

S&F

La revue de la Fédération AEFTI

Savoirs et Formation

n° 91

Ensemble pour l'égalité des droits et contre toutes les discriminations !

L'évaluation dans la formation, sens, utilité et avancées

RÉFORME DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

SENS DE L'ÉVALUATION EN FORMATION

LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS

S&F n°91 janvier février mars 2014 - 8 €



9 782918 816140

ZAMZAM



 aefti.eu

DIDAC RESSOURCES
CONTACT DIDAC-RES
SOURCES.EU
+ 336 18712665

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs, elles n'expriment pas nécessairement la position du réseau AEFTI. La reproduction des articles doit faire l'objet d'une autorisation de la Fédération AEFTI.



Fédération
A.E.F.T.I

**Association pour l'Enseignement et la Formation
des Travailleurs Immigrés et leurs familles**

16, rue de Valmy 93100 Montreuil
Tel. : +33 (0)1 42 87 02 20
federation@aefti.eu
aefti.eu

Parution trimestrielle

Directeur de publication
Alaya Zaghoulou

Directrice de la rédaction
Sophie Etienne

Comité de rédaction
Sophie Etienne - Martin Besnier
Denis Jean - Emmanuelle Outtier
Alaya Zaghoulou

Ont participé à ce numéro
Mehdi Thomas Allal

Léa Bouaroua
Florent Celle
Sophie Etienne
Sokhna Fall Ba
Benjamin Henaire
Thérèse Levené
Alain Kisenka Nkuzi
Wajiha Smaili

Livret pédagogique
Anne-Joëlle Berthier
Florent Celle

Illustrations
Olive - www.lesdeliresdolive.com

Crédits photos
Sophie Etienne
Fournies par les intervenants

Relecture
Mathilde Amouroux - Aurélie Cahagne
Catherine Godin - Jackie Seguin
Anne-Marie Taupin

Maquette Claudia Giacomantonio

Abonnement - Relations clients
Catherine Godin, Tél. 01 42 87 02 20
Prix au numéro France : 8 €
Prix au numéro Etranger : 12 €
Abonnement France : 28 € /an
(4 numéros de S&F + 1 SFRP)

Diffusion, promotion, publicité
Fédération, Tél. 01 42 87 02 20

Relation presse Alaya Zaghoulou

ISBN : 978-2-918816-13-3

Dépôt légal : à parution

Date de création : 1985

Dépôt INPI : 11 juin 2004

Date de parution : trim. échu

Imprimé U.E. par La ROCHELAISE

Réalisé avec le soutien de



Préambule

Le numéro de la revue SF pose la question des fonctions de l'évaluation. Qui évalue quoi ? Pour qui ? Et pourquoi faire ?

Au moment où les niveaux de langue conditionnent les titres de séjour, à l'heure où la réussite aux masters conditionne l'embauche des formateurs en centres labellisés, le poids de l'évaluation n'est pas anodin. Qu'évalue-t-on exactement ? Qu'est-il légitime d'évaluer ? Comment le faire ? Qu'en est-il de l'évaluation de l'évaluateur ? Celle du décideur ? Celle du formateur ? Celle de l'apprenant ?

Autant de questions qui peuvent se penser à travers plusieurs grilles de lectures selon que l'on est ; décideur politique et institutionnel qui créent des circulaires, veillent à leur mise en œuvre, statisticien, évaluateur, association, formateur, apprenant mais aussi, chercheur qui étudie différentes formes d'évaluation, leur pertinence, leurs défauts, qui en propose de nouvelles. Chacun peut s'interroger sur les notions d'objectifs, (généraux, spécifiques, opérationnels) de niveaux, d'erreur, de réussite, sur les types d'évaluation (prospective, sommative, normative, critériée, formative, continue ou non, sur la co-évaluation, l'auto-évaluation...).

Ce numéro aborde la question de l'évaluation à travers un dossier spécial où s'expriment chercheurs et formateurs de France et d'ailleurs et propose des outils d'évaluation dans le cahier du formateur. Il est illustré par notre ami : le dessinateur Olive que nous remercions chaleureusement.

Nous proposons également plusieurs appels à contributions dont un appel permanent sur la lutte contre les discriminations, d'autres appels à contributions sont proposés sur notre site, n'hésitez pas à nous proposer des articles et autres productions pour la revue.

Retrouvez nous également sur notre site internet : aefti.eu

La rédaction



Fédération A.E.F.T.I.

16 rue de Valmy 93100 Montreuil Tél. : +33 (0)1 42 87 02 20 Fax : +33 (0)1 48 57 58 85 federation@aefti.eu

aefti.eu

AEFTI Paris Ile-de-France 231, rue de Belleville 75019 Paris

AEFTI Ardennes 6 bis, rue Alexandre 08000 Charleville-Mézières

AEFTI Marne 48, rue Prieur de la Marne 51100 Reims

AEFTI Languedoc-Roussillon 18, Remparts Villeneuve 66000 Perpignan

AEFTI Auvergne 17, bld Louis Loucheur 63000 Clermont-Ferrand

AEFTI-EF Saône-et-Loire 25, rue Mathieu 71000 Mâcon

AEFTI Nord-Picardie 1/5, Place d'Auvergne BP 60221 80002 Amiens cedex

ANCRAGES 42 bd d'Annam - Bât. 3 13016 Marseille

Intergroupe Marcel Pagnol 6, Avenue d'Espoulette 26200 Montélimar

Revue Savoirs & Formation

Année 2013

- N° 90 - Penser une société inclusive ou panser l'intégration ? 8€
N° 89 - Logement des migrants : réalités, enjeux et bonnes pratiques
N° 87-88 - Le formateur face aux difficultés des apprenants 10€

Année 2012

- N° 86 - Insertion : multiplicité des regards
N° 85 - Droit à la langue : rapport 2012
N° 84 - Bénévolat, professionnalisme et déontologie
N° 83 - Les nouveaux enjeux : compétences clés, Français Langue d'Intégration

Année 2011

- N° 82 - Droit à la langue
N° 81 - La place de l'apprenant dans la formation
N° 80 - Genre et illettrisme : égalité, inégalités
N° 79 - Travail et formation

Année 2010

- N° 78 - Apprendre et conscientiser
N° 77 - L'ingénierie de formation pour les publics adultes migrants
N° 76 - Apprentissage du français par les migrants
N° 75 - Les politiques européennes de formation linguistique pour les migrants - 2ème partie

Année 2009

- N° 74 - Les politiques européennes de formation linguistique pour les migrants - 1ère partie
N° 73 - Le plurilinguisme est-il un facteur d'intégration ?
N° 72 - Comprendre la discrimination pour mieux la combattre
N° 71 - Conjuguer théorie et pratique dans la lutte contre les discriminations

Année 2008

- N° 70 - Le français professionnel
N° 69 - L'insertion des migrants par le l'éducation, la santé et le logement
N° 68 - Le dialogue interculturel : une nécessité pour mieux gérer la diversité
N° 67 - Alphabétisation et hétérogénéité du public



5€ 1 ancien exemplaire

sauf les n°87-88 & n°90

Revue Savoirs & Formation Recherches & Pratiques



- N° 1 - Littéracie et alphabétisation des adultes : questions théoriques, andragogiques et didactiques
N° 2 - La formation à visée professionnelle d'adultes en insertion : champs, outils, expériences
N° 3 - Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

10€ 1 exemplaire



ABONNEMENT & BON DE COMMANDE

Nom : Prénom : Profession :

Adresse :

Code Postal : Ville :

Email :

Je souhaite m'abonner pour 1 an (4 Savoir & Formation + 1 SFRP) : 28 € En cadeau pour mon abonnement, je choisis le numéro gratuit suivant :

Je souhaite commander les n° suivants : = €

Chèque à l'ordre de : Fédération AEFTI

Bon de commande à envoyer à : AEFTI Fédération - 16, rue de Valmy 93100 Montreuil

Conformément à la loi informatique et Liberté n° 78-17 du 06/01/1978, vous pouvez accéder aux informations vous concernant, demander leur rectification ou leur suppression en vous adressant à la Fédération AEFTI.

SOMMAIRE

7 BILLET D'HUMEUR Rencontre Débat UROF Champagne Ardennes

9 L'ACTU EN BREF Changements institutionnels et réformes de la formation, quels impacts ? Sophie Etienne

11 INTERVIEW Sophie Etienne

14 TÉMOIGNAGE L'accès à l'emploi est-il possible pour le public des centres sociaux et culturels inscrits dans des actions de formation linguistique ? Sokhna Fall Ba

18 DOSSIER L'évaluation dans la formation, sens, utilité et avancées

46 LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS Le renouveau des politiques de lutte contre les discriminations Mehdi Thomas Allal



Appel à contributions pour le n°92 de la revue d'interface des AEFTI : Savoirs et Formation

CONSTRUIRE DES OUTILS DE FORMATION

En formation dite « de base », les formateurs sont souvent face à des situations formatives complexes où les groupes sont hétérogènes et nécessitent des outils adaptés, modulables et interactifs. Si ces dernières années, les éditeurs ont amélioré leur offre dans la production d'outils en direction des adultes migrants, celle-ci reste relativement réduite en regard des besoins réels de la formation, surtout, le format broché induit une lecture linéaire des modules de formations et par là même, une lecture simplifiée de la formation, quelles peuvent être les autres approches ?

Des groupes de travail, des groupes de recherche action notamment, des collectifs de formateurs ont émergé pour produire des outils qui semblaient mieux correspondre à leur vision de la formation et des besoins du terrain mais également aux valeurs qu'ils veulent défendre.

Dans ce numéro, nous souhaiterions reproduire dans notre dossier des récits d'expériences de terrain, mais aussi des travaux d'équipes de recherche mais également des exemples d'outils et/ou de fiches pédagogiques à partager dans le cahier du formateur.

Les contributeurs veilleront à produire des articles de 15 000 signes (espaces compris) maximum. Ils joindront à leur contribution leur nom, fonction ainsi que leurs coordonnées postales, téléphoniques et électroniques et si possible une ou plusieurs photos d'eux-mêmes et/ou photos d'illustration en format jpg.

Les contributions devront parvenir à la Fédération AEFTI au plus tard LE 19 MAI 2014 par courriel : federation@aefti.eu en copie à : sophie.etienne@aefti.eu

Merci de préciser dans l'objet du message : « Proposition d'article pour Savoirs & Formation n°92 »

NB : attention, nous produisons également dans ce numéro un appel pour un concours d'écriture sur la lutte contre les discriminations ainsi qu'un appel permanent à contribution pour une rubrique que nous entendons reproduire dans chacun de nos numéros.

BILLET D'HUMEUR



Rencontre Débat

Préparation ½ journée débat sur la réforme de la F.P

Texte d'introduction pour une rencontre débat

UROF CHAMPAGNE ARDENNE

Depuis près de 10 ans, les organismes de formation sont soumis à la règle des marchés publics.

Cette marchandisation de la formation a entraîné beaucoup de modifications dans les modes de gestion des OF (Notamment ceux issus de l'éducation permanente ou de l'ESS).

Bien que le secteur marchand se soit emparé d'une partie de ce segment d'activité pour engendrer des profits, nous assistons de plus en plus à un retour en arrière des collectivités territoriales, qui commencent à s'intéresser à la pérennisation d'un appareil de formation qui pourrait garantir une véritable politique de sécurisation des parcours de formation. Les collectivités s'interrogent sur la pérennisation de l'appareil de formation sur leur territoire et la qualité de leur offre de formation notamment en direction des demandeurs d'emploi. La prise en compte de la réforme de la formation professionnelle est peut être l'occasion non pas de révolutionner, mais de transformer cette offre qualitativement sur la construction des parcours.

Cette tendance impulsée par la Commission Européenne résulte d'une analyse qui conduit à exclure la formation professionnelle du champ de la concurrence, afin de permettre la construction qualitative d'un service d'intérêt général et par conséquent de stabiliser les organismes de formation et leur équipes travaillant sur la commande publique.

Dans ce contexte de changement où le chômage est malheureusement au centre de l'actualité, la réforme de la formation professionnelle a été menée tambour-battant. Issue de l'accord national interprofessionnel (ANI) du 14 décembre 2013, le projet de loi sur la formation professionnelle, l'emploi et la démocratie sociale a été adopté par l'Assemblée nationale et le Sénat le jeudi 27 février 2014 (188 voix pour, 133 voix contre).

■ Le compte personnel de formation à partir du 1^{er} janvier 2015

Principale innovation de ce projet de loi sur la formation, le compte personnel de formation sera opérationnel à partir du 1er janvier 2015, date à laquelle il remplacera le DIF (Droit individuel à la formation). D'un plafond de 150 heures, il pourra être utilisé par les salariés et les demandeurs d'emploi ; les droits au CPF sont transférables.

L'entretien professionnel est encadré

Le texte instaure un entretien professionnel obligatoire pour l'ensemble des salariés. L'objectif est de faire le point sur leurs actions de formation, leurs compétences et leurs perspectives professionnelles. Il doit être proposé systématiquement au salarié à l'issue de différents congés (parental, d'éducation, maternité, soutien familial, adoption, longue maladie). Il remplace également l'entretien professionnel des plus de 45 ans actuellement en vigueur. D'où une simplification des dispositifs existants.

La qualité de la formation

Le texte met l'accent sur la qualité de la formation, en «responsabilisant les financeurs». Ces derniers, OPCA, État, régions, devront s'assurer de la qualité des actions de formation qu'ils financent «sur la base de critères définis par décret en Conseil d'État».

Le nouveau « 1 % formation » modulable

Le texte confirme également une profonde réforme du financement. Parmi les innovations majeures, le texte fait sauter le verrou du 0,9% sur le plan de formation pour les entreprises de plus de 300 salariés. A la place les entreprises s'acquitteront d'une contribution «unique et obligatoire» de 1% de la masse salariale pour les entreprises de plus de 10 salariés versée aux OPCA (organismes paritaires collecteurs agréés).

Le 0,2 % CPF (Compte personnel de formation)

Les employeurs auront la possibilité de s'exonérer partiellement de cette obligation (point précédent) en gardant une quote-part (0,2%) pour financer le compte personnel de formation de leurs salariés. Le texte pose toutefois deux conditions à cette dérogation : la signature d'un accord d'entreprise (ou d'un accord de branche pour les plus petites) et l'utilisation de ces fonds dans les trois ans suivant la signature de l'accord. Dans ce cas, la contribution unique de l'entreprise est ramenée à 0,8 %. Si ces contreparties ne sont pas respectées (accord ou dépense effective), le 0,2 % dédié au CPF est versé à l'Opcv. Les sommes non consommées par les Opcv, au titre du CPF au 31 décembre de chaque année, seront reversées au FPSPP soit «pour financer les heures des CPF des demandeurs d'emploi et des personnes en CIF», soit «pour financer des actions de formation dans les entreprises de moins de 50 salariés».

Ce qui signifie également un contrôle des organismes collecteurs vis-à-vis des actions de formation (éligibles ou non). Si l'employeur n'effectue pas ce versement, il devra verser au Trésor Public une pénalité égale à la différence entre le montant «des sommes versées à l'organisme collecteur et le montant de la contribution ainsi majorée».

En Champagne Ardenne, l'UROF souhaite organiser un débat avec les acteurs de ce changement afin d'évoquer la/ les déclinaisons possibles de la réforme dans les activités de service publique de nos organismes de formation pour les points suivants :

- La place des SIEG (Service d'Intérêt Economique Général) dans cette réforme
- La redéfinition du dispositif Compétences Clés qui sera géré en 2015 par les Régions
- L'efficacité de l'appareil de formation régional dans le contexte économique territorial



L'ACTU EN BREF

CHANGEMENTS INSTITUTIONNELS ET RÉFORMES DE LA FORMATION, QUELS IMPACTS ?



Sophie Etienne
Directrice de la Fédération AEFTI

Les élections sont passées, nous changeons de Premier Ministre. Son prédécesseur, en lien avec la ministre de l'égalité des territoires et du logement et le ministre délégué auprès de la ministre de l'égalité des territoires et du logement, chargé de la ville avaient présenté, le 26 mars dernier, un décret portant création du commissariat général à l'égalité des territoires (CGET), rattaché au Premier Ministre. Il s'agissait là, de permettre une meilleure articulation sur et entre les territoires, qui n'ont ni les mêmes besoins ni les mêmes moyens. En effet, si certains ont des possibilités, d'autres sont dans l'incapacité de proposer à leurs populations les équipements qui leur permettraient l'indispensable mieux vivre ensemble.

Ce projet sera-t-il maintenu ? Va-t-on véritablement pouvoir renouer avec une ambition de solidarité entre tous les territoires grâce à ce commissariat ? C'est une question que nous posons dans le numéro 89 de notre revue (cf. interview de Cécile Duflot en charge de l'égalité des territoires, par S.E). Quels seront exactement, in fine, les moyens dont disposera ce commissariat ? Quelle sera la part du budget consacrée à cette nouvelle institution née du regroupement de la délégation à l'aménagement du territoire et à l'attractivité régionale (DATAR), du secrétariat général du comité interministériel des villes (SGCIV) et de l'agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSé) ? Comment s'organisera le réagencement des équipes de salariés qui travaillaient dans ces structures ? L'articulation entre les différentes politiques

publiques est, plus que jamais, à l'ordre du jour. La réorganisation des services de l'Etat se fera-t-elle, comme ce fut le cas pour la direction générale des étrangers en France, il y a quelques mois. Le nouveau texte de loi promulgué le 5 mars dernier sur la réforme de la formation professionnelle - emploi, démocratie sociale et importance donnée aux régions en termes de formation - réinterroge nos structures. Quel sera l'impact pour nos publics et pour les structures de formation ? Comment ces réformes seront-elles financées ? Quelles seront les modifications sur le plan de formation pour les entreprises ?

