



HAL
open science

Élaboration d'un programme de FLP-FLSco pour un public en difficulté face à l'écrit

Émilie Hériteau

► **To cite this version:**

Émilie Hériteau. Élaboration d'un programme de FLP-FLSco pour un public en difficulté face à l'écrit. Sciences de l'Homme et Société. 2013. dumas-00873770

HAL Id: dumas-00873770

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00873770>

Submitted on 16 Oct 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Elaboration d'un programme de FLP – FLSco pour un public en difficulté face à l'écrit

Sous la direction de **Catherine FRIER**

HERITEAU– Emilie
N°d'étudiant : 21132385

Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle

Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2012-2013

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication

Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère

Section de Didactique du Français Langue Étrangère

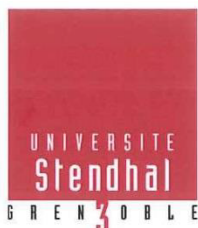
Remerciements

Ma pensée va à Catherine Frier, qui a dirigé ce mémoire.

Je la remercie sincèrement pour ses conseils bibliographiques et ses relectures qui ont permis de mener à bien ce travail.

Je remercie également Chantal et Maouwia pour l'intérêt porté à notre démarche, le temps consacré à nos entretiens, leurs précieuses remarques et leurs conseils.

Merci enfin à Fatou, Kethlie et l'ensemble du groupe de stagiaires, magnifique humainement et que j'ai accompagné autant qu'ils m'ont accompagnée cette année ! Un chaleureux merci à Razeq Salmi, collègue et ami qui m'a soutenue et donné courage tout au long de cette année.



Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : HERITEAU PRENOM : EMILIE

DATE : 16/09/2013 SIGNATURE : 

Table des matières

Remerciements	2
Table des matières	7
Introduction	12
PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE DE STAGE	14
1 – CONTEXTE SOCIAL ET ECONOMIQUE	15
2 – LA PROFESSIONNALISATION DE L’AIDE A DOMICILE ET DE SES INTERVENANTS	16
2.1. Un secteur en tension, un besoin de main d’œuvre	16
2.2. Mise en place de diplôme et certification DEAVS/ MCAD	16
2.3. Niveau scolaire et rapport à l’écrit dans ce secteur	17
3 – ETAT DES FORMATIONS DANS LES STRUCTURES D’ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET DE REMEDIATION LINGUISTIQUE	18
3.1. Hiatus entre les formations linguistiques générales et les besoins professionnels	18
3.2. Des formations professionnelles quasi- inaccessibles : sur concours d’entrée écrit	19
4 – L’ENTREPRISE EDIFOR ET LA COMMANDE DE STAGE	20
4.1. L’organisme de formation	20
4.1.1. Historique de la structure	20
4.1.2. Organigramme de la structure	20
4.1.3. Financement et prise en charge des formations	21
4.2. La commande de stage	22
4.2.1. Présentation	22
4.2.2. Identification et négociation de la demande	23
4.3. Présentation du public d’apprenants accueillis à EDIFOR en 2012-13	23
4.4. Le contexte pédagogique existant	24
PARTIE 2 - CADRE THEORIQUE DE REFERENCE	27
1 – AU CROISEMENT DE PLUSIEURS DOMAINES DIDACTIQUES	28
1.1. Définitions	28
1.1.1. Le Français de Spécialité (FS), le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) et le Français Langue Professionnelle (FLP)	28
1.1.2. Le Français Langue d’Intégration (FLI)	29
1.1.3. La post alphabétisation, la Remédiation à l’illettrisme et la formation linguistique des migrants	30
1.1.4. Le Français Langue de Scolarisation (FLSco) et le Français Langue Seconde (FLS ou FL2)	31
1.2. Compétences de base et compétences clés	32
1.3. La nomenclature des niveaux de formation	33
1.4. Hétérogénéité des publics et convergence des didactiques	35
2 – LA RECHERCHE SUR LES RAPPORTS A L’ECRIT	36
2.1. L’illettrisme : grande cause nationale 2013	36
2.1.1. Illettrisme et analphabétisme : de quoi parle-t-on ?	36
2.1.2. Hétérogénéité des degrés d’illettrisme	36
2.1.3. Discours institutionnels et pratiques	38
2.1.4. De l’illettrisme à la littératie : évolution de regard pédagogique	38
2.1.5. Un cadre législatif favorisant la lutte contre l’illettrisme	40
2.2. Andragogie et rapport à l’écrit	40
2.2.1. Tenir compte du vécu des apprenants	40
2.2.2. Prendre en compte les stratégies d’accès au sens	41
2.2.3. Prendre en compte les différents degrés de « compétences scripturales »	42
2.2.4. Prendre en compte la diversité des représentations sur l’Ecrit	43
2.3. L’évaluation initiale des compétences	45
2.3.1. Modèles d’évaluation diagnostique des compétences pour des publics en difficulté face à l’Ecrit	45
2.3.2. Typologie des profils de compétences	46
2.3.4. L’évaluation des compétences clés	47

3 – OBJECTIFS GENERAUX DE FORMATION ET PRINCIPES DIDACTIQUES SOUS-JACENTS	49
3.1. Dans une perspective actionnelle	49
3.1.1. L’enseignement par les tâches	49
3.1.2. Des mises en situation proches de la simulation globale fonctionnelle	49
3.1.3. Donner du sens à l’écrit : des écrits fonctionnels	50
3.2. Nécessité d’une formalisation importante autour de la langue	51
3.2.1. Norme et variations francophones	51
3.2.2. Des compétences communicatives imprécises	51
3.2.3. De l’oral vers l’écrit	52
3.3. Equilibre des objectifs communicatifs, linguistiques et socioculturels	53
3.3.1. Développement des compétences communicatives et correction linguistique	53
3.3.2. Place des savoir-être et des savoir-faire scolaires	54
3.3.3. Place de la culture générale, des connaissances socio-culturelles et professionnelles	55
3.4. Appropriation des apprentissages	56
3.4.1. Conceptualisation et reformulation	56
3.4.2. Réinvestissement des apprentissages dans des productions guidées ou libres	56
PARTIE 3 - RECUEIL DES DONNEES ET ANALYSE DES BESOINS	58
1 – METHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNEES	59
1.1. Enquête	59
1.1.1. Les difficultés rencontrées	59
1.1.2. Les données sur la formation de préparation au diplôme professionnel (FLSco)	60
1.1.3. Les données professionnelles (FLP)	60
1.1.4. Entretien avec deux AVS professionnelles	61
1.2. Confrontation de référentiels professionnels et de formation	62
1.2.1. Les référentiels linguistiques	62
1.2.2. Les référentiels des savoirs de base et compétences clés	63
1.2.3. Les référentiels professionnels et de formation	63
1.3. Analyse des manuels de cours de préparation au DEAVS	64
2 – ANALYSE DU PUBLIC A PRIORI CONCERNE	66
2.1. Parcours scolaires du public d’apprenants accueillis en formation « FLE » en 2012-13	66
2.2. Entretiens auprès d’étudiantes d’EDIFOR se destinant à l’aide à domicile	66
2.3. Identification des besoins du publics accueilli en formation « FLE » en 2012-13 et mise en évidence de la diversité de ces besoins	68
2.3.1. Diversité de maîtrise des compétences clés	68
2.3.2. Diversité dans le degré de « connaissances du monde »	69
2.3.3. Diversité des compétences communicatives orales	69
2.3.4. Diversité des compétences dans les processus de traitement de l’Ecrit	70
2.3.5. Diversité des perceptions de soi	71
2.3.6. Diversité des compétences linguistiques et métalinguistiques	72
2.3.7. Diversité des représentations de l’apprentissage	73
2.3.8. Diversité des motivations à l’apprentissage et au travail des compétences écrites	73
3 – ANALYSE DES BESOINS	75
3.1. Des compétences du niveau B1+/B2	75
3.1.1. Evaluation des besoins linguistiques en situation professionnelle à partir du référentiel d’activité de l’AVS	75
3.1.2. Evaluation des besoins linguistiques nécessaires pour passer les épreuves du DEAVS	76
3.2. Des savoir-faire et des savoir-être scolaires à acquérir	78
3.2.1. S’approprier les tâches scolaires, des nécessités intrinsèques aux écrits scolaires	78
3.2.2. De l’oral vers l’écrit : comprendre le discours didactique et prendre des notes	79
3.2.3. Savoir s’organiser et planifier	80
3.3. Des techniques de communication professionnelle mixtes : oral et écrit	80
3.3.1. La communication aidé / aidant	80
3.3.2. La communication entre intervenants de l’aide à domicile	81
3.4. Besoin de compétences socio et interculturelles	82

PARTIE 4 - ELABORATION DU PROGRAMME DE FORMATION – ENJEUX DIDACTIQUES . 85

1 – DES DEFIS CONSEQUENTS	86
1.1. Un saut quantitatif et qualitatif	86
1.1.1. Atteindre un niveau B1+/ B2 et l'équivalent d'un niveau V de la nomenclature du répertoire national de formation	86
1.1.2. S'approprier l'écrit et les compétences clés	86
1.1.3. Du manque de confiance en soi à l'assurance nécessaire de l'aidant professionnel	87
1.2. Cours collectifs et objectifs spécifiques communs	87
1.2.1. Nécessité de prendre en compte l'hétérogénéité	87
1.2.2. Un rythme d'apprentissage collectif soutenu versus des rythmes d'acquisition	88
1.3. Garder les pieds sur la terre de la didactique	88
1.3.1. Répondre aux grandes ambitions du commanditaire	88
1.3.2. Ne pas proposer d'objectifs qui se révéleraient inatteignables	89
2 – STRUCTURE DE LA FORMATION	90
2.1. Trois temps d'entrée en formation pour limiter l'hétérogénéité	90
2.1.1. 1 ^{ère} étape axée sur le développement des compétences orales et la stabilisation des processus de traitement de l'écrit dans une perspective professionnelle	90
2.1.2. 2 ^{ème} étape axée sur le renforcement des compétences écrites et des savoir-faire scolaires	91
2.1.3. 3 ^{ème} étape axée sur un étayage de la formation professionnelle	92
2.2. Une progression spirale	93
2.3. Exercices, tâches : une progression inscrite dans des pratiques signifiantes	95
3 – MISE EN EQUILIBRE DES DIFFERENTES COMPETENCES A TRAVAILLER	96
3.1. Les compétences de compréhension et de production orale	96
3.1.1. 1 ^{ère} étape	96
3.1.2. 2 ^{ème} étape	97
3.2. Les compétences de compréhension et de production écrite	98
3.2.1. 1 ^{ère} étape	98
3.2.2. 2 ^{ème} étape	99
3.3. Les compétences linguistiques	101
3.3.1. Le lexique et la sémantique	101
3.3.2. Les contenus grammaticaux	102
3.3.3. L'orthographe	103
3.4. Les compétences clés	104
3.4.1. Compétences en calcul	104
3.4.2. Compétences en informatique	105
3.4.3. Repérage dans l'espace et le temps	106
3.4.4. Compétences de raisonnement logiques	106
3.5. Les compétences heuristiques et d'aptitude à l'étude	107
3.5.1. Saisir le but d'une tâche à accomplir – l'appréhension des consignes	107
3.5.2. Etre autonome pour utiliser les nouvelles technologies et faire une recherche documentaire	107
3.6. Les compétences socio et interculturelles	108
3.6.1. Conscience et compétences interculturelles	108
3.6.2. Savoirs et compétences socioculturels	109
3.6.3. Culture générale	110
4 – LES MODES DE TRAVAIL PRESSENTI POUR GERER L'HETEROGENEITE ET FAVORISER LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE	111
4.1. Les différents temps d'entrée en formation	111
4.2. Distinction des groupes correspondants aux deux temps d'entrée en formation au moyen d'un test de positionnement quantitatif et qualitatif	111
4.4. Propositions pour une pédagogie différenciée	115
4.4.1. Aménagement de groupes de besoin	115
4.4.2. Des temps d'individualisation	116
4.5. Pour ne pas négliger l'épanouissement des sujets lecteurs et scripteurs	116
Conclusion	118

Bibliographie.....	120
Table des annexes.....	125

Introduction

Le Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé a fait paraître en 2012 de petits livrets de poche intitulés « Votre droit au français dans la formation professionnelle continue ». Destinés à l'ensemble des salariés, français et étrangers, ils rappellent que « *depuis la loi du 4 mai 2004 relative à l'emploi de la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, le code du travail reconnaît la langue française comme compétence professionnelle* » et que « *les actions d'apprentissage et de lutte contre l'illettrisme sont désormais éligibles au titre de la formation professionnelle* ». Le Français Langue Professionnelle est donc un courant qui se développe depuis plusieurs années, tant d'un point de vue entrepreneurial que dans le domaine de la recherche didactique. Et depuis la mise en concurrence des organismes de formation en 2003, il s'avère même être un créneau porteur pour certaines entreprises de formation linguistique qui cherchent à développer leurs offres de formation, sans que le caractère économique et concurrentiel de ces prestations ne soit remis en cause par le fait que cette activité de formation puisse s'exercer dans le cadre d'une mission d'intérêt général. Et c'est pour le compte d'un de ces organismes de formation privés que j'ai été amenée à élaborer un programme de formation linguistique en préparation d'une formation au métier d'Auxiliaire de Vie Sociale cette année.

L'aide à domicile constitue un secteur d'activité en plein essor, recrutant beaucoup, notamment beaucoup de migrantes, le secteur étant essentiellement féminin. La formation se professionnalise et des hiérarchies s'instaurent dans les niveaux de qualification, qui distinguent à présent les aide-ménagères (sans diplôme), les assistantes de vie (titre reconnue par des certificats de compétences professionnelles) et les auxiliaires de vie (diplôme d'état de niveau V). De nombreuses migrantes francophones ou issues de pays francophones, ayant été peu ou pas scolarisées sont ainsi confinées aux tâches d'aide-ménagère. Leurs qualités humaines, leurs expériences et leurs compétences professionnelles, leur niveau de maîtrise de l'oral devraient pourtant pouvoir leur permettre de prétendre à des tâches professionnelles, moins ingrates et plus variées, d'accompagnement au quotidien des personnes âgées ou handicapées. Or, le bât blesse souvent quant au degré de maîtrise des compétences linguistiques et tout particulièrement des compétences écrites. L'accompagnement des personnes dépendantes étant très souvent mené conjointement par des aidants et des soignants, ainsi que par la famille des personnes, la profession exige tout un travail de transmissions professionnelles, souvent écrites, de rédaction de rapports et de supports écrits de suivi de l'évolution de l'équilibre entre la dépendance et le maintien de l'autonomie de la personne aidée. En outre, l'accès à la formation professionnelle de préparation au DEAVS est le plus souvent soumis à des épreuves écrites assez denses, puis le suivi de la formation nécessite des compétences écrites poussées pour se conformer aux attentes scolaires.

Les missions de mon stage consistaient donc en l'élaboration d'un programme de formation linguistique et de remise à niveau des compétences clés qui puisse permettre à des personnes francophones, peu ou pas scolarisées, maîtrisant peu les compétences écrites de suivre la formation professionnelle préparant au DEAVS (Diplôme d'Etat d'Auxiliaire de Vie Sociale). Il m'incombait de définir le référentiel des compétences, d'élaborer l'architecture globale de la formation en proposant un programme détaillé ainsi qu'un test de positionnement, en définissant les compétences clés nécessaires à l'entrée en formation pour être en mesure d'atteindre en 800h de formation un "niveau 3ème" correspondant au niveau V de la nomenclature de l'Education Nationale. Commandée par un centre de formation privé et commercial, cette formation devait

pouvoir s'adresser au public le plus large possible. Elle devait pouvoir accueillir aussi bien des travailleurs migrants relevant du Français Langue d'Intégration et de la post-alphabétisation que des personnes françaises ou francophones accomplies mais ayant des difficultés dans la maîtrise des compétences clés et dans leur rapport à l'écrit.

Confrontée à cette mission de stage : comment concilier la définition d'un programme sur objectifs spécifiques et l'inévitable hétérogénéité des niveaux, des besoins et des rapports à l'écrit au sein d'une même classe ? Et en corolaire de cette question centrale en surgissaient ensuite beaucoup d'autres : comment anticiper cette hétérogénéité ? Comment évaluer les compétences à l'entrée en formation ? Quel seuil minimal poser pour être à même de conduire l'ensemble du groupe-classe vers la réussite d'objectifs variés et ambitieux : l'acquisition d'un niveau B1+ / B2, l'acquisition des compétences clés en calcul et informatique, le développement des compétences socioculturelles et du degré de culture générale ? Quel rythme des apprentissages définir a priori, pour des personnes qui appréhendent l'écrit voire l'expérience scolaire, qui ont peu d'expérience d'apprentissage et pour lesquels les rythmes d'acquisition des niveaux tels que proposés par le CECR ne conviennent pas ?

Après avoir exposé le contexte social, économique et pédagogique dans lequel s'inscrit la commande de stage, nous nous attacherons dans une seconde partie à présenter les fondements théoriques et les principes didactiques qui ont sous-tendu la conception du programme de formation. Dans une troisième partie, nous présenterons les difficultés d'enquête sur le terrain professionnel et nous expliquerons les méthodes de collecte des données et d'analyse des résultats d'enquête visant à définir les objectifs de la formation linguistique au vu des finalités certifiantes et professionnelles. Nous présenterons l'analyse des besoins et des motivations internes de certains apprenants auprès de qui nous avons travaillé cette année en tant que formatrice de FLE, en présumant d'une certaine similitude entre ces personnes et les publics qui pourraient souhaiter entrer en formation de remise à niveau pour préparer le DEAVS. Finalement, dans une quatrième partie, nous tenterons de justifier les choix opérés pour, non pas construire des activités de classe mais définir le cadre de la formation : les référentiels, les objectifs, une évaluation initiale et la progression à partir de laquelle le formateur pourra traiter les supports d'enseignement proposé et bâtir son cours.

Partie 1

-

PRESENTATION DU CONTEXTE DE STAGE

1 – CONTEXTE SOCIAL ET ECONOMIQUE

EDIFOR, l'organisme de formation qui m'employait et commandait ce programme de formation est basé à La Courneuve, commune appartenant au département de Seine Saint Denis. Il nous semble judicieux de s'intéresser au contexte social et notamment sociolinguistique de ce département, afin de nous représenter les origines culturelles et linguistiques des publics susceptibles de suivre une formation de remise à niveau en français et compétences clés dans cette ville.

Le département de Seine Saint Denis, situé au nord de l'Ile de France, connaît à la fois de forts mouvements d'émigration et d'immigration. En 2010, d'après les sources de l'INSEE, le département de Seine Saint Denis comptait 322 911 habitants étrangers, 134 026 habitants français par acquisition et 1 005 304 habitants français de naissance, sur 1 199 137 habitants français.¹ Sans que nous ne connaissions d'analyse sociolinguistique sur les langues parlées en Seine Saint Denis pour étayer nos propos, cette situation de constant apport de population étrangère génère à l'évidence un multiculturalisme et un multilinguisme très fort.

La commune de la Courneuve, quant à elle, recense 38000 habitants et comptabilise une centaine de nationalités, avec la spécificité d'une population indienne, pakistanaise et bengladi importante. La Courneuve est en outre proche de Montreuil que l'on appelle le « Petit Bamako » et de la ville de Saint Denis, parfois surnommée la « capitale antillaise » de la métropole. Les données statistiques renvoyant aux origines ethniques sont rares en France, mais à défaut de données chiffrées, les ouvrages en langue originale proposés à la médiathèque municipale de la Courneuve : espagnol, portugais, italiens, arabe et un rayon tamoul tout particulièrement fourni donne une image assez représentative des langues en présence.

Enfin, concernant le contexte socio-économique et le niveau de formation de la population, d'après le site de la ville de la Courneuve, une forte proportion de la population est non diplômée : 44,7 % des personnes de 15 ans et plus ayant quitté le système scolaire ne possèdent aucun diplôme et un quart des actifs résidents de la Courneuve âgés de 15 à 64 ans déclarent être au chômage, cette proportion s'élève à 36,6% chez les jeunes de moins de 25 ans.²

¹ Récupéré du site : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=20&ref_id=poptc02501

² Site municipal de la ville de La Courneuve : http://www.ville-la-courneuve.fr/LC_idocs/decouvrir_chiffres/chiffres.php

2 – La professionnalisation de l'aide à domicile et de ses intervenants

2.1. Un secteur en tension, un besoin de main d'œuvre

L'image de domesticité, la féminisation des activités, les faibles rémunérations et les conditions de travail difficiles dévalorisent les métiers de services à la personne. On considère généralement que ces métiers ne requièrent aucune compétence particulière, aucune qualification. Pourtant, l'aide aux personnes âgées ou en situation de handicap et la garde de jeunes enfants constituent des activités d'utilité sociale et la demande ne cesse d'augmenter. En conséquence le secteur se professionnalise et les niveaux de qualification se sont précisés et élevés ces dernières années. La valorisation de ces métiers passe par l'amélioration des conditions de travail mais aussi par la reconnaissance, par l'ensemble de la société, de l'utilité sociale de ces métiers.

La notion de maintien à domicile est liée à la politique de la vieillesse. En 1962, le rapport Laroque souligne « *la nécessité de mettre à disposition des personnes âgées les moyens de continuer à mener à bien une vie indépendante* ». Cette solution apparaît alors moins onéreuse que l'hébergement en collectivité.

En 1981, à la faveur de circulaires, les services aux personnes handicapées se sont multipliés et professionnalisés sous la dénomination de services d'« *auxiliaires de vie* »³. Puis ce terme fût étendu à tous les secteurs de l'Aide aux Personnes à domicile.

2.2. Mise en place de diplôme et certification DEAVS/ MCAD

En 1988 est apparu le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Aide à Domicile (CAFAD) ouverts aux aides à domicile qui intervenaient auprès de familles, de personnes âgées ou de personnes handicapées.

En 2002, en concomitance avec la mise en place de l'Allocation Personnalisée à l'Autonomie en faveur des personnes âgées dépendantes (APA), le CAFAD est rénové et le certificat d'études devient diplôme d'Etat. La formation au Diplôme d'Etat d'Auxiliaire de Vie Sociale (DEAVS) est alors beaucoup plus conséquente. Lors de la création du DEAVS, le métier d'auxiliaire de vie est défini comme suit : « *l'auxiliaire de vie sociale est un travailleur social dont la profession consiste en un accompagnement et une aide aux personnes dans les actes essentiels de la vie quotidienne. Les titulaires du diplôme d'Etat d'Auxiliaire de Vie Sociale interviennent auprès des familles, des enfants, des personnes âgées, des personnes malades et des personnes handicapées, pour une aide dans la vie quotidienne, le maintien à domicile, la préservation, la restauration, et la stimulation de l'autonomie des personnes, leur insertion sociale et la lutte contre l'exclusion* ». ⁴ Entre le CAFAD et le DEAVS apparaît une réelle différence de niveau, dans le sens où la définition proposée du métier est plus large, notamment en termes de compétences techniques et relationnelles, et où elle situe l'Auxiliaire de Vie Sociale (AVS) dans le champ du travail social.

³ Cf : Circulaire DAS n°81-15 du 29 juin 1981 et du 9 septembre 1981

⁴ Cf : Article 1^{er} du décret 2002-410 du 26 mars 2002 portant création du diplôme d'Etat d'auxiliaire de vie sociale.

En 2003, la validation des acquis de l'expérience (VAE) est ouverte au DEAVS. Un référentiel professionnel est défini et le diplôme devient accessible en formation initiale ou en formation continue. Le référentiel métier pose un cadre d'exercice et clarifie les champs de compétences frontières avec d'autres intervenants du secteur sanitaire et social, dans un souci de complémentarité des fonctions.

2.3. Niveau scolaire et rapport à l'écrit dans ce secteur

La VAE permet à de nombreux migrants travaillant dans l'aide à domicile depuis plusieurs années de valoriser leurs compétences. Il ne semble pas exister de statistiques concernant la proportion de personnes migrantes et de natives obtenant le DEAVS en formation continue ou via la VAE, ni de statistiques précises quant au niveau scolaire ou de maîtrise de l'écrit des salariés du secteur. Mais d'après un bref entretien avec une responsable de l'association d'Aide à Domicile : AMSAV, pour leurs employées migrantes expérimentées et non qualifiées, l'association employeur organise des sessions de VAE plutôt qu'elle ne les encourage à suivre une formation longue. Ainsi, d'après le CREDOC interprétant les résultats du DREES : « *Les candidats au DEAVS par le biais de la VAE ont un niveau d'études moins élevé que les étudiants en formation continue : seuls 11 % d'entre eux sont titulaires du bac ou ont entamé des études supérieures, contre 17 % des nouveaux inscrits des centres de formation. Ils sont toutefois 77 % à avoir atteint le niveau du BEP ou du CAP, c'est-à-dire un niveau équivalent à celui du DEAVS* » (CREDOC, 2008).

Ce qu'il convient de retenir, c'est que même dans le cadre d'une VAE, un niveau V (selon la nomenclature des niveaux de qualification de 1969) est souvent déjà atteint. Aussi sans doute, de nombreuses aides à domicile ne peuvent prétendre non plus à ce processus de VAE sans une remise à niveau préalable. Le dispositif requiert en effet le montage d'un dossier exigeant quant aux récits et descriptions d'expérience par écrit. Quoique l'on puisse être accompagné dans la démarche d'une VAE, une certaine aisance à l'écrit est indispensable.

3 – ETAT DES FORMATIONS DANS LES STRUCTURES D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET DE REMEDIATION LINGUISTIQUE

3.1. Hiatus entre les formations linguistiques générales et les besoins professionnels

Il n'existe pas de manuels de FOS ou FP lié au domaine de l'Aide à Domicile qui soit commercialisé et très peu de formation linguistique et de remise à niveau spécifique préalable. Or le besoin semble réel au vu de la réaction de la directrice pédagogique du centre de préparation au DEAVS Louise Couvet à Aubervilliers, qui s'exclamait alors que je lui présentais le projet de formation linguistique : « *Ah oui, certains en auraient grandement besoin, certaines stagiaires sont complètement – excusez-moi du terme mais 'à la ramasse'. Les formateurs s'en plaignent souvent.* »

Hormis les RAN dispensés par certains GRETA ou AFPA, il n'existerait que trois formations dont les objectifs serait similaires ou recouperaient les nôtres. Quelques formations courtes sont proposées, comme à Montpellier où une formation intitulée « Passerelle vers les compétences de l'aide à domicile » s'adresse à un public ayant un niveau de français intermédiaire dans la compréhension et l'expression, possédants une expérience ou des connaissances dans les métiers du service à la personne et issus de quartiers classés en ZUS. Cette action de formation, à raison de 70h réparties sur 10 jours, vise à « *apporter aux bénéficiaires des compétences langagières afin de développer leur autonomie sur l'emploi, apporter le contenu lexical destiné au secteur du service aux personnes, permettre d'acquérir le vocabulaire technique et relationnel et pérenniser l'emploi par la professionnalisation lorsque celle-ci est contrainte par le développement des capacités langagières.* »⁵

Une seconde formation courte sur 3 jours est proposée sur Paris et réalisable en région. Animée par Carole Dos Santos⁶, elle est destinée à des publics d'aides à domicile et d'auxiliaires de vie et elle propose de travailler les compétences écrites dans une perspective professionnelle. Elle vise à aider les professionnels du secteur à comprendre la nécessité de passer de la communication orale aux écrits professionnels, à dédramatiser l'écrit et oser écrire quel que soit sa fonction et son parcours personnel ou professionnel et savoir utiliser avec efficacité un cahier de liaison. Le programme envisage notamment « *les règles de base de l'écriture professionnelle* », les alertes et signalements divers : quand, à qui et comment les rédiger, le travail en binôme (méthodologie, coordination efficace) et les transmissions confidentielles. Cette formation cherche à encourager le recours à l'écrit en donnant des points de repères fonctionnels, à désamorcer les stratégies de contournement de l'Écrit et à faire primer l'efficacité communicative sur la perfection linguistique.

Par ailleurs, en région parisienne, le CEFIL (Centre d'études, de formation et d'insertion par la langue)⁷ met en œuvre une action d'accompagnement vers l'emploi « Assistant(e) de vie pour

⁵ Cf : Contrat Urbain de Cohésion Sociale de Montpellier - Action courte de valorisation des métiers Formation Professionnelle : Passerelle vers les compétences de l'aide à domicile – Groupe EI / ACSE

⁶ Cf : <http://extranet.adessadomicile.org/files/2011/02/ficheAH06.pdf>

⁷ Voir : <http://cefil.over-blog.com/pages/formation-francais-services-aux-personnes-8518003.html>

jeunes post-alphabétisé(e)s » conventionnée et financée par la Région Ile de France. Cette formation (initiée en 2012) doit permettre à de « *jeunes post-alphabétisé(e)s/ en situation d'illettrisme d'accéder à un premier contrat de travail dans l'aide aux personnes en moins d'un an grâce à un parcours professionnalisant optimisé et rémunéré en visant les métiers d'Auxiliaire de vie et d'Assistante ménagère* ». La formation alterne entre un travail de renforcement linguistique sur un total de 305 heures et la préparation de deux certificats de compétences professionnelles (CCP) validant un Titre Professionnel d'Assistant de Vie aux Familles à travers 140h de formation professionnelle et 140h d'immersion en entreprise, en partenariat entre un centre de formation professionnelle (Louise Couvé à Aubervilliers) et le centre de formation linguistique du CEFIL.

La formation courte proposée à Montpellier, principalement axée vers l'acquisition d'un lexique de spécialité est loin des objectifs de notre formation de développer de réelles compétences communicatives orales et écrites liées au domaine professionnel. La formation proposée par le CEFIL correspond davantage à notre démarche. Mais là encore, nos ambitions sont plus grandes puisque les deux CCP qui permettent l'obtention du Titre Professionnel d'Assistant de Vie aux Familles, sont validés par un rapport de stage de 5 pages mais essentiellement par des épreuves pratiques. De plus, ces CCP ne correspondent qu'à deux des 6 domaines de formation au DEAVS. Enfin, la formation que nous envisageons est plus importante en termes de volume horaire (305h / 280h vs 800h / 1064h) et de maîtrise des compétences écrites en vue d'obtenir le Diplôme d'Etat, plus exigeant.

3.2. Des formations professionnelles quasi- inaccessibles : sur concours d'entrée écrit

La plupart des formations professionnelles au DEAVS ne sont accessibles que sur test d'entrée écrit. Ainsi l'APF (Association des Paralysés de France) qui propose cette préparation au diplôme et conditionne l'entrée en formation à la passation d'une épreuve écrite d'1h30 « *destinée à apprécier le niveau de formation et les capacités d'expression du candidat (certains diplômes de niveau V dispensent de l'épreuve écrite)* »⁸. Cette dernière mention peut nous donner une première idée du niveau de performance linguistique attendu. Agnès Busko, dans son ouvrage de préparation au concours d'Auxiliaire de Vie Sociale propose des conseils méthodologiques quant à la sélection par l'écrit des concours et souligne que « *le futur stagiaire devra s'investir dans l'écrit* » et que « *les formations demandent aux stagiaires un niveau suffisant à l'écrit, leur permettant ainsi d'élaborer un dossier professionnel (dactylographié) et un rapport de stage (dactylographié), sans parler bien entendu des épreuves écrites en centre d'examen* ». (Busko, 2012)

Les forums dédiés aux partages d'expériences sur ces épreuves d'entrée en formation confirment qu'elles constituent une pierre d'achoppement importante pour certains professionnels désireux de valoriser leurs compétences et leur expérience à travers un diplôme de plus en plus demandé.⁹

⁸ Voir : <http://apfformation.blogs.apf.asso.fr/media/00/02/1408106434.pdf>, p.4

⁹ Voir : <http://www.lesocial.fr/forums/read.php?f=21&i=70830&t=39512>

4 – L'ENTREPRISE EDIFOR ET LA COMMANDE DE STAGE

4.1. L'organisme de formation

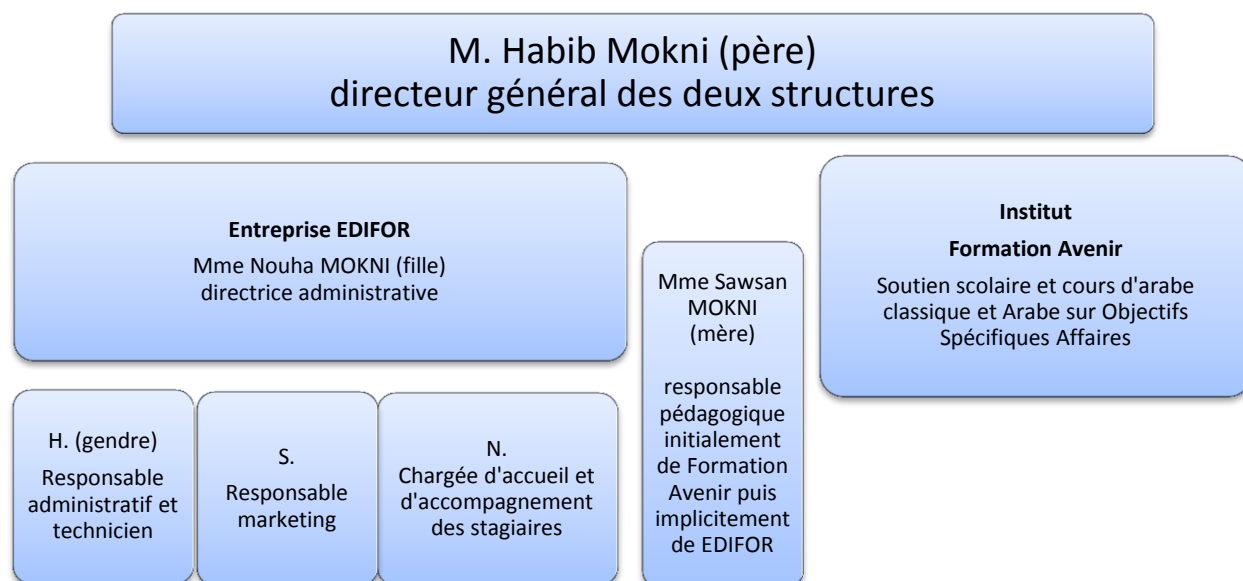
4.1.1. Historique de la structure

Il s'agit d'une entreprise familiale : une structure jeune, excroissance d'une structure plus ancienne de formation linguistique en arabe et culture islamique « Formation Avenir ». Le nom de l'entreprise : EDIFOR est à l'origine la contraction de « Edition Formation », puisque le premier dessein de cette succursale de la maison mère était en effet d'éditer des manuels de formation d'arabe et des CD et DVD de chansons et clips pédagogiques. Très vite pourtant, cette nouvelle structure a offert des prestations formatives. EDIFOR a été créée courant 2009 et les premiers dossiers de demande de financement pour des formations linguistiques en français ont été montés début 2010. Auparavant, il s'agissait surtout de formations courtes et plus diversifiées : des formations de langue en français et en arabe, de comptabilité, d'informatique. L'entreprise se définit encore sur son site internet comme « *un centre de formation professionnelle qui propose des parcours de formations individualisés en langues, bureautique, informatique, management.* » Néanmoins, à partir de 2012, l'entreprise s'est davantage investie sur les formations longues et s'est peu à peu spécialisée en alpha, post-alpha et FLE (relevant davantage du FLI ou de la remédiation à l'illettrisme).

4.1.2. Organigramme de la structure

L'équipe administrative est composée de 6 personnes autour d'un noyau familial : un directeur général (dirigeant également la structure de formation en arabe) - le père - une directrice administrative - la fille - , une responsable pédagogique autoproclamée travaillant surtout dans la structure de formation d'arabe - la mère - , un responsable administratif et technique - le gendre -, ainsi qu'un chargé de communication et finalement une chargée d'accueil et d'orientation des stagiaires.

La directrice et le responsable administratif sont issus du secteur économique et commercial, ont forgé leurs premières armes à Dubaï avant d'être conviés par M. Mokni à prendre la direction administrative de la nouvelle structure. Ils se sont formés et continuent de se former « sur le tas » quant à leur nouveau domaine d'intervention : la formation professionnelle et surtout linguistique en FLE, alpha et post alpha.



4.1.3. Financement et prise en charge des formations

Le FONGECIF était le principal bailleur de fond des formations cette année, dans le groupe classe pour lequel j'intervenais, sur 18 apprenants, il finançait 13 formations par le biais du Congé Individuel de Formation. Les cinq restants étaient financés par le FAF-TT (2 stagiaires) ou en autofinancement (3 stagiaires).

Le Congé Individuel de Formation (CIF) est un dispositif qui permet à toute personne, dans le cadre de son parcours professionnel de suivre, à son initiative, une formation de son choix. Il permet ainsi de changer d'activité ou de profession, d'accéder à un niveau supérieur de qualification en obtenant un diplôme, tout en conservant sa rémunération. Il vise à permettre aux salariés de changer d'activité ou de profession, d'accéder à un niveau supérieur de qualification, d' « ouvrir plus largement à la culture, à la vie sociale et à l'exercice des responsabilités ». ¹⁰ Pour bénéficier de ce congé, les intéressés doivent justifier de 24 mois, consécutifs ou non, d'activité salariée dans une entreprise du secteur privé, formuler une demande d'autorisation d'absence à l'employeur et constituer un dossier adressé au Fongecif accompagné d'une lettre de motivation; qui doit expliquer la pertinence du projet au regard du parcours, des connaissances ainsi que l'état du marché de l'emploi. Un salarié ne peut en général bénéficier que d'un CIF dans l'ensemble de son parcours professionnel excepté dans le cas des personnes nécessitant une formation linguistique préalable à la formation professionnelle. Aussi les stagiaires pouvaient à l'issue de cette formation linguistique, sous réserve d'obtenir une nouvelle autorisation d'absence de leur employeur et la validation de leur dossier par le FONGECIF, bénéficier d'un second financement pour une formation professionnelle. Cette possibilité était vraie lors de la commande de stage et jusqu'en fin d'année, mais le FONGECIF a reçu au cours de l'année des plaintes d'anciens stagiaires et soupçonnant l'entreprise de prospection et de démarchage dans les foyers, le bailleur de fond est

¹⁰ Voir : Article L931-1 du Code du Travail,
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006072050&idArticle=LEGIARTI000006651318&dateTexte=20130823>

venu inspecter la structure et semble avoir finalement décidé de ne plus financer aucune formation à EDIFOR. Les dernières demandes ont en effet essuyé un refus. Aussi l'entreprise cherchait d'autres moyens de financer les formations et son activité entrepreneuriale, du côté du FAF-TT et de l'autofinancement en particulier.

Les stagiaires en autofinancement achetaient « un pack d'heures » selon leurs moyens et se voyaient promettre un suivi individualisé tout en étant intégrés dans des groupes-classes collectifs, déjà formés depuis plusieurs mois et présentant déjà une grande hétérogénéité de niveaux. Plusieurs d'entre eux se sont plaints. Certains ont finis par ne même plus revenir, notamment les apprenants non-francophones (une égyptienne de niveau A1, une roumaine de niveau A2+...) qui relevaient vraiment du FLE. Elles maîtrisaient parfaitement les compétences écrites dans d'autres langues et avaient d'abord besoin de travailler les compétences de communication orale pour pouvoir transférer leurs compétences scripturales, totalement acquises, dans la langue cible. Or nous menions exactement le travail inverse avec 16 des 18 autres apprenants (hormis les 2 stagiaires de niveau B1+-B2). En somme, l'entreprise EDIFOR pourrait être présentée comme un organisme de formation commercial et opportuniste, faisant primer les intérêts économiques sur les intérêts pédagogiques.

4.2. La commande de stage

4.2.1. Présentation

Les responsables de la structure analysaient les marchés, et craignant de voir le vent tourner quant aux financements de formations longues purement linguistiques, ils souhaitaient développer un volet de formation professionnelle. Leur choix s'est porté sur la formation au métier d'AVS par rapport à la relative facilité logistique de la mise en place d'une telle formation, puisqu'elle ne nécessite pas de nouveaux locaux, ni d'investissements matériels lourds. C'est dans ce contexte que j'ai été chargée de la conception d'un programme de formation linguistique et de remise à niveau des compétences clés en vue de préparer et d'accompagner cette préparation au Diplôme d'Etat d'Auxiliaire de Vie Sociale. La formation professionnelle au DEAVS dure au total 1064h, à raison de 504h d'enseignement théorique et de 3 stages cumulés de 560h. EDIFOR souhaitait pouvoir être habilitée pour dispenser cette formation professionnelle tout en proposant une formation linguistique de 800h correspondant au financement d'un CIF linguistique préalable à une formation professionnelle.

La commande ingénierique à laquelle je répondais correspondait donc à une volonté de l'entreprise EDIFOR de se réorienter vers l'offre de formation professionnelle et de l'ouvrir à un public le plus large possible. En effet, si parmi les autres centres de formation de préparation au DEAVS, quelques-uns ne requièrent aucun diplôme préalable, la majorité d'entre eux conditionne l'entrée en formation professionnelle à une épreuve écrite (d'1h30), sans proposer de remise à niveau préalable. L'ambition de l'organisme qui m'employait était de pouvoir accepter en formation professionnelle des personnes ayant un faible niveau de maîtrise du français (à partir du niveau DILF), et/ou des personnes en difficulté face à l'écrit en leur proposant un travail de remédiation et de remise à niveau des compétences clés pour atteindre le niveau V de la nomenclature nationale des niveaux de formation (prérequis pour l'entrée en formation dans les autres centres).

4.2.2. Identification et négociation de la demande

Cette formation devait pouvoir s'adresser au public déjà accueilli en formation à EDIFOR, c'est-à-dire à des personnes relevant du FLI partiellement francophones (pour être issues d'un pays francophone, ou pour être installées et avoir travaillé en France depuis plusieurs années) ayant été peu ou pas scolarisées, ainsi qu'à des personnes nées en France ou francophones accomplies mais ayant des difficultés dans la maîtrise des compétences clés et dans leur rapport à l'écrit (relevant davantage de la remédiation à l'illettrisme). Les attentes de l'entreprise étaient floues en termes d'objectifs visés, ou plutôt restaient focalisées sur le fait qu'il fallait atteindre « un niveau 3^{ème} ». Aucune recommandation particulière n'a été formulée quant à la méthode et au contenu. La directrice demandait surtout à ce que la formation puisse accueillir des publics relevant de post-alphabétisation, en me donnant l'exemple de stagiaires que je ne suivais pas en tant que formatrice mais que je connaissais, et qui ne pouvaient viser le DILF qu'avec peine.

La commande de stage a donc fait l'objet d'une négociation pour définir un niveau seuil d'entrée en formation équivalent à un niveau A1+ à l'oral et de niveau A1.1 très solide, plus proche du niveau A1 quant aux compétences communicatives écrites, en dépit sans doute de lacunes grammaticales et orthographiques importantes. Le programme de formation devait, malgré cette négociation, envisager une hétérogénéité très forte de publics, aussi ai-je demandé à pouvoir aménager deux temps d'entrée en formation. J'ai finalement essayé de définir avec la directrice la notion d'« illettrisme » des francophones accomplis qui pourraient être accueillis dans un deuxième temps de formation et à ne considérer comme recevables que des personnes relevant des degrés 3 et 4 du cadre de référence de l'ANLCI, c'est-à-dire des personnes possédant déjà des « *compétences facilitant l'action dans des situations variées* ».

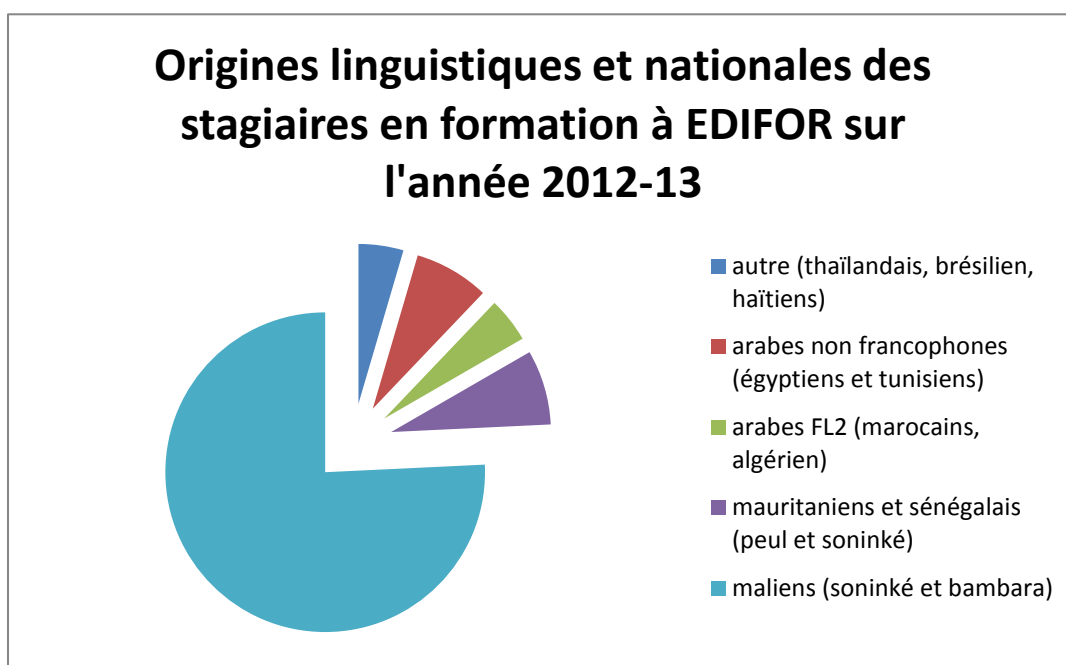
Il m'incombait dès lors de définir un référentiel des compétences linguistiques correspondant aux besoins professionnels et de formation professionnelle, d'élaborer un programme détaillé ainsi qu'un test de positionnement, en définissant les compétences clés nécessaires pour atteindre un "niveau 3ème" correspondant au niveau V de la nomenclature de l'Education Nationale.

4.3. Présentation du public d'apprenants accueillis à EDIFOR en 2012-13

Pour l'heure, le centre de formation accueille des apprenants de 12 nationalités différentes mais la proportion de migrants d'origine malienne soninké est flagrante. Ceci est dû sans doute, à la proximité de la ville de Montreuil, surnommé « le petit Bamako » les foyers alentours sont également habités en majorité par des maliens... Le bouche à oreille et le démarchage de l'entreprise se sont fait essentiellement dans les foyers. La Courneuve est pourtant une ville plus métisse et avec une forte proportion de la population d'origine hindoue et sikh mais qui ne se retrouve pas représentée dans le centre de formation. Cela peut être attribuée à l'identité musulmane de la majorité des apprenants, certains stagiaires choisissaient en effet le centre pour cette raison, le centre ménageait des temps spécifiques pour les heures de prière musulmane le vendredi en particulier. Une des stagiaires venait chaque jour de l'extrême sud de Paris parce qu'elle s'était vue refuser l'accès à deux centres de formation à cause de son voile.

Le public est mixte quoique masculin à 70 % environ. Les profils professionnels sont souvent de faible niveau de qualification comme employés ou ouvriers : manutentionnaire, cuisinier, ripeur, agent de tri sélectif pour les hommes et vendeuse, caissière, aide-ménagère ou assistante de vie (sans diplôme) pour les femmes avec le seul emploi d'agent d'entretien qui s'avérait mixte. Ils vivent et travaillent en France depuis plusieurs années (10 à 15 ans parfois), et souhaitent à présent améliorer leurs compétences en français et tout particulièrement leurs compétences à l'écrit et en informatique. Leur objectif peut être de changer d'activité ou de profession ou de se sentir mieux armés linguistiquement pour prendre des responsabilités au sein de leur entreprise.

La connaissance de ce public nous permet de pouvoir, dans une démarche prédictive, imaginer le profil des stagiaires amenés à suivre la formation et à tenter d'anticiper leurs besoins. Tout notre programme de formation est ainsi basé sur des suppositions et pronostics.



Source : Données chiffrées communiquées par l'entreprise.

4.4. Le contexte pédagogique existant

Pour l'instant, le centre de formation EDIFOR ne dispense aucune formation professionnelle mais des formations linguistiques en FLE/FLI. Sur la page internet de présentation de l'organisme, les cours de français sont présentés comme offrant 4 niveaux : alphabétisation, post alphabétisation, FLE niv. 1 et FLE niv. 2. Dans les faits, il n'existe que trois niveaux – le groupe FLE étant un peu « fourre-tout », au prétexte que les effectifs de FLE niv.2 ne sont pas suffisants. Dans mon groupe classe cette année, des apprenants issus de formation d'alphabétisation et en cours d'acquisition des compétences du niveau A1 étaient réunis avec des apprenants en cours travaillant les compétences du niveau B2. L'objectif principal des formations est d'assurer la maîtrise des compétences clés et de pousser les apprenants en huit mois le plus loin possible sur les

échelles de niveau du CECR, (progression qui doit être entérinée par la passation d'un examen DELF au terme de la formation).

Chaque apprenant suit 35 heures de formation hebdomadaire. Il s'agit là d'une contrainte très forte que l'on retrouve souvent en formation continue pour adulte : soit les stagiaires travaillent et prennent de surcroît des cours, ils arrivent dans ce cas fatigués et peu concentrés, soit ils sont financés en tant que salariés et doivent alors fournir un nombre d' « heures de travail » équivalent. Pourtant proposer 35 heures de formation d'affilée est en soi une aberration pédagogique, l'attention ne peut être intensément soutenue à ce rythme, aussi la question du rythme des activités est capitale.

Chaque enseignant est en charge à raison de 25h de face à face pédagogique d'un groupe classe. Les enseignants travaillent donc en binôme pour chaque groupe classe. L'équipe pédagogique était composée de 3 formateurs d'alphabétisation et post alphabétisation et 2 formateurs sur les groupes dits « FLE » relevant davantage du FLS et de la remédiation à l'illettrisme. Certains de ces formateurs étaient formés en didactique du FLE, d'autres étaient issus de l'enseignement généraliste ou disciplinaire (une professeur d'arabe classique et une professeur ayant enseigné l'histoire-géo en Algérie, parallèlement responsable pédagogique d'une autre association d'alphabétisation à Bobigny, dispensaient également des cours au sein de la structure). Une formatrice informatique a rejoint l'équipe en cours d'année à la demande pressante des formateurs de FLE/FLI, car les attentes et les besoins de certains apprenants relevaient de compétences bureautiques qu'ils ne possédaient pas ou peu (maîtrise poussée d'Excel notamment) et qui dépassaient la mission d'initiation à l'informatique annoncée dans la fiche de poste.

