

Évaluer pour se former

dans le dispositif régional « Avenir Jeunes »

Guide pratique réalisé en 2011 dans le cadre d'une recherche action régionale débutée en mars 2010 «Évaluer les jeunes dans les Sas du programme Avenir Jeunes».

C'est le fruit d'un travail de co construction entre les organismes de formation du dispositif Avenir Jeunes, les missions locales et la Région Île-de-France. La recherche action a été co animée par Mariela de Ferrari, consultante didacticienne Co-Alternatives et les chargés de mission du service ingénierie de la direction de la formation professionnelle au Conseil régional d'Île-de-France.

Mise en page : Bureau Edition-Création (UPMG) - Impression : Service Imprimerie (UPMG)



Conseil régional d'Île-de-France

Unité Développement
35, boulevard des Invalides - 75007 Paris

N° Azur 0 810 18 18 18

ISBN

978-2-907306-02-7

EAN

9782907306027

la Région



www.iledefrance.fr

A propos Avant

Cette production, issue d'une recherche action débutée en mars 2010, a permis de mettre en œuvre une méthodologie innovante d'évaluation, pour rendre le stagiaire de la formation acteur de son évaluation dans une dynamique positive qui tient compte de ses compétences et de ses besoins. Elle est, par conséquent, facteur de motivation pour le stagiaire.

La Région Île-de-France remercie vivement les formateurs, les responsables pédagogiques d'organismes et les conseillers de mission locale qui ont co-construit et expérimenté ces modalités d'évaluation. Dans le cadre de la recherche action régionale, ils ont été force de proposition pour la création de situations d'évaluation.

Elle souligne la qualité du partenariat avec les membres du comité scientifique, du comité de pilotage. Leurs contributions ont permis la validation de la démarche et des différentes productions.

La démarche engagée est une des initiatives menées par la Région Île-de-France afin de renforcer la capacité de son Service Public Régional d'Insertion et de Formation Professionnelles à mettre le bénéficiaire au centre de son action de formation.

PRÉAMBULE

2

LA CONCEPTION DE LA DÉMARCHE

2

Cadre de la production des outils : méthodologie de la recherche-action	4
L'approche retenue : finalité, objectifs, processus de mise en cohérence	4
Les outils produits et validés	5

1

LA CARTE DE COMPÉTENCES « AVENIR JEUNES »

6

La carte	8
L'entrée compétences	14
Une lecture transversale de l'organisation du travail	14
Une approche du discours, dite « actionnelle »	14
Le croisement avec les compétences clés visées par « Avenir Jeunes »	14
Les trois pôles de compétences et les 12 axes	17
Le pôle « réfléchir »	18
Le pôle « organiser »	18
Le pôle « communiquer »	19
Les logiques de progression selon les cercles de la carte	20
Cercle 1 « Identifier et s'identifier »	21
Cercle 2 « Se confronter et s'impliquer »	21
Cercle 3 « Confirmer et expérimenter »	21
Cercle 4 « Mettre en œuvre et gérer »	21
Les critères d'observation et les indicateurs de performance	22
Les critères d'observation	22
Les indicateurs de performance	24

2

L'ANALYSE DES COMPÉTENCES COMMUNICATIVES

25

Le rapport à la langue française et les compétences orales, analyser pour situer et faire évoluer	26
Entre langue maternelle, première, seconde	26
De la langue étrangère à la langue seconde	26
Le rapport au français écrit, analyser pour situer et faire évoluer	30
Le cheminement de l'apprentissage de la lecture-écriture	32
Présentation du référentiel A1.1 vers A1	32
Positionner à l'écrit et définir des objectifs contextualisés en lecture-écriture	35
Positionner à l'écrit : analyse de productions écrites	36

3

LES ÉVALUATIONS ET LA CONSTRUCTION DES PARCOURS DANS « AVENIR JEUNES »

38

Les principes de l'approche évaluative, la posture des évaluateurs	38
L'évaluation initiale	40
L'évaluation intermédiaire	45
L'évaluation finale	49

4

CONCLUSION ET MISE EN PERSPECTIVE

51

Vérification des hypothèses de la recherche action	51
Les modalités d'appropriation par les professionnels	51
Les ressources en ligne proposées par la Région Île-de-France	52

5

LES COMITÉS DE VALIDATION DE LA RECHERCHE ACTION

53

6

CE QU'EN DISENT LES EXPERTS DU COMITÉ SCIENTIFIQUE ET RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

54

7

PRÉAMBULE

Pour mémoire, « Avenir Jeunes », dans sa version lancée en 2007, proposait une évolution des dispositifs d'insertion socioprofessionnelle jusqu'alors mis en œuvre par la Région. Celle-ci, issue des travaux de consultation et d'évaluation menés par les services régionaux avec les acteurs du moment, introduisait la nécessité de renforcer la coopération entre les opérateurs territoriaux de formation et d'accompagnement pour mieux articuler leurs compétences complémentaires au regard des besoins de chaque jeune.

Les programmes ont donc été regroupés au sein du dispositif « Avenir Jeunes », afin d'apporter des conditions conventionnelles favorables à cette coopération. Les constats de mise en œuvre d'Avenir Jeunes 2007, présentés ci-après, ont confirmé l'intérêt et la nécessité des orientations prises.

Ainsi, depuis 2011, « Avenir Jeunes » est composé des espaces de dynamiques d'insertion et des pôles de projet professionnel.

Est apparue alors la nécessité d'accompagner les opérateurs dans la conception et la mise en œuvre d'une méthodologie commune (afin de favoriser les partenariats) et des travaux concertés.

Dans le but de favoriser l'insertion des jeunes, les services de la Direction de la Formation Professionnelle, se sont appuyés sur cette volonté « innovante » de co-construire un référentiel d'insertion professionnelle autour duquel les acteurs du dispositif « Avenir Jeunes » peuvent se rassembler.

Il a été fait appel à une expertise extérieure, en la personne de Mariela DE FERRARI, Consultante didacticienne des langues. Cette expertise est soutenue par un comité scientifique, composé de scientifiques experts en problématique de l'évaluation, de l'autonomie, des savoirs de base, des savoirs linguistiques ou de l'insertion des jeunes.

Le concours de ces experts valide la pertinence de la méthode et des outils produits. L'ensemble des productions est issu du terrain et du savoir-faire des opérateurs.

Ces outils sont versés dans le domaine public afin que l'ensemble des acteurs de la formation professionnelle puisse les utiliser.

Plusieurs constats ont fait émerger la nécessité de mener une recherche action avec les opérateurs d'Avenir Jeunes :

- les conseillers de missions locales, lors de réunions régionales dès 2008, ont souligné que de nombreux jeunes, notamment les plus éloignés d'une insertion professionnelle, ont toujours des difficultés à se repérer dans leur parcours ;
- la composition du dispositif « Avenir Jeunes » autour de cinq programmes (espaces de dynamique d'insertion, pôles de diagnostic, plates-formes linguistiques, pôles de mobilisation, ateliers de pédagogie personnalisée) rendait difficile les articulations dans le parcours des jeunes au sein d'Avenir Jeunes ;
- les représentations sur la notion d'insertion professionnelle, hétérogènes selon les différents opérateurs de formation, conjuguées à l'inexistence de référentiels sur ce champ, ont impacté les modes de suivi et de prise en charge des jeunes franciliens.

« Une recherche action est une démarche scientifique qui vise, à la fois, la production de connaissances et la transformation de la réalité qu'elle se donne comme objet d'étude ». Elle porte une intention délibérée de transformation de la

réalité et elle implique tous les acteurs dans la recherche du sens et dans la production des connaissances scientifiques
- Frédéric HAEUW.

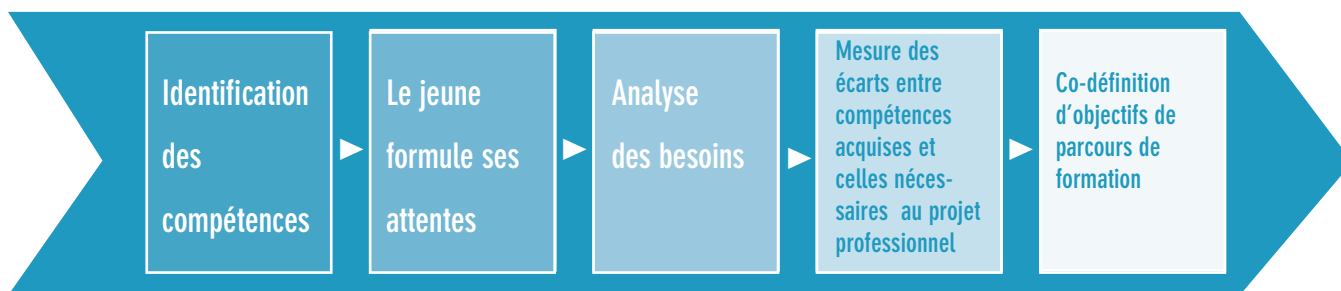
La démarche de recherche action, proposée par la Région, « Evaluer les jeunes dans le sas Avenir Jeunes », a débuté dès mars 2010.

Cette démarche tient compte de l'existant et identifie des cadres partagés entre les différents acteurs de l'insertion professionnelle, un langage commun à partir des constats effectués par les institutionnels, opérationnels – prescripteurs, évaluateurs, formateurs, accompagnateurs – et par les publics eux-mêmes.

Elle pose comme principe de base la participation active du jeune à son évaluation et à la construction de son parcours de formation afin de viser une plus grande autonomie dans les apprentissages et dans l'élaboration du projet professionnel.

L'évaluation vise d'abord l'identification des acquis liés aux compétences identifiées sur les axes de la carte de compétences « Avenir Jeunes ».

On mesure des acquis, on analyse des besoins précis et on identifie des écarts par rapport aux attentes du jeune pour définir le parcours lié au projet.



Trois phases évaluatives conçues avec la participation active du stagiaire rythment le parcours :

- l'évaluation initiale
- l'évaluation intermédiaire
- l'évaluation finale

Ces évaluations, qui s'effectuent dans le sas d'analyse des besoins du pôle de projet professionnel interrogent les compétences développées en formation par le jeune, et nécessitent la mise en œuvre de nouveaux outils par les professionnels.

- Coproduire avec tous les acteurs volontaires y compris les missions locales des outils et des démarches d'évaluation – initiale, intermédiaire, finale- construites et utilisées par l'ensemble des acteurs concernés ;
- Faciliter la transparence et la communication entre l'ensemble des acteurs (missions locales, évaluateurs, organismes de formation du dispositif « Avenir Jeunes », publics bénéficiaires) ;
- Favoriser la participation des jeunes aux logiques de définition d'objectifs, de parcours et d'engagements nécessaires à une démarche d'apprentissage active et interactive ;
- Expérimenter/mutualiser les outils produits et recueillir l'avis des jeunes ;
- Utiliser les outils produits (carte de compétences, tableau des indicateurs, démarche d'évaluation) notamment pour élaborer les séquences de formation et réaliser les évaluations de fin de séquence tout au long du parcours ;
- Evaluer les effets sur les stagiaires en termes de sécurisation et de suite de parcours

1 - LA CONCEPTION DE LA DÉMARCHE

➤ Cadre de la production des outils : méthodologie de la recherche-action

Ce projet a pour finalité première de proposer aux jeunes inscrits dans le dispositif « Avenir Jeunes » des outils et des démarches susceptibles d'évaluer et de mesurer leurs acquis à partir de critères partagés et validés par la Région, par les acteurs de la formation professionnelle et de l'insertion intervenant dans ce dispositif.

La carte de compétences et la démarche d'évaluation-positionnement ont été coproduites par des représentants des organismes de formation des pôles de projet professionnel, des espaces de dynamique d'insertion et des missions locales franciliens entre mars et juin 2010.

Validés par le comité de pilotage et le comité scientifique, ces outils ont été expérimentés entre septembre et novembre 2010 par une vingtaine de ces organismes de formation.

Des jeunes de 16 à 25 ans ont également été consultés pour vérifier l'écho et la pertinence de la démarche à l'égard des destinataires premiers du dispositif « Avenir Jeunes ».

La carte de compétences qui formalise les pratiques d'évaluation des compétences et de positionnement, permet de travailler en toute transparence pour la définition d'objectifs à atteindre dans le parcours de formation et les apprentissages effectués après la formation.

➤ L'approche retenue : finalité, objectifs, processus de mise en cohérence

La démarche préconisée met le jeune au centre de l'évaluation par la mise en œuvre d'interactions variées. Le but est qu'il soit acteur dans la construction de son parcours.

Ainsi, on identifiera d'abord les acquis et les représentations de chaque stagiaire évalué, au regard de trois grands aspects :

- Le rapport à la formation en général et au dispositif « Avenir Jeunes » en particulier et aux conditions de réussite du parcours (investissement et disponibilité personnels, mobilité...).
- Le rapport au projet professionnel (secteur, métier, qualification), le degré d'expérience professionnelle et la valorisation des compétences personnelles utiles pour le projet
- Le degré de maîtrise des compétences communicatives en français – orales et écrites – ainsi que les compétences mathématiques et numériques nécessaires à l'insertion professionnelle

Si les compétences communicatives acquises sont en deçà du niveau A1.1¹) l'entrée sur le dispositif pôle de projet professionnel ne peut se faire directement, la priorité à donner étant d'ordre sociolinguistique.

Pour faciliter la mise en cohérence, l'efficacité des interventions et l'égalité de traitement des jeunes franciliens, une ingénierie est proposée sur l'ensemble du dispositif. Elle se décline et s'adapte aux logiques partenariales et aux fonctionnements territoriaux.

¹ Niveau A1.1 pour le français. BEACCO, DE FERRARI, LHOTE, TAGLIANTE, Référentiel et certification DILF, Paris Didier 2006

L'architecture de cette ingénierie est synthétisée par le tableau suivant :

Pré-positionnement et orientation	Evaluation initiale-positionnement sas	Formation 1 ^e partie	Evaluation intermédiaire sas	Formation 2 ^e partie	Evaluation finale sas
La mission locale transmet au sas et au jeune orienté les résultats de l'entretien lui permettant – a priori – d'accéder à Avenir Jeunes.	Le référent SAS évalue et positionne le jeune au regard des compétences de la carte, puis définit avec lui son parcours de formation dans Avenir Jeunes.	Le stagiaire réalise la 1 ^{ère} partie de son parcours de formation dans Avenir Jeunes. Les organismes veillent à la traçabilité et à la prise de conscience des apprentissages par les jeunes.	L'évaluation intermédiaire mesure la progression du stagiaire au regard de l'évaluation initiale. Elle permet au référent SAS avec le stagiaire, de faire le point sur le parcours de formation dans Avenir Jeunes.	Le stagiaire réalise la suite de son parcours formation Avenir Jeunes. La mise en perspective se fait avec l'objectif de l'accès à la qualification, à l'emploi.	L'évaluation de fin de parcours formalise les compétences acquises et consolide la définition de la suite du parcours d'insertion professionnelle en lien avec la mission locale.

Les échanges constants (tout au long du parcours et quelles que soient leurs formes) entre les évaluateurs, les référents du parcours de formation et les formateurs, basés sur l'avancement des compétences visées favoriseront la progression de chaque jeune dans son autonomie.

Le langage cohérent et partagé par l'ensemble des acteurs autour de la carte de compétences, permet au jeune de savoir pourquoi il réalise chaque activité, chaque déplacement, chaque proposition des professionnels qui l'accompagnent dans son parcours.

➤ Les outils produits et validés

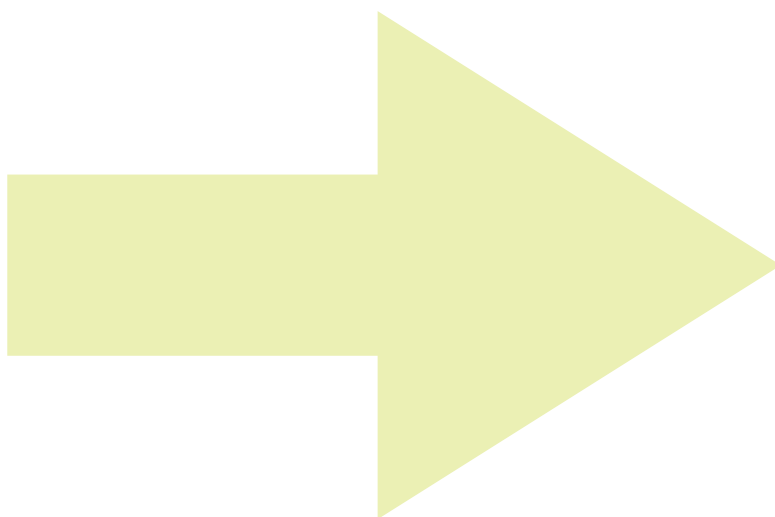
- La carte de compétences « Avenir Jeunes » ;
- Les protocoles d'accueil et d'évaluation – initiale, intermédiaire et finale- ;
- Le présent guide méthodologique ;
- L'outil Excel éditant une carte individualisée de l'évaluation, permettant d'établir également les annexes au contrat de formation, les attestations de compétences et les tableaux de bord des évaluations ;
- Le tableau d'indicateurs relatifs aux critères de positionnement sur les différents axes de la carte.

2 - LA CARTE DES COMPÉTENCES « AVENIR JEUNES »

Cette carte s'appuie sur la méthodologie développée depuis 2006 par le CLP² et son outil de positionnement transversal pour des salariés (OPT)³ décliné en Bourgogne pour l'accès à l'emploi⁴.

La carte « Avenir jeunes » coproduite avec les acteurs franciliens s'inspire de ces outils et formalise des pratiques des acteurs de terrain par rapport au projet professionnel. Elle est précisée par les indicateurs de performance qui permettent d'évaluer et de former les stagiaires de ce dispositif régional.

La carte s'utilise au regard de critères et d'indicateurs de performance.

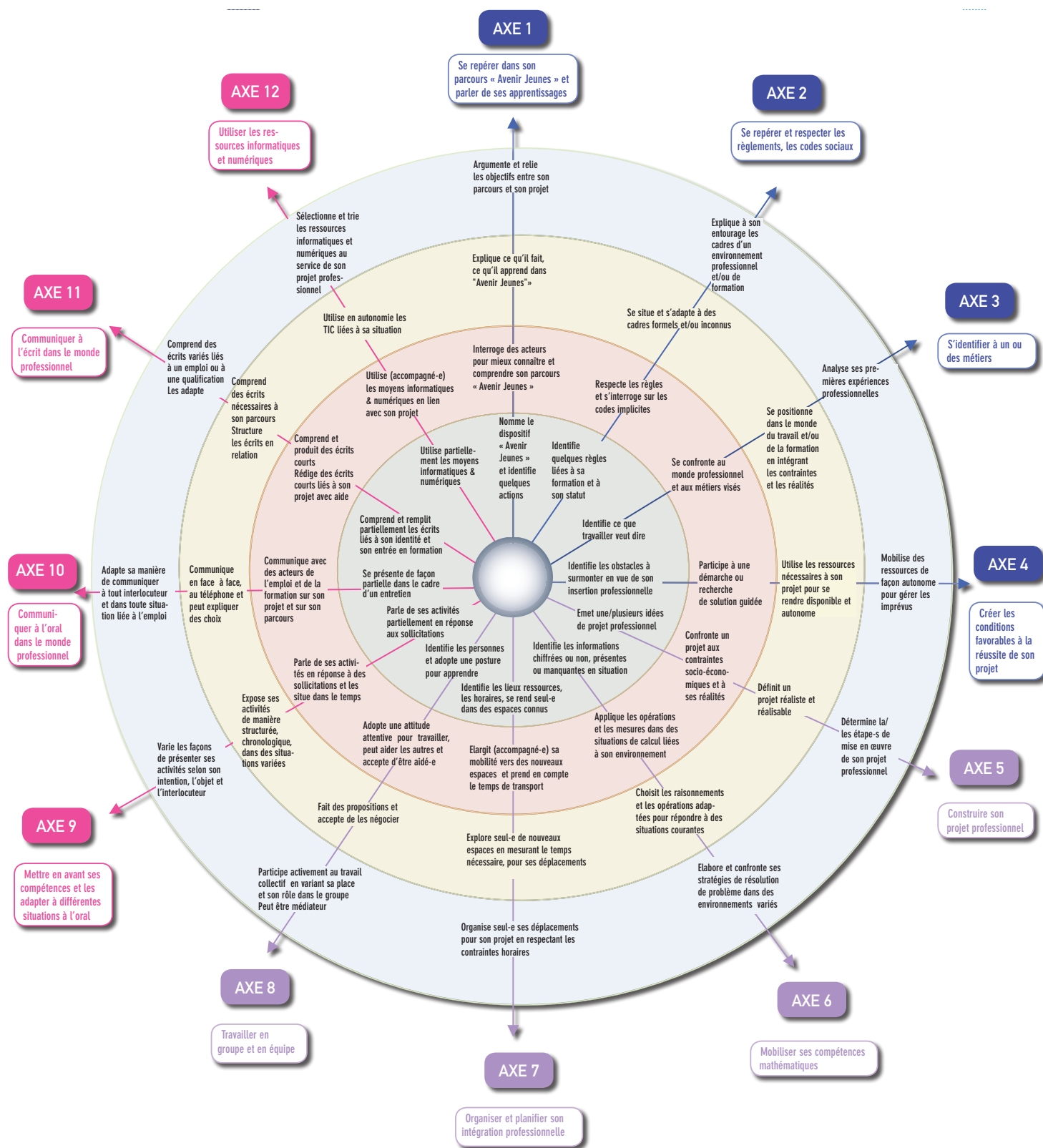


² Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion

³ Diffusé par le CESAM Formation de Dijon

⁴ L'entrée compétences au service de l'insertion professionnelle. Rapport de pratiques coopératives 2008-2010, CESAM et CO-alternatives, Dijon 2010