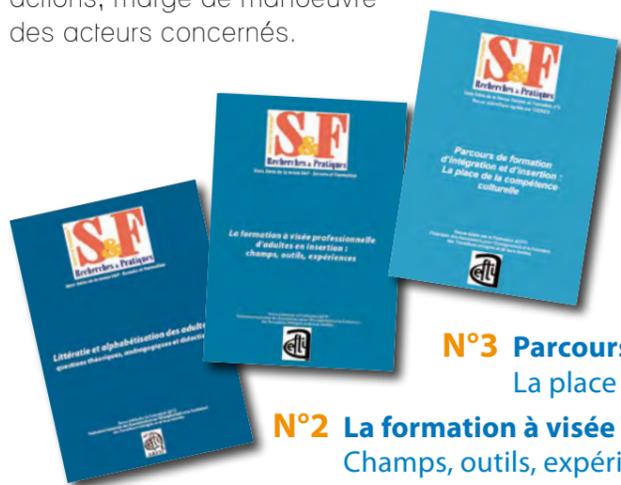
Autant de dispositifs qui impliquent d'importants changements dans l'organisation des actions de proximité, des actions en direction des publics en parcours de formation et/ou d'insertion.

La fédération AEFTI porte et portera une attention toute particulière à ces changements. Nous resterons attentifs à ce que ces réformes permettent l'égalité des droits et la lutte contre toute forme de discrimination. La formation continue est un droit pour tous, elle doit être accessible et de qualité, quel que soit le statut des personnes. Nous organiserons une rencontre à Reims les 15-16 mai prochain précisément sur la réforme de la formation professionnelle 2014 afin d'exercer pleinement notre devoir de vigilance... et de résultats.



Ce numéro rassemble plusieurs articles portant sur les dimensions institutionnelles et politiques de la formation de base d'adultes en parcours d'insertion.

Les auteurs à partir de données recueillies dans plusieurs régions de France et dans un canton suisse interrogent les transformations récentes de ce secteur de formation d'adultes marquées par des formes nouvelles de pilotage et de structuration. Ils en analysent également les impacts sur les terrains de formation : pratiques de formation, organisations de travail dans les organismes et les associations, caractéristiques des offres de stages, modèles de référence dans la conduite des actions, marge de manoeuvre des acteurs concernés.



N°1 Littéracie et alphabétisation des adultes

Questions théoriques, andragogiques et didactiques

N°2 La formation à visée professionnelle d'adultes en insertion

Champs, outils, expériences

N°3 Parcours de formation d'intégration et d'insertion

La place de la compétence culturelle

Le n° 4 de la Revue Scientifique
! Nouveau numéro !



N°4 Les aspects sociopolitiques et institutionnels de la formation des populations peu scolarisées et peu qualifiées

BON DE COMMANDE

A envoyer avec votre règlement à la Fédération AEFTI - 16 rue de Valmy - 93100 Montreuil
Chèque à l'ordre de : Fédération AEFTI



Nom Prénom
Adresse.....
Code postal..... Ville..... Email :@.....

- Je commande**
- N°1 Littéracie et alphabétisation des adultes** en exemplaires
 - N°2 La formation à visée professionnelle d'adultes en insertion** en exemplaires
 - N°3 Parcours de formation d'intégration et d'insertion** en exemplaires
 - N°4 Les aspects sociopolitiques et institutionnels de la formation des populations peu scolarisées et peu qualifiées** en exemplaires

Frais de port offerts !

Total : 10 € x exemplaires = €

Date (obligatoire) : Signature (obligatoire) :

Cachet de l'organisme (obligatoire pour les organismes) :

Renseignements : 01 42 87 02 20 ou aefti.eu

INTERVIEW

VALORISER LES APPRENTISSAGES ET LES COMPÉTENCES DE BASE : QUELLES ÉVALUATIONS ?

Lettre d'infos du Centre de Ressources Illettrisme Alphabétisation

Questions à Sophie Etienne

Directrice de la fédération AEFTI - Rédactrice en chef des revues SF et SFRP
Chercheuse associée à l'université de Lille (EA 4354) - Auteure d'ouvrages parus chez Clé international et Didier.

Si nous nous situons sur le terrain de la formation des adultes (andragogie), comment, selon vous, doit-on envisager l'évaluation d'un parcours d'apprenant dans ses grandes lignes ?

Les publics ont souvent des parcours bien différents, il me semble donc important de d'envisager une évaluation dynamique et adaptée à chacun, dans un premier temps, il faut faire le point sur les compétences déjà acquises, les apprenants ne sont pas des feuilles blanches, il est toujours possible/indispensable de valoriser leurs compétences. C'est ce que l'on appelle une évaluation diagnostique, bien entendu l'évaluation se fait également tout au long de la formation (évaluation formative) avec, autant que faire ce peut, l'implication de l'apprenant dans sa propre évaluation ; là où il a avancé, là, où il faut travailler particulièrement... (auto-évaluation), il peut/doit y avoir un travail avec le formateur (co-évaluation). Enfin, à l'issue d'une formation, il faut aussi évaluer ce qui a été réalisé, voire parfois proposer un diplôme (évaluation sommative). Pour autant, lorsque l'on parle d'évaluation, il faut aussi également ne pas négliger celle de la formation et celle du formateur, quel est le feed-back que peut en faire l'apprenant ? le groupe ?

Depuis longtemps, je préconise l'usage d'un portfolio permettant à l'apprenant de faire lui-même le point sur ses acquis et sur l'évolution de ses compétences. Ce portfolio est aussi un outil qui permet à l'apprenant, lorsqu'il change de structure, de ne pas avoir à recommencer de nouvelles évaluations. C'est un outil de suivi très important. C'est la raison pour laquelle la fédération travaille précisément sur ce sujet et produira sans doute prochainement un document de ce type. Vous pouvez aussi trouver des informations dans les livrets pédagogiques de notre revue.

Je voulais souligner également l'importance, pour les personnes d'évaluer l'efficacité de ce qu'elles ont appris en confrontation avec le quotidien dans des mises en situations réelles. Nous avons, par exemple, produit un outil permettant un entraînement à l'usage des bornes interactives du quotidien. (Tous les outils de la fédération sont disponibles et ouverts à l'extérieur).

J'en profite pour vous informer que nous organisons des formations de formateurs sur la question de l'évaluation des niveaux de langue mais aussi une rencontre inter-adhérents ouverte à l'extérieur à laquelle vos lecteurs sont invités à participer (voir conditions d'inscription au 01 42 87 02 20 ; mail : federation@orange.fr)

En 2008, vous avez publié « Créer un parcours d'apprentissage pour le niveau A1.1 », niveau qui est sanctionné par le diplôme du DILF et qui constitue les premiers acquis en français pour des publics d'origine étrangère, non ou peu francophones et qui souvent n'ont pu effectuer leur scolarité, sont non ou peu scripteurs / lecteurs y compris dans leur langue maternelle.

Quelle démarche évaluative y est envisagée ? Quels sont les points de vigilance sur la question de l'évaluation pour ces adultes qui, le plus souvent, ne sont pas habitués à la passation d'examen, n'ayant pas acquis d'habitus scolaire ou ce « métier d'élève » qu'évoque Perrenoud ?

Dans cet ouvrage, l'évaluation préconisée est la même que celle que je viens de définir, une évaluation en amont afin de connaître les attentes et les besoins (ce qui peut être différent) des publics. C'est bien en fonction des besoins exprimés et analysés et des compétences préalables mais également en fonction du contexte et des moyens dont on dispose que l'on pourra mettre en place des modules de formations ad-hoc. Les différentes étapes sont décrites dans l'ouvrage et exemplifiées par des études de cas.

Concernant la passation du DILF, lors de sa mise en place, nous étions présents dans les comités d'experts et nous avons salué la possibilité pour les publics peu lecteurs peu scripteurs et n'ayant pas fréquenté les bancs de l'école, de passer un premier examen qui corresponde à des situations de communication en immersion.

Toutefois, il existe un risque relatif à ce diplôme : le fait qu'il soit, dans le cadre du CAI (seulement puisque le DILF peut être passé en dehors), une condition pour l'obtention des titres de séjour peut poser problème dans la mesure où les formateurs risquent de focaliser sur l'entraînement à un examen davantage que sur l'organisation d'une formation

qui corresponde réellement aux situations de communications évaluées et analysées en amont.

L'objectif d'une formation pour ces publics est de leur donner les moyens pour assumer pleinement leurs rôles de citoyens autonomes, actifs et conscients, c'est ce que l'on a nommé souvent « l'alphabétisation de conscientisation » terme emprunté à Paolo Freire. Si la terminologie a changé, on peut espérer que l'esprit qui anime les formateurs aujourd'hui encore reste dans cette philosophie.

Enfin, pour terminer, vous avez dirigé un hors série de la revue *Savoirs et formation* de l'AEFTI consacré au français à visée professionnelle. Sous cet angle de visée professionnelle, comment y est envisagée la question de l'évaluation des adultes apprenants ?

Prend-elle appui sur les référentiels métiers, sur une approche linguistique où le communicatif et le pragmatique sont mis en avant, sur une approche par compétences privilégiant la notion de tâche en contexte, ou enfin sur les théories de l'action située (Clos, Barbier) et de la didactique professionnelle (Pastré) ?

Nous avons également publié un numéro de notre revue scientifique : SFRP (savoirs et formation recherches et pratiques) sur la formation à visée professionnelle. Oui, bien entendu, la formation à visée professionnelle doit s'envisager globalement mais toujours sur le même principe : analyse du contexte, visites sur le terrain, analyse des situations de communication, des codes et du vocabulaire utilisé dans le cadre professionnel. Il existe plusieurs référentiels dont par exemple celui de l'ANLCl sur les compétences clés. Il ne faut pas non plus s'enfermer dans un référentiel. Les référentiels ne sont pas des règles de conduite, ils sont surtout des outils de repère.

Nous avons conduit au sein du Groupe de recherche action, des outils pour l'émergence des compétences professionnelles, mais aussi sur le droit du travail et l'un des modules de notre boîte à outils s'intitule : communiquer au travail.



NOS FORMATIONS

L'absence ou l'insuffisance de formation est un critère de discrimination. Depuis 1971, les AEFTI fournissent des formations linguistiques, pré-qualifiantes et un accompagnement social.

La Fédération AEFTI quand à elle, fournit des outils de formations, mais également les moyens de la professionnalisation des acteurs de la formation et de l'insertion pour une formation de qualité.

Elle a organisé la formation des formateurs experts FLI et propose aujourd'hui de nombreuses formations pour les formateurs et les acteurs de l'insertion socio-professionnelle, à travers un catalogue modulable (vous pouvez vous inscrire à ces formations ou demander à ce qu'elle soit organisée dans votre structure).

Nos formations se déclinent sous 4 catégories

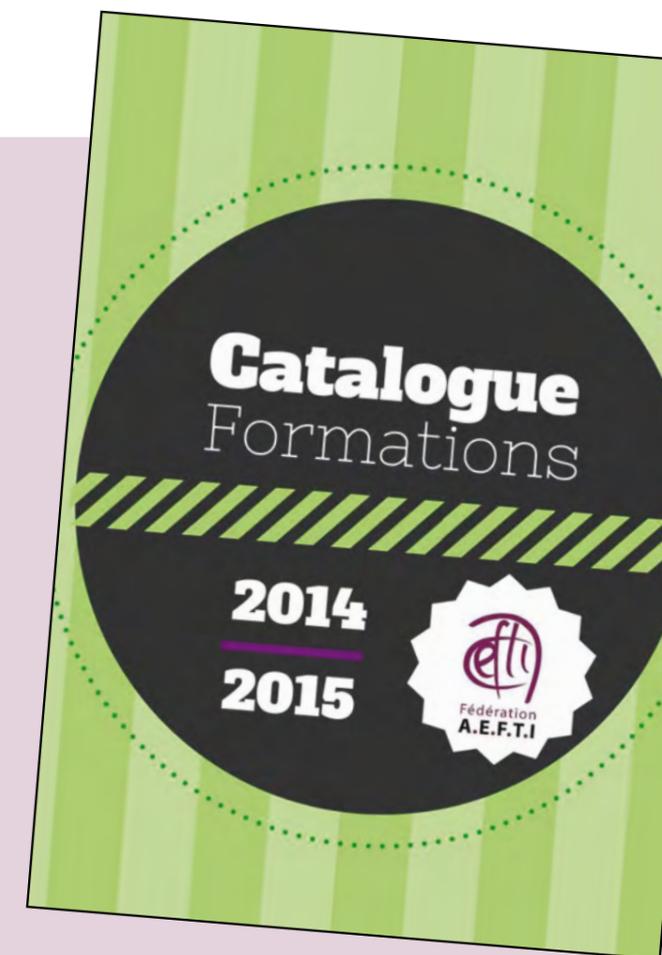
- **“ Les techniques de formation ”**
Formations à destination des formateurs
- **“ Les problématiques spécifiques des publics ”**
Formations à destination des formateurs
- **“ Optimiser sa structure ”**
Formations à destination des personnels de direction/gestion
- **“ Développement des compétences spécifiques ”**
Formations à destination des formateurs et des personnels de direction/gestion.

Si votre structure désire mettre en place une de ces formations, contactez-nous.

Si le nombre d'inscrits est suffisant, nous pourrons l'organiser pour vous !

Notre catalogue Formations est téléchargeable sur :

 <http://aefti.eu/nos-formations/>



TÉMOIGNAGE

L'ACCÈS À L'EMPLOI EST-IL POSSIBLE POUR LE PUBLIC DES CENTRES SOCIAUX ET CULTURELS INSCRITS DANS DES ACTIONS DE FORMATION LINGUISTIQUE ?



Sokhna Fall Ba

Responsable pédagogique
Programme 'Passeport pour l'Emploi'
Espace 19

01 40 37 78 85 / 06 69 65 83 04
sokhnafallba@espace19.org

Si pour les plus débutants en français (niveau A1.1), l'insertion professionnelle reste difficile, à partir du moment où les personnes ont acquis le niveau A1¹, nous pouvons les assimiler à la catégorie des Bas Niveaux de Qualification Lettrée (BNQL). D'après Javier Barcenilla et Eric Brangier 'le BNQL a donc des connaissances suffisantes pour lire, c'est-à-dire décoder un texte, mais pas pour en comprendre et utiliser le sens dans son activité professionnelle'². A partir du niveau A1 acquis, des solutions de formation préqualifiante existent et l'accès à l'emploi est envisageable.

■ Le marché de l'Emploi Non Qualifié (ENQ)

Les entreprises comme les particuliers et les collectivités ont besoin de personnels assurant des tâches opérationnelles essentielles au bon fonctionnement des services. Ces besoins se concentrent sur des fonctions d'entretien, de services à la personne et de sécurité.

Des opportunités d'emploi existent...

L'enquête de Besoins en Main d'Œuvre (BMO) 2013 de Pôle Emploi compte 280723 projets de recrutement en Ile de France. Sur une palette de près de 200 métiers en tension, les emplois peu qualifiés figurent parmi les premières places : agents d'entretien de locaux y compris ATSEM ; aides, apprentis, employés polyvalents de cuisine ; aides à domicile, aides ménagères, travailleuses familiales ; et agents de sécurité et de surveillance. Dans ces métiers, les employeurs rencontrent des difficultés à recruter.

...mais des obstacles et inconvénients majeurs sont rencontrés.

Si l'emploi peu qualifié existe et se développe, les destinataires naturels de ce type d'emploi rencontrent des obstacles pour y accéder.

■ **La « concurrence » de personnes trop qualifiées.** La montée générale du niveau de qualification en France et la crise qui touche de nombreux secteurs d'activité économiques font que les emplois non qualifiés sont convoités par des personnes surqualifiées.

■ **Une certaine précarité dans les conditions de travail et de rémunération.** Dans les métiers de l'entretien et des services à la personne, les temps partiels, les contrats à durée déterminée et les horaires morcelés sont fréquents. Concernant les conditions de rémunération, d'après l'INSEE : 'dans la région comme en France, le salaire horaire brut des contrats de travail dans les services à la personne sont le plus souvent compris entre 1 et 1.2 SMIC'³.

Cependant, selon les cas, ces emplois peuvent constituer une opportunité ou un tremplin vers d'autres secteurs et métiers.

■ Finalement un constat paradoxal sur le marché de l'emploi non qualifié

L'offre d'emploi existe et est difficilement pourvue. Les demandeurs d'emploi non qualifiés, eux, n'ont pas toutes les ressources pour aller à la rencontre de cette offre. Pour que la rencontre entre l'offre et la demande d'emploi puisse avoir lieu et aboutir à des résultats positifs, une bonne préparation et un accompagnement sont nécessaires.

■ Quels types de formation et d'accompagnement vers l'emploi pour le public des centres sociaux et culturels en formation linguistique ?

Du fait des caractéristiques du public : faible niveau de formation (niveau V ou infra), absence d'expérience professionnelle dans le pays d'origine et en France, freins sociaux, la formation et l'accompagnement vers l'emploi doivent être adaptés.

La formation pour développer les compétences clés

La formation proposée doit permettre à la fois d'améliorer les compétences communicatives et de développer l'employabilité.

Le type de formation retenu par le Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (CEDEFOP) pour les bas niveaux de qualification est la formation aux compétences clés. Les compétences clés sont les compétences autres que les compétences de base (lecture, écriture, calcul et raisonnement logique) ou techniques. Les compétences clés recouvrent au-delà de la communication, des domaines tels que la responsabilité, l'autonomie, le travail en équipe, la résolution de problèmes, apprendre à apprendre et l'aptitude à la réflexion. Les compétences clés permettent de développer l'employabilité et la capacité à s'adapter à l'évolution du monde du travail et aux changements qui peuvent survenir dans un parcours professionnel.

La formation aux compétences clés sous-tendue par une pédagogie centrée sur l'apprenant semble être la plus adaptée pour amener un public de bas niveau de formation et de qualification à évoluer dans un environnement professionnel.

L'accompagnement vers l'emploi ou la formation

Le manque d'information sur les formations existantes, les lieux et personnes ressources pour l'emploi, le financement des formations justifie une médiation pour permettre l'accès à ces ressources.

■ **Le rôle de l'accompagnateur : informer et mettre en relation les demandeurs avec les offres de formation ou d'emploi.** L'accompagnateur doit amener les demandeurs à repérer et à valoriser leurs compétences. Il connaît les dispositifs d'insertion, les ressources pour l'emploi et peut ainsi orienter efficacement le demandeur d'emploi selon ses besoins.



Le public : de qui parlons-nous ?

« Je suis à l'hôtel depuis 5 ans. Mon fils commence à avoir des problèmes de comportement. Il faut absolument que je sorte de là. L'assistante sociale m'a dit qu'il faut que je trouve un emploi pour trouver un logement. J'ai pris des cours de français pendant plusieurs années, je cherche un emploi maintenant. » nous dit Aminata K.

