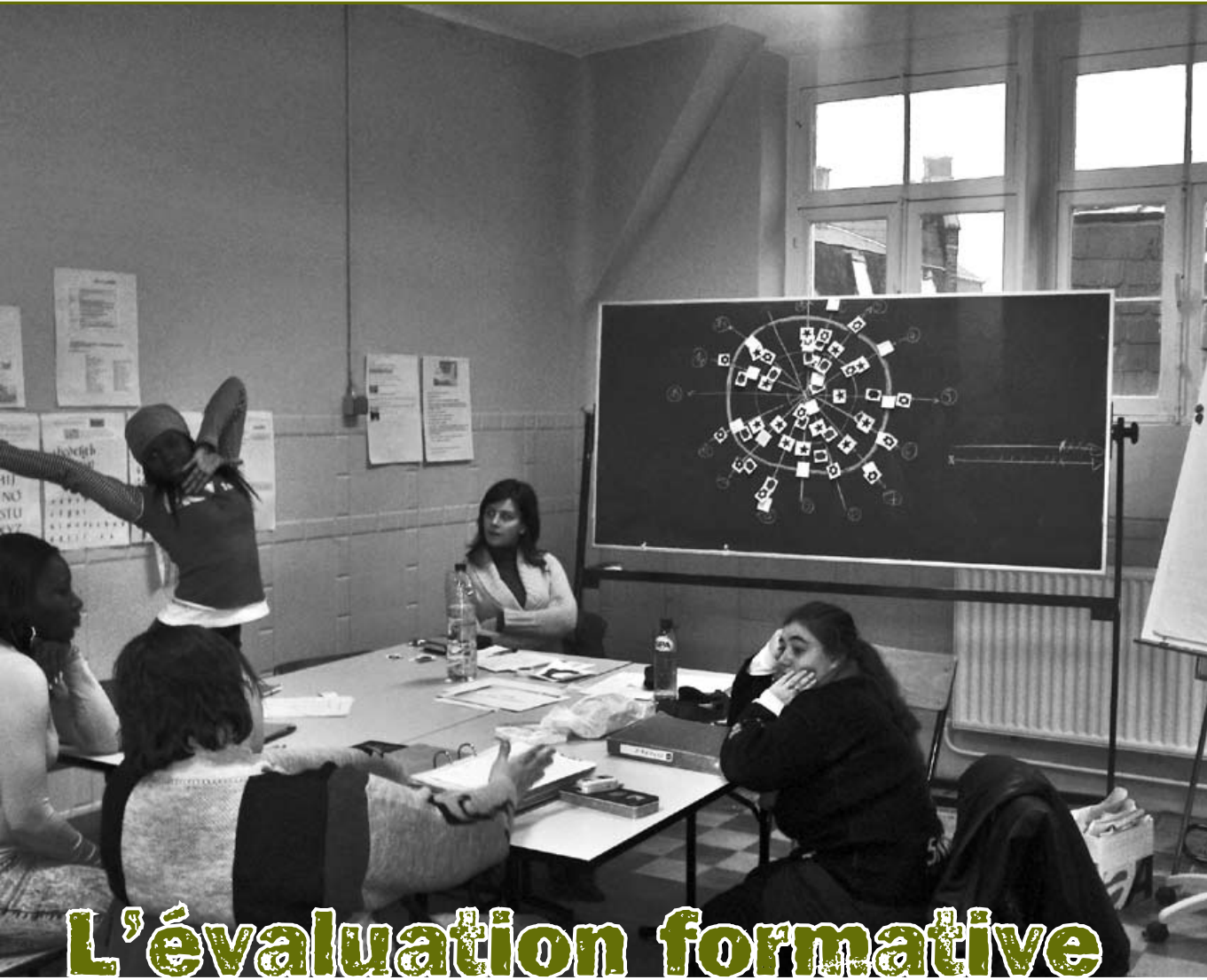


BELGIQUE - BELGIË
P.P.
BRUXELLES - BRUSSEL X
BC 1528

LE JOURNAL DE L'ALPHA



L'évaluation formative

 N° 165

Septembre 2008

Périodique bimestriel - Ne paraît pas en juillet/août - Bureau de dépôt : Bruxelles X - N° d'agrégation : P201024
Expéditeur : Lire et Ecrire Communauté française - Rue Antoine Dansaert 2a - 1000 Bruxelles



RÉDACTION

Lire et Ecrire Communauté française a.s.b.l.
Rue A. Dansaert, 2a - 1000 Bruxelles
tél. 02 502 72 01
courriel : journal.alpha@lire-et-ecrire.be

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION

Sylvie-Anne GOFFINET

COMITÉ DE RÉDACTION

Nadia BARAGIOLA
Jean CONSTANT
Caroline LEEMANS
Cécilia LOCMANT
Véronique MARISSAL
Guillaume PETIT

EDITRICE RESPONSABLE

Catherine STERCQ
Rue A. Dansaert, 2a - 1000 Bruxelles

PHOTO DE COUVERTURE

Lire et Ecrire Namur
Utilisation de la cible comme outil d'évaluation

MISE EN PAGE

Eric TOUMPSIN

ABONNEMENTS

Belgique : 25 €

Etranger : 30 €

A verser à Lire et Ecrire a.s.b.l.
Compte n°001-1626640-26
N° IBAN : BE59 0011-6266-4026
Code BIC : GEBABEBB
Agence FORTIS
Place de la Bourse, 2 - 1000 Bruxelles

Membre de l'Association
des Revues scientifiques et culturelles
ARSC - www.arsc.be

LES OBJECTIFS DU JOURNAL DE L'ALPHA

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

Une rubrique 'Droit de réponse' permet de réagir au contenu du journal.

La contribution des lecteurs est également attendue pour partager réflexions, expériences ou lectures, en lien avec les prochains dossiers.

PROCHAINS DOSSIERS :

- > Stéréotypes et préjugés
- > Les causes de l'illettrisme
- > Les récits de vie

**Le Journal de l'alpha est publié
avec le soutien du Ministère
de la Communauté française,
Service de l'Éducation permanente
et de l'Union européenne.**



Dossier : L'évaluation formative

| | |
|---|-----------|
| Edito : De l'évaluation en alphabétisation..... | 5 |
| Catherine STERCQ – Coprésidente de Lire et Ecrire Communauté française | |
| Une année d'un groupe | 9 |
| Karyne WATTIAUX | |
| Quelle évaluation et pourquoi ? Histoire d'un processus..... | 16 |
| Jean CONSTANT – Lire et Ecrire Verviers | |
| Regard socio-politique sur cinq façons d'enseigner Et quelle adéquation avec l'évaluation ? | 23 |
| Charles PEPINSTER – GBEN | |
| L'évaluation des apprentissages des élèves m'a toujours hantée ! | 30 |
| Noëlle DE SMET – CGé | |
| Démarche d'évaluation à l'oral | 35 |
| Aurélie AKERMAN – Lire et Ecrire Bruxelles Sud-Est | |
| Le chef-d'œuvre Evaluation et prise de position personnelle de chacun sur la poursuite de son projet | 41 |
| Kristine MOUTTEAU – Collectif Alpha Saint-Gilles | |
| L'évaluation formative dans la pratique du chef-d'œuvre | 46 |
| Stéphane MESTDAGH – Lire et Ecrire Hainaut occidental | |
| Construire ensemble les compétences et les évaluer | 51 |
| Joëlle DUGAILLY – Collectif Alpha Saint-Gilles | |
| Le carnet de bord dans le projet du chef-d'œuvre | 58 |
| Stéphane MESTDAGH et Joëlle DUGAILLY | |
| Un 'programme-cadre' pour l'alphabétisation qui inclut l'évaluation tout au long du processus | 60 |
| Frédérique LEMAÎTRE et Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Ecrire Communauté française | |
| ASSET : un support pour réfléchir à ses pratiques | 66 |
| Catherine BASTYNS – Lire et Ecrire Communauté française | |
| « Certains apprenants n'avancent pas » | 67 |
| Patrick ADAM – Collectif Alpha Forest | |

Recension

- L'évaluation formative : pistes bibliographiques** 69
Eduardo CARNEVALE – Centre de documentation du Collectif Alpha

Lire et Ecrire

- Un référentiel de compétences et un test de positionnement pour l'alphabétisation** 78
Fabienne POLIART – Lire et Ecrire Bruxelles

Vie de réseau

- Chronique d'un Printemps annoncé** 83
Cécilia LOCMANT – Lire et Ecrire Communauté française

Livres-Médias-Outils

- Parents tous capables. Pour aider efficacement votre enfant** 88
Michel HUBER
- Parents, des liens à réinventer** 89
Dialogue – GFEN
- Bons lecteurs. Mauvaise langue** 90
Traces de changements – CGé

La présentation des dossiers et les sommaires détaillés des numéros déjà publiés sont disponibles, numéro par numéro, sur le *Portail de l'alpha*, à la page :

<http://publications.alphabetisation.be> (> *Journal de l'alpha* > *Numéros précédents*).

Une version papier est également disponible sur demande à la rédaction (tél : 02 502 72 01).

De l'évaluation en alphabétisation

NOUS AVONS ABORDÉ dans un précédent numéro du *Journal de l'alpha* la question de l'évaluation de la qualité de nos associations¹. Ce numéro-ci est centré sur l'évaluation des apprentissages. Mais dans tous les articles qui le composent, nous voyons que l'on ne peut dissocier l'évaluation des apprentissages du déroulement des actions de formation. D'autant plus lorsque l'on travaille en alphabétisation des adultes dans une perspective émancipatrice.

Evaluer, c'est **recueillir des informations en vue de prendre une décision**. Cela va impliquer de recueillir des observations pertinentes, fiables, puis de les confronter à un ensemble de critères adéquats aux objectifs – fixés au préalable ou ajustés en cours de route – pour ensuite prendre des décisions. Ce processus va varier selon le contenu donné à chaque terme de la définition. Qui va recueillir quelles informations et avec quels instruments ? Selon quels critères, quelles normes, quelles valeurs, ... ? Qu'est-ce qui est pertinent, fiable ? Pour prendre quelles décisions ? Pour quoi faire : pour s'informer, pour certifier, pour remédier, pour réguler ou réajuster, pour orienter, pour motiver, ... ?

Commençons par quelques définitions de différentes fonctions de l'évaluation des apprentissages, que nous reprenons à l'Atelier de pédagogie sociale, le Grain², de quoi clarifier les concepts et se comprendre.

Evaluation normative : *évaluation dont les résultats sont confrontés à une norme, une référence*. L'évaluation normative se limite

à exploiter les observations recueillies en les confrontant à des standards externes et en les présentant dans un classement. Ce classement ne permet pas en lui-même de prendre des décisions ni dans une perspective de régulation ni dans une perspective de certification.

Le Référentiel de compétences pour l'alphabétisation et le *Test de positionnement* réalisés par Lire et Ecrire, présentés en rubrique dans ce journal³, illustrent ce type d'évaluation.

Evaluation certificative : *évaluation qui a pour fonction d'attester la réussite ou l'échec, au terme d'un apprentissage, dans un cadre institutionnel donné*. L'évaluation certificative a comme destinataire premier l'institution ou la société, vis-à-vis de laquelle elle garantit un label de qualité pour une compétence ou un savoir-faire donné. Elle concerne ensuite l'apprenant ou l'acteur social dans la mesure où celui-ci est préoccupé par l'obtention de la certification.

L'article *Regard socio-politique sur 5 façons d'enseigner. Et quelle adéquation avec l'évaluation ?*⁴ questionne la cohérence entre les modes d'enseignement et les évaluations pratiquées et pose, au-delà de sa fonction, la question de la forme de l'évaluation : questionnaire papier d'une évaluation externe ou chef-d'œuvre pédagogique ? Soit une pratique **d'auto-socio-évaluation** puisque ce travail de recherche est l'oeuvre **d'une personne**, qu'il a été construit **ensemble**, et qu'il est auto-légitimé devant **l'univers social** du récipiendaire.

Effectivement préoccupée, en tant qu'acteur social, par la possibilité pour les apprenants d'obtenir une certification officielle, Lire et Ecrire a choisi la pratique du chef-d'œuvre pour l'obtention du label de qualité CEB⁵ au terme d'un parcours d'alphabétisation. Soit une forme d'évaluation certificative cohérente avec nos enjeux émancipateurs et nos choix en matière de formation d'adultes. Deux articles de ce numéro sont consacrés aux processus d'évaluation formative qui accompagnent la réalisation d'un chef-d'œuvre⁶. Ils montrent comment l'évaluation doit, pour éviter une réduction à la simple mesure d'un résultat final et exercer son plein effet, s'articuler de manière continue avec l'action elle-même.

Evaluation de diagnostic : *évaluation qui a pour fonction de repérer les points forts et les points faibles de l'apprenant ou de l'acteur social, de comprendre pourquoi il en est ainsi et de rechercher les causes des constats réalisés.* Quand elle est pratiquée au départ de la formation ou de l'action, l'évaluation de diagnostic s'apparente plus à un 'état des lieux' à partir duquel seront adoptées certaines dispositions didactiques, certaines stratégies formatives. Quand l'évaluation de diagnostic est pratiquée en cours de formation ou d'action, elle consiste surtout à comprendre les résultats observés (à partir d'indicateurs). Cette démarche est alors complémentaire de l'évaluation formative.

Evaluation formative : *évaluation menée pendant le processus d'apprentissage ou d'action pour améliorer celui-ci.* L'évaluation formative a comme premier destinataire l'acteur social, qu'il soit apprenant ou formateur. Elle cherche à les guider, à les conseiller en vue de faciliter les progrès de l'apprentissage ou de l'action, par un réajustement des straté-

gies adoptées, voire une modification des objectifs. Elle se situe donc dans une perspective de régulation. L'évaluation formative repose sur le postulat de la réflexivité qui affirme que la prise de conscience d'informations concernant l'acteur l'amène nécessairement à une modification de sa façon de voir et d'agir. Elle repose aussi sur l'exploitation de l'erreur comme source de progrès.

Dans cette optique, évaluer serait donc « *se donner des façons de faire qui aident aux apprentissages, à la confiance en soi, à la solidarité et au relèvement des têtes baissées. Chercher des moyens pour que les élèves se voient progresser, pour que [en tant qu'enseignante] je puisse suivre leurs progrès, revoir mes méthodes au cas où les progrès n'auraient pas lieu et finalement certifier des objectifs atteints.* »⁷

Formative ou formatrice ?

Quand l'apprenant est associé à ce travail d'évaluation, certains auteurs parlent d'évaluation formatrice. Pour Lire et Ecrire, mettre en place des démarches d'évaluation formatrice, d'auto-socio-évaluation est indispensable pour sortir des questions de stagnation/progression⁸, des sentiments d'insatisfaction, de colère, de culpabilité, d'incapacité et pour « *relever les têtes baissées* ». Développer des modes d'évaluation formatrice, c'est aussi permettre aux apprenants d'avoir une emprise sur leur propre situation pour qu'ils puissent produire du savoir, tirer de la valeur de leurs actions, au sens fort du terme. C'est tout autant possible avec des groupes débutants à l'oral – comme le montre *Une démarche d'évaluation à l'oral*⁹ – qu'avec des groupes plus avancés – qu'illustre *Construire ensemble les compétences et les évaluer*¹⁰ – véritables démarches d'auto-socio-évaluation.

Pratiquer l'évaluation formatrice, c'est également indispensable pour revoir ses méthodes, mais bien plus encore. Les modifications de modes de formation vont entraîner des modifications dans les modes d'évaluation. Evaluation qui à son tour va interpeller quant aux objectifs visés, puis interpeller quant au mode d'organisation, et ainsi amener à modifier l'ensemble d'un projet, comme le décrit l'article *Quelle évaluation et pourquoi ? Histoire d'un processus*¹¹. Ce n'est pas étonnant. On est bien dans le cadre de notre définition de l'évaluation : *prendre de l'information en vue de prendre des décisions*. L'évaluation doit permettre aux acteurs concernés d'utiliser l'information pour agir. Y compris sur les systèmes et leur fonctionnement. Le champ de l'alphabétisation des adultes ne peut en effet s'apparenter à un modèle scolaire figé. Il ne peut être qu'un lieu d'expérimentation sociale.

Ainsi l'article *Une année d'un groupe*¹², qui illustre un an d'expérimentation, d'observation et de questionnement d'une formatrice, ne se laisse pas réduire aux définitions classiques reprises ci-dessus. Il ne s'agit en effet pas de donner un cours mais de **mettre en place un dispositif** ce qui se définit au minimum par :

- la définition d'une transformation, soit poser à priori une transformation possible de la situation ;
- la délimitation d'un objet, objet par définition complexe ;
- la précision des outils utilisés (documents, situations mises en place, exercices réalisés...);
- l'exigence d'actions observables et de productions qui permettent aux acteurs concernés d'échanger et d'analyser ce qui se passe dans le dispositif.

Le travail d'évaluation décrit dans le récit de cette année de travail s'apparente dès lors plus à un processus d'évaluation de pratiques sociales, dont nous empruntons le modèle suivant à Jean Querenet¹³ qui distingue trois phases dans l'évaluation de l'action : l'évaluation initiale, l'évaluation progressive – nous dirons plutôt 'évaluation continue' – et l'évaluation terminale.

Evaluation initiale : *construire une représentation de la situation et de l'action*. Elle initie au sens où elle 'fait entrer dans' en articulant un état précédent et un état futur. Son rôle principal est de permettre aux différents acteurs de se construire une représentation la plus concrète et la plus collective possible de la situation telle qu'elle est et telle qu'elle devrait devenir. Il est indispensable de prendre le temps nécessaire pour cette phase qui va générer des processus d'appropriation et de mobilisation, particulièrement délicats en alphabétisation où les apprenants ne se projettent pas facilement dans le futur et n'imaginent pas toujours les liens nécessaires entre apprentissage, action et changement.

Les fonctions de cette phase sont **diagnostiques** : prises d'indices et d'informations réalisées autour d'une analyse 'photographie' de la situation, de la verbalisation du vécu de la situation (constats, difficultés, désirs,...), puis de la mise en problèmes des constats (points sur lesquels il paraît possible d'engager une action ayant des chances d'aboutir à des résultats). Et **pronostiques** : se donner des objectifs et organiser l'action.

Des pratiques d'accueil telles que décrites dans un précédent numéro¹⁴ et l'ouvrage

Vers une démarche participative d'auto-évaluation¹⁵ ainsi que l'article de ce journal présentant le programme-cadre irlandais¹⁶ sont autant de pistes pour développer des démarches permettant de construire avec les apprenants un dispositif de formation.

Evaluation continue : *maintenir un cadre et transformer l'événement en information.* L'évaluation doit se poursuivre pendant toute la durée de l'action. Il s'agit d'assurer la **régulation** de l'action : faciliter les échanges et l'expression des difficultés rencontrées pour réajuster l'action et la **production** d'informations tels que la formalisation des effets de la formation. Elle est exigeante en temps, en énergie, en élucidation des phénomènes, mais c'est ce qui permet de valoriser l'action, c'est-à-dire d'autoriser les acteurs concernés à faire des hypothèses sur la valeur de leur action, en lien avec la pertinence et les finalités poursuivies.

Evaluation terminale : *valoriser en communiquant à l'extérieur tant dans le groupe qu'à l'extérieur et reconstruire.* Elle oblige à 'arrêter' l'action, ce qui est indispensable pour pouvoir en relancer une autre. Elle a une fonction de vérification : identifier et resituer l'ensemble des effets produits, des transferts, mais aussi une importante fonction de communication dont celle de communiquer aux autres des informations et des points de vue sur la formation.

Dans cette approche, il ne s'agit pas d'être 'centré formateur' ni d'être 'centré apprenant'. Il s'agit d'être 'centré collectif/système/environnement'. Ce n'est qu'au prix de la mise en place de dispositifs de formation intégrant de tels processus d'évaluation formatrice ou d'auto-socio-évaluation que l'alphabétisation pourra se dégager des références scolaires. Et

que l'évaluation permettra l'implication des acteurs concernés, formateurs et apprenants, l'emprise de ces derniers sur leur situation et la production de nouveaux savoirs et de nouveaux modes d'action.

Catherine STERCQ
Coprésidente

1. Voir : **Critères de qualité**, n°154, septembre 2006.
2. Francis TILMAN, **Les concepts de l'évaluation**, www.legrainasbl.org/article.php3?id_article=21, publié le 24 octobre 2005.
3. Voir article de Fabienne POLIART, pp. 78-82.
4. Article de Charles PEPINSTER, pp. 23-29.
5. **Certificat d'études de base attestant la réussite de la formation de base habituellement délivré au terme des six années d'études primaires mais également accessible aux adultes sous certaines conditions.**
6. Articles de Kristine MOUTTEAU, pp. 41-45 et de Stéphane MESTDAGH, pp. 46-50.
7. Noëlle DE SMET, **L'évaluation des apprentissages des élèves m'a toujours hantée !**, pp. 30-34.
8. Voir article de Patrick ADAM, pp. 67-68.
9. Article d'Aurélien AKERMAN, pp. 35-40.
10. Article de Joëlle DUGAILLY, pp. 51-57.
11. Article de Jean CONSTANT, pp. 16-22.
12. Article de Karyne WATTIAUX, pp. 9-15.
13. Jacques QUERENET, **Evaluation et expérimentation ou comment tirer valeur de l'expérience ?**, in CEPEC, *L'évaluation en questions*, Bruxelles, ESF, 1987, pp. 129-147.
14. **L'entrée en formation**, n°146, avril-mai 2005.
15. Lire et Ecrire Hainaut occidental, **Vers une démarche participative d'auto-évaluation. Un outil réflexif partant des désirs des personnes infrascolarisées**, Publié par Lire et Ecrire en Wallonie, 2003.
16. Article de Frédérique LEMAÎTRE et Sylvie-Anne GOFFINET, pp. 60-65.

Une année d'un groupe

Fixer les objectifs à atteindre, mettre en place des outils de travail, décider des règles de fonctionnement... démarrer l'apprentissage en groupe et individuellement... Et, après chaque semestre, évaluer si les objectifs sont atteints, quels sont les progrès accomplis, les compétences acquises... voir s'il y a transfert de ces compétences dans la vie quotidienne.

Karyne Wattiaux raconte ici une année de formation avec un groupe du Collectif Alpha, à l'époque où elle y était formatrice. C'était en 1997-98, mais c'aurait tout aussi bien pu être en 2007-08. Qui en effet pourrait dire, en lisant son texte, que sa pratique remonte à dix ans ?

De septembre à décembre

Dans le groupe de départ, ils sont quatorze. Deux Belges, une Togolaise, une Irakienne, une Chinoise, une Congolaise, une Italienne et sept Marocaines. Treize femmes et un homme.

Leurs compétences sont disparates. Tous savent dessiner les lettres avec plus ou moins de dextérité, sur, sous ou encore en travers des lignes. Tous lisent des mots mais pas les mêmes. Tous ont du mal à se repérer dans les écrits. Certains parlent mieux que d'autres, avec plus ou moins d'accent, de vocabulaire... Un groupe hétérogène constitué de personnes qui en savent long sur la vie, ont chacune des expériences, des manières de résoudre leurs problèmes, d'entrer en relation avec l'autre, les savoirs, le monde...

Je décide que je vais travailler avec des textes venant d'eux et ne pas passer à un autre texte tant que tout le monde ne peut pas lire tous les 'textes gammes' construits

à partir de groupe de sens.¹ Je veux qu'ils sachent lire tout ce qui est dans leur cahier de lecture.

Au début, la rencontre

Après un tour de table à propos des ateliers de la semaine d'accueil², je relis le début de la nouvelle *Deux mots* d'Isabelle Allende³ qu'ils ont eu l'occasion de découvrir lors de cette semaine. Je leur relis également les phrases qu'ils ont alors écrites dans l'atelier d'écriture, occasion pour chacun de rencontrer l'autre à travers ses phrases. Ensemble, on se choisit 'nos trois phrases', celles que tout le monde aurait voulu écrire. J'annonce que ce sera notre premier texte de lecture que nous intitulons *Nos phrases* et que nous mettrons dans notre classeur 'recueil de textes'. Voilà, on vient de se rencontrer et on travaille déjà ensemble.

J'en profite pour expliciter mes objectifs d'ici décembre : tous capables de lire un livre simple pendant les vacances de Noël

et d'écrire, sans modèle type, une lettre personnelle pour le Nouvel An à quelqu'un qu'ils auront choisi. Dans la foulée, je leur promets que nous serons tous capables de nous envoyer des lettres pendant les vacances d'été.

Je leur explique aussi comment on va travailler. Je les préviens qu'il faut tout arrêter s'ils se rendent compte qu'ils ne savent pas lire tout ce qui est dans leur cahier de travail lecture-écriture. D'ailleurs, justement on va tout de suite s'en servir...

Voilà, la rencontre s'est passée, nous avons échangé et pris des décisions au sujet des conditions qui nous permettront d'apprendre et de vivre ensemble (par exemple : les objectifs communs, quelques règles de fonctionnement en cas d'absence, les difficultés horaires, le besoin de pauses, les différents moments de travail).

Je suis contente, nous avons décidé de relever le défi : s'approprier de jour en jour, patiemment les outils que sont la lecture et l'écriture tout en découvrant tout ce qu'ils nous permettent de faire.



Dans l'action

Je m'en tiens à mes objectifs et suis particulièrement attentive à retraverser continuellement les textes du recueil et des cahiers. Je me sens cependant un peu triste de ne pas leur faire goûter aux ateliers d'écriture ; j'aime passer mon goût de la littérature. Je trouve que s'arrêter uniquement aux textes que nous écrivons entre nous risque de les embêter mais surtout je veux leur démontrer que ces textes-là permettent d'en lire d'autres, que la lecture c'est aussi prendre des infos, se repérer dans d'autres écrits... Alors je leur lis des nouvelles. Ces lectures donnent lieu à des petites pauses, des discussions à propos de ce que les textes racontent des humains, de leurs manières de vivre...

Et puis, que faire avec cette manie du recopiage ? Je veux en savoir plus avant de ne plus la supporter. Et bien, c'est très instructif. Ils recopient pour enregistrer des mots, du nouveau vocabulaire mais surtout, lorsque je donne une explication, ils ont peur d'oublier parce qu'elle ne fera pas partie du cahier. Il est vrai que lorsque nous avons des discussions au sujet de comment on apprend, de la mémoire ou de tout autre sujet sur lequel on s'interroge, j'ai l'habitude de mettre des mots repères si pas des schémas au tableau (ça sert à ça aussi la lecture et l'écriture). Alors on s'est organisé pour qu'il y ait toujours une trace suffisante dans leur cahier.

Les participants, parce qu'ils me questionnent, font des réflexions, apprennent chacun selon leur tempérament, me poussent à réfléchir sur ma pratique, à inventer des outils de repères, d'évaluation qui leur conviennent et me conviennent. Je m'amuse

à chercher avec eux et suis heureuse de les voir prendre la lecture et l'écriture à bras le corps. Je vois combien cet apprentissage est corporel, mental, défi, aventure, rencontre de soi, des autres...

Le groupe s'est très vite soudé. Le taux de présence est constant autour de douze, treize personnes. La régularité et le nombre d'heures de cours (tous les matins sauf le vendredi) sont des facteurs qui y contribuent. Cette régularité des présences et des cours nous a permis de travailler patiemment, au jour le jour, petit à petit mais souvent.

Au moment de faire le point

Merveille des merveilles, nos objectifs sont atteints. Chacun s'est choisi un destinataire et lui a écrit une lettre toute personnelle. Et chacun s'est aussi choisi un livre.

Il me reste à les rencontrer individuellement pour faire le point sur :

- ce qu'ils pensent avoir fait comme chemin ;
- ce qu'ils veulent voir changer en janvier ;
- ce qu'ils savent faire en dehors de la formation qu'ils ne faisaient pas avant septembre ;
- mon évaluation de leur apprentissage durant le trimestre ;
- ce que je leur propose de faire pendant les vacances.

Des temps de rencontre d'une demi-heure avec chacun sont étalés sur quinze jours. Je préfère cette manière de faire que de les voir à la queue leu leu. Je veux être disponible à chacun. Nos évaluations sont plutôt concordantes. Sauf qu'ils ont un peu tendance à sous-évaluer leurs progrès en écriture. C'est plutôt normal puisque les grands pas ont

surtout eu lieu en lecture. Et puis, ils se sentent tellement loin de la réalisation de leur rêve : écrire un texte dans lequel je ne devrais rien corriger. Pourtant, ils ont tous une bonne approche analogique mais c'est difficile de s'entendre dire que cela pourrait effectivement s'écrire comme ça mais que dans ce cas-ci, c'est autrement... Quant à ce qui est de l'ordre de l'orthographe grammaticale, on ne s'en occupe pas pour le moment et je n'explique pas mes corrections. Une chose à la fois, je préfère ne pas voir de 's' que d'en voir partout...