La carte de compétences



Axes	Critères	Cercles	Indicateurs
AXE 1 Se repérer dans son parcours "Avenir Jeunes" et parler de ses apprentissages	Degré d'appropriation des éléments du dispositif et du rôle de chaque acteur • Liens établis entre ses besoins, son projet et les propositions « Avenir Jeunes » • Formulation des apprentissages effectués et à effectuer.	Cercle 1 Nomme le dispositif « Avenir Jeunes » et identifie quelques actions	• Nomme le dispositif, quelques acteurs et lieux avant le début de son parcours : deux-trois éléments, sans en connaître les caractéristiques. • Identifie quelques actions de formation dans « Avenir Jeunes ».
		Cercle 2 Interroge des acteurs pour mieux connaître et comprendre son parcours « Avenir Jeunes ».	• Formule des questions pour obtenir des précisions sur ce qu'il/elle peut faire pendant ou après « Avenir Jeunes ». • Décrit son activité dans « Avenir Jeunes ». • S'exprime sur ce qu'il/elle va apprendre ou a appris et le met en lien avec son projet.
		Cercle 3 Explique ce qu'il -elle fait, et apprend dans « Avenir Jeunes ».	• Etablit des liens précis entre ses apprentissages et le dispositif en retraçant une chronologie de ses apprentissages. • Explique les objectifs de certains apprentissages en lien avec l'évaluation initiale et son contrat de formation.
		Cercle 4 Argumente et relie les objectifs entre son parcours et son projet.	• Utilise des éléments d'argumentation pour analyser son parcours et les met en lien avec le contrat de formation et la suite de son parcours. • Etablit des liens entre ses acquis et les exigences de son projet professionnel. • Explique ce qu'il lui reste à apprendre et les étapes nécessaires.
AXE 2 Se repérer et respecter les règlements, les codes sociaux	Degré de connaissance des règlements et des codes explicites et implicites à respecter. Degré d'observation pour découvrir ces codes. Possibilité d'expliquer à d'autres un fonctionnement social, formatif, professionnel	Cercle 1 Identifie quelques règles liées à sa formation et à son statut.	• Identifie quelques règles liées au travail et la formation. • Identifie quelques règles liées à sa formation et son statut. • Liste et explique les attendus liés à son statut de stagiaire de la formation professionnelle- ce que l'on fait, ce que l'on ne fait pas.
		Cercle 2 Respecte les règles et s'interroge sur les codes implicites.	• Comprend et applique les attendus liés à la formation et à son statut. • Explique, est ouvert aux fonctionnements relationnels implicites, aux codes vestimentaires, en particulier au sein de la vie de groupe, en formation et/ou en stage.
		Cercle 3 Se situe et s'adapte à des cadres formels et/ou inconnus.	• Observe les modes de fonctionnement dans un cadre donné avant d'agir et les explicite. • Adapte ses façons d'intervenir selon les règlements et les codes de la situation socioprofessionnelle rencontrée.
		Cercle 4 Explique à son entourage les cadres d'un environnement professionnel / ou de formation.	• Explique les règles et les codes d'un contexte donné à des personnes qui ne le connaissent pas. • Parle des codes sans faire appel à sa situation personnelle (Capacité à se décentrer).

Axes	Critères	Cercles	Indicateurs
AXE 3 S'identifier à un ou des métiers	- Possibilité d'énumérer et analyser les exigences de la vie professionnelle. - Possibilité de faire évoluer ses habitudes personnelles pour s'adapter aux contraintes d'un secteur, d'un métier, d'un poste. - Posture permettant de se présenter en tant que futur-e professionnel-le dans une situation de travail réel.	Cercle 1 Identifie ce que travailler veut dire.	- Nomme quelques exigences liées au monde du travail par rapport à un secteur d'activité. - Possède des représentations du travail non étayées par l'expérience. - Se montre prêt à découvrir les exigences liées au monde du travail sans en avoir fait l'expérience.
		Cercle 2 Se confronte au monde professionnel et aux métiers visés.	- Liste et précise différents types d'exigences liés à un ou des métiers (tâches, environnement, codes ...). - Compare des éléments constatés du monde professionnel et/ou du métier visé à ses représentations.
		Cercle 3 Se positionne dans le monde du travail et/ou de la formation en intégrant les contraintes et les réalités.	- Adopte une posture d'apprentissage. - Respecte les attendus du poste pour un métier visé. - Formule les spécificités et les exigences du poste pour un métier visé.
		Cercle 4 Analyse ses premières expériences professionnelles.	- Valorise et optimise une expérience professionnelle dans le cadre de stages ou de situations d'entraînement. - Adopte une posture de futur-e professionnel-le face à des représentants de l'entreprise ou de la formation qualifiante.
AXE 4 Créer les conditions favorables à la réussite de son projet	- Capacité à identifier et accepter des obstacles personnels. - Souhait de trouver des solutions et s'ouvrir à des propositions d'accompagnement et/ou des aides. - Cheminement vers l'autonomie dans la solution aux aléas.	Cercle 1 Identifie les obstacles à surmonter en vue de son insertion professionnelle.	Reconnaît et nomme les problématiques à résoudre [de santé, de logement, économique ou d'ordre familial] pour favoriser la réalisation de son projet professionnel
		Cercle 2 Participe à une démarche ou recherche de solution guidée.	- Accepte une démarche de recherche de solutions. - Se renseigne sur des personnes ressources et accepte de les rencontrer afin de lever les freins à son insertion professionnelle. - Accepte toute forme d'accompagnement utile à sa démarche.
		Cercle 3 Utilise les ressources nécessaires à son projet pour se rendre disponible et autonome.	- Trouve des solutions à ses problématiques et les explicite. - Evoque les ajustements nécessaires à son parcours pour la résolution des problèmes. - Utilise les ressources connues.
		Cercle 4 Mobilise des ressources de façon autonome pour gérer les imprévus.	- Mobilise tous les types de ressources disponibles. - Fait face aux aléas de façon adaptée tout en gérant le suivi de son parcours.

Axes		Critères	Cercles	Indicateurs
AXE 5 Construire son projet professionnel		- Mise en lien de ses représentations, ses motivations, ses objectifs avec les réalités de l'emploi et sa propre situation. - Analyse des informations plurielles pour faire des choix, les organiser et construire son projet professionnel.	Cercle 1 Emet une/plusieurs idées de projet professionnel	Enonce une ou plusieurs idées de projet professionnel.
			Cercle 2 Confronte un projet aux contraintes socio-économiques et à ses réalités.	- Identifie les exigences et les réalités du secteur visé, - Analyse la pertinence de son souhait au regard des réalités constatées
			Cercle 3 Définit un projet réaliste et réalisable.	- Compare ses représentations aux réalités du secteur visé. - Présente de façon claire et argumentée son projet auprès de représentants d'organismes de formation et de l'entreprise.
			Cercle 4 Détermine la/les étape-s de mise en œuvre de son projet professionnel.	- Choisit en justifiant sa voie d'accès à l'emploi (directe ou via une formation). - Rend compte oralement d'un engagement précis pour son projet (accès à un emploi, à une formation d'accès à la qualification ou qualifiante).
AXE 6 Mobiliser ses compétences mathématiques		- Connaissance des techniques opératoires permettant de résoudre des situations de calcul. - Utilisation de stratégies pour gérer des informations liées aux grandeurs, aux volumes, aux données chiffrées, aux calculs de durées. - Rapport aux situations nécessitant la mobilisation de compétences mathématiques.	Cercle 1 Identifie les informations chiffrées ou non, présentes ou manquantes, en situation.	- Cherche et identifie les données nécessaires à la résolution d'un calcul et/ou d'une situation de logique. - Réalise les opérations nécessaires de façon partielle, avec une aide. - Raisonne et/ou exécute avec un accompagnement.
			Cercle 2 Applique les opérations et les mesures dans des situations de calcul liées à son environnement.	- Choisit le bon opérateur en fonction de la situation. - Estime un ordre de grandeur. - Vérifie les résultats en tenant compte des éléments de la situation de calcul liée à son environnement.
			Cercle 3 Choisit les raisonnements et les opérations adaptés pour répondre à des situations courantes.	- Utilise un raisonnement adapté et efficace pour résoudre des questions mathématiques dans des situations courantes. - Organise les étapes de la réalisation de son raisonnement en tenant compte de toutes les données. - Effectue les opérations nécessaires pour résoudre des situations de calcul professionnelles
			Cercle 4 Elabore et confronte ses stratégies de résolution de problème dans des environnements variés.	- Identifie ses façons de planifier et de trouver des résultats ou des solutions à un problème donné. - Interroge ses manières d'organiser les données et de les mettre en lien avec le problème à résoudre. - Explique à quelqu'un les stratégies utilisées pour trouver la ou les solutions possibles

Axes	Critères	Cercles	Indicateurs
AXE 7 Organiser et planifier son intégration professionnelle	- Organisation et gestion des déplacements en tenant compte des variables temporelles, spatiales et personnelles. - Ouverture à la découverte d'espaces inconnus.	Cercle 1 Identifie les lieux ressources, les horaires, se rend seul-e dans des espaces connus.	- Sélectionne le lieu ressource adapté à une situation donnée - Respecte les horaires des espaces proposés par les organismes de formation. - Se rend seul-e dans les espaces connus proposés par le formateur.
		Cercle 2 Élargit (accompagné-e) sa mobilité vers des nouveaux espaces et prend en compte le temps de transport.	- Accepte de se rendre dans des espaces inconnus dans le cadre de la formation. - Estime (par ordre de grandeur, par calcul), le temps et le coût de ses déplacements. - Se déplace accompagné-e- dans des espaces inconnus.
		Cercle 3 Explore seul-e de nouveaux espaces en mesurant le temps nécessaire pour ses déplacements.	- Prend l'initiative de découvrir seul-e- des espaces inconnus sans faire appel à des tiers. - Prend l'initiative de mesurer le temps et les coûts liés à ses déplacements. - Prépare, accompagné-e-, les éléments lui permettant d'honorer des rendez-vous en lien avec sa formation.
		Cercle 4 Organise seul-e ses déplacements pour son projet en respectant les contraintes horaires.	- Organise, en autonomie, les éléments lui permettant d'honorer des rendez-vous en lien avec sa formation. - Communique de façon anticipée aux responsables de formation ses rendez-vous. - Découvre seul-e- et à son initiative des espaces inconnus.
AXE 8 Travailler en groupe et en équipe	- Attitude avec les autres en vue de travailler ensemble. - Possibilité de remettre en question ses points de vue et de les élargir à travers l'apport des pairs. - Compréhension de l'intérêt du travail collectif - pour soi, pour son projet, pour le travail du groupe.	Cercle 1 Identifie les personnes et adopte une posture pour apprendre.	- S'intéresse à l'ensemble des participants. - Identifie les règles de vie de groupe. - Adopte une attitude responsable dans l'espace de formation. - Mémorise les prénoms des participants.
		Cercle 2 Adopte une attitude attentive pour travailler, peut aider les autres et accepte d'être aidé-e.	- Adhère aux travaux de groupe proposés par les formateurs. - Développe une attitude bienveillante à l'égard des autres membres. - Accepte l'aide des autres participants.
		Cercle 3 Fait des propositions et accepte de les négocier.	- Fait des propositions au groupe - Ajuste ses actions en tenant compte d'autres propositions. - Varie son rôle au sein d'un groupe selon les tâches et les interactions.
		Cercle 4 Participe activement au travail collectif en variant sa place et son rôle dans le groupe Peut être médiateur.	- Propose des solutions à des problèmes suscités par le travail du groupe ou de l'équipe. - Argumente ses propositions. - Etablit une médiation face à une situation conflictuelle au sein du groupe.

Axes	Critères	Cercles	Indicateurs
AXE 9 Mettre en avant ses compétences et les adapter à différentes situations, à l'oral	- Modalités de verbalisation, clarté de l'expression, fluidité, débit, prononciation. - Identification et formulation de ses compétences - Valorisation de ses compétences. - Adaptation de sa présentation en fonction des situations de communication.	Cercle 1 Parle de ses activités partiellement en réponse aux sollicitations.	- Nomme et décrit quelques activités de façon peu précise, - Se fait comprendre globalement sur ce qu'il/elle sait faire ou aime faire. - A certains moments, est amené à répéter pour se faire comprendre.
		Cercle 2 Parle de ses activités en réponse à des sollicitations et les situe dans le temps.	- Présente une série d'activités réalisées à des moments différents. - Rattache ses activités à des situations vécues. - Utilise des marqueurs temporels pour pallier la maîtrise partielle de l'expression précise du passé, de l'avenir.
		Cercle 3 Expose ses activités de manière structurée, chronologique, dans des situations variées.	- Décrit et situe des activités en utilisant un discours avec des mots et expressions adaptés et précis. - Peut varier ses façons de parler de ses activités, sans se répéter et en faisant des liens avec des situations précises. - Valorise ses compétences en donnant des exemples pertinents.
		Cercle 4 Varie les façons de présenter ses activités selon son intention, l'objet et l'interlocuteur.	- Choisit ce qu'il/elle doit dire en fonction de l'objectif, en faisant la part des aspects personnels. - Présente les éléments pertinents de ses activités.
AXE 10 Communiquer à l'oral dans le monde professionnel	- Possibilité d'interagir avec des interlocuteurs très variés et de s'y adapter - Formes sonores (intonation, rythme, prononciation, débit, fluidité) - Choix des contenus dont on parle – ou pas – selon les codes de la communication sociale formelle en France	Cercle 1 Se présente de façon partielle dans le cadre d'un entretien.	Présente quelques éléments de son identité – nom, prénom, état civil, nombre d'enfants, entourage familial, lieu d'habitation.
		Cercle 2 Communique avec des acteurs de l'emploi et de la formation sur son projet et son parcours.	- Présente son parcours et parle de son projet aux acteurs de la formation et de l'emploi. - Utilise les codes sociaux correspondant aux situations de communication formelles de l'insertion.
		Cercle 3 Communique en face à face, au téléphone et peut expliquer des choix.	- Communique, en face à face, de façon fluide et interagit en prenant de la distance par rapport à sa vie personnelle. - Décrit ou raconte, en face à face, un événement pour justifier un choix dans le cadre de son parcours Avenir Jeunes.
		Cercle 4 Adapte sa manière de communiquer à tout interlocuteur et dans toute situation liée à l'emploi.	- Choisit les contenus de sa communication selon l'interlocuteur. - Connait et respecte les codes sociaux de la communication verbale et non verbale. - Prend l'initiative de la parole à bon escient

Axes	Critères	Cercles	Indicateurs
AXE 11 Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel	- Degré d'apprentissage de la lecture-écriture. - Modalités d'accès au sens en réception (ascendant-mot à mot, besoin de tout comprendre ; tolérance à l'ambiguïté, inférence). - Modalités de production (planifiée, linéaire, cohérence sens-formes). - Degré de recevabilité de la production écrite selon les destinataires. - Quantité lue/produite. - Variété de textes et de genres discursifs maîtrisés.	Cercle 1 Comprend et remplit partiellement les écrits liés à son identité et son entrée en formation.	- Comprend et produit des éléments liés à la situation d'énonciation (qui, à qui, quand, quoi). - Peut avoir besoin de modèles pour produire un texte d'une quinzaine de mots. - Produit des formes recevables dans le cadre d'interactions bienveillantes et récurrentes (conseiller mission locale, formateur)
		Cercle 2 Comprend et produit des écrits courts Rédige des écrits courts liés à son projet avec aide	- Comprend des textes informatifs sur des sujets liés à son projet et son parcours - Produit des listes, des demandes d'information, des mots d'excuse. - Mobilise l'inférence pour trouver du sens dans des textes variés.
		Cercle 3 Comprend des écrits nécessaires à son parcours. Structure les écrits en relation.	- Commence à maîtriser de nouveaux genres discursifs, en particulier ceux nécessaires à son projet. - Relit et révisé ses productions pour les améliorer. - Reformule et synthétise des éléments compris après une lecture.
		Cercle 4 Comprend des écrits variés liés à un emploi ou à une qualification Les adapte.	- Trouve des sens variés en cherchant si nécessaire des informations complémentaires pour expliciter des données. - Analyse ses productions et demande de relire pour vérifier ses écrits avant de les transmettre à des destinataires institutionnels.
AXE 12 Utiliser les ressources informatiques et numériques	- Degré de maîtrise en autonomie des outils - Capacité à chercher de l'information et à la trier en fonction d'un objectif donné - Possibilité de s'adapter à de nouveaux environnements	Cercle 1 Utilise partiellement les moyens informatiques et numériques.	- Explore l'outil informatique. - Découvre et s'approprie le fonctionnement d'un logiciel, d'un site, d'un outil et l'utilise en faisant appel à un tiers si nécessaire.
		Cercle 2 Utilise accompagné-e les moyens informatiques et numériques en lien avec son projet.	- Cherche à utiliser des fonctionnalités différentes des outils selon les besoins de son projet. - Peut s'adapter à de nouvelles navigations si nécessaire - Retrouve un logiciel ou un document dans une arborescence - Crée, nomme, supprime, déplace des dossiers et des fichiers accompagné d'un tiers si nécessaire.
		Cercle 3 Utilise en autonomie les TIC liées à sa situation.	Choisit les modalités les plus efficaces pour faire avancer son projet en utilisant les TIC
		Cercle 4 Sélectionne et trie les ressources informatiques et numériques au service de son projet professionnel.	Elargit la palette des ressources par son degré d'autonomie et de recherche personnelle afin de faire avancer son projet.

Cet outil repose sur trois principes structurants :

L'entrée compétences

La notion de compétences demande que chacun des acteurs se représente les cadres des actions qu'il mène (règlements, applications de normes, etc.) et participe au bon fonctionnement de la circulation de l'information dans le cadre de l'activité professionnelle.

Une « philosophie de la compétence » émerge, caractérisée par les thèmes de la prise de l'initiative, la prise de responsabilité, le pouvoir de coopération, le travail collectif.

Ces dynamiques ne sont spécifiques ni à un type de poste de travail, ni à un secteur professionnel, mais accompagnent des mutations à la fois profondes et transversales de la « relation du sujet à son travail et à l'organisation⁵ ». Le sujet est appelé à mobiliser ses ressources cognitives et communicatives dans le cadre des interactions exigées par l'organisation.

Une lecture transversale de l'organisation du travail

Pour Guy Le BOTERF, « la compétence des équipes ne peut se réduire à la somme des compétences individuelles qui les composent ».

En effet, la dimension collective de la compétence est nécessairement liée à l'organisation du travail. La construction de la compétence collective à partir des compétences individuelles peut être comparée à la construction d'un énoncé à partir de mots : il s'agit d'une combinaison complexe dont le sens dépasse et transcende les significations des éléments isolés.

Le tissage et l'imbrication des compétences individuelles dans le devenir des compétences collectives passent par la communication et la verbalisation, lieu de médiation entre la pensée et les environnements-contextes des interactions.

Cette vision de la compétence est donc centrée sur la communication : explicite, implicite, verbale, non verbale, écrite.

Une approche du discours, dite « actionnelle »

La perspective actionnelle s'appuie sur le lien intrinsèque entre langage et action, en l'occurrence « l'action » en vue de l'insertion professionnelle.

L'action langagière est déterminée par les environnements et les modes de fonctionnement installés par le « monde du travail ». La dimension fonctionnelle et l'efficacité, la pertinence du message transmis en situation professionnelle, priment sur la dimension générale et formelle, hors contexte.

Le champ du Français Langue Professionnelle⁶ commence à se construire en France au moment où la loi du 4 mai 2004 reconnaît l'apprentissage de la langue française comme éligible dans le cadre de la formation continue en entreprise.

En février 2007, cette loi est déclinée pour la Fonction Publique Territoriale et inscrit désormais les actions d'apprentissage de la langue parmi les axes prioritaires de ses politiques de formation.

➤ Le croisement avec les compétences clés visées par « Avenir Jeunes »

La Région Ile-de-France a choisi d'inscrire le dispositif Avenir Jeunes dans la logique « compétences clés⁷ »* recommandée par l'Europe⁸ et validée par la France⁹ dans le cadre des dispositifs portés par l'Etat pour l'insertion professionnelle. **Trois compétences clés** sont identifiées en tant qu'axe sur la carte « Avenir Jeunes » au service du projet professionnel et de l'identification à des secteurs et des métiers visés, **quatre autres** sont distribuées sur l'ensemble des apprentissages dans les formations, sur les douze axes de la carte de compétences.

- 1 → La communication en langue française
- 2 → La compétence mathématique
- 3 → La compétence numérique
- 4 → L'apprendre à apprendre
- 5 → Les compétences sociales et civiques
- 6 → L'esprit d'initiative et d'entreprise
- 7 → La sensibilité et l'expression culturelles

⁵ Le modèle de la compétence. ZARIFIAN Philippe. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions. Editions Liaisons 2001.

⁶ Enseigner une langue à des fins professionnelles. MOURLHON DALLIES Florence, Didier 2009.

⁷ La compétence clé « apprendre une langue étrangère n'est pas citée ici, mais elle peut être mobilisée en fonction du projet professionnel du jeune.

* La compétence clé « apprendre une langue étrangère » n'est pas citée mais elle peut être mobilisée en fonction du projet professionnel du stagiaire

⁸ Recommandations du Parlement européen et du Conseil. Journal Officiel de l'Union Européenne du 30 décembre 2006.

⁹ Circulaire DGEFP, Ministère du Travail, 2008/01 du 3 janvier 2008.

