

Le point de vue du Ministre de l'Education permanente

Marc BERTHOLOMÉ - Cabinet de M. Willy TAMINAUX

Conclusion

Quel cadre pour une alphabétisation de qualité?

Jean-Marie SCHREUER et Catherine STERCQ - Lire et Ecrire communautaire

N°120 / Décembre 2000-janvier 2001

Y a-t-il un(e) candidat(e) au CEB dans la classe?

Dossier

Approcher la pratique du chef-d'oeuvre en formation de formateurs

Marie BIETLOT - Lire et Ecrire Bruxelles

Le CEB en milieu pénitentiaire

Monique STOQUART - ADEPPI

Le CEB à la FUNOC: bilan de 17 années de pratique

Joëlle VAN GASSE - FUNOC

Le chef-d'oeuvre selon l'arrêté: une première expérience

Nadine DESPREZ et Axelle DEVOS - Lire et Ecrire Brabant wallon

Démarche

"Oser en coeur" - Sur les traces de Daniel Pelletti

Nathalie ROZZA - Lire et Ecrire Centre-Borinage

Formation

La méthode Reflect Action: une approche de l'alphabétisation proche de celle de Paulo Freire

Thierry PINOY - Collectif Alpha

(Ré)agir

"Solidarité pour en finir avec la clandestinité"

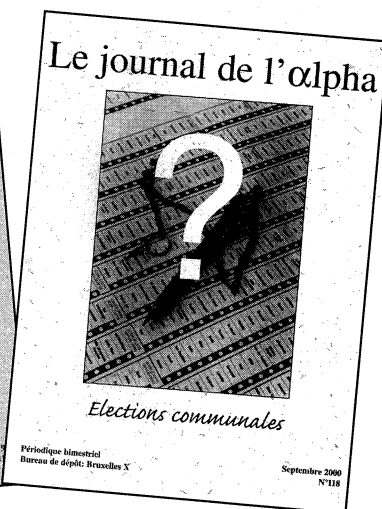
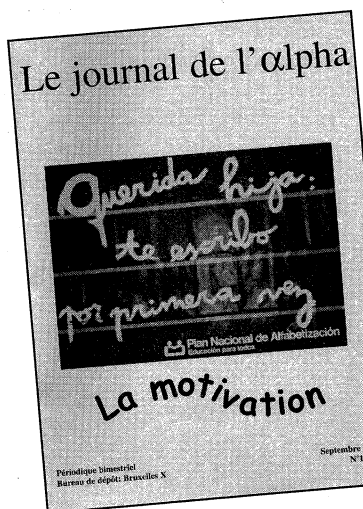
Le CIRÉ

Des cartes postales pour dénoncer le manque de place dans les cours de français!

Lire et Ecrire

Pour en finir avec l'illettrisme

Catherine BASTYNS - Lire et Ecrire communautaire



plus l'accent sur la découverte et la valorisation. Les possibilités d'agencements sont multiples.

Pour reconnaître, il faut établir un lien entre deux éléments. Dans *Nos compétences fortes*, le lien qui est proposé est celui des **compétences génériques**. Ces compétences se développent et se transfèrent dans l'action. Les compétences génériques retenues pour les ateliers *Nos compétences fortes* sont: le sens de l'organisation, la facilité à entrer en relation avec les gens, la persévérance, la facilité à faire des tâches répétitives, le sens des responsabilités, la débrouillardise, la confiance en soi, la facilité à travailler sous pression, la facilité à tirer leçon de l'expérience, la minutie, le sens de l'observation, la facilité d'adaptation et l'esprit d'équipe.

Le travail avec les personnes, avec les choses, avec le corps ou avec les idées, qu'il se déroule chez soi, chez ses proches, en centre de formation, en emploi, dans des lieux publics, dans des activités de bénévolat ou dans ses loisirs est considéré comme source potentielle de développement de compétences.

La reconnaissance de compétences fortes sert assurément à accroître l'estime de soi, souvent minée chez les adultes peu scolarisés et pourtant essentielle pour réussir de nombreux apprentissages. Elle permet aussi de clarifier des choix d'orientation personnelle ou professionnelle. Elle peut aider aussi à faire face à des changements en mobilisant les compétences qui ont aidé, par le passé, à avoir de bons résultats dans différentes situations de travail et expériences de vie.

Pour s'adapter à des situations nouvelles, il est nécessaire de dépasser les simples correspondances entre les activités de travail.

Si, par exemple, Martin sait d'expérience qu'il est doué pour laver des planchers mais qu'il vient de découvrir qu'il est allergique aux produits nettoyants, doit-il tout recommencer à zéro? Avec *Nos compétences fortes*, et le soutien du groupe, Martin pourra peu à peu reconnaître ses compétences génériques, actualisées dans le lavage de planchers et dans d'autres activités. Cette reconnaissance de ses compétences génériques fortes pourra l'aider à vivre de façon plus sereine et efficace des situations nouvelles.

Quelques mots de vocabulaire de N.C.F.

Auto-reconnaissance:

Processus par lequel une personne reconnaît ses propres compétences.

Bons exemples:

Exemples qui peuvent convaincre une personne que l'on possède une compétence générique forte.

Compétence générique:

Ensemble de capacités tenant davantage à la personnalité qu'à une fonction précise. Se développe dans l'action et évolue au cours de la vie d'une personne.

Compétence générique forte:

Compétence générique que l'on utilise régulièrement et avec de bons résultats dans différentes situations de travail et expériences de vie. Chaque personne dispose de plusieurs exemples de situations passées où elle a prouvé qu'elle possédait cette compétence.

Reconnaissance:

Processus au cours duquel on valorise un geste, une parole, une expérience si l'on y découvre une résonance avec quelque chose de connu. Peut être formelle, non formelle ou informelle.

Deuxième
partie

Passer à

l'action

Des méthodes accessibles aux adultes peu ou pas à l'aise avec l'écrit

Nos compétences fortes ne s'enseigne pas. Ce sont des ateliers qui s'animent. Leur durée varie selon la composition du groupe et le degré d'intégration dans le reste du programme. Suite aux expérimentations, elle a été estimée à 24 heures étalées sur plusieurs semaines.

Les méthodes suggérées s'inspirent de pratiques développées en animation de groupe et en éducation non formelle des adultes. Par exemple, une vidéo² avec des courtes histoires sur chacune des compétences génériques, permet de réveiller des savoirs expérientiels et de bâtir une mémoire collective. La photographie et l'affichage stimule la mémoire, concrétise la valorisation et l'estime de soi. La fabrication et l'installation de matériel par tous les membres du groupe donne l'occasion de prouver, dans un travail concret, quelques compétences ou habiletés. Le groupe est aussi appelé à vivre des situations nouvelles dans le cadre d'un projet collectif conçu par le groupe et dans lequel on fera appel à des compétences variées. De nombreux échanges en groupe, des exercices indivi-

duels de consolidation, des exposés courts, sont d'autres méthodes utilisées.

La démarche a été expérimentée par plus de cent adultes en formation, répartis dans onze groupes expérimentateurs animés par autant de formatrices et de formateurs. Les expérimentations ont eu lieu dans quatre commissions scolaires, trois groupes populaires d'alphabétisation³, trois organismes d'intégration en emploi et un programme de reclassement de la main-d'oeuvre.

Article extrait du *Coup d'alpha*, périodique édité par Lire et Ecrire Liège, n°28/mars 1998

- ¹ Il s'agit de COFFRE, Relais-femmes et ICEA.
- ² Malheureusement la vidéo n'est pas utilisable telle quelle vu les difficultés de compréhension dues à l'accent québécois! Un projet de le refaire à la belge est en cours...
- ³ Les commissions scolaires relèvent du Ministère de l'Éducation tandis que les groupes populaires d'alphabétisation relèvent, quant à eux, du réseau associatif.



Lire et Ecrire Liège a le projet d'organiser une formation à *Nos compétences fortes* avec une formatrice québécoise. Cette formation ne pourra se faire que si le nombre de participants est suffisant.

Si vous êtes intéressé(e), contactez Paule Van Roy à Lire et Ecrire Liège (tél: 04 226 91 86).

Mise en pratique d'une terminologie de niveaux pour déterminer des objectifs de formation

Le CIRÉ (Coordination et Initiatives pour Réfugiés et Etrangers) a établi des socles de compétences pour les groupes alpha et français langue étrangère. Les socles concernant l'alpha ont été définis sur base de la terminologie de niveaux établie par Lire et Ecrire Bruxelles¹.

