

# 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'autonomie<sup>1</sup>. 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. »<sup>2</sup>*

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 question<sup>3</sup> 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		
<b>de prendre des initiatives</b>					
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 lus 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**

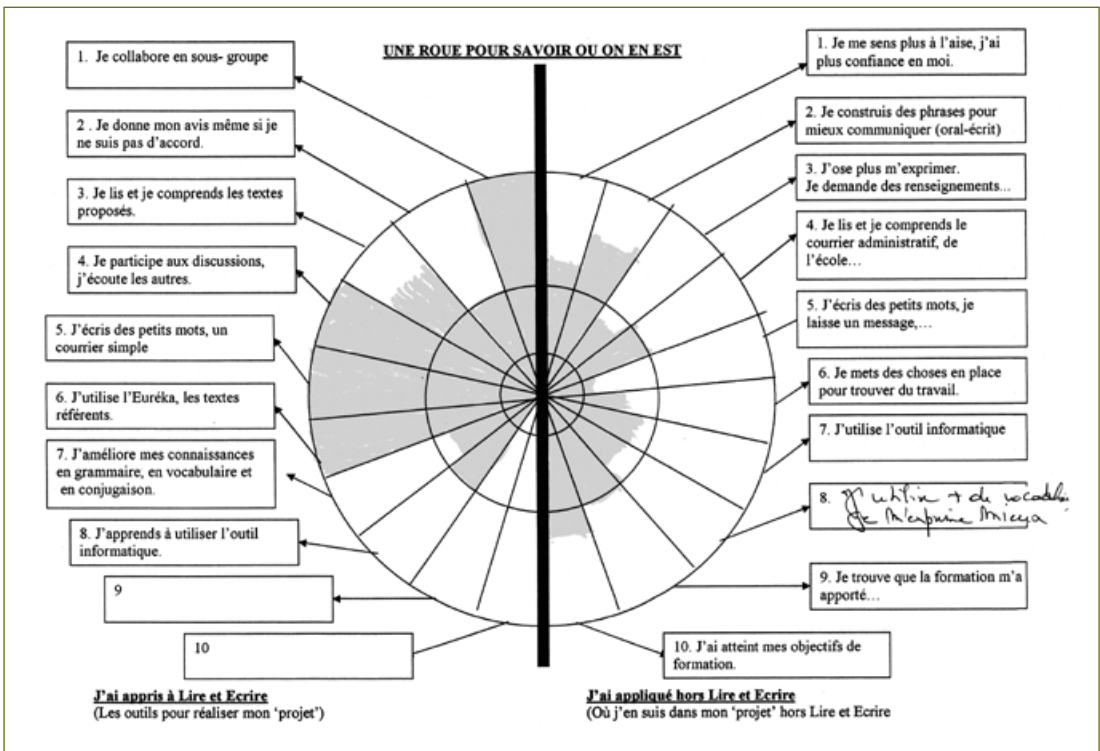
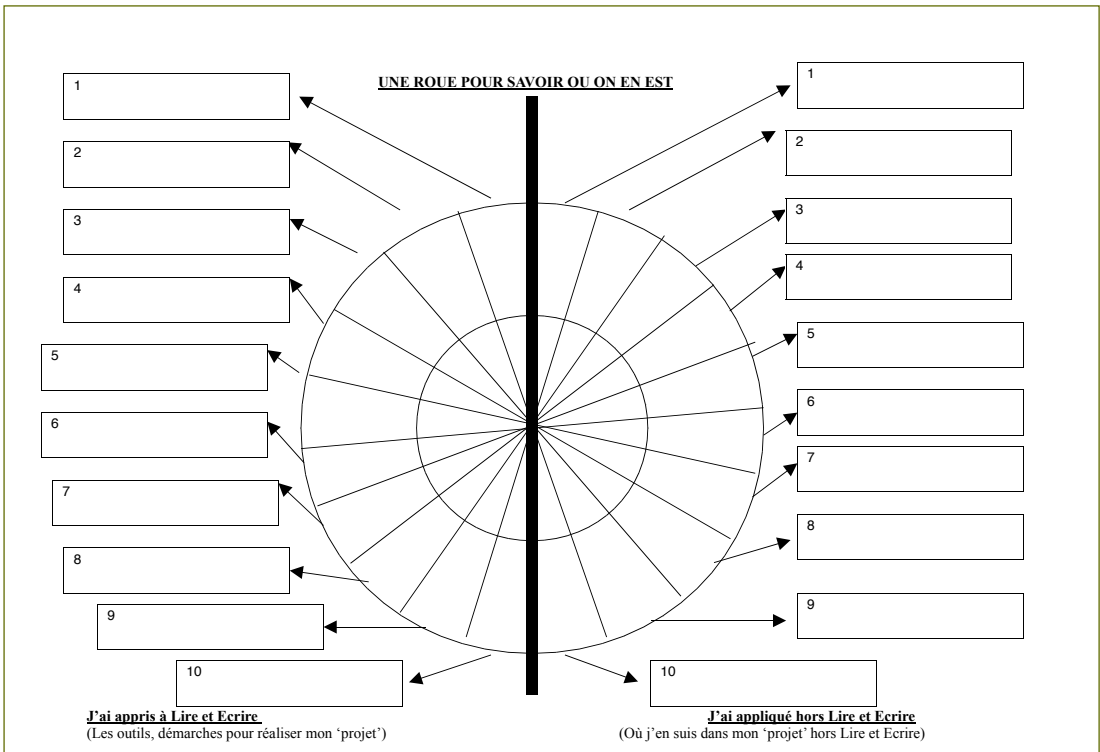
Une contrainte supplémentaire est venue s'ajouter aux précédentes, celle de disposer d'un document non figé permettant de mesurer les acquis (à différents niveaux) et le sens qu'ils ont dans un parcours de vie. Nous avons donc à nouveau remis l'ouvrage sur le métier et repensé l'évaluation. Nous la présentons 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<sup>ème</sup> 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.*