De fait, l'ensemble de ces compétences est travaillé de façon contextualisée – au service du projet professionnel, et se répartit de manière transversale au sein de la carte « Avenir Jeunes ».

La composante réflexive se construit dans l'action et s'appuie sur trois aspects récurrents :

- 1 → Le rapport aux ressources (numériques, papier, structures facilitant l'insertion...) et le développement de stratégies favorisant des utilisations de plus en plus autonomes ;
- 2 → La gestion de l'information (traitement, exploitation et recherche) permettant l'évolution des compétences nécessaires à la réalisation de son projet, à l'évolution de la communication en français ;
- 3 → L'organisation et les stratégies d'anticipation nécessaires à la gestion du temps et de l'espace au service de sa mobilité. L'utilisation des méthodes et des opérations mathématiques facilitant la réalisation des apprentissages et du projet visé.

On constate la transversalité des compétences clés « sociales et civiques » et « apprendre à apprendre ».

La compétence « apprendre à apprendre » s'appuie sur la prise de conscience des mécanismes d'acquisition des savoirs :

La compétence « apprendre à apprendre » s'appuie sur :	Les compétences « sociales et civiques » s'appuient sur :
→ le travail sur les représentations premières des stagiaires sur leur apprentissage ; → La prise de conscience des stratégies d'apprentissages développées pour inférer, mémoriser, expliquer, justifier et argumenter ; → la réflexion du stagiaire sur ses stratégies de raisonnement ; → l'utilisation d'autres stratégies d'apprentissage afin de développer de nouvelles capacités chez le stagiaire ; → la mise en œuvre de moments de réflexion et d'explicitation des savoirs acquis, des compétences développées et des difficultés rencontrées en situation de stage en entreprise, lors des formations dans les organismes de formation et lors des entretiens dans le sas ; → l'accès au sens pour tout type de discours, oral ou écrit, en utilisant la déduction à partir d'indices identifiés dans l'information.	→ la connaissance de ses droits et devoirs en tant que stagiaire durant la formation, lors des stages en entreprise et dans la vie citoyenne ; → le travail en groupe, utilisant des techniques diverses pour permettre à chacun de participer à un travail collectif ; → la mise en œuvre de principes de coopération et de tutorat entre les stagiaires durant le parcours de formation ; → la gestion de la parole de l'autre dans la communication interpersonnelle ; → la gestion de son corps et de ses gestes dans la communication ; → la gestion/anticipation des conflits pour l'égalité dans le rapport à l'autre et à soi-même

La conception et la participation à des projets de groupe développera l'ensemble des compétences clés, y compris celles liées aux aspects sociaux, civiques et culturels.

Le tableau de croisement entre les compétences clés et celles des axes de la carte de compétences « Avenir Jeunes » est présenté ci-après.

Facultative la compétence clé « langue étrangère » sera travaillée uniquement en fonction du projet du jeune.

AXES DE LA CARTE												
	AXE 1	AXE 2	AXE 3	AXE 4	AXE 5	AXE 6	AXE 7	AXE 8	AXE 9	AXE 10	AXE 11	AXE 12
	Se repérer dans son parcours "Avenir Jeunes" et parler de ses apprentissages	Se repérer et respecter les règlements, les codes sociaux	S'identifier à un ou des métiers	Créer les conditions favorables à la réussite de son projet	Construire son projet professionnel	Mobiliser ses compétences mathématiques	Organiser et planifier son intégration professionnelle	Travailler en groupe et en équipe	Mettre en avant ses compétences et les adapter à différentes situations, à l'oral	Communiquer à l'oral dans le monde professionnel	Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel	Utiliser les ressources informatiques et numériques
Intitulés axes compétences clés												
communication en langue française	++	++	++	++	++	++	+	++	++	++	++	++
mathématique et base en sciences et technologies	+		++		++	++	++					+
numériques			+		+		+	+			++	++
apprendre à apprendre	++	++	++	++	+	++	++	++	+	++	++	++
sociales et civiques	+	+++	+	+	+			++	++	++	+	++
esprit d'initiative et d'entreprise	++		+		++		++	++		++	++	+
sensibilité et expression culturelles	+	+						+	++	+	+	+
acquisition d'une langue étrangère	++		+		++		++	++	++	++	++	++
Légende				+				++				+++
compétences clés identifiées dans la carte	Présentes de façon implicite			Utilisées comme un moyen						Compétences clés = axes de la carte, objectifs		

Ce tableau indique le traitement transversal des compétences clés au sein de la carte de compétences «Avenir Jeunes».

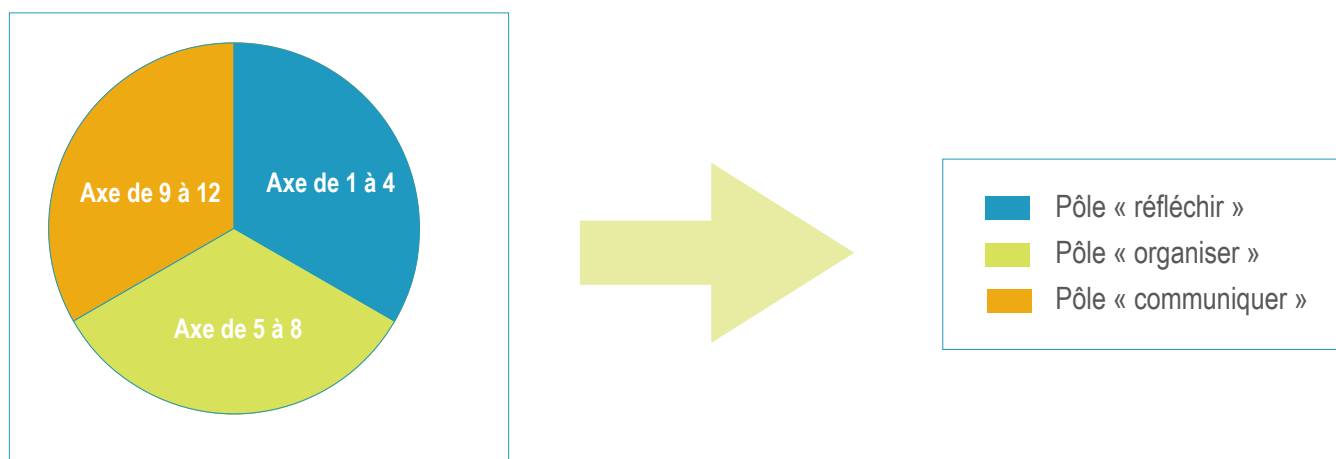
Pour certains axes, des compétences clés en constituent l'objectif et sont nommées de façon explicite, en particulier pour les axes de la communication en français, des compétences numériques et des compétences mathématiques.

Dans d'autres cas, certaines compétences clés sont un moyen de réalisation des compétences visées par les axes de la carte, telle que la verbalisation de ses compétences en situation orale pour travailler en groupe ou expliciter des codes sociaux.

Enfin, sur certains axes de la carte «Avenir Jeunes» les compétences clés sont peu sollicitées, exploitées, développées.

Cette schématisation quantitative, non exhaustive, a été effectuée pour apporter des repères et donner à voir comment les compétences clés traversent les 12 axes de la carte.

➤ Les trois pôles de compétences et les 12 axes



Réfléchir	Organiser	Communiquer
Axe 1	Axe 5	Axe 9
Se repérer dans son parcours « Avenir Jeunes » et parler de ses apprentissages	Construire son projet professionnel	Mettre en avant ses compétences et les adapter à différentes situations, à l'oral
Axe 2	Axe 6	Axe 10
Se repérer et respecter les règlements, les codes sociaux	Mobiliser ses compétences mathématiques	Communiquer à l'oral dans le monde professionnel
Axe 3	Axe 7	Axe 11
S'identifier à un ou des métiers	Organiser et planifier son intégration professionnelle	Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel
Axe 4	Axe 8	Axe 12
Créer les conditions favorables à la réussite de son projet	Travailler en groupe et en équipe	Utiliser les ressources numériques et informatiques

Chaque pôle comporte, alors, quatre axes de compétences évalués et développés tout au long de la participation au dispositif « Avenir Jeunes » :

Le pôle « réfléchir »

Les aspects cognitifs se trouvent au cœur des compétences transversales nécessaires à la mobilisation des ressources personnelles, en situation.

Ils « coiffent » et traversent les compétences organisationnelles et communicationnelles nécessaires à la réalisation de son projet d'accès à une qualification, à un emploi.

La composante réflexive favorise les adaptations et l'évolution des représentations pouvant encourager ou freiner l'accès à une réalité située, en l'occurrence le marché de l'emploi, la formation professionnelle sur un territoire donné en lien avec des secteurs professionnels visés, connus ou inconnus, ignorés, rêvés, rejetés ...

La progression des compétences réflexives se construit de la perception à la compréhension des fonctionnements, de soi et de ses représentations, en lien avec trois objets :

- 1 → les secteurs professionnels visés et les règlements, les codes explicites/implicites requis en situation d'insertion professionnelle ;
- 2 → les compétences et les apprentissages effectués et à effectuer dans le cadre de son parcours « Avenir Jeunes » ;
- 3 → les obstacles personnels pouvant freiner l'évolution de son parcours, l'accès au travail durable et / ou à une qualification.

Le pôle « réfléchir » comprend les axes 1 à 4 :

Axe 1

Le premier axe de compétences constitue le fil rouge de la participation et de la formalisation des apprentissages développés dans le parcours. Outil de mise en perspective et de regard rétrospectif sur ce qui a été évalué et contractualisé dans le contrat de formation.

Ce premier axe de la carte permet de réfléchir sur soi, son parcours, son « apprendre à apprendre, à comprendre et à faire » dans un objectif déterminé préalablement.

Axes 2-3-4

Les trois autres axes du pôle « réfléchir » sont ceux qui requièrent un investissement personnel important en termes de conceptualisation et d'observation des environnements fréquentés ou à découvrir-fréquenter pour définir et réaliser son projet. La construction d'une identité professionnelle se dessine derrière ce travail et son évolution sera tributaire du degré de maturité, du rapport à l'expérience professionnelle, effectuée ou à enclencher.

Le pôle « organiser »

Indispensables à la réalisation des phases d'un projet donné, les aspects organisationnels se structurent autour de la mobilité territoriale et du degré d'autonomie dans l'utilisation des ressources disponibles pour accéder à son insertion professionnelle. Les compétences mathématiques seront mobilisées et rattachées à la résolution des problèmes liés au projet, au budget, au statut.

Le travail en groupe et en équipe, la confrontation avec des points de vue variés contribuent à imaginer de nouvelles formes de participation et d'organisation, efficaces et développant l'autonomie.

La planification et l'anticipation sont nécessaires à la gestion de nouvelles organisations et adaptations personnelles, requises par la rencontre des situations collectives : formation, stage en entreprise, emploi, projet socioculturel...

Le pôle « organiser » comprend les axes 5 à 8.

Axe 5

C'est l'axe phare du pôle « organiser » puisqu'il permet la construction du projet professionnel.

Axes 6-7-8

Les axes 6-7-8 sont au service de cette construction. Les situations d'évaluation et de formation veillent à mettre en lien systématiquement les connaissances et les ressources à développer en vue de l'interaction entre ces quatre axes.

Le pôle « communiquer »

Les compétences communicatives matérialisent et rendent visibles les connaissances développées par les pôles « réfléchir » et « organiser ».

Plusieurs composantes sont à considérer ; la priorité étant donnée à la dimension discursive et pragmatique des interactions orales et écrites.

► La dimension discursive et communicative

Les mots s'organisent en discours pour dire de faire, dire comment faire, rapporter ce qui est fait, expliquer ce que l'on fait et comment on le fait, justifier, se justifier, s'excuser, décrire pour faire faire, rendre compte, etc.

Le discours permet de faire circuler l'information et de vérifier la transmission depuis l'émission d'une consigne (orale, écrite, gestuelle) jusqu'à sa réalisation et sa vérification.

Cette dimension inclut la connaissance et la mobilisation des codes socioculturels adaptés, en fonction des contextes situationnels de la mise en discours. Elle comporte également la composante linguistique : les formes syntaxiques, lexicales, sonores et graphiques nécessaires à la réalisation des actes de communication ciblés.

► La dimension cognitive

Les ressources mentales et les processus mobilisés pour accéder au sens et produire du langage sont multiples et variées : observer pour comprendre un mode de fonctionnement, anticiper, inférer, établir des liens, faire des analogies, mémoriser, etc.

Ces opérations accompagnent la compréhension et la production des discours en lien étroit avec chaque acte de communication, oral ou écrit. Lorsque l'on comprend une consigne, on apprend simultanément à « comprendre une consigne ».

Plus les compétences cognitives seront conscientisées, plus l'évolution communicative se fera de façon autonome et l'environnement de la communication sera perçu comme source permanente d'apprentissage.

► La dimension critique et pragmatique

La dimension critique et pragmatique permet de mesurer le degré de recevabilité de son propre discours, selon une intention et un contexte donnés. Chacun autorise et légitime l'émission de sa production orale ou écrite en fonction du contexte, par exemple le fait de réfuter ou pas, à bon escient (à qui, à quel moment, comment ?).

Plus la compétence communicative sera développée, plus les intentions perçues et transmises seront diversifiées. La compétence critique se développe avec l'aisance, la fluidité et la capacité à s'auto-évaluer par rapport aux « attendus » des environnements interactionnels.

► La dimension socio-affective

Elle permet d'ajuster sa communication en fonction des réactions des différents environnements (connus et familiers, inconnus- formels et informels) et de gérer son rapport à l'erreur.

La personne saura, par exemple, produire un message malgré le regard de l'autre, pas forcément bienveillant et/ou se sentir légitime dans son affirmation, même si celle-ci est mal formulée et malgré l'étrangeté réelle ou perçue. La composante socio-affective permettra ou empêchera de prendre sur soi la part de dysfonctionnements relationnels (blagues, ironies en retour, etc.).

Le pôle « **communiquer** » comprend les axes 9 à 12 :

Axes 9 à 12

Ces axes du pôle « communiquer » sont tous au service de l'ensemble des axes des pôles « réfléchir » et « organiser ». Toute situation de communication proposée en évaluation ou en formation sera pensée en lien avec le projet de formation, les représentations à faire évoluer, le projet professionnel en cours de construction.

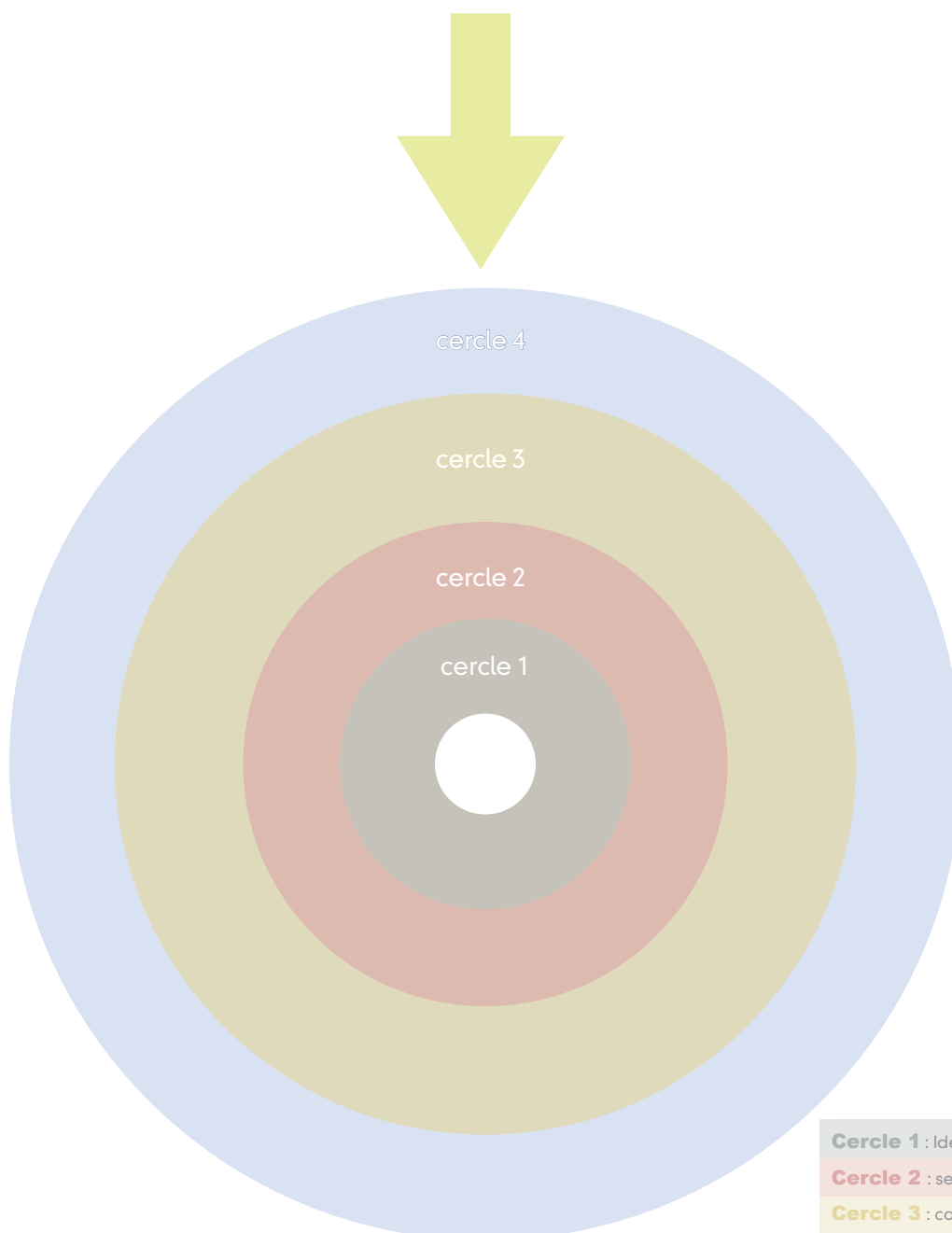
➤ Les logiques de progression selon les cercles de la carte

Les principes suivants ont structuré les progressions, en quatre cercles dans la carte de compétences « Avenir Jeunes » :

- De l'accompagnement à l'autonomie pour créer les conditions de réussite à son projet,
- Des projets peu réalistes et imprécis aux projets réalistes et réalisables dans un contexte situé,
- Des communications parcellaires, réalisées auprès d'interlocuteurs / destinataires connus/familiers aux communications recevables, formelles, variées, réalisées auprès d'interlocuteurs/ destinataires inconnus.

Les quatre cercles concentriques correspondent à des degrés de compétences identifiés, nommés descripteurs, pour chaque palier de progression.

Chaque descripteur renvoie à des indicateurs qui permettent de mesurer des performances et de vérifier si la compétence est acquise partiellement ou totalement (cf. tableau des indicateurs p.8 à 13) .



Cercle 1 : Identifier et s'identifier

Le premier cercle définit un premier niveau de compétences. Il permet d'identifier les éléments clés de chaque objet, les personnes et les ressources indispensables, de façon parcellaire.

Le degré 1 se déploie ¹⁰ :

- dans un contexte familial, défini et restreint
- dans un espace de proximité immédiate
- dans un cadre structuré, sécurisant

Cercle 2 : se confronter et s'impliquer

Les confrontations s'effectuent entre les représentations du jeune et la réalité vécue et perçue entre les membres du groupe (sas, formation, stage).

Les implications se vérifient par rapport aux engagements et aux éléments déclarés lors des entretiens. Les confrontations avec l'expérience professionnelle et la formation ont pu avoir lieu avant l'entrée dans « Avenir Jeunes ». Quant aux aspects communicatifs, les interlocuteurs et les destinataires deviennent de moins en moins familiers. Les jeunes stagiaires se confrontent à des situations inconnues et ont besoin d'étayage, d'accompagnement. Les mêmes principes s'appliquent pour surmonter les obstacles et les freins personnels.

Le degré 2 se précise dans :

- un contexte familial et défini plus diversifié
- un espace de proximité élargi
- un cadre structuré et guidé

Cercle 3 : confirmer et expérimenter

Le stagiaire a déjà expérimenté et mis en œuvre des compétences et des savoir-faire.

En formation, le jeune expérimente et met en œuvre ses compétences et ses savoir-faire en action.

L'expérience facilite la confirmation et l'affirmation de l'identité professionnelle et du projet visé. Chacun évoque les compétences mobilisées pour valider son projet à travers des mises à l'essai et des situations d'alternance.

Le degré 3 s'ouvre sur :

- des contextes formels
- de nouveaux espaces explorés
- des cadres variés mais toujours supervisés

Cercle 4 : mettre en œuvre et gérer

Devenu acteur à part entière de son parcours/projet, le jeune mobilise les compétences décrites dans le quatrième cercle. Il est en mesure de faire face aux aléas, d'anticiper des modalités de résolution de problème, de communiquer de façon adaptée avec des interlocuteurs variés, inconnus, et de gérer et produire les écrits nécessaires à son projet d'accès à un emploi donné ou à une qualification.

Le degré 4 s'élargit sur :

- des contextes non familiers
- des espaces inconnus
- dans des cadres variés en autonomie

¹⁰ En référence aux travaux menés en partenariat avec la DGESCO (Direction Générale de l'Enseignement Scolaire) Ministère de l'Éducation Nationale

➤ Les critères d'observation et les indicateurs de performance

Les critères d'observation

Chaque axe de compétences comporte donc plusieurs aspects à considérer et à mettre en lien avant de situer des compétences sur un cercle donné.