Ce qui m'a le plus frappée, ce sont les retombées de la formation à l'extérieur des cours. Je vous livre quelques morceaux choisis :

- « *Je fais plein de choses de plus en plus compliquées et je suis de plus en plus certaine de moi. Par exemple, j'ai lu une adresse pour quelqu'un dans le métro qui ne savait pas lire. Je comprends ce que mon avocat m'écrit et je lui téléphone pour vérifier si j'ai bien compris. Je me mets à table avec mon courrier et je comprends. Je ne dois plus attendre que mes enfants me le lisent. Je ne sais pas encore répondre par écrit mais je n'ai pas peur de téléphoner puisque j'ai compris. Je lis tout dans la rue, les enseignes, les publicités... Je lis dans le tram, partout. Au début, je ne me sentais pas capable mais maintenant oui, je sais même écrire mon adresse par cœur et remplir certains papiers.* » (Maria)

- « *Avant j'étais aveugle. Tu nous obliges à comprendre, à voir et je vois. Je choisis dans le menu quand je vais au restaurant avec mon mari. Je fais les courses seule pour notre restaurant. Avant, un des caissiers du Colruyt m'aidait pour lire ma liste; maintenant,*

je fais seule. Il a été très étonné et m'a félicitée. J'ai écrit pour la première fois un texte seule et des lettres pour le Nouvel An. Je gagne du temps en venant. Cela donne du courage d'apprendre. » (Aïcha)

- « Je prends le métro et je ne me perds plus, je lis le nom des stations, je suis à l'heure à mes rendez-vous. A l'hôpital, je remplis les papiers avec mon nom et tout sans regarder et je ne me trompe pas. J'ai du plaisir à lire 'Amina'; avant, je regardais juste les images. Je ne lis pas encore tout mais cela vient. Je peux acheter mes produits de beauté seule, je ne dois plus demander, je vois si c'est pour peau grasse, sèche... Je peux aussi lire ce qu'il y a sur les paquets où il faut préparer, comme pour les soupes par exemple. » (Lucie)

- « Je reconnais des mots à la télé. Je dis à ma fille : « Tiens, là il est écrit 'informations nationales' ». Elle n'en revenait pas, elle m'a dit : « Mais tu lis ». « Et oui, je lis ». J'ai demandé des 'Dinomir' comme cadeau de Noël. Maintenant, je vais à l'aise à la poste, je peux remplir les papiers. Je dis simplement que je vais m'asseoir pour le faire parce que j'écris lentement. Avant, j'avais le cœur qui battait avant d'entrer à la poste; maintenant, je suis fière. » (Marie-Claire)

- « J'écris pour la première fois à ma fille et j'ai compris sa lettre. Avant je ne pouvais pas écrire, elle ne comprend pas le chinois et moi je ne comprenais pas le français. Je parle mieux, plus lentement. Même le marchand de ma rue me l'a dit. Ca m'aide à l'APP⁴ de parler avec l'ordinateur. » (Chung)

- « J'ai lu mon premier livre, j'ai écrit une vraie lettre pour la première fois. J'ai moins

peur, j'ose aller voir les stations suivantes en métro. Tu sais, avant, je n'avais jamais vu ce qu'il y avait avant ma station et après. Je suis un peu moins aveugle. J'écris beaucoup chez moi. Je ne demande plus à ma mère, je lui montre quand j'ai fini, je crois même que je ne lui montrerai que quand tu auras corrigé. Je lis les mots au journal télévisé et je le comprends mieux. J'ai même parlé du secteur marchand et non marchand avec ma sœur qui est infirmière. Elle m'a dit : « Tu m'apprends des choses que je ne savais pas sur mon travail ». Ca, c'était jamais arrivé que je lui apprenne des choses. » (Emile)

- « A la maison, je lis dans le 'Télé-moustique'. Si les mots sont trop compliqués, je fais par syllabe et je comprends. Je lis un livre avant de m'endormir et parfois, j'oublie de m'endormir. Et puis, il y a des mots, des phrases que j'ai en tête et je me relève la nuit pour les écrire. Merci d'avoir rencontré ma mère. Avant elle voulait que j'apprenne les lettres et les sons mais je me trompais toujours. Je comprends mieux avec les syllabes. Elle me laisse faire à ma manière maintenant. Lire et écrire, cela devient un jouet pour moi. » (Anne-Sophie)

Je suis émue, très émue. Entre deux entretiens, je vois Lucie éclater de rire en lisant le roman-photo dans *Amina*. Chacun entre en lecture, à sa manière, mais toujours avec fierté. J'espère que patiemment et avec autant d'acharnement, l'entrée se fera chemin de découverte et qu'ils y inscriront leurs mots. J'espère que l'écriture entrera aussi, à leur manière, dans leur vie.

Seule Jamila me donne du souci. J'ai l'impression qu'elle n'avance pas. Elle est toujours là, mais cela fait tant d'années

qu'elle est au Collectif. Que faire, que lui proposer ? Je reste avec mes questions.

De janvier à juin

Au retour des vacances, ils ne sont plus que onze plus un nouveau. Ils sont donc douze et le resteront jusqu'à la fin de l'année. Deux hommes – un belge et un mauritanien qui vient de nous rejoindre – et dix femmes – une chinoise, une italienne, une irakienne, deux congolaises, une togolaise et quatre marocaines. Ils seront toujours entre dix et douze au cours. Selim, en demande de reconnaissance comme réfugié, est souvent pris par énormément de problèmes à régler et Latifa, qui a tellement d'activités et de sautes d'humeur, ne seront pas toujours présents. Malgré quelques caractères forts, le groupe restera soudé jusqu'à la fin de l'année.

Les mises au point

Je les remercie pour les deux lettres qu'ils m'ont envoyées pendant les vacances de Noël. Puis, nous discutons de ce que nous allons faire ensemble ce semestre. Les évaluations de fin décembre et les discussions de début de semestre vont dans le même sens : faire des sorties, faire des dictées, avoir un système pour retrouver autrement les mots que dans les textes de référence, faire un examen – « *une vraie évaluation* » – en juin. J'accepte mais à la condition qu'on décide ensemble des questions et de la manière de coter.

Pour ma part, je me positionne vis-à-vis d'eux. Je vais garder la même manière de travailler. Mais ils commencent à écrire ; il s'agit de mettre à leur disposition des listes analogiques, alphabétiques, d'expressions,



de groupes de sens, des familles de mots... en bref des listes structurées et variées pour que chacun trouve de quoi construire son écriture petit à petit. Je vais aussi pouvoir imaginer quelques petits ateliers d'écriture, histoire de goûter aux mots.

J'annonce les objectifs : être capable de relire et de se servir de tout ce que nous construisons ensemble, écrire des textes personnels à partir d'ateliers d'écriture en se servant des outils de référence. Ce qui veut dire que pendant les grandes vacances, ils pourront tenir un carnet de 'pensées du jour', s'écrire l'un l'autre et lire un livre emprunté à la bibliothèque. Je leur parle aussi des compétences.

Dans l'action

Je continue donc à travailler à partir de textes de référence construits ensemble mais d'autres viennent s'y ajouter. Des textes personnels *100 bonheurs* écrits individuellement en atelier, un texte tiré de Koltès, la pièce que nous sommes allés voir ensemble.

En gros, il y a quatre types d'activités :

- *Les ateliers où chacun choisit ce qu'il fait* (APP et 2 x 1h/sem au cours)

Lecture de textes, écriture personnelle, papiers à remplir, relecture des textes travaillés ensemble...

- *Le travail systématique de lecture et d'écriture* (en groupe)

Nouveaux textes de référence, construction de fiches à partir d'analogies découvertes, listes sujet/verbe, listes alphabétiques à partir des mots des textes, tracés de certaines lettres à l'occasion de l'étude de certaines syllabes, beaucoup de dictées avec référents... Les participants se débrouillent de mieux en mieux en lecture ; nous pouvons donc travailler globalement tous les documents distribués au Collectif et les compléter, le cas échéant.

- *Des moments d'écriture communs et sur le même sujet avec auto-correction*

Des ateliers d'écriture ou la création de nouvelles phrases à partir d'expressions données. Les ateliers combinent la lecture et l'écriture, comme dans l'atelier d'écriture sur les droits de l'homme où nous lisons (globalement) la *Déclaration universelle*.

- *Des moments de réflexion sur la langue et l'apprentissage*

Ces moments surgissent à partir de réflexions venant des participants. En vrac, cela passe de la comparaison entre une écriture syllabique et par idéogramme (il y a une Chinoise dans le groupe) à des comparaisons entre le nombre de mots en italien, peul, français... pour dire la même chose, de la correction phonétique à des discussions sur comment on mémorise un mot, sur ce qui ce passe dans la tête en lisant ou en écrivant sur l'effet produit par un texte lu à haute voix,...

Au moment de faire le point

L'évaluation se passe en trois temps : une évaluation des connaissances, une évaluation en grand groupe sur l'année écoulée (organisation, méthode, relations dans le groupe) et une rencontre d'une heure avec chacun des participants.

L'évaluation des connaissances

Ils voulaient un examen ; il aura lieu mais à notre manière. Nous prenons deux matinées pour revoir les compétences et vérifier si nous les avons travaillées ensemble. Une manière de réviser le travail d'une année. Ensuite, les participants décident des questions que je vais poser. Je suis là plus pour tempérer que pour autre chose. Si je les laissais faire, ils concocteraient un examen plus difficile que ce que nous avons fait pendant l'année. On décide aussi ensemble de la manière dont je vais évaluer. Je prépare alors un examen que tous réussissent très bien (entre 80 et 97%) sauf Jamila qui me pose toujours question.

L'évaluation en grand groupe

C'est l'occasion de discuter des décisions que nous avons prises ensemble et de la méthode de travail que j'ai exposée en septembre et en janvier. Ils sont tous très contents de la rigueur que j'ai imposée par la mise en place de structures de travail. Ils soulignent que c'est très important de travailler aussi sur l'oral, sur la prononciation. Ils se voient bien avancer en lecture mais sentent que dorénavant il faudra davantage s'attaquer à l'écriture.

A la fin de l'évaluation, je leur remets un certificat de fréquentation, le livret des textes produits en atelier, un marqueur identique au mien et du beau papier à lettres. Ils en sont très très heureux : un premier

certificat et de quoi lire et écrire pendant les vacances.

Les rencontres individuelles

Je ne rends les examens qu'à ce moment-là. Pour eux, c'est aussi important que le certificat. Nous discutons sur base de cette évaluation de la progression tout au long de l'année (en comparant avec les écrits de septembre et de janvier). A deux, nous établissons des fiches sur les compétences pour permettre à chacun de mesurer où il en est et ce qu'il peut faire pendant les vacances.

C'est aussi l'occasion de mesurer en quoi l'apprentissage en classe a des répercussions sur leur vie. C'est ainsi que Maria m'explique combien la lecture et l'écriture ont changé sa façon de penser. Maintenant, elle réfléchit avant de parler, comme quand elle écrit; et elle écoute ce que l'autre dit, comme quand elle lit. Une très belle définition de la distanciation et de l'énonciation. Aïcha, elle, s'y retrouve maintenant dans les factures du restaurant. Marie-Claire va toute seule à la banque. Emile ose rencontrer les médecins à l'hôpital et ne passe plus par sa sœur pour se renseigner sur la maladie de sa mère. Anne-Sophie continue à lire dans son lit et voit de plus en plus de mots dans sa tête... Cela me réjouit, tout comme le fait de les voir fiers d'eux.

Avec Jamila et Chung qui éprouvent plus de difficultés, nous envisageons une réorientation pour l'an prochain. Chung, qui rencontre de gros problèmes à l'oral, ira suivre au moins un module de français à l'IESTE, en promotion sociale. Pour Jamila, c'est beaucoup plus délicat mais après une discussion et une visite à la Maison Mosaïque de Saint-Gilles, elle a des étoiles dans les yeux. Je pense que ce lieu lui

convient mieux. Elle y suivra des cours d'oral, d'arabe, de broderie et fera partie du groupe de femmes qui prépare le repas convivial du jeudi.

Pour terminer, un point remarquable

L'organisation et la structuration du travail nous ont permis de travailler tout en sachant où on en était. J'emploie le 'nous' où le 'on' parce que j'ai pris le temps d'explicitier et de négocier avec le groupe les structures et les outils de travail mis en place. Il en était de même pour la méthodologie, les objectifs et les compétences.

Moins il y a de secrets, plus chacun peut être sujet de ses apprentissages. Plus difficultés/facilités, rythmes d'apprentissage et réflexions sont discutés et partagés, plus chacun sent qu'il est pris en compte, peut se positionner tout en respectant l'autre. Plus le groupe est soudé, plus il est source d'appui. Plus... plus...

Karyne WATTIAUX

1. *Pour en savoir plus sur la MNLE pratiquée ici, voir : Catherine STERCQ, **La méthode naturelle de lecture-écriture. Un choix exigeant**, in Journal de l'alpha, n°162, février 2008, pp. 15-25.*
2. *A propos de la semaine d'accueil au Collectif Alpha, voir : Helena LOCKHART, **Vivre en groupe l'entrée en formation en participant à un module d'accueil**, in Journal de l'alpha, n°117, juin-juillet 2000, pp. 12-15.*
3. *Cette magnifique nouvelle a été présentée dans la rubrique 'Littéralpha', n°134, avril-mai 2003, p. 41.*
4. *Atelier Pédagogique Personnalisé. Voir : Joëlle DUGAILLY, Frédéric MAES, **Atelier Pédagogique Personnalisé : oui mais encore ?**, in Journal de l'alpha, n°104, avril-mai 1998, pp. 6-9.*

Quelle évaluation et pourquoi ?

Histoire d'un processus

L'évaluation est étroitement liée aux pédagogies utilisées. Depuis la création de Lire et Ecrire Verviers, nous avons transité par différents modes d'évaluation que nous avons sans cesse questionnés. Ce questionnement perpétuel nous a finalement conduit à un mode d'évaluation qui actuellement nous convient particulièrement. Ce processus n'ayant pas de fin, nous continuerons à tenter de trouver de meilleures solutions satisfaisantes, et pour l'institution et pour les apprenants...

On ne peut concevoir de dispositif de formation sans envisager d'évaluation. Celle-ci fait partie intégrante de tout processus de formation. Elle est à la fois un indicateur du niveau de compétences atteint par la personne mais aussi de la qualité du dispositif pédagogique mis en place. Mais quelle évaluation pour quel processus ? Le choix du modèle est lié à l'environnement dans lequel il sera utilisé. Ainsi, si on peut comprendre l'évaluation chiffrée certificative de l'enseignement (sans pour autant y adhérer), celle-ci nous paraît bien impossible à mettre en œuvre dans le cadre de l'alphabétisation, et ce pour différentes raisons.

Primo parce que le fait de chiffrer l'apprentissage met en évidence l'acquisition du savoir en terme 'quantitatif' et non le processus pour l'acquérir (qualitatif). Les élèves ne visent donc pas à comprendre leur apprentissage mais à le réussir, la réussite étant attestée par le nombre de points reçus. Cette dynamique enclenche à mon sens un processus d'apprentissage erroné

aux yeux de l'élève et peut-être même du formateur.

Secundo parce que l'alphabétisation a pour objectif d'amener les apprenants vers plus d'autonomie¹. Pour acquérir cette autonomie, l'alphabétisation s'inscrit dans un processus complexe d'apprentissage où le savoir se construit par la réflexion, la confrontation, l'analyse individuelle et collective. Compte tenu de ce qui précède, l'évaluation chiffrée (sommative) ne peut y trouver sa place.

Et tertio parce que l'alphabétisation s'adresse à des personnes qui n'ont pas été scolarisées ou qui n'ont pas réussi leur scolarité. Leur proposer un modèle de fonctionnement ressemblant à celui de l'école – notamment une évaluation chiffrée – risque de leur faire revivre des situations difficiles qui nuisent aux apprentissages, détruisent la capacité d'apprendre et ternissent l'image de soi : « Si l'on perçoit son savoir personnel comme n'étant pas valorisé dans le milieu où l'on se trouve, au lieu de s'y accrocher, on peut être

amené à penser qu'il n'a pas de valeur – et qu'on n'a pas de valeur soi-même. L'image de soi souffre et va influencer la manière dont on va observer et comprendre la réalité et elle pourra restreindre celle-ci. (...) L'apprenant risque de perdre confiance dans son jugement qui lui paraît défaillant, et de ne plus s'en servir. Au lieu d'utiliser son savoir personnel comme cadre de compréhension d'une certaine réalité, il devient passif et dépendant du savoir des autres, le seul valable à ses yeux. Il devient sans voix. Sa compréhension se limite, il se contente de recevoir et ne cherche plus à comprendre de façon active. Son propre savoir n'a plus de valeur et il ne s'y réfère pas. Pourtant c'est la seule base qu'il a pour comprendre; mais, par la force des choses, il s'en prive. Petit à petit, il devient un assisté, il n'exprime pas ses propres opinions – il n'en a plus et ne fait confiance qu'aux savoirs des autres. »²

A Lire et Ecrire Verviers, nous avons donc mis en place un processus d'évaluation correspondant à nos objectifs et à notre méthode de travail. Ceux-ci ayant évolués au fil des ans, l'évaluation a suivi le mouvement, intégrant un nombre sans cesse croissant de contraintes.

Tout au début...

... nous procédions pour l'apprentissage de la lecture avec une méthode dite syllabique. Dans ce cas de figure, une évaluation sommative (réussir ou non à lire les lettres, les sons, les syllabes simples, les syllabes complexes,...) pouvait convenir. Très rapidement cependant, dans le contexte *Lire et Ecrire*, non seulement la méthode nous posait question³ mais également le modèle d'évaluation qui y était associé.

Changement de méthode, changement d'évaluation

Le changement de méthode nous a amenés à revoir notre mode d'évaluation. Si au départ, nous réalisions une évaluation globale (au niveau oral, lecture, écriture) pour répondre aux exigences des dossiers que nous devions rentrer à l'administration, nous étions en recherche d'un **mode d'évaluation qui nous permettrait de situer la personne dans son propre parcours**. En consultant ce qui se faisait dans d'autres lieux, nous avons alors constitué une liste d'items autour de plusieurs pôles, à savoir : les relations sociales (16 items), le développement personnel (25 items), l'expression orale et corporelle (44 items), la lecture (54 items), l'écriture (55 items) et l'approche du monde actuel (34 items). Au début de la session, lors d'une rencontre entre le formateur et l'apprenant, un certain nombre d'items étaient choisis pour être ensuite positionnés en 'non acquis', 'en cours d'acquisition' et en 'acquis', tout en disant que chaque item n'était pas un objectif en soi pour chaque personne, mais était pertinent, ou non, en fonction du projet poursuivi. Ce tableau était revisité dans le courant et en fin de formation pour mesurer l'évolution de la personne. Nous avons mené ce travail pendant une année et l'avons ensuite abandonné. Non qu'il ne soit pas valable ou intéressant, mais en raison du temps de travail que cette grille demandait pour être complétée de manière efficace.

A ce moment, pour l'évaluation, **nous avons deux contraintes** : il fallait qu'elle réponde aux valeurs de l'institution – émancipation, autonomie, pensée critique, attitude solidaire et citoyenne – et, pour être efficace, il fallait que le temps consacré à ce travail soit 'raisonnable'.

Nom : Prénom :

| Relations sociales | non acquis | en cours | acquis | objectif | Remarques |
|---|------------|----------|---------|----------|-----------------|
| d'utiliser le maximum de ses capacités : | | | | | |
| - pour défendre son point de vue | | | 26.10 x | | |
| - pour négocier | | | 26.10 x | | |
| - pour échanger | | | 26.10 x | | |
| de s'intégrer à un groupe | | | 26.10 x | | |
| de participer de manière active à la vie d'un groupe | | | | | |
| - apprendre à connaître les différentes cultures | | | 26.10 x | | |
| - apprendre à connaître les différentes croyances | | | 26.10 x | | |
| de prendre des initiatives | | | | | |
| de prendre des engagements auprès d'autres et de les concrétiser | | | | | } à évaluer |
| - pour soi-même | | | | | |
| - pour les autres | | | | | |
| de préparer un travail seul ou à plusieurs, le réaliser et en présenter les résultats | | | | | |
| de s'adapter à une situation nouvelle avec d'autres | | | | | |
| d'arriver à l'heure | | | 26.10 x | | |
| de partir à l'heure | | | 26.10 x | | |
| de respecter le travail des autres | | | | | } à approfondir |
| de respecter le point de vue des autres | | | | | |

Nom : Prénom :

| Développement personnel | non acquis | en cours | acquis | objectif | Remarques |
|---|------------|----------|---------|----------|------------------------|
| d'attention et d'écoute | | ± 26.10 | | | |
| de se concentrer sur une tâche limitée | | | 26.10 x | | |
| de mener à bien une tâche précise | | | | | |
| - dans des délais corrects | | | 26.10 x | | |
| - dans des délais plus importants | | | | | |
| de persévérer dans une tâche bien définie | | | 26.10 x | | |
| souhaiter acquérir de nouvelles connaissances | | | 26.10 x | | |
| d'essayer de faire des choses qu'il ne connaît pas | | | | | } à évaluer |
| de se connaître : | | | | | |
| - d'identifier ses goûts et ses intérêts | | | | | } à évaluer |
| - d'identifier ses aptitudes | | | | | |
| de chercher à développer ses aptitudes et ses connaissances | | | 26.10 x | | } se soustimer (26.10) |
| de prendre des initiatives | | | 26.10 x | | |
| d'exprimer son opinion (parler face au groupe) | 26.10 x | | | x | |
| de se servir de ses acquis | | | | | } à évaluer |
| de travailler seul | | 26.10 x | | x | |
| de se créer ses propres outils | | | | | |
| de comparer (similitudes et différences) | | | | | } à évaluer |
| d'analyser | | | | | |
| de mémoriser à court terme | | | | | } à évaluer |
| de mémoriser à moyen terme | | | | | |
| de mémoriser à long terme | | | | | |
| de transférer ses connaissances | | | | | |
| de connaître ses aptitudes (sa manière de mémoriser) | | | | | |
| de s'autoévaluer | | | | | |

Deux des fiches d'items du mode d'évaluation répondant à deux contraintes

De deux à trois contraintes

Au début des années 2000, nous avons poursuivi une démarche de formation auprès du Collectif Alpha qui est venu nous présenter l'état de sa réflexion par rapport à la question de l'évaluation. Cette rencontre nous a confortés dans l'idée que l'évaluation devait être partagée, utile, objective et devait permettre à la personne de se situer non seulement par rapport à ses savoirs acquis ou non acquis mais aussi dans un contexte plus global. Et de deux contraintes nous sommes passés à trois : valeurs de l'institution/temps/prise en compte de l'apprenant, partenaire à part entière de l'évaluation. Nous avons alors imaginé de limiter le nombre d'items par type de cours. Ces items ont été choisis par l'institution et ont été classés par types catégoriels (savoirs, attitudes et facteurs liés à l'environnement culturel, politique, économique et social). A côté de chaque item, il y avait deux cases : l'une complétée par l'apprenant, l'autre par le formateur. Chacun utilisait les couleurs des feux de signalisation : vert pour indiquer quelque chose que l'apprenant savait faire, orange lorsqu'il rencontrait des difficultés et rouge pour ce qu'il ne savait pas faire. Une confrontation était ensuite organisée entre le stagiaire et le formateur autour des réponses différentes apportées par l'un et l'autre à certains items. Cette évaluation était complétée par un tableau individuel statistique des présences qui permettait de mesurer l'investissement que l'apprenant mettait dans la formation ou de comprendre le contexte de vie dans lequel il évoluait. Un document écrit était alors établi et signé par les deux personnes.

Nom : _____ Prénom : _____ Groupe : _____

Evaluation ALPHA

| | | |
|--|---|---|
| 1. Je connais le nom des lettres de l'alphabet. | ● | ○ |
| 2. Je connais l'ordre alphabétique. | ○ | ○ |
| 3. Je suis capable de lire les textes vus en classe. | ○ | ○ |
| 4. Je sais lire tout ce qui est dans ma farde. | ○ | ○ |
| 5. Je relis les textes à la maison. | ○ | ○ |
| 6. Je suis capable de lire un message court : information de l'école, petit mot sur la table, journal de classe... | ○ | ○ |
| 7. Je reconnais les sons les plus courants (on, in, ou, en...). | ○ | ○ |
| 8. Je lis de mieux en mieux. | ● | ○ |
| 9. Je me débrouille mieux avec les écrits quand je suis dans la rue, dans les magasins... | ○ | ○ |
| 10. Même s'il y a des mots que je ne sais pas lire ou que je ne comprends pas, j'arrive à comprendre le texte. | ○ | ○ |
| 11. En regardant un document rapidement, je sais de quoi il s'agit (facture,...) | ● | ○ |
| 12. Je sais lire les différentes écritures. | ○ | ○ |
| 13. Je sais répondre à des questions sur un texte en parlant. | ● | ○ |
| 14. Je sais lire des mots jamais vus dans les textes. | ○ | ○ |
| 15. Je suis capable de lire toutes les choses que je rencontre (publicités, lettres, journaux...). | ● | ○ |
| 16. Je suis capable de copier un texte sans faute. | ○ | ○ |
| 17. Je suis capable de me servir d'Eureka. | ● | ○ |
| 18. Je suis capable de chercher un mot dans le dictionnaire. | ○ | ○ |
| 19. Je suis capable d'écrire mon nom, prénom, adresse de mémoire. | ○ | ○ |
| 20. Je suis capable d'écrire, une liste de courses, un petit mot, ... | ○ | ○ |
| 21. Je pense à mettre un « s » quand il y en a plusieurs. | ○ | ○ |
| 22. Je sais comparer des mots écrits, leur trouver des ressemblances. | ● | ○ |

Lire et Ecrire - Verviers
Session janvier-juin 2001

Recto de la fiche d'évaluation répondant à trois contraintes

Ce type d'évaluation a perduré 5 ans. Nous étions satisfaits de ce qu'il provoquait comme démarche auto-évaluative et la confrontation avec le formateur permettait d'élargir le cadre des représentations de chacun. C'est lors de ces rencontres que certaines personnes révélaient ce qu'elles pouvaient faire seules avec ce qu'elles savaient et les formateurs découvraient le cheminement intellectuel des personnes en formation et ce qu'elles étaient capables de mettre en place.

Nous avons finalement abandonné ce système pour plusieurs raisons :

- Une de ces raisons était que ce type d'évaluation ne permettait pas à l'apprenant de

situer clairement son apprentissage ou en donnait une image fautive. Le passage entre 'ce que je sais' et 'ce que je ne sais pas' est en effet relatif à un moment de vie donné et ne peut en aucun cas être le reflet d'une réalité 'continue'.

- Les formateurs se sont lassés de ce document, lui trouvant session après session des défauts de plus en plus marqués. Les items ne permettaient pas d'être très précis et leur interprétation en fonction des acteurs pouvaient amener à des jugements de valeur.

- La modification des pratiques de formation a aussi été un des moteurs de changement. En effet, cette évaluation ne convenait pas pour les groupes intitulés 'groupes à projet' (groupe emploi,...) qui avaient des finalités différentes.

Passage à quatre contraintes

Une contrainte supplémentaire est venue s'ajouter aux précédentes, celle de disposer d'un document non figé permettant de mesurer les acquis (à différents niveaux) et le sens qu'ils ont dans un parcours de vie. Nous avons donc à nouveau remis l'ouvrage sur le métier et repensé l'évaluation. Nous la présentons maintenant sous forme de roue partagée en deux.

Pourquoi une roue ? La roue a un caractère dynamique. Elle ne permet pas de dire qu'un apprentissage est plus important qu'un autre mais que c'est l'ensemble de ceux-ci qui font qu'une formation aboutit ou non. Elle tourne, c'est-à-dire que d'une session à une autre, les objectifs peuvent évoluer, changer, se préciser. D'un côté, on se situe au niveau 'des savoirs', des compétences travaillés à Lire et Ecrire, de l'autre, on se situe au niveau de l'utilisa-

tion des acquis dans la vie personnelle. De cette façon, on travaille sur le savoir et ses enjeux, sur les raisons qui font que l'on apprend à parler, lire et écrire par un mouvement dynamique d'aller-retour d'un côté à l'autre.

Visuelle et interactive, c'est aussi un outil très souple car il laisse beaucoup de liberté au formateur et à l'apprenant pour le choix des items. C'est ainsi que cette roue a déjà été diversement complétée. Voici quelques-uns des modes d'appropriation déjà expérimentés :

- Les formateurs ont rédigé des items en fonction des objectifs déclarés en début de session par les apprenants et du contenu de la formation.