Ces socles de compétences ont été élaborés sur base d'une formation d'un an suivie régulièrement (de 6 à 9 heures par semaine selon les groupes). Il s'agit d'une sorte d'"idéal type" dans la mesure où la matière effectivement vue au terme de l'année et le rythme suivi vont varier en fonction de la vitesse d'apprentissage des membres du groupe et donc peuvent changer d'une année à l'autre.

Les cours de français au CIRÉ sont destinés aux adultes, demandeurs d'asile, réfugiés et étrangers non CEE, qu'ils soient scolarisés ou non. Les socles sont définis pour chacun des groupes établis, à savoir:

- pour les cours d'alphabétisation: les personnes (pas ou très peu scolarisées) ne parlant pas français, les personnes non scolarisées parlant français, les personnes peu scolarisées parlant français;
- et pour les cours de français langue étrangère: les débutants (en français) moyennement scolarisés et les débutants bien scolarisés. Pour ces personnes (FLE), l'objectif du CIRÉ est de donner, en un an, les bases (connaissance pratique de la langue) et permettre la poursuite de l'apprentissage dans d'autres lieux (promotion sociale et secteur associatif).

Pour l'alphabétisation, voici en détail les socles de compétences:

1. Débutants pas ou très peu scolarisés (cours à dominante orale)

de septembre à décembre

- savoir se débrouiller dans les situations simples de la vie quotidienne:

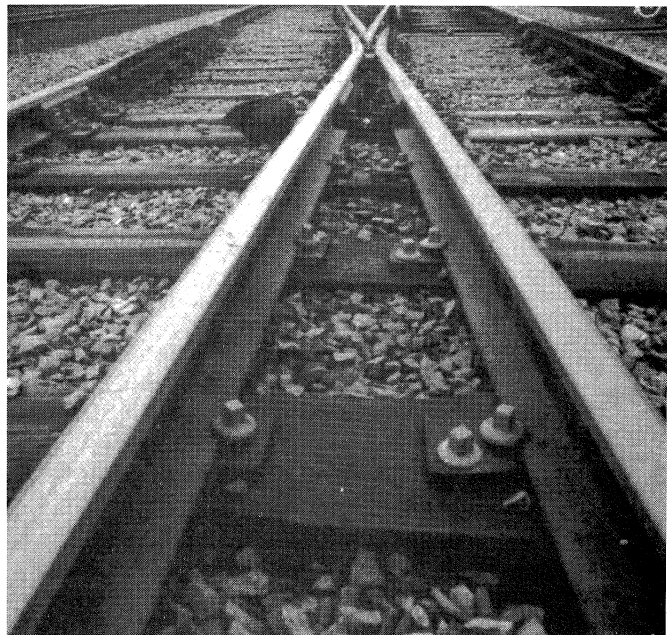
- . se présenter oralement
- . compter
- . se situer dans le temps et dans l'espace
- . pouvoir formuler une demande, un goût, un sentiment oralement

. graphie de l'alphabet avec sons simples, capacité à écrire son nom, son adresse

de janvier à juin

- avoir une conversation usuelle
- savoir comprendre et raconter une histoire simple oralement dans l'ordre
- décrire oralement
- élargissement du vocabulaire
- étude du milieu: notions de géographie, d'histoire,...
- savoir lire un texte simple
- savoir compléter, écrire une phrase simple

Dans la terminologie de Lire et Ecrire, les personnes atteignent **globalement**, à la fin de l'année, un niveau 2 à l'oral, un niveau 2 à la lecture pour les personnes non scolarisées (niveau 3 pour les personnes un peu scolarisées), un niveau 2 à l'écriture (niveau 3 pour les personnes un peu scolarisées).



2. Cours d'alphabétisation pour des personnes non scolarisées parlant le français (cours où l'écrit prédomine)

- savoir se débrouiller dans les situations simples de la vie quotidienne, compter, se situer dans le temps et l'espace:

- . identification de certains écrits de la vie quotidienne
- . reconnaissance de pictogrammes, mots de survie,...
- . capacité à se repérer dans l'espace graphique
- . capacité à écrire son nom, à signer, à écrire des mots simples sans modèle,...

- étude du milieu: notions de géographie, d'histoire,...

Dans la terminologie de Lire et Ecrire, les personnes atteignent **globalement**, à la fin de l'année, un niveau 2 à la lecture, un niveau 2 à l'écriture.

3. Cours d'alphabétisation pour des personnes peu scolarisées parlant le français (cours où l'écrit prédomine)

- identification des écrits de la vie quotidienne (courrier, publicités,...)
- reconnaissance de mots dans différentes graphies
- lecture de mots nouveaux d'usage fréquent
- reconnaissance du sens d'énoncés courts dont le vocabulaire est connu
- capacité à rédiger de petits messages
- dictées (textes courts)
- savoir lire un texte simple

Dans la terminologie de Lire et Ecrire, les personnes atteignent **globalement**, à la fin de l'année, un niveau 3 à la lecture (ou 4 pour certains), un niveau 3 à l'écriture (ou 4 pour certains).

En juin, le CIRÉ réalisera des évaluations au sein des différents groupes afin de voir si la matière vue au cours a bien été "intégrée" par les apprenants. Elles serviront de base à l'orientation des personnes (au terme de leur année passée au CIRÉ) vers d'autres associations et écoles en fonction de la situation spécifique de chacune.

L'intérêt de ce travail réside principalement dans l'application pour l'alphabétisation de tests unifor-



misés (en fonction des différents groupes alpha) pour l'ensemble des étudiants et l'utilisation d'une terminologie commune à l'ensemble des formateurs. De plus, ils faciliteront l'orientation des étudiants. Dans ce sens, il s'agit bien d'une première étape dans la validation des compétences puisque l'étudiant, de par l'évaluation à laquelle il aura pris part, sera mieux en mesure de percevoir quelles compétences il aura acquies au terme de cette année de formation, et, par conséquent, de quel bagage il dispose, notamment pour entamer une nouvelle année de formation.

Texte mis en forme par la rédaction du Journal en collaboration avec Nathalie de WERGIFOSSE du CIRÉ

¹ Cf. Véronique BONNER, *Orienter adéquatement le public vers les associations d'alphabétisation*, in *Le journal de l'alpha*, n° 117/juin-juillet 2000, pp. 16-19.

Collaboration avec l'enseignement de Promotion sociale

Des collaborations avec la Promotion sociale existent ici et là en vue de permettre aux stagiaires de faible niveau de scolarisation d'avoir accès à cet enseignement, d'où ils sont le plus souvent exclus, non pas théoriquement, mais en tout cas pratiquement. La FUNOC et CFS font état, dans les lignes qui suivent, de leur expérience en la matière.

A la FUNOC

La FUNOC ne peut délivrer elle-même des certificats, mais depuis 14 ans, des collaborations étroites existent avec la Promotion sociale de la Ville de Charleroi et de la Province du Hainaut.

Suite aux collaborations avec l'Inspection cantonale de Charleroi qui ont permis à des stagiaires d'obtenir le CEB¹, certains d'entre eux nous ont sollicités afin de mettre en place de véritables filières certificatives.

Le constat à l'époque était qu'il existait très peu de sections certificatives en journée accessibles aux adultes sans emploi².

Après une enquête menée auprès des écoles de Promotion sociale, nous devions constater qu'à Charleroi, peu de demandeurs d'emploi infrascolarisés fréquentaient ces cours.

Les raisons de cette faible représentation s'expliquaient notamment par:

- la difficulté de s'organiser pour participer à des cours le soir, et ce davantage pour les femmes que pour les hommes.

"Je suis libre toute la journée et quand ma famille est là, je devrais m'en aller!"

- la difficulté de reprendre des cours après de longues périodes d'inactivité tant scolaire que professionnelle.

- des difficultés de mobilité, de disponibilité, de choix.

Les écoles de Promotion sociale n'offraient parfois que peu de choix de sections, peu de débouchés, peu de possibilités de montée en qualification. Les personnes sans emploi connaissaient, quant à elles, peu les possibilités et l'intérêt des filières.

C'est pour répondre et remédier à ces multiples difficultés que nous avons mis en place, il y a plus

de 10 ans, des collaborations avec la Promotion sociale.

Concrètement:

- Des **sections préparatoires** de 6 mois, situées en amont, ont été créées pour faciliter l'accès aux cours de Promotion sociale.

Dans ces préparations, les prérequis sont travaillés tant au niveau des matières que des méthodes de travail.