Des critères d'observation sont précisés et listés, afin d'explicitier les aspects acquis ou à travailler de façon objective et partagée entre évaluateurs, formateurs, accompagnateurs et jeunes. L'utilisation de ces critères dans le cadre des restitutions d'évaluation s'avère indispensable à la prise de conscience des éléments acquis et des écarts à combler pour un objectif déterminé dans le parcours de formation.

Les critères des axes du pôle « réfléchir »			
Axe 1 Se repérer dans son parcours « Avenir Jeunes » et parler de ses apprentissages	Axe 2 Se repérer et respecter les règlements, les codes sociaux	Axe 3 S'identifier à un ou des métiers	Axe 4 Créer les conditions favo- rables à la réussite de son projet
Degré d'appropriation des éléments du dispositif et du rôle de chaque acteur. Liens établis entre ses besoins, son projet et les propositions « Avenir Jeunes ». Formulation des apprentissages effectuées et à effectuer.	Degré de connaissance des règlements et des codes explicites et implicites à respecter. Degré d'observation pour découvrir ces codes. Possibilité d'expliquer à d'autres un fonctionnement social, formatif, professionnel.	Possibilité d'énumérer et analyser les exigences de la vie professionnelle. Possibilité de faire évoluer ses habitudes personnelles pour s'adapter aux contraintes d'un secteur, d'un métier, d'un poste. Posture permettant de se présenter en tant que futur-professionnel dans une situation de travail réel	Capacité à identifier et accepter des obstacles personnels. Souhait de trouver des solutions et s'ouvrir à des propositions d'accompagnement et/ou des aides. Cheminement vers l'autonomie dans la solution aux aléas.

A la lecture de ces critères, on constate les liens entre les aspects cognitifs et l'objet de chaque axe. Pour certains, il faudra avoir des connaissances pour y évoluer, pour d'autres il s'agira d'analyser le rapport entre soi et l'environnement et soi et ses problématiques personnelles.

Pour la composante langagière, il faudra bien analyser si le stagiaire est en mesure de produire un discours mais ne le fait pas pour des raisons liées à une situation donnée, ou bien si le stagiaire ne le réalise pas parce que ses compétences en français ne sont pas suffisantes pour formuler des apprentissages ou bien expliquer, justifier une attitude ou expliciter un problème donné.

Les critères des axes du pôle «organiser »

Axe 5 Construire son projet professionnel	Axe 6 Mobiliser ses compétences mathématiques	Axe 7 Organiser et planifier son intégration professionnelle	Axe 8 Travailler en groupe et en équipe
Mise en lien de ses représentations, ses motivations, ses objectifs avec les réalités de l'emploi et sa propre situation. Analyse des informations plurielles pour faire des choix, les organiser et construire son projet professionnel.	Connaissance des techniques opératoires permettant de résoudre des situations de calcul. Utilisation de stratégies pour gérer des informations liées aux grandeurs, aux volumes, aux données chiffrées, aux calculs de durées. Rapport aux situations nécessitant la mobilisation de compétences mathématiques.	Organisation et gestion des déplacements en tenant compte des variables temporelles, spatiales et personnelles. Ouverture à la découverte d'espaces inconnus.	Attitude avec les autres en vue de travailler ensemble. Possibilité de remettre en question ses points de vue et de les élargir à travers l'apport des pairs. Compréhension de l'intérêt du travail collectif : pour soi, pour son projet, pour le travail du groupe.

Les aspects cognitifs de ces critères impliquent un travail sur soi et sur ses stratégies d'apprentissage avec la compétence clé « apprendre à apprendre » qui se traduira, entre autres, par « apprendre à organiser », « apprendre à planifier ».

Les compétences mathématiques s'appuient sur des techniques opératoires et sur des éléments cognitifs et métacognitifs pour analyser les situations mathématiques et les stratégies mobilisées.

Les compétences collectives induites par le travail en groupe et en équipe, interrogent le rapport aux autres et à soi pour accepter de revoir éventuellement son point de vue, son raisonnement, ses organisations.

Les critères des axes du pôle «communiquer»

Axe 9 Mettre en avant ses compétences et les adapter à différentes situations, à l'oral	Axe 10 Communiquer à l'oral dans le monde professionnel	Axe 11 Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel	Axe 12 Utiliser les ressources numériques et informatiques
Modalités de verbalisation, clarté de l'expression, fluidité, débit, prononciation. Identification et formulation de ses compétences. Valorisation de ses compétences. Adaptation de sa présentation en fonction des situations de communication.	Formes sonores (intonation, rythme, prononciation, débit, fluidité). Possibilité d'interagir avec des interlocuteurs très variés et de s'y adapter. Choix des contenus dont on parle – ou pas- selon les codes de la communication formelle en France.	Degré d'apprentissage de la lecture – écriture. Modalités d'accès au sens en réception (ascendant, mot à mot, besoin de tout comprendre, tolérance à l'ambiguïté, inférence). Modalités de production (planifiée, linéaire, cohérence sens-formes). Quantité lue/produite. Degré de recevabilité de la production écrite selon les destinataires. Quantité d'écrit lu/produit. Variété de textes et de genres discursifs maîtrisés.	Degré de maîtrise en autonomie des outils. Capacité à chercher de l'information et à la trier en fonction d'un objectif donné. Possibilité de s'adapter à de nouveaux environnements.

Les critères permettant d'analyser les compétences communicatives concernent leurs composantes – discursive, cognitive, critique et socio-affective, précisées plus haut, dans la présentation du pôle de compétences « communiquer ».

La composante cognitive de la communication est omniprésente et traverse tous les axes. Les ressources et les opérations cognitives indispensables aux processus de compréhension et de production, mise en discours, mise en mots, mise en texte, sont essentielles pour l'accès à l'autonomie dans des interactions variées.

Si les critères d'observation concernent chaque axe de compétence dans son intégralité, les indicateurs de performance ciblent la compétence inhérente à chaque cercle de progression.

Ces indicateurs permettent donc de justifier les acquis et le positionnement sur chaque axe.

A titre d'exemple, reprenons les indicateurs de deux axes de la carte « Avenir Jeunes » pour préciser ensuite leurs modalités d'utilisation

Pôle « Réfléchir »				
Axe 2 Se repérer et respecter les codes et les règlements	Cercle 1	Cercle 2	Cercle 3	Cercle 4
	Identifie quelques règles liées au travail et à la formation ; à son statut de stagiaire. Liste les attendus liés à son statut (ce que l'on fait ou pas, pourquoi).	Comprend et applique les attendus liés à la formation et à son statut. Explique, est ouvert aux fonctionnements relationnels, aux codes vestimentaires, en vie de groupe/ stage.	Observe les modes de fonctionnement dans un cadre donné avant d'agir et les explicite. Adapte ses façons d'intervenir selon les règlements et les codes de la situation socioprofessionnelle rencontrée.	Explique les règles et les codes d'un contexte donné à des personnes qui ne les connaissent pas. Parle des codes sans faire appel à sa situation personnelle (capacité à se décentrer).
Pôle « Organiser »				
Axe 5 Construire son projet professionnel	Cercle 1	Cercle 2	Cercle 3	Cercle 4
	Enonce une ou plusieurs idées de projet professionnel.	Identifie les exigences et les réalités du secteur visé. Analyse la pertinence de son souhait au regard des réalités constatées.	Compare ses représentations aux réalités du secteur visé. Présente de façon claire et argumentée son projet auprès de représentants d'organismes de formation et de l'entreprise.	Choisit en justifiant sa voie d'accès à l'emploi (directe ou via une formation). Rend compte oralement d'un engagement précis pour son projet (accès à un emploi, à une formation d'accès à la qualification ou qualifiante).

Focalisons ici sur la dynamique d'évaluation induite par les indicateurs de performance. Ils mettent en évidence les composantes de chacune de ces compétences et permettent un langage commun et objectif, pour mesurer le degré de maîtrise des compétences.

Exemple :

Un stagiaire a de l'expérience professionnelle, mais souhaite changer de métier. Pour le moment, il compare ses représentations aux réalités de ce secteur mais n'a pas encore élaboré les liens entre ces comparaisons et son projet professionnel. Il sera positionné à l'intérieur du cercle 3 de l'axe 5, selon les indicateurs de performance validés.

Les compétences sont analysées, situées et décomposées à partir des indicateurs. Seront alors ciblés, comme objectifs d'apprentissage, les composantes manquantes et le cheminement à parcourir vers le cercle suivant.

Les indicateurs de l'axe « communiquer » seront vus de façon précise dans le cadre de l'analyse du rapport à la langue française orale et écrite.

3 - L'ANALYSE DES COMPÉTENCES COMMUNICATIVES

Ce chapitre est consacré aux compétences communicatives en français et aux manières de les analyser et de les évaluer pour les situer et les développer.

Des critères d'analyse sont proposés pour que les évaluateurs, les formateurs et les jeunes eux-mêmes les partagent et les utilisent de façon explicite dans le cadre des évaluations puis des formations.

Plus les critères auront été explicités et ciblés, plus les apprenants seront en mesure d'analyser leurs acquis et leur système d'erreurs pour les faire évoluer.

Les compétences en langue française feront l'objet d'auto-évaluations et d'une prise de conscience progressive des modalités d'acquisition et de leurs composantes, à l'oral comme à l'écrit.

Comme dans la partie 2.2, ces compétences font partie des « compétences clés » pour l'insertion professionnelle et sont mobilisées dans le cadre des situations de vie sociale, citoyenne, culturelle et professionnelle.

L'unité de base permettant d'analyser ces compétences est la « situation de communication » au sein de laquelle se réalisent les interactions.

La notion de situation est celle qui permettra d'analyser les productions, orales et écrites, et de mesurer leur degré de recevabilité en fonction des éléments de la situation et de son contexte : lieu, moment, interlocuteur, pour l'oral ; destinataire pour l'écrit.

Exemple :

Un même énoncé sera recevable entre collègues ou camarades dans une salle à un moment donné, alors que dix minutes plus tard l'arrivée d'une personne inconnue ou appartenant à la hiérarchie de l'organisme ou l'entreprise, rendra cet énoncé irrecevable, inadapté au point de pouvoir produire des malentendus voire des conflits. Les situations d'évaluation et de formation vivent en contexte. Les formes, sonores ou écrites, sont analysées, évaluées et mesurées dans le cadre de contextes précis et identifiés.

L'analyse des erreurs et la mise en réflexion des erreurs permettent d'objectiver ce qui existe sur le plan de la langue et indique le degré de grammaticalité. Par exemple : « Ta gueule, bébé », énoncé recevable sur le plan de sa syntaxe, est inadapté si l'on tient compte de l'interlocuteur.

Le principe structurant ces analyses est le « rapport à la langue » croisé avec les « milieux d'usage », familial, amical, social, éducatif, professionnel.

Ce rapport est individuel et évolutif, en progression ou en régression selon la fréquence et le degré des usages.

Là encore, ces critères font l'objet d'appropriation de la part des évaluateurs, des formateurs et des jeunes eux-mêmes, tout au long des échanges initiés, dans le sas « Avenir Jeunes », et poursuivis tout au long des parcours.

Pour affiner ces critères et ces éléments d'analyse, nous proposons deux tableaux distincts, l'un pour le rapport à l'oral, l'autre pour le rapport à l'écrit.

Les compétences littéraires dites « opérationnelles » feront l'objet d'une analyse complémentaire et pourront être situées de façon très fine et précise au sein de cinq paliers d'apprentissage menant au niveau A1¹¹, au cours duquel se construit l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, à savoir les apprentissages dits de base à l'écrit.

¹¹ Niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

➤ Le rapport à la langue française et les compétences orales, analyser pour situer et faire évoluer

Le tableau, présenté ci-après, permet d'analyser le rapport à la langue en tenant compte de l'ensemble des paramètres à considérer d'un point de vue extérieur à l'individu évalué, et d'un point de vue intérieur pour explorer la perception qu'il a construit de son rapport à la langue orale.

Entre langue maternelle, première, seconde

Parfois ces deux regards peuvent diverger et il est important pour l'analyse des compétences et la définition des objectifs à travailler, d'en tenir compte.

Exemple :

Prenons le cas d'une jeune francophone, pour qui, d'après sa propre perception, le français est sa langue maternelle. Cependant du point de vue de l'analyse extérieure, le français est une langue seconde, puisque la langue de l'acquisition du langage fut l'italien, langue de ses parents.

Il ne s'agit pas de trouver « la » ou « une » réponse à cette question mais d'interroger cette personne afin de démontrer la complexité des rapports aux langues d'un point de vue affectif, social, discursif et d'en montrer les facettes, les contours, les évolutions possibles.

Comme le précise, Raja BOUZIRI¹² dans sa thèse, les jeunes français d'origine maghrébine développent un bilinguisme précoce qui n'est pas la somme de deux langues apprises de manière consécutive, mais bien celle de deux langues maternelles acquises de façon simultanée.

Les pratiques langagières bilingues répondent à la nécessité, pour ces personnes, de disposer de stratégies linguistiques diversifiées pour faire face à des situations spécifiques de communication.

Le fait de mettre en discussion et de **reconnaître** ces plurilinguismes encourage l'émergence des compétences développées en milieu naturel. Elles peuvent être sollicitées et activées pour l'évolution des compétences communicatives en français et être adaptées selon les situations reconnues par la personne..

Ces analyses mettent en évidence le caractère **évolutif et non figé** de ces rapports aux langues.

Il est d'autant plus important de tenir compte de ce paramètre que les publics sont jeunes et immergés en situation francophone. Ils apprennent à leur insu et l'environnement est une source permanente d'acquisitions.

De la langue étrangère à la langue seconde

Les compétences en français ne se développent pas **uniquement** en formation.

Cette évidence est importante à rappeler régulièrement aussi bien aux formateurs qu'aux apprenants, surtout aux apprenants ayant un rapport étranger à la langue française.

Très vite, de part les contacts réguliers avec le milieu francophone (par exemple 35 heures par semaine lorsqu'ils entrent en formation) ce rapport à la langue évolue vers des niveaux de maîtrise avancés pour évoluer vers le proche francophone.

¹² Ville-Ecole-Intégration n° 130 de septembre 2002, page 104

Exemple :

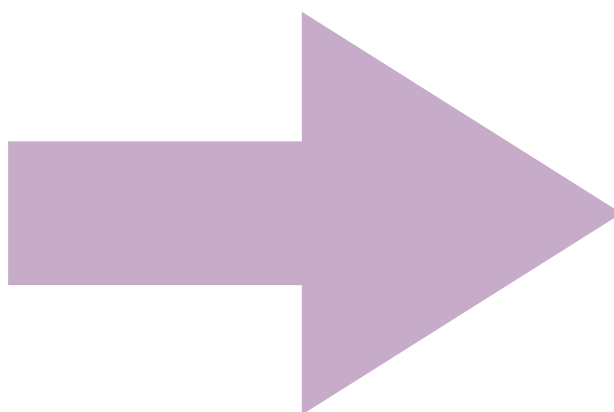
Citons le cas d'une jeune interviewée lors d'une rencontre en mission locale, en juin 2010, au moment de la co-construction de la carte de compétences « Avenir Jeunes ».

Arrivée en France en 2008, originaire d'un pays non francophone, le français était une langue étrangère pour elle. Débutante à son arrivée, au cours de cet entretien, elle est en mesure de justifier son point de vue pour nous proposer la modification du nom de l'axe de compétences « construire son identité professionnelle ».

Elle considère que l'identité professionnelle est constituée du curriculum vitae et de la lettre de motivation. Le mot « identité » était inapproprié à ses yeux parce que faisant référence à la personne. Nous avons argumenté pour le maintien de l'intitulé en lui expliquant que la notion d'identité était plus large que celle de sa définition. L'échange s'est poursuivi pendant quelques minutes dans un français fluide, recevable et normé pour une situation formelle (respect du vouvoiement et des formules correspondantes, avec utilisation d'arguments cohérents avec le point de vue développé).

Cette interaction montre bien comment le rapport à la langue française d'une personne (fluidité, aisance, actes discursifs complexes –imbriqués) peut devenir un rapport de langue seconde en milieu socio-professionnel et ce en deux ans de séjour en France.

Rappelons que ces rapports oraux en évolution ne sont pas corrélés au degré de scolarité mais à d'autres paramètres : besoins et usages, utilisation de l'immersion, contact avec les médias, désir d'aller vers...



RAPPORT A LA LANGUE ORALE : SITUER ET ANALYSER FINEMENT

COMPÉTENCES ET PROCESSUS ÉVOLUTIFS

RAPPORT À LA LANGUE ORALE

Français Langue Maternelle (Première)
 Français Langue Seconde (Bilinguisme)
 Français Langue Étrangère

FRANCOPHONE (FILM OU FLS)		PROCHE FRANCOPHONE	
Acquisition en milieu familial entre 0 et 2 ans (acquisition du langage) Langue des parents — ou de la mère ou du père. Première langue mise en place chez un sujet donné. Selon les usages sociaux et l'histoire de vie, le sujet peut par la suite choisir une autre langue comme langue première.	Acquisition en milieu naturel (et scolaire) avant douze ans. Langue mise en place après la langue maternelle. Plusieurs formes de bilinguisme peuvent se construire, selon les usages personnels, selon la place et le statut du français dans l'environnement. (Pays francophones, pays non francophones, pays non francophones mais scolarité en français)	Comprend des questions sur son identité, son parcours et y répond partiellement S'exprime de façon peu compréhensible, par bribes d'énoncé (A1.1)	Communique sur les tâches simples et habituelles. Peut décrire des personnes, parler de sa formation et ses activités. Participe à des échanges courts et utilise des marqueurs temporels (A1-A2)
		- s'exprime parfaitement à l'oral du point de vue de la prosodie et de la prononciation - possède un degré de fluidité égal dans tous les domaines de l'expression orale (familiale, amicale, sociale, éducative, professionnelle)	Participe à des conversations et à des échanges sur des sujets d'actualité avec des natifs et justifie son point de vue. Aisance et spontanéité avec quelques erreurs. (B2) Raconte des événements au passé en les situant. Peut développer un point de vue sur un sujet connu. Bonne élocution avec des erreurs de prononciation. (B1)

Le tableau qui précède complète les descripteurs de la carte de compétences « Avenir Jeunes » et facilite le positionnement sur les axes concernant l'oral l'axe 9 « Mettre en avant ses compétences et les adapter à différentes situations, à l'oral » et l'axe 10 « Communiquer à l'oral dans le monde professionnel ».

Les stagiaires qui entretiennent un rapport de langue maternelle/première ou seconde qui sont francophones seront positionnées à partir des cercles 3 et 4.

En termes de besoins, il faudra analyser ceux liés à la maîtrise des situations de communication formelles (espaces hiérarchiques, réunions entreprise...) et le rapport aux interlocuteurs et aux contextes inconnus qui peuvent empêcher de « dire ou interagir ».

On peut ne pas être en mesure de réaliser un acte de langage et l'avoir déjà fait dans un autre contexte. Selon les critères d'observation générale et les paramètres de performance si la compétence orale est partielle, alors le positionnement se fera à l'intérieur du cercle de progression concerné.

Exemple :

Citons le cas d'une jeune femme interviewée dans le cadre de l'expérimentation.

Lorsque le formateur a demandé au groupe de jeunes de s'auto-positionner sur les axes du pôle « communiquer », cette jeune s'est positionnée sur le cercle 1 de l'axe 10 en disant « je n'ose pas parler en situation d'entretien d'embauche et je peux à peine sortir des bouts d'énoncé ».

Or, le fait de pouvoir nous expliquer pourquoi elle ne réussissait pas à s'exprimer la situait d'emblée en cercle 3.

Selon les indicateurs de performance évalués, on pourra calibrer le degré de maîtrise des compétences pour fixer des objectifs de progression. Le positionnement de cette jeune femme se fera dans le cercle 3.

Elle connaîtra les aspects de la communication qu'elle devra travailler, tout comme ses formateurs qui pourront dès lors lui proposer des situations pertinentes, formelles et variées.

Les personnes ayant un rapport de langue étrangère avec la langue française cheminent du cercle 1 au cercle 3, allant du niveau A1.1 jusqu'aux niveaux B1-B2 et c'est dans ces progressions que peut s'opérer le passage à un rapport second à la langue.

Dans cette logique, peuvent être positionnés sur les cercles 3 et 4 des personnes ayant des rapports très variés à la langue (étranger, second, premier, maternel).

Là encore, le critère de scolarité n'y est pas corrélé et n'a aucune incidence sur ces positionnements puisque l'évaluation de l'oral s'effectue par des interactions et des mises en situation orales.

Ces positionnements oraux, mis en perspective avec ceux des axes 3, 5 et 7 visant le projet professionnel, donneront des éléments aux organismes de formation pour former des ateliers et des groupes cohérents.

En conclusion, il ressort que la démarche de positionnement pour l'oral implique de considérer :

- La possibilité d'interagir dans des contextes familiers, étrangers, formels, informels... ;
- Les manières de verbaliser et de valoriser ses compétences au service de son projet ;
- La maîtrise de la composante sonore pour les publics ayant un rapport étranger à la langue ;
- La possibilité de formuler des discours variés (décrire pour expliquer, raconter pour justifier) ;
- La gestion des sujets personnels dans le cadre des communications formelles.

Par ailleurs, la compétence écrite est à considérer pour positionner et organiser des groupes de formation.

Ci-dessous, quelques repères proposés pour faciliter ce positionnement.

➤ le rapport au français écrit, analyser pour situer et faire évoluer

Il est nécessaire de faire un focus sur l'évaluation et l'analyse des compétences à l'écrit au regard du questionnement des professionnels dès lors qu'il s'agit d'évoquer les compétences des lecteurs-scripteurs qui cheminent dans l'apprentissage de la lecture-écriture au-delà de l'âge scolaire.

