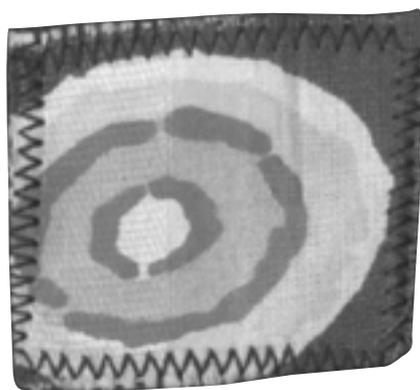

UNE DÉMARCHE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN AFB



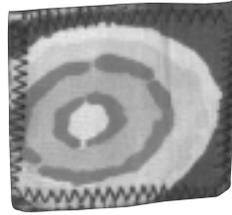
**UNE PRODUCTION DU
CENTRE RESSOURCES
ILLETTRISME
HAUTE-NORMANDIE**

RECHERCHE-ACTION MENÉE PAR LE RÉSEAU DES ATELIERS DE FORMATION DE BASE
DE HAUTE-NORMANDIE

La loi du 11 mars 1957 n'autorisant aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les " copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective ", et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, " toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droits ou ayant cause, est illicite (alinéa 1^{er} de l'article 40). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code Pénal.

GIP - Groupe Régional de Lutte contre l'Illettrisme
Haute-Normandie

2003



SOMMAIRE

LE PROJET DE LA RECHERCHE-ACTION

1. PRESENTATION DU PROJET	p. 7
1.1. La commande du GRLI	
1.2. Le lancement du projet	
2. MODALITES DE RECHERCHE	p. 9
2.1. La démarche de recherche-action	
2.2. La mémoire de la recherche	
3. ANALYSE DES PRATIQUES DE FORMATION	p. 11
3.1. L'usage des Ateliers de Formation de Base	
3.2. L'explicitation des pratiques de formation	
▪ Les pratiques d'apprentissage	
▪ Les phases d'accueil à l'entrée en formation	
3.3 Les pratiques dominantes de l'évaluation	
4. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE	p. 13
4.1. Les questions soulevées	
▪ L'entrée dans le dispositif	
▪ Les situations d'apprentissage	
▪ La conception et la mise en œuvre de l'évaluation	
4.2. Le cadrage théorique proposé	
▪ Concernant l'évaluation	
▪ Concernant les situations d'apprentissage	
▪ Concernant l'articulation entre évaluation et apprentissage	
4.3. Déconstruire de fausses évidences théoriques	
▪ Le concept de motivation	
▪ Le concept de projet	
▪ Le concept de compétence	
▪ Le concept de transfert	
4.4. Quelques exemples	
▪ Le " prix du détail "	
▪ Postuler l'éducabilité : " l'ami critique "	

LA DEMARCHE D'EVALUATION

1. ENTRER EN FORMATION	p. 25
▪ Le blason	
▪ Ce qui m'amène ici	
▪ Le portfolio	
2. TACHES ET ACTIVITES : LES DEGRES D'EXPERTISE	p. 29
2.1. L'appui sur les référentiels existants	
2.2. Formateur et apprenant dans l'activité	
▪ Le positionnement du formateur	
▪ Les postures de l'apprenant	
▪ L'exemple de la lecture	
2.3. Les caractéristiques d'une situation formative	
▪ Distinguer la tâche de l'activité	
▪ Logiques entrecroisées	
2.4. Propositions de fiches d'observation	
▪ Fiche de tâche	
▪ Caractérisation des degrés d'expertise	
▪ Fiche individuelle de progrès	
▪ Le suivi du degré d'expertise	

EN GUISE DE CONCLUSION

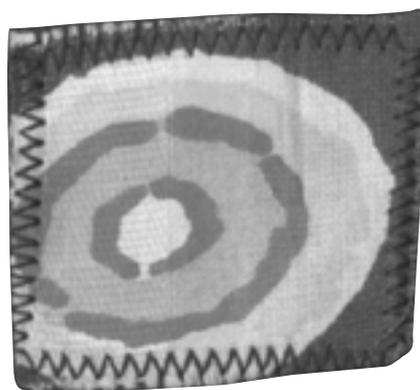
- Tentative de modélisation de la démarche d'évaluation :
Le dispositif d'évaluation de l'AFB du Neubourg : " Le cas de Mme Duchemin "p. 46
- Schémas de synthèsep. 53

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....p. 61

ANNEXES.....p. 65



LE PROJET DE RECHERCHE-ACTION **1**



Présentation du projet

1.1. LA COMMANDE DU GR LI

Le GIP - Groupe Régional de Lutte contre l'Illettrisme (GIP - GRLI), représenté par son président, Éric DELZANT, a donné mission à l'équipe de chercheurs constituée par Anne JORRO et Jean-Pierre ASTOLFI, de conduire une recherche-action relative à l'évaluation des savoirs et compétences développée par les Ateliers de Formation de Base (AFB). Le but de cette recherche consiste à " recenser les démarches de repérage, d'évaluation et de validation des connaissances " et à permettre " après une phase de synthèse des composants des diverses démarches existantes, de proposer une démarche commune et des outils communs ". De nombreux outils existants étant déjà en usage chez les formateurs, il s'agit d'examiner de façon prospective leurs adaptations possibles et les modalités optimales de leur emploi. Ce rapport a pour but de retracer la dynamique de la recherche-action, en dessinant l'ensemble des démarches évaluatives qui pourraient être retenues dans les ateliers de formation de base.

1.2. LE LANCEMENT DU PROJET

La rencontre avec Danielle COLOMBEL, directrice du GIP - GRLI, et avec Christophe DELAMARE, responsable pédagogique du Centre Ressources Illettrisme (CRI), a permis de fixer les principes de fonctionnement du projet. Le groupe de recherche est constitué de formateurs ayant l'expérience des AFB, sur la base d'un appel d'offre initial et du volontariat des participants, après rédaction d'une lettre de motivation permettant de préciser les motifs de candidature et le niveau d'implication possible. Ces lettres, reçues entre janvier et mars 2000, ont été lues et analysées par les chercheurs et le responsable pédagogique du CRI.

Il en résulte la composition suivante du groupe :

- Annie BOUTEILLER (CRIF-MENES, Val de Reuil),
- Annie CHICOT (APAME, Le Havre),
- Maryse DEHAYS (OHN, Rouen),
- Laurent FAVE (MEDIA FORMATION, Rouen),
- Francine LASNEL (FOL, Dieppe),
- Serge PASQUET (AFAC, Yvetot),
- Dominique SARAZIN (FODENO, Le Havre),
- Martine VEPIERRE (FOL, Dieppe)
- et Françoise WAROQUIER (CRIF-MENES, Val de Reuil).

La mise en place du groupe a été effective le 9 mars 2000. Il a été décidé que les séminaires seraient animés de façon alternée par les deux chercheurs, à l'exception de deux séances co-animées : celle du lancement du projet et celle du bilan intermédiaire. La planification des séances, prévue selon un rythme mensuel, a dû subir quelques aménagements en fonction de diverses contraintes de planning. Chaque séminaire fait l'objet d'une synthèse transmise aux participants, souvent rédigée à l'initiative du responsable pédagogique du CRI. Par ailleurs, certains documents ont fait l'objet de courriers entre le responsable pédagogique du CRI, les chercheurs et les formateurs.



Modalités de la recherche

2.1. LA DEMARCHE DE RECHERCHE-ACTION

La démarche mise en œuvre dans le séminaire a suivi les modalités de tout processus de recherche, à savoir les cinq phases suivantes :

- identifier les problèmes relatifs à la part de l'évaluation en formation, concernant notamment les situations d'apprentissage ;
- élaborer des hypothèses d'action en partant de l'idée d'une évaluation intégrée à la formation ;
- expérimenter des outils, des démarches d'auto-évaluation et des dispositifs d'apprentissage, en français ou en mathématiques ;
- analyser collectivement les premiers résultats ;
- mettre en débat les interprétations construites sur la base des données recueillies.

Ce processus a été long à instaurer car il a nécessité une explicitation des modalités de travail dans un processus de recherche. Une fois les réserves initiales levées, grâce à la petite taille du groupe et à la relation de confiance qui a pu s'établir entre tous les participants, les formateurs ont mis à disposition du groupe de recherche les outils utilisés souvent remaniés, ont témoigné de pratiques de formation variées, mais homogènes du point de vue de l'évaluation. L'évaluation sommative est apparue comme une pratique systématique, y compris dans des démarches qui rendaient possibles d'autres déclinaisons de l'évaluation.

L'échange continu sur les démarches de formation a permis de revenir à l'idée d'une **évaluation intégrée à l'apprentissage**. Ainsi, le groupe de recherche a mis à l'épreuve de la réalité deux expériences, réfléchies et structurées lors du séminaire, qui mettent à jour des perspectives dont nous reparlerons plus loin.

2.2. LA MEMOIRE DE LA RECHERCHE

Les différentes synthèses élaborées à l'issue de chaque séminaire constituent une mémoire du processus de recherche. Elles ont parfois suscitées des réactions : demandes de clarification, débat théorique et permis que des positionnements s'affirment, relativement aux deux perspectives dégagées du point de vue de l'évaluation intégrée à la formation.

Analyse des pratiques de formation

3.1. L'USAGE DES ATELIERS DE FORMATION DE BASE

Le contexte et le dispositif de la formation ont d'abord fait l'objet d'une réflexion collective, qui a permis de dégager quatre usages principaux des AFB dans les pratiques effectives :

- L'AFB comme un **lieu de rencontre** et de parole, où les apprenants se retrouvent pour tisser des relations, avec un rôle important joué par la convivialité;
- L'AFB comme un **lieu d'intégration sociale**, où se restaurent des attitudes, des comportements et des modes de vie favorables à l'insertion recherchée;
- L'AFB comme un **lieu de passage obligé**, pour certains publics qui se sentent contraints par le dispositif, déclarent ne " pas s'y reconnaître " et risquent de ce fait une auto-exclusion ;
- L'AFB comme un **lieu institutionnel**, avec ce que cela suppose en termes de contrat de formation et de parcours en vue d'apprentissages spécifiés.

Les bénéficiaires des ateliers peuvent s'inscrire dans plusieurs de ces dimensions, avec leurs possibles dérives quant aux finalités recherchées du dispositif, si un équilibre satisfaisant n'est pas maintenu au sein du groupe.

3.2. L'EXPLICITATION DES PRATIQUES DE FORMATION

Les pratiques d'apprentissage

Les pratiques d'apprentissage s'inspirent largement de la pédagogie par objectifs (PPO) et la pédagogie de maîtrise. Elles s'organisent souvent selon un découpage des savoirs en unités élémentaires hiérarchisées, ce qui conduit à des évaluations du type contrôle, suivies de remédiations, intégrant des exercices de rattrapage et de perfectionnement. La question s'est vite posée de l'adéquation de ces pratiques avec l'état actuel des connaissances concernant l'évaluation comme les processus didactiques. D'autant que **l'habitus scolaire** de l'apprenant (qui l'a bien souvent mis en échec lors de sa formation initiale) se trouve réactivé lorsque le formateur pilote à sa place le parcours d'apprentissage et de perfectionnement. D'où la nécessité d'éviter de simples exercices d'entraînement systématique au profit de savoirs complexes, mis en œuvre dans des situations reconnues par les apprenants comme porteuses de sens. On évoquera plus loin des exemples tels que la lecture d'horaires de chemin de fer, et celle de la lecture d'une page de magazine ou de journal télévisé.

Les phases d'accueil à l'entrée en formation

L'utilisation des outils de communication donnant la possibilité à chaque apprenant de se présenter à sa façon et de comprendre le dispositif de formation, notamment d'en partager les valeurs et les objectifs, a suscité de nombreuses questions. En particulier, des réflexions relatives aux dérives possibles dans l'utilisation de ces démarches et de ces outils. En effet, des risques de glissement guettent le formateur qui s'appesantirait sur les parcours souvent " pathétiques " des apprenants, et qui aurait tendance à donner à son rôle une orientation thérapeutique. Cette dérive nécessite un recadrage par rapport aux enjeux des AFB.

3.3. LES PRATIQUES DOMINANTES DE L'ÉVALUATION

Il apparaît que l'évaluation utilisée en formation se présente soit sous la forme d'un test de positionnement initial, soit sous celle d'un contrôle terminal, ces deux modalités encadrant le processus de formation sans véritablement l'accompagner. De telle sorte qu'entre le diagnostic de départ et le bilan final, l'apprenant découvre rarement des occasions d'évaluation formative permettant de réguler le cours de la formation. De surcroît, ces évaluations " amont " et " aval " apparaissent plus souvent comme des **révélateurs en négatif** des lacunes et des absences de prérequis attendus, que comme des **indicateurs prospectifs** des progrès en cours et des évolutions possibles.

Problématique de la recherche

Cette analyse initiale du fonctionnement des AFB, avec ce qu'elle suppose comme modèles implicites de l'apprentissage et de l'évaluation, a conduit à un certain nombre de questions pour la recherche, et à la définition d'un cadre théorique de référence pour sa conduite.

4.1. LES QUESTIONS SOULEVEES

L'entrée dans le dispositif

- Comment inscrire réellement l'apprenant, avec ses objectifs d'apprentissage et de formation, dans un **dispositif institutionnel**, et non pas sur un simple lieu d'échanges et de rencontres ?
- Comment diminuer le retour de l'**habitus scolaire**, si prompt à resurgir chez les formés, avec la pratique du diagnostic initial des compétences ?
- Comment éviter que la **présentation de soi**, comme de ses savoir-faire, ne corrobore et renforce une image de soi déjà fortement dégradée ?

Les situations d'apprentissage

- Comment éviter le **caractère " gradué "** des gammes d'exercices proposés, qui laisse longtemps les apprenants dans des situations didactiquement simplifiées, et renvoie à plus tard leur maîtrise des situations complexes ?
- Comment ne pas plaquer les étapes du "**processus enseigner "** sur celles, toujours décalées, du "**processus apprendre "** ?
- Comment faire en sorte que la fréquentation des ateliers ne se solde pas par **une absence de conscience de leurs progrès** effectifs ?
- Comment caractériser les apprentissages **par l'évolution de leurs compétences en situation**, plutôt que par la comparaison didactiquement extrinsèques entre des performances initiales et terminales ?

La conception et la mise en œuvre de l'évaluation

- Comment adapter les grilles d'évaluation pour qu'elles permettent un **repérage effectif des apprentissages** en cours plutôt que de noter des acquis ?
- Comment se dégager d'une évaluation qui renvoie l'image d'un **modèle curatif**, même s'il peut paraître sécurisant (pour les participants comme pour les formateurs) en raison de l'idée de progression linéaire qu'il installe ?
- Comment prendre concrètement de la distance par rapport **aux pratiques de remédiation**, débouchant sur une surenchère d'exercices de rattrapage suite aux différents contrôles instaurés ?
- Comment se dégager d'un **programme prédéfini**, indépendant des compétences et des savoirs initiaux des participants ?
- Quelle est la **place de l'apprenant dans le processus d'évaluation** ?
- Quelle est la **professionnalité du formateur-évaluateur**, évitant les renvois psychologisants, distinguant l'approche formative de l'approche thérapeutique, évitant les jugements de valeur sur les apprenants ?

4.2. LE CADRAGE THEORIQUE PROPOSE

Face à de telles questions complexes, un positionnement théorique est apparu nécessaire. Toute recherche, en effet, nécessite l'explicitation des cadres théoriques qui la fondent, même s'ils doivent évoluer et s'enrichir en cours de travail. Elle doit être animée par le souci d'une cohérence maximale entre ce cadrage construit et les pratiques proposées.

Une évaluation intégrée aux apprentissages et à la formation favorisant l'identification positive des compétences en acte des apprenants, fondée sur un " modèle civique " de la formation.

Concernant l'évaluation (cf. Tableau 1)

Être cohérent avec les objectifs de la formation de base conduit d'abord à clarifier les conceptions de l'évaluation, ainsi que les enjeux qu'on lui assigne. Les points suivants sont apparus particulièrement importants.

- 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, sans s'interdire pour autant des moments d'évaluation sommative.
- Particulièrement pour la formation des adultes peu qualifiés, 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 apprenants, surtout quand celles-ci sont partielles et mal assurées. Des habitudes très fortes conduisent – d'une façon professionnellement naturalisée – à se concentrer sur ce qu'on attend plutôt que sur ce qui est déjà là, sur ce qui fait défaut plutôt que sur ce qui se construit. Personne n'est pourtant au " degré zéro " de la compétence, puisque chacun dispose d'un degré d'expertise, aussi limité qu'il soit. Il importe donc de s'entraîner au repérage des savoir-faire existants chez les formés. Tout apprentissage suppose l'établissement d'un inventaire des acquis, servant de point d'ancrage pour les actions didactiques.
- Dès lors, l'évaluation ne peut être conduite indépendamment des formés eux-mêmes, qui n'hésitent pas à se qualifier eux-mêmes de " nuls ". Les moments décisifs d'une formation risquent donc d'être ceux où ils seront en mesure d'identifier chez eux des acquis (même sous forme de bribes lacunaires), acquis restés ignorés des systèmes officiels d'évaluation et dont ils dénie la réalité (Barbier, 1987). Le rôle du formateur est essentiel dans cette désignation de ce qui marche mieux que ne le croit le sujet, aussi modeste que ce soit. Cela met en jeu la possibilité d'une **restauration identitaire et narcissique**, susceptible de faire évoluer **leur propre mémoire auto-biographique** (Monteil, 1993). L'auto-évaluation et la co-évaluation sont rendues possibles, dès lors que l'apprenant 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 : le formé serait une sorte de malade ou de déficient, qu'on s'efforce de soigner, en revenant sur les " bases " ou les " prérequis " défectueux. L'enjeu est de substituer un **modèle civique** à ce modèle curatif, afin d'éviter la dévalorisation infantilissante des sujets. Aussi démunis qu'ils soient du point de vue de leurs apprentissages, ils sont en effet des acteurs majeurs (parents, électeurs, citoyens...) devant être considérés dans leur histoire de vie (Jorro, 2000). Il n'y a pas de véritable formation sans qu'ils parviennent à se reconnaître, pour se prendre en charge de façon cognitive et sociale. Cela suppose une aide décisive du formateur, bienveillante et exigeante tout à la fois.

