

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 occidentale, **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.