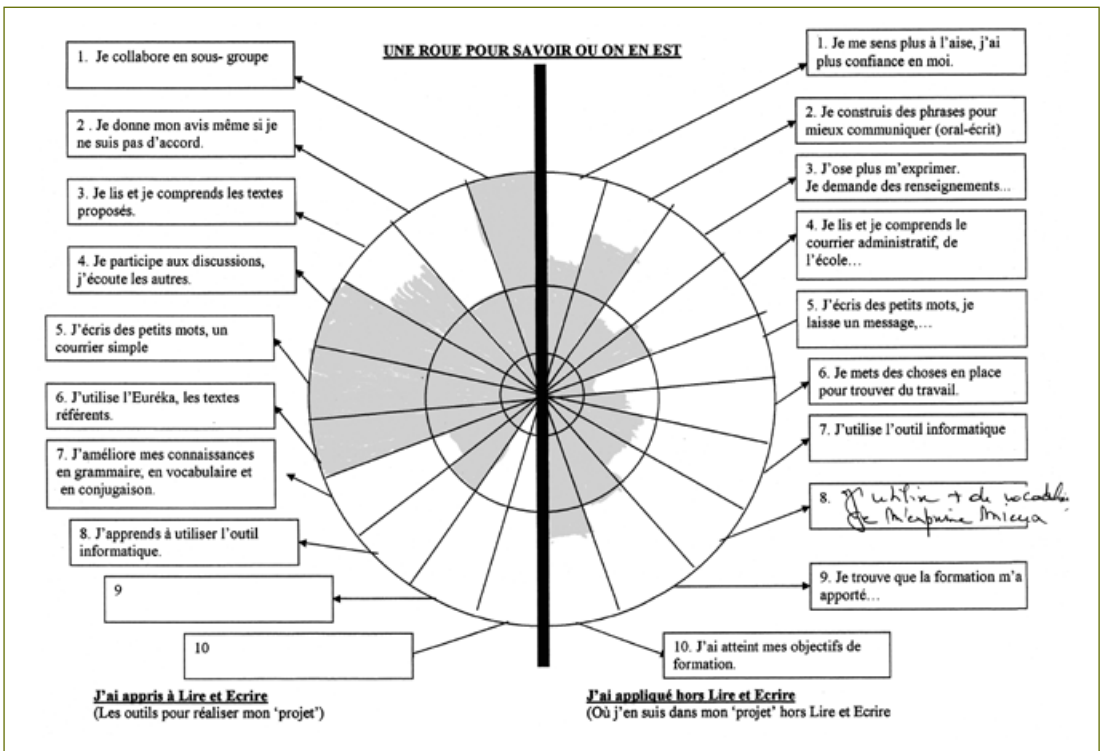
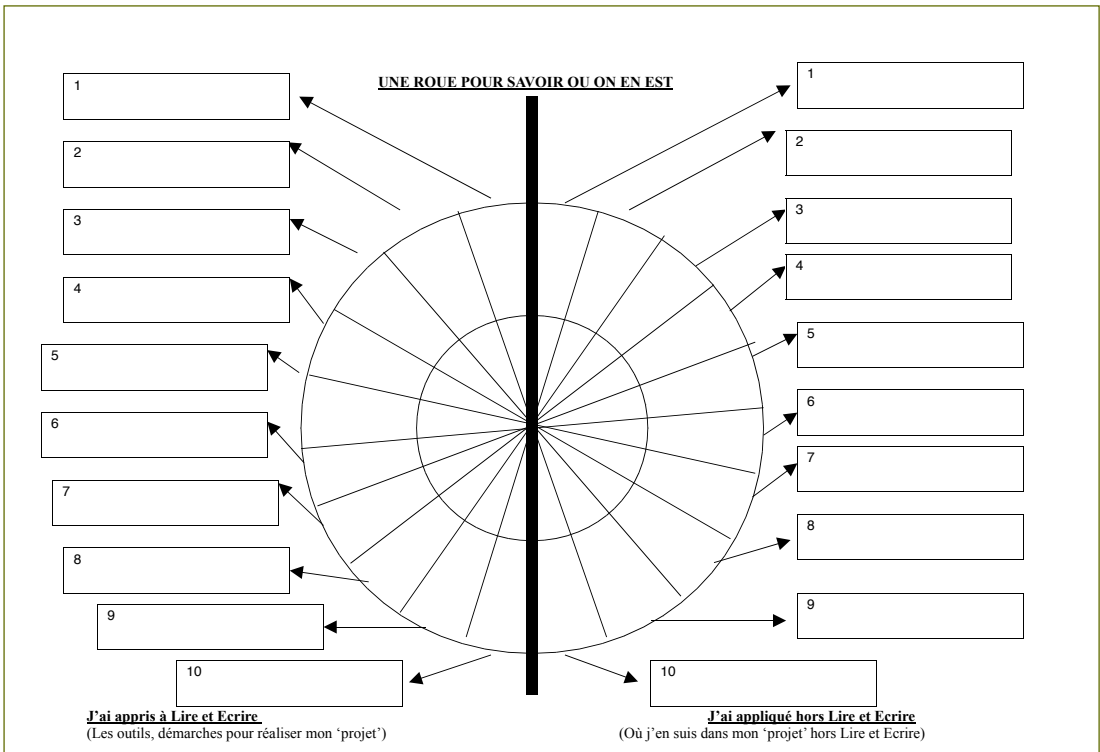
- La partie gauche de la roue a été complétée par les formateurs et la partie droite par les apprenants en fonction des effets de la formation sur leur vie.

- Le groupe d'apprenants a discuté et a composé une banque d'items. Lors de la rencontre individuelle avec la formatrice, chaque apprenant choisissait les items les plus en rapport avec ses objectifs initiaux et son projet personnel. L'entretien individuel a pris ici une importance capitale.

- Une partie de la roue gauche était réservée aux objectifs de l'institution, une partie aux objectifs du groupe et une partie aux objectifs individuels.

- Les apprenants ont cherché un parallélisme entre ce qu'ils apprennent à Lire et Ecrire et ce qu'ils en font à l'extérieur (« Quand on apprend ça, ça va me servir dans telle situation.... »).

Une fois les items déterminés, l'apprenant est invité à colorier la roue en partant du centre. Plus la surface coloriée est grande, plus il a avancé dans l'acquisition des



Roue vierge (répondant à quatre contraintes) et une des manières de compléter la roue

savoirs et compétences dans les différents domaines (partie gauche), plus il utilise ces savoirs et ces compétences à l'extérieur (partie droite).

Maintenant que nous l'avons expérimentée, la réflexion continue car nous souhaitons améliorer l'efficacité de cet outil. Ainsi nous pensons que le fait de le présenter et parler de l'évaluation avec le groupe en début de formation apporterait indéniablement un plus car cela permettrait de baliser le travail. Une évaluation intermédiaire du projet permettrait, quant à elle, d'en réajuster éventuellement les objectifs et les moyens pour les atteindre.

De même, un échange préalable avec le formateur permettrait à l'apprenant de mieux se positionner et d'éviter qu'il n'y ait un décalage important entre ce qui est dit et ce qui est inscrit dans les cases.

L'utilisation de la grille avec les groupes d'oral nous a par ailleurs interpellés quant aux objectifs visés par l'apprentissage du français oral. L'expérience a en effet montré que le côté gauche de la roue était particulièrement rempli et le côté droit particulièrement vide...

Et... conséquence inattendue et plutôt étonnante de l'utilisation de la roue : le fait de procéder de la sorte lors de l'évaluation a questionné notre fonctionnement en groupe de niveau et nous a amenés à modifier notre façon de fonctionner en nous orientant vers des groupes à intérêt commun. En principe, c'est l'action pédagogique qui détermine la forme de l'évaluation, dans ce cas particulier, c'est exactement l'inverse qui s'est produit !

Et maintenant : passage à cinq contraintes ?

Non ! Pour le moment la roue nous satisfait amplement ! Nous allons continuer à l'utiliser car elle semble un outil intéressant pour ce qui est du travail de transfert, du passage de ce que l'on apprend vers ce à quoi cela va nous servir dans notre vie. C'est aussi un outil intéressant pour questionner la validité de certaines pratiques pédagogiques. Par exemple, avec des personnes qui demandent sans cesse de la conjugaison et des dictées, cela permet de faire le lien entre la 'matière' et son utilisation concrète (ou, bien sûr, d'établir l'absence de lien).

Comme pour les autres outils d'évaluation, c'est la pratique qui nous en donnera tous les atouts et toutes les limites, mais actuellement, c'est à notre sens celui qui répond le mieux aux différentes contraintes que nous nous sommes fixées.

Jean CONSTANT
Lire et Ecrire Verviers

1. *Nous définirons l'autonomie comme étant « la capacité de quelqu'un d'avoir une certaine indépendance, de conduire sa vie sans avoir recours à autrui. » (Le Grand Larousse Universel, 1991)*
2. *Britt-Mari BARTH, Le savoir en construction, Editions RETZ, 3^{ème} édition, 2004.*
3. *Voir : Jean CONSTANT, Quel choix pour l'apprentissage de la lecture ? De la syllabique à la MNLE... tout un parcours, in Journal de l'alpha, n°155, novembre 2006, pp. 31-33.*

Regard socio-politique sur cinq façons d'enseigner

Et quelle adéquation avec l'évaluation ?

Les façons d'enseigner influent sur l'appropriation de la matière par les élèves. Des 5 façons recensées ici, seule la 5^{ème} façon, celle des interviews croisées, s'accorde 100% avec les principes du GBEN (Groupe belge d'Education nouvelle) dont l'auteur est le fondateur. C'est une démarche d'auto-socio-construction des savoirs qui convient tant à l'enseignement primaire, secondaire, supérieur, qu'à la formation des adultes. Et qui s'accommode mal des évaluations externes certificatives. L'auteur de plaider alors pour l'auto-socio-évaluation...

1^{ère} façon

A la chaire, le professeur explique ses documents, écrit au tableau. Les étudiants, eux, notent, posent parfois des questions. Parfois aussi le professeur interroge l'un ou l'autre apprenant qui répond docilement, observé par tous. Le cours continue. Les étudiants sont passifs, mais pas pour longtemps : une interro suivra qui les obligera à s'approprier la matière. Questions



habituellement inattendues, réponses écrites individuelles. Notes sur 10 ou 20, dénoncées aux parents. Aux étudiants de se débrouiller pour choisir les moyens d'apprendre : empirisme, méthodes venues d'ailleurs, précepteurs coûteux, groupes spontanés d'étudiants... Cet enseignement logocentrique s'apparente à la scholastique. Il tend à développer la dépendance, la soumission.

2^{ème} façon

Le professeur distribue des feuilles de son cours et dit : « Lisez ». Les étudiants ne lisent guère en profondeur. Non motivés, ils survolent le plus souvent, ils attendent la suite connue : le professeur va les interroger. C'est la méthode socratique, également centrée sur le 'logos' où le Maître accouche les esprits (maïeutique) : des doigts se lèvent, un élu donne sa réponse que le professeur commente. D'autres questions



entraînent des échanges élèves-professeur sans concertation entre pairs. Pourtant, certains professeurs proposent des défis (situations problèmes)¹. Comme pour la 1ère façon, une interro suivra. Ici aussi : soumission,... et compétition.

3ème façon

Le professeur distribue des feuilles et dit aux apprenants : « *Lisez et répondez aux questions* ». Souvent, il s'agit d'un travail individuel. Le professeur circule et s'arrête ça et là pour stimuler l'ardeur de chacun, pour interroger en particulier tel ou tel élève, le soutenir, voire même introduire une dynamique « *construction/émancipation* », comme le dit Philippe Meirieu. En général, il collecte les bonnes réponses, les écrit au tableau. Les apprenants sont priés de les noter et de les étudier chez eux. Une interro suivra. Comme d'habitude, celle-ci comportera des questions gaussiennes (faciles, moyennes, difficiles), augure d'un classement également gaussien des résultats : réussites, échecs... avec tous les effets toxiques bien connus : stress, vanité, honte, élitisme, suicide... Il s'agit ici d'un aménagement de surface du même système logocentrique.

Remarque : Certains professeurs aux commandes dans ces trois premières façons d'enseigner sont des Maîtres révévés, plébiscités.

4ème façon

Le professeur propose un questionnaire en amont. Les étudiants tentent d'y répondre, seuls puis en groupes, à partir de leurs conceptions mentales, de leurs savoirs antérieurs, de leurs intuitions. Ensuite seulement, le professeur donne ses feuilles. Les étudiants, à nouveau seuls puis en groupes, cherchent puis affichent leurs réponses. La lecture comparée des affiches et la participation du professeur permettent d'affiner l'appropriation de la matière. La recherche est activée. On a là affaire à une séquence 'école active', puérocentrique, c'est-à-dire qui répond aux besoins d'exploration, de communication des étudiants. Coopération de la plupart d'entre eux... sauf lors de l'interro qui reste souvent traditionnelle : on répond seul aux questions du professeur. Celui-ci attribue des notes ou des appréciations : motivation extérieure au processus d'apprentissage : « J'étudie pour avoir une bonne note ».



Question : Ne pourrait-on pas organiser la **motivation d'incitation**, interne à l'acte d'apprendre... donc exempte de chantage, de spéculation. Bref, sans le Viagra pédagogique de la **motivation d'émulation**, externe à l'apprentissage.

5^{ème} façon

Il s'agit de l'interview croisée propice au développement de la **citoyenneté**. (Qui aura l'air compliquée mais qui est simple, en fait. C'est un peu comme pour les règles d'un jeu : c'est en jouant qu'on les apprend... essayez et vous verrez !)²

Dispositif et consignes

En duos

- Le groupe classe est réparti en duos formés soit par le professeur (pour assurer l'hétérogénéité) soit par le hasard. Appelons A et B les deux coéquipiers d'un duo.

- Le professeur donne deux documents ayant trait à son cours, le document 1 aux A et le document 2 aux B.

Consigne : « *Vous allez lire le document seul pendant 20 minutes (par exemple) et prendre des notes car je vous le retirerai à la fin du temps prescrit. A ce moment-là commencera la double interview. Ainsi, à l'aide de sa synthèse écrite, A communiquera à B tout ce qu'il a appris du document 1. B notera précisément ce que A lui apprendra car il en aura bientôt l'usage.* »

- Viendra ensuite le moment de changer de rôle, c'est B qui renseignera A sur le document 2.

Regroupement

- Le professeur invite 3 ou 4 A à se regrouper et à reconstituer le savoir du document 2,



non lu mais communiqué par les coéquipiers B. Ils devront rédiger une affiche-reconstitution, écrite en grand, lisiblement, la plus complète possible et se terminant par l'une ou l'autre question.

Idem pour 3 ou 4 B sur le contenu du document 1.

Ainsi dans une classe de 16 élèves, il y aura deux affiches 1 et deux affiches 2 s'il y a eu formation de quatuors. Avec 20 élèves ou davantage, le rendement sera encore meilleur.

- Vient ensuite le moment de fixer au mur, d'un côté les affiches des A ayant trait au document 2 et de l'autre les affiches des B ayant pour objet le document 1.

Travail individuel, puis collectif

- Les A reprennent leur document initial 1 et les B leur document 2 (ou bien on croise les documents initiaux). Chacun lit d'abord pour soi et compare le texte reçu du professeur avec les synthèses affichées par les coéquipiers. En groupe, ensuite, a lieu une courte concertation pour ajouter, rectifier, avec un feutre d'une autre couleur, ce qu'il y a lieu de corriger dans les affiches.

- Travail sur les questions posées par les groupes. Réponses des groupes et du professeur.

Analyse réflexive

Il est bon d'entraîner les participants à réfléchir ensemble sur ce qu'ils viennent de vivre.

Après avoir souvent expérimenté cette double interview, avec évaluation intégrée, auprès de 30, 35, 40,... enseignants en formation, je puis rapporter ce que les personnes ont constaté. J'y ajouterai mon point de vue.

Du côté des élèves

- Une lecture-appropriation active s'installe parce que motivée par l'interview à venir... qu'il faudra donc affronter. Vingt minutes d'apprentissage intense mais pas pour soi seulement, pas pour avoir de plus beaux points, non ! Pour partager avec l'autre... et être à la hauteur !

- Un dialogue croisé et une écoute active. Tous ont la parole et chacun doit prendre des notes qui seront utiles à l'étape suivante. Transmettre du savoir ou, mieux, se mettre en recherche sur celui-ci n'est-ce pas la meilleure manière de l'assimiler ?

- Une vigilance palpable lors de la seconde lecture individuelle du document puisque cette lecture silencieuse est nécessaire à l'affinement de l'apprentissage. On viendra corriger les affiches, donc on fera avancer les savoirs pour tous, si on a bien relu.



- La force du groupe. En pédagogie, 1 individu + 1 autre = 3.

- Une entraide forte, une solidarité intégrée par chacun, lors de la rédaction en groupe d'une affiche. Ressemblance frappante avec les jeux de coopération (sans perdants) remplaçant les jeux de compétition. La collaboration entre élèves ne résulte pas d'une incantation moralisatrice du professeur. Le « *Soyons solidaires, c'est mieux !* » est inutile désormais. Les élèves collaborent par le dispositif didactique lui-même.

- Une auto-socio-évaluation en cohérence avec l'auto-socio-construction du savoir. En d'autres termes, on rend compte de ses acquis **aux autres**, et non au professeur, avec le même esprit de coopération dans l'interview croisée que lors de l'étude personnelle opérée par chacun, puis communautarisée. Sorte d'interro collective sans stress, sans compétition, **intégrée au processus d'apprentissage** (et non réalisée individuellement au début du cours suivant), loin de la chasse aux carences individuelles à sanctionner et/ou à combler.

- Une qualité des productions qui étonne leurs auteurs.

- Le renforcement de l'estime de soi et de l'autre, de la sécurité affective, de l'audace.

- Le surgissement du plaisir d'apprendre avec ténacité et sérénité tout à la fois. Or la physiologie nous apprend une merveille : chez l'humain, les circuits du plaisir et de la mémoire... sont les mêmes ! Donc...

- La créativité, l'initiative, la convivialité,... L'abolition des hiérarchies entre bons et moins bons élèves. Un climat d'acceptation de l'autre.

- La curiosité, le recours à l'internet, aux ressources de la bibliothèque centre de documentation (BCD) et, en cas de doute

ou pour en savoir plus, à l'expertise du professeur.

- Le grand nombre d'étudiants n'est plus une réalité aussi redoutable. Le petit nombre de participants est plutôt embarrassant car les ressources sont moindres.

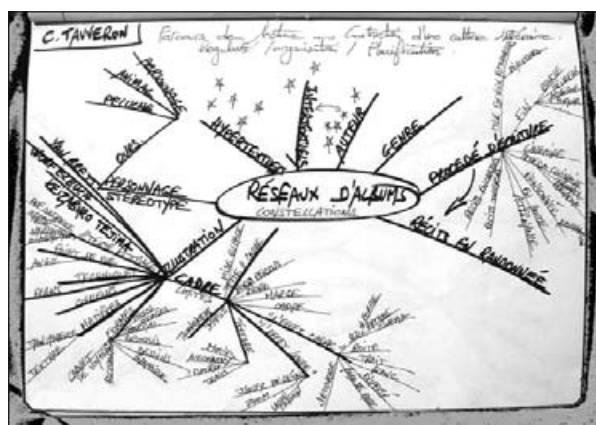
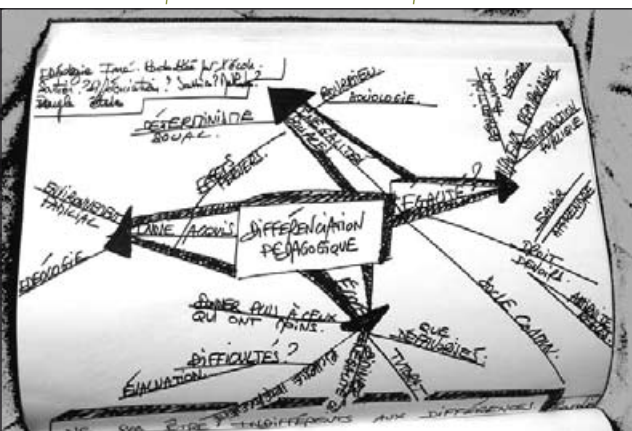
Du côté du professeur

- Le choix de documents adaptés mais sans transmission directe du savoir. Le professeur fait apprendre avec rigueur mais sans rigidité. Il anime, renseigne, éclaire, organise l'appropriation de la connaissance. Il parle peu, s'efface souvent, apparemment. Il conduit, il insuffle : rôle difficile mais passionnant et plaisant.

- Des exigences qui poussent à l'appropriation du savoir, telle la rédaction d'une synthèse collective (affiche) avec pour seule référence le savoir des membres de l'équipe après interviews SANS recours aux notes. Tout dans la tête !

- Un rôle essentiel dans l'apprentissage de la synthèse : repérage des mots-clefs, schéma heuristique³, listage des différentes notions, structuration du texte en paragraphes, repérage des éléments secondaires, des informations contradictoires, superflues, hors sujet, voire fausses. Tout cela s'apprend.

Exemples de schémas heuristiques



- Un changement de statut. Du rôle de censeur, le prof passe à celui, vivifiant, de guide allié, d'admirateur des ressources insoupçonnées des élèves. Une attitude de non-jugement laissant à l'élève le droit à l'erreur sans aucune notation, aucun blâme.

- L'introduction de l'apprentissage de la démocratie participative dans les savoirs réputés rébarbatifs et pas seulement dans les projets, les activités d'expression telles le théâtre, l'art, le sport.

- Une attitude de chercheur. Devant ses élèves, l'enseignant ne cesse d'apprendre encore et encore et de le dire...

- Le décuplement de ses capacités créatives. Il ne cesse de jouir de son triple rôle de scénariste-réalisateur, metteur en scène, acteur... Orgasme pédagogique... recherché, satisfaction visible des apprenants... donc du professeur.

Une démarche caractéristique de l'Éducation nouvelle

Dans les 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} façons d'enseigner, l'apprenant est en relation essentiellement avec la matière, et parfois avec l'âme du professeur. Par contre, dans les 4^{ème} et 5^{ème} façons, l'apprenant rencontre non

seulement la personnalité du professeur mais aussi et surtout ses condisciples... et, de manière approfondie, l'objet de l'étude.

4^{ème} et 5^{ème} façons enclenchent toutes deux l'apprentissage interpersonnel par le travail de groupe qui suit la recherche individuelle. On cherche ensemble... mais, est-ce que chacun assimile ? Dans la 4^{ème} façon, certains élèves peuvent se nuire à eux-mêmes en ne s'impliquant pas ; ils laissent les autres conduire la recherche ; l'intrapersonnel se joue sans eux. Tandis que dans la 5^{ème} façon, plus moyen de jouer l'esquive pour se protéger ; l'intrapersonnel joue à plein : tous sont impliqués... donc tenus de se montrer. Tous capables d'assimiler et de faire apprendre ! Le duo A/B est très exigeant mais non-violent. Une douce violence...

Cette 5^{ème} façon de faire apprendre est typiquement d'Education nouvelle parce qu'elle est sociocentrique, c'est-à-dire propre à construire une société plus humaine dès l'école. Elle nécessite le plus souvent, de la part de l'enseignant, une transformation de sa pratique pédagogique. En effet, s'il n'y prend garde, il risque fort de reproduire l'enseignement tel qu'il l'a lui-même le plus souvent reçu. Mais tous les professeurs, formateurs, animateurs peuvent commencer par prendre connaissance des différents modes d'enseignement, puis développer une conscience de ceux-ci, ce qui les engage individuellement, semi-collectivement et collectivement. Ils peuvent ensuite porter un jugement critique sur ce qu'ils font et pourraient faire d'autre – changement de valeurs – afin d'entrer en action de transformation de soi, seul puis avec les autres, pour une transformation du monde.⁴

Une démarche qui s'accommode mal des évaluations externes

Les professeurs qui adoptent les façons 1, 2 et 3 voient une cohérence entre leur mode d'enseignement frontal et transmissif et les évaluations qu'ils pratiquent. Soit disant égalitaires, ces évaluations ne peuvent observer que des produits et non les essentiels processus de pensée, par nature invisibles.⁵ Là, pas de droit à l'erreur, à la concertation, mais chacun pour soi avec des exclusions à la clé. Aider l'autre, c'est tricher et s'exposer à des sanctions !

« La surcharge de l'esprit par le système des notes entrave la recherche et la transforme nécessairement en superficialité et absence de culture. »

Albert Einstein

En revanche, les professeurs qui poussent leurs apprenants à s'appropriier, via le groupe, un savoir et une estime de soi s'accommode mal des évaluations externes obligatoires pour tous et certificatives. Si ces évaluations externes – je ne parle pas ici des enquêtes PISA de l'OCDE dont la logique est autre – deviennent obligatoires et certificatives pour tous les élèves, les professeurs vont se trouver coincés dans un carcan. Dès lors, ils risquent d'être tentés par des séances d'entraînement aux épreuves individuelles, de renforcer en amont le système des examens rituels, et donc d'agir en schizophrènes, de stratifier leur enseignement – par le bachotage – alors qu'ils ne le souhaitent pas. De quel droit veut-on leur imposer ce dilemme ? Veut-on les faire régresser, les mener à la dépression, voire leur faire déclarer leur objection de conscience à la notation ? Veut-on légitimer

ainsi le temps perdu à matraquer les élèves par des interros-terreurs tout au long de leurs études ? Leur faire perdre deux années sur douze (de scolarité obligatoire) ? ⁶

Et pourquoi ne pas laisser les professeurs pratiquer le chef-d'œuvre pédagogique⁷ ? Il s'agit là d'une pratique d'auto-socio-évaluation puisque ce travail de recherche est l'œuvre d'une personne, qu'il a été construit ensemble et qu'il est auto-légitimé devant l'univers social du récipiendaire. Celui-ci devient 'instructeur' de ses compagnons, de ses maîtres et non celui qui essaie de répondre à des 'questions-sondes'.

Conclusion

Qu'il pratique la 1^{ère} manière d'enseigner ou la 5^{ème}, le professeur posera un acte politique. Il a, en effet, le choix entre :

- s'inscrire en haut de la hiérarchie : « *On a pensé pour vous. Voici ! Retenez-restituez* ». Il aura le rôle d'enseignant-censeur reproduisant ainsi la société actuelle qui trie les élèves, développe la compétition, l'appât du gain, l'exclusion de ceux qui ont eu le moins de chance à la naissance, l'exaltation des vainqueurs, le paiement arbitraire des rendements, l'individualisme, le conformisme, la spéculation...

- envisager l'apprentissage comme une émancipation des esprits, un éveil de l'intelligence (têtes bien faites), l'expression du 'tous capables' en coopération. Il aura pris le parti d'être un passeur de savoir pour former, dès maintenant, des citoyens actifs dans une société créative et solidaire.

Charles PEPINSTER
GBEN

1. Voir par exemple : Corinne TERWAGNE, **Le défi pédagogique : un gant à relever pour l'apprenant... et le formateur**, in *Journal de l'alpha*, n°129, juin-juillet 2002, pp. 5-7.

2. Des variantes de cette 5^{ème} façon d'enseigner sont données dans le texte intégral. Voir : www.gben.be (> Ce que nous produisons > Voir la liste des articles > Enjeux socio-politiques de différentes façons d'enseigner).

3. Un schéma heuristique est une représentation graphique d'un problème ou d'un concept utilisant des ramifications pour signifier les relations entre les idées. Il donne une vue d'ensemble d'une situation donnée.

4. Luc CARTON, lors du séminaire de Cultures et Développement, Bruxelles, 28 novembre 2007.

5. Cfr. Philippe MEIRIEU, **Outils pour apprendre en groupe : Apprendre en groupe (tome 2)**, Ed. Chronique Sociale, 1987.

6. Cfr. Albert JACQUARD, **Mon utopie**, Ed. Stock, 2006, p. 183.

7. Lire Jean HOUSSAYE, **Nouveaux pédagogues : Pédagogues de demain ? (tome 2)**, Ed. Fabert, 2007, pp. 138-145, ainsi que les textes consacrés au chef-d'œuvre dans ce numéro.

Coordonnées du GBEN :

Rue de Falaën, 7
5644 Ermeton-sur-Biert
Tél : 082 69 95 76
Courriel : eloypepinster@yahoo.fr
Site : www.gben.be

L'évaluation des apprentissages des élèves m'a toujours hantée !

Hantée parce qu'il plane toutes sortes de fantômes à son sujet dans les têtes des élèves, des enseignants, des parents...

Evaluer quoi ? Evaluer qui ? Et comment ? Et pourquoi ? Et pour quoi ? Et pour qui ? Quand ? Comment ? Avec quels effets ? Formative, normative, sommative, l'évaluation des apprentissages ? Dans mes circuits de prof de français, hantée par ces questions et bien d'autres, j'ai fini par me donner des façons de faire qui semblaient convenir aux élèves et à moi-même parce qu'elles aidaient aux apprentissages, à la confiance en soi, à la solidarité et au relèvement de têtes baissées. Chercher des moyens pour que les élèves se voient progresser, pour que je puisse suivre leurs progrès, revoir mes méthodes au cas où les progrès n'auraient pas lieu et finalement certifier des objectifs atteints, voilà ce qui m'a servi de guide...

Evaluer... Selon le sens commun, c'est voir ce que vaut...¹ Voir une valeur... la valeur d'un apprentissage... Mais avec quel étalon ? Par rapport à quelle norme ? Traduite en quels mots d'appréciations, en quels chiffres ou même en quels mots moraux de 'bien' et de 'mal' ? Sans parler de toute une culture quasi marchande de gains et pertes, de paiement en salaire et primes. Autre chose encore : quelle est la 'récompense' d'une preuve d'apprentissage ? Qu'est-ce qu'on y gagne ? Le gain est-il en rapport avec ce qu'il a fallu perdre en temps, en ruptures d'avec le connu ou les habitudes, en stress ou autre ? De quoi être hantée donc ! Les spécialistes ont produit une littérature abondante au sujet de cette évaluation, de ses aspects pédagogiques, techniques et autres...²

Traversée par tous ces fantômes et grosses questions – par les toutes petites aussi ! –, faisant le tri parmi le pédagogiquement correct et incorrect, sans être spécialiste de l'évaluation, j'ai construit une démarche d'évaluation en 5 étapes.

Une partition et un accompagnement

Pour commencer, lorsque je construisais une démarche d'apprentissage, je tentais de faire la liste des compétences que les élèves allaient pouvoir s'approprier, en termes de savoirs à mémoriser, de productions à savoir faire. C'est autre chose que de se donner un titre de leçon comme *Lecture de publicité* ou *Le féminin des adjectifs*, avec dispositif de découverte par les élèves (ou plan de

Compétences...

Voilà un terme à la mode qui a déjà fait couler beaucoup d'encre et suscité pas mal de polémiques. Il a cependant l'avantage, pour ce que j'en ai pris, de combiner des savoirs formalisés (connaissances), des opérations mentales, des savoirs pratiques et des comportements. Les compétences se développent et s'évaluent souvent à travers la réalisation de tâches. On distingue des compétences transversales (exemples : observer, travailler en équipe, comparer...) et des compétences spécifiques à une discipline.

transmission) et ensuite applications. C'est en fait, plutôt se demander tout ce qui peut faire partie, tout ce qu'il y a moyen d'apprendre de tel sujet de leçon. J'avais ma liste sur papier et en tête.