Augustine D. : « Je voudrais être assistante maternelle. J'ai un grand appartement et ma fille est grande. Je dois améliorer mon niveau à l'écrit pour réaliser mon projet. »

L'emploi est une préoccupation pour les personnes qui fréquentent les centres sociaux et culturels, notamment ceux qui suivent les actions de formation linguistique. Les motivations pour l'emploi sont multiples : trouver un logement, (re)trouver une activité professionnelle, se maintenir dans un emploi, obtenir la nationalité française.

¹ Cf niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Le niveau A1.1 a été créé en France en 2007 pour valider les premiers acquis en français.

² Dans 'Défis et enjeux de la qualification lettrée : analyse diagnostique de la compréhension des écrits professionnels par les opérateurs de bas niveau de qualification'

³ Dans Pages de profils, n°80, octobre 2010

■ **Un accompagnement à 2 facettes : ateliers collectifs et suivi individualisé.** Les ateliers collectifs sont des lieux de remobilisation, d'information sur les secteurs et métiers et de formation aux techniques de recherche d'emploi. Le suivi individualisé permet de définir avec le demandeur d'emploi un projet professionnel et d'accompagner sa réalisation.

■ **Encourager la qualification.** Le manque de qualification est un frein majeur à l'emploi. La qualification est de plus en plus exigée contrairement aux années 70. Les 'passerelles linguistiques' constituent une solution de formation pertinente et accessible. Ces formations du Département de Paris permettent de concilier apprentissage du français et préqualification dans des métiers en tension.

■ **Permettre le contact avec l'entreprise.** Les stages en entreprise ou le dispositif d'Evaluation en Milieu de Travail (EMT) de Pôle Emploi permettent de découvrir l'entreprise. L'immersion en entreprise permet de se confronter à la réalité du monde du travail avec ses difficultés et de ne plus simplement se le représenter. Cette expérience permet au demandeur d'emploi de valider ou d'amender son projet professionnel.

CONCLUSION

Grâce aux perspectives d'emploi dans le domaine des emplois peu qualifiés et aux possibilités de formation préqualifiante, nous pouvons affirmer que l'accès à l'emploi est possible pour le public des centres sociaux et culturels en formation linguistique. A partir du stade où les bases en français, en lecture et en écriture (niveau A1 acquis) sont en place, un véritable parcours vers l'emploi peut être enclenché.

Les Ateliers de français à Visée Professionnelle (AVP) et les passerelles linguistiques sont des étapes du parcours vers l'emploi. Si plusieurs organismes de formation prennent en charge les passerelles, les AVP ne sont pas suffisamment développés par des structures clairement identifiées.

L'emploi étant une préoccupation pour une partie du public des centres sociaux et culturels, il est peut être nécessaire que les activités des centres sociaux et culturels évoluent pour intégrer cette réalité.

NB : cet article est paru dans la lettre d'information d'Espace Bénévolat : http://www.programmealphab.org/sites/default/files/Avril-2014_Lettre_Information_ProgrammeAlphaB_3.pdf

un grand merci

pour ses illustrations dans cette revue



Retrouvez-le également sur Facebook : les délires d'Olive

Les délires d'Olive
www.lesdeliresdolive.com



zamza



quinzemais



laby



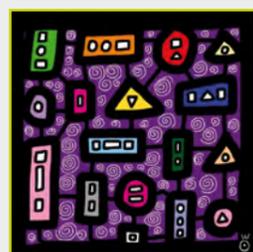
dizuijuin



helios



connex



quinzjuin



alis



SOUTIEN DU CONSEIL RÉGIONAL D'ÎLE DE FRANCE AU FINANCEMENT DE DEUX PROJETS DE LA FÉDÉRATION AEFTI

Le Conseil Régional d'Île-de-France soutient financièrement deux des prochains projets de la Fédération AEFTI.

1^{er} projet soutenu Outiller les acteurs de la formation et de l'insertion

Le Groupe de Recherche-Action Formation (GRAF) de la Fédération AEFTI a créé 4 outils de formation participatifs et interactifs destinés à améliorer le contenu des formations linguistiques, sociales et professionnelles de publics adultes peu ou pas scolarisés antérieurement.

Il s'agit de « La boîte à outils pour l'écrit », du « Curriculalbumvitae », du « Droit en jeu » et du logiciel « Borne Facil' » (retrouver la présentation de nos outils sur notre site internet : <http://aefti.eu/nos-outils/>).

Nous proposerons de fournir aux professionnels et bénévoles de structures qui travaillent avec les publics cibles, un apport technique en termes de conseils et un kit (mallette, classeurs, clé USB...) reprenant nos 4 outils de formation.

Ce projet visera un ensemble de 50 structures partenaires des AEFTI au niveau national. En Île-de-France, il s'agira de 20 structures caritatives ou de régies de quartiers luttant contre l'exclusion. Proposer votre candidature pour bénéficier de cette opération : federation@aefti.eu

2^{ème} projet soutenu Professionnalisation des acteurs pour l'enseignement langue-cultures pour nouveaux arrivants hautement qualifiés

L'ÉVALUATION DANS LA FORMATION, SENS, UTILITÉ ET AVANCÉES



Dans ce dossier, Thérèse Levené analyse la fonction de l'évaluation, celle qui s'exerce sur le « professionnel de la relation », évalué individuellement dans un rôle qui implique particulièrement les autres dans une action complexe. De fait, elle interroge le sens même de l'évaluation telle qu'elle s'exerce le plus souvent (quantitative et individuelle) et qui met en concurrence les salariés. Les enjeux inhérents à l'évaluation sont tels qu'ils faussent certainement les critères et les outils de référence. La recherche action serait-elle une alternative ?

Comme pour répondre au premier article, Wajih Smaili de l'université Libanaise, donne à voir les outils d'évaluation en Français sur Objectifs Spécifiques qui permettraient d'évaluer les compétences des enseignants du primaire au Liban. Ces outils sont construits de manière très formelle, sur la base du Cadre Européen Commun de Référence.

Alain Kisena Nkuzi de l'Institut Supérieur Pédagogique de Kamituga (R D Congo) étudie quant à lui le taux de congruence entre les objectifs pédagogiques et l'évaluation des enseignants.

Les compétences des enseignants sont interrogées, les outils d'évaluation doivent-ils être formels, peuvent-ils adopter d'autres formes ?

Léa Bouaroua explique que les cours en ligne impliquent une autre forme de formation et par là même une approche participative des évaluations pédagogiques.

Florent Celle, enseignant au lycée franco-bolivien Alcide d'Orbigny, aborde la possibilité d'une approche ludique de l'évaluation.

Enfin, Benjamin Henaire évoque la construction d'un portfolio FLI, un outil qui nous semble pertinent dans le suivi des parcours des apprenants dans la mesure où la notion de progression dans l'apprentissage nous semble préférable à celle de niveau.

Sophie Etienne

L'ÉVALUATION : VERS UNE RECONNAISSANCE DU TRAVAIL

A l'issue d'un travail l'évaluation passe en général pour une opération allant de soi puisqu'elle offre un retour en termes d'utilité et de qualité à celui qui l'effectue.

« Tel un miroir », l'évaluation renverrait aux acteurs « une information étayée sur les effets de leurs actions pour qu'ils trouvent eux-mêmes les remédiations nécessaires » (Claude Thélot 1998, cité par Pons, 2011). En créant « un espace commun de communication réciproque entre les différents acteurs du système éducatif », l'évaluation les amènerait à construire un sens commun et agit comme un outil de formation et de professionnalisation (Demailly, 1999, *ibid.*). « L'évaluation sert non seulement à mesurer la satisfaction des usagers mais aussi et surtout à mettre en forme des savoirs » (Dutercq, 2000, *ibid.*) sur le travail en général, le système éducatif en particulier. Enfin l'évaluation serait instrument de régulation au sens où elle assurerait le fonctionnement régulier d'une organisation en garantissant le respect « des règles du jeu social » (Maroy, 2006, *ibid.*).

Les caractéristiques de l'évaluation, ses vertus même devraient en faire une pratique plébiscitée par tous les acteurs de la vie professionnelle. Pour autant l'évaluation est source de controverses, controverses portant sur ses finalités et ses méthodes.

Si l'évaluation concourt à une forme de reconnaissance de toute activité, sa mise en œuvre est complexe eu égard à la difficulté de prendre en compte les activités réelles mises en œuvre dans toute forme de travail, qu'il s'agisse d'un travail de production de biens matériels ou d'une activité de formation. La première partie de l'article propose, à l'appui essentiellement des travaux de Dejours (2003), une approche du « réel du travail », plus précisément des contradictions inhérentes au travail et donc des obstacles à son évaluation. En seconde partie on s'intéressera plus particulièrement aux activités de service et aux pratiques d'évaluation qu'elles connaissent : l'évaluation des performances ou l'évaluation des compétences concourent-elles à une reconnaissance du travail effectif ? Les limites ou paradoxes de l'évaluation par les performances ou les compétences peuvent-elles être dépassées par les démarches qualitatifs apparemment plus adaptées au contenu même du travail ?

La reconnaissance du travail répondant à un réel besoin, comment envisager une démarche d'évaluation prenant en compte les obstacles liés à l'observation du travail et à sa transformation ? Les outils de la recherche et en particulier de la recherche action offre des perspectives pour la conduite d'une évaluation, ce sera l'objet de la troisième partie.



Thérèse Levené

Maître de conférences en sciences de l'éducation
Laboratoire CIREL-Trigone - Université de Lille 1

Prendre la mesure des contradictions inhérentes au travail, c'est reconnaître le caractère vivant du travail. Il n'existe pas de travail d'exécution, affirme Dejours (*ibid.*), car « de fait il apparaît toujours un décalage entre le prescrit et la réalité concrète ». Travailler c'est combler l'écart entre le prescrit et l'effectif, autant le prescrit est connu autant l'effectif ne se donne pas facilement à voir.

Si travailler c'est s'écarter des prescriptions, alors l'infraction fait partie du travail bien fait poursuit Dejours, en effet travailler c'est chercher les « ajustements des prescriptions ». Il s'agit de faire preuve d'ingéniosité, de trouver des astuces. Les ficelles du métier sont par définition des procédés cachés qui relèvent de la ruse, n'étant pas « conformes » elles doivent demeurer « clandestines » à l'abri de la hiérarchie ou des collègues. Pour autant elles contribuent à marquer le « style individuel » (Clot & Faïta, 2000). Le travail ne peut donc s'appréhender comme une chose ou un objet séparé de celui qui le réalise.

Ce style est à la fois l'empreinte et la marge de manoeuvre du travailleur, il est son savoir-faire. Taylor s'employant à rationaliser le travail, c'est à dire à venir à bout de la « flânerie systématique » des ouvriers, pour reprendre ses termes, prétendait que tant que les ouvriers conserveraient l'autonomie du savoir-faire, les temps morts demeureraient incontrôlables. Il élaborait sa science du travail sur la séparation du savoir et du faire, de la conception des méthodes et leur exécution.

Cette habileté professionnelle, souligne Dejours repose également sur « une connaissance corporelle du processus de travail » (2003, p.21). Les acquisitions, les expériences sont « incorporées » dès le plus jeune âge, elles fondent

l'habitus (Bourdieu, 2000). L'habitus forme les conduites ordinaires, il les rend « naturelles », « automatiques ». La connaissance par corps ne concerne pas seulement les travailleurs manuels, elle a une fonction dans toutes les tâches intellectuelles : donner un cours mobilise des capacités intellectuelles et corporelles, la gestuelle ou le regard assurent la présence et l'autorité d'un enseignant. Les mots pour décrire les savoir-faire clandestins et cette connaissance du travail « intime » manquent inévitablement. « Le déficit sémiotique » n'est pas seul en cause, remarque Dejours (2003). Les pratiques langagières de métier ne sont pas celles des gestionnaires ou des économistes. Ne valent que les descriptions savantes des dominants (du capital et de ceux qui le servent : ingénieurs, théoriciens ou politiques) qui disqualifient le savoir du travail.

Enfin le produit final du processus de travail est un produit collectif, le travail s'inscrit dans des collectifs, que constituent les ouvriers d'un atelier, les agents administratifs d'une agence de service public de l'emploi ou encore les chercheurs d'un laboratoire, groupes de production de biens matériels, de services ou de savoirs. Or l'évaluation ignore la dimension collective du travail que ce soit à France Télécom ou à l'université. L'évaluation individuelle met en concurrence les salariés et vient à bout des solidarités.

Enfin une contrainte nouvelle pèse sur le travailleur : la valorisation de son travail. C'est au travailleur de donner à voir la valeur de son travail individuel. Les procédures d'évaluation prennent une place de plus en plus importante dans les activités de travail puisqu'il incombe au salarié lui-même de s'auto évaluer en fonction d'une grille qui lui est imposée, l'évaluateur n'a plus qu'à contrôler la fiche renseignée. Dans les activités de recherche la valorisation du travail prend un temps important aujourd'hui. Cette « mise en scène » du travail (Dejours, ibid.) consiste à faire impression sur l'évaluateur et conduit à des effets qui desservent la créativité et découragent l'innovation. L'indicateur principal retenu pour l'évaluation scientifique d'un chercheur est le nombre d'articles publiés ou le nombre de citations de tel article dans tel autre dans des revues classées. Le risque majeur, en sciences humaines en particulier, est la diffusion et la reconnaissance d'un « savoir standardisé et figé, un savoir officiel, orientant recrutement, promotion, mobilité et choix budgétaires, tandis que les travaux originaux ne se pliant pas nécessairement aux règles imposées ne pourront plus être publiés si ce n'est dans des revues off qui auront eu la chance, peut-être, de survivre » (Blay, 2009).

Les activités de service ou activités immatérielles relèvent de registres particulièrement invisibles parce que relationnels, voire intersubjectifs (Dejours, 2003), comme le commerce, la police, les services publics tels la caisse d'allocations familiales, la sécurité sociale mais aussi le travail social, la santé, l'enseignement, la formation. Comment évaluer l'activité de travail de ces professionnels de la relation ?

Les performances rendent-elles compte du travail effectué ?

Le nombre d'interpellations est l'indicateur retenu pour attester de l'efficacité de la police, dans d'autres administrations ce sera le nombre de dossiers traités. En travail social ou en formation, « la solution adoptée consiste [...] à recourir à une évaluation indirecte, fondée sur une logique de dérivation », note Frégné (2013) : du taux d'insertion seront déduites et l'efficacité de la réponse apportée par l'organisme de formation et l'efficacité des formateurs et des chargés de mission. De même les performances des élèves viennent dire l'efficacité de l'enseignement et dans certains pays (comme les États-Unis ou la Grande Bretagne) des établissements scolaires et des enseignants (Mons, 2009).

L'évaluation des performances risque de produire des contre performances : interpellations de jeunes fêtards bruyants plutôt que poursuite de trafiquants de drogue dangereux, dossiers complexes mis de côté ou laissés au collègue, entraînement des élèves aux tests et réduction des curricula pour obtenir un bon classement (Mons, ibid.). L'évaluation des compétences serait-elle le moyen d'approcher le travail effectif, c'est à dire d'apporter la connaissance subjective et corporelle du travail ou du métier pour reprendre les termes de Dejours (2003) ?

L'introduction et la diffusion de la notion de compétences dans le système éducatif français, contribuent à assurer « la mise en équivalence pratique de la production scolaire et des ressources humaines utilisées dans l'appareil de production » (Laval, Vergne, Clément & Dreux, 2011). L'éducation et la formation doivent répondre aux besoins de « l'économie de la connaissance ». La connaissance est de plus en plus davantage recherchée pour son efficacité et sa valeur économique, que pour sa valeur de vérité (Beslile, 2011); elle devient simple support de savoir-faire considérés comme les seules justifications et finalités de l'action pédagogique (Laval, Vergne, Clément & Dreux, ibid.). « Les critères pour apprécier la connaissance changent ainsi que les attentes concernant le rôle des écoles et des universités dans la transmission des connaissances et le développement des connaissances » (Bélisle, ibid.). Elle promet l'ouverture de l'école sur la société, en promouvant l'entreprise en modèle.

Le socle commun de compétences réorganise le système d'enseignement et de formation définissant ainsi ce que la société est en droit d'attendre de son école (Laval, Vergne, Clément & Dreux, ibid), de son université et de la formation introduisant ainsi la « redevabilité » (Mons, 2009) des écoles et des lieux de formation et justifiant le développement massif de l'évaluation.

Si l'on considère avec Bosman et Al (2000), cité par Hirtt (2009), qu'une compétence est « une réponse originale et efficace face à une situation ou une catégorie de situations, nécessitant la mobilisation, l'intégration d'un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être... », comment évaluer les compétences des élèves, des étudiants ou des actifs en

formation continue en dehors des situations de travail dans lesquelles les compétences se réalisent ? De nouveau c'est la connaissance du travail qui est posée. Identifier et apprécier les compétences isolément du travail « dérive inévitablement vers l'évaluation de la personne » (Dejours, 2003).

Les démarches qualité apparemment plus adaptées aux activités de service et aux activités moins prescrites que sont celles relevant du travail social ou de la formation s'inscrivent-elles davantage dans la reconnaissance du travail effectif ? La qualité apporte-t-elle une meilleure lisibilité du travail et son évaluation est-elle plus aisée que l'évaluation des performances ou des compétences ?

La qualité est une manière d'être, une caractéristique. Cette approche ontologique est empruntée à Aristote, dans ce sens, il s'agit d'une caractéristique qui donne identité à une personne ou à une chose. La qualité peut être appelée état ou disposition (Mispelblom-Beyer, 1999). La qualité, dans l'expression « de qualité » à propos d'une personne, d'un produit, est un jugement de valeurs où « l'homme et le produit se situent tout en haut d'une échelle de valeurs communément admise » (Mispelblom-Beyer, ibid.). Dire d'un produit qu'il est de plus ou moins bonne qualité, relève du registre de « la morale, du jugement social ou de la distinction où plusieurs conceptions de la qualité s'affrontent ». En même temps, poursuit Mispelblom-Beyer, ce jugement se veut universel, « il n'emploie d'ailleurs pas les mots bonne ou mauvaise, il dit de qualité tout court ». Il juge donc à l'aune d'une valeur qui passe pour universelle. Il y aurait un « idéal dominant de qualité ». La qualité est aussi une valeur distinctive, elle comporte alors une connotation appréciative : « elle désigne la valeur, les mérites, la perfection de quelque chose ou de quelqu'un » (Mispelblom-Beyer, ibid.). Qu'est-ce qu'une démarche qualité ?