Il convient de souligner qu'il y a eu un roulement important des formateurs cette année, puisqu'en huit mois 16 formateurs se sont succédés sur cinq postes à raison de quatre démissions en fin de période d'essai (dont certaines violentes), deux arrêts maladie long (l'un pour un cancer, l'autre pour dépression nerveuse trois semaines après la prise de poste) plus des contrats courts (parfois d'une semaine, renouvelés hebdomadairement en dépit de la Convention collective), deux non renouvelés par l'entreprise et les deux autres par les formateurs. Certains groupe classe (en alphabétisation notamment) ont ainsi vu défiler dans leur classe jusqu'à six formateurs différents sur l'année, sans qu'il y ait de prise de relais réellement concertée au-delà du classeur de suivi. En effet, sous prétexte de la petite taille de l'équipe, il n'existe pas de réel coordinateur pédagogique. La mère de la directrice, responsable pédagogique des cours d'arabe de la structure voisine, s'est un temps autoproclamée responsable pédagogique des cours de FLE / FLI et alphabétisation et la directrice administrative et commerciale de l'entreprise organisait et présidait des réunions pédagogiques dans les premiers temps de formation, mais des conflits internes et la forte défiance d'une partie de l'équipe vis-à-vis de leurs compétences en didactique et andragogie du FLE/FLI les ont encouragées à rester discrètes. Les quelques tentatives de discussion pédagogique relevait le plus souvent d'un « dialogue de sourds », les uns parlant la langue du terrain pédagogique et les autres celle du marketing et de l'administration commerciale, sans médiateur pour traduire et désamorcer les malentendus.

Du point de vue logistique et matériel, les locaux de classe sont communs aux deux organismes de formation : Institut Formation Avenir (arabe et soutien scolaire) et EDIFOR (FLE, alpha, post alpha). Ils sont composés de 5 classes, une très spacieuse, les autres plutôt exigües. La grande salle est équipée d'un TBI (dont seul un des formateurs d'arabe sait vraiment faire usage). Une salle informatique met à disposition des formateurs 15 postes, mais la connexion internet n'y

est pas constante. Le partage des locaux avec les cours d'arabe classique se gère bien en termes de planning, en revanche il interdit de s'approprier réellement les salles quant à la disposition des tables surtout : frontales face au tableau. Les tentatives pour les installer en U déplaisaient aux enseignants d'arabe qui recomposaient systématiquement les salles selon la disposition traditionnelle. Cela était couteux en énergie et en temps de les redisposer chaque matin, aussi nous sommes-nous résignés au bout d'un mois.

➤ *Conclusion intermédiaire*

Le contexte de stage illustre la situation de nombreux organismes de formation commerciaux, où un fossé existe entre la direction et les pratiques pédagogiques. Emanant de l'administration, la commande ingénierique était assez peu précise quant au cadre didactique de référence. Nous avons dû l'éclaircir pour nous, afin de nous situer au croisement de plusieurs domaines didactiques. Nous avons ensuite fait le point sur la recherche en didactique de l'Écrit et sur les représentations que véhiculait le mot illettrisme, que nous souhaitons redéfinir avec et pour le commanditaire du programme de formation. Enfin, d'un point de vue pratique, nous avons inscrit l'élaboration de ce programme dans une approche résolument actionnelle. Ce sont autant de balises théoriques que nous avons eu besoin de nous donner et que nous allons à présent développer.

Partie 2

-

CADRE THEORIQUE DE REFERENCE

1 – AU CROISEMENT DE PLUSIEURS DOMAINES DIDACTIQUES

Nous situant à la confluence de plusieurs courants de didactique du Français Langue étrangère : FLP / FLI / FLScO / Remédiation à l'illettrisme, il s'agit pour nous de les identifier, de les différencier afin de mieux les mettre en jeu et en interaction. Il n'existe pas vraiment pour l'heure d'outil théorique permettant de rendre compte de cette complexité, de comprendre les dynamiques de croisement de ces champs de recherche et de pratiques. Certains se penchent sur les ponts entre FOS et FLP ou entre FLP et FLI, entre FLScO, illettrisme et analphabétisme, mais dans le cas qui nous occupe, c'est l'ensemble de ces champs qui se trouvent convoqués. Comment se situer au croisement de ces catégories qui s'alimentent et se modifient les unes les autres ?

1.1. Définitions

1.1.1. Le Français de Spécialité (FS), le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) et le Français Langue Professionnelle (FLP)

La confusion terminologique entre FOS et FS s'est encore accentuée avec l'apparition du terme FLP. Selon C. Parpette et C. Carras, dans le FOS « *la demande externe oriente de manière déterminante le contenu du programme. (...). En d'autres termes, les situations de terrain ciblées par la demande imposent à l'enseignant le choix des situations de communication et des discours à traiter* ». (Parpette, Carras, 2005) Inversement, dans le FS, l'élaboration des contenus n'est pas orientée par une contrainte externe mais plutôt par une analyse des possibilités qu'offre la spécialité en elle-même, avec sa diversité des thèmes et des supports. Dans notre cas, le choix des situations de communication à traiter n'est pas à proprement parler « imposé » par la commande de stage (qui se trouve être une offre commerciale de formation), les situations de terrain sont extrêmement diverses et imposent un choix des situations de communication les plus emblématiques et des discours à traiter. Par chance la formation est longue et relativement extensive dans le cas qui nous occupe, contrairement à la majorité des formations FOS. Elle permet d'envisager, sans exhaustivité, de nombreuses situations de communication propres au métier visé.

Le Français sur Objectifs Spécifiques et le Français Langue Professionnelle se caractérisent souvent par une commande entrepreneuriale définissant des besoins spécifiques, un temps de formation limité, un impératif de rentabilité de l'apprentissage et une motivation concrète des publics d'apprenants manifestant un besoin souvent urgent d'apprendre « du » français, d'acquérir des outils linguistiques pour agir dans un domaine précis. F. Mourlhon Dallies s'est penchée sur les convergences entre FLP et FOS et distingue les publics étrangers (travaillant en français à l'étranger ou occasionnellement en France) et les migrants (s'installant en France au long terme et s'intégrant notamment par le biais professionnel) : « *Lorsque l'enseignement et l'usage professionnel de la langue ont lieu dans des contextes francophones, on parle de FLP, c'est le cas des dispositifs conçus pour les adultes migrants en France. Les salariés étrangers qui travaillent en français à l'étranger dans une entreprise francophone où le français est la langue du travail font aussi partie du public FLP. Mais si l'usage du français s'effectue dans un cadre professionnel spécifique et à titre ponctuel, on se situe dans le FOS* » (Mourlhon Dallies, 2007).

D'après ces distinctions, notre commande de stage relève donc du FLP, d'autant que le FOS a un champ d'action plus restreint, dans la mesure où souvent seule une partie des compétences professionnelles doit être menée en français alors que les migrants sont amenés à exercer leur profession presque exclusivement en français. En outre, si les formations FOS ou FLP sont en général courtes parce que très ciblées, le programme de formation que nous proposons, en trois étapes, étalées sur 8 mois peut paraître longue voire extensive, néanmoins les spécificités d'un public de migrants et peu ou pas scolarisés impliquent des aménagements de formation importants, au-delà des contenus professionnels.

1.1.2. Le Français Langue d'Intégration (FLI)

L'autonomisation de ce champ de recherche et d'intervention a fait quelques vagues, au vu du contexte politique dans lequel il se faisait jour. Le titre d'une tribune publiée par Mediapart en novembre 2011 et signée par des universitaires¹¹ a ainsi pu ironiser sur sa pertinence en le renommant FLIC : « Français Langue d'Intégration Contrôlée ». L'article se défiait de l'ingérence du politique dans le champ de la recherche en didactique, remettait en cause une forme de « chantage » à la régularisation et par voie de conséquence à l'intégration, conditionnée par la validation d'un diplôme de langue (DELF A2 pour le renouvellement de titre de séjour et DELF B1 pour l'obtention de la nationalité). En revanche, pour les défenseurs de ce concept : « *Le FLI répond à la demande de formation en langue française des adultes migrants dont le français n'est pas la langue maternelle. Il vise de façon conjointe un usage quotidien de la langue et l'apprentissage des outils d'une bonne insertion dans la société française (y compris par l'adhésion aux usages et aux valeurs de la République). Il privilégie la forme orale et la lecture, sans ignorer l'écriture. Il correspond à un usage acquis par immersion* ». ¹²

Dans la première étape de formation que nous proposons, il s'agit donc bien également de FLI puisque, nous souhaitons travailler l'écrit partant de l'usage oral avec un public d'adultes migrants dont le français n'est pas la langue maternelle, en s'appuyant sur une langue d'usage pratique, dont l'apprentissage se fonde en grande partie sur des références quotidiennes, en comprenant et respectant (si ce n'est en adhérant) aux usages et valeurs de la République. En effet, l'AVS dans ses missions, doit être en mesure de gérer la vie quotidienne avec autonomie et efficacité. Les AVS auront même besoin, au-delà de l'autonomie dans la vie quotidienne en leur nom, d'être autonome pour deux, les Personnes Aidées se caractérisant précisément par leur manque d'autonomie. De plus, l'AVS doit, pour les respecter, comprendre finement les usages et valeurs de la République dans la diversité socio-culturelle qui la compose. Or, au vu des manuels de FLI existants : Trait d'union, Ensemble... qui s'adressent surtout aux primo-arrivants, l'intégration semblerait passer par un bagage linguistique et culturel a minima, une langue des premiers pas, d'une première approche pour « *comprendre les conversations courantes et s'y insérer* ».

Les experts concepteurs des référentiels du FLI s'en défendent : *Le "français langue d'intégration" comprend tous les niveaux d'enseignement et se conçoit comme un processus évolutif, susceptible d'accompagner l'adulte migrant pendant toute la durée de son intégration* ». Christophe M.

¹¹ Citons Marie-José **BARBOT** (Lille 3); Jean-Claude **BEACCO** (Paris 3 - Sorbonne nouvelle); Aude **BRETEGNIER** (Université du Maine); Michel **DABENE** (AIRDF) parmi plus de 70 signataires... Récupéré du site : <http://blogs.mediapart.fr/edition/les-invites-de-mediapart/article/091111/flic-le-francais-langue-dune-integration-contro>

¹² Référentiel FLI - http://dynadiv.univ-tours.fr/medias/fichier/referentiel-fli_1319449427797.pdf

Thioux-Maciejowski insiste : « *Le FLI est bien une démarche originale et fonctionnelle et non pas une énième déclinaison factice du sigle FLE, né en 1957* » Il fait référence d'après lui à « *une visée didactique qui permet de ne pas renvoyer le migrant à son altérité mais de lui fournir les compétences nécessaires à l'utilisation d'une nouvelle langue dans laquelle il est appelé à exercer une activité professionnelle ainsi qu'acquérir les droits d'un citoyen en devenir.* » (Thioux-Maciejowski, n.d.)

Notre programme de formation, tout s'inscrivant dans ce nouveau courant didactique du FLI, cherche donc à dépasser ce stade initial de l'intégration linguistique et socioculturelle pour atteindre un niveau B1+/B2, qui permette aux AVS non seulement de travailler en contexte francophone mais également de faire valoir leurs droits et celles des Personnes Aidées, et d'accompagner ces dernières dans le maintien de leur autonomie et de leurs liens sociaux, de leur intégration à la société en somme.

1.1.3. La post alphabétisation, la Remédiation à l'illettrisme et la formation linguistique des migrants

L'ANLCI distingue d'une part l'illettrisme pour des personnes qui, après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante), d'autre part l'analphabétisme pour des personnes qui n'ont jamais été scolarisées, il s'agit pour elles d'entrer dans un premier niveau d'apprentissage. Le FLE enfin s'adresse aux nouveaux arrivants dans un pays francophone, dont ils ne parlent pas la langue. Cela paraît simple et sans équivoque, mais dans le cas qui nous occupe : les personnes entrant en formation auront peut-être suivi des cours d'alphabétisation et de post-alphabétisation sans être pour autant encore autonomes dans la maîtrise des compétences écrites. Or elles ne relèveront pas vraiment du FLE puisque, issues de pays francophones ou installées en France depuis plusieurs années, elles parleront la langue du pays où elles résident de manière approximative peut-être, mais suffisante pour gérer les échanges les plus quotidiens. Ces personnes auront sans doute suivi une formation initiale ou continue en FL2 ou en alphabétisation, voire auront été scolarisées en France mais ne posséderont pas pour autant une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base pour suivre la formation au DEAVS et obtenir leur certification professionnelle, en ce sens, ils relèveraient davantage de l'illettrisme.

L'ANLCI met en exergue le fait que « *la lutte contre l'illettrisme ne doit pas être confondue avec la politique linguistique en faveur des migrants* ». ¹³ En effet, les publics migrants peuvent être très hétérogènes. Parce que les discours médiatiques sont souvent misérabilistes et alarmistes (qu'ils tendent à des fins politiques d'effrayer les « nationaux » quant à ces constantes « nouvelles vagues de migrants clandestins »), les migrants candidats à l'intégration sont d'abord perçus à travers leur pauvreté (des pauvres hères prêts à jouer leur va-tout en « pateras¹⁴ »). Or de nombreux migrants, les plus nombreux sont des personnes scolarisées, possédant des expériences scolaires et professionnelles, qu'ils leur est difficile de faire valoir à leur arrivée en France à cause de l'obstacle linguistique, et de plus en plus politique. Ces personnes migrantes relèvent davantage du FLE. Il ne s'agit donc pas bien sûr d'assimiler les publics migrants à des personnes peu ou pas scolarisées. Si nous insistons sur la spécificité du public pressenti pour la formation quant aux difficultés face à l'écrit, c'est au vu du public actuel d'EDIFOR, commanditaire du programme. En

¹³ Site de ANLCI- En finir avec les idées reçues. <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/Pour-en-finir-avec-les-idees-recues2/Pour-en-finir-avec-les-idees-recues>

¹⁴ « pateras » est le terme espagnol qui désigne les embarcations de fortune sur lesquelles s'embarquent les migrants pour traverser la Méditerranée ou l'Atlantique vers les Iles Canaries.

effet, parmi les stagiaires en formation durant l'année 2012/2013, moins de 10 % des apprenants de cet organisme de formation ont été scolarisés en formation initiale, au-delà de deux ans dans des écoles nationales et 20 % environ ont suivi l'ensemble du cours fondamental de l'école coranique (5 ans). Qu'ils aient été scolarisés quelques années en FL2, ou qu'ils aient été alphabétisés en français à l'âge adulte change bien sûr beaucoup le profil des apprenants. Ils auront tous néanmoins en commun une maîtrise de l'écrit plus fragile que des personnes scolarisées durablement en formation initiale et étudiant le FLE. Quoique certains aient pu être alphabétisés et avoir une expérience d'apprentissage linguistique en arabe, l'étude dans le cadre de l'école coranique se fonde sur une langue classique, qui n'a aucune visée communicative, mais qui a pour objectif essentiel la capacité à lire la langue liturgique pour traduire et comprendre, en version uniquement, connaître et mémoriser les versets du Livre Saint. L'écrit est travaillé, dans le geste graphique afin de connaître les lettres de l'alphabet dans ses différentes formes et de pouvoir lire ou recopier les versets. La visée communicative de l'Écrit reste étrangère à cet apprentissage. Et concernant les quelques personnes qui ont été scolarisées plus durablement dans les écoles nationales en FL2, les apprentissages se sont montrés globalement efficaces, néanmoins parce qu'ils s'effectuaient dans un contexte de langue seconde, les apprenants manquent parfois de souplesse dans la maîtrise des registres, du lexique ou de la syntaxe, d'autres manquent surtout d'assurance et ne se sentent pas légitimes dans leur pratique de l'Écrit. Aussi, pour l'ensemble des apprenants, l'Écrit est un domaine encore mal balisé, qui effraie parfois et dans lequel ils ne se sentent pas à l'aise pour évoluer. En ce sens, ils relèvent d'un travail d'approfondissement de l'appropriation de l'Écrit que certains nomment « remédiation à l'illettrisme ».

Enfin, l'OF commanditaire de la formation, souhaiterait pouvoir proposer l'entrée en formation linguistique à des publics français, ayant été scolarisés en France et relevant à ce titre de l'illettrisme. Et comme le souligne Florence Mourlhon-Dallies : « *On remarquera enfin que le FLP s'adresse pour partie à des natifs, relevant alors du français langue maternelle (FLM). Cette voie est jusqu'à présent peu explorée. Or, notre expérience personnelle, dans des écoles d'ingénieurs ou à l'école Bouille, montre que le travail de précision des compétences linguistiques sollicitées par l'exercice de métiers précis, initialement prévu pour aider des étrangers à s'adapter au contexte professionnel français, est également très précieux pour les Français eux-mêmes, et ce à tous les niveaux de qualification* » (Mourlhon Dallies, 2006). Ainsi nous tenterons de pouvoir associer des publics migrants déjà alphabétisés et en partie francophone et des publics relevant, plus stricto sensu, selon les termes de l'ANLCI de la remédiation à l'illettrisme.

1.1.4. Le Français Langue de Scolarisation (FLSco) et le Français Langue Seconde (FLS ou FL2)

Comme le FOS, le FLSco axe les situations d'enseignement/apprentissage sur des objectifs très spécifiques, mais le FOS est à présent, de facto, associé au monde professionnel. Le FLSco s'adresse à des élèves et enseigne le français afin de leur permettre l'intégration à un cursus scolaire. C'est Vigner qui a défini le premier la langue de scolarisation comme une « *langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement social des élèves* ». (Vigner, 1992 : 40) Mais il a ensuite englobé le terme sous la dénomination de FL2 pour parler de l'enseignement qui « *s'adresse à des publics pour lesquels le français n'est pas leur langue d'origine, mais devient une langue de travail à l'école, une langue de scolarisation au sens le plus large du terme* ». (Vigner, 2001 : 4) En outre, on distingue à présent le FLSco du FOU, le Français sur Objectifs Universitaires pour les étudiants. Le FLSco concerne donc surtout les degrés primaire et secondaire de la scolarité en France, c'est le domaine pris en charge par les CASNAV.

Dans la formation qui nous occupe, les apprenants sont adultes, ni élèves des premiers degrés de l'enseignement ni étudiants universitaires, pourtant, il s'agit bien d'apprendre à utiliser le français comme langue support d'apprentissages non-linguistiques. Le projet est de remettre à niveau dans les compétences linguistiques et les compétences clés afin d'acquérir les bases nécessaires pour suivre une formation professionnelle ultérieure en vue d'obtenir une certification de l'Education Nationale, et en ce sens nous pouvons parler de FLSco. Pour Bruno Maurer : « *le FLS tient du FLM par le fait qu'il est la langue dans laquelle s'opèrent les apprentissages et qu'il a partie liée avec le FLE du moment qu'il n'est pas la langue maternelle des apprenants (...) le FLS se rapproche du FLM par la fonction cognitive que lui demande de jouer une institution scolaire, mais il relève pleinement d'une problématique FLE dès que l'on adopte le point de vue individuel de l'apprenant* » (Maurer, 2002).

La motivation des publics est à priori forte, puisque cette formation peut apparaître comme une planche de salut à des personnes ayant un projet professionnel bien défini mais qui n'auraient pas la possibilité d'accéder à une formation diplômante sans cette préparation linguistique spécifique. La formation est relativement extensive mais le temps est effectivement limité au regard de l'ambition de la formation, de la somme de compétences et de savoirs à acquérir, il y a bien là un impératif de rentabilité, de concentration des apprentissages.

Ainsi la formation relève à la fois du FLP, du FLI, du FLSco et vise le développement des compétences scripturales et du degré de littéracie. Enfin, la littératie, prise au sens large, comprend également les compétences clés.

1.2. Compétences de base et compétences clés

Au-delà des savoirs, les acteurs politiques engagés dans la Lutte contre l'Illettrisme ont commencé à parler de compétences, plus propres aux évolutions de ce monde, à la logique de souplesse et d'adaptabilité que requiert le champ économique tout particulièrement. En regrettant le fort taux de chômage et le fait que la main-d'œuvre soit faiblement qualifiée, le Conseil européen de Lisbonne de 2000 déclarait que l'Europe éprouvait des difficultés pour s'adapter aux exigences de la mondialisation : « *l'Union européenne se trouve face à un formidable bouleversement induit par la mondialisation et par les défis inhérents à une nouvelle économie fondée sur la connaissance* » (Conseil Européen de Lisbonne, 2000). Il concluait qu'il était nécessaire d'adopter un cadre européen définissant des compétences de base pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

En France, l'ANLCI a d'abord, en 2003, défini ces compétences de bases comme « *les compétences nécessaires pour garantir à chaque personne des conditions favorables à son épanouissement personnel, à sa citoyenneté active, à son intégration sociale et culturelle ainsi qu'à son insertion professionnelle* » (ANLCI, 2003 : 74-75).

Elle les décrivait sur une échelle de 4 degrés :

- Degré 1 : Repères structurants
- Degré 2 : Compétences fonctionnelles pour la vie courante
- Degré 3 : Compétences facilitant l'action dans des situations variées
- Degré 4 : Compétences renforçant l'autonomie pour agir dans la société de la connaissance

Puis à la suite d'une recommandation du Parlement européen et du Conseil (n° 2006/962/CE du 18 décembre 2006), le concept de « compétences clés » a émergé. Il reprend le concept de compétences de base en l'affinant et en distinguant 8 compétences clés :

1. Communication dans la langue maternelle ;
2. Communication en langues étrangères ;
3. Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies ;
4. Compétence numérique ;
5. Apprendre à apprendre ;
6. Compétences sociales et civiques ;
7. Esprit d'initiative et d'entreprise ;
8. Sensibilité et expression culturelles.

Ces deux notions de compétences de base et de compétences clés, sont donc très proches et se complètent. Concernant notre formation, il s'agit bien de venir étayer des apprentissages et consolider des compétences de base en mathématiques, dans le domaine informatique et numérique, dans les compétences heuristiques et dans les compétences sociales et civiques. Tout un pan de la formation relève donc également de ce cadre de référence. Quant au public, ce cadre de référence s'adresse à tous mais particulièrement aux groupes « *désavantagés en formation initiale et dont le potentiel d'apprentissage doit être soutenu, à savoir des personnes ayant quitté l'école prématurément, des chômeurs de longue durée, des personnes handicapées ou des migrants, etc.* ».

1.3. La nomenclature des niveaux de formation

On prône de plus en plus une pédagogie axée sur des objectifs et des référentiels de formation spécifiques (FLP, FLI...) en visant une meilleure intégration sociale et professionnelle des migrants. Pourtant les formations pour adultes et les réflexions didactiques qui les entourent semblent faciliter autant, voire davantage, la vie des entreprises que celles des migrants en tant qu'individus. Les migrants formés aux premiers niveaux de maîtrise des compétences clés doivent être plus opérationnels en poste, c'est bien ce que met en évidence le guide d'utilisation du référentiel des CCSP qui prétend répondre aux besoins des types d'acteurs suivants : « *entreprises et des collectivités territoriales en tant qu'employeurs, des commanditaires financeurs publics et privés (...)* » avant de répondre au besoin des « *personnes en insertion professionnelle et les salariés en professionnalisation ou en voie de qualification* » (ANLCI, 2009 : 7).

En effet, quoiqu'ils suivent des formations de RAN, il ne leur est que rarement proposé d'accéder à des formations réellement qualifiantes ou diplômantes, leur permettant d'envisager une plus grande mobilité professionnelle. Le FLP vise souvent le simple accès à l'emploi, comme le précise Florence Mourlhon-Dallies « *Il ne s'agit pas d'améliorer son français pour obtenir une promotion, mais de trouver du travail ou de se maintenir sur son poste, ce qui n'est possible qu'en progressant en français* » (Mourlhon Dallies, 2006 : 33). Lorsque les commanditaires de formation en FLP notamment se trouvent être des chaînes telles que Carrefour ou Elicor, qui propose une formation a minima pour leurs salariés concernant leurs protocoles de travail propres, c'est une manière de les « attacher » à l'entreprise et cela ne facilite pas nécessairement ni leur vie quotidienne, ni n'accroît réellement leur reconnaissance salariale et leur potentialité d'évolution professionnelle. Seuls les organismes de formation publique tels que les GRETA ou les AFPA

proposent de véritables formations certifiantes permettant d'accompagner une réelle reconnaissance des savoir-faire à travers la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Pourtant là encore surgit rapidement un paradoxe : la formation continue des adultes, migrants notamment, est encouragée mais toutes les certifications demeurent calquées sur la nomenclature de l'Education Nationale (1969) qui sert à répartir les élèves selon leur niveau de formation et à repérer le niveau atteint au terme de leur formation initiale :

- Niveau VI et V bis : sorties en cours de 1er cycle de l'enseignement secondaire (6^{ème} à 3^{ème}) ou abandons en cours de CAP ou BEP avant l'année terminale.
- Niveau V : sorties après l'année terminale de CAP ou BEP ou sorties de 2nd cycle général et technologique avant l'année terminale (seconde ou première).
- Niveau IV : sorties des classes de terminale de l'enseignement secondaire (avec ou sans le baccalauréat). Abandons des études supérieures sans diplôme.
- Niveau III : sorties avec un diplôme de niveau Bac + 2 ans (DUT, BTS, DEUG, écoles des formations sanitaires ou sociales, etc.).
- Niveaux II et I : sorties avec un diplôme de niveau supérieur à bac+2 (Licence, Maîtrise, Master, DEA, DESS, Doctorat, diplôme de grande école).

Le Diplôme DEAVS, d'après le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) est classé au niveau V de la nomenclature française. Cela devrait donc correspondre à un niveau CAP ou BEP ou seconde/première. Or comment comparer une formation à visée professionnelle pour adultes ayant été peu ou pas scolarisés à des niveaux scolaires renvoyant à l'apprentissage de connaissances et de culture générale, plus qu'à l'acquisition de savoir-faire ?

Dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, visant notamment à fonder une politique européenne de l'éducation et à homogénéiser les niveaux de qualification, une nomenclature européenne a été mise au point. Son objectif n'est plus d'établir la liaison avec le niveau des diplômes mais d'établir des équivalences entre les degrés de maîtrise des compétences clés dans les différents pays de l'Union Européenne. Ce « cadre européen de certifications » définit officiellement 8 niveaux de référence d'objectifs visés en acquis de l'éducation et de la formation, il prend en compte pour se faire les savoirs théoriques et/ou factuels, les aptitudes cognitives et pratiques et les compétences en termes de prise de responsabilité et d'autonomie. Cette nomenclature semblerait plus pertinente pour situer les apprenants à leur entrée et à leur sortie de formation, le DEAVS correspondrait alors à un niveau 3 :

- savoirs couvrants des faits, principes, processus et concepts généraux, dans un domaine de travail ou d'études
- gamme d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour effectuer des tâches et résoudre des problèmes en sélectionnant et appliquant des méthodes, outils, matériels et information de base
- prise de responsabilités pour effectuer des tâches dans un domaine de travail ou d'études
- adaptation de son comportement aux circonstances pour résoudre des problèmes

Cette grille nous éclaire davantage sur les compétences à travailler mais dans le système français actuel, on ne peut pas faire l'économie de cette référence en termes de niveaux scolaires. De fait, la directrice d'EDIFOR, Mme Mokni, s'évertue à trouver un équivalent scolaire au niveau linguistique travaillé. Aussi tenons-nous compte dans l'élaboration de notre programme de formation, des savoirs supposés avoir été accumulés pour accéder à un niveau V, dans le domaine

de spécialité. Cela oriente en partie la remise à niveau en culture générale (mathématiques, biologie, histoire-géographie notamment). En effet, il convient d'éviter que les difficultés dans la maîtrise de compétences de base et les « lacunes » en culture générale au vu d'un parcours de formation initiale puissent hypothéquer leur accès au niveau de maîtrise requis pour un diplôme de niveau V.

1.4. Hétérogénéité des publics et convergence des didactiques

Pour résumé et en conclusion des tentatives de définition et d'analyses précédentes, la formation qui nous occupe répond bien à des besoins spécifiques, professionnels et scolaires. Tous les apprenants ont en commun un rapport à l'écrit fragile et/ou peu confiant. Une partie du public, la majorité sans doute, sera composée de migrants, ayant également besoin d'affermir leur maîtrise de la langue orale, leurs repères et leurs connaissances socio-culturelles. La formation pourra être ouverte à des personnes migrantes n'ayant pas ou très peu été scolarisées, francophones en devenir dans le cadre de leur parcours migratoire et de leur installation en France et ayant un rapport à l'écrit fragile, comme elle pourrait être ouverte, en fonction de la demande à des adultes francophones accomplis, qui auront été scolarisés plus durablement, en FLM ou FL2, qui pourront avoir des acquis stables dans les procédures de traitement de l'écrit, mais qui manqueront de confiance en eux et auront besoin d'approfondir et d'améliorer encore leur compétences écrites.

Un travail d'approfondissement de post-alphabétisation et de développement de la littératie, le FLP, le FLI, et le FLSco se trouvent là réunis, tous ces domaines s'emboîtent ou se toisent dans le cadre de la formation envisagée. Là où les didacticiens souhaitent et tentent de clarifier les différents champs de l'enseignement du français et leurs enjeux respectifs, il nous faut nous positionner sur leur zone de contact. Et dès lors qu'on se trouve à la croisée des domaines didactiques, il convient de croiser les référentiels.

2 – LA RECHERCHE SUR LES RAPPORTS A L'ECRIT

2.1. L'illettrisme : grande cause nationale 2013

2.1.1. Illettrisme et analphabétisme : de quoi parle-t-on ?

L'analphabétisme concerne les personnes qui n'ont jamais été scolarisées ni alphabétisées dans aucune langue, l'illettrisme en revanche désigne des personnes qui sont passées par une institution scolaire mais n'ont pas pu profiter de leurs apprentissages et demeurent démunies dans la mise en œuvre des compétences de base (lecture, écriture, calcul arithmétique élémentaire voire rapport à l'espace et au temps).

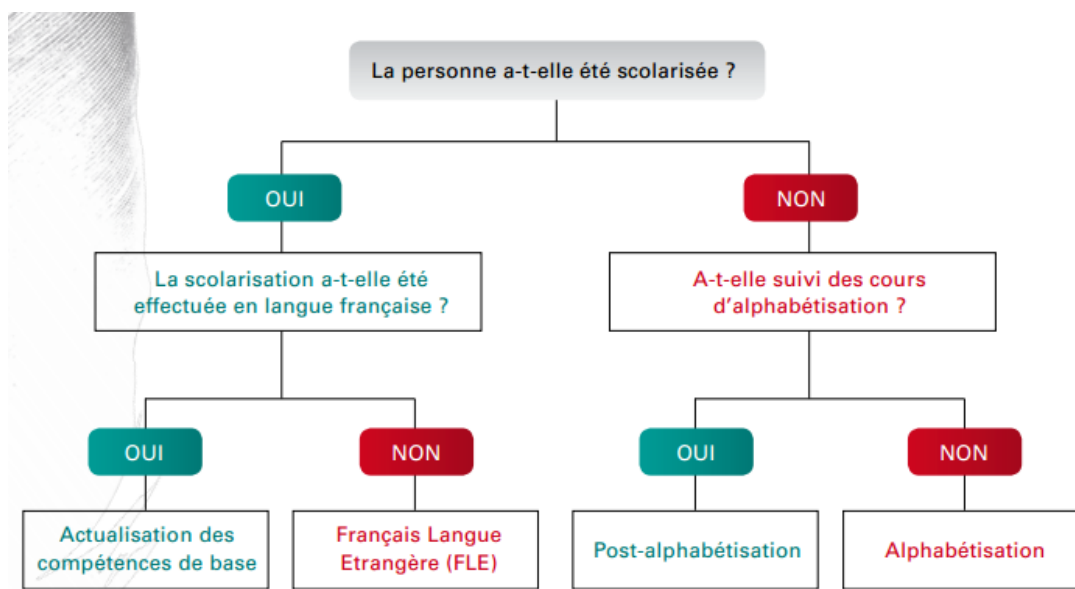
D'après la définition du Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme : *«relèvent de la situation d'illettrisme, les personnes de plus de 16 ans, ayant été scolarisées, et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes, qui ont été en contact dans le cadre d'une scolarisation avec une alphabétisation initiale, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers, pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles, et n'ont pu user de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat ni spontané ni facile, et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication»* (GPLI, 1995). D'après l'UNESCO, peut être considérée comme illettrée : *«toute personne à qui ont été enseignées les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul et qui, pour des raisons diverses, n'a pas acquis ou conservé ces compétences élémentaires»*.

Il convient de relever que ces deux termes sont construits sémantiquement sur des privatifs, les difficultés étant souvent naturalisées : les personnes sont finalement perçues et stigmatisées par et à travers leur manque. Le mot « illettrisme » est ainsi actuellement sujet à controverse et dans le secteur de la formation continue, on a tendance à parler de plus en plus de Remise à niveau (RAN) ou d'actualisation des savoirs de base ou des compétences clés.

2.1.2. Hétérogénéité des degrés d'illettrisme

Les publics qualifiés d'illettrés peuvent très divers selon les acceptions. Le terme est parfois même étendu à des personnes plus qu'intégrées professionnellement et socialement, comme dans cet article du monde intitulé *« L'illettrisme des cadres, un phénomène méconnu et tabou »* (Abdul, 2013). Les statistiques concernant les personnes illettrées en France sont donc très aléatoires selon le cadre de référence. L'illettrisme est une notion relativement récente et ces difficultés à la définir sont corollaires à l'impossibilité de définir un profil type de l' « illettré ». L'écart est grand entre la personne qui peine à déchiffrer des mots et celle qui est en capacité de lire un texte court et de le comprendre ou encore celle qui ne sait pas segmenter les mots de celle qui sait écrire mais qui perçoit l'exigence de la norme et commet simplement trop d'erreurs élémentaires pour oser écrire. L'illettrisme recouvre donc une réalité multiple et le groupe PsyEF de Lyon préfère ainsi parler « des illettrismes ».

Le cadre national de référence pour l'accès de tous aux compétences de base de l'ANLCI distingue 4 degrés de compétences : les deux premiers degrés caractérisent des situations de difficultés importantes rencontrées avec les savoirs de base. Le degré 3 est un niveau où certaines difficultés subsistent. C'est la consolidation et ou la restructuration des compétences de base permettant l'atteinte des niveaux 3 ou 4 qui est visée par les formations aux savoirs de base. Outre ce cadre de référence, certains, comme Véronique Éberlé, chargée de mission « Lutte contre l'illettrisme » au C2RP distinguent trois niveaux de difficultés « *Le premier niveau qui demande un réapprentissage de l'alphabet, des syllabes. Au deuxième niveau, on déchiffre sans comprendre et on a des difficultés pour passer à l'écrit. Au troisième niveau, on lit des textes simples, on produit des écrits compréhensibles* ». ¹⁵ D'autres nomment les besoins différemment mais souvent le découpage procède ainsi en trois niveaux : dans le N1, les personnes ne savent pas lire, dans le N2, les personnes savent lire mais sont en incapacité de produire un écrit compréhensible, dans le N3, les personnes savent lire et produire des écrits compréhensibles mais avec de très nombreuses erreurs. ¹⁶ Chaque organisme de formation répertorie des degrés d'illettrisme ou de besoin de remise à niveau afin d'aider le formateur dans son travail pédagogique. Il convient donc de situer, d'évaluer et de diagnostiquer les degrés d'illettrisme très finement.



Source :

http://www.alfacentre.org/lr_illettrisme/documents/Guide%20conseiller%20MLPAIO/Fiches_pratiques.pdf - p.10

Ce schéma est extrait d'un livret conçu en 2008 par le réseau régional des missions locales du Centre en vue de faciliter le travail de leurs conseillers quant à l'orientation de jeunes vers les formations les plus adaptées. Il tente de proposer des outils simples de différenciation entre les publics relevant de l'illettrisme, du FLE, de l'alphabétisation ou de la Remise à Niveau. Pratique et relativement consensuel, ce schéma omet le fait qu'à l'issue d'une formation en alphabétisation et post-alphabétisation, le public peut se confondre avec les personnes ayant été scolarisées et souhaitant actualiser leurs compétences de base. Dans les faits, les formations de Remise à niveau

¹⁵ Récupéré du site <http://www.lavoixdunord.fr/region/illettrisme-des-strategies-de-contournement-assez-jna0b0n1007014>

¹⁶ Récupéré du site : <http://philippe.seillier.free.fr/illettrisme.htm>

regroupent souvent des personnes dites « illettrées » ou faisant preuve d'un faible degré de littératie et des personnes étrangères maîtrisant bien l'oral dites « alphabétisées », ces deux publics, distincts, peuvent néanmoins tout deux avoir besoin de travailler les degrés 2 -3 et 4 définis par le Cadre de référence de l'ANLCl, pour les uns il s'agit alors d'une réappropriation et pour les autres d'un approfondissement de l'appropriation de l'écrit. Les compétences phonologiques et syntaxiques, même pour des étrangers issus de pays francophones, possédant des compétences communicatives orales fonctionnelles, seront différentes. Pour le reste, moins qu'une question de niveau, c'est le rapport à l'Écrit, les motivations et les représentations qui sont alors le plus hétérogènes.

2.1.3. Discours institutionnels et pratiques

Le terme " *illettrisme* "est apparu dans les années 1970 au sein du mouvement ATD Quart Monde créé en 1960 par l'abbé Joseph Wresinski. En considérant le manque de savoir et de culture comme l'origine ou la cause de la pauvreté, la dimension culturelle de la pauvreté a été accentuée. C'est une vision quelque peu misérabiliste qui associe illettrisme à " *misère* " et " *exclusion sociale* ".

Aussi l'illettrisme est souvent qualifié de « fléau », de « handicap », et cette emphase du discours médiatique ou institutionnel a eu tendance à affoler et stigmatiser la personne illettrée comme « déficient culturel ». Catherine Frier souligne « *la déploration* » qui caractérise ces discours, qui se satisfont voire se complaisent dans le constat du manque, de l'échec en s'en tenant à l'évaluation de performance, réifiant la personne dans son illettrisme, la dépossédant de son rapport vivant et actif à l'Écrit. Le risque de ce discours bien-pensant et victimisant, est d'alourdir la relation pédagogique du poids des bons sentiments en créant une position de surplomb dans le cadre d'une aide paternaliste auprès de ses « laissés pour compte ». Certains parlent même de maladie et n'hésite pas à filer la métaphore, à se demander si les personnes illettrées ne seraient pas contagieuses. Bernard Lahire met bien en évidence ce glissement dans la perception naturalisée de la personne illettrée comme malade : « *Tout concourt dans cette lutte à accentuer l'effort porté sur la prévention secondaire (dépistage précoce) et même primaire en essayant d'empêcher l'apparition de cette 'maladie' plutôt que de tenter de «l'éradiquer» après l'avoir 'contractée'»* (Lahire, 2000).

Selon les organismes de recensement, la disparité des tests d'évaluation et les différents degrés d'illettrisme, on constate des écarts notables au niveau des résultats et des statistiques du nombre de personnes relevant de l'illettrisme. Comme le souligne Catherine Frier : « *force est de constater que l'illettrisme est souvent présenté comme une notion floue, impossible à définir de façon précise (comme pour les chiffres, on assiste à une valse des définitions, car seule la définition de l'analphabétisme est tangible), ce qui permet de regrouper dans la même catégorie de nombreuses populations n'ayant pas grand-chose à voir entre elles, si ce n'est, de ne pas très bien maîtriser l'écrit, pour des raisons fort différentes...* » (Frier, 2012-13 : 4 -5).

2.1.4. De l'illettrisme à la littératie : évolution de regard pédagogique

Le terme de « littératie » est un néologisme forgé à partir de l'anglais « literacy ». Il a été employé pour la première fois par Goody qui s'est interrogé sur le pouvoir que confère l'Écrit sur les sociétés ou les individus relevant de cultures orales ou confinés à l'usage de la communication

orale par défaut de maîtrise de l'Écrit. Ce bref résumé réduit voire écrase la pensée de Goody, en outre il a par la suite nuancé ses premières thèses, mais initialement, la littératie se concevait toujours en regard de l'oralité perçue comme un manque, conditionnant une domination. Catherine Frier souligne par ailleurs que l'adoption de ce nouveau terme par l'OCDE dans les années 80 correspond à un changement de perspective de plus en plus économique et utilitariste quant aux « ressources humaines » : « *Alors que jusqu'ici les difficultés à lire et à écrire étaient essentiellement perçues comme inhérentes à des déficits sociaux et culturels elles vont peu à peu être présentées sous un angle économique comme un frein au développement et à la rentabilité du pays* » (Frier, 2012-13). L'avant-propos du rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes est sur ce point éloquent : « *A l'ère de l'information, les décideurs du monde entier se préoccupent de plus en plus du rôle que jouent la connaissance et les compétences dans l'amélioration de la productivité, dans l'innovation et la cohésion sociale* » (OCDE, 2000). Ainsi, cinq niveaux de littératie ont été définis qui se focalisent encore sur les manques ou les insuffisances : « *le niveau 1 dénote un niveau de compétences très faible (...) Les répondants de niveau 2 peuvent lire uniquement des textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes.* »

Pourtant, avec l'apparition de ce terme en français, permettant d'abandonner le privatif de l'il-létrisme, les réflexions andragogiques ont commencé à tenir compte des acquis plutôt que des manques. Et C. Barré de Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl insistent sur le poids des mots et défend le terme de littératie qui « *veut désigner le versant positif de ce que celui d'illettrisme désigne en négatif : le premier versant serait l'apprentissage de l'écrit au lieu du « désapprentissage » que nomme, désigne, voire stigmatise le terme d'illettrisme* » (Barré de Miniac et al., 2004 : 8).

Cette littératie au sens large recouvre la compréhension d'écrits variés qui impliquent des connaissances (linguistiques, culturelles et sur le monde) et la mise en œuvre de capacités (abstraction, décentration, représentation) très diverses et qui vont bien au-delà de la simple compréhension de mots, de phrases ou de courts textes ainsi que la numératie, la maîtrise de la culture mathématique et du calcul arithmétique dans ses dimensions écrites. De plus, la littératie se conçoit dans un rapport fonctionnel à l'écrit, l'OCDE la définit comme « *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* » (OCDE, 2000 : 12).

Cette évolution des discours a donc eu des impacts sur les démarches didactiques, qui sont passées souvent d'une logique du déchiffrement, à une logique de lecturisation et de productions de textes plus ambitieux (journaux, poésies, pièces de théâtre...), d'objectifs purement linguistiques à la prise en compte d'objectifs pragmatiques et sociolinguistiques. Elle a ainsi permis d'ouvrir le champ de considération des compétences pratiques de lecture et d'écriture. Pour Catherine Frier, la littératie « *comprend la maîtrise linguistique de la langue écrite mais aussi ses usages, ou encore l'ensemble des utilisations concrètes de l'écrit, la réalisation en contexte de la langue écrite* ». (Frier, 2012-13) De même J.P. Cuq la définit comme « *le savoir-écrire et l'usage du langage écrit dans la société, ce qu'on pourrait nommer la culture de l'écrit* » (Cuq, 2003 : 157-158). Elle peut à ce titre être confondue avec la notion de « compétence scripturale » développée par M. Dabène qui associe les savoirs organisés autour des composantes linguistiques, sémiotiques, pragmatiques et sociologiques, les savoirs faire et les motivations-représentations, le lien affectif et les valeurs attribuées à l'écrit. Cette nouvelle approche invite en effet à percevoir l'apprenant de manière plus holistique dans son rapport à l'écrit.

2.1.5. Un cadre législatif favorisant la lutte contre l'illettrisme

En 1988, le gouvernement fait de la lutte contre l'illettrisme un « *impératif national* »¹⁷ et dès lors les « plans de lutte contre l'illettrisme » se sont succédés, quels que soient les gouvernements en place. En 2010, Luc Châtel lance un plan de prévention de l'illettrisme, l'année suivante, Nadine Morano a annoncé la mise en place d'un plan de lutte contre l'illettrisme des salariés, et en 2013, suite à une demande de l'ANLCI, la lutte contre l'illettrisme devient une « *grande cause nationale* ». D'après le code du travail, « *les actions de lutte contre l'illettrisme et en faveur de l'apprentissage de la langue française font également partie de la formation professionnelle tout au long de la vie.* »¹⁸

Ainsi, la formation professionnelle continue intègre de plus en plus l'apprentissage de la langue française, notamment pour les salariés de bas niveaux de qualification, dont la maîtrise tant orale qu'écrite est aujourd'hui indispensable pour exercer la plupart des fonctions, y compris celles d'exécution. En effet, le renouvellement des techniques de production et de distribution sollicite davantage les compétences langagières de chaque salarié. Dans un contexte de mutations rapides du monde du travail, les salariés en difficulté linguistique peuvent voir leur évolution professionnelle ralentie ou bloquée voire, dans certains cas, se trouver confrontés au risque du licenciement.

2.2. Andragogie et rapport à l'écrit

2.3.1. Tenir compte du vécu des apprenants

Le terme andragogie se distingue de la pédagogie en ce que les apprenants sont adultes, et portent avec eux un vécu beaucoup plus dense que celui des enfants. Un vécu qui les a déjà formés, informés et qu'on ne peut pas se permettre, en tant que « formateur » dans un processus d'enseignement/apprentissage guidé et formalisé, de négliger.

La recherche autour des questions d'illettrisme met aujourd'hui l'accent sur le continuum des apprentissages, sur les différentes modalités d'acquisitions des compétences et des savoir-faire tout au long de la vie. Il s'agit de valoriser ces apprentissages empiriques, ces modes d'appropriation « par la débrouille » ou du moins de ne pas les ignorer. Il est reconnu que même pour des adultes analphabètes, la « *tabula rasa* » dans le rapport à l'écrit n'existe pas, les représentations informent déjà les possibilités de l'apprentissage. Et tous les manuels de formation pour adultes soulignent à présent leur prise en compte de cette spécificité andragogique, ainsi Bernard Gillardin en préface de sa méthode « *Maîtriser la lecture et l'écriture* » précise : « *La pédagogie désigne étymologiquement « l'enseignement à l'enfant » ; elle est conçue pour lui. Or nous nous adressons à des adultes, à des gens qui n'ont plus un mental d'enfant. (...) Cette édition tient compte du fait que (...) comme tout adulte a acquis au cours de sa vie des connaissances diverses, et qu'il s'est constitué un profil d'apprentissage d'une certaine efficacité, on s'efforce de lui en faire prendre conscience* » (Gillardin, 2008). De même l'AEFTI insiste sur la perspective d'accompagnement et de co-construction des apprentissages à adopter dans le cadre de la formation

¹⁷ Loi n°98-657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions

¹⁸ Article L. 6111-2 du code du travail

pour adultes, sur la nécessaire « *prise en compte des personnes en tant que partenaires. Il faut en effet envisager d'agir avec les personnes et non plus seulement pour elles et dépasser ainsi le seul accompagnement lié à un objectif d'insertion en prenant en compte les motivations, l'expérience et les compétences de chacun* ». Les adultes sont en effet sensibles à des motivations extérieures mais ce sont les pressions intérieures qui sont le plus grand facteur de motivation et l'expérience est en effet constitutive, constructive même de l'identité de l'individu.

Tant que seuls les manques sont évalués, on nourrit une source d'angoisse mais on ne peut construire sur le vide. Puisqu'il s'agit de co-construction des apprentissages et pour filer la métaphore architecturale de l' « étayage », il s'agit de connaître le terrain, d'évaluer la nature des fondations existantes sur lequel bâtir la situation d'enseignement-apprentissage. En outre, pour Mariela De Ferrari, du CLP, dans le cas des migrants, il convient d'« *objectiver le regard sur les acquis et les compétences des personnes concernées, qui maîtrisent parfois plusieurs langues ou dialectes. Ce regard encourage à nuancer le jugement sur le degré de maîtrise de la langue seconde (accent, prononciation, erreurs d'orthographe ou de segmentation écrite...) et de relativiser le niveau de scolarité, source de stigmatisation si son analyse n'est pas croisée avec l'entrée compétences et la maîtrise de l'oral* » (De Ferrari, 2006 : 15).

2.3.2. Prendre en compte les stratégies d'accès au sens

Les discours alarmistes sur l'illettrisme mettent en avant que les chiffres statistiques ne prennent en compte que « la partie émergée de l'iceberg » puisque les personnes en difficulté face à l'Écrit se maintiendraient dans une zone d' « invisibilité sociale » en raison de la « honte de soi » qu'éprouvent « la majorité des personnes victimes de ce mal ». Sans parler des prétextes d'oubli de lunettes ou de mal de tête pour éviter la lecture devant un tiers, les stratégies de contournement ou de compensation qui visent à masquer une difficulté sont nombreuses et subtiles, et leurs recours fréquents. Elles traduisent évidemment une forte insécurité face au regard de l'autre, du lettré et cherche à « sauver la face ». En classe, dans le cadre d'une formation, les stratégies de contournement tiennent souvent au fait de dénier une erreur : « *C'est ce que je voulais écrire... Regarde, j'ai effacé ! J'avais commencé par marquer ça, mais j'étais pas sûr.* » pouvait déclarer Mm. lors d'une correction individuelle, ou Ca. lors d'une correction collective « *Si, si, c'est bien ce que j'avais compris, mais après, un tel a dit que..., c'est pour ça, j'ai changé...* » L'humour est également une parade souvent brillante qui désamorce la nécessité d'avouer une difficulté. Chez certaines personnes, ces précautions de défense, anticipant ou déroutant le jugement porté sur la production effectuée, sont très fréquents, voire systématiques. Dès lors, le formateur doit être habile pour amener, sans contraintes, l'apprenant à accepter de reconnaître ses erreurs et à s'appuyer sur elles.

Mais derrière ce pôle stratégique de défense, il en existe un second plus positif, celui que le formateur doit absolument comprendre sous peine de ne pas pouvoir aider les apprenants : les stratégies d'accès au sens. Personne n'est vraiment « en dehors » de l'Écrit, les personnes dites « illettrées » se tiennent en marge du monde de l'Écrit, et le côtoie néanmoins. Elles s'y donnent quelques repères personnels et parviennent à se construire des indices. La plupart sont ainsi capables de reconnaître ou de déchiffrer des mots, de lire des phrases voire des textes ; simplement la lecture « ne fait pas sens » ou pas assez. De même beaucoup peuvent écrire de petits messages, sans considérer savoir écrire. L'illettrisme relève en effet de l'accès au sens des écrits et du manque de confiance en soi dans la légitimité à utiliser l'Écrit.

Comme le souligne les auteurs de « Evaluer les illettrismes » : « *La formation d'adultes, si elle parvient à prendre appui sur ces capacités, c'est-à-dire, si elle reconnaît ces autres manières certes peu académiques mais dont l'usage du sms indique qu'elles ne manquent pas d'efficacité pour ceux qui savent en user, de communiquer, de s'informer et de se repérer, peut diminuer les résistances face aux formes écrites de communication* » (Besse, Luis, Paire, Petiot-Poirson et Petit Charles, 2004). C'est là que réside tout l'enjeu de la prise en compte des stratégies et des capacités cognitives développées par chacun face à l'Écrit : aider à faire émerger les compétences, afin de prendre appui et confiance en ce que l'on sait déjà faire.