Jusqu'à présent les publics étaient catégorisés selon la typologie suivante : alphabétisation, post-alphabétisation, mise à niveau, remise à niveau.

Il n'est pas aisé de préciser les compétences apprises et à développer à partir de ces typologies trop imprécises qui peuvent conduire à essentialiser et confondre ce que les publics « sont » et ce qu'ils savent et doivent apprendre. Elles entraînent inévitablement des logiques de stigmatisation des stagiaires.

Cependant, les nouveaux référentiels (Cadre Européen Commun de Références pour les Langues, Compétences clés, A1.1 pour l'écrit) tentent de nommer les compétences en compréhension écrite d'une part, en production écrite d'autre part et ce dès les tout premiers acquis.

Cette volonté d'objectiver et de chercher des acquis pour identifier des besoins, implique un changement de paradigme fort. Les regards sur les personnes et sur leurs compétences sont revisités et façonnés par cette quête d'objectivation.

La particularité des publics qui apprennent l'écrit à l'âge adulte en contexte d'immersion s'inscrit dans une réalité complexe. Elle est déterminée par les acquisitions personnelles, passives ou actives, les formations suivies et les modèles d'apprentissage en lecture-écriture proposés. Certains de ces modèles relèvent de logiques de déchiffrage, alphabétique, syllabique, ayant marqué les situations d'enseignement et/ou d'apprentissage de l'acte de lire.

Cette complexité se traduit par des compétences parcellaires, pouvant se situer au niveau A2 du CECR en lecture et infra A1.1 en production écrite.

Par ailleurs, le rapport au français oral, pouvant relever du Français Langue Étrangère débutant ou de degrés de francophonie divers, contribue à rendre complexe l'analyse et l'évaluation des compétences écrites. Il requiert d'objectiver ces compétences pour envisager des suites de parcours d'apprentissage efficaces et correspondant aux besoins langagiers et cognitifs réels des apprenants.

Beaucoup de jeunes accueillis et formés par « Avenir Jeunes » se trouvent confrontés à cette complexité, il est donc proposé de bien analyser pour positionner les compétences orales d'une part, les compétences en lecture et en production écrite d'autre part.

Exemple :

Un jeune francophone ou proche francophone, positionné dans le cercle 3 à l'oral sur les axes 9 et 10 et dans le cercle 1 à l'écrit sur l'axe 11 pourra donner la priorité à l'évolution des compétences écrites compte-tenu de son degré de maîtrise de l'oral.

Inversement, une personne relevant du cercle 1 pour les trois axes 9, 10 et 11 du pôle « communiquer » devra développer en priorité ses compétences à l'oral pour que ses compétences à l'écrit puissent se construire véritablement.

RAPPORT A LA LANGUE ÉCRITE : SITUER ET ANALYSER FINEMENT			
APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT			
Langue Maternelle ou Seconde Scolarité en Français	Française Langue Seconde (Bilin- guismes)	Langue Étrangère Scolarité dans une langue autre que le français	
		En France	A l'étranger
SITUER DES COMPÉTENCES ÉCRITES		Dix ans minimum (de 6 à 16 ans) – 9 ans jusqu'en 3ème – 12 ans jusqu'en Terminale (Bac)	Variable selon les pays et les espaces urbains/ruraux d'un même pays : 0-2 ans 2-5 ans, 5-9 ans, plus de 10 ans. Il conviendra de tenir compte de la langue de scolarisation pour mesurer les écarts et les proximités avec le français (alphabet latin, langues latines...)
		Pour évaluer et situer les compétences écrites des personnes évaluées, il conviendra de vérifier le degré de maîtrise de la lecture-écriture en tant que processus cognitifs automatisés d'une part, en tant que genres discursifs et quantité d'écrit compris et produits d'autre part. Pour les personnes scolarisées moins de 9 ans, quelle que soit la langue de scolarité, le premier volet d'observation s'avère essentiel pour bien définir – situer les acquis et identifier les besoins à l'écrit. Pour ce faire, des descripteurs de compétences spécifiques permettent de situer les acquis au niveau de : • l'apprentissage de la lecture – écriture : cinq paliers menant du grand débutant jusqu'au niveau A1 du Cadre européen commun de références (CECR). A la fin du troisième palier dit « appropriation », les compétences relèvent du niveau A1.1. • la compétence de communication en français : entre les niveaux A1 et B2 du CECR	
		La carte de compétences « Avenir Jeunes » s'appuie sur ces référentiels et croise ces logiques de progression avec certains critères d'évolution du CECR et du Certificat de Formation Générale (CFG) en particulier pour ce qui relève de la quantité écrite lu/produit. Cette manière d'analyser/situer les acquis à l'écrit permet d'éviter toute stigmatisation et facilite la mise en perspective avec des parcours d'apprentissage, dans une entrée « compétences situées ».	

Le schéma qui précède permet de croiser les critères de scolarité en langue et degré avec les critères du rapport oral à la langue. Il s'avère essentiel que les évaluateurs explicitent ces critères à chaque personne évaluée.

La démarche de positionnement implique de :

- Reconnaître, en premier lieu, les plurilinguismes et de valoriser les compétences orales ;
- Montrer à l'intéressé qu'il a des compétences quel que soit son degré de scolarité ;
- Analyser la scolarité : durée, langues apprises ;
- Identifier les compétences écrites en lecture d'une part, en production d'autre part.

La construction des parcours d'apprentissage s'effectue à partir du nécessaire croisement de l'ensemble de ces éléments. En effet, ils fournissent des données individuelles précieuses.

Pour les stagiaires qui n'ont pas développé les compétences en lecture-écriture avant 16 ans, les évaluateurs disposent d'une grille de positionnement en cinq paliers, (Référentiel A1.1 vers A1) présentée, ci-après.

➤ Le cheminement de l'apprentissage de la lecture-écriture

Présentation du référentiel A1.1 vers A1

Le groupe de scientifiques et d'experts¹³ ayant validé le niveau A1.1 avait considéré que les compétences littératiées dites « opérationnelles » se stabilisent au niveau A1 grâce au degré d'autonomie acquis pour lire et produire des textes d'une quarantaine de mots. Ces textes relèvent des domaines récurrents de la vie sociale du sujet et correspondent à des domaines connus lui permettant de faire sens.

Trois paliers de progression sont identifiés pour construire une méthodologie d'entrée dans l'écrit. La démarche choisie, interactive et en spirale, dessine les contours des compétences considérées comme nécessaires à un accès au sens progressif « descendant » et à un « apprendre à produire » textuel, complexe et réaliste dès les débuts des apprentissages. Le référentiel est utilisé depuis 2007 et remplace en partie celui conçu par le CUEEP¹⁴ en 1996, qui se cale sur les objectifs du Certificat de Formation Générale, premier niveau de diplôme de l'Education nationale.

Si les descripteurs de compétences écrites correspondant au niveau A1 sont bien définis par le CECR, il s'avère nécessaire de proposer un cheminement à effectuer par les publics en apprentissage de l'écrit, afin d'inscrire ces personnes dans une véritable logique de parcours.

Il y a donc lieu ici de chercher à décrire le cheminement du niveau A1.1 au niveau A1.

Le parcours d'apprentissage conduisant de A1.1 à A1 s'inscrit, bien entendu dans la même perspective pédagogique que celui menant au niveau A1.1. Il vise à faire de l'apprenant, sinon un lecteur/scripteur accompli chez qui le rapport à l'écrit ne trahirait plus l'absence ou le peu de scolarisation, du moins une personne pouvant s'appuyer sur certains automatismes, dont ceux permettant l'identification de formes graphiques, pour le traitement des situations d'écrit spécifiées par A1.

Le cheminement de A1.1 vers A1 peut être sommairement défini, dans un premier temps, par les caractéristiques les plus saillantes des niveaux de départ (A1.1) et d'arrivée (A1) qui le délimitent dans le domaine spécifique de l'écrit en réception et en production

L'accès au niveau A1 est constitué de deux étapes respectivement intitulées : consolidation et généralisation. Une synthèse des cinq paliers développant ces compétences est présentée ci-après.

¹³ Réuni par la DGLFLF (Direction générale à la langue française et aux langues de France) 2006 lors de la conception du niveau A1.1

¹⁴ CUEEP (Centre Université Economie d'Education Permanente) de Lille

COMMUNICATION ÉCRITE	Étape « découverte »	Étape « exploration »	Étape « appropriation » A1.1	Étape « consolidation »	Étape « généralisation » A1
	- Reconnaît son nom, son prénom et/ou le nom de sa fonction ou statut dans un document qui lui est adressé, ou dans une liste collective (planning, feuille d'émarquage) - Repère et donne du sens à des indices logographiques et typographiques, ainsi qu'aux pictogrammes rencontrés dans son environnement - Reconnaît des mots-signaux mémorisés pour se repérer dans son environnement - Reconnaît des documents diversifiés de son environnement et peut en saisir et/ou en expliciter de façon simple, la nature et la fonction - Identifie les différentes formes conventionnelles de données chiffrées figurant dans des documents de son environnement récurrent	- Identifie des mots en s'appuyant sur des éléments contextuels et/ou des analogies graphophonologiques avec des mots connus - Reconnaît les éléments de la structuration et de la mise en page d'un texte ou d'un document écrit de l'environnement - Identifie les différentes formes conventionnelles de données chiffrées figurant dans un écrit	- Reconnaît les noms, les mots et les expressions récurrents dans sa situation personnelle, d'insertion professionnelle ou de travail - Comprend les graphismes, les schémas et les tableaux récurrents dans sa situation personnelle ou de travail - Repère et comprend dans un texte court, des données chiffrées, des noms propres, et d'autres informations visiblement saillantes	- Comprend partiellement le sens global d'un texte informatif de 20/ 30 mots environ - Sélectionne dans des écrits sociaux ou professionnels des informations pour faire un choix et en discuter - Prélève dans des textes injonctifs les informations nécessaires à la réalisation d'une action - Prélève des instructions dans des textes courts (20-30 mots) - Identifie de façon précise l'objet, les lieux et les dates énoncés dans la correspondance courante	- Peut se faire une idée d'un texte informatif (40 mots environ) simple dont la formulation est proche des centres d'intérêt du lecteur - Comprend et relie des informations pour faire des choix dans des documents courts et variés - Peut suivre des instructions brèves et simples dans leur formulation

COMMUNICATION ÉCRITE	Étape « découverte »	Étape « exploration »	Étape « appropriation »A1.1	Étape « consolidation »	Étape « généralisation »A1
TRANSMISSION ÉCRITE	• Renseigne la partie d'un formulaire relative à l'identité (nom, prénom, adresse) si besoin en s'aidant d'une pièce d'identité. • A choisi une signature personnalisée et l'utilise à bon escient dans des écrits sociaux et professionnels récurrents	• Renseigne en autonomie, sans recopier, la partie d'un formulaire concernant son identité (nom, prénom, adresse), sa fonction et tout autre renseignement prévisible et récurrent. • Note, à partir d'éléments prélevés dans un écrit, des adresses, des noms, des références, des codes d'accès, des numéros de téléphone, pour son usage propre ou pour communication à un tiers	• Transcrit sous la dictée ou en autodictée des écrits courts (mots, adresses, chiffres, noms...) avec une transcription phonétique suffisante mais dont l'orthographe et la segmentation peuvent être délaissantes. Ces écrits sont destinés à sa propre relecture. • Écrit un message informatif simple (de quelques mots) relatif à sa situation personnelle ou professionnelle • Renseigne des tableaux récurrents dans sa situation personnelle ou de travail	• Renseigne des documents en s'adaptant aux contraintes de l'espace graphique et en maîtrisant la valeur abstraite des données chiffrées • Réagit à une convocation ou injonction par des écrits courts dont la forme est relativement recevable • Prélève pour les noter des informations de lieux, de dates et d'activités liés à une situation donnée • Produit un texte informatif court (30 mots environ) peu recevable d'un point de vue formel mais compréhensible	• Prend des notes en situation interactive • Produit des textes informatifs compréhensibles et recevables comportant néanmoins des erreurs (40 mots environ) • Produit des textes courts (30 mots environ) pour demander des informations, des produits, des objets de façon recevable comportant néanmoins des erreurs orthographiques

L'évaluateur qui cherche à positionner en fin d'évaluation initiale la compétence écrite sur l'axe 11 dispose donc de plusieurs outils pour le faire :

- 1 → Les critères d'observation générale pour l'axe 11 « Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel » associés à la carte « Avenir Jeunes » ;
- 2 → Les indicateurs de performance correspondant à chaque cercle de la carte « Avenir Jeunes » ;
- 3 → Les indicateurs de compétences/performance attendues au sein des paliers d'apprentissage (compréhension d'une part, transmission d'autre part) du tableau à cinq paliers menant au niveau A1.

Ces derniers indicateurs permettent de :

- préciser la quantité d'écrit lue/produite
- identifier les modalités d'appréhension de la compréhension et de la production (données comme critères d'observation générale pour l'axe 11)
- donner accès — ou pas — au dispositif « Avenir Jeunes »

Le positionnement complémentaire sur les cinq paliers permet de visualiser très rapidement les acquis et facilitent la vision immédiate des objectifs à atteindre sur le plan de l'écrit.

Quelqu'un qui a des compétences en appropriation pour la compréhension et en découverte pour la production/transmission, saura que ses apprentissages se focaliseront sur l'acquisition des compétences du palier suivant.

Par ailleurs, le fait de croiser ces objectifs avec le projet professionnel « axe 5 » en particulier, facilite le choix des contenus et des priorités.

Sera privilégiée soit la compréhension, soit la production pour approfondir le projet professionnel et participer à un stage en entreprise. Ces éléments définiront des paramètres pédagogiques pour être transmis aux organismes chargés du parcours de formation.

Une corrélation existe entre la progression des cercles de la carte et les paliers d'apprentissage de l'écrit :

Les compétences du cercle 1 correspondent à la fin du palier « appropriation », corrélées aux compétences du niveau A1.1

Les compétences du cercle 2 correspondent à la fin du palier « généralisation », corrélées aux compétences du niveau A1.

Pour les stagiaires ayant été scolarisés dans une autre langue que le français et qui savent déjà lire et écrire, les positionnements s'effectueront seulement sur la carte de compétences et non pas sur les paliers d'apprentissage de l'écrit, ils pourront être positionnés entre les cercles 1 et 4 selon le degré des compétences écrites maîtrisées.

Les stagiaires ayant été scolarisés en français, en France ou ailleurs, seront positionnés sur les paliers d'apprentissage de l'écrit si les évaluateurs considèrent que les objectifs cognitifs et quantitatifs n'ont pas été atteints, à savoir si les jeunes ont besoin de consolider leur apprentissage de l'écrit dit « de base ».

Les écrits travaillés à partir du cercle 2 (en termes de longueur et de complexité discursive) seront choisis en fonction des projets et des secteurs professionnels de chacun.

Rappelons que les écrits sollicités pour l'accès à la qualification diffèrent selon les secteurs professionnels et les métiers visés. Certains s'inscrivent dans une logique de niveau et de français général ; d'autres seront contextualisés et ancrés dans une approche compétences clés ciblées.

Voici une trame d'observation de texte¹⁵ inscrite dans la même approche, contextualisée, et qui vient compléter et préciser les critères d'observation générale donnés pour l'axe 11.

Quatre niveaux d'observation sont à considérer :

Niveaux d'observation des textes	Indicateurs	Commentaires sur les indicateurs
PRAGMATIQUE	• adéquation à la consigne • adéquation au type de textes • respect des modalités énonciatives • autonomie du texte	La cohérence entre la consigne, la situation de communication et le message renvoie à l'énonciation (qui écrit à qui, où, quand, dans quel but, à quel sujet)
TEXTUEL ET TRANS-PHRASTIQUE	• cohérence globale du texte • absence de contradictions sémantiques • progression de l'information • cohérence des systèmes temporels • ponctuation adéquate	Les liens entre les idées développées pour faire passer le message souhaité et la construction du sens sont prioritaires. La cohérence sera observée sur le plan temporel et informatif. La ponctuation permet d'organiser idées/informations.
PHRASTIQUE	• ordre des mots • construction des verbes avec des prépositions • construction de séquences coordonnées	L'analyse des phrases permet de porter un regard sur la linéarité de l'écrit. Les mots sont associés pour faire passer des idées et en fonction du sens global. Le regard est porté sur le sens localisé et véhiculé par les formes verbales et nominales. Une attention particulière est portée à la segmentation de la chaîne sonore en chaîne écrite
INFRAPHRASTIQUE	• choix du lexique • correspondance phonie/graphie • notation des accents • graphie inventée	Le regard est porté sur les aspects « micro » des formes, et des transcriptions sons/graphies, accents...

L'analyse des productions écrites à partir de ces paramètres permet de situer les acquis à partir des cercles de progression et facilite la focalisation sur :

- le sens,
- les formes,
- la cohérence,
- l'autonomie du message,
- les détails des formes.

Le fait de « balayer » toutes les composantes de l'écrit permettra d'établir des priorités dans le cadre des parcours de formation et de travailler simultanément les représentations de ce que « produire de l'écrit » veut dire et implique comme processus de construction.

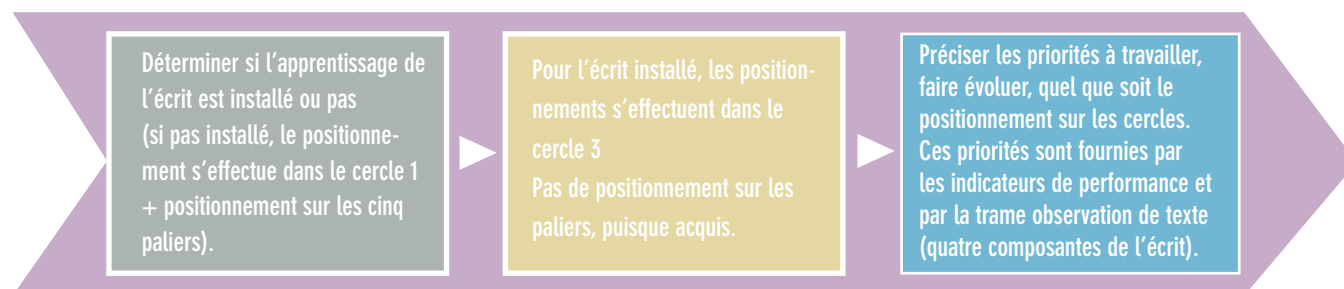
En observant la **mise en phrases** et le **choix de mots** en dernier lieu, on évite de focaliser d'emblée sur les composantes les plus susceptibles de comporter des erreurs morphosyntaxiques et orthographiques.

¹⁵ Créée par Martine MARQUILLO LARRUY et citée in L'interprétation de l'erreur, page 87, CLE International Paris 2002

Afin de faciliter les positionnements écrits et la définition d'objectifs à travailler en formation « Avenir Jeunes », examinons les compétences développées, en fonction des outils proposés. **A savoir :**

- Les quatre cercles de l'axe 11 « Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel » de la carte « Avenir Jeunes » ;
- Les critères d'observation et les indicateurs de performance associés aux quatre descripteurs de compétences ;
- Les 5 paliers dans le cheminement de l'apprentissage de la lecture-écriture (A1.1 vers A1) ;
- La trame pour l'analyse des productions écrites.

Positionnons à partir d'un regard et d'une méthodologie qui permettent de :



Axe 11 Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel		Niveaux d'observation des textes
Critères d'observation	Indicateurs de performance	
Modalités de production : planifiée, linéaire Cohérence entre sens et formes Quantité produite (en termes de mots) Ce critère n'est mobilisé que pour les écrits se situant sur les cinq paliers d'apprentissage de la lecture-écriture	Cercle 1 Comprend et produit des éléments liés à la situation d'énonciation (qui, à qui, quand, quoi). Peut avoir besoin de modèles pour produire un texte d'une quinzaine de mots. Produit des formes recevables dans le cadre d'interactions bienveillantes et récurrentes (conseiller mission locale, formateur).	Pragmatique Textuel et transphrastique Phrastique Infra-phrastique
	Cercle 2 Comprend des textes informatifs sur des sujets liés à son projet et son parcours Produit des listes, des demandes d'information, des mots d'excuse Mobilise l'inférence pour trouver du sens dans des textes variés	
	Cercle 3 Commence à maîtriser de nouveaux genres discursifs, en particulier ceux nécessaires à son projet. Relit et révise ses productions pour les améliorer Reformule et synthétise des éléments compris après une lecture	
	Cercle 4 Trouve des sens variés en cherchant si nécessaire des informations complémentaires pour expliciter des données Analyse ses productions et demande de relire pour vérifier ses écrits avant de les transmettre à des destinataires institutionnels.	

4 - LES ÉVALUATIONS ET LA CONSTRUCTION DES PARCOURS DANS « AVENIR JEUNES »

Le fil rouge des parcours de formation est l'axe « construction du projet professionnel », qu'il soit à construire ou à confirmer/approfondir. L'élaboration du projet se tisse avec et dans les compétences clés indispensables à ces évolutions. La carte de compétences « Avenir Jeunes » devient l'espace partagé de visibilité de l'évaluation des compétences du jeune.

La démarche d'évaluation-positionnement initiale constitue la pierre angulaire donnant lieu à la co-définition du parcours de formation avec le jeune.

Le maillage et l'interaction entre l'évaluation initiale, la formation, l'évaluation intermédiaire et l'évaluation finale constituent les éléments garantissant la cohérence et la lisibilité pour les bénéficiaires et pour l'ensemble des acteurs pouvant être appelés à intervenir tout au long des parcours individualisés, personnalisés.