▪ **Tableau 1 :**
Questions fondamentales sur l'évaluation
(d'après Louise DORE)

Quoi évaluer ?	<p>Les compétences visées.</p> <p>Les connaissances antérieures.</p> <p>Les connaissances et habiletés acquises.</p> <p>Les stratégies, les démarches, les moyens, les techniques et le processus.</p>
Pourquoi évaluer ?	<p>Vérifier ce que l'apprenant a compris.</p> <p>Donner une rétroaction à l'apprenant quant à son cheminement.</p> <p>Prélever des indices de développement d'une compétence.</p> <p>Orienter la remédiation.</p> <p>Informers les institutions.</p> <p>Aider l'apprenant à comprendre ses réussites, ses difficultés et à découvrir ses forces.</p>
Comment évaluer ?	<p>En provoquant des interactions en classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ par la coévaluation, ▪ par le questionnement interactif. <p>En amenant l'apprenant à réfléchir sur son processus d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ par l'autoévaluation, ▪ par l'auto-observation. <p>En se préoccupant en tout temps de comment l'apprenant apprend :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ les démarches, ▪ les stratégies, ▪ les processus, les défis, ▪ les moyens.
Quand évaluer ?	<p>Tout au long du processus d'apprentissage.</p> <p>Lors de la mise au point à chaque étape.</p> <p>A la fin du programme de formation pour le bilan.</p>
Qui évalue ?	<p>Responsabilités partagées :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ apprenant et formateur, ▪ apprenants entre eux, ▪ formateur, équipe pédagogique, instances extérieures.

Concernant les situations d'apprentissage

Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ont longtemps relevé d'un modèle béhavioriste, largement inspiré par la psychologie animale quant à ses fondements. Ce modèle, abandonné sur le plan théorique, reste encore vivace en termes de pratiques formatives. Classiquement illustré par la pédagogie par objectifs, il oriente toujours implicitement l'usage des référentiels de compétences. Une meilleure compréhension des processus d'apprentissage passe par l'adoption d'un **modèle constructiviste**, favorisant le développement social des sujets en formation. Ce modèle sert aujourd'hui de référence théorique généralisée, mais sa mise en place est loin d'être acquise. Il peut s'explicitier à partir des éléments suivants :

L'adoption d'un modèle constructiviste guidant les pratiques d'enseignement et d'apprentissage vise l'appréhension de l'apprenant comme un acteur de sa propre démarche de formation, guidé par un formateur "à l'écoute" qui l'engage dans des situations d'apprentissage suffisamment complexes pour susciter son intérêt mais aussi suffisamment claires pour en saisir la finalité et les implications personnelles.

- L'apprenant n'est pas appréhendé comme un **formé** censé apprendre, mais comme un **acteur** qui élabore du sens sur sa propre démarche de formation. Dans cette perspective, l'évaluation consiste en un travail d'élucidation du sens de ses apprentissages, visant à le responsabiliser par rapport à la démarche entreprise. Les situations de formation s'organisent autour d'ateliers de communication orale ou écrite, en présence d'un formateur qui tient un **rôle d'écoute** à facettes variées : incitateur, accompagnateur, médiateur, reformulateur.
- Une **progressivité didactique**, allant du simple au complexe, ne correspond pas à ce qu'on sait des **étapes et processus de la conceptualisation**. Une **entrée par des situations complexes** s'avère souvent plus porteuse en termes de motivation, de sens des apprentissages et de possibilité de transfert (Astolfi, 1992). Il y a ici à s'interroger sur l'idée même de formation "de base", si l'on veut bien distinguer :
 - l'"**abrégé**", qui cherche à simplifier, et se substitue à un travail approfondi (cf. les abrégés du bac) ;
 - de l'"**élémentaire**", qui cherche à introduire, et ouvre à de nouveaux horizons (Lelièvre, 2000).

Dans une formation, le début s'avère souvent plus compliqué que la fin, contrairement à la perception qu'en a le formateur, parce que la crispation sur les détails empêche d'accéder à une vue d'ensemble. Il y a d'ailleurs de l'étonnement – et même de la jubilation – au moment où s'illumine ce qui était longtemps resté obscur : "**C'était donc ça!**". À ce moment-là (mais à ce moment-là seulement), le formé est en mesure de dire : "**Finalement c'était simple, mais je n'arrivais pas à le voir!**". Paradoxalement, les choses se simplifient donc à mesure qu'on accède aux "**fondements**", et l'on peut alors relire comme tels nos "**commencements**" balbutiants (Fabre, 1995).

- La succession des activités proposées en formation ne conduit pas **ipso facto**, loin de là, au repérage par les formés des apprentissages qui sont visés à travers elles. **Favoriser l'identification des savoirs cachés dans les pratiques** apparaît donc comme une tâche didactique essentielle. Une "**théorie de l'activité**" authentique (Rochex, 1995) suppose un effort d'articulation entre ses aspects matériels et pratiques (les tâches) et sa dimension proprement cognitive. Selon la manière concrète dont elle est conduite, l'activité peut masquer les objectifs conceptuels tout autant que les servir, les exemples peuvent permettre d'accéder aux concepts aussi bien qu'en barrer l'accès en s'y substituant.
- L'acquisition de savoirs est sous-tendue, et même conditionnée par l'instauration d'un certain **rapport au savoir**, dans ses dimensions épistémique, sociale et identitaire (Charlot, 1997). Ce rapport à établir suppose que l'apprenant ne reste pas rivé à la succession des exercices ou des phases du dispositif, mais qu'il acquiert une posture "mobile". Une formation authentique ne se limite pas à suivre les phases du scénario, mais consiste de surcroît à **anticiper** constamment sur la suite (en s'interrogeant sur le **pourquoi** de ce qu'il fait au lieu d'obéir simplement aux consignes) ainsi qu'à récapituler périodiquement, comme dans un rétroviseur (afin de pouvoir en extraire les **informations centrales** du scénario).

Concernant l'articulation entre évaluation et apprentissage (cf. Schéma 1)

Une véritable articulation entre les perspectives précédentes conduit à revisiter à la fois les dispositifs de formation et les modalités de leur évaluation.

- **Les relations entre apprentissage et évaluation doivent d'abord être assainies**, dans la mesure où elles relèvent à la fois du " trop " et du " trop peu ". Il convient d'abord d'éliminer la **saturation** des dispositifs de formation **en évaluation invisible et diffuse** qui obère le processus d'apprentissage. Les formes fréquentes en sont connues :
 - modalités du questionnement pédagogique, vite perçue comme une violence symbolique (c'est paradoxalement celui qui sait qui interroge ceux qui ne savent pas) ;
 - effet paralysant des perceptions négatives (véridiques ou supposées) ressenties par les apprenants ;
 - prégnance de la distribution gaussienne des résultats, générant une sorte de " constante macabre " (dans tout groupe, certains sont considérés ou se considèrent comme n'étant pas de niveau), etc.

Une fois purgée cette évaluation comme " mauvaise conscience ", il devient possible de recharger le système en évaluation d'accompagnement au service des apprentissages.

- **Les dispositifs de formation** doivent être construits en conformité avec l'idée de **champs conceptuels**, issue des recherches en didactique (Vergnaud, 1990). Cet auteur a montré par exemple que la même opération arithmétique simple (du type $5 + 7 = 12$) peut donner lieu à des problèmes précocement réussis et à d'autres beaucoup plus longtemps échoués, alors qu'ils paraissent mettre en jeu une même technique opératoire. Il en ressort principalement le fait que la même tâche apparente, selon les " habillages " sous lesquels elle se présente, peut se traduire par des activités cognitives différenciées, et donc par des performances contrastées qu'on peine autrement à comprendre. Cela remet en question bien des idées reçues sur le transfert.
- **Les dispositifs d'évaluation** doivent s'efforcer, par des **observations en cours même d'activité**, de repérer les étapes effectives de la construction de compétences complexes, qui n'ont rien de prédéterminé. Il ne s'agit pas seulement de substituer une évaluation formative à une évaluation sommative, mais d'en éviter au maximum les effets sélectifs pour développer ce qu'on pourrait appeler une **évaluation promouvante**. Toute évaluation joue sur **l'estimation** (Hameline, 1987), avec l'injonction paradoxale de celle-ci :
 - **estimer la personne**, par une valorisation a priori de ses réussites (même partielles), dans la mesure où cette considération a des effets reconnus sur les performances (effet Pygmalion) ;
 - **estimer ses acquis**, par une objectivation lucide des résultats, de façon à ne pas leurrer le formé et à rester vrai dans sa relation avec lui.

Cela suppose qu'on évite de " rabattre " les attentes concernant le terme de la formation sur le diagnostic de ce qui est en train de se construire.

- Le **statut de l'erreur** constitue le lien le plus net entre la problématique de l'apprentissage et celle de l'évaluation (Astolfi, 1997). D'une part, il apparaît que bien des erreurs sont porteuses de signification, et que loin de correspondre à des " fautes ", encore moins à des dysfonctionnements mentaux, elles relèvent d'une logique cognitive fonctionnelle chez le sujet, même quand elle s'écarte d'un raisonnement canonique attendu. Elles peuvent aussi correspondre à la présence d'obstacles, que la formation aura précisément pour objet de dépasser (Martinand, 1986).

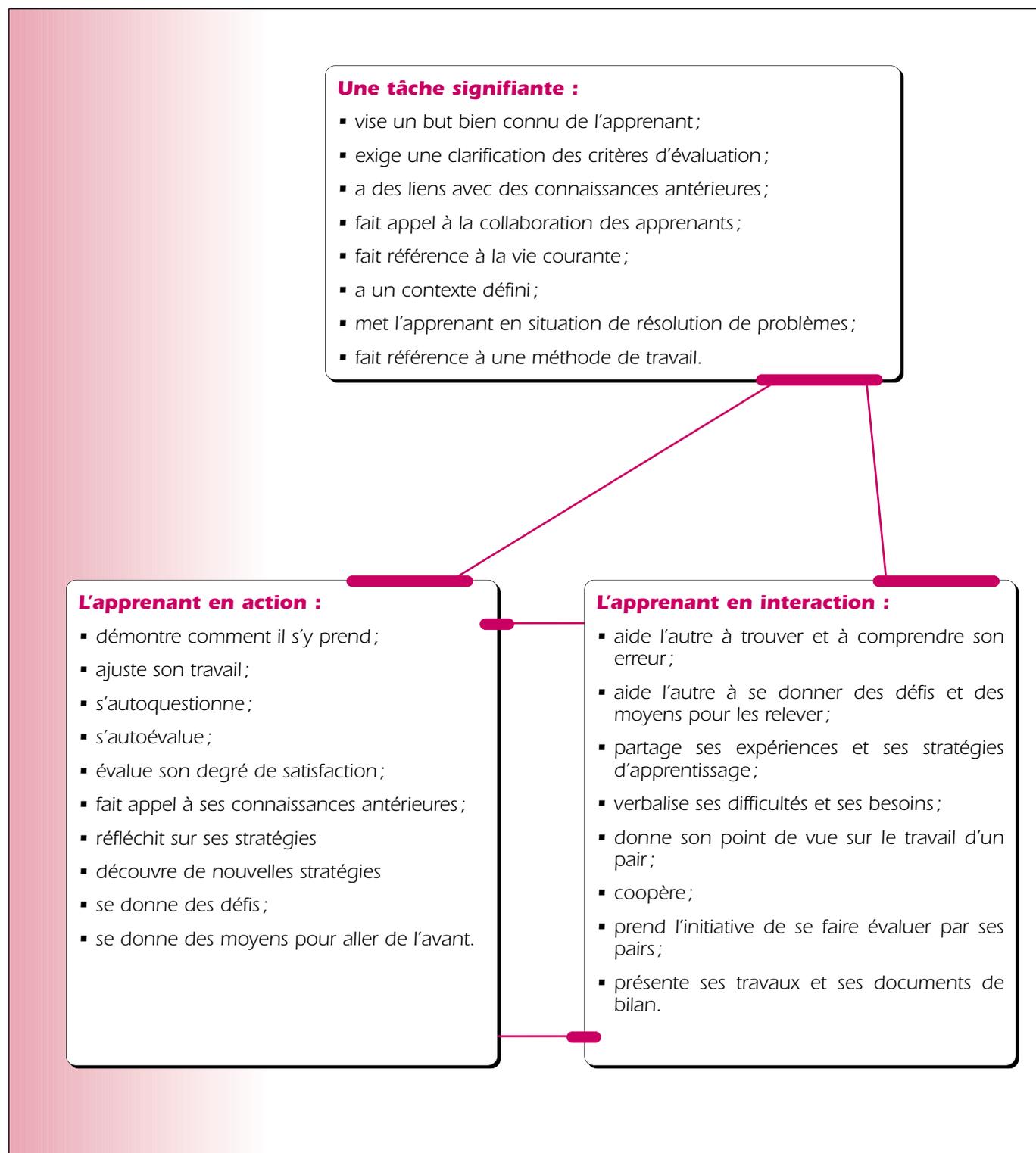
D'autre part, la précocité de l'évaluation-sanction empêche souvent le

Une évaluation " transparente " au service des apprentissages réels, sans anticipation sur d'éventuels transferts mais permettant, par observations régulières, le repérage de la construction de compétences complexes au cours de laquelle " l'erreur " joue son rôle d'indicateur du cheminement de l'apprentissage.

déploiement véritable d'un apprentissage dans son épaisseur nécessaire. Le moment évaluatif est trop souvent le premier moment d'apprentissage effectif après l'entraînement, celui où le sujet est pour la première fois aux prises avec une situation à résoudre, sans étayage didactique. Pas de chance pour lui si ce moment sert à estimer sa valeur (**évaluer**), quand il faudrait estimer ses chances en devenir (**apprendre**).

■ Schéma 1 :

les trois pôles de l'évaluation authentique (d'après Louise DORE)



4.3. DECONSTRUIRE DE FAUSSES EVIDENCES THEORIQUES

On aura compris que de telles perspectives, lucides mais exigeantes pour tous (publics en formation, formateurs, institutions) supposent l'examen critique d'un certain nombre de concepts trop facilement admis, et qui nécessitent une " déconstruction " .

Le concept de motivation

La motivation se présente au sens commun comme une condition de départ nécessaire à l'apprentissage, dont on attend qu'elle se manifeste chez les formés. Par défaut, elle sert de justificatif aux échecs des formateurs, et fonctionne souvent ainsi comme une catégorie du renoncement pédagogique. De nombreux travaux insistent, **a contrario**, sur le fait que l'amotivation relève souvent d'un état appris de résignation acquise. Loin d'être une déficience, elle relève alors d'une construction issue de l'expérience passée (Lieury & Fenouillet, 1996), ce qui est particulièrement net chez les publics en difficulté. Avant de désigner les sujets et leurs manques, elle caractérise ainsi les dispositifs et leur heuristique.

Dans le cadre des AFB, la motivation reste donc largement à construire par la dynamique des situations de formation qui sont mises en place, au lieu d'être passivement attendue comme un " prérequis " nécessaire (Houssaye, 1993; Delannoy, 1997).

Le concept de projet

Le projet est souvent entendu comme une trajectoire anticipée dont on espère une " mise en orbite " du formé (Coquelle, 1994). Or, ce **modèle balistique** est à la fois – au regard des personnes peu qualifiées – souvent **artificiel** (les vrais projets proviennent autant de la saisie d'opportunités en situation que d'une détermination **à priori**), largement injuste (on l'exige de ceux qui, par leur fréquente autodévalorisation, sont le moins en état de se projeter) et finalement pervers (il conduit à des conduites de conformité plutôt que de responsabilité vis-à-vis de l'institution, et peut rendre aveugle à des possibilités fortuites).

Dans le cadre des AFB, les projets sont donc à construire en situation, par un **diagnostic opportuniste** des potentialités et des possibilités, et par un dialogue permanent avec les personnes en formation, telles qu'elles se réalisent peu à peu sur le plan cognitif et social.

Le concept de compétence

La mode actuelle des compétences en fait une sorte d'" **attracteur étrange** " (Le Boterf, 1995; Dolz, 1998; Romainville, 1996), puisqu'on y fait sans cesse référence sans parvenir à s'accorder sur leur définition. Elles oscillent souvent entre deux acceptions :

- l'une, celle d'opérations mentales génériques à réinvestir dans des situations nouvelles (**compétences transversales**), apparaît très problématique. Si par exemple, on peut s'accorder sur l'idée que tout sport nécessite une " mobilisation de ses ressources " par l'individu, on ne voit pas bien ce qu'un entraînement haltérophilique même poussé fournirait comme compétence transversale pour celui qui décide de passer au tir à l'arc! (Couturier, 2000);
- par une autre acception, les compétences réactivent les comportements observables de la PPO, facilitant leur vérification mais produisant leur émiettement (**référentiels de compétences**).

Ces deux conceptions " macro " et " micro ", par delà leur apparente opposition, se rejoignent en cela qu'elles font l'économie d'une définition nouvelle et reviennent souvent à " rafraîchir " des positions pédagogiques aujourd'hui discutées. Or, toute compétence professionnelle authentique – professionnelle, sportive, artistique... – concerne un domaine circonscrit (souvent nommé " **espace de problèmes** "), et se développe sur un temps long supposant de nombreuses occurrences. Elle combine l'usage d'outils

généraux de pensée (schèmes, raisonnements...) avec des connaissances contextuelles spécifiques du domaine.

Dans le cadre des AFB, chaque compétence gagne ainsi à être redéfinie comme une **expertise adaptative**, caractéristique d'un champ limité. C'est une conduite intelligente qui permet de résoudre progressivement une classe de problèmes complexes (ce terme n'étant pas limitatif aux mathématiques), mais ne se reconnaît plus comme telle dès lors qu'elle a été automatisée. Une succession d'exercices simples sera donc moins bien adaptée à l'émergence des compétences que l'entrée plus directe dans des situations riches et diversifiées. L'objet de la formation revient alors à en caractériser l'état actuel de maîtrise par les apprenants, sachant que pendant la période d'apprentissage, des décalages sont souvent constatés en fonction des variations de la tâche.

Le concept de transfert

Les idées communes sur le transfert d'apprentissage sont le corollaire d'une conception des compétences transversales (Rey, 1996). Nous vivons encore sur l'idée piagétienne selon laquelle nous disposerions d'un répertoire de " **schèmes de pensée** " qui n'auraient qu'à être actualisés dans les différents domaines rencontrés. Cette conception anime tout le courant dit de l'éducabilité cognitive (PEI, ARL...) et Feuerstein parle de " **fonctions cognitives déficientes** " qu'il propose de redynamiser, indépendamment de tout contenu. Or, les évaluations récentes de ce type de dispositif en a largement montré les illusions et les limites (INETOP, 1992; Loarer, 1996; Huteau, 2000). Plus largement, les recherches cognitives actuelles insistent toutes sur le caractère contextualisé et " régional " de toute connaissance.