2.3.3. Prendre en compte les différents degrés de « compétences scripturales »

Dabène définit la compétence scripturale à travers trois composantes : les savoirs (qui sont à la fois linguistiques, sémiotiques, sociologiques et pragmatiques), les savoir-faire (textuels et graphiques) et les motivations et représentations. La langue est perçue comme scindée en deux ordres langagiers : l'oral et le scriptural, spécifiques et incommensurables, deux versants culturels d'une même montagne. Le passage de l'oral au scriptural nécessite une « acculturation » à des modes spécifiques d'expression et d'interaction. Pour pouvoir prendre en compte et partir de ces compétences scripturales, nous nous proposons de les distinguer et d'analyser les différents savoirs et savoir-faire mobilisés dans l'acte de lecture et d'écriture sans oublier les représentations et les pratiques sociales de l'Écrit.

L'activité du lecteur met en jeu deux types de compétences : le travail de lecture des mots et le travail de compréhension des textes. Si la lecture des mots n'est rien sans la compréhension de ce qui est lu, la condition sine qua non de cette possibilité de compréhension réside d'abord et avant tout dans l'intégrité et l'efficacité du traitement visuel et de l'identification des mots. Les recherches sur l'évaluation diagnostique du groupe PsyEf notamment invitent à étudier finement les comportements manifestés face à l'Écrit, l'activité de la personne en lecture afin de cerner les procédures de traitement de l'Écrit de chaque apprenant. En effet, tous ne font pas preuve de la même attention visuelle sélective, certains peuvent garder en mémoire un nombre suffisant de caractères pour répartir équitablement leur attention visuelle sur l'ensemble des lettres qui composent le mot, d'autres pas. Quant à l'identification, certains procèdent par adressage ou reconnaissance globale du mot, d'autres par assemblage ou déchiffrement, ces deux manières d'appréhender la « lecture » du mot sont diamétralement opposées. Ces procédures d'identification peuvent et doivent se compléter, mais lorsque leur usage est exclusif, la performance de lecture, est considérablement amoindrie quant à la justesse et à la rapidité. Le débat entre méthode globale et méthode syllabique est aujourd'hui dépassé, ou plutôt synthétisé dans la reconnaissance d'une complémentarité plutôt que d'une opposition, selon les profils d'apprenant. Il convient donc de connaître le profil de lecteur de chaque apprenant pour l'aider à développer l'ensemble des possibilités de traiter la « lecture » du mot et améliorer ses performances de lecture pour, en définitive, développer ses habiletés dans l'accès au sens.

Comprendre un texte, c'est savoir l'interroger et formuler des hypothèses afin de trouver dans le document qu'il consulte des réponses à ses questions. Pour Jocelyne Giasson, les objectifs qui doivent guider le travail de compréhension écrite sont : « *faire des prédictions, générer des questions, résumer et clarifier le texte* » (Giasson, 1990 : 237). Retrouver l'idée essentielle d'un texte et formuler des hypothèses sont des compétences stratégiques personnelles mettant en œuvre un processus d'élaboration et elle invite le formateur à faire prendre conscience à l'apprenant de ses stratégies de lecture : « *les questions sur le processus amènent l'élève à réfléchir sur la façon*

dont il est arrivé à telle réponse ». Une hypothèse peut être étudiée, confrontée, utilisée, discutée par le groupe de lecteurs. C'est donc à cet endroit d'interaction entre le texte et le lecteur que le formateur doit travailler. Et il doit avant tout appréhender comment l'apprenant lecteur mobilise ses connaissances pour aller à la rencontre de nouvelles données, quels indices il prélève pour permettre la saisie du sens et dans quelle mesure il sait mettre en relation des éléments dispersés dans le texte.

Contrairement à ce que le modèle traditionnel a longtemps laissé croire : les connaissances linguistiques (graphémie, morphologie, lexique, syntaxe) qui concernent les unités minimales de signification, ne suffisent pas à comprendre un texte. L'accès au sens d'un texte est fonction d'une compétence de compréhension globale qui comprend aussi bien la connaissance linguistique que celle du fonctionnement textuel et intertextuel, et il se fonde également sur les connaissances préalables du sujet : bagage lexical, connaissances culturelles et savoirs de toute nature relevant de l'expérience du monde et connaissances textuelles (organisation générale des différents types de textes). Ces connaissances doivent être prises en compte pour être enrichies de manière pertinente et efficiente.

L'acte d'écrire mobilise également plusieurs compétences : graphiques (conscience des contraintes spatiales et précision du geste) linguistiques (orthographe, grammaire, syntaxe) et pragmatiques (prise en compte d'un destinataire, maintien d'un objectif d'écriture). Si les compétences scripturales ont longtemps été réduites aux compétences d'« orthographe », dans une perspective communicative, on ne peut plus faire l'économie de l'aspect pragmatique du langage écrit. Ecrire fait appel à des opérations distinctes : transcrire le mot et gérer la production d'un texte.

Transcrire des mots lisibles implique que le dessin des lettres soit reconnaissable, que les mots soient correctement segmentés et que la relation graphie/phonie soit respectée, que le mot soit du moins aisément reconnaissable une fois oralisé, le respect de l'orthographe permet ensuite d'éviter les ambiguïtés. Concernant le geste graphique, certains manquent de tonicité et d'autres sont au contraire crispés dans le geste, certains savent respecter les contraintes spatiales en ne précisant pas assez la forme de certaines lettres ou inversement. Du point de vue linguistique, certains procèdent par adressage, puisant dans un répertoire mémorisé visuellement, d'autres auront besoin de transcrire l'oral en écoutant le mot pour le décomposer en phonème, il convient pour le formateur-évaluateur de repérer les types d'erreurs grammaticales et lexicales mais surtout les types d'erreur quant à l'orthographe lexicale : logographiques ou phonographiques. Gérer la production d'un texte fait ensuite appel aux compétences à la fois socio-pragmatiques et linguistiques du scripteur. Ecrire demande en effet de garder présent à l'esprit que le lecteur est absent et d'organiser son discours en fonction. Cela nécessite d'anticiper, de planifier son écrit autour d'une visée communicative précise, de définir les idées à communiquer puis de rédiger, de mettre en texte, de choisir les mots, avant de réviser son texte, sa cohérence afin de corriger et d'améliorer au besoin sa production. La cohérence textuelle et la correction linguistique sont deux opérations distinctes que le scripteur doit traiter simultanément.

2.3.4. Prendre en compte la diversité des représentations sur l'Écrit

Les pratiques d'écriture peuvent être fréquentes et diversifiées sans être considérées comme de véritables écrits. Il convient donc de comprendre ce que chaque apprenant nomme lecture ou écriture. L'originalité de la recherche de Dabène tient au fait qu'il considère les

représentations et motivations, non comme un facteur favorisant ou freinant l'acquisition de la compétence scripturale mais comme une de ses composantes à part entière.

L'insécurité à l'écrit n'est pas un simple problème technique de maîtrise du code écrit mais une question de rapport à l'écrit. Barré de Miniac rappelle que « *la question de la langue, dans ses caractéristiques formelles, n'épuise pas le champ de ce qu'il est nécessaire de mettre en œuvre pour écrire.* », que les compétences langagières « *ne sont pas suffisantes pour décider d'écrire et pour produire des textes « efficaces », intéressants, « utiles », etc., entrant dans un processus d'échange interindividuel ou institutionnel, ou encore dans un processus de production de savoirs* ». (Barré de Miniac, 2000 : 12-13) Les outils linguistiques, la compréhension des enjeux sémiotiques et pragmatiques de la communication écrite sont indispensables, mais leur maîtrise ne suffit pas encore à assurer l'aisance à l'écrit, la dimension anthropologique est à prendre en compte, le rapport à l'écrit doit être analysé pour comprendre les termes de l'insécurité linguistique de certains scripteurs.

Prendre en compte les motivations à l'apprentissage est ainsi aujourd'hui admis comme un préalable nécessaire à l'acquisition des compétences de base. Comme le souligne l'ANLCI : « *Le développement de ces compétences est étroitement relié à la mobilisation d'aptitudes telles que la motivation, l'engagement, la confiance en soi, l'ouverture aux autres et l'autonomie. Ce sont des leviers essentiels, constitutifs de l'identité, du bien-être et de la capacité à agir* ». (ANLCI, 2003 : 74-75) En vue d'une autonomisation des apprenants, il est essentiel de prendre en compte la motivation des apprenants, d'en connaître les facteurs, leurs besoins personnels et professionnels. Barbot préconise ainsi « *d'ancrer l'action d'apprendre dans une motivation interne, cognitive, plus solide, liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité* » (Barbot, 2001 : 47). Elle précise que pour être et rester motivé, il est crucial pour l'apprenant de « *percevoir l'utilité de l'activité qu'il entreprend à long terme, l'espérance pratique d'utiliser une LE, et à court terme, à quoi sert une activité* ».

Dans une formation accueillant un public hétérogène, il convient a fortiori de distinguer les publics d'apprenants, selon qu'ils relèvent d'avantage de la formation en FLP/FLI dans la poursuite d'un travail de post-alphabétisation ou plutôt d'une remédiation à l'illettrisme, après un parcours scolaire écourté et/ou difficile. La Remise à niveau et le travail de l'Écrit n'aura pas tout à fait le même sens pour ces deux publics : prendre une revanche sur des échecs antérieurs ou saisir une occasion qui ne s'est pas présentée plutôt n'a en effet pas les mêmes conséquences sur la manière de s'investir dans le travail, sur la perception de soi, sur les craintes liées à l'apprentissage (appréhension d'un nouvel échec ou appréhension de l'inconnu). Les uns peuvent se sentir fragiles et se dévaloriser face à l'Écrit, d'autres aplanir les difficultés et méjuger de l'ampleur du travail entrepris. Le formateur doit prendre en compte l'image que chacun des apprenants a de lui-même pour pouvoir les aider à développer leur capacité à analyser leur propre activité. Cet aspect métacognitif influe beaucoup sur l'autorégulation des apprentissages.

En conclusion, il est capital pour le formateur de connaître ces profils de scripteurs, de diagnostiquer les capacités cognitives et langagières, les difficultés et les représentations propres à chacun des apprenants pour négocier une évolution des pratiques d'écriture, pour accompagner une meilleure appropriation de l'ensemble des compétences scripturales. Il est aussi indispensable de connaître les motivations de chacun pour pouvoir les consolider ou les étoffer.

2.3. L'évaluation initiale des compétences

Définir, quantifier, analyser sont autant d'étapes nécessaires pour arriver à cerner la situation des personnes illettrées, (contexte social et éducatif, typologies, parcours de vie...) Il s'agit d'évaluer tant les compétences de lecteur et de scripteur que les compétences clés.

2.3.1. Modèles d'évaluation diagnostique des compétences pour des publics en difficulté face à l'Écrit

Le groupe PsyEF sous la direction de JM. Besse a élaboré un Diagnostic des modes d'Appropriation de l'Écrit (DMA) qui vise à « évaluer les illettrismes », en tenant compte des importantes différences interindividuelles entre les personnes qualifiées d' « illettrées ». La démarche s'efforce de partir des acquis plutôt que des lacunes, de sortir du surplomb du lettré qui ne perçoit l'Autre qu'à travers ses manques par rapport à son système de référence. Il cherche à comprendre comment la personne évolue aux marges du domaine de l'Écrit et comment, sans le maîtriser, elle s'en approprie des pans. Le DMA propose donc au formateur-évaluateur de tenir compte du parcours d'appropriation de l'Écrit de chacun des apprenants, de leurs représentations et des stratégies qu'ils ont développées afin de valoriser leurs compétences et de s'appuyer sur elles pour approfondir cette appropriation de l'Écrit. Dans une conception globale de la personne, il évalue tant les compétences scripturales et de lecture que le rapport à l'Écrit sur 5 axes :

- l'axe socio-affectif
- l'axe métalinguistique
- l'axe du traitement de l'Écrit à proprement parler
- l'axe des pratiques personnelles de lecture et d'écriture
- l'axe métacognitif

Il propose sept épreuves (entretien, compréhension de l'oral, expression orale, interprétation d'écrits sociaux, lecture, deux épreuves d'expression écrite) pour mesurer les performances de lecteur et de scripteur.

Par ailleurs, moins rigoureux et moins holistique dans la prise en compte du vécu des apprenants, la méthode « Trait d'Union », dans ses ouvrages « Lire » et « Ecrire » propose également un test de positionnement correspondant à différents temps de formation proposé par la méthode. Ces tests n'évaluent que les compétences écrites et vise simplement à « *optimiser l'utilisation du manuel mais pas de dessiner des profils d'apprenants : pour cela, une évaluation beaucoup plus fine est nécessaire.* »¹⁹

Nous nous sommes grandement inspirée du DMA pour élaborer notre Evaluation initiale, composée d'un test de positionnement individuel (sans formateur), d'un entretien individuel avec le formateur et d'une évaluation diagnostique collective en classe. Néanmoins l'évaluation du DMA est adressé à un public très large, il cherche à connaître le degré de littératie de chacun des apprenants, à diagnostiquer ses compétences à des fins purement orientatives vers la formation la plus adéquate. En ce qui nous concerne, cette évaluation initiale doit opérer une sélection des personnes ayant déjà acquis un certain degré de maîtrise des compétences écrites (connaissance des

¹⁹ Trait d'union, Ecrire ; méthode de français 1. CLE INTERNATIONAL, p.87

lettres, combinatoire, déchiffrement, construction d'une phrase simple). Elle opère seulement ensuite comme test de positionnement en vue d'une entrée en formation en deux temps. Par ailleurs, l'évaluation proposée par le DMA est lourde en gestion, il demande une appropriation assez poussée des outils d'évaluation par l'évaluateur. Surtout, parce qu'il cherche à faire émerger les compétences, à accompagner l'apprenant dans sa démarche pour ne pas se suffire du résultat, mais analyser les moyens employés pour y parvenir, il propose une évaluation individuelle qualitative coûteuse en temps pour l'évaluateur. Or les exigences de la commande nous poussaient à concevoir un test de positionnement simple à mettre en place, en termes de temps et de logistique.

Et finalement, du point de vue des supports thématiques des épreuves, le DMA pouvait et méritait d'être contextualisé davantage dans la perspective FLI-FLP qui nous occupe. En effet, certains items renvoyaient à des connaissances culturelles qui pouvaient biaiser l'évaluation, la lecture d'un menu de crêperie et d'une histoire légendaire au sujet des crêpes notamment. Aussi l'avons-nous adapté, en adoptant également certains exercices des tests proposés par la méthode Trait d'Union, qui s'adresse « *d'abord aux migrants faiblement ou non scolarisés mais aussi aux apprenants francophones en situation d'illettrisme* ». ²⁰

2.3.2. Typologie des profils de compétences

L'évaluation initiale a pour objectif d'orienter mais également et surtout de permettre au formateur de poser un premier diagnostic quant aux types d'organisation des compétences, aux profils de compétences, et aux profils d'appropriation de l'Écrit et à l'origine des difficultés.

Le DMA évalue cinq grands domaines recoupant les quatre compétences traditionnelles du CECR : la production orale, la production écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite, auxquelles est ajoutée une production en lecture, en évaluant la performance dans l'identification de mots et de pseudo-mots. Ces compétences sont évaluées, sans référence au CECR puisqu'il ne s'agit pas en soi de FLE, selon des grilles propres au DMA, en termes de points puis de pourcentage de réussite. Il distingue, dans les types d'organisation des performances, 4 groupes de niveaux :

- un groupe A : les personnes sont qualifiées comme étant « à côté de l'Écrit », en position de « *paragraphie* »
- un groupe B : c'est le seul groupe qui soit considéré en situation d'illettrisme. Les personnes de ce groupe sont « *occupées à entrer dans l'Écrit* », qu'elles peuvent déchiffrer mais ne sont pas en mesure d'inférer du sens de ce qu'elles peuvent réunir comme informations écrites.
- un groupe C : qui possède « *acquis fragiles : il commence à savoir se servir plus efficacement de l'Écrit, qu'il maîtrise entre la moitié et presque les trois-quarts des items, mais se montre particulièrement sensible aux jugements sur ses compétences. Il est dans une situation très critique et peut soit consolider des acquis, soit s'écarter de l'usage de l'Écrit selon les circonstances externes.* »
- un groupe D : « *se montre efficace sur l'Écrit, tout en se sentant peu « légitimé » à s'en servir. Il commence à automatiser ses procédures de traitement de l'Écrit, il n'est donc pas dans l'illettrisme. Ses erreurs n'entravent pas la compréhension d'un texte simple* ».

Dans notre cas, selon cette qualification du DMA, seuls les groupes C et D seraient susceptibles d'entrer en formation.

²⁰ Idem, Avant –propos, p.3

Au-delà du fait de pouvoir quantifier la performance par une note ou un pourcentage de réussite, il s'agit de comprendre comment les apprenants traitent et se représentent ces domaines de compétences. On essaiera d'établir si l'apprenant traite l'Écrit par voie d'assemblage ou de manière globale en puisant dans un répertoire de mots mémorisés, s'il est à même de traiter les informations explicites et implicites ou seulement les premières, d'évaluer si ces difficultés linguistiques se situent plus du côté de la précision lexicale, de la correction grammaticale et syntaxique ou de la conscience phonologique. On tentera par ailleurs d'évaluer les représentations conceptuelles sur l'Écrit, sur ses caractéristiques et ses fonctions, la capacité de l'apprenant à s'analyser dans le traitement de l'Écrit, dans ses stratégies de production et de compréhension, les pratiques effectives de la personne en lecture et production écrite ainsi que, au-delà de la motivation professionnelle, d'autres motivations éventuelles.

Cette phase diagnostique doit permettre, outre le positionnement, de formuler des hypothèses sur l'origine des difficultés afin d'y remédier de manière plus perspicace. La remédiation aux difficultés diagnostiquées peut s'effectuer en consacrant un temps de travail séparé selon les profils d'apprenants et les difficultés à résoudre. Des ateliers peuvent être proposés en divisant la classe en deux groupes de besoins : des ateliers de lecture (en développant les compétences d'assemblage ou d'adressage), des ateliers de compréhension en lecture (selon que le travail relève plus de difficultés de repérage ou d'inférence dans le traitement des données implicites.) Quant aux compétences scripturales, elles peuvent être travaillées à travers des ateliers de précision du geste graphique (respecter le tracé ou les contraintes spatiales, la forme des lettres), des ateliers d'amélioration de l'orthographe (selon que les difficultés soit logographiques ou phonologiques), des ateliers d'écriture (en développant soit l'aspect linguistique, soit davantage les visées pragmatiques de l'écriture).

2.3.4. L'évaluation des compétences clés

Des personnes dites illettrées aujourd'hui n'auraient pas été qualifiées ainsi il y a cinquante ans et n'auraient pas été renvoyées au sentiment de présenter un « handicap », les nécessités n'étant pas les mêmes quant aux savoirs de base, les exigences se sont accrues. En effet, l'accroissement des exigences professionnelles et sociales, l'émergence de nouvelles technologies (robotique, informatique...), la montée du chômage et par conséquent l'élévation du niveau de qualification, ont mis en exergue le phénomène de l'illettrisme. Certains parlent même à présent de « *littératie numérique et informatique* ».

A notre connaissance, il existe peu d'outils d'évaluation des compétences clés rendus publics. Chaque organisme de formation construit ses propres outils de positionnement et d'évaluation en interne, à moins qu'il ne les commercialise. Ainsi existe-t-il un « Bilan d'évaluation 360° » commercialisé par l'entreprise CG et formation.²¹ Il prétend évaluer les compétences clés et les compétences en informatique appliquée selon un diagramme à huit branches reprenant les 8 compétences clés. Le FAF-TT a également élaboré un outil de pré-positionnement des savoirs de base (consultable en ligne²²), qui n'est pas destiné au formateur mais davantage aux agents de missions locales pour le repérage des publics pouvant bénéficier d'une Remise à Niveau. Cet outil cherche à évaluer six compétences : la compréhension et l'expression orale (compétences associées), la lecture, l'écriture, la maîtrise des mathématiques, le repérage dans le temps et dans l'espace et enfin la maîtrise de l'informatique ; et cette évaluation se calque sur les 4 degrés de

²¹ Voir : <http://www.cg-conseil-formations.com/bilans-d-evaluation.php>

²² Voir : www.faftt.fr/download?filePath=media0/1314-2h5xjnd9y6i.pdf

maîtrise des savoirs de base définis d'après le cadre national de référence de l'ANLCI. L'outil est destiné à être utilisé par des personnes non nécessairement pédagogiques et à pouvoir évaluer les compétences de manière implicite, à travers les entretiens menés au sein des missions locales.

3 – OBJECTIFS GENERAUX DE FORMATION ET PRINCIPES DIDACTIQUES SOUS-JACENTS

3.1. Dans une perspective actionnelle

3.1.1. L'enseignement par les tâches

L'approche actionnelle, reprend tous les concepts de l'approche communicative et y ajoute l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Si dans l'approche communicative, l'apprenant était perçu comme usager de langue, l'approche actionnelle invite à le concevoir comme un acteur social, ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. « *Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification* ». (CECR, p.15) L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. Le principe de simulation globale s'est développé avec la nécessité de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global.

3.1.2. Des mises en situation proches de la simulation globale fonctionnelle

La simulation est un terme générique désignant toute construction imitant un système réel, dès lors qu'il s'agit d'enseigner des notions et des savoir-faire professionnels à des néophytes. Les simulations reproduisent la réalité ou sont très proches d'elle, à des fins d'apprentissages divers. A la fin des années 70, la didactique des langues a construit ce nouveau objet pédagogique de « simulation globale » pour lequel Francis Debyser défendait la « *réalité de l'illusion* » plutôt que « *l'illusion de la réalité* » (Debyser, 1974). Puis au cours des années 80, une approche plus fonctionnelle et les premières réflexions sur le Français de spécialité ont fait naître les Simulations Globales Fonctionnelles (SGF) élaborées pour des milieux professionnels. Les contextes professionnels spécifiques invitent à relativiser la notion de créativité dans la construction du cadre et des identités fictives pour se concentrer davantage sur la pertinence des productions au regard d'un modèle visé.

Nous ne voulions pas nous en tenir au niveau des jeux de rôle. En effet, centrés sur une interaction improvisée sur un canevas entre plusieurs participants, ils n'offrent pas une grande épaisseur contextuelle ou identitaire ; ils restent toujours plus fragmentaires qu'une simulation. Dans les jeux de rôles, les comportements souhaités sont clairement soulignés, mais les simulations sont plus complexes et denses. Dans la simulation : « *L'objectif premier est de permettre une compréhension objective de la réalité, ce qui la distingue nettement du jeu de rôle où c'est la subjectivité qui domine* » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995 : 82).

Nous ne voulions pas non plus d'une simulation globale qui se fonde sur la construction avec les participants du cadre et des identités déterminés par le lieu-thème choisi. La simulation globale propose une identité précise à chaque apprenant, ce qui laisse beaucoup de place à la

créativité pour dresser une galerie de portraits de personnages, amenés à interagir entre eux pour faire vivre le lieu. Or dans le cas qui nous occupe, les apprenants visent tous à devenir AVS, et il n'existe pas de lieu clos où les AVS interagissent entre elles, hormis les réunions professionnelles et les temps de transmission. Les AVS sont amenées à interagir d'abord et avant tout avec les Personnes Aidées et il ne nous semblait pas pertinent d'inviter les apprenants à incarner ou du moins à se représenter en tant que personne dépendante. Aussi avons-nous gardé le principe d'une simulation fonctionnelle qui ne soit pas ponctuelle comme peut l'être un jeu de rôle mais permette de s'identifier à un personnage d'auxiliaire de vie sociale et de suivre l'évolution de la relation d'aide que cette AVS entretient avec une personne âgée dépendante. Ce projet fictif pouvait ainsi fédérer le travail des différentes compétences : linguistiques, socio et interculturelles, des savoirs de base et de culture générale... et rendre leur apprentissage nécessaire. En effet, les apprenants ont des tâches à réaliser qui conditionne l'exécution d'une série d'activités conçues en tant qu'étapes vers la réalisation de chacune des tâches.

L'accent est ainsi placé sur l'utilisation de la langue en tant qu'outil permettant de satisfaire des besoins authentiques, sur les objectifs communicationnels et non plus sur l'apprentissage de points de langage dans un vide non contextualisé. En travaillant à la réalisation d'une tâche professionnelle simulée, le langage est immédiatement employé dans le contexte de la réalité d'aidant de l'AVS en devenir, conférant ainsi une véritable authenticité à l'apprentissage.

3.1.3. Donner du sens à l'écrit : des écrits fonctionnels.

Les apprenants peuvent être mis en situation de produire de l'écrit, quelles que soient leurs habiletés, quels que soient les systèmes d'écriture employés (cursive, capitales d'imprimerie, ou attaché). Et ces écrits doivent avoir du sens en s'inscrivant dans le cadre de situations de communication crédibles et motivantes. Les objectifs communicatifs invitent alors à mettre en œuvre à la fois des règles lexico syntaxiques et des compétences pragmatiques pour produire des formes linguistiques par rapport à un contexte et des intentions d'écriture. Les compétences pragmatiques (expressions, prise en compte d'un destinataire et cohésion référentielle) doivent presque primer sur les compétences structurales (diversité lexicale, erreurs morphologiques, complexité syntaxique).

Concernant le public pressenti, au-delà d'une grande variabilité interindividuelle au niveau pragmatique, il existe évidemment un déficit important au niveau de maîtrise formelle de la langue (en particulier pour la morphosyntaxe), l'efficacité de la communication est en effet surtout amoindrie par le manque de maîtrise ou l'approximation dans le recours aux formes linguistiques. Il ne s'agit donc pas de négliger le développement des compétences linguistiques mais comme le souligne J.F. Halté : « *Pour que s'effectue un apprentissage, il faut qu'un obstacle cognitif soit repéré, à l'occasion par exemple d'une tâche non aboutie positivement, analysé et rapporté à tel ou tel domaine et à l'état de l'élève, décomposé éventuellement en obstacles plus simples et réinvesti dans une forme et une qualité de problème telles que son franchissement soit possible* ». (Halté, 1192 : 83 – 84)

D'où l'intérêt de procéder par tâches, quand l'écriture procède par résolution de problèmes, il s'agit bien de mettre en place des savoirs et savoir-faire dans une situation contextualisée pour faire aboutir une tâche complexe. Le scripteur est ainsi mis en situation de produire un texte « pour de bon », et non plus seulement de faire des gammes. C'est en écrivant qu'on apprend à écrire, en mettant en œuvre les compétences de base que l'on peut les acquérir.

Finally, the tasks can be professional or school, the school is a social context where actors interact according to their own modalities. As Robert Bouchard points out regarding school competencies in reading and writing: « *Apprendre l'écrit en français en classe de FLS, ce n'est donc pas seulement apprendre à lire-écrire mais aussi apprendre à utiliser fonctionnellement cet écrit en situation de classe.* » (Bouchard, 2010 : 2) It is convenient for our training to envisage both professional contexts and school contexts, so that learners appropriate school tasks, the intrinsic necessities of school writing that we will study further.

3.2. Nécessité d'une formalisation importante autour de la langue

3.2.1. Norme et variations francophones

William Labov has shown that languages, within the same linguistic community, are not unanimously shared, and that social or regional and cultural belonging of speakers influences linguistic practices. Languages are heterogeneous and plurinormed. Sociolinguistic variation is a particularly recurrent phenomenon in discourse. Since on the different points of the spoken chain, speakers must operate more or less consciously between several variants, it is for francophone learners to be able to appropriate the normed form institutionally, by school notably, and to be able to resort to it in formal and school contexts notably.

The question of FLS learning is also that of the confrontation between norms and variations. In general FLE, the introduction of the notion of linguistic variation is done more and more frequently, the methods « V.O » or « Rond-Point » notably, introduce thus registers with Quebec, Marseille or Antilles accents as well as terms proper to each francophone region. However in the case of the schooling of francophone learners, they are more and more put under the pressure of the necessity to conform to the normative uses of the French language. This imposition of a norm is sometimes desired by learners themselves who minimize the legitimacy of variations in their respective countries. And if the teacher can try to nuance this judgment and the devaluation of certain learners, it remains no less that to succeed in written exams in France, the mastery of the norm is imperative. Certain syntactic constructions, very oral, or worked on by local languages are considered as faulty in a school writing judged from a school point of view in FLM.

3.2.2. Des compétences communicatives imprécises

For learners from oral cultures, from Africa notably, the written languages, whether French or Arabic, are the languages of erudition and formal discourse; they are not the languages of sentiment, of feeling, of the expression of spontaneous opinions. These communicative competencies have been acquired by migrants from countries where French is the language of schooling without being the language of daily use on the street and « on the table »; and having never been formalized in writing, they remain oral and often imprecise phonetically. In this fluidity and this immediacy that characterizes oral discourse, whose comprehension is « guessed » by the paraverbal and the context of the exchange, oral communication can be relatively efficient although imprecise. On the contrary, the written is fixed and defined, the reader absent, only the forms that must be precise to make sense remain.

Ce peut être la prononciation du lexique (confusion de phonèmes, troncation des mots...), la maîtrise de la syntaxe et de la grammaire phrastique (des pronoms personnels ou la réalisation orale de certaines marques d'accords « avalés », la première partie de la négation non réalisée), de la grammaire textuelle (la cohérence des temps est souvent moins exigeante dans le discours oral, le discours rapporté est presque toujours direct) qui, parfois problématiques à l'oral, posent problème a fortiori lors du passage à l'écrit.

Beaucoup de migrants se trouvent dans une situation de bilinguisme ou de plurilinguisme spécifique, convoquant l'une ou l'autre langue de leur répertoire selon les besoins fonctionnels. Cet usage différencié est caractérisé comme « diglossie ». Ils utilisent par exemple la langue maternelle dans l'usage intime, en famille ou dans les foyers et le français dans les situations publiques. Dans ces contextes publics, souvent formels, le locuteur natif ne corrige pas nécessairement le locuteur migrant, qui en apprenant la langue en milieu endolingue, se satisfait parfois de la réalisation de ces objectifs communicatifs sans prêter attention outre mesure à la correction ou au registre des formes employées. A l'oral comme à l'écrit, « *les migrants développent souvent des stratégies d'évitement qui ne sont pas des stratégies d'acquisition mais d'utilisation (...) ce qui empêche l'apprentissage* ». (Gloaguen-Vernet, 2009 : 69) Aussi en situation d'interlangue, lorsque la langue cible est en cours d'acquisition, des formes erronées ou imprécises peuvent se fossiliser.

Dans ces situations diglossiques, la familiarité avec le français est toute relative. Le français n'est pas une langue étrangère, néanmoins le bilinguisme des migrants issus de pays « francophones » ou installés en France depuis de nombreuses années est hétérogène et fluctuant d'une personne à l'autre.

3.2.3. De l'oral vers l'écrit

Anne Marie Chartier en remettant en perspective l'histoire de l'école, insiste sur le fait que « *apprendre à l'école à lire et écrire dans une langue non maternelle, et donc apprendre à parler cette langue en la lisant et l'écrivant, voici une situation tout à fait courante.* » (Chartier, 1996 : 95) Elle met en évidence un changement de paradigme dans les priorités et de modalité de l'enseignement qui n'est pas fondé sur la dichotomie oral / écrit mais sur une distinction réception / expression. Alors que la pédagogie traditionnelle se fondait sur le couple écoute / lecture, elle se fonde à présent sur celui de prise parole / écriture. Et Catherine Frier souligne le fait que « *le passage de l'oral à l'écrit est en effet bien plus complexe qu'un simple transcodage et nécessite une utilisation très différente de la langue, dans un autre espace de communication.* » (Frier, citée par Vasseur, 1996 : 108)

Il ne convient pas de savoir parler et de connaître l'alphabet et la combinatoire pour savoir écrire, l'écrit, la communication écrite possède, on l'a vu, des caractéristiques propres, fait appel à des habiletés spécifiques de représentations visuelles et spatiales aussi bien que linguistiques, à des compétences de planification, de mise en texte et de révision plus rigoureuse, dans le sens où il requiert d'anticiper sur les demandes de précision du lecteur. Outre l'approximation des formes linguistiques orales, le simple fait de ne pas se représenter les exigences de l'écrit – s'adresser à un lecteur absent (la nécessité de contextualiser son discours par l'emploi des déictiques, par la description, l'explication des évidences présentes qui ne se donneront pas à voir avec la distance dans l'espace et le temps au moment de la réception, l'utilisation de convention pour transcrire l'expressivité orale, la ponctuation notamment...) demande à s'approprier le domaine de l'Écrit en tant que tel.

Néanmoins, les compétences orales et écrites gagnent à être travaillées conjointement. L'accès à la culture écrite ne peut se faire sans un développement des compétences orales, l'imprégnation orale

des mots et des structures de la langue écrite est un préalable important, si ce n'est nécessaire à tout acte de lecture. Marie Thérèse Vasseur soulignait ainsi qu'« *une compétence écrite (...) est difficile à mettre en place à partir d'une compétence orale fragile* » (Vasseur, 1996 : 94). La correction de la langue n'est pas seulement orthographique, elle est d'abord grammaticale et syntaxique. Or d'après G. Vigner, les apprenants de FLS : « *non francophones d'origine, (...) ne sont pas forcément porteurs de cette intuition linguistique qui fait qu'un locuteur d'origine de la langue peut plus aisément apprécier les écarts, les approximations, les confusions* » (Vigner, 2001 : 85).

Les apprenants vivent et, avec plus ou moins de facilité, gèrent leur quotidien et celui de leurs proches en France : l'aspect communicatif de langue est donc globalement acquis et dès lors le travail des compétences orales prend toute son importance quant à cette attention portée à la forme. Il ne s'agit pas de tendre à une perfection normée, et il convient de toujours demeurer dans une visée pragmatique et fonctionnelle d'appropriation du système linguistique pour que son usage soit le plus efficace possible. Mais, respecter l'ordre des mots à l'intérieur des groupes fonctionnels, savoir construire des phrases complexes, insérer des propositions relatives, faire usage de propositions complétives, respecter l'homogénéité des registres sont autant de points linguistiques et discursifs qui peuvent être d'abord travaillés à l'oral pour pouvoir être mieux réinvestis à l'écrit. Gérard Vigner préconise ainsi d'« *entraîner l'élève à mémoriser le système des marques du français, à l'oral d'abord puis à l'écrit ensuite* » (Vigner, 2001 : 70) afin d'aider l'apprenant à se constituer des automatismes langagiers qui permettent de ne pas ajouter aux difficultés discursives propres à l'écrit, les difficultés de transcriptions phonétiques ou de non-transcriptions de marques grammaticales non réalisées à l'oral, les difficultés de mise en texte quant à la mobilisation du lexique.

3.3. Equilibre des objectifs communicatifs, linguistiques et socioculturels

3.3.1. Développement des compétences communicatives et correction linguistique

De manière générale, dans le cas de remédiation à l'illettrisme ou d'approfondissement d'un apprentissage en FLS ou post-alphabétisation, il s'agit surtout d'actualiser les connaissances linguistiques en lien avec les productions écrites : orthographe, syntaxe, connecteurs, marqueurs temporels, ponctuation. La définition des contenus ne se fonde plus sur les unités lexicales et syntaxiques mais également sur des savoir-faire professionnels et scolaires, sur des fonctions de communication et des actes de paroles, voire des notions disciplinaires (culture générale dans le domaine sanitaire et social) dont découlent les unités linguistiques.

Les approches communicatives se sont peu à peu assouplies en mettant la composante linguistique à distance, non plus comme préalable, mais comme formalisation des compétences communicatives. Néanmoins, puisque dans le cas qui nous occupe les compétences communicatives sont déjà globalement acquises, ce qui manque : c'est la précision, l'approfondissement et la systématisation de formes linguistiques plus variées pour gagner en efficacité dans les performances de communication. Dans les formations FLS, la correction de la langue est une question didactique récurrente. Gérard Vigner met en avant le fait que : « *la maîtrise de la langue, jusque dans les niveaux les plus avancés, n'est jamais pleinement assurée, et cela en dépit de tous les efforts entrepris, en dépit de références constantes à la norme grammaticale* » (Vigner, 2001 : 60).

La question se pose de savoir quels matériaux langagiers, quelle grammaire doivent être convoqués comme contenu pour l'apprentissage, si l'on peut se satisfaire de la grammaire descriptive ou si le formateur doit aider les apprenants à préciser leur grammaire implicite, si l'on s'en tient à l'échelle phrastique ou à l'échelle textuelle. Ces différents domaines grammaticaux se complètent et, plus que des choix à opérer, il s'agit de ne pas considérer une seule approche aux dépens de toutes les autres. Le formateur invitera alors les apprenants à repérer des propriétés fonctionnelles du langage normé et à pouvoir mesurer l'écart entre cette norme attendue et leurs productions, les formes grammaticales qu'ils emploient, puis à pouvoir systématiser des réflexes de correction linguistique. Pour autant, il ne s'agit pas de bannir toute grammaire explicite ou tous termes métalinguistiques mais, parce que les migrants francophones possèdent déjà une grammaire de référence en français, l'enseignant doit s'efforcer de rendre compatible le modèle normé avec celui dont dispose les apprenants. De même, se concentrer exclusivement sur la grammaire phrastique est regrettable quand on prétend travailler la dimension discursive de la langue. Comme le souligne Gérard Vigner : « *le texte est au discours ce que la phrase est à l'énoncé (...) ces quatre catégories ne doivent pas faire l'objet d'apprentissage dissociés, mais être abordées conjointement.* » (Vigner, 2001 : 67)

Il est acquis aujourd'hui que la langue ne constitue pas un système acquis indépendamment des situations d'usage, que la maîtrise de la grammaire n'est en rien préalable à l'usage du code mais qu'il est plus efficace de favoriser le développement de la compétence discursive pour servir de tremplin aux acquisitions linguistiques. « *Réciter l'alphabet, oraliser un écrit, (...) se préoccuper surtout d'enrichissement lexical et de correction grammaticale, c'est considérer la langue comme la somme des unités et de leur combinatoire. (...) Même si les composantes doivent faire l'objet d'entraînement et d'évaluation, cette représentation atomisée est loin de la parole et de l'écrit vivants* » (Vasseur, 1996 : 93). La parole et l'écrit ne sont vivants qu'actualisés dans les situations de communication, dans les interactions entre sujets sociaux. Aussi, il convient d'inscrire la grammaire, l'orthographe et la précision de la syntaxe au cœur de l'approche actionnelle et dès lors, dans le traitement pédagogique de la grammaire, s'il peut se mener par simulation, par exercices ou par leçon, la simulation prime.

3.3.2. Place des savoir-être et des savoir-faire scolaires

Une forme de littératie propre à l'école doit être préparée. A l'école, en formation, les élèves doivent souvent lire ce que l'enseignant écrit au tableau et manipuler simultanément des documents papiers ou un manuel en maîtrisant parfois pour cela un autre code écrit, celui des chiffres et des nombres. « *Le discours oral de l'enseignant mais aussi l'interaction verbale entre celui-ci et les élèves s'ancre sur de l'écrit ou de l'inscrit, sur un objet sémiotique, beaucoup plus souvent que sur un objet réel* » (Bouchard, 2009 : 2).

L'école est un espace d'apprentissage formalisé et l'apprenant, dans le cadre scolaire, n'apprend plus seulement pour lui-même mais pour restituer ou prouver l'acquisition des connaissances à un évaluateur. Dès lors « *L'acquisition de stratégies d'apprentissage est au cœur de l'apprentissage, il en va de même pour ce qui concerne la remédiation cognitive : l'apprenant doit apprendre à apprendre* » (Gloaguen-Vernet, 2009 : 96).

Par ailleurs, il existe des cultures éducatives propres à chaque pays. En France, dans les apprentissages hors du temps scolaires, il est laissée une grande part à l'autonomie. Or les dispositions à l'autonomie dans l'apprentissage ne sont en rien naturelles, l'autonomie est en soi un

apprentissage. Comme le rappelle Denis Lehmann, « *l'autonomie ne se proclame pas, elle se construit, lentement, difficilement, et beaucoup plus difficilement chez les uns que chez les autres* » (Lehmann, 1994).

Enfin, les représentations éducatives, parfois conservatrices, conduisent les apprenants à envisager la situation d'enseignement/apprentissage comme une situation de transmission verticale, voire à se montrer réticents au travail coopératif ou collaboratif comme modalité d'apprentissage. Pourtant, travailler en groupe est un dispositif de travail fréquent dans les cultures éducatives françaises, pour préparer un exposé ou réviser un texte par exemple. Cela peut entraîner des blocages lors de la formation linguistique, et a fortiori lors de la formation professionnelle où le formateur, pas nécessairement habitué à travailler avec des migrants, peut ne pas anticiper ce hiatus entre les cultures et/ou les représentations de ce que doit être l'enseignement. Quand le travail collectif est accepté, il s'avère précieux pour l'énergie de classe ; en outre, pour M-J Barbot, cela favorise l'auto-apprentissage : « *travailler en petits groupes constitue un outil sur lequel s'appuyer pour accélérer le passage à l'autonomie car le groupe sécurise et donne confiance* » (Barbot, 2000).

3.3.3. Place de la culture générale, des connaissances socio-culturelles et professionnelles.

L'approche communicative défend le fait que maîtriser une langue c'est maîtriser les structures de la langue mais aussi des comportements, des situations et adapter sa conduite à un contexte socioculturel, qu'il faut être à même de repérer et de comprendre. Dressant l'historique des méthodologies communicatives, Demorgon et Lipiansky rappellent qu'elles ont commencé à se préoccuper « *de développer chez les élèves les compétences culturelles considérées comme nécessaires à une communication effective, celles qui relèvent de la langue-cible, mais dans ses croisements spécifiques avec la langue-source. L'apprenant n'était plus envisagé comme une machine à apprendre mais comme un sujet doté de capitaux culturels propres, tenant à la fois de ses appartenances (historiques, générationnelles, sociales) et de sa singularité irréductible* » (Demorgon et Lipiansky (dir.), 1999 : 250-251).

Le savoir culturel n'est pas une finalité mais les compétences socioculturelles et interculturelles permettent un usage de la langue plus pertinent et efficace. La prise en compte de la dimension culturelle est importante pour comprendre les références, s'approprier les savoirs extralinguistiques, qui renvoient à des réalités propres à un pays, à une culture que les apprenants ne partagent pas ou pas complètement. Sur le plan de la compréhension écrite, parce que l'écrit fait davantage appel à des mots « rares » que l'oral : « *les difficultés que les illettrés ont à vaincre peuvent provenir de la langue elle-même, avec des difficultés de déchiffrement, de connaissance du code, de la norme syntaxique, des problèmes d'orthographe. Mais elles touchent souvent aussi au fait que le texte parle de quelque chose qui est plus ou moins facile à évoquer pour celui qui doit le lire* » (Chartier, 1996 : 106).

Contrairement à ce qu'explique J. Courtillon à l'issue d'un sondage sur les motivations des apprenants de FLE dont il ressortait que le concept de « différence » était extrêmement motivant. Il s'agit moins dans le cas de migrants installés en France depuis longtemps, d'offrir du mystérieux, la motivation ne peut être exotique, mais il s'agit au contraire de déceler sous l'apparence connue, des différences existantes et pas forcément perçues comme telles, puisque les faits sociaux et idéologiques ne sont pas toujours directement observables. L'identité ne se construit que dans le

rapport d'altérité, elle n'est pas donnée, elle se construit. Il ne s'agit pas de crispier les identités, d'imposer une norme culturelle à laquelle se plier mais d'envisager les différences entre les identités tant collectives, nationales que sociales ou individuelles.

3.4. Appropriation des apprentissages

3.4.1. Conceptualisation et reformulation

L'imprégnation est caractéristique de l'apprentissage en milieu naturel, que ce soit dans le pays francophone d'origine où le français n'était pas langue maternelle ou en France. Grâce à l'exposition aux formes et usages des formes orales, à la nécessité de les utiliser, l'apprenant se construit une grammaire implicite. Mais cette appropriation diffuse est souvent partielle et dans le cadre d'un apprentissage guidé, il s'agit de « tuteuriser », de consolider en structurant et en précisant les acquis antérieurs, ce qui ne passe pas par un enseignement grammaticalisé « à tout crin », ou par l'imposition d'une grammaire explicite. Comme le rappelle Gérard Vigner : *« certains locuteurs ont des capacités d'inférence plus développées que d'autres et, sans forcément être capables de nommer tous les éléments du système et d'en expliciter les règles d'usage et le mode de fonctionnement, peuvent se révéler d'excellents locuteurs. A l'opposé, dans le cadre des apprentissages de type déclaratif, on peut trouver d'excellents connaisseurs des modes de fonctionnement du système qui en sont de piètres utilisateurs »* (Vigner, 2001 : 29).

Il convient ainsi d'aider les apprenants à réaliser ces inférences, à les mettre en posture réflexive vis-à-vis des formes employées. La conceptualisation en grammaire est une forme de démarche active qui vise à découvrir la langue et son fonctionnement. On peut constater que c'est une grammaire cognitive vu qu'elle fait réfléchir l'apprenant. La réflexion est mise en place grâce à un corpus qui est étudié par les élèves avec l'aide de l'enseignant. Après une phase de repérage, les apprenants sont amenés à formuler des hypothèses, à verbaliser leur compréhension de la formation des structures et de leur emploi.

3.4.2. Réinvestissement des apprentissages dans des productions guidées ou libres

L'exposition et l'attention portée aux formes visent à pouvoir les réemployer avec plus de précision, de rigueur. Les productions guidées doivent permettre de soulager l'effort de l'apprenant. Parce que les opérations cognitives lors de la mise en texte sont nombreuses et complexes, il est important de pouvoir travailler parfois isolément les étapes et les opérations nécessaires à la production d'un écrit : de se concentrer sur certaines dimensions du texte parce que les autres sont déjà données. L'attention des apprenants doit être guidée vers *« des zones particulières d'organisation de l'écrit, notamment sur les normes qui y sont en usage et qui, en FL2, ne sont pas spontanément partagées »* (Vigner, 2001 : 81).

Aussi est-il important de proposer des modèles de textes qui pourront servir de référence, de support de réécriture, de reprises et de transposition. Les textes peuvent être à compléter, à réécrire en changeant les contraintes, que la situation d'échange soit déjà définie précisément, qu'il n'est plus qu'à procéder à la mise en texte ou inversement à ne traiter que le processus de planification. Les apprenants doivent être conduits de la transcription à la restitution, la transformation avant l'invention et la prise de position personnelle.

➤ *Conclusion intermédiaire*

Nous avons envisagé les réflexions théoriques qui ont servi de fondements à l'élaboration de notre programme de formation. Les approches didactiques développées plus tôt nous ont servi de fil rouge pour proposer un cadre dans lequel le travail de didactisation des supports pourrait être le plus opérationnel possible. C'est dans une approche actionnelle, cherchant à équilibrer les objectifs communicatifs, linguistiques et socio-culturels que nous avons travaillé la progression et l'inventaire des situations de communication en proposant une démarche descriptive et non prescriptive, c'est en invitant à une prise en compte globale de l'apprenant adulte dans son rapport à l'écrit que nous avons proposé les modalités d'une évaluation initiale.

Partie 3

-

RECUEIL DES DONNEES ET ANALYSE DES BESOINS

1 – METHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNEES

1.1. Enquête

1.1.1. Les difficultés rencontrées

La méthodologie du Français sur objectif spécifique (FOS), que les objectifs soient scolaires ou professionnels, consiste à construire les programmes de formation linguistique au plus près des situations ciblées. Elle suppose une connaissance précise de ces situations, des discours qui y circulent et des savoir-faire langagiers qu'il faut y maîtriser. Nous avons bien conscience que le principe méthodologique de base de l'élaboration d'un programme FLP / FLS repose sur « *le primat du terrain, de la réalité professionnelle et des postes de travail* » (Adami, 2006 : 45). Aussi souhaitons-nous interroger à la fois des AVS en formation professionnelle, des formateurs professionnels, ainsi que des AVS titulaires en poste, et nous espérons pouvoir observer des interventions à domicile.

Cependant, nos recherches et nos démarches se sont révélées assez infructueuses et nous n'avons pas pu avoir accès et assister à des cours dans le cadre de formations professionnelles ni être présente lors d'intervention d'AVS au domicile de Personnes Aidées. En effet, nos courriers et nos mails²³ sont restés lettres mortes et nos appels téléphoniques ainsi que nos déplacements dans les centres de formation ou dans les associations d'aide à domicile ne nous ont jamais permis de nous entretenir vraiment avec des responsables de ces structures. Ainsi n'avons-nous jamais été en mesure d'expliquer correctement et de vive voix notre démarche.

Dans les associations d'aide à domicile, je me suis adressée à l'AMSAV, l'ASAD, l'association Entraide et l'AFAD IDF, les secrétaires montraient généralement des difficultés ou peu d'intérêt pour comprendre la démarche et ont freiné le contact direct avec les responsables. Certaines ont cru que je démarchais pour des formations d'accompagnement à la VAE, d'autres refusaient simplement de me donner un RV ou de transférer mon appel téléphonique vers la responsable et me conviait à envoyer un mail auquel je n'avais pas de réponse. Je me suis alors déplacée à plusieurs reprises mais on m'opposait qu'il me fallait un RV avant de revenir. Quand j'ai pu finalement contacter par téléphone la directrice de l'AFAD, elle a décliné la possibilité d'une rencontre, expliquant qu'elle n'avait pas le temps, que les plannings des AVS étaient également trop chargés et qu'il n'était de toute façon pas envisageable que je me rende sur les lieux d'intervention, eu égard à la confidentialité imposée par la déontologie du métier.

Dans les centres de formation, quand nous parvenions à joindre un responsable par téléphone, et que nous expliquions la démarche, il nous demandait aussitôt pour quel centre de formation nous montions ce programme de formation et s'il proposait la formation professionnelle de préparation au DEAVS. Dans le cadre du marché concurrentiel des organismes de formation, les défiances sont importantes. Si j'ai pu avoir l'espoir, maintenu au cours de plusieurs brefs échanges téléphoniques et mails, de pouvoir assister à des cours ou du moins de rencontrer des formateurs à l'Institut Louise Couvé d'Aubervilliers, mon interlocutrice, la directrice pédagogique de l'école

²³ Cf : Annexe 1

d'Auxiliaire de vie sociale m'a finalement fait savoir que ses supérieurs s'y opposaient au motif qu'ils n'auraient pas beaucoup de temps à me consacrer.

Je ne connaissais pas personnellement d'AVS, j'ai essayé de contacter des professionnels via les réseaux sociaux (Linkedin, viadéo) mais mes messages n'ont pas trouvé de réponses.

