



# MODEVAL2 MANUEL DE REFERENCE



**MODEVAL2 LdV TOI 2008 FR 117044**

## Table des matières

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>4</b>
<b>CHAPITRE 1: POURQUOI EVALUER LES COMPETENCES EN LITTERATIE? .....</b>	<b>8</b>
1.1. POURQUOI PARLER DE COMPETENCES? .....	8
1.2. COMPETENCES EN LITTERATIE .....	11
<b>CHAPITRE 2: LITTERATIE, COMPETENCES ET CADRES EUROPEENS.....</b>	<b>12</b>
2.1. COMPETENCES D'EDUCATION TOUT AU LONG DE LA VIE.....	12
2.2. ÉVOLUTION DES COMPETENCES DANS UN CONTEXTE EUROPEEN .....	19
2.3. LES OBJECTIFS GENERAUX DE L'EVALUATION EN LITTERATIE.....	21
2.4. LES QUESTIONS CLES POUR LA CONSTRUCTION DE TESTS D'EVALUATION .....	22
2.5. AUTRES QUESTIONS RELATIVES A L'EVALUATION .....	22
2.6. QUESTIONS DE COMPARAISON .....	23
2.7. UN CADRE EUROPEEN/INTERNATIONAL POUR LES ENQUETES D'EVALUATION .....	23
<b>CHAPITRE 3 : UN OUTIL POUR EVALUER LES COMPETENCES DE BASE EN LITTERATIE .....</b>	<b>25</b>
<b>3.1 A QUEL PUBLIC CET OUTIL EST-IL DESTINE ?.....</b>	<b>25</b>
<b>3.2 CE QUI EST EVALUE PAR L'OUTIL MODEVAL 2 .....</b>	<b>26</b>
<b>3.3 LES CHOIX D'EPREUVES .....</b>	<b>28</b>
<b>3.3.1 Compréhension de l'oral (comprendre en écoutant) .....</b>	<b>29</b>
<b>Expression de l'oral (parler).....</b>	<b>31</b>
<b>Production écrite (écrire) .....</b>	<b>33</b>
<b>Lecture (lire).....</b>	<b>35</b>
<b>3.3.5 Les entretiens .....</b>	<b>36</b>
<b>3.3.6 Autres informations recueillies.....</b>	<b>37</b>
<b>CHAPITRE 4 : LITTERATIE ET CITOYENNETE .....</b>	<b>38</b>
4.1. COMPETENCES SOCIALES ET LITTERATIE .....	38
4.1.1 Cedefop .....	38
4.1.2 OCDE - PIAAC et UNESCO .....	39
4.1.3 Commentaires sur la littératie.....	40
4.2. LE PROJET MODEVAL 2 .....	41
4.2.1. MODEVAL 2 ET LES CADRES SUPRANATIONAUX DE COMPETENCES.....	41
4.2.2: MODEVAL2 <i>Lier les outils d'évaluation des compétences de base dans le domaine de la littératie avec les compétences clés de la Commission européenne et le cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe.....</i>	44

4.3. LE PROFIL DU FORMATEUR SELON MODEVAL II.....	52
4.3.1. <i>Cadre professionnel générique</i> .....	53
4.3.2. <i>Cadre professionnel de base</i> .....	54
4.3.2.1. Cadre professionnel de base pour la conception de la formation .....	54
4.3.2.2. Cadre professionnel de base pour la micro-conception des processus de formation .....	55
4.3.2.3. Cadre professionnel de base pour les TIC en formation.....	56
<b>REFERENCES</b> .....	<b>59</b>
<b>RÉFÉRENCES</b> .....	<b>59</b>

# Introduction

## A qui s'adresse ce manuel?

Ce manuel est basé sur les résultats du projet Grundtvig 1 Modeval.

Dans le projet Modeval<sup>1</sup> ont participé 12 partenaires de 10 pays. Le projet a débuté en 2005 et a publié le «Cadre des recommandations visant à évaluer les compétences de base" en 2007.

L'objectif de Modeval était en bref d'élaborer un cadre commun d'évaluation des personnes ayant des problèmes de littératie et de réaliser un cadre pour la comparaison des résultats des évaluations au delà des frontières régionales et nationales.

Évaluer l'efficacité des compétences de communication des gens dans la vie quotidienne est un défi énorme. Il est beaucoup plus difficile de le faire, par rapport à des évaluations dans des contextes scolaires ou professionnels, en raison de la variété des situations de communication dans la vie quotidienne. Dans ces situations, il n'est pas possible de se référer à un programme d'enseignement ou à un cadre professionnel couvrant toutes les possibilités. C'est pourquoi il est important de définir ce que les compétences en question sont, et ce que l'évaluation proposée est censée évaluer.

Nous savons que de nombreux intervenants dans le domaine de l'enseignement de la littératie ont besoin d'informations et données quantitatives pour gérer leurs actions. L'expérience a montré que chaque catégorie d'acteurs a ses propres besoins et approches en ce qui concerne l'évaluation de la littératie.

Comment comparer les résultats de l'évaluation est également un sujet de préoccupation dans un domaine qui n'est pas très structuré par des programmes. Comparer les résultats devrait permettre de partager des informations entre tous les acteurs et de rationaliser l'action pour améliorer l'efficacité des politiques de littératie et des actions menées. Pour relever ce défi, l'objectif que nous nous sommes assigné est de mettre en place un cadre d'évaluation qui permettra aux parties intéressées de recueillir des informations aussi précises que possible sur les compétences / capacités, nécessaires aux citoyens pour produire des informations pertinentes dans les situations de communication dans

---

<sup>1</sup> Coordinateur: AGORA (France). Partenaires: IFAPME (Belgique); Thuringian Association of Adult Education (Allemagne); Institute of Speech Region North (Danemark); Barcelona University (Espagne); ANCLI (France); Lyon II University (France); University of Aegean (Grèce); Kaposvar University (Hongrie); Latvian Adult Educational Services (Lettonie); Malta Foundation for Educational Services ( Malte); Warsaw University (Pologne)

lesquelles ils sont impliqués dans leur vie quotidienne. Le projet Modeval 1 a présenté des recommandations pour la construction de tests ciblant les personnes confrontées à des difficultés en ce qui concerne la littératie.

Avec Modeval 2, le projet se déplace vers la question de formateurs d'adultes. Modeval 2 s'appuie sur Modeval 1 et le met en pratique, à travers la construction d'un module de formation pour les formateurs travaillant avec des personnes ayant des difficultés en littératie. Ce module se concentre sur les outils et le cadre élaboré en Modeval 1 et permet à ces formateurs d'accéder à un site web centré sur les questions d'évaluation.

CHAPITRE 1: Le premier problème auquel nous avons à faire face concerne la définition précise de ce que nous souhaitons évaluer. Pour ce faire, nous allons définir ce que nous appelons une compétence.

CHAPITRE 2: Une deuxième question concerne le lien entre les compétences évaluées dans l'outil Modeval (de base, clés et autres classifications) évoquées dans le cadre européen, en particulier les compétences psycholinguistiques et sociolinguistiques développées grâce à la formation dans des contextes de travail, de la vie quotidienne et de la citoyenneté, ce qui est l'objectif social de l'évaluation.

CHAPITRE3:

Nous présentons ici l'outil d'évaluation auquel sont formés les formateurs lors du module de formation, celui qui sert de référence aux pratiques d'évaluation en Littératie que nous préconisons depuis Modeval 1 (l'outil est ici présenté après un testing effectué auprès des formateurs : il est donc plus précis et plus complet que l'outil figurant dans Modeval 1).

CHAPITRE 4: Dans ce chapitre, nous développons le concept de littératie comme un précurseur de la pleine participation dans la société moderne. Nous situons également le cadre Modeval pour l'évaluation des compétences de base dans sa relation avec les politiques et les cadres existants.

Modeval2 est un projet Leonardo da Vinci de transfert d'innovation, référencé sous le n ° LLP-LdV-TOI-2008-FR-117044. Son objectif est de transférer le projet Grundtvig1 Modeval, et plus particulièrement de développer l'évaluation des compétences de base en matière de littératie. A côté de ce document de référence, le projet est de créer un outil de formation destiné aux formateurs pour adultes ayant des difficultés en littératie. Les résultats du projet seront publiés sur le site du projet, [www.modeval.org](http://www.modeval.org)

Un accord de copyright a été établi entre les auteurs. Il règle les questions d'exploitation

Des mesures appropriées ont été prises et protègent les droits des auteurs. Les dispositions relatives à la propriété intellectuelle les concernent et protègent leurs droits en tant qu'auteur collectif des productions Modeval2, quels qu'en soient les supports. Cependant, créer des produits pédagogiques c'est aussi s'ouvrir aux autres, structurer, intégrer les critiques, surmonter les difficultés et accepter que d'autres se saisissent du projet, se l'approprient et entament de nouveaux développements. Les produits Modeval2 sont ouverts et amendables pour l'utilisation personnelle par ceux qui les utilisent et qui en ont besoin. Ils répondent à la logique de l'Open Source. Ils sont donc libres d'accès pour des utilisations personnelles, ce qui ne signifie pas qu'ils sont libres de droit car la Communauté Modeval2 en possède les droits d'auteur comme écrit ci-dessus. Si les produits Modeval sont en téléchargement libre sur le site web du projet, toute utilisation publique, en l'état ou amendée, en particulier pour la mise en œuvre d'une formation de formateurs s'inspirant de cette méthodologie et utilisant ces documents est subordonnée à l'accord exprès et écrit des ayants droits de la Communauté Modeval2, représentés par le coordinateur du projet, Monsieur Francis LAVEAUX ( [francislaveaux@yahoo.fr](mailto:francislaveaux@yahoo.fr) )

©Modeval2 2010

Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne. Cette publication n'engage que les auteurs et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

Agora-Projets Européens	<a href="mailto:francislaveaux@yahoo.fr">francislaveaux@yahoo.fr</a>	
Thüringer Volkshochschulverband e.V.	<a href="mailto:margit.kreikenbom@vhs-th.de">margit.kreikenbom@vhs-th.de</a>	
Taleinstitutet, Region Nordjylland	<a href="mailto:anders.sigh@m.dk">anders.sigh@m.dk</a>	
Universitat de Barcelona	<a href="mailto:femandolopez@ub.edu">femandolopez@ub.edu</a> <a href="mailto:angelmarzo@ub.edu">angelmarzo@ub.edu</a>	
RADAR B	<a href="mailto:radar_br@yahoo.fr">radar_br@yahoo.fr</a>	
Laboratoire Santé, Individu, Société EA-SIS 4129 site Université Lumière Lyon 2.	<a href="mailto:jean-marie.besse@univ-lyon2.fr">jean-marie.besse@univ-lyon2.fr</a>	
University of the Aegean	<a href="mailto:karantzola@rhodes.aegean.gr">karantzola@rhodes.aegean.gr</a>	
Hungarian Radio	<a href="mailto:Gabor.Kristof@radio.hu">Gabor.Kristof@radio.hu</a>	
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Faiskolai Kar Magyar Nyelvészeti Tanszék	<a href="mailto:gyongyi.csendes@gmail.com">gyongyi.csendes@gmail.com</a>	
Malta College of Arts, Science and Technology	<a href="mailto:david.muscat@mcast.edu.mt">david.muscat@mcast.edu.mt</a>	

## CHAPITRE 1: Pourquoi évaluer les compétences en littérature?

Le terme de compétence est de plus en plus couramment utilisé dans la formation et l'évaluation. Nous avons choisi d'utiliser le terme compétences plutôt que d'autres comme connaissance ou capacité, et comme il a aussi été utilisé dans le projet Modeval1, nous exposons ci-dessous pourquoi ce terme est une référence importante et comment il est utilisé dans ce manuel.

### 1.1. Pourquoi parler de compétences?

Nous parlons aujourd'hui de compétences au lieu d'employer des termes tels que connaissances ou capacités qui continuent d'être utilisés (et qui sont parfois englobés dans certaines définitions de la notion de compétence).

Qu'est-ce qui a conduit à ces évolutions ?