On doit à Taylor les bases d'une formalisation rationnelle des interventions sur la qualité dans sa volonté de mettre en place une organisation scientifique du travail. La séparation entre la conception et l'exécution du travail crée l'une des conditions fondamentales de l'apparition de problèmes en matière de qualité. La qualité (la vérification et l'inspection de la qualité du produit) va peu à peu se constituer comme spécialisation d'ingénieurs conseils, par le développement de missions spécialisées dans le contrôle de la qualité séparées de la production (Mispelblom-Beyer, ibid.). Les entreprises BELL (industrie du téléphone) aux États-Unis inventèrent dans les années 1920 la notion d'assurance qualité. Ce secteur hautement stratégique pour les communications nationales et internationales devait satisfaire les exigences de clients puissants : l'armée et les entreprises (Mispelblom-Beyer, ibid).

La démarche qualité va s'étendre à l'organisation du travail, notamment offrant des débouchés à certaines branches de la psychologie ou de la sociologie du travail. Elle deviendra un enjeu de société jusqu'à devenir « qualité totale ». Dans les années 70, les démarches dites de qualité totale se

veulent une réponse absolue à la totalité des besoins des clients, de l'entreprise et de ses partenaires (Mispelblom-Beyer, ibid). L'évolution des moyens de travail et l'apparition de l'organisation « moderne » du travail incarnée par Toyota concourent à faire de la qualité un enjeu de société. Le management participatif avec notamment la mise en place des cercles de qualité importés du Japon devaient contribuer à un meilleur climat social à l'intérieur des entreprises. Ces espaces feront finalement peur aux dirigeants d'entreprises français et les syndicats en dénonceront les limites ou les pièges.

La crise économique et le chômage structurel vont changer les rapports de force au sein des entreprises et durcir la concurrence entre entreprises. La qualité va céder le pas aux procédures de standardisation et de normalisation visant l'obtention de certifications ou de labels. Si ces procédures obligeant à formaliser des manières de travailler voire à changer des habitudes de travail peuvent apporter de nouvelles connaissances sur le travail, on a cependant vu plus haut que les salariés sont peu préparés à la formalisation de leur activité et n'ont pas toujours intérêt à dévoiler leurs savoir-faire. Enfin les normes définies par des certificateurs externes sont autant de nouvelles prescriptions à respecter qui alourdissent la charge de travail et demeurent toujours aussi éloignés des réalités du travail.

L'introduction du critère de qualité donne rarement à voir le travail effectif dans la mesure où la qualité signifie essentiellement respect de procédures et de normes visant à un classement des objets ou services. Les démarches qualité mettent les entreprises mais aussi les services de soins et de formation ou encore les laboratoires de recherche en concurrence et donc leurs agents, sommés d'œuvrer au respect de la qualité... non définie, en se référant aux bonnes pratiques pas davantage identifiées. Faut-il renoncer à l'évaluation ? Faut-il en conclure que le travail soit à jamais insaisissable ?

L'enjeu de l'évaluation est double : il est connaissance et reconnaissance du travail. Connaissance au sens scientifique du terme, l'évaluation apporte des savoirs sur le travail et, reconnaissance au sens symbolique, c'est à dire gratitude qui concourt à la construction de l'identité de celui qui produit. Il est possible d'avoir accès à la connaissance du travail, mais il faut en passer pour cela par la « subjectivité des travailleurs », défend Dejours (Ibid.). Ce détour est lourd de conséquences méthodologiques que la recherche-action est susceptible de prendre en compte.

Puisque le travail, comme toutes pratiques sociales, ne se donne pas aisément à voir, se dérobe à l'observation directe, seule une démarche de recherche apparaît adéquate à une démarche d'évaluation. Mais il ne s'agit pas de recourir au service de chercheurs experts qui parce qu'ils ne seraient pas impliqués dans l'activité et qu'ils seraient formés à l'analyse des situations de travail parviendraient à en dévoiler les secrets. Considérant que la connaissance du travail passe par la prise en compte de

sa subjectivité, les travailleurs doivent être associés à la démarche d'évaluation. La recherche action apparaît alors adéquate à l'évaluation du travail puisqu'elle suppose le dépassement dialectique de la recherche et de l'action et prend appui sur l'analyse stratégique (Demunter, 1994). Voyons en quoi elle offre les conditions d'une évaluation formative et impliquée conduisant au changement.

L'évaluation consiste à déterminer la valeur d'une activité, d'un service, et à porter un jugement en termes d'efficacité, de pertinence, de qualité, etc.

En quoi la recherche action permettrait de résoudre les obstacles à la connaissance objective du travail et créer les conditions de son amélioration ou de sa transformation ?

Trois raisons essentielles soutiennent le recours à une démarche de recherche action.

La première est le caractère vivant, instable et innatendu du travail. On admet généralement que l'évaluation exige la mise en oeuvre de trois opérations essentielles : la constitution d'un référent, la constitution d'un référé et la formulation du jugement de valeur après confrontation du référé au référent. Le référent consiste en un point de repère auquel on va rapporter les faits observés. Afin de disposer d'un point de référence il y a lieu non seulement d'identifier les objectifs et de les rendre opérationnels mais aussi de retenir les critères à partir desquels il sera possible de porter un jugement. Le référé est constitué de toutes les informations utiles à l'objet évalué. Cette production d'informations est au coeur de la recherche et suppose l'opérationnalisation des objectifs, énoncés en hypothèse de recherche et d'action dans le cas d'une recherche action (Verspieren, 1990; Demunter, 1994,) de manière à obtenir des indices de vérification; l'observation et le recueil de données au moyen des techniques appropriées (observation des pratiques, consultation de documents, entretiens, questionnaires); le traitement des données et enfin, le feed back ou diagnostic qui débouche sur des formulations de solutions possibles par les différents acteurs.

Si le référent et le référé sont conçus comme deux opérations séparées dans le temps, la première ayant été construite en début de processus, le caractère vivant du travail, de l'éducation ou de la formation implique de reconnaître que les objectifs sont « le produit d'un processus d'élaboration au sein duquel se joue un rapport de force entre agents sociaux aux intérêts divergents, voire contradictoires » (Demunter, ibid.) et d'admettre qu'ils sont le résultat d'un compromis instable et dans le même temps de tenir compte du fait que les acteurs eux-mêmes les réinterprètent constamment et « usent des marges de manoeuvre dont ils disposent grâce aux contradictions internes inhérentes à toute action et à tout dispositif » (Demunter, ibid.). On l'aura compris, lorsque l'évaluation est intégrée au processus de recherche, le référent et le référé sont construits par les chercheurs et les acteurs de terrain.

La seconde raison qui justifie de faire appel à la recherche action est celle de la recherche de l'objectivité du jugement. L'objectivité du jugement serait garantie, pense-t-on couramment, par l'extériorité de l'évaluateur. Si l'évaluateur est impliqué, il risque d'être « juge et partie », l'évaluation externe éviterait ainsi le risque d'autojustification. Ces risques sont à considérer si le jugement est suivi d'une sanction. Mais si le but est d'améliorer le dispositif, l'argument ne tient plus : qui mieux que les praticiens sont en mesure de procéder à ces améliorations ? Pour ce faire il est nécessaire qu'ils puissent faire état, sans risque de sanction, des dysfonctionnements et que des possibilités d'amélioration soient envisageables. Etre impliqué ne veut pas dire vouloir se justifier à tout prix, ou alors aucun changement n'est envisageable. Etre impliqué suppose être capable de distanciation critique, la recherche action prévoit l'implication du praticien dans la recherche.

Si le risque de l'autojustification est à craindre, il ne doit pas masquer le risque de l'hétérojustification : un jugement partisan de l'évaluateur externe. Le recours à une recherche action apparaît en mesure de dépasser ces risques : le chercheur est impliqué dans l'action. Ce « climat de confiance est propice à la découverte scientifique car il libère l'expression » (Demunter, ibid.) Dans ces conditions, on pourrait même soutenir la thèse selon laquelle l'évaluation impliquée garantit davantage d'objectivité lorsqu'elle est bien faite car le chercheur précise toujours le lieu d'où il parle et, jouant plusieurs rôles (chercheur-évaluateur et praticien le temps de la recherche action), il est à même de prendre en compte la totalité des aspects de la situation. Quant au praticien, impliqué dans le processus d'évaluation, se formant à la distanciation critique, il est à même de rappeler, si nécessaire, au chercheur que sa parole doit lui revenir.

La troisième raison en faveur du recours à la recherche action pour la conduite d'une évaluation est la nécessaire référence aux valeurs des différents acteurs.

Qui dit action et transformation de la réalité dit nécessairement choix entre des valeurs qui parfois sont tout à fait contradictoires. La méthode de recherche devra donc intégrer ce paramètre. Le choix des indicateurs pour mesurer l'atteinte des objectifs, de même que le choix des critères d'évaluation ne manqueront pas de dévoiler des attentes, des conceptions divergentes voire contradictoires. Elles ne pourront, dans le cadre d'une évaluation intégrée à un processus de recherche action, rester à l'état d'implicite.

« L'objectif essentiel de la recherche action de type stratégique pourrait être d'associer les hommes qui font l'histoire à la connaissance de leur histoire ». On pourrait paraphraser cette citation de M-R. Verspieren (1990) en avançant que l'objectif de la recherche action au service de l'évaluation serait d'associer les travailleurs ou salariés qui produisent des biens matériels ou des services à la connaissance de leur travail et, poursuivre avec Verhaegen (1974, cité par Verspieren ibid.), « afin qu'ils comprennent ce qui est en jeu dans les événements qu'ils vivent et dans

les actes qu'ils posent, et qu'ils agissent en fonction de cette connaissance permanente du présent ».

L'évaluation dans ce sens devient un projet éminemment politique. Peut-il en être autrement ? Les règles de méthode de la recherche action peuvent apparaître exigeantes voire dangereuses pour des organisations du travail basées sur une importante division du travail et sur un contrôle des exécutants. La nécessaire clarification des objectifs ou le choix de critères d'évaluation mettent en évidence des conceptions et des attentes contradictoires que les acteurs ne sont parfois pas prêts à dépasser (Levené & Verspieren, 2006).

Considérant les contradictions inhérentes au travail et en particulier sa dimension subjective, les obstacles liés à son évaluation, c'est à dire à sa connaissance dans le but d'en améliorer les conditions et les résultats, semblent insurmontables. Intégrer l'évaluation à une démarche recherche action apparaît comme un moyen de dépasser ces obstacles. Elle suppose l'implication des acteurs de terrain et la coopération de chercheurs dans un processus d'élucidation des objectifs, de choix d'indicateurs pour apprécier leur réalisation à l'aune de critères définis. Processus engageant, coûteux sans nul doute en énergie humaine mais moins onéreux que nombre d'audits laissant souvent les salariés sur leur faim. La (re)connaissance du travail est à ce prix.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bélisle C.** (dir). 2011. Lire dans un monde numérique. *Villeurbanne. Presses de l'Enssib*
- Blay M.** 2009. L'évaluation par indicateurs dans la vie scientifique : choix politique et fin de la connaissance. In Cités. *L'idéologie de l'évaluation, la grande imposture. n°37*
- Bosman, C., Gérard, F. & Roegiers, X.,** 2000. Quel Avenir Pour Les Compétences ? *Bruxelles. De Boeck Université*
- Bourdieu P.** 2000. Esquisse d'une théorie de la pratique. Paris. Editions du seuil
- Clot Y. Faïta D.** 2000. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. in *Travailler n° 4*
- Dejours C.** 2003. L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation. Paris. INRA éditions
- Demunter P.** 1994. Recherche-action de type stratégique et évaluation des actions et dispositifs de formation. In *Les Cahiers d'études du CUEEP. n°26*
- Demunter P. et Demunter C.** 1998. Espace-emploi-femmes. *Evaluation du programme NOW du CIDF (1995-1998). Laboratoire Trigone- CUEEP- Université Lille 1. Document non publié*
- Frégné C.** 2013. Les Impensés de la mesure. Évaluer les parcours de formation et d'insertion. *EPU*
- Hirtt N.** 2009. L'approche par compétences : une mystification pédagogique. In *L'école démocratique, n°39*
- Laval C., Vergne F., Clément P. & Dreux G.** 2011-2012. La nouvelle école capitaliste. *Paris. La Découverte.*
- Levené T. Verspieren M-R.** 2006. Évaluer une expérience de recherche-action de type stratégique à l'aune du projet institutionnel : quels enseignements pour la transformation sociale ? in *Crezé F & Liu M. La Recherche-action et les transformations sociales. Paris. L'Harmattan*
- Mispelblom-Beyer F.** 1999. Au-delà de la qualité. Démarches qualité, conditions de travail et politiques du bonheur. *Paris. La Découverte et Syros*
- Mons N.** 2009. Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. In *Revue française de pédagogie, n°169*
- Pons X.** 2011. L'évaluation des politiques éducatives. *Paris. PUF.*
- Verspieren M-R.** 1990. Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation. *Coédition Contradictions /L'Harmattan*



DES OUTILS D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN LANGUE FRANÇAISE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE



Wajiha Smaili

Université Libanaise - Faculté de pédagogie
wsmaili@cnam.fr

Mots-clés : Evaluation en langue, FOS, dispositif de formation, tâche, compétence.

Résumé : Dans cet article, nous présentons des outils d'évaluation préparés dans le cadre d'un module de formation pour enseigner la langue française à des enseignants de mathématiques, sciences et français au primaire à l'université libanaise, faculté de pédagogie. Les outils et instruments existants pour évaluer les compétences en langue de nos étudiants tel que les examens du DELF/DALF sont inadaptés à notre dispositif, le programme de formation étant préparé en se basant sur un référentiel conçu pour les besoins spécifiques langagiers des enseignants, il était nécessaire d'adopter une évaluation qui tient compte des compétences professionnelles de notre public. Pour préparer les outils en question, nous sommes partis des tâches fixées dans le programme, nous avons déterminé les composantes langagières : pragmatique, linguistique et sociolinguistique de chacune, préparé des activités, des critères et des éléments observables ainsi qu'un barème.

■ Contexte du projet

Au Liban le français a le statut de langue seconde, il est enseigné dès l'école maternelle en parallèle avec la langue maternelle dans plus de la moitié des institutions scolaires, il est aussi la langue d'enseignement des disciplines scientifiques (mathématiques, sciences de la vie, physique et chimie) dans le primaire, le collège et le lycée.

Dans ce contexte, le bilinguisme instauré à l'entrée de l'école réussit parfaitement à former des enfants bilingues quand les enseignants sont capables d'utiliser la langue française dans leurs pratiques langagières professionnelles.

Cependant, beaucoup d'enseignants utilisent l'arabe comme langue d'enseignement au lieu du français alors que les manuels et les examens sont en français. Ces pratiques langagières affectent la qualité de l'enseignement : les élèves par faute de compréhension des consignes, échouent aux examens officiels. Parfois, cet échec est dû au manque d'outils linguistiques pour s'exprimer et comprendre les consignes et les énoncés.

La faculté de pédagogie de l'université libanaise est la première institution du pays pour assurer des formations initiales et continues aux maîtres des écoles. Alertés par le problème du niveau en langue des enseignants, les responsables ont introduit dans le cursus des formations un module de français. Ce module vise à compléter la formation linguistique pour amener les apprenants (étudiants ou enseignants en exercice) à maîtriser la langue française utilisée pour enseigner.

Dans ce cadre, un programme et un contenu ont été préparés pour ce module. La préparation s'est basée sur une analyse des besoins langagiers des apprenants. Les tâches langagières à utiliser par le public en question ont été répertoriées, ce qui a permis de constituer un référentiel de formation. Ce référentiel a servi de base pour concevoir des unités didactiques sur objectifs spécifiques pour développer les compétences langagières nécessaires dans la formation universitaire comme celles importantes pour l'exercice de la profession de l'enseignement (Smali : 2012).

Suite à l'application des contenus préparés du module, la question de l'évaluation des acquis s'est imposée. Il n'existe pas d'outils d'évaluation adaptés au programme en question, ceux-ci sont à concevoir. C'est le travail mené, sujet de cette étude.

Notre travail s'appuie sur un cadre conceptuel et référentiel d'où il tire ses principes et les démarches de sa conception.

■ Cadre conceptuel

Une évaluation des acquis des apprenants dans une discipline donnée part toujours d'une conception de la discipline et des méthodologies d'enseignement/apprentissage adoptées. De nos jours, le langage est considéré comme un outil de communication en référence à des comportements d'échanges observables entre divers intervenants (Hymes : 1972), c'est un moyen de communication permettant de véhiculer des idées et d'interagir avec les autres. Dans cette perspective, la didactique des langues vise en priorité le développement de la communication qui met l'accent dans l'enseignement sur les situations authentiques de communication en développant les habilités linguistiques dans un contexte socioculturel (Lussier. 1992).

Une référence de base est incontournable actuellement en didactique et en évaluation des langues, c'est le cadre européen commun de référence (CECR, Conseil de l'Europe : 2000) qui définit six niveaux de compétences en langues (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Le CECR adopte les recherches des linguistes Canale et Swaine (1981) ainsi que celles de Bachman (1990) et propose pour l'enseignement un modèle dit « actionnel », La perspective actionnelle considère l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Une tâche est définie par le CECR comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'il s'est fixé ».

Notre programme de formation se situe dans ce cadre méthodologique, il se base aussi sur le domaine de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS) qui « est une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage : l'objectif de la formation linguistique est l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelle ou académique » (Cuq : 2003).

Préparer une formation et évaluer dans une perspective FOS « consiste à procéder à l'analyse des besoins langagiers des apprenants, c'est-à-dire à recenser les situations de communications cibles et les discours qu'elles comportent en collectant des données langagières authentiques, sélectionnées, traitées et transformées en support de formation linguistique » (Cuq : 2003). Ainsi la préparation aboutit à un programme sur mesure qui fixe des objectifs d'apprentissage très précis et des délais de mise en œuvre limités (Mangiante et Parpette : 2004). L'évaluation dans une telle formation suit la même logique, elle va cibler les objectifs spécifiques du programme.