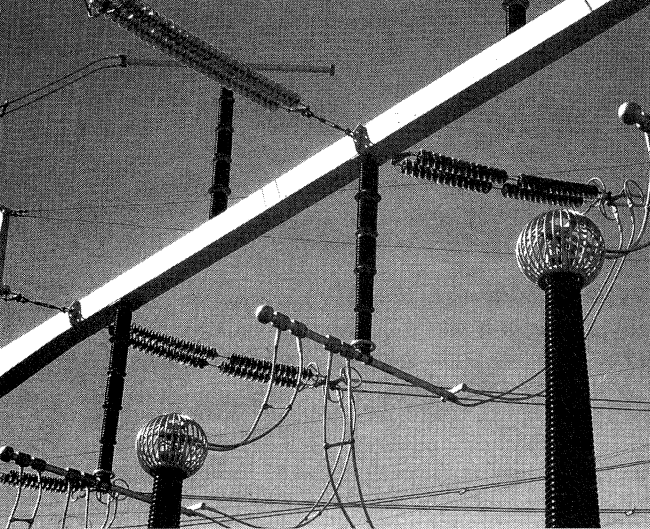
- La **sensibilisation aux métiers et filières** par la rencontre de professionnels, de centres de formation permet de choisir sa section en bonne connaissance de cause.

- Un travail en **dynamique de groupe** est réalisé: comment puis-je devenir acteur, sujet de ma formation?

- Les **sections professionnelles** ont été choisies en fonction de la polyvalence qui peut y être acquise et de l'ouverture vers plus de qualification: secrétariat, comptabilité, éducation/animation, environnement.

- Des **cours** de Promotion sociale sont organisés en **journée** dans nos locaux. L'organisation en journée facilite l'accès des chômeurs à ce type de formation. Il faut ajouter qu'une garderie prend en charge les bébés (0-3 ans) et qu'un service social assure le suivi des personnes en difficulté.

- La mise sur pied d'un **dispositif d'orientation et de bilan** permet d'enrayer les découragements et les abandons résultant d'une mauvaise orientation. Nous avons en effet constaté qu'en raison des difficultés de recrutement, la plupart des écoles de Promotion sociale dites "du soir" avaient tendance



à accepter tout le monde en pensant que la sélection se ferait naturellement. Selon les directions, les personnes ne s'évaluaient pas trop mal et s'orientaient vers les sections de leur niveau. Il faut cependant reconnaître que cette orientation "spontanée" ne donne pas de si bons résultats pour un public infracolarisé et que les dégâts sont lourds de conséquences: dégoût et arrêt définitif de toute démarche de formation.

Il a fallu l'intervention d'un conseiller pédagogique de la Ville de Charleroi pour que les différentes directions acceptent de se mettre autour d'une table pour discuter de cette question et travaillent ensemble à la réalisation d'un bilan et à la mise en place d'un processus d'orientation.

- Tout au long de la formation de Promotion sociale, des **suivis collectifs et individuels** sont assurés afin d'éviter le décrochage des stagiaires en prenant en charge leurs difficultés.

Si sur le principe cette organisation peut paraître simple, il en est tout autrement sur le terrain. Aujourd'hui encore, les suivis sont peu pris en compte par la Promotion sociale. Il est difficile, voire impossible, d'obtenir des données précises sur les prérequis des sections et sur les exigences de chaque cours. Nous avons à plusieurs reprises organisé des concertations avec les enseignants, mais les discussions sont restées trop générales et peu constructives.

Les collaborations évoquées ci-dessus représentent le plus grand volet de nos partenariats avec la Promotion sociale. Depuis 5 ans, nous avons en outre mis sur pied un nouveau type d'organisation qui semble plus intéressant qualitativement tant du point de vue du partenariat que du point de vue pédagogique.

Il s'agit d'imbriquer dans nos propres dispositifs des modules de formations qualifiantes (régime 1 Promotion sociale) permettant d'obtenir une qualification certifiée comme par exemple le module *Parcs et jardins* (320 périodes³) dans notre section *Environnement* ou des unités capitalisables comme le module *Informatique type Illustrator, Photoshop,...* dans notre section *Introduction à l'infographie*, permettant aux stagiaires qui le souhaitent de passer directement en seconde année *Pré-presse* dans une section de Promotion sociale.

A l'avenir, nous pensons que les partenariats devront encore se développer, ils sont gage de réussite pour les stagiaires.

C'est au niveau des organismes que les freins subsistent:

- problèmes liés à la méconnaissance des pratiques pédagogiques, des valeurs, des compétences des uns et des autres;
- peur de collaborer et d'y perdre son identité;
- peur de reconnaître ses limites, ses difficultés, de partager ses interrogations;
- peur d'y perdre au niveau des subsides, de perdre des candidats à la formation.

Il y a encore du chemin à parcourir pour arriver à de véritables partenariats, mais ceux-ci ne pourront réellement se réaliser que si un contexte global rassurait chacun sur la pérennité de ses actions. Le concept du *parcours d'insertion* a encore de nombreux progrès à faire pour trouver sa concrétisation!

Joëlle VAN GASSE
FUNOC

¹ Voir l'article de Joëlle VAN GASSE paru dans le *Journal de l'alpha* n°120 : **Le CEB à la FUNOC: bilan de 17 années de pratiques**, pp. 11-12.

² *En raison de la législation sociale, les chômeurs n'avaient pas le droit de s'inscrire aux cours de l'enseignement de plein exercice. Depuis lors, la législation a été quelque peu assouplie, les chômeurs peuvent s'inscrire dans ce type d'enseignement sous certaines conditions: un certain nombre de jours de chômage, uniquement dans certaines sections porteuses d'emploi et moyennant une autorisation du Comité subrégional de l'Emploi.*

³ Par période on entend: "1 heure" de cours de 50 minutes.

A CFS

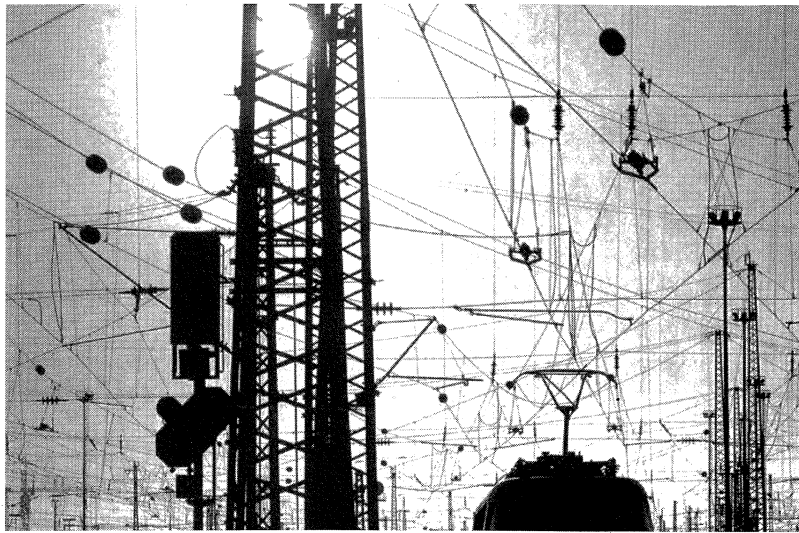
Depuis 1986, le Collectif Alpha, FIJ (Formation Insertion Jeunes) et CFS (Collectif Formation Société) collaborent avec l'enseignement de Promotion sociale de la commune de Saint-Gilles. Cette collaboration s'inscrit dans le cadre d'une convention passée entre la Commune et les associations.

Elle se fonde sur une confiance mutuelle entre les partenaires et un partage des responsabilités. L'école de Promotion sociale assure la gestion administrative de l'organisation des programmes, le suivi administratif des dossiers enseignants et le lien avec l'administration, le ministère et le réseau CP11 (enseignement communal et provincial).

Les associations sont responsables de l'organisation pédagogique des programmes dans le respect des contraintes de l'enseignement. Ainsi, ce sont les associations qui planifient les projets, construisent les horaires, recherchent des enseignants et proposent leur candidature au pouvoir organisateur, recrutent le public, assurent les formalités administratives de l'inscription des élèves et coordonnent l'intervention pédagogique des formateurs.

Dans cette collaboration, chacun y trouve avantages. Les associations ont la possibilité d'utiliser des heures de la dotation de l'établissement, ce qui permet de financer le coût des enseignants et surtout de proposer à leur public des formations validées directement par un diplôme délivré par l'enseignement de la Communauté française. Elles ont également la possibilité de compléter un programme de Promotion sociale en mobilisant des ressources qui ne sont pas accessibles à un établissement de cet enseignement.