Dans le cadre des AFB, le transfert ne doit pas être considéré comme une disposition spontanée, mais comme une posture exigeante qui nécessite un entraînement spécifique. Il correspond à une sorte de " **regard instruit sur les choses** " qui n'a rien de naturel, et se relie à la question du rapport au savoir. Transférer, c'est donc encore apprendre, et loin de concerner le seul terme d'un apprentissage, cela doit être désigné comme tel, et faire l'objet d'un entraînement continu, sans doute dès l'origine (Meirieu & Develay, 1996; Tardif, 1999).

4.4. QUELQUES EXEMPLES

Nous illustrerons le cadre théorique que nous présentons – avec ce qu'il propose de construire (4.2) et ce qu'il propose de déconstruire (4.3) – par quelques exemples examinés au sein du groupe de recherche et à l'occasion d'une action de formation associée.

Le " prix du détail "

Nous avons demandé aux membres du groupe de recherche de choisir une compétence qu'ils travaillent régulièrement en formation, et d'en faire varier significativement la réussite ou les difficultés en jouant sur la nature du document proposé et des consignes annoncées.

Par exemple, des **pages de magazine** (magazines grand public ou magazines TV...) ont pu être soumises à la lecture des apprenants sous des formes différentes :

- lecture d'un article entouré d'autres informations dans la même page;
- détournement et agrandissement du même article au format A4;
- suppression des colonnes pour une lecture cursive continue;
- diversité des questions sur le texte : lire le titre de l'article, comprendre de quoi ça parle, faire une hypothèse sur le type de texte, trouver un mot particulier... (cf. Annexes 1, 2, 3).

Nous reprenons à notre compte la plaisante expression de Gérard Vergnaud, selon laquelle l'analyse didactique consiste à " **payer le prix du détail** ", quand nous avons tendance à plaquer sur ces activités une grille d'interprétation uniforme. La recherche a montré à cette occasion :

- qu'il est possible de faire varier significativement la réussite d'une même

tâche, en jouant sur des " variables didactiques " sous-estimées sinon négligées ;

- qu'il est difficile d'anticiper la difficulté relative des variantes pour les apprenants, avant d'expérimenter concrètement les choses avec eux ;
- qu'il est toujours précieux d'observer les procédures différentielles qu'ils mettent en œuvre, et de provoquer des échanges sur leur vécu de la prise d'informations dans chaque cas ;
- que l'on parvient de la sorte à identifier les principaux " points chauds " de la mise en œuvre d'une compétence.

La conclusion est que des exercices qui semblent équivalents en première analyse, et qui paraissent ne différer que par des variantes quant à l'habillage, peuvent en réalité impliquer des degrés d'expertise assez différents de la part des apprenants. De même, il est toujours possible au cours d'une formation, en jouant sur de faibles transformations, de rendre facile une tâche difficile pour la majorité des apprenants (ou inversement de rendre difficile une tâche facile). En rendant les apprenants conscients de cet état de fait, chacun peut situer l'état actuel de son expertise et vivre un progrès identifiable par lui grâce à la confrontation des versions.

De la même façon, la compréhension d'**une fiche horaire SNCF** met en jeu des compétences de lecture diversifiées, selon la nature de cette fiche et le mode de questionnement qui l'accompagne. La compréhension dépend par exemple :

- de la densité informationnelle de la fiche, selon que le nombre de trains répertoriés est important ou limité ;
- du sens des questions posées (sur un horaire Rouen - Paris, il est plus facile de trouver " en descendant " l'heure d'un train partant de Rouen vers 9 heures, que de trouver " en remontant " celle d'un train permettant d'être à Paris vers midi) ;
- de la présentation des horaires en lignes ou en colonnes ;
- de l'existence ou non de renvois à des notes précisant les conditions de circulation des trains, etc.

On pourrait tout aussi bien hiérarchiser l'expertise relative à l'**entretien téléphonique** :

- selon que cet entretien est ou non préparé ;
- selon qu'il nécessite ou non une prise de notes pendant l'échange oral ;
- selon qu'il s'agit de demander un rendez-vous, d'obtenir une information ponctuelle, d'interagir avec l'interlocuteur en fonction de ses réponses...

Postuler l'éducabilité : " l'ami critique "

D'une manière générale, les observations conduites au cours de la recherche, en étroite interaction avec les pratiques réelles de formation, remettent en question la propension trop rapide que nous avons à faire correspondre mécaniquement un objectif à une activité, ainsi qu'à évaluer sur un nombre limité d'exemples la compétence actuelle des formés. Une telle conception réifiée de l'évaluation replonge vite les apprenants dans un univers à connotation scolaire qu'ils n'ont pas su maîtriser, en insistant sur les " lacunes " de chacun. Ce point de vue, qui semble purement descriptif et objectif, détermine en réalité largement le renvoi des formés dans les " cordes " de leurs incompétences, souvent déjà fort intériorisées.

Les situations expérimentées montrent au contraire que pour toute compétence, il est possible de déterminer **positivement** quel est son degré actuel (même limité) de maîtrise, et quel progrès peut être obtenu pendant la formation en cours. Il ne s'agit en aucun cas de s'illusionner sur les

possibilités cognitives des apprenants par un excès d'empathie, aussi sympathique qu'il puisse être (avec le risque de les leurrer au final sur eux-mêmes), mais de désigner des évolutions possibles pour eux et de les leur faire partager.

Il s'agit finalement, comme le propose Philippe Meirieu, de " **postuler l'éducabilité** " de chacun, même quand son histoire personnelle paraît en compromettre la possibilité, en prenant la mesure de ce qu'il nomme justement le " **silence du réel** ". Nous croyons déduire du réel une certaine connaissance des personnes, alors dit-il que chaque fois que je les observe, je décide plus ou moins de leur éducabilité. Si en effet je crois le progrès possible, je recherche dans le " réel " des points d'appui pour mon action... et je finis toujours par les trouver. Si en revanche je renonce, j'extrais du même " réel " d'autres éléments qui confortent mon sentiment et me désignent des résistances insurmontables. " **S'il ne peut jamais être question de faire comme si les obstacles n'existaient pas, mais toujours comme s'ils étaient dépassables** " (Meirieu, 1986).

Qu'on ne voie là aucun optimisme délirant qui chercherait à nier les obstacles rencontrés. Simplement, l'héritage normatif est si répandu dans le quotidien du formateur qu'une sorte de catharsis est indispensable pour se désimprégner d'une attitude de jugement impositif, au bénéfice d'une relation relevant de l'échange. Le formateur peut alors quitter la posture du contrôleur pour installer la figure de l' " **ami critique** " (Jorro, 2000, 2002). L'ami critique est celui qui engage un repérage d'indices autour de l'erreur, permet un retour réflexif sur la réalisation des tâches et les stratégies développées. Il aide le sujet à se décentrer de son cadre de référence pour l'ouvrir sur un nouveau point de vue : celui qui permettra justement d'entrer dans l'apprentissage.

Un dernier exemple, également expérimenté en formation, illustrera d'une autre façon la nécessité de réfréner le jugement négatif et impositif, afin de prendre la pleine mesure de ce qui ouvre et de ce qui ferme un apprentissage. L'activité proposée aux formateurs a consisté à leur fournir un alphabet russe et un alphabet arabe, accompagnés d'une dizaine de mots à transcrire en français (cf. Annexes 4 et 5). Le vécu du dispositif a montré une difficulté certaine pour réussir la tâche, en tout cas la nécessité d'un délai important pour la réaliser... et des disparités très importantes entre les sujets formateurs d'adultes.

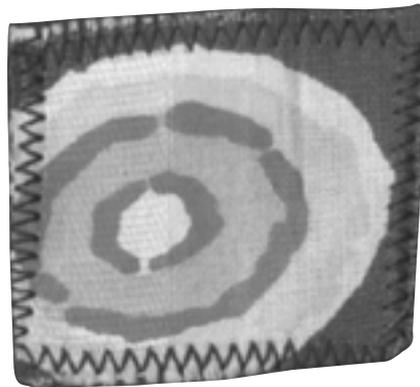
L'analyse de la tâche montre pourtant que celle-ci ne relève, dans son principe, que d'une banale activité de transcodage, le code étant de surcroît fourni et disponible sous les yeux de chacun¹. Elle relève donc a priori d'opérations cognitives élémentaires. Pourtant, force est de constater que les formateurs sont ramenés à un niveau de compétence apparent qui rappelle les difficultés du déchiffrement en français de nombreux apprenants !

Ces résultats, qui ont désagréablement surpris certains formateurs, peuvent s'interpréter assez simplement dans le cadre des limites de la mémoire de travail, c'est-à-dire d'une charge cognitive importante malgré la faible difficulté conceptuelle de la tâche. Il faut ici déconstruire les représentations habituelles de la mémoire, comme nous l'avons fait plus haut pour d'autres concepts (projet, motivation, compétences...). Car on ne pense généralement qu'à la mémorisation à long terme, en négligeant l'importance de la mémoire de travail, régie par une limitation drastique à la gestion simultanée de 7 unités sémantiques (± 2). À ce jeu, la transcription du russe s'avère plus difficile en minuscules qu'en majuscules, et celle de l'arabe plus difficile que celle du russe (écriture de droite à gauche, nombreuses lettres ne différant que par le nombre et la position des points, etc.). On peut donc échouer, ou avoir besoin d'un long délai pour réussir, même en disposant des compétences requises par la tâche, dès lors que leur mobilisation cognitive dépasse les limites de l'empan mnésique.

¹ Les mots choisis, en russe comme en arabe, ne nécessitent aucune connaissance de ces langues, puisqu'ils correspondent à une transcription assez proche du français, notamment des noms de mois et de villes.
En russe : octobre, février, mai, août, décembre, juin, juillet, janvier, France, Paris, Moscou.
En arabe : Paris, France, Fès, ramadan, Beyrouth, Bagdad, taxi, Mohammed, Le Caire, médecin.

LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION

2





Entrer en formation

Avec les conceptions de l'évaluation précédemment développées, il faut admettre qu'une personne ne se moule pas d'emblée dans la formation qui lui est proposée, mais qu'il lui faut prendre des repères sur son contexte et se déterminer en relation avec un projet professionnel ou personnel. Les formateurs ont reconnu la difficulté de l'entrée en formation, ont témoigné de l'importance de la phase d'accueil qui permet à l'apprenant de se sentir accueilli et d'accepter les situations qui lui seront proposées ultérieurement.

Il a été noté que cette phase d'accueil ne saurait se limiter à la période initiale du dispositif, même si elle est nécessaire, mais qu'elle correspond à une pré-occupation diachronique de la part du formateur. Il s'agit d'aider l'apprenant à de se situer en se posant de façon récurrente les questions suivantes : " **Qu'est-ce que je fais ici ? Qu'est-ce que je viens chercher ? Sur quoi dois-je m'engager plus précisément ? Dans quels domaines ai-je besoin d'aide ? Comment vais-je m'y prendre ?** ". La parole de chacun est donc ici entendue dans sa dimension personnelle, cognitive, mais aussi sociale.

Ces questions ne peuvent être explicitement formulées de la sorte. Elles sont développées grâce à des démarches et des outils qui favorisent l'orientation d'un citoyen qui envisage de se former, c'est-à-dire de se positionner pour apprendre par confrontation à des savoirs. Différents outils de positionnement existants ont pu faire l'objet d'échanges entre les formateurs : technique du " **blason** ", " **ce qui m'amène en formation** ", " **l'héritage** ", le " **portait chinois** ", le " **portfolio** ".

Certains de ces outils ne sont brièvement présentés ici qu'à titre d'illustration, la liste n'étant évidemment pas exhaustive.

Le blason

Largement utilisé dans le champ de la formation continue et professionnelle, cet outil permet aux formateurs de solliciter les stagiaires sur un mode analogique et visuel. Le blason connu pour la beauté de ses armoiries, a eu en son temps un rôle d'affichage des valeurs défendues par une lignée. En formation, le blason permet le réfléchissement des principes, des valeurs des stagiaires. Il renvoie une certaine image de leur positionnement et suggère un moment de leur système de pensée. Le blason est présenté sans symboles, sans signes de telle sorte que chaque stagiaire puisse y apposer sa propre griffe : des dessins, des mots clés emplissent l'espace du blason. Avec cette approche, on notera que le repérage des valeurs, des principes, se réalise de façon indirecte de sorte que le sens qui se dégage des blasons reste provisoire. Les stagiaires sont invités à présenter leur blason, à expliciter le choix des formes, des couleurs, des mots devant les autres stagiaires, une discussion collective peut suivre selon la dynamique enclenchée par le formateur. Lors de la recherche - action, les formateurs ont considéré le blason comme un outil intermédiaire dans le travail de positionnement du stagiaire. Cet outil mobilise l'apprenant sur un processus auto-réflexif, à la condition qu'il apparaisse dans son " aspect ludique ".

" Ce qui m'amène ici "

De façon complémentaire, les formateurs ont questionné un premier outil dénommé " **Pourquoi je suis là** " et dont la portée auto-réflexive est forte. La question posée par l'outil marque une approche rationnelle. À la lumière des travaux de Vermersch (1994) sur les limites de la question " **pourquoi** " et les possibilités générées par la question " **comment** ", ce premier outil est apparu impropre dans sa vocation à aider les stagiaires à se positionner. Pour faciliter la réflexion des stagiaires, une entrée plus narrative ou descriptive a semblé pertinente. En effet, le mode narratif (Bruner, 1996) peut être envisagé comme un déclencheur de la réflexion. Aussi, l'outil a été transformé pour faciliter l'inscription de la parole narrative.

Dans les deux cas, il ressort que le processus de positionnement appelle une vigilance des formateurs quant aux outils proposés. Les deux outils cités font en effet l'objet de bricolages adaptatifs nombreux, mais avec le risque constant de fonctionner sur le registre de la justification, ce qui n'est pas pertinent pour ce type de public fragile. Une approche plus narrative, en évitant la polarisation sur l'argumentation, sollicite la réflexion de façon plus souple et moins tendue. Ces outils supposent des modalités complémentaires, tels que des jeux d'écriture, collages, dessins, photolangage...

Le portfolio

Nous souhaitons attirer tout particulièrement l'attention sur cet outil qui répond à la recherche d'authenticité exigée dans un dispositif d'apprentissage fondée sur une approche constructiviste. L'usage du portfolio permet de redonner à l'évaluation sa mission première, qui est de stimuler l'apprentissage et de guider l'évolution de l'apprenant.

La démarche du portfolio apparaît prometteuse d'une prise en charge personnelle des stagiaires, quant à des savoir-faire acquis et à des évolutions possibles, qui ont échappé aux systèmes normés d'évaluation institutionnelle (Bélaïr, 1999). Avec cette démarche, l'apprenant est amené à se situer par rapport à ses apprentissages, à comprendre les progrès effectifs et à envisager les efforts à venir. La trame narrative du portfolio (ou journal des apprentissages) permet à chacun de reconstituer ses différentes activités, d'exposer ses travaux et de prendre conscience indirectement qu'il est le pilote de ses propres apprentissages (Robin, 1992). Il témoigne de la réflexion de l'apprenant sur ses efforts, ses stratégies, ses forces, ses progrès, ses réussites, ses difficultés, ses appréhensions.

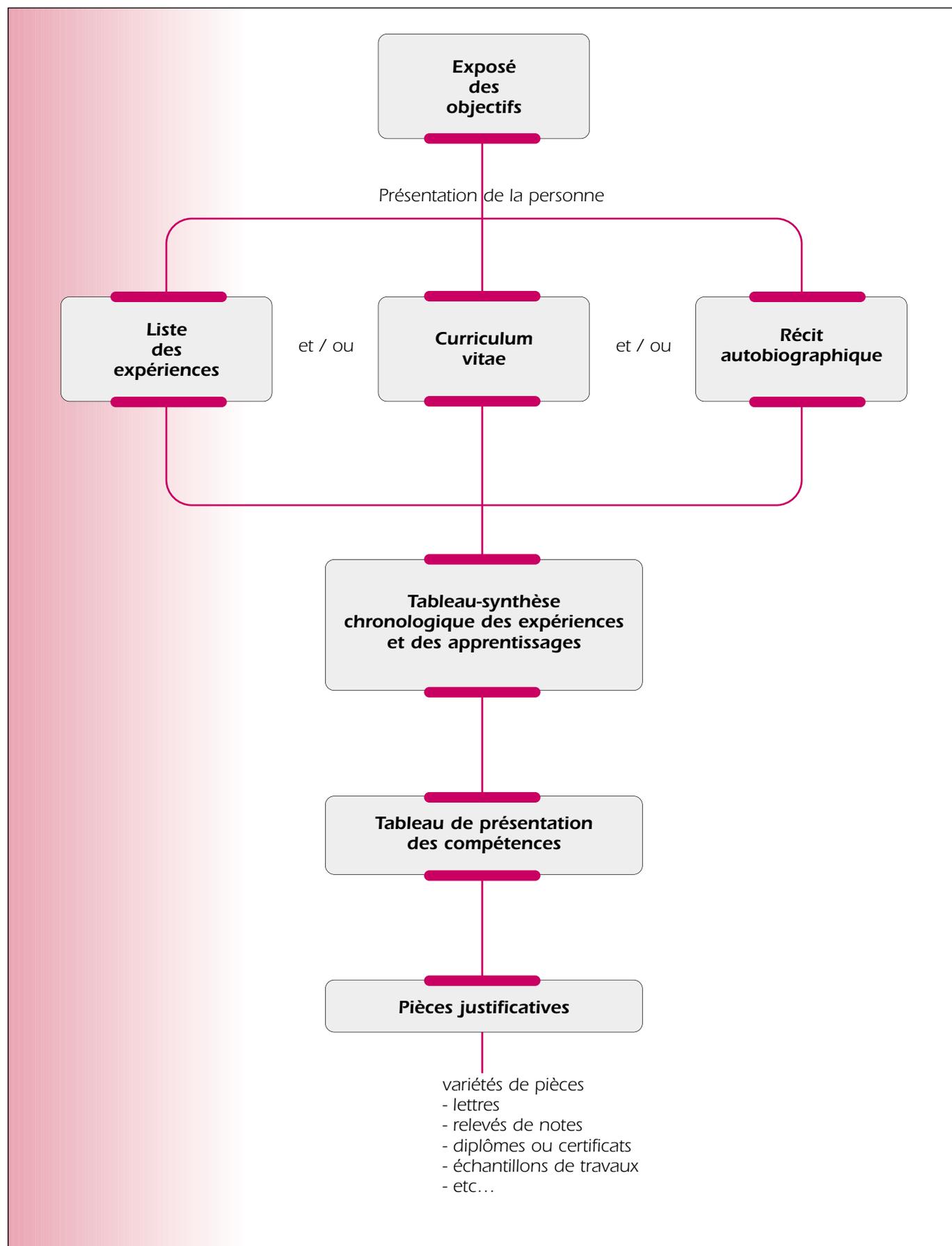
Pour reprendre les propos de Louise Dore, " le portfolio est un outil d'évaluation qui respecte le processus d'apprentissage de façon réaliste et concrète. Tout en favorisant l'intégration de l'évaluation dans le processus d'apprentissage, le portfolio se conforme bien à la logique de l'évaluation. "

Le portfolio peut comporter (cf. Schéma 2) :

- une présentation du stagiaire (avec objectif et utilisation du port-folio) ;
- un retour historique (récit autobiographique, liste d'expériences, curriculum vitae) ;
- un inventaire des apprentissages (regroupement possible en terme de compétences) ;
- une présentation du programme de formation (avec sommaire des activités choisies) ;
- une présentation de 4 ou 5 activités choisies en lecture-écriture ou en mathématiques, présentées dans leur déroulement ;
- une explicitation des compétences visées et acquises ;
- une fiche de progrès co-rédigée avec le formateur (voir plus loin **fiche individuelle pour le repérage des progrès**) ;
- une réflexion évaluative sur l'ensemble des activités conduites sur une période donnée (mois, trimestre).