Nos cours ont préparé les étudiants de niveau B1 (CECR) à réaliser des tâches dans des situations de communication liés à leurs besoins langagiers dans le cadre de leur

formation ou dans des situations professionnelles d'enseignants.

■ Programme du français sur objectifs spécifiques et problématiques de l'évaluation

Suite à l'analyse des besoins langagiers de nos étudiants, nous avons constaté que la priorité est à accorder à l'utilisation du français dans le cadre des activités de l'étudiant au cours de sa formation à l'université et celles de sa profession comme enseignant à l'école. Le tableau 1 présente les principaux objectifs déterminés pour notre module de formation :

Objectifs liés aux activités de la profession d'enseignants	Objectifs liés à la formation à l'université
<ul style="list-style-type: none"> Préparer une leçon (lecture/ math./sciences). Animer un cours (sciences, mathématiques, français) Présenter aux élèves une expérience au laboratoire. Présenter un livre aux enfants pour motiver à lire. Conter / raconter aux élèves. Rédiger un compte rendu suite à une visite lors d'une sortie scolaire. Participer aux réunions à l'école (réunion de coordination, conseil de classe). Animer une réunion avec les parents d'élèves. Rédiger une fiche pédagogique d'une leçon. 	<ul style="list-style-type: none"> Suivre un cours et prendre notes. Préparer et présenter un exposé oral. Rédiger ou présenter oralement un compte rendu d'une visite à l'école. Rendre compte à l'oral d'un projet réalisé ou d'une séance animée lors du stage. Rédiger une synthèse de documents. Rédiger un rapport d'observation de classe. Rédiger un rapport de stage. Participer à un entretien d'embauche...

Lors de la première application de ce programme de français sur objectifs spécifiques, la question de l'évaluation des acquis s'est imposée. Il n'existe pas d'outils d'évaluation adaptés à notre dispositif. Dans un premier temps, une évaluation suivant les modalités des examens de certification DELF/DALF a été appliquée, elle avait l'avantage de mettre à notre portée des outils et instruments d'évaluation bien précis (critères, modalités, barème). Cependant, l'inconvénient d'une telle modalité est qu'elle ne s'articule pas convenablement avec le contenu enseigné et les compétences et savoir-faire du domaine professionnel de nos apprenants. En présentant les tâches langagières de notre programme en face de celles du DELF, le tableau 2 illustre cette inadéquation :

Tâches langagières de notre dispositif	Tâches langagières des épreuves du DELF
<ul style="list-style-type: none"> Préparer une leçon (lecture/ math./sciences). PE Animer un cours (sciences, mathématiques, français). PO Présenter aux élèves une expérience au laboratoire. PO Animer une réunion avec les parents d'élèves. PO Suivre un cours et prendre notes. CO, PE Préparer et présenter un exposé oral. PO Rédiger ou présenter oralement un compte rendu d'une visite à l'école. PE ou PO 	<ul style="list-style-type: none"> Écrire une lettre formelle/un article critique pour prendre une position argumentée. PE (B2) Écrire un essai/courrier/article pour exprimer une attitude personnelle. PE (B1) présenter et défendre son point de vue à partir d'un document. PO (B2) Participer à un entretien dirigé par l'examineur. PO (B1) Exprimer un point de vue à partir d'un document déclencheur. PO (B1)

du programme et celles du DELF

Nos formés ont besoin par exemple de préparer et animer un cours, de participer à une réunion de travail (conseil de classe, réunion de coordination). Or les examens du DELF évaluent leurs niveaux en leur proposant d'écrire un courrier, un article, un essai. Les savoirs et savoir-faire requis dans ces deux types de production sont différents. Ainsi l'évaluation n'est pas adaptée aux contenus du cours et surtout elle n'est pas liée aux compétences scolaires et professionnelles de notre public. Il fallait concevoir des évaluations plus en cohérence avec notre programme.

■ Démarche dans la conception d'outils

Conformément aux principes du CECR relatifs à l'évaluation, les activités d'évaluation sont conçues en fonction des tâches fixées dans le programme de formation.

La première étape de la démarche est la « délimitation » de chaque tâche, cela consiste à présenter les compétences nécessaires à sa réalisation et permet de déterminer les éléments à prendre en considération dans l'évaluation. Ce travail est appelé « schématisation de la tâche » (CIEP : 2012) ou « table de spécification » (Tagliante : 2005).

En vue des éléments du schéma de la tâche, une ou plusieurs activités d'évaluation sont préparées avec des consignes claires et éventuellement des supports adaptés. Ces activités sont choisies en fonction du niveau des apprenants à évaluer et de leurs centres d'intérêt.

Par la suite et pour mettre en œuvre une évaluation critériée qui permette d'évaluer la compétence langagière, comme le préconise le CECR, nous retenons comme catégories de base les 3 composantes de la compétence de communication en langue : pragmatique, linguistique et sociolinguistique/ socioculturelle. La composante pragmatique renvoie à la maîtrise fonctionnelle de la langue, la composante linguistique renvoie à la connaissance de la « norme » de la langue. Quant à la composante sociolinguistique, elle représente les outils nécessaires pour l'utilisation de la langue dans sa dimension sociale.

Pour chaque composante un ensemble de critères sont fixés, pour chacun nous avons déterminé « les indices de performance » qui sont les éléments observables dans la réalisation de l'activité d'évaluation. Un indice de performance est appelé « indicateur, c'est la trace concrète de ce qu'écrit ou dit l'apprenant. Un même critère peut se traduire par une variété d'indicateurs » (Barbé : 2005).

Enfin il faut mesurer le degré de performance de l'apprenant en établissant un barème pondéré c'est « la grille de notation établie avant l'évaluation et indiquant quelle valeur accorder à chaque critère » (Tagliante : 2006).

En résumé, chaque tâche du programme a été modélisée à l'aide d'un schéma présentant ses caractéristiques et

les compétences nécessaires pour l'évaluer. Ensuite sont préparés, l'activité d'évaluation, les critères, les indices de performance et le barème. Afin d'illustrer notre travail, nous allons choisir un exemple d'outils conçus.

■ Outils d'évaluation de la tâche : faire une fiche de préparation d'un cours de mathématiques au primaire

Concevoir une fiche de préparation d'une leçon est une tâche réalisée par l'étudiant, futur enseignant de mathématique au primaire, durant sa formation initiale à l'université, elle fait aussi partie des activités professionnelles de l'enseignant. Cette tâche est en adéquation avec le profil et le niveau de compétences des apprenants, il s'agit du niveau B1 du CECR.

Nous présentons sa table de spécification, l'activité d'évaluation préparée, les critères d'évaluation avec les indices de performance et enfin le barème pondéré en fonction des critères, du niveau et des indices déterminés.

Schéma de la tâche
C'est « un outil de travail qui concrétise et fait visualiser les différents éléments qui entrent dans la réalisation d'une tâche » (Tagliante : 2005). Ces éléments, présentés dans le CECR, sont :

- Le contexte de la communication
- Les compétences générales c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre non langagiers
- Les compétences à communiquer en langue avec les trois composantes : pragmatique, linguistique et sociolinguistique
- Les stratégies utilisées pour faciliter la communication ou faire face aux difficultés
- Les activités langagières mises en jeu dans la réalisation de la tâche c'est-à-dire la compréhension orale ou écrite, l'expression orale ou écrite et l'interaction orale
- Le domaine (public ou privé)
- Le thème

Pour déterminer tous les éléments composant le schéma d'une tâche, il est nécessaire de se baser sur une expérience réelle de réalisation de la tâche à schématiser et d'avoir analysé le produit communicatif obtenu. Les données présentées dans le schéma (figure 1) sont constituées, suite à un travail d'analyse, à la fois d'un corpus de fiches de préparation de leçons, adoptées dans notre institution, mais aussi d'un corpus de cours de mathématiques enregistrés dans les écoles au Liban.

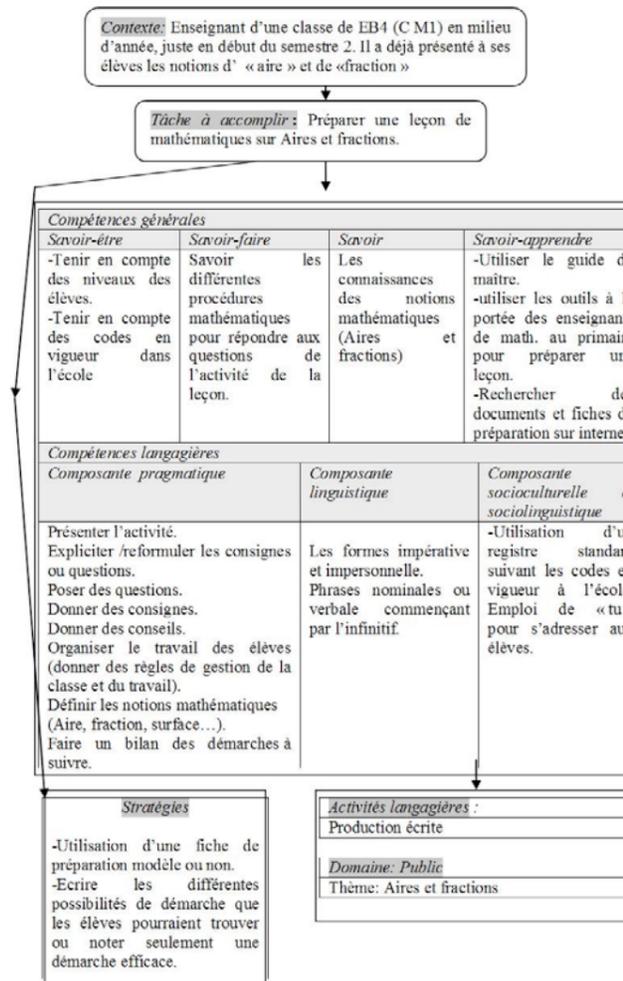


Figure 1 : Schéma de la tâche

L'activité d'évaluation

Pour préparer une leçon l'enseignant a recours à un support pédagogique comme le manuel. Nous avons choisi une leçon d'un manuel de mathématiques de EB4 (classe de 4^{ème} année primaire) et l'activité consiste à mettre l'apprenant évalué en situation de communication réelle, il est amené à réaliser la fiche de préparation.

Il est important de signaler qu'une fiche de préparation de leçon peut être conçue suivant des formes, composantes et modalités très variées. Le modèle et la structure qu'on a choisis se base sur le corpus des fiches et les modèles donnés dans notre institution de formation. Des cours de mathématiques enregistrés dans les écoles primaires au Liban nous ont guidés dans le choix des différentes phases de la leçon et par conséquent les différentes parties de la fiche à préparer.

Nos consignes ont indiqué d'une manière précise ce que l'apprenant doit faire. Nous avons opté pour une production très guidée afin d'éviter des variations dans la présentation et les composantes de la fiche ce qui compliquera la tâche de l'évaluateur et rendra l'évaluation moins objective. Voici l'épreuve préparée.

Module : Le français de l'enseignement
Epreuve de Production écrite B1
Durée : 1h

Vous trouverez à la page suivante une activité à préparer pour une leçon de mathématiques en classe de EB4 (CM1). Faites une fiche de préparation de cette leçon, en y intégrant :

Partie 1 : fiche descriptive
Classe :
Titre de la leçon :
Durée totale :
Objectifs de l'activité :
Matériel :
Modalité du travail :

Partie 2 : Reformulation des consignes de l'activité
Après avoir écrits les données de l'activité au tableau certains élèves n'ont pas compris les consignes.
Pour les aider à comprendre proposer une reformulation de chacune de 4 consignes.

Partie 3 : Consignes de gestion du travail
Vous avez choisi une modalité de travail en classe pour faire cette activité par vos élèves.
Donnez 4 consignes à vos élèves pour organiser le travail en classe.

Partie 4 : Définir les notions de la leçon
Vous trouvez qu'il est nécessaire d'expliquer à certains élèves les notions de « Aire », « surface », « fraction ».
Formulez une définition de chacune de ces trois notions à donner à vos élèves.

Partie 5 : Synthèse – bilan de la démarche suivie
Vous formulez :
-une synthèse de la (des) démarche(s) à suivre pour construire les surfaces dans 1 et 2
-un corrigé de 3 en expliquant la démarche suivie
-une réponse à la question 4 en présentant la démarche à suivre pour obtenir cette réponse.

Figure 2 : Consignes de l'activité d'évaluation

Figure 3 : Support de l'activité

Critères d'évaluation et indices de performance

(Tableau 3)

Afin de rendre l'évaluation objective, il faut déterminer des critères auxquels peut se référer l'évaluateur. Ces critères sont plus précis si on détermine des indices observables dans la production des apprenants. La grille critériée (Tableau 3) retenue dans notre démarche de conception comporte les 3 trois composantes d'une compétence de communication.

Dans la composante pragmatique, il s'agit de vérifier si l'apprenant a :

- Respecté les consignes de l'activité ce qui se traduit par le respect du type de discours demandé (informatif, injonctif, argumentatif), la présence des fonctions langagières nécessaires à la réalisation de la tâche, du respect de la longueur demandée.

- Formuler les actes de parole pertinents en fonction du discours à produire et surtout de la tâche réalisée
- Présenter un discours cohérent et enchaîné logiquement

Dans la composante sociolinguistique et socioculturelle, on évalue :

- Le code de présentation qui est constitué des éléments formels de présentation dans les écrits, le non verbal, l'adaptation du comportement du locuteur à la situation de communication et le respect des tours de parole à l'oral
- Le registre de langue, s'il est adapté à la situation de communication

Dans la composante linguistique, il s'agit de vérifier :

- La morphologie, c'est-à-dire la structure interne des mots : conjugaison, contraction des articles, formation des adjectifs
- La syntaxe qui concerne l'organisation des phrases, l'adéquation des temps et modes verbaux utilisés, l'accord des noms et des adjectifs, la structure des phrases, l'utilisation des articulateurs.
- Le lexique dans sa variété et sa pertinence par rapport au contexte.
- L'orthographe et la maîtrise de la ponctuation en production écrite.
- La prononciation dans la production orale.

Pondération des critères

(Tableau 3)

Pour établir un barème équilibré, permettant de mesurer la performance de l'apprenant dans la réalisation de la tâche, il faut hiérarchiser les critères retenus. Dans cette perspective, deux paramètres sont pris en considération : le niveau et la spécificité de la tâche évaluée.

L'exemple d'outils que nous présentons est destiné aux étudiants de niveau B1. A ce niveau intermédiaire la composante linguistique n'est pas encore bien maîtrisée ; on accorde, par conséquent, plus d'importance à la composante pragmatique qui reflète la capacité de l'apprenant à communiquer même si certaines erreurs linguistiques sont encore présentes dans sa production.

La nature du discours à réaliser influence la pondération des critères. L'aspect sociolinguistique et la maîtrise du discours sont moins importants dans une fiche de préparation. D'une part, c'est un écrit destiné à son producteur. C'est également un discours présenté en tirets et points qui servent d'articulation, sans recours à beaucoup de procédés d'articulation.

Composante pragmatique (8.5points)		0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
Respect des consignes												
-	Fiche avec ses différentes parties											
-	Respect du nombre d'éléments demandés. 20 - 30 lignes											
Pertinence des fonctions langagières												
-	Présenter l'activité											
-	Expliciter / reformuler 4 consignes											
-	Donner 4 consignes / conseils pour organiser le travail des élèves											
-	Définir les notions mathématiques											
-	Faire un bilan des démarches à suivre pour résoudre les 4 parties de l'activité											
Maîtrise du discours												
-	Adaptation des explications pour âge de EB4											
-	Enchaînement logique des idées											
Composante socioculturelle et sociolinguistique (4points)		0	0.5	1	1.5	2						
Registre de langue : Registre standard adéquat pour élèves primaires. Tutoiement.												
Code de présentation : Mise en page fiche de préparation (Sous titres et liste) Parties espacées.												
Composante Linguistique (7.5points)		0	0.5	1	1.5	2	2.5					
Morphologie :												
-	Conjugaison des verbes réguliers et irréguliers au présent, au futur et à l'impératif. Nominalisation.											
-	Participe présent des verbes utilisés.											
Syntaxe : Phrases simples, déclaratives et impératives.												
-	Phrases relatives avec « qui », « dont ».											
-	Articulateurs déduction / conséquence « alors », « donc ».											
-	Articulateurs succession « d'abord », « ensuite ».											
Lexique : adapté et étendu.												
-	Les verbes d'opération en géométrie et en calcul (découper, tracer, calculer, mesurer...), les synonymes du lexique mathématique employé. Le lexique pour exprimer la fraction (le quart, trois quarts...), de la mesure (longueur, largeur)...											
Orthographe :												
-	Maîtrise de l'orthographe des mots utilisés.											
-	Maîtrise de la ponctuation.											

Tableau 3 : Critères, indices de performance et pondération

Conclusion et perspective

En guise de validation, nous avons fait une première expérimentation des outils préparés avec trois groupes d'enseignants en formation continue. En comparaison avec les évaluations du DELF, les apprenants en formation ont tous fait toutes les activités demandées, il n'y avait pas de productions hors sujet, ils ont constaté la cohérence entre les enseignements donnés et l'évaluation et cela a été exprimé dans une « fiche d'évaluation de la formation » remplie au terme de leur session de formation. Du côté des enseignants, ils sont amenés à centrer leurs cours sur les objectifs spécifiques du programme, alors qu'auparavant ils consacraient une partie de la formation à préparer aux épreuves du DELF et parfois à cibler d'autres objectifs non liés au programme de la formation.

N'ayant pas encore constitué une base d'outils qui couvre l'ensemble des tâches du programme, la première perspective de ce travail est de constituer une base d'outils complète, à alimenter régulièrement par des nouvelles activités. Nous envisageons également d'évaluer notre dispositif de formation afin d'observer ses conséquences sur les enseignements, les apprentissages et particulièrement sur le développement des compétences langagières professionnelles.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bachman, L.F. & Palmer, A.S. (1987) The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency TESOL Quarterly, 16, 4, 449 - 465.

Barbé, G. (2005) Stratégies de formation pour changer les pratiques évaluatives. In Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. (pp. 82 -101). Bruxelles : De Boeck.

Canale, M. & Swain, M. (1981) Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language and testing. Applied Linguistics, 1, 2-43.

Centre international d'études pédagogiques CIEP (2012) PRO FLE/ évaluer, professionnalisation en français langue étrangère. <http://cned-bb9.blackboard.com/>

Conseil de l'Europe (2000) Cadre européen commun de référence. Paris : Didier.