La notion de connaissance est d'utilisation très ancienne : elle permet de qualifier des niveaux de culture et autorise certaines formes d'évaluation liées principalement à la restitution de connaissances préalablement enseignées. Il est utile de distinguer les connaissances des savoirs, qui renvoient au savoir partagé et valide, comme le savoir scientifique : parler alors de connaissances présente l'avantage de mettre l'accent sur la dimension personnelle des acquisitions et des apprentissages, quel que soit le lieu ou les formes de ces apprentissages (apprentissage formel, informel, non formel). La notion de connaissance (cf. son étymologie : naître avec) insiste alors sur la part de l'individu dans ses représentations conceptuelles et dans son travail de mémorisation. Elle est également connotée au domaine cognitif (ce qui se passe dans notre cerveau entre ce que nous percevons, ce que nous identifions, analysons, pensons, mémorisons, rappelons et ce que nous en traduisons dans l'action). Toutefois la limite de ce concept pour les questions d'évaluation tient à ce que le maintien des connaissances renvoie trop à des capacités de mémorisation : les connaissances sont peu transférables, peu durables, elles sont touchées par les problèmes de déperdition de la mémoire ; sur la base de connaissances évaluées le pronostic est peu fiable (prévoir les tâches, les responsabilités que telle personne pourra exercer).

C'est pourquoi la notion de skill est progressivement apparue, aux USA tout d'abord, dans un contexte fortement marqué par l'influence du courant behavioriste (rôle du comportement observable). Le terme skill a été traduit en français par le mot capacité qui permet de traduire l'idée de ce que l'individu est capable de faire : la "pédagogie par objectifs" est l'une des traductions de cette insistance sur des capacités partielles, observables et plus aisément mesurables que les connaissances. Car le souci de mesurer les apprentissages est une autre des caractéristiques de ce courant. En lien avec ce souci de mesure, il faut évoquer le rôle des taxonomies d'objectifs pédagogiques, comme le travail de Bloom autour des activités de pensée : connaître (rappeler, restituer), comprendre, appliquer, analyser, synthétiser,

évaluer ; ces taxonomies d'opérations cognitives (mais il en est aussi sur les dimensions affectives) aident à expliciter ce qui est demandé lors d'une question d'évaluation. Le souci de professionnaliser le travail d'évaluation est très net dans ce courant. Il reste que son apport aux questions de formation et d'évaluation s'est trop identifié à un fractionnement, voire un émiettement des objectifs de formation.

Le concept d'attitude a permis d'insister sur le rôle des facteurs de personnalité pour la réussite des apprentissages. La dimension conative (ce qui met l'individu en « mouvement », lui permet d'engager un effort pour apprendre) est ainsi mise en avant, à côté des plus classiques dimensions cognitives. Parler d'attitude conduit donc à parler de la motivation pour les apprentissages, signe une disposition personnelle vers un objet de savoir ou un domaine d'activité, disposition qui s'étudie au travers de notions comme l'estime de soi ou encore l'implication dans une activité. Toutefois, malgré certaines tentatives pour faire de cette dimension la condition centrale de toute formation (« il suffit d'être motivé »), elle apparaît plutôt aujourd'hui comme un élément important dans les apprentissages, qui peut en partie se construire au cours de l'activité d'apprentissage.

Le concept de compétence est apparu en formation (il a une autre acception dans le milieu de l'entreprise) pour dépasser les limites que nous venons de relever autour des notions de connaissances, de capacités et d'attitudes. Il cherche à rassembler et organiser les apports de ces trois concepts : on parle de la compétence comme de la combinaison active des connaissances, des capacités et des attitudes. Mais il s'agit surtout d'indiquer qu'une compétence c'est la possibilité de mobiliser connaissances, capacités et attitude pour réussir une action (et pas seulement de restituer des connaissances, de manifester une capacité limitée, de témoigner d'une attitude). De plus l'action visée peut se retrouver dans des situations de la vie quotidienne et concerner, pour ce qui relève par exemple de la littératie, des tâches très variées de communication.

Le terme de compétence a rencontré un grand succès dans les milieux de la formation, de l'entreprise et des institutions politiques. Ce succès repose sur quelques ambiguïtés et confusions : depuis quelques années les instances européennes ont entrepris de l'accompagner d'un travail d'application et de définition en lui accolant quelques qualificatifs, qui conduisent parfois à le tirer vers des sens parfois distincts : nous retracerons ci-dessous, dans le chapitre 2, quelques-uns des emplois de ce terme.

Le terme de compétence renvoie à l'implication d'une personne dans des actions complexes, finies et socialement significatives. Une aptitude est un élément spécifique d'une compétence. Une aptitude est plus limitée, moins complexe et plus étroitement liée à un domaine d'activité spécifique. Elle est également plus facilement observée et analysée.

Par exemple. La compétence de la réparation d'un moteur nécessite plusieurs compétences, comme:

- Les fonctions de la motricité fine
- perception
- le diagnostic de diverses causes de rupture
- la gestion logique des tâches
- la mémorisation des actions techniques
- **Les principales caractéristiques d'une compétence**
- La compétence et l'action - être capable de faire quelque chose
- La compétence et la réussite d'une action
- La compétence et une situation - liée à une situation concrète
- La compétence et la capacité de s'adapter à une classe de situations - la transférabilité
- La compétence et l'utilisation interactive des diverses compétences nécessaires pour répondre à des situations différentes
- La compétence et l'attitude - avoir l'attitude appropriée

**Lorsque** on discute des compétences, il faut prendre en considération:

- La relation entre la reconnaissance d'une compétence et le rôle de l'estime de soi dans la réussite d'une tâche, ainsi que sa reconnaissance par la société.
- L'approche basée sur les compétences utilisées dans le domaine de l'éducation exige que les objectifs soient définis en termes de «être capable de ...»
- Dans le domaine de l'enseignement des langues, l'idée de l'acquisition des compétences (et leur validation) part du principe que «les utilisateurs et les apprenants d'une langue sont essentiellement des agents sociaux qui ont des tâches à accomplir dans un ensemble donné de circonstances, dans un environnement spécifique et dans un domaine d'action particulier ».

## **1.2. Compétences en littératie,**

Après le concept de compétences, il nous reste à préciser en quel sens et pourquoi nous utilisons le concept de littératie. Ce dernier terme est apparu, toujours en Amérique du Nord, pour lutter contre une tendance à limiter la définition du « savoir-lire et savoir-écrire » à leurs formes scolaires d'apprentissage.

Lorsque de plus en plus d'adultes ont été confrontés à la nécessité d'apprendre (ou de réapprendre) à lire ou écrire (leur « langue maternelle » ou une autre langue), l'objectif de cet apprentissage a été redéfini par rapport à des compétences de communication et non plus seulement d'acquisition de niveaux de connaissances ou de capacités : c'est bien alors le fait de pouvoir, suffisamment, comprendre et à utiliser l'écrit (lire et écrire) dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité, tant pour ses besoins propres (étendre ses connaissances, par exemple) que pour participer à la vie sociale, culturelle et économiques. L'emploi de ce terme permet d'insister sur l'ensemble des fonctions de l'Écrit et des contextes de son emploi.

## CHAPITRE 2: Littératie, compétences et cadres européens

Le cadre européen pour la réalisation des objectifs de Lisbonne <sup>2</sup>, stipule que l'éducation et la formation sont le pilier principal sur lequel baser les objectifs communs européens pour l'éducation à partir de 2010.

Ces objectifs concernent les systèmes d'éducation et de formation en tant que processus d'apprentissage continu (LLL), visant à l'investissement dans le capital social collectif des sociétés européennes. Dans ce sens, l'apprentissage et la formation sont compris comme étant plus que le système éducatif formel ce qui inclut les enfants et l'éducation des adultes, tant au sein du milieu familial et les environnements sociaux informels d'apprentissage ainsi que les systèmes non formels d'éducation et de formation.

### 2.1. Compétences d'éducation tout au long de la vie

Dans ce cadre, les stratégies nationales d'éducation et de formation correspondent aux objectifs de base suivants de l'Education tout au long de la vie: l'épanouissement personnel, la citoyenneté active, l'inclusion sociale et l'employabilité (CE 2001)<sup>3</sup>.

L'épanouissement personnel fait écho à la tradition de l'éducation des adultes, selon laquelle l'apprentissage (enseignement) des compétences dans des programmes d'éducation des adultes n'est pas orienté vers l'évaluation ou la certification des compétences, mais concerne les intérêts personnels. (Voir Jarvis 2004).

D'autre part, la notion d'«inclusion sociale» (ainsi que la «cohésion sociale» et «exclusion sociale») est relative à la capacité de participer efficacement à la vie économique<sup>4</sup>, culturelle et sociale (Duffy 1995). L'exclusion sociale<sup>5</sup> est liée à de nombreuses facettes du secteur

---

<sup>2</sup> Plus précisément, dans l'UE, avec les décisions du Conseil européen de Lisbonne, les objectifs de la planification politique européenne sont posés, afin de «rendre l'économie européenne la plus compétitive et la plus dynamique du monde, basée sur les connaissances et capable d'un développement économique stable avec des postes de travail plus nombreux et d'une cohésion sociale plus élevée. (CE Lisbonne en 2000, § 5) considérant que la réunion de De Feira, la CE et les pays de l'UE ont assumé la tâche de contribuer à la conception du cadre de "stratégies correspondantes et les mesures concrètes qui permettront de renforcer l'éducation tout au long de la vie pour tout le monde (CE Feira de 2000, § 3).

<sup>3</sup> Ce changement d'orientation de l'emploi comprise en termes de travail ou non à l'employabilité, la capacité d'un être au travail, est devenu l'objet de vives critiques (pour plus de voir R. Passet (2000)

<sup>4</sup> Comme il a été observé, l'exclusion sociale n'est pas seulement l'une des conséquences du chômage, car pour de nombreux travailleurs des activités du marché sont en mesure d'augmenter les phénomènes d'exclusion sociale, lorsque, par exemple, ils ne peuvent pas participer à la consommation, puisque le but est de monter les prix pour

social et économique et pas exclusivement à l'un d'eux. En conséquence, l'exclusion sociale concerne les relations entre l'individu et la société ainsi que la dynamique de cette relation (Atkinson 1998).

La rhétorique dominante dans l'UE articule les politiques éducatives tout au long de la vie pour pallier le manque de citoyens adultes limités dans la vie en raison :

- de leur non éducation ou leur formation insuffisante dans les nouvelles compétences de base que l'économie du savoir exige, et
- du manque des compétences que suppose une participation active à la vie sociale des sociétés occidentales modernes.

De cette façon, les politiques éducatives d'éducation tout au long de la vie ont une approche binaire. D'une part, ces politiques sont prévues comme des mesures contre l'exclusion sociale dans un contexte économique; afin de développer des capacités pour accéder à des environnements de travail. D'autre part, elles sont organisées comme des mesures contre l'exclusion sociale en relation à une base socio-culturelle, comme l'inclusion dans des réseaux sociaux, et la réalité multiculturelle des sociétés européennes.

Le Mémo pour l'éducation tout au long de la vie (CE 2000), la citoyenneté active et l'employabilité, comprend les deux objectifs les plus dominants - pierres angulaires d'une société européenne de l'économie de la connaissance. La citoyenneté active met l'accent sur le degré avec lequel les individus participent à tous les aspects de la vie sociale et économique, et aussi sur leur niveau d'appartenance à la société dans laquelle ils vivent. L'employabilité, la capacité d'assurer et de préserver l'emploi, comprend la dimension fondamentale de la citoyenneté active et est également la condition déterminante pour réduire les antagonismes européenne et l'amélioration de la prospérité dans la «nouvelle économie».

La citoyenneté active ainsi que l'employabilité dépendent de l'acquisition de connaissances et de compétences qui permettent aux individus de participer à la vie économique et sociale. Toutefois, le texte "Faire une réalité de l'espace européen de l'éducation » reflète les préoccupations "des participants pour la domination de l'employabilité et du marché dans la définition de l'éducation tout au long de la vie" (CE, 2001, 9). La réunion a abouti à une meilleure compréhension des activités de l'éducation tout au long de la vie en termes plus larges que la seule économie de marché, en se concentrant sur la dimension spirituelle et culturelle de l'apprentissage.

---

le profit, ce qui entraîne l'exclusion de certains des marchés des meilleurs produits et de services de qualité supérieure. Même les interventions publiques, par exemple, dans les programmes de la sécurité sociale, entraînent la marginalisation des individus et des groupes sociaux du centre de processus socioculturels

<sup>5</sup> Les concepts de l'exclusion sociale sont soit un manque de participation dans les institutions sociales (Duffy 1995, Paugam et Russell 2000), ou la non-manifestation des droits de la citoyenneté (Salle 1995, Klasen, 1998), ou la distanciation socio-économique croissante entre les groupes sociaux (Akerlof 1997)

Pour cette raison, les quatre objectifs interdépendants (selon la formulation du texte) mentionnés ci-dessus, ont été acceptés: l'épanouissement personnel, la citoyenneté active, l'inclusion sociale et l'employabilité. En ce sens, les politiques prévues voient l'éducation tout au long de la vie comme « toute activité d'apprentissage qui vise à l'amélioration des connaissances, aptitudes et capacités dans le cadre du développement personnel, civique, social et / ou liée à une perspective liée à l'emploi » (CE 2001, 9).