Ensuite, au cours de la démarche d'apprentissage avec les élèves, nous faisons aussi, ensemble, la liste de ce que l'apprentissage comprenait comme compétences et comme actes mentaux à mettre en œuvre (mémoriser, observer, organiser, appliquer...). Je ne leur donnais pas ma liste à moi d'emblée parce que, sans être dans l'apprentissage concerné, ils ne pouvaient pas encore voir quoi en apprendre. Parfois, ils trouvaient même d'autres choses que moi, s'arrêtant au traitement d'une erreur plutôt qu'à un contenu. Par exemple, « *Je devrai pouvoir expliquer à quelqu'un qui s'est trompé, pourquoi il s'est trompé et à quoi il doit faire attention pour ne plus se tromper* ». Ce qui est autre et plus complexe que « *Je devrai pouvoir écrire correctement les mots*

nouveaux rencontrés dans les lectures de la classe pendant le mois de janvier ».

En 3^{ème} lieu, quand l'apprentissage était bien entamé, j'établissais avec les élèves des critères de réussite individuelle et collective et on imaginait les conditions dans lesquelles observer ce qui avait été appris.

On prévoyait alors un 4^{ème} temps, celui pendant lequel les élèves allaient s'essayer à s'évaluer en suivant les critères établis, pendant lequel ils allaient repérer ce qui n'allait pas, s'interroger en groupe sur les difficultés rencontrées, sur ce qu'il serait nécessaire de faire pour mieux s'approprier ce qui ne l'était pas (j'essayais souvent d'éviter les mots 'réussir' et 'rater', entre autres à cause du caractère magique que des élèves leur attribuaient et au caractère définitif que souvent l'école leur affecte).

Et enfin, il fallait bien prévoir un délai : s'obliger à savoir ceci, à savoir faire cela... pour telle date.

Il me semble que l'évaluation formative est la plus importante car elle permet d'accompagner au mieux les élèves dans un projet d'apprentissage.³ Mais les outils pour la construire valablement, à ma connaissance, ne courent pas les rues. L'essentiel étant sans doute d'apprendre à déjà l'envisager, au moment où l'on prépare tel sujet d'apprentissage. Je n'ai pas l'impression que cela se fait souvent dans les écoles normales pendant la formation initiale.

De l'application et des empêchements

Ces 5 étapes telles qu'évoquées ci-dessus semblent abstraites dans leur formulation parce qu'elles ne sont pas appliquées à un

domaine précis d'apprentissage. Se repérer dans un tableau à double entrée, y compris sur une page de plan de ville, connaître les règles principales du pluriel des noms, produire un texte de 10 lignes sur un sujet donné en utilisant un maximum de mots rassemblés par la classe, retenir ce qu'est le sommaire d'une revue, ce qu'est un éditorial, pouvoir en composer... sont autant de démarches qui verront l'évaluation se décliner différemment. Les 5 étapes sont de l'ordre d'un fil rouge à mettre en œuvre de façon différenciée selon les contenus et les contextes.

Ces 5 étapes, je ne les ai pas toujours suivies, prise que j'étais dans l'organisation du temps si éprouvante dans les écoles (le découpage des journées, de l'année, les délais d'apprentissage...), prise aussi dans des refus d'élèves : « *ah non, ne pas s'arrêter à telle erreur, à telle faiblesse... on passe à autre chose !* ». Deux empêchements qui demanderaient au moins chacun un autre article !

Evaluer pour le bulletin ?

Si l'évaluation m'a souvent hantée et dérangée, c'est aussi parce qu'elle devait trop souvent se penser en fonction des bulletins prévus à des dates précises et là, se traduire en points⁴. Or il se faisait souvent, si nous avions entamé un nouveau sujet d'apprentissage, par exemple 15 jours avant le bulletin, que nous n'avions pas pu traverser les différentes étapes de l'évaluation formative et que nous devions déjà 'sommatiser' (!), voire certifier... Il y avait sans doute bien l'un ou l'autre sujet vu précédemment, évalué ou évaluable à la date indiquée... mais peut-être seulement un ou deux. Quel était

alors le sens d'une évaluation censée dire un niveau atteint ? Qu'en est-il d'un 'niveau' qui ne porte que sur un ou deux sujets d'une vaste discipline ? Que veut dire alors un 8 ou un 4 sur 10 ?

Le spectre bulletin, donc points, donc interrogos, me paraissait aussi souvent tueur de vie et de vrais apprentissages. Pourquoi ? Parce que si les élèves arrivaient avec telle préoccupation, tel enthousiasme, tel questionnement, telle parole... ou si tel événement social, culturel, d'actualité avait lieu, je trouvais important d'y plonger. A première vue ces sujets pouvaient avoir l'air éloignés des sujets indiqués dans les programmes mais ne voulant pas les balayer (surtout pas leurs porteurs), pas les rater, je me demandais quels étaient les apprentissages à en tirer. Point de vue que ne partageaient pas mes collègues qui me disaient : « *Si tu embrayes sur leurs romans-photos, les paroles d'un rappeur, l'inauguration d'un parc imaginé avec les jeunes du quartier, qu'est-ce que tu vas faire au contrôle pour le bulletin ? Tu vas les interroger sur quoi ?* » Mes réponses à propos de constructions d'apprentissages possibles autour de ces sujets renforçaient même leurs craintes : ça ferait beaucoup trop de travail ! Et il arrive donc souvent qu'on préfère se rabattre sur les sujets scolaires connus et prévus, pris dans les grammaires, les anthologies ou autres manuels scolaires.

Faire avec la vie

Il m'a donc toujours importé et beaucoup plus de 'faire avec' la vie qui déboulait dans la classe, avec tout ce qui pouvait apporter du désir, du désir d'apprendre. C'est aussi le refus d'école de ces élèves que j'ai le plus

connus – ceux de 1ère accueil et de 2^{ème}, 3^{ème} ou 4^{ème} professionnelle – qui m’y a poussée, poussée à reconstruire chaque fois mon métier, à savoir ne pas prendre d’emblée les sujets du programme scolaire comme un allant de soi (qui écrase souvent, comme un météorite tombé d’un ciel inconnu des élèves !) mais à m’interroger à propos des apprentissages que nous pourrions faire avec des sujets apportés, parfois brutalement, par les élèves, et, en lien, avec des modalités d’évaluation à mettre en place.

Je me souviens par exemple de cette classe pas du tout intéressée par le cours de français (que je pensais pourtant rendre actif !) et lisant sous le manteau des revues ‘pour jeunes’ et ‘pour femmes’. Je leur ai proposé de ne plus s’en cacher mais de les prendre comme objets de travail. Nous nous sommes mises à discuter beauté, produits de..., vêtements, peau, coût, arnaques... et l’envie est née chez les élèves de faire elles-mêmes une revue sur ‘la vraie vie des filles’. Prise dans le plaisir neuf mais

aussi dérangée par des exigences, Elif toute en verve un jour de non envie de travail, même plaisant, déclare : « *C’est pas du français qu’on fait* ». Nous avons tout arrêté pour prendre cette affirmation au sérieux et ce jour-là a été décidé qu’il y aurait une nouvelle responsabilité dans la classe (parmi une dizaine d’autres déjà existantes) : *responsable du français*. (Dans un cours de français ! Rigolo non ?!!). Nous fûmes deux volontaires : Elif et moi ! Nous faisons des arrêts sur images pour nous demander, à chaque étape de fabrication de notre revue, ce que nous apprenions en français. Nous écrivions les titres des matières sur une affiche. Une décision fut prise au *Conseil de la revue* institué spécialement pour le cours de français : pour chaque point appris et écrit sur l’affiche, quand toute la classe saura le faire (par exemple, corriger des textes à l’aide du dictionnaire *Eurêka*) ou saura ce que ça veut dire (les mots nouveaux rencontrés), on écrira *OK* à côté. Ces lettres *OK* que quelqu’un était responsable d’aller écrire,



ont pris un grand sens dans la classe, plus grand que les points. C'est aussi là, avec ces élèves de 2^{ème} professionnelle, que j'ai appris le bien fondé des pédagogies actives à condition que les apprentissages et le mode d'évaluation soient explicités⁵. Sinon, « *c'est comme si ce n'est pas une vraie école* ».

Pour des réponses et des questions

Un dernier point qui m'a toujours semblé important à propos de l'évaluation, c'est ce qui se passe pendant les moments d'examens.

J'ai toujours gardé en tête des extraits du fameux livre *Lettre à une maîtresse d'école* écrit par les enfants de paysans toscans⁶, dans lequel ils dénonçaient l'injustice de l'école pour les milieux défavorisés. Un passage sur les examens disait à peu près ceci aux enseignants : « *Vous passiez entre les bancs, vous regardiez nos feuilles, vous nous laissiez nous tromper... Pourquoi ne saisissiez-vous pas l'occasion de nous faire réfléchir aussi à ce moment-là ?* » Ou ceci : « *C'est comme si en préparant des questions d'examens, vous aviez un malin plaisir à vouloir nous piéger en amenant des 'attrapes' ou des choses que nous n'avions jamais vues, jamais faites avec vous. (...) Pourquoi vous ne nous interrogez pas sur ce que nous savions ?* »

Prenant ces propos au sérieux, j'ai souvent cherché à imaginer des conditions d'examens semblables à ce que nous vivions en classe. C'est ainsi que des parties d'examens se faisaient en groupe, que d'autres étaient de la recherche sur de la matière neuve, avec consignes et critères de réussite et que

pour d'autres, je gardais 15' avant la fin du temps imparti pour poser l'une ou l'autre question relançante, au vu d'erreurs repérées pendant que je circulais – attitude que j'ai toujours préférée à celle de surveillante, assise au bureau du prof d'où on peut tout voir et cherchant à débusquer les tricheurs éventuels – afin que les élèves puissent revoir leurs réponses.

Evaluer, c'est peut-être cela aussi : toujours revoir sa réponse ! Et sa question ! S'interroger et s'évaluer soi-même...

Noëlle DE SMET
CGé

1. *Des spécialistes disent* : « *Evaluer, c'est mettre en relation un référé (soit des éléments issus d'un observable : une production, une démarche) et un référent (les compétences visées, les critères sur lesquels on s'appuie pour évaluer l'observable c'est-à-dire la production de l'apprenant), pour produire de l'information éclairante sur l'observable, afin de prendre des décisions.* » Ouf ! (Charles HADJI, **Evaluation, les règles du jeu**, ESF, 1990; Jacques ARDOINO et Guy BERGER, **D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes**, Matrice-Andsha, 1989).

2. *Je ne sais cependant pas s'ils soulèvent assez les questions d'ordre politique, psychologique et philosophique.*

3. *L'évaluation qu'on appelle sommative est celle où l'on observe une somme de choses apprises. A l'école, c'est souvent lors des examens qu'on en parle puisqu'alors l'évaluation porte sur plusieurs points de la matière. Et c'est surtout en fin d'année qu'on parle d'évaluation certificative puisqu'il faut certifier que telles matières ont été assimilées, ce qui permet d'obtenir tel certificat ou diplôme.*

4. *La confusion entre évaluation et cotation est courante et demanderait aussi un autre article !*

5. *Plus tard, j'ai vu cela écrit dans les travaux de Bernard Charlot et autres chercheurs.*

6. *Les élèves de l'école de Barbiana, Lettre à une maîtresse d'école*, Mercure de France, 1968.

Démarche d'évaluation à l'oral

Evaluer l'apprentissage à l'oral en lien avec la méthode 'Pourquoi Pas !' utilisée dans les groupes de formation, tel était l'objectif de Slimane Dqaichi de la locale Sud-Est de Lire et Ecrire Bruxelles qui a mis au point, testé et affiné un nouvel outil d'évaluation.

Avec la complicité active, les informations et tous les détails des animations données par Slimane, Aurélie Akerman, conseillère pédagogique de la locale, a formalisé pour nous la démarche.

Il y a maintenant quatre ans, à Bruxelles (c'est-à-dire dans toutes les locales bruxelloises de Lire et Ecrire), nous avons travaillé à la conception d'outils d'évaluation des apprentissages.

Ce travail a été notre point de départ à la locale Sud-Est (Ixelles) pour une réflexion et un partage systématique (trois fois par an) des outils et démarches d'évaluation mis en œuvre dans les groupes. Lors de ces différents moments de travail en équipe, nous avons découvert, analysé et joyeusement 'co-piller' des documents issus de régionales wallonnes de Lire et Ecrire, du Collectif Alpha de Bruxelles, etc. Ces documents et démarches concernaient cependant essentiellement les apprentissages en lecture-écriture ou les parcours des apprenants dans leur processus de formation, mais très peu les apprentissages à l'oral.

Or il nous est apparu assez rapidement que la question de l'évaluation à l'oral n'était pas différente de celle que nous nous posions en lecture-écriture du point de vue des objectifs généraux qui sont :

- permettre à chaque apprenant de se situer dans sa connaissance de l'outil méthodologique utilisé (MNLE ou Pourquoi Pas !¹);
- permettre à chaque apprenant de se situer dans ses capacités à utiliser ses apprentissages dans des situations de lecture, d'écriture, ou des actes de paroles 'authentiques';
- permettre au formateur de situer son groupe et chaque apprenant de façon individuelle dans ces deux premiers axes.

Comme pour les groupes de lecture-écriture, il nous semblait indispensable de pouvoir construire avec les participants des groupes d'oral un cadre commun permettant un travail d'auto et de co-évaluation. Enfin, notre dernière contrainte était de produire un outil accessible à tous, donc aussi aux débutants à l'oral.

Niveaux

- Tous niveaux d'oral (y compris le niveau débutant).

Objectifs

Objectif commun à l'apprenant et au formateur :

- Créer un cadre commun au groupe pour l'évaluation (choix de ce qui va être évalué en fonction de ce que chacun sait faire).

Objectifs propres à l'apprenant :

- Situer ses compétences orales à la fois dans la compréhension et dans l'expression par rapport à l'outil *Pourquoi Pas !*
- Situer ses capacités à transférer les acquis de *Pourquoi Pas !* dans des situations de communications 'authentiques'.

Objectifs propres au formateur :

- Faire le point sur les acquis du groupe et de chaque apprenant par rapport aux différentes structures de *Pourquoi Pas !* tant en compréhension qu'en expression.
- Faire le point sur les capacités des apprenants à transférer ces acquis dans des actes de paroles 'authentiques'.
- Pour l'évaluation en cours d'année, recueillir des informations/indicateurs qui vont permettre de planifier les objectifs dans le temps de formation restant avant l'évaluation suivante.
- Pour l'évaluation de fin d'année, recueillir des informations/indicateurs pour préparer la rencontre individuelle de fin de formation.

Durée

- Minimum 3h30 (en une ou plusieurs séances).

Nombre de participants

- De 8 à 18.

Matériel

- Les images (5 cm x 5 cm) des SAV de *Pourquoi Pas !* ayant été travaillées.
- Un tableau à double entrée, base pour les photocopies grand format, où chaque ligne représente un contenu à évaluer et chaque colonne représente un apprenant (*voir ci-contre*).

SAV : situation audio-visuelle

Le premier niveau de *Pourquoi Pas!* s'articule autour de 20 situations audio-visuelles présentées sous forme de films fixes* représentant des personnages dessinés, humains ou animaux.

Les situations ont pour but :

- de présenter une tranche de vie ;
- de permettre à l'étudiant d'intégrer la langue cible, par le jeu dynamique entre le connu – visuel – et l'inconnu – auditif –, sans passer systématiquement par le détour de la traduction ;
- de l'aider à intégrer les mouvements nécessaires à la dynamique de la situation par une participation active ;
- de mettre en œuvre son imaginaire et sa créativité pour se projeter dans des personnages, et intérioriser ainsi langue et comportement.

Tiré de : Henri SAGOT, *Un livre du maître. Méthode Pourquoi Pas !*, Ed. Pédagogi-a, 1990, p. 47

* Suite de dessins s'enchaînant et formant des séquences dynamiques qui servent de support explicite à un dialogue.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 👂 | 👄 | 👂 | 👄 | 👂 | 👄 | 👂 | 👄 | 👂 | 👄 | 👂 | 👄 | 👂 | 👄 | 👂 | 👄 | 👂 | 👄 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

- Les photocopies du tableau initial (taille d'une affiche) en nombre suffisant.
- Des smileys en nombre suffisant : 😊 sur papier vert, 😐 sur papier jaune, 😞 sur papier rouge.
- Des images à découper : revues, journaux...
- Papier collant, ciseaux.

Disposition de la salle

- Les tables sont disposées en îlots (un îlot correspond à une SAV et l'on installe autant d'îlots qu'il y a de SAV travaillées).
- Une enveloppe contenant les images de la SAV est posée sur chaque table.

Fréquence

- Au minimum deux fois par an (au Carnaval ou à Pâques et en juin) mais il est préférable de réaliser ce travail trois fois dans l'année – une première fois à Noël par exemple – pour pouvoir réajuster plus rapidement les objectifs du groupe en fonction de sa progression.

- En laissant les affiches au mur pendant toute l'année, l'évaluation peut devenir permanente : les apprenants peuvent à tout moment se réévaluer en fonction de l'évolution de leurs apprentissages, sans attendre le moment formalisé de la prochaine étape évaluative.

Déroulement

L'évaluation se déroule en quatre temps.

1. Définition de ce qui va être évalué

- Les apprenants sont répartis en autant de sous-groupes qu'il y a d'îlots. Chaque sous-groupe s'installe (debout) autour d'une table. En découvrant les images contenues dans l'enveloppe, les apprenants se rappellent et se disent mutuellement les phrases ou les morceaux de dialogue que chaque image vient illustrer.
- Les sous-groupes changent de table toutes les 10 minutes environ. Quand ils ont fait le tour de toutes les tables, ils s'installent (assis) autour de la dernière table 'visitée'.

- Individuellement, chaque apprenant choisit une image de l'enveloppe et propose au reste du sous-groupe le morceau de dialogue qui correspond à l'image (tel qu'il s'en souvient). Les autres membres du sous-groupe marquent leur accord ou bien corrigent.

- Quand tous sont d'accord sur le dialogue correspondant à chacune des images choisies, le sous-groupe les présente au grand groupe qui à nouveau marque son accord ou corrige ce qui est dit. Quand il y a unanimité, le formateur colle l'image sur l'affiche (et note la phrase proposée dans son carnet de bord). Cette première image détermine une ligne de la grille.

- Les apprenants découpent des images qui vont permettre d'illustrer comment cette structure peut être utilisée dans un autre contexte. Le groupe se met à nouveau d'accord sur les phrases proposées. Le formateur colle les images découpées dans les mêmes cases que celles de la SAV.

Exemple :

- Une image de la SAV 4 est choisie; l'apprenant dit : « *Je voudrais parler à Monsieur Morand* ».





- Une image d'un appareil photo est ensuite découpée pour illustrer *Je voudrais acheter un appareil photo*.





































































- Ces deux images sont collées dans la même case et définissent l'usage de la structure *Je voudrais + verbe* qui va ensuite être évaluée.



2. Auto-évaluation

- Lorsqu'une ligne est ainsi définie, les apprenants sont invités à aller coller des smileys dans leur colonne en fonction de ce qu'ils pensent de leurs compétences, à la fois dans la sous-colonne compréhension  et dans la sous-colonne expression  (voir ci-contre).

| | Fabrice | Heaven | florian | Fernando | Richard |
|---|---|--|---|---|---|
|  |   |   |   |   |   |
|  |   |   |   |   |   |
|  |   |   |   |   |   |
|  |   |   |   |   |   |
|  |   |   |   |   |   |
|  |   |   |   |   |   |

3. Co-évaluation (par les apprenants)

- Lorsqu'une ligne est complètement remplie, le formateur invite chaque apprenant à énoncer une phrase utilisant la structure correspondante; le reste du groupe corrige si nécessaire et l'apprenant vérifie alors si le smiley qu'il vient de coller correspond réellement à ses compétences au regard de ce que lui renvoie le groupe. Si ce n'est pas le cas, il colle sur l'ancien celui qui correspond mieux.
- En cas de désaccord entre l'apprenant et le reste du groupe, ou si l'on doute de ce qui avait été énoncé lors de la première étape pour définir une ligne, le formateur lit la phrase initialement proposée.

4. Analyse/bilan

- Le formateur demande aux apprenants ce qu'ils pensent du travail réalisé et surtout comment ils voient leur 'colonne'. De façon générale, les apprenants qui se sentent à l'aise se rendent compte qu'ils peuvent continuer à progresser parce qu'il leur manque des petits mots par exemple, ou bien parce qu'ils peuvent continuer d'enrichir leurs structures de base. Et les apprenants qui ont l'impression de ne pas avancer dans






leurs apprentissages se rendent compte, la plupart du temps, qu'ils en savent beaucoup plus qu'ils ne l'imaginent.

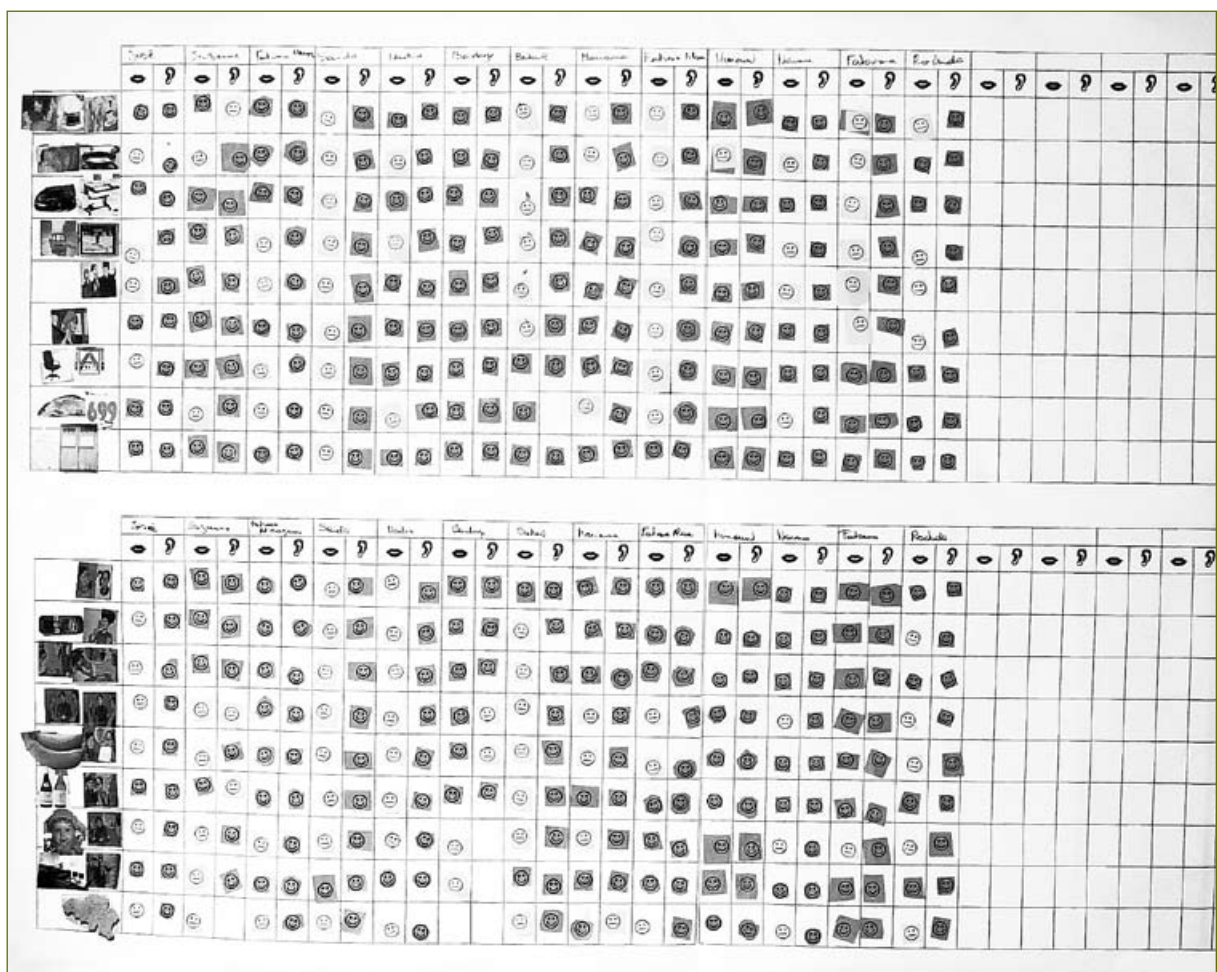
Et après...

La vision générale de la grille permet au formateur de se faire une idée assez précise de l'avancement de son groupe par rapport aux objectifs qu'il s'était fixés.

Toujours du point de vue du formateur, différentes lectures sont possibles et chacune apporte des informations pertinentes pour la suite du travail à mettre en œuvre. Lecture horizontale pour comprendre où en est le groupe par rapport aux différentes structures travaillées. Lecture verticale pour évaluer individuellement les acquis de chacun des apprenants. Lecture par sous-colonnes (compréhension et expression) pour affiner les futurs objectifs...

En juin, les affiches réalisées lors des précédentes évaluations (à Noël, au Carnaval ou à Pâques) sont réutilisées. On y ajoute des lignes pour les compléter avec les dernières structures travaillées. Le principe reste le même que précédemment. C'est aussi l'occasion de revenir sur les smileys

| |  |  |
|---|---|---|
|  | Je comprends très bien | Je sais très bien le dire. |
|  | Je comprends mais pas tout. | Je le dis mais tout n'est pas juste. |
|  | Je ne comprends rien ou presque. | Je ne sais pas le dire ou presque pas. |



jaunes ou rouges et de voir s'ils peuvent changer de couleur. On n'enlève pas les anciens smileys, on les recouvre juste avec les nouveaux pour garder la trace du changement.

Enfin, la grille et sa lecture verticale sert de base au formateur pour préparer et animer l'entretien individuel de fin de formation avec chaque apprenant. Affichée au mur, elle est d'ailleurs présente lors de cet entretien.

1. A Lire et Ecrire Bruxelles, la MNLE (Méthode naturelle de lecture-écriture) et Pourquoi Pas ! sont systématiquement mises en œuvre dans les groupes de lecture-écriture pour la première et les groupes d'oral pour la seconde. Pour en savoir plus sur ces méthodes, voir notamment : Catherine STERCQ, **La méthode naturelle de lecture-écriture. Un choix exigeant**, in *Journal de l'alpha*, n°162, février 2008, pp. 15-25, et Wivine DRÈZE, **Image situationnelle, image contextuelle : des outils de construction de sens**, in *Journal de l'alpha*, n°89, juin-juillet 1995, pp. 17-25.

Aurélié AKERMAN
Lire et Ecrire Bruxelles Sud-Est

Le chef-d'œuvre

Evaluation et prise de position personnelle de chacun sur la poursuite de son projet

Le groupe 5 du Collectif Alpha à Saint-Gilles, c'est nous, nébuleuse de quinze personnes : douze apprenants, une formatrice titulaire, deux coanimateurs spécifiques réguliers, un pour l'atelier Reflect-Action et un autre pour l'atelier ECLER. Notre projet : amener un maximum d'apprenants du groupe à obtenir le CEB (Certificat d'Etudes de Base).

Récit des premières étapes du travail et présentation d'une grille d'évaluation devant permettre à chacun de déterminer dans quelle mesure il se rapproche de l'objectif...

L'un dans l'autre, les apprenants ont une vingtaine d'heures de cours par semaine, soit sept demi-journées dont une est réservée à ECLER et une autre à Reflect-Action. Les maths et le français se partagent les cinq demi-journées restantes.

Forte du soutien de mes deux coanimateurs volontaires, je me lance en septembre 2007. Première tâche : faire coïncider les heures de Promotion sociale¹ avec la réalité de notre association, avec l'hétérogénéité des niveaux, avec les problématiques liées à l'ISP et celles de l'Education permanente, avec le règlement d'ordre intérieur et les contraintes de l'extérieur (les docteurs, les assistants sociaux, les assistants de justice, les médicaments, les enfants ou l'absence des enfants, les déménagements, les colères, le passé, le présent et l'avenir), avec aussi les spécificités des deux collègues que j'ai sollicités. Je souhaite, en effet, appuyer

ma pratique du chef-d'œuvre d'une part sur la méthodologie ECLER – qui fait partie de mon paysage pédagogique depuis pas mal d'années – à travers un atelier d'écriture sur base de textes libres², et d'autre part sur Reflect-Action par le biais d'un atelier citoyenneté centré sur la communication, la vie du groupe et un retour réflexif sur la pratique du chef-d'œuvre.