1.1.2. Les données sur la formation de préparation au diplôme professionnel (FLSco)

Nous avons pu repérer très vite en ouvrant les manuels de préparation au DEAVS les thèmes abordés en cours, qui sont très larges : à la fois biologiques et physiologiques, paramédicaux, sociaux et psychologiques mais également juridiques et administratifs. Aussi nous sommes-nous défier de pouvoir nous confiner à un Français de Spécialité qui n'aurait envisagé que les aspects lexicaux propres aux nombreux domaines étudiés en formation professionnelle.

Il ne nous a pas été possible d'assister à des formations professionnelles, pour nous faire une idée précise du traitement pédagogique de ces grands thèmes et réaliser des enregistrements des discours didactique à l'œuvre en cours. Nous avons donc tenté de recenser les différents types de discours scolaires, écrits et oraux, susceptibles d'être rencontrés par les postulants au DEAVS, en nous basant d'une part sur les référentiels de certification et les annales corrigées des examens pour nous représenter la nature des épreuves, et d'autre part sur les référentiels de formation et sur l'analyse des manuels de formation pour mieux appréhender le niveau linguistique à atteindre, les compétences linguistiques et langagières à mettre en œuvre tant en compréhension qu'en production.

1.1.3. Les données professionnelles (FLP)

Nous avons réalisé deux entretiens avec deux AVS : Chantal et Maouwia, travaillant sur Angers. Pour les raisons expliquées plus haut, ces entretiens sont intervenus assez tardivement, et nous avons d'abord dû élaborer globalement notre programme de formation à partir des échanges linguistiques en situation professionnelle présumés. Nous avons bien conscience de la fragilité et des risques de cette démarche, du moins cela nous a-t-il permis d'éviter un autre danger que nomme Hervé Adami: « *rester trop près du terrain, ce qui nous conduirait à adopter une position utilitariste forcément réductrice* » (Adami, 2006 : 45).

La majorité des compétences langagières sont effet transversales avant d'être techniques. Les échanges linguistiques principaux en contexte professionnel sont menés d'abord et avant tout avec la Personne Aidée, et si certains actes techniques sont présents (l'aide à la mobilisation notamment) la majorité des actes langagiers relèvent de la vie quotidienne. Ces derniers peuvent être appréhendés assez finement à partir d'une analyse détaillée du référentiel d'activité et de compétences de l'Auxiliaire de Vie Sociale, qui décrivent les savoir-faire de manière complexe et détaillée et induisent les actes langagiers propres au domaine. C'est donc en nous inspirant des référentiels professionnels et techniques que nous avons d'abord identifié et analysé les besoins du monde professionnel. Nous avons commencé par inventorier les situations de communication à priori les plus fréquentes et les particularités d'ordre linguistique et surtout les compétences langagières requises.

Nous avons par ailleurs tenté de recueillir un maximum de documents écrits qui peuvent circuler dans le domaine de l'aide aux personnes et de l'aide à domicile. A partir de recherche en ligne, nous avons pu réunir : fiche de poste, trame vierge de cahier de liaison, fiche de liaison sur les accords en gré à gré sur la nature des interventions (descriptif des activités de ménage à réaliser notamment), fiche administrative de renseignement medico-social sur des Personnes Aidées, grille d'estimation de l'autonomie des personnes (grille AGGIR...). En nous déplaçant dans les associations à domicile, nous avons également pu récupérer des affiches et dépliants présentant des offres d'activités de loisirs pour les personnes âgées, l'organigramme hiérarchique et le règlement intérieur d'une association, une fiche récapitulant les coordonnées des structures d'urgence et d'assistance notamment. Par ailleurs, dans les cabinets médicaux et pharmacie, nous avons pu rassembler des dépliants d'information sur le diabète, l'ostéoporose, des ordonnances ou des feuille de soins vierge par exemple afin d'évaluer les besoins langagiers de manière contextualisée. Nous avons alors contextualisé le recours aux documents supports recueillis en tentant de les intégrer à des scénarios professionnels. Nous avons également rédigé quelques dialogues qui nous semblaient pouvoir représenter les discours présents dans le cadre d'intervention auprès de Personnes Aidées que nous avons ensuite soumis à Chantal et Maouwia au cours des entretiens.

1.1.4. Entretien avec deux AVS professionnelles

Chantal et Maouwia sont deux aidantes professionnelles, initialement Auxiliaire de Vie Sociale elles sont devenues respectivement Aide Médico Psychologiques (AMP) et aide-soignante. Elles travaillent toutes deux auprès de personnes handicapées au sein d'une structure médico-sociale, proposant aux personnes accueillies des studios autonomes, et une équipe d'aidants présents constamment en relais, composée d'AVS, d'AMP, d'aide-soignante, et renforcée par les interventions ponctuelles des « paramédicaux » (les kinés, ergothérapeutes et psychologues). Mais antérieurement, elles étaient intervenues à domicile : la première pour relayer des parents de jeunes handicapés et la seconde auprès de personnes âgées. Elles représentaient donc deux facettes de la profession. En outre Maouwia, d'origine marocaine, était très sensible et encline à partager ses réflexions sur les questions interculturelles, ce qui me fut d'une aide précieuse pour interroger les compétences socioculturelles à acquérir.

Nous les avons rencontrées à deux reprises et au cours de nos entretiens²⁴, nous leur avons soumis nos suppositions quant à la nature des échanges langagiers afin qu'elles confortent ou modifient notre perception a priori des actes langagiers et des discours à l'œuvre sur le terrain. Leurs remarques nous ont permis d'ajuster nos premières hypothèses. Nous avons par exemple établi un planning d'intervention fictif pour notre simulation, elles nous ont invité à le modifier pour plus de vraisemblance, en ajoutant une période fixe d'intervention d'une soignante dans la semaine et un deuxième passage d'une des AVS le soir pour le coucher. Elles nous ont rassurée sur le fait que les périodes d'intervention de deux AVS travaillant en binôme pouvaient être effectivement non continues. Par ailleurs, en commençant à envisager une situation globale mettant en jeu deux personnages principaux : Katie, une AVS et Mme Thévenon, une personne âgée dépendante, nous avons rédigé des dialogues que nous estimions probables et représentatifs de situation d'échange en contexte professionnel entre aidé et aidant. Nous avons soumis ces dialogues à Chantal et Maouwia, dans l'un d'eux, Katie se rendait pour la première fois au domicile de Mme Thévenon où l'attendait la fille de cette femme âgée, qui avait été auparavant « aidante naturelle » auprès de sa mère et qui tenait à passer le relais et à donner des consignes quant à

²⁴ Cf : Annexe 3

l'intervention au domicile, en faisant visiter le logement. Dans le dialogue initial, la fille emmenait la nouvelle AVS visiter le logement en laissant Mme Thévenon au salon. Chantal et Maouwia m'ont alors fait remarquer que la personne aidée devait toujours être consultée et que, gardant toujours à l'esprit la nécessité de maintenir de la personne, il s'agit de ne jamais faire d'emblée sans elle ou pour elle, mais toujours comme si elle pouvait le faire et de lui laisser au moins le choix. Cette modification du dialogue se faisait alors en transcrivant les questions que les AVS auraient spontanément posées dans cette situation pour le rendre plus proche de la réalité des interventions. A partir des canevas de dialogue, elles réagissaient et proposaient des suppressions ou des ajouts.

Finalement, quoique nous ne disposions pas d'enregistrement d'interactions sur le lieu de travail, nous avons pu nous faire une idée assez précise de la nature des échanges et à défaut d'authenticité, nous avons cherché la précision du vraisemblable. Une fois cet inventaire des compétences verbales écrite et orales à posséder pour l'exercice du métier établi, après m'être fait une idée précise de la nature des échanges professionnels les plus représentatifs. Nous avons organisé cette matière à travers le canevas d'une « simulation globale » professionnelle.

1.2. Confrontation de référentiels professionnels et de formation

D'après la définition d'Anne Vicher, un référentiel « *se présente comme une typologie, une classification, un inventaire de compétences nécessaires à des activités. Les compétences sont définies au moyen de descripteurs qui s'appuient, en ce qui concerne leur formulation, sur l'expérience des acteurs praticiens concernés et doivent être reconnus clairs et pertinents par eux.* » Le métier d'AVS requiert la maîtrise de compétences techniques déjà clairement identifiées. Les référentiels-métier, les référentiels de compétences et d'activités professionnelles et les référentiels de formation et de certification concernant le DEAVS existent et sont extrêmement précis.

Mais l'exercice de la profession et le suivi de la formation professionnelle nécessite également la maîtrise des compétences clés, de compétences linguistiques, socio-culturelles et organisationnelles. Une compétence se développe et se transfère dans l'action, aussi s'agissait-il de définir les passerelles entre compétences langagières et actes professionnels. Grâce à des analyses croisées de ces différentes sources professionnelles, linguistiques et savoir de base, nous avons pu définir les objectifs de la formation linguistique en FLP / FLSco et de remise à niveau des compétences clés. Pour ce faire, nous avons analysé différents référentiels linguistiques, professionnels et de formation.

1.2.1. Les référentiels linguistiques

Le référentiel FLI (établi en coordination entre la DAIC et la DGLFLF) définit les conditions d'obtention du Label ou de l'Agrément FLI. Il évalue ainsi les compétences attendues du formateur FLI et non des objectifs de formation ou d'apprentissage en tant que tel. Nous nous y sommes donc peu référés.

Le Référentiel FLE du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) qui n'est plus à présenter, nous a beaucoup servi en revanche pour tisser des liens entre compétences professionnelles et compétences linguistiques d'autant qu'en préconisant une approche par les tâches la perspective actionnelle vise bien le développement des compétences.

Le référentiel de compétences du CASNAV s'adresse aux enfants primo-arrivants scolarisés en CLIN. Il s'appuie sur les catégories du CECRL mais prend aussi en compte les entrées qui structurent le Socle commun, notamment les connaissances et les capacités attendue du cycle 2 au cycle 3. L'outil hiérarchise les compétences en langue selon une échelle de trois niveaux allant de A1 à B1

1.2.2. Les référentiels des savoirs de base et compétences clés

Le Cadre national de référence de l'ANLCI définit 4 degrés dans la maîtrise des compétences de base et évalue les situations d'illettrisme à l'aune de la non-maîtrise des deux premiers degrés.

Le référentiel des savoirs de base (DGEFP/CQFD) (Dartois, 2000) est destiné « *aux publics de faible niveau de formation* » et définit huit domaines de savoirs de base. Il cherche à prendre en compte l'ensemble des savoirs de base, à analyser à la fois leurs logiques didactiques spécifiques et leurs liens transversaux.

Le Référentiel CCSPP (proposé par l'ANLCI) décrit les « compétences-clé » nécessaires pour s'insérer dans la vie professionnelle ou mesure un degré d'employabilité et « *s'efforce de faire le lien entre des capacités de base d'une personne et leur mise en œuvre dans le contexte du travail* » (Fernandez et Nedelec, 2009 : 5). Il distingue savoirs généraux (oral, écrit, calcul, espace-temps) et savoirs appliqués (informatique, attitudes et comportements...) qui correspondent à 6 des 8 compétences clés, et pour chacun de ces savoirs sont déclinés trois degrés de capacités professionnelles. Enfin il référence ces savoirs en trois pôles de compétences : réalisation (exécuter une tâche, comprendre et justifier), interaction (communiquer, participer à une décision) et initiative (faire face à un aléa, apprendre, tirer parti de l'expérience, faire preuve d'autonomie).

« *Compter* » (Girodet et Leclere, 2006) est à la fois un référentiel et un outil de formation à destination des formateurs enseignant les mathématiques à un public de niveau V et VI. Il décrit quatre paliers dans l'acquisition des compétences de base : l'écrit, les nombres, l'espace et le temps.

1.2.3. Les référentiels professionnels et de formation

Le référentiel de compétences et d'activité de l'Aide à domicile ²⁵ définit 6 grands domaines d'intervention qui sont ensuite détaillés en compétences elles-mêmes divisées en savoir-faire et savoir être. Le référentiel d'activités, quant à lui, détaille chaque grand domaine de compétence et capacité générale en actes concrets

Le référentiel de formation professionnelle et de certification DEAVS reprend le référentiel de compétences en précisant à titre indicatif le contenu thématique propre à chacun des 6 grands domaines. Pour chacun, il définit également le nombre d'heures d'enseignement théorique et de formation pratique. Chaque domaine se valide de façon indépendante aussi le référentiel de

²⁵ Cf. Annexe 6

certification décrit les modes de validation propres à chacun. Il indique la nature et le contenu de l'épreuve, sa durée, la notation, la qualité du ou des évaluateurs.

La démarche Compétence+ ²⁶ Ce projet (initié avec le soutien de la commission européenne, dans le cadre du programme Leonardo da Vinci 2007-09) a pour objectif de permettre d'identifier et de valoriser les compétences des intervenants de l'aide à domicile en général pour favoriser l'accès à l'emploi et la professionnalisation notamment par la Validation des Acquis de l'Expérience. S'il est très général, envisageant l'ensemble des métiers du secteur de l'aide à domicile, il a du moins le mérite de définir 12 compétences organisationnelles et sociales en définissant chacune des capacités corolaires. De plus, la démarche cherche à faire le lien entre des situations de vie et des compétences afin d'aider l'intervenant à « *découvrir l'ampleur de son expérience et de la verbaliser* », elle propose en outre des questionnaires basés sur des situations en contexte professionnel qui doivent permettre aux intervenants du secteur de l'aide à domicile d'identifier les compétences mobilisées dans le cadre professionnel, de comprendre et de connaître les limites de l'intervention et les responsabilités de l'aide à domicile en fournissant des explications permettant de comprendre pourquoi la réponse donnée est adaptée ou pas.

La confrontation de ces divers référentiels nous a permis de définir un référentiel de compétences langagières propres au domaine professionnel et de formation de l'AVS. D'autre part, cela nous a aidé à préciser les finalités éducatives et la démarche curriculaire de notre formation linguistique de préparation et d'accompagnement à la formation professionnelle DEAVS en organisant et en planifiant les objectifs pédagogiques des séquences d'enseignement /apprentissage.

1.3. Analyse des manuels de cours de préparation au DEAVS

Ne connaissant pas encore le formateur qui sera en poste et le choix du manuel qu'il opérera, nous avons analysé 2 manuels de cours, ainsi que plusieurs fiches-mémo ou ouvrage de travail en autonomie du concours.

Ce sont des ouvrages assez importants, le premier comporte 520 pages et le second 400 pages. Dans le premier manuel, tout est rédigé, les textes sont compacts et relativement denses, dans le second, toute une partie des fiches décrit des situations ou donne des informations par une liste de points ou des tableaux récapitulatifs qui invitent à verbaliser, reformuler pour soi le contenu de ces apprentissages. Les deux manuels suivent la même organisation globale, à savoir : chacun des 6 grands domaines de formation est divisé en grands thèmes (de 3 à 5). Les thèmes sont communs dans les deux cas suivant le référentiel de formation.

Dans le premier manuel, de Gordon et Gassier (2011), chacun de ces thèmes est ensuite découpé en sous-thèmes, eux-mêmes divisés par une liste numérotée d'items. L'organisation est donc complexe et peu lisible. Les sous-thèmes sont à cheval sur plusieurs pages, les illustrations se résument à des schémas. Le texte en en bleu, les titres en rouge, les schémas également se déclinent dans ses couleurs, donnant un côté assez sombre et désuet à la mise en page.

²⁶ Cf : <http://www2.competencesplus.eu/?/outil/Telecharger-les-outils-Competences>

Dans le second manuel, de Rebih-Jouhet, L. (2012), chacun de ces thèmes est ensuite découpé en une dizaine de fiches assez synthétiques, de connaissance ou techniques, tenant sur une double page assez aérée, rédigée avec une police assez grosse. Chacune des fiches techniques, propose en en-tête un objectif clairement formulé précisant l'intérêt des apprentissages de la double page. Des illustrations non schématiques, viennent étayer la compréhension textuelle. Le texte est en noir, les titres en rouges, les schémas et illustrations en couleur. En outre à chaque grand domaine correspond une couleur, toutes les pages ont un bandeau supérieur de la couleur correspondant au domaine, il est donc aisé de se repérer visuellement dans la progression.

Le premier propose des études de cas concrets pour chaque grand domaine, le second, outre des analyses de situation professionnelle propose des entraînements aux épreuves, des tests de connaissances et des outils et conseils méthodologiques pour construire le rapport et le dossier de pratique professionnelle. Pour l'ensemble des deux manuels : le niveau de langue est standard avec un lexique de diverses spécialités : médicale (hématites, leucocytes, plasma, hémostase...) biologiques (listériose, salmonellose, botulisme...), technique (feuille de glisse et de latéralisation, matelas et alèse de transfert...), sociologique et psychologique (précarité économique, subjectivité du sentiment, dissolution du cercle familial) juridique (le Parquet, la curatelle, la tutelle, le mandat de protection)... Les types de textes sont avant tout explicatifs, informatifs et descriptifs. Certains documents textuels sont plus spécifiques, des extraits de textes de lois ou des chartes (des droits et libertés de la personne dépendante par exemple) ou des codes d'étiquetage pour l'entretien des textiles sont ainsi greffés au cours ainsi que des documents de schéma injonctif, type recette ou fiche d'activité.

Nous cherchions dans ces analyses à repérer la structure des ouvrages, le niveau de langue employé et à définir les besoins langagiers ainsi que les compétences clés nécessaires pour suivre et valider la formation.

- Nous avons, dans cette première partie, explicité nos méthodes pour le recueil des données et la nature des supports qui nous ont servi à l'analyse des besoins objectifs pour la formation professionnelle et l'exercice du métier d'auxiliaire de vie sociale. Nous allons, pour poursuivre, présenter le public d'apprenants que nous avons eu en formation cette année, car il nous semble représentatif du public d'apprenants susceptibles d'être accueillis en formation linguistique et de remise à niveau en préparation à la formation au DEAVS. Seules deux de nos apprenants travaillaient dans le secteur de l'aide aux personnes, mais les niveaux et les profils d'apprenants seront vraisemblablement similaires.

2 – ANALYSE DU PUBLIC A PRIORI CONCERNE

2.1. Parcours scolaires du public d'apprenants accueillis en formation « FLE » en 2012-13

A l'échelle du groupe classe dont j'avais la charge, qui était composé de 17 étudiants, les expériences de formation initiale étaient très diverses : Ch. et Sm. avaient un niveau bac scientifique ou supérieur (2 ans de chimie) en arabe et FL2 (Maroc et Algérie) ; D., H., A., Si. avaient été scolarisés de 1 à 5 ans à l'école coranique (Mauritanie, Mali) dont l'un était imam et professeur d'arabe coranique ; K., B., So. avaient été scolarisés en FL2 (Haïti et Mali), 2 jusqu'au CE1 ; Mo. et Se. jusqu'au certificat d'étude ; F. avait été scolarisé en anglais (Gambie) ; Mk., Mm., Ca., Sey., Fh. n'avaient pas du tout été scolarisés dans leur enfance (Mali, Sénégal, Maroc).

Évalués d'après le CECR, leurs niveaux étaient très hétérogènes : concernant les compétences écrites, certains avaient un niveau A1.1 et d'autres préparaient les épreuves du niveau B2. Mais ces 17 personnes, vivant en France depuis plusieurs années, étaient toutes francophones de niveau A1/A2 au minimum à l'oral. A ce groupe régulier s'ajoutait ponctuellement 3 apprenants non francophones : l'un roumano-tunisien, le second égyptien et le troisième tunisien, ayant été scolarisés tous trois en arabe, les deux premiers jusqu'au niveau supérieur, l'autre jusqu'au collège), deux maîtrisant l'anglais, le troisième pas.

Parmi les 7 personnes n'ayant jamais été scolarisées du tout ou ayant étudié l'arabe coranique mais n'ayant pas été scolarisées dans les écoles nationales : D. était imam et enseignait l'arabe classique, il s'était alphabétisé en français en autodidacte. Trois autres : Ca., Mm. et H. s'étaient familiarisés avec l'écrit avec des lettrés au foyer puis dans leurs pratiques quotidiennes. Deux autres : A. et MK. avaient été alphabétisés au centre de formation dans la première partie de l'année puis avaient rejoint le groupe dit « FLE ».

2.2. Entretiens auprès d'étudiantes d'EDIFOR se destinant à l'aide à domicile.

Nous avons mené un entretien²⁷ auprès de deux stagiaires, K. et F. en formation linguistique à EDIFOR au sein du groupe dit « FLE » et qui souhaiterait obtenir le titre d'Auxiliaire de Vie Sociale. En effet, les données recueillies auprès des AVS ou au travers l'analyse des référentiels et des manuels nous donnaient matière à prévoir les besoins « objectifs » des apprenants en formation, de se représenter les compétences à acquérir, mais nous souhaitions connaître également les attentes, les motivations internes, les besoins « subjectifs » d'apprenants susceptibles d'entrer en formation de préparation au DEAVS. Nous les avons interrogées sur leur projet professionnel, leurs représentations de l'Écrit, les besoins qu'elles énonçaient, leurs attentes et leurs appréhensions quant à la formation professionnelle, leurs regrets par rapport à la formation linguistique suivie.

K. a été scolarisée jusqu'en CE1 en Haïti, elle a dû arrêter pour des raisons familiales, suite au décès de sa mère. Elle possède des compétences orales de niveau B1 et des compétences écrites plus faibles, avec des difficultés en compréhension détaillée, face aux informations

²⁷ Cf. Annexe 4

implicites et dans le travail d'inférence. En production, les compétences de niveau A2 sont acquises mais elle doit améliorer l'attention portée à la correction linguistique et la cohérence dans la rédaction de textes longs.

Elle travaille actuellement comme agent d'entretien et de service en milieu hospitalier auprès surtout de personnes âgées. Ses activités se limitent à l'entretien des chambres et au service des repas. Elle apprécie beaucoup ce public et aimerait pouvoir passer plus de temps et accompagner véritablement les personnes âgées dans leur quotidien à domicile. C'est pourquoi K. aimerait et envisage de suivre une formation pour passer le DEAVS. Mais elle ne se sent pas à la hauteur. Elle a en effet auparavant suivi une formation en CAP « vente en produits frais » qui demeure comme une expérience douloureuse d'échec. Elle n'a pas pu obtenir le diplôme et a vécu sa formation avec un complexe d'infériorité, rencontrant des difficultés à l'écrit en français et en mathématiques et se heurtant aux moqueries des autres élèves. C'est pourquoi elle avait souhaité reprendre une formation linguistique et de remise à niveau et s'était inscrite à Edifor. Elle espérait pouvoir ensuite envisager plus sereinement son évolution de carrière, néanmoins après 6 mois de formation (il lui restait 2 mois de formation au moment du premier entretien) elle ne se sentait toujours pas prête à suivre une formation diplômante, minimisant encore ses compétences, écrites en particulier. Et au cours d'un deuxième entretien à l'issue de la formation linguistique, K. déclarait souhaiter suivre la formation de préparation au DEAVS à distance, ayant trouvé un organisme qui lui garantissait de pouvoir travailler à son rythme avec l'appui d'un tuteur et d'échelonner la formation sur 3 ans au besoin. Cette option la séduisait et la rassurait, d'autant qu'elle expliquait avoir pris confiance dans son recours à l'outil informatique durant la formation. Cependant, il est apparu qu'elle se représentait avec difficulté les types de tâches scolaires qu'elle aurait à réaliser, les types de textes auxquels elle pourrait être confrontée et l'organisation, la planification que requiert une formation à distance.

F. travaille déjà comme aide-ménagère et assistante de vie mais ne possède aucun titre professionnel et souhaiterait valoriser ses compétences. Très investie dans son travail, elle aimerait pouvoir aller plus loin dans les relations d'aide qui s'instaure aux personnes, pouvoir donner les toilettes ou accompagner les personnes en dehors de leur domicile afin de maintenir leur autonomie et leur vie sociale. Ainsi, elle déclarait souhaiter devenir auxiliaire de vie sociale mais le contenu et les exigences de la formation DEAVS lui étaient très flous et la perspective d'une autre formation longue (1064h) l'effrayait.

F. a été scolarisée jusqu'en 6^{ème} en Gambie, mariée à un sénégalais francophone et en France depuis 17 ans, elle possède en français des compétences orales de niveau A2, néanmoins, ces compétences écrites sont entravées par un profil de « lecteur devineur » très marqué, elle procède quasi-exclusivement par adressage dans son traitement de l'écrit. Le processus de planification et de lexicalisation lors de la mise en texte est encore à développer. Le filtre phonologique doit en outre être encore affiné pour améliorer les compétences de transcription en assemblage. L'étendue et la maîtrise du lexique ainsi que les compétences phonétiques et grammaticales doivent être approfondies. Ces difficultés ont été longtemps mal diagnostiquées et ces progrès s'en sont vus limités cette année. Elle craint ainsi de ne pas être à la hauteur d'une formation où l'écrit est le support des apprentissages : « moi, j'ai encore besoin d'apprendre à écrire ». Elle s'est donc montrée très intéressée par la possibilité qu'offre la VAE que je lui ai fait découvrir. Elle est néanmoins relativement âgée (49 ans) et hésite encore à entreprendre cette démarche qui lui apparaît coûteuse en temps, lourde du point de vue administratif et inquiétante

quant à l'exigence de rédaction : présentation du projet, de lettre de motivation, de récits d'expériences, de modules de formation complémentaire. Elle hésite en outre à simplement « *rentrer au pays* », en Gambie et y vivre du petit pécule qu'elle a pu se mettre de côté durant ces années de travail en France.

K. et F. sont donc représentatives des publics qui seraient susceptibles d'entrer en formation, la première relevant plutôt d'une remise en confiance vis-à-vis de l'écrit et de remise à niveau des compétences de base et de la culture générale liée à la formation, la seconde manifestant le besoin d'abord d'améliorer ses compétences dans le traitement de l'Écrit, dans les procédures de mise en texte et approfondir ses compétences linguistiques. F. serait amenée à suivre les trois étapes de formation et K. pourrait entrer seulement dans un deuxième temps de formation.

2.3. Identification des besoins du publics accueilli en formation « FLE » en 2012-13 et mise en évidence de la diversité de ces besoins

2.3.1. Diversité de maîtrise des compétences clés

Les compétences clés maîtrisées variaient d'un apprenant à l'autre et le degré de maîtrise de chacune des compétences.

Concernant les repères spatio-temporels, la représentation graphique du monde : la droite et la gauche était claire, en revanche les points cardinaux, l'orientation sur une carte ou un plan n'allait pas de soi pour la majorité. La représentation vue du dessus en deux dimensions, qui ne permet pas d'évaluer la hauteur de l'objet, posait problème pour beaucoup, notamment pour les plans de maisons, or A. et Mo. souhaitaient devenir plombier. Globalement, les capacités de schématisation étaient à développer.

Les compétences mathématiques avaient pour tous fait l'objet d'un premier apprentissage empirique au contact de la vie quotidienne. Dans leur expérience du commerce formel ou informel et dans la pratique des « tontines »²⁸ par exemple, les apprenants avaient développé de réels savoir-faire en calcul (addition et soustraction du moins). Cependant ces compétences étaient hétérogènes, et surtout voire exclusivement mentales. Le rapport au calcul était donc avant tout oral. A. et Ca. notamment ne maîtrisaient pas les multiplications simples quand Mm. et H. étaient très performants, même sur des multiplications complexes : mais aucun ne savait poser leurs calculs par écrit. Ainsi poser une opération, expliciter un calcul par écrit, faire des comptes écrits pour en laisser une trace, lire un relevé de compte ou vérifier une fiche de paie peuvent rapidement poser problème. D'autres, tels B. ou So. étaient familiers des mécanismes théoriques d'arithmétique à l'écrit, mais ils leur coûtaient de résoudre un problème simple. F., Sk. ou Mo. en revanche montraient un raisonnement logique poussé et efficace. Pour la majorité, la conversion des unités de mesure, la proportionnalité et le calcul d'un pourcentage demandaient à être travaillés.

En informatique, Sk. et Sm. étaient déjà à l'aise avec Excel quand Mk., A., Sey. et D. découvraient le clavier et la souris. Beaucoup comme F., K. ou Mm. avaient déjà utilisé internet avec l'aide de proches mais n'étaient pas encore autonomes pour gérer une boîte mail ou faire une recherche efficace en ligne. Hormis Sk., Sm. et Ch., tous découvraient le traitement de texte. Pour

²⁸ La tontine est un système d'investissement dans lequel les bénéficiaires sont répartis entre les souscripteurs, il fonctionne sur le principe d'une mutuelle informelle.

certains, tels H., B. ou D. la confusion entre traitement de texte et internet, fichier du bureau et boîte mail fût longue à clarifier.

2.3.2. Diversité dans le degré de « connaissances du monde »

La plupart des enseignements du FLE considèrent souvent que la connaissance du monde est suffisamment partagée, que le découpage du monde est suffisamment congruent pour que la communication soit efficiente. Avec ce public, la nécessité s'imposait de ne pas négliger le travail des connaissances en culture générale.

En effet, il nous est arrivée plusieurs fois de percevoir plus qu'un hiatus dans les descriptions du monde, qui ne tenait pas seulement à une forme de relativisme culturel mais souvent à une absence de culture scientifique, concernant la représentation du cycle de l'eau ou du système solaire par exemple, puisque plusieurs apprenants découvraient cette année la révolution copernicienne. Quant à la « *connaissance des lieux, institutions et organismes* » cité par le CECR comme connaissance du monde, 11 des 18 apprenants n'avaient jamais quitté la région parisienne et ne se représentait la France qu'à travers ce prisme, trois d'entre eux n'étaient en outre jamais allé se promener à Paris hors des foyers du XIXème et n'avaient que très peu de repères dans Paris intramuros. Par ailleurs, travaillant sur le droit de vote des étrangers, il est apparu la plus grande confusion quant aux repères sur l'échiquier politique, au point qu'un des apprenants, syndiqué chez Sud Rail se considèrait de droite. La plupart connaissait le terme de laïcité mais ne savait pas à quoi l'associer et le percevait plutôt comme un élément culturel français négatif, en conflit avec leur pratique religieuse. La curiosité des apprenants était vive cependant, et travailler sur des questions mettant en jeu les compétences inter et socio-culturelles animait la classe et motivait beaucoup.

2.3.3. Diversité des compétences communicatives orales

Du point de vue communicatif, les apprenants étaient efficaces à l'oral, vivants tous en France depuis 5 à 22 ans. Certains souhaitaient améliorer leurs compétences orales, mais pour d'autres, possédant une interlangue qui, quoiqu'ayant fossilisé des erreurs, demeurait suffisamment efficace pour gérer la vie quotidienne, le travail des compétences orales n'apparaissait pas nécessaires. Ils entraient en formation avec des attentes focalisées sur le développement des compétences écrites. L'asymétrie des compétences écrites et orales demandaient à se concentrer d'abord sur les compétences écrites, pourtant les performances de mise en œuvre de celles-ci étaient souvent amoindries par le manque de correction linguistique en termes phonologiques, grammaticaux et syntaxiques, qui se manifestait également à l'oral.

La première difficulté résidait ainsi souvent dans la prise de conscience de la possibilité et de la nécessité d'améliorer les compétences communicatives orales pour favoriser l'acquisition de compétences écrites performantes. Certains étaient rétifs à travailler l'oral, Sey se rebiffait lorsqu'au départ, je l'invitais à focaliser son attention sur les formes orales qu'il utilisait : « *apprends-moi à écrire, c'est tout ce que j'ai besoin !* » ou Ca. : « *on sait parler, ça y'a pas d'problèmes, c'est écrire qui est difficile* ». Il s'agissait alors d'apprendre à apprendre quelque chose que l'on croyait acquis.

2.3.4. Diversité des compétences dans les processus de traitement de l'Écrit

Les compétences scripturales et de lecture font appel à plusieurs processus qui eux-mêmes mobilisent des capacités de perception, mémoire, catégorisation et compréhension qui se développent partiellement en amont de l'entrée dans l'écrit mais également par le biais des apprentissages spécifiques au traitement de l'écrit.

Le développement de ces habiletés préalables ou concomitantes des premiers temps de l'entrée de l'écrit, ce que l'ANLCI nomme des « *repères structurants* », ne s'est pas réalisé de manière homogène dans le cas de ce groupe d'apprenants adultes ayant été peu ou pas scolarisés et qui ont des parcours d'apprentissages ou d'acquisition peu balisés. Chacun a construit des compétences et un rapport à l'écrit singulier. Tous les apprenants avaient été alphabétisés et avaient acquis les conventions et mécanismes de base de la lecture et de l'écriture de la fusion syllabique, tous avaient accepté le principe de la multiplicité des orthographes de la langue française. Ils maîtrisaient le degré 1 des compétences de base défini par l'ANLCI « *permettant de se repérer dans l'univers des nombres (base de la numération), dans l'espace et dans le temps, de participer à des échanges oraux avec des questions-réponses simples...* ». Et tous avaient entamé l'acquisition des compétences fonctionnelles pour la vie courante (degré 2) « *permettant, dans un univers familier, de lire et d'écrire des phrases simples, de trouver des informations dans des documents courants, de donner et de prendre des informations orales lors d'un entretien, de résoudre des problèmes de la vie quotidienne nécessitant des calculs simples* ». Pourtant, certains devaient encore consolider ce socle, du point de vue de la motricité du geste graphique ou de la précision de la transcription phonographique. Sey, par exemple, était encore très lent dans la formation des lettres. D. en revanche montrait déjà une grande aisance dans la formation des lettres mais, ayant appris l'ensemble des formes manuscrites en autoapprentissage sans s'interroger sur leurs fonctions respectives, il utilisait indifféremment les majuscules et les minuscules et avait fixé son système graphique dans cet incohérence fonctionnelle.

Certains apprenants ne procédaient que par adressage ou par assemblage comme ce fut le cas cette année pour A., G., Sey. peinant à déchiffrer ou à envisager la phrase dans son ensemble quand d'autres, comme Ca. ou F., présentaient un profil aigu de lecteurs-devineurs, rapides mais enclins à surinterpréter. Pour améliorer ces compétences dans le traitement de l'Écrit, peu efficaces car trop parcellaires, nous proposons des exercices qui travaillaient alternativement, successivement l'une ou l'autre procédure. Pour les compétences de lecture par exemple, le travail pouvait porter spécifiquement sur le développement de l'empan de lecture en s'obligeant à fixer quelques points sur l'ensemble d'une ligne puis sur la rigueur du déchiffrage, ce qui constituait chaque fois une perte de temps pour une partie du groupe. Ces procédures de traitement de l'écrit par adressage ou par assemblage avaient pu sembler acquises au moment du positionnement dans le groupe FLE. Or le test de positionnement évalue les acquisitions en un temps T, en cherchant la conformité dans les productions avec les prérequis établis pour l'entrée en formation, elle n'évalue qu'une performance qui ne garantit pas la stabilité de ces acquisitions. Ainsi A. notamment, au cours de l'année, à cause de problèmes familiaux, a non seulement freiné sa progression mais a connu des résurgences de difficultés relevant encore d'un travail de stabilisation des procédures d'assemblage et de déchiffrage. La lecture orale était donc encore un exercice très laborieux pour ceux qui procédaient trop par adressage et esquivaient le déchiffrage comme pour ceux qui déchiffraient scrupuleusement sans vision globale des mots et de la phrase. Et même parmi ceux qui avaient une relative aisance en lecture, rapidité et bonne oralisation, certains n'en étaient pas pour autant des lecteurs efficaces du point de vue du sens, il a fallu développer peu à peu les stratégies d'accès au sens. En compréhension écrite, les documents étaient le plus souvent compris

de manière globale mais l'interprétation était parfois approximative. Certains se laissaient facilement déstabiliser par les mots inconnus, d'autres peinaient à opérer des inférences pour déceler les informations implicites ; ils devaient travailler la reconnaissance d'indices. En outre, la plupart des apprenants de niveau A2+ B1 se sentaient vite désemparée face à des textes longs et denses, comme un article de journal ou une double page d'un manuel de préparation au DELF A2 ou B1 par exemple. En vue d'une formation qui prendra appui sur des manuels de cours de 400 à 500 pages, il apparaît donc nécessaire d'appivoiser le face à face avec des doubles pages de textes en format A4.

Quant aux compétences scripturales, la transcription des phonèmes demeurait pour certains approximative (ajout de voyelles dans les groupes consonantiques, omission ou inversion de syllabes)... Pour les apprenants de niveau A2- B1, au-delà des difficultés lexicales ou syntaxiques, certains apprenants, très synthétiques, montraient des difficultés à entrer dans le détail d'un récit, d'une explication, d'autres plus prolixes transcrivaient les courants de conscience sans structurer le texte. La planification, l'organisation et la précision des messages lors de la mise en texte devait être approfondies et un étayage important était nécessaire pour la mobilisation et l'organisation des idées ainsi que pour le développement des stratégies de compensation telle la restructuration, la périphrase, la substitution, et finalement pour la vérification au terme de la mise en texte. Même pour les apprenants qui montraient une vraie aisance communicative à l'écrit, une expression assez fluide, l'organisation du discours quant à la cohérence et à la cohésion dans la progression et la relation logique des idées était fragile et à préciser.

2.3.5. Diversité des perceptions de soi

Les apprenants avaient plus ou moins confiance en eux, certains pouvaient dévaloriser et d'autres surestimer leurs compétences. Ce n'est pas parce qu'ils y recourent peu que l'écrit ne fait pas partie de leurs pratiques, simplement ils minorent parfois la légitimité ou la validité de ces pratiques, jugeant qu'elles ne relèvent pas d'un savoir écrire, ayant l'impression d'un bricolage hasardeux et ne pouvant objectiver leurs compétences. Ainsi F. en début d'année déclarait qu'elle aimerait savoir écrire des messages pour communiquer plus facilement avec son employeur, en avançant dans la discussion, il est apparu qu'elle écrivait déjà ces messages et que la communication écrite était efficace. Simplement, elle qui avait été scolarisée en anglais jusqu'en 6^{ème}, jugeait ses messages trop imparfaits et faisait primer la perfection sur la communication.

D'autre part, tous les apprenants n'étaient pas à même de nommer ou de décrire leurs difficultés, ou leur manière de procéder dans le traitement de l'écrit. A. ou H. qui fonctionnaient exclusivement par déchiffrement, qui progressaient pas à pas voire butaient sur les syllabes et les mots sans concevoir que leur stratégie était insuffisante, envisageaient mal la possibilité de fonctionner autrement. L'adressage n'était pas spontané, ils avaient à se représenter cette autre manière d'appréhender le mot, la phrase ou le texte. Inversement, F., parangon du « lecteur-devineur » qui recourait d'abord et avant tout à un lexique mémorisé sans analyser correctement toutes les syllabes du mot lu n'était pas forcément à même de nommer la manière dont elle procédait et ce qui lui faisait défaut.

Finalement, dans leurs progrès, certains comme Mm., So. et D. voulaient lire un continu encouragement, ne retenaient que ce qui s'améliorait dans une forme de satisfaction un peu quiète, qui ne se projetait pas à l'aune de nouveaux objectifs et d'autres comme K. ou H. ne percevaient que la lenteur des progrès et se décourageaient constamment. Cet égo satisfait et ce manque

d'estime de soi dans ses pratiques de l'écrit doivent tendre ensemble vers des objectifs communs. Il s'agit donc d'une part de faire prendre conscience aux apprenants peu confiants de leurs capacités et de les aider à les prendre pour appui ; et d'autre part d'aider les apprenants plus orgueilleux à reconnaître et cerner leurs difficultés, à leur attribuer une cause afin de pouvoir y remédier activement. Pour les auteurs de 'Evaluer les illettrismes' : « *l'image de soi est au carrefour de la dimension affective (la manière de se ressentir, les sentiments que l'on ressent face à soi-même) et de la dimension métacognitive (les capacités à analyser sa propre activité, ici de lecteur ou de scripteur, sur la base de la reconnaissance de ses compétences)* » (Besse et al., 2004 : 161). Et pour permettre une modification progressive de l'image de soi, l'approche doit être bienveillante. Il est important que le formateur puisse se positionner comme accompagnant et non comme correcteur.

2.3.6. Diversité des compétences linguistiques et métalinguistiques

Dans cette mésestime de leurs compétences intervenait souvent le fait qu'ils étaient en difficulté pour justifier ou expliquer leurs procédures de traitement de l'écrit. Ces apprenants déjà partiellement francophones utilisent telles ou telles structures par usage et ne savent pas expliciter le « pourquoi du comment », ils n'ont pas les « mots » pour commenter ce qu'ils écrivent, pour parler de la langue. Au début de la formation, avant qu'ils ne se soient approprié des procédures d'autocorrection, ils me demandaient toujours de valider leurs productions. Si je les invitais à justifier le choix d'une forme, d'un terme ou d'une construction syntaxique, Mm. pouvait s'exclamer : « *Moi, je sais pas pourquoi j'écris ça comme ça. J'ai jamais appris.* » ou H. : « *Mais c'est à toi de nous dire* ». D'autres en revanche, comme Ca. ou D. prenaient plaisir à nommer les structures employées : un passé simple, un subjonctif, un adjectif possessif... à faire étalage d'un « savoir » qui ne se traduisait pas nécessairement en compétences communicatives. Ils avaient pu acquérir ce savoir par un auto-apprentissage livresque ou auprès de lettrés se rengorgeant des difficultés du français et leur ayant fait apprendre des tableaux de conjugaison. Ils pouvaient ainsi reconnaître et identifier des formes, ils marquaient leur emprise sur la langue qu'ils croyaient synonyme de maîtrise, aussi demandaient-ils souvent des exercices structuraux. Mais de la formation à l'emploi des structures, c'était un gouffre qui s'ouvrait.

Le recours aux termes métalinguistiques doit ainsi être limité mais il convient d'encourager à un travail des compétences métalinguistiques sur l'emploi des formes, en conviant les apprenants, non pas à nommer, mais à verbaliser leur choix des formes employées.

D'un point de vue linguistique, en partant des productions des apprenants de cette année, tout spécifiquement des deux stagiaires qui auraient été potentiellement intéressées par la formation, nous avons tenté de recenser les principaux problèmes linguistiques rencontrés et nous avons établi une typologie des erreurs les plus fréquentes²⁹. Les extraits de production écrite de K. et F. montrent assez bien combien la limite, entre le FLS et la remédiation à l'illettrisme aux degrés 3 et 4 du cadre de référence de l'ANLCI, peut être ténue lorsqu'il s'agit non plus de la maîtrise de la langue mais de sa correction. Ils mettent également en évidence la difficulté à définir un niveau minimal, dans l'évaluation initiale. En effet, ces apprenants ne relèvent plus de l'alphabétisation, mais des résurgences de difficultés dans les procédures de traitement de l'écrit se produisent régulièrement.

²⁹ Cf : Annexe 5

2.3.7. Diversité des représentations de l'apprentissage

Les représentations de ce que doit être l'apprentissage varient d'un apprenant à l'autre. Qu'ils aient été scolarisés ou non, chacun se fait une idée de ce que doit être une classe, une situation d'enseignement/ apprentissage. Qu'ils aient été scolarisés dans le pays d'origine, en français ou dans une autre langue, ayant étudié l'arabe à l'école coranique par exemple, les apprenants ont souvent appris à lire en imitant la prononciation exacte que le maître propose, et à se reprendre s'il les corrige. Ils ont appris dans le silence et l'imitation et souhaitent ainsi 'recevoir' un enseignement. Certains ayant poussé plus avant leur apprentissage, de l'arabe classique notamment, auront des représentations très grammaticales de l'apprentissage d'une langue et seront probablement dans cette attente d'une analyse structurale du système linguistique. D. brillait par ses capacités d'analogie entre la grammaire arabe et française et souhaitait s'en tenir à ce brio du grammairien, estimant que la maîtrise de la grammaire était équivalente à la maîtrise de la langue. Il souhaitait ainsi apprendre des formes par cœur et attendait qu'on lui demande de les restituer telles quelles, d'autres au contraire ne se prêtaient que difficilement au travail de mémorisation. Le réemploi dans une expression écrite personnelle des formes étudiées était coûteux. Il faut créer les conditions induisant le réemploi de ces formes de manière réfléchie et non automatique.

Les différentes représentations de l'apprentissage et attentes vis-à-vis du plan d'enseignement doivent être amenées à converger pour une meilleure implication de l'ensemble du groupe. Mais les stratégies d'apprentissages de chacun doivent pouvoir être différenciées et encouragées respectivement.

2.3.8. Diversité des motivations à l'apprentissage et au travail des compétences écrites

La motivation est souvent une pierre d'achoppement des groupes d'adulte en formation linguistique et de remise à niveau. Pour la formation que nous préparons, le projet professionnel étant commun à l'ensemble des apprenants, cela facilite considérablement le travail et permet de l'organiser selon ces objectifs spécifiques. Les motivations à l'obtention de ce diplôme sont prévisibles, la majeure partie des apprenants cherche à accéder à une plus grande mobilité professionnelle, à développer et à valoriser ses compétences afin de pouvoir prétendre à un meilleur salaire et à plus de reconnaissance sociale. Néanmoins, les motivations dans l'apprentissage de l'écrit peuvent beaucoup diverger. Il est important de définir les facteurs internes qui poussent la personne à investir le travail sur ses compétences écrites.

Cette année, certains n'ayant jamais été ou trop peu longtemps scolarisés, cherchaient à saisir une chance qui ne leur avait pas été donnée d'apprendre plus jeunes, ils souhaitaient apprendre avec avidité. Ceux ayant déjà été scolarisés, comme Mo. ou Sk. cherchaient à perfectionner leur niveau de maîtrise du français et/ou à reprendre confiance en eux, pour ne pas risquer un échec lors de la passation du diplôme. Ainsi pour K., l'enjeu était de dépasser les échecs scolaires antérieurs. Pour Mm et B., les motivations étaient surtout fonctionnelles la question était de pouvoir s'adapter à un changement professionnel, de bénéficier d'un sas de pré-formation professionnelle (le temps d'articuler rêve et réalité, de remonter le niveau en écrit), mais également communicationnelle puisque Mm. voulait écrire son récit de vie. Pour D., Ca., Fh. : les motivations étaient plus familiales, l'enjeu était d'être capable de maîtriser la vie en France ainsi que celle des proches (décider, poser des choix pertinents, faire face aux exigences administratives et sociales de la vie en France, mieux parler, travailler, passer son permis, suivre la scolarité des enfants...) D'autres encore montraient des motivations culturelles en se montrant passionnés par l'actualité ou par un domaine particulier, H. voulait ainsi lire de la poésie et B. souhaitaient « *tout comprendre*

dans le journal ». Enfin pour A., Mk., G. ou Sey., la motivation consistait à apprendre surtout à lire et écrire pour sortir de la dépendance et ne plus être obligés de demander l'aide de tiers pour des démarches quotidiennes : faire les courses, payer le loyer, gérer son budget, remplir les papiers...

Dans le cadre de la formation de préparation au DEAVS, tous auront évidemment des motivations professionnelles communes, mais outre l'ambition professionnelle connaître les motivations propres à chaque apprenant pour s'approprier l'écrit permet de les encourager davantage, de manière plus sensible et pertinente.

- L'hétérogénéité des profils, des rapports à l'écrit et des degrés de maîtrise des différentes compétences caractérisait donc un public de niveau A1.1-B1, qui correspondra au niveau accueilli en formation linguistique et de remise à niveau en vue de passer le DEAVS. Partant de notre expérience de formatrice, cette connaissance et cette prise en compte de besoins spécifiques au public présumé a permis d'éclairer l'analyse des besoins objectifs liés à la formation et à l'exercice de la profession d'AVS que nous allons présenter à présent.

3 – ANALYSE DES BESOINS

3.1. Des compétences du niveau B1+/B2

3.1.1. Evaluation des besoins linguistiques en situation professionnelle à partir du référentiel d'activité de l'AVS

De nombreuses situations de communication orale avec la Personne Aidée, induites par le référentiel d'activité de l'AVS, pourraient se contenter d'actes de langage considérés par le CECR de niveau A2 : parler de l'environnement quotidien « *pour accompagner dans les activités de loisirs et de la vie sociale* », donner des instructions et des conseils pour « *aider à l'habillage, à la toilette ou à la prise de médicaments* », demander des informations, proposer de l'aide ou un service et demander un accord ou un avis pour « *organiser son intervention en collaboration avec la personne aidée* », rassurer, encourager pour « *stimuler les activités intellectuelles, sensorielles et motrices par les activités de la vie quotidienne* », donner brièvement des justifications, expliquer ses projets... Mais si c'est d'abord et avant tout la maîtrise fine et riche de langue des situations quotidiennes, de l'expression des émotions et des opinions qui assure la profondeur des échanges possibles entre Personne Aidée et AVS et la qualité de l'aide et du soutien apportés, un niveau B1 est requis.

Ensuite bien sûr, il convient d'acquérir des compétences ciblées quant à la maîtrise d'un français technique, certains actes langagiers présentent effectivement une certaine technicité qui ne s'improvise pas (comprendre en détail la posologie d'un médicament, les commentaires médicaux d'un soignant, remplir un cahier de liaison, rédiger un compte rendu d'évaluation d'intervention...). Il convient surtout d'oser écrire dans le cadre de la formation puis dans le cadre professionnel et au-delà dans la vie quotidienne. Pour les activités de communication et de liaison orale et écrite avec les autres aidants, soignants ou parents, les exigences linguistiques tiennent plus du niveau B1. En production orale et écrite, l'AVS doit être en mesure notamment et avec quelques nuances de :

- décrire une action au passif pour « *décrire les soins reçus par la Personne Aidée, intervenir en coordination avec les autres intervenants au domicile* »
- exprimer une opinion dans le détail pour « *contribuer à l'élaboration du projet d'individualisé* » et « *participer à la vie de l'établissement ou du service* » « *négozier avec la personne en situation de besoin d'aide et les aidants naturels* » et pour « *formuler des hypothèses et des préconisations* »
- exprimer la cause et la conséquence pour « *appréhender les conséquences des pathologies et déficiences dans la vie quotidienne de la Personne notamment* » ou pour « *identifier et comprendre les modifications de la situation de la personne et du contexte de travail.* »,
- parler du passé pour « *rendre compte de son intervention auprès des personnes aidées* » « *ajuster son intervention en fonction (...) des évolutions constatées* »
- rapporter un discours au présent et au passé pour « *travailler en équipe* »
- décrire un phénomène, un fait pour « *contribuer à l'analyse de la situation sur le terrain* ».

