

## **Démarche d'évaluation des apprentissages en Atelier de formation de base**

[Groupe régional Haute-Normandie](#)

### **Résumé :**

Au centre du processus d'apprentissage, l'évaluation demeure largement synonyme de tests de niveau, de certification ou de repérage à partir de référentiels de compétences et ceci restant globalement l'affaire des enseignants et des formateurs. L'apprenant n'est que peu mêlé au choix des modalités de sa propre évaluation, sinon pour subir les «"épreuves"» que constituent des phases d'évaluation. Alors comment faire pour l'engager plus largement dans une démarche d'évaluation maîtrisée de ses connaissances ?

En proposant un dispositif de formation « assimilant la démarche d'évaluation afin qu'elle devienne partie prenante du processus d'apprentissage ? En responsabilisant l'apprenant qui peut passer tour à tour du rôle d'évalué à celui de coévaluateur ?

Effectivement, une évaluation authentique ne relève pas du contrôle, c'est-à-dire de la mesure des performances obtenues, objective mais externe, mais de la caractérisation d'un processus formatif au cours même des activités.

Il est donc nécessaire de penser une évaluation intégrée aux apprentissages et à la formation.

L'évaluation ne consiste pas à « pointer des manques (même si l'on vise à les combler) mais elle doit favoriser une identification positive des compétences en acte des stagiaires.

Dès lors, l'évaluation ne peut être conduite indépendamment des formés eux-mêmes, qui n'hésitent pas à se qualifier eux-mêmes de «"nuls"».

L'auto-évaluation et la co-évaluation sont rendues possibles, dès lors que le stagiaire tente de travailler sur le sens de son engagement dans la formation.

Le succès de l'idée de handicap socio-culturel a été tel au cours des vingt dernières années que cela induit facilement un modèle curatif de la formation.

L'enjeu est de substituer un modèle civique à ce modèle curatif, afin d'éviter la dévalorisation infantilisante des sujets.

Cela suppose une aide décisive du formateur, bienveillante et exigeante tout à la fois.

## Évaluer un apprentissage, pour en apprécier la valeur

Le groupe régional de Haute-Normandie reprend à Claude Coquelle (1994) l'idée d'un « modèle civique » pour penser les difficultés d'accès des adultes aux compétences de base, afin de se démarquer des modèles dominants du « handicap » ou de la « pathologie ». Ces personnes sont en effet conscientes de leurs problèmes, qui résultent d'une histoire singulière dont elles cherchent à s'affranchir. Elles ont donc besoin d'une évaluation qui souligne leurs possibilités et leurs progrès, plutôt que leurs lacunes et leurs erreurs. Leurs difficultés, elles ne les connaissent que trop, et elles les ont d'ailleurs souvent intériorisées.

Ce positionnement éthique se trouve renforcé par les acquis des recherches en didactique, qui mettent en question certaines notions de sens commun devenues trop prégnantes (comme celles de « bases », « niveaux » ou « prérequis »), et montrent que l'ordre des apprentissages est beaucoup moins linéaire et progressif qu'on ne l'imagine. Ainsi, la notion de *champ conceptuel* (Vergnaud, 1990) montre que des problèmes apparemment proches peuvent être très différemment réussis ou échoués, d'une façon *a priori* étonnante. De sorte qu'il est toujours possible de libeller un problème de telle sorte qu'on favorise une réussite maximale des sujets... ou bien qu'on programme tout aussi massivement leur échec. Il existe toujours un certain degré d'expertise des stagiaires face à un savoir, et l'enjeu consiste à l'identifier positivement pour prendre appui sur lui, et favoriser les progrès. Quant à la notion d'*objectif-obstacle* (Martinand, 1986), elle se démarque de la classique PPO en définissant les objectifs essentiels de la formation par le dépassement d'obstacles intellectuels franchissables à un moment donné. On renonce ainsi au cadre « néo-béhavioriste » en s'intéressant aux progrès intellectuels plutôt qu'aux comportements attendus, en définissant le savoir comme une transformation intellectuelle visée et non comme un énoncé statique, avec ses règles ou ses formules à savoir appliquer. Ces deux notions sont cohérentes avec celle de *zone proximale* (Vygotski, 1985), qui désigne l'écart optimal entre connaissance et ignorance, là où les apprentissages du sujet sont le mieux stimulés. Cela permet de soumettre les stagiaires à des activités qui soient assez difficiles pour être stimulantes, mais dont la solution soit possible grâce à la mobilisation des ressources collectives du groupe.