**Un tableau regroupant les différentes définitions et concepts de base utilisés**

<p>Objectifs du cadre de référence européen des compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie</p>	<p>“1) Identifier et définir les compétences clés nécessaires à l'épanouissement personnel, la citoyenneté active, la cohésion sociale et l'employabilité dans une société de la connaissance;</p> <p>2) Soutenir le travail des États membres pour s'assurer qu'à la fin de la formation initiale les jeunes ont développé des compétences clés à un niveau qui les prépare à la vie adulte et qui constitue une base pour de futurs apprentissages et la vie professionnelle, et que les adultes sont capables de développer et actualiser leurs compétences clés tout au long de leur vie</p> <p>3) Fournir un outil de référence au niveau européen pour les décideurs, les prestataires d'enseignement, les employeurs et les apprenants eux-mêmes afin de faciliter les efforts nationaux et au niveau européen vers des objectifs communs;</p> <p>4) Fournir un cadre pour l'action au niveau communautaire à la fois dans le programme Education et Formation 2010 « et dans les programmes communautaires d'éducation et de formation." (CE, 2007:3)</p>
<p>Tests de littératie de base dans Modeval 1</p>	<p>évaluer les stagiaires afin qu'ils aient la capacité à: produire des textes écrits et oraux pour participer à différentes situations de communication de la vie quotidienne (relations avec les services publics, la recherche d'emploi, la revendication des droits, etc) reconnaître les facteurs qui influencent le sens dans la production de textes oraux et écrits dans des circonstances concrètes de communication, comprendre et combiner efficacement les textes verbaux et visuels des imprimés, connecter les informations et les connaissances qui sont fournies dans la publication électronique de textes</p>
<p>Compétence</p>	<p>"Les compétences sont définies ici comme une combinaison de connaissances, de compétences et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour</p>

	<p>l'épanouissement personnel et le développement, la citoyenneté active, l'inclusion sociale et l'emploi." (CE, 2007:4)</p> <p>Dans le contexte du Cadre européen des certifications, la compétence signifie la capacité avérée d'utiliser les connaissances, les aptitudes sociales, personnelles et / ou méthodologiques, dans des situations d'étude ou de travail et concernant le développement professionnel et personnel. Dans cette perspective, la compétence est décrite en termes de responsabilité et d'autonomie ". (CEC-CE, 2008:11)</p>
Compétence dans les aptitudes de base	<p>"La compétence dans les aptitudes de base pour la langue, la littératie, la numératie et les technologies de l'information et de la communication (TIC) est un fondement essentiel pour apprendre, apprendre à apprendre et soutient toutes les activités d'apprentissage. Il y a un certain nombre de thèmes qui sont appliqués à travers le Cadre de référence: la pensée critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments jouent un rôle dans les huit compétences clés. "(CE, 2007:4)</p>
Communication dans la langue maternelle	<p>"La communication dans la langue maternelle est la faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, des pensées, des sentiments, des faits et des opinions à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire), et de se livrer à des interactions linguistiques appropriées et créatives dans un plein éventail de contextes sociaux et culturels, en éducation et formation, au travail, à la maison et lors des loisirs "(CE, 2007:4)</p>
Communication dans une langue étrangère	<p>"La communication en langues étrangères partage globalement les mêmes dimensions d'aptitudes principales en communication que la langue maternelle: elle est fondée sur la capacité de comprendre, d'exprimer et d'interpréter des concepts, des pensées, des sentiments, des faits et des opinions à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire) dans une gamme appropriée de contextes sociaux et culturels (éducation et formation, travail, maison et loisirs) selon les désirs et les besoins. La communication en langues étrangères demande aussi des compétences comme la médiation et la compréhension interculturelle. Le niveau de maîtrise de la langue d'un individu variera selon les quatre dimensions concernées (écouter, parler, lire et écrire) selon les différentes langues,</p>

	ainsi qu'en fonction de chaque contexte social et culturel, l'environnement, des besoins et / ou des intérêts ». (CE, 2007:5)
--	---

<p><b>(Cadre européen des langues [Conseil de l'Europe-ELF]) (I)</b></p> <p><b>Compétences linguistiques: le langage comme un système formel</b></p>	<p>“Description de toute langue comme un système formel pour l'expression du sens. Identifier et classer les principaux éléments de la compétence linguistique définie comme la connaissance et l'aptitude à utiliser les ressources formelles à partir desquelles des messages significatifs bien formés peuvent être assemblés et formulés " (CoE-ELF-2001:108-109)</p>
<p><b>(Cadre européen des langues [Conseil de l'Europe-ELF]) (II)</b></p> <p><b>La compétence sociolinguistique: La dimension sociale de l'utilisation des langues</b></p>	<p>“Les connaissances et compétences nécessaires pour faire face à la dimension sociale de l'utilisation des langues. Comme on l'a fait remarquer à l'égard de la compétence socio-culturelle, puisque la langue est un phénomène socio-culturel, une grande partie de ce qui est contenu dans le Cadre, en particulier en ce qui concerne la situation socio-culturelle, est pertinent pour la compétence sociolinguistique. Les questions traitées ici sont celles qui sont spécifiquement liées à l'utilisation des langues et ne sont pas traitées ailleurs: marqueurs linguistiques des relations sociales, les conventions de politesse, les expressions de la sagesse populaire; les différences de registre; le dialecte et l'accent. " (CoE-ELF-2001:118)</p>
<p>{Cadre européen des langues [CoE-ELF]} (III)</p> <p>Compétence pragmatique:</p>	<p>“les principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et organisés, utilisé pour exécuter des fonctions de communication et planifiés selon les schèmes interactionnels et transactionnels” [CoE-ELF,2001:123]</p> <p>Compétence rhétorique {ELF/PC –DC}</p> <p>par exemple, l'accent sur le sujet, l'effet des motifs nouveaux / la structure et la gestion du discours: l'organisation thématique, la cohérence et la cohésion, la commande logique, le style et le registre, l'efficacité rhétorique, conception de texte (= connaissance des conventions pour la conception de texte dans la société) etc.</p> <p>Compétence fonctionnelle {ELF/PC – FC}</p>

	<p><u>Micro fonctions</u>: catégories d'énoncés courts utilisés tour à tour dans une interaction - <u>Macro fonctions</u>: catégories de l'utilisation fonctionnelle de la langue parlée et du texte écrit consistant en la production orale et écrite de types de texte, par exemple, description, argumentation, listes narration, etc.)</p>
Savoir	<p>“le résultat de l'assimilation d'informations grâce à l'apprentissage. Le savoir est un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine de travail ou d'études. Dans le contexte du Cadre européen des certifications, les savoirs sont décrits comme étant théoriques ou factuels” (EQF-EC , 2008:11)</p>
Résultats d'apprentissage	<p>Les déclarations de ce qu'un apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage, qui est défini en termes de connaissances, aptitudes et compétences ”; (EQF-EC , 2008:11)</p>
Littératie	<p>La littératie ne vise pas seulement à l'acquisition de la lecture et techniques d'écriture. Son contenu est élargi afin de couvrir les compétences requises dans le contexte socio-économique contemporain des actions citoyennes. Dans ces contextes les textes ne sont pas seulement produits dans le mode écrit, mais ils comprennent les modes multimodaux de la communication intégrant texte, image, son, etc, ce qui nécessite des compétences élargies pour comprendre le sens développé.</p>
Cadre national de qualifications	<p>“instrument de classification des certifications en fonction d'un ensemble de critères pour des niveaux d'apprentissage déterminés, dans le but d'intégrer et coordonner les sous-systèmes nationaux de qualifications et d'améliorer la transparence, l'accessibilité, la progression et la qualité des certifications pour le marché du travail et la société civile.” (EQF-EC , 2008:11)</p>
Qualification	<p>"Un résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétente établit qu'un individu a atteint les résultats d'apprentissage en respectant une norme donnée” (EQF-EC , 2008:11)</p>
Aptitudes	<p>“la capacité d'appliquer les connaissances et l'utilisation du savoir-faire pour réaliser des tâches et</p>

	résoudre des problèmes. Dans le contexte du Cadre européen des certifications, les compétences sont décrites comme étant cognitives (utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) ou pratiques (fondées sur la dextérité et l'utilisation de méthodes, de matériels, outils et instruments) (EQF-EC , 2008:11)
--	--

## 2.2. Évolution des compétences dans un contexte européen

Les compétences clés sont définies comme une combinaison de connaissances, aptitudes et attitudes. Cette définition a permis d'identifier et de définir les compétences clés nécessaires à l'épanouissement personnel, la cohésion sociale et l'employabilité dans la société de la connaissance.<sup>6</sup>

À cet égard, DeSeCo définit 3 catégories de compétences clés<sup>7</sup>, alors que le cadre de référence européen répertorie 8 compétences clés<sup>8</sup>.

En réalité, beaucoup d'adultes sont encore loin d'atteindre les objectifs fixés à Lisbonne. Pour aider à les atteindre il est utile de définir différents niveaux de compétences de base. Ces niveaux peuvent être un outil utile pour les enseignants et les apprenants travaillant dans des programmes en conformité avec le cadre des objectifs fixés par l'Union européenne.

Les problèmes de catégorisation des compétences, en général, comme la définition du cadre des compétences sociales, en particulier, ont continué à apparaître même après 2002 et le passage des aptitudes aux capacités clés<sup>9</sup>. Suite à la catégorisation des contextes

---

<sup>6</sup> Comme défini dans la «Recommandations du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie» présenté par la Commission européenne (2005),

<sup>7</sup> Définition et sélection des compétences: Agir de façon autonome, en utilisant des outils de manière interactive et interagir dans des groupes socialement hétérogènes.

<sup>8</sup> Communication dans la langue maternelle, communication dans une langue étrangère, compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies, compétence numérique, apprendre à apprendre, compétences interpersonnelles, compétences interculturelles et compétences sociales et civiques, esprit d'entreprise, et expression culturelle.

<sup>9</sup> En termes généraux, la notion de capacité tend à devenir un terme de portée générale, qui est utilisé par de nombreuses disciplines scientifiques avec des significations différentes (étant donné le contexte). Par conséquent, la capacité est parfois liée à des compétences et des attributs (ASEM-Bailey, Intzidis et al. 2002) et d'autres fois elle est définie à partir d'un point de vue plus fonctionnel, dans lequel la dimension personnelle et sociale est prise en considération. (OECD-DeSeCo). En matière d'éducation et de formation la capacité comprend l'objectif ultime (compris comme lié à la connaissance et la façon de réaliser quelque chose), de sorte que l'individu serait en mesure de gérer la crise socio-économique et les transformations de la sphère du travail (Dietrich 1999, 22)

d'acquisition des connaissances dans les programmes d'enseignement des systèmes d'éducation formelle, les capacités clés de la Commission européenne<sup>10</sup> sont décrits comme indiqué dans la note 10

Dans cette classification, les compétences sociales ne sont pas mentionnées comme une catégorie distincte. Toutefois, dans la catégorisation proposée par la recherche du Cedefop, la compétence «apprendre à apprendre» est répertoriée comme une compétence sociale, et elle correspond à la capacité clé du même nom dans le texte de la CE. En outre, les définitions des compétences interpersonnelles et civiques<sup>11</sup> correspondent à certaines des compétences sociales du Cedefop. Il existe toutefois des compétences sociales et interculturelles de la recherche du Cedefop dont le contenu est divisé entre plusieurs des compétences-clés du texte de l'UE, et en particulier entre les capacités interpersonnelles et civiques, l'expression culturelle et la capacité de communiquer dans une langue étrangère.

L'approche de l'OCDE semble un peu différente, où les connaissances, les compétences et les positions (attitudes) qui rendent les individus plus capables en termes d'emploi, représentent le capital humain sur le plan social (OCDE-DeSeCo: Keating 2001).