Cuq, J.-P. (2003) Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé internationale.

Hymes, D. (1975) Towards Communicative Competence. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.

Lussier, D. (1992) Evaluer les apprentissages dans une approche communicative. Paris : Hachette.

Mangiante, J.M. & Parpette, C. (2004) Le Français sur Objectif Spécifique, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris : Hachette.

Smaili, W. (2012) Des ressources pédagogiques actionnelles pour les cours de français à l'université. In Communiquer, Echanger, Collaborer en français dans l'espace méditerranéen et balkanique. Actes du 7^e congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français. Athènes : Université d'Athènes.

Tagliante, C. (2005) L'évaluation et le cadre commun européen, Techniques et pratiques de classe. Paris : Clé internationale.

Tagliante, C. (2006) La classe de langue, Techniques et pratiques de classe. Paris : Clé internationale.



MIGRATIONS SOCIÉTÉ

La revue bimestrielle d'analyse et de débat
sur les migrations en France et en Europe

Mars-avril 2014 – vol. 26 – n° 152 - 176 p.

ÉDITORIAL
Journée du 8 mars : Christine, Kim, Aïcha... mêmes coups, mêmes combats ?
De la prétendue "religion" des violences faites aux femmes..... Vincent Geisser

ARTICLES
Recruter les descendants de migrants en mairie : "quotas invisibles" ambivalents et reconnaissance au travail..... Yamina Meziani
Les Italo-Américains et les Afro-Américains de Bensonhurst : des relations en Blanc et Noir..... Marie-Christine Michaud

DOSSIER : "Tsiganes", catégorisations et politiques publiques
(coordonné par Mohamed Belqasmi)

- La construction d'une "question tsigane" : entre catégorisations et mobilisations sociales..... Mohamed Belqasmi
- « Are you a Gypsy ? » : l'identification des Tsiganes à la frontière américaine au tournant du XX^e siècle..... Adèle Sutre
- Migrants roms dans l'espace public : (in)visibilités contraintes..... Marion Dalibert
Milena Doytcheva
- Les régimes de l'hospitalité et de l'inhospitalité publiques des Roms migrants : le cas des camps roms non autorisés à Milan..... Alice Sophie Sarcinelli
- « Ceux-là sont peu soignés, peu débrouillards ». Ethnographie des Roms roumains migrants à Montpellier : entre enjeux moraux et appartenance sociale..... Marion Lièvre
- L'institution scolaire face aux "migrants roms" : entre hospitalité et raison humanitaire..... Alexandra Clavé-Mercier
- Gitans espagnols et immigrés roms en Espagne : discours émancipatoire..... Bálint-Ábel Bereményi
- et nouvelles catégories de stratification dans la société et l'école..... Silvia Carrasco
- Gitans, politiques sociales et intégration sociale au Portugal..... Maria Manuela Mendes
Olga Magano
- Bibliographie sélective..... Christine Pelloquin

NOTES DE LECTURE
Faut-il ouvrir les frontières ? (de Catherine Wihtol de Wenden)..... Pedro Vianna
Children of immigrants in a globalised world : a generational experience (d'Enzo Colombo et Paola Rebughini)..... Luca Marin

DOCUMENTATION..... Christine Pelloquin

Abonnements - diffusion : CIEPI : 46, rue de Montreuil - 75011 Paris
Tél. : 01 43 72 01 40 ou 01 43 72 49 34 / Fax : 01 43 72 06 42
E-mail : contact@ciem.org / Site web : www.ciem.org
France : 55 € Étranger : 65 € Soutien : 80 € Ce numéro : 16 €

LE DEGRÉ DE CONGRUENCE ENTRE LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES ET LES OUTILS D'ÉVALUATION DANS L'ENSEIGNEMENT DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE



Alain Kisena Nkuzi

Assistant au Département de Français
Institut Supérieur Pédagogique de Kamituga (R.D. Congo)

Bien des recherches sont actuellement en cours pour l'innovation des apprentissages scolaires en République Démocratique du Congo. En 1948, la nécessité de la réforme s'est fait sentir, celle d'adapter l'enseignement aux aspirations congolaises car le programme préexistant était imposé par le gouvernement Belge. En 1961, ayant remarqué que le programme métropolitain n'était pas suffisamment lié à la vie que les enfants menaient en dehors de l'école, les autorités du pays se sont décidées à réformer l'enseignement primaire et secondaire (Osée Kayumba Mugoyi, 2005);

La présente recherche s'est attardée sur « **le degré de congruence entre les objectifs pédagogiques et les outils d'évaluation dans l'enseignement de français au secondaire** ». Le but était d'abord de récolter les objectifs pédagogiques ainsi que les instruments utilisés par les professeurs de français des écoles secondaires pour vérifier leur atteinte ; ensuite effectuer un bilan sur le niveau de rapport entre les objectifs assignés aux différentes leçons, par ces enseignants de français, et les évaluations pédagogiques qu'ils prévoient pour chaque leçon.

La ville de Bukavu était notre milieu de recherche : Chef-lieu de la province du Sud Kivu, qui est l'une des onze provinces de la R D Congo. Bukavu se situe sur la rive sud-ouest du lac Kivu. Cette ville est un centre commercial pour les produits agricoles de la province (café, agrumes et légumes) et un petit centre industriel (industrie pharmaceutique, fabrication d'insecticides, brasseries, produits alimentaires, imprimerie). Non loin de là se trouvent des mines d'étain, d'or, etc.

Bukavu est une étape touristique vers la région des lacs et des parcs nationaux, notamment celui de Virunga (volcans et gorilles). Appelée Constermansville, à l'époque de la colonisation belge, Bukavu succéda à Rutshuru comme capitale provinciale dans les années 1920 et fut, jusqu'à l'indépendance, un centre de résidence pour les Européens. (**Encarta**)

Ce sont les données des professeurs du cours de Français de trois écoles secondaires de cette ville qui nous ont servi dans cette démarche (dont 7 de l'Institut Hodari, 2 de l'Institut Mwanzo, et 1 du Complexe scolaire AZMA). Au total 10 enseignants de français ont été concernés par ce travail qui prend en compte l'exercice scolaire 2012-2013. Les trois écoles se situent en commune d'Ibanda (Sud Kivu). Ces échantillons ont été pris au hasard d'après les quatre axes de la commune. Le questionnaire d'enquête portait sur quelques interrogations dont :

- Les professeurs possèdent-ils des documents de préparation pédagogique ?
- Les leçons préparées sont-elles en rapport avec les objectifs pédagogiques ?
- Les évaluations de diverses leçons rencontrent-elles les objectifs y étant assignés par les enseignants ?
- Les professeurs de français du secondaire atteignent-ils les objectifs qu'ils assignent aux leçons ?
- Leurs questions d'évaluation se classent dans quelle catégorie taxonomique ?
- Quel degré de congruence se constate-t-il entre les objectifs pédagogiques et l'évaluation de diverses leçons ?

Voilà autant de questions auxquelles ce travail tente d'apporter des lumières.

Au vu de ces interrogations, notre hypothèse de recherche se résume en ceci :

- Les professeurs de français du secondaire auraient des documents de préparation qui paraîtraient en écarts entre les leçons préparées, les objectifs y afférents et les évaluations prévues pour les élèves
- Aussi, le rapport entre ceux-ci aurait un impact soit positif, soit négatif sur le rendement pédagogique des apprenants
- Les taxonomies des objectifs pédagogiques seraient prises en compte par les professeurs de français lors du processus d'apprentissage mais le degré de congruence entre elles et les outils d'évaluation des leçons restent à vérifier.

Cependant, il nous semble qu'il faudrait innover et moderniser les méthodologies de la didactique de français au secondaire car la façon dont elle est effectuée actuellement, par les professeurs, ne paraît pas répondre aux conditions exigées par l'environnement social des élèves. Ce qui contribuerait à la baisse du niveau de maîtrise des acquis chez ces apprenants, le problème d'expression française constaté faisant foi. Notre souci était donc d'amener les décideurs et financiers à repenser leurs actions, à orienter l'encadrement des professeurs de français, à innover le processus de la didactique de français pour que le rendement pédagogique progresse.

Au fil des années, les tentatives de rapprocher les objectifs pédagogiques aux outils d'évaluation ne cessent d'apparaître : d'une part, une méthode d'enquête, et d'autre part, une méthode d'échantillonnage.

En ce qui concerne la méthodologie de l'enquête, nous sommes partis d'une liste d'enseignants de français que nous avons complétée sur la base de certains renseignements. Il a fallu, ensuite, interroger les informateurs, suivant un protocole d'enquête préétabli, de manière à obtenir non seulement des informations sur les méthodologies, les autres procédures et mécanismes d'appréciation des travaux qu'ils mettent en jeu en vue de vérifier le rendement scolaire de leurs élèves, mais aussi, les difficultés éventuelles qu'ils rencontrent lors de l'évaluation, et les faiblesses de cette pratique. Nous avons usé en complément, la technique documentaire et des techniques statistiques pour l'analyse des données.

A part le questionnaire leur étant soumis, nous avons également consulté certains de leurs documents pédagogiques dont le cahier de préparation, le journal de classe, le cahier des questions. Chaque professeur possède un code chiffré de 1 à 10 pour des raisons d'anonymat. Les résultats des données se répartissent en différents tableaux indépendamment des variables choisies sur base des contextes (le nombre des leçons préparées par professeur, le pourcentage par catégorie taxonomique, d'autres procédures et mécanismes d'évaluation des travaux, les difficultés rencontrées lors de l'évaluation). Outre l'introduction et la conclusion, cette réflexion

présente la Répartition des enquêtes par professeur et les Résultats.

Les données ont été tirées dans les documents d'appui pédagogiques détenus par chacun des enseignants dans les différentes classes d'affectation. Elles nous ont permis de vérifier les leçons, les objectifs pédagogiques assignés ainsi que les questions et réponses d'évaluations conçues, la pondération, les catégories taxonomiques et l'observation. Ce sont ces enseignants que nous avons retrouvés sur le terrain lors de notre passage dans les écoles concernées. (Voir Tableau 1)

Répartition de l'échantillon et analyse

- Il se constate, partant du tableau 2, que l'Institut Hodari nous a fourni un nombre important des données (70 % dans l'ensemble de l'échantillon), suivi de l'Institut Mwanzo(20%) et enfin le Complexe scolaire Azma (10%).

Ceci est lié à la présence des professeurs sur le lieu de travail, au sein de l'école lors de notre passage pour le dépôt des questionnaires.

- Une seule femme (10% de l'échantillon) a été retrouvée sur le lieu de travail. D'après les informations reçues sur le terrain, seul l'Institut Hodari possède une femme professeur de français, les deux autres écoles, l'Institut Wanzo et le Complexe scolaire Azma, n'ont que des hommes. Ce phénomène ne peut étonner du fait que les femmes professeurs de français dans les écoles de la ville de Bukavu sont moins nombreuses. Une étude des cas déterminerait les causes.
- 60% de professeurs de l'échantillon sont Gradués ou G3 (Bac +3) en Français contre 30% de Licenciés ou L2 (Bac+5), 10% se classent dans la sous qualification ou D6 (Bac). Donc, 90% de professeurs de notre échantillon sont qualifiés pour l'enseignement de français au secondaire.

Leçons préparées par professeur

Le nombre de leçons préparées cette année scolaire 2012-2013 varie entre 12 et 30 par professeur et par classe (Voir Tableau 3) : De 10 professeurs interrogés, 92,7 % prévoient des objectifs spécifiques pour chaque leçon préparée et 7,3% ne figurent aucun objectif pour certains de leurs leçons préparées.

80,2% de professeurs évaluent les leçons enseignées et 9,8% ne le font pas pour multiples raisons évoquées dont le surpeuplement des classes, des occupations multiples, le professeur devant passer dans autant d'écoles à la fois pour la survie des enfants, la rémunération de l'enseignement en R D Congo faisant défaut. .

Les évaluations varient entre 7 et 23 pour l'ensemble des leçons par classe (soit de 53 à 76% d'évaluation en moyenne). Ce qui permet de constater qu'il y a des leçons

qui ne subissent pas d'évaluation, de 24 à 47% environ. Tous les professeurs interrogés ont présenté leurs Cahiers de préparation et leurs cahiers des questions d'évaluation ou d'interrogation.

Principales difficultés rencontrées lors de l'évaluation

D'après notre constat, (voir Tableau 4), en moyenne 3,8 professeurs (soit 38%) rencontrent des difficultés lors de l'évaluation de leurs leçons chez les élèves:

- 60 % d'enseignants de français interrogés reconnaissent que les élèves éprouvent des difficultés d'orthophonie ou d'orthographe tout en étant d'accord que la correction des cahiers pose problème à cause de surpeuplement des classes.
- 40% acceptent que certains des objectifs qu'ils ont assignés aux leçons n'ont pas été atteints, quelle que soit la forme d'évaluation, et avancent, entre autres, comme raisons: la paresse de travailler chez certains élèves et l'inexistence des cahiers ne permettant pas de réviser la matière chez d'autres (selon 10% de professeurs). Ce qui entraînerait, soit l'incitation au monnayage des points scolaires (selon 10% de professeurs) pour ce genre d'élèves des classes inférieures (de 1^{ère} en 5^{ème} année secondaires), ou encore le recours à un système dit « **MUCHELE** ou **MIKALUKALU** » (une sorte de jeu de hasard en vogue utilisé par certains élèves moins doués lors du passage des épreuves d'Etat, surtout certains élèves des classes terminales ou 6ème année), une pratique ignoble.

En partant d'un niveau de compétence et en construisant des tâches communicatives autour de ce niveau pour chacune des leçons préparées, la démarche des professeurs interrogés n'est pas très éloignée de la pédagogie de maîtrise de Bloom (1968) qui « suppose de découper l'objet de l'enseignement en objectifs précis et hiérarchisés et ne jamais passer à un apprentissage nouveau sans s'être assuré que les objectifs pré-requis sont réellement maîtrisés et suffisamment stabilisés..... » (Cité par Claire Bourguignon).

Quoiqu'il en soit, un professeur peut utiliser divers moyens pour effectuer ses évaluations des leçons enseignées. Aux exercices qu'il crée, il peut associer ceux proposés par les manuels scolaires ou les banques de données disponibles sur différents supports didactiques. Entre plusieurs exercices, il choisira celui correspondant à ses objectifs. Claire Bourguignon ajoute que « chaque activité de communication langagière est évaluée de façon cloisonnée dans le cadre de tâches simples communicatives données. Le niveau de compétence sera vérifié par l'accomplissement d'une tâche. C'est donc à travers une performance que l'on peut valider niveau de compétence. »

Conclusion et résultats

Le présent travail a porté sur « **le degré de congruence entre les objectifs pédagogiques et les outils d'évaluation dans l'enseignement de français au secondaire** ». Nous voulions récolter les objectifs pédagogiques ainsi que les instruments utilisés lors de l'évaluation pour vérifier leur atteinte par les professeurs de français des écoles secondaires; mais aussi effectuer un bilan sur le niveau de rapport entre les objectifs assignés aux différentes leçons et les évaluations pédagogiques qui les accompagnent. Cherchant à savoir si les professeurs de français du secondaire atteignent les objectifs assignés aux leçons à travers différents types d'évaluations mis en jeu dans le processus d'enseignement - apprentissage. Notre hypothèse de recherche stipulait que les professeurs de français du secondaire auraient des documents de préparation mais des écarts entre les leçons préparées, les objectifs y afférents et les évaluations paraissaient énormes. Aussi, le rapport entre ceux-ci aurait un impact positif ou négatif sur le rendement pédagogique des apprenants. Les taxonomies des objectifs pédagogiques seraient prises en compte par les professeurs de français lors du processus d'apprentissage mais le degré de congruence entre elles et les outils d'évaluation restait à vérifier.

Concrètement, l'analyse statistique des données recueillies a montré qu'à part les interrogations et les examens, comme moyens d'évaluation, les professeurs de français du secondaire ont affirmé qu'ils recourent également aux devoirs à domicile, aux exercices en classe, aux travaux dirigés ou aux devoirs en classe. Certains enseignants utiliseraient des exposés et/ou travaux en équipe pour évaluer les leçons. (Voir TABLEAU 6). Les résultats obtenus à la fin de l'enquête ont été dépouillés et traités par les statistiques descriptives. Pour faciliter nos calculs, le logiciel SPSS (Statistic Package for Social Sciences). Voici ci-après le résumé des résultats :

- Le constat est qu'en moyenne 15,76% de leçons subissent des évaluations par classe et par école sur l'ensemble de l'échantillon.
- En moyenne 19,8 objectifs spécifiques (soit 12,07%) semblent être atteints par les professeurs de français lors de l'évaluation des leçons. Ce qui ramène au faible taux le degré de congruence entre les objectifs pédagogiques et les outils d'évaluation.
- En moyenne, 3,4 % d'objectif par catégorie taxonomique est atteint sur un rendement de 88,26%. La catégorie, qui semble la mieux en congruence entre les objectifs et l'évaluation, est la « connaissance », avec 59,75%.

De ce qui précède, en termes de suggestion, nous souhaiterions insister sur le fait que, quelle que soit la démarche adoptée, la mission essentielle d'un professeur de français soit que les élèves maîtrisent la langue, c'est-à-dire qu'ils atteignent les objectifs assignés aux différentes leçons.

Cette lapalissade vise à alerter contre bon nombre de dérives. Il est vrai que le cours de grammaire tel qu'il était pratiqué dans les années 50 n'a plus sa place systématique, cela ne veut pas dire que la grammaire comme ressource mobilisable, n'a plus de place. Elle a toute sa place mais présentée autrement. Le degré de congruence entre les objectifs pédagogiques et les instruments d'évaluation sera élevé lorsque les élèves prouveront leur performance en apprentissage prévu dans telle ou telle promotion. Le prochain travail consisterait à étudier les mécanismes de renforcement des méthodologies d'apprentissage devant permettre aux professeurs d'atteindre les plus d'objectifs possibles.