▪ **Schéma 2 :**

la démarche du "portfolio " d'après G. Robin



Tâches et activités : les degrés d'expertise

Une part importante de la recherche s'est focalisée sur les indicateurs relatifs aux progrès cognitifs des stagiaires qu'il est possible de repérer en cours d'activité. Nous avons choisi de prendre appui sur les référentiels de compétences existants, notamment celui réalisé par le CUEPP de Lille et celui du Ministère de l'Emploi (Colette Dartois), dans la mesure où l'élaboration d'une proposition entièrement nouvelle aurait largement débordé les objectifs plus modestes que nous nous sommes fixés, et ce d'autant que ces grilles fonctionnent dans le milieu comme des " standards " reconnus.

Notre groupe de recherche-action a donc cherché à explorer de nouveaux usages possibles de ces référentiels, dans une perspective moins normative. Nous avons pris au " pied de la lettre " l'idée de référentiel : à savoir une référence solide pour apprécier les progrès individuels des stagiaires dans un cadre d'apprentissage constructiviste et d'évaluation participative.

2.1. L'APPUI SUR LES REFERENTIELS EXISTANTS

Ces référentiels sont en effet des outils qui fournissent indéniablement aux formateurs des points de repère précieux pour leur action (ce qui explique leur succès), mais qui en même temps présentent une ambiguïté fondamentale que nous caractériserons ainsi :

- pour une part, ils se présentent comme un dictionnaire d'items couvrant la diversité des compétences et objectifs possibles : c'est leur dimension **référentielle** ;
- mais transparait aussi de leur rédaction (malgré les dénégations des auteurs), la possibilité d'y trouver un fil de progression dans les activités : c'est leur dimension **curriculaire**.

L'association presque mécanique de ces dimensions référentielle et curriculaire repose sur la pérennité de l'idée d'une " pédagogie de maîtrise " dans les pratiques de formation, malgré son reflux du côté des concepteurs. Car, après une longue période d'engouement pour la pédagogie par objectifs, la recherche s'accorde aujourd'hui pour ne plus confondre l'ordre **logique** de la hiérarchisation des objectifs avec celui, **chronologique**, des étapes de l'apprentissage. **Apprendre suppose en effet la possibilité de rencontrer le même objectif à plusieurs reprises, dans des contextes variés, afin de pouvoir extraire un objet de savoir ou une compétence d'une diversité de situations didactiques vécues.**

L'idée principale développée par cette recherche consiste donc à s'efforcer de gommer, dans les grilles d'évaluation liées à ces référentiels :

- leur **systematisation** dans le recueil des données, qui contraint à les employer " en amont " ou " en aval " des situations de formation, à l'occasion de bilans ad hoc de compétences favorables au remplissage systématique des cases d'une grille (avec le risque de restaurer un habitus scolaire d'évaluation dont la recherche s'efforce de sortir) ;
- leur **programmabilité**, qui revient à transformer par homologie la hiérarchie des objectifs en une progression d'exercices gradués (avec le risque de confondre des degrés de compétences avec une succession d'étapes dans l'apprentissage, c'est-à-dire de rabattre la fonction régulatrice d'un référentiel sur un souci curriculaire).



Nous avons donc posé comme hypothèses de recherche :

- 1°) qu'il doit être possible de tirer parti des informations prélevées en situation sur l'avancée des compétences des stagiaires, selon les modalités aléatoires de leur émergence (ce ne sont pas nécessairement les mêmes compétences qui sont repérées pour chacun, et elles ne le sont pas nécessairement au même moment);
- 2°) que la cumulation d'indicateurs partiels au fil des séances doit malgré tout permettre d'apprécier qualitativement les points stratégiques de l'évolution intellectuelle de chacun, en les rapportant aux distinctions du référentiel d'évaluation;
- 3°) que le partage avec les stagiaires de cette estimation de leurs progrès en cours est désirable et réaliste;
- 4°) que l'objectivation ainsi obtenue n'a pas à " rougir " vis-à-vis de l'objectivité extérieure des évaluations plus traditionnelles;
- 5°) mais que ce type de pratique, plus exigeant pour le formateur pendant les séances, modifie utilement le regard qu'il porte sur les stagiaires.

2.2. FORMATEUR ET APPRENANT DANS L'ACTIVITE

LE POSITIONNEMENT DU FORMATEUR

Dans toute démarche d'évaluation formative, le formateur prend connaissance des documents qui peuvent l'aider à construire un référentiel d'évaluation pour une situation d'apprentissage spécifique. Le référentiel réalisé par le CUEEP possède de ce point de vue une grande valeur informative, dans la mesure où il spécifie des objectifs-compétences à atteindre. Il se présente en effet sous la forme d'une taxonomie, dans laquelle le formateur peut puiser pour délimiter un objectif d'apprentissage, mais aussi pour le hiérarchiser. La spécification d'un objectif constitue la première étape du travail de repérage en jeu lors d'une action de formation, mais cela ne donne pas pour autant au formateur qui utilise le référentiel, les outils nécessaires à la mise en œuvre d'une démarche évaluative d'accompagnement des stagiaires. Il lui reste en effet à envisager des activités variées avec des niveaux de complexité variables pour chaque compétence donnée.

La difficulté consiste en ce que le formateur ne conserve pas ces objectifs **in petto**, mais qu'il parvienne à en rendre lisibles les critères pour le formé, de telle sorte que ce dernier s'en saisisse comme d'une aide à la résolution des situations qui lui sont proposées. Cette difficulté peut être en partie levée lorsque les critères sont élaborés conjointement avec les stagiaires, travaillés et discutés collectivement. Le formateur les " négocie " alors, individuellement ou au sein du groupe, plutôt que de les imposer d'emblée. C'est souvent à l'occasion des entretiens d'évaluation, lorsque formateur et apprenants reviennent sur la tâche, que les stagiaires pourront mesurer l'intérêt à se situer par rapport à un référentiel et à se reporter aux critères énoncés. Ce travail de relecture et de discussion est une condition très favorable à la difficile intériorisation des critères de réussite par les apprenants, leur seule désignation ne suffisant manifestement pas. Car le temps nécessaire pour prendre conscience de l'importance des repères pour agir est plus long qu'il n'y paraît. Aussi, les temps d'entretien d'évaluation sont-ils des temps forts, puisqu'ils portent sur les stratégies utilisées, sur les erreurs produites comme sur les obstacles rencontrés pendant l'activité.

LES POSTURES DE L'APPRENANT

Ce souci d'une prise de conscience de ses actions par l'apprenant s'explique par la recherche d'un enrichissement de son activité mentale à travers les actes mobilisés. Surtout en contexte d'AFB, les dispositifs de formation ne se contentent pas de viser une amélioration des performances, aussi important que cela soit. Ils recherchent en premier lieu une transformation du rapport des sujets au savoir et à l'apprentissage. Il faut pour cela favoriser leur " basculement " réel dans les situations mises en place, avec ce que cela suppose d'investissement cognitif nouveau. Cela suppose de leur part la

combinaison de quatre types de postures :

1. une **posture focalisatrice** : l'apprenant lit et relit la consigne, se construit une représentation des attentes du formateur, cherche à se projeter dans la tâche proposée, tente d'anticiper grâce à des hypothèses sur les buts, réfléchit à la façon dont il va procéder et aménager son temps ;
2. une **posture investigatrice** : l'apprenant bascule dans l'activité, mobilise les outils disponibles, construit des procédures non canoniques par des essais et tâtonnements, réactive des critères de réalisation déjà employés, dont il suppose qu'ils peuvent être pertinents ;
3. une **posture dialogique** : l'apprenant s'inscrit dans une communauté d'apprentissage, avec laquelle il débat, demande aide et conseil lorsqu'il a conscience de buter sur quelque chose. L'ensemble des interactions avec le formateur et le groupe tranche avec l'isolement traditionnel de l'apprenant.
4. une **posture réflexive** : l'apprenant vérifie son travail, se relit, parle de ce qu'il a fait, explicite sa stratégie au formateur ou à un pair... et dégage les acquisitions réalisées. La posture réflexive est une posture distanciée, au sens où l'apprenant procède à un éclairage rétrospectif de ce qu'il a appris.

L'exemple de la lecture

Si nous appliquons ce qui précède à l'exemple de la lecture, nous dirons que l'apprenant expert est un "**apprenant mobile**" sur les quatre dimensions précédentes (cf. Schéma 3) :

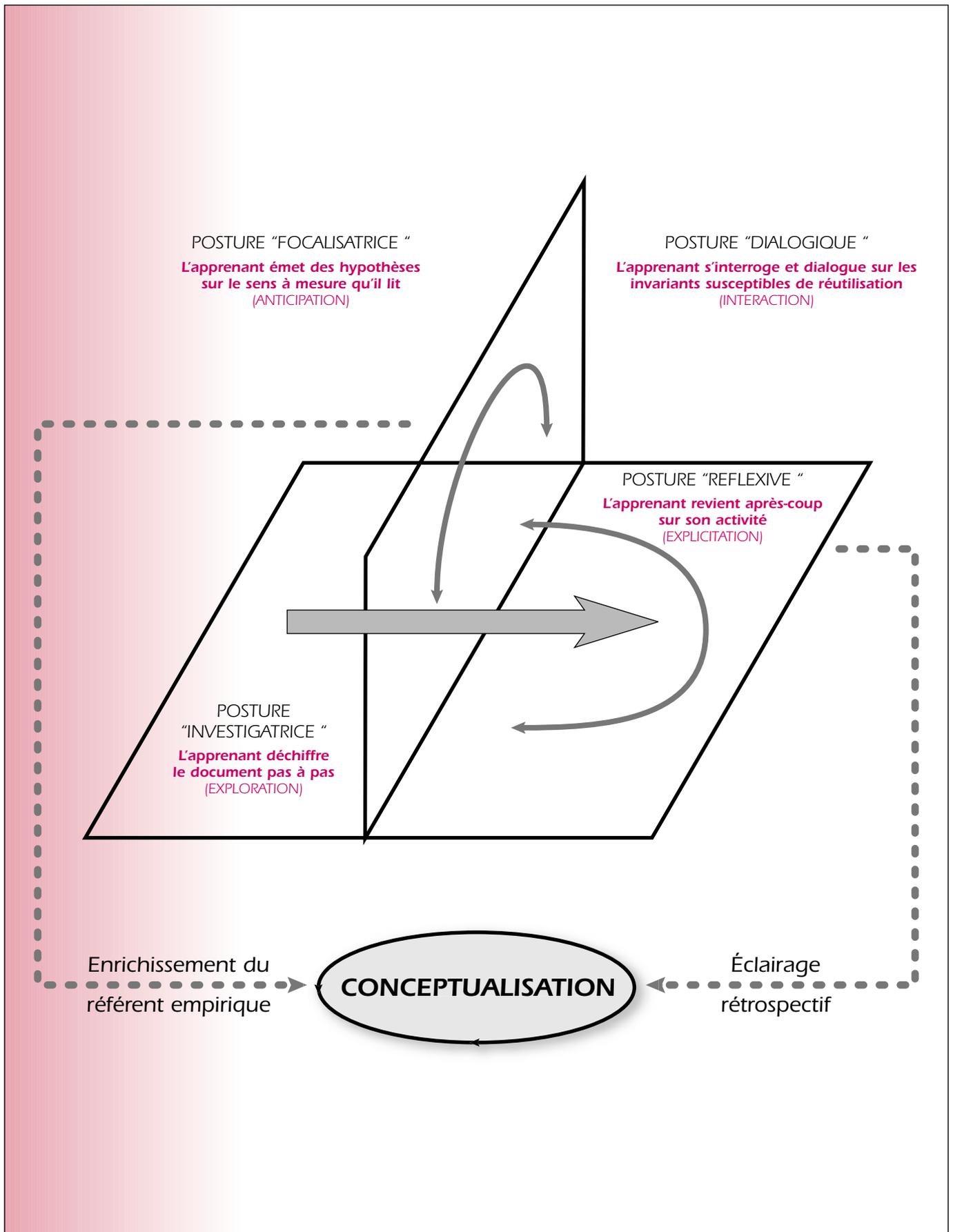
- par la posture focalisatrice, l'apprenant anticipe sur la lecture à partir des indices, même limités, qu'il est capable de décoder et d'inférer. Il émet des hypothèses sur le sens, qu'il pourra être amené à réajuster ;
- par la posture investigatrice, il explore le document pas à pas, applique les outils de décodage qu'il maîtrise et tente de déchiffrer systématiquement un maximum d'éléments ;
- par la posture dialogique, il s'interroge au cours de sa lecture sur des règles ou invariants susceptibles d'une réutilisation dans un contexte ultérieur. Son statut de membre d'une communauté d'apprentissage est une condition favorable en vue du transfert ;
- par la posture réflexive, il procède à une sorte d'anamnèse qui lui permet des éclairages rétrospectifs. Toute lecture est en même temps une relecture.

L'activité de lecture se présente ainsi comme une activité de résolution de problème. Et, selon l'expression de Louis D'Hainaut, "**ce qui émerge de la solution d'un problème, c'est un principe d'ordre supérieur qui, par la suite, devient partie du répertoire individuel**".

Mais le formateur expert est également un "**formateur mobile**" sur les mêmes dimensions :

- l'analyse préalable de la tâche lui permet des hypothèses sur les difficultés que rencontrera le lecteur stagiaire ;
- l'observation des apprenants en situation le renseigne sur les étapes chronologiques de leur démarche et de leurs procédés de lecture ;
- l'analyse des difficultés imprévues le conduit à réévaluer la complexité de l'activité cognitive telle qu'elle se présente réellement pour le lecteur, à donner du sens aux erreurs qu'il commet, etc ;
- l'identification des progrès repérés lui permet de projeter vers l'avenir l'amélioration des compétences en cours de construction.

▪ **Schéma 3 :**
les postures de l'apprenant lecteur



2.3. LES CARACTERISTIQUES D'UNE SITUATION FORMATIVE

Distinguer la tâche de l'activité

Pour comprendre cette perspective, il faut garder à l'esprit qu'une même situation de formation peut être vécue et examinée selon différentes logiques, qui ne doivent pas être confondues. En particulier, une distinction est aujourd'hui devenue classique dans le champ de l'analyse du travail, entre la tâche prescrite et l'activité produite.

La **tâche** découle du registre de la planification de l'action. C'est elle qui accapare le formateur au moment où il prépare des dispositifs et met en place des situations. Elle s'inscrit donc à la croisée de la logique de l'objet d'apprentissage et de celle de l'action du formateur. La tâche est alors caractérisée par un ensemble de points qui vont de la spécification des objectifs opérationnels à la durée de la séquence, en passant par la consigne, les critères pensés **a priori**, les supports et le matériel utilisés...

L'**activité** marque au contraire une rupture avec cet aspect planificateur, puisqu'elle dépend de la façon dont la tâche est réellement comprise, investie et résolue par les protagonistes concernés. En formation, et plus précisément dans les AFB, cette distinction est très utile puisqu'elle permet de rendre compte des réalisations autonomes des apprenants. Le fait que les stagiaires deviennent acteurs de leurs apprentissages constitue un enjeu à plusieurs niveaux, notamment du point de vue des dimensions personnelles et didactiques.

Si l'analyse de la tâche se place sur le seul registre objectif et cognitif, l'analyse de l'activité qu'elle engendre oblige à intégrer le point de vue des sujets, avec leurs perceptions, leurs représentations, leurs émotions, leurs projets (estime de soi, prise en charge de son autonomie, acceptation d'un investissement dans la durée, réassurance par rapport au processus apprendre, confiance dans sa capacité à résoudre les situations, mise en œuvre de stratégies alternatives, reprise des actions en vue de leur ajustement...).

Cette distinction entre tâche et activité est d'autant plus nécessaire qu'elle est souvent biaisée par l'idée de **performance**, laquelle met d'emblée l'accent principal sur le résultat. L'évocation de l'activité pose au contraire un lien irréductible entre l'acte et l'acteur (Mendel, 1998). **Valoriser l'activité, c'est ainsi poser un regard sur la manière de faire et de s'y prendre pour résoudre la tâche prescrite**. Le formateur peut alors se saisir de l'activité de l'apprenant soit par l'observation de son activité, soit par l'explicitation de ses stratégies.