En 2007, le cadre de référence européen des compétences clés pour l'éducation tout au long de la vie a été publié par l'Office des publications officielles des Communautés européennes. Dans ce document, les 8 compétences clés ont les noms suivants:

- Communication dans la langue maternelle
- Communication en langues étrangères
- Compétence mathématique et compétences de base en science et technologie
- Compétence numérique (l'utilisation critique de la société de l'information)
- Apprendre à apprendre - (l'accent est mis sur les résultats d'apprentissage)
- Compétences sociales et civiques
- Sens de l'initiative et esprit d'entreprise
- Prise de conscience et expression culturelles

---

<sup>10</sup> En ce qui concerne la Commission européenne les compétences-clés constituent un ensemble multifonctionnel de connaissances, d'aptitudes et de postures, dont tous les gens ont besoin pour leur réalisation personnelle et leur développement, l'intégration et l'employabilité" (E.C. 2003)

<sup>11</sup> "Cela inclut toutes les formes de comportement qu'une personne doit posséder pour participer efficacement à la vie sociale. Les compétences interpersonnelles sont nécessaires à l'interaction efficace entre les individus et / ou des groupes et sont appliquées dans le domaine public et privé de l'action de l'individu. "

### **2.3. Les objectifs généraux de l'évaluation en Littérature**

Tous les intervenants dans le domaine de l'éducation de base des adultes effectuent des tests d'évaluation ou des enquêtes pour recueillir des informations sur des groupes particuliers de personnes. Le projet Modeval 1 a identifié quatre principaux acteurs qui évaluent différentes compétences.

#### **Organisations internationales**

Les organisations internationales recueillent des données visant à fournir des informations comparatives sur le développement des systèmes éducatifs dans les différents pays. Les évaluations comparatives sont menées entre les États membres et chaque membre informe de sa situation par rapport à celle des autres membres et à la situation mondiale. Les résultats des évaluations et les données statistiques aident les États membres à évaluer leur situation et à modifier ou à mettre en œuvre des politiques visant à aborder ces questions.

#### **Autorités nationales, régionales locales, entreprises, syndicats**

Ces acteurs sont plus proches des personnes ciblées à évaluer que le premier groupe. L'objectif principal de leurs tests d'évaluation ou des enquêtes menées est d'identifier les individus qui sont loin de la maîtrise des compétences (par exemple en matière de littérature), attendue ou requise dans une société donnée. La plupart des membres de ce groupe ont la responsabilité de la mise en œuvre des programmes officiels. Ils effectuent des enquêtes longitudinales pour évaluer l'efficacité de ces programmes. Les études à ce niveau permettent de fournir de plus amples renseignements sur le niveau de compétence d'une population que des enquêtes internationales.

#### **Universités, chercheurs, organisations d'éducation et de formation professionnelle**

Les membres de ce groupe réalisent des études sur les populations restreintes dans un domaine particulier. Leurs études fournissent généralement des observations très précises et sur la base de ces observations, des chercheurs peuvent développer des hypothèses de travail. Les données obtenues à partir des évaluations faites par ce groupe sont utilisées par les gestionnaires et les coordonnateurs de programme pour décider le type de formation qu'ils ont l'intention de mettre en œuvre.

**Enseignants, formateurs, encadrants, stagiaires, apprenants**

**Pour le projet Modeval 2, c'est à ce dernier groupe que nous avons choisi de nous adresser**

## **2.4. Les questions clés pour la construction de tests d'évaluation**

Bien que les concepteurs d'évaluation adaptent leurs outils aux besoins des personnes interrogées et prennent en considération le contexte, les questions clés à poser lors de la création de tests d'évaluation sont communes à tous les tests, à savoir.

- Que voulons-nous évaluer?
- Quelle méthodologie technique est la plus appropriée aux objectifs identifiés?
- Quels sont les objectifs et les applications du test?
- Quel est le fondement théorique du test?
- Quelle est la logique qui sous-tend le test?
- Le test est-il pertinent par rapport aux items à mesurer?
- Qu'en est-il de la fiabilité du test?
- Les matériaux sont-ils de bonne qualité?
- Le manuel est-il pertinent et utile?

Il est impératif que les tests soient interprétés de la même manière par des personnes différentes.

## **2.5. Autres questions relatives à l'évaluation**

**Equité**

Les tests d'évaluation doivent offrir aux participants la possibilité de démontrer leurs compétences en littératie, et non les décourager de poursuivre leur formation.

### **Motivation et inscription**

La motivation est étroitement liée aux résultats des tests d'évaluation. Les adultes qui rencontrent des difficultés en littératie font de leur mieux pour réussir les tests de manière à cacher leurs difficultés. Par conséquent, les tests d'évaluation doivent être différents des tests scolaires et ressembler à des tâches quotidiennes.

### **Administration orale des tests**

Comme les adultes avec des compétences faibles sont souvent incapables de lire et de comprendre les textes des épreuves écrites, ceux-ci doivent autant que possible être donnés oralement, et les participants devraient être autorisés à donner des réponses orales plutôt que par écrit. Le libellé du test doit être testé pour s'assurer qu'il est compréhensible.

## **2.6. Questions de comparaison**

L'évaluation a pour but de décider si le niveau de l'apprenant est dans la norme. Dans la salle de cours, il n'y a pas de réel besoin de comparaison. Toutefois, les enseignants pourraient souhaiter situer le niveau de leurs apprenants par rapport à des références ou normes externes, ou par rapport à une population plus large si les tests utilisés en cours sont semblables à des tests utilisés dans l'évaluation à grande échelle.

## **2.7. Un cadre européen/international pour les enquêtes d'évaluation**

Dans le projet Modeval 1, les partenaires ont convenu que la création d'un cadre européen/international pour la conception de tests sera l'occasion de combiner les avantages des enquêtes nationales et internationales et d'accroître leur utilité.

Un tel cadre devrait veiller à ce que:

- toutes les évaluations incorporent des tests objectifs, des études des conduites des personnes dans l'entretien et des informations sur leurs compétences dans la vie quotidienne (par le biais d'un questionnaire ou par observation directe).
- le processus d'évaluation permette aux personnes interrogées de montrer le maximum des compétences dont elles disposent.

- la situation de test soit aussi proche que possible du contexte de la vie réelle.

## CHAPITRE 3 : Un outil pour évaluer les compétences de base en Littérature

Nous présentons ici, pour cet outil, élaboré sous la responsabilité du PsyEF,<sup>12</sup> les objectifs et les choix de construction décidés, après une première phase de testing, par les partenaires du projet MODEVAL (Modeval 1 et Modeval 2).

L'outil a été **adapté** par les partenaires européens du projet MODEVAL ((Modeval 1 et Modeval 2) en fonction des spécificités alphabétiques et orthographiques de chaque langue et en fonction de la culture écrite propre à chaque pays.

### 3.1 A quel public cet outil est-il destiné ?

- Pour **l'oral**, le niveau choisi (comme niveau minimum de compréhension et d'expression de l'oral) est le niveau **B2** du cadre européen des langues ; le niveau B2 représente celui des personnes qui comprennent et se font comprendre dans les actes les plus courants de la vie quotidienne.
- Pour **l'écrit**, le niveau choisi (comme niveau minimum de compréhension et d'expression de l'écrit) est le niveau **A (A1 et A2)** du cadre européen des langues. La personne peut comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues ou lire des textes courts très simples, elle peut trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et comprendre des lettres personnelles courtes et simples. Elle peut écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances, peut porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple son nom, sa nationalité et son adresse sur une fiche d'hôtel. Elle peut écrire des notes et messages simples et courts, une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.
- **Pourquoi ce choix de « niveau »** par référence au cadre européen des langues ? Le niveau B2 à l'oral correspond assez bien au niveau atteint par les personnes ayant suivi au moins une scolarité primaire (ou 5 ans de scolarité) ; les personnes dans ce cas ayant des difficultés avec l'écrit sont dites illetrées (par opposition aux personnes dites analphabètes qui ont suivi une scolarité

---

<sup>12</sup> PsyEF : équipe de recherche (directeur : J.-M. Besse) du Laboratoire "Santé, Individu, Société" (E.A. n°4129) Site Université Lumière Lyon2.

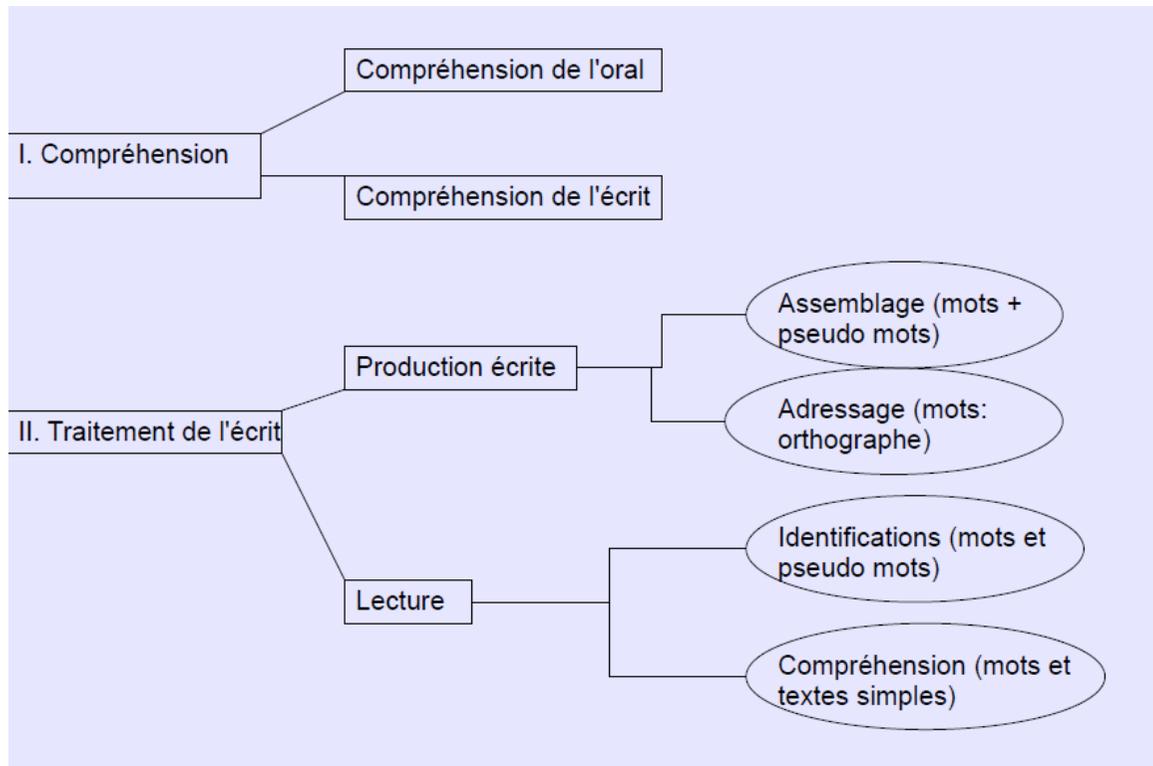
inférieure à 5 ans). On trouvera une description des niveaux (en français et en anglais) du cadre européen des langues en cliquant sur le lien suivant :

- [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Pass\\_2spr.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Pass_2spr.pdf)

### **3.2 Ce qui est évalué par l'outil Modeval 2**

Les compétences en lecture et écriture que nous avons choisi d'évaluer peuvent se résumer au schéma suivant :

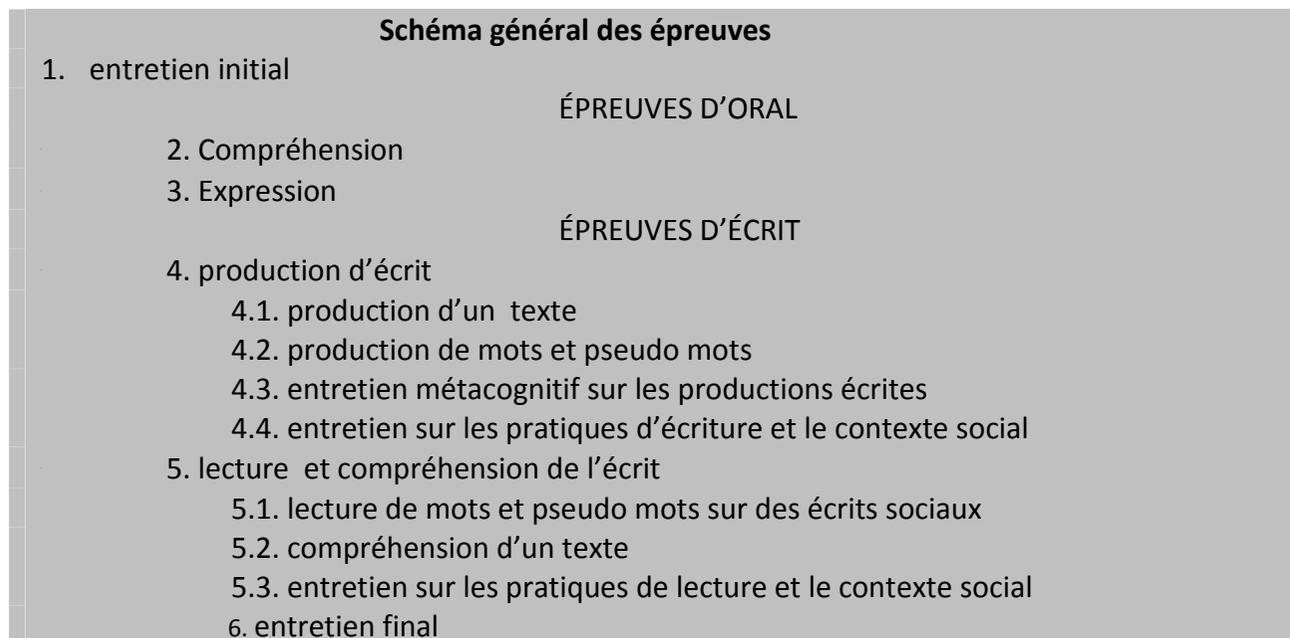
**Schéma général des compétences à évaluer, en lecture et écriture**



Or, la compréhension de l'écrit est directement influencée par la compréhension antérieure de la langue orale.