### Quatre exemples

Sur la base d'une recherche-action antérieure, nous avons choisi de travailler sur des séquences classiques, et même ordinaires, dont les formateurs ont déjà une large expérience. Nous montrons comment elles peuvent être « revisitées » dans l'esprit indiqué, en intégrant au mieux l'évaluation à des apprentissages en situation. Il s'agit ainsi d'échapper au maximum au poids et aux contraintes de la « forme scolaire » (Vincent & al., 1994), laquelle surdétermine lourdement les pratiques de formation d'adultes, alors que celles-ci offrent *a priori* une liberté plus grande que dans l'école.

Nous présentons brièvement les quatre exemples suivants : savoir téléphoner, lire des factures, suivre un parcours fléché, travailler les fractions.

- La « séquence téléphone » part du fait que chacun sait téléphoner lorsqu'il s'agit de contacter ses proches au sujet d'une question concrète du quotidien. La zone proximale retenue concerne le fait de téléphoner à quelqu'un qu'on ne connaît pas, avec un enjeu important, comme par exemple une prise de rendez-vous pour demande d'emploi. Les différentes phases du travail permettent de jouer des sketches, avec permutation des rôles, échanges pour comparer les prestations, identification des acquis.
- La « séquence factures » part du fait que si les stagiaires éprouvent des difficultés à lire une facture de façon exhaustive pour en extraire telle ou telle information demandée,

chacun en a déjà l'expérience (plus ou moins désagréable) et s'en est construit une certaine représentation. La zone proximale retenue concerne la reconnaissance de factures au sein de feuilles A4 très diverses, correspondant à des lettres, publicités, déclarations de revenus, redevances TV, attestations d'assurance, etc. Les différentes phases du travail permettent aux groupes de dégager leurs critères, de repérer leurs accords et désaccords, de débattre, d'identifier les acquis.

- La « séquence parcours fléché » part du fait que chacun a déjà l'expérience d'un fléchage simple, mais aussi celui de s'être perdu par exemple dans le labyrinthe des circuits colorés d'un hôpital. La zone proximale retenue concerne un parcours à effectuer pour découvrir un bâtiment à structure complexe (intérieur et extérieur), à partir de quoi il s'agit d'en reconstituer la maquette en trois dimensions. Là encore, les échanges entre équipes, la permutation des rôles et l'identification des acquis jouent un rôle essentiel dans l'enchaînement et le rebondissement des phases du travail proposé.
- La « séquence fractions » part du fait que si chacun a une certaine connaissance du fractionnement, nombreux sont ceux qui se trouvent vite en difficulté lorsque est en jeu la proportionnalité. La zone proximale retenue concerne le passage de la fraction (toujours inférieure à l'unité) conçue comme un découpage pour partager, à la fraction conçue comme un nombre qui peut ou non s'exprimer d'une façon décimale. Les stagiaires travaillent avec des bandes de différentes couleurs (correspondant à des longueurs de 1m, 50cm, 25cm, 20cm, 12,5cm, 10cm, 5cm...) qu'ils peuvent assembler de différentes façons. Ils ont à comparer des bandes, à rechercher des équivalences entre elles, à trouver des écritures fractionnaires et à effectuer de façon concrète différentes opérations, sans que les mots fraction, numérateur ou dénominateur soient jamais prononcés

### **Intégrer l'évaluation à l'apprentissage**

Qu'y a-t-il de commun à ces différentes séquences ? De quelle façon l'évaluation s'y trouve-t-elle intégrée aux apprentissages ?

1. Intégrer l'évaluation à un apprentissage suppose de repérer chez les stagiaires les « *déjà savoir-faire* », aussi limités qu'ils soient, qui vont servir de point d'ancrage positif à la séquence. Il s'agit d'une évaluation diagnostique, dans laquelle le formateur adopte une posture d'observation du « faire » des stagiaires, et cherche à en comprendre la « logique » (même quand elle lui paraît erronée. Cela suppose une activité ouverte, tranchant avec la pratique des « tests de positionnement » qui ramènent les stagiaires aux pratiques scolaires les ayant fait échouer. Parler d'activité ouverte signifie éviter les exercices progressifs en forme de « gammes » pour préférer les situations plus globales, comprenant un problème à résoudre (mathématique ou autre). L'investissement des stagiaires y est plus fort, et le formateur peut éviter d'intervenir dans cette phase pour mieux observer une diversité d'objectifs qui peuvent être pris en compte.
2. Intégrer l'évaluation à un apprentissage suppose aussi de diversifier les *modes de groupement des stagiaires*, travaillant tantôt de façon collective, tantôt de façon individuelle, tantôt en équipes. En effet, à l'issue de nombreuses activités de formation, l'acquis de la séquence caractérise collectivement le groupe (niveau interpsychique de Vygotski), sans que chaque stagiaire l'ait nécessairement intériorisé d'une façon personnelle (niveau intrapsychique). Cela explique de nombreuses déceptions du formateur lorsque les stagiaires échouent sur un objectif déjà travaillé, parce qu'il ne se rend pas compte qu'il mobilise le mode intrapsychique quand le seul mode interpsychique avait été sollicité. Là aussi, une rupture avec le modèle scolaire, qui renvoie souvent le moment interpsychique

au travail à la maison, est nécessaire pour obtenir des progrès identifiables par le formateur.