Je sais que chacun aura besoin de l'appui de tous, qu'il y aura des moments d'enthousiasme mais aussi de sombres périodes, des pas en avant et des sauts en arrière. J'ai la conviction que rassembler les apprenants en 'cercles Reflect' (séances de travail avec la méthode Reflect-Action) hâtera la formation du groupe, contribuera à établir des liens de solidarité solides, favorisera l'entraide et la compréhension mutuelle, soutiendra le déroulement du processus de formation. Anne Loontjens, animatrice



Photos : Guy ESCLAVONT, juin 2008

Reflect déjà chevronnée, nous rejoindra au cercle Reflect, une fois par semaine.³

Je sais, que poser sa marque est parfois difficile (combien moi-même ai-je reporté la rédaction de cet article), que délimiter et développer un sujet est complexe, que la peur, l'angoisse et le stress croiseront nos pas aussi souvent que le plaisir. Je sais que l'orthographe française offre des plaisirs secrets et particuliers à chacun et qu'un temps de correction individuelle n'est pas de trop. Je sais que la pratique ECLER laisse le temps de se penser écrivant, celui de percevoir ses blocages et celui de les dépasser, le temps aussi de méditer sur les tours et les détours de la langue. Et après, savourer son plaisir d'écrire et le partager. C'est mon collègue Frédéric Maes qui m'aidera à accompagner ce temps hebdomadaire d'atelier ECLER et à créer un blog où nous publierons les textes des participants⁴.

Avant de commencer

Dès la fin du mois d'août, j'ai eu la chance de rencontrer, à Nivelles, des collègues for-

mateurs qui pratiquent le chef-d'œuvre et/ou Reflect-Action. Lors de cette réunion, nous avons tracé ensemble *'le fleuve du CEB, parcours tumultueux ouvert de septembre à juin'*. Je pouvais donc me projeter, par la pratique de mes collègues et mes propres spéculations, dans le déroulement de cette année.

J'avais donc programmé pour les cinq premiers mois de travail :

- que chacun ait choisi son sujet pour fin septembre ;
- une première présentation de cinq minutes sur mon sujet' fin octobre - début novembre ;
- une deuxième présentation en janvier ;
- un temps d'évaluation et une prise de position personnelle de chacun sur la poursuite de son projet.

Cinq minutes sur mon sujet

Si le timing a été respecté (les présentations ont bien eu lieu fin octobre - début novembre), ce fut un coup dur pour moi. J'eus le sentiment d'une catastrophe annoncée. Heureusement, amicalement rassurée par ma collègue et prédécesseure Joëlle Dugailly, je me suis donc accrochée à l'idée que 'c'est toujours comme ça' et que, somme toute, il n'y avait là que du très normal : voix faibles, bredouillements inaudibles, départs en pleurs, textes lus, débités par cœur, voire non compris, supports inadéquats,...

Deuxième présentation

Prévue initialement en janvier 2008, je me suis trouvée 'un peu short sur le timing'. Les présentations n'ont finalement eu lieu qu'à la mi-février. Par contre, on peut dire que ça s'était déployé ! Quelle transformation !



Il y avait de quoi s'attendre à un beau regain d'énergie et d'optimisme. Et c'est ici que j'en suis encore à ruminer une difficulté non attendue : la maladie du stress pour certains, le stress du 'je suis en retard' pour d'autres. Du stress, nous en avons tous eu une fameuse dose ! Alors, nous avons lu et parlé et nous avons nommé les symptômes perçus. Je vous les livre en vrac : *bouger beaucoup ; aller souvent aux toilettes ; rigoler pour rien ; devenir rouge, ou pâle ; trembler ; mélanger les choses ; oublier ; respirer plus fort, plus vite ou retenir sa respiration ; dormir peu ou mal ; tomber malade.*

J'avais pris l'option de 'faire pour de vrai' et la classe était disposée comme lors de la présentation finale : les compagnons devant, sur des chaises. Un jury, derrière, à table. Dans le jury, des invités extérieurs : des collègues, les parrains et marraines des projets. Pour l'occasion, chacun des candidats avait été invité à produire un court texte d'introduction manuscrit qui a été distribué avant son exposé. Chaque présentation était suivie

d'un moment de questions/réponses et le candidat était interrogé également sur un point d'orthographe défailant dans son texte introductif.

Dans la foulée, nous avons prévu pour cette semaine-là un cercle Reflect positif et régénérateur autour d'un 'moment émancipateur' mais nous avons dû l'annuler, à défaut d'un nombre suffisant de présents. Nous l'avons organisé la semaine suivante, le ciel étant plus clair et le courant du fleuve plus apaisé !

Evaluation à mi-parcours

Chacun ayant, en principe, rempli pour lui-même une grille d'évaluation (*voir p. 44*), j'ai, quant à moi, synthétisé les grilles identiques remplies par chaque membre du jury et chaque personne a pu comparer sa grille avec celle du jury. J'avais, bien sûr, noté pour chacun les questionnements du public et aussi les pistes proposées pour la suite du travail.

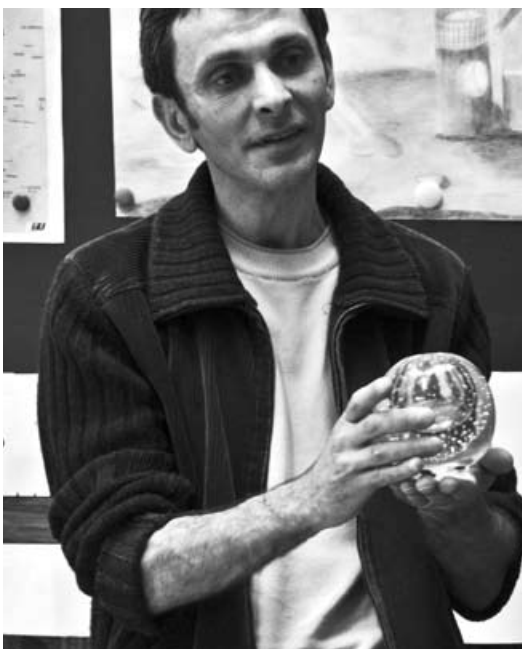
Le parrainage : mi-figue, mi-raisin

Anticipant les moments d'orage et la complexité de la tâche, j'ai proposé à chaque apprenant l'accompagnement d'un parrain ou d'une marraine. Pour certains apprenants (et pour moi), ce fut un réel soutien : les apprenants ont vu régulièrement leur parrain ou marraine, ils ont fait des visites avec eux,... Mais pour d'autres, cela ne fut pas aussi positif : difficulté de trouver un parrain ou une marraine, difficulté de trouver du temps pour dialoguer avec eux sur la manière d'accompagner...

Evaluation de la deuxième présentation au groupe

| Critères d'évaluation | Evaluation |
|--|------------|
| <p>La présentation orale</p> <p>Le candidat ne parle pas trop vite.</p> <p>La voix porte suffisamment.</p> <p>Le contenu du travail est compréhensible. On sait de quoi il s'agit en écoutant.</p> <p>Le français utilisé permet au public de comprendre et est relativement correct.</p> <p>Un plan indique ce qui sera traité dans le sujet présenté. Il est bien structuré et il est respecté.</p> | |
| <p>Le message manuscrit (réalisé en classe avec les outils : dictionnaire,...)</p> <p>Il est lisible et compréhensible.</p> <p>La personne est capable de corriger une erreur relevée par le jury (en la justifiant).</p> | |
| <p>Etat actuel du travail</p> <p>Il y a un support : clarté, pertinence,...</p> <p>Il y a un apport mathématique.</p> <p>Il y a un apport géographique, historique, économique, technologique,...</p> <p>Le processus peut être évoqué (apport des personnes ressources, recherches...).</p> | |
| <p>Projet</p> <p>La suite du projet est envisagée.</p> | |
| <p>Commentaires</p> | |

NB : Si vous considérez qu'un item n'est pas pertinent pour la présentation en cours, ou que vous n'avez pas les éléments pour répondre, vous pouvez indiquer 'NP' dans la case correspondante.



Après cette évaluation, l'apprenant devait décider s'il présenterait ou non son travail en juin. Que faire quand l'un, en fonction de son projet de formation et/ou de vie, souhaite postposer la présentation alors qu'il a les compétences requises, tandis qu'un autre souhaite présenter alors qu'il ne les possède vraisemblablement pas ? Dur, dur d'être à la fois la formatrice qui conseille et celle qui respecte les décisions de l'apprenant, la formatrice qui accompagne les succès et celle qui, sans décourager, anticipe les retours de flamme. L'appui du groupe était à ce moment bienvenu et a aidé chacun à y voir plus clair...

Kristine MOUTTEAU
Collectif Alpha Saint-Gilles

1. *Le CEB au Collectif Alpha est organisé en partenariat avec l'Ecole de Promotion sociale de Saint-Gilles.*
2. *Pour une présentation d'ECLER, voir : Noël FERRAND, **ECLER, une démarche émancipatrice ?**, in Journal de l'alpha, n°145, février-mars 2005, pp. 13-15.*
3. *Voir : Anne LOONTJENS et Kristine MOUTTEAU, **Reflect-Action dans un groupe CEB ou comment la pratique du chef-d'œuvre et l'approche Reflect-Action se rencontrent**, in Journal de l'alpha, n°163, avril 2008, pp. 25-33.*
4. *<http://alpha5.over-blog.com>*

L'évaluation formative dans la pratique du chef-d'œuvre

A Lire et Ecrire Hainaut occidental, des groupes de formation ayant comme projet d'obtenir le CEB sont organisés depuis septembre 2005. Les compétences de base à maîtriser en vue d'obtenir ce certificat y sont travaillées via la pédagogie du chef-d'œuvre. Tout le travail s'effectue dans un seul groupe, c'est-à-dire que l'acquisition des compétences de base et la construction du chef-d'œuvre sont travaillées parallèlement, le stagiaire étant régulièrement amené à utiliser les compétences de base acquises en formation dans l'élaboration de son chef-d'œuvre. Au cours des différentes étapes du travail, plusieurs modes d'évaluation sont mis en œuvre, une place de choix étant laissée à l'évaluation formative...

La particularité du projet CEB, c'est la nécessaire articulation entre évaluation formative et évaluation certificative. L'évaluation formative, pratiquée tout au long du processus, permet aux stagiaires de s'évaluer par rapport aux apprentissages qu'ils ont effectués, d'exprimer les facilités et les difficultés rencontrées. Elle permet aussi aux formateurs¹ de revenir si nécessaire sur des compétences non acquises par l'un ou l'autre stagiaire. L'évaluation certificative est une évaluation finale qui atteste ou non de la maîtrise des compétences de base, et cela en référence aux *Socles de compétences*. Ce n'est pas de ce type d'évaluation externe dont je parlerai dans cet article mais bien de l'évaluation formative et des différentes formes qu'elle prend au cours de la préparation du chef-d'œuvre. Ces formes diffèrent soit par l'objectif qu'elles poursuivent, soit par la manière dont elles sont menées, soit par les acteurs en présence.

Précisons encore que c'est la version 2007-2008 qui est présentée ici mais le processus étant évalué chaque année, il n'est jamais définitif. Il est donc susceptible d'encore évoluer à l'avenir comme cela a été le cas depuis sa mise en place en 2005-2006.

Les consignes de travail, base de l'auto-évaluation

Après quelques semaines de fonctionnement, un ensemble de consignes est donné à chaque membre du groupe. Ces consignes lui permettent de voir les différents éléments dont il doit tenir compte pour arriver au 'dossier' final pour son chef-d'œuvre. Ces consignes sont tirées d'un livre, *Exposés interactifs* de Léonard Guillaume.

Au préalable, tout un travail est réalisé avec le groupe de formation. Les stagiaires sont invités à lister un certain nombre d'étapes par lesquelles ils pensent devoir passer

Exposés interactifs



Dans l'optique de l'auto-socio-construction des savoirs, l'auteur expose la méthode qu'il a mise au point dans sa classe de fin de primaire pour rendre la pratique de l'exposé intéressante et riche d'apprentissages, tant pour celui qui présente que pour celui qui écoute. Pour ce faire, il a élaboré 60 consignes qui forment la base de la méthode. Ces consignes permettent de poser des balises claires et d'élargir l'idée que l'on se fait de la présentation d'un travail devant un public. A partir de là, le travail des élèves s'enclenche, seul ou en groupe (l'auteur en décrit minutieusement les étapes), et toute la classe s'entraîne aux compétences nécessaires, tant à la recherche d'informations qu'à la synthèse, la comparaison, l'écriture, la capacité de captiver son auditoire ou l'utilisation d'outils tels que les graphiques, les cartes ou d'autres sources iconographiques...

Léonard GUILLAUME, *Exposés interactifs des élèves. Pourquoi ? Comment ? Chercheurs solidaires et maîtres de conférences entre 9 et 12 ans*, Labor, 2001

avant d'arriver à la présentation du chef-d'œuvre devant le jury. Ces différentes étapes sont ensuite mises en parallèle avec les consignes données par Léonard Guillaume. La formulation des consignes n'étant pas forcément 'parlante' pour les stagiaires, ces derniers sont invités à se les approprier en les reformulant dans un vocabulaire familier. Les étapes et les consignes reformulées sont alors placées dans un tableau qui permettra aux stagiaires de s'auto-évaluer à différents moments de leur formation (*voir encadré p. 48*).

Moments de rencontre individuelle avec les stagiaires

Tout au long de la formation, des moments de rencontres individuelles sont prévus entre les formateurs et chacun des stagiaires. Ces rencontres se font à la demande du stagiaire ou d'un formateur. Ce sont des moments importants car ils permettent

de faire le point sur l'état d'avancement du travail, de discuter des facilités et des freins rencontrés par le stagiaire tant dans les apprentissages que dans l'élaboration du chef-d'œuvre, ce qui permet notamment de mettre en valeur les nouvelles compétences acquises et celles encore à acquérir. Ces moments sont aussi l'occasion de fixer de nouvelles échéances pour le travail. Celles-ci sont à chaque fois négociées avec le stagiaire. S'il lui paraît difficile de les respecter, formateurs et stagiaire voient ensemble de quelle manière les obstacles peuvent être levés. Une trace écrite des décisions prises est gardée à l'issue de chaque rencontre.

Le carnet de bord

Le carnet de bord (*voir encadré pp. 58-59*) est un outil qui est la propriété de l'apprenant. En début de formation, un temps est consacré à la compréhension du rôle et des enjeux de cet outil : qui a un droit de

Les consignes pour préparer le chef-d'œuvre

1. Rechercher

- Chercher des documents, des images ou des dessins sur le sujet en bibliothèque, à la maison, sur internet... et sélectionner les infos utiles.
- Consulter une encyclopédie sur CD-rom et en tirer une copie.
- Rechercher les mots difficiles dans le dictionnaire pour pouvoir les expliquer au groupe.
- Ecrire ou téléphoner à un organisme pour avoir des documents (dire à qui on écrit et montrer ce que l'on a reçu).
- Contacter une personne ressource qui pourra nous aider à répondre aux questions que l'on se pose (dire qui on a contacté et les réponses que l'on a reçues).
- Rechercher ou prendre des photos à montrer le jour de la présentation.
- Réaliser un sondage d'opinion et représenter le résultat par un graphique.
- Comparer des documents différents traitant du même sujet pour pouvoir argumenter deux points de vue contraires.

2. Préparer sa présentation

- Noter les références de tous les livres et documents où l'on a trouvé les informations afin de pouvoir faire la bibliographie (titres et auteurs des livres, date des journaux et des revues, sites internet...).
- Rédiger un petit texte qui sera lu en introduction expliquant pourquoi on a choisi ce sujet.
- Réaliser une/des affiches, maquette, CD, vidéo... en rapport avec son sujet.
- Réaliser une carte d'identité de...
- Pouvoir s'orienter sur une carte de géographie et situer des points de repères en lien avec son sujet.
- Réaliser un graphique en rapport avec son sujet.
- Construire une ligne du temps en lien avec son sujet.
- Prévoir une ou plusieurs situations de calcul.
- Prévoir un texte à lire à haute voix devant le jury.
- Inviter quelqu'un à faire partie du public (personne ressource, famille...).
- Rédiger le plan de travail de son exposé.
- Rédiger la table des matières de son dossier.
- Demander aux stagiaires qu'ils posent des questions et donnent des conseils à la personne qui présente son chef-d'œuvre devant le groupe.
- Constituer un dossier reprenant tous les écrits relatifs à l'exposé, permettant à un observateur étranger d'apprécier les compétences développées.
- Préparer/réaliser un dossier pour chaque personne du jury.

3. Présenter

- Susciter la curiosité et attirer l'attention du public et du jury en donnant des anecdotes et des détails.
- Montrer des illustrations dans des livres ou documents.
- Penser à regarder tout le monde lors de la présentation.
- Trouver des objets à montrer.
- Argumenter deux points de vue contraires et dire ce que l'on n'a pas trouvé.

Et surtout, ... NE PAS BAISSER LES BRAS ! Bon courage !!!

regard ? qui a le droit d'écrire dans le carnet ? etc. Ces éléments sont repris dans une synthèse qui est remise aux stagiaires.

Tout au long de l'avancement du travail, les stagiaires vont noter dans leur carnet de bord les compétences travaillées ainsi que les difficultés rencontrées ou les éléments facilitateurs. Certains stagiaires utilisent le carnet de bord comme un moyen de communication en cas de difficultés (d'ordre relationnel ou d'ordre pédagogique) dont ils n'osent pas faire part au groupe. Les formateurs ayant un droit de lecture peuvent revenir sur ces éléments 'problématiques' lors des entretiens individuels. Le stagiaire peut, s'il le souhaite, passer par une étape de correction de ses écrits. Les formateurs ont également le droit de noter dans le carnet des conseils, des pistes de travail, des encouragements...

Le carnet servira également à l'évaluation certificative finale. Les inspecteurs pourront le consulter afin de voir l'évolution dans la production d'écrits spontanés du stagiaire.

Les évaluations collectives

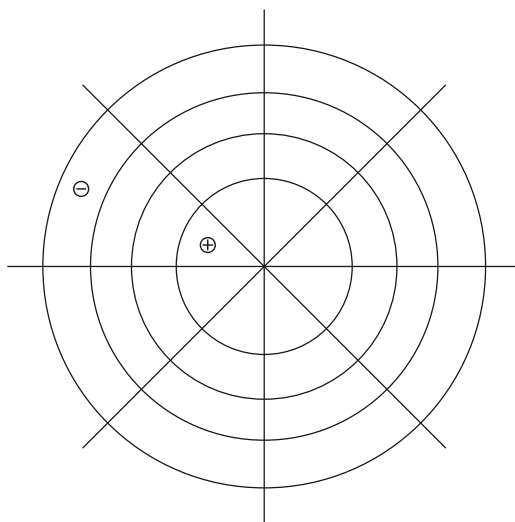
Des moments d'évaluation avec l'entièreté du groupe sont prévus en cours d'année afin d'avoir un retour sur l'une ou l'autre activité menée, et en fin d'année, pour un retour global sur l'ensemble du travail réalisé.

Les outils employés pour mener ces évaluations collectives varient d'une année à l'autre. Ces outils sont notamment :

La cible

Les différents critères à évaluer sont au préalable préparés par les apprenants. Voici, à titre d'exemple, la liste des critères choisis par un groupe CEB (juin 2006) :

- la motivation ;
- le traitement de l'information ;
- les démarches en dehors de Lire et Ecrire ;
- les formateurs : le travail en duo ;
- les formateurs : la manière d'apprendre ;
- les rencontres individuelles ;
- l'horaire de formation ;
- la régularité (les présences) ;
- le matériel (dictionnaires, atlas, ordinateurs,...) ;
- le local (l'espace,...) ;
- le contact avec l'inspecteur pendant l'année ;
- la solidarité ;
- l'ambiance dans le groupe ;
- la discipline ;
- le matériel lors de la présentation ;
- le contact avec l'inspecteur lors de la présentation.



Chaque cible contient huit critères. Il y a autant de cibles que nécessaire pour placer tous les critères. Chacun, avec une couleur différente, fait son évaluation sur des cibles individuelles. Plus il place son point de

couleur près du centre, plus son évaluation est positive et inversement. Toujours avec sa couleur, chacun va reporter son évaluation sur des cibles collectives. S'ensuit une discussion constructive sur les items où apparaissent des discordances.

Le jeu Motus

Ce jeu est utilisé comme outil pour faire exprimer ce qui, à un moment ou un autre, a pu poser problème ou, au contraire, rendre plus facile tel ou tel apprentissage. L'évaluation se passe en deux temps. Dans un premier temps, les apprenants sont invités à choisir deux images du jeu pour compléter les phrases : « *Ce qui a été facile pour moi dans le groupe chef-d'œuvre cette année, c'était...* » et « *Ce qui a été difficile pour moi dans le groupe chef-d'œuvre cette année, c'était...* ». Dans un second temps, les stagiaires expliquent pourquoi ils ont choisi ces images et ce qu'elles veulent dire pour eux.

Présentation orale

Quelques semaines avant la présentation 'officielle' devant le jury, les stagiaires ont l'occasion, s'ils le souhaitent, de présenter à deux reprises leur chef-d'œuvre. D'abord devant leur groupe de formation ; ensuite devant un public élargi aux stagiaires et formateurs d'autres groupes ainsi qu'à d'autres membres de l'équipe des travailleurs de la régionale qui n'ont pas (ou peu) connaissance de leur démarche.

Les objectifs de ces présentations, qui ont lieu à une ou deux semaines d'intervalle, sont les suivants :

- prendre la parole devant un groupe connu ou des personnes peu/pas connues ;

- être capable de répondre à des questions sur le sujet présenté ;
- accepter un regard extérieur et récolter des critiques sur son travail.

Avant la présentation, un des deux formateurs du groupe 'chef-d'œuvre' précise les objectifs de ce 'face au public' et invite le public à prendre conscience de l'importance du rôle qu'il joue à ce moment. En aucun cas, le stagiaire qui présente ne doit se retrouver devant une remarque non constructive.

A la suite de chacune des présentations, les stagiaires peuvent retravailler leur chef-d'œuvre en fonction du feedback donné par le public, et en s'inspirant des idées et conseils reçus.

Le processus d'évaluation formative arrive ici à son terme. Elle sera suivie par l'évaluation certificative au moment de la présentation du chef-d'œuvre devant le jury, à la suite de quoi le stagiaire obtiendra le CEB. Ayant parcouru différentes étapes d'évaluation formative, l'apprenant comprendra mieux les enjeux et le contenu de l'évaluation certificative puisque lui-même se sera auparavant positionné par rapport aux différents critères d'évaluation. Cette nécessaire articulation entre évaluation formative et évaluation certificative est une des particularités du projet CEB.

Stéphane MESTDAGH

Lire et Ecrire Hainaut occidental

1. *Le groupe chef-d'œuvre est encadré par deux formateurs mais ceux-ci n'interviennent jamais simultanément. Sur les cinq séances de travail hebdomadaire, trois sont animées par l'un et deux par l'autre.*

Construire ensemble les compétences et les évaluer

Le processus d'apprentissage appartient aux apprenants. Ils sont les principaux intéressés, en interaction étroite avec le groupe, les formateurs, l'institution à laquelle ils participent. Dès lors, leur proposer de construire un cadre de référence, utile pour qu'ils se situent dans leur parcours en pratiquant l'auto-évaluation me semble non seulement de première importance mais une évidence.

La démarche présentée ici a été réalisée d'abord avec un groupe CEB en novembre 2004 puis affinée dans un autre groupe CEB en avril 2006 mais, selon moi, elle devrait être mise en œuvre dans chaque groupe d'alphabétisation, quel que soit son niveau. Elle consiste à élaborer avec les apprenants – sur base des représentations qu'ils se font de l'apprentissage, des difficultés qu'ils rencontrent, des savoirs qui sont construits – les critères d'évaluation du groupe. Puis de les confronter aux exigences des formateurs d'une part et des programmes officiels de la Communauté française d'autre part¹.

Pour éviter les longueurs, seules les compétences en français (en lecture et en production d'écrits) sont abordées dans cet article, ce qui n'empêche pas de reconduire cette démarche dans toute autre discipline dont les mathématiques.

Premier temps : novembre 2004

A ce moment de l'année, le travail de sensibilisation au chef-d'œuvre est terminé, le choix du sujet et les hypothèses de départ ont été communiqués au groupe. Les

questions que chacun se pose et celles du groupe ont été notées et les participants commencent à se mettre au travail à partir de premiers documents collectés et de consignes données.

Cette année-là, j'ai décidé de changer ma façon de faire : au lieu de poser moi-même les critères de réussite et de communiquer mes exigences, j'allais mettre en travail le groupe sur les critères d'évaluation. Comme souvent dans le processus de travail, les apprenants utilisent des termes génériques, vagues, qui recouvrent des sens différents selon les uns ou les autres. Arriver à leur faire préciser le sens donné aux mots – par exemple, 'comprendre un texte', 'savoir écrire',... – aiderait chacun à se situer sur le chemin des compétences et des difficultés éprouvées et serait bénéfique au groupe pour prendre conscience du patrimoine commun.

Quels sont les critères du groupe pour réussir le CEB ? Répondre à cette question s'est d'abord fait individuellement dans le carnet de bord (*voir encadré pp. 58-59*) pour permettre à chacun de poser sa réflexion.

Ensuite une mise en commun a eu lieu. Sur une grande affiche, je notais au fur et à mesure les propositions émises. Un travail de tri et de classement a alors été effectué et des titres ont été ajoutés.

Voici ce qu'en novembre 2004, les apprenants du groupe ont déterminé comme critères de réussite au sens large pour le CEB :

Le sujet

- bien comprendre son sujet;
- comprendre ce que je lis;
- savoir ce que je vais montrer;
- savoir ce que je veux dire;
- savoir répondre aux questions écrites;
- savoir expliquer les consignes oralement, par écrit.

Lire

- savoir bien lire des histoires, des articles de journaux;
- savoir chercher dans le dictionnaire;
- comprendre la définition du dictionnaire;
- savoir donner le sens d'un mot;
- savoir ce que les mots en français veulent dire.

Parler/Communiquer/Reformuler

- savoir bien prononcer;
- avoir des mots en français pour exprimer ce qu'on a à dire;
- savoir ce que les mots en français veulent dire;
- oser parler devant les autres, ne pas avoir peur de parler;
- savoir s'exprimer devant les autres;
- savoir expliquer son sujet oralement;
- savoir expliquer les consignes;
- savoir donner le sens d'un mot.

Ecrire

- respecter la ponctuation : mettre les points (et les majuscules), les virgules;

- ne pas oublier des mots;
- savoir ce qu'il faut mettre à la fin de la phrase (comment terminer la phrase)
- savoir dire la même chose avec ses mots;
- savoir expliquer le sujet par écrit;
- savoir écrire un texte, une lettre;
- savoir remplir un formulaire;
- savoir lier deux phrases, deux idées.

Grammaire

- reconnaître un verbe;
- le pluriel des noms (ex : les enfants);
- le féminin des mots (ex : une amie charmante);
- composer une phrase.

Orthographe

- savoir écrire des mots;
- savoir la conjugaison : le présent (elle répond), le passé (elle a répondu);
- savoir bien écrire, sans fautes;
- travailler les sons, les accents.

Deuxième temps : avril 2006

Deux ans plus tard, le travail sur l'élaboration de critères de réussite lecture/écriture s'affine. De mars à début mai 2006, un travail sur les compétences est proposé au groupe qui prépare son CEB cette année-là.

Les textes produits pour les chefs-d'œuvre se sont accumulés, de nombreux documents ont été lus, reformulés, consultés; les brochures de présentation et les carnets de bord² vont être finalisés. Des sous-groupes – constitués de manière 'équilibrée' – sont invités à nommer les compétences qui leur semblent indispensables en lecture pour réussir le CEB. Et pour ce faire, d'en discuter, de négocier jusqu'à l'obtention d'un consensus. Puis de noter lisiblement ces compétences sur une grande affiche afin de communiquer au grand groupe et sur des

bandelettes pour construire l'affiche commune. Dans un second temps et de la même façon, les compétences indispensables en écriture seront établies.

Les membres du groupe disposent de beaucoup d'indices, de travail concret, d'outils méthodologiques pour élaborer les critères.

L'objectif poursuivi est annoncé : il s'agit de confronter les critères obtenus au contenu du document de référence de la Communauté française, les *Socles de Compétences*, puis de rencontrer un inspecteur cantonal pour en parler.

EN LECTURE

Les sous-groupes ont proposé leurs critères de réussite. Voici le contenu proposé par deux sous-groupes :

Sous-groupe 1

Pour réussir le CEB, je dois être capable de :

- comprendre le texte ;
- identifier les verbes ;
- conjuguer ;
- identifier l'information principale ;
- connaître les différents temps ;
- en grammaire : le, la, les, des, un, une ;
- sujet (je, tu, il, on, nous, vous, ils) ;
- m'exprimer en français ;
- orthographier.

Sous-groupe 2

Pour réussir le CEB, je dois être capable de :

- lire un texte sans faute et comprendre le texte ;
- respecter les points et les virgules.

Nous avons ensuite confronté les critères mentionnés, les avons discutés, en avons éliminés. Sur une affiche commune, nous avons collé ceux que le groupe avait retenus. Sur cette base, un document d'éva-

luation présentant les critères sous forme de grille (voir p. 54) a été distribué afin que chacun pratique son auto-évaluation. Chacun a coché les items, les deux formatrices qui co-animaient également.

En accompagnement individuel, les regards posés étaient examinés et 'parlés'. L'analyse nous a servi à élaborer un plan de travail propre à chacun afin d'améliorer les compétences non encore acquises. Ce document a été glissé dans le carnet de bord.

Nous avons ensuite, tous ensemble, questionné les difficultés éprouvées en lecture. Est-ce que j'éprouve des difficultés en lecture ? Si oui, lesquelles ? Sur quel type de textes ? En guise de préalable, nous avons établi la liste des lectures effectuées jusqu'alors (celles dont ils se rappelaient). Nous nous sommes aussi demandé ce que signifiait l'item 'comprendre un texte', à mon sens trop vague.