D'où l'intérêt d'évaluer aussi la compréhension de l'oral grâce à des indicateurs généraux, en tenant compte du fait que l'outil est le plus souvent destiné à des formateurs, des enseignants, davantage qu'à des spécialistes de l'évaluation.

Nous avons également fait le choix d'inscrire ces évaluations dans le cadre plus large d'un entretien d'évaluation, avec le souci de commencer par un entretien qui permette d'instaurer une relation de confiance suffisante pour que l'apprenant puisse se mobiliser. D'autre part, les supports de travail sont choisis en essayant de privilégier des documents qui rappellent des usages quotidiens et évitent des connotations trop « scolaires », puisqu'une partie importante du public susceptible d'être évalué a rencontré de grandes difficultés dans sa scolarité (cf., sur ces points, Besse, J.-M., Luis, M.-H., Bouchut, A.-L., Martinez, F. (2010). La mesure des compétences en traitement de l'écrit chez des adultes en grande difficulté. *Economie et Statistique*, N° 424-425, 39-48.)



### 3.3 Les choix d'épreuves

### 3.3.1 Compréhension de l'oral (comprendre en écoutant)

#### Le choix du « texte oral » :

Nous avons choisi un « texte » d'introduction d'un programme de télévision par un présentateur tels que sont présentés des reportages.

Nous avons inventé un commentaire qui fait référence à une région et à un événement imaginaires.

Le texte contient des mots fréquents, assez fréquents et peu fréquents. La construction des phrases est relativement simple du fait du genre du texte, néanmoins l'auditeur doit produire des inférences pour tout comprendre.

#### Remarques pour l'utilisateur

- pour l'épreuve de compréhension de l'oral, les questions doivent être posées ORALEMENT.
- il s'agit de vérifier la compréhension en langue et non la mémoire ou l'adaptation sociale (même si ces dernières participent de la compréhension en général).

Ainsi,

- avec un propos très (trop) long puis des questions très (trop) précises, une mauvaise réponse pourrait provenir d'une mauvaise compréhension en langue ou d'une mauvaise mémoire sans que l'évaluateur puisse les distinguer et l'interprétation serait faussée.
- avec un propos socialement très marqué, la mauvaise réponse pourrait provenir d'une mauvaise compréhension en langue ou d'un manque d'adaptation sociale.
- Pour éviter ces écueils, les propos et les questions doivent être entendus **deux fois** ; les thèmes abordés doivent **présenter un intérêt général** et ne pas favoriser une petite partie des sujets interrogés.

**Le choix du « texte oral »** : le texte est un monologue ou un dialogue. Il est construit en fonction des besoins de l'expérimentation. Il faut pouvoir repérer, chez les personnes, la

- capacité à répondre à des **questions explicites**, c'est-à-dire des questions dont la réponse se trouve explicitement dans l'énoncé.
- capacité à répondre à des **questions implicites**, c'est-à-dire à des questions dont la réponse doit obliger l'auditeur à produire une inférence.
- capacité à répondre à des **questions lexicales**, c'est-à-dire à des questions qui vérifient la connaissance de mots ou d'expressions.

Exemples : un bulletin d'information à la radio dit :

« Aujourd'hui, à 7 heures du matin, un jeune homme a plongé dans les eaux glacées du Rhône et a ramené sur la berge un promeneur qui avait malencontreusement glissé. Si le jeune homme est sain et sauf, la victime, hélas, est décédée. »

Question **explicite** :

- À quelle heure s'est passé le fait divers raconté ?

Question **implicite**

- comment est morte la victime ? :  assassinée ?  brûlée ?  noyée ?

Question **lexicale** :

- que veut dire **malencontreusement** ?

Pour être sûr que la personne ne répond pas au hasard, il est nécessaire de lui demander une **justification** après la réponse, du genre « **d'accord, comment avez-vous trouvé la réponse ?** »

**Consignes** : les questions sont posées oralement et répétées (de la même façon) si nécessaire.

**Nombre des items** : le nombre des items par épreuve doit être identique chez tous les partenaires du projet européen Modeval. 10 questions d'oral semblent suffisantes (4 questions explicites, 4 questions implicites et 2 questions lexicales).

### 3.3.2 Expression de l'oral (parler)

Il s'agit de vérifier que les personnes savent s'exprimer dans la langue et construisent des énoncés simples mais corrects.

**Les objectifs** de cette épreuve sont :

- d'évaluer la précision lexicale : 20 mots doivent être énoncés par la personne interrogée et les questions doivent amener à utiliser dix de ces mots.
- d'évaluer le niveau de syntaxe : phrases correctes/incorrectes syntaxiquement (en ne prenant en compte que la syntaxe de l'oral).
- d'évaluer la prononciation : un nombre trop important de phonèmes mal prononcés peut entraver la communication orale et/ou écrite. Chaque partenaire européen fixe ce nombre en fonction des contraintes de sa langue.

**Le support** d'expression orale est laissé au choix des partenaires européen : ce peut être une vidéo, une image, une photo. Nous avons choisi, pour la version française, le thème des vacances avec deux photos de plage devant donner lieu à des énoncés contenant des mots fréquents et assez fréquents (base Lexique 3). La première photo représente une plage de sable en été, la mer, des gens en maillot de bain qui bronzent ou s'abritent sous des parasols, se baignent, se promènent. La deuxième au contraire représente une plage déserte, seule une personne en manteau s'y promène, l'on comprend que c'est l'hiver et qu'il fait froid.

**Choix des mots**

Nous attendons que les personnes interrogées énoncent au moins 10 mots de la liste des 20 ci-dessous.

**Liste des mots à prononcer** (Les consignes sont données oralement)

Bronzer (conjugué ou non)

Chaud

Déserte

Eau

Été

Froid

Gens

Hiver

Maillot de bain ou maillot seul

Manteau ou pull, ou vêtement chaud..

Mer ou océan

Monde (il y a du monde, par ex.)

Parasol

Personne (il n'y a personne, par ex.)

Plage

Sable

Saison

Se baigner, nager (conjugué ou non)

Se promener (conjugué ou non)

Seul(e)

### 3.3.3. Production écrite (écrire)

Deux épreuves permettent de vérifier les compétences scripturales des personnes interrogées. Les épreuves ne doivent en aucun cas rappeler l'exercice scolaire de la dictée et sont contextualisées. Il s'agit d'observer les modalités de traitement utilisées par la personne, selon les catégories de la psycholinguistique cognitive, dans une production écrite sans modèle. L'analyse porte sur les performances (efficacité orthographique), mais aussi sur les procédures utilisées et la nature des erreurs.

Les personnes doivent écrire **un message** et une **liste de mots**.

La production écrite d'un texte permet d'étudier comment le locuteur-scripteur organise et transcrit ses idées en fonction :

- du contexte (adresser un message à un(e) ami(e) [si la personne interrogée est un homme message à UN ami, si la personne interrogée est une femme, message à UNE amie]
- des buts énoncés (laisser des instructions lors d'une absence prolongée)
- de ses compétences de scripteur

La production écrite de mots est une production sous dictée ; cette dernière est introduite non pas comme un exercice scolaire mais comme une liste à écrire dans un contexte plausible pour un adulte : une liste d'objets à ne pas oublier pour les vacances. Pour étudier les compétences dans des conditions comparables et obtenir des mesures précises, les items à produire ont été créés (4 pseudo-mots) ou choisis en tenant compte de leur fréquence<sup>13</sup> (4 mots fréquents vs 4 mots peu fréquents).

---

<sup>13</sup> Base lexique 3 : <http://www.lexique.org/>

**Les objectifs** sont :

- évaluer l'écriture d'un petit texte
- évaluer l'écriture de mots et pseudo mots isolés.

**Le contexte** de ces deux épreuves est laissé au choix.

**Les consignes** sont exprimées oralement et répétées plusieurs fois si la personne interrogée le souhaite. La personne interrogée doit entendre distinctement qu'elle a **tout son temps** pour écrire. Le temps utilisé est noté sur la feuille de recueil mais pas coté. Il ne s'agit pas d'une épreuve de vitesse, mais la vitesse étant une donnée objective, il est intéressant de la noter.

**Le nombre des items** est identique pour tous les partenaires européens :

- Pour le texte : 3 niveaux : niveau micro-structurel, niveau macro-structurel, niveau orthographique (les performances orthographiques de la personne sont différentes selon qu'elle a l'initiative du texte comme dans le message ou pas comme dans la dictée).
- Pour les mots : 12 mots (4 pseudo-mots, 4 mots fréquents et réguliers, 4 mots peu fréquents et irréguliers).

#### **Mots et pseudo mots choisis pour la liste**

	<b>Pseudo mots</b>	<b>Mots fréquents</b>	<b>Mots peu fréquents</b>
3 Phonèmes	Ric	Route	En-cas
4 Phonèmes	Voulaize	Chapeau	Rayé
5 Phonèmes	Pinchal	Soleil	Omelette

7 Phonèmes	Novirette	Téléphone	Cerf-volant
------------	-----------	-----------	-------------

### **La réflexion métacognitive**

À l'issue des deux productions écrites comme des épreuves de lecture, l'évaluateur clôt la situation par un entretien métacognitif permettant de vérifier comment les personnes décrivent et analysent leurs compétences scripturales (orthographiques et rédactionnelles).

### **Les pratiques sociales d'écriture**

Il importe également de vérifier dans quel contexte la personne se sert de l'écriture et pour quels usages.

### **3.3.4 Lecture (lire)**

L'évaluation de la lecture se décline également en deux épreuves

- identification de mots et pseudo-mots sur des écrits sociaux.
- lecture et compréhension d'un texte court : le texte à lire est un article de journal relatant un fait-divers.

Les épreuves ne doivent en aucun cas rappeler l'exercice scolaire de la lecture de mots et de texte et sont contextualisées.

#### **Les objectifs sont :**

- évaluer la compréhension d'un texte écrit.
- évaluer la lecture-déchiffrement et vérifier la construction de la relation phonie-graphie dans l'acte lexique.

**Le support** : pour l'épreuve de compréhension, il est laissé au choix des partenaires européens avec les contraintes suivantes :

- le texte ne doit pas être accompagné d'images suggérant les réponses.
- le texte ne doit en rien évoquer un exercice scolaire.
- le texte doit donner lieu à des questions comparables à l'épreuve de compréhension orale (explicite, implicite, lexicale).

**Les consignes** (questions à poser) sont données oralement.

**Les items** : les questions de compréhension de l'écrit sont choisies sur le même modèle que celles de la compréhension orale. Les réponses sont suivies d'une deuxième question : « oui, comment avez-vous fait pour le savoir ? »

### **La réflexion métacognitive**

À l'issue des épreuves de lecture, l'évaluateur clôt la situation par un entretien métacognitif permettant de vérifier comment les personnes décrivent et analysent leurs compétences lectorales.

### **Les pratiques sociales de lecture**

Il importe aussi de vérifier dans quel contexte la personne se sert de la lecture et pour quels usages.