En compréhension, les apprenants devront être à même de comprendre des consignes professionnelles et de suivre des réunions professionnelles. Concernant les discussions et réunions

formelles, le CECR divise la compétence de compréhension du B2 en deux degrés. Tout d'abord, l'apprenant doit pouvoir « *participer à des discussions formelles habituelles ou non et suivre une discussion sur des sujets relatifs à son domaine, comprendre dans le détail les points mis en évidence par le locuteur, il doit pouvoir justifier et défendre son opinion, évaluer d'autres propositions ainsi que répondre à des hypothèses et en faire* ». Ensuite, l'apprenant doit pouvoir « *suivre une conversation animée, en identifiant avec exactitude les arguments qui soutiennent et opposent les points de vue afin de pouvoir exposer ses idées et ses opinions et argumenter avec conviction sur des sujets complexes et réagir de même aux arguments d'autrui* »

Il ne s'agit là que d'exemples qui mettent en évidence la nécessité de maîtriser a minima un niveau B1 pour les 5 compétences langagières du CECR et de tendre vers un niveau B2 pour les compétences de compréhension et de production orale.

3.1.2. Evaluation des besoins linguistiques nécessaires pour passer les épreuves du DEAVS

Nous avons analysé dans les grandes lignes un test d'entrée en formation que nous avons trouvé sur un forum internet dédié aux métiers du social, sur un fil de discussion entre postulants à la formation de préparation au DEAVS³⁰ qui témoignaient des sujets d'épreuves d'admissibilité à la formation proposée par le GRETA en 2008. Le test se composait de 10 questions auxquelles il fallait répondre en 1h30. La première question exigeait de connaître l'actualité et de pouvoir exprimer ses émotions, donner et justifier une opinion (*1 Citez un évènement récent de l'actualité qui vous a le plus touché et pourquoi ? Donnez trois raisons.*) D'autres, à travers des mises en situations, nécessitaient de donner son opinion, formuler des hypothèses ou des préconisations, expliquer une démarche (*2 Mme X chez qui vous travaillez, a accueilli son petit-fils ainsi que sa famille qui ont séjourné chez elle quelques jours. Mme X vous demande de nettoyer les chambres utilisées par sa famille. Que faites-vous ?*) Certaines invitaient même à nuancer une réponse – faire des concessions (*4 Vous vous occupez d'un adolescent. C'est la période du ramadan. Il est malade mais continue de jeûner. Qu'en pensez-vous ?*), à s'exprimer sur des sujets abstraits, choisir des arguments pertinents pour illustrer son propos (*8 La crise d'adolescence. Donnez un exemple. / 9 Le bébé est-il une personne ?*). D'autres encore demandaient d'exprimer des relations logiques, les conséquences d'un phénomène notamment (*3 Conséquence du vieillissement d'une personne ?*).

Les compétences à mobiliser pour satisfaire à ce test d'entrée, les compétences attendues pour l'entrée en formation requièrent donc la maîtrise d'un niveau B1 bien stabilisé à l'écrit au minimum. Ainsi, la sélection peut « mettre sur la touche » de nombreuses personnes possédant largement les compétences orales mais qui peuvent avoir des compétences écrites trop fragiles ou même simplement manquer de confiance à l'écrit.

Durant la formation à proprement parler, outre l'aspect technique des sujets (les dimensions physiques, physiologiques et psychiques, sociales et culturelles...) et les compétences lexicales qui leur sont liées, les étudiants en formation professionnelle doivent être capable de :

- prendre des notes. D'après le CECR, un apprenant de niveau B1 doit pouvoir « *prendre des notes suffisamment précises pour les réutiliser ultérieurement à condition que le sujet appartienne à ses*

³⁰ Consultable sur <http://www.lesocial.fr/forums/read.php?f=21&i=31486&t=31486>
(Témoignage de « Michelcmel » le 18/06/2008)

centres d'intérêt et que l'exposé soit clair et bien structuré ». Cette situation correspond à priori à un contexte de classe, où l'exposé du formateur professionnel sera à priori clair et structuré.

- rédiger un rapport de stage décrivant une situation d'accompagnement des personnes rencontrées en stage et le soutenir à l'oral (pour valider le DF2), soit de faire un exposé précis puis de répondre à des questions en justifiant de manière argumentée. Forn et Rolland (2013 : 115) qui présentent les annales corrigées du DEAVS souligne que la soutenance à l'oral impliquera de « *débattre avec le jury* » en faisant preuve de « *clarté et de précision* ». Les apprenants auront à décrire et présenter des situations professionnelles de manière détaillée, en développant et en justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents, ce qui relèvent des compétences du B2.

- rédiger un dossier de pratique professionnelle présentant la structure d'aide à domicile, les activités effectuées et le projet individualisé proposé (pour valider le DF5) ; soit un rapport professionnel développé nécessitant de décrire de manière détaillée une expérience, en synthétisant des informations, en soulignant de manière appropriée des points importants pour « *présenter une analyse structurée, ordonnée et claire* » (Forn, Rolland, 2013 : 115). Les apprenants devront donc au terme de la formation linguistique, être à même en production écrite de « *rédiger des textes détaillés et clairs sur des sujets qui leur seront familiers ou qui les intéressent. Ils devront pouvoir écrire un rapport pour faire circuler l'information et pour donner des arguments.* » Ces compétences relèvent d'après le CECR du niveau B2.

- développer la rédaction de réponses à des questions qui peuvent inviter à décrire un fait de société, une évolution, donner les avantages et les inconvénients d'une situation. Par rapport à l'interaction écrite générale, l'apprenant de niveau B1 doit pouvoir apporter de l'information sur des sujets abstraits et concrets, contrôler l'information, poser des questions sur un problème ou l'exposer assez précisément. C'est là l'essentiel des besoins de l'étudiant en formation DEAVS.

En compréhension orale, les apprenants auront à comprendre des consignes scolaires, suivre des émissions traitant du domaine médico-social, un cours semi-magistral de spécialité. Il s'agit donc de compétences intermédiaires entre le niveau B1 et B2. En effet, les personnes de niveau B1 doivent « *comprendre l'essentiel de sujets standard et les programmes de télévision ou de radio qui traitent de sujets qui les intéressent personnellement ou professionnellement.* » à l'oral. Puis au niveau B2 s'ajoute la capacité à « *suivre le fil d'une argumentation, même complexe pourvu que le sujet soit relativement familier et à comprendre presque tous les détails des journaux télévisés et les émissions traitant de la vie quotidienne.* »

Les postulants au DEAVS seront exposés à des textes longs de spécialité, manuel de cours, articles documentaires, corrigés d'annales. Ils seront en outre amenés à traiter plusieurs sources textuelles : les supports de cours (manuels et/ou photocopiés) les données du tableau, et éventuellement des documents supports documentaires. Les compétences de traitement de texte du B1 semblent pouvoir répondre à ses exigences « *paraphraser simplement de courts passages écrits en utilisant les mots et le plan du texte* » et « *collationner des éléments d'information issus de sources diverses et les résumer pour quelqu'un d'autre* » La plupart de ces textes seront de nature explicative, informative ou descriptive, peu de sources textuelles seront argumentatives, hormis dans les annales et quelques articles. Aussi les compétences du niveau B2 visant à résumer des documents « *traduisant des opinions, les discuter et les critiquer* » seront utiles sans être impérieuses durant la formation professionnelle.

Le suivi de la formation professionnelle requiert donc globalement un niveau B1 acquis en production et en compréhension et un niveau B2 en cours d'acquisition, pour deux des épreuves finales. Le public étant au moins partiellement francophone à l'oral, c'est moins les compétences communicatives qu'il s'agit d'acquérir que l'aisance communicative, la richesse syntaxique et la correction de la langue propre à ces niveaux qu'il convient de développer. Le travail portera ensuite surtout sur le développement des compétences écrites.

3.2. Des savoir-faire et des savoir-être scolaires à acquérir

3.2.1. S'approprier les tâches scolaires, des nécessités intrinsèques aux écrits scolaires

Il s'agit de préparer la possibilité de suivre une formation et de réussir un examen national de niveau V pour des personnes n'ayant pas ou peu été scolarisées. La validation des six grands domaines de formation professionnelle tient en grande partie à des épreuves sur table, deux d'entre elles se présentent sous forme de QCM, ce qui requiert d'abord et avant tout des capacités de compréhension, d'analyse des questions et des items proposés. Plusieurs épreuves nécessitent des compétences de rédaction poussées : un rapport de stage, des questionnaires ouverts demandant au candidat d'explicitier ses connaissances à travers des réponses courtes et des réponses développées, un dossier de pratique professionnelle. Hormis ce dernier dossier, les autres épreuves manifestent des finalités internes au domaine scolaire, à la validation des apprentissages.

Le rapport à la scolarité génère en effet des besoins langagiers spécifiques et exigeants. Le langage verbal de manière générale dans le cadre d'une appropriation de discipline non linguistique doit être maîtrisé pour comprendre, consigner et mémoriser des informations et des concepts nouveaux, pour demander des précisions, chercher des informations complémentaires. Il est donc mis au service de fonction à la fois pédagogique, heuristique et de communication. Dans un contexte où tout passe par le langage, qu'il s'agisse de la transmission des connaissances, de leur restitution ou de la validation des apprentissages, les apprenants doivent apprendre à se représenter ce que l'on attend d'eux. Le formateur professionnel n'aura pas nécessairement l'habitude de travailler avec des publics en difficulté face à l'écrit et quoique la directrice cherchera à employer une personne sensible à la spécificité de ce public, les réflexes de transmission des connaissances demeureront peut-être forgés sur des modèles traditionnels. Les apprenants auront donc besoin de se familiariser avec des méthodes de travail qui seront considérées comme à priori acquises à l'entrée en formation professionnelle : la prise de note, la réalisation de schémas ou l'usage de tableaux à entrées multiples, la consultation régulière de sites internet, l'organisation des supports de cours de manière optimale pour une révision efficace, la mémorisation d'informations écrites en vue d'un réinvestissement dans des productions évaluées...

La dimension cognitive et stratégique des comportements attendus de la part des apprenants doit ainsi être fortement intégrée aux apprentissages de la formation linguistique et de remise à niveau.

3.2.2. De l'oral vers l'écrit : comprendre le discours didactique et prendre des notes

La continuité entre l'oral et l'écrit n'a d'évidence que pour des lettrés. Le fait de transcrire l'oral est un exercice périlleux, la fluidité de l'oral, les marques spécifiques de reprise, les digressions demandent à opérer une sélection concomitante à l'acte de compréhension. En outre, la rapidité des modes d'expression peut-être très différente, souvent en la défaveur des apprenants en difficulté face à l'écrit. Plus lents dans leur geste graphique, moins assurés, revenant régulièrement sur leurs écrits pour vérification, ils ne peuvent pas être d'emblée aussi à l'aise et efficaces à prendre en note le discours de l'enseignant que des étudiants de FLE.

Au-delà des difficultés de compréhension sémantique, l'apprenant doit articuler trois opérations mentales presque simultanées : la compréhension, la sélection et la transcription des informations. Le formateur, dans l'exposition d'un cours sur le système nerveux par exemple, l'apport des différents nutriments, les aspects psychologiques de la dépression ou encore le secret professionnel et la déontologie tient une forme de monologue long qui possède ses caractéristiques propres : phénomènes de reprise, d'explication, de digression emphatique, d'illustration, de mise en perspective, d'humour... Il s'agit donc de se familiariser avec les spécificités du discours didactiques pour repérer le plan d'une intervention orale, suivre un fil conducteur et passer au crible informations pertinentes, exemples et digressions.

Bien sûr, dans le cas de la formation DEAVS, il ne s'agit pas d'un cours magistral universitaire et, la formatrice professionnelle, consciente de la spécificité du public, devrait pouvoir se donner la discipline d'inscrire son plan au tableau et de baliser son discours. Néanmoins, elle ne fonctionnera assurément pas comme une enseignante de primaire ou secondaire marquant à gros traits la passage à un autre point de la leçon et indiquant de souligner en rouge les titres principaux, et en vert les sous-titres.

La prise de note requiert un travail spécifique : écrire rapidement et lisiblement, s'approprier des abréviations et contractions qui puissent être stabilisées. Il faut ensuite pouvoir mettre en forme sa prise de note pour mettre en évidence les points essentiels et les points de détails, afin de faire apparaître le plan. Par ailleurs, la prise de note s'associe souvent avec la réalisation de schémas pour mettre en évidence et expliciter rapidement des relations logiques entre des phénomènes. L'enseignant peut proposer des schémas au tableau que les apprenants devront comprendre rapidement afin de verbaliser pour eux le contenu de la représentation schématique, lors de leurs révisions. Ils devront recopier des schémas efficacement, mais également sans doute, gagneront-ils du temps parfois à se proposer des schémas pour transcrire des explications du formateur. En particulier, lorsqu'il donne des explications techniques de manipulation des personnes ou d'entretien du linge qui seront jouées et commentées. Les manuels ne représentent pas toujours ces manipulations, les apprenants souhaiteront peut-être pour mémoriser ces gestes, les nommer ou les représenter à leur manière, mais encore faut-il savoir modéliser schématiquement.

Les compétences écrites devront donc être travaillées en production sous différentes formes, à la fois analytique pour savoir développer un écrit rédigé et synthétique pour savoir concentrer et mettre en exergue les informations essentielles pour pouvoir les mémoriser plus facilement. Elles devront en outre être travaillées souvent en tension avec les compétences orales.

3.2.3. Savoir s'organiser et planifier

Les représentations de l'apprentissage classique considèrent l'élève comme un sujet passif qui reçoit un enseignement. Les stagiaires cette année entraient avec le désir de « se compléter » d'une part manquante, B. a pu déclarer ainsi « *nous, on n'a pas eu la chance de faire vraiment les bancs, il y a des connaissances qui nous manquent* ». Mais ils attendaient souvent de pouvoir « être complété » et n'envisageait pas de pouvoir étudier par et pour eux-mêmes. Pour que l'élève prenne une posture active d'apprenant, il doit être accompagné dans le développement de son autonomie et notamment dans l'organisation de son matériel d'étude et dans la planification de son travail.

Outre le fait que la capacité à classer et archiver des documents est une compétence que l'AVS doit posséder pour accompagner les Personnes Aidées dans la gestion de leurs documents administratifs, les apprenants doivent dans un cadre scolaire et pour pouvoir travailler en autonomie, garder trace de leurs apprentissages, savoir rassembler leurs documents de cours et les mettre en ordre, selon leur progression. Les apprenants devront être à même d'organiser le matériel accumulé. Nous ne savons pas comment procédera le formateur, mais puisqu'il existe des manuels et que la directrice de l'organisme de formation s'est déclarée favorable à en doter chaque apprenant, on peut présumer que le formateur complétera le manuel avec des photocopies. Ces dernières devront pouvoir être mises en ordre afin de pouvoir faire sens les unes par rapport aux autres et permettre un temps de révision et un apprentissage personnel efficace. Le travail linguistique se menait cette année avec le groupe « DELF » avec des photocopies, chacun possédait un cahier, si moi et mon binôme tâchions de regrouper les photocopies par séquence et de proposer des petits fascicules, il nous arrivait néanmoins souvent de proposer des photocopies complémentaires et volantes, les apprenants avaient souvent l'impression d'être submergés de papiers, les perdaient souvent et n'y revenaient à peu près jamais.

Concernant la planification, il s'agit d'aider l'apprenant à se fixer des buts réalistes, de prévoir les étapes à suivre et estimer avec justesse le travail à faire pour organiser son temps. Les apprenants auront à développer une compétence stratégique de gestion de leur temps et des ressources qu'ils auront à disposition.

3.3. Des techniques de communication professionnelle mixtes : oral et écrit

3.3.1. La communication aidé / aidant

Dans le cas d'une formation linguistique au métier d'Auxiliaire de vie sociale, la technicité du langage n'est pas plus importante que la nécessité de maîtriser un français de communication courante pour permettre le maintien de l'autonomie en aidant la personne dépendante à réaliser les tâches de la vie quotidienne sans les réaliser à sa place. L'AVS veille également au bien être des personnes aidées en leur apportant un soutien moral et social afin d'éviter leur isolement. L'une des qualités premières de l'auxiliaire de vie est la capacité d'écoute et d'empathie, c'est un métier de contact qui nécessite un intérêt poussé pour les aspects humains et sociaux. Tenant compagnie à des personnes souffrant ou menacées du sentiment de solitude, l'AVS échange beaucoup, de « tout et de rien », selon les centres d'intérêts de la PA. Le rôle de l'AVS est ensuite d'« aider à faire » et non de « faire à la place de ». Conseiller, expliquer, encourager, reconforter la personne, la distraire, l'accompagner lors des sorties, comprendre finement ses difficultés, ses besoins et l'aider

dans ses démarches nécessitent des compétences langagières non spécifiques, mais qui relèvent de compétences langagières et socioculturelles approfondies et nuancées permettant d'échanger de manière le plus riche possible avec les personnes aidées. Le degré de maîtrise de la langue intervient alors pour permettre à la sensibilité des aidants de se manifester pleinement.

Les relations interpersonnelles avec la personne aidée convoque avant tout des échanges oraux mais dans l'accompagnement des actes de la vie quotidienne qu'elle ne peut réaliser seule, l'auxiliaire de vie sociale peut être confronté à des situations communicationnelles tant orales qu'écrites. Les relations transactionnelles dans le domaine de la consommation, par exemple lors d'un accompagnement pour aller faire les courses, sont avant tout orales, mais les activités connexes : faire une liste de courses, comparer les prix, faire les comptes font appel à autant de compétences écrites. Les relations de service à la poste, à la pharmacie pour lesquelles une AVS pourrait accompagner une personne dépendante font appel aux compétences orales avec des supports écrits (la lettre, le mandat ou l'ordonnance) Au domicile de la personne aidée, l'AVS pourra être amené à suivre des recettes, des posologies de médicaments, voire faire la lecture à voix haute du journal ou d'un roman...

De plus, quoiqu'il existe une profession spécifique d'aide administrative, dans le cadre de l'accompagnement de la Personne Aidée dans les activités quotidiennes, l'AVS doit être en mesure d'aider la personne à gérer ses documents familiaux et administratifs courants, avoir des notions de classement et d'échéancier, et au besoin d'accompagner la personne dans ses démarches administratives. Il convient de pouvoir au-delà de sa propre autonomie, aider une autre personne à maintenir le lien social, à rester « intégrée » à la société, en dépit des handicaps ou déficiences. Aussi, dans une perspective FLI, les apprenants devront maîtriser les écrits administratifs courants en compréhension (facture, échéancier de paiement, quittance de loyer, avis de remboursements médicaux, de mutuelle...) et dans la mesure du possible en production (demande de remboursement, lettre de réclamation...). Ils auront besoin en outre d'être familiers des différentes administrations, les concernant, mais concernant également des publics plus spécifiques, tels les personnes âgées ou les personnes handicapées.

3.3.2. La communication entre intervenants de l'aide à domicile

Les AVS peuvent travailler selon trois modalités : en mode prestataire, mandataire ou en gré à gré. Dans la dernière option, la communication professionnelle se concentre essentiellement sur les échanges avec la personne aidée, en revanche dans les deux premiers cas, l'AVS travaille pour une association ou une entreprise de prestations de services à domicile. Il a donc un employeur et des collègues avec qui il se relaie parfois en binôme auprès d'une même Personne Aidée. Dans tous les cas, les AVS, en tant qu'aidants professionnels prennent souvent le relais d'aidants naturels, de parents ou de proches de la Personne Aidée qui l'ont pris ou la prennent encore en charge mais souhaitent être soulagés d'une partie des soins ou des tâches. Les aidants professionnels et naturels doivent communiquer entre eux pour compléter efficacement leurs interventions ou pour faire part de leurs observations respectives quant à l'évolution de la situation de la personne aidée. Enfin, outre les AVS et les aidants naturels, les personnes âgées ou dépendantes ont souvent un suivi médical important, et l'AVS doit être en mesure de communiquer également avec les soignants qui interviennent à domicile, les transmissions entre les uns et les autres sont nécessaires.

Les échanges professionnels peuvent être multiformes, ils peuvent parfois se faire de vive voix ou par téléphone pour signaler tout changement d'état inhabituel et brutal de la personne aux autres aidants voire pour alerter les secours dans le cas d'urgence, ou pour des raisons logistiques, afin de s'organiser avec des collègues dans le cadre de remplacements par exemple.

Cependant, les AVS, même travaillant en binôme, se croisent rarement sur les lieux d'intervention, et par conséquent les transmissions sont rarement orales. Pour les intervenants se relayant au domicile des personnes dépendantes, le recours à l'écrit est le plus fréquent pour les transmissions dans le cadre d'une communication asynchrone. Le cahier de liaison en premier lieu rassemble toutes les interventions (heures et nature de l'action mise en œuvre), il sert de « main courante » pour transmettre des informations : chaque intervenant est capable d'y trouver la trace de tous les événements, qui y ont été consignés lors des relevés précédents. C'est un outil central des communications entre les différents aidants et soignants intervenants auprès d'une même personne, il assure en effet la continuité des soins. Toute personne prodiguant des soins ou une aide est tenue de noter ses observations et les résultats de ses actions dans ce cahier. Toutes les transmissions doivent être datées, signées et le nom de la personne ainsi que sa qualification doivent apparaître. Les informations doivent y être hiérarchisées, synthétiques, claires et compréhensibles. Le cahier de liaison est un outil qui doit garantir la traçabilité car il constitue un outil légal qui fait foi devant les tribunaux en cas de litige. Au-delà des transmissions, les AVS doivent établir et rédiger des Projets Individualisés pour chaque Personne Aidée, présentant un diagnostic des compétences et formulant des objectifs d'intervention pour planifier leur mission, ils peuvent également avoir à rédiger des fiches d'activités et doivent finalement présenter des compte-rendu d'intervention et divers rapports professionnels auprès de leur employeur, pour alerter sur des cas de maltraitance par exemple. La communication professionnelle fait donc un usage précis, rigoureux et fréquent de l'écrit à travers l'usage du cahier de liaison. Il s'agit pour les apprenants de se familiariser avec cet outil, souvent nommé dans les manuels de formation au DEAVS mais dont l'usage n'est jamais proposé à l'étude.

Par ailleurs, les AVS participent à des réunions professionnelles régulières. D'après Chantal et Maouwia, une association d'aide à domicile organise en moyenne une réunion de coordination générale mensuelle et convoque parfois des réunions ponctuelles plus limitées concernant une personne aidée en particulier et les seuls aidants intervenants auprès d'elle. Le suivi d'une réunion demande à pouvoir suivre et comprendre des interventions multiples, des conversations qui se toisent. Les apprenants vivant en France sont tous relativement à l'aise à l'oral dans leur gestion de la vie quotidienne et ont souvent l'impression qu'ils n'ont que peu de progrès à accomplir à l'oral et par conséquent peu de travail à fournir. Néanmoins, la compréhension globale demande souvent à être affinée et dans une réunion professionnelle, il est impératif de comprendre finement pour pouvoir intervenir avec pertinence. Ce travail des compétences orales en situations de réunion doit donc être travaillé en tant que tel.

3.4. Besoin de compétences socio et interculturelles

Les questions du rapport au corps, à l'hygiène, à la pudeur notamment sont éminemment culturelles et prennent dans le cadre de l'exercice de la profession d'AVS une importance capitale. Pour s'exprimer et agir, il doit donc avoir pris conscience des relations culturelles, de ce qui rapproche ou distingue ses pratiques culturelles de celles de la Personne Aidée. En effet, l'AVS

doit se garder de jugements de valeurs mais doit savoir écouter et comprendre : « *Ecouter les attentives, c'est entendre des paroles, des regards, des pleurs et ceci sans juger ou interpréter ce qui est dit* ». (Raguenes, 2010) L'un des objectifs de formation du DC1 est de pouvoir « *situer la personne aidée dans son contexte social et culturel* ». De plus, la question de la « reconnaissance » de la personne aidée en tant qu'humain adulte revient souvent dans les manuels de formation. Il s'agit notamment de respecter la personne, ses habitudes, ses rituels concernant la cuisine, l'entretien du logement et du linge. Cela implique d'être capable d'une forte décentration afin de respecter, c'est-à-dire comprendre sans juger, une autre manière de voir et de faire au quotidien et de se prêter à des habitudes étranges ou étrangères. Il ne s'agit pas de condamner l'expression des points de vue, marqués par un contexte culturel éloigné car « *l'expression doit retrouver son sens premier, on s'exprime pour agir. Ceci implique l'importance du Je Sujet c'est-à-dire, qu'il faut tenir compte de la spécificité des publics, de l'hétérogénéité des profils, des niveaux, des représentations et des cultures.* » (Etienne, 2004) mais doit faire l'objet de confrontation de points de vue, au sein de la classe si l'hétérogénéité culturelle le permet ou au contact de supports qui interrogent l'universalisation de points de vue culturels. Maouwia soulignait le fait que le rapport à la personne dépendante est en soi culturel : « *En fait, il faut faire très attention parce qu'on accompagne avec nos propres valeurs, et surtout culturellement, avec notre culture. Quelqu'un par exemple qui vient du Maghreb et qui va accompagner une personne âgée, (...) elle va avoir une attention autre (...) qui va être plus de materner. Voilà, qui risque des fois de dépasser (...) le professionnel, ça risque aussi d'être dans l'affectif et du coup, de dépasser un peu son rôle d'accompagnement, d'accompagnatrice de la personne dans son autonomie, ses repères dans le temps, dans l'espace...* ».

Les apprenants ici en situation dite « endolingue » sont présumés en contact avec la culture française, pourtant il s'agit parfois moins de contacts et d'échanges profonds que de proximité géographique. Les espaces urbains, notamment en Ile de France, sont très cloisonnés et certains quartiers ou certaines villes, à forte densité de population migrante fonctionnent presque en vase clos. Les situations de contacts de langue-culture pouvant vite se réduire à peu près aux échanges administratifs et médicaux. Ainsi, les stéréotypes, ces savoirs fermés, ces opinions toutes faites réduisant les singularités peuvent tout à fait se maintenir chez certains apprenants. L'expérience de voisinage d'une culture n'est pas toujours synonyme de connaissance et de compréhension de celle-ci. Il s'agit donc de sensibiliser et de développer des stratégies de relativisation des stéréotypes.

➤ *Conclusion intermédiaire*

Nous avons présenté dans un premier temps notre méthode de recueil de données, à partir d'entretiens menés auprès de professionnels d'une part et de l'analyse des référentiels professionnels et de formation et des manuels de cours d'autre part. Puis nous avons tenté, à partir de notre expérience de formatrice l'année passée à EDIFOR, de décrire les besoins spécifiques liés au public susceptible d'entrer en formation, avant d'identifier les besoins objectifs liés à la formation professionnelle et à l'exercice du métier d'AVS.

C'est l'analyse conjointe des besoins objectifs communs et des besoins spécifiques au public qui nous a permis de définir les intentions pédagogiques à suivre. Ces intentions demandaient à être

traduites en objectifs pédagogiques pour établir cet outil synthétique qui constitue l'architecture du programme de formation. Nous nous proposons à présent dans cette dernière partie de mettre en exergue les défis qui pesaient sur cette commande de stage et qui ont contraint notre travail d'élaboration de ce programme de formation linguistique et de remise à niveau préalable au suivi de la formation professionnelle de préparation au DEAVS. Ces enjeux imposent des choix didactiques. Nous tâcherons de motiver nos choix et nos propositions quant aux objectifs proposés, aux contenus implicites et à leur agencement dans ce programme de formation.

Partie 4

-

ELABORATION DU PROGRAMME DE FORMATION – ENJEUX DIDACTIQUES

1 – DES DEFIS CONSEQUENTS

1.1. Un saut quantitatif et qualitatif

1.1.1. Atteindre un niveau B1+/ B2 et l'équivalent d'un niveau V de la nomenclature du répertoire national de formation

L'analyse des besoins a mis en évidence la nécessité d'acquérir un niveau B1 solide dans toutes les compétences langagières pour commencer la formation professionnelle, et au terme de l'ensemble des deux formations de remise à niveau et professionnelle, pour la passation de certaines épreuves de certification notamment, le niveau B2 devra être au moins en cours d'acquisition. Cela représente un défi important partant d'un niveau A1+ à l'écrit et au vu de l'intensivité des cours, en 35 heures hebdomadaires.

Par ailleurs, dans le domaine des formations pour migrants en remise à niveau, on se heurte constamment à cette inadéquation entre la nomenclature des niveaux de l'Education Nationale et les savoirs faire des apprenants acquis en dehors du système scolaire. C'est souvent le seul référent pour estimer la possibilité d'intégrer une formation type CAP proposée par les GRETA ou AFPA pour des personnes migrantes ayant été peu ou pas scolarisées, or le niveau V ou niveau 3^{ème} n'évalue pas les seules compétences linguistiques. Il s'agit également de pouvoir faire valoir des compétences dans les matières enseignées en collège en fonction des formations professionnelles souhaitées, dans le présent cas, en biologie et en mathématiques et dans une moindre mesure en histoire géo et éducation civique... Ces savoirs, considérés ensuite comme relevant de la « culture générale », sont rarement évalués pour eux-mêmes à l'entrée en formation DEAVS. La culture générale permet pourtant d'avoir les référents nécessaires pour mieux comprendre un texte et développer un point de vue sur une question liée à l'actualité médico-sociale, comme c'est le cas lors des épreuves d'entrée en formation DEAVS.

1.1.2. S'appropriier l'écrit et les compétences clés

L'Ecrit ne se réduit pas aux mécanismes de codage de l'oral, à l'exercice de transcription ou de déchiffrement, le domaine de l'Ecrit présente des normes, des exigences propres, organise le monde de manière spécifique.

Du point de vue de la production écrite, un message écrit doit prendre en compte un destinataire absent et pour cette raison : « je ne peux écrire exactement comme je parle », l'Ecrit demande une plus grande rigueur. Pour des personnes n'ayant pas été scolarisées et/ou issues de cultures orales, cette dissociation des normes de la communication requiert un travail en soi, long et délicat. C'est l'exploration d'un monde, d'un fleuve et de ses méandres, d'autres dimensions de la communication, et d'autres registres de langage. Souvent cette année, les apprenants ont ri quelque peu amèrement en prenant conscience de l'ampleur de la tâche que représentait cette appropriation de l'écrit. Ainsi Mm s'est-il exclamé pendant une phase de réécriture après une discussion sur sa production écrite : « *Ouh, le français, pourquoi il change de chemise comme ça tout le temps ?* » ou une autre fois « *Mais c'est une langue sans os, on peut la retourner dans tous les sens, et en même temps avec nous, elle est jamais dans le bon sens !* » Ces expressions ne surgissaient que

dans le travail des compétences écrites. Ils comprenaient peu à peu que ce qu'ils se représentaient être l'apprentissage de l'écrit : combiner des lettres pour lire et écrire, apprendre du vocabulaire et des règles de grammaire n'étaient que la partie émergée de l'iceberg et l'approfondissement progressif du travail apparaissait parfois comme l'exploration d'un puits sans fond. Il s'agit en effet d'« apprivoiser » la langue écrite et cela requiert un travail qualitatif de patience, d'attention, de compréhension et d'imprégnation, que le formateur doit baliser avec soin.

Quant aux compétences clés, il ne s'agit pas simplement de se familiariser avec le calcul, l'informatique ou l'espace-temps, mais bien de développer des savoir-faire stables et, surtout, confiants.

1.1.3. Du manque de confiance en soi à l'assurance nécessaire de l'aidant professionnel

Les AVS ont une posture d'aidant, sans surplomb paternaliste mais ils doivent faire preuve de finesse psychologique et d'empathie. C'est là peut-être l'une des plus grandes gageures de cette formation, renforcer la confiance en soi au point de se sentir légitime à venir en aide à une personne dépendante. Conseiller, encourager, rassurer, autant d'actes de langage propres aux missions de l'AVS, c'est dire combien les apprenants auront dû apprivoiser puis se défaire de leurs propres craintes et appréhensions. Soit, il ne s'agit pas d'être sans peurs et sans reproches, de ne plus manifester de doutes ni de peurs mais de manifester assez d'assurance pour se montrer rassurant et crédibles dans ses conseils. Cela vaut autant à l'oral que pour l'écrit et la maîtrise des compétences clés.

Cette dimension de la confiance, de l'image de soi est capitale, il ne s'agit pas seulement de restaurer la confiance en soi mais presque de prendre confiance pour deux. Être en mesure d'aider une autre personne constitue un défi mais cela peut également être une source de motivation importante pour les apprenants, de pouvoir être valorisés dans leurs compétences face à des personnes plus dépendantes qu'eux.

1.2. Cours collectifs et objectifs spécifiques communs

1.2.1. Nécessité de prendre en compte l'hétérogénéité

Parce que les acquis et les besoins de remédiations, les processus de traitement de l'écrit et les stratégies de compréhension seront distincts d'un apprenant à l'autre, le formateur devra montrer une réelle souplesse et beaucoup d'écoute pour être à même d'accompagner l'ensemble de la classe vers un objectif commun : pouvoir suivre avec succès la formation DEAVS.

La formation en FLP, par la spécificité de ses objectifs, devraient pouvoir concentrer les apprentissages autour d'une économie de moyens, mais si dans toutes formations se posent la question des stratégies et des styles d'apprentissage propres à chacun, ici s'ajoute l'hétérogénéité des vécus, des niveaux d'acquisition des compétences clés et des connaissances générales qui peuvent être totalement asymétriques d'un étudiant à l'autre, et surtout, dans la première étape de formation intervient l'hétérogénéité des processus de traitement de l'écrit.

1.2.2. Un rythme d'apprentissage collectif soutenu versus des rythmes d'acquisition

La progression est, on l'a dit, exigeante, si un rythme global est proposé au groupe, on ne peut emmener des apprenants au pas de marche forcée sur une période de 800 heures.

Cette année, des apprenants dont les processus de traitement de l'Écrit semblaient stabiliser et montraient une capacité de progression exponentielle ont connu des résurgences de difficultés de base et tous les acquis ultérieurs ont été mis à mal... Et parce que l'ampleur de l'hétérogénéité du groupe classe ne me permettait pas d'isoler quatre groupes (A1-A2-B1-B2), certains ont parfois eu l'impression d'être « bousculés » quand d'autres ont pu s'ennuyer et ont dû prendre leur mal en patience.

Nous devons nous assurer que tous les apprenants pourront intégrer les acquis de cette formation linguistique et de remise à niveau avant d'en suivre la formation professionnelle, connexe mais différente. Il s'agit de ne pas présumer des forces des apprenants. Aussi, le choix de la progression pédagogique et des volumes horaires prévisionnels est capital, il convient de proposer un cadre de progression qui puisse permettre une certaine souplesse, des rythmes modulables pour anticiper les variations individuelles et permettre des temps de pédagogie différenciée, des paliers de compensation.

Les facteurs qui influent sur les rythmes d'apprentissage sont nombreux : les motivations, les parcours de vie et d'apprentissage, les conditions de vie parallèles à la formation, d'où l'importance de réaliser un bilan qualitatif des compétences de la personne, de prendre le temps de rencontrer et de connaître chaque personne accueillie en formation, au-delà des performances lors des tests de positionnement.

1.3. Garder les pieds sur la terre de la didactique

1.3.1. Répondre aux grandes ambitions du commanditaire

La commande de stage était très ambitieuse et prétendait nous laisser le champ libre pour définir le niveau minimal requis mais le souhait de voir la formation s'adresser dès les niveaux post-alpha et de l'ouvrir aux publics les plus larges possibles était impérieux. Du moins a-t-on pu revenir et se mettre d'accord sur un point qui a fait débat toute l'année au sein de l'OF, à savoir qu'il était vain de réunir des apprenants migrant relevant du FLE à des migrants au moins partiellement francophones (de naissance ou en raison de leur parcours migratoire et de leur installation durable en France ou dans un pays francophone). Quel que soit le niveau de maîtrise de la langue entre les niveaux A1.1 et A2, les uns ont besoin d'apprendre à communiquer en français, comprendre et se faire comprendre à l'oral d'abord, quand les autres ont déjà acquis ces compétences et doivent simplement les préciser pour acquérir les compétences écrites.

La directrice a finalement pu entendre que la formation serait basée sur le développement des compétences écrites en partant des compétences orales, puisque le public majoritaire le plus probablement intéressé par cette formation serait au moins partiellement francophone. Elle a

entériné le fait que la formation ne pourrait accueillir que des personnes maîtrisant déjà les compétences orales de niveau A1+/A2. Nous avons en outre insisté sur le fait qu'un niveau A1.1 de maîtrise de l'écrit validé par le DILF ne suffisait pas, en soi, à garantir la possibilité de suivre cette formation et que d'autres paramètres qualitatifs devaient intervenir dans l'évaluation du rapport à l'écrit pour ne pas risquer de mettre en échec une partie des stagiaires.

1.3.2. Ne pas proposer d'objectifs qui se révéleraient inatteignables.

Les apprenants seront motivés s'ils sont confrontés à des défis accessibles où ils pourront être valorisés. La condition du gain de confiance en soi, est de sentir individuellement que l'on progresse, de soupeser concrètement ses progrès et de ne pas se sentir menacé par l'échec, ni de se mesurer constamment à l'aune de l'objectif final, à savoir l'obtention du DEAVS.

En outre, malgré le souhait de l'institution d'accueillir tous les publics et de proposer une marge de progression énorme, la crainte qui a traversé tout ce travail et l'a guidé comme un garde-fou, était de ne pas proposer des objectifs trop ambitieux et qui pourraient mettre en échec des apprenants. Nous constituons un programme de formation en supposant et en estimant l'hétérogénéité des difficultés et des marges de progression à l'aune du public que nous connaissons. Mais le fait de conjecturer, de présumer des besoins ne doit pas verser dans la présomption, au sens de surestimation de notre connaissance du public. C'est un jugement fondé non sur des preuves mais sur des indices, sur ce qui est probable. Aussi, notre entreprise comprend une part de risques que nous avons essayé de repérer pour les anticiper.

- Si toute formation confronte un plan d'enseignement et des plans d'apprentissage, la situation pédagogique qui nous occupe, au-delà de la diversité des plans d'apprentissage, présente une diversité de profils et de rapports à l'écrit, de besoins spécifique à chacun des apprenants. Cela représente un apparent paradoxe qui peut se résoudre au travers d'une pédagogie différenciée efficace, cela représente néanmoins une gageure. Les défis qui pèsent sur ce programme de formation étaient conséquents et ont orientés les choix didactiques que nous allons maintenant tenter de motiver.

2 – STRUCTURE DE LA FORMATION

2.1. Trois temps d'entrée en formation pour limiter l'hétérogénéité

2.1.1. 1^{ère} étape axée sur le développement des compétences orales et la stabilisation des processus de traitement de l'écrit dans une perspective professionnelle

La première étape de formation vise à développer les compétences communicatives du niveau A1+ vers le niveau B1 à l'oral et du niveau A1.1 au niveau A2+ à l'écrit. Elle vise en outre à vérifier et approfondir les repères spatio-temporels, ainsi qu'à initier et/ou développer les compétences clés en calcul et en informatique.

Les contenus de formation sont organisés au sein d'un canevas de simulation globale fonctionnelle inspirée du référentiel d'activités et de compétence de l'AVS et du référentiel CCSP. Tout au long de 10 semaines de simulation, les apprenants sont amenés à jouer le rôle d'une AVS, Katie, intervenant au domicile de Mme Thévenon. Ce personnage fictif, une femme de 80 ans qui réside à Saint Denis et souffre d'arthrose à l'épaule et à la hanche ainsi que d'autres déficiences (cataracte, perte d'audition) est un profil-type de Personne Aidée prise en charge par les associations d'aide à domicile de la région parisienne. En dépit du projet professionnel commun de l'ensemble des apprenants, le métier est polymorphe et les situations professionnelles sont trop vastes et nombreuses pour être traitées exhaustivement. Un AVS peut en effet être amené à travailler à domicile, chez des personnes âgées, auprès de personnes handicapées, plus rarement et occasionnellement auprès d'enfants. Comme le souligne Denis Lehmann : « *le problème majeur qu'affronte le français sur objectifs spécifiques, et ce qui fait sa spécificité essentielle, peut se nommer : gestion de la diversité des situations, des publics, des besoins, des objectifs, etc.* » (Lehmann, 1994 : 2), ce qui impose des choix. Nous avons fondé la première simulation sur une situation d'aide auprès d'une personne âgée, mais les publics handicapés sont également appréhendés en seconde étape de formation.

Les mises en situation proposent aux apprenants d'accompagner cette femme dans les différentes activités quotidiennes afin de l'aider à maintenir son autonomie et d'assurer l'entretien de son cadre de vie (le lever, la toilette, les repas, la prise des médicaments, les simples moments de discussion, les sorties, la gestion des courriers / le ménage...). Outre le personnage de Mme Thévenon, le canevas de cette simulation met en relation Katie avec son employeur, le directeur de l'association d'aide à domicile employeuse, avec des collègues, une en particulier avec qui elle travaille en binôme auprès de Mme Thévenon, ainsi qu'avec une infirmière et quelques autres personnes ponctuelles (la fille et une amie de Mme Thévenon, un ophtalmologiste, des vendeurs...). Cette simulation cherche, en représentant les situations professionnelles de manière précise et vraisemblable, à contextualiser les apprentissages et permettre un travail complémentaire des quatre compétences. Nous souhaitons mettre l'accent sur les échanges langagiers aidé / aidant autant que les échanges entre aidants professionnels. Aussi, comme il n'était que de peu d'intérêt de faire jouer aux apprenants, de les amener à se représenter à la place de la personne aidée, d'une aide-soignante ou de l'employeur d'une association d'aide à domicile, cette simulation lors de la première étape propose aux apprenants de ne s'identifier qu'à Katie. Afin de ne pas se décourager face à l'ampleur du programme de travail, la formation diplômante, l'examen du DEAVS sont

évacués dans cette première étape de formation. Les apprentissages se concentrent sur les besoins langagiers en activité professionnelle, souvent proches de la vie quotidienne.

Le travail des compétences écrites vise d'abord à consolider les opérations de traitement de l'écrit puis à développer les compétences en lecture-écriture vers l'acquisition d'un niveau A2. Le travail des compétences orales est mis en valeur afin d'affiner la conscience phonologique et la discrimination phonétique, la prononciation et à terme d'améliorer les compétences de transcription phonographique. Il vise également à enrichir les compétences communicatives et linguistiques, en précisant notamment les constructions grammaticales et syntaxiques utilisées. La compréhension orale est travaillée par l'écoute de dialogues entre les deux AVS, de monologues de Mme Thévenon sous forme de récits ou témoignages, de consignes orales de soignants (de l'infirmière ou de la diététicienne), de messages oraux dans le cadre de transmission d'information par téléphone. La production orale est travaillée par le biais d'interactions orales en jeux de rôles et de monologues suivis par messages téléphoniques interposés. Ces derniers notamment sont intéressants en ce qu'ils rendent nécessaires et justifient l'enregistrement des productions orales, facilitant ainsi l'évaluation formative de l'oral. Une transcription des messages et dialogues oraux est proposée mais ils ne sont pas enregistrés. Une banque de documents supports écrits est en outre proposée (ordonnance, grille AGGIR, cahier de liaison...). Le matériel reste à concrétiser puis à didactiser mais la trame en est donnée. Enfin, l'ensemble des compétences clés nécessaires à l'exercice de la profession, ou au suivi de la formation ont été répertoriées puis ont été réparties selon que leur travail puisse être rendu plausible et, dans la mesure du possible, nécessaire par la mise en situation.

2.1.2. 2^{ème} étape axée sur le renforcement des compétences écrites et des savoir-faire scolaires

Ce second volet de la formation doit permettre de développer et d'assurer les compétences de niveau B1 à l'oral et à l'écrit et de conduire les apprenants vers le niveau B2.

Mais avant d'entrer dans le travail proprement dit des compétences de niveau B1, un palier d'une semaine est prévu entre ces deux temps de formation afin que les deux groupes puissent se rencontrer et s'approprier, que le second groupe soit mis en confiance et puisse se familiariser avec le travail déjà réalisé. Ce palier est construit autour d'un outil nommé « Compétences + » proposé par Emergences, cabinet de formation et de conseil dans le cadre d'un partenariat transnational français, bulgare et italien et du programme Leonardo da Vinci 2007-2009. « Compétences + » propose une démarche et fournit des outils clés en main pour identifier et valoriser les compétences organisationnelles et sociales afin de « *favoriser la professionnalisation dans les métiers de l'aide à domicile auprès de personnes âgées, malades ou handicapées* ». Il propose ainsi trois questionnaires permettant de s'approprier la définition des compétences propres à la profession d'AVS et d'analyser les pratiques professionnelles et de valoriser ses compétences dans un CV adapté. Cette démarche vise au départ à déclencher et accompagner un processus de validation des acquis, mais dans le cadre de notre formation, il permet de faire le point et de prendre confiance en ce que l'on sait faire. Il constitue enfin un moyen de se rencontrer au travers de ses expériences et savoir-faire.

Ensuite, lors des 280 heures de travail réparties sur 8 séquences, l'accent est mis à nouveau sur des situations professionnelles mais ces dernières invitent à rentrer dans le détail disciplinaire médico-social et à se prêter à des exercices de type plus scolaire (prendre des notes,

comprendre un cours magistral, faire une recherche documentaire, présenter un exposé, résumer un texte, rédiger une synthèse de documents...)

L'objectif global est d'être en mesure de suivre un discours didactique et technique en se familiarisant avec les caractéristiques discursives du cours magistral disciplinaire ou des textes de spécialité afin de pouvoir comprendre, sélectionner l'information et la transcrire. Les apprenants seront amenés au cours de cette étape à approfondir leurs stratégies d'apprentissage et à bâtir des compétences heuristiques plus solides afin de gagner en autonomie dans le travail. Les compétences clés en informatique sont travaillées dans cette optique également, en visant à donner les moyens de répondre aux exigences de la formation en termes de traitement de texte, de recherche et de veille documentaire sur les sujets d'actualité liés à la formation.

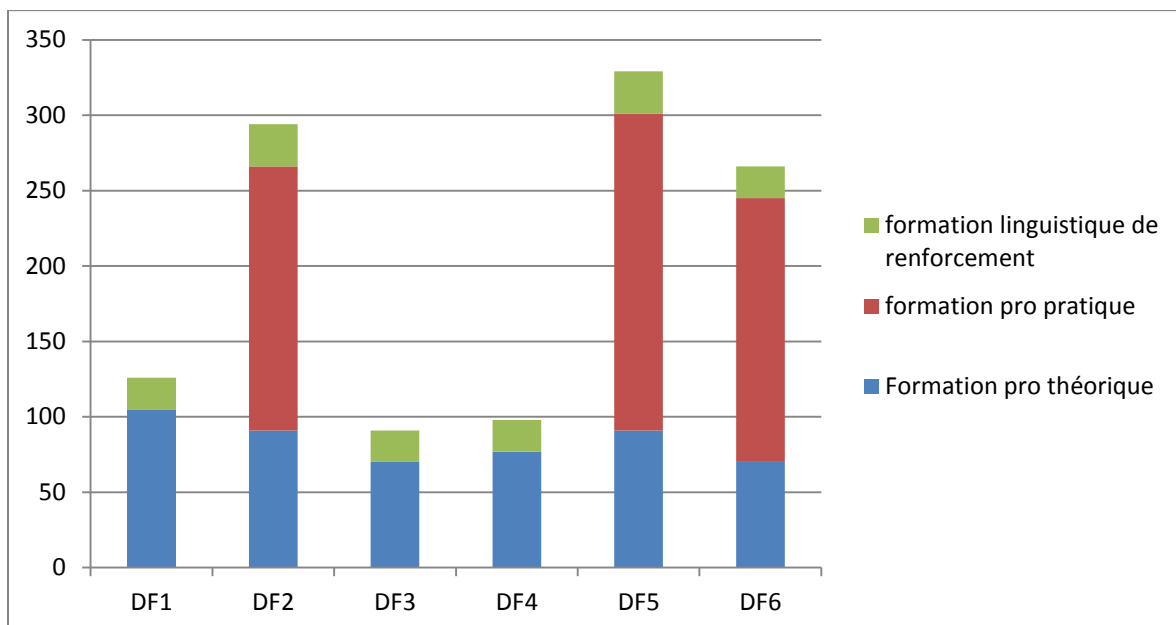
Enfin la culture générale est également renforcée pour stabiliser les référents techniques et scientifiques préalablement nécessaires à la compréhension des points spécifiques en biologie, physiologie, sociologie, psychologie et économie familiale notamment.

2.1.3. 3^{ème} étape axée sur un étayage de la formation professionnelle

Cette dernière étape de la formation linguistique propose un temps de remédiation aux difficultés rencontrées en classe et un temps d'entraînement aux épreuves types du DEAVS. Elle vise aussi à préparer les apprenants aux épreuves, à les aider d'un point de vue méthodologique. En effet, chacun des 6 domaines de formation fait l'objet d'une certification propre et d'un type d'épreuve particulier qui doivent être validés séparément et au fur à mesure de la formation.

Ces séances seront à préparer en étroite relation avec le formateur professionnel. Et ce temps de formation intervient comme une consolidation des acquis, il convient de ne pas opérer d'apport nouveau, mais d'étayer les apprentissages. Il s'agit d'une part d'élucider les difficultés de compréhension lexicale, de reprendre sous forme ludique ou d'analyse les régularités sémantiques, de systématiser et de mémoriser l'orthographe d'usage, et d'autre part de reprendre des exercices réalisés en formation professionnelle pour élucider les difficultés qui seraient rencontrées du point de vue linguistique et stratégique. Il s'agit finalement d'aider les apprenants rencontrant des problèmes d'organisation dans leur travail individuel.

Cette troisième étape de la formation linguistique, beaucoup plus modeste en termes de volume horaire, représente 105h d'enseignement/apprentissage répartis selon le découpage de la formation professionnelle en 6 grands domaines. Chaque session de cours linguistiques correspond entre 1/5^{ème} et 1/10^{ème} du temps consacré en formation professionnelle (théorique et pratique confondu) à chaque domaine de formation. Il s'agit d'un temps supplémentaire pour s'approprier les contenus de cours sereinement, en dehors de l'impératif de progression de la formatrice professionnelle.



Proportion des volumes horaires entre formation professionnelle et 3^{ème} étape de formation linguistique.

2.2. Une progression spirale

Les volumes horaires d'acquisition des différents niveaux du CECR ne peuvent ici être pris pour base de définition du rythme des progressions.

En effet, parce que les objectifs de la formation ne relèvent pas seulement du FLE mais travaillent également les compétences clés, les volumes horaires sont beaucoup plus conséquents. Aussi la première étape de formation vise le passage du A1.1 au B1 en 350 heures quand le CECR indique 220 heures pour acquérir le même niveau pour des complets débutants. La seconde étape de formation visant à acquérir les compétences du niveau B1 et entamer le travail de certaines compétences de niveau B2 se fait en 315 heures quand le CECR semble indiquer que depuis un niveau A2 acquis, l'acquisition complète du B2 pourra se faire en 350 à 430 heures.