L'école de Promotion sociale a la garantie d'une bonne utilisation de sa dotation, est soulagée de l'organisation de ces heures et trouve dans cette collaboration le moyen d'accroître sa capacité d'accompagner et de soutenir les élèves dans leur parcours formatif. Ce soutien, apporté par les associations, réduit considérablement la perte de population en cours d'année, évitant ainsi des pénalités qui, cumulées, risqueraient d'entraîner à terme la fermeture de l'établissement. Cet accompagnement



organisé par les associations permet à l'établissement d'éviter l'écueil de l'élitisme et contribue à laisser ouvertes les portes de l'enseignement pour adultes à un public populaire.

Ensemble, les associations saint-gilloises et l'enseignement de Promotion sociale de la Commune organisent les programmes suivants:

- Alphabétisation niveaux 1,2 et 3
Collectif Alpha
- Formation de base niveaux 1, 2 et 3
Collectif Alpha
- Certificat d'enseignement secondaire du 2ème degré
CFS
- Câbleur en électronique niveau CPSS
FIJ
- Formation d'animateur/formateur niveau CTSS
CFS
- Educateur en gérontologie CTSS
CFS

Ceci représente environ 6.000 heures de cours organisés en partenariat.

Christian VANDIEPENBEEK
CFS

Reconnaissance et validation des acquis en chantier

Parallèlement aux changements intervenus dans le monde du travail, l'offre de formation pour adultes s'est intensifiée. S'est alors rapidement posée la question de la validation des acquis. Des pouvoirs publics se sont penchés sur cette question, des auteurs y ont réfléchi eux aussi. Aujourd'hui, tout cela n'en est encore qu'à ses balbutiements...

Paulette GERBEHAYE, coordinatrice opérationnelle d'un projet sur la reconnaissance et la validation des acquis entre partenaires wallons¹ et québécois fait état de l'avancement des travaux.

Contexte

Ces dernières années des changements significatifs dans les entreprises en matière de personnel et d'organisation se sont opérés. L'automatisation a bouleversé les postes de travail, les qualifications ainsi que l'évolution des carrières et demande une plus grande mobilité; on ne rentre plus à vie dans une entreprise.

L'évolution technologique rapide modifie fondamentalement les relations entre éducation, formation et emploi.

26

L'enseignement éprouve des difficultés à adapter ses programmes et ses méthodes pédagogiques. L'adaptation technologique et les investissements inévitables sont insuffisants pour répondre à la demande des entreprises.

Parallèlement à ces changements, la mise en oeuvre des politiques d'emploi s'est systématiquement accompagnée de politiques de formation.

Très rapidement une multiplication des offres de formation est apparue: formations publiques, privées, sectorielles...

La plupart des opérateurs de formation attestent, via la délivrance d'une "attestation", de la présence, de la régularité des apprenants aux formations qu'ils organisent; rares sont ceux qui attestent des compétences acquises décrites dans un référentiel. Il apparaît indispensable d'apporter une meilleure visibilité de ces compétences acquises, soit par les voies de la formation, soit par l'expérience.

Au niveau politique...

... le problème de la reconnaissance et de la validation des compétences est posé partout.

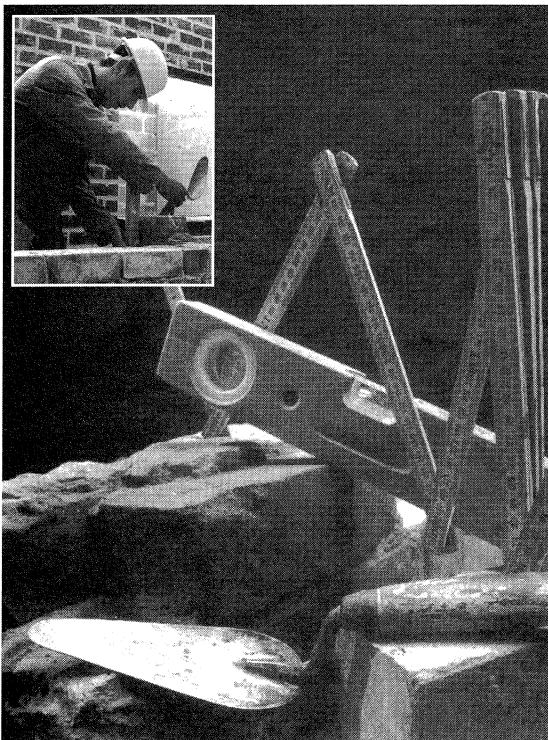
Le Contrat d'avenir pour la Wallonie a bien retenu le thème de la validation des compétences dans sa fiche 62 "Formation des demandeurs d'emploi", point 2 "Autres mesures et réflexions additionnelles":

"Validation des compétences:

Toute personne, tout demandeur d'emploi peut se revendiquer d'une série de compétences acquises au travers d'expériences de formation, professionnelle ou de vie, et peut les valoriser pour l'accès à la formation mais surtout pour l'accès à l'emploi.

Pour valoriser les compétences acquises au cours de la vie et rendre plus transparentes les certifications, le Gouvernement wallon entend proposer au Gouvernement de la Communauté Wallonie-Bruxelles de mettre en place un système de validation des compétences qui tiendra compte des dispositifs mis en oeuvre par la Région.

La validation des compétences se fera en concordance avec les normes européennes dans une



logique de transparence, d'harmonisation et de concertation, e.a. adhésion à l'Europass². Le parcours d'insertion, déjà ébauché, sera développé, renforcé et finalisé..."

La résolution du Conseil européen sur la transparence des certifications (1996) parle d' "offrir aux usagers des systèmes de formation, la possibilité de disposer de certificats transparents retraçant leur cursus de formation et de règles de description des compétences acquises sur les lieux du travail..."

Le Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie³ a pointé six messages clés dont le quatrième "valoriser la formation: ... dans l'économie de la connaissance, la valorisation pleine et entière des ressources humaines constitue l'un des facteurs décisifs du maintien de la compétitivité... Comment moderniser au mieux les pratiques et systèmes nationaux de la certification pour les adapter à la nouvelle donne socio-économique?... Il est absolument essentiel d'élaborer des systèmes de "validation des acquis de l'expérience"⁴ de qualité et de promouvoir leur application dans divers contextes".

L'avis 51 du Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) du 05.12.97 dit, quant à lui: "le CEF demande l'harmonisation du système de validation des compétences professionnelles. L'objectif est d'augmenter la visibilité des compétences acquises, d'améliorer l'efficacité des formations et des parcours d'insertion ainsi que de faciliter la valorisation d'investissement en formation. Des effets seront produits sur le marché de l'emploi par la visibilité des compétences. Le système de validation ne remplacera pas le système de certification de l'enseignement et ne produira pas d'effets de droit".

Certificat, attestation, validation?

Il convient de faire une distinction entre ces différents mots:

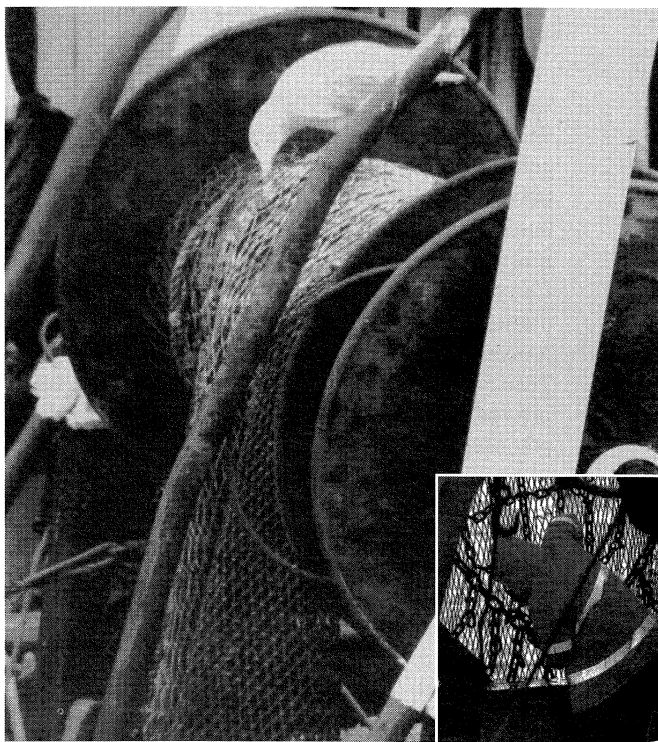
- d'une part, les **certificats** délivrés par l'enseignement organisé ou subsidié par la Communauté française qui produisent des effets de droit. Par "effet de droit", le Conseil de l'Éducation et de la Formation entend: "conséquences légales liées à la détention d'un titre. Le porteur d'un titre légal peut, dans le respect de certaines modalités, exiger

que ce titre produise des effets en termes de valorisation, de reconnaissance, d'organisation de son travail ou en terme d'accès à des droits sociaux ou d'études". Dans le cas de la certification, les effets de droit sont: l'accès au recrutement et aux barèmes de la fonction publique, l'accès aux mécanismes internationaux d'équivalence, l'accès à des métiers réglementés, l'accès à des droits sociaux.