**Nota** : La personne évaluée n'a pas à lire les consignes ou à écrire des réponses (sauf pendant l'épreuve de production écrite). C'est l'évaluateur qui coche ou note les réponses de la personne et toutes les questions sont posées oralement par l'évaluateur.

## **3.3.5 Les entretiens**

**L'entretien initial** vise à mettre la personne en confiance. On profite de cet entretien pour avoir une première approche du rapport à l'écrit de la personne, de sa familiarité avec les écrits qui l'entourent dans sa vie professionnelle et sociale. Ce moment vise à comprendre le parcours scolaire et professionnel de la personne en venant peu à peu au rapport entretenu avec l'Écrit. Il amène la personne à parler d'elle-même, de son histoire et de son vécu, et de ce qui lui donne un sens. Il permet de commencer à définir les motifs pour lesquels un parcours – d'accompagnement, d'insertion, de formation, de qualification – pourrait être entrepris.

Cet entretien aide également à la mise en place d'un cadre de relation pour la situation d'évaluation : le travail débute par l'établissement d'un rapport mutuel de confiance, avant d'entrer dans une phase d'observation des compétences.

L'évaluateur encourage la personne à s'exprimer, à prendre la parole, à témoigner de son vécu. Il cherche à la connaître mieux, dans son présent et dans son histoire.

Attention toutefois : l'évaluateur ne doit pas se montrer intrusif, il doit respecter le silence éventuel de la personne. Il doit aussi veiller à ne pas encourager ou solliciter des confidences qui requièrent parfois des compétences – et un cadre de travail – différent. Enfin, l'entretien ne doit pas durer trop longtemps, le but étant simplement d'amorcer un dialogue avec la personne et de l'aider à se sentir à l'aise.

**L'entretien final** vise à faire avec la personne un premier bilan positif et dynamique sur ce qu'elle sait, ce qu'elle souhaiterait apprendre, sa façon de se projeter dans l'avenir.

### **3.3.6 Autres informations recueillies**

Il est nécessaire de recueillir les renseignements suivants : âge, sexe, lieu de naissance, lieu de résidence, diplômes scolaires et professionnels, durée de la scolarité, profession actuelle. Ces renseignements peuvent être obtenus soit au cours de l'entretien initial (en évitant toutefois l'interrogatoire de type « policier »), soit au moment de l'inscription de la personne dans la structure d'accueil.

## CHAPITRE 4 : Littératie et citoyenneté

La définition de la littératie a été progressivement élargie. Dans les premiers temps elle désignait seulement la capacité à utiliser l'alphabet, à lire et écrire, mais aujourd'hui, elle est liée à la participation effective d'une personne dans la société. Nous constatons que des aspects de la littératie sont parfois liés aux compétences sociales (nomenclature du CEDEFOP) ou que cette partie des compétences sociales est incluse dans la définition de la littératie (OCDE, UNESCO et Commission européenne).

### 4.1. Compétences sociales et littératie

#### 4.1.1 Cedefop

Les compétences sociales en tant que «nouvelles compétences de base», sont à l'ordre du jour européen depuis le Conseil européen de Lisbonne (2000)<sup>14</sup>. La mise à niveau des compétences de base déjà existantes et l'acquisition de nouvelles - dont les compétences sociales - sont perçues comme contribuant à la réalisation de 4 objectifs fondamentaux posés par les politiques européennes d'éducation tout au long de la vie. Toutefois, les textes de communication de la Commission européenne, n'ont pas catégoriquement défini le cadre des compétences sociales.

Les premières tentatives de définition des compétences sociales dans l'UE proviennent de la recherche sur l'intégration et la mise en œuvre des politiques d'éducation tout au long de la vie menée par le Cedefop<sup>15</sup> en 2000 – 2002. La recherche ne s'est pas contentée de distinguer entre

---

<sup>14</sup> Selon le texte «la réalisation d'un Espace européen d'Education tout au long de la vie (2001:21)» les compétences de base comprennent les aptitudes fondamentales en lecture, écriture et mathématiques, ainsi que apprendre à apprendre, et les nouvelles compétences qui ont été présentées à Lisbonne : technologique, d'information, les habiletés en langues étrangères, les compétences entrepreneuriales et sociales,

<sup>15</sup> Le Cedefop est le centre européen pour le développement de la formation professionnelle.

compétences de base et nouvelles compétences de base, mais a aussi utilisé une distinction plus analytique entre les compétences traditionnelles (écriture, lecture et arithmétique) et les aptitudes sociales, interculturelles et instrumentales. Les compétences qui sont catégorisées principalement comme sociales sont les suivantes:

- l'expression de soi
- l'évaluation des circonstances - la résolution de problèmes
- la prise d'initiative
- le sens de l'organisation
- la gestion des ressources humaines
- apprendre à apprendre
- développer de bonnes relations avec des personnes de diverses origines ethniques ou culturelles
- la coopération avec d'autres personnes

Les deux dernières compétences (développement de bonnes relations avec des personnes de diverses origines ethniques ou culturelles et la coopération avec d'autres), ont été ultérieurement incorporées dans les compétences interculturelles ainsi que l'utilisation des langues étrangères, suivies par les compétences à l'utilisation d'outils scientifiques et technologiques (Chisholm, Larson & Mossoux, 2004). Les compétences sociales comme l'expression de soi, le développement de bonnes relations avec des personnes de diverses origines ethniques ou culturelles, la coopération avec d'autres, constituent également l'objectif de la communication dans la langue maternelle ou langue seconde, oralement ou par écrit. Elles constituent donc la dimension sociale de la littératie qui a gagné en importance dans la politique européenne lorsque l'accent est passé des compétences aux compétences clés, comme nous l'avons déjà vu dans le chapitre 2.

#### 4.1.2 OCDE - PIAAC et UNESCO

Dans le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) de l'OCDE, la littératie est définie comme «l'intérêt, l'attitude et la capacité des individus à utiliser correctement des outils socio-culturels, y compris la technologie numérique et des outils de communication, pour accéder à, gérer, intégrer et évaluer l'information, construire de nouveaux savoirs et communiquer avec les autres afin de participer efficacement à la société.» (OCDE, PIAAC, 2005:25). Afin d'englober plusieurs dimensions de la littératie l'UNESCO étend le sens traditionnel de la littératie et la définit comme «la capacité à identifier, comprendre, interpréter, créer, communiquer et calculer, à l'aide de documents imprimés et écrits associés à des contextes variables. La littératie implique un continuum de l'apprentissage pour permettre aux individus d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel, et de participer pleinement à leur collectivité et à la société.»(UNESCO 2003 in UNESCO 2004:13).

Pour la participation pleine et effective dans la société, la littératie désigne ainsi une série de compétences différentes, selon laquelle les gens peuvent:

- communiquer oralement et par écrit dans une série de circonstances communicatives
- appliquer et ajuster leur communication aux exigences de la conjoncture
- différencier / reconnaître et utiliser différents types de textes
- collecter et développer de l'information
- formuler et exprimer des arguments, oralement ou par écrit, de façon convaincante et suffisamment adaptée au contexte de communication
- développer un dialogue critique et constructif
- utiliser le système langagier d'une manière positive et socialement responsable (voir également le chapitre 2. O C, 2007: 6).

En outre, la capacité de la littératie, de la communication (à l'oral ou par écrit) avec l'appui du langage, est liée à une série plus large de compétences socio-cognitives selon A. Schleicher (2008: 634):

- Accès: Connaître et savoir comment collecter et / ou récupérer des informations.
- Gestion: organisation des informations dans les systèmes de classification existants.
- L'intégration: l'interpréter, résumer, comparer l'information en utilisant des formes semblables ou différentes de la représentation.
- Évaluation: réfléchir en estimant la qualité, la pertinence, l'utilité ou l'efficacité de l'information.
- La construction: générer une information nouvelle en adaptant, appliquant, concevant, inventant, représentant ou créant l'information.
- Communication: Accompagner l'information et les connaissances avec des personnes ou des groupes.

### **4.1.3 Commentaires sur la littératie**

De nos jours, la littératie ne doit pas être conçue comme un certain nombre de règles et de conventions sur l'orthographe et la lecture, ou une liste de bonnes réponses toutes faites. Le nouveau paradigme social concerne moins un ensemble défini de connaissances la définition d'une personne ouverte aux changements, à la diversité et à de nouvelles façons de résoudre les problèmes. La nouvelle approche de la littératie est d'utiliser les bases anciennes avec des capacités de communication efficaces dans divers contextes.

Dans les domaines de l'apprentissage et de l'interaction dans la société moderne, de nouvelles compétences sont nécessaires pour aider les citoyens à gérer les nouveaux besoins et pratiques. Les citoyens doivent acquérir non seulement des compétences, mais ce que nous appelons des

ensembles de compétences, ce qui leur permettra d'être flexibles et de s'adapter aux divers contextes pour pouvoir traiter efficacement le changement, la diversité et la complexité.

La littératie ne vise pas seulement à acquérir les techniques de lecture et d'écriture. Son contenu est élargi afin de couvrir les compétences requises dans le contexte socio-économique contemporain des actions citoyennes. Dans ces contextes les textes ne sont pas seulement produits dans le mode écrit, mais comprennent de multiples modes de communication en termes de texte, image, son etc.

## **4.2. LE PROJET MODEVAL 2**

### **4.2.1. MODEVAL 2 ET LES CADRES SUPRANATIONAUX DE COMPETENCES**

Dans Modeval 2, les outils, qui ont été testés au cours de la phase Modeval1, sont liés aux thèmes mentionnés ci-dessus. Le Tableau (I) présente une description générale de l'outil (un compte rendu plus détaillé peut être trouvé dans le chapitre 3 de ce Manuel) ainsi que les principales classifications des organismes relatives à la compétence linguistique et communicative définie par le Conseil de l'Europe. Surtout pour la dernière colonne du tableau (1), le formateur doit étudier les pages correspondantes du Cadre européen de référence pour les langues pour chaque catégorie de compétences énumérées.

Il est important de noter que les compétences langagières de communication sont associées aux politiques des deux autres organisations et institutions, l'OCDE et la Commission européenne. C'est parce que dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, cette compétence constitue un point focal du spectre entre les compétences générales et les compétences langagières communicatives. Ici, l'accent mis sur la littératie au sens large, est de contribuer à la classification finale proposée par le Conseil de l'Europe. Les compétences générales sont divisées en compétences liées à des connaissances déclaratives (savoir), des aptitudes à faire (savoir-faire), la capacité d'apprendre (savoir-apprendre) et sont liées à la fois aux compétences clés de la Commission européenne et aux trois grandes catégories de compétences de l'OCDE / DeSeCo..

Les compétences communicatives langagières, comme indiqué dans le document officiel du Conseil de l'Europe, se réfèrent à «des intentions communicatives, aux capacités des utilisateurs / apprenants à mettre à profit leurs capacités générales détaillées ci-dessus (ce qui signifie les compétences générales) avec une compétence plus spécifiquement liée à la langue en tant qu'outil de communication. La compétence en communication dans le sens étroit du terme comprend les éléments suivants: les compétences linguistiques, compétences sociolinguistiques et pragmatiques ". (Conseil de l'Europe, 2000:108).

Du même point de vue Modeval 2 tente de mettre en évidence l'importance d'évaluer les compétences de base dans la vie personnelle, sociale et économique des apprenants afin d'atteindre les objectifs relatifs aux compétences générales du Conseil de l'Europe. Simultanément, le programme Modeval2 prend pour acquis le cadre des 8 compétences clés promu par la Commission européenne dans le contexte de la stratégie de Lisbonne d'éducation tout au long de la vie.