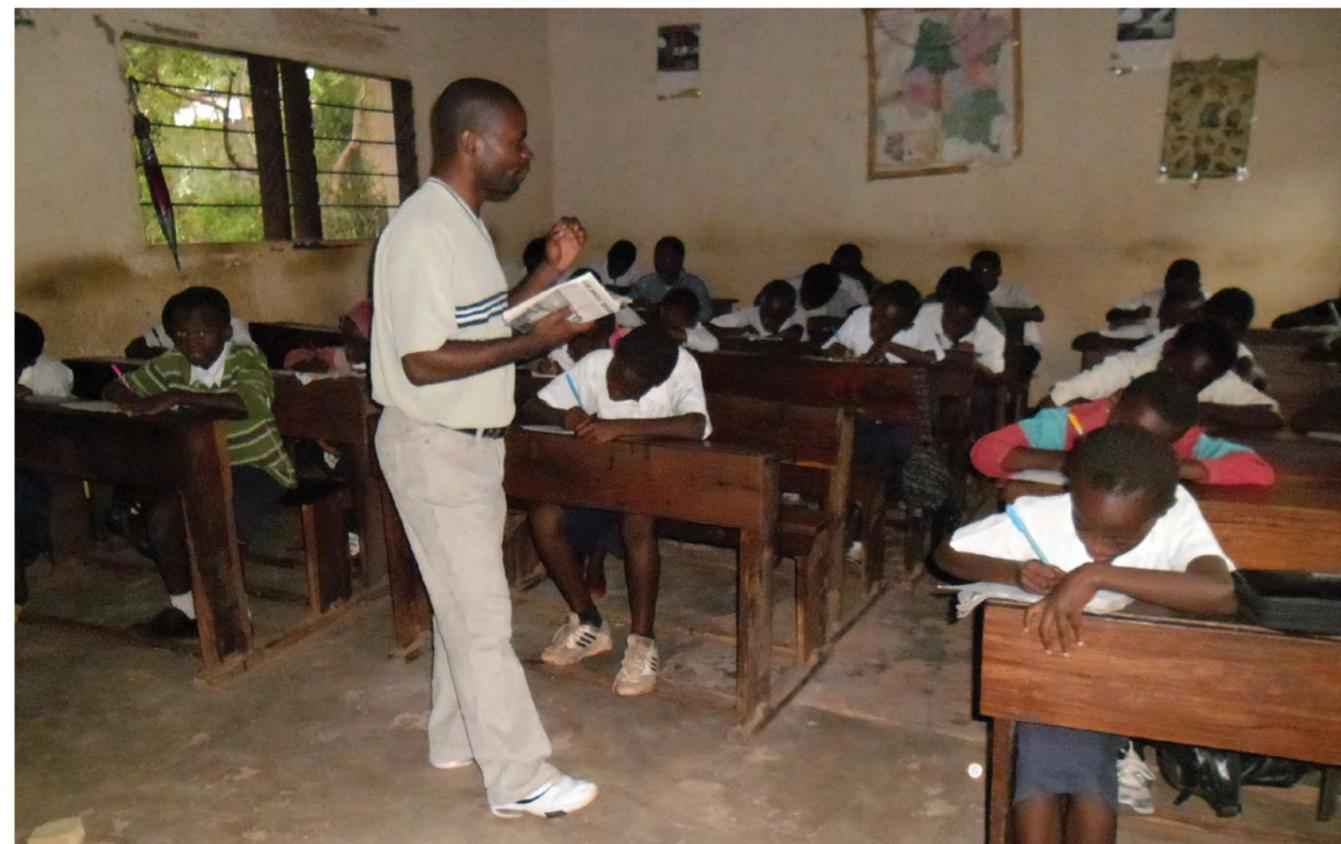
L'évaluation étant l'un des actes pédagogiques majeurs, on ne peut, en effet, imaginer de projet d'enseignement sans projet d'apprentissage et, par là même, sans projet d'évaluation de cet apprentissage. Encore faut-il que celle-ci permette de vérifier l'atteinte des objectifs assignés aux leçons.

Claire Bourguignon suggère que l'enseignant peut amener « les apprenants vers un niveau dans des activités langagières en lien avec un niveau de compétence visée, en proposant une tâche dont la réalisation passe par des tâches communicatives reliées entre elles et relevant des différentes activités langagières. Dans cette logique, le niveau de compétence correspond à un niveau de compétence générale, présenté dans le document du **CERCL**, (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). »

Des échelles de descripteur donnent des indications sur ce qu'on serait susceptible d'attendre des usagers d'une langue dans telle ou telle activité langagière et à un tel ou tel niveau. A cet égard, ces échelles de descripteurs représentent des capacités, « capacités à lire, à écrire » (d'ailleurs définies en « **être capable de...** », et en aucun cas des compétence.

Le faible taux de congruence entre les objectifs pédagogiques et l'évaluation met en cause les capacités des élèves, cependant les explications par le déficit intellectuel ne recouvrent qu'une infime partie du phénomène.

Considérée plus globalement, au niveau des résultats d'une classe, l'évaluation sommative permettant de mesurer l'efficacité globale d'un programme d'enseignement, est, dans sa forme la plus courante, la notation, un processus normatif s'adressant à l'élève, mais aussi aux parents et à l'administration scolaire. La note donnée au travail de l'élève par le professeur est immédiatement comparée à une norme, la fameuse moyenne. La validité de ce jugement normatif se heurte à l'arbitraire qui caractérise inévitablement tout système de notation. En dépit des efforts entrepris pour limiter cet arbitraire, nombreux sont les facteurs qui continuent d'influencer plus ou moins consciemment l'atteinte des objectifs pédagogiques assignés par un professeur aux leçons (identité sociale de l'élève qui doit suivre les leçons, etc.). La note dépend en outre du « style » de l'enseignant et des critères, variables sur lesquels un enseignant à l'autre fonde son jugement.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Albert Kalonga - Lusa - Lua - NZAMBI, in Recherches africaines, CERDAF Bukavu, n°19 – 1 juillet 2007
 Claire Bourguignon, Pour enseigner les langues avec le CECRL, Paris, Delgrave, 2010
 Osée Kayumba Mugoyi, in Recherches africaines, CERDAF Bukavu, N16-Noel 2005
 Microsoft Encarta, 2009

LISTE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS INTERROGÉS

NB : Par HP nous sous-entendons Humanités Pédagogiques et HTS Humanités Techniques Sociales :

N°	Nom et post-nom	Grade	Ecole	Classe occupée
1	KISENA Alain	L2 Français	Institut HODARI	5 ^{èmes} (toutes)
2	BISIMWA Bonane	G3 Français	Institut HODARI	3 ^{èmes} HP C et HTS
3	ITUMBA Eloge	G3 Philosophie	Institut MWANZO	1 ^{ère} année
4	MAZAMBI Jules	G3 Français	Institut HODARI	3 ^{èmes} A et B
5	MASOGA Sabine	D6 Pédagogie générale	Institut HODARI	1 ^{ères} A et B
6	MULALU Kikobyia	G3 Français	Institut MWANZO	2 ^{èmes} A et B
7	MULUMBU Shindano	L2 Français	Institut HODARI	2 ^{èmes} C et D
8	MUZUSANGABO Pius	G3 Civilisation française	Institut HODARI	1 ^{ère} C et D
9	NGOYI Lunanga	L2 Français	Institut HODARI	4 ^{èmes} (toutes)
10	MUKAMBILWA Paterne	G3 Français	Complexe scolaire AZMA	1 ^{ère} année

A N N E X E S

TABLEAU 1 : POPULATION DE L'ÉCHANTILLON

N°	Catégorie de classe	Nombre d'enseignants interrogés	% de l'échantillon par catégorie de classe
1	1 ^{ère} année	4	40
2	2 ^{ème} année	2	20
3	3 ^{ème} année	2	20
4	4 ^{ème} année	1	10
5	5 ^{ème} année	1	10
Taille de l'échantillon		10	100

TABLEAU 2 : REPARTITION DE L'ECHANTILLON PAR ECOLE, SEXE ET GRADE

N°	ECOLE	SEXE				GRADE		
		H	F	Total	%	D6	G3	L2
1	Institut HODARI	6	1	7	70	1	3	3
2	Institut MWANZO	2	0	2	20	0	2	0
3	Complexe Scolaire AZMA	1	0	1	10	0	1	0
Total		9	1	10	100	1	6	3
Moyenne		3	0,3	3,3	33	0,3	2	1
% de l'échantillon		90	10	100	100	10	60	30

A N N E X E S

TABLEAU 3 : LEÇONS PRÉPARÉES PAR PROFESSEUR

CODE DU PROFESSEUR	CLASSE	NOMBRE DE LEÇONS PRÉPARÉES CETTE ANNÉE SCOLAIRE	CAHIER DE PRÉPARATION	NOMBRE D'ÉVALUATIONS	NOMBRE DE LEÇONS AVEC OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	ECOLE
1	3 ^{ème} A/B	12	oui	11/12	12/12	Institut HODARI
2	2 ^{ème} C/D	16	oui	15/16	15/15	Institut HODARI
3	3 ^{ème} C/ HTS	12	oui	8/12	11/12	Institut HODARI
4	2 ^{ème} A/B	30	oui	23/30	27/30	Institut MWANZO
5	1 ^{ère} A/B	18	oui	17/18	16/18	Institut HODARI
6	1 ^{ère} C/D	19	oui	17/19	18/19	Institut HODARI
7	4 ^{ème} HP	15	oui	11/15	12/15	Institut HODARI
8	1 ^{ère} année	13	oui	7/13	13/13	Institut MWANZO
9	5 ^{ème} (toutes)	16	oui	14/16	15/16	Institut HODARI
10	1 ^{ère} année	26	oui	19/26	25/26	Complexe Scolaire AZMA
TOTAL		177		142/177	164/177	
%		100		80,22	92,70	
MOYENNE		17,70		14,20	16,40	

TABLEAU 4 : PRINCIPALES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES LORS DE L'ÉVALUATION

N°	DIFFICULTÉS RENCONTRÉES	NOMBRE DE PROFESSEURS CONSTATANT LA DIFFICULTÉ	% DE LA DIFFICULTÉ CONSTATÉE	OBSERVATION
1	Certains élèves éprouvent des difficultés d'orthophonie et d'orthographe	6/10	60	Bien des élèves des classes inférieures (1 ^{ère} et 2 ^{ème}) sont en difficulté d'orthographe et d'orthophonie
2	Certains objectifs ne sont pas atteints lors de l'évaluation	4/10	40	Le résultat de l'évaluation donne parfois des notes médiocres
3	Inexistence des cahiers chez certains élèves	2/10	20	Nombre très réduit
4	Paresse de travailler entraînant la tricherie et la corruption chez certains élèves	1/10	10	Nombre très limité
5	Problème de correction des cahiers à cause de surpeuplement de la classe occupée	6/10	60	Bien des cahiers ne sont plus contrôlés par le professeur
Moyenne		3,80	38	

L'ÉVALUATION PAR LES PAIRS EN FORMATION, UNE APPROCHE PARTICIPATIVE DES ÉVALUATIONS PÉDAGOGIQUES



Léa Bouaroua

Consultante en ingénierie
de projet et de formation

■ Le E-learning, vecteur de démarches innovantes

La vague de MOOCs (Massive open online courses : cours massifs en ligne) qui a déferlé sur la France se structure progressivement (développement d'une plateforme nationale appuyée sur le système universitaire, différenciation, augmentation du nombre de cours créés, augmentation des flux de participants et de la notoriété de ce type de formation). Si elle a donné lieu à de vifs débats, elle a le mérite de faire émerger et de formaliser des modes collaboratifs de travail pédagogique que les outils techniques permettent de développer de manière normée. C'est notamment le cas concernant l'évaluation des travaux des apprenants.

Si dans la terminologie courante actuelle, le terme E-learning a pris le pas sur celui de téléformation, c'est sans doute parce que le E-learning (Electronic learning - Apprentissage électronique), se base sur la notion d'apprentissage plutôt que sur celle d'enseignement ou de transmission. Les réseaux sont mis au service du développement des compétences et des connaissances dans une démarche centrée autour de l'apprenant. Elle apporte non seulement de nouvelles modalités techniques et outils collaboratifs mais aussi, et surtout, une culture numérique, qui, à l'ère du web 2.0, est celle du décloisonnement des rôles, de l'apprentissage ouvert et réciproque et de la démarche volontaire d'échanges via les réseaux.

C'est sans doute la massification des apprenants permise par les cours ouverts à distance de type MOOC qui a fait jaillir l'évaluation pédagogique par les pairs. Pour faire face à cet enjeu, plusieurs stratégies existent en termes d'évaluation. Certes, les technologies des plateformes de E-learning (ou LMS - Learning Management System) permettent dans une certaine mesure des modalités d'évaluation automatiques (QCM notamment) parfois très poussés. Néanmoins, ils atteignent très rapidement des limites en termes de richesse de la production de l'apprenant et de développement de raisonnement.

■ Les apprenants comme auxiliaires pédagogiques

L'évaluation par les pairs désigne traditionnellement des pratiques communautaires de chercheurs scientifiques portant un regard critique et construit sur les productions de leurs confrères. Cette validation conditionne la publication ou non d'articles scientifiques dans des revues dédiées.

Transposée dans la démarche pédagogique, ce système d'évaluation (dont le MOOC « ABC Gestion de Projet » de l'École Centrale de Lille est pionnier en France, cf. contributions de Rémi Bachelet et Matthieu Cisel à ce sujet) peut alors être mis en œuvre comme réponse à ces enjeux. Il permet, en effet, une première correction basée sur des critères plus approfondis que des QCM et un traitement de données massives avec le soutien des participants comme auxiliaires pédagogiques. Il s'agit ici de réduire le temps consacré par le tuteur à l'évaluation des productions des stagiaires en modifiant les techniques.

Cela soulève la question d'un manque de professionnalisme des correcteurs et de la difficulté, pour une personne qui n'est pas formée aux techniques pédagogiques, d'évaluer un exercice ou une production. Le concepteur ou l'équipe conceptrice de la formation doit donc accorder une très grande importance au guidage des auxiliaires pédagogiques/apprenants dans la mission d'évaluation qui leur est dévolue. Une matrice précise et critériée permet ainsi d'harmoniser les perceptions et compréhensions des attentes et donc des enjeux de l'évaluation. Cela permet notamment, en menant une réflexion approfondie sur les critères, les échelons et la pondération, d'établir

un nécessaire barème précis. C'est ce barème qui, dans une certaine mesure, permet de limiter la subjectivité du jugement et d'apporter une évaluation concrète.

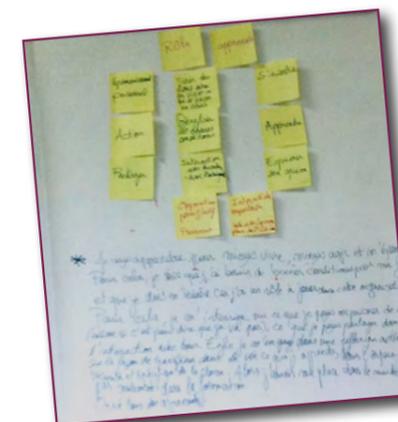
Chaque apprenant reçoit ainsi 2 à 5 productions anonymes de pairs par exercice utilisant ce type d'évaluation. En s'appuyant sur la matrice guide, il corrige, en apportant des appréciations et remarques. L'équipe pédagogique peut demeurer maîtresse à bord en choisissant la note finale en s'appuyant sur les évaluations par les apprenants.

■ Un puissant levier d'acquisition de compétences

Cette technique augmente de manière notable la charge cognitive des apprenants au cours de leur progression pédagogique. Elle doit donc être pensée en termes d'application des apports de la formation, et être intégrée dans l'articulation des séquences et séances, en tant qu'activité pédagogique à proprement parler. Cette pratique implique donc une dimension formative accrue et réciproque du processus d'évaluation dans la progression pédagogique.

Évaluer les productions de ses pairs permet une distanciation, par la compréhension des enjeux et des attentes. Les apprenants accèdent ainsi à une perception plus juste et plus pragmatique des critères de qualité. Dans la taxonomie de Bloom (organisation des facultés cognitives de façon hiérarchique, de la simple restitution à la manipulation complexe des concepts), la capacité d'évaluation est le palier le plus haut de l'intégration d'informations et de compétences. Il s'agit donc réellement d'une activité positive et d'un puissant levier d'acquisition de compétences, qui peut, et doit, sortir du cadre restreint de la formation à distance.

Enfin, l'évaluation par les pairs peut, en générant une réflexivité, enrichir également les procédés d'autoévaluation. L'enjeu est alors d'articuler, dans la progression d'une formation, différentes modalités collaboratives d'évaluation (autoévaluation, co-évaluation et évaluation par les pairs), tout en les adaptant aux niveaux et à l'hétérogénéité des groupes.



EVALUATION DIAGNOSTIQUE : LE CHOIX DU LUDIQUE



Florent Celle

*Enseignant agrégé d'anglais (résident)
au lycée franco-bolivien Alcide d'Orbigny,
à La Paz (Bolivie).*

Coordonnateur d'anglais du lycée.

*Coordonnateur de français d'approfondissement
(français de communication et préparation au DELF)
et enseignant de français d'approfondissement
dans ce même lycée.*

L'évaluation diagnostique est une des étapes indispensables à la fois pour l'apprenant et pour le centre de langues qui l'organise. Huver et Springer rappellent que son but est d'« orienter les apprenants, avant une formation ou une séquence (...) pour [la] constitution de groupes de niveau ou de groupes de besoin » (2011). Elle est pratiquée dans les Alliances françaises à chaque début de trimestre pour des cours axés sur les niveaux de compétence du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), afin de créer des groupes d'apprenants dont le niveau sera assez homogène. C'est en effet lorsqu'un groupe d'étudiants est suffisamment homogène qu'on peut envisager un enseignement d'efficacité optimale, ce qui justifie l'existence de ce positionnement.

Cette évaluation peut aussi être proposée aux apprenants lorsqu'ils s'inscrivent à une séquence qui comporte un objectif spécifique. Dans le cadre d'une formation orientée sur la prononciation, par exemple, il est parfois nécessaire de procéder à une évaluation des acquis lexicaux des apprenants, car mettre en place des cours de prononciation sans que les apprenants ne comprennent le sens des mots qui sont étudiés en classe n'a guère d'intérêt. C'est encore une fois l'évaluation diagnostique qui va permettre de s'assurer que tous les apprenants ont les prérequis essentiels au bon déroulement de la formation.