- d'autre part, des **attestations**, délivrées par d'autres opérateurs de formation, qui visent à garantir la maîtrise par un individu d'un ensemble ou sous-ensemble de compétences. Celles-ci ne produisent pas ces effets de droit mais peuvent produire d'autres types d'effets: les effets de notoriété et les effets négociés. Le CEF définit ces effets de la manière suivante:

- effets de notoriété: conséquences liées à l'appréciation d'un titre, d'une opération de formation ou d'un opérateur de formation. Un employeur ou une organisation peut à sa libre convenance tenir compte de la réputation du titre délivré et/ou de l'organisme émetteur du titre.
- effets négociés: conséquences liées à la détention d'un titre et négociées entre partenaires.

- quant à la **validation**, il s'agit d'une démarche volontaire visant, sur base d'un référentiel, à évaluer, visibiliser et rendre communicable, la maîtrise des compétences portées.



Selon Danielle Colardyn, administratrice de l'OCDE et auteur de l'ouvrage "La gestion des compétences, perspectives internationales"⁵, "il convient d'évaluer et de valider des compétences des individus avec des garanties de qualité telles qu'une validation nationale puisse y être attachée. Un tel dispositif doit permettre à l'individu de se prévaloir de ses compétences et à une entreprise d'y attacher sa confiance..., il faut baser le dispositif d'évaluation des compétences sur les résultats et non sur le processus qui structure l'apprentissage. Dans tous les cas, la validation des compétences repose sur des résultats, elle est distincte d'une évaluation d'un processus de formation. Évaluer le résultat suppose une évaluation aussi proche que possible de la situation professionnelle".

Précision sur la compétence

La compétence s'exprime dans des situations professionnelles diverses, elle est inséparable de l'action.

Elle est également une combinaison de différents éléments qui la constituent: savoir, savoir-faire et savoir-être professionnel. Il faut également qu'elle soit validée, reconnue, pour lui donner du sens, socialement et individuellement.

(définition de Guy Le Boterf: "compétence = savoir-agir en situation validé").

Les compétences rendues visibles feraient l'objet de la délivrance d'attestations de la maîtrise de celles-ci. Ces attestations pourraient être enregistrées, capitalisées dans un portefeuille de compétences, sous la forme d'un document mémoire des informations recueillies sur un individu.

Ce sont les objectifs visés par son utilisation et les pratiques l'accompagnant qui marquent les différences entre portefeuilles de compétences.

Trois objectifs de reconnaissance des compétences peuvent être investigués via le portefeuille de compétences⁶:

- une reconnaissance personnelle via une démarche d'autoformation,
- une reconnaissance institutionnelle pour une démarche d'admission ou d'équivalence,
- une reconnaissance professionnelle pour une démarche d'emploi.

Valider c'est aussi donner une reconnaissance sociale aux acquis des individus et leur permettre d'être acteurs à part entière sur le marché du travail (recrutement, orientation, liens avec les barèmes,...). Par ailleurs, le champ de la validation intègre la reconnaissance des compétences acquises via l'expérience professionnelle ou l'auto-formation.

Le chemin vers un système cohérent de validation est encore long. De nombreuses initiatives en matières de validation de compétences voient le jour et cela en dehors de tout cadre et de toute coordination.

Il y a donc risque de se retrouver avec des systèmes de validation en concurrence les uns par rapport aux autres et même incompatibles entre eux.

C'est du dialogue et de la concertation que naîtra la cohérence; pour cela il faut que les partenaires de l'enseignement, de la formation professionnelle, du monde de l'entreprise et des travailleurs se mettent autour d'une table avec une volonté commune d'aboutir.

Paulette GERBEHAYE

¹ Promotion sociale, IFPME (Institut de Formation des Petites et Moyennes Entreprises), FOREM et CEF (Conseil de l'Éducation et de la Formation) pour la coordination.

² "Europass" est un dispositif de l'Union européenne qui s'adresse à la formation en alternance. Ses objectifs sont, de développer la mobilité des personnes en formation; d'accroître les relations entre le monde de la formation et le monde de l'entreprise; d'améliorer la qualité des périodes de stage à l'étranger et de faciliter l'intégration interculturelle et sociale. L'action se concrétise par la délivrance d'un livret "Europass-Formation", preuve pour le bénéficiaire de sa mobilité européenne. Il établit la reconnaissance de son expérience acquise en entreprise comme une véritable période de formation professionnelle.

³ Biarritz - Séminaire européen - décembre 2000.

⁴ VAE.

⁵ COLARDYN D., *La gestion des compétences. Perspectives internationales*, PUS, 1996.

⁶ ROBIN G., *Reconnaissance des acquis: guide d'élaboration d'un portfolio, démarche d'auto-formation et d'autoévaluation*, Association des formateurs d'adultes, Québec, 1984.

A lire

sur le bilan et la validation des compétences

Bilan de compétences et illettrisme, Tome 1, Etude documentaire Recherche - action
DOSNON, O ; AUBRET, J. ; LUCAS, A-M.
Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle. Délégation à la Formation professionnelle - GPLI (Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme)
Paris, 1994

Dans la deuxième partie de ce document, l'objet du "bilan des compétences" est défini comme suit: permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles, ainsi que leurs attitudes et leurs motivations, afin de définir un projet professionnel.

Le "portefeuille de compétences" est présenté comme un outil permettant aux formés de faire valoir ce bilan à l'extérieur.

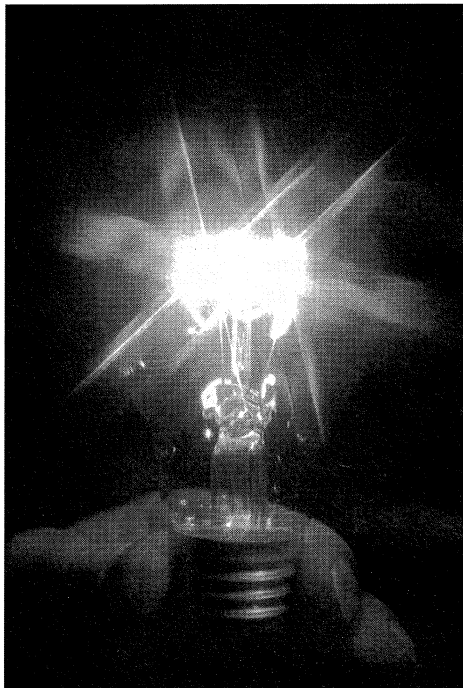
La validation des acquis professionnels. Les textes, les débats, les pratiques
PERKER, H. ; MANCEAUX, F. ; MANCEAUX, H.
Centre INFFO
Le point sur
Paris, 1998

Ce recueil fait le point sur la loi du 20 juillet 1992, en France, relative à la validation des acquis professionnels, à l'accès à un diplôme.

Nos compétences fortes. Manuel des animatrices et des animateurs
BELISLE, R.
ICEA (Institut Canadien d'Education des Adultes)
Montréal, 1995
(La mallette **Nos compétences fortes** comprend aussi une vidéo, un jeu de seize cartes, des affiches,

un prêt-à-photocopier, un questionnaire d'évaluation).

Cet outil québécois s'adresse à un public peu ou pas à l'aise avec l'écrit. L'objectif de ce module de formation est que la personne se reconnaisse des compétences en s'appropriant les clés du "savoir reconnaître": découvrir, exprimer, valoriser, intégrer¹.



Une démarche sur les savoirs avec des adultes en formation dans un centre d'alphabétisation

LAUTHE, D.

Institut supérieur provincial de formation socio-éducative
Namur, 1998-1999

Dans le cadre d'un projet européen "INTEGRA" pour l'insertion sociale des personnes défavorisées, l'auteur de ce mémoire présente un module d'animations centrées sur la valorisation des savoirs et aptitudes des adultes analphabètes qui aboutit à la création d'un outil personnel: le "portefeuille de compétences"².

Marie-France REININGER
Collectif Alpha

Ces documents sont disponibles en prêt au centre de documentation du Collectif Alpha (tél: 02 533 09 25 ou 26).

¹ Cet outil est présenté dans ce numéro, pp. 18-20.

² La démarche est présentée de manière succincte dans ce numéro pp. 15-17.