**Dans le tableau suivant, la structure du cadre pour l'évaluation des compétences de base en littératie de Modeval (I) est présentée en relation avec les compétences clés de l'OCDE et de la Commission européenne, mais également les compétences linguistiques du Conseil de l'Europe.**

<b>MODEVAL</b> <b>OUTILS POUR EVALUER LES</b> <b>COMPETENCES DE BASE</b>  <b>[cfr Ch.3]</b>	<b>OCDE-DeSeCO::</b> <b>COMPETENCES</b> <b>CLES[OCDE-KC]</b>	<b>COMMISSION</b> <b>EUROPENNE:</b>  <b>COMPETENCES CLES</b> <b>POUR L'EDUCATION</b> <b>TOUT AU MLONG DE</b> <b>LA VIE {CE-CCETLV}</b>	<b>CONSEIL DE L' EUROPE: LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR</b> <b>LES LANGUES [CoE-CERL]}</b>
<p>I. EVALUER L'ILLETTRISME</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compréhension de la parole</li> <li>- Compréhension de l'écrit</li> <li>- la production écrite <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assembler</li> <li>- Adresser</li> </ul> </li> <li>- Capacité à produire un texte cohérent</li> <li>- Lecture</li> <li>- Identification</li> </ul>	<p>I. Action autonome[OECD-KC1]</p> <p>Action au sein d'un cadre plus large, permettant de comprendre la structure du système dans lequel on agit. Développer des plans de vie et des plans</p>	<p>Communication dans la langue maternelle [CM]</p> <p>Communication dans une langue étrangère {CF}</p> <p>La compétence mathématique et compétences de base en science et technologie {M-S-T}</p>	<p>Compétences langagières de communication</p> <p>Compétences linguistiques: le langage comme un système formel [[Voir Conseil de l'Europe, 2000:108-118]</p> <p>Compétence lexicale {ELF/LC-LC}</p> <p>Compétence grammaticale {ELF/LC – GC}</p> <p>Compétence sémantique {ELF/LC – SC}</p> <p>Compétence phonologique I {ELF/LC –PhC}</p> <p>Compétence orthographique {ELF/LC – Or/gr C}</p> <p>Compétence Orthoépique {ELF/LC – Or/ep C}</p>



<p>les services publics, la recherche d'emploi, la revendication des droits, etc)</p> <p>reconnaître les facteurs qui influencent le sens dans la production de textes oraux et écrits dans des circonstances concrètes de communication</p> <p>comprendre et combiner efficacement les textes verbaux et visuels des imprimés</p> <p>connecter les informations et les connaissances qui sont fournies dans la publication électronique de textes</p>	<p>techniques.</p> <p>III. Interaction dans</p> <p><b>Groupes hétérogènes [OECD-KC3]:</b> Capacité à se lier suffisamment avec les autres, la capacité à coopérer et à travailler en groupe, aptitude à gérer et résoudre les crises</p>		<p><u>Microfonctions</u>: catégories d'énoncés courts à utiliser tour à tour dans une interaction</p> <p><u>Macrofonctions</u>: catégories de l'utilisation fonctionnelle de la langue parlée et écrite consistant en la production orale et écrite de types de texte, par exemple, description, argumentations, listes narration, etc.)</p>
--	--	--	--

**Table (1)**

#### **4.2.2: MODEVAL2 Lier les outils d'évaluation des compétences de base dans le domaine de la littératie avec les compétences clés de la Commission européenne et le cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe**

Grâce au manuel Modeval2 les formateurs peuvent être formés afin qu'ils soient en mesure d'évaluer la capacité des stagiaires à:

- produire des textes écrits et oraux
- participer à différentes situations de communication de la vie quotidienne (relations avec les services publics, la recherche d'emploi, la revendication des droits, etc)

- reconnaître les facteurs qui influencent le sens dans la production de textes oraux et écrits dans des circonstances concrètes de communication
- comprendre et combiner efficacement les textes verbaux et visuels des imprimés
- connecter les informations et les connaissances qui sont fournies dans la publication électronique de textes

Dans le tableau suivant (2) les codes du tableau (1) correspondent aux outils du projet MODEVAL 1, qui ont été présentés au chapitre 3.

<p>MODEVAL</p> <p>Description générale des outils Modeval1</p> <p>(Détails de la description dans le chapitre 3)</p>	<p>[OECD -KC]</p>	<p>EC-KCLLL</p>	<p>[CoE-ELF]</p>	<p>ECHELL E NIVEA U DE REFERE NCE [CoE/E LF]</p>
--	-----------------------	-----------------	------------------	--



<p>1.3.3. Vie professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Langue (s) de la communication orale en milieu professionnel:</li> <li>- Langue (s) de la communication écrite en milieu professionnel:</li> <li>- Quels textes les personnes interrogées lisent fréquemment dans leur vie professionnelle (formulaires de candidature, sms, email, listes, etc.) Nous discutons aussi les difficultés que les apprenants ont dans leur communication orale et écrite en milieu de travail.</li> </ul> <p>1.3.4. Vie sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilisation communicative de la langue dans un environnement linguistique homogène auquel les personnes interrogées participent</li> <li>- Utilisation communicative de la langue dans un environnement linguistique hétérogène</li> <li>- Utilisation de la langue dans des événements sociaux officiels</li> <li>- Utilisation du langage dans les interactions sociales</li> </ul> <p>2. LANGUE PARLEE ( cfr aussi OUTILS MODEVAL 1 ET CHAPITRE 3)</p>	<p>OECD- KC1</p> <p>OECD- KC2</p> <p>OECD- KC3</p>	<p>CM et/ou CF DC SCCE</p> <p>CM et/ou CF DC SCC CAE</p>		
--	--	---	--	--

<p>2.1. COMPREHENSION ORALE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Texte oral socialement marqué suivi de questions explicites et implicites mettant l'accent sur les dimensions suivantes: le sujet, l'information donnée ou nouvelle, cause / effet, le sens des mots ou des expressions orientées socioculturellement, vocabulaire / lexique, la syntaxe, la prononciation</li> <li>- Compréhension du message oral</li> <li>- questions métacognitives de pratique concernant les obstacles à la compréhension de / ou les incompréhensions du texte qui a été lu (deux fois) par le formateur</li> </ul>			<p>[2.1.] PC - DC LC – LC LC-SC</p>	<p>[2.1.] B1→B 2</p>
<p>2.2. PRODUCTION DE MESSAGES ORAUX SIGNIFICATIFS FAISANT REFERENCE A DES CONTEXTES SOCIAUX DANS DES BUTS DE COMMUNICATION EXPLICITES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacité à produire un message oral <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulaire</li> <li>- Syntaxe</li> <li>- Phonèmes de mots</li> <li>- Prononciation</li> </ul> </li> </ul>			<p>[2.2.] LC-LC LC – PhC LC-GC LC-SC SLC-MSR SLC –DA</p>	<p>[2.2.] B2</p>
<p>3. LANGUAGE ECRIT</p> <p>3.1. Production écrite</p> <p>Évaluation de l'écriture de mots isolés et de pseudomots</p>			<p>[3.1.]</p>	<p>[3.1]</p>

<p>la rédaction d'un texte court à des fins de communication explicite</p> <p>connaissance de la relation entre le contexte et la production d'un texte écrit</p> <p>la cohérence d'un message écrit</p> <p>Syntaxe</p> <p>Orthographe</p>			<p>LC – LC</p> <p>LC Or/grC</p> <p>LC – PhC</p> <p>LC-SC</p> <p>LC-GC</p> <p>SLC –MSR</p> <p>SLC – RegD</p> <p>PC – DC</p> <p>PC-FC</p>	<p>B2</p>
<p>3.2. La complémentation des textes de la vie quotidienne</p> <p>Évaluation de l'écriture des mots ou des expressions appropriés dans les textes la vie quotidienne, pour la vie personnelle et sociale du citoyen</p> <p>dictée aux fins de l'utilisation de la langue écrite</p> <p>dictée thématique - évaluation de l'orthographe des mots écrits liés à un domaine thématique (vacances par exemple)</p> <p>3.3. Validation métacognitive de la production écrite du stagiaire</p>			<p>[3.2.]</p> <p>SLC-MSR</p> <p>SLC- PC</p> <p>SLC – RegD</p> <p>LC-LC</p> <p>LC Or/grC</p>	<p>[3.2.]</p> <p>B2</p>

<p>[Entretien entre le formateur et le stagiaire - la communication dans le spectre langue parlée-langue écrite]</p> <p>-- Evaluation metacognitive de</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la structure du texte écrit qui a été produit par le stagiaire</li> <li>- La syntaxe</li> <li>- Précision de la sémantique</li> <li>- L'orthographe</li> <li>- La phonétique de la parole écrite</li> </ul> <p>3.4. LIRE EN COMPRENANT</p> <p>3.4.1. Lire des mots et pseudo mots écrits dans les messages et / ou des textes</p> <p>Evaluation de l'utilisation sociale des messages et / ou des textes écrits</p> <p>libellé: lecture fonctionnelle des mots et des pseudo mots</p> <p>distinctions sémantiques – Vocabulaire</p> <p>3.4.2. Lecture de textes écrits</p> <p>Evaluation de</p> <p>la pratique du stagiaire avec ces textes concrets écrits</p> <p>la compréhension de l'usage social du texte</p> <p>la compréhension de l'objet de communication d'un texte écrit</p>		<p>CM</p> <p>CF</p> <p>LI</p> <p>SCC</p> <p>CAE</p>	<p>[3.3.]</p> <p>SLC –MSR</p> <p>LC-LC</p> <p>LC-GC</p> <p>PC-FC</p> <p>[3.4.]</p> <p>LC-LC</p> <p>LC-PhC</p> <p>LC-OrgrC</p> <p>LCOrepC</p>	<p>[3.3.]</p> <p>B2</p> <p>[3.4.1.]</p> <p>B1→B2</p>
---	--	---	--	--

<p>la compréhension de la structure principale du texte (par exemple la description d'une machine ou une instruction sur la façon d'utiliser une machine)</p> <p>la compréhension du thème principal dans un texte écrit</p> <p>3.4.3. Validation métacognitive du texte qui a été lu par le stagiaire</p> <p>4. ENTRETIEN FINAL</p> <p>Pendant l'entretien final les apprenants:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expriment leurs sentiments sur leur participation au processus</li> <li>- Identifient ce qui facilite leur communication lors de l'utilisation de la langue orale et écrite dans la famille ainsi que dans les milieux sociaux</li> <li>- Identifient ce qui entrave leur communication lors de l'utilisation de la langue orale et écrite dans la famille ainsi que dans les milieux sociaux</li> <li>- Reconnaissent leur capacité à adhérer à un programme de formation pour améliorer leurs compétences linguistiques et de communication,</li> <li>- Mettent l'accent sur leurs besoins d'apprentissage qui ont émergé par leur participation au processus</li> </ul>	<p>OECD-KC1</p> <p>OECD-KC2</p>	<p>CM</p> <p>CF</p> <p>LI</p> <p>SCC</p> <p>CAE</p>	<p>LC-GC</p> <p>LC-SC</p> <p>SLC –PC</p> <p>PC-DC</p> <p>PC-FC</p>	<p>[3.4.2]</p> <p>B2</p>
---	---------------------------------	---	--	--------------------------

Table (2)

### 4.3. LE PROFIL DU FORMATEUR SELON MODEVAL 2

Le cadre de l'évaluation des compétences de base en littératie (Modeval 1 & 2) commence par le profil communicatif des stagiaires. Cela signifie qu'il reconnaît que les expériences antérieures et les connaissances des adultes dans leur vie sociale et professionnelle sont des facteurs importants, à la fois:

- afin de détecter les compétences empiriques en matière de communication écrite et orale, ainsi que
- pour l'appréciation des compétences à améliorer.

La reconnaissance du profil communicationnel du stagiaire par le formateur, constitue une approche novatrice du cadre Modeval 1. Le lien des compétences en littératie avec les expériences propres d'interaction sociale des stagiaires dans les champs sociaux et professionnels, permet d'intégrer l'expérience du stagiaire au cadre de l'évaluation du formateur.

Au cours de la période d'application du Cadre d'évaluation de compétences de base en illettrisme (Modeval 1), le formateur ne s'intéresse pas seulement aux réponses de l'apprenant, mais aussi à ses opinions sur le type de questions posées dans l'évaluation. Le formateur est également intéressé de savoir à quel point l'apprenant est au courant des procédures utilisées pour traiter ses réponses. De cette façon, le formateur ne se contente pas d'évaluer le stagiaire. En invitant le stagiaire à évaluer les phases du test, le formateur émancipe l'apprenant, l'amenant à découvrir les stratégies, à travers lequel (s) il peut apprendre à comprendre et produire des textes écrits et oraux.

Pour conclure, le cadre de l'évaluation des compétences de base en littératie (Modeval 1) donne l'occasion au formateur, non seulement d'évaluer, mais aussi d'émanciper l'apprenant et de développer ses capacités antérieures. Il aide également les stagiaires à réaliser les difficultés qu'ils ont dans des domaines spécifiques de la communication linguistique. Par conséquent, le stagiaire est conduit à la sélection d'un programme de formation adapté à ses besoins. En outre, le formateur, par le biais de cette procédure, a la possibilité d'évaluer et de mettre en œuvre le cadre de l'évaluation des compétences de base en littératie (Modeval 1) au cas par cas. Cela permet au formateur d'élaborer des tests alternatifs et d'évaluer le stagiaire sur la base des réalisations concrètes issues des pratiques en littératie.