La participation active de chaque jeune est sollicitée dès l'accès au dispositif et entraîne l'implication des missions locales.

➤ Les principes de l'approche évaluative, la posture des évaluateurs

Voici les principes structurants de la démarche d'évaluation induite par l'approche compétences :

Principe 1 : L'évaluateur cherche systématiquement des éléments sus, connus pouvant être mobilisés au service des situations proposées afin de reconnaître des compétences partielles, aussi embryonnaires soient-elles et d'éviter toute sorte de catégorisation dévalorisante pouvant induire des discriminations indirectes, à l'insu des évaluateurs.

Ce principe permet de situer des acquis pour établir des objectifs de progression par la suite et non pas de catégoriser les personnes.

Principe 2 : Tout jeune accédant à « Avenir Jeunes » découvre progressivement les axes de compétences travaillés dans le dispositif dans le cadre de l'évaluation initiale. Il sera sollicité à des moments précis pour s'auto-évaluer.

Ce principe suppose d'accepter que les compréhensions puissent être partielles et « qu'on n'a pas besoin de tout comprendre pour comprendre ». En particulier lorsque la complexité induite, par les mots ou les notions véhiculées par une compétence, est éloignée provisoirement de la zone proximale de développement¹⁶ de la personne évaluée.

Principe 3 : Toute évaluation est contextualisée et s'appuie sur des situations d'évaluation et non sur des tests. L'approche actionnelle proposée par les compétences clés et la carte de compétences « Avenir Jeunes » implique des mises en situation réelles ou simulées, reliées à l'action dans l'environnement socio-professionnel.

¹⁶ D'après le concept développé par L. VYGOTSKI

La mise en œuvre d'évaluations ancrées sur ces trois principes demande aux évaluateurs d'adopter une posture cohérente avec cette approche. Complexe parce qu'impliquante et interactive, la démarche d'évaluation-positionnement sollicite les évaluateurs pour :

- Expliciter les principes, la finalité et les objectifs des évaluations avant d'enclencher les entretiens et de proposer les activités d'évaluation ;
- Mener des entretiens et des interactions à visée évaluative ;
- Faire émerger des compétences et attendre la mise en mots des réponses ;
- Animer des moments collectifs dans le cadre d'activités interactives ;
- Analyser des retours d'enquête ou des observations d'environnement proposés aux jeunes de façon individuelle ou en petits groupes ;
- Analyser des écrits produits dans le cadre des situations évaluatives ;
- Positionner sur les axes de la carte de compétences en tenant compte des critères d'observation et des indicateurs de performance ;
- Analyser avec les jeunes les écarts entre l'auto-évaluation et les évaluations du référent sas ;
- Restituer aux jeunes, aux prescripteurs et aux organismes chargés de la prise en charge des parcours, les résultats des évaluations.

Pour assurer ces fonctions, l'évaluateur devra nécessairement s'approprier la carte, les cercles et leurs critères d'observation pour chaque axe de compétences ainsi que les indicateurs de performance.

Cette appropriation lui permettra d'évaluer, analyser, interagir, observer, évaluer-situer...

Lors des interactions orales, on laisse la place et le temps aux jeunes de comprendre la question posée, de réfléchir pour trouver la réponse, de demander de reformuler, de se tromper...

Selon les compétences évaluées initialement, les cheminements personnels et le type de projet, les finalités des parcours peuvent viser des cercles différents. Par exemple, selon le métier concerné, le degré d'exigence en communication orale peut être très différent de celui de la compétence écrite.

MÉTHODOLOGIE DES ÉVALUATIONS

➤ Le sas dans « avenir jeunes »

Le parcours au sein du dispositif « Avenir Jeunes » est rythmé par les évaluations effectuées dans le cadre du sas.

Cet espace d'évaluation accueille et accompagne chaque jeune tout au long de la construction et de la validation de son projet d'insertion professionnelle.

Il comporte trois moments d'évaluation : initiale, intermédiaire et finale. « Le guide du stagiaire » de la Région comprend des documents ressources, utiles pour les évaluations. Il est téléchargeable sur le site http://www.iledefrance.fr/fileadmin/contrib_folder/Rubriques/Formation-Emploi/GUIDE_STAGIAIRE_WEB.pdf

Au cours des années 2010 et 2011, les expérimentations menées et les groupes de travail mis en place pour façonner les situations d'évaluation ont proposé au comité de pilotage et au comité scientifique de la recherche action, des finalités et des objectifs spécifiques pour chaque évaluation qui sont présentés, ci-dessous :

Évaluation		
Initiale durée environ 12 heures	Intermédiaire durée environ 7 heures	Finale durée environ 5 heures
Finalité	Finalité	Finalité
Accéder au dispositif en ayant identifié les acquis et les priorités à travailler en formation.	Situer les nouveaux acquis et co-définir la suite du parcours en prenant appui sur l'évaluation initiale.	Evaluer les compétences acquises et consolider l'accès à la mise en œuvre de la suite de parcours la sortie d'Avenir Jeunes.
Objectifs	Objectifs	Objectifs
Valider et enrichir les éléments transmis par la mission locale (fiche liaison, pré-positionnement). Situer les acquis au sein de la carte de compétences. Co-définir et visualiser le parcours à enclencher. Co-définir les éléments prioritaires à travailler au sein de la formation. Communiquer tous les éléments évalués à l'organisme chargé de la première partie du parcours « Avenir Jeunes » au jeune et à la Mission Locale.	Mesurer les progrès et situer nouveaux les acquis. Interroger l'adéquation entre la formation suivie et les objectifs définis lors du positionnement initial. Définir de nouveaux objectifs : de nouveaux axes ou passage d'un cercle à un autre en fonction des priorités et du projet.	Evaluer les progrès par rapport aux axes travaillés Evaluer ce qui reste à faire par rapport au projet. Anticiper et communiquer avec le conseiller de la mission locale en amont de la sortie du dispositif « Avenir jeunes ».

➤ L'évaluation initiale

Le protocole conçu pour l'évaluation initiale est celui qui a été expérimenté et validé par le comité de pilotage et le comité scientifique de la recherche action. Cette évaluation prend appui sur un pré-positionnement qui rend compte des éléments saillants, il est transcrit sur la fiche de liaison par le conseiller de la mission locale.

Pour atteindre la finalité et les objectifs précisés sur le tableau descriptif précédent, des modalités de passation, des situations et/ou des activités sont élaborées.

La durée de l'évaluation des jeunes dont les compétences communicatives (axes 9-10-11) se situent au niveau A1.1 (cercle 1) sera réduite.

L'évaluation initiale : les phases et les dynamiques favorisant un positionnement progressif

La démarche d'évaluation organisée en phases implique de revenir à plusieurs reprises sur les axes avant de positionner les compétences sur les cercles de la carte.

Cette approche donne le temps à chaque jeune d'appréhender l'objet de l'évaluation, de donner du sens aux activités proposées et de faire émerger le maximum de compétences et de connaissances. Le positionnement se construit de façon dynamique, progressive et interactive et permet à chacun de prendre place selon les activités développées et les différentes modalités d'évaluation.

Le tableau qui est présenté, ci-après, retrace ce protocole. Plusieurs éléments peuvent être adaptés et varier selon le nombre d'évalués et la mise à disposition des ressources nécessaires.

Les activités sont proposées à titre indicatif et varient en fonction des acteurs. Par contre, ce qui a été validé dans le cadre du comité scientifique est invariant, à savoir :

- l'approche évaluative à partir de la carte de compétences « Avenir Jeunes »
- l'implication des stagiaires
- la notion de situation d'évaluation dans une logique transversale de compétences clés qui est en lien avec le projet professionnel, quel que soit son degré d'élaboration.
- Rappelons que l'évaluation initiale devra mesurer les compétences communicatives en français oral et écrit permettant d'accéder à « Avenir Jeunes ».

Ces compétences sont celles du cercle 1 concernant l'axe 9 « Parle de ses activités en réponse aux sollicitations », l'axe 10 « Se présente de façon partielle dans le cadre d'un entretien » et l'axe 11 « Comprend et remplit partiellement les écrits liés à son identité et son entrée en formation » de la carte.

Le protocole, présenté, ci-après, a été expérimenté dans le cadre des sas du dispositif 2010 entre septembre et fin novembre et complété au cours des expérimentations menées en 2011.

Quelques unes sont disponibles sur le site www.e-formpro.net/portail/516 afin d'illustrer concrètement le déroulement de l'évaluation initiale à travers les phases menant au positionnement initial sur la carte « Avenir Jeunes ».

Les axes 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11 et 12 sont évalués à plusieurs reprises, au cours de l'évaluation au travers des différentes situations proposées.

L'évaluateur tiendra compte de l'ensemble des performances pour positionner sur un axe et un cercle donnés. Ces performances seront consignées sur une grille de suivi.

A partir de la grille de suivi utilisée au cours de l'évaluation initiale, le positionnement du jeune sur la carte de compétences sera saisi sur l'outil Excel, fourni par la Région Ile-de-France.

Cet outil informatique garde en mémoire les évaluations initiale, intermédiaire et finale.

Il facilite également la visualisation des axes à travailler et des objectifs à atteindre pour établir le contrat de formation, le portefeuille ou livret de compétences. A l'issue de la formation, une attestation est éditée.

L'évaluation initiale permet de définir le volume d'heures de formation proposé au stagiaire et d'identifier les axes prioritaires.

PHASES ET OBJECTIFS, POINTS D'APPUI MÉTHODOLOGIQUE	AXES ÉVALUÉS	SITUATIONS D'ÉVALUATION, ACTIVITÉS, MODALITÉS
Phase 1 : Mettre le jeune en confiance et l'évaluation, en perspective pour éveiller la motivation. Poser le cadre et les modalités de l'évaluation, présenter globalement les phases suivantes. Mettre en place une grille de positionnement progressif des compétences. Cette grille permet un suivi personnalisé et sera utilisée également pour tracer les évaluations intermédiaire et finale.		Durée 1ère partie : 1 heure maximum Durée 2ème partie : 2 heures environ
1^{ère} partie Identifier, recueillir les éléments permettant de positionner le rapport au projet professionnel (axe 5), les éventuels obstacles personnels et analyser/évaluer la prise de conscience par le jeune (axe 4). Débuter l'évaluation des compétences en communication et analyser le rapport à la langue française (maternel ou premier, second, étranger) en utilisant les critères du tableau « rapport à la langue orale » (axe 10). Évaluer le degré de production écrite en lien avec les cercles 1-2 et si nécessaire les cinq paliers correspondant au cheminement A1.1 – A1 (vérifier les compétences en cercle 1 donnant accès à Avenir Jeunes). Vérifier que le jeune a les compétences du cercle 1 des axes 9, 10 et 11 afin de valider son entrée sur le pôle.	Axe 2 Se repérer et respecter les règlements, les codes sociaux Axe 4 Créer les conditions favorables à la réussite de son projet Axe 5 Construire son projet professionnel Axe 9 Mettre en avant ses compétences et les adapter à différentes situations à l'oral	<u>Entretien individuel</u>, semi-directif, dirigé sur soi, son parcours, ses attentes, ses projets (insister sur les centres d'intérêt). Discussion autour de la convocation transmise au jeune par le sas Exploration des obstacles pouvant freiner l'entrée et les évolutions dans son parcours. Production d'écrit sur son identité.
2^{ème} partie Faire que le jeune commence à se projeter dans la formation. Présenter la carte de compétences « Avenir Jeunes ». Explorer les compétences de communication, le rapport à ses compétences et ses centres d'intérêt Noter les éléments saillants de discours et de choix formulés afin de préciser les axes 5 et 9, analyser ces discours et la manière de valoriser les savoir-faire et les compétences personnelles (axes 8, 9). Analyser les liens existants –ou non – entre le projet exprimé, les expériences antérieures et les connaissances sur le métier/secteur visé. Explorer et mettre en discussion le rapport aux codes sociaux et aux règlements (axe 2)	Axe 10 Communiquer à l'oral dans le monde professionnel Axe 11 Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel Axe 12 Utiliser les ressources informatiques et numériques	<u>En collectif et en sous-groupes</u> Présentations croisées et formulation des attentes sur la formation au travers d'une activité ludique/interactive permettant de verbaliser ses centres d'intérêt et le projet professionnel envisagé. Présentation de la carte avec ou sans descripteurs, de façon interactive, progressive et ludique en faisant utiliser/croiser les mots clés de la présentation de chacun. Travail d'exploration personnelle en centre ou dans l'environnement social selon son degré d'autonomie Préparation de l'interview sur un métier/secteur professionnel (co-définir le lieu et les personnes à interviewer). Le travail exploratoire peut être mené également sur Internet. Constituer le dossier ASP, collecter les documents nécessaires au dossier.

PHASES ET OBJECTIFS, POINTS D'APPUI MÉTHODOLOGIQUE	AXES ÉVALUÉS	SITUATIONS D'ÉVALUATION, ACTIVITÉS, MODALITÉS
Phase 2 : Poser le cadre et les modalités de fonctionnement du parcours et préparer la co-définition du parcours.		
1^{ère} partie Présenter les axes évalués et positionner selon les indicateurs des axes 5, 8, 10 et 11. Conseil : il est souhaitable de constituer une banque de données sur les métiers et les secteurs récurrents et de prévoir des questionnaires types. Positionner le degré de compréhension, la production écrite à partir des indicateurs de l'axe 11 et des cinq paliers menant au niveau A1 si nécessaire.	Axe 5 Construire son projet professionnel Axe 10 Communiquer à l'oral dans le monde professionnel Axe 8 Travailler en groupe et en équipe Axe 11 Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel	Durée 1^{ère} partie : 2 heures maximum Durée 2^{ème} partie : 2 heures environ <u>En binôme, puis en collectif</u> Interactions orales, constitution d'un binôme : chacun présente le parcours et le projet de l'autre en s'appuyant sur des éléments évoqués en phase 1. Visionnage d'un film-métier (environ 10 mn). Echanges sur les impressions et les points de vue, en groupe (45 mn). <u>En individuel</u> Renseignement d'un questionnaire sur son projet professionnel (degrés de complexité variés permettant à tous de le remplir au moins partiellement).
2^{ème} partie Positionner sur l'axe 3 en interrogeant les indicateurs et en établissant les liens entre les axes 5 et 3. Analyser et mettre en relation les résultats de l'évaluation avec les indicateurs des axes 6 et 7. Evaluer la production écrite (quantité et qualité d'écrit produit) en tenant compte des indicateurs spécifiques à l'axe 11 et des composantes de l'écrit (pragmatique, textuelle, phrasique, infraphrasique). Si nécessaire, positionner sur les cinq paliers menant au niveau A1.	Axe 3 S'identifier à un ou des métiers Axe 7 Organiser et planifier son intégration professionnelle Axe 6 Mobiliser ses compétences mathématiques Axe 11 Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel	<u>En groupe et en sous-groupes</u> Retour sur les explorations effectuées entre les 2 parties de cette phase. Analyse des modalités de recherche, d'interview, des difficultés rencontrées et des éléments de réussite. <u>En individuel</u> Résolution de situations de calcul liées aux trajets-déplacements effectués. Proposer l'élaboration d'une lettre de demande de stage ou de formation à un responsable d'organisme ou d'entreprise (consigne orale selon le degré de compétence écrite).
Phase 3 : Co-définir le parcours.		
Proposer une auto-évaluation et faire identifier des axes à travailler prioritairement. Observer et écrire sur la grille de suivi le degré de compréhension des axes et les axes choisis. Etablir des liens avec les propos tenus dans les phases 1 et 2 pour effectuer un positionnement critérié sur le parcours à construire (axe 1) et les axes choisis par chaque jeune.	Variables selon les choix	Durée : 1h30 environ En grand groupe et en sous-groupes Faire choisir 3 axes prioritaires par le jeune. Auto-positionnement sur ces axes et sur les autres axes qui sont impactés.

PHASES ET OBJECTIFS, POINTS D'APPUI MÉTHODOLOGIQUE	AXES ÉVALUÉS	SITUATIONS D'ÉVALUATION, ACTIVITÉS, MODALITÉS
Phase 4 : Evaluer les compétences numériques, écrites et mathématiques en situation.		Durée : 2 heures environ
Evaluer de façon ciblée et reliée les compétences écrites, numériques et mathématiques. Proposer un scénario qui permet d'articuler l'ensemble des activités proposées autour d'une tâche à réaliser. Positionner sur les cercles correspondants en tenant compte des indicateurs respectifs.	Axe 6 Mobiliser ses compétences mathématiques Axe 11 Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel Axe 12 Utiliser les ressources informatiques et numériques	<u>En individuel</u> Situations d'évaluation en lien avec le contrat en alternance : - calculer le montant de la rémunération selon un nombre d'heures donné. - comparer deux bulletins de salaire d'une personne X avec le relevé d'absences et le planning hebdomadaire correspondant. Vérifiez si le montant est correct. Trois degrés de complexité seront proposés pour chaque situation. Support : « Guide du stagiaire de la formation professionnelle continue » de la Région Ile de France. Recherche personnalisée sur Internet en lien avec les phases 1-2-3
Phase 5 : Contractualiser le parcours.		Durée : 30 à 45 mn
Faire reformuler les attentes du jeune. Confronter l'auto-évaluation et l'évaluation. Confirmer l'adhésion du jeune au parcours dans le pôle. Co-définir les objectifs en lien avec la carte de compétences. Cosigner le contrat y compris avec le conseiller de la mission locale.	Pas d'évaluation ciblée	Entretien individuel et relecture du contrat d'objectifs Reformulation des attentes du jeune Positionnement à l'aide de l'outil Excel Avenir Jeunes fourni par la Région Retour sur l'évaluation des différents axes à travers les différentes situations et activités proposées Restitution de l'évaluation : retour sur l'auto-évaluation, explication des écarts pouvant exister avec l'évaluation ciblée. Signature du contrat.

➤ L'évaluation intermédiaire

Cette évaluation s'effectue à partir de la synthèse des retours de fin de séquences de formation des unités thématiques (projet professionnel avec plateaux techniques/stage, communication, TICE, projet collectif, remise à niveau). Ces retours sont réalisés également en lien avec la carte de compétences, les indicateurs et l'évaluation intermédiaire.

Selon les dominantes identifiées comme prioritaires lors de l'évaluation initiale des modalités de réalisation ont été établies pour l'évaluation intermédiaire :

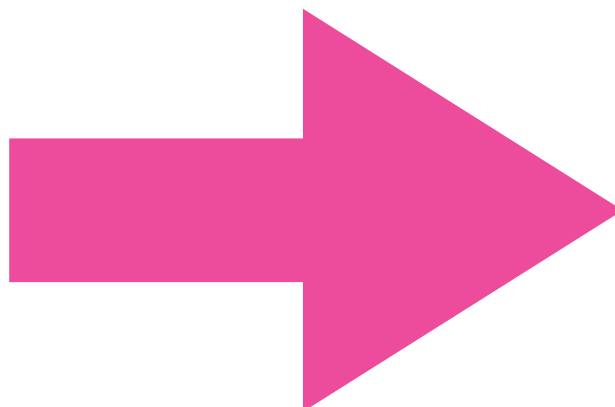
- projet professionnel (axe 5) ;
- communication (axes 9 et 10, axe 11) ;
- conditions de réussite du projet (axe 4).

Le protocole pour l'évaluation intermédiaire, présenté, ci-dessous, se déroule en quatre phases et s'étale sur environ 7 heures.

Cette évaluation s'effectue si possible après le premier stage en entreprise.

RAPPEL

L'évaluation intermédiaire est préparée en amont, en formation.



PHASES ET OBJECTIFS, POINTS D'APPUI MÉTHODOLOGIQUE	AXES ÉVALUÉS	SITUATIONS D'ÉVALUATION, ACTIVITÉS, MODALITÉS
Phase 1 : Établir des liens entre évaluation initiale, formation suivie. <i>Chaque référent formation prépare avec le jeune tous les éléments qui tracent les apprentissages effectués (unités obligatoires, projet collectif, remise à niveau).</i> Analyser à partir d'un même outil d'observations critériées les progrès effectués par le stagiaire: (échange des grilles de tracabilité) et les points ayant posé problème Expliquer les écarts par rapport à ce qui était prévu dans le contrat de formation.	Ceux qui avaient été identifiés comme prioritaires à développer (cf. positionnement initial et contrat d'objectifs).	Durée : maximum 3 heures Les modalités sont plurielles. Le référent sas peut se déplacer sur le centre de formation, et rencontrer les jeunes en groupe puis en individuel. Voici quelques questions de cadrage facilitant le recensement des éléments clés : La formation a-t-elle permis de travailler les prérequis ? Lesquels ? Un carnet de bord a-t-il été réalisé ? Existe-t-il un planning de formation ? (le référent sas peut s'y référer) Qu'est-ce que la formation a permis d'approfondir ou de révéler ? Comment ? Pourquoi ?
Proposer au jeune de s'auto-évaluer sur les axes retenus lors du positionnement initial. L'auto-évaluation sera étayée par des éléments factuels tracés lors des retours de plateaux techniques et du stage en entreprise. Reprendre la grille de suivi personnalisée remplie lors du positionnement initial et vérifier les indicateurs de performance ayant été atteints.	L'ensemble des axes de la carte ayant été travaillé/développés pendant la formation	Dans quel secteur d'activité avez-vous fait votre stage ? Quel est votre projet professionnel ? Donner deux arguments qui expliquent votre choix. Avez-vous fait votre stage dans le secteur choisi ? Si non pourquoi ? Validez-vous votre projet professionnel ? Souhaitez-vous découvrir un autre métier ? Lequel ?
Prévoir un jeu de rôles en situation qui permettra au référent sas d'évaluer les différents axes. Utiliser le livret d'apprentissage ou carnet de bord en appui des interactions.	Axes 1, 2, 3, 5, 8, 10	En collectif, deux consignes, à tour de rôle le jeune raconte son expérience en formation ou en stage en entreprise et il écoute/interroge les autres. Chaque jeune présente les points sur lesquels il a avancé. Cet échange permet d'évaluer les compétences de reformulation et d'explicitation orale, les compétences relationnelles et le travail en groupe. Canevas possible pour l'entretien individuel : Quels sont les moments où vous vous êtes senti à l'aise pendant la formation, y compris durant le stage en entreprise ? Explicitiez les situations et les moments professionnels correspondants. Qu'avez-vous appris durant la formation ou le stage ? Précisez les liens avec les axes de compétences prévus pour votre parcours. Comment avez-vous résolu les obstacles rencontrés et exécuté les tâches demandées ?