3. Intégrer l'évaluation à un apprentissage suppose encore *d'utiliser positivement l'hétérogénéité* pour favoriser les acquisitions mutuelles dans un travail collaboratif. L'hétérogénéité d'un groupe est trop souvent considérée comme un problème qu'il faut résorber par la pratique de groupes de niveaux, alors qu'elle est aussi une chance pour la qualité des échanges et le développement de conflits socio-cognitifs. Là encore, c'est le poids de la forme scolaire qui conduit à privilégier l'homogénéité, alors que tous les autres groupes sociaux (familiaux, amicaux, professionnels ou de loisirs) font souvent de l'hétérogénéité un levier essentiel de leur bon fonctionnement.
4. Intégrer l'évaluation à un apprentissage suppose enfin de *partager l'évaluation avec les stagiaires*, à cette, en les associant à l'identification des progrès obtenus (ou en cours d'obtention). L'évaluation est trop souvent synonyme de tests de niveau, de certification, ou encore de repérage à partir de référentiels de compétences, et elle reste globalement l'affaire des formateurs. Elle est ainsi référée à une norme définie en extériorité par rapport aux stagiaires. Or, une évaluation authentique ne relève pas du contrôle, mais caractérise le processus formatif au cours même des activités. L'enjeu des formations de base, c'est d'échapper au système normatif pour identifier des compétences qui ont échappé aux systèmes de reconnaissance officiels, alors même qu'elles constituent capital personnel disponible, mais invisible sinon déprécié. Les pratiques d'auto-évaluation et de co-évaluation contribuent ainsi à une réappropriation identitaire. Elles produisent des effets de réassurance de soi, à partir desquels la formation cherche à faire boule de neige.

<b>CONCEPTION DE L'ÉVALUATION INTÉGRÉE</b>	<b>CONCEPTION DES SÉQUENCES D'APPRENTISSAGE</b>
Repérer les acquis positifs disponibles chez les stagiaires (plutôt que se focaliser sur leurs lacunes ou leurs manques), afin de caractériser l'« état des lieux » de leur compétence.	Travailler par résolution de problèmes, plutôt que par « gammes » d'exercices formels et progressifs, pour éviter la « forme scolaire » qui rappelle aux stagiaires leurs expériences de l'échec.
Se focaliser sur les compétences en cours de construction (en évitant les termes de prérequis, de bases, de niveau...).	Organiser le dispositif autour d'un progrès limité, mais bien ciblé, de leur degré d'expertise.
Ne pas oublier que la tâche (prescrite par les consignes) ne correspond généralement pas à l'activité mentale effective des stagiaires, qui se représentent autrement ce qui leur est proposé.	Développer une temporalité brève des séquences (plutôt que de longues séquences), avec des renforcements positifs : souligner leurs réussites, même partielles ; récapituler leurs nouveaux acquis, même encore fragiles.
Développer des moments où le formateur n'intervient pas, afin de faciliter leur observation du « faire » des stagiaires, et de chercher à en comprendre la « logique » (même quand elle paraît erronée).	Positiver le travail entre stagiaires de niveaux différents, pour faire de leur hétérogénéité une ressource (plutôt qu'une difficulté).
Encourager la confiance en soi et la prise de risque, dédramatiser les erreurs (humour...), afin de favoriser leur mobilisation dans la tâche	Diversifier les modes de groupement des stagiaires (plutôt que leur juxtaposition), afin qu'à certains moments ils puissent progresser grâce aux échanges et interactions (niveau inter-psychique), mais qu'à d'autres moments ils aient à traiter l'activité en « première personne » (niveau intra-psychique).
Associer les stagiaires à l'évaluation de la progression de leur expertise.	Réserver des moments « métacognitifs » réguliers, où les stagiaires peuvent identifier et conscientiser ce qu'ils ont appris à travers ce qu'ils ont fait.

L'évaluation ne consiste pas à « pointer des manques » (même si l'on vise à les combler) mais doit favoriser une identification positive des compétences en acte des stagiaires. Elle ne peut être conduite indépendamment des formés, qui n'hésitent pas à se qualifier eux-mêmes de « nuls ». Cela suppose une aide décisive du formateur, bienveillante et exigeante tout à la fois. L'auto-évaluation et la co-évaluation sont rendues possibles, dès lors que le stagiaire tente de travailler sur le sens de son engagement dans la formation.