Le programme Modeval 2 met l'accent sur les connaissances, aptitudes et compétences relatives aux méthodes et outils pédagogiques qui concernent les compétences linguistiques communicationnelles dans un éventail de paramètres de formation pour une communication efficace avec les adultes en formation dans des contextes multiculturels. Le profil de formateur d'adultes, se concentre autour de trois fonctions relatives au «pourquoi», au «quoi» et au «comment» de la formation. En tant que tel, le formateur de formateurs a les caractéristiques suivantes, qui correspondent aux niveaux de la CITE et aux niveaux du cadre européen des certifications.

Les tableaux suivants (3, 3,1, 3,2, 3,3, 4) correspondent aussi au cadre de compétences Cedefop Ttnet pour les profils et formations dans la formation professionnelle (cfr [http://www.cedefop.europa.eu/etv/projects\\_networks/ttnet/](http://www.cedefop.europa.eu/etv/projects_networks/ttnet/) et Volmari, Helakorpi, Frimodt:2009)

### 4.3.1. Cadre professionnel générique

SAVOIR	CAPACITE	COMPETENCE	CITE & CEC
<ul style="list-style-type: none"> <li>- de la conception macro socio-éducative au sein d'un programme de formation (le «pourquoi» de l'apprentissage)</li> <li>-Des principes, des théories et des méthodes d'éducation des adultes</li> <li>-Des méthodes d'analyse des besoins d'apprentissage du groupe cible (PDL)</li> <li>-prise de conscience culturelle</li> </ul>	<p>(Il/elle)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconnaît les objectifs et la portée du programme</li> <li>- Redéfinit les objectifs des programmes à la hauteur des attentes des apprenants</li> <li>-Reconnaît les multiples dimensions de sa conception (culturelle et relative au genre)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La gestion des connaissances</li> <li>Négociation</li> <li>Dynamique de groupe</li> <li>Responsabilité</li> <li>Compétence culturelle</li> </ul>	<p>5<sup>A</sup> , 5B &amp; 6</p> <p>EQF [6] and/or [7]</p>

Table (3)

### 4.3.2. Cadre professionnel de base

#### 4.3.2.1. Cadre professionnel de base pour la conception de la formation

SAVOIR	CAPACITES	COMPETENCES	CITE & EQF
<ul style="list-style-type: none"> <li>- De la conception de l'apprentissage (le «quoi» du processus d'apprentissage)</li> <li>- De l'objet de la formation (le «quoi» des résultats d'apprentissage)</li> <li>- Prise de conscience culturelle</li> </ul>	<p>(Il / elle)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organise des activités concernant la détection des besoins</li> <li>- Identifie les résultats attendus</li> <li>- Choisit les méthodes d'enseignement</li> <li>- Choisit les moyens techniques / technologiques</li> <li>- Explore les possibilités des apprenants d'accéder aux ressources</li> <li>- Choisit les mots-clés pour analyser le contenu du programme</li> <li>- Reconnaît la perspective culturelle et de genre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestion des connaissances</li> <li>Pensée latérale</li> <li>Compétences organisationnelles</li> <li>Responsabilité</li> <li>Compétence culturelle</li> </ul>	<p>5<sup>A</sup> , 5B ή/και [6]</p> <p>EQF [6] and/or [7]</p>

Table (3.1.)

#### 4.3.2.2. Cadre professionnel de base pour la micro conception des processus de formation

SAVOIR	CAPACITES	COMPETENCES	CITE & CEC
<p>-Micro-conception des processus d'apprentissage au sein d'un programme de formation (le «comment» de l'apprentissage)</p> <p>-Prise de risque - en ce qui concerne les changements de programme visant à améliorer le programme</p> <p>-Sensibilisation culturelle</p>	<p>(Il / elle)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organise des plans de leçon et des scénarii d'apprentissage</li> <li>- Vérifie la clarté des instructions de chaque activité</li> <li>- Sélectionne les techniques de formation pour répondre aux objectifs du programme</li> <li>- Évalue les objectifs du contenu du programme dans chaque unité de formation</li> <li>- Utilise les informations de réflexion sur les progrès d'apprentissage du groupe</li> <li>- Assume la responsabilité de toute alternance dans la structure du processus d'apprentissage et de l'organisation du programme</li> <li>- Aide au consensus du groupe sur les modifications apportées au programme de formation</li> </ul>	<p>Gestion des connaissances</p> <p>Pensée latérale</p> <p>Évaluation</p> <p>Compétences organisationnelles</p> <p>Prise de risque</p> <p>Responsabilité</p> <p>Compétence transformatrice</p> <p>Compétence culturelle</p>	<p>5<sup>A</sup> , 5B ή/και [6]</p> <p>EQF [6] and/or [7]</p>

Table (3.2.)

#### 4.3.2.3. Cadre professionnel de base pour les TIC en formation

SAVOIR	CAPACITES	COMPETENCES	CITE & CEC
<p>de recadrer le processus d'apprentissage dans le contexte des TIC</p> <p>de méthodes d'apprentissage E-Learning</p>	<p>Il / elle</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaît et utilise des moyens différents de présentation de documents pédagogiques et d'activités au sein d'un programme de formation utilisant les TIC: (i) comme une forme de construction: non linéaire et (ii) comme une forme de mode de présentation: la conception multimodale du programme de formation</li> <li>- Met en évidence la valeur de la technologie dans l'établissement des communautés d'apprentissage</li> <li>-Crée des liens et les conditions de l'e-mode d'interaction entre les parties prenantes d'un programme et les organismes sociaux et professionnels de la collectivité locale et élargie (e-réseau)</li> </ul>	<p>Gestion des connaissances</p> <p>Réseautage</p> <p>Interaction au sein d'une variété de contextes</p> <p>Responsabilité</p> <p>Compétences organisationnelles</p> <p>Prise de risque</p> <p>Compétence transformatrice</p> <p>Compétence culturelle</p>	<p>5<sup>A</sup> , 5B ή/και [6]</p> <p>EQF [6] and/or [7]</p>

**Table (3.3.)**

**Le cadre européen des certifications (CEC)** agit comme un mécanisme de traduction pour rendre plus compréhensibles les qualifications nationales à travers l'Europe, faciliter la mobilité des travailleurs et des apprenants entre les pays et promouvoir la formation continue. En ce qui concerne les niveaux d'un CEC pour le manuel Modeval 2 il y a les définitions suivantes des résultats de formation correspondant au niveau [6] et [7] en termes de connaissances, capacités et compétences (CE, 2008:12-13):

	SAVOIR	CAPACITE	COMPETENCE
NIVEAU 6 [cfr pp.12-13]	connaissance approfondie d'un domaine de travail ou d'études, une compréhension critique des théories et des principes	compétences avancées montrant la maîtrise et l'innovation, requises pour résoudre des problèmes complexes et imprévisibles dans un domaine spécialisé de travail ou d'études	Gérer des activités techniques ou professionnelles ou des projets, responsabilité pour la prise de décision dans des contextes d'études ou de travail imprévisibles, assumer la responsabilité de gérer le développement professionnel des individus et des groupes
NIVEAU 7 [cfr pp.12-13]	connaissances hautement spécialisées, dont une partie est à la pointe des connaissances dans un domaine de travail ou d'études, comme base d'une pensée et / ou d'une recherche originale  conscience critique des savoirs dans un domaine et à l'interface entre différents domaines	compétences spécialisées pour résoudre des problèmes en matière de recherche et / ou d'innovation afin de développer de nouvelles connaissances et procédures et intégrer les savoirs de différents domaines	gérer et transformer des contextes de travail ou d'études complexes, imprévisibles et qui nécessitent de nouvelles approches stratégiques  prendre des responsabilités pour contribuer à la connaissance et la pratique professionnelle et / ou réviser la performance stratégique des équipes

Table (4)

Les résultats d'apprentissage relatifs à la connaissance du formateur dans Modeval 2 concernent des domaines et des théories sur la communication et la langue dans l'éducation des adultes et la formation, par exemple, la linguistique - les études sur la littérature et / ou la sociologie, la psychologie, l'éducation des adultes, les études culturelles, l'anthropologie sociale.

Il est évident que les formateurs actuels doivent avoir la capacité d'explorer et d'utiliser les textes officiels de la Commission européenne et ceux du Conseil de l'Europe. Ces documents constituent des accords entre les états membres sur les grands principes qui régissent les systèmes nationaux d'éducation et de formation. Pour cette raison, l'enseignant et le formateur à l'école ou dans les centres de formation professionnelle doivent élargir leur rôle conformément à la qualification et aux niveaux de compétence à la fois par rapport à l'échelle de la CITE et à celle du Cadre européen des certifications (présentés dans les tableaux [3, 3.1.,3.2.,3.3.].

## Références

Akerlof, G.A. 1997. «Social Distance and Social Decision». *Econometrica* 65: 1005—1027.

Atkinson, A.B.1998. “Social Exclusion, Poverty and Unemployment”. *CASE/4*, Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics, 1-20.

Bailey I., Intzidis V. et al. 2002. Ensuring basic Skills for All. From Basic Skills to Key Competences. Κοπεγχάγη: E.U.-Danish Presidency-ASEM. <http://www.asemlll.dk>.

Bjørnåvold, J., 2000. Making learning visible. Thessaloniki: CEDEFOP.

Cedefop – Ttnet Project: [http://www.cedefop.europa.eu/etv/projects\\_networks/ttnet/](http://www.cedefop.europa.eu/etv/projects_networks/ttnet/)

Chisholm, L. , A.,Larson, A-F Mossoux. 2004. Lifelong Learning: citizen’s views. Luxemburg: Office for Official Publications of the Europeans Communications - Cedefop.

Council of Europe. 2001. The Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge: Cambridge University Press

Dietrich, A. 1999. Compétences et performance; entre concepts et pratiques de gestion. *Education Permanente* 140 (3): 19-34.

Duffy, K.1995. Social Exclusion and Human Dignity in Europe: Background report for the proposed initiative by the Council of Europe. Στρασβούργο: CDPS(95) 1 Rev.

European Communities. 2008. European Qualifications Framework. Luxemburg: Office for Official Publication of the European Communities.

European Communities. 2007. European Reference Framework of Key Competences for Lifelong Learning. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission. 2003. Implementation of “Education and Training 2010”. Basic Skills, Entrepreneurship and Foreign Languages. Progress Report. [http://europa.eu.int/comm/education/index\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html)

European Communities. 2002. Education and Training in Europe 2010. Luxemburg: Office for Official Publication of the European Communities.

European Commission. 2001. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. COM(2001) 678 final.

Freire, P. & Macedo, M. 1987. Literacy: Reading the word and the world. New York: Bergin & Carvey

Jarvis P. 2004. [Continuing Education and Training]/ [Synechizomeni Ekpedeysi ke Katartisi]. Transl./ Μτφρ. Α. Μανιάτη [A.Maniati]. Athens: Metaixmio

Klasen, S. 1998. «Social Exclusion and Children in OECD Countries: some conceptual issues». OECD: <http://www.oecd.org>

OECD. 2001 Definition and Selection of Competences from a human development perspective. Additional DeSeCo Expert Opinion presented by Daniel Keating. [www.oecd.org/edu/statistics/deseco](http://www.oecd.org/edu/statistics/deseco)

OECD. 2005. The Relevance of PIAAC to Education and Labour Market Policies. COM/DELSA/EDU(2005)1.

Passet, R. 2004. Η Νεοφιλελεύθερη Αυταπάτη. μτφρ.Α. Λάλα. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Paugam, S., H. Russell. 2000. «The Effects of Employment Precarity and Unemployment on Social Isolation». In Gallie, D. , S. Paugam (eds.) Welfare regimes and the experience of unemployment in Europe. Oxford: Oxford University Press.

Room, G. 1995. Beyond the Threshold: the Measurement and Analysis of Social Exclusion. Bristol: Policy Press,.

Schleicher, A. 2008. 'PIAAC: A new strategy for assessing adult competencies', International Review of Education, vol. 54, 5-6, 627-650.

UNESCO. 2004. The Plurality of literacy and its Implications for Policies and Programmes. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization:Paris.

Volmari, K., S. Helakorpi, R.Frimodt (eds). 2009. Competence Framework for VET Professions. Handbook for Practitioners. Thessaloniki: Cedefop and Finish National Board for Education and Editors.