PHASES ET OBJECTIFS, POINTS D'APPUI MÉTHODOLOGIQUE	AXES ÉVALUÉS	SITUATIONS D'ÉVALUATION, ACTIVITÉS, MODALITÉS
Phase 2 : Préparer la suite du parcours, s'assurer de la pertinence du projet.		Durée environ : environ 2 heures
Positionner de façon fine en mesurant les écarts qualitatifs avec les indicateurs des compétences à atteindre en cercle 3 et/ou 4.	Axes 5 et 3	En individuel, scénario conçu à partir des situations professionnelles rencontrées dans le secteur professionnel visé et pour le métier souhaité. Des moments de réflexivité sur le projet et le degré d'identification personnelle aux réalités du métier et de l'emploi visés peuvent être proposés collectivement.
Mesurer les compétences écrites nécessaires à la réalisation du projet visé. Evaluer le rapport à l'erreur et le degré d'autonomie à l'écrit. Vérifier la cohérence entre les arguments utilisés et la réalisation du projet. Identifier les indicateurs de performance à travailler au regard des compétences ciblées pour la suite du parcours.	Axes 5 et 11	Se préparer à trouver un deuxième stage. Rédiger une lettre de demande de stage en entreprise. Auto-évaluer son écrit par rapport à des critères de cohérence (sens-formes) explicités par l'évaluateur. Le stagiaire devra mettre en lien les activités réalisées en formation, les compétences développées et les compétences requises pour son projet.

PHASES ET OBJECTIFS, POINTS D'APPUI MÉTHODOLOGIQUE	AXES ÉVALUÉS	SITUATIONS D'ÉVALUATION, ACTIVITÉS, MODALITÉS
Phase 3 : Evaluer les besoins en communication, en remise à niveau. Utiliser tous les éléments produits par chaque stagiaire durant les phases 1 et 2 sur le choix de projet professionnel. Mesurer les écarts entre les compétences requises pour le projet souhaité et les compétences évaluées notamment lorsque le projet vise une qualification ou un concours. Définir les axes prioritaires à travailler lors de la dernière partie du parcours Avenir Jeunes.	Axes 10, 9, 5, 1 (6-12)	Durée : maximum 2 heures Les modalités se déclinent en fonction du projet professionnel et de la voie pour y accéder (formation, contrat en alternance ou emploi). Des simulations, proposant des interactions avec des employeurs potentiels, des responsables de centres de formation, selon les secteurs professionnels représentés, pourront s'effectuer en petits groupes créés en fonction de la proximité des projets personnels Cette phase est structurée en : préparation des simulations, mise en jeu, débriefing.
Phase 4 : Contractualiser de façon concertée les objectifs de suite de parcours. Revenir en entretien individuel sur les résultats des évaluations réalisées lors des trois phases. Confronter les évaluations (formateur référent + référent sas) et les auto-évaluations pour bien préciser les objectifs à poursuivre.	Pas d'évaluation Identification des axes prioritaires à travailler	Durée : environ 30 minutes Entretien individuel Positionnement à l'aide de l'outil Excel « Avenir Jeunes » proposé par la Région. Identification visuelle des progrès accomplis par le stagiaire.

➤ L'évaluation finale

Cette évaluation s'effectue à partir de la synthèse des retours de fin de séquences de formation des unités thématiques (plateaux techniques, projet collectif, remise à niveau...etc.) réalisés également en lien avec la carte de compétences et l'évaluation intermédiaire.

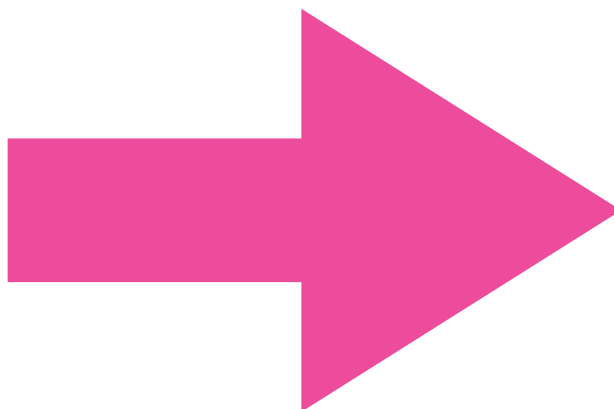
On veillera aux modalités de rendu du parcours du stagiaire sur « Avenir Jeunes » (apports, transformations, obstacles, stratégies) Ce rendu prendra appui sur une présentation de son projet, sur le portefeuille de compétences du stagiaire et sur les retours des formateurs référents ayant accompagné le parcours du stagiaire sur « Avenir Jeunes ».

Il est conseillé d'effectuer l'évaluation finale en trois moments distincts pour préparer progressivement la sortie du dispositif et construire, avec le stagiaire d'une part, avec son conseiller mission locale d'autre part, la suite de parcours et la mise en œuvre du projet en évitant les ruptures. Selon le projet et le degré d'élaboration de la suite de parcours, les phases 2 et 3 seront proposées à la suite par demi-journée distincte.

Le protocole pour l'évaluation finale est présenté, ci-après, il comporte trois phases et s'étale sur environ 5 heures.

RAPPEL

L'évaluation finale est préparée en amont, en formation.



PHASES ET OBJECTIFS, POINTS D'APPUI MÉTHODOLOGIQUE	AXES ÉVALUÉS	SITUATIONS D'ÉVALUATION, ACTIVITÉS, MODALITÉS
Phase 1 : Faire un point avec le réfèrent formation et le stagiaire par rapport aux objectifs de l'évaluation intermédiaire. Préparer les outils et les éléments à fournir pour la phase 2.		Durée : 1 heure
<i>Chaque réfèrent formation prépare avec le jeune tous les éléments qui tracent les apprentissages effectués (unités obligatoires, projet collectif, remise à niveau).</i> Animer un entretien tripartite. Il est proposé quinze jours avant la phase 2, il permet au jeune d'exprimer son degré d'autonomie. Le réfèrent sas évalue les axes 9, 10, mais également les axes 2-7-8.	Axes 9, 10 2, 7, 8	Entretien, analyse et mis en discussion des traces du parcours entre le stagiaire, le réfèrent formation et le réfèrent sas.
Phase 2 : Evaluer les compétences et formaliser les acquis en lien avec la carte « Avenir Jeunes ».		Durée : maximum 3 heures
Faire des liens entre les évaluations initiale et intermédiaire pour faciliter l'évaluation de l'axe 1 en relation avec les axes 3 et 5. Préparer le stagiaire à expliquer à son conseiller de la mission locale et aux professionnels de l'emploi et/ou de la formation qualifiante, son parcours et le projet visé.	Axes 1, 3, 5 8, 9	Les activités proposées visent la verbalisation des compétences et la mise en cohérence de tous les éléments composant le parcours effectué dans le pôle. Exemple d'activité : - Revoir le déroulé de son parcours, avec comme consigne : « Vous allez classer et organiser l'ensemble des éléments de votre parcours en lien avec votre projet (axes 5 et 3) ». - Présenter votre parcours en expliquant tout ce que vous avez fait/appris. - Expliquer la suite de votre parcours et les démarches à mettre en place pour la réaliser (quand, auprès de qui, comment) ?
Phase 3 : Etablir une attestation de compétences, formaliser les modalités de suite de parcours, en particulier avec le conseiller de la mission locale		Durée : maximum 1 heure
Le réfèrent sas aura analysé les productions du stagiaire (phases 1 et 2) afin de lui restituer son positionnement final et lui remettre son attestation de compétences. Etablir les modalités de communication avec le conseiller de la mission locale destinataire de l'évaluation finale		Entretien personnalisé Positionnement à l'aide de l'outil Excel Avenir Jeunes Edition d'une attestation de compétences.

5 - CONCLUSION ET MISE EN PERSPECTIVE

➤ Vérification des hypothèses de la recherche action

Deux hypothèses de la recherche action ont été vérifiées, suite aux travaux menés entre mars 2010 et juin 2011 :

- 1 ➔ l'entrée «compétences» maillée aux logiques de projet et de parcours agit comme levier sur deux éléments : la clarification du dispositif Avenir Jeunes et la motivation des jeunes. Cette approche qui reconnaît d'abord les acquis et qui va chercher les besoins ensuite, est un gage de motivation.
- 2 ➔ la co-construction de l'outil par l'ensemble des acteurs et le changement de paradigme concernant les catégorisations linguistiques facilitent le traitement égalitaire des jeunes y compris ceux qui présentent des besoins linguistiques.

L'approche développée implique trois principes :

- le traitement de la complexité quel que soit le degré de maîtrise de compétences. On n'élude pas la complexité, on l'aborde partiellement, progressivement.
- l'acceptation de la notion de compréhension partielle en progression, côté professionnels et côté stagiaires.
- l'appropriation des nouveaux indicateurs est très complexe. Cette phase là n'est pas aujourd'hui accomplie.

les expérimentateurs ont dû focaliser sur l'appropriation de la carte de compétences et sur la démarche évaluative d'ensemble. Ces appropriations se feront de façon progressive par l'action et par la mutualisation.

A l'avenir, il faudra répondre à une première question importante : « comment le parcours de formation va-t-il répondre aux besoins des jeunes qui ont été identifiés lors de la phase d'évaluation initiale ? ».

Les stagiaires qui ont été évalués avec l'outil « carte de compétences Avenir Jeunes » sont en attente d'un parcours de formation qui leur permette de développer les compétences ainsi identifiées et qui sont nécessaires à la construction de leur projet professionnel. Devenus acteurs lors de l'évaluation, les jeunes entendent rester au cœur de la dynamique de formation.

Une deuxième question émerge : « quelles ingénieries pédagogiques sont à proposer dans les parcours de formation, inscrites dans les préconisations du sas, à l'issue des évaluations ? ».

Enfin, un objet reste à construire et expérimenter sur les différents territoires, à savoir l'ingénierie du pré-positionnement. Il faudra définir les modalités, les variantes, les outils de communication entre missions locales, les opérateurs du positionnement/évaluation d'« Avenir Jeunes » et les jeunes.

➤ Les modalités d'appropriation par les professionnels

L'appropriation des descripteurs de compétences de chaque cercle et leurs indicateurs de performance par les intervenants dans le programme « Avenir Jeunes » constitue un élément clé à l'utilisation véritable de ces outils, complexes et nombreux.

Pour faciliter cette appropriation, il est fortement conseillé une appréhension globale de ces modalités.

Les professionnels, appelés à utiliser ces outils, seront interrogés dans leur identité professionnelle, chacun d'eux étant plutôt généralement expert dans un domaine spécifique « métiers », « linguistique » ou « projet professionnel ».

La démarche d'appropriation est **progressive et actionnelle**. Elle se fera par **approximations successives** et par la **mise en pratique** dans des situations d'évaluation pour les uns, en situation de formation pour les autres.

Le va-et-vient constant entre la lecture et la mise en lien des critères et des indicateurs avec des cas concrets de personnes évaluées est un facilitateur important d'appropriation.

Le travail en équipe et la confrontation des expériences entre collègues et partenaires devient un autre aspect accélérant les processus d'appropriation.

Plus les professionnels accepteront leur maîtrise partielle mais croissante, plus ils seront en mesure d'oser proposer de la complexité aux jeunes dans le cadre de leurs interventions et de valoriser leurs compétences partielles

👉 Les ressources en ligne proposées par la Région Île-de-France

Des ressources sont mises à disposition des organismes de formation sur le site : <http://www.e-formpro.net/portail/516>. Cliquer sur l'onglet recherche action.

Des exemples de situations d'évaluation maillées entre elles et interrogeant simultanément plusieurs axes de la carte de compétences sont proposées ainsi que des productions élaborées lors des différentes phases de la recherche action. Sont également disponibles les synthèses des ateliers conduits durant l'année 2010 et l'année 2011.

6 - LES COMITÉS DE VALIDATION DE LA RECHERCHE ACTION

Deux comités ont été réunis au long de la recherche action :

- ❶ le comité de pilotage
- ❷ le comité scientifique.

Le comité de pilotage est composé :

- des directeurs représentant des missions locales,
- du chargé de mission nationale « Langues et Compétences clés » de la DGESCO – Education Nationale,
- de la chef du service « Accès à l'emploi » de la DIRECCTE,
- du chargé de mission compétences clés pour la DGEFP,
- des coordonnateurs des Missions Générales d'Insertion des rectorats franciliens,
- du chargé régional de la mission « Lutte contre l'illettrisme »,
- des universitaires retenus pour encadrer la recherche action,
- de représentants des services de la Région à l'unité Développement et à l'unité Lycées,

Sa mission :

- ajuster, compléter, valider les propositions émergeant des groupes de travail territoriaux ;
- faciliter la prise de recul des acteurs investis dans le travail de coproduction ;
- préparer la mise en expérimentation des outils coproduits de façon à profiter des dynamiques portées par les coproductions territoriales ;
- mettre en synergie, autour de la thématique de l'insertion professionnelle des jeunes, des acteurs institutionnels partenaires.

Le comité de pilotage s'est réuni tous les trois mois.

Le comité scientifique à visée technique est composé de :

- Marie-José BARBOT, professeure émérite, université de Lille III
- Patrick CHARDENET, maître de conférences en sciences du langage, université Franche Comté, détaché auprès de l'Agence Universitaire de la Francophonie ;
- Michèle GUIGUE, professeur des universités en sciences de l'éducation, université Lille III
- Florence MOURLHON DALLIES, maître de conférences en sciences du langage université Paris III ;
- Thierry PELLETIER, chargé de mission nationale « Langues et Compétences clés », DGESCO.

L'ensemble de la recherche action a été coordonnée par :

- Mariela DE FERRARI, didacticienne des langues, CO-ALTERNATIVES
- Patricia POTTIER avec Brigitte VELGHE, Nouredine TOUKAL, Brigitte NAIGEON et Hubert BONNEAU, chargés de mission ingénierie de l'équipe « Avenir Jeunes » à la direction de la formation professionnelle de la Région Ile-de-France.

La mission du comité de pilotage est de valider et d'enrichir les outils produits.

7 - CE QU'EN DISENT LES EXPERTS DU COMITÉ SCIENTIFIQUE ET RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

L'autonomisation par Marie-José BARBOT,

Professeure émérite, université Lille III

Définition de s'autonomiser : redonner du sens à l'action de (se) former.

L'action entreprise au sein du dispositif « Avenir Jeunes » s'inscrit dans la lignée de l'œuvre de Bertrand SCHWARTZ (1978) par la place donnée à l'autonomie comme cet extrait d'un rapport sur l'éducation permanente du Conseil de la Coopération Culturelle dont il est l'auteur, le montre :

Les « Fondements » proposaient une politique de l'éducation permanente qui, fondée sur trois principes profondément liés entre eux, déterminerait la mise en place de rapports sociaux nouveaux :

- offrir à tous des chances aussi égales que possible ;
- rendre possible l'exercice de la responsabilité et développer la responsabilisation et l'autonomie en faisant participer au maximum les personnes à leur formation ;
- permettre à chacun de mobiliser son potentiel en assurant sa propre unité, la condition étant la globalisation de son éducation.

Egalisation, participation, globalisation : telles sont les trois idées forces que nous avons utilisées pour notre diagnostic général et pour nos propositions. Telles, elles étaient aussi pour le groupe d'experts sur l'éducation des adultes dont le rapport (1) rappelle que, « si les principes centraux de la démocratie et du respect des droits de l'homme forment une trame solide et commune à tous les pays membres du Conseil de l'Europe », alors les objectifs essentiels sont bien « l'autonomie responsable, l'égalité des

chances, l'accomplissement personnel ».

Elle constitue un défi aujourd'hui encore, dans la mesure où paradoxalement, si l'autonomie comme principe éducatif ne relève plus comme dans les années 1968 d'une approche alternative, contestataire, elle peut être l'objet de dérive, de contresens ou de manipulation dans une visée d'économie.

Il convient donc de revenir sur ce concept d'autonomie dans l'éducation pour tenter de mieux le comprendre et de savoir comment mettre en œuvre des processus d'autonomisation : le véritable problème pédagogique qui se pose est donc, dans un premier temps, celui de la mise en place de systèmes d'apprentissage qui permettent à la fois l'acquisition de l'autonomie et un apprentissage autodirigé » (CEM-BALO-HOLEC, 1973).

Nous proposons ici 9 points d'ancrage du dispositif « Avenir Jeunes » par rapport à l'autonomie :

1. Il convient de rappeler que ce n'est pas un phénomène de mode, comme le texte de Schwartz le montrait déjà ci-dessus : l'autonomisation s'inscrit dans un courant d'idées qui place l'apprenant comme sujet de son apprentissage¹⁷ en termes d'implication, de besoins, de projet et de motivation. L'examen des 12 axes et des 4 cercles de la carte de compétences « Avenir Jeunes » montrent la capitalisation de ces différents courants.

¹⁷ Depuis Comenius au début du 17^e s., J-J ROUSSEAU, J. J. DEWEY et la théorie de « Learning by doing », l'utilisation de contrats par H. PARKHURST, l'attitude de réceptivité et d'écoute du maître de M. MONTESSORI ; les courants de pédagogie active représentés par O. DECROLY, C. FREINET, H. WALLON et E. CLAPAREDE ; les apports de la formation pour adultes avec le grand P. FREIRE puis M. KNOWLES, A. Tough, S. MICHEL...

2. L'autonomie est à la fois finalité et moyen. Comme finalité c'est une visée, jamais atteinte, un Graal dont la personne s'approche. Pour ce faire, des activités et des expériences sont nécessaires ce qui implique de privilégier et choisir un certain type de pédagogie (différenciée, de groupe, de l'implication, du projet) fondée sur le socioconstructivisme : l'autonomie est une capacité psychologique, un potentiel qui se développe dans des interactions.

L'apprenant, en prenant en charge ses responsabilités dans son propre apprentissage et projet professionnel, apprend à apprendre ouvertement, cognitivement et explicitement.

En fait, l'autonomie est une valeur éthique forte, comme l'a établi Kant où le sujet est responsable mais à la différence de l'individualisme, elle implique une responsabilité solidaire.

C'est au moment où l'apprenant doit relever les défis que lance la communication dans les situations et les conditions de la vie réelle, que nous découvrons dans quelle mesure il/elle a l'indépendance et l'assurance requises pour relever ces défis, s'il/elle a la capacité aussi bien de mettre en œuvre ce qui a été acquis que de découvrir ce qui ne l'a pas été mais est maintenant requis.

C'est cette capacité et cette disposition à agir de manière indépendante en sujet social responsable, à prendre en charge ses actions et son apprentissage dans la réalisation de ses besoins, qui caractérisent l'autonomie. (J. TRIM 1988).

Il est donc important comme le fait ce guide méthodologique, de préciser les outils et techniques formalisés à partir d'expérimentations car comme ce texte de Henri HOLEC (1988) membre aussi du conseil de l'Europe l'écrit, l'autonomie : « C'est aussi savoir s'y prendre pour définir CE QUE l'on va apprendre en fonction de ses besoins et /ou de l'acquisition déjà réalisée, COMMENT l'on va apprendre (choix des documents et des supports et modes d'emploi de ces supports) et COMMENT EVALUER les résultats atteints ainsi que la pertinence des décisions prises en ce qui concerne le QUOI et le COMMENT ».

3. Il est important de placer l'autonomie comme valeur éducative fondamentale car elle constitue le lien entre le développement personnel (psyché, affect), l'éducation et la société comme l'écrit (CASTORIADIS 1997).

« D'où le rôle énorme de l'éducation et la nécessité d'une réforme radicale de l'éducation pour en faire une véritable païdaïa comme disaient les grecs, une païdaïa de l'autonomie, une éducation

pour l'autonomie et vers l'autonomie, qui amène ceux qui sont éduqués - et pas seulement les enfants- à s'interroger constamment pour savoir s'ils agissent en connaissance de cause plutôt qu'emportés par une passion ou par un préjugé ».

4. L'autonomie, si elle est naturelle, n'est pas donnée.

C'est un processus, une visée auxquels s'opposent des obstacles sociaux et scolaires dont doivent tenir compte les formateurs : « Un nombre considérable de personnes éprouvant un besoin de formation vivent avec angoisse les responsabilités participatives qui leur sont offertes et se trouvent inhibées pour en user. C'est le résultat de leur formation scolaire de caractère directif, prolongée par des activités professionnelles conditionnantes et aliénantes » comme l'affirme Bertrand Schwartz.

On touche à la construction de la personnalité en profondeur puisqu'il s'agit du rapport personnel de chacun à la dépendance et aux rapports de pouvoir. Les changements impliqués affectent plusieurs dimensions de l'apprenant qu'il s'agisse de savoir-faire, de valeurs, d'attitudes ou aussi d'image de soi, comme l'écrit Albert MOYNE (1982, p 48) qui a suivi les expériences de travail autonome en France depuis 1974.