Le niveau...	peut se maîtriser en...
C2	nécessite un perfectionnement linguistique à volume horaire variable + 250 à 300 heures d'apprentissage
C1	
B2	+ 200 à 250 heures d'apprentissage
B1	+ 150 à 180 heures d'apprentissage
A2	+ 100 à 120 heures d'apprentissage
A1	80 à 100 heures d'apprentissage

Source : présentation des nouveaux diplômes DELF – DALF (Didier / CIEP)
http://www.ciep.fr/delfdalf/documents/DelfDalf_Didier.pdf - p.9

Parce que les apprenants alphabétisés en tant qu'adultes, ou les personnes ayant peu ou pas été scolarisées ont parfois des facultés de mémorisation limitée, qu'un point travaillé et qui semblait acquis le matin peut ne plus l'être le soir (en termes lexical ou grammatical notamment), la progression spiraliq ue s'impose, car en procédant par approfondissements successifs, elle nécessite de revenir constamment sur les apprentissages antérieurs.

La progression spiraliq ue s'organise notamment autour des difficultés les plus récurrentes rencontrées par mes étudiants cette année. Dans la première étape, le programme revient ainsi par exemple régulièrement sur la distinction du passé composé et de l'imparfait, d'abord phonétiquement, puis dans la formation morphographique et dans l'emploi. Dans la seconde étape, la progression revient également plusieurs fois en approfondissant les notions sur le style direct et indirect, la forme passive et les relations logiques qui sont capitales dans les actes de langage en formation et en poste ; ainsi que sur les chaînes anaphoriques ou les procédés de modalisation du jugement et de l'évaluation. De même les compétences clés en informatique et calcul sont chaque fois reprise et peu à peu approfondie au sein d'une même étape et d'une étape à l'autre.

Par ailleurs, il est préconisé dans le guide pédagogique, quoique le formateur puisse avancer sur le développement des compétences communicatives et linguistiques, de ne pas négliger le travail de consolidation des procédures de traitement de l'écrit en assemblage et adressage, ainsi que le développement de l'empan de lecture. Certes, ces points ont été nommés comme des préalables nécessaires à la formation, nous partons du principe avec l'évaluation initiale que ces points sont acquis, néanmoins l'évaluation à un moment T ne garantit pas la pérennité de ces acquis présumés. Des acquisitions du socle de lecture / écriture qu'on croyait solides peuvent se révéler fragiles et ce manque de stabilité compromet les nouveaux apprentissages. Aussi, invite-t-on le formateur dans la première étape de formation, à continuer un travail d'approfondissement des procédures de traitement de l'écrit, en proposant en lecture des exercices de discrimination visuelle, de vérification du champ visuel et en écriture des exercices de complétion de mots et de textes en devinant et en complétant les lettres / mots manquants.

Il est important pour le formateur d'inscrire son action, ses objectifs, son programme de travail en fonction du mouvement de la progression des apprenants. Nous en présumons le rythme, mais le rôle de l'évaluation sera central pour réguler les apprentissages et réaménager, au besoin, la progression proposée. Aussi avons-nous cherché à aménager ce programme en ménageant des trous. Dans la 1^{ère} étape de formation, chaque semaine comprend ½ journée de battement, laissée à la discrétion du formateur en poste pour travailler sur les points qu'il jugera nécessaire et qui n'ont pas été prévus ou pas à ce moment. Dans la seconde étape de formation, aucun planning hebdomadaire prévisionnel n'est proposé mais nous avons veillé à ce que les programmes de chaque semaine ne soit pas trop chargés, en outre une huitième et dernière semaine est prévue pour travailler ou reprendre des points correspondant à des besoins qui n'auraient pas ou mal été anticipés.

2.3. Exercices, tâches : une progression inscrite dans des pratiques significatives

Toute la progression de l'ensemble des compétences a été pensée dans une perspective actionnelle, l'apprenant va être amené à utiliser la langue pour agir et interagir à partir de tâches qui simulent des situations concrètes et complexes qui correspondent à la réalité de la vie sociale et professionnelle. La tâche exige des apprenants qu'ils utilisent la langue, en privilégiant le sens, pour atteindre un objectif. Il ne s'agit plus de « comprendre pour comprendre » et de répondre à des questions de compréhension mais de chercher à accéder au sens des écrits dans un but concret, à savoir réaliser la suite de la tâche. De même, l'expression écrite et orale est orientée par un projet et s'inscrit dans un contexte concret, en réaction à des documents authentiques ou qui seront adaptés de documents authentiques.

La mise en situation globale de la première étape lui propose de se représenter dans le rôle d'une AVS, pas en tant que novice ou postulante, mais en poste, interagissant avec les collègues de la profession sur un pied d'égalité. Dans la seconde étape, les objectifs de formation sont davantage axés vers les besoins de maîtrise de la langue et d'usages scolaires, mais les mises en situations demeurent des simulations de tâches professionnelles. Les apprentissages sont orientés vers cette fin.

Les considérer en tant que professionnels, en tant qu'apprenant actif et déjà compétent doit permettre à l'apprenant de ne pas se sentir minoré mais bien responsable de ses apprentissages et sur un pied d'égalité humain avec le formateur.

- Après avoir présenté à grand trait les caractéristiques des trois étapes de formation qui vise à limiter l'hétérogénéité des besoins, le choix d'une progression spiraliq ue s'est vu justifié pour réellement stabiliser les apprentissages, tenter de résorber les difficultés au fur et à mesure de leur apparition et s'assurer de pouvoir conduire l'ensemble des apprenants jusqu'au terme de la formation malgré l'hétérogénéité des profils. Cette progression doit en effet permettre de soutenir des objectifs ambitieux. C'est l'intérêt du choix de ces objectifs et du contenu des apprentissages qu'ils impliquent que nous nous proposons de détailler à présent.

3 – MISE EN EQUILIBRE DES DIFFERENTES COMPETENCES A TRAVAILLER

3.1. Les compétences de compréhension et de production orale

3.1.1. 1^{ère} étape

Le travail de la compétence de compréhension orale notamment a tendance à être négligé vis-à-vis d'apprenants qui déclarent comprendre et ne voient pas l'intérêt de travailler la compréhension orale. Les apprenants identifient généralement la trame sonore et peuvent lui donner un sens global, c'est la compréhension fine des documents qu'il s'agit de travailler. L'enjeu de cette première étape de formation est d'apprendre à vérifier que l'on a compris et que l'on est compris sans partir du postulat que la compréhension est toujours limpide. Il convient donc d'amener l'apprenant à développer ces stratégies d'écoute et s'interroger sur ce qu'il croit avoir compris. Et l'approche actionnelle qui prend le travail de compréhension comme préalable nécessaire à la réalisation d'une tâche de production permet que ce ne soit pas l'apprenant qui soit mis en difficulté face à un exercice de compréhension orale, mais l'apprenant s'identifiant à l'un des personnages professionnels du dialogue qui pourra vérifier la compréhension de l'information ou de la consigne en situation professionnelle. Dans la compréhension orale sur les préconisations initiales de l'employeur (unité 1 et 2), les consignes de la fille de Mme Thévenon concernant l'entretien de la maison (unité 5 et 6), les consignes téléphoniques de l'infirmière (dans les unités 23 et 24), l'apprenant sera invité à vérifier qu'il peut reformuler une consigne aussi précisément qu'il l'a reçue.

En outre les activités de compréhension orale visent à introduire le lexique et les actes langagiers qui seront travaillés d'un point de vue linguistique. Les apprenants doivent pouvoir s'appuyer sur ces dialogues pour apprendre à distinguer, dans le flux verbal, les constituants langagiers, cet effort impossible lorsqu'on est pris dans une situation de communication en tant qu'interactant, où tout l'effort est tendu vers le développement de l'échange ne nous permet pas d'analyser les formes reçues. Enfin et surtout, les activités de compréhension doivent permettre de contextualiser les situations professionnelles dans lesquelles les apprenants vont être amenés à simuler une interaction orale ou écrite. Il s'agit donc de percevoir le déroulement de la communication pour s'y adapter.

Par ailleurs, nous avons pensé proposer une étape plus spécifiquement consacrée au travail de discrimination orale. Comme pour l'enfant, il s'agit d'ouvrir l'oreille aux sons de la langue. Puisque la confusion de phonèmes proches doit faire l'objet d'un travail presque quotidien pour assouplir le filtre phonologique, nous avons pensé organiser une autre simulation globale fonctionnelle autour d'intervention auprès d'enfants qui auraient permis de rendre nécessaire un travail ludique sur l'oral, sur les comptines en particuliers, saturées de tel ou tel phonèmes. Mais les interventions auprès d'enfants sont très occasionnelles pour les AVS, elles font rarement l'objet d'interventions suivies à domicile. Organiser une simulation qui mêlerait des interventions parallèles chez Mme Thévenon et dans une famille auprès d'enfants, nous semblait complexe et très lourd à mettre en œuvre. C'est néanmoins une idée que nous suggérons dans le guide

pédagogique pour aménager la simulation globale en fonction des besoins réels du public accueilli en formation.

Finalement les dialogues proposés en compréhension orale dans la première partie cherchent à avoir une fonction mimétique et donner envie aux apprenants de se projeter dans la situation d'échange pour s'y investir en tant qu'interlocuteur.

La compétence de production orale sera ainsi beaucoup travaillée à travers les jeux de rôles qui chercheront à prolonger les situations appréhendées à travers les activités de compréhension, participant d'une série de tâches fonctionnelles : laisser un message sur un répondeur, participer à une réunion professionnelle, complimenter, encourager ou reconforter Mme Thévenon sont autant de projet d'expression orale. Le fait d'introduire vite (dès l'unité 4) un enregistrement de la production orale, qui soit rendu nécessaire par la tâche (laisser un message sur le répondeur), permet de familiariser les apprenants avec ce qui peut devenir un moyen régulier d'attention rétrospective, de contrôle et d'autocorrection apportés aux formes orales employées, ce que nous conseillons dans le guide pédagogique.

3.1.2. 2^{ème} étape

L'enjeu de la seconde étape résidera dans le fait de comprendre les discours didactiques et de pouvoir opérer la sélection des informations de l'oral qui mériteront d'être conservées par écrit. Il s'agit d'apprendre à reconnaître les points forts, les lignes directrices des discours, de pouvoir demander au formateur de faire clarifier, de reprendre ou de développer ce qui vient d'être dit. De plus, les activités de compréhension de l'oral visent à appréhender à la fois les contenus thématiques abordés en culture générale et les types discursifs, travaillés en parallèle en production orale.

Après avoir travaillé surtout les interactions lors de la première étape de formation, ce sont davantage les monologues suivis qui deviendront matière d'étude. Il s'agit d'aider les apprenants à oser s'adresser à un auditoire, rien de moins. Il va s'agir alors de transmettre et d'exposer des informations, de décrire des situations d'intervention, de donner et d'argumenter un point de vue. Prendre la parole dans le cadre de jeux de rôles aura déjà préparé cette mise en scène de soi, mais le fait d'être seul face à un public, sans autre secours que ses ressources discursives et de connaissances demande à prendre confiance et à développer ses stratégies de planification de ses interventions. Les schémas discursifs : descriptifs, explicatifs, argumentatifs, seront donc travaillés tant à l'oral qu'à l'écrit. Nous conseillons pour ce travail, outre les exposés thématiques précis et ponctuels, et les débats, contextualisés ou non par des réunions professionnelles, de mettre en place un rituel hebdomadaire de « revue de presse », entraînant les apprenants à un suivi régulier de l'actualité. Ce travail de veille documentaire (via les infos télévisées, radiophonique ou de presse) pourra ainsi étayer le travail de culture générale et de connaissances du monde tout en travaillant les compétences orales lors de compte rendu oraux des informations marquantes de la semaine.

Finalement, il convient de souligner que les compétences orales seront travaillées en tension avec les compétences de compréhension écrite des sources textuelles. La préparation des exposés nécessitera en effet la confrontation de différentes sources documentaires qui pourront être orales et écrites. L'entraînement aux épreuves du DF2 et DF5 s'appuiera sur les écrits des apprenants eux-mêmes en vue de la soutenance du rapport de stage ou du dossier professionnel.

3.2. Les compétences de compréhension et de production écrite

3.2.1. 1^{ère} étape

En compréhension écrite, la première étape vise d'abord et avant tout à stabiliser les opérations de décodage, mais également à inviter l'apprenant à faire sienne les pratiques de lecture en dehors du cadre scolaire.

Pour gagner en efficacité et en rapidité de lecture, les apprenants seront amenés d'une part à mémoriser les mots au fur et à mesure à travers des activités de mémorisation du lexique étudié et d'autre part à déchiffrer plus rigoureusement et parcourir plus scrupuleusement le texte ou au contraire à développer l'empan de lecture et la capacité à balayer davantage le texte. Ces objectifs n'apparaissent pas dans le programme de formation en tant que tels, puisqu'ils seront transversaux aux activités de compréhension écrite fonctionnelle. Ils devront être travaillés en fonction des profils de lecteur et feront spécifiquement l'objet de certains temps d'individualisation. Par ailleurs, la compréhension des consignes requiert un travail spécifique, que l'on entamera dès la première étape avec les consignes professionnelles essentiellement.

Le projet est ensuite d'aider les apprenants à développer leurs stratégies de lecture afin de les rendre actifs dans leur accès au sens, de les aider à évaluer et réguler leur compréhension. Nous formulons quelques conseils en ce sens dans le guide pédagogique. Finalement, il s'agira de renforcer les motivations et les pratiques de lecture en proposant un grand nombre de documents authentiques ou du moins adaptés (planning, règlement associatif, grille de besoins, renseignements administratifs et médico-social sur une personne aidée, ordonnance, posologie de médicament...), pour que les compétences développées en classe puissent être réinvesties en dehors. En effet, comme le met en avant M. Dabène : « *une pratique de lecture qui ne serait pas que scolaire, mais que l'école a pour mission d'encourager ou de faire naître engage la totalité du sujet lecteur dans sa relation avec les autres, avec son environnement, son histoire* » (Dabène et Quet, 1999 : 89). Le travail du formateur sera alors d'aider à découvrir ces documents, comprendre comment ils sont organisés pour en tirer les informations pertinentes. Finalement, parce que l'acte de lire est complexe et qu'un lecteur n'est performant que lorsqu'il comprend ce qu'il lit, la première étape vise à aider les apprenants à se représenter puis à développer leurs stratégies de compréhension, pour déduire du contexte le sens probable des mots inconnus.

En production écrite, la première étape de formation concentre le travail des trois dimensions qui balisent l'apprentissage de l'écriture selon Bernard Balas : « *Si l'on devait maintenant, schématiser une explication de l'apprentissage de l'écriture, il serait nécessaire de considérer trois dimensions essentielles qui structurent son acquisition : la motricité, c'est-à-dire la capacité à former les lettres puis les mots, les habitudes langagières qu'impose la rédaction et enfin l'exposition à la sanction du lecteur qui s'exprime tant sur le fond que sur la forme.* » (Balas, Fijalkow, 2000 : 31) Ainsi l'objectif premier est de stabiliser les outils élémentaires de l'écrit en précisant la transcription phonographique, en fluidifiant la graphie, en percevant et donnant davantage de sens à l'espace graphique. Le projet est ensuite de travailler l'intention d'écriture pour apprendre à organiser un écrit. Les apprenants, investis d'un rôle dans le cadre d'une situation professionnelle, auront à adresser un écrit à leur employeur, leur collègue, un parent de Mme Thévenon, des soignants pour témoigner, informer, rapporter, évaluer... Ecrire des sms, transmettre des informations dans le cahier de liaison, remplir un chèque, un formulaire d'achat, écrire un court rapport, un bref courrier administratif... : autant de projets d'écriture définis et contextualisés par des activités de compréhension en amont et qui s'inscrivent dans une tâche globale.

Le processus de production d'écrits met en jeu différentes étapes cognitives que nous conseillons, dans le guide pédagogique, de scinder et d'étayer pour soulager les efforts des élèves et les amener à prendre en compte chaque étape et en les travaillant pour elles-mêmes. L'identification du destinataire puis la planification permettent de structurer sa pensée et d'ordonner ses idées pour respecter le type d'écrit attendu. Le travail concerne ensuite la mise en texte à travers la lexicalisation et la linéarisation, l'objectivation permet ensuite un retour sur l'écrit d'autocorrection afin de s'assurer que le message est cohérent, avant de procéder à la présentation finale et la réécriture au propre.

En outre, la prise de note est travaillée plus explicitement dans la seconde étape, elle est néanmoins progressivement entraînée dès la première étape. Le formateur proposera ponctuellement des dictées de mots ou de phrases pour travailler l'orthographe lexicale ou grammaticale. Mais surtout, au cours des mises en situation professionnelle, les apprenants travaillent la transcription de messages oraux, la prise en dictée de liste de courses ou de courrier de Mme Thévenon ou de messages sur répondeur qui peuvent être répétés à volonté.

Nous proposons dans le guide pédagogique de mettre en place des modalités coopératives de production des écrits, des formes d'étayage tournées vers des pratiques orales de classe, envisageant les passerelles entre les interactions orales et les productions écrites. Les échanges permettent à la fois un étayage affectif, mettre en confiance l'apprenant dans son droit à l'erreur et mutualiser les idées et les représentations sur le contenu du texte à produire pour que l'appréhension de l'écrit ne se mue pas en l'angoisse de la page blanche de l'étudiant. Echanger constitue en soi un étayage langagier, la verbalisation orale permet aux apprenants de préparer leur lexicalisation. Finalement, l'étayage cognitif est capital, il permet de réfléchir sur les moyens communicationnels et linguistiques de mieux se faire comprendre en amont et au terme de la production, dans un processus d'autocorrection et de correction collective que le formateur peut préparer et faciliter.

3.2.2. 2^{ème} étape

Il s'agira en compréhension écrite d'approfondir les compétences analytiques et interprétatives pour se préparer aux tâches scolaires, elle devra en outre approfondir la mise en relation des différents éléments d'un texte, et d'aider à saisir la cohérence globale de texte long. Les apprenants seront amenés à s'approprier les différents types de texte en cherchant une cohérence entre leur exploration en compréhension et leur travail en production. Ils seront en outre systématiquement amenés à reformuler et résumer à l'oral les documents rencontrés pour vérifier la compréhension autant que s'en approprier les contenus et la structure discursive (descriptif, informatif, argumentatif, injonctif et dans une moindre mesure narratif). Nous suggérons des documents ressources variés correspondant à ces différents types textuels (article, lettre, pétition, protocoles de travail, biographie...) Le travail de compréhension écrite se concentrera sur le développement des compétences de déduction et d'inférences, sur la capacité à relever les indices co-textuels et contextuels pour extrapoler le sens de mots inconnus, questionner, élucider et interpréter des textes de spécialité, plus pointus.

Le travail de compréhension écrite visera également les apprenants à être autonomes dans leurs recherches documentaires en les familiarisant avec différents outils (dictionnaires, mais aussi sommaires, glossaires...). Quant aux recherches en ligne, le travail proposé porte sur les processus

de repérage et de sélection des réponses pertinentes données par les moteurs de recherche puis des informations utiles au sein de chaque document.

Finalement, à travers le travail de recherche documentaire, pour la « revue de presse » notamment, et l'exposition à des textes de spécialité et ou liés à des sujets de culture générale (proposés dans la banque de documents ressources), la compréhension écrite vise également à faire acquérir des connaissances sur le domaine et sur le monde.

En production écrite, la seconde étape de formation vise à s'approprier les méthodes de travail propres au contexte scolaire : la prise de note, la restitution d'information dans des questions de cours, la rédaction de rapport de stage décrivant une situation, problématisant une question liée à une situation professionnelle et l'analysant.

Savoir prendre des notes requiert de pouvoir comprendre, sélectionner l'information et la transcrire. La compétence de production écrite sera donc travaillée en tension avec la compétence de compréhension orale et accompagnée d'une compétence stratégique forte. A partir, de quelques documents supports suggérés dans la banque de documents ressources (conférences et exposés sur des sujets liés aux aspects psychologiques, sociaux ou médicaux de la relation d'aide), les objectifs du programme invitent le formateur à travailler progressivement la prise en compte du destinataire, la prévision et la préparation de la façon de communiquer les points importants à transmettre. Par ailleurs, les stratégies de production pour mobiliser toutes les ressources disponibles en cas de déficit langagier devront être étayées en aidant les apprenants à s'approprier des outils tels que les dictionnaires, les glossaires pour oser être plus ambitieux dans l'élaboration de leur pensée. De plus, les apprenants seront préparés aux différentes structures discursives des essais qu'ils seront amenés à produire en contexte scolaire : explicatif, descriptif et argumentatif, dans le repérage de leurs caractéristiques, l'exposition et l'analyse de modèle et la production de ces types d'écrits. L'enjeu est de gagner en précision et en clarté pour lier une série d'éléments discrets en une séquence linéaire. La grammaire textuelle avec les notions de connexité, de cohésion et de cohérence va être au cœur du travail de production écrite. Ils devront au terme d'un travail d'appropriation orale des exigences du résumé et de la synthèse de documents à travers l'exercice oral hebdomadaire de brève présentation d'un revue de presse de pouvoir résumer et synthétiser par écrit des textes informatifs.

Finalement, les pratiques de l'écrit viseront à s'approprier les connaissances de culture générale nécessaires pour suivre la formation. C. Lachnitt, dans la lignée des travaux de J. Goody ayant montré que notre rapport à l'écrit change notre rapport au monde et au savoir, souligne « *qu'écrire fait partie du processus d'élaboration du sens* » (Lachnitt, 2004 : 163). Nous conseillons ainsi dans le guide pédagogique d'amener les apprenants à non seulement traduire leur pensée dans les textes de type argumentatifs ou narratifs, mais également d'accompagner la construction de leurs connaissances dans les textes informatifs ou explicatifs, l'élaboration de leur pensée à travers l'écrit, d'éprouver sa fonction heuristique.

3.3. Les compétences linguistiques

Durant longtemps, le Français de Spécialité n'a été perçu que comme une nécessité d'acquérir des outils linguistiques et surtout lexicaux propres à un domaine particulier. Les formations de spécialité n'étaient alors perçues que comme complément à un tronc commun en FLE et n'étaient donc proposées qu'à des niveaux relativement avancés. Parallèlement au développement de l'approche actionnelle, les réflexions accompagnant l'autonomisation didactique d'un nouveau domaine : le FOS puis le FLP ont fait valoir la très forte dimension pragmatique et socioculturelle à prendre en compte pour des objectifs qui ne relevaient pas exclusivement du linguistique mais du savoir-faire et du savoir-être en langue-culture étrangère. Ces formations ont commencé alors à s'adresser à des niveaux plus débutants qui acquéraient la langue en fonction des situations professionnelles, la progression linguistique ne pouvait plus dès lors se fonder seulement sur la complexité a priori des actes de langage mais sur leur nécessité aux situations de communication professionnelle.

3.3.1. Le lexique et la sémantique

Sans réduire le vocabulaire à l'étude de mots isolés ou à des problèmes de terminologie, le FOS ou le FLP nécessite un travail de compétences lexicales spécifiques, comme le souligne Kahn (1995 : 146) « *La chose paraît logique : maîtriser un domaine, c'est (même si ce n'est pas suffisant) maîtriser les mots qui y circulent.* » Pourtant le paradoxe de ce domaine est qu'il est finalement moins spécialisé qu'à la confluence de nombreuses spécialités et que sa spécialité est peut-être surtout la nécessité de connaître en profondeur le domaine a priori très général de la vie quotidienne. Il convient de se familiariser progressivement avec le vocabulaire du matériel professionnel et l'application de méthode de travail spécifique pour être à même de comprendre les explications du formateur, mais cet apprentissage lexical technique sera l'objet de la formation professionnelle à proprement parler. La formation linguistique et de remise à niveau doit d'abord et avant tout aider à étoffer le bagage communicatif des apprenants pour qu'ils soient en mesure de traiter ces nouvelles données lexicales scientifiques, techniques et professionnelles.

Les objectifs lexicaux de la première étape ont été définis surtout en fonction des référentiels de compétences et d'activités professionnelles. Le vocabulaire est abordé à travers les mise en situation professionnelle, selon les différentes phases d'intervention : les faits, l'analyse des besoins, puis la mise en œuvre de l'accompagnement quotidien et d'activités de maintien de l'autonomie dans le cadre d'un projet individualisé, et enfin l'évaluation (les bilans d'intervention et les réajustements).

Dans la seconde étape les objectifs lexicaux ont été établis en fonction des référentiels de formation et de certification qui distinguent les différentes sphères au croisement desquelles se trouve la profession. Ce découpage du domaine cible en divers sous domaines constitue autant d'entrées thématiques : vie quotidienne, paramédical, social, psychologique, juridique et administratif, c'est ce qui est proposé surtout dans la deuxième étape de formation.

Concernant la sémantique, comprendre le fonctionnement du lexique dans la langue française : acquérir des notions de préfixes, radicaux et suffixes est utile dans tout apprentissage d'une langue étrangère, car il permet de repérer des régularités et d'être plus méthodique et autonome dans son

apprentissage lexical. Mais dans le domaine de l'aide à domicile, appliquer ces notions pour s'approprier le sens des termes médicaux et en faciliter la mémorisation s'avère capital. En effet, quoique les AVS ne soit pas des soignants, ils travaillent en collaboration avec eux, et doivent être à même de comprendre et mémoriser certains termes du lexique médical ; par ailleurs l'une des épreuves du DEAVS vise à évaluer des connaissances en biologie, physiologie et pathologie, ces termes plus scientifiques sont souvent complexes et ardues à mémoriser si les logiques sémantiques ne sont pas perçues. Challe (2002 : 92) conseille de procéder par approche binaire du vocabulaire en exploitant les relations d'opposition : les antonymes, homonymes, mais également les relations abstrait/concret, péjoratif / mélioratif et les paires de préfixes opposés... Nous formulons ainsi dans la seconde étape de formation des objectifs de travail consacrés aux affixes (afin de repérer les différents éléments constitutifs d'un terme) et aux logiques sémantiques (synonymie, antonymie, paronymie, étymologie...).

3.3.2. Les contenus grammaticaux

Pour des raisons pratiques d'économie, nous formulons les objectifs grammaticaux avec le métalangage classique, ensuite bien sûr, ce sera au formateur que reviendra le choix didactique d'une approche plutôt explicite ou implicite de la grammaire. Nous préconisons pour notre part d'explicitier le fonctionnement de la langue en recourant le moins possible au métalangage, au travers de la conceptualisation en l'étayant, au moyen d'une mise en évidence spatiale des régularités par exemple. Il est également intéressant de faire verbaliser la description avec les apprenants des points de grammaire travaillés au moyen de cartes heuristiques.

Nous proposons quelques dialogues et quelques documents supports écrits à partir desquelles une réflexion grammaticale peut s'engager, car les notions grammaticales peuvent et doivent être travaillées dans les 4 compétences. L'intérêt de la simulation globale fonctionnelle dans la 1^{ère} étape de formation est de pouvoir aborder la grammaire dans une perspective actionnelle en travaillant les documents à travers une phase de compréhension visant l'accès au sens, puis de réflexion grammaticale avant une phase de réemploi à travers des productions guidées. Les compétences linguistiques de grammaire et d'orthographe sont un moyen de communiquer qu'on acquiert d'abord à travers les tâches où leur emploi est nécessaire. Ensuite, dans un second temps, il nécessite d'être travaillé plus spécifiquement en vue d'une systématisation et d'une appropriation.

Les apprenants issus de formation en alphabétisation possèdent pour majorité des compétences grammaticales relevant du A1, selon le référentiel du CECR: ils perçoivent la variabilité morphologique et certaines combinaisons syntaxiques mais n'en ont qu'un contrôle limité, sauf pour des structures syntaxiques de l'oral et/ou des formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé. Les objectifs grammaticaux de la première étape de formation doivent ainsi conduire d'un niveau A1 au niveau B1 du CECR, puis la seconde étape vise à développer les compétences grammaticales du niveau B1 et entamer celles du B2. L'ordre adopté n'a rien d'impératif mais répond aux thèmes et aux situations fonctionnelles proposées. Nous proposons des objectifs, visant à dépasser le cadre phrastique de la grammaire et à travailler dès que possible dans une perspective de grammaire textuelle. Nous proposons un travail sur les types de discours, il s'agit surtout des types descriptifs, injonctifs, et narratifs dans la première étape de formation orientée par les documents professionnels ; d'avantage informatifs, explicatifs et argumentatifs dans la seconde plus orientée vers les types de discours des manuels de cours ou de la nature des épreuves. Le travail porte sur la séquentialité des types discursifs, savoir planifier

le contenu, les différents segments d'un texte, explicatif et argumentatif notamment (prémisses, arguments, contre arguments, conclusion dans la séquence 6 en particulier) et surtout sur l'organisation interne du texte pour une cohérence générale, avec les procédés de connexion, les procédés de cohésion (les chaînes anaphoriques dans les séquences 2, 3 et 7, la ponctuation dans les séquences 6 et 7) et les procédés de modalisation (jugement et évaluation, dans les séquences 3 et 6).

3.3.3. L'orthographe

L'un des enjeux forts de la formation linguistique et de remise à niveau réside dans le fait de pouvoir amener les apprenants à se reconnaître comme lettrés, en dépit d'erreurs résiduelles. Les apprenants doivent prendre conscience que les lettrés ne forment pas non plus un univers homogène, que de nombreux français, natifs, scolarisés jusqu'à un niveau universitaire, ne maîtrisent pas non plus parfaitement l'orthographe, ni même parfois tous les registres de langue, qu'ils convient ainsi de tendre à l'acquisition des normes plus rigoureuses qu'impose l'Écrit, sans s'y crisper. Pour autant, quoique l'on cherche à aider les apprenants à se déprendre de la pression de ne pas oser écrire par peur de « mal écrire » et que la priorité soit donnée à la communication, les apprenants doivent pouvoir veiller à la correction de la langue. Ils se destinent en effet à suivre une formation professionnelle, dans un cadre scolaire et préparant un diplôme. Or un écrit standard correct, d'un point de vue scolaire, doit répondre à un certain nombre de conditions formelles.

Dans un premier temps de formation, il est nécessaire d'expliquer les règles et d'en proposer une application dans des exercices systématiques, mais dans un second temps de formation, l'important est de développer les compétences stratégiques vis-à-vis des productions et d'aider au contrôle orthographique. En effet, revoir les règles orthographiques et répéter les exercices systématiques est usant sans être bénéfique, comme le souligne Anne Sophie Gobin (2005 : 25) « *les élèves comprennent les règles orthographiques revues, parviennent à les appliquer dans le cadre d'exercices systématiques, mais n'utilisent pas ces connaissances quand il s'agit de réaliser une tâche d'écriture* ». Selon elle, dans le cas d'une remise à niveau en orthographe, c'est l'opération de transfert des connaissances qui permet de fixer les règles, le fait d'utiliser dans une tâche de production écrite, des connaissances développées durant l'apprentissage.

Dans les copies de K., Sk ou Mo, les apprenants les plus durablement scolarisés, les erreurs provenaient souvent d'une trop grande rapidité dans la tâche de production, où tous les efforts étaient concentrés sur les processus de planification et de mise en texte, linéarisation et lecturisation, sans qu'aucun temps ne soit ménagé à la relecture. La plupart du temps quand on leur indiquait les erreurs ils étaient en mesure de les corriger efficacement. Il convient donc d'étayer cette démarche de relecture pour la systématiser et inviter l'apprenant à une posture réflexive de transfert de ces connaissances.

Outre les protocoles de relecture invitant à vérifier point par point la conformité du texte produit à la consigne et la cohérence de l'ensemble, une grille d'autocorrection, dont nous proposons des exemples dans le guide pédagogique, doit permettre aux apprenants de procéder à une correction linguistique plus rigoureuse et méthodique. Les grilles de relecture de l'orthographe grammaticales vont inviter les apprenants à être vigilants sur des points de confusion potentielle (homophones grammaticaux, participe passé / infinitif). Pour qu'ils ne soient pas voués à l'hésitation et au risque de surcorrection, pour les aider à résoudre les problèmes qu'ils auront

repérer, nous soulignons dans le guide pédagogique qu'il est important non seulement de les aider à acquérir des connaissances et des règles mais également de leur permettre de s'approprier des procédures méthodiques de vérification de la correction des formes employées.

Il convient donc de trouver un équilibre subtil qui permette d'apprendre à se corriger tout en osant écrire en dépit des erreurs, apprendre à dédramatiser l'écrit et l'orthographe. La formation doit permettre non pas de nier ou de méconnaître le recours aux stratégies de contournement ou d'évitement des difficultés à recourir à l'écrit mais de les dépasser en s'appuyant sur les stratégies positives d'accès à l'écrit et valoriser les acquis des apprenants, de ne plus avoir à se censurer ou à se refreiner dans ses élans communicatifs. Afin de lutter contre l'insécurité scripturale, nous insistons dans le guide pédagogique sur la nécessité de travailler en recourant à une « pédagogie de l'erreur » qui non seulement accepte l'erreur mais la reconnaisse comme nécessaire et positive à l'apprentissage, afin de ne plus avoir peur de se tromper dans l'apprentissage et en général, dans la vie sociale. Et nous encourageons le formateur à prendre en compte l'apprenant au-delà de sa figure d'apprenant comme sujet scripteur.

3.4. Les compétences clés

Outre la maîtrise de l'écrit, le développement de la littératie nécessite le développement de différentes fonctions cognitives, impliquées dans la mise en œuvre des compétences clés. Aussi, les compétences clés en calcul, informatique, repères spatio-temporels et raisonnement logique, quoiqu'elles soient travaillées de la manière la plus intégrée possible aux objectifs langagiers, apparaissent explicitement dans les objectifs de notre programme de formation.

3.4.1. Compétences en calcul

Les AVS peuvent parfois être amenés à réaliser des opérations mathématiques dans l'exercice de leur profession : dosage de produits, calcul de ration alimentaire, budget familial et éventuellement comptabilité professionnelle s'ils travaillent de « gré à gré » en indépendants. Ces compétences font bien appel à la maîtrise des 4 opérations, des outils de mesure (volumes et masses notamment) et des systèmes de conversion, des notions de proportionnalité.

Dans la première étape, il s'agit d'abord de savoir-faire avant de pouvoir savoir-écrire : pouvoir dénombrer et compter, savoir utiliser les 4 opérations, savoir utiliser des mesures et les enregistrer, les transposer dans un tableau de conversion (pour le volume et le poids tout particulièrement, comprendre les relations logiques d'infériorité, de supériorité et de proportionnalité. Lors d'une scolarité initiale, les concepts mathématiques sont instillés très progressivement et par une phase ludique importante (représentations iconographique et exemplification très concrète) avant de combiner les processus et de recourir aux systèmes symboliques devenus naturels pour des lettrés (les signes + / - = % > < ..., la mise en espace des opérations, les fractions, les unités de mesures ml, cl, dl, l... par exemple). Les raisonnements mathématiques, les apprentissages seront donc stabilisés à l'oral ou par des systèmes graphiques pour permettre de mieux envisager la transcription et l'explicitation par écrit des calculs en arithmétique simple.

Dans la seconde étape, les points travaillés lors de l'Étape 1 sont repris et développés. Les nouveaux entrants auront vraisemblablement en principe tous été scolarisés, ils auront donc (en

principe) déjà des notions mathématiques, sans doute éparses et ce travail vise à travailler ou rappeler des compétences clés en calcul afin de ne léser personne. Il n'y a pas à craindre d'ennuyer les apprenants du premier groupe, ils éprouveront certainement la nécessité de faire retour sur des apprentissages encore très fragiles. Outre la maîtrise des 4 opérations, seront approfondis les notions de géométrie (les figures, la symétrie) et surtout la proportionnalité et les pourcentages.

3.4.2. Compétences en informatique

La profession d'AVS ne fait pas en soi appel à des compétences informatiques poussées pourtant son utilisation est aujourd'hui socialement rendue nécessaire dans la communication interpersonnelle, la recherche d'emploi et les formalités administratives (CAF, impôts...) notamment. En outre, la formation professionnelle demande de pouvoir être à l'aise dans le traitement de texte avec l'exigence de rendre des textes dactylographiés pour certaines épreuves du DEAVS et implicitement d'être à l'aise avec la recherche documentaire.

Comme le souligne l'AEFTI, *« l'entrée dans la société de l'informatisation modifie le rapport au temps, à l'espace, au travail, en même temps qu'elle met la barre des connaissances à un niveau supérieur. Dans ce cadre, il revient à la formation de proposer un système de régulation permettant ainsi, à tous de disposer des connaissances nécessaires pour l'accès ou le retour à un état normal, codifié, réglementé, bref, de lui redonner une place de citoyen dans la complexe société française. »* Le travail des compétences clés en informatique consiste d'abord et avant tout en une autonomisation de l'apprenant dans le recours à cet outil sans travailler de points techniques très poussés, la connaissance du logiciel Excel pourrait évidemment être utile à certains futurs AVS travaillant en indépendant pour la gestion de leur budget professionnel ou pour gérer les budgets familiaux de certaines personnes aidées. Néanmoins, cela ne constitue pas un besoin impérieux pour l'ensemble des professionnels du domaine et il n'est pas question d'être exhaustif dans la maîtrise de l'ensemble des compétences que pourrait posséder l'AVS idéal, parfait et accompli. Aussi opère-t-on des choix : le travail de la gestion d'une boîte mail, de la recherche documentaire et du traitement de texte ont été privilégiés.

La première étape introduit ces compétences et la seconde les développe en rationalisant les pratiques (manipulation de l'envoi et de la réception de messages et pièces jointes puis gestion de ses contacts, dossiers.../ utiliser un moteur de recherche – choisir un mot clé de manière guidée puis peu à peu affiner la pertinence des recherches, sélectionner les propositions faites par le moteur de recherche de manière autonome). La progression proposée s'inspire du RCCSP, partant des compétences de réalisation vers la prise d'initiative. L'appropriation de l'outil d'un point de vue technique (allumer et éteindre l'ordinateur, identifier les commandes et applications disponibles, créer et enregistrer documents et dossiers) et ergonomiques (utiliser le clavier, la souris et le curseur, se repérer dans les pages, les onglets) font l'objet de séances préalables au travail des compétences d'interaction (utiliser une messagerie internet, donner son avis sur un forum, participer à un blog).

3.4.3. Repérage dans l'espace et le temps

Outre le fait d'être capable d'organiser son propre temps et espace de travail, l'AVS peut être amené à travailler auprès de personnes amnésiques ou dont les facultés cognitives s'amenuisent. Ils doivent alors non seulement pallier à ces déficiences pour la vie quotidienne mais surtout proposer des outils pour limiter cette évolution dégénérative de pertes de repères dans l'espace et le temps. Cette posture d'aidant exige une excellente maîtrise de ces compétences clés.

Ce domaine est surtout travaillé de manière explicite dans la première partie pour remédier d'emblée aux plus lourdes difficultés : se repérer – situer deux points sur un plan, savoir lire et utiliser un tableau à double entrée, ou la représentation linéaire du temps sont abordés dès les trois premières unités. Ensuite les compétences de repérage dans l'espace, telles que décrites dans le référentiel du CCSP adapté pour la profession d'AVS, sont travaillées de manière plus implicite tout au long des mises en situation de type professionnel de la première et de la seconde étape (à travers le travail de réalisation de schémas ou dans la mise en forme et en espace de ses notes, dans le travail sur l'accompagnement de Mme Thévenon à la prise de médicaments, ou à la gestion de ses rendez-vous par exemple et sur les analyses synchroniques ou diachroniques des situations des Personnes Aidées dans la seconde étape.

3.4.4. Compétences de raisonnement logiques

Le raisonnement logique est capital dans une profession où il convient d'interpréter et de proposer des explications à des évolutions dans la santé morale et physique d'une personne, définir des objectifs, évaluer leurs congruences avec les actions menées, pouvoir discuter et nuancer des propos auprès des collègues et surtout auprès des Personnes Aidées et de leurs parents ou aidants naturels. Les AVS doivent ainsi pouvoir précisément nommer des causes et des effets, exprimer des buts, faire des concessions.

Lors de la première étape de formation, la maîtrise des relations logiques n'est jamais travaillée pour elle-même néanmoins le travail des compétences en calcul et tout particulièrement la résolution de problèmes doit conduire au développement de ces facultés logiques. Pour Nadja Maria Acioly-Régnier (1997), l'arithmétique formelle constitue un « *amplificateur culturel* » puisqu'elle accroît les capacités des processus de pensée de ceux qui les emploient. Le fait d'entrer dans des systèmes symboliques abstraits peut servir l'ensemble des apprentissages et étayer le travail des compétences langagières. Le travail de résolution de problèmes est progressif, à travers d'abord la reconnaissance d'opérations adéquates aux problèmes posés puis dans le choix autonome des opérations à mener pour résoudre le problème et surtout l'explicitation de la démarche. L'étude d'un problème de mathématiques nécessite une réflexion, préalable à toute recherche, sur le contenu de l'énoncé. Il convient d'abord de discerner avec précision quelle est la question posée, puis quels sont les renseignements qui permettront de démontrer le résultat cherché à partir des hypothèses données. Cela nécessite un raisonnement clair et logique, et une expression rigoureuse et précise. En effet, ce n'est pas tant le vocabulaire des connecteurs logiques qui importe, les apprenants en connaissent beaucoup, au moins dans un répertoire passif, mais leur emploi est souvent peu pertinent ou peu efficace. Il est donc indispensable de les mettre en situation d'énoncer les relations, non de pratiquer des exercices structuraux de répétitions ou d'apprentissage des variations de connecteurs logiques pour l'expression du but qui font en outre souvent appel au subjonctif, qui ne sera abordé qu'à la fin du premier volet de formation. Ce n'est pas tant le soin apporté à la forme qui importe que la maîtrise des relations sous-jacentes qui nécessitent les hypothèses, les inférences, la déduction...

Outre le travail des compétences mathématiques, nous proposons ainsi de travailler à l'aide d'énigmes et de devinettes qui pourraient être instaurées comme un rituel ludique avec Mme Thévenon et qui deviendrait de fait un rituel de classe. Nous donnons également quelques pistes pour exploiter ces petits problèmes de logique mettant en jeux les divers rouages du raisonnement et de la logique mathématique dans un contexte «peu mathématisé». Les connecteurs logiques seront appréhendés dès la première étape de formation, et travaillé de manière isolée ou complémentaire (cause / conséquence, relation de condition, de temps, d'énumération...). Dans la seconde étape de formation en revanche, on tâchera de soigner la forme et les relations logiques seront travaillées dans l'utilisation nuancée des connecteurs logiques. Les apprenants seront amenés à identifier les relations logiques à l'œuvre, et à les distinguer dans leur proximité sur la base des relations et des fonctions sémantiques mais également sur la base de la nature du connecteur lui-même (verbe, adjectif, superlatif, substantif).

3.5. Les compétences heuristiques et d'aptitude à l'étude

3.5.1. Saisir le but d'une tâche à accomplir – l'appréhension des consignes

Lors de la conception du programme nous nous sommes attachée à proposer des activités en cohérence avec les besoins et les motivations externes des apprenants. Il incombera au formateur, dans son rôle de concepteur des documents supports de formuler des consignes qui puissent faire sens, que les apprenants se représentent les tâches scolaires, ce qu'on attend d'eux et l'intérêt du travail à mener. Nous avons proposé plusieurs situations où l'AVS est amené à tenir compte d'une consigne pour organiser l'exécution d'une tâche. Il sera ensuite nécessaire au formateur de connaître précisément les motivations internes et les centres d'intérêt de chaque apprenant afin de faire prendre conscience aux apprenants de l'utilité de telle ou telle activité au regard de leurs motivations.

Il s'agit de préparer les apprenants à être autonome dans l'appréhension des consignes, mais il convient de ne pas tomber dans l'excès inverse de trop étayer les activités en voulant les préparer. Si l'enseignant demande systématiquement à reformuler la consigne, à faire repérer les critères attendus pour la réalisation de l'exercice ou de la tâche, l'apprenant peut se voir décharger de son travail de lecteur, au sens plein du terme. Il convient justement d'alterner ce guidage dans l'attention formelle portée à la consigne et la mise en confiance sur la possibilité de comprendre seul une consigne et d'y répondre de manière pertinente et efficace, puis une fois cette confiance acquise d'augmenter peu à peu le degré de complexité des consignes... Il s'agit de moins souligner à gros traits ce que les apprenants ne doivent pas rater que de mettre les apprenants en situation d'acteurs autonomes face à la consigne et de rester à disposition pour répondre à des demandes d'étayage.

Enfin lors de l'évaluation d'une activité de revenir et de faire remarquer l'écart entre la production et la consigne donnée.

3.5.2. Etre autonome pour utiliser les nouvelles technologies et faire une recherche documentaire

Faire une recherche en ligne nécessite des stratégies cognitives spécifiques, elle représente une activité complexe entre la résolution de problèmes et la prise de décision.

Savoir manier les outils techniques, allumer un ordinateur, se servir d'une souris et d'un curseur, ouvrir une page internet, jongler avec des onglets, se représenter ce qu'est et comment fonctionne internet sont des préalables indispensables à la recherche documentaire. Mais au-delà des compétences techniques, ergonomiques ou pragmatiques et des facultés d'abstraction, le développement des compétences linguistiques et sémantiques est capital. En effet, choisir et sélectionner des références documentaires pertinentes par rapport à un thème de recherche ne va pas de soi.

Comme le montre une enquête menée par LACO et le CNRS de Poitiers (Dinet, Rouet et Passerault, n.d), « *les jeunes élèves tendent à juger de la pertinence d'une référence d'après des indices visuels (tel le marquage typographique) plutôt que sur la base de la relation sémantique entre la référence et le thème.* » Cette enquête était menée auprès d'élèves de primaire, néanmoins c'est ce que j'ai pu aussi vérifier auprès du groupe classe. Face à un moteur de recherche, les apprenants ont d'abord des difficultés à évaluer et cibler la nature des informations à trouver, ce qui nécessite d'analyser ce qu'il sait et ce que qu'il cherche à connaître, puis de définir des mots clés qui puissent restreindre la recherche sans la limiter. Ils ont ensuite des difficultés à choisir parmi les références proposées par les moteurs de recherche. Il faut alors être capable de mettre en œuvre un empan de lecture très large pour « balayer » différentes propositions, soit des compétences de lecteur habile, puis de les interpréter pour pouvoir opérer une sélection, dont il faut vérifier la pertinence en traitant le contenu de chaque document sélectionné. Il s'agit alors d'être à même de repérer des informations en plein texte, cela demande de se définir des buts clairs et de les garder en mémoire puis de pouvoir survoler un texte ou un document hypertextuel à l'aide d'un crible linguistique qui ne soit pas seulement lexical mais sémantique, travailler par champ lexical, par hyponymie et hyperonymie et pouvoir travailler par raisonnement analogique.

Aussi, proposons-nous un travail régulier des compétences informatiques et une progression qui se veut rigoureuse en développant la première étape visant à anticiper le comportement d'un outil numérique et en ne négligeant pas le développement des compétences de lecteur au cours des tâches informatiques. Nous invitons à prendre le temps d'appréhender l'ergonomie de l'outil (souris et curseur) et le repérage des fonctions basique pour allumer et éteindre l'ordinateur, ouvrir et fermer un document ou une page internet et la familiarisation avec le clavier, avant de créer et sauvegarder des documents, de travailler la recherche sur internet et d'utiliser une messagerie internet. Enfin, nous encourageons dans le guide pédagogique à prendre en compte la nécessité de répéter régulièrement les manipulations pour se les approprier.

3.6. Les compétences socio et interculturelles

3.6.1. Conscience et compétences interculturelles

Respect, tolérance, tact et discrétion sont de mise dans l'exercice de la profession d'AVS, on l'a vu. Le développement de la personnalité n'est pas en soi un objectif éducatif explicite mais il l'est davantage dans le cadre de la formation professionnelle puisque le référentiel d'activité souligne que l'AVS doit veiller : « *tout particulièrement au respect des droits et libertés de la personne et de ses choix de vie dans l'espace privé de la personne qui est également son espace de travail* » (voir annexe Référentiel DEAVS – p.1). Aussi convient-il de préparer la réussite de ce

projet éducatif ; d'autant que dans le cadre d'une conception fonctionnelle et communicative du langage, l'aspect culturel et socioculturel ne peut être escamoté.

La première étape de formation cherche à susciter une prise de conscience interculturelle en encourageant les apprenants à se décentrer, à interroger leur manière d'agir et de penser au regard de la manière d'une personne âgée et d'une collègue françaises en percevant des ressemblances et des différences distinctives. Le CECR définit comme premier point de ces aptitudes et de ces savoir-faire interculturels : « *la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère* ».

La seconde doit permettre ensuite, d'envisager les variations et la diversité des pratiques selon les cultures régionales, sociales, générationnelles à travers le suivi de différentes personnes aidées et de différents aidants. Il convient en effet de ne pas naturaliser une « culture française », de ne pas recréer de nouveaux stéréotypes, c'est le risque avec la présentation d'un seul profil de personne âgée à travers la figure de Mme Thévenon. Nous invitons à appréhender, lors des unités consacrées aux réunions professionnelles notamment, à travers la mise en commun d'expériences de plusieurs aidants et de plusieurs personnes aidées, les variations interindividuelles au sein d'une même culture. Mais cette seconde étape, outre la prise de conscience interculturelle, visera également à une mise à niveau dans l'acquisition d'une culture dite « générale » en préalable à la formation.

3.6.2. Savoirs et compétences socioculturels

Dans l'activité de compréhension, dès que l'apprenant lit ou écoute un document, il est obligé de résoudre une très grande complexité d'opérations cognitives, langagières et culturelles pour fabriquer du sens. Or il ne possède pas toujours les référents culturels nécessaires à une bonne réception des documents soumis. Il est donc important d'étoffer les savoirs culturels des apprenants, c'est-à-dire selon le CECR de « *connaître les traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture* ». Le référentiel du cadre européen décrit huit domaines qui composent la compétence socioculturelle : la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs, croyances et comportements, le langage du corps, le savoir-vivre et les comportements rituels.

Chaque unité de la première étape de formation met ainsi en exergue l'un de ces points à travailler en lien avec la mise en situation proposée. L'unité 3 par exemple travaillant la prise de contact et la transmission d'information au téléphone et le fait de prendre un RV invite à s'interroger spécifiquement sur les rituels téléphoniques et le rapport à la ponctualité. Les conditions de vie sont abordées à travers le logement (unité 5) ou le rapport à l'alimentation, les horaires de repas (unité 7). Les relations interpersonnelles interviennent quant au rapport social aux personnes âgées et à leur fréquent isolement (unité 11) ou quant aux liens de parenté (unité 16). Les valeurs, comportements et croyances sont interrogées par le biais du rapport à l'hygiène (unité 6) ou à la pudeur (unité 10), les valeurs liées à la religion sont également envisagées dans l'unité 19...