### **Une grille d'observation continue des stagiaires**

Un des résultats de la recherche-action conduite en Haute-Normandie concerne la mise au point et l'utilisation d'une fiche de suivi des stagiaires, dite *fiche individuelle de progrès*, reproduite ci-après. Celle-ci vise à capitaliser de façon souple ce qui a pu être noté à l'occasion de l'observation continue des stagiaires en cours d'activité. Son utilisation est facilitée si le formateur, comme cela a été évoqué ci-dessus, développe des moments où il met les stagiaires en activité sans intervenir de façon directe, mais en se positionnant plutôt comme observateur de la tâche qu'il a proposée. Elle est facilitée également par le fait de noter immédiatement, en cours de séance ou à la fin de celle-ci, les points essentiels qui méritent d'être retenus.

Nous attirons l'attention sur le fait que cette fiche ne vise pas à brosser un tableau systématique des compétences de tous les membres du groupe à un moment donné, ce qui est trop astreignant pour le formateur, et risque de le transformer en « machine à cocher des cases ». La perspective est à la fois plus modeste et plus exigeante. Plus modeste, dans la mesure où on se contente, un certain jour, d'observer les compétences des formés autour d'une expertise particulière, ou bien de noter tel ou tel progrès qui frappe chez certains stagiaires. Mais aussi plus exigeante, dans la mesure où les items retenus visent à ce que le formateur n'en reste pas à la logique des activités (selon qu'elles « marchent » plus ou moins bien) mais soit plus attentif à ce qu'il peut dire chaque fois, même de façon partielle, concernant les progrès individuels observés au sein du groupe.

Rappelons notre hypothèse d'action selon laquelle il est essentiel de réfréner la tendance lourde à une évaluation en creux, qui pointe les manques plutôt qu'elle ne s'attache aux progrès. Les manques sont certes évidents, puisque c'est ce qui caractérise ces publics et explique leur présence en formation. Y insister une fois de plus ne conduirait qu'à renforcer la démotivation et à la dévalorisation de soi, qui sont une des clés de leurs difficultés d'apprentissage.

Le tableau suivant présentent un ensemble d'indicateurs de réussite, aussi modestes qu'ils paraissent, afin que le formateur les ait en tête pour mieux en repérer la manifestation au cours des séquences. Mais nous avons vu qu'une seule occurrence de réussite – ou tout aussi bien d'échec – ne suffit pas pour pouvoir inférer un « niveau » de compétence. Il est nécessaire de disposer d'un ensemble d'observations, réparties sur la durée d'une formation, pour estimer une *position moyenne* et *son évolution*. C'est pourquoi nous préférons utiliser l'expression moins connotée de « *degrés d'expertise* ». Notons enfin que le degré 4 de la grille ne correspond pas au niveau de compétence maximal, celle-ci restant limitée au cas des formations de base, objet de cette étude.

# FICHE INDIVIDUELLE DE PROGRÈS

## Observation continue en situation d'apprentissage

Nom de la personne : .....

Projet de formation : .....

Objectifs	Degrés d'expertise variables	Dates non chronologiques	Tâches réalisées	Indicateurs positifs observés
-----------	------------------------------	--------------------------	------------------	-------------------------------

En compréhension de l'écrit (lecture)	Degré 4			
	Degré 3			
	Degré 2			
	Degré 1			

<b>En expression écrite (écriture)</b>	<b>Degré 4</b>			
	<b>Degré 3</b>			
	<b>Degré 2</b>			
	<b>Degré 1</b>			

<b>En expression orale</b>	<b>Degré 4</b>			
	<b>Degré 3</b>			
	<b>Degré 2</b>			
	<b>Degré 1</b>			

<b>En résolution de problèmes (calcul)</b>	<b>Degré 4</b>			
	<b>Degré 3</b>			
	<b>Degré 2</b>			
	<b>Degré 1</b>			

- Les éléments portés dans cette grille privilégient l'observation de **progrès positifs** chez les personnes en cours d'activité.
- Les dates ne sont **pas nécessairement chronologiques**, puisqu'il est possible que le degré d'expertise varie selon la nature des tâches proposées. C'est donc la **configuration d'ensemble** des indicateurs relatifs à une personne qui est à considérer.
- Une telle grille fournit les bases possibles d'un **dialogue avec le formé**, et de sa prise de conscience de l'état de ses compétences.

Ont participé à ce travail pour la région Haute-Normandie :

Oumar BA, CLAP, Rouen

Dienaba BAH, Ligue de l'Enseignement, Rouen

Laurent MARTY, MEDIA FORMATION, Rouen

Chérif N'DIANOR, RECIFE, Le Havre

Serge PASQUET, CAPS, Rouen

Florence TOULLEC FODENO, Le Havre

Expert : Jean-Pierre ASTOLFI, professeur des universités

Référent : Jean-Philippe MERCIER, responsable du centre de ressources illettrisme