De la (dé)motivation à la motiv-action...

«Comment évaluer si le manque de motivation est dans le chef de l'apprenant ou si c'est un effet de la manière de faire du formateur? Mon enseignement contribue-t-il à maintenir cette motivation? Est-ce qu'attribuer le manque de motivation aux sujets n'est pas une manière de rejeter la responsabilité sur le sujet plutôt que de se remettre en question? Est-ce que les indicateurs d'absences et de retards que l'on attribue au manque de motivation ne sont pas d'un autre ordre? Comment entretenir la motivation? Comment ressusciter la motivation après 15 ans d'expérience quand on croit tout savoir? Comment rester motivé à long terme en ayant un contrat précaire avec un salaire dérisoire? Comment éviter la démotivation chez des formateurs qui travaillent avec des stagiaires de niveau très faible?»

Autant de questions posées lors de la rencontre du 21 décembre organisée par Lire et Ecrire Namur.

Comme nous pouvons le remarquer, la problématique de la motivation touche autant les apprenants que les formateurs. Cette notion est souvent employée à tout-va: «mon groupe n'est pas motivé», «il n'a aucune motivation», «sa motivation est très faible, il n'avance pas»... Est-ce que nous n'abusons pas trop rapidement de ce concept pour expliquer les comportements des apprenants ou nos insatisfactions? Est-ce que ce n'est pas une catégorie dans laquelle on met un peu de tout?

Pour tenter d'y voir clair, le professeur Etienne Bourgeois, invité au débat, nous a partagé sa réflexion.

théorie de manière à comprendre les différents mécanismes qui entrent en jeu dans une telle problématique. Le modèle théorique suivant est présenté dans le but de nous donner de nouvelles pistes de réflexion et d'intervention pensées en fonction de notre pratique personnelle.

Pour Etienne Bourgeois, la motivation n'existe pas en tant qu'élément simple et stable mais selon lui, la motivation existe en terme de **dynamique motivationnelle complexe et évolutive**. Le schéma suivant montre bien les différentes composantes intervenant dans cette dynamique:

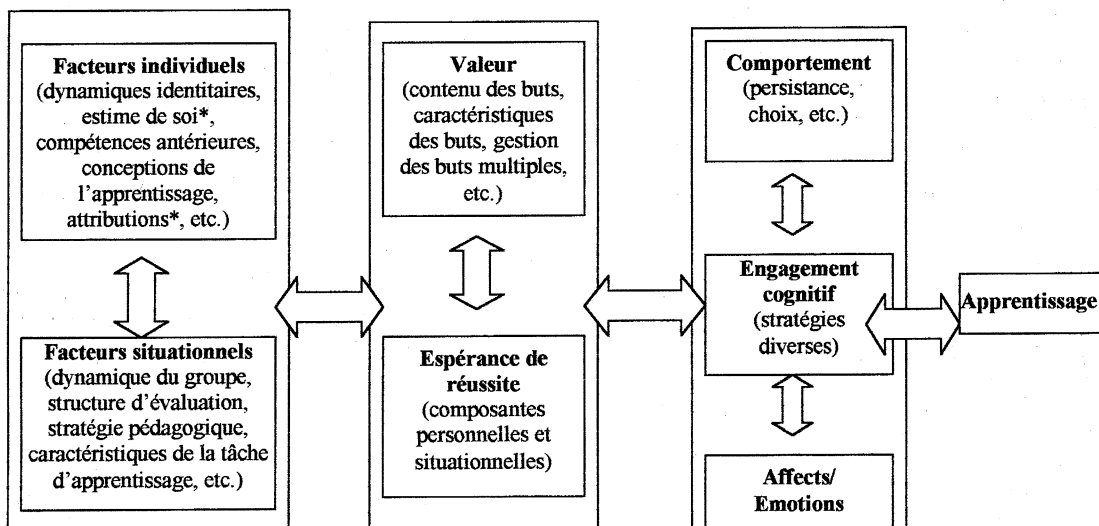
La dynamique motivationnelle: que peut-elle nous apporter?

Il est évident qu'à un moment donné de notre réflexion, il est nécessaire de nous tourner vers la

Qui est responsable de la motivation? Trois conceptions:

Deux conceptions extrêmes de la motivation sont véhiculées depuis longtemps. L'une prône que le

La dynamique motivationnelle



sujet est seul maître de sa motivation et que l'environnement ne peut rien y changer. Par contre, selon l'autre conception, la motivation résulterait exclusivement de l'environnement. Nous pensons que ces deux extrêmes sont dangereux autant pour les formateurs que pour les apprenants. En préconisant le sujet comme seul responsable, chacun se décharge et culpabilise l'apprenant. Mais de l'autre côté, en acceptant l'idée que seul l'environnement est coupable, le formateur risque de se décourager car l'investissement peut être trop élevé par rapport aux résultats visés.

Le modèle présenté ici s'inscrit dans la théorie socio-cognitive*. Celle-ci considère que la motivation résulte d'une interaction entre ces deux éléments: la disposition interne de l'apprenant et l'environnement. Ces deux composants interviennent donc mutuellement dans la complexité de la dynamique motivationnelle.

En continuel développement:

La dynamique motivationnelle doit être perçue en constante évolution. Ce mécanisme s'explique par l'interaction entre les différentes composantes de la dynamique motivationnelle. Le changement de l'un intervient sur l'autre qui influence à son tour un autre et ainsi de suite.

Si nous voulons être attentifs à la dynamique motivationnelle des nos apprenants, il faut se donner un temps pour réfléchir aux différents facteurs. Bien sûr, ce travail demande du temps et de l'énergie mais nous pensons qu'en premier lieu, il est important de connaître un minimum sur la problématique; ensuite, nous pouvons organiser le travail en réfléchissant aux questions pertinentes à poser, par exemple à l'accueil, à l'évaluation, et il faut être conscient de ses limites et accepter l'aide de l'équipe ou d'une personne extérieure comme un psychologue. Personnellement, j'ai soulevé cette réflexion lors de mon stage en alphabétisation et dans mon mémoire (Delizée, 2000). Cette personne tierce peut animer un lieu d'échange, de réflexion avec les apprenants de manière à leur permettre de prendre du recul et de se positionner dans leur formation.

Les composantes du modèle:

Première composante

Selon E. Bourgeois, la motivation possède **deux sources principales**: la perception de la valeur de l'activité qui pose la question de l'utilité, du sens de l'activité en vue d'atteindre les buts poursuivis (*la formation est utile pour avoir mon CEB, pour aider mes enfants à l'école,...*) et ensuite, l'espérance de

réussite face à la formation (la représentation du sujet), face à l'activité demandée (*je pense que je suis capable de réussir la formation*). Le formateur doit mettre le plus possible l'apprenant face au sens de ce qu'il fait dans la formation, au cœur même du travail.

Deuxième composante

La motivation peut être perçue grâce à **différents indicateurs comportementaux**: les stratégies cognitives*, la capacité à dépasser les obstacles, la persistance (dans le sens de ténacité, associée à la durée d'un travail), les affects et les émotions (signaux qui indiquent l'écart entre les buts poursuivis et la formation).

Le formateur peut percevoir assez facilement si l'apprenant met en place un degré de mobilisation cognitive suffisant pour permettre à l'apprentissage de se réaliser. Cette mobilisation signifie que le sujet connaît et surtout utilise des stratégies pour apprendre.

Parmi les stratégies cognitives, il existe deux catégories : les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'autorégulation.

Les premières sont des moyens utilisés pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances ensei-

*Glossaire

Attributions:

Elles peuvent être internes ou externes à la personne. En général, le sujet attribue ses réussites à une cause interne à lui-même («j'ai réussi parce que je suis intelligent») et il attribue ses échecs à des causes externes à lui-même («j'ai raté parce que le professeur ne m'aime pas ou parce que je n'ai pas eu de chance»). Bien sûr, le contraire se rencontre plus régulièrement dans le contexte de l'alphabétisation.

Cognitif: relatif à la cognition:

Ensemble des activités intellectuelles et des processus qui se rapportent à la connaissance et à la fonction qui la réalise.

Estime de soi:

Façon dont on s'évalue, opinion qu'on porte sur soi-même.

Extrinsèque:

Qui vient du dehors.

Intrinsèque:

Qui appartient à l'objet lui-même, indépendamment des facteurs extérieurs.