Le CECR inclue cette compétence socioculturelle au sein de la culture générale mais lui accorde un traitement spécifique en mettant en avant le fait que « *contrairement à d'autres types de connaissances, il est probable qu'elles n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par des stéréotypes.* » (CECR, 2001 : 82)

3.6.3. Culture générale

Si les compétences socio et interculturelles doivent éviter des malentendus voire des conflits interpersonnels en décrispant les rigidités de perception et de jugement de l'autre et du monde, la culture générale doit permettre d'éviter des incompréhensions et des mécompréhension par manque de référents communs entre le formateur professionnel puis les examinateurs et les apprenants.

Les épreuves du DEAVS requiert la capacité à utiliser des informations, à communiquer une pensée personnelle et à argumenter un point de vue, cela suppose une congruence quant au découpage du monde par les apprenants et par l'examineur et que les référents mentionnés dans un texte soient compris dans leur contexte culturel. Il est donc capital que les apprenants aient un bagage socioculturel et de culture générale affermi.

La culture générale dans la formation est donc intégrée à travers des modules spécifiques lors de la deuxième étape de formation, elle est principalement orientée vers les filières du médico-social afin de donner des jalons de connaissances relatives aux problématiques sociales. Ainsi le travail des notions de biologie, de droit appliqué au secteur de l'aide à domicile, de sociologie mais également des notions d'histoire-géo, de politique et d'écologie est envisagé de façon très générale pour, si ce n'est fonder des acquis solides et rattraper les apprentissages scolaires du primaire et du secondaire, du moins anticiper d'éventuelles découvertes fondamentales ou déceler des lacunes qui pourraient lourdement pénaliser les apprenants et entraver le bon déroulement du programme de formation professionnelle. Le choix de ces thématiques s'est fait en répertoriant et recoupant les différentes notions abordées dans les différents manuels de préparation au concours ou d'accompagnement à la VAE et en organisant les occurrences les plus fréquentes en sept grands thèmes correspondant aux sept semaines de formation.

- Les enjeux ont souligné l'ambition du programme de formation commandé. Nous avons présenté le détail des nombreux objectifs pédagogiques qui tentent d'opérer le saut quantitatif requis grâce à une progression spiraliqique et dans une perspective actionnelle qui doit permettre un meilleur investissement des apprenants pour les fédérer autour de leur motivation commune : pouvoir travailler comme Auxiliaire de Vie Sociale et, pour ce faire, suivre la formation diplômante.

Ensuite, au-delà de cet objectif commun et de l'ampleur des compétences à travailler, la gageure pour le formateur est de garantir le saut qualitatif attendu dans la modification des rapports qu'entretiennent chacun des apprenants avec l'écrit et nous avons vu combien il pouvait être divers. Nous nous sommes efforcés de garder constamment à l'esprit cet enjeu de l'hétérogénéité pour élaborer ce programme de formation. Nous allons à présent exposer plus en détail nos propositions didactiques pour aider à la gestion de cette hétérogénéité autour de l'aménagement de deux temps d'entrée en formation, de la proposition d'outils d'évaluation initiale et de préconisations faites au formateur dans le guide pédagogique.

4 – LES MODES DE TRAVAIL PRESENTI POUR GERER L'HETEROGENEITE ET FAVORISER LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

4.1. Les différents temps d'entrée en formation

Les différences de profils d'apprenants, de rapports à l'écrit, l'asymétrie des compétences sont caractéristiques des groupes d'apprenants adultes, il convient du moins de limiter l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise de l'écrit. Si pour des raisons économiques tendant au regroupement des effectifs, nous ne pouvions pas envisager deux formations parallèles, il était indispensable d'aménager au minimum ces deux temps d'entrée en formation pour homogénéiser un tant soit peu deux grands groupes de niveau de besoins.

Dans les formations dispensées jusqu'alors par EDIFOR, les entrées et sorties ont lieu plusieurs fois dans l'année, où quelques nouveaux apprenants rejoignent un groupe déjà formé. Puisque le test de positionnement n'est pas réalisé par un formateur, c'est au formateur ensuite, sur son temps de classe ou sur son temps personnel, d'organiser une évaluation diagnostique plus fine de chacun des nouveaux apprenants. Cependant, pour la formation linguistique de préparation au DEAVS, nous avons posé comme condition, en négociant la commande de stage, l'impératif de deux seuls temps d'entrée en formation correspondant à des groupes de niveau,, distinguant d'une part les apprenants ayant besoin de stabiliser leurs acquis à l'écrit et de développer leurs compétences orales et écrites et d'autre part, les apprenants ayant déjà acquis à l'oral un niveau A2+ / B1 et ayant besoin d'affermir les compétences et la confiance en soi à l'écrit.

Ces deux entrées en formation permettront en définitive au formateur de pouvoir tenter une réelle pédagogie différenciée, par profils de lecteurs et de scripteurs notamment, quant aux différents rapports à l'écrit, selon la diversité des motivations et des parcours. Cette possibilité a tendance à être écrasée dans des grands groupes où la simple hétérogénéité des niveaux et des expériences de formation épuise la disponibilité et la capacité de différenciation du formateur.

4.2. Distinction des groupes correspondants aux deux temps d'entrée en formation au moyen d'un test de positionnement quantitatif et qualitatif

Suivant la commande, le test d'entrée en formation devait être simple à mettre en place pour des raisons économiques et logistiques. En effet, c'est l'exigence que posait l'entreprise pour toutes les formations : un test unique pour les alpha, post alpha, et FLE qui puisse être donné et corrigé par des employés de l'entreprise qui ne soient pas nécessairement des formateurs. J'ai fait valoir que dans le cadre d'une formation aussi ambitieuse en termes de saut quantitatif et qualitatif dans l'acquisition de compétences sociolinguistiques et de culture générale et de spécialité, il était capital de pouvoir connaître plus finement le profil de chaque apprenant, d'évaluer ses

compétences à l'oral et avec un formateur qui puisse dans le même temps encourager, accompagner et analyser la production ou la compréhension des apprenants, que cela constituait en définitive un précieux gain de temps. Pour autant, la directrice tenait à ce qu'un premier test de positionnement puisse être proposé de manière très souple, sans rendez-vous, dès qu'un apprenant se présenterait au centre pour s'inscrire. Nous avons donc proposé un test de positionnement en deux étapes.

La première partie du test doit permettre de distinguer les personnes ayant besoin de suivre une formation en alphabétisation des personnes ayant un niveau de maîtrise des procédures de traitement de l'écrit suffisant pour entrer en formation. Ce premier test est clair, simple et peut être analysé quantitativement avec une grille de correction univoque afin de pouvoir être mis en œuvre et corrigé par des personnes non nécessairement formateurs et / ou compétentes en FLE. Il requiert néanmoins la présence constante d'une personne qui puisse mettre en confiance l'apprenant, vérifier à chaque activité la compréhension des consignes, les expliciter au besoin et observer les comportements de l'apprenant face à l'écrit. Ce test est construit avec une densification et une complexité progressive des activités de compréhension et de production écrite, mais les premières activités sont étayées par des images afin de permettre à des apprenants même peu familiers de l'écrit de répondre aux premières questions sans s'effrayer.

La deuxième partie du test de positionnement en revanche ne peut faire l'économie des compétences d'un formateur FLE. Le formateur-évaluateur procédera en deux temps, il invitera l'apprenant à prendre part à un entretien initial en vue de mieux le connaître et d'évaluer son rapport à l'écrit. Puis il cherchera à évaluer plus précisément les compétences langagières à l'oral et de traitement de l'écrit. A ce moment de l'évaluation, le formateur-évaluateur pourra conforter l'orientation proposée par l'administration à l'issue du premier test de positionnement. Il pourra définir si l'apprenant a besoin d'affermir encore les procédures de traitement de l'écrit et de développer ses compétences langagières, orales et écrites, son degré de maîtrise linguistique ou si, possédant déjà un niveau B1 en cours d'acquisition à l'oral et des compétences écrites de niveau A2 acquises, il est à même de n'entrer qu'en deuxième temps de formation pour simplement approfondir ses compétences langagières et informatiques, se remettre à niveau en culture générale et scientifique et se sentir en confiance pour suivre une formation diplômante.

L'entretien initial est capital, il doit permettre d'apprendre à connaître chaque futur apprenant à travers son itinéraire linguistique et migratoire, ses expériences scolaires ou de formation continue, son parcours professionnel et de permettre à l'apprenant de se sentir reconnu à travers la mise en valeur de son expérience. Mais surtout, il doit permettre de faire émerger le rapport à l'écrit de l'apprenant, de commencer à cerner les motivations, les représentations de l'apprentissage, l'image que l'apprenant a de lui-même... Nous ne proposons pas un questionnaire mais une grille d'entretien qui doit orienter le formateur pour amener l'apprenant à raconter son parcours d'apprentissages, ses expériences professionnelles et éventuellement de formation. Il sera alors guidé pour savoir quelles ont été ses voies d'accès à l'écrit (en autodidacte, en tandem, en formation), exprimer ses représentations de l'apprentissage et ce qu'il attend de la formation linguistique et de Remise à Niveau au-delà de l'obtention du DEAVS.

En confrontant le degré de performance lors du 1^{er} test de positionnement, l'évaluation des compétences orales lors de l'entretien initial et en proposant une courte activité de lecture, le formateur posera un premier diagnostic sur le un niveau d'aisance dans le traitement de l'écrit et évaluera si le niveau de compétences langagières est plutôt inférieur ou supérieur au A2. Il pourra alors proposer des tâches amenant à mettre en œuvre des compétences de compréhension et

d'expression écrite, soit de niveau A1/A2, soit de niveau A2/B1, qui lui permettront d'évaluer plus finement les capacités métacognitives de l'apprenant, sa capacité à expliciter ses procédures de traitement de l'écrit et à décrire ses difficultés.

4.3. De l'importance d'une évaluation diagnostique et pronostic pour ajuster le programme aux besoins du public réel et anticiper la constitution de groupes de besoin.

L'évaluation diagnostique doit permettre de jauger les pré-acquis et d'établir un projet d'enseignement / apprentissage, elle permet de faire un état des lieux pour savoir ce qu'il convient de faire. Elle permet d'évaluer la distance qui sépare l'apprenant des objectifs qu'il désire atteindre. La fonction diagnostique correspond à une évaluation initiale qui vise à orienter, repérer des forces et des faiblesses, planifier l'enseignement/apprentissage. L'évaluation pronostique vise à établir un plan de formation adapté au besoin de l'apprenant.

Le formateur, à l'aide de ce programme de formation, aura élaboré concrètement son plan de cours mais ce programme supputant les niveaux, les attentes et les besoins des apprenants, il s'agira de confronter ces représentations didactiques et andragogiques aux besoins ainsi qu'aux attentes et représentations du public réel. Le plan d'enseignement doit être informé, prendre forme au regard des plans d'apprentissage. Aussi, outre le test de positionnement, nous avons proposé une évaluation initiale à mettre en œuvre au cours de la première semaine de formation.

Ce processus d'évaluation initiale, en plusieurs étapes, peut paraître lourd et fastidieux, voire inhibant pour des apprenants parfois fragilisés par des expériences scolaires d'échec. Néanmoins, ces deux évaluations ne s'enchaîneront pas, le test de positionnement aura souvent été passé plusieurs mois avant le début de la formation. En effet, les demandes de prise en charge pour le financement d'une formation auprès du FONGECIF ou du FAF-TT sont très longues à se mettre en place. Aussi, l'évaluateur du test de positionnement ne sera pas nécessairement le formateur en charge du groupe classe. Dès lors, il est important que ce formateur, qui sera aussi le concepteur des supports de cours puisse connaître rapidement ces apprenants, leurs niveaux, leur profil de lecteur/scripteurs, leurs motivations pour réajuster au plus vite possible son plan d'enseignement.

Cette évaluation initiale vise à établir un diagnostic et un profil de classe. Elle doit permettre d'affiner la connaissance du public dans les différentes compétences clés : conscience phonologique et orthographique, compréhension écrite, productions d'écrits et raisonnement logique, repérage dans le temps et l'espace. Il resterait à proposer un outil d'évaluation des compétences en calcul. Nous suggérons par ailleurs dans le guide pédagogique de proposer, lors de la première semaine de formation, une activité permettant de verbaliser les motivations et de dessiner finalement un projet d'apprentissage, en invitant les apprenants à répondre aux questions : « Qu'est-ce que j'aimerais savoir faire pour moi, dans la vie quotidienne, à la fin de cette formation ? Qu'est-ce que je souhaite apprendre cette année ? ». Nous proposons un tableau comme support de cette activité d'évaluation collective des motivations individuelles.

Le formateur pourra finalement à partir d'une analyse fine de ces évaluations initiales à visée pronostique, formuler des hypothèses quant aux besoins de consolidation ou de remédiation de

chacun et commencer à anticiper les groupes de besoin à former sur les temps de pédagogie différenciée, d'un point de vue linguistique et d'un point de vue socio-culturel, de culture générale et des compétences clés.

4.4. Evaluation formative

4.4.1. Des évaluations formatives hebdomadaires pour réguler les apprentissages

Que l'on se place du côté du plan d'enseignement ou d'apprentissage, l'évaluation formative a toujours une visée de mise au point, elle permet de conforter ou de redéfinir les objectifs d'apprentissage au vu des progrès accomplis. Elle s'inscrit dans une approche cognitive, cherchant à relever les causes des difficultés et des facilités tout au long du processus d'apprentissage et doit permettre aux apprenants de se situer par rapport au groupe et aux exigences de la formation. Etant donné la part d'abstraction et d'hypothèses quant à la nature du public qui se trouvera réellement en formation, cette régulation des apprentissages envisagés par le programme de formation est capitale. Elle est donc proposée comme évaluation hebdomadaire instaurant un rituel et une veille sur le continuum des progrès respectifs des apprenants quant à l'acquisition des contenus langagiers et les performances dans les 4 compétences de communication.

Nous avons fait le choix de travailler les 4 compétences de manière intégrées, les séquences auraient pu faire l'objet du travail plus spécifique d'une compétence à la fois, pour focaliser l'attention sur un point et tenter d'en approfondir la maîtrise. Le travail de l'oral notamment, précisément parce qu'il semble acquis ou facile aux apprenants, qui parviennent à gérer leur vie quotidienne en France depuis plusieurs années, passe pour annexe, or il est fondamental pour approfondir les compétences écrites. Mais le travail scindé des compétences va à l'encontre de la mise en situation globale, il est rare qu'une tâche ne fasse appel qu'à une seule compétence.

Nous ne proposons pas d'outils d'évaluation clé en main, le programme de formation n'étant pas réalisés dans les contenus, les objectifs étant surtout descriptifs, cela confinerait à l'absurde de définir la teneur exacte des évaluations. Néanmoins nous préconisons implicitement des procédures d'évaluation à travers la réalisation des tâches (tâches professionnelles simulées ou tâches scolaires dans la 2^{ème} étape : réalisation d'exposés, de dossier de presse, mise en forme de notes....) ou la passation de contrôles sommatifs. Nous suggérons également quelques procédés d'évaluation (en listant les compétences à évaluer, en proposant des exemples de grilles d'évaluation. Finalement, nous invitons à une évaluation dans une perspective actionnelle, que ce ne soit pas les compétences isolées ou des activités décontextualisées les unes des autres qui soient évaluées, mais bien que l'objet d'une évaluation puisse être une tâche et que la réussite des objectifs pragmatiques soient pris en compte au même titre que les objectifs linguistiques.

4.4.2. Apprentissage de l'autoévaluation

Parce que les apprenants manquent souvent de capacités d'autoévaluation, se dévalorisant pour les personnes ayant des expériences scolaires douloureuses ou se survalorisant en ne se représentant pas bien les objectifs finaux de la formation, il est capital de travailler à

l'appropriation des outils d'évaluation afin de les impliquer dans cet acte d'évaluation et de les aider à mieux se représenter la nature de leurs progrès et de leurs difficultés. Sans doute, certains apprenants auront souffert du jugement de lettrés, de professeurs ou d'autres élèves, aussi l'apprenant doit-il se percevoir comme évaluataire et non plus seulement comme soumis à la sanction de l'évaluateur. Il s'agit de se déprendre de l'autorité symbolique que l'évaluation sommative met en jeu, en dehors du rapport de force d'un jugement imposé.

L'autoévaluation est une évaluation réflexive, elle doit permettre aux apprenants de prendre conscience des processus d'apprentissage qu'ils mettent en œuvre, de leur façon d'organiser leur travail, de gérer leurs efforts... L'attitude du formateur doit inviter à cette prise de conscience en l'invitant à expliciter ses démarches. Cette association doit permettre d'une part, de favoriser la motivation et l'autonomie dans le plan d'apprentissage et d'autre part, de construire une meilleure objectivation de l'évaluation en multipliant les points de vue. Ainsi, si l'on considère l'évaluation comme un processus interactif, il ne s'agit pas d'abandonner l'apprenant à son sort avec une grille d'autoévaluation, type Portfolio Européen mais de proposer une coévaluation dynamique. Cette évaluation formative, en impliquant l'apprenant dans une analyse de l'évolution de ses acquis, de ses performances dans la mise en œuvre de ses compétences, doit informer les uns et les autres sur les progrès accomplis sans que le formateur évaluateur sanctionne et distribue insignes et stigmates d'une réussite ou d'un échec. L'apprenant doit savoir se situer, avoir conscience de ses acquis et des limites en un temps T de ses compétences, afin de se fixer des objectifs de travail motivants.

Nous formulons quelques conseils en ce sens dans le guide pédagogique et proposons des modèles de grille d'autoévaluation très généraux. Nous avons tâché de formuler des objectifs pédagogiques qui puissent servir de points de départ pour se proposer chaque semaine de petits contrats pédagogiques. Nous invitons ainsi le formateur au début de chaque étape de formation, à annoncer les objectifs généraux et à formaliser un accord entre les apprenants et le formateur sur les modalités pour atteindre ces objectifs. Il s'agit de nommer les objectifs, de les définir conjointement, de les négocier, afin de mettre en place un véritable contrat d'apprentissage collectif. Cette démarche pourra ensuite être appliquée individuellement comme support de démarche personnalisée de formation. Nous suggérons en outre au formateur de proposer également des évaluations de la formation afin d'ajuster son travail aux attentes des apprenants.

4.4. Propositions pour une pédagogie différenciée

4.4.1. Aménagement de groupes de besoin

Un trop grand écart entre les niveaux, des besoins divergents entre travail de l'oral et de l'écrit représentent un frein au bon déroulement des plans d'enseignement / apprentissage. Mais l'hétérogénéité n'est pas en soi négative, la diversité peut-être une source bénéfique d'échange et de mutualisation à la faveur de certains aménagements pédagogiques que nous suggérons dans le guide pédagogique. Le formateur peut en effet configurer les prises de parole de sorte qu'émerge d'abord la voix des plus fragiles locuteurs ou lecteurs dans le travail de compréhension écrite et orale. Il peut en outre permettre le développement de la capacité de travail autonome des apprenants en organisant des temps de travail collectifs orientés par des besoins communs. Cet apprentissage du travail en sous-groupe permet pour les apprenants d'étayer leurs apprentissages

mutuellement. Le formateur peut se rendre plus disponible pour tourner sur chacun des groupes et leur consacrer un temps équivalent pour travailler des compétences spécifiques à chaque groupe. Ensuite, quand l'autonomie de travail est acquise, le formateur peut et doit ne tourner d'un groupe à l'autre qu'à la demande, selon les besoins formulés des apprenants.

Ces groupes de besoin seront d'abord orientés par le renforcement des compétences dans les procédures de traitement de l'Écrit puis ils pourront être disposés pour travailler plus précisément la phonétique ou les compétences en calcul, la grammaire ou le lexique selon les besoins concrets des apprenants.

4.4.2. Des temps d'individualisation

Personnaliser renvoie au processus qui prend en compte la dimension de la personne et de sa singularité. Les démarches de personnalisation « *prennent en compte l'expérience, les aptitudes, les manières d'agir, les acquis, les besoins, les aspirations* » tandis que Différencier et Individualiser « *sont des modes d'organisation pédagogiques permettant la mise en œuvre du processus de personnalisation* », facilitant cette attention portée à la personne de l'apprenant (INRP, 2008 : 6). Le fait de prendre en compte l'expérience, les aptitudes, les manières d'agir, les acquis, les besoins, les attentes des apprenants doit permettre une personnalisation de la situation formative et la reconnaissance de l'apprenant en tant que sujet.

Au-delà de ce processus de valorisation de la personne, l'individualisation est un mode d'organisation, un dispositif pédagogique qui vise à donner accès à une plus grande autonomie, une plus grande responsabilisation, et en dernier lieu, une meilleure estime de soi. L'enrichissement de ses savoirs et de ses compétences, orienté par ses propres besoins, procure un sentiment d'accomplissement personnel. Lors de ces temps d'individualisation, les apprenants doivent pouvoir travailler selon leurs acquis et leurs besoins et selon leurs propres itinéraires d'appropriation.

Aussi proposons-nous de consacrer une demi-journée à des révisions en classe et à une aide au travail en autonomie. Le programme de formation propose un cadre souple et adaptable, mais nous essayons de formuler d'emblée des objectifs d'apprentissage qui soient suffisamment explicites et diversifiés pour pouvoir faire l'objet d'une forme de bref contrat pédagogique hebdomadaire.

4.5. Pour ne pas négliger l'épanouissement des sujets lecteurs et scripteurs.

L'objectif de la formation est avant tout de permettre aux apprenants de pouvoir suivre et valider leur formation de préparation au DEAVS et d'exercer leur profession dans toutes ses composantes langagières orales et écrites, toutefois le plaisir de l'écrit, propre à chacun, ne doit pas être négligé. Le rythme des apprentissages est rapide, mais il nous a semblé important de pouvoir ménager des espaces de rapport ludique et créatif à la langue, d'un rapport plus personnel et sans visée fonctionnelle trop pesante. L'appropriation de l'écrit tient en effet notamment à un ressort personnel : aux dimensions conatives de connaissance et d'estime de soi. Le fait de choisir un livre selon ses goûts, lire ou écrire pour raconter sans autre finalité que le partage d'une histoire, d'un

énoncé qui nous est propre permet d'être reconnu en tant que lecteur et scripteur accompli et permet de prendre confiance. Il s'agit pour chaque apprenant de pouvoir reprendre confiance à l'écrit au-delà de l'aspect fonctionnel de la formation professionnelle.

Ainsi, nous avons tenté de faire en proposant des temps de lecture à voix haute qui ne soient pas que correctifs, mais qui puisse permettre de jouer avec les qualités d'interprétation de chacun et pour le plaisir du partage de la lecture. Nous invitons également le formateur dans le guide pédagogique à mettre en place une bibliothèque de classe ou à organiser une sortie en médiathèque et proposer une bibliographie avec des résumés non exclusive de romans, BD et contes qui, au choix de chacun des apprenants deviendront des lectures personnelles dont ils pourront témoigner. Et finalement, la mise en place d'ateliers d'écriture orientée dans le cadre de certaines mises en situation et sous prétexte de stimulation de la mémoire ou du moral de la personne aidée vise en fait autant le plaisir d'écrire des apprenants. Les unités 19 et 20 par exemple sur les souvenirs, les plaisirs et les histoires de l'enfance ou l'unité 26 autour des jeux permettent, avec des documents déclencheurs, des matrices de texte d'inviter les apprenants à s'investir comme écrivain pour raconter ou s'amuser, bref pour le plaisir d'écrire.

Conclusion

Tout au long de ce stage ingénierique nous avons tenté d'élaborer un programme de formation qui puisse intégrer les exigences d'un domaine professionnel et la nécessaire prise en compte des besoins d'un public spécifique, en difficulté face à l'écrit et ayant besoin de remise à niveau dans les compétences clés. Nous devons réunir des objectifs généraux : pouvoir agir avec sensibilité en français dans le cadre professionnel et pouvoir suivre une formation professionnelle calquée sur des niveaux de qualification de l'éducation nationale et concilier des courants didactiques distincts : le FLP, le FLSco et le développement de la littératie sans négliger la diversité des rapports à l'écrit de publics ayant été peu ou pas scolarisés. Confrontée cette année à d'énormes difficultés de gestion de l'hétérogénéité au sein de notre groupe classe, nous avons été constamment inquiétée par cette contrainte pédagogique et nous nous sommes efforcée de ne pas l'évacuer mais de proposer des outils pour la limiter voire essayer d'en tirer parti.

Le programme décrit fixe un cadre général, qui définit des objectifs généraux et pédagogiques et s'accompagne d'outils d'évaluation initiale. Ce programme de formation se veut suffisamment précis pour permettre aux formateurs de toujours planifier la situation d'enseignement / apprentissage, de ne pas constamment travailler à la petite semaine dans un « bricolage formatif » comme nous y avons été contrainte cette année. Ce cadre doit orienter le formateur et lui permettre de pouvoir se concentrer sur la didactisation précise et réfléchie des supports et sur les moyens de la réalisation des objectifs pédagogiques. Nous formulons des préconisations générales dans le guide pédagogique pour investir et utiliser cet outil cadre, mais nous nous en tenons à une posture spéculative quant aux besoins du public qui sera accueilli en formation. Aussi, le formateur devra s'appropriier, adapter ce programme de formation au regard des besoins du public réel.

La mise en place de la formation de préparation au DEAVS n'interviendra pas cette année. L'entreprise EDIFOR souhaite pouvoir ouvrir cette formation à partir de janvier 2014. Pour l'heure, elle doit encore demander un agrément auprès de la préfecture pour être habilitée en tant qu'organisme de formation professionnelle. Elle doit pour cela faire une déclaration initiale d'activité, et présenter un premier contrat de formation professionnelle, la liste des formateurs professionnels qui interviendront. Elle doit surtout présenter aux organismes financeurs deux programmes : le programme de formation professionnelle d'une part et d'autre part le programme de formation linguistique et de remise à niveau que nous avons élaboré. Nous étions invitée à poursuivre notre collaboration avec l'entreprise en tant que formatrice et afin de continuer la mise en œuvre de ce programme mais nous n'avons pas souhaité continuer à travailler dans ce contexte professionnel, au-delà de la période de stage.

Ce stage nous laisse un certain sentiment d'inachèvement, accaparée par nos tâches de formation, nous n'avons pu mener avec autant de rigueur que nous le souhaitions la démarche d'enquête nécessaire à la construction d'un programme de formation FLP. Aussi les documents ressources authentiques réunis sont-ils surtout écrits, les documents oraux sont fabriqués et/ou adaptés et encore incomplets. La réussite d'une telle formation dépendra ensuite de la qualité du formateur qui sera également concepteurs des supports concrets de cours. Dans un autre contexte professionnel, nous aurions souhaité prendre en charge la mise en œuvre de ce programme de formation, de nombreuses idées d'exploitation des supports collectés nous sont en effet

évidemment venues tout au long de la planification du programme de formation puis lors de l'écriture de ce mémoire. Par manque de temps et afin de se concentrer sur l'architecture du programme puis la rédaction du mémoire, ces idées n'ont pas encore pu se concrétiser.

Toutefois, cette expérience d'ingénierie pédagogique nous aura été bénéfique pour envisager une nouvelle échelle de mise en œuvre pédagogique, un niveau d'intervention plus distancié. Il nous a coûté de nous tenir aux visées plus englobantes de définition et de planification des objectifs, créant un cadre de formation et non son contenu. Habitée à intervenir au ras de la mise en œuvre des moyens pédagogiques dans les classes et à l'échelle de la didactisation des documents supports, nos questions restaient trop souvent collées à la mise en pratique. Nous avons pu, du moins donner quelques conseils de mise en œuvre de programme tel que nous l'aurions envisagé en tant que formatrice en poste, à travers le guide pédagogique.

Par ailleurs ce stage fut intéressant en ce qu'il nous aura permis de nous situer à la confluence des courants didactiques et d'approfondir nos connaissances théoriques sur les publics relevant de la remise à niveau en compétences clés, dans la maîtrise de l'écrit notamment. Nous avons pu mieux nous approprier les différents référentiels linguistiques et de remise à niveau et réfléchir à posteriori à ce que nous n'avons pas pu mettre en œuvre au sein de notre classe l'année dernière pour définir les objectifs généraux et pédagogiques et mieux gérer l'hétérogénéité notamment

Finalement cette expérience de stage dans un cadre professionnel peu scrupuleux quant aux conditions d'enseignement / apprentissage, parce qu'éprouvante, nous aura « déniaisée » et aguerrie face aux réalités du terrain d'intervention sociale et pédagogique, lucratif voire vénal hors des organismes de formation publics ou du champ associatif.

Bibliographie

OUVRAGES PAPIERS

- ACIOLY-REGNIER, N.M. (1997). *Analyse des compétences mathématiques de publics adultes peu scolarisés et/ou peu qualifiés*. In *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit*, Paris, Magnard.
- ADAMI, H. et LECLERC V. (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil, acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq, Presse Universitaire du Septentrion
- ANDRIEUX, F. BESSE, JM. FALAIZE, B. (1996). *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ?* Paris, Magnard
- BALAS, B. (2000). *L'apprentissage de la langue écrite par les adultes*. Paris, Harmattan
- BARBOT, M.-J. (2001). *Les auto-apprentissages*. Paris, Clé International.
- BARRE DE MINIAQ, C. BRISSAUD, C. Rispaïl, M (dir.) (2004) *La littératie : constantes et variations* in *La littératie, conception théorique et pratique d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris, L'Harmattan.
- BARRE DE MINIAQ, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- BERTOCCHINI, P. et COSTANZO, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. CLE International
- BESSE, J.M. (2003). *Qui est illettré ? Décrire et évaluer les difficultés à se servir de l'écrit*. Paris, Retz
- BESSE, JM. LUIS, MH. PAIRE, K. PETIOT-POIRSON, K. PETIT CHARLES, E. (2004). *Évaluer les illettrismes*. Paris, Retz
- BUSKO, A. (2012). *AVS-AMP, Concours sanitaires et sociaux*. Paris, Ed. Studyrama,
- CARRAS, C. et al. (2008). « *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue* ». Paris, Clé international.
- CHALLE, O. (2000). *Enseigner le français de spécialité*. Economica, 2002
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- CUQ, J.P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. ASDIFLE, Paris, CLE International.
- DABENE M. et QUET, F. (1999) *La compréhension des textes au collège*. CRDP, académie de Grenoble, Delagrave.
- DARTOIS, C. (2000). *Référentiel des savoirs de base – Le guide pédagogique et les huit domaines, dans Former les publics peu qualifiés*. Ministère de l'emploi et de la solidarité, Paris.
- DE KEYZER, D. (1999). *La MNLE, Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte*. Paris, Retz.

- ETIENNE, S. (2004). *Pour une prise en compte d'un secteur négligé en didactique du Français Langue étrangère : la formation de base*. Thèse mai 2004, Université de Provence
- FORN, M. ROLLAND, M. (2013). *Annales corrigées DEAVS, session 2013*. Paris, Vuibert
- FRIER, C. *La construction du sujet lecteur*
Dossier 2 - Discours de presse et représentations sociales de l'illettrisme
Dossier 3 - Raison graphique, Compétence scripturale, littératie, rapport à l'écriture et à la lecture... : quelques jalons théoriques sur le savoir lire-écrire.
 Université Stendhal, Laboratoire Lidilem, Master 2 Didactique du Français : langage et littérature 2012-2013
- GASSIER, J. CORDON, C. (2011) *Diplôme d'Etat d'auxiliaire de vie sociale (DEAVS) - Modules 1 à 6*. Paris, Elsevier Masson
- GIASSON, J. (1990 -2004). *La compréhension en lecture*. Montréal, Gaetan Morin Editeur
- GILLARDIN, B. (2008). *Maîtriser la lecture et l'écriture. Méthode pour adultes*. Paris, Retz.
- GLOAGUEN VERNET, N. (2009). *Enseigner le français aux migrants*. Paris, Hachette FLE
- GOBIN, A.-S. (2005). *Pistes pour une remédiation en orthographe dans l'enseignement secondaire*. Enjeux, n°62
- KAHN, G. (1995). *Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques*. », n° spécial du Français dans le Monde, Recherches et Applications, Méthodes et méthodologies, p. 144-152
- LACHNITT, C. (2004) *Ecrire pour comprendre en sciences*. In *La littératie, conception théorique et pratique d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan.
- MANGIANTE, J.M. et PARPETTE, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris, Hachette, Collection F.
- MAURER, B. (2002). *Français langue seconde*. Paris, Ed.Maisonneuve et Larousse.
- PARPETTE, C. et CARRAS, C. (2005). « *Les formations linguistiques spécialisées : vers une redéfinition des catégories et des démarches didactiques* ». Actes du Symposium international - Théorie et pratique de la formation en Langues Etrangères Appliquée
- RAGUENES, R. (2010). *DEAVS, Le défi des compétences*. Paris, Ed. Lamarre
- REBIH-JOUET, L. (2012) *DEAVS, Diplôme d'Etat d'Auxiliaire de vie sociale, Tout pour réussir*. Paris, Nathan.
- VASSEUR, M.T. (1996). *Illettrisme, compétences linguistiques et formation des adultes en Guadeloupe*. In *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ?* Paris, Magnard
- VIGNER, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris, CLE international
- VIGNER, G. (1992). « *Le français langue de scolarisation* ». In *Études de Linguistique Appliquée*, « Français langue seconde », n°88, Paris, Didier Érudition.

ARTICLES EN LIGNE

ABDUL, S. (2013). *L'illettrisme des cadres, un phénomène méconnu et tabou*. Le Monde.

Récupéré du site du quotidien : http://www.lemonde.fr/societe/article/2013/02/16/l-illettrisme-des-cadres-un-phenomene-meconnu-et-tabou_1833722_3224.html

ADAMI H., (2006) *Construire un référentiel des compétences langagières pour les métiers de la propreté* in Apprendre le français dans un contexte professionnel, Centre international d'études pédagogiques.

Récupéré de la page :

http://www.dglflf.culture.gouv.fr/publications/seminaire_francais_professionnel_juin_2006.pdf

ANLCI (2003) *Lutter ensemble contre l'illettrisme, cadre national de référence*

Récupéré de la page :

<http://www.errefom.fr/sites/default/files/filesPagesThematiques/Cadre%20national.pdf>

BOURGUIGNON C., (2007) *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario-action*.

Récupéré du site : <http://www.aplv-languesmodernes.org/?article865>

Conseil Européen de Lisbonne, (2000). *Conclusions de la présidence*,

Récupéré du site : http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm

CREDOC (2008). *Les emplois dans les services à domicile aux personnes âgées*. Etude de résultats DREES n°658, septembre 2008

Récupéré de la page : <http://www.credoc.fr/pdf/Rech/C277.pdf>

DAVANTURE, A. (2011) *Répondre aux demandes de formation en français professionnel : les atouts du FOS et du FLP*, Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris

Récupéré de la page : http://www.francais.cci-paris-idf.fr/wp-content/uploads/downloads/2011/10/pc42_recherche_a_davanture.pdf

DE FERRARI, M. (2006). *Formation linguistique et situations de travail : pour la composante professionnelle intégrée ?*, in Apprendre le français dans un contexte professionnel, Centre international d'études pédagogiques

Récupéré de la page :

http://www.dglflf.culture.gouv.fr/publications/seminaire_francais_professionnel_juin_2006.pdf

DE FERRARI, M. (2008). *Penser la formation linguistique des adultes migrants en France - Nommer autrement pour faire différemment*, in Le Français dans le monde

Récupéré de la page :

http://crpve91.fr/Politique_de_la_Ville/Cohesion_sociale/Productions_du_CRPVE/7_avril_2011/Deferrari-penser-formation-autrement-LFDM-juillet-2008.pdf

DINET, J. ROUET, J-F. PASSERAULT, J-M. (n.d.) *Les « nouveaux outils » de recherche documentaire sont-ils compatibles avec les stratégies cognitives des élèves ?*, LACO, CNRS et université de Poitiers, Quatrième colloque hypermédias et apprentissages,

Récupéré de la page : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/26/65/PDF/HyperAp4p149.pdf>

« Des mots aux maux », (2008) *Fiches pratiques de repérage des situations d'illettrisme*, Réseau régional des missions locales et paio du centre.

Récupéré de la page :

http://www.alfacentre.org/lr_illettrisme/documents/Guide%20conseiller%20MLPAIO/Fiches_pratiques.pdf

FERNANDEZ, H. et NEDELEC, E. (dir.) (2009) Guide d'utilisation du Référentiel des compétences clés en situation professionnelle (Référentiel CCSP). ANLCI

Récupéré de la page :

http://www.opcalia.com/fileadmin/user_upload/Regions/europe/SODEXO_FO2-guide_ANLCI.pdf

INRP (2009) *Individualisation – Livret repères* – Centre Alain Savary

Récupéré du site : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/livrets-individualisation/livret-reperes/view>

LAHIRE, B. (2000) *L'illettrisme ou le monde social à l'aune de la culture*, Conférence donnée dans le cadre de l'Université de tous les savoirs

Récupéré du site : <http://www.sociotoile.net/article86.html>

LAROCHE, C.(2006) *Les organisations pédagogiques, l'hétérogénéité en formation de base*, CLAP/CRI Aquitaine

Récupéré de la page : [http://www.cri-](http://www.cri-aquitaine.org/fileadmin/user_upload/mediatheque/Nos_publications/Description_de_l_heterogeneite_des_publics.pdf)

[aquitaine.org/fileadmin/user_upload/mediatheque/Nos_publications/Description_de_l_heterogeneite_des_publics.pdf](http://www.cri-aquitaine.org/fileadmin/user_upload/mediatheque/Nos_publications/Description_de_l_heterogeneite_des_publics.pdf)

LEHMANN, D.(1994) *La place de la composante linguistique dans les programmes de français sur objectifs spécifiques*, Cahiers de l'ASDIFLE n° 6 « Lexique et didactique du français langue étrangère » Actes des 13e et 14e Rencontres, Paris, janvier – septembre 1994

Récupéré de la page : http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier6_Lehmann.pdf

MOURLHON DALLIES, F. (2006). *Du français sur objectifs spécifiques au français langue professionnelle*, in Apprendre le français dans un contexte professionnel, Centre international d'études pédagogiques

Récupéré de la page :

http://www.dgflff.culture.gouv.fr/publications/seminaire_francais_professionnel_juin_2006.pdf

OCDE, (2000). *La littératie à l'ère de l'information* (rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes). Organisation de Coopération et de Développement Économiques, Paris, et Ministre de l'Industrie, Canada, 2000.

Récupéré de la page : <http://www.oecd.org/fr/education/etudes-pays/39438013.pdf>

PARPETTE, C. (2003). *Elaboration de programmes de français sur objectif spécifique et coopération internationale*. (Profilingua 2003 Plzen – Université de Bohême de l'Ouest)

Récupéré de la page : <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-188.pdf>

PARPETTE C., BOUCHARD R., POCHARD J.C (2003) *Le cours magistral et son double, le polycopié : relations et problématique de réception en L2*, in Cahiers du Français Contemporain n°10

Récupéré de la page : <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-191.pdf>

THIOUX-MACIEJOXSKI (n.d.) Initiatives Contre l'Illettrisme et Lutte contre l'Analphabétisme
Pôle diagnostic linguistique – Centre de Ressources -
Récupéré de la page : http://www.ici-et-la.fr/FLI_article.pdf

VENEAU P. et MAILLARD D., *Les « niveaux de formation » à l'heure européenne. Un examen à partir de l'homologation des titres*, avril-juin 2008, n°102 – Revue française de Sciences Sociales
Formation Emploi
Récupéré du site : <http://formationemploi.revues.org/2286>

Table des annexes

Annexe 1- Exemple de courriers adressés aux associations d'aide à domicile, aux centres de formation professionnelle ou sur les réseaux sociaux	126
Annexe 2- Questionnaire déposé dans les associations d'aide à domicile à l'intention des AVS en poste.....	129
Annexe 3- Extraits d'entretiens menés avec deux AVS – Chantal et Maouwia	134
Annexe 4 – Entretiens menés avec Kethlie, stagiaire à Edifor en 2012-13 dans le groupe « FLE » et se destinant à l'aide à domicile.....	139
Annexe 5- Typologie des erreurs les plus fréquentes à l'écrit dans les productions écrites des stagiaires du groupe « FLE » et extraits d'écrits de Kethlie et Fatou.....	145
Annexe 6- Référentiel d'activité de l'auxiliaire de vie sociale	148

Annexe 1- Exemple de courriers adressés aux associations d'aide à domicile, aux centres de formation professionnelle ou sur les réseaux sociaux

Courrier type adressée aux associations d'aide à domicile suivantes : Association Entre'aide, ASAD, AMSAD, AFAD-IDF

Bonjour,

Je termine actuellement un Master de Didactique du FLE. Et dans ce cadre, je travaille sur le montage d'un programme de formation d'accompagnement et de renforcement des compétences linguistiques et de la maîtrise de l'écrit pour des étudiants préparant le DEAVS.

Ce programme s'adresse à des étudiants francophones en difficulté face à l'écrit et qui ne seraient pas en mesure de passer les concours écrits requis le plus souvent pour l'entrée en formation professionnelle ou dans l'incapacité de rédiger un rapport de stage par exemple sans un travail préalable de remédiation à des problèmes d'illettrisme. A la demande d'un organisme de formation qui souhaite accueillir un large public d'étudiants, de travailleurs migrants notamment, je prépare donc un programme linguistique qui viendrait en préparation puis en accompagnement à la formation professionnelle au DEAVS. Mais je suis spécialiste de didactique et de linguistique, non de l'aide à domicile.

Aussi, afin d'être au plus près des exigences professionnelles dans la préparation des cours linguistiques, afin de proposer des documents supports crédibles et "authentiques" et pour mener une petite enquête sur les actes de langage écrit les plus fréquents dans la profession, je souhaiterais pouvoir rencontrer des professionnels en exercice et m'entretenir auprès de responsables de votre association, quant à la teneur des échanges professionnels que vous pouvez avoir avec les auxiliaires employés (consignes de travail, règlement, cahier de transmission...)

J'espère que vous accepterez de me rencontrer en tant qu'association d'aide aux personnes et si possible et de me mettre en contact avec des Auxiliaires de Vie sociale en poste.

Je vous remercie beaucoup par avance,

Cordialement,

Emilie

Courrier envoyé le 12/04/2013 à l'auteur du site « Auxiliaire de vie sociale et DEAVS »
<http://deavs.e-monsite.com/contact/contact.html?talk=51686c8317e51f21bf1a7832>

Bonjour,

Votre site m'est d'une aide précieuse et je vous en remercie !

Je suis formatrice en français langue étrangère et je suis chargée par un organisme de formation de mettre en place une formation linguistique en parallèle de la formation professionnelle de préparation au DEAVS. Généralement, les organismes de formation pose une épreuve écrite à l'entrée de la formation, l'objectif de l'organisme de formation qui m'emploie est de pouvoir accepter les stagiaires en formation, non seulement sans condition de diplôme, mais même en difficulté face à l'écrit et de proposer une remédiation à ces difficultés et/ou lacunes à travers une remise à niveau sur les compétences de base (maîtrise de l'écrit mais également culture mathématiques et logique, informatique...) préalable puis parallèle à la formation professionnelle.

Je serais donc très intéressée pour pouvoir échanger davantage avec vous, voire vous rencontrer. Je vais avoir besoin pour créer ces modules de formation linguistique de ce que l'on appelle du "matériel authentique", des supports utilisés par les professionnels à l'écrit (prescriptions médicales, consignes de la famille, de l'aide-soignante... par exemple) et à l'oral, d'enregistrement audio de situations professionnelles. On les appelle "authentiques", ces supports peuvent néanmoins être simulés, mais j'ai besoin pour cela de me faire une idée plus précise des actes de langage propres au métier.

J'espère trouver un écho auprès de vous, le cas échéant, je vous remercie à nouveau pour ce site, déjà riche en informations !

Cordialement,

Emilie Heriteau

Message envoyé sur un blog et un site dédié au AVS, le 24 / 04 /2013

<http://ludio.skyrock.com/>

<http://auxiliaire-vie.domijob.fr/Personnes-agees/PARIS/2360-Temoignages-AVS.html>

Bonjour,

je ne suis pas AVS mais formatrice de français et je prépare un programme de remise à niveau linguistique pour des personnes qui souhaite passer le DEAVS mais sont en difficulté face à l'écrit. Pour élaborer ce programme de formation, complémentaire à la formation professionnelle, j'aimerais pouvoir échanger avec des professionnels en activité et éventuellement récupérer des supports de travail, ou du moins me faire une idée très précise des différents documents écrits utilisés dans le travail au quotidien par les auxiliaires de vie sociale. Si vous êtes disponible pour échanger autour de votre profession, ce que votre blog semble indiquer, j'aimerais beaucoup pouvoir en discuter davantage.

N'hésitez pas à me faire signe par mail : emilie.edifor@gmail.com

Merci d'avance, à bientôt j'espère,

Emilie Heriteau

Extrait de l'échange mené avec la directrice pédagogique de l'Institut Louise Couvé

- Emilie Heriteau
18/05/2013 À : francoise.toussaint@couve.fr
Objet : Montage d'une formation linguistique d'accompagnement au DEAVS

Bonjour,

Suite à notre conversation téléphonique, je vous adresse ce mail pour solliciter la possibilité d'assister à un ou quelques cours de formation DEAVS et si possible de rencontrer des formateurs.

En effet, comme je vous l'ai expliqué brièvement ce matin, je suis formatrice de Français Langue Etrangère et dans le cadre de mon Master 2 de Didactique et d'Ingénierie pédagogique (à distance avec l'université de Grenoble), je conçois actuellement un programme de formation linguistique de préparation et d'accompagnement à la formation professionnelle au DEAVS. Cette formation linguistique s'adressera à des publics francophones (migrants ou non) en difficulté face à l'écrit et proposera une remédiation à des problèmes relevant de l'illettrisme à différents degrés, il s'agira de consolider des acquis fragiles des compétences écrites, mais également de proposer un approfondissement des compétences orales et lexicales notamment pour les publics d'apprenants migrants.

Dans ce cadre, j'ai besoin de me faire une représentation plus précise (au-delà des manuels de formation et de préparation au concours du DEAVS disponibles dans le commerce) des actes langagiers à l'œuvre en formation.

C'est à ce titre que je vous demande la faveur de pouvoir assister à quelques cours (théoriques surtout mais les cours pratiques également peuvent m'intéresser) dispensés dans le cadre de la formation DEAVS dans votre centre de formation "Louise Couvé".

Dans l'attente d'une réponse favorable de votre part, je reste à votre disposition pour toute information complémentaire. Je reste joignable au 06 86 02 45 23

Très cordialement,

Emilie Heriteau

- Françoise Toussaint (francoise.toussaint@couve.fr)
03/06/2013 À : heriteauemilie@hotmail.com
Objet : Montage d'une formation linguistique d'accompagnement au DEAVS

Bonjour,

Après avoir vu la Directrice Générale du Centre, celle-ci ne peut vous accueillir au CFLC car nous avons beaucoup de rentrées sur le mois de Juin et donc pas de temps à vous consacrer. Vous pouvez tenter de contacter un autre centre : Le CERPE à Aubervilliers.

Bon courage à vous,

Françoise TOUSSAINT Directrice Pédagogique
Ecole d'Auxiliaires de Vie Sociale Assistantes de Vie aux Familles Secrétariat Médical
Centre de Formation Louise COUVE 44/53/51 rue de la Commune de Paris 93300 Aubervilliers
Tél : 01.48.11.49.32 Fax: 01.48.11.03.27 12

Annexe 2- Questionnaire déposé dans les associations d'aide à domicile à l'intention des AVS en poste

Bonjour,

Dans le cadre d'une recherche universitaire, je cherche à rencontrer des Auxiliaire de vie titulaire du DEAVS pour échanger quant à leur expérience en formation et professionnelle. Chargée de mettre en place un complément de formation linguistique à la préparation du DEAVS, je souhaiterais recueillir des témoignages et discuter notamment du rapport à l'écrit dans ce métier. N'hésitez pas à me contacter : emilie.edifor@gmail.com

En espérant vous rencontrer,

Cordialement,
Emilie Heriteau

1. Quels sont les types d'écrits auxquels vous êtes confrontés dans votre cadre professionnel ?

Réception	Production	Les deux
-Consignes, liste de courses... - Journaux, romans, poésie.... - Ecrits médicaux (ordonnance, rapport d'analyses médicales...)	- Messages échangés avec l'employeur - Cahier de transmission -	- Lettre administratives

2. Comment se font les transmissions ?

- Par écrit
 Par oral
 Les deux

Précisez :

.....
.....
.....
.....

6. Les personnes que vous avez aidées ont déjà fait des chutes ? Quelles en étaient les causes et les conséquences ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Avez-vous dû déjà pratiquer les premiers secours ? Si oui, pouvez-vous en détailler les circonstances ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

8. Aidez-vous souvent la Personne aidée dans la gestion de ses documents administratifs ?
(*ex : rédaction, compréhension, classement...*) **oui / non**
Et si oui, quels sont les documents les plus fréquents ?
(*ex : relatifs à la banque, aux assurances, aux prestations sociales, à la santé, au logement...*)

.....
.....
.....
.....
.....
.....

9. Quels types de courriers avez-vous déjà eu à rédiger avec une Personne Aidée ?

- lettres à un parent ou amicale
- courriers administratifs
- lettres de réclamation

Précisez :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

10. Avez-vous beaucoup de démarches en ligne à effectuer ?
 (ex : ameli, CAF, chèque CESU, URSAF...)

	Type de démarches	Auprès de quels organismes ?
Pour vous		
Pour la personne aidée		

11. Faites-vous souvent la lecture à voix haute ? **oui / non**
 Et si oui, de quel type d'écrits ? (ex : courriers, journal, poésie, romans...)

.....

.....

.....

.....

.....

12. Votre métier fait-il souvent appel à vos compétences mathématiques ?
 (ex : dosage de produits, budget familial, comptabilité professionnelle...)
 Et si oui, quels sont les opérations ou les types de problèmes d'ordre mathématiques que vous êtes amené à résoudre ?

.....

.....

.....

.....

.....

13. Comment se passe la première journée auprès d'une Personne Aidée ?
 Que savez-vous d'elle au préalable ?
 Comment faites-vous connaissance ? Une tierce personne est-elle là pour faire les présentations ?

Comment vous appropriiez-vous les lieux ? *Seul, peu à peu / qqn vous fait la visite des lieux ?*

Evaluez-vous les douleurs ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

14. Tutoyez-vous ou vouvoyez-vous les personnes aidées ? Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

15. Avez-vous souvent des réunions professionnelles ?

Quels intervenants y assistent ?

Quelle en est la teneur de ces réunions ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

16. Avec la personne aidée, comment faites-vous pour stimuler l'autonomie : « aider à faire » et « ne pas faire à la place de » ?