- Il peut procéder par l'**observation** des stagiaires, en suivant les procédures et stratégies qu'ils adoptent dans la réalisation de la tâche, en notant les obstacles rencontrés. Cela implique une grande attention du formateur au déroulement effectif de l'activité, au lieu qu'il se centre sur le seul résultat attendu. Cela le conduit aussi à se distancier du projet qu'il met en place pour laisser tâtonner, pour observer les conduites effectives, en acceptant des procédures de résolution parfois déroutantes. Ce temps d'observation est non seulement utile pour identifier les savoirs cachés de l'apprenant – et souvent méconnus du protagoniste lui-même –, mais aussi fructueux pour permettre un retour sur l'erreur, y compris sur les erreurs créatrices (Astolfi, 1997 ; Jorro 2000). La richesse des observations dépend, comme nous le verrons plus loin, des grilles dont va s'équiper le formateur pour interpréter le sens des activités et pour améliorer le dialogue avec l'apprenant quant à sa manière de faire.
- Il peut aussi viser l'**explicitation** par l'apprenant de sa manière de comprendre la consigne, de la façon dont il s'y prend pour résoudre la question qui lui est posée, de ce qu'il estime savoir faire et de ce qu'il pense avoir réussi. Il s'agit de favoriser les verbalisations du stagiaire dans le but d'une mise à jour de ses modes de compréhension, mais aussi de ses contresens possibles (Vermersch, 1994). Ce dialogue instauré est un temps particulièrement important pour revisiter les stratégies de l'apprenant avec

lui, pour le rassurer dans son activité, pour lui clarifier où il en est de la compétence visée grâce à des indicateurs de positionnement.

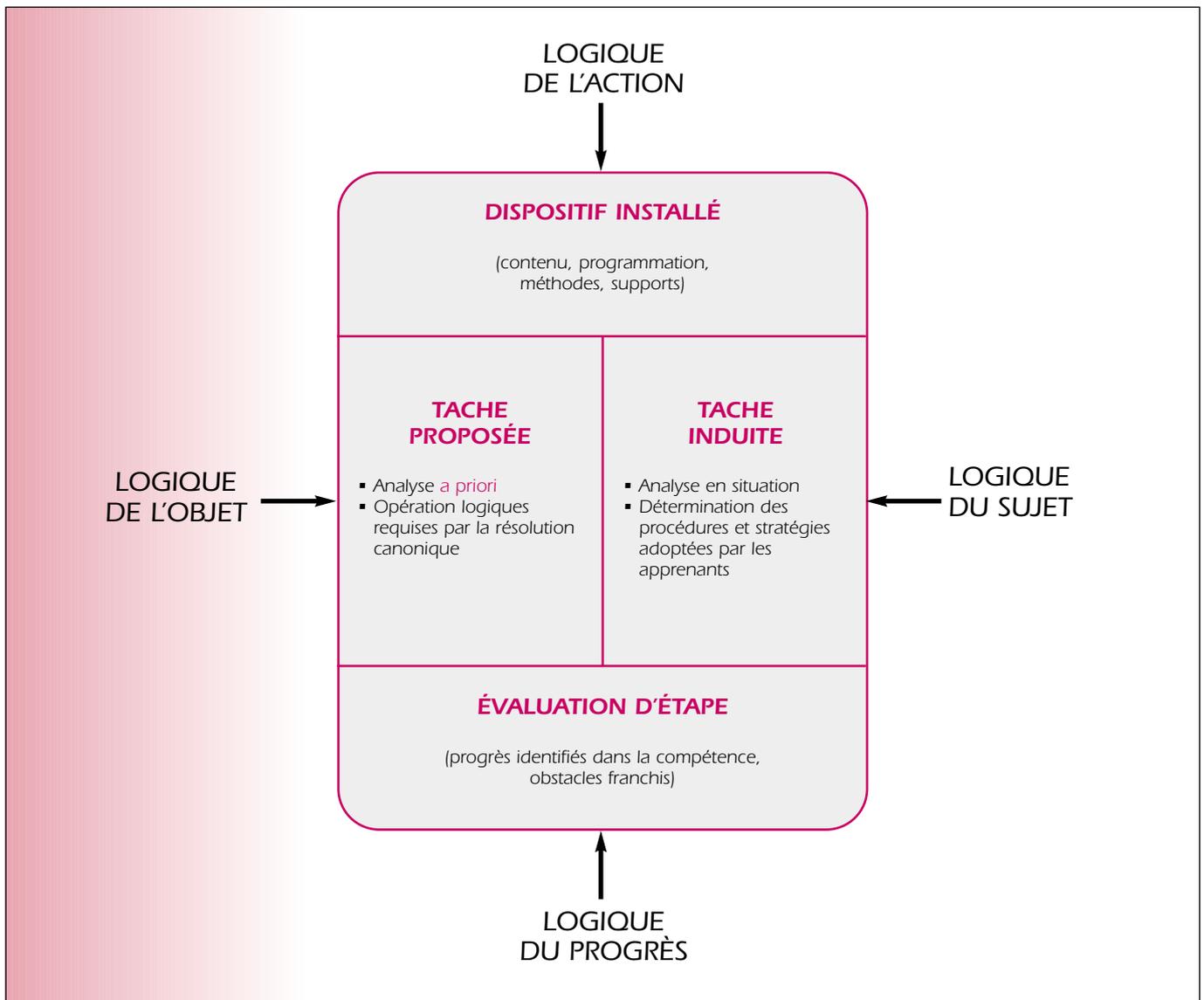
Logiques entrecroisées

Le schéma suivant (Schéma 4) permet de formaliser différents points de vue possibles sur une même situation de formation. Il permet de bien distinguer :

- la **logique** de l'action formatrice : c'est celle du **dispositif installé**, avec son contenu, sa programmation, les méthodes de travail et les supports proposés aux stagiaires ;
- La **logique de l'objet** de formation : c'est celle de la **tâche proposée**, envisagée grâce à une analyse de contenu **a priori**, avec détermination des opérations mentales requises par sa réussite ;
- la **logique du sujet** apprenant : c'est celle de l'**activité induite**, caractérisée à partir de sa représentation par les stagiaires, ainsi qu'en fonction des procédures et stratégies qu'ils mettent en place ;
- la **logique du progrès** identifié : c'est celle de l'**évaluation d'étape**, qui apprécie l'enrichissement d'une compétence complexe et identifie les obstacles surmontés.

■ Schéma 4 :

différents points de vue sur une situation de formation



Encore une fois, les confusions, fréquentes entre ces différentes logiques, empêchent souvent de juger sainement de qui se joue réellement au cours d'une formation. Il arrive par exemple que le formateur dévie de son dispositif sans en prendre conscience, et que du coup les opérations mentales réellement impliquées par la situation ne soient pas celles qu'il a imaginées. Ou alors que les modalités réelles de résolution de la situation par les stagiaires s'écartent de la procédure canonique attendue, etc. De telles confusions se répercutent évidemment sur l'évaluation, dès lors que ce qui a été mis en jeu par les stagiaires ne correspond pas à ce qui avait été programmé pour eux. Cela peut symétriquement aboutir à leur attribuer des réussites de rang supérieur alors que la tâche a été facilitée par des prises d'indices non perçus par le formateur, ou bien à leur dénier une compétence alors que des obstacles surnuméraires mal identifiés sont venus compliquer leur tâche.

2.4. PROPOSITIONS DE FICHES OPERATIONNELLES

Nous proposons ci-dessous deux types de fiches, de manière à opérationnaliser les distinctions précédentes :

- d'une part, **une fiche de tâche** construite au moment de la préparation de la séquence, centrée sur la visée de formation, et permettant des reprises du même dispositif (une fiche par séquence);
- d'autre part **une fiche individuelle de progrès** permettant de consigner les progrès dans l'expertise du stagiaire à mesure que les tâches se succèdent, fiche renseignée à partir des observations directes en cours de séance (fiche individuelle) et des grilles de degrés d'expertise par domaine d'activité.

Notons qu'un troisième type de fiche devra figurer parmi les outils à disposition du formateur-évaluateur, il s'agit de la **fiche d'observation** de la performance de l'apprenant en activité. Cette fiche, dont la fonction est le repérage d'indicateurs de la performance et de l'attitude de l'apprenant par l'observation de son activité pendant la séquence de formation, doit être construite simultanément à la fiche de tâche puisqu'elle découle du contenu pédagogique proposé.

Elle fournit donc une série d'indicateurs facilitant ensuite le renseignement de la **fiche individuelle** de progrès et permet d'étayer les échanges lors des entretiens individuels.

▪ LA FICHE DE TACHE

La fiche de tâche comporte des éléments relatifs au dispositif (public, domaine), relatifs à la tâche (compétence travaillée, objectifs opérationnels, déroulement, consigne, supports, matériels), relatifs à l'activité (obstacles identifiés) et relatifs à l'évaluation d'étape (critères d'évaluation des progrès).

De telles fiches peuvent être cumulées, et fournir progressivement au formateur une gamme de dispositifs disponibles, sous une forme synoptique assez pratique à manier, chaque fois référées aux compétences à travailler et aux objectifs visés. Lors de l'élaboration d'une nouvelle fiche et au moment de son premier emploi, c'est la dimension " tâche " qui l'emporte. Mais avec la multiplication de son usage, la dimension " activité " va peu à peu s'enrichir.

Le report, même bref, d'éléments relatifs aux représentations des stagiaires, aux procédures imprévues qu'ils ont mises en œuvre, aux obstacles rencontrés qui n'avaient pas été anticipés, etc. permet au formateur de mieux comprendre la façon dont la tâche est comprise et investie par les

stagiaires. Car si certaines informations recueillies sont contextuelles à un groupe aux caractéristiques précises, de nombreux éléments s'avèrent invariants au fil des usages successifs. Cela permet du coup au formateur de mieux anticiper l'activité des stagiaires et d'affiner les échanges à développer avec eux.

FICHE DE TACHE N°		
Thème :	Public :	Domaine :
Compétence visée :	Objectif(s) opérationnel(s) :	
N° de la séquence :	Durée de la séquence :	Modalités / Type de séquence :
Déroulement :	Consigne :	
	Critères d'évaluation des progrès (Degrés d'expertise) :	
Observations / Obstacles identifiés :		
Supports :	Matériel :	

Un exemple (voir plus loin les grilles d'indicateurs des premiers degrés d'expertise à l'oral).

Il s'agit d'un groupe de 15 adultes en formation de base. On a vérifié au préalable qu'ils étaient capables de prendre en note un message court d'une phrase et qu'ils avaient l'habitude de travailler à partir d'images (voir plus loin les degrés d'expertise).

Thème : LECTURE DE L'IMAGE		Public : DEGRÉ 2 (oral et écrit)	Domaine : COMMUNICATION ORALE
Compétence visée : Proposer son avis sur le sens général d'une image en référence à son cadre culturel et confronter son point de vue à celui des autres.		Objectif(s) opérationnel(s) : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capable de donner un point de vue objectif et compréhensible. ▪ Capable d'expliquer ce qui donne du sens à une image : le vocabulaire de la description, les indices typographiques et topographiques. 	
N° de la séquence : 1	Durée de la séquence : 1 h 30	Modalités / Type de séquence : Alternance Groupe / Travail individuel	
Dérroulement : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Travail par deux, avec chacun 1 image différente. ▪ Le formateur regroupe les représentations de tous pour l'une puis l'autre des 2 images et on compare les idées. <p>Montrer qu'il peut y avoir plusieurs lectures d'une même image mais que l'on retrouve souvent le sens général commun à toutes les descriptions en considérant certains éléments comme le mouvement, les attitudes, etc, mais associés les uns aux autres, par rapport aux références culturelles de la langue cible. Sinon, c'est du détail ou de l'interprétation.</p>		Consigne : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Regarder cette image. Pensez à une phrase qui explique ce qu'elle montre d'important. ▪ Dites à l'oreille de votre voisin (de l'autre équipe) ce à quoi vous avez pensé et inversez les rôles. ▪ Notez sur une feuille ce que l'autre vous a dit. ▪ Confrontez les différents points de vue. 	
		Critères d'évaluation des progrès (Degrés d'expertise ORAL) : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expliquer à quelqu'un ce à quoi l'image fait penser (Degré 2). ▪ Notez le plus objectivement possible la phrase de l'autre (Degré 3). ▪ Se mettre d'accord sur ce qui est globalement essentiel dans l'image (Degré 3). 	
Observations / Obstacles identifiés : Focaliser son attention sur un détail particulier de l'image, ne pas être capable de se décentrer.			
Supports : ▪ Photolangage		Matériel : ▪ 2 photos multipliées par autant de sous-groupes	

▪ LA FICHE INDIVIDUELLE DE PROGRES ET LES DEGRES D'EXPERTISE

CARACTERISATION DES DEGRES D'EXPERTISE

Les données de la fiche de tâche peuvent être complétées par celle d'une **fiche individuelle de progrès**, construite sur une autre logique. Celle-ci ne vise pas, rappelons-le, à brosser un tableau systématique des compétences de tous les membres du groupe en formation à un moment donné, ce qui est toujours astreignant pour le formateur, et risquerait de le transformer en " machine à cocher des cases ".

Sa perspective est à la fois plus modeste et plus exigeante :

- **plus modeste**, dans la mesure où on se contentera, un certain jour, d'observer les compétences des formés autour d'une expertise particulière, ou de noter les progrès frappants chez quelques uns des stagiaires ;
- **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 au sein du groupe.

Mais avant de présenter un peu plus loin cette seconde fiche, il nous faut caractériser ce "**degré d'expertise**", dont chaque stagiaire fait preuve au cours de ses apprentissages, la notion d'expertise étant entendue au sens **d'expertise adaptative** (cf. 4.3).

Rappelons l'idée centrale contenue dans nos hypothèses, selon laquelle il est essentiel pour évaluer les acquis d'un public d'AFB de réfréner la tendance lourde à une évaluation en creux, évaluation qui pointe d'abord les manques plutôt que s'attacher aux progrès. Les manques sont certes évidents, puisque c'est ce qui caractérise ce public, et que c'est même à cause d'eux qu'il est là en formation. Il ne sert donc à rien d'y insister une fois de plus, au risque de démotiver et de renforcer la dévalorisation de soi qui est une des clés des difficultés d'apprentissage.

L'enjeu consiste plutôt à rechercher d'abord quel est le degré d'expertise de chacun, sachant que **personne n'est au " niveau zéro "**. Aussi faible qu'elle soit, une compétence lecture, scripturale ou calculatoire peut être repérée chez chacun, et il est sans doute essentiel de permettre son identification comme telle par un stagiaire, alors que de lui-même tendra à en nier la valeur en se déclarant " nul".

Les tableaux qui suivent (Tableaux 2 à 5) présentent donc 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 en inférer un **niveau** de compétence. Nous avons en effet suffisamment insisté sur le fait qu'une différence de " détail " entre deux activités peut suffire à creuser des écarts importants en termes de performances (cf. plus haut la lecture d'une page de magazine ou d'un horaire de chemin de fer). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous préférons parler de degrés dans l'expertise. Il est donc nécessaire de disposer d'un **ensemble d'observations, réparties sur la durée d'une formation**, pour estimer une **position moyenne et son évolution**.

Notons que le degré 4 ne correspond pas au niveau de compétence maximal, cette grille restant limitée au cas des formations de base, objet de cette étude. Les tableaux qui suivent ne correspondent donc qu'à des propositions d'indicateurs concernant les premiers degrés d'expertise. Il conviendra de les compléter à partir de l'expérience des formateurs.

Enfin, ces indicateurs, même limités dans leur formulation, restent difficilement accessibles tels quels aux apprenants. Ils peuvent néanmoins constituer une base de travail afin d'élaborer, avec eux, leur propre formulation. Cette activité constitue une étape indispensable dans la prise en compte des critères d'évaluation par les apprenants et par conséquent dans l'appropriation des outils de synthèse comme la **fiche individuelle de progrès**.

TABLEAU 2 :
premiers degrés d'expertise en LECTURE

Indicateurs des premiers degrés d'expertise en LECTURE	
Degré 1	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître des mots isolés. Repérer des mots ou sigles saillants dans un texte court en lien avec la vie quotidienne Se repérer dans l'espace graphique, indépendamment du déchiffrage (gauche-droite, haut-bas, titres et intertitres, encadrés...).
Degré 2	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre le sens d'un écrit court (une ou deux phrases), en lien avec la vie quotidienne Reconnaître le type d'écrit (lettre, mode d'emploi, imprimé administratif, prospectus, magazine, livre...) Repérer les mots-clés, identifier l'émetteur et/ou le récepteur.
Degré	<ul style="list-style-type: none"> Suivre la logique ou l'argumentation d'un écrit composé de phrases simples, en lien avec la vie quotidienne Trouver une information ponctuelle dans un texte (en s'appuyant notamment sur la ponctuation), dans un tableau, dans un schéma, sur un plan.
Degré 4	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre le sens d'un texte fonctionnel ou fictionnel, en lien avec la vie quotidienne, comportant des phrases complexes. Être capable d'une lecture balayage (thème d'un texte, thème commun à plusieurs documents), d'une lecture sélective (extraire des informations en fonction d'une question), d'une lecture exhaustive (lire un poème pour le plaisir). Repérer les fonctionnements textuels : chronologie des informations (temps des verbes), fonction des connecteurs et mots-outils (temps, lieu, cause, conséquence), identification d'un mot intrus, reconstitution des mots manquants (test de closure...).

TABLEAU 3 :
premiers degrés d'expertise en ÉCRITURE

Indicateurs des premiers degrés d'expertise en ÉCRITURE	
Degré 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reproduire lentement des lettres et des mots, dictés ou recopiés. ▪ Différencier la tenue du crayon, du feutre, de la craie. ▪ Savoir écrire dans des cases, compléter des listes d'émargement en adoptant une motricité fine.
Degré 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reproduire lentement un écrit court (de l'ordre de la phrase), en respectant les contraintes spatiales et de segmentation). ▪ Gérer l'espace graphique du texte : linéarité, anticipation de l'encombrement, respect d'un code graphique (en-tête de lettre et enveloppe). ▪ Produire des écrits parcellaires (renseigner des formulaires avec des mots ou groupes de mots déjà rencontrés).
Degré 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acquérir une rapidité d'écriture qui montre l'automatisation des liens entre les activités oculaire, motrice et cognitive. ▪ Produire une ou deux phrases par sélection d'éléments proposés, éventuellement complétés. ▪ Terminer une phrase proposée en fonction d'un dessin ou d'une liste de mots.
Degré 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reproduire des textes, à dominante fonctionnelle ou fictionnelle, en respectant la disposition, la ponctuation, les paragraphes... ▪ Prendre plaisir à l'écriture, y compris avec l'ordinateur.