Voici, à titre d'exemple, quelques-unes des difficultés rencontrées :

- comprendre les articles de presse : le vocabulaire utilisé, la langue journalistique. « *Je comprends certaines choses, pas tout.* » **Attention ! C'est aussi une question de méthode.**
- comprendre un langage particulier : par exemple le langage politique, informatique, pharmaceutique (écrit sur le mode d'emploi des médicaments = posologie).

Pour cela il faut apprendre le code, il faut connaître les mots utilisés dans ces domaines.

- « *Quand le texte est trop long ou quand il y a trop d'infos dans un morceau de texte, je suis perdu.* »
- « *Je suis perdu quand plusieurs personnages se parlent.* »

Nos compétences en lecture – 27 mars 2006

Pour obtenir le CEB, je dois être capable en lecture de :

| Compétences | Apprenant oui | Apprenant oui | Apprenant oui | Apprenant oui |
|---|------------------|------------------|------------------|------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre un texte • Résumer oralement un texte ; dire de quoi il parle sans me tromper • Dire qui a écrit le texte, d'où il vient • Utiliser la grammaire et la conjugaison pour mieux comprendre (par exemple : le singulier, le pluriel pour savoir si l'on parle d'une ou de plusieurs personnes) • Dans un texte, savoir où se trouve l'information principale • Avoir beaucoup de mots en français (vocabulaire) pour pouvoir comprendre • Prononcer correctement les mots en lisant à haute voix et, pour comprendre, en lisant tout bas • lire à haute voix en respectant la ponctuation, sans manger les mots, pas trop vite, pour faire comprendre, sans retourner en arrière, sans couper les mots, sans rire. | | | | |

- « *Je ne sais pas faire le lien avec la grammaire pour savoir identifier qui envoie le message et qui le signe.* »

NB : En couleur, ce que les formatrices ont renvoyé au groupe.

mencé par lister dans un tableau à deux colonnes, d'un côté ce que 'je sais faire' et de l'autre 'mes difficultés'. La deuxième : l'activité s'est déroulée en présence de l'inspecteur cantonal.

EN ECRITURE

Nous avons procédé de la même façon pour l'écriture et la production de textes : travail en sous-groupes, communication en grand groupe, discussion et élaboration de critères communs au groupe. Deux différences cependant. La première : nous avons com-

Prise de parole individuelle

Quand j'écris des mots, une phrase, un texte, qu'est-ce que je sais faire ? Qu'est-ce qui me fait difficulté ? A titre d'exemple, voici quelques items que les apprenants ont placés dans le tableau :

| Je sais faire | Mes difficultés |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Faire des phrases • Noter la majuscule, le point, la virgule • Ecrire des textes avec les mots que je connais et les verbes que je peux conjuguer • Trouver le verbe même si je ne le connais pas • Me corriger toute seule | <ul style="list-style-type: none"> • Terminer un texte • Conjuguer au passé composé : trouver les deux parties du passé composé • Trouver des mots pour résumer un article de journal • Chercher dans le dictionnaire • Je ne sais pas toujours où la phrase se termine |

Rencontre avec l'inspecteur cantonal

Le jour de la rencontre, nous avons lancé une activité dynamique. Nous avons demandé à quatre sous-groupes d'écrire sur des papiers de couleur découpés en feuilles d'arbre quelles étaient pour eux les différentes compétences en production d'écrits (une compétence par feuille). Dans la mise en commun qui a suivi, l'inspecteur s'est servi des feuilles pour construire au fur et à mesure l'arbre des compétences qui seront évaluées lors de la présentation du chef-d'œuvre.

Voici ce qu'un des sous-groupes a écrit sur ses feuilles d'arbre :

- trouver le verbe;
- points et majuscules;
- changer les mots (ne pas répéter les mots du texte initial - reformuler) + ne pas répéter les mots plusieurs fois;
- respecter la conjugaison;
- pour corriger le texte, sans le professeur, aller chercher le mot au dictionnaire;
- relire et vérifier son texte (pour voir si on veut encore corriger ou ajouter des choses).

L'inspecteur a alors dessiné la silhouette d'un arbre, des racines aux feuilles. Lors de la présentation du travail des deux pre-

miers sous-groupes, il a placé les feuilles des apprenants dans l'une ou l'autre partie de l'arbre. En commentant. Lors des présentations suivantes, il a demandé au sous-groupe de classer les éléments donnés en *outils de langue* et *techniques de travail* (méthode) puis de poser leurs feuilles sur la partie adéquate de l'arbre.

Avec l'aide du groupe, il a ensuite affiné la catégorie *outils de langue* en la divisant en trois sous-catégories : les *outils liés à la phrase* (la ponctuation, les majuscules, les accords,...), les *outils 'mots seuls'* (dictionnaire, orthographe, familles de mots), les *outils liés au texte* (les types de textes, les parties d'un texte, les mots liens). Et il a précisé que tous ces outils sont au service des idées pour se faire comprendre par écrit.

Il a ajouté qu'il est rare que les outils liés au texte soient apparents et expliqués. Le texte, c'est comme un squelette : de loin, on peut en voir la forme générale. Vu de près, le squelette du texte comprend :

- le titre général;
- l'explication du titre, la présentation du texte et l'annonce des parties qui le composent;



Photo : Site web DVV international

- le 'corps' du texte : contenu de la recherche constitué de plusieurs types de textes différents (un texte qui raconte, qui explique, un témoignage, un texte d'opinion...).

Les muscles (du squelette) sont les liens qui établissent la cohérence du texte. Pour cela, on utilise des 'mots liens' comme *d'abord, ensuite, finalement...*

Chaque texte qui compose le chef-d'œuvre doit avoir un titre, éventuellement un sous-titre,... Une table des matières doit reprendre la liste des différents textes.

L'inspecteur a aussi signalé que c'étaient les accords dans la phrase qui semblent surtout mobiliser les apprenants :

- la grammaire : noms (féminin/masculin, singulier/pluriel), adjectifs, déterminants ;
- la conjugaison : le verbe et tout ce qui y renvoie dans la phrase ;
- les adverbes.

Il a fait remarquer qu'utiliser ces savoirs était différent de les connaître.

Il a listé les savoir-faire énoncés (techniques de travail), comme : utiliser un

dictionnaire, se relire, vérifier, corriger, savoir évaluer ses progrès... lesquels doivent être notés dans le carnet de bord. « *Pour montrer ce que j'ai appris, a-t-il dit, je dois montrer ce que je ne savais pas et pourquoi je suis fier d'avoir surmonté ces obstacles.* »

Cette rencontre – qui a eu lieu fin avril – a été riche et dense. Les apprenants ont fait le lien avec certaines activités menées et les ont recontextualisées dans le processus mis en route lors de la création des chefs-d'œuvre. Ils se sont en outre rendu compte du sérieux de l'évaluation menée par l'inspection 'officielle' dans la délivrance du certificat et de ce qu'elle attendait de leur travail. Néanmoins, beaucoup d'incompréhension s'est manifestée après coup quant aux outils liés au texte. Mais l'année tirait déjà à sa fin et nous n'avons pas eu le temps d'approfondir. A charge pour moi, consciente de cette difficulté, d'introduire plus tôt les mots liens dans l'apprentissage. Mais, comme chacun sait, il y a tellement de chantiers à mener de front...

Les critères énoncés en présence de l'inspecteur nous ont servi pour construire notre grille de co-évaluation *Nos compétences à l'écrit (grille p. 57)*. Nous avons repris les feuilles d'arbre, convenu des items à retenir et les avons énoncés avec les mots des apprenants. Invite à été faite d'utiliser les mots outils 'phrase', 'mots', 'texte', 'techniques de travail' mais les participants n'ont pas été preneurs.

De même que pour la grille *Nos compétences en lecture*, le document a servi d'évaluation dialoguée et a été joint au carnet de bord.

Nos compétences à l'écrit – 18 avril 2006

Pour obtenir le CEB, je dois être capable à l'écrit de :

| Compétences | Apprenant oui | Formateur oui | Apprenant oui | Formateur oui |
|---|------------------|------------------|------------------|------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ecrire sans trop de fautes • Noter les accents <p>Corriger</p> <ul style="list-style-type: none"> • Savoir chercher dans le dictionnaire • Vérifier dans le dictionnaire • Corriger sans avoir besoin du dictionnaire <p>Connaissances grammaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître un nom d'un verbe • Connaître les noms qui ne changent pas • Connaître le féminin, le masculin • Le pluriel et le singulier • Reconnaître l'adjectif du nom • Trouver le verbe • Connaître l'infinitif • Accorder le verbe : chercher le sujet si c'est pluriel ou singulier • Conjuguer le verbe : à l'imparfait • Connaître la conjugaison • Accorder les mots <p>Utiliser la ponctuation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noter les virgules • Commencer par la majuscule, terminer par un point <p>Ecrire un texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettre le titre • Savoir écrire un texte qui explique quelque chose • Vérifier le texte | | | | |

Ce travail, je l'effectue chaque année avec mon groupe. Les items varient en fonction du niveau du groupe mais la démarche reste la même et se perfectionne d'année en année.

Joëlle DUGAILLY
Collectif Alpha Saint-Gilles

1. Vu qu'il s'agit d'une formation certificative.
2. L'arrêté du Gouvernement de la Communauté française (3 mai 1999) prévoit un document d'accompagnement à la brochure, soit « un rapport décrivant le processus d'élaboration ayant conduit au travail écrit. Ce rapport peut avoir été établi conjointement par le candidat et ses formateurs ». Nous avons donc tiré profit de cette obligation légale pour en faire un outil de travail.

Le carnet de bord dans le projet du

| | A Lire et Ecrire Hainaut occidental |
|--------------------------------|---|
| A quoi sert-il ? | <ul style="list-style-type: none"> - Le stagiaire y note ce qu'il a fait pour réaliser son chef-d'œuvre (visites, rencontres,...), ses remarques par rapport à ce qu'il a fait et ce qu'il en a pensé, les difficultés qu'il a rencontrées, ce qui a été le plus facile pour lui... - Il est surtout un élément de l'évaluation certificative finale. Les inspecteurs le lisent et prennent connaissance des écrits qui pour la plupart sont spontanés. - Toujours dans cette idée d'évaluation, il permet aux stagiaires de voir les progrès réalisés dans leurs écrits. En comparant l'évolution des premiers aux derniers, ils se rendent compte soit de la plus grande facilité qu'ils ont à rédiger, soit de la plus grande quantité d'écrits qu'ils ont pu produire. - Il permet également aux formateurs de montrer concrètement à l'un ou l'autre stagiaire – qui dit ne pas se voir avancer – l'évolution de ses écrits. |
| Qui écrit dedans ? | <ul style="list-style-type: none"> - C'est principalement le stagiaire qui y note des éléments. - Les formateurs peuvent aussi y noter des conseils ainsi que des décisions prises avec le stagiaire lors d'évaluations : éléments à préciser, visites à envisager, échéances pour telle ou telle partie... |
| Où doit-il se trouver ? | <ul style="list-style-type: none"> - Ce carnet étant celui de l'apprenant, il l'accompagne en formation car : <ul style="list-style-type: none"> > un temps de formation peut parfois être consacré à écrire dans le carnet; > les formateurs peuvent demander à le consulter lors d'un temps d'évaluation avec l'apprenant; > les formateurs peuvent demander à le consulter à d'autres moments pour avoir un 'aperçu' de l'état d'avancement du travail. |
| Et l'orthographe... | <ul style="list-style-type: none"> - Le stagiaire est averti dès le départ qu'il ne doit pas obligatoirement passer du temps à corriger ce qu'il écrit dans le carnet. - Certains stagiaires corrigent parfois certains passages ou, après quelques séances de formation, relisent et sont en capacité d'améliorer leurs écrits. - Il est important pour les stagiaires de savoir que les formateurs ne vont pas corriger les écrits qui se trouvent dans le carnet. |

chef-d'oeuvre

Au Collectif Alpha

- Il retrace, à travers des moments choisis, le parcours effectué lors de la création du chef-d'oeuvre : ressenti, difficultés, joies, satisfactions éprouvées dans le travail, thématique abordée (hypothèse de départ infirmée, confirmée, ajustée...).

- Il garde des traces (manuscrites) des apprentissages menés dans les compétences exigées, surtout en français et en mathématiques tout au long de l'année.

- Il montre les évaluations et auto-évaluations effectuées en cours de route, à divers moments de l'année (pour pouvoir se situer).

- Il témoigne des initiatives prises, des rencontres effectuées, des démarches personnelles menées pour nourrir le contenu du chef-d'oeuvre.

- Tant l'apprenant que les formateurs qui assurent l'encadrement, l'accompagnement du chef-d'oeuvre écrivent dans le carnet de bord.

- Aucune trace des formateurs n'est secrète pour le principal intéressé (le candidat). Ensemble, ils se proposent le contenu et en discutent. Le candidat décide, en toute connaissance de cause et s'il le souhaite, d'y joindre des pages personnelles d'ordre plus intime.

- Les personnes ressources ou parrain/marraine sont également invités à donner leur point de vue.

- Des copies du travail effectué, de notes, de moments d'écriture sont rangées dans un classeur commun. Le candidat dispose du même contenu dans son cahier personnel. Le but est double : avoir tout sous la main pour sélectionner ce qui sera mis en version finale dans le carnet de bord et pouvoir montrer des traces en cas d'inspection.

- Le carnet de bord appartient au candidat. Il est tenu de l'avoir avec lui à chaque séance de travail.

- Les pages imprimées sont correctes sur le plan de l'orthographe car elles retracent des moments collectifs importants, les évaluations commentées, les entretiens éventuellement menés ou autre compte-rendu.

- Certaines pages manuscrites sont auto-corrigées afin de montrer l'évolution dans la maîtrise orthographique ; d'autres ne le sont pas.

Un 'programme-cadre' pour l'alpha qui inclut l'évaluation tout au long du processus

Le programme écossais d'alphabétisation des adultes place l'apprenant au centre du dispositif d'apprentissage. La démarche proposée permet à ce dernier de définir, avec l'aide du formateur, des objectifs d'apprentissage en lien étroit avec ses différents milieux de vie. Elle lui permet aussi d'évaluer ses compétences, ses savoirs et sa compréhension. Et ce, en rapport avec les objectifs de départ et dans un souci d'autonomie, de formation tout au long de la vie et de développement de l'esprit critique. Un programme made in Scotland, oui... mais à recommander partout !

Ce programme est présenté dans un document traduit en français par *Cadre écossais pour la maîtrise de l'écrit et du calcul en formation d'adultes*. Une première partie expose la base théorique ainsi que les principes clés de l'apprentissage et de l'évaluation sur lesquels repose le programme. Une seconde partie traite de la mise en œuvre de ces principes clés et de la planification de l'apprentissage dont une des composantes est l'évaluation. Des annexes présentent une série d'exemples et de bonnes pratiques récoltés à travers toute l'Écosse.

Par programme, les auteurs entendent « une explication des processus entrepris par les apprenants et les formateurs pour déterminer, planifier, exécuter et analyser des plans d'apprentissage », qu'ils soient individuels ou de groupe.

La roue, un outil au service du programme

Les concepteurs ont choisi une roue pour représenter le programme d'alphabétisation. Celle-ci se présente sous forme de cercles

concentriques glissant les uns sur les autres afin de présenter de manière visuelle aux formateurs et aux apprenants ce qui peut être enseigné et appris dans un programme d'alphabétisation et les principes qui devraient les guider.

La roue place l'apprenant au cœur du dispositif car c'est lui qui évalue ses besoins, ses compétences et fixe ses objectifs. Elle peut être utilisée de manière individuelle ou collective, quand un groupe détermine collectivement des objectifs avant de se lancer dans un projet.

Au centre de la roue se trouve l'apprenant. C'est avec lui que le formateur identifie les objectifs de la formation et les quatre domaines (appelés 'contextes d'apprentissage') dans lesquels ces objectifs pourront avoir un impact : **vie privée, vie familiale, vie sociale, vie professionnelle**. Ces domaines forment le **1^{er} cercle**. « Ils illustrent l'importance accordée aux pratiques concrètes et quotidiennes de l'apprenant et constituent la motivation à apprendre. » C'est au

sein de sa vie quotidienne que l'apprenant tirera les ressources nécessaires pour identifier et développer ses compétences et ses savoirs. Tout au long de sa formation, il pourra ainsi évaluer ses acquis et leur impact dans un des 4 domaines ou dans les 4 à la fois.

Le **2ème cercle** reprend l'ensemble des capacités complexes que doit développer l'alphabétisation des adultes : **les compétences, la compréhension, les connaissances-savoirs**. Ces 3 éléments distincts doivent être étroitement associés dans les dispositifs de formation. Il ne s'agit donc pas seulement d'évaluer les compétences, mais aussi la compréhension et les connaissances.

Le **3ème cercle** reprend d'une part **les compétences de base en communication** : écrire pour transmettre des idées, des informations et des sentiments; lire et comprendre; parler de façon à être compris, écouter et observer efficacement. D'autre part, **les compétences de base en calcul** : communiquer et interpréter des informations chiffrées; comprendre et appliquer des compétences en calcul; utiliser le calcul pour résoudre des problèmes.

Le **4ème cercle** complète le 3ème cercle en ajoutant d'autres compétences de base. « *Il met l'accent sur des activités sociales et éducatives qui facilitent et soutiennent la démarche d'alphabétisation des adultes* ». Soit : **travailler avec les autres** (réfléchir et



évaluer; coopérer avec les autres; résoudre des conflits et négocier, planifier). Ensuite : **résoudre des problèmes** (apprendre en cherchant; résoudre des problèmes et prendre des décisions). Enfin : **utiliser les technologies de l'information et de la communication** (pour étudier et calculer les chiffres, pour gérer et communiquer les informations).

Dans le **5^{ème} et dernier cercle**, nous retrouvons les *principes* qui guident les processus d'apprentissage : **promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie, développer la conscience critique, promouvoir l'auto-détermination**. « *L'apprentissage tout au long de la vie encourage les apprenants et les formateurs à considérer les apprentissages comme partie intégrante d'un processus qui embrasse tous les aspects de la vie.* » Promouvoir l'auto-détermination peut aider les apprenants à fixer leurs propres objectifs et à développer leur propre programme de formation. La conscience critique doit être développée pour que les apprenants non seulement comprennent mais analysent et réagissent aux informations qu'ils reçoivent.

Cet outil a l'avantage de se décliner en plusieurs formats et plusieurs versions : affiche papier, mobile cartonné, puzzle plastifié, DVD. Au formateur de choisir le support qui lui convient le mieux. Soit il opte pour une roue en papier dont il découpe 'les cases' en fonction des besoins des apprenants, soit il choisit le puzzle 'à scratch' qui lui permet de déplacer les morceaux en dialoguant avec son interlocuteur. Depuis peu, une version multimédia et interactive de l'outil est également disponible. En mêlant sons et vidéos, cette version a un côté très attractif et dynamique pour les personnes en dif-



ficulté avec la lecture et l'écriture, ce qui explique son succès auprès des apprenants et incite les formateurs à l'utiliser.

Plan d'apprentissage

Le plan d'apprentissage permet d'établir avec l'apprenant un plan individuel ou, avec un groupe, un plan d'apprentissage collectif. S'il s'agit d'un plan individuel, il doit mentionner le contexte et les objectifs de l'apprenant, ce qu'il veut apprendre et comment il veut apprendre. Les objectifs doivent être mesurables afin que les progrès de l'apprenant puissent être évalués. Pour être au service de l'apprenant, il doit en outre, dans la mesure du possible, être rédigé dans ses termes à lui. Il en va de même pour un programme collectif qui est établi au niveau du groupe.

Le plan d'apprentissage se présente comme un cycle (*voir schéma ci-contre*).

Application

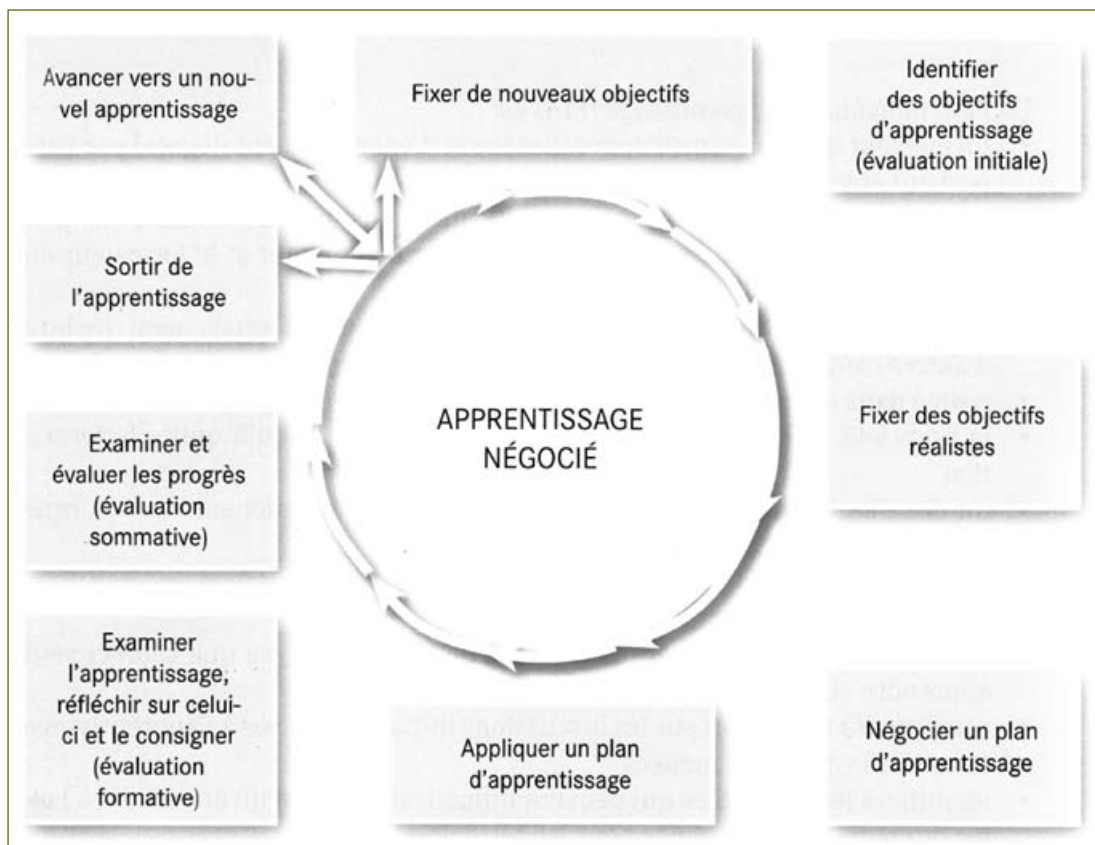
Lors d'un séminaire européen *Pass*¹, Prue Pullen, alors responsable au sein de l'agence gouvernementale écossaise *Learning Connections* conceptrice du programme,

nous a proposé de travailler sur le cas concret d'une apprenante venant trouver sa formatrice avec comme objectif de pouvoir prendre des notes lors de réunions qu'elle est amenée à suivre dans le cadre de son emploi. Prue nous a mis au travail en nous demandant d'utiliser la roue pour déterminer les compétences que l'apprenante allait devoir acquérir et inclure dans son plan d'apprentissage.

Voici le résultat de notre réflexion :

- Le domaine de vie concerné sera essentiellement le domaine professionnel (1^{er} cercle);
- Les connaissances, les compétences et la compréhension seront les 3 grandes capacités faisant partie intégrante de son apprentissage (2^{ème} cercle);

- Acquérir la capacité d'écrire pour communiquer l'information sera importante. Il sera aussi nécessaire que l'apprenante sache lire et comprendre ce qu'elle lit. Et, bien sûr, qu'elle sache écouter. Savoir prendre la parole pour demander de clarifier ce qui se dit peut également s'avérer utile. L'apprenante a donc besoin au minimum de ces compétences. La compréhension d'informations chiffrées dépendra, quant à elle, du contexte de la réunion : est-ce qu'elle devra retranscrire des données financières, des graphiques, des chiffres ? (3^{ème} cercle);
- Elle devra aussi probablement utiliser les nouvelles technologies pour gérer et transmettre les informations. Et enfin, elle



Cadre écossais pour la maîtrise de l'écrit et du calcul en formation d'adultes, p. 68.

pourrait se trouver dans une réunion où elle aurait à résoudre des problèmes (4^{ème} cercle) ;

- Elle devra utiliser son esprit critique pour observer le contenu de ce qu'elle est chargée de retranscrire et, au-delà, pour s'interroger sur les raisons pour lesquelles elle doit exécuter cette tâche ainsi que sur l'identité de celui qui approuvera son rapport. Idéalement, elle devrait aussi considérer la formation tout au long de la vie comme une opportunité pouvant l'aider à maîtriser la prise de notes et à progresser dans d'autres domaines (5^{ème} cercle).

A travers cet exemple, on voit combien un objectif qui paraissait au départ limité (savoir prendre des notes en réunion) couvre en réalité un champ beaucoup plus large de compétences.

L'évaluation formative au sein du cycle d'apprentissage

Le cycle d'apprentissage comprend les divers types d'évaluation, dont l'évaluation formative.

Au moment qu'ils jugent adéquat, le formateur et l'apprenant vont ainsi consacrer du temps à dresser un bilan des apprentissages. Ensemble, ils examinent le travail qui a été fait, discutent des progrès réalisés par rapport à l'objectif initial et du chemin qui reste à parcourir. A la lumière de leurs conclusions, ils pourront planifier de nouveaux objectifs et de nouvelles activités d'apprentissage.

Ils pourront utiliser la roue pour se rappeler les contextes, les réalités et les motivations de l'apprenant ayant servi de base de travail, pour se rappeler les objectifs fixés par

l'apprenant et discuter du travail accompli pour atteindre ces objectifs. « *Des études récentes portant sur la persévérance des élèves adultes laissent penser que les apprenants sont plus susceptibles de persévérer et d'atteindre les objectifs dans une évaluation qu'ils perçoivent comme étroitement liée à leurs objectifs d'apprentissage et de vie. Par conséquent, toutes les évaluations devraient tenter de refléter le contexte dans lequel les savoirs ou les compétences sont effectivement appliqués.* »

Ensemble, ils feront un retour réflexif sur l'apprentissage réalisé. A cette fin, le formateur demandera à l'apprenant :

- quel a été pour lui l'acquis le plus important dans son apprentissage, le 'point fort' ;
- comment il l'a acquis et ce qui a le mieux fonctionné ;
- ce qu'il a aimé ;
- ce qui a été le plus utile ;
- ce qui a été le plus difficile ;
- s'il pense que son objectif a été atteint (en tout ou en partie) et ce qui lui permet de le dire ;
- ce que l'apprentissage a apporté dans sa vie privée, sa vie familiale, sociale et professionnelle ;
- etc.

Après avoir ainsi évalué le chemin parcouru, ils envisageront celui qui reste à parcourir pour atteindre l'objectif de départ. Et planifieront les étapes suivantes de l'apprentissage en discutant de ce que l'apprenant veut faire ou apprendre ensuite.

Au service d'un projet émancipateur

La présentation du programme écossais et l'utilisation de la roue avec des apprenants

lors de plusieurs rencontres européennes ont permis de constater et d'expérimenter son caractère complet et émancipateur.

Ils permettent en effet une véritable collaboration et négociation entre l'apprenant et le formateur qui se concrétise par l'élaboration d'un programme de formation adapté à la fois à l'apprenant mais intégrant égale-

An Adult Literacy and Numeracy Curriculum Framework for Scotland

Le document (sauf les annexes) a été traduit en français par le Collectif Alpha sous le titre **Cadre écossais pour la maîtrise de l'écrit et du calcul en formation d'adultes** (Editions du Collectif Alpha, 2007).

Il est disponible au prix de 15 euros au Centre de documentation du Collectif :

Rue de Rome 12 - 1060 Bruxelles

Tél : 02 533 09 25

Courriel : cdoc@collectif-alpha.be

Une **mallette pédagogique** consacrée à la roue a été réalisée par le Centre de documentation. Après une rapide présentation de l'outil, la mallette développe longuement une démarche pédagogique expérimentée au Collectif Alpha avec des apprenants de l'atelier *Apprendre et Changer*, inspirée de Reflect-Action et réalisée en 2006-2007. Huit séances d'animation y sont minutieusement décrites. A découvrir !

Téléchargeable à partir de la page : www.collectif-alpha.be/rubrique131.html

ment tous les contextes d'apprentissage (vie privée, vie familiale, vie sociale, vie professionnelle). L'utilisation de la roue permet d'identifier et/ou de construire des ponts entre ces différents contextes d'apprentissage. Par exemple, l'apprenant qui se fixe comme objectif de savoir rédiger un mot dans le journal de classe de son enfant peut comprendre que l'acquisition de cette compétence, soit savoir communiquer par écrit, pourra aussi lui servir pour la rédaction d'un chef-d'œuvre ou d'un rapport de réunion du comité d'apprenants dont il fait partie.

Ils montrent aussi que l'évaluation n'est pas un but, ni une fin en soi mais une étape pour avancer, progresser tant dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul que dans l'identification du transfert des acquis et des compétences d'un domaine à l'autre. « *L'évaluation consiste essentiellement à recueillir de l'information, à poser un jugement sur cette information et à prendre une décision à la lumière des jugements que l'on a portés.* »² Le programme-cadre écossais permet cet élargissement et, par là, un véritable travail d'éducation permanente construit à partir de la demande concrète des apprenants. Quand nous disions en commençant que l'apprenant était au centre de la démarche...

Frédérique LEMAÎTRE

Sylvie-Anne GOFFINET

Lire et Ecrire Communauté française

1. *Pratiques et politiques d'alphabétisation et d'acquisition des savoirs de base*, Bruxelles, avril 2006.