Que dites-vous pour l'encourager, la rassurer ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Annexe 3- Extraits d'entretiens menés avec deux AVS – Chantal et Maouwia

Extrait de l'entretien au sujet du cahier de transmission

E : Et quelles traces écrites vous laisser dans le cahier de transmission ? Quels sont les types de message ? C'est verbalisé ? Ce sont des notes ou c'est rédigé ?

C : C'est écrit, ça doit être le plus précis possible. On rentre dans le détail. On précise la date, l'heure, le contenu de l'intervention et les observations éventuelles. Pour l'AVS, il y a l'aspect planning, elle précise les sorties, les RV de l'après-midi sont annotés.

E : Et alors comment il est organisé ce cahier de transmission ? Il y a un format précis ? C : Euh pas vraiment... Dans certaines associations, chaque intervenant a sa partie et note successivement le contenu de ses interventions et de ses remarques, et chacun peut consulter les remarques des autres aidants. Dans d'autres associations, toutes les interventions, quel que soit l'aidant ou le soignant sont notées les unes après les autres pour avoir un suivi plus précis. A mon avis, c'est d'ailleurs la meilleure solution.

E : Et j'ai trouvé aussi en ligne un exemple de cahier de liaison qui était remis aux familles, et dans lequel elles étaient invitées à laisser leur remarques et messages aux aidants, et les aidants à répondre. C'était en trois colonnes : dates, destinataire, commentaire-réponse. Du coup, là, c'étaient des échanges familles-aidants mais pas, entre aidants.

C : Je pense que les cahiers de liaison avec la famille n'exclue pas le cahier de transmissions professionnelles. Souvent, les deux sont rassemblés dans un seul cahier je crois. Mais les AVS doivent pouvoir réagir aux transmissions de l'aide-soignant ou d'autres...

E : Vous en tant qu'AVS, est-ce que vous lisez toujours ce qu'a laissé l'aide-soignante par exemple ? Quels sont les genres de messages que vous laissez ?

C : Ah bah oui, bien sûr... Je vois, vous avez besoin de ce qu'on écrit. Euh... Elle marque toujours son passage. Et, quand ça sort de l'ordinaire, elle va le préciser.

E : Par exemple ?

C : Je marque comment la personne s'est intéressée à l'activité, je fais un compte rendu de ce que nous avons fait. Si y'a une psychologue, elle aussi fait un compte rendu de son entretien.

E : Et l'AVS, qu'est-ce qu'elle peut préciser ? Je travaille auprès de Mme Thévenon, je l'aide entre autre pour la toilette, à la fin de mon intervention, qu'est-ce que je vais signaler sur la toilette ? En quels termes ?

C : Et bien, je pourrai préciser : « Aujourd'hui Mme Thévenon a été très coopérante pour la toilette, en prenant plus d'initiatives que d'habitude... Et puis 8 jours plus tard : Mme Thévenon a été très renfermée aujourd'hui lors du déshabillage et tout un coup au milieu de la toilette, elle a fait une crise de colère, j'ai dû la faire sortir de la douche et la rhabiller. Elle n'a pas souhaité s'expliquer puis m'a fait part de sa fatigue de toujours devoir attendre quelqu'un pour faire les choses. » J'invente, hein, mais ça peut être ça... « J'ai vu qu'elle était mal parce qu'elle... »

E : D'accord et vous détaillez parfois ce que vous estimez être les causes d'un malaise psychologique ?

C : Oui, je pourrai écrire. « Elle m'a parlé du décès de sa sœur et de Noël en m'expliquant ses appréhensions sur le fait d'être seule et de ne pas voir ses petits-enfants, parce qu'ils partent au ski pendant toutes les vacances... » C'est ça, ça peut être très très banal, mais il faut souligner les changements d'état du moral.

- E : Jusqu'à quel point vous entrez dans le détail ?
- C : Bah l'intime... on tient quand même à ce que ça reste intime.
- E : C'est-à-dire...
- C : Bah la sexualité par exemple... Si ça n'apporte rien à l'équipe... Bon, ça c'est plus avec des jeunes handicapés que la question se pose et là, ça relève des remarques du psychologue, c'est fréquent que ces jeunes soient suivis, enfin dans une structure, c'est systématique en tout cas ou...
- E : Mais au niveau psychologique, du moral, dans le cahier de liaison, vous pouvez tout dire ?
- C : Il faut tout dire, oui, si ça conditionne une évolution de l'état de la personne. Dès que l'état physique ou moral change.
- E : Même 'un bobo' comme vous disiez tout à l'heure ? Par exemple comment vous le formulez : « J'ai observé ce matin à la douche un bleu... » ?
- C : Oui : « J'ai observé des bleus à hauteur des genoux, je lui ai demandé si elle était tombé ou s'était cogné, elle n'a pas su me répondre. »
- E : Et vous dites un bleu ou des ecchymoses, à quel point le vocabulaire est technique ?
- C : Euh, bah, là on peut dire un bleu, si je fais le rapport d'une chute, je peux aussi parler d'ecchymoses mais, je sais pas... Les deux sont possibles en fait.
- E : Alors d'après vous, l'auxiliaire de vie, elle n'est pas tenue à un vocabulaire technique dans le cahier de liaison.
- C : Ben, c'est-à-dire, bien sûr qu'il y a des termes techniques mais elle n'est pas soignante !

Extrait de l'entretien au sujet du cahier de transmission

- C : On a une réunion, ça s'appelle une synthèse, où on va parler pendant deux heures de la personne. Une fois par an, c'est un minimum avec les différents aidants qui interviennent auprès de cette personne... Et il en ressort une réévaluation du projet individuel... On va ensuite en faire un retour aux personnes aidées et à la famille pour que les proches soient au courant de l'évolution de leur proche.
- E : Vous avez des exemples de réévaluation du projet... Vous vous rappelez de discussions que vous auriez pu avoir au sujet de personnes âgées par exemple ?
- C : Oui, c'est vrai, les échanges... Bah peut-être : « Elle doit marcher un peu plus régulièrement, un peu tous les jours. Sa ballade, on avait dit qu'on irait marcher dans le parc plusieurs fois par semaine mais là c'est rare qu'on y aille chaque semaine, elle ne demande pas c'est vrai, mais... Dernièrement, on s'est concentré sur le travail de la mémoire, mais physiquement, il ne faut pas qu'on néglige, la motricité, dans les petits gestes et puis dans des déplacements un peu plus conséquents. » Par exemple... Bon après dans les structures, ou même à domicile, auprès de jeunes dépendants, ça peut être des parents, des mamans surtout, trop envahissantes. Il faut en parler.
- C : Et puis parfois il y a des abus dont il faut parler.
- E : Des abus ?
- C : Où la personne n'a pas eu le soin le soir qu'elle aurait dû avoir. Ou qu'elle a ses petites habitudes et qu'elle veut son livre ici et non pas là et qu'on va l'envoyer... On ne respecte pas la personne quoi, qui n'a plus que quelques années à vivre... Il ne faut évidemment pas crier, ne pas obliger à faire sa toilette, si elle ne veut pas le faire, laisser la personne toute nue, devant un lavabo quand elle refuse de se laver... Ça peut arriver, ça arrive dans les maisons de retraites surtout. Mais dans les maisons de retraite, les collègues entre elles peuvent se rendre compte de ses pratiques, pour l'aide à domicile, les AVS sont seules avec la personne. Même si elles travaillent en binôme,

alors, là il faut être très vigilant à la moindre remarque ou plainte de la personne quant à un autre aidant.

E : Et alors en cas de maltraitance, on peut parler de maltraitance non ?

C : Oui, tout à fait !

E : Dans cette situation, qu'est-ce que vous faites ? Vous mettez ça sur la table directement en réunion.

C : On essaie d'abord d'en parler à la personne : « Mme untel m'a dit que tu lui avais parlé un peu haut, hier... Tu vois à quoi elle faisait référence ? » Il faut en parler directement avec le collègue pour élucider si c'est un problème de caractère, que la personne aidée a pris l'aidant en grippe, ce qui peut arriver aussi même à un auxiliaire de vie très professionnel, ou si réellement l'aidant peut être mis en cause dans ses pratiques. C'est pour ça que les réunions sont importantes aussi. Et de tout ça, oui, on parle en réunion après, et chacun en ressort des points positifs, au contraire l'essentiel est de parler. Le mieux, c'est d'en parler à la personne en direct et si c'est pas possible parce qu'on sait qu'on va être mal reçu, ou si vraiment, les abus semblent lourds et avérés, bah il faut en parler au supérieur.

E : Au supérieur, à l'employeur. A l'oral ou vous faites un rapport alors.

C : Ca dépend, à l'oral d'abord, après peut-être que l'employeur peut demander une trace écrite du rapport écrit. Moi, je n'ai jamais eu à rédiger ce genre de rapport, heureusement !

Extrait d'entretien avec Chantal et Maouwia sur les questions interculturelles

M : En fait, il faut faire très attention parce qu'on accompagne avec nos propres valeurs, et surtout culturellement, avec notre culture. Quelqu'un par exemple qui vient du Maghreb et qui va accompagner une personne âgée, si elle vient du Maghreb, elle va avoir une attention autre : comment on accompagne une personne âgée, ce qui n'est pas quelque chose de négatif, au contraire c'est quelque chose de positif, qui va être plus de materner. Voilà, qui risque des fois de dépasser...

E : D'aller au-delà de la question de l'autonomie, de l'aide au maintien de l'autonomie.

C : Voilà, aussi... Mais Au-delà, au-delà du professionnel, ça risque aussi d'être dans l'affectif et du coup dépasser un peu son rôle d'accompagnement, d'accompagnatrice de la personne dans son autonomie, ses repères dans le temps, dans l'espace...

M : Je pense que serait pas mal de monter une fiche ; comment on accompagne la personne âgée dans un pays qui est, euh... « accueillant », comme la France... Voilà comme ça. C'est triste à dire, il faut mettre une fiche technique. Après dans cette fiche technique, on accompagne avec ses valeurs.

E : Par exemple, qu'est-ce que vous mettriez dans cette fiche technique ?

M : Je pense que vous mettez une fiche technique, voilà, vous arrivez, vous entrez, vous dites bonjour à la dame... parce que ça permet aussi de dire aux gens, voilà, moi j'accompagne mon grand-père, je l'ai accompagné comme ça, qu'est-ce que vous en pensez ? Il faut qu'il y ait le plus d'échanges possibles... L'accompagnement de Mme Thévenon, cet accompagnement, à quoi ça vous renvoie ?

C : Parce que cette dame peut lui en renvoyer aussi une... Cette dame-là peut être agressée comme l'auxiliaire peut être agressé Ca peut être autant un choc, dans les deux sens. On peut agresser l'autre comme on peut être agressé.

M : En voulant bien faire ! Comme tu disais tout à l'heure, gardons nos propres valeurs, tu peux les garder tes valeurs. Mais ces valeurs peuvent agresser l'autre.

C : En voulant bien faire !

M : En voulant bien faire, bien sûr, il faut ajuster. Ce côté tactile, toucher peut être dérangeant, ils peuvent interpréter le fait de les toucher, de les manipuler...

C : Venir prendre le bras...

M : Voilà venir prendre le bras, et ben la grand-mère « attend, faut pas me perturber comme ça. »

C : Surtout une dame âgée qui a toute une histoire, comment elle a été éduquée, ça se trouve sa mère lui disait vous... Non, mais je pense à l'extrême !

E : Et alors, est-ce que vous auriez d'autres exemples, le non verbal, le gestuel de malentendus culturels ?... Quel autre exemple que le fait de prendre le bras ?

M : Est-ce que... ? Je sais pas, sur les menus par exemple, d'imposer quelque chose par exemple.

C : Oui !.. De dire, ce que vous mangez c'est pas bon, de vouloir absolument rajouter du sel, du poivre.

M : Oh là là, ma pauvre dame, je vais vous recuisiner tout ça, c'est pas mangeable ! Et puis y aller progressivement. Dans un accompagnement,...

C : On ne peut pas arriver avec un air de tout savoir.

M : Comment je peux observer, comment je peux avancer, comment je peux reculer aussi Au départ, il vaut mieux rester très distante, faire parler la personne pour la découvrir. Il faut la laisser faire C'est à elle de venir vers l'auxiliaire de vie à la limite...

C : Si vraiment, le régime alimentaire de la personne ne lui correspond pas d'un point de vue médical, on pourra tourner ça avec de l'humour, mais jamais rien imposer : « Bah, vous me faites marcher là... Oh bah madame Thévenon, y'a des limites quand même... Ça serait bien quand même de manger des légumes, c'est délicieux une petite printanière de légume et puis un petit poisson. »

M : C'est pareil un petit verre de vin rouge, si c'était dans ses habitudes, c'est le plaisir, le petit carré de chocolat à la fin du retard... Continuez, ne pas brusquer, suggérez un menu, ne pas l'imposer : vous le préparez avant : « qu'est-ce que vous pensez du mien ? » ou « tenez, bah tiens je suis originaire de... Chez moi, on fait ça... Avec les pommes de terre, est-ce qu'on ne rajouterait pas... Si vous n'aimez pas vous le dites, mais j'ai envie de vous faire goûter ça... »

C : C'est surtout les habitudes qui sont importantes ! Des fois, ça peut dérouter complètement l'AVS. Mettre du vin dans la soupe au pain par exemple : faire chabrot, que l'AVS ne dise pas : « Ah c'est dégueulasse ! »

Le respect, c'est essentiel. L'AVS s'immisce dans sa vie, si la personne pouvait se passer d'AVS, elle le ferait.

M : Il faut beaucoup d'humour quand on est à domicile... Adroitement, pouvoir faire passer des choses sans passer en force. Savoir plaisanter, c'est important !

E : Et des malentendus culturels qui seraient plus verbaux ? Est-ce que vous auriez des exemples ?...

M : Je vois par exemple la description d'un corps... De dire à une dame : « voilà madame, tournez-vous, je vais vous faire vos fesses, je vais vous faire vos seins » Enfin d'une façon...

C : Une façon qui peut déranger.

M : On peut tourner la phrase autrement, il faut toujours essayer de choisir ces mots, de dire les choses autrement. « Je vais faire votre dos... » dans le sens je vais faire les fesses par la suite... Il faut toujours essayer d'interpréter, de dire les choses sans engendrer une certaine dépendance de l'autre, Dire à quelqu'un, je vais vous faire les fesses, c'est vraiment rabaisser l'autre.

C : Tu dis faire toi ?

M : Enfin. Bah euh laver... Je vais vous laver le dos. Je vais vous accompagner dans ça.

C : Ah oui, ah « accompagner » c'est important. Même s'il ne fait rien, il faut dire accompagner, comme si elle faisait encore quelque chose...

M : Oui, il faut faire attention aux termes utilisés

C : Au Maghreb, toujours parce que c'est mon pays, quand on va au hammam ou dans la salle de bain, on frotte, ça permet enlever les peaux mortes. Est-ce qu'on peut se permettre de le faire aux personnes âgées ? Parce que chez nous, on frotte encore le corps des personnes âgées, c'est pas quelque chose d'agressif. Et est-ce qu'on peut se permettre de faire ça à une personne âgée ici...

M : Bah non, sûrement pas !

C : Sûrement pas, voilà !

M : Mais sans oublier quand même sa culture, parce que celui qui est en face de soi a besoin de connaître...

C : Oui, il faut laisser la personne s'intéresser au pays, ça c'est super !

M : Etre toujours dans l'interrogatif, dans la communication, dans la découverte aussi, parce que celui qui est en face de vous va dire : « tenez chez moi... on masse cette partie-là, parce que ça détend les épaules. Ah bah, faites le moi. Ca me fera peut-être du bien »

C : Allez doucement dans les paroles : « Est-ce que vous avez envie que je vous parle de mon pays ? »

M : Tout ça, sans oublier ce qu'ils ont été.

Annexe 4 – Entretiens menés avec Kethlie, stagiaire à Edifor en 2012-13 dans le groupe « FLE » et se destinant à l'aide à domicile

1er entretien avec Kethlie

Grille d'entretien

Evaluation de la formation linguistique suivie (par rapport aux attentes initiales)

Evolution du rapport à l'écrit (en formation, dans la vie quotidienne et professionnelle)

Projet de formation ultérieure / professionnalisation dans l'aide à domicile

E : Alors, Kethlie, je vais commencer par te demander pourquoi tu as décidé de faire cette formation linguistique chez EDIFOR ?

K : Comme j'ai souhaité la faire, parce que... En fait que, c'est pour améliorer mon niveau, pour améliorer mon niveau, et de voir plus tard, plus tard, si je peux changer de métier et de même, avoir un diplôme.

E : Et du coup, c'était l'oral et l'écrit que tu voulais travailler ou plus spécifiquement...

K : Le français.

E : De manière générale ?

K : De manière générale.

E : Est-ce qui avait des choses en particulier que tu espérais pouvoir faire à la fin de la formation ?

K : Moi, j'espérais simplement arriver à écrire une lettre et puis arriver à faire une maximum par... par moi-même !

E : Et est-ce que tu as l'impression d'avoir atteint cet objectif-là.

K : Oui, parce que il y a beaucoup de choses que je ne connaissais pas avant. Tout ce que je pouvais écrire était bref et c'était, c'était pas clair.

E : Maintenant, tu as l'impression de pouvoir développer davantage.

K : Mais je dois aller chercher les idées tout le temps.

E : Oui, et qu'est-ce qui te pose problème pour mobiliser tes idées.

K : Bah je pense que c'est un blocage, je pense à quelque chose et après tout de suite après, je l'oublie.

E : Et dans ton travail, est-ce que tu as souvent besoin d'écrire.

K : Quand quelque chose ne va pas, il faut écrire. En fait, il faut tout écrire, ma responsable m'a donné un cahier de notes, quand ça ne va pas il faut lui écrire pour dire qu'est-ce qui ne va pas ?

E : Tu l'as toujours ce cahier de note ?

K : C'est dans mon travail. Je le laisse dans mon travail.

E : D'accord. Et par exemple, qu'est-ce que tu écrivais dans ce cahier.

K : Moi, je n'écrivais pas ! Je n'écrivais pas, au lieu d'écrire, je préférais la voir. Parce qu'elle nous a donné aussi tous un téléphone et tout, quand il se passait quelque chose, je l'appelais.

E : Par exemple quels pouvaient être les problèmes ?

K : Parfois avec les clients. Des clients pouvaient être pas contents du service. Et puis, bon, c'est un service le matin pour l'entretien des chambres, après je suis responsable de la distribution des repas. Quand il manque quelque chose, je devais l'écrire. Mais moi, je n'écrivais pas.

E : Et pourquoi tu n'écrivais pas ?

K : C'est surtout comme j'ai pas une très belle écriture... Et puis, avant aussi, j'avais peur pour les fautes, parce que je faisais des fautes.

E : Et maintenant ?

K : Ah maintenant, là je pense oui, je pense comme je vais pouvoir faire moins de faute.

E : Et alors, tu vas pouvoir oser écrire plus souvent tu crois ?

K : Peut-être oui. Je crois.

E : Et alors, tu dis : « j'ai pas trop une belle écriture », c'est quoi pour toi bien écrire ?

K : Mon écriture, c'est pas joli ! C'est pas joli à voir !

E : Juste à voir ?

K : Mais bon, c'est peut-être parce que des fois aussi parce que parfois j'écris trop vite et alors je fais des fautes.

E : Et alors c'est la beauté de l'écriture ou les erreurs qui t'embêtent.

K : Non, c'est les erreurs

E : Et pour toi, bien écrire français, ce serait /

K : / idéal !

E : Mais ce serait quoi !

K : Ecrire sans faute.

E : Et à l'oral ?

K : Bien parler, bien articuler et bien placer les verbes.

E : Savoir où placer les verbes ?

K : Mmm. Des fois, je parle et comme je vois comme c'est pas bien, comme j'ai dit, c'est pas bien. En fait, comme d'un côté, j'ai pas confiance en moi. Et des fois, quand je sais que je vais faire beaucoup de fautes. Je préfère ne pas parler.

E : Dans quel contexte par exemple.

K : Au travail, je fais ça. Au travail, je parle pas !

E : Avec les collègues, avec la responsable ?

K : Ouais par exemple, quand y'a une réunion, pour parler. Je dis rien.

E : C'est des réunions de quoi ?

K : Des fois, on fait des réunions pour améliorer les choses. On se rassemble pour faire une réunion, pour dire qu'est ce qui va et qu'est-ce qui ne va pas.

E : Qu'est-ce qui ne va pas ?

K : Dans mon travail, y'a beaucoup de choses qui ne va pas. On travaille sur une journée de 12h, dans les 12h on a 2h de pause. Des fois il y a tellement de travail parfois on n'a pas le temps de prendre notre pause. Et puis la responsable des fois elle nous cherche des petites bêtes.

E : Du genre ?

K : Des petites bêtes comme quoi... c'est pas bien, le travail n'est pas fait correctement. Et tout. En même temps aussi, on a les sacs de linge à descendre, les poubelles à sortir. Pour qu'on puisse vraiment à s'en sortir, on s'organise de notre façon à nous et elle ça lui plaît pas.

E : Et alors pour revenir à la formation à EDIFOR. Il y a des points que tu aurais aimé approfondir encore ?

K : Bah oui, forcément, c'était court aussi. Ca allait vite parfois.

E : Tu t'es sentie bousculée, c'est-à-dire ?

K : A la fin, ça a été vite, par exemple pour le B1, on n'a pas vraiment eu le temps pour le travailler.

E : Tu parles de la préparation au diplôme du DELF ?

K : Oui, il fallait se dépêcher, ça allait tellement vite que j'avais l'impression que j'étais pas du tout préparée.

E : C'est important pour toi ce diplôme ?

K : Ben oui, c'est pour ça que j'ai fait la formation, Nouha m'a dit que ça allait m'aider pour trouver un emploi.

E : Et après cette formation, tu parlais de passer un diplôme dont tu parlais, est-ce que tu sais précisément le diplôme que tu souhaites passer ?

K : Le diplôme d'auxiliaire de vie sociale. Ou pour plus tard, si je peux aussi avoir le diplôme d'aide-soignante, mais là c'est pour plus tard.

E : Et le concours pour entrer en formation d'auxiliaire de vie sociale, tu t'étais déjà renseignée sur la formation

K : Non, pas vraiment, j'ai parlé un peu avec les collègues un peu qui me disaient toujours : « si tu veux être auxiliaire de vie, il faut faire une formation. » Mais moi, je me disais toujours dans ma tête, avant d'aller faire la formation auxiliaire de vie, il fallait d'abord que je fasse une remise à niveau. Parce que je veux dire, sans ça, sans la remise à niveau, je pouvais pas.

E : Et alors, au niveau des mathématiques par exemple, tu aurais aimé qu'on en fasse plus.

K : Par exemple, je vais travailler avec des personnes âgées, je veux devenir auxiliaire de vie sociale et là, dans le social, y'a un peu de tout, faut déjà accompagner les personnes à aller faire leur courses, comme tout par exemple à la banque et puis parfois aussi, leurs aider à faire leur compte.

E : Ca comment tu sais qu'on va les aider à faire leur compte ? Tu as rencontré des auxiliaires de vie professionnelles.

K : Non, mais c'est quelque chose, comme si je veux être auxiliaire de vie, c'est que j'aimerais donner mon temps, c'est quelque chose que j'aime faire. Etre plus proche des gens, avoir le temps, pas comme à l'hôpital comme agent d'entretien.

E : Et alors vis-à-vis de la formation d'auxiliaire de vie, qu'est-ce que tu en attends ? Qu'est-ce que tu imagines ?

K : J'ai surtout peur de ne pas réussir.

E : Le concours d'entrée ou le diplôme du DEAVS à la fin ?

K : Déjà, y'a des concours d'entrée et puis après y'a les examens après oui...

E : Et pourquoi tu penses que tu pourrais échouer ?

K : Parce que toujours, toujours, quand tu vas dans des formations, surtout dans ce genre de formation au niveau 3^{ème}, après ils prend, ils prend les meilleurs élèves, comme par exemple, moi qui n'a pas un trop bon niveau, ils vont pas me prendre, ils vont prendre un élève de niveau 3^{ème} ou 2de.

E : Ça, ça te fait peur d'être en formation avec des personnes qui auraient été scolarisés plus longtemps ?

K : Parce que moi, si je suis en retard sur un sujet, eux, ils connaissent déjà, ils vont pas restés là à m'attendre. Pt 'être qu'au niveau de compréhension, ce sera pas pareil, moi, je vais mettre un peu plus de temps à comprendre et pour eux, ce sera pas le cas. Je l'ai déjà vécu.

E : Quand ça ?

K : C'était une formation professionnelle aussi. Sur trois mois, on devait se préparer pour passer le CAP, le niveau c'était trop pour moi, et trois mois, c'était trop court.

E : Alors, si tu veux bien Kethlie, je te propose qu'on continue à discuter un peu plus tard. Je te remercie beaucoup. Pour l'instant, on va devoir s'arrêter là...

2^{ème} entretien avec Kethlie

Grille d'entretien

- *Reparler de la formation CAP (matières étudiées, vécu au cours de la formation)*
- *Etat des prospections pour la formation DEAVS et la mise en route d'un nouveau CIF*
- *Appréhension et attentes sur la formation à venir*

E : Tu m'avais parlé du CAP la dernière fois, c'était un CAP spécialisé en quoi déjà ?

K : C'était un CAP « vente en produits frais ».

E : Tu avais choisi cette formation ?

K : C'était une formation pour finir notre projet. Comme toutes les personnes leur projet n'était pas clair, on a tous été regroupé ensemble. Au départ, j'étais sur un autre centre de formation, comme il travaille avec Asproforc, une fois qu'on avait fait la première formation, le premier stage...

E : Quelles matières vous étudiez ?

K : Y'avait le français, y'avait les maths... Y'avait quoi encore ? Je me rappelle plus. Mais je crois que y'avait beaucoup de français et des maths

E : Y'avait que du français et des maths ?

K : Beaucoup de français et des maths, la géométrie, les fractions, les divisions avec des grands chiffres, des problèmes... et des stages pratiques.

E : Et alors en français qu'est vous faisiez exactement, est-ce que tu te rappelles un petit peu ?

K : En français, eh ben euh... On faisait tout. Parce que surtout dans le groupe où j'étais, c'était le groupe avancé.

E : En français, tu me dis un peu de tout mais du coup, c'était quoi ?

K : Non, elle posait... C'était comme à l'école en fait.

E : C'est-à-dire ?

K : En fait, elle arrive, elle arrivait le matin, elle disait : « bon bah, on va faire ça. » Elle écrivait au tableau et répondre... on répondait par les questions. En fait comme...

E : Des questions de compréhension sur le texte ?

K : Oui. Oui.

E : Et c'était quoi comme genre de textes ? Des textes littéraires ?

K : Ah... ça ! Je ne sais pas.

E : Tu ne te souviens plus, il n'y en a aucun qui t'a marqué ? Et tu disais c'était comme à l'école, la formation cette année à Edifor ? Ca ne te donnait pas l'impression d'être à l'école ?

K : Non, en fait, comme, comme je te dire que c'était comme à l'école, parce qu'à un moment donné, j'étais complètement perdue.

E : Et tu étais perdue aussi en français ?

K : J'étais perdue en tout... Parce que, en fait, comme c'était trop fort, c'était trop fort pour moi...

E : Et pourquoi tu avais été placée dans ce groupe-là ? Y'avait eu un test de positionnement avant ?

K : Non, y'avait pas eu de test. En fait c'était une formation que bon, comme c'était une formation, c'était pour finir, finir notre projet, alors du coup, alors du coup, toutes les personnes, leur projet, c'était pas vraiment assez clair, eh ben du coup, on était tous rassemblés ensemble.

E : Pour ce CAP ? Mais vous aviez pas forcément voulu faire ce CAP ?

K : Non au début, euh... je voulais pas mais comme on m'a dit oui, il fallait essayer tout ça, j'étais capable d'arriver, voilà, bah, j'ai fait l'effort !

E : Et en maths ?

K : C'était extrêmement dur. Y avait les fractions, y'avait la géométrie, les grandes lettres avec les divisions.

E : Les grandes lettres ?

K : Euh, les grands chiffres !

E : Et les autres ils arrivaient bien ?

K : Oui, les autres, ils y arrivaient, ils se moquaient de moi. Ben ils se moquaient, parce que moi j'arrivais pas : c'était comme à l'école, les gens avec qui j'étais, ils étaient méchants en fait, ils cherchaient pas à comprendre, dès qu'on me posait une question, j'étais bloquée et ben ils se mettaient à rire.

E : Du coup, ça c'était avec quel organisme ?

K : Asproforc.

E : Tu avais fait la formation de RAN avec Asproforc et après ils t'ont proposé la formation en CAP ?

K : Non en fait, j'étais sur un autre centre de formation, en fait comme c'est un centre qui travaille avec Asproforc, une fois qu'on avait effectué un premier stage en entreprise, eh ben, ils nous envoyaient à Asproforc pour aller définir, définir notre projet professionnel. Une fois qu'on l'a défini, puisque après y'a une autre formation qu'Asproforc a laissé démarrer. Là à ce moment-là avec Asproforc, on a défini notre projet professionnel, et après ils m'ont demandé si ça m'aurait intéressé de faire, de rester et de faire une autre formation avec eux. Et cette formation, je l'avais fait mais c'était une formation sur 3 mois.

E : La formation CAP, c'était seulement 3 mois ?

K : Mmm... c'était très court.

E : Et tu as passé l'examen ?

K : (acquiescement) ... sauf que je l'ai pas eu. E :

E : Et comment tu as réagi alors après ça ?

K : Après ça ? Eh ben, j'ai tout laissé tomber, je l'ai mal pris, j'ai été échouée et tout... Comme je voulais devenir vendeuse, j'ai dit ça sert à rien de continuer, que j'allais pas y arriver.

C'est à la suite de ça que je me suis mise à la recherche d'un emploi pendant presque un an, comme ça me donnait rien, je suis repartie faire une autre formation. mais c'était comme la première formation que j'avais déjà fait, mais ils m'ont gardé parce qu'ils savaient pas que je l'avais déjà faite.

E : Et comment tu as commencé la formation à EDIFOR ?

K : Au début quand je l'ai contactée, c'était pour faire une Remise à Niveau, mais le 1^{er} coup mon employeur voulait pas, c'était en 2008, on a essayé deux fois et ça n'a pas marché. L'année dernière, Nouha (la directrice d'EDIFOR) m'a laissée un message. Elle m'a dit qu'y avait une nouvelle formation qui commençait : « c'est sur 9 mois, à la fin, tu auras un diplôme de français et ce sera plus facile de trouver un autre emploi. » Elle m'a demandé mon projet, j'ai dit que je voulais être Auxiliaire de vie sociale...

E : Maintenant que tu as fini la formation et par rapport à ton projet professionnel, est-ce que tu te sens prête maintenant à suivre la formation DEAVS ?

K : Oui, mais je vais la faire par correspondance avec la « Formation Européenne d'Auxiliaire de Vie Sociale. »

E : Tu es plus confiante ?

K : Oui, j'essaie puisqu'on m'a posé des questions, j'ai répondu, c'était une annonce sur

internet. J'ai envoyé ma candidature et ils m'ont dit que j'avais bien répondu, que j'étais prête pour faire la formation.

E : Quelles questions ils t'ont posé ?

K : Pourquoi j'étais intéressée par l'Auxiliaire de Vie Sociale ? Quel genre de compétences il fallait avoir ?...

E : C'est bien ! Et... tu sais comment tu vas t'organiser avec tes trois garçons ?

K : ...

E : C'est super les formations par correspondance, juste ça demande beaucoup d'autodiscipline.

K : Oui, mais ils m'ont expliqué que je peux faire la formation sur 3 ans.

Annexe 5- Typologie des erreurs les plus fréquentes à l'écrit dans les productions écrites des stagiaires du groupe « FLE » et extraits d'écrits de Kethlie et Fatou

<i>Systeme de référence</i>	<i>Types d'erreurs</i>	<i>Exemples</i>
Grammaire	Pb d'accord en genre	-une hôtel -j'aime beaucoup ce fête
	Pb d'accord en nombre	-aide aux personne agée -pour les haïtien
	Confusion être et avoir	-j'ai content -je n'est pas de vos nouvelles
	Verbes conjugués / infinitifs	-je repasser -mon idée, c'est trouve -pour nous font peureux
	Mauvaise identification du sujet	-je vous invitez
	Choix des temps de l'indicatif Non recours au subjonctif	-on achète des moutons au les personnes qui n'avait pas de moyens -j'aimes me enfants se connaitte cette fête
	Confusion verbes / adjectifs	Ils sont gentillent
	Erreur de désinence verbale	-c'est pourquoi je veu change -les jeunes se réunirent
	Confusion ou oubli de prépositions	-sa m'aide de écrire des notes
	Confusion dans l'usage des relatifs Absence d'utilisation du dont	-la vie d'une femme ne rhume par seulement à ce qui elle est -comme je vieillis et épuis
	Oubli d'élision ou de contraction	-parce que il attire -on achète des moutons au les personnes...
Syntaxe	Absence de verbe	-j'ai de petit boulot vendeuse
	Incohérence sujet / verbe	-une femme de maison qui font des enfants -prends soin de vous
	Oubli ou confusion pronom réfléchi	-je déplace beaucoup -les jeunes ses danse
	Oubli du déterminant	-leurs aider dans démarches administratifs -les enfants allume feu
	Confusion des pronoms compléments	-je pourrai leurs aider
	Confusion pronoms possessifs	-certains donne se fille à sont neveu -je n'est pas votre nous nouvelles
	Oubli de la première partie de la négation	-je vous oublierai jamais
	Place des adverbes	-toujours je pense à vous -très à bientôt
Orthographe grammatical	Confusion accent grave et aigu ou absence d'accent	Première et troisieme age
	Expression écrite de la liaison orale	-on n'en n'a besoin -on ne content
	Tous les homophones grammaticaux	-sa m'aide -ont mangent bien
	Mauvais segmentation des mots	-c'est magnifique devoir
Orthographe lexicale	emploi d'un phonogramme ne transcrivant pas le bon phonème	Mot oublié

	oubli d'un ou plusieurs phonogramme(s)	dans/tend, train/crin
	erreur sur le choix du phonogramme	[o] à o, oo, au, eau
	Confusion de morphogramme lexical	-auxillière de vie
	Omission de morphogramme lexical	-au moi de février -même temps
	Ajout d'un morphogramme lexical	-seula -aménager
	oubli ou erreur d'une lettre étymologique	doigt/doit temps/*temp
Lexique	erreur de phonogramme dans les homophones lexicaux	-j'ai pansé
	Méconnaissance du terme	-employé des maisons
	Impropriété / incohérence	-je suis independant de moi -ça me fait gais
	Influence langue étrangère	-des familles
phonographique	Confusion entre les consonnes /p/ et /b/, /ʃ/ /z/ et /s/	-elle s'occube de tout -cette nouvelle maison -un grand sateau
	Confusion entre les voyelles /i/ et /y/, /y/ et /u/	-returer de l'argent
	Confusion entre voyelles nasales	-on danse -le lange
	Confusion - voyelles nasales et ouvertes	-le vilange -au même temps
	Non réalisation orale / oubli écrit du / R/ en position finale surtout	-intevient -je n'aurais pas à fait
Grammaire textuelle	Oubli des pronoms compléments Rhème / thème	
	Absence de ponctuation	La vie d'une femme ne rhume par seulement à ce qui elle est elle a aussi le droit de s'exprimer un homme qui respect sa femme dans son foyer il y a la paix et la joie les enfants sont heureux un homme qui veut tout comander parcequ'il dit que une femme n'a pas le droit ce parce que il est egoiste qu'il pense que à lui cause de sa leurs enfants finir par etre dans la rue.
	Répétitions	Il faut que nous nous rapprochions de nos anciens pour les écouter et apprendre nos histoires, notre patrimoine et nos cultures africaines. Quand on a vu cet homme hier, on a eu envie d'apprendre à écrire pour raconter nos belles histoires, pour qu'enfin notre belle histoire puisse rester dans nos mémoires !

EXTRAITS DE PRODUCTION ECRITE de Kethlie et Fatou

Le vendredi 8 mars 2013 – Suite à un reportage sur l'histoire du féminisme, les apprenants étaient invités à écrire un bref article de journal pour donner leur opinion sur la condition de la femme aujourd'hui en France.

Kethlie :

A l'occassion de la jounée de la femme

Une femme à le droit d'avoir sa propre opinion une femme peut aussi bien travailler que les hommes à part égale pour aider son mari. Parce-que dans le monde actuel on n'en n'a besoin des deux salaires pour pouvoir vivre et éduquer nos enfants un homme qui aimer et respecter sa femme

pour ce qu'elle est non simplement une femme de maison qui font des enfants et font les tâche aménager. La vie d'une femme ne résume par seulement à ce qui elle est elle a aussi le droit de s'exprimer un homme qui respect sa femme dans son foyer il y a la paix et la joie les enfants sont heureux un homme qui veut tout commander parcequ'il dit que une femme n'a pas le droit ce parce que il est égoïste qu'il pense que à lui cause de sa leurs enfants finir par être dans la rue.

Aujourd'hui ça doit s'arrêter parce qu'une femme elle est forte et courageuse elle peut travailler et garder son rôle de femme arrêter de croire la meilleur solution pour eux ce qu'elles reste à la maison vous les rendez malheureuse. On est aux 21ième siècle.

Fatou :

Avant dans notre pays les filles n'allaient pas à l'école parce que nos parents nous disons que c'est pas important pour les filles d'aller à l'école elle doit rester à la maison pour aider sa mère et puis tard elle se marie. Même si les filles allaient à l'école elles ne resteraient pas longtemps, et lui propose de se marier.

Maintenant la femme a l'égalité au niveau des salaires et à le droit de travailler et dans la promotion professionnelle. La femme a le droit de choisir une volonté propre totale et la seule limite que la femme ne s'expose pas

Les hommes ont peur de la femme qu'elles soient autonomes et les défier. Elle a le droit d'être éduquée de même façon que l'homme.

Annexe 6- Référentiel d'activité de l'auxiliaire de vie sociale

I - Accompagnement et aide aux personnes dans les actes essentiels de la vie quotidienne

Stimuler les activités intellectuelles, sensorielles et motrices par les activités de vie quotidienne Aide à la mobilisation, aux déplacements et à l'installation de la personne.

Aider à l'habillage et au déshabillage.

Aider seule à la toilette lorsque celle-ci est assimilée à un acte de vie quotidienne et n'a pas fait l'objet de prescription médicale.

Aider une personne dépendante (par exemple confinée dans un lit ou dans un fauteuil) à la toilette, en complément de l'infirmier ou de l'aide-soignant, selon l'évaluation de la situation par un infirmier, le plus souvent à un moment différent de la journée.

Aider, lorsque ces actes peuvent être assimilés à des actes de la vie quotidienne et non à des actes de soins

: - à l'alimentation ;

- à la prise de médicaments lorsque cette prise est laissée par le médecin prescripteur à l'initiative d'une personne malade capable d'accomplir seule et lorsque le mode de prise, compte tenu de la nature du médicament, ne présente pas de difficultés particulières ni ne nécessite un apprentissage ;

- aux fonctions d'élimination.

II - Accompagnement et aide aux personnes dans les activités ordinaires de la vie quotidienne

Aider à la réalisation ou réaliser des achats alimentaires.

Participer à l'élaboration des menus, aider à la réalisation ou réaliser des repas équilibrés ou conformes aux éventuels régimes prescrits.

Aider à la réalisation ou réaliser l'entretien courant du linge et des vêtements, du logement.

Aider à la réalisation ou réaliser le nettoyage des surfaces et matériels.

Aider ou effectuer l'aménagement de l'espace dans un but de confort et sécurité.

III - Accompagnement et aide aux personnes dans les activités de la vie sociale et relationnelle

Participer au développement et/ou au rétablissement et/ou au maintien de l'équilibre psychologique.

Stimuler les relations sociales.

Accompagner dans les activités de loisirs et de la vie sociale.

Aider à la gestion des documents familiaux et aux démarches administratives.

IV - Participation à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation du projet individualisé

Observer et contribuer à l'analyse de la situation sur le terrain.

Faire preuve en permanence de vigilance et signaler à l'encadrant et aux personnels soignants, tout état inhabituel de la personne aidée.

Organiser et ajuster son intervention, en collaboration avec la personne aidée et l'encadrement, en fonction du projet individualisé initialement déterminé, des souhaits de la personne aidée et des évolutions constatées au quotidien.

V - Communication et liaison

Ecouter, dialoguer, négocier avec la personne en situation de besoin d'aide et les aidants naturels.

Sécuriser la personne en situation de besoin d'aide.

Travailler en équipe.

Rendre compte de son intervention auprès des responsables du service, faire part de ses observations, questions et difficultés avec la personne aidée.

Repérer ses limites de compétences et identifier les autres partenaires intervenants à domicile à solliciter.

Intervenir en coordination avec les autres intervenants au domicile, les services sanitaires et sociaux et médico-sociaux.

DC 1 : Connaissance de la personne

1.1. Situer la personne aux différents stades de son développement

- Savoir prendre en compte les différentes étapes de développement de l'être humain

1.2. Situer la personne aidée dans son contexte social et culturel

- Savoir prendre en compte l'identité culturelle, le mode de vie, le vécu et l'histoire de la personne

1.3. Appréhender les incidences des pathologies, handicaps et déficiences dans la vie quotidienne des personnes

- Savoir prendre en compte les conséquences des pathologies, handicaps et déficiences sur la vie quotidienne et sociale des personnes

DC 2 : Accompagnement et aide individualisée dans les actes essentiels de la vie quotidienne

2.1. Assurer le confort, la sécurité et l'aide aux activités motrices et aux déplacements

- Savoir aider à la mobilisation, aux déplacements, à l'installation, à l'habillage et au déshabillage de la personne en respectant et en stimulant son autonomie
- Savoir aider à l'aménagement de l'espace dans un but de confort et de sécurité
- Savoir prévenir les accidents domestiques et repérer les situations à risque

2.2. Etablir une relation d'aide en stimulant l'autonomie des personnes

- Savoir utiliser les actes de soins et d'hygiène comme support à la relation et la relation comme aide à la réalisation de ces actes
- Savoir utiliser des moyens techniques et relationnels adaptés à la situation de la personne
- Savoir donner confiance à la personne dans ses possibilités
- Savoir aider les personnes à valoriser leur image auprès des autres et auprès d'elles-mêmes

2.3. Repérer et évaluer les besoins et les capacités de la personne aidée dans les actes de la vie quotidienne

- Savoir observer, analyser les situations rencontrées
- Savoir adapter ses pratiques en fonction de la situation de la personne
- Savoir évaluer les facteurs de progression ou de régression de la personne et réajuster sa pratique au quotidien

2.4. Contribuer à la satisfaction des besoins fondamentaux afin d'assurer une bonne hygiène de vie

- Savoir veiller à l'hygiène alimentaire, composer des menus équilibrés et adaptés à l'âge ou à l'état de santé des personnes et motiver la personne à boire et manger suffisamment
- Savoir aider à la toilette, aux soins d'hygiène corporelle ou aux fonctions d'élimination en respectant la pudeur et l'intimité des personnes
- Savoir aider à la prise de médicaments
- Connaître le rythme biologique de la personne (sommeil, repas,..)
- Connaître les limites de son intervention en matière de soins et d'hygiène
- Savoir concourir au bien être de la personne par des gestes adaptés (massages non médicaux)

2.5. Détecter les signes révélateurs d'un problème de santé ou de mal être et prendre les dispositions adaptées

- Savoir écouter, entendre et questionner les données de toutes natures susceptibles de concourir au repérage des variations de l'état général de la personne
- Savoir évaluer ce qui relève d'une intervention immédiate, à court terme, ou d'une vigilance dans la durée
- Savoir intervenir en urgence
- Adapter son accompagnement
- Connaître les limites de son intervention et savoir faire appel aux professionnels compétents
- Savoir prévenir la maltraitance, repérer les situations de maltraitance et alerter
- Savoir gérer les comportements agressifs éventuels de la personne

DC 3 : Accompagnement dans la vie sociale et relationnelle

3.1. Avoir une communication adaptée à la personne

- Savoir développer avec la personne un mode de communication adapté (verbal ou non verbal)
- Savoir expliciter ses actes professionnels

3.2. Favoriser et accompagner les relations familiales et sociales de la personne

- Savoir identifier et prendre en compte les besoins relationnels de la personne et prévenir l'isolement
- Savoir faciliter les relations de la personne avec sa famille
- Savoir faciliter les relations de la personne avec son environnement social (média, environnement proche, voisinage,...)
- Savoir aider la personne dans son rapport à l'autre lorsque cela est nécessaire
- Savoir faciliter la participation de la personne aux activités à l'extérieur
- Savoir favoriser l'insertion sociale de la personne (parents) dans la vie de la cité
- Savoir proposer des activités susceptibles de stimuler la mémoire ou l'activité motrice tout en tenant compte des goûts et des envies des personnes

DC 4 : Accompagnement et aide dans les activités ordinaires de la vie quotidienne

4.1. Réaliser des repas adaptés et attractifs

- Savoir utiliser des techniques culinaires simples appliquées aux situations, à l'âge et aux capacités des personnes aidées
- Savoir veiller à la présentation des repas
- Connaître les grands principes de conservation des aliments, d'hygiène alimentaire et savoir prévenir les intoxications alimentaires.

4.2. Réaliser des achats alimentaires et participer à l'élaboration des menus

- Savoir réaliser des achats alimentaires en fonction des ressources (budget, équipements,...) et des habitudes culturelles des personnes

4.3. Entretenir le linge et les vêtements

- Savoir utiliser les techniques courantes de lavage, de repassage du linge et de réparation des vêtements

4.4. Entretenir le cadre de vie

- Savoir utiliser les techniques, les produits et les équipements d'entretien du cadre de vie
- Savoir aider à organiser le logement en fonction des habitudes, des activités, de l'état de la personne

4.5. Aider à la gestion des documents familiaux et aux démarches administratives courantes

- Savoir aider la personne à gérer des documents et formulaires administratifs simples dans la limite de ses compétences
- Avoir des notions de classement et d'échéancier
- Savoir accompagner la personne dans ses démarches

DC 5 : Participation à la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation du projet individualisé

5.1. Analyser les besoins et attentes de la personne dans tous les aspects de sa vie

- Savoir observer, écouter la personne
- Savoir s'informer des diagnostics posés par d'autres professionnels
- Savoir contribuer à un diagnostic partagé en apportant les éléments d'information les plus significatifs

5.2. Adopter des comportements qui respectent la personne et son lieu de vie

- Savoir intervenir conformément aux règles de l'éthique et de la déontologie
- Savoir respecter les droits, les libertés et les choix des personnes
- Savoir recueillir l'avis de la personne et en tenir compte
- Savoir créer les conditions d'une relation de confiance
- Savoir respecter l'intimité de la personne dans son cadre de vie

5.3. Contribuer à l'élaboration du projet individualisé

- Savoir construire un projet individualisé en liaison avec l'équipe et l'encadrement
- Savoir recueillir le consentement de la personne sur la mise en œuvre de ce projet individualisé

5.4. Organiser son intervention à partir du projet individualisé

- Savoir gérer son temps
- Savoir définir des priorités

5.5. Analyser et rendre compte de son intervention

- Savoir développer une analyse cohérente à l'oral et à l'écrit et adaptée à l'interlocuteur
- Savoir rédiger des écrits professionnels
- Savoir dresser des bilans réguliers de son intervention
- Savoir rendre compte de son intervention à l'équipe et à l'encadrement

DC 6 : Communication professionnelle et vie institutionnelle

6.1. Travailler en équipe pluri-professionnelle

- Savoir exposer une situation et formuler des propositions à l'équipe et à l'encadrement
- Savoir réagir aux propositions faites par l'équipe ou l'encadrement
- Savoir utiliser les outils de transmission de l'information (cahier de liaison,...)

6.2. Identifier les principaux dispositifs sociaux afin d'orienter la personne aidée vers les acteurs compétents

- Connaître les principaux acteurs intervenant dans le champ de l'action sociale et médico-sociale (Conseil général, établissements et services d'Etat, organismes de sécurité sociale,...)
- Connaître les principaux dispositifs du champ de l'action sociale et médico-sociale (APA, prestations handicap, vieillesse, assurance maladie, allocations familiales, services aux personnes)
- Savoir repérer les principaux acteurs et les réseaux intervenant sur un territoire

6.3. Positionner l'intervention à domicile dans le champ de l'action sociale et médico-sociale

- Connaître les principales professions intervenant dans le champ de l'action sociale et médico-sociale
- Connaître le champ d'intervention des aides à domicile et ses limites, notamment en matière de soin.
- Savoir expliciter une intervention professionnelle à domicile
- Savoir prendre des initiatives et des responsabilités dans le cadre d'une intervention à domicile et faire preuve d'autonomie

6.4. Participer à la vie de l'établissement ou du service

- Connaître les missions de l'établissement ou du service
- Connaître l'organigramme de l'établissement ou du service et les principales fonctions des membres de l'équipe et de l'encadrement
- Contribuer à l'élaboration du projet d'établissement ou de service et inscrire son action dans ce projet
- Savoir accueillir et accompagner des nouveaux professionnels

MOTS-CLÉS : Littératie, Rapports à l'écrit, Hétérogénéité des besoins, Français Langue Professionnelle, Français Langue de Scolarisation

RÉSUMÉ

Dans le cadre de la mise en place d'une formation professionnelle de préparation au Diplôme d'Etat d'Auxiliaire de Vie Sociale, nous étions chargée d'élaborer un programme de remise à niveau linguistique et des compétences clés pour un public en difficulté face à l'écrit qui pouvait relever du FLS ou de la remédiation à l'illettrisme. A la croisée des champs didactique en FLP, FLSco et développement de la littératie, nous nous sommes interrogée sur la manière de concilier la définition d'un programme sur objectifs spécifiques et l'hétérogénéité des niveaux, des besoins et des rapports à l'écrit caractérisant les publics adultes en formation de base. Nous avons ainsi créé un programme de formation prévoyant deux temps d'entrée en formation afin de limiter l'hétérogénéité des niveaux et des besoins généraux. La première étape vise à accueillir les publics ayant besoin de stabilisé encore les processus de traitement de l'Écrit et de développer leur compétence langagière à l'oral et les compétences clés. Elle est organisée autour d'une Simulation Globale Fonctionnelle contextualisant les apprentissages dans des situations professionnelles propres à l'aide à domicile. La deuxième étape doit permettre à des francophones accomplis à l'oral et maîtrisant déjà un niveau A2 à l'écrit de pouvoir se joindre au premier groupe afin d'approfondir leurs compétences langagières et leur culture générale pour être à même et en confiance de suivre une formation professionnelle correspondant à un niveau V selon la nomenclature de l'Education Nationale. Une évaluation ainsi qu'un guide pédagogique ont en outre été créé pour aider à gérer l'hétérogénéité des profils d'apprenants et des rapports à l'écrit.