TABLEAU 4 :
premiers degrés d'expertise à l'ORAL

Indicateurs des premiers degrés d'expertise à l'ORAL	
Degré 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reproduire des énoncés entendus. ▪ Participer à des questions-réponses simples sur des thèmes quotidiens. ▪ Oser intervenir à l'oral dans un contexte quotidien ou une situation impliquante.
Degré 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Raconter un événement présent, vécu ou directement rapporté. ▪ Donner des éléments de description d'une scène concrète ou d'une image. ▪ Formuler brièvement un souhait, une excuse, une consigne, un sentiment.
Degré 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produire un effet à l'oral, en vue d'intéresser, de convaincre, de contester, d'émouvoir... ▪ Rapporter la description d'une situation dont on a eu indirectement connaissance. ▪ Intervenir avec pertinence dans un débat. ▪ Formuler de façon circonstanciée un avis, un conseil, une exigence...
Degré 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produire un récit circonstancié ou une description précise, hors contexte et sans implication personnelle nécessaire. ▪ Formuler une objection, un doute, une hypothèse, un dilemme... ▪ Pouvoir reformuler un point de vue ou résumer un argument.

TABLEAU 5 :**premiers degrés d'expertise en RÉOLUTION DE PROBLÈMES**

Indicateurs des premiers degrés d'expertise en RÉOLUTION DE PROBLÈMES	
Degré 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier les données numériques (ou géométriques) d'un énoncé. ▪ Faire des hypothèses sur la nature des opérations à effectuer et des résultats attendus (unité, ordre de grandeur...).
Degré 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Résoudre des problèmes nécessitant une seule opération arithmétique avec deux nombres entiers de l'énoncé. ▪ Effectuer des opérations allant dans le sens de l'intuition (additionner quand on gagne, soustraire quand on perd, diviser quand on partage...). ▪ Résoudre des problèmes dont l'habillage est familier.
Degré 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Résoudre des problèmes nécessitant une seule opération arithmétique avec l'usage de nombres décimaux. ▪ Effectuer des opérations basées sur un usage contre-intuitif des opérations (additionner dans un problème de perte...). ▪ Reconnaître des problèmes équivalents, au-delà de leur habillage.
Degré 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Résoudre des problèmes nécessitant un enchaînement d'opérations arithmétiques, avec prise en compte d'un résultat intermédiaire. ▪ Résoudre des problèmes en s'abstrayant de la diversité des situations de l'énoncé.
<p>Le niveau d'expertise s'entend moyennant l'usage possible d'une calculatrice, la maîtrise des mécanismes opératoires n'étant pas nécessairement préalable à la compréhension du sens.</p>	

LA FICHE INDIVIDUELLE DE PROGRES

Venons-en donc à la présentation de la **fiche individuelle** de progrès, qui consignera tout au long de la formation les conquêtes repérées chez la personne. Dans le but d'une évaluation dynamique et positive, celle-ci vise à repérer **in vivo** et **in situ** les indicateurs qui témoignent d'une compétence nouvelle (même encore fragile), au moment même où celle-ci s'observe.

Si certaines cases peuvent être remplies sur le champ, d'autres ne le seront sans doute qu'en fin d'activité. Mais il faut insister sur la nécessité d'un encodage "à chaud". L'anamnèse immédiate permet de retrouver les moments-clés d'une séquence avec leurs acteurs (en s'aidant éventuellement de brèves notations prises sur le vif à l'aide de la **fiche d'observation** mentionnée plus haut), mais la déperdition est importante dès qu'on laisse s'intercaler une autre séance ou une nouvelle activité.

L'objection d'un biais subjectif dans les indicateurs qualitatifs ainsi recueillis et d'un caractère trop anémique des informations reportées risquant d'être formulée... elle mérite d'être débattue. La question est au fond de savoir si ce risque est (ou non) supérieur à celui de documents d'apparence plus objective et plus systématique, mais dont la base de validation reste souvent discutable, parce que limitée à une réponse factuelle à un moment donné du cursus de formation. Certes, nos institutions accordent souvent un plus grand crédit au quantifiable, malgré tout ce qu'on fait dire journallement aux statistiques. La question est alors de savoir si l'on peut sortir d'un traitement quantitatif rassurant – même quand il s'avère factuel et peu signifiant –, pour revaloriser l'appui sur l'analyse de cas, sur des épisodes suggestifs, sur des tranches de vie contextualisées. Ces données peuvent s'avérer décrire les

évolutions individuelles avec plus de précision et de vérité que des pseudo-graphes ou que l'artefact de tableaux.

Une telle perspective vaut d'autant plus sérieusement d'être envisagée que cette forme qualitative d'évaluation se prête mieux à un partage réflexif avec les formés eux-mêmes, afin de décrire ensemble où ils en sont d'un parcours à la fois intellectuel et identitaire, dans lequel nous avons dit que l'apprenant est simultanément un citoyen.

Seuls les formateurs diront en définitive quel usage peut être fait de telles fiches et grilles, qui risquent toujours d'être remplies lacunairement dans l'urgence. Le vrai bénéfice de nos propositions pourrait être **d'enclencher un processus d'observation continue des stagiaires en cours d'activité**. On sait combien ce type d'observation est délicat, et comment les formateurs peuvent rester aveugles à ce qui se joue réellement dans une séquence, prisonniers qu'ils sont de la gestion matérielle des séances. On sait aussi qu'on n'observe généralement que ce à quoi on s'attend, que ce pour quoi on dispose d'outils et de critères. Extraire des séances de formation des éléments informationnels, qualitatifs mais bien situés, nécessite donc un entraînement, et pour tout dire un apprentissage de la part des formateurs. Tout cela concourt donc finalement à une meilleure professionnalisation de leur métier.

Reste, dans une perspective institutionnelle qui ne saurait être négligée, qu'il est toujours plus facile de formaliser des données qualitatives selon un codage obligé, que de redonner une signification d'histoire de vie à des tableaux squelettiques.

Le suivi du degré d'expertise

Le suivi des degrés d'expertise d'une compétence donnée est à la fois l'affaire du formateur et de chaque stagiaire. En renseignant la fiche le formateur esquisse le cheminement de chaque apprenant sur des compétences données. Celle-ci permet, avec des contraintes aussi légères que possible, de constituer une sorte de tableau de bord des degrés d'expertise manifestés par les stagiaires, en lecture, en écriture, à l'oral, en mathématiques.

Notons qu'il est parfaitement possible, lors du renseignement de la **fiche individuelle de progrès**, que le degré d'expertise pour une même compétence – par exemple la lecture d'une page d'un programme TV - varie avec les tâches proposées et le contexte associé. Les dates ne respecteront donc pas nécessairement une stricte chronologie.

Quant au stagiaire, il prend conscience de ses progrès lorsqu'il revient avec le formateur sur le déroulement de son activité. Dans cette relation d'accompagnement, il est en mesure de dire ce qu'il a réussi et ce qui lui reste à gagner. La fiche permet un support d'entretien lorsqu'on revient avec lui sur le déroulement de l'activité pour faire le bilan des progrès au cours d'une période de formation (Doyon 1991).

FICHE INDIVIDUELLE DE PROGRES**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	..................................................	..................................................	..................................................
En compréhension de l'écrit (lecture)	Degré 3	..................................................	..................................................	..................................................
En compréhension de l'écrit (lecture)	Degré 2	..................................................	..................................................	..................................................
En compréhension de l'écrit (lecture)	Degré 1	..................................................	..................................................	..................................................

FICHE INDIVIDUELLE DE PROGRES
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 expression écrite (écriture)	Degré 4	..................................................	..................................................	..................................................
En expression écrite (écriture)	Degré 3	..................................................	..................................................	..................................................
En expression écrite (écriture)	Degré 2	..................................................	..................................................	..................................................
En expression écrite (écriture)	Degré 1	..................................................	..................................................	..................................................

FICHE INDIVIDUELLE DE PROGRES
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 résolution de problèmes (calcul)	Degré 4	..................................................	..................................................	..................................................
En résolution de problèmes (calcul)	Degré 3	..................................................	..................................................	..................................................
En résolution de problèmes (calcul)	Degré 2	..................................................	..................................................	..................................................
En résolution de problèmes (calcul)	Degré 1	..................................................	..................................................	..................................................

COMMENTAIRES DES GRILLES

- Les éléments portés dans ces grilles privilégient l'observation de **progrès positifs** chez les personnes en cours d'activité.
- Les dates ne respectent **pas nécessairement** une stricte **chronologie**, puisqu'il est possible, pour une même compétence, que le degré d'expertise varie selon les tâches proposées.
- C'est la **configuration d'ensemble** des indicateurs relatifs à une personne qu'il faut considérer.
- De telles grilles fournissent les bases possibles d'un **dialogue avec l'apprenant**, et de sa prise de conscience de l'état de ses compétences.

EN GUISE DE CONCLUSION

La mise en œuvre de démarches formatives dans les AFB suppose un accompagnement du stagiaire par le formateur. En prenant appui sur les outils d'observation et de l'entretien d'évaluation, le formateur peut comprendre la logique de fonctionnement de l'apprenant. Il s'agit donc de différencier ce qui est de l'ordre de la planification des séances de formation, et ce qui se joue dans la dynamique de la situation de formation.

L'évaluation des apprentissages met en évidence le concept **d'activité de l'apprenant**. Une réorientation du regard du formateur en situation d'apprentissage semble nécessaire, afin qu'il comprenne les actes produits par les stagiaires, actes qui concourent à la construction d'une compétence donnée.

Une tentative de modélisation accompagnée de deux schémas de synthèse vous est enfin proposée afin d'illustrer cette démarche d'évaluation des apprentissages en AFB. Nous espérons que de nombreux exemples, issus de l'expérimentation directe de la démarche, viendront par la suite compléter ce chapitre.

Tentative de modélisation de la démarche d'évaluation

Ce chapitre vise une mise en pratique " virtuelle " des concepts de la démarche d'évaluation des apprentissages tels qu'ils ont été présentés dans ce présent document.

Il s'agit en aucun cas d'un " modèle à suivre ", modèle improbable et qui ferait perdre à cette démarche tout son sens puisqu'elle promet justement une mise en forme particulière de l'évaluation au regard des conditions de l'action de formation.

Nous avons souhaité néanmoins proposer aux formateurs une " modélisation " de la démarche, c'est-à-dire une possible interprétation de ses concepts dans un cadre de formation spécifié. Dans cet esprit, elle doit pouvoir servir d'exemple, non pas encore une fois dans le sens d'un " modèle à suivre " mais d'une actualisation possible en situation de formation.

Le dispositif d'évaluation de l'AFB du Neubourg

Nous insistons sur le fait qu'il s'agit ici d'une " simulation " puisque tout a été imaginé, à partir bien sûr des réalités de la formation pour adultes dans le cadre de l'accueil en Ateliers de Formation de Base.

Présentation de l'AFB

L'AFB du Neubourg est situé au centre ville. Il s'agit d'un bâtiment constitué d'un hall avec un bureau d'accueil (secrétariat, accueil du public) d'une salle principale organisée en " coins thématiques " (calcul, lecture/écriture, TRE) autour d'un centre de ressources informatisé pour l'autoformation assistée, d'une salle de regroupement avec matériel vidéo, d'une salle des formateurs et d'une salle de repos/caféteria.

Un second bâtiment propose deux ateliers techniques : l'un autour d'activités de " bricolage " et l'autre, en partie à l'extérieur, autour du jardinage.

L'AFB est ouvert tous les jours de 8h00 à 17h30, ainsi que le samedi matin et jusqu'à 19h30 le mardi et le jeudi.

Sa capacité d'accueil est de 50 personnes, réparties dans les différentes salles, coins thématiques et ateliers pour un encadrement assuré par 4 formateurs (2 formateurs " domaines généraux " et 2 formateurs techniques) et d'une assistante d'accueil. L'équipe est encadrée par un responsable pédagogique qui intervient également dans les activités de formation.

Procédure d'accueil

Un accueil permanent est assuré par l'assistante dont la mission consiste à informer le public sur les services de l'AFB ainsi que sur les procédures d'inscription à une action de formation.

Le cas de Mme Duchemin

Le cas de Mme Duchemin, mère de famille de 44 ans, mariée avec deux enfants de 15 et 6 ans, tous deux scolarisés, va nous permettre maintenant de suivre le déroulement d'un parcours de formation et plus particulièrement de l'implication de cette personne dans le dispositif d'évaluation associé.

A l'issue d'un premier contact avec le conseiller de l'agence locale pour l'emploi, il s'avère que Mme Duchemin, qui par ailleurs n'a jamais travaillée, est peu allée à l'école et ne maîtrise par conséquent pas suffisamment les savoirs de base pour espérer décrocher l'emploi qu'elle vise d'agent d'entretien auprès d'une société de nettoyage industriel. La fiche de poste suppose effectivement d'être capable de lire et de compléter un formulaire de rapport d'activité signalant les incidents ou remarques éventuelles, de comprendre les consignes écrites laissées par les clients ainsi que les étiquettes des produits d'entretien spécifiques à certains types de revêtements de sol.

Le conseiller lui propose donc de se rendre à l'AFB afin de connaître l'offre de formation disponible et de déterminer avec l'équipe pédagogique, en concertation avec lui, un éventuel programme de formation adapté à sa demande.

Plutôt méfiante quant à son envie et ses capacités à réapprendre à lire, à écrire et à compter, Mme Duchemin se décide tout de même à pousser la porte de l'AFB.

Elle est donc accueillie par Anne qui lui présente en quelques mots les services et le fonctionnement de l'AFB.

Rassurée par le fait qu'il ne s'agit pas pour elle de " retourner à l'école ", Mme Duchemin accepte de rencontrer Nicolas, le responsable pédagogique de l'AFB, en entretien individuel le lendemain matin à 10h00.

L'entretien individuel représente une pré-étape essentielle dans le processus d'élaboration du projet de formation individuel. Il s'agit de donner à la personne les moyens de mieux cerner sa première demande, déjà suggérée lors des échanges avec le conseiller de l'ANPE.

*Ce premier contact vise la confirmation du projet de formation et, si c'est le cas, la définition des premières bases du **contrat pédagogique**.*

A l'issue de cet entretien, la personne doit posséder les éléments lui permettant de s'engager " en conscience " dans un premier parcours de formation.

L'entretien s'étant avéré concluant, Mme Duchemin et Nicolas ont établi ensemble, selon ses propres désirs et les disponibilités de chacun, un premier contrat de formation pour une durée de 150 heures. Celui-ci indique la fréquence des séances de formation, soit 3 séances hebdomadaires de 3 heures chacune les lundi, mardi et jeudi matin, pendant environ 4 mois et l'objectif principal de son projet de formation : " maîtriser les écrits professionnels de base de la fonction d'agent d'entretien des espaces collectifs ".

Mme Duchemin va alors débiter son parcours de formation par une phase d'accueil de 18 heures. Il va maintenant s'agir pour elle de mieux cerner les conditions de réalisation de son projet de formation.

La première phase du processus d'élaboration du parcours de formation consiste en une " période d'accueil personnalisée ", une étape dont la durée et le contenu varient en fonction des caractéristiques de la personne accueillie et de son projet.

*C'est en fait un temps donné à chaque acteur du projet pour apprendre à mieux se connaître, une période de découverte mutuelle mêlant des activités pédagogiques de découverte du programme de formation, des phases d'observation des stratégies d'apprentissage de la personne, de son attitude en formation et de son degré de motivation concernant le projet de formation et plus particulièrement la pertinence de l'objectif principal. L'équipe pédagogique s'appuie sur des outils de positionnement dans les différents domaines d'apprentissage concernés, sur des outils d'observation en situation d'apprentissage et sur des documents de synthèse qui permettront d'élaborer le **programme de formation**. On peut également s'appuyer, dès cette phase d'accueil, sur un outil d'aide à l'identification des acquis de l'expérience et de suivi du parcours de formation : le portfolio, particulièrement adapté aux personnes peu ou pas lectrices.*

Insistons sur le fait que cette étape n'est pas à proprement parler une phase d'apprentissage, puisqu'il s'agit avant tout de donner à la personne ainsi qu'à l'équipe pédagogique le temps d'identifier ses capacités d'apprentissage, ses compétences et connaissances actuelles à propos du sujet qui l'intéresse et de bien comprendre le mode de fonctionnement de l'AFB.

A l'issue de cette phase et en concertation avec la personne, l'équipe pédagogique pourra établir un programme pédagogique personnalisé. Il tiendra compte des acquis et délimitera des compétences précises à maîtriser, autour d'un objectif principal réellement validé, à la fois du point de vue des compétences à développer mais aussi des bouleversements inévitables que ne vont pas manquer de provoquer l'exercice de ces nouvelles compétences dans la propre vie de cette personne.

Dès son entrée dans l'AFB, Nicolas remet à Mme Duchemin son " portfolio ". Il sera le véritable lien entre les différentes phases de sa formation et constituera la " mémoire " de celle-ci. D'une simple trame commune à l'ensemble des apprenants, ce document va prendre, au fil de cette phase d'accueil, l'identité de Mme Duchemin qui se l'appropriera en lui donnant sa propre " couleur ". En ce qui la concerne, l'objectif premier de son " portfolio " va être d'entamer une démarche d'identification et de reconnaissance de ses acquis issus de ses expériences personnelles.

Au cours de cette phase d'accueil, lui sont proposées des activités visant à cerner ses habitudes d'apprentissage et d'identifier ses acquis au regard de son objectif principal. Elle découvre les différents ateliers proposés au sein de l'AFB, rencontre l'ensemble de l'équipe pédagogique, partage des séances

de formation avec d'autres apprenants sur des thèmes communs, découvre l'autoformation assistée et surtout apprend à gérer elle-même son parcours de formation en découvrant le principe de l'évaluation formative.

La phase d'accueil a maintenant permis de confirmer la validité de l'objectif principal choisi par Mme Duchemin et de montrer qu'elle apprécie particulièrement les séances de formation collectives ou en petit groupe et qu'elle éprouve pour le moment quelques difficultés à travailler en autoformation assistée. Cette étape a également permis de noter qu'elle connaissait déjà beaucoup de termes concernant le domaine d'activité visé mais qu'il était nécessaire de formaliser ces connaissances.

Ces éléments permettent de réajuster son programme de formation en l'adaptant plus finement à ses propres caractéristiques et surtout en l'appuyant sur le socle de ses acquis existants.

Enfin, cette période a également été l'occasion pour elle de réfléchir aux implications directes mais aussi indirectes de l'acquisition de savoirs de base sur sa propre image, construite jusqu'ici sans compétences en lecture et en écriture et sur sa propre place au sein de son environnement social. C'est donc " en conscience " qu'elle accepte de poursuivre son parcours de formation, prête à " prendre le risque d'apprendre " et à entrer dans la phase d'apprentissage proprement dite.