2. Catherine STERCQ, *L'évaluation : une négociation*, in *Journal de l'alpha*, n°84, mars-avril 1994, p. 4.

ASSET: un support pour réfléchir à ses pratiques

Le site ASSET – Adding Support Skills for European Teachers – offre aux formateurs d'adultes un matériel qui les incite à un retour réflexif sur leurs pratiques de formation, notamment d'évaluation, et leur fournit des pistes pour améliorer celles-ci.

Vaste projet de coopération transnationale réunissant des partenaires fort divers (haute-école populaire, organisations non-gouvernementales, université, pouvoir public local,...), ASSET bénéficie d'expériences très variées dans le domaine de l'éducation des adultes.

ASSET a pour thème central trois questions que tout formateur d'adultes devrait se poser : Que puis-je faire pour que l'apprenant soit au centre de mes cours ? Comment puis-je soutenir les participants dans leurs apprentissages ? Comment puis-je valoriser la diversité qu'ils amènent dans la classe, tirer parti de cette richesse ? Chacune de ces sections peut être explorée en arborescence, suivant de multiples ramifications qui proposent des listes de questions, de définitions, des pistes pour l'action.

C'est ainsi que dans la première section *Méthodologies centrées sur l'apprenant*, on va trouver un grand nombre de sujets de réflexion sur tout ce qui peut contribuer à mettre l'apprenant au centre :

- avant le cours : les dispositifs mis en place pour connaître les apprenants, leurs caractéristiques, leurs motivations, pour reconnaître leurs savoirs antérieurs, les différentes manières de composer un programme, de planifier le processus de formation, etc. ;

- pendant le cours : quels sont les facteurs d'un environnement convivial, de quelle manière organiser le travail en groupe, comment travailler à partir de situations-problèmes, quels sont les objectifs des évaluations, qui les réalise, avec quel retour vers les apprenants, etc. ;

- après la formation : une cinquantaine d'items concernant l'auto-évaluation du formateur selon plusieurs axes et une bonne vingtaine l'évaluation de l'organisation, de la logistique, des programmes, etc.

Les deux autres sections (*Soutenir les apprenants* et *Valoriser la diversité*) sont composées selon le même principe, tout en offrant parfois des feuilles de travail pour les apprenants ou pour les formateurs. Dans tous les cas, il n'y a pas de solution toute faite : aux formateurs d'imaginer et de réaliser ce qui peut être amélioré en fonction des contextes.

Si ce site – avec ses innombrables listes de questions, définitions et suggestions – a parfois l'air peu convivial, il constitue néanmoins une ressource précieuse pour tous les formateurs qui veulent repenser en profondeur les multiples aspects de leur pratique.

Une précision toutefois : *It's in English only !*

Catherine BASTYNS

Lire et Ecrire Communauté française

Coordonnées du site :

www.assetproject.info

« Certains apprenants n'avancent pas »

Voilà ce que disent ou pensent, sans oser le dire, beaucoup de formateurs. Cela leur pose question mais souvent, ils ne trouvent pas de réponse. Se remettre soi-même en cause de n'avoir pu trouver ce qui ferait que ces personnes apprennent, remettre les capacités d'apprentissage des personnes elles-mêmes en question, leur motivation ou autre chose ?

Face à ce constat qui peut apparaître comme un constat d'échec, Patrick Adam nous livre sa réflexion de formateur...

Des apprenants qui n'avancent pas, qu'est-ce que cela veut dire ?

J'aurais envie de répondre que, pour moi, cela ne veut rien dire car cela n'existe pas. Mais la formule est un peu lapidaire et mérite peut-être d'être développée. Tout apprenant qui vient aux cours, à raison de 50% de présences, ne peut que progresser. Lorsque l'on dit qu'il n'avance pas, c'est, à mon avis, un jugement, une évaluation, une prise de position de quelqu'un qui sait, qui a avancé, à un certain rythme, à une certaine période et qui n'a plus à avancer dans la matière qu'il traite. Tout formateur a le droit de penser qu'un apprenant stagne, progresse peu, voire qu'il régresse. Mais, d'une part, je crois que toute formation connaît des périodes de plafond, de stagnation, voire de recul, et ce pour toutes sortes de raisons qu'il est difficile d'énumérer ici. D'autre part, je suis persuadé qu'un apprenant régulier a le désir de progresser et c'est ce désir qui me semble devoir être pris en compte.

Pourquoi n'avancent-ils pas ?

Si je tiens compte de ma première réponse à la question, je ne devrais pas répondre à celle-ci. Mais je suis bon prince et je veux bien faire un petit effort, non pour remplir du papier, mais pour être collaborant avec ceux qui ne seraient pas convaincus.

A mon sens, les apprenants qui ne progressent pas – comme on se dit qu'il devraient le faire, s'entend – sont ceux qui sont trop irréguliers pour sentir les effets d'une formation continue et soutenue. J'ai remarqué que ce sont ceux qui ne sont pas souvent



venus – et ce pour toutes sortes de raisons, qu’elles paraissent valables ou moins valables – qui se plaignent, lors des évaluations collectives et individuelles, de ne pas apprendre, de ne pas avoir avancé, de perdre leur temps.

Une autre catégorie d’apprenants ‘stagnants’, sont ceux qui ont d’autres problèmes, familiaux, sociaux, relationnels, à résoudre, à vivre, à comprendre. Pour eux, l’apprentissage, la progression dans cet apprentissage est secondaire. Il me paraît normal que, pour eux, le centre alpha est avant tout un lieu où ils peuvent exposer, expliquer, voire oublier un peu lesdits problèmes.

Il y a aussi les apprenants qui viennent dans l’espoir de pouvoir rapidement trouver une formation qualifiante, voire du travail par le biais des cours. Certains d’entre eux ont l’impression que cela n’avance pas assez vite et peuvent se montrer insatisfaits. Cette insatisfaction se traduit dans les mots par des formules du genre : « *Je n’avance pas, je n’apprends rien, ça ne me sert à rien* ». Pour eux, la réorientation est indispensable.

Il y a ceux qui voudraient avancer plus vite, qui se disent que suivre des cours, dans une école, avec des profs, devrait les amener à savoir, à connaître, à se débrouiller, plus vite même que leurs enfants. Comme cela n’est pas possible, ils ont l’impression de ne pas avancer.

Il y a ceux pour qui les mathématiques, la lecture, l’écriture et l’orthographe présenteront toujours des difficultés. Ceci pour des raisons diverses : l’âge, l’absence de bases, la mauvaise expérience scolaire qui a laissé des traces indélébiles, l’état psychique aussi.

Enfin, il y a une part infime de participants qui ne viennent que pour les avantages que peut leur procurer le fait de fréquenter un centre d’alphabétisation. Il est à noter qu’eux également décrochent assez vite.

Est-ce un problème pour moi ? Quelle stratégie puis-je mettre en place pour y faire face ?

Mon problème essentiel, au niveau de l’avancement et de la stagnation, c’est le sentiment d’insatisfaction et de satisfaction des participants. C’est toujours terriblement déprimant d’entendre quelqu’un qui se sent nul, qui ne se voit pas progresser, qui dit qu’il n’y arrivera pas, alors que moi, je suis persuadé que cette personne progresse, même doucement, lentement, à petits pas, même s’il lui faudra beaucoup d’années pour se sentir plus à l’aise.

J’essaie toujours que ce soient les gens les plus lents, ceux qui ont besoin de plus de temps qui guident le rythme du cours et de l’apprentissage en général. Ces gens-là sont pour moi prioritaires parce qu’ils permettent aux autres de remettre leurs connaissances en question, de s’arrêter sur des points auxquels ils n’auraient jamais songé, de se rendre compte qu’il est essentiel que le plus grand nombre sache, connaisse, pour qu’eux-mêmes continuent d’avancer.

Patrick ADAM
Collectif Alpha Forest

L'évaluation formative : pistes bibliographiques

L'évaluation est une question névralgique en pédagogie. La manière dont elle est conçue reflète intimement les conceptions mises en œuvre dans l'enseignement, elle questionne les pratiques de tous les acteurs du processus d'apprentissage, des institutions aux formateurs sans oublier les apprenants. Plus largement, elle traduit (et façonne) les valeurs éthiques, politiques et idéologiques que vivent ou véhiculent ces acteurs. D'ailleurs, ces acteurs (formateurs et apprenants) la vivent souvent de manière conflictuelle car elle est à la fois immanente à tout apprentissage et contrainte institutionnelle, repérage et sélection, valorisation et sentence, régulation et sanction.

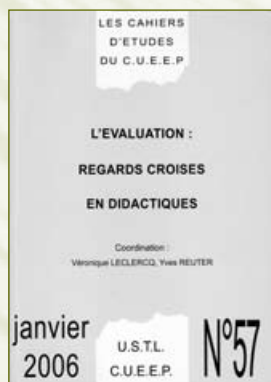
Le type d'évaluation qui accompagne naturellement les pédagogies émancipatrices est l'évaluation formative. Philippe Perrenoud affirme que tout formateur, à un moment ou à un autre, de façon plus ou moins consciente pratique ce type d'évaluation. « ... *Indépendamment de toute étiquette et de toute référence explicite à un modèle prescriptif, l'évaluation formative est une composante presque obligée de toute évaluation continue. Sans doute beaucoup d'enseignants font-ils, comme Monsieur Jourdain, de l'évaluation formative sans le savoir et en se servant d'informations trop peu fiables, complètes ou pertinentes pour permettre une régulation efficace des apprentissages.* »¹ Avec lui, nous pensons qu'il est toujours bon de reculer les limites de l'intuition, et ce, même si nous tenons cette dernière en grande estime. Afin de faire de l'évaluation formative en connaissance de cause et rendre notre pratique toujours plus efficiente.

Cette sélection bibliographique n'a comme seule prétention que de vous inviter à consulter le rayon 'évaluation' – bien fourni – du Centre de documentation du Collectif Alpha. L'évaluation est aussi un des mots-clés (à décliner avec : initiale, formative, de projet...) que vous pouvez employer pour mener une recherche sur le sujet dans notre catalogue de prêt.

Nous vous présentons dans ce qui suit des documents qui semblent bien définir le concept, poser le débat, alimenter la réflexion. Nous avons ensuite retenu des outils à vocation plus didactique. Bien que la plupart des documents sélectionnés comportent à la fois une partie théorique et des propositions pratiques, nous vous proposons un classement en deux parties : *Théories, témoignages et arguments* d'une part, *Cadres, guides et outils* d'autre part.

Théories, témoignages et arguments

LECLERCQ Véronique, REUTER Yves (coord.), **L'évaluation : Regards croisés en didactiques**, *Les cahiers d'études du CUEEP*, n°57, CUEEP - USTL, janvier 2006, 148 p.



Ce numéro des *Cahiers du CUEEP* regroupe les contributions produites lors de la journée de recherche co-organisée en mars 2005 par les laboratoires Trigone de l'Université de Lille I et Théodile

de Lille III autour de la thématique de l'évaluation des acquisitions des apprenants. L'objectif de cette journée était de croiser les investigations, qu'elles concernent le champ scolaire ou le champ de la formation continue des adultes. Les chercheurs en didactique utilisent-ils les mêmes concepts, les mêmes cadres théoriques dans les deux secteurs ? Les méthodes d'analyse sont-elles identiques ? Quels éléments des contextes d'enseignement/apprentissage propres à chaque champ pèsent-ils le plus ? Y a-t-il en formation d'adultes une prise en compte des questions spécifiquement didactiques ? Quelles différences et quels points communs avec la formation initiale ? Autant de questions générales qui ont servi de soubassement à la confrontation des travaux et ont permis d'envisager un certain nombre de points-clés de la didactique : relations entre

enseignement/apprentissage et contenus ; nature des compétences, savoirs et savoir-faire visés ; articulation entre les activités évaluatives et les compétences visées ; choix des indicateurs pour évaluer les acquisitions ; malentendus entre élèves/stagiaires et enseignants ; liens entre évaluation et construction scolaire de la discipline ; permanence et mise à jour des acquisitions ; écart entre la logique de l'enseignement et la logique de l'apprentissage ; place de l'éthique dans les activités évaluatives. En analysant les activités et les pratiques mises en place lors de l'évaluation des acquisitions, il s'agissait de mieux comprendre leur fonctionnement, les principes sur lesquels elles reposent, les problèmes qu'elles génèrent.

PANTANELLA Raoul (coord.), **L'évaluation des élèves**, *Cahiers pédagogiques*, n°438, CRAP, décembre 2005, 71 p.



Une première série d'articles argumentent contre la sacralisation des mesures évaluatives considérées comme précises et scientifiques, la soi-disant 'fiabilité des notations', alors que beaucoup d'études ont montré qu'elles sont aléatoires, circonstancielles et subjectives. Ensuite, vient le constat que les maîtres vivent l'évaluation dans une tension contradictoire puisque dans le cadre de la pédagogie 'classique', ils doivent assumer deux rôles opposés : accompagner et motiver les apprentissages d'une part, et sanctionner d'autre part. Enfin, partant de ces analyses, une autre série d'articles s'attachent à la recherche d'une évaluation au service de la formation de citoyens solidaires : comment conjuguer évaluation et démocratie à l'école ? Ainsi, certains auteurs proposent d'examiner différentes pratiques alternatives d'évaluation dans une perspective essentiellement formative. Le dossier se termine en envisageant quelques problèmes spécifiques que pose l'évaluation des tâches complexes (compétences d'oral et d'écoute, amélioration de l'écrit...).

Même si les articles qui composent ce dossier concernent essentiellement le milieu scolaire, les réflexions sont pertinentes et aident à penser les différents aspects de l'évaluation dans sa pratique pédagogique. Comme l'écrit Philippe Perrenoud dans son article *Outil de pilotage ou pare-angoisse ?* : « Faire de l'évaluation un véritable instrument de pilotage des apprentissages. Faire en sorte qu'au fil des décennies, les enseignants soient de mieux en mieux armés pour comprendre les obstacles et les résistances

aux apprentissages, évaluer de manière plus pointue tant les acquis que les manières d'apprendre. [...] Un professeur ne peut évaluer de manière formative qu'en sachant assez précisément en quoi consistent les fonctionnements intellectuels à développer chez les élèves, leur genèse et ses conditions. [...] L'observation formatrice n'a de sens qu'intégrée à une pédagogie différenciée. »

LAVALLÉE Claude, **Tout est bon dans le TGA**, in *Cahiers pédagogiques*, Le travail de groupe, n°424, mai 2004, pp. 31-32

A travers son expérience, l'auteur explique de manière concrète ce qu'il faut évaluer dans les séances de travail en groupe d'apprentissage (TGA). Il explique les six critères qu'il a retenus pour faire des séances de TGA une démarche réellement formative. Avec la présentation de grilles d'évaluation, ce court article peut donner des idées concrètes d'évaluation de groupes d'apprentissage.

ETIENNE Sophie, **L'évaluation dans la formation**, *Savoirs et Formation*, Hors série, 2001, 60 p.

Dans ce document, l'évaluation est posée comme un élément constitutif de la formation. « *Le dossier contient une réflexion sur les fonctions de l'évaluation, notamment à propos des processus d'apprentissage en terme d'aptitudes, sur les caractéristiques de l'acte évaluatif et sur les niveaux. Il regroupe des éléments d'information concernant : les objectifs, les types d'évaluation, les typologies et leurs objectifs, les différents outils d'évaluation. »*

HADJI Charles, **L'évaluation démystifiée**, ESF, Pratiques et enjeux pédagogiques, 1998, 126 p.

La problématique de l'évaluation formative dans le but de faire évoluer les apprenants vers la réussite est au centre de la réflexion de Charles Hadji. A cette fin, il propose d'abord de comprendre et ensuite d'agir. Comprendre que l'évaluation formative ne consiste pas en un mesurage, mais en une confrontation dans un processus de régulation entre une situation réelle et des attentes. Qu'elle est avant tout pratique pédagogique tout autant que pratique d'évaluation. Agir en déclenchant la possibilité d'évaluer, par des tâches appropriées, les objectifs que l'on s'était fixés. En observant et en interprétant de façon judicieuse dans l'optique de faciliter l'auto-évaluation. En communiquant de façon utile. En remédiant de façon efficace. L'évaluation est envisagée prioritairement au service d'une régulation de l'enseignement en vue des apprentissages : elle en constitue l'instance de contrôle favorisant l'ajustement des pratiques.

L'évaluation : une négociation, *Journal de l'alpha*, n°84, mars-avril 1994, 28 p.

Un ancien numéro du *Journal de l'alpha* auquel il vaut la peine de jeter un coup d'œil parce que, d'une part, certaines réflexions théoriques sont toujours d'actualité et que, d'autre part, on peut mesurer le chemin parcouru en alphabétisation pour chercher et trouver des outils d'évaluation formative cohérents avec les objectifs de l'éducation permanente.

MIDY Franklin, **L'évaluation des apprentissages... en alpha populaire**, RGPAQ, *Un visa pour l'alpha pop*, n°6, 1992, 120 p.



Cette publication apporte des réponses aux quoi, quand et comment évaluer, de même qu'elle donne des exemples de matériels pour pratiquer l'évaluation des apprentissages. Elle constitue à la fois un guide pratique et un outil de réflexion sur l'évaluation et insiste sur la nécessité d'aborder l'évaluation de telle manière que les pratiques correspondent à la philosophie même de l'alphabétisation et de l'éducation populaire. Elle s'intéresse avant tout aux apprentissages d'ordre cognitif, aux acquisitions notionnelles en lecture et en écriture, en calcul et en français et s'attache donc avant tout au domaine du savoir. Cependant, comme elle défend une évaluation globale, intégrée au contexte de la formation, à son impact, aux divers types d'apprentissages, etc., elle insiste sur la nécessité d'évaluer également les savoir-faire, savoir-être, habiletés et attitudes.

TAGLIANTE Christine, **L'évaluation**, CLE International, Techniques de classe, 1991, 141 p.

Un classique de l'évaluation, avec de nombreux exercices pratiques et des échantillons d'outils d'évaluation, permettant de se familiariser avec les concepts et les notions de l'évaluation. Il contient des mises au point terminologiques, une série de fiches pratiques classées par publics, objectifs et niveaux de langue, ainsi que des grilles pour gérer l'évolution de chacun des apprenants.

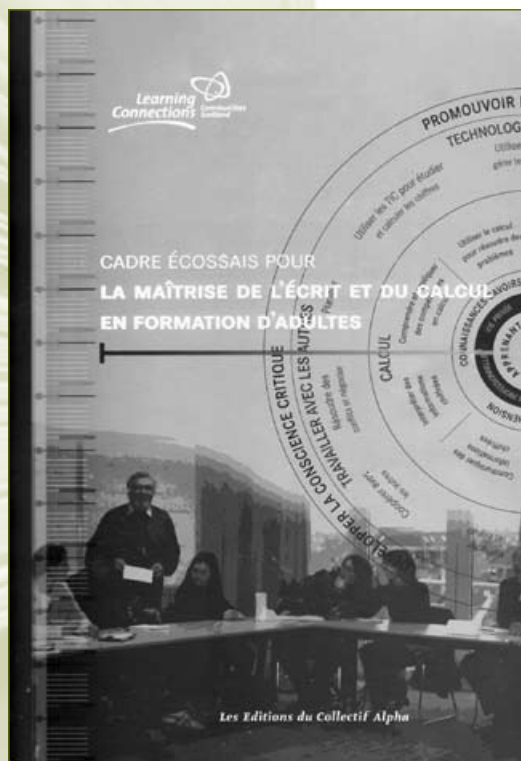
ASTOLFI Jean-Pierre, PANTANELLA Raoul (coord.), **L'évaluation**, *Cahiers pédagogiques*, Hors série, CRAP, mai 1991, 128 p.

Ce numéro fait le point sur différents aspects de l'évaluation dans le système scolaire, essentiellement en ce qui concerne l'évaluation de l'élève. Il aborde successivement son évolution (de la notation à l'évaluation formative), puis son utilisation dans les différentes disciplines (français, philosophie, histoire et géographie, mathématiques, physique, sciences naturelles, éducation physique), avant d'envisager certaines questions clés de l'évaluation (comment améliorer les pratiques de l'évaluation, qu'est-ce qui est déterminant dans un processus d'évaluation, 'objectivité' et système de référence, sujet ou objet d'évaluation, quels critères pour mener une évaluation pertinente, éthique et évaluation, etc.) et la formation à l'évaluation. Bien que Raoul Pantanella souligne, avec justesse, que « *l'évaluation formative n'est pas toute la pédagogie* », le dossier fait la part belle à ce type d'évaluation. En effet, une série d'articles ques-

tionnant l'évaluation formative, aussi bien sur les aspects pratiques que théoriques, sont regroupés dans un chapitre important du dossier. Et même s'il est daté, ce numéro des *Cahiers pédagogiques* reste un document de référence par la solidité et la cohérence de son propos.

Cadres, guides et outils

PONS Emmanuel, LOONTJENS Anne, MANGEZ Natacha, **Cadre écossais pour la maîtrise de l'écrit et du calcul en formation d'adultes**, Les Editions du Collectif Alpha - Learning Connections/ Communities Scotland, 2007, 98 p.



Voir : Un 'programme-cadre' pour l'alphabétisation qui inclut l'évaluation tout au long du processus, pp. 60-65.

JALLERAT Pascale, MIRY Annie, FOREST Guillaume, **Apprendre le français en classe de lycée professionnel : Un enjeu pour tous**, Les cahiers ville école intégration, Scéren - CRDP de l'Académie de Créteil, 2005, 96 p.

En partant de leur expérience et de celle de leurs collègues de différentes disciplines, trois professeurs de français en lycée professionnel cherchent tout d'abord à mieux cerner les spécificités de l'enseignement destiné à de nouveaux arrivants. Ils proposent ensuite des séquences d'apprentissage disciplinaires ou pluridisciplinaires sous forme de fiches immédiatement utilisables. Leur démarche est caractérisée par une place importante faite à la pédagogie différenciée, des propositions pédagogiques transférables dans des classes dites ordinaires et, enfin, un éventail très riche de pratiques d'évaluation allant jusqu'à la mise en œuvre du projet professionnel.

VINÉRIER Anne, **Des chemins de savoirs** [coffret], Scéren - CRDP de l'académie d'Orléans-Tours, 2005

La démarche de l'auteure vise à permettre à chaque apprenant à choisir son 'chemin des savoirs'. Elle s'appuie sur une pédagogie de la conscientisation (en proximité avec la démarche de Paulo Freire) qui prend en compte l'apprenant dans les savoirs qu'il a déjà construits en arrivant en formation et les savoirs qu'il souhaite développer en référence à ses projets.

Le coffret contient trois livrets complémentaires :

- Démarche pédagogique pour des apprenants qui font un chemin vers le réapprentissage de savoirs de base : Mon parcours dans mes chemins de savoirs



Ce livret correspond à un portfolio où sont répertoriés nombre de savoir-être et savoir-faire à acquérir ou à ré-acquérir. Nous retrouvons les compétences de base et les

compétences transversales suivantes : communication orale (différenciées selon que l'apprenant est ou n'est pas francophone), lecture-écriture (production et reproduction), calcul (construction du nombre et opérations sur les nombres), mesures et géométrie, espace, temps, raisonnement, mémoire, attention. L'apprenant est amené à construire ou re-construire ses savoirs et à avoir conscience de ses processus d'apprentissage. Une phase préalable est de lui permettre de mettre en mots ce qui l'a intéressé, pourquoi, en quoi cela peut lui être utile, ce qui l'a aidé à mémoriser. S'il le désire, il peut dans un deuxième temps écrire dans le livret.

En conclusion, cette approche favorise l'implication de l'apprenant et lui permet par là de cheminer vers les savoirs. Fortement centrée sur l'apprenant, elle donne à ce dernier le choix de ce qu'il apprend. Les stratégies utilisées sont verbalisées et l'évaluation se fait en partenariat.

- Guide pédagogique pour le formateur qui les accompagne : Des chemins de savoirs dans une pédagogie de la conscientisation



A partir d'une analyse approfondie des besoins des publics concernés, les concepteurs ont tenté d'établir une formation à la carte. L'approche y est psychologique (passage d'une image négative

de soi à l'affirmation de sa personne), sociale et politique afin d'aider l'apprenant à retrouver sa place dans la société et à redonner du sens au savoir. La personne est ici prise en compte dans sa globalité. Ce document aborde également des aspects théoriques dans la mesure où les auteurs présentent les concepts sous-jacents à leur démarche.

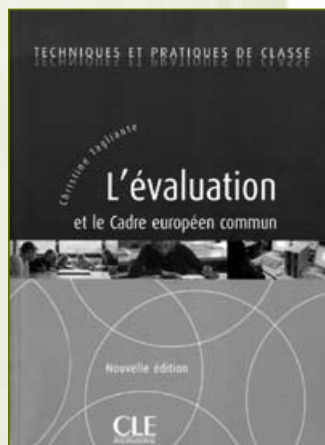
- Guide pour le coordonnateur : L'hologramme



Cet outil qui permet de situer les profils et les niveaux des apprenants en situation d'illettrisme se compose de 14 rubriques situées sur quatre axes : axe de l'environnement, axe du

passé, axe psycho-affectif et cognitif, axe des savoirs. Chaque point de cette perspective hologrammatique est repris et détaillé dans le guide du formateur.

TAGLIANTE Christine, L'évaluation et le Cadre européen commun, CLE International, Techniques et pratiques de la classe, 2005, 208 p.



Un ouvrage indispensable faisant un panorama complet de l'évaluation dans la perspective du *Cadre européen commun de référence*².

Il se propose d'être à la fois :

- un guide pour découvrir comment et pourquoi ce cadre permet de remettre en question les pratiques évaluatives en proposant des pistes nouvelles de réflexion ;
- une aide, pour s'approprier les différentes notions (progression, niveaux, descripteurs...) présentées dans le cadre commun ;
- un mémo des aspects théoriques liés à l'évaluation ;
- un appui, pour pouvoir élaborer, à partir de fiches types, des activités d'évaluation à chaque niveau d'apprentissage et pour chaque compétence langagière.

REY Bernard, CARETTE Vincent, DEFRANCE Anne, Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation, De Boeck & Larcier, Outils pour enseigner, 2003, 160 p.

Développer des compétences, telle semble être désormais la mission de l'école. Ainsi, dans de nombreux pays, les programmes scolaires sont aujourd'hui rédigés sous la

forme de listes de compétences à acquérir. Or, l'introduction des compétences dans ces programmes suscite de nombreuses questions auprès des enseignants. Qu'est-ce qu'une compétence ? Pourquoi les compétences ? Quels en sont les avantages... et les difficultés ? Comment faire apprendre des compétences à des élèves ? Et, surtout, comment les évaluer ? C'est à ces différentes questions que les auteurs apportent des éléments de réponse en s'appuyant sur des recherches qu'ils ont menées sur le terrain. Sans éluder le débat que suscite, inévitablement, la notion de compétence, ils proposent de nombreuses pistes concrètes pour aider les enseignants.

Lire et Ecrire Hainaut occidental, **Vers une démarche participative d'auto-évaluation : Un outil réflexif partant des désirs des personnes infrascolarisées**, Lire et Ecrire en Wallonie, 2003, 62 p.



Cet ouvrage, fruit d'une longue réflexion d'équipe, s'interroge sur les pratiques d'éva-

luation et d'auto-évaluation. Comment évaluer ses compétences lorsqu'on est analphabète, ou presque ? La démarche proposée ici part des désirs des personnes en formation (désirs d'apprentissages, de bonheur,...) et propose de construire collectivement un projet qui permet à chacun dans le groupe d'avancer dans ses apprentissages de base. Et ce projet ne prendra tout son sens qu'accompagné d'outils co-élaborés avec les participants pour identifier le chemin parcouru.

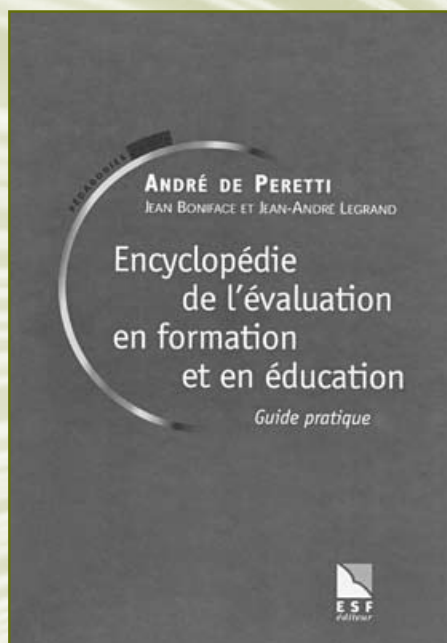
GOFFINET Sylvie-Anne, **Définir les objectifs pédagogiques d'un cours d'alphabétisation**, Lire et Ecrire, 1988, 14 p. + annexes
 et GOFFINET Sylvie-Anne, **Pratiquer l'évaluation formative dans un cours d'alphabétisation**, Lire et Ecrire, 1989, 32 p.



Le premier document propose au formateur une grille qui lui permet de définir des objectifs opérationnels (et de construire des exercices susceptibles de les atteindre) en tenant compte à la fois de ses objectifs personnels et des apprenants à qui il s'adresse (qui ils sont, ce qui les intéresse, la manière dont ils réagissent en situation d'apprentissage).