Théorie socio-cognitive:

Théorie qui prend en compte les facteurs environnementaux et les facteurs cognitifs.

gnées. Trois types sont possibles: les stratégies de mémorisation qui permettent de se rappeler des informations factuelles (dates, noms, règles, etc.), les stratégies d'organisation qui sont utiles pour stocker une grande quantité d'informations complexes et les stratégies d'élaboration qui sont utilisées pour réaliser des interférences entre différents concepts et ainsi créer, dans la mémoire, de nouveaux réseaux d'informations. Pour que ces stratégies soient efficaces, il faut que l'activité proposée permette leur utilisation, que l'apprenant connaisse différentes stratégies et qu'il soit motivé à les mobiliser.

Les stratégies d'auto-régulation sont également de trois types: les stratégies métacognitives (planification, monitoring, autoévaluation), les stratégies de gestion (organisation du travail dans le temps, l'espace et recours aux ressources humaines et matérielles) et les stratégies motivationnelles (pour augmenter ou conserver sa motivation à exécuter une activité).

Dans les deux études de cas de mon mémoire, j'ai remarqué que ces personnes avaient des difficultés à exprimer leur manière de travailler et connaissaient très peu de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'elles sont peu allées à l'école et donc elles n'ont pu acquérir les raisonnements scolaires appropriés à l'apprentissage. Le formateur peut avoir un rôle important dans la découverte et la mise en place de telles stratégies.

Troisième composante

La troisième composante du modèle se divise en deux facteurs: **les facteurs individuels et les facteurs situationnels**.

Les facteurs individuels se caractérisent par les dynamiques identitaires¹, l'estime de soi*, les compétences, la conception de l'apprentissage, les attributions*, etc.

Les facteurs situationnels sont de deux ordres: institutionnel et pédagogique.

De fait, l'institution s'inscrit dans des choix philosophiques, avec des objectifs spécifiques. Ceux-ci influencent la pédagogie utilisée par les formateurs. Cette dernière fait partie du contexte pédagogique. Le formateur est un partenaire important dans l'apprentissage. Il influence les individus et le groupe, par son style pédagogique, par ses représentations personnelles, par sa motivation. Nous ne pouvons donc pas nous exclure de la réflexion lors de l'analyse de la dynamique motivationnelle d'un apprenant. Le groupe, qui est une des composantes de l'environnement relationnel, conditionne également l'apprentissage.

Cette vie de groupe dépend de sa cohésion. Celle-ci est présente quand le groupe se considère comme un nous, avec un but commun. Le formateur doit être vigilant au système de relations instauré entre les membres car le groupe n'est pas une juxtaposition de plusieurs individus. Le groupe constitue un système d'échanges (attractions, tensions, normes, rôles) qui peut influencer la dynamique motivationnelle. J'ai remarqué que les deux personnes étudiées dans mon mémoire accordaient une grande importance à l'ambiance et à la solidarité dans le groupe.

Motivation ≠ Motif:

Nous ne pouvons pas réduire la motivation d'un sujet à un motif comme la bonne ambiance dans le groupe. L'apprenant peut verbaliser sa motivation en disant, par exemple, *«je viens aux cours parce qu'il y a une bonne ambiance»* ou *«je viens en formation pour recevoir les allocations»*. Ce sont des motifs qui peuvent nous aider dans la réflexion sur la motivation mais ils n'expliquent rien. La dynamique motivationnelle est beaucoup plus complexe vu l'ensemble des facteurs à considérer dans son étude. Elle ne peut se réduire à un ou plusieurs motif(s) qui est/sont situationnel(s).

Quelques outils théoriques

De manière à approfondir notre réflexion, quelques outils théoriques sont présentés. Notre lecture doit s'effectuer dans un esprit d'analyse de notre pratique (cherchons des éléments qui viennent illustrer ou démanteler cette théorie).

La théorie de la valeur (Wigfield & Eccles, 1992):

Elle se développe autour de quatre composantes:

- l'intérêt intrinsèque,
- l'utilité extrinsèque,
- l'importance accordée à l'activité de la formation,
- le coût de la formation.

Dans la première composante, le sujet fait une formation car il le désire depuis longtemps. Dans la deuxième, il suit la formation pour répondre à des objectifs au-delà d'elle-même. Par exemple, pour obtenir un emploi.

Le sentiment d'autodétermination (Deci & Ryan, 1985):

Trois axes définissent cette théorie:

- la régulation externe, déterminée par l'extérieur (contraintes)
- la régulation introjectée, le sujet a intériorisé la contrainte externe (*personne ne m'oblige à la faire mais je la fais pour percevoir mes allocations*);
- la régulation identifiée, la formation est un passage obligé pour atteindre un but situé au-delà de cette formation (ex: un sujet veut suivre une formation en auxiliaire familiale et sanitaire mais pour y entrer, elle doit réussir un test en français et donc elle suit d'abord une remise à niveau).

Selon les auteurs, les motifs peuvent être qualifiés d'autodéterminés (intrinsèques* au sujet) et d'hétérodéterminés (extrinsèques* au sujet comme les contraintes, les bénéfiques, le regard d'autrui). Un continuum peut être établi entre ces deux sortes de motifs et un même sujet peut évoquer des motifs intrinsèques (ex: *je viens en formation parce que j'aime apprendre*) et des motifs extrinsèques (ex: *je viens en formation pour ne pas rester seule à la maison ou pour ne pas rester toute la journée avec un mari violent*).

La perspective future (Nuttin, 1980b; Husman & Lens, 1999):

Elle se définit comme la capacité de se projeter dans le futur et de relier la formation avec des buts futurs. Le sujet doit se construire des buts et des étapes intermédiaires pour atteindre son but final. Il a été remarqué lors du débat que les apprenants, surtout en milieu carcéral, étaient confrontés à deux problèmes: difficulté très grande de pouvoir se projeter dans le futur et difficulté de faire le lien entre maintenant et le futur. La représentation du futur est faussée par le temps et l'espace.

Conclusion

Il ne fait aucun doute que des interrogations subsistent après lecture d'un tel article. Celui-ci n'a bien sûr pas la prétention de répondre à toutes nos questions mais son but est d'éveiller notre curiosité théorique face aux événements que nous vivons dans notre pratique.

La motivation n'est pas un trait de personnalité que l'on a ou que l'on n'a pas, elle est une dynamique complexe en constante évolution, constituée de plusieurs éléments (sujet et environnement) en interaction perpétuelle. Notre analyse ne peut épargner l'un d'eux et elle ne peut se réduire aux seuls motifs qui n'aident ni à comprendre, ni à intervenir.

Le formateur n'est pas le seul à pouvoir intervenir sur cette dynamique; l'institution peut donner aux apprenants l'occasion de prendre du recul par rapport à leur formation en aménageant un espace-temps animé par un acteur-tiers et elle peut également mettre en place une politique de développement personnel et professionnel des formateurs à travers leur formation continue.

Le formateur et la personne tierce sont présents pour faire émerger la parole et permettre aux sujets d'analyser la situation et de prendre du recul. L'apprenant doit être acteur car **on ne motive pas quelqu'un mais il se motive lui-même**.

Anne-Sophie DELIZEE
Collaboratrice de Lire et Ecrire Namur

¹ Déjà développées dans le *Journal de l'Alpha* traitant de la motivation, n°112/septembre 1999.

Références bibliographiques

- BOURGEOIS, E., «Le sens de l'engagement en formation», in J.M. Barbier et O. Galatanu (Eds) *Signification, sens, formation.*, P.U.F., Paris, 2000, pp. 87-106
- BOURGEOIS, E. et NIZET, J., *Apprentissage et formation des adultes*, P.U.F., Paris, 1997
- DECI, E.L. et RYAN, R. M., *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum Press, New-York, 1985
- DELIZEE, A.S., *La motivation des personnes en situation d'illettrisme: un modèle théorique - des pistes d'intervention*, Mémoire non publié, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2000
- HUSMAN, J. et LENS, W., «The role of the future in student motivation», in *Educational Psychologist*, 34(2), 1999, pp. 113-125
- NUTTIN, J., *Théorie de la motivation humaine*, Presses Universitaires de Louvain, Louvain, 1980a
- NUTTIN, J., *Motivation et perspectives d'avenir*, Presses Universitaires de Louvain, Louvain, 1980b
- WIGFIELD, A. et ECCLES, J. , «The development of achievement task values: A theoretical analysis», in *Developmental Review*, 12, 1992, pp. 265-310

LA LANGUE FRANÇAISE

EN FÊTE

Après une éclipse en 2000, "La langue française en fête" revient en force en 2001, du 17 au 24 mars.

La langue française en fête: pour qui? pourquoi?