Cette seconde phase, la plus longue, constitue le corps du parcours de formation dans l'AFB.

La phase d'accueil a été l'occasion de dégager un " profil personnalisé " permettant de proposer à la personne le programme de formation qui respecte au mieux ses propres caractéristiques et s'intègre au mode de fonctionnement de l'AFB. Elle a, entre autre chose, éclairé chacun sur le " degré d'expertise " actuel de la personne concernant la ou les compétence(s) particulière(s) que celle-ci souhaite développer, en d'autres termes les caractéristiques des éléments de son " capital individuel " qu'elle souhaite actualiser ou développer. Un référentiel simplifié donne à ce propos aux formateurs les repères suffisants pour proposer une gamme de modules appropriée aux besoins de la personne et pour construire avec elle - et si possible avec d'autres - une formulation partagée de l'objectif opérationnel ainsi que des critères d'évaluation associés.

Cette phase d'apprentissage va ainsi associer des séances de formation privilégiant les modalités d'apprentissage qui conviennent le mieux à Mme Duchemin à des séances d'évaluation formative, c'est-à-dire parfaitement intégrée dans le parcours de formation.

En effet, c'est seulement parce que Mme Duchemin aura décidé, avec l'équipe pédagogique, qu'une séance de formation en particulier sera l'occasion d'une évaluation de ses connaissances que cette séance sera particulière pour elle. Autrement dit, s'il s'agit par exemple d'une séance collective, seule Mme Duchemin (mais peut-être aussi une ou deux autres personnes dans son cas), devra considérer que sa prestation donnera lieu à une évaluation spécifique dont les modalités lui sont connues ainsi bien sûr qu'au formateur mais aussi aux autres membres du groupe qui participeront donc à cette procédure d'évaluation particulière. Il s'agit bien d'une application des courants de la pédagogie participative chère aux partisans des écoles Freinet ou Palo Alto.

L'équipe pédagogique a donc constitué, à partir des données issues de la phase d'accueil, un programme de formation personnalisé avec des modules soit constitués sur mesure, soit " agrégés " à partir de la base de données pédagogique de l'AFB. Ces modules vont nécessiter l'implication de Mme Duchemin spécifiquement sur les " ateliers " concernés par son programme et dans des séances de formation conçues selon des modalités variables. Ainsi, pendant ces séances, Mme Duchemin va alterner les périodes en grand groupe au cours desquelles elle va échanger avec les autres ses réflexions et ses connaissances sur le sujet qui l'intéresse soit directement lorsque l'ensemble du groupe partage ce thème (par exemple les caractéristiques du secteur professionnel en question) soit indirectement lorsque le thème de l'activité constitue un élément de son programme commun à d'autres (par exemple la lecture d'une note), les activités en sous-groupe lorsque cette modalité est plus appropriée au contenu à acquérir

(par exemple l'inventaire et l'étude des différents formulaires d'incidents professionnels) et des activités en autoformation assistée lui permettant d'affiner les outils techniques à sa disposition (par exemple une règle grammaticale).

Elle s'est également inscrite sur l'atelier jardinage, tout d'abord par intérêt personnel puis en associant la compétence en lecture des étiquettes des produits de jardinage et des plants à cultiver à celle des étiquettes de produits d'entretien. Ce transfert de compétence a été facilité par le formateur et a donné lieu à des activités de formation spécifiques.

Mme Duchemin s'est rapidement rendue compte que chaque séance de formation lui permettait de développer un aspect de son " capital de connaissances ", autrement dit qu'elle n'entrait jamais en terrain inconnu lorsqu'une activité lui était proposée. A chaque fois, cela a renforcé sa confiance, pourtant faible avant cette expérience, dans la valeur des ses " savoirs informels " et dans ses capacités d'apprentissage.

A certaines étapes de son programme de formation, Mme Duchemin a choisi une séance de formation particulière afin de l'inclure dans son dispositif d'évaluation. Elle a donc accepté d'être évaluée selon des critères précis qui correspondent à la compétence visée et qu'elle a élaborés (ou tout au moins validés) avec les autres apprenants. Cette séance est venue en fait confirmer une compétence déjà développée dans des activités précédentes, donnant à Mme Duchemin une certaine confiance dans la réussite de sa prestation. Les autres membres du groupe, lorsqu'il s'est agi d'une activité de groupe, ont quant à eux considéré cette séance comme une séquence d'apprentissage classique, c'est-à-dire auto évaluée à l'issue de chaque prestation et consignée dans le portfolio. Avec l'aide du formateur, Mme Duchemin a pu, après chaque procédure d'évaluation, renseigner sa fiche individuelle de progrès pour chacune des compétences visées. Cela lui a permis de suivre régulièrement sa propre évolution au sein de son parcours de formation.

*Cette " fiche de progrès " doit permettre à chacun de suivre " en temps réel " l'évolution des progrès de la personne concernant les compétences visées. Elle permet de visualiser rapidement les différents contextes au cours desquels elle a réalisé une performance particulière pour une même compétence. L'équipe pédagogique et la personne conviendront ensemble de la validation d'une compétence lorsque celle-ci aura été effectivement " mise en action " dans le cadre des différents contextes associés au champ d'activité choisi. A ce niveau, le **transfert de compétence** constitue bien un enjeu de formation à part entière qui implique la proposition de mises en situation variées pour une même compétence visée.*

Après validation d'un ensemble de modules constituant une compétence professionnelle identifiée, un entretien est proposé à Mme Duchemin afin de faire le point sur l'avancée de son projet. Il s'avère que la progression proposée par l'équipe pédagogique lui convient parfaitement mais qu'elle souhaite, à ce stade d'appropriation de son projet professionnel (c'est-à-dire 60 heures), découvrir en situation le secteur vers lequel elle se destine.

Une immersion de 3 jours lui est donc proposée au sein d'une entreprise d'insertion spécialisée dans l'entretien de bureau.

Un réajustement de son programme de formation lui est proposé avec l'ajout de nouveaux modules, en particulier l'atelier " TRE " afin de tirer partie de son expérience en entreprise.

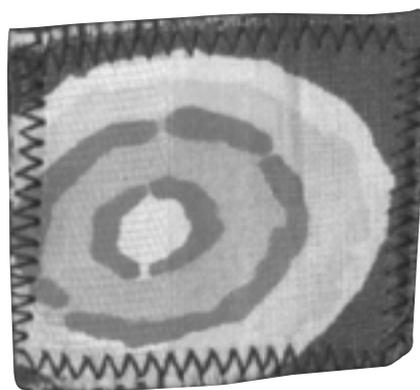
La poursuite de plusieurs objectifs au cours d'une même action de formation n'est cohérente que lorsque la personne concernée en manifeste l'intérêt et la capacité. En effet, formuler le projet de se réapproprier certaines habitudes en lecture, en écriture et en calcul est en soit suffisamment impliquant pour constituer un objectif de formation à part entière. Pour y associer un autre objectif, par exemple la formalisation d'un projet professionnel, il est nécessaire de s'assurer de leur parfaite adéquation dans l'esprit de la personne et de sa capacité à gérer les deux simultanément. Le souci de cette prise de précaution, à priori élémentaire, va directement influencer les résultats de l'évaluation des acquisitions et de l'implication de la personne dans son parcours de formation.

Les périodes en entreprise de Mme Duchemin ont été l'occasion de vérifier en situation de travail les premières compétences nouvellement acquises mais également son aptitude à globalement occuper le poste convoité. Un compte-rendu de ces expériences a bien sûr pris sa place au sein du portfolio à l'aide de fiches spécifiques renseignées en collaboration avec le tuteur de l'entreprise concernée et le formateur chargé du suivi de ces périodes. Il s'agit là pour Mme Duchemin de la capitalisation des premiers éléments d'un prochain curriculum vitae qui ne manqueront pas d'intéresser son futur employeur.

*Si elle en présente les conditions attendues et si cela s'avère utile, une situation de formation doit pouvoir être considérée comme une phase d'évaluation des compétences exercées par la personne. Encore une fois, il s'agit bien d'un éclatement des frontières entre l'acte d'apprentissage proprement dit et celui de l'évaluation des acquisitions. La réalisation d'une performance ne peut cependant donner lieu à une *évaluation maîtrisée* que lorsque chaque acteur est impliqué dans le processus. Pour la personne en formation, cela passe nécessairement par une parfaite connaissance des enjeux, des critères et des outils (fiches de tâche, document de synthèse ou de bilan) concernant l'évaluation en question.*



SCHÉMAS DE SYNTHÈSE





La démarche d'évaluation des apprentissages intégrée dans le dispositif de formation.

- **Schéma 5 : Le dispositif de formation**

- **Schéma 6 : Le module de formation**



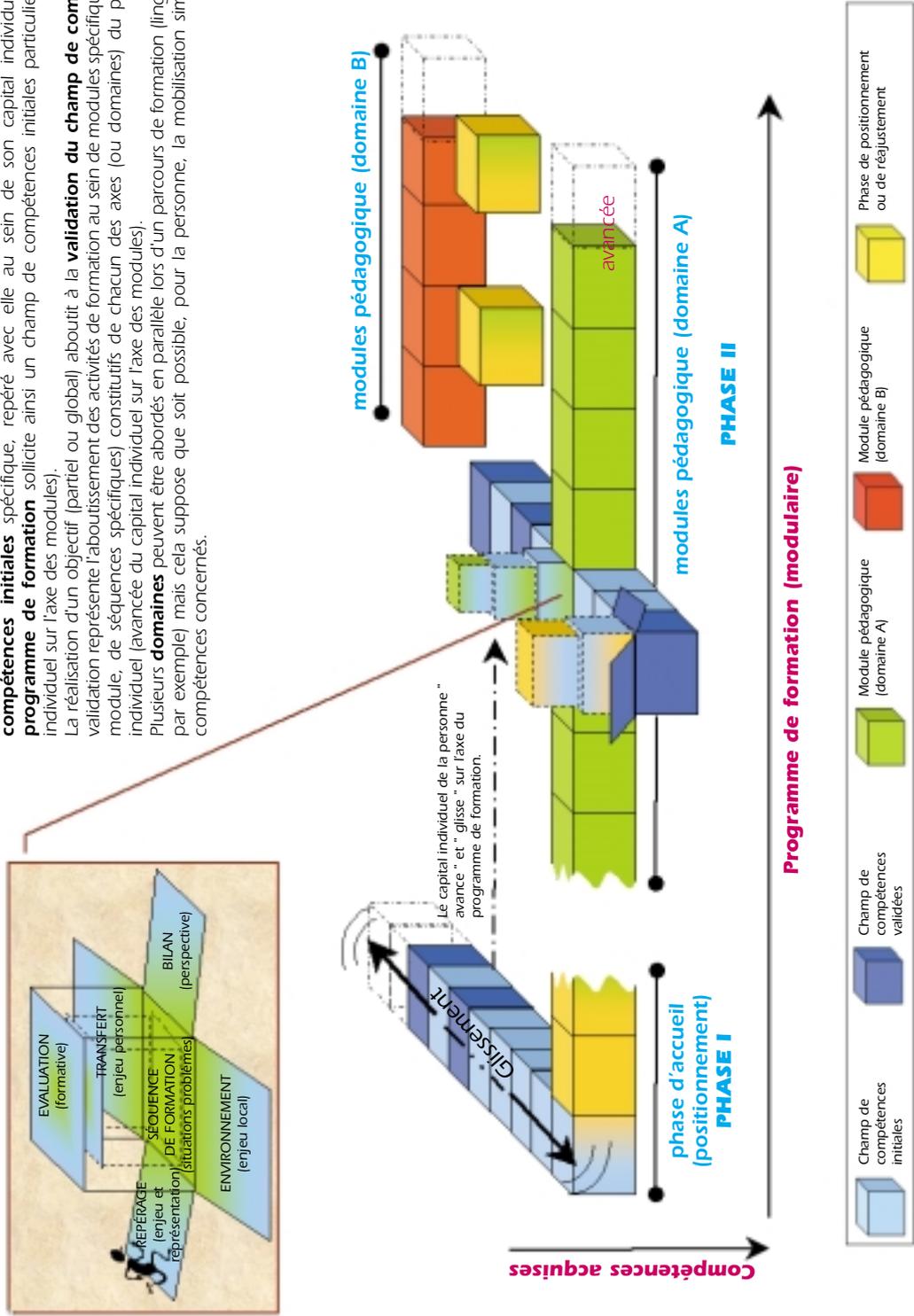
LE DISPOSITIF DE FORMATION

Le **capital individuel (compétences initiales)** de chaque personne en formation est mis à jour lors de la **phase d'accueil**. Celle-ci comporte des modules spécifiques (mises en situation et position d'observation de la part de l'équipe pédagogique). Cette phase d'accueil, d'une durée variable suivant les personnes, aboutit à un **contrat d'objectifs** réajustable régulièrement (**phases de réajustement**). Il est associé à un **programme de formation** individuel construit par "emboîtement" de **modules pédagogiques**, constitué à partir du projet de la personne, avec elle.

L'entrée sur les modules pédagogiques implique, pour chaque personne, la mobilisation d'un **champ de compétences initiales** spécifique, repéré avec elle au sein de son capital individuel. Chaque module du **programme de formation** sollicite ainsi un champ de compétences initiales particulier (glissement du capital individuel sur l'axe des modules).

La réalisation d'un objectif (partiel ou global) aboutit à la **validation du champ de compétences** associé. Cette validation représente l'aboutissement des activités de formation au sein de modules spécifiques (et au sein de chaque module, de séquences spécifiques) constitutifs de chacun des axes (ou domaines) du programme de formation individuel (avancée du capital individuel sur l'axe des modules).

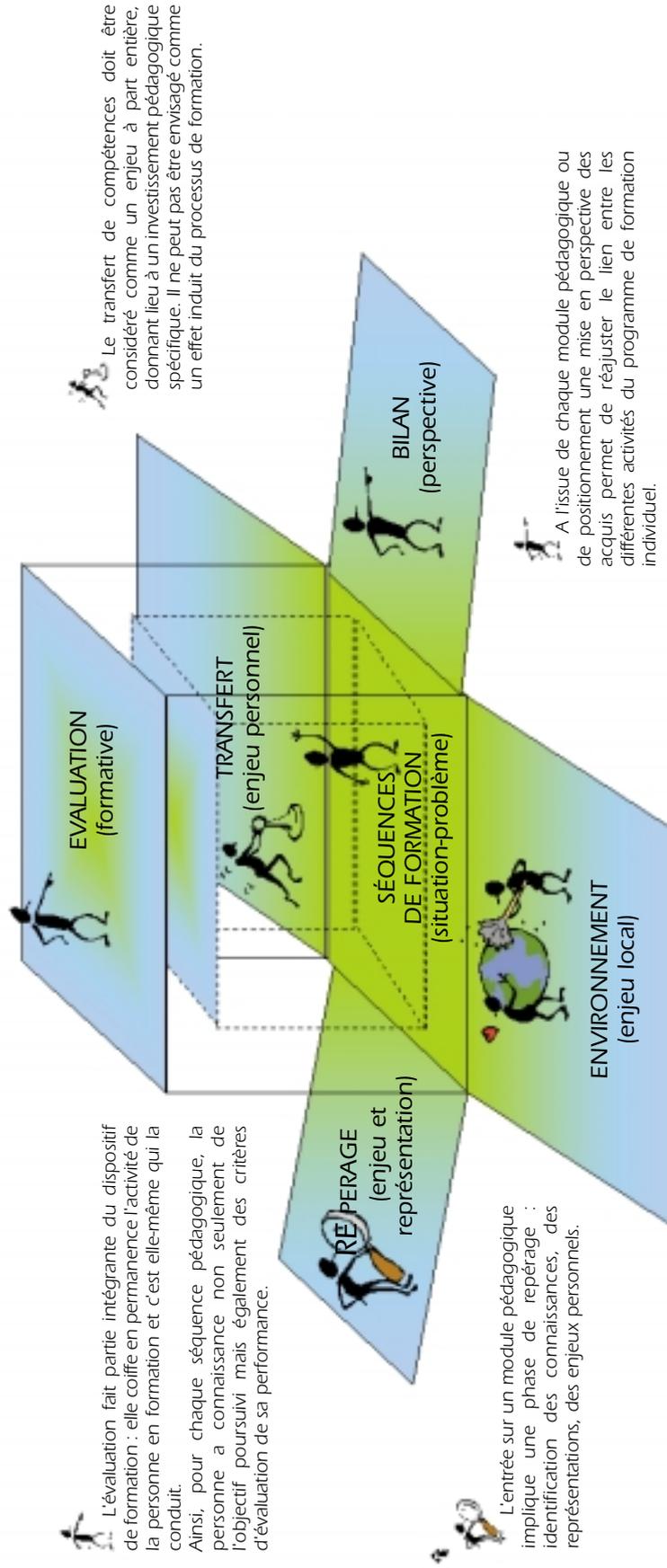
Plusieurs **domaines** peuvent être abordés en parallèle lors d'un parcours de formation (linguistique et professionnel par exemple) mais cela suppose que soit possible, pour la personne, la mobilisation simultanée des champs de compétences concernés.





LE MODULE DE FORMATION

...et si l'on ouvrait la "boîte noire"



L'évaluation fait partie intégrante du dispositif de formation : elle coiffe en permanence l'activité de la personne en formation et c'est elle-même qui la conduit. Ainsi, pour chaque séquence pédagogique, la personne a connaissance non seulement de l'objectif poursuivi mais également des critères d'évaluation de sa performance.

Le transfert de compétences doit être considéré comme un enjeu à part entière, donnant lieu à un investissement pédagogique spécifique. Il ne peut pas être envisagé comme un effet induit du processus de formation.

L'entrée sur un module pédagogique implique une phase de repérage : identification des connaissances, des représentations, des enjeux personnels.

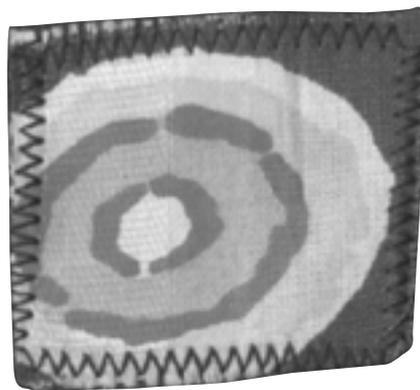
A l'issue de chaque module pédagogique ou de positionnement une mise en perspective des acquis permet de réajuster le lien entre les différentes activités du programme de formation individuel.