Il faut être attentif et non prosélyte : « l'autonomie est moins un état qu'une sorte de mouvement, de progression sans cesse en proie à des forces contraires, à des zones d'obscurité, à des inerties qui contrarient son énergie et qui peuvent se situer aussi bien sur le plan affectif qu'intellectuel, sans oublier, nous le verrons, le plan institutionnel ».

En effet, dit-il, « Au fond, il ne s'agit pas de penser dépendance et autonomie comme deux états contradictoires ou pire exclusifs mais comme deux états symétriques dont l'être humain a besoin pour devenir lui-même..

L'autonomie touche à des aspects psychologiques profonds de la personnalité (rapport à la dépendance, à l'autorité) qu'il faut respecter et traiter avec retenue. Par conséquent il est essentiel de ne pas faire de prosélytisme (à mon commandement, soyez autonome !) et de respecter les rythmes de chacun, « Ne l'éveillez pas avant qu'il ne veuille ».

Une personne peut avoir besoin de guidage un jour alors que la veille elle revendiquait plus d'indépendance.

5. Le dispositif, les ressources et l'accompagnement dans « Avenir Jeunes ».

Le dispositif pédagogique favorise la prise en main progressive de décisions par l'apprenant en lui proposant une grille et un espace-temps adaptés : les pratiques mises en place dans cette orientation ont pour visée l'« autonomisation » de l'apprenant, c'est-à-dire le développement de sa capacité d'apprendre.

Ce sont des pratiques dans lesquelles les activités proposées ont pour but de permettre à l'apprenant d'APPRENDRE à APPRENDRE, c'est à dire d'acquérir les SAVOIRS et les SAVOIR-FAIRE indispensables pour définir QUOI apprendre, COMMENT apprendre, et COMMENT s'évaluer (HOLEC 1979).

Comme le souligne MARTUCELLI (2002), l'autonomie sur le plan social relève de « supports » même si dans certains cas ceux-ci sont invisibles (argent, réseau...).

Le rôle nouveau de l'institution est de permettre l'accessibilité à des ressources qui vont favoriser l'autonomisation, c'est assurer le développement de « capacités » dont parle SEN (1973) qui montre que le problème n'est pas tant l'existence de ressources que celui de l'accès à ces ressources et de savoir les exploiter.

Ici l'autonomisation implique une relation éducative d'étayage (BRUNER, 1983) ou d'accompagnement autonomisant (BARBOT) qui repose sur une écoute, un principe éthique de réciprocité et de respect, mais aussi sur un contrat lié à l'apprentissage.

L'enjeu n'est pas seulement psychologique mais l'acquisition de différents types de savoirs réflexifs, cognitifs et opérationnels comme l'établit la carte de compétences.

Le formateur a donc un rôle d'accompagnateur. Par ailleurs, l'autonomie n'est pas synonyme d'individualisme, selon lequel le « moi » est supérieur aux autres « moi » par rapport auxquels il doit s'affirmer dans la compétitivité, mais de travail en coopération. Elle implique de prendre en compte l'environnement et la société et de se construire par des interactions.

L'autonomie ne signifie pas la solitude : le travail en binômes, en groupes accélère l'autonomisation des apprenants comme l'ont montré des expérimentations d'Avenir Jeunes.

6. Dans l'apprentissage, il s'agit de développer une compétence d'apprentissage ou la métacognition

: « apprendre à apprendre ».

Trop souvent on part du présupposé que tout le monde sait apprendre et pourtant que signifie pour chacun une consigne telle que « Vous apprenez votre leçon » ?

La réflexivité est sollicitée sur les 12 axes et devrait permettre de développer les opérations mentales d'abstraction fondamentales dans les processus d'apprentissage (MARI BARTH 1987 1994).

7. Une autre dimension de l'autonomie prise en compte par la carte de compétences est celle de la maîtrise des outils que constituent les technologies de l'information et de la communication (TIC). Si on ne veut pas que les TIC creusent les écarts entre ceux qui ont Internet à la maison et les autres, il faut apprendre à les utiliser.

On se trouve devant la nécessité de trouver des archétypes d'apprentissage adaptés à la société de communication comme la société de tradition orale l'avait fait.

8. L'autonomie n'est ni une question d'âge, ni de niveau. Il est à noter par exemple que l'expérience de la vie chez des jeunes inscrits dans des dispositifs 16-18 ans au parcours chaotique (BIGOT 2005) a développé cette capacité (réactivité, prise de décisions, débrouillardise, inventivité...) plus que chez des enfants scolarisés régulièrement.

9. Sur le plan éthique, l'autonomie se développe au contact de l'autrui dans une relation de respect. L'autre ne peut se réduire à des connaissances sur lui, sur sa culture, il est infini comme l'établit LEVINAS (1971).

Trop souvent des appellations de l'autre ne parlant pas français le stigmatisent. Comme on parle d'anglicistes, il faut parler de francisants et non désigner les sujets par ce qu'ils n'ont pas comme le dénonce BAUMAN (2004).

Il existe des niveaux de langue car l'apprentissage est passage comme le propose la carte de compétences et c'est un des points à nos yeux essentiels du dispositif « Avenir jeunes » de remettre en question les termes employés pour nommer l'autre.

En perspective, il est important maintenant de continuer, dans le cadre de la recherche-action, à optimiser le développement de l'autonomie en observant à partir de productions mais aussi d'entretiens quels sont les moments fondateurs, les activités qui permettent de développer les différents types d'autonomie langagière, cognitive, sociale, professionnelle qui vont interagir.

L'approche évaluative par Patrick CHARDENET,

Maître de conférences en sciences du langage, université de Franche Comté, détaché auprès de l'Agence Universitaire de la Francophonie

« La société de compétition dans laquelle nous sommes entrés a installé un paradigme idéologique exigeant de chacun constamment et partout des performances dont les modèles sont puisés dans des niveaux de réussite entre une moyenne normalisée et une excellence athlétique. Elle semble ainsi exclure tout citoyen, tout système qui ne participerait pas au processus de mise en place de cette rationalité des excès entre l'excellence et l'échec.

Ce processus est logiquement articulé avec le développement de l'offre de formation et un marché des certifications qui est passé en trente quarante ans de l'artisanat à l'industrialisation avec ce que cela comporte d'avantages en matière d'investissements et de contrainte rationnelle du point de vue du modèle économique.

Il est donc remarquable qu'un Service Public Régional de Formation et d'Insertion Professionnelles mette en place les conditions d'élaboration d'un projet de dispositif de formation où l'évaluation ne serait pas reléguée au rang d'instrument de sélection sociale, mais plutôt mise en valeur comme outil d'appropriation de connaissances et de compétences par le sujet social apprenant et par le sujet social formateur. Le dialogue pédagogique d'évaluation constituant ici un instrument de valorisation et d'insertion orienté vers la réussite individuelle dans le collectif social versus la concurrence entre individus.

Parmi les principes du cahier des charges, l'adaptabilité et l'individualisation de l'offre de formation avec la participation des bénéficiaires, représentent des défis face aux modèles d'évaluation existants, que l'organisation pédagogique du pôle de projet professionnel a su relever par la construction d'une carte de compétences autour d'axes (référentiel de compétences) et de cercles dont les quatre niveaux concentriques déterminent des potentiels d'action autonome des sujets dans l'espace social. Un instrument de base à l'usage des acteurs formateurs et apprenants complète la ressource, sous la forme

de critères d'observation et paramètres de performance qui permet à l'évalué et à l'évaluateur, de construire ce dialogue.

Les fondements théoriques qui inspirent cette démarche à la fois ambitieuse et sérieusement étayée par l'outil et les séances de présentation et d'implication des acteurs de formation, reposent sur la prise en compte de l'évaluation en tant que qualité partagée. C'est le langage qui permet à l'être humain d'organiser les objets matériels et immatériels dans des catégories, à opérer des hiérarchies par des classements et de porter des jugements.

Le jeune enfant évalue les voix, les odeurs pour repérer sa mère, ses parents, ses proches, que sa mémoire classe. Puis il les distance dans l'espace et les risque. Nous savons ainsi évaluer rapidement notre capacité à traverser la rue munis de tel ou tel critère (circulation, distance, état de la chaussée, poids à transporter...). Nous évaluons tout, en ce moment le lecteur évalue mon texte à partir d'une opération d'inférence. Cette capacité évaluative naturelle permet de mettre en valeur la compétence d'évaluation en jeu dans l'acte d'évaluation formel que requiert le dispositif social de formation.

Il y a là une cohérence élevée avec le fait que tout jeune admis en pôle de projet professionnel se voit impérativement proposer un contrat de formation qui formalise son parcours. Le contrat de formation inclut un contrat d'évaluation partagé où les connaissances / compétences du sujet commencent, s'arrêtent et se lient là où commencent, s'arrêtent et se lient d'autres compétences sur les axes et dans l'exercice de leur pratique sociale : identifier et s'identifier; se confronter et s'impliquer; confirmer et expérimenter; mettre en œuvre et gérer ».

La langue à des fins professionnelles par Florence MOURLHON-DALLIES,

Maître de conférences en sciences du langage, université Paris III

« La maîtrise de la langue à des fins professionnelles a longtemps été une problématique chère à un sous domaine de la didactique du français langue étrangère : le français sur objectifs spécifiques. Cependant, à partir des années 2003-2004, cette question a débordé du champ du français langue étrangère pour concerner également les migrants et les natifs, dans le cadre d'une réflexion plus générale sur les compétences clés pour l'emploi, que l'on veuille se maintenir à un poste impacté par des évolutions technologiques et structurelles ou que l'on se situe dans un projet d'insertion professionnelle.

Dans la foulée de la loi du 4 mai 2004, le Français Compétence Professionnelle a émergé comme déclinaison opérationnelle du Français Langue Professionnelle, lequel constitue un courant neuf pour la didactique des langues.

Quelques années après, il est désormais possible d'étendre la réflexion initialement tournée vers des branches professionnelles et vers des métiers précis (dans le BTP, l'hôtellerie, l'aide à la personne, la fonction publique territoriale) à l'ensemble des activités possibles, du moment qu'on se focalise sur le socle de compétences communes à tout emploi.

Ainsi, la carte de compétences établie dans le cadre du projet « Avenir Jeunes » capitalise toute une méthodologie d'explicitation des compétences mises en mouvement par le fait même de travailler.

Elle permet de visualiser « ce que travailler veut dire » et constitue à ce titre un outil précieux pour le formateur comme le jeune, qui peut se situer d'un simple coup d'œil sur des axes de compétences différenciées. Les objectifs de positionnement de

chaque entrant dans le dispositif ont donc été atteints ; de même, chaque jeune peut désormais identifier des objectifs partiels et réalistes, ce qui lui permet de se projeter dans un projet formatif clarifié et d'y adhérer.

La feuille de route pour l'a/Avenir est cependant impressionnante. Il reste en effet à construire des parcours de progression d'un cercle à l'autre de la carte des compétences, notamment entre les cercles 3 et 4, afin que la démarche personnelle amorcée par le jeune aboutisse à un point d'accroche concret (stage, emploi, formation, qualification) au monde du travail. Cela suppose de penser une ingénierie langagière qui s'articule pleinement à des dispositifs institutionnels existants (ou à construire).

Sur un autre plan, la recherche de transversalité, qui permet seule de toucher le plus grand nombre de jeunes d'horizons et d'aspirations différents, requiert une exigence théorique à fort pouvoir intégratif. Des modèles unificateurs tels la taxonomie de Paquette (2005) qui vise à définir une progression dans l'acquisition des compétences (Sensibilisation, Familiarisation, Maîtrise et Expertise) seront utilement croisés avec la Carte des Compétences du dispositif « Avenir Jeunes », pour la dynamiser et construire, à partir d'elle, des trajectoires d'insertion.

Dans un même temps, on tirera profit des travaux de LAHIRE (L'homme pluriel, les ressorts de l'action, 2001) afin de prendre en compte les variations possibles, dans la durée, du projet professionnel du jeune au sein du dispositif »

L'approche compétences et ses implications par Thierry PELLETIER,

chargé de mission nationale « langues et compétences clés » DGSCO

« La société dans laquelle nous vivons évolue vite. Elle exige de ses membres de nouvelles ressources pour comprendre et agir dans un contexte qui se complexifie. Hier « lire, écrire, compter » suffisait pour vivre dans ce monde. Aujourd'hui, pour travailler il faut être autonome, prendre des initiatives, s'adapter, s'organiser, coopérer ... A côté des compétences techniques, nous mobilisons donc, dans nos interactions avec notre environnement, des compétences dites transversales ou clés.

L'union européenne les définit comme « ... un ensemble transposable et multifonctionnel de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes nécessaires à tout individu pour son épanouissement et développement personnel, son intégration sociale et sa vie professionnelle... ». Ces compétences clés seraient transférables à diverses situations et contextes, et multifonctionnelles donc utiles pour atteindre plusieurs objectifs. Enfin, elles conditionneraient la performance adéquate dans la vie, l'emploi ou les apprentissages.

Comment passer de ce constat à une évolution des compétences qui utilise le levier « formation » ? Comment accommoder et changer la formation pour qu'elle intègre ces nouvelles finalités ?

Il est possible d'identifier trois conditions majeures :

- **L'ingénierie pédagogique**

Si l'on peut « enseigner » des savoirs qui développent des compétences, il faut proposer des situations qui les mobilisent : l'action est indispensable pour développer la compétence. Les compétences clés nous imposent de rompre avec une façon classique de concevoir la formation.

Il s'agit d'un changement de paradigme, la formation ne peut plus être structurée par une approche disciplinaire, elle doit intégrer l'approche compétence en se référant à des situations sociales, culturelles, professionnelles ou personnelles, qui font sens pour l'individu.

Les savoirs ne sont pas une fin en soi mais des ressources utiles pour traiter des situations. Cette approche impose un dispositif pédagogique qui s'appuie sur des « situations problèmes » choisies pour l'étendue de leur complexité. Mais il faut aussi faire émerger l'ensemble des éléments constitutifs propres à chacune des compétences, tels que les outils cognitifs mobilisés, les modes de raisonnement, les concepts, les méthodes, les savoirs ou attitudes pour en faire autant d'objets d'apprentissage.

- **La relation et l'animation pédagogiques.**

Développer des compétences requiert des postures, des démarches et des questionnements différents de ceux requis par la transmission des savoirs. Le rôle du formateur prend une autre dimension. Il s'agit moins de fournir des informations en amont que d'engager une réflexion sur l'action réalisée. Il s'agit moins de contrôler un résultat que d'évaluer un processus. Le formateur est moins un transmetteur qu'un médiateur des apprentissages.

- **L'ingénierie des dispositifs :**

Pour développer ces compétences, il faudra donc une organisation au sein de l'organisme de formation en cohérence avec les compétences à développer. Les règles qui régissent les relations, la disposition des lieux, la planification des temps sont autant d'éléments à travailler pour développer l'autonomie, la communication, la coopération, l'esprit d'initiative ou la sensibilité culturelle.

Loin des idées reçues, cela conduit vers une rupture épis-

témologique. Penser la formation par rapport aux situations à traiter et aux compétences à développer, c'est penser autrement les ressources à faire acquérir et identifier deux types d'éléments : d'une part des outils intellectuels relevant du langage, des mathématiques ou de l'informatique et, d'autre part, des comportements liés à la vie personnelle ou professionnelle comme coopérer, résoudre des problèmes, organiser, etc.

Nous ne sommes pas dans une conception utilitariste des savoirs, réductrice des connaissances à leur utilité immédiate dans l'action, comme certains le prétendent. L'approche par les compétences doit être fondée sur deux paramètres :

- une conception ouverte des situations, qui conjugue des situations à l'action et qui interroge la compréhension des situations ;
- une articulation entre action et réflexion, entre le faire et la réflexion sur le faire pour en identifier les principes, les limites et les questions posées.

Il incombe aux acteurs de la formation d'une part de scruter des situations mobilisant particulièrement telle ou telle compétence clé et d'autre part de ne négliger aucun de ses constituants évoqués ci-dessus, en ce sens la démarche compétence est bien une démarche intégrative. C'est à ces deux conditions que les formateurs pourront construire des activités d'apprentissage permettant le développement de la compétence.

Il reste des défis à relever, car développer ces compétences nécessite d'engager une rupture épistémologique et de considérer que les dispositifs, pratiques et outils d'hier ne sont pas les plus appropriés pour répondre aux défis d'aujourd'hui.

Une entrée compétences pour le dispositif « Avenir Jeunes » de la région Ile-de-France est mise en œuvre. C'est dans cette perspective que s'inscrit le travail d'ingénierie engagé sur le dispositif « Avenir Jeunes » par les services de la Région. Il s'agit d'offrir à tous les acteurs, jeunes comme professionnels qui vont les accueillir ou les encadrer, des outils, et des méthodologies partagés, à l'entrée dans le dispositif, au moment de la prescription, au cours de la formation, lors des évaluations... Notamment à partir d'une même carte des compétences, ils pourront définir les objectifs à atteindre dans le cadre du parcours de formation, du projet professionnel et mesurer la progression au regard de ceux-ci.

Il est indispensable de comprendre comment les jeunes comme les adultes mobilisent des ressources en fonction de leurs analyses des situations, de comprendre également leurs difficultés et leurs erreurs.

Par son entrée compétences, le croisement des compétences, sa lecture transversale de l'organisation du travail, son approche actionnelle, la carte des compétences contribue à modifier singulièrement les pratiques de l'évaluation. Elle privilégie une évaluation dynamique et en situation, elle valorise la personne évaluée dans ses acquis. Il s'agit donc de ne pas se centrer sur le repérage des manques. Enfin, nous pouvons déjà considérer que l'offre de formation et les modalités d'organisation pédagogiques seront nécessairement impactées par cette nouvelle approche qui permet d'établir et de construire un dialogue pédagogique entre tous les acteurs. »

Compétences clés

Commission des communautés européennes (2003).
Communication de la commission, « Education & formation 2010.
L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne. Bruxelles, 11/11/2003.

Enseigner une langue à des fins professionnelles

MOURLHON-DALLIES, Florence. Paris : Didier Erudition, 2009 (Langue et didactique).

Langue et travail

MOURLHON-DALLIES (coord.) Le Français dans le monde.
Recherche et applications n° 42. Paris, CLE International, juillet 2007.

Le modèle de la compétence

ZARIFIAN Philippe. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions.
Editions Liaisons 2001.

L'interprétation de l'erreur

MARQUILLO LARRUY Martine.
Paris CLE International, 2002 (Didactique des langues)

Travail et apprentissages

ASTIER Ph, DURAND M, LEPLAT J, MAYEN P, PASTRE P, SAVOYANT A, VERGNAUD G,
WEILL-FASSINA A,
Revue de Didactique professionnelle n° 1. Dijon : Editions Raison et Passions, 2008.

En ligne sur le site www.co-alternatives.fr**Développer la formation linguistique au titre de la formation professionnelle****continue en entreprise**

Étude réalisée pour la Direction de la Population et des Migrations CLP 2005. Synthèse publiée
par « Migrations études n° 133 », janvier 2006.

Développer l'apprentissage du français dans le cadre de la formation continue des agents de la fonction publique territoriale.

Étude-action réalisée pour la DGLFLF (Direction générale à la langue française et aux langues
de France) CLP 2009.

Acquérir la compétence de l'écrit à l'âge adulte- Du niveau A1.1 à A1.

Mars 2010. Conçu par Mariela DE FERRARI avec la collaboration de Fatma-Zohra MAMMAR
et Marie-Claire NASSIRI – Mars 2010. Ce référentiel en cours d'expérimentation réunit des
formateurs, des experts et des scientifiques spécialisés dans l'apprentissage adulte de l'écrit, dans
un projet de recherche-action, afin de faire avancer de front, la conception de fiches pédagogiques,
leur mise en application et l'analyse/réajustement de la part des superviseurs scientifiques.

**Disponibles auprès de l'organisme CESAM Formation
24 Avenue de Stalingrad (Dijon)****L'entrée compétences au service de l'insertion professionnelle.**

Rapport de pratiques coopératives 2008-2010, CESAM et CO-alternatives, Dijon 2010. Des
cartes de compétences pour accéder à un emploi ou à des secteurs professionnels conçues par des
professionnels ont été mises en pratique dans le cadre de plateformes régionales et dijonnaises
au service de l'insertion professionnelle. Cette publication en rend compte et présente des usages
possibles et concrets en situation d'évaluation, de formation et d'alternance.

Français en situation professionnelle

Un outil de positionnement transversal CLP/Paris 2008, 70p, bibliographie. Trois parties : ar-
rière-plan conceptuel ; démarche de positionnement ; outil pour une démarche de positionnement
transversal (carte de compétences et ses descripteurs langagiers). Cheminement d'apprentissage
de la lecture et de l'écriture (trois paliers donnant accès au niveau A1.1 illustrés d'exemples
professionnels). Deux cas concrets de positionnement (évaluation initiale en formation inter-en-
treprise ; évaluation initiale en formation intra-entreprise).

Le français, une compétence professionnelle

CLP/Paris, 2008, 98 p., bibliogr., glossaire, En novembre 2007 le Comité de Liaison pour la Pro-
motion des migrants et des publics en insertion a organisé deux journées sur ce thème en associant
praticiens, chercheurs, entrepreneurs, branches professionnelles ainsi que les partenaires sociaux
et institutionnels. Les expériences de terrain et apports théoriques partagées dans les contribu-
tions ont été organisées autour de trois thèmes : le monde du travail et les formations linguistiques
en mutation, l'émergence d'un champ disciplinaire et la construction d'une didactique.