"La langue française en fête" propose de faire la fête aux mots. L'objectif est de sensibiliser le plus large public à la richesse et aux innombrables facettes de la langue française. Pendant une semaine, partout en Communauté française de Belgique, petits et grands sont donc invités à jouer avec les mots et à porter sur eux un regard neuf. Le but est de montrer que la langue française n'est pas seulement une affaire de participes passés. Mais qu'elle est aussi - qu'elle est surtout - un merveilleux outil d'épanouissement personnel ou de promotion sociale et une source de plaisir ou de créativité.

"La langue française en fête" est ainsi l'occasion, pour chacun, d'"inventer" sa propre langue, d'exploiter ses ressources expressives et de les partager avec les autres. C'est dire que cette fête n'est pas celle du repli mais qu'elle se veut au contraire ouverte sur le dialogue, sur l'échange et sur le respect de toutes les langues et de toutes les cultures. En 2001, l'opération est d'ailleurs placée sous le signe de l'"Année européenne des langues".

Une semaine pour célébrer la francophonie

Depuis sa première édition en 1995, "La langue française en fête" est traditionnellement organisée autour du 20 mars, *Journée internationale de la francophonie*, qui est célébrée depuis plus de dix ans par la cinquantaine de pays membres de la communauté francophone internationale.

La langue française est aussi à l'honneur en d'autres lieux. En France, avec "*Le français comme on l'aime*"; au Québec, avec "*La francofête*"; et en Suisse romande, avec "*Vivre le français*". Toutes ces manifestations répondent aux mêmes objectifs.

Tournai, "Ville des mots" en 2001

Depuis 1996, une ville de la Communauté française de Belgique est choisie chaque année pour accueillir un ensemble de manifestations et de projets culturels qui font vivre la langue au rythme de la fête. Après Mons (1996), Huy (1997), Braine-l'Alleud (1998) et Dinant (1999), c'est Tournai qui devient pendant une semaine le centre névralgique de la manifestation.

La mobilisation y est générale, non seulement dans le milieu associatif mais aussi, par exemple, chez les commerçants et dans les quartiers défavorisés. De très nombreuses animations de rues, visuelles et sonores, sont en préparation et de nombreux spectacles et expositions seront représentés. Plusieurs idées nouvelles se concrétiseront à Tournai: phylactères sur des statues, arbre à paroles, panneau étymologique présentant des noms de rues, parterres fleuris composant des mots, arbres à conteurs, etc.

Pour tout renseignement:

Service de la langue française

Courriel: secretariat.lngfr@cfwb.be

Tél: 02 413 29 26 - 413 32 74 - 413 23 37

Fax: 02 413 35 88

Site internet: <http://www.cfwb.be/franca>

Des pistes sur les chemins de la forêt de l'alpha ... à la recherche des cailloux et de petits pots de beurre

En avril, Lire et Ecrire Bruxelles organise plusieurs formations destinées à des formateurs ayant déjà une certaine pratique de l'alpha.

Il reste encore de la place pour la formation suivante:

- **Jeux et alphabétisation**, les 2 et 3 avril 2001
Découvrir l'exploitation possible de certains jeux en alpha, percevoir les fonctions du jeu dans l'apprentissage, concevoir un jeu pour un groupe alpha... seront au menu de cette formation.

Pour la suite, le programme des formations de l'été et des formations de base pour 2001-2002 sera disponible dans le courant du mois de juin. Il peut être demandé à partir de début juin.

Pour tout renseignement:

Lire et Ecrire Bruxelles

Véronique BONNER

Rue d'Alost 7 - 1000 Bruxelles

Tél: 02 213 37 00 - Fax: 02 213 37 01

Giorgio de Chirico

Né en 1888, G. de Chirico a considérablement influencé l'art du XXème siècle; il a créé la théorie de la peinture métaphysique et est considéré comme un des précurseurs du surréalisme.

Le Palais des Beaux-Arts de Charleroi organise du 4 février au 13 mai 2000 une exposition sur les oeuvres des dix dernières années du peintre (1968-1978) durant lesquelles l'artiste a revisité son œuvre pour en donner une lecture nouvelle.

Des **ateliers-animations pour groupes** - tels que ceux présentés dans l'article *L'art pour tous!* (JA n°114/décembre 1999-janvier 2000 pp.16-17) peuvent être organisés sur demande (maximum 15 personnes).

Pour tout renseignement:

Palais des Beaux-Arts de Charleroi

Service éducatif

Tél: 071 30 15 97 - Fax: 071 30 43 05

E-mail: expositionspba@hotmail.com

Gestion d'équipe et de conflits

L'Association pour le Volontariat propose un cycle de trois jours destinés aux responsables d'équipe sur comment:

- mettre en place collectivement la réalisation d'un projet?
- dynamiser les personnes que l'on dirige?
- éviter les rapports de force?
- détecter les leaders spontanés, les oppositions, les résistances,... et les utiliser positivement?

Dates: 4, 11 et 18 mai 2001 à Bruxelles

Pour tout renseignement:

Association pour le Volontariat

Rue Royale 11 - 1000 Bruxelles

Tél: 02 219 53 70 ou 219 53 96

Fax: 02 219 32 48

Des contes à perte de vue

Le CESEP (Centre Socialiste d'Education Permanente) organise deux modules sur le conte, animés par une conteuse professionnelle, pour entrer dans la magie et la puissance de la parole conteuse:

- Initiation au conte

Observer un conte, s'en approcher, pénétrer dans son imagerie, jouer, vivre avec lui, devenir son intime, commencer à raconter, affiner sa connaissance de l'univers des conte(ur)s... sont au programme de ces deux jours de travail.

Public: adultes sans autre prérequis qu'une évidente attention à soi, à l'autre et l'acceptation d'un engagement personnel

Dates et lieu: 5 et 6 mai 2001 à Arquennes

- Ecriture d'un conte

Explorer les spécificités d'une écriture qui prépare la parole conteuse, découvrir le formidable plaisir d'écrire à partir des grandes images du conte, soit 5 jours pour expérimenter 1001 manières d'écrire un conte.

Public: adultes ayant fait le stage d'initiation

Dates et lieu: 20 au 24 août 2001 à Jodoigne

Pour tout renseignement: CESEP

Rue de Charleroi 47 - 1400 Nivelles

Tél: 067 21 94 68 ou 89 08 50

Fax: 067 21 00 97

E-mail: infos@cesep.be

LIRE ET ECRIRE COMMUNAUTAIRE

rue Antoine Dansaert 2a - 1000 Bruxelles
tél. 02 502 72 01 - fax 02 502 85 56
e-mail: lire.et.ecrire@skynet.be

LIRE ET ECRIRE BRUXELLES

rue d'Alost 7 - 1000 Bruxelles
tél. 02 213 37 00 - fax 02 213 37 01

LIRE ET ECRIRE EN WALLONIE

quai de Flandre 7 - 6000 Charleroi
tél. 071 20 15 20 - fax 071 20 15 21
e-mail: l.e.wal@skynet.be

LIRE ET ECRIRE BRABANT WALLON

boulevard des Archers 21 - 1400 Nivelles
tél. 067 84 09 46 - fax 067 84 42 52
e-mail: lireetecrire.bw@skynet.be

LIRE ET ECRIRE CENTRE-BORINAGE

rue des Amours 3 - 7100 La Louvière
tél. 064 26 09 74 - fax 064 23 80 25
e-mail: funoc@funoc.be

LIRE ET ECRIRE CHARLEROI

avenue des Alliés 19 - 6000 Charleroi
tél. 071 31 15 81 - fax 071 33 32 19
e-mail: funoc@funoc.be

LIRE ET ECRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

quai Sakharov 31 - 7500 Tournai
tél. et fax 069 22 30 09
e-mail: lire.et.ecrire.ho@skynet.be

LIRE ET ECRIRE LIEGE-HUY-WAREMME

rue Saint Laurent 170a - 4000 Liège
tél. et fax 04 226 91 86
e-mail: leliege@swing.be

LIRE ET ECRIRE LUXEMBOURG

Grand Place 7 - 6880 Bertrix
tél. 061 41 44 92 - fax 061 41 41 47
e-mail: lelux.bureau@infonie.be

LIRE ET ECRIRE NAMUR

rue Reus Namurwès 1 - 5000 Namur
tél. 081 74 10 04 - fax 081 74 67 49
e-mail: l.e.namur@online.be

LIRE ET ECRIRE VERVIERS

boulevard de Gérardchamps 4 - 4800 Verviers
tél. 087 35 05 85 - fax 087 31 08 80
e-mail: le.verviers@swing.be

ADRESSE POUR LE RETOUR POSTAL:

Lire et Ecrire Bruxelles - rue d'Alost, 7 - 1000 Bruxelles