Le second document décrit différents moyens et outils permettant de pratiquer l'évaluation formative avec un degré variable de participation des apprenants : observation, co-évaluation et auto-évaluation. Ces deux brochures, même si elles peuvent être utilisées séparément, ont cependant été conçues dans un esprit de complémentarité : comment évaluer si on n'a pas, au préalable, défini des objectifs ? Et pourquoi fixer des objectifs si on n'évalue pas ensuite dans quelle mesure ils ont été atteints ?

DE PERETTI André, BONIFACE Jean, LEGRAND Jean-André, **Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation : Guide pratique**, ESF, Pédagogies outils, 1998, 558 p.



Cet ouvrage propose un panorama exhaustif et critique des méthodes d'évaluation. Riche d'une multitude d'exemples, il permet au lecteur de définir l'outil

d'évaluation adapté à chaque situation, pertinent au regard des objectifs poursuivis, du type de public ainsi que de la démarche générale qui est mise en place. Chacun y trouvera des instruments et une occasion de réflexion. Des mini-tests, des pauses évaluatives, des mémentos le ponctuent et permettent de faire le point régulièrement sur ses propres acquisitions, ce qui en fait un véritable outil d'auto-formation.

Eduardo CARNEVALE
Centre de documentation
du Collectif Alpha

1. Philippe PERRENOUD, *La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue*, in INRAP *Evaluer l'évaluation*, 1988, pp. 203-210. Consultable en ligne sur le site de l'Université de Genève à la page : www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_05.html
2. Le Cadre européen commun de référence décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer. Il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétences qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.

Ces ouvrages et documents sont disponibles en prêt au Centre de documentation du Collectif Alpha :

Rue de Rome 12 - 1060 Bruxelles
Tél : 02 533 09 25
Courriel : cdoc@collectif-alpha.be
Site : www.centredoc-alpha.be
Les revues sont à consulter sur place.

LIRE ET ECRIRE

Un référentiel de compétences et un test de positionnement pour l'alphabétisation

Lire et Ecrire Bruxelles a récemment édité un nouvel outil¹ composé d'un référentiel de compétences pour l'alphabétisation, organisé en quatre niveaux, et d'un test permettant de se positionner par rapport à ces niveaux de compétences. Et ce pour les trois domaines de compétences linguistiques : l'oral (compréhension et expression), la lecture et l'écriture.

Le référentiel de compétences et le test de positionnement ont été conçus pour être

utilisés par des professionnels – agents d'accueil, d'orientation et de guidance, responsables d'organismes, formateurs,... – dans leur rencontre des personnes analphabètes ou illettrées.

Tous deux ont pour objectif de proposer un cadre de référence commun dans le secteur de l'alphabétisation afin d'améliorer la communication dans et entre les organismes et d'optimiser ainsi l'accueil, l'orientation et les parcours de formation des apprenants. Ces outils permettront aux apprenants d'être



informés sur leur positionnement et de se rendre compte de leur avancement dans l'acquisition des compétences et savoirs de base dans un cadre formalisé.

La maîtrise des compétences du niveau 4 marque la fin, pour les compétences langagières, d'un parcours d'alphabétisation. Les personnes qui les maîtrisent ne sont pas – ou plus – concernées par l'alphabétisation. En l'état actuel, le référentiel et le test de positionnement ne portent ni sur les compétences mathématiques, ni sur d'autres compétences, telles que celles qui permettent d'entrer en relation avec soi-même, autrui et le monde, d'appréhender et de comprendre les choses et les événements, d'agir sur et avec soi-même, autrui et le monde, de se développer, progresser, apprendre. Bien que non reprises, ces compétences sont également indispensables pour atteindre les objectifs de l'alphabétisation, à un niveau de compétences correspondant au CEB.

Contexte de départ

Il y a un peu plus de 8 ans, en mars 2000, Lire et Ecrire Bruxelles a réalisé et diffusé une 'boîte à outils' contenant une 'terminologie des niveaux en alphabétisation' et un 'test d'entrée' à l'usage des centres d'alphabétisation.² A cette époque, il avait été décidé qu'un 'comité d'évaluation' se réunirait après un ou deux ans d'utilisation de cette boîte à outils pour en apprécier la pertinence.

D'autres éléments nous ont amenés à relancer le travail et à produire un nouvel outil :

- une demande des pouvoirs publics wallons et bruxellois, particulièrement ceux liés à l'insertion socioprofessionnelle, de clarifier

les compétences et savoirs acquis par les apprenants au terme de leur passage par les formations d'alphabétisation ;

- la volonté de Lire et Ecrire de disposer d'un outil commun pour Bruxelles et la Wallonie.

Cette relance répond également à une demande des apprenants qui souhaitent une meilleure information sur leur parcours et leurs apprentissages afin d'en être davantage acteurs. Un effort de clarification du vocabulaire et des jargons employés permettra en outre de mieux se comprendre entre personnes concernées et donc d'améliorer l'accueil, l'orientation et les parcours de formation des apprenants.

Le nouvel outil que nous vous présentons ici a été réalisé par un groupe de travail réunissant les associations bruxelloises d'alphabétisation reconnues dans le cadre de l'insertion socioprofessionnelle, avec le soutien du Groupe de coordination pédagogique de Lire et Ecrire³.

Méthode de travail

Pour produire le référentiel de compétences pour l'alphabétisation, nous avons fondé notre travail sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues*⁴ et sur l'approche par compétences. Nous avons ensuite revu l'ancien test de positionnement pour que celui-ci soit cohérent avec les niveaux de compétences déterminés par le référentiel. Nous avons travaillé avec la volonté que ces nouveaux outils puissent être facilement comparés à d'autres référentiels existants.

Notre première préoccupation a été de construire ensemble les 4 niveaux du référentiel pour les 3 compétences linguistiques : oral, lecture et écriture. Ce qui a

nécessité un important travail de recherche documentaire et de clarification des représentations de chaque membre du groupe de travail. Pour tenter d'y arriver, nous avons classé des écrits d'apprenants et des extraits audio apportés par chacun en 4 niveaux et avons mis en évidence les compétences clés qu'ils requéraient à l'oral et à l'écrit. Nous sommes également partis des textes utilisés dans les associations et avons discuté des compétences en lecture attendues pour chaque niveau. Après avoir finalisé le référentiel et l'avoir soumis à la critique des associations, nous avons commencé le travail sur le test. Ce travail s'est constamment nourri des propositions, critiques, discussions, prises de position et corrections de chacun. A trois moments, nous avons testé l'outil en cours de réalisation auprès de différents publics. Nous voulions savoir comment les apprenants réagissaient aux épreuves, si les consignes étaient claires, s'il n'y avait pas d'items parasites et si on mesurait bien ce qu'on voulait mesurer.

Construire un référentiel de compétences est un exercice difficile. En effet, au-delà du consensus sur l'intérêt de l'approche par compétences se pose le problème de la nature et du statut des savoir-faire. Se situe-t-on dans une vision très étroite de la compétence comme savoir exécuter une procédure automatisable, ce qui revient à se centrer sur les savoir-faire ? Ou se situe-t-on dans une vision large de la compétence qui consiste à savoir affronter une situation nouvelle et complexe mobilisant plusieurs savoir-faire, et donc non automatisable ? Autant la compétence définie de manière restreinte est facile à évaluer dans le cadre d'un test de positionnement, autant il est difficile d'évaluer la seconde dans le cadre

d'un tel test. S'est aussi posée la question du rapport à établir entre savoirs et compétences. Et pour arriver à mettre en évidence des niveaux de positionnement intermédiaires, reprenant tous les acquis, y compris ceux des plus débutants, il nous a fallu faire des choix et trouver un équilibre entre l'évaluation de micro-savoirs (savoir-faire) et l'évaluation de l'aptitude à les mobiliser dans une situation donnée.

Le référentiel de compétences : un cadre de référence

Un référentiel définit ce qu'il faut atteindre, acquérir, maîtriser en fin de formation.

Le référentiel privilégie la description de compétences. Il précise à l'aide de 'descripteurs' ce qu'un individu doit être capable de faire. Son but n'est pas d'aller au-delà d'une description de niveaux. Appelé 'cadre de référence', il n'a pas de visée formative : il ne préconise ni objectifs, ni contenus, ni progression d'apprentissage.

Bruxelles-Formation définit la compétence comme « *un savoir-agir qui combine un ensemble de ressources pour faire face à une situation de travail* ».

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

La compétence à effectuer telle ou telle tâche fait référence à l'engagement de la personne dans des actions complexes, finalisées

et socialement significatives : réparer un moteur, diriger ou animer une équipe, remplir un formulaire de commande de matériel, intervenir dans une réunion de parents,...

La capacité renvoie à l'une ou l'autre des composantes de la compétence. Elle est plus limitée, moins complexe, davantage liée à un domaine d'activité précis et plus aisément observable. Se rendre à un rendez-vous dans un quartier inconnu, par exemple, suppose de parvenir à combiner plusieurs capacités : préparer son itinéraire, calculer le temps nécessaire, anticiper l'heure du départ, prendre un ticket de bus, tram ou métro, descendre au bon arrêt ou à la bonne station, lire un plan ou demander son chemin...

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

Dans le référentiel, les descriptions des compétences langagières sont inspirées des actions qu'accomplit toute personne qui, en tant que locuteur et acteur social, fait usage de la langue. Ces définitions ont été construites à partir de situations porteuses de sens, les situations réelles de communication et d'expression.

Si le niveau du CEB constitue une première étape certificative et marque la fin d'un processus d'alphabétisation, il s'agissait pour nous de définir plusieurs niveaux de positionnement intermédiaires permettant une meilleure visi-

bilité des acquis et des compétences restant à acquérir dans le parcours d'alphabétisation. Chaque niveau de positionnement correspond donc à des acquis, y compris les acquis des plus débutants. Ainsi si le niveau 4 correspond au niveau du CEB, le niveau 1 correspond aux premiers acquis, et non pas au point de départ d'un débutant complet.

Le test de positionnement : un outil d'évaluation

Ce test de positionnement permet de déterminer le niveau d'une personne dans différentes compétences linguistiques à un moment donné. C'est en quelque sorte une photographie de l'état des acquis d'une personne en référence à une grille normative (le référentiel), établie en dehors de l'action de formation et extérieure à l'apprenant et au formateur. Par ce fait, il est complètement autonome par rapport aux situations d'apprentissage et ne dépend en rien des méthodes d'apprentissage utilisées par le formateur.

Il faut donc le distinguer de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation formative qui permettent aux formateurs et aux apprenants d'identifier les besoins, d'observer les processus mis en œuvre, de cerner les difficultés rencontrées et de mettre en place les processus d'apprentissages adéquats.

Ce test n'a pas non plus pour fonction de servir à la constitution des groupes de formation mais bien de donner aux apprenants une information sur leur positionnement dans un parcours. Il peut bien sûr être utilisé au sein des associations pour aider à former des groupes mais il n'est cependant pas suffisant. L'association doit encore déterminer sur quelle base elle va constituer les groupes. Quels critères mettra-t-elle en premier : le projet de la



personne, ses centres d'intérêts, sa disponibilité horaire, ses acquis en lecture, en écriture, en oral ? De plus, selon les méthodes pédagogiques utilisées au sein de l'association, les compétences mises en avant ne seront pas les mêmes. Et il n'y aura pas forcément correspondance des niveaux dans les trois domaines de compétences linguistiques pour un même apprenant (oral, lecture, écriture). Une personne peut très bien être positionnée 3 en oral, 2 en lecture et être débutante à l'écrit.

Tout en sachant qu'aucun outil ne permettra jamais d'évaluer des compétences de manière univoque et objectivable, nous pensons avoir produit un cadre de base et un outil d'évaluation communs que nous avons voulu les plus simples et les plus opérationnels possibles.

Fabienne POLIART
Lire et Ecrire Bruxelles

1. Avec le soutien de Bruxelles-Formation et de la COCOF (Commission communautaire française).

2. Voir : Véronique BONNER, **Orienter adéquatement le public vers les associations d'alphabétisation**, in *Journal de l'alpha*, n°117, juin-juillet 2000, pp. 16-19.

3. Groupe réunissant l'ensemble des responsables pédagogiques des régionales wallonnes et des locales bruxelloises de Lire et Ecrire.

4. Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, **Cadre européen de compétences pour les langues**, Editions Didier, Paris, 2001. Document consultable en ligne à l'adresse suivante : www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf

Pour toute information pour obtenir le référentiel et le test de positionnement, contacter la régionale de Lire et Ecrire la plus proche.

VIE DU RÉSEAU

Chronique d'un Printemps annoncé

La troisième édition du Printemps de l'alpha¹ a eu lieu à Tournai le 3 juin dernier en présence de 300 apprenants. Récit d'une journée pleine de bonnes surprises. Petit flash back sur ses préparatifs. Et gros plan sur les réalisations en ateliers et les prestations sur scène des participants.

Les préparatifs

Comme l'an dernier, nous décidons de consacrer le *Printemps de l'alpha* à la découverte des livres 'coups de cœur' des apprenants. Cette année, nous co-organisons l'événement avec Lire et Ecrire Hainaut occidental qui, tout de suite, trouve un lieu magnifique : celui de la Maison de la Culture de Tournai.

Dès la fin 2007, nous invitons tous les opérateurs d'alpha de la Communauté française à venir présenter, le 3 juin 2008, un livre 'coup de cœur' qu'ils auront choisi parmi les livres qu'ils ont découverts, lus, analysés dans le cadre de leurs activités. Petite nouveauté cette année, ils peuvent, s'ils le veulent, être accompagnés du ou de la bibliothécaire qui les a aidés à choisir leur livre et/ou qui s'est impliqué-e dans la préparation de cette présentation. A la mi-mai, plus de 30 groupes différents ont répondu présent à l'appel. Vu le grand nombre de personnes inscrites et le souci de toutes

les accueillir dans les meilleures conditions, on décide de répartir les groupes en deux lieux : la Maison de la Culture et les locaux de Lire et Ecrire, au Quai Sakharov. Quant aux bibliothécaires, on est un peu déçu, ils ne sont que quelques-uns qui viendront nous rejoindre. Qu'à cela ne tienne, on fera mieux l'année prochaine !



Le jour J

Un p'tit café avant de se lancer



Lors de l'édition précédente, certains participants ont insisté sur le besoin d'être accueillis de manière plus conviviale. C'est ce que nous tentons d'améliorer cette année en permettant aux participants de 'souffler' autour d'une tasse de café avant le démarrage des ateliers. Grâce à la collaboration des formateurs et formatrices qui ont déjà constitué les sous-groupes, l'accompagnement des personnes jusqu'aux différents locaux est aussi grandement facilitée et beaucoup plus rapide. Les animatrices et animateurs se trouvent déjà dans les ateliers pour accueillir chaque personne et la mettre à l'aise.

Ecoute attentive, climat détendu dans les ateliers

10h. Les ateliers vont démarrer. Sur base du scénario imaginé l'année passée, chaque groupe d'apprenants se divise en sous-groupes de trois ou quatre personnes afin de présenter leur livre 'coup de cœur' dans plusieurs ateliers en même temps. Aucun apprenant n'est donc seul de son groupe au sein d'un atelier. Ce mode d'organisation a l'avantage

– et les participants de l'an dernier nous l'ont confirmé – de permettre aux apprenants de rencontrer d'autres personnes en formation alpha (et donc aux prises avec les mêmes difficultés) et de partager avec elles leurs découvertes. La condition essentielle à la réussite de ce difficile exercice de prise de parole en public est bien sûr de permettre aux apprenants de partager le livre et le plaisir de la lecture dans une atmosphère





conviviale et sereine. Des échanges entre les participants permettent ensuite d'expliquer pourquoi et comment le livre a été choisi. En principe, 5 ou 6 livres sont présentés dans chaque atelier. Cette année, on constate qu'à plusieurs endroits, le nombre de livres est plus important, ce qui oblige les animateurs et animatrices à raboter le temps de parole des autres intervenants et complique leur tâche. Dommage ! Et à éviter lors d'une nouvelle édition ! Nous devons en effet rester attentifs au fait d'offrir à tous, au sein des ateliers, une écoute de qualité (sans être interrompu, sans devoir se dépêcher, en pouvant échanger après les présentations). Une autre remarque concerne les écarts importants qui découlent de la diversité d'origine et de niveaux des sous-groupes. Cette diversité est à la fois richesse et obstacle. Comme nous l'a confié l'une des animatrices, « *on n'évite pas toujours des moments d'effarement à entendre parler les autres beaucoup mieux que soi quand on est par exemple un*

apprenant oral débutant face à un groupe qui manie la langue française de façon très aisée ». La qualité de l'animation est alors essentielle pour permettre aux uns et aux autres de ne pas décrocher, de comprendre, de pouvoir s'exprimer. Pour quelques animateurs (bénévoles), il s'agissait d'une première expérience d'animation. Tous ont apprécié à leur juste valeur les échanges entre participants !

Pour permettre aux apprenants de savoir ce que les autres participants ont lu ou les aider à trouver des idées pour découvrir de nouveaux bouquins, chacun reçoit en fin d'atelier un catalogue des livres 'coups de cœur'. Ce catalogue rassemble près de 100 titres de livres, 100 livres qui donnent envie d'en lire d'autres... On y trouve tous les livres choisis en 2007 et 2008 par les apprenants du *Printemps de l'alpha*, mais aussi les 'favoris' des formateurs alpha. Les livres sont classés par ordre alphabétique, accompagnés d'une photo, d'un résumé et du nom des groupes qui les ont présentés. On espère pouvoir chaque année enrichir le catalogue des nouvelles découvertes des apprenants.² Cette année, un chèque-livre est également offert à chaque participant, le tout proposé dans un sac *Lire et Ecrire*.



Rendez-vous à la 'cafet'

12h30. Les ateliers se clôturent. Les apprenants et leurs formatrices sont soulagés. Tout s'est bien passé. Encore une fois, le contenu des livres présentés était varié, riche, intéressant. Les supports étaient magnifiques et pleins de créativité. Pour certains livres, la lecture a donné lieu à l'écriture. Les échanges et impressions se poursuivent dans la 'cafet', pendant la pause 'sandwichs'.



Tous sur scène

14h. Sur scène, trois acteurs professionnels de la *Ligue d'impro* de Tournai. Ils ont accepté de clôturer l'édition 2008 du *Printemps* en donnant un spectacle qui ne sera joué qu'une seule fois. Les acteurs ont choisi une série de livres présentés durant

la matinée. Les couvertures sont projetées sur un écran géant. Un mot, une image, un texte doit en principe lancer chaque impro. Très rapidement, l'acteur Bruno Lombardo change la donne.

Et c'est à ceux qui ont choisi les livres, ce matin-là, qu'il demande de venir proposer sur scène 'leurs' idées de spectacle. Et ça marche : Hassan, Moïse, Jacqueline et bien d'autres encore se laissent entraîner dans l'aventure. Ils nous donnent une vision décapante de 'l'illégalité' des sexes ou de



l'immigration. Le public s'amuse et réagit. Nous découvrons alors combien lire, c'est avant tout interpréter, donner du sens, faire résonner des choses en nous...

Les pieds dans l'eau

15h. La fête est finie ! Et niveau météo, c'est le déluge. Les plus pressés trouvent des voitures pour les accompagner jusqu'à la gare. Les autres patientent dans le hall d'entrée. La pluie s'arrête enfin. Ceux qui sont venus en car ou avec leur propre voiture seront les seuls à ne pas avoir les pieds mouillés.

Cécilia LOCMANT
Lire et Ecrire Communauté française

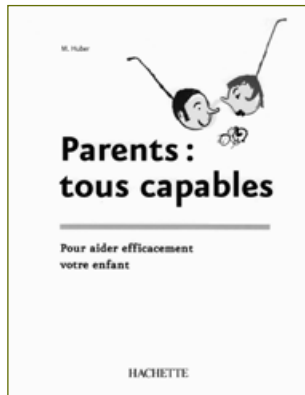
1. La première édition 'Le Printemps des savoirs' a été organisée à Bruxelles en mai 2004 (voir le n°142/ septembre 2004 du Journal de l'alpha consacré à cet événement) et la seconde édition 'Des livres coups de cœur' a eu lieu le 31 mai 2007 à La Louvière (voir le n°160/octobre 2007).

2. Disponible sur demande à Lire et Ecrire Communauté française – Tél : 02 502 72 01 – Courriel : lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be



LIVRES-MEDIAS-OUTILS

Parents : tous capables Pour aider efficacement votre enfant



Nous ne formons pas nos enfants, ils se forment. Nous n'éduquons pas nos enfants, ils s'éduquent. Ce constat signifie que l'intervention des parents, comme

plus tard, celle des enseignants, ne peut être qu'indirecte. Ce qui ne veut pas dire qu'elle ne soit pas déterminante.

Membre du GFEN (Groupe français d'Éducation nouvelle), l'auteur – invité récemment par Lire et Écrire pour mettre les participants au travail autour du rôle des parents dans l'éducation de leur enfant – apporte un nouvel éclairage sur la contribution des parents au développement et à la scolarité de leur enfant. Non plus en le drillant pour qu'il soit le meilleur dans tout et récolte en classe un maximum de points, mais en le stimulant pour qu'il développe des attitudes et compétences qui l'aideront, entre autres, dans sa scolarité.

Un premier chapitre est consacré à l'Éducation nouvelle comme composante de notre environnement (en pleine mutation). Il s'attaque ensuite à la 'parentalité' qui peut être développée par la mise en pratique des paris humanistes (émancipation, égalité,

solidarité,...) et partis pris philosophiques (comme le 'fameux' « *tous capables, tous chercheurs, tous créateurs !* ») de l'Éducation nouvelle.

Dans les deux chapitres suivants, l'auteur propose des pistes pour développer concrètement sa parentalité dans le cadre ainsi défini. Autrement dit : quels conseils l'Éducation nouvelle peut-elle donner aux parents ?

Le deuxième chapitre développe ainsi plusieurs pistes pour rendre stimulant le milieu familial : afficher des attentes positives, croire en son pouvoir éducatif, comprendre le développement de la pensée chez l'enfant, lui donner un cadre souple et chaleureux, un espace de vie incitatif, lui proposer des activités porteuses de développement, l'ouvrir sur l'extérieur...

Et dans le troisième chapitre, l'auteur montre comment les parents peuvent accompagner dynamiquement la scolarité de leur enfant : l'aider dans ses apprentissages scolaires (c'est-à-dire aider l'enfant à pouvoir agir seul!), participer à la vie de l'école et élargir l'univers de l'enfant en l'incitant à découvrir d'autres milieux (sportif, culturel,...).

Un petit ouvrage à lire par tous : parents bien sûr, mais aussi enseignants, animateurs d'enfants ou formateurs d'adultes. Ne demandant aucune connaissance préalable, ce livre permet de comprendre ce qu'est le développement psychologique de l'enfant, l'activité de parent, quelle est la complémentarité entre famille et école et surtout

de prendre conscience du « *tous capables !* » autant dans le chef des enfants que des parents.

Et pour terminer, nous citerons un des principes de l'Education nouvelle sur lesquels Michel Huber s'appuie et qu'il développe pour aborder sa vision de la parentalité : « *Eduquer, c'est s'autoriser et autoriser l'autre à dire 'je' en homme libre* ».

Michel HUBER, *Parents : tous capables. Pour aider efficacement votre enfant*, Hachette, 2007, 127 p.

Disponible en librairie.

En prêt au Centre de documentation du Collectif Alpha.

Parents, des liens à réinventer



Egalement sur le thème des relations parents-école, le numéro 127 de *Dialogue* (revue du GFEN) donne dans son édito la parole à Jacques Bernardin sur la question

de la coopération entre enseignants et parents. Même si beaucoup de travaux relèvent l'importance de l'intérêt des parents pour la scolarité de leurs enfants et les bénéfices d'un partenariat école-familles, Jacques Bernardin commence par développer « *quelques bonnes raisons de ne pas instituer trop de ponts entre les enseignants et les parents... pour le bénéfice*

des enfants eux-mêmes ! ». Aller à l'école, c'est en effet avoir la chance d'échapper à l'emprise familiale : l'école enseigne de nouvelles façons d'être, de se comporter axées sur le groupe et la socialisation, elle enseigne aussi de nouvelles façons de voir et de penser qui induisent une prise de distance par rapport aux premières expériences de l'enfance, un nouveau rapport au réel, plus réflexif, plus distancié, une nouvelle façon de penser le monde et les autres. Si les parents sont trop présents à l'école, si la collaboration entre parents et école est trop étroite, il y a risque, selon Jacques Bernardin, de réduire l'espace de liberté nécessaire à cette construction d'un nouveau rapport au monde. Enfin, il est préférable pour l'enfant que les rôles des parents et des enseignants soient clairement distincts et que les parents ne s'emploient pas à faire l'école à la place de l'école...

Mais il n'empêche... l'auteur continue, comme d'autres l'ont fait précédemment (*voir notamment le numéro 96-97 de Dialogue : Pratiques de savoirs en banlieue*), en relevant l'actuelle clôture sociale de l'école aux milieux populaires. Certains enfants vivent l'école comme une rupture sociale, culturelle, langagière, un changement d'univers sans pont avec leurs référents familiaux. Et pour ces enfants, l'école doit aller vers les familles, elle doit 'casser la glace' : expliciter les objectifs, les contenus, les procédures d'apprentissage et dire en quoi et comment les parents peuvent accompagner leur enfant dans un souci de complémentarité école-familles.

D'autres articles de ce numéro de *Dialogue* valent encore qu'on s'y attarde : de nombreux témoignages d'enseignants, celui

d'une maman et un article de Jean-Yves Rochex, *Entre école et famille : interdépendance et intersignification*, qui conclut en disant que l'amélioration des relations entre école et famille, particulièrement pour les familles populaires, gagnerait beaucoup à ne pas se satisfaire des conceptions dominantes qui pensent ces relations d'abord en termes de communication et de circulation de l'information, alors qu'il devrait s'agir de promouvoir des modes d'expériences scolaires au service d'un accroissement du pouvoir social de ces familles, de leurs espoirs, de leur émancipation individuelle et collective.

Parents, des liens à réinventer, *Dialogue*, n°127, janvier 2008, 48 p.

A commander au GFEN :

Tél : 00 33 1 46 72 53 17

Fax: 00 33 1 46 71 63 38

Courriel: gfen@gfen.asso.fr

Page du site : www.gfen.asso.fr/formulaires/boncommande.htm

Bons lecteurs Mauvaise langue



La bonne langue, c'est celle des beaux albums subtils et brillants, la langue

de la scolarisation, celle qui permet les plaisirs connivents entre lettrés, celle qui permet d'apprendre toujours plus, de réussir toujours mieux. La mauvaise langue, c'est celle qui se refuse à ceux qui ne la connaissent déjà, à ceux dont l'oral ne se construit pas en connivence avec l'écrit. Outil d'émancipation et outil de domination, de sélection, d'exclusion : si bonne et si mauvaise langue que celle de l'école !

Dans ce dossier de *Traces de changements* (journal de la CGé), les 'très bons lecteurs' trouveront des pistes et des idées pour que cette mauvaise langue de l'école devienne bonne, émancipatrice pour le plus grand nombre. Des démarches d'apprentissage d'une lecture active, mais aussi des réflexions sur les notions de 'petits' et 'grands' lecteurs, sur les méthodes d'apprentissage de la lecture et la place de cet apprentissage dans le conflit social.

Et quel plaisir de découvrir un article de Patrick Michel, formateur au Collectif Alpha, qui apporte un complément à l'article qu'il avait écrit en 2004 pour le *Journal de l'alpha* (*Pourquoi lire des livres avec des groupes d'alpha*, n°140, avril-mai 2004). Il y raconte les derniers développements du travail qu'il mène avec des lecteurs débutants pour qu'ils puissent accéder au sens en se construisant des images mentales à partir de leur lecture.

Bons lecteurs. Mauvaise langue, *Traces de changements*, n°185, mars-avril 2008, 10 p.

A commander à CGé :

Tél : 02 218 34 50

Fax : 02 218 49 67

Courriel : traces@changement-egalite.be

Site : www.changement-egalite.be

LIRE ET ÉCRIRE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Antoine Dansaert 2a – 1000 Bruxelles
tél. 02 502 72 01 – fax 02 502 85 56
courriel : lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be
site : www.lire-et-ecrire.be
portail de l'alpha : www.alphabetisation.be

LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES

rue de la Borne 14 (4^e étage) – 1080 Bruxelles
tél. 02 412 56 10 – fax 02 412 56 11
courriel : info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE WALLONIE

rue St-Nicolas 2 – 5000 Namur
tél. 081 24 25 00 – fax 081 24 25 08
courriel : coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

Les Régionales de Wallonie

LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON

boulevard des Archers 21 – 1400 Nivelles
tél. 067 84 09 46 – fax 067 84 42 52
courriel : brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale 2a – 7100 La Louvière
tél. 064 31 18 80 – fax 064 31 18 99
courriel : centre.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI - SUD HAINAUT

rue de la Digue 1 – 6000 Charleroi
tél. 071 30 36 19 – fax 071 31 28 11
courriel : charleroi@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

quai Sakharov 31 – 7500 Tournai
tél. 069 22 30 09 – fax 069 64 69 29
courriel : hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz 37b – 4000 Liège
tél. 04 226 91 86 – fax 04 226 67 27
courriel : liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG

place communale 2b – 6800 Libramont
tél. 061 41 44 92 – fax 061 41 41 47
courriel : luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès 1 – 5000 Namur
tél. 081 74 10 04 – fax 081 74 67 49
courriel : namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps 4 – 4800 Verviers
tél. 087 35 05 85 – fax 087 31 08 80
courriel : verviers@lire-et-ecrire.be