La mobilisation individuelle sur un objectif pédagogique est d'autant plus grande qu'elle rejoint des enjeux locaux (intégration de la formation dans la vie locale).

Chaque séquence de formation est une situation-problème, c'est-à-dire l'association d'un enjeu personnel, d'un champ de compétences initiales issu du capital individuel et d'obstacles (conceptuels) à franchir collectivement et individuellement afin d'acquérir de nouvelles compétences.



RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUES





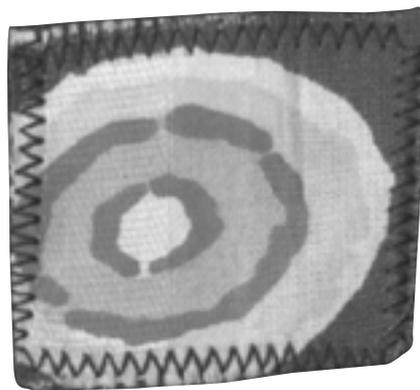
- ASTOLFI Jean-Pierre** (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- ASTOLFI Jean-Pierre** (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- BARBIER Jean-Marie** (1987). *Évaluation ou identification?*, Cahiers pédagogiques, 256.
- BELAIR Louise** (1999). *L'évaluation dans l'école, nouvelles pratiques*. Paris : ESF.
- BRUNER Jérôme S.** (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- CHARLOT Bernard** (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- COUELLE Claude** (1998). *Formation Emploi*, 45
- COUTURIER Christian** (2000). " *Une culture commune en EPS peut-elle se fonder sur des compétences transversales?* ". In ROMIAN Hélène (dir.). Pour une culture commune de la maternelle à l'université. Paris : Hachette.
- DELANNOY Cécile** (1997). *La motivation*. Paris : Hachette.
- DOLZ Joaquim** (1998). *Les risques de la centration sur les compétences dans les plans d'étude, Résonances*, 3 (nov.). Sion (Suisse) : DECS.
- DORE Louise, MICHAUD Nathalie, MUKARUGAGI LIBERATA** (2002). *Le portfolio, évaluer pour apprendre*. Montréal : Chenelière/Mc Graw-Hill.
- DOYON Cyril & JUNEAU Raynald** (1991). *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*. Québec : Beauchemin.
- HAMELINE Daniel** (1987). " *De l'estime* ". In DELORME Charles (dir.). L'évaluation en question(s). Paris : ESF.
- HOUSSAYE Jean** (1993). " *La motivation* ". In HOUSSAYE Jean (dir.). La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris : ESF.
- HUTEAU Michel** (2000). *Où en est l'éducation cognitive?*, Cahiers pédagogiques, 381.
- JORRO Anne** (2000). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck.
- JORRO Anne** (2002). " *L'évaluateur est un autre* ". In ASTOLFI Jean-Pierre (dir.). Éducation, formation : nouvelles identités professionnelles. Paris : ESF (à paraître)
- LE BOTERF Guy** (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éd. d'Organisation.
- LELIEVRE Claude** (2000). " *Repères historiques et institutionnels de la notion de culture commune* ". In ROMIAN Hélène (dir.). Pour une culture commune de la maternelle à l'université. Paris : Hachette.
- LIEURY Alain & FENOUILLET Fabien** (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- LOARER Even** (1996). *La remédiation cognitive par la re-médiation sociale, Éducatifs*, 9. Villeneuve d'Ascq : Émergences.
- MARTINAND Jean-Louis** (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- MEIRIEU Philippe** (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF.
- MEIRIEU Philippe & DEVELAY Michel** (1996). *Le transfert de connaissances en formation initiale et continue*. Lyon : CRDP.

-
- MENDEL Gérard** (1998). *L'acte est une aventure*. Paris : La Découverte.
- MONTEIL Jean-Marc** (1993). *Soi et le contexte*. Paris : Dunod.
- REY Bernard** (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- ROBIN Ginette** (1992). *Guide en reconnaissance des acquis*. Ottawa : Éd. Vermette.
- ROCHEX Jean-Yves** (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- ROMAINVILLE Marc** (1996). *L'irrésistible ascension du terme "compétence"*. Enjeux, 37-38. Namur : FUNDP.
- TARDIF Jacques** (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éd. Logiques.
- VERGNAUD Gérard** (1990). *La théorie des champs conceptuels, Recherches en didactique des mathématiques*, 10. 2-3. Grenoble : La Pensée sauvage.
- VERMERSCH Pierre** (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Référentiels

- F.A.S. REGION NORD PAS DE CALAIS** (CUEEP) (version 1996). *Formation linguistique de base*, Référentiel.
- COLETTE DARTOIS**. (2000). "Référentiel des savoirs de base". **CLAUDE THIRY**. "Démarche référentiel de repérage des compétences". In MINISTERE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITE Former les publics peu qualifiés. ONISEP.

ANNEXES





questions réponses

"Les intérimaires peuvent-ils percevoir une allocation de rentrée scolaire pour leurs enfants ?"

Les intérimaires peuvent obtenir, du Fonds d'action sociale du travail temporaire (FASTT), une aide pour la scolarité de leurs enfants (1 000 F, par enfant par exemple, de la 6^e à la 3^e). Des bourses peuvent aussi être accordées aux 18/25 ans préparant

un BTS ou un DUT. Pour cela, il faut 600 heures d'ancienneté en intérim lors des 12 derniers mois et au moins une mission entre le 1^{er} août et le 30 septembre, avoir un quotient familial correspondant à celui fixé par le FASTT. Rens. : 0 800 28 08 28.

"Un commerçant peut-il refuser la vente d'un article exposé en vitrine ?"

Non. D'après le code de la consommation, on ne peut refuser à un consommateur la vente d'un produit ou la prestation d'un service, sauf pour motif légitime, la rupture de stock,

par exemple. Le commerçant peut s'exposer à des poursuites pénales. Si la gravité de la peine varie en fonction des cas, elle est toujours plus lourde en cas de discrimination.

"Quelles mentions doivent figurer sur le certificat de travail ?"

Les mentions obligatoires sont : nom, adresse et raison sociale de l'employeur, nom et adresse du salarié, la date d'entrée dans l'entreprise et la date de sortie (le préavis étant pris en compte), nature de l'emploi ou des emplois occupés, lieu et date de sa délivrance.

Toute mention de nature à porter préjudice au salarié est interdite, et les motifs de la résiliation du contrat de travail ne doivent pas être précisés. Manuscrit ou dactylographié, le certificat de travail est quérable et non portable : c'est donc au salarié de venir le chercher.

"Après un cambriolage, quels documents fournir à l'assureur ?"

Il faut justifier la possession des biens dérobés et leur valeur. Vous devez donc transmettre leurs factures d'achat. Les factures de réparation, de restauration ou d'en-

tretien peuvent être prises en compte si elles décrivent les objets. Vous pouvez aussi fournir les certificats de garantie détaillant les objets volés et leurs photos.

Formation

Les métiers de bouche, sources d'emplois

Les entreprises du secteur recrutent 40 000 personnes : des professionnels, mais aussi des jeunes en contrat d'apprentissage ou de qualification.



Bouanger, pâtisseries, charcutier-traiteur, confiseur-glaçier... les métiers de bouche comptent une vingtaine de spécialités et offrent des perspectives d'activités très variées. On y trouve aussi les métiers de la restauration et de l'hôtellerie, ainsi que ceux des commerces d'alimentation.

Pour satisfaire une clientèle fidèle ou saisonnière, ces petites et moyennes entreprises ont besoin de personnel qualifié. Ainsi, elles embauchent des titulaires de CAP (certificats d'aptitude professionnelle), de BEP (brevets d'études professionnelles), de BP (brevets professionnels), de bacs professionnels et de BTS (brevets de techniciens supérieurs) dans toutes les spécialités du secteur. Elles recrutent également des jeunes prêts à se former, notamment dans le cadre d'un contrat d'apprentissage ou de qualification. Pour bénéficier de l'un de ces deux contrats, il faut être âgé de 16 à

moins de 26 ans, et trouver un employeur dans le métier choisi.

Une formation pratique et théorique

Le contrat signé, le titulaire alterne les périodes de formation en CFA (centre de formation d'apprentis) et en entreprise. Au CFA, il étudie les aspects techniques du métier et se prépare aux épreuves théoriques et techniques du diplôme. Pendant les périodes en entreprise, il reçoit la formation pratique au métier. La durée moyenne d'un contrat d'apprentissage est de 2 ans, mais elle peut varier de 1 à 3 ans selon le niveau de départ de l'apprenti et du diplôme préparé. Lorsqu'il a son diplôme, l'apprenti peut signer

un nouveau contrat pour préparer un diplôme de niveau supérieur ou complémentaire. La durée d'un contrat de qualification peut varier de 6 mois à 2 ans.

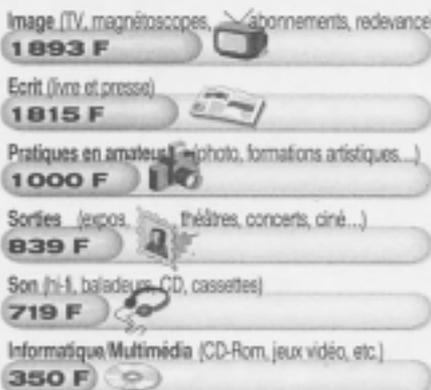
Conditions financières : en contrat d'apprentissage, la rémunération minimum varie de 25 à 78 % du Smic, suivant l'âge et l'ancienneté dans le contrat. En contrat de qualification, elle est de 30 à 75 % du Smic. Enfin, quel que soit le contrat, les études en CFA ou au centre de formation sont gratuites. ■

Michèle Béran
* Pour un contrat d'apprentissage ou de qualification, s'adresser à la chambre des métiers locale. Pour trouver un emploi, s'adresser à l'agence locale pour l'emploi.

Dépenses culturelles

6 700 F par ménage et par an

Selon une étude publiée par le ministère de la Culture, les Français ont consacré 6 700 F par ménage et par an à leurs dépenses culturelles dans les années 90. Ces dépenses, représentant 3,5 % de leur budget total, s'articulent autour de six grands chapitres : l'image, le son, l'écrit, les sorties, les pratiques en amateur, sans oublier la micro-informatique et le multimédia.



(Source : DEP/Ministère de la Culture et de la Communication)

Formation

Les métiers de bouche, sources d'emplois

Les entreprises du secteur recrutent 40 000 personnes : des professionnels, mais aussi des jeunes en contrat d'apprentissage ou de qualification.

Boulangier, pâtis-sier, charcutier-traiteur, confiseur-glacier... les métiers de bouche comptent une vingtaine de spécialités et offrent des perspectives d'activités très variées. On y trouve aussi les métiers de la restauration et de l'hôtellerie, ainsi que ceux des commerces d'alimentation. Pour satisfaire une clientèle fidèle ou saisonnière, ces petites et moyennes entreprises ont besoin de personnel qualifié. Ainsi, elles embauchent des titulaires de CAP (certificats d'aptitude professionnelle), de BEP (brevets d'études professionnelles), de BP (brevets professionnels), de bacs professionnels et de BTS (brevets de techniciens supérieurs) dans toutes les spécialités du secteur. Elles recrutent également des jeunes prêts à se former, notamment dans le cadre d'un contrat d'apprentissage ou de qualification. Pour bénéficier de l'un de ces deux contrats, il faut être âgé de 16 à



moins de 26 ans, et trouver un employeur dans le métier choisi*.

Une formation pratique et théorique

Le contrat signé, le titulaire alterne les périodes de formation en CFA (centre de formation d'apprentis) et en entreprise. Au CFA, il étudie les aspects techniques du métier et se prépare aux épreuves théoriques et techniques du diplôme. Pendant les périodes en entreprise, il reçoit la formation pratique au métier. La durée moyenne d'un contrat d'apprentissage est de 2 ans, mais elle peut varier de 1 à 3 ans selon le niveau de départ de l'apprenti et du diplôme préparé. Lorsqu'il a son diplôme, l'apprenti peut signer

De nombreux postes sont proposés à des jeunes motivés et qualifiés.

un nouveau contrat pour préparer un diplôme de niveau supérieur ou complémentaire. La durée d'un contrat de qualification peut varier de 6 mois à 2 ans. Conditions financières : en contrat d'apprentissage, la rémunération minimum varie de 25 à 78 % du Smic, suivant l'âge et l'ancienneté dans le contrat. En contrat de qualification, elle est de 30 à 75 % du Smic. Enfin, quel que soit le contrat, les études en CFA ou au centre de formation sont gratuites. ■

Michèle Béran

* Pour un contrat d'apprentissage ou de qualification, s'adresser à la chambre des métiers locale. Pour trouver un emploi, s'adresser à l'agence locale pour l'emploi.

Version avec texte sans colonnes

*De nombreux postes sont proposés
à des jeunes motivés et qualifiés.*

Formation

Les métiers de bouche, sources d'emplois

Les entreprises du secteur recrutent 40 000 personnes : des professionnels, mais aussi des jeunes en contrat d'apprentissage ou de qualification.

Boulangier, pâtissier, charcutier, traiteur, confiseur, glacier... les métiers de bouche comptent une vingtaine de spécialités et offrent des perspectives d'activités très variées. On y trouve aussi les métiers de la restauration et de l'hôtellerie, ainsi que ceux des commerces d'alimentation. Pour satisfaire une clientèle fidèle ou saisonnière, ces petites et moyennes entreprises ont besoin de personnel qualifié. Ainsi, elles embauchent des titulaires de CAP (certificats d'aptitude professionnelle), de SEP (brevets d'études professionnelles), de BP (brevets professionnels), de bacs professionnels et de BTS (brevets de techniciens supérieurs) dans toutes les spécialités du secteur. Elles recrutent également des jeunes prêts à se former, notamment dans le cadre d'un contrat d'apprentissage ou de qualification. Pour bénéficier de l'un de ces deux contrats, il faut être âgé de 16 à moins de 26 ans, et trouver un employeur dans le métier choisi.¹

Une formation pratique et théorique

Le contrat signé, le titulaire alterne les périodes de formation en CFA (centre de formation d'apprentis) et en entreprise. Au CFA, il étudie les aspects techniques du métier et se prépare aux épreuves théoriques et techniques du diplôme. Pendant les périodes en entreprise, il reçoit la formation pratique au métier. La durée moyenne d'un contrat d'apprentissage est de 2 ans, mais elle peut varier de 1 à 3 ans selon le niveau de départ de l'apprenti et du diplôme préparé. Lorsqu'il a son diplôme, l'apprenti peut signer un nouveau contrat pour préparer un diplôme de niveau supérieur ou complémentaire. La durée d'un contrat de qualification peut varier de 6 mois à 2 ans.

Conditions financières : en contrat d'apprentissage, la rémunération minimum varie de 25 à 78 % du Smic, suivant l'âge et l'ancienneté dans le contrat. En contrat de qualification, elle est de 30 à 75 du Smic. Enfin, quel que soit le contrat, les études en CFA ou au centre de formation sont gratuites.

Michèle Béran

¹ Pour un contrat d'apprentissage ou de qualification, s'adresse à la chambre des métiers locale. Pour trouver un emploi, s'adresser à l'agence locale pour l'emploi.

А	а	А	а	a
Б	б	Б	б	b
В	в	В	в	v
Г	г	Г	г	g, gh
Д	д	Д	д	d
Е Ё е ё		Е	е	é ie io
Ж	ж	Ж	ж	j
З	з	З	з	z
И	и	И	и	i
Й	й	Й	й	ï
К	к	К	к	k
Л	л	Л	л	l
М	м	М	м	m
Н	н	Н	н	n
О	о	О	о	o
П	п	П	п	p
Р	р	Р	р	r
С	с	С	с	s, ss
Т	т	Т	т	t
У	у	У	у	ou
Ф	ф	Ф	ф	f
Х	х	Х	х	kh
Ц	ц	Ц	ц	ts
Ч	ч	Ч	ч	tch
Ш	ш	Ш	ш	ch
Щ	щ	Щ	щ	chtch
Ъ	ъ	Ъ	ъ	signe dur
Ы	ы	Ы	ы	y
Ь	ь	Ь	ь	signe mou
Э	э	Э	э	é
Ю	ю	Ю	ю	iou
Я	я	Я	я	ia

Alphabet Russe

À l'aide du code donné par le tableau, transcrire et traduire les mots suivants

ОКТЯБРЬ

ФЕВРАЛЬ

МАЙ

АВГУСТ

декабрь

июнь

июль

ЯНВАРЬ

ФРАНЦА

Париж

Москва

ALPHABET ARABE

1. Isolée
2. Finale
3. Médiane
4. Initiale

FIGURE				NOM	VALEUR
1	2	3	4		
ا	ا	ا	ا	alif	ā
ب	ب	ب	ب	bā'	b
ت	ت	ت	ت	tā'	t
ث	ث	ث	ث	thā'	th, th angl. deux
ج	ج	ج	ج	djīm	dj
ح	ح	ح	ح	ḥā'	ḥ
خ	خ	خ	خ	khā'	kh, ch angl., j esp.
د	د	د	د	dā'	d
ذ	ذ	ذ	ذ	dhā'	dh, th angl. dur
ر	ر	ر	ر	rā'	r roullé
ز	ز	ز	ز	zāy	z
س	س	س	س	sīn	s
ش	ش	ش	ش	chīn	ch
ص	ص	ص	ص	ṣād	ṣ emphat.
ض	ض	ض	ض	ḍād	ḍ emphat.
ط	ط	ط	ط	ṭā'	ṭ emphat.
ظ	ظ	ظ	ظ	ẓā'	ẓ, dh emphat.
ع	ع	ع	ع	'ayn	' laryngale
غ	غ	غ	غ	ghayn	rh, gh, r grossyé
ف	ف	ف	ف	fā'	f
ق	ق	ق	ق	qāf	q
ك	ك	ك	ك	kāf	k
ل	ل	ل	ل	lām	l
م	م	م	م	mīm	m
ن	ن	ن	ن	nūn	n
هـ	هـ	هـ	هـ	hā'	h
و	و	و	و	wāw	ū, w
ي	ي	ي	ي	yā'	ī, y

Dans le tableau ci-contre, chaque lettre est figurée en position *isolée* (1), *finale* (2), *médiane* (3) et *initiale* (4)

À l'aide de ce code, transcrire et traduire les mots suivants

باريس

فرنسا

فاس

رمضان

بيروت

بغداد

تاكسي

محمد

القاهرة

طبيب



NOTES