■ Le rôle mercatique de l'évaluation préalable à l'inscription en cours

Le test de positionnement ou de « placement » comme on l'appelle parfois est systématique dans le cas des arrivées de nouveaux apprenants, ce qui en fait un enjeu de taille. Il est certes un outil à visée didactique pour le centre de langues mais, dans l'expérience du futur apprenant, il constitue surtout son tout premier contact avec l'institution (mais aussi le tout premier contact de l'institution avec l'apprenant), ce qui signifie que sa raison d'être dépasse le cadre de la seule didactique. La mercatique, dont la fonction est de « connaître le pourquoi d'un comportement afin d'agir sur un public pour éventuellement l'infléchir » (Dayan, 2010) a nécessairement son rôle à jouer dans le processus. Connaître les besoins de l'apprenant fait en effet partie de cette phase initiale de la participation à l'institution de langue, car cette identification des besoins va déterminer le type d'apprentissage qui sera proposé (notamment quand les centres de langues proposent des cours à contenu plus ou moins académique).

Mais ce n'est pas tout : dans le cadre d'un marketing relationnel, où l'institution désire établir un lien avec le client, l'évaluation diagnostique est l'occasion de créer une première impression auprès de la personne demandeuse de cours. Ainsi, le fait de proposer une évaluation préalable à l'inscription souligne le caractère sérieux et professionnel du centre de langues. En outre, si l'évaluation n'est pas effectuée par téléphone mais lors d'un rendez-vous pris sur le lieu des cours, elle permet de présenter les membres des équipes administrative et éducative présents, ainsi que les locaux (salles de classe, accès à la bibliothèque et aux ressources qui seront utiles pour l'apprentissage).

L'évaluateur n'est donc pas seulement un professionnel de la didactique mais aussi un des représentants (certains iront jusqu'à utiliser les thèmes « marketeur » ou « ambassadeur ») de la structure pour laquelle il travaille. Il doit veiller à donner envie au futur étudiant de s'inscrire à divers cours, afin d'amorcer un processus de fidélisation d'une clientèle qui, plus tard, pourra faire connaître la structure par le biais du bouche-à-oreille. La forme même de l'évaluation peut elle aussi participer de cette mission mercatique lors du premier contact avec l'apprenant.

■ Les écueils de l'évaluation diagnostique actuelle

Qu'elle se présente comme une liste de déclinaisons à réciter, comme les dissertations des épreuves du baccalauréat ou encore comme un projet à présenter à ses pairs, l'évaluation comporte toujours un problème majeur : c'est en général une expérience stressante, qui ne met pas l'apprenant à l'aise, et ce quelle que soit l'institution dans laquelle elle est pratiquée. La proposer en début de parcours, avant même que l'apprenant potentiel ne se soit inscrit, comporte donc un risque pour une institution comme l'Alliance française : qu'elle ait un effet de repousser. C'est d'ailleurs pour cette raison que certains apprenants, notamment ceux que l'on appelle les faux-débutants, préfèrent reprendre l'apprentissage dès le début lorsqu'on leur propose d'effectuer une évaluation de positionnement. Le comité de certaines Alliances françaises a déjà pensé à supprimer cette étape afin de s'assurer de l'inscription de ces personnes qui hésitent à se confronter à un test.

Le test de placement reste cependant un mal nécessaire et ne peut être évité si on veut créer des atmosphères de classe viables et s'assurer que l'apprenant comprenne que le centre de langues est un organisme sérieux, qui travaille en partant des besoins de sa clientèle. Il n'est pas judicieux, par exemple, de se reposer sur l'impression que les futurs apprenants ont de leur niveau pour leur trouver un groupe : c'est aux enseignants, qui connaissent les apprenants et les niveaux enseignés dans la structure pour laquelle ils travaillent, d'effectuer ce positionnement.

Pour comprendre les raisons pour lesquelles l'évaluation peut être un frein à l'inscription dans un cours de langue, il faut revenir à sa nature même. Son but est de connaître les acquis de l'apprenant en évaluant ses compétences langagières. Par conséquent, la personne intéressée par les cours proposés doit faire face à ce qu'elle considère être des manques d'apprentissage ou des échecs, ce qui la met dans une position d'infériorité notoire. Pour cette raison, toute évaluation (a fortiori préalable à une inscription en cours de langue) doit rester positive et montrer la somme des acquis d'un apprenant dans une démarche évolutive.

L'évaluation orale, qu'il est très difficile d'organiser sous forme de tâches si l'on veut s'inscrire dans une démarche actionnelle (à moins de multiplier les situations de communication et de risquer de susciter un ennui de l'apprenant devant la répétition de mini-tâches) se réduit bien souvent à un système de questions-réponses. Ce moyen de procéder a l'avantage d'être très pratique, dans le sens où il permet d'évaluer l'apprenant avec des critères définis, voire de disposer d'une grille d'évaluation très précise. Il constitue donc un outil précieux et très facile à utiliser pour l'enseignant.

Néanmoins, ce procédé ne suscite que très peu d'interaction réelle, et ne met pas en place la communication

authentique entre l'apprenant et l'enseignant qui est préconisée par le CECRL. En effet, l'approche qui est plébiscitée de nos jours est de nature communicative avant tout, ce qui suppose que les compétences évaluées n'ont pas seulement une composante linguistique : les composantes sociolinguistique et pragmatique font elles aussi partie de la compétence à communiquer. Par ailleurs, la situation d'interrogation rappelant plus ou moins l'interrogatoire de police selon les dires de certains apprenants, elle n'est guère agréable et donc peu souhaitable dans l'optique d'un premier contact car le phénomène de stress suscité par l'évaluation est de fait doublé.

■ L'innovation par le biais du ludique

Confrontée à tous les obstacles présentés ci-dessus, l'Alliance française de Canberra (en Australie) a décidé d'opérer un changement de forme dans ses évaluations diagnostiques qui lui semblait essentiel, afin de susciter une meilleure réaction de la part des apprenants tout en évaluant le niveau avec une perspective positive. Inspirée par les études déjà anciennes mais toujours pertinentes de F. Debyser et J.-M. Caré dans Jeu, langage et créativité (1978), l'équipe éducative a décidé d'adopter une démarche plus ludique dans l'évaluation des compétences linguistiques de ses futurs apprenants.

L'idée d'utiliser le jeu provient d'une volonté de dépoussiérer l'image dont certaines institutions de langues souffrent (d'autres, en revanche, tiennent à cette image, gage de sérieux). Nombre d'apprenants associent l'apprentissage d'une langue à une suite de cours de grammaire, car ils ont bien souvent en mémoire leur parcours d'apprentissage dans le système d'éducation secondaire de leur pays, où les méthodes d'enseignement n'étaient pas toujours très novatrices. Les Alliances françaises luttent depuis longtemps contre cette idée rébarbative de l'enseignement : nombreux sont les enseignants qui mettent en place des stratégies d'apprentissage incluant le jeu, que ce soit le jeu de rôle (très pratiqué depuis l'approche communicative) ou l'adaptation de jeux connus. On peut citer à ce titre le bingo ou le loto pour les apprenants qui apprennent à maîtriser les nombres, une pratique actuellement considérée comme normale, mais qui a mis du temps à faire son chemin.

Afin de donner dès le premier contact cette image moins stressante de l'enseignement et de l'apprentissage du français et dans l'intention de réduire l'aspect angoissant de l'évaluation elle-même, l'Alliance française de Canberra a adapté le jeu de l'oie pour évaluer les niveaux A1 et A2. Le choix de ce jeu en particulier tient à sa nature universelle : il est en effet connu de tous, ce qui ne rend donc pas nécessaire d'en expliquer le principe aux personnes qui veulent effectuer leur inscription. Par ailleurs, il fait partie de l'imaginaire collectif et rappelle bien souvent aux apprenants des souvenirs d'enfance teintés de plaisir, ce qui ne peut qu'améliorer le ressenti du futur apprenant.

En outre, le jeu choisi a ceci d'intéressant qu'il est par définition de nature évolutive : les joueurs passent d'une case à l'autre et essaient d'arriver à la fin du parcours, qui se trouve au centre du plateau de jeu. Dans la version créée par l'Alliance française de Canberra, ce principe est conservé : l'apprenant progresse en avançant sur des cases et vise la dernière, qui correspond aux derniers objectifs du niveau A2 tel qu'il est organisé dans le curriculum de la structure.

■ Déroulement du jeu et description du plateau

L'apprenant commence dans tous les cas au niveau A1.1, ce qui lui permet de se présenter à l'enseignant et de commencer par ce qui est le plus facile. Il y a donc dès le début une mise en confiance du futur étudiant qui, parfois, n'a pas fait de français depuis longtemps et a donc besoin de se rassurer sur ce qu'il est capable de dire. Par la suite, il avance sur le plateau de jeu en réagissant à des images ou à des mots qui figurent sur les cases. Le jeu et l'évaluation se terminent lorsque l'apprenant atteint une vignette qui lui pose des difficultés de communication. La dernière case réussie détermine donc les acquis de l'apprenant et par conséquent ses besoins d'apprentissage.

Le fait de parcourir une distance sur le plateau de jeu est un exemple évident d'évaluation positive, dans le sens où l'apprenant peut se rendre compte de tous les acquis dont il dispose avant le commencement des cours. La présentation même des parties non acquises décomplexe le futur apprenant : plutôt que d'appartenir au domaine du manque de compétences (le fameux « je devrais le savoir »), le non acquis devient un objectif d'apprentissage futur de l'ordre du « je ne l'ai pas encore étudié en cours ».

Afin de ne pas surcharger le plateau de jeu, les cases ne comportent qu'une image ou un mot déclencheur de parole (par exemple, pour parler des stéréotypes, une caricature d'un Français avec tous les accessoires propres au cliché international : baguette, tee-shirt rayé et béret). Cela permet tout d'abord à l'apprenant de ne pas être exposé à trop d'énoncés qui pourraient lui poser des problèmes de compréhension et donc freiner son expression orale. Par ailleurs, le fait de ne mettre qu'une image ou un mot laisse une grande liberté de communication : si l'apprenant voit le mot « activité » par exemple, il peut seulement dire « je fais du tennis », ou bien exprimer la fréquence, ses goûts, voire, pour des personnes dont le niveau serait plus avancé, faire une comparaison entre ses pratiques passées, présentes ou encore futures. L'évaluateur pourra alors saisir cette occasion pour approfondir la conversation, ce qui crée l'authenticité recherchée par le CECRL.

Certaines cases accentuent l'aspect communicatif, voire actionnel de l'évaluation : ces cases « situations » permettent en effet de mettre en place un jeu de rôle. Comme il a été mentionné plus haut, multiplier les jeux de rôle n'aurait guère d'intérêt et s'avérerait vite ennuyeux.

En insérer quelquefois dans le parcours a néanmoins une grande utilité : ces activités permettent non seulement de faire une pause dans l'évolution sur le plateau de jeu mais aussi de se rendre compte des capacités langagières dans une communication normale. C'est, en outre, une manière détournée d'évaluer la compréhension orale par le biais des questions ou des remarques que l'évaluateur va exprimer au fil de la conversation.

Pour faciliter la tâche de l'évaluateur, les cases sont rassemblées par couleur, chacune d'entre elles représentant un des niveaux proposés par l'Alliance française. Ainsi, par exemple, le niveau A1.11 est bleu clair, le niveau A1.12 bleu foncé, tandis que le niveau A1.21 est vert clair et le niveau A1.22 vert foncé. Ce code de couleurs, très facile à maîtriser par l'enseignant, permet une analyse rapide du niveau de l'apprenant, occasionnant une proposition de cours adaptés pendant l'entretien même. Le jeu est par ailleurs accompagné d'un protocole dans lequel figurent la signification des différentes couleurs, la liste des objectifs linguistiques qui sont visés dans chacune des cases, et des pistes de relance dans le cas où les apprenants ne savent pas quoi dire face à une image ou à un mot censé être déclencheur de parole.

La version du jeu dans les pays anglo-saxons comporte, de plus, une particularité qu'il a été jugé intéressant d'exploiter dans le cadre de l'évaluation diagnostique. Son nom en anglais est Snakes and Ladders, c'est-à-dire « serpents et échelles » : les cases qui marquent le début d'une échelle permettent au joueur de passer directement à une case supérieure, tandis que les têtes de serpents font reculer le pion jusqu'à la case où se trouve sa queue. Dans le cadre d'une évaluation positive, il n'y a bien sûr aucun serpent, mais les échelles peuvent, elles, permettre de passer d'un niveau à l'autre : si l'apprenant arrive particulièrement bien à s'exprimer sur le contenu d'une case, il peut passer à un endroit dans le jeu sans être interrogé sur les cases intermédiaires, ce qui fait gagner du temps à l'apprenant comme à l'enseignant évaluateur. Dans l'exemple des « activités », mentionné plus haut, le futur étudiant qui aura fait une comparaison entre des faits passés et présents pourra ainsi aller directement au niveau A2 sans s'exprimer à propos de toutes les cases du niveau A1.

■ Conséquences d'une telle évaluation

Depuis que l'Alliance de Canberra suit ce système afin de court-circuiter la version « interrogatoire » des évaluations de positionnement, les futurs étudiants abordent cette première étape de leur vécu d'apprenant de manière plus sereine. Bien que certains d'entre eux soient plutôt surpris au départ, ils se prennent rapidement au jeu et trouvent donc un certain plaisir à réaliser l'activité. Cela n'efface bien sûr pas complètement les hésitations que toute personne a lors d'une évaluation, mais l'atmosphère plus décontractée permet de dédramatiser la situation. Quant

aux personnes qui éprouvent véritablement la nécessité d'être évaluées sur des objectifs linguistiques précis, elles peuvent être tout à fait rassurées car ces objectifs figurent dans le protocole : l'enseignant évaluateur peut donc les leur révéler.

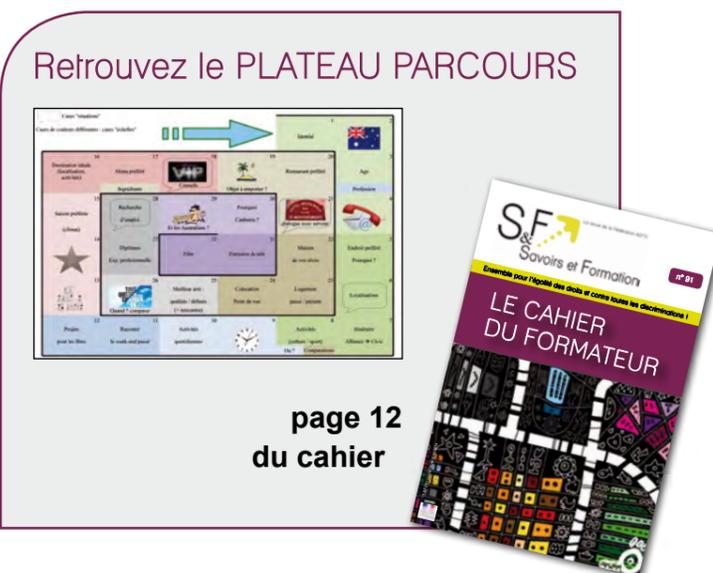
La mise en place de telles évaluations requiert néanmoins une prise en compte de son coût. Si certains centres de langues utilisent des tests de positionnement différents, c'est souvent pour des raisons plus financières que didactiques. L'Alliance française de Sydney (en Australie) a ainsi produit une évaluation en ligne sous forme de questionnaire à choix multiple à la fois en compréhension écrite et en compréhension orale. L'intérêt d'un tel système est que, les élèves cochant des cases, l'évaluation de niveau se fait de manière informatique, et donc automatiquement. Néanmoins, il ne permet pas d'évaluer une vraie compétence de communication, et n'occasionne pas une rencontre entre l'apprenant et le personnel enseignant. Les apprenants ne découvrent les locaux et le personnel de l'Alliance française que lors de leur premier cours, au lieu d'en avoir fait connaissance au préalable. Ce type d'organisation ne donne donc pas la part belle au marketing relationnel évoqué plus haut.

Pour les Alliances françaises qui considèrent qu'il est important d'établir un contact avec l'apprenant, il est nécessaire de calculer les moyens humains qui seront nécessaires à sa réalisation. Le test de positionnement étant proposé gratuitement aux apprenants (ce qui est d'ailleurs parfois un argument de vente), il occasionne par conséquent un surcoût que les centres de langues doivent arriver à couvrir dans des contextes économiques qui ne sont pas toujours favorables à la dépense.

L'évaluation en elle-même (avec le jeu de l'oie) dure de 5 à 15 minutes selon le niveau de l'apprenant. Si l'on rajoute le choix du niveau le plus adapté et la présentation des locaux, il faut mobiliser un personnel spécifique qui aura notamment pour mission de procéder aux évaluations. C'est pour cette raison que certaines Alliances intègrent les tests de positionnement dans les missions des stagiaires et que d'autres attribuent des heures supplémentaires à certains enseignants en début ou en fin de trimestre. L'idéal pour ces institutions serait de rassembler les différents tests de positionnement dans des heures comprises dans leur service, et de s'assurer que les apprenants viendront aux rendez-vous donnés par l'Alliance. Dans le cas contraire, le surcoût est d'autant plus conséquent : le centre de langues se verra obligé de payer l'évaluateur pour un temps qui n'a finalement pas été employé au positionnement de l'apprenant. Cet engagement d'ordre financier est cependant nécessaire à la modernisation d'une pratique qui assurera une meilleure prise en compte de l'apprenant et portera ses fruits dans l'avenir.

O U V R A G E S M E N T I O N N É S

- Caré, J.-M. et F. Debyser**, 1978. Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français. Paris : Hachette FLE.
- Conseil de l'Europe**, 2001. Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Conseil de l'Europe/Didier.
- Dayan, A.**, 2010. Le marketing, treizième édition. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hetzel, P.**, 2004. Le marketing relationnel. Paris : Presses Universitaires de France.
- Huver, E. et C. Springer**, 2011. L'évaluation en langues. Paris : Didier.



page 12
du cahier

LE PORTFOLIO F.L.I. UN OUTIL À CONSTRUIRE PAR ET POUR TOUS



Benjamin Hernaïre

Nous présentons ici une expérience réalisée dans une association du 55, dans le cadre d'une réflexion globale sur le Français Langue d'Intégration. Les éléments que nous présentons ici sont le fruit d'un travail mené avec nos collègues de l'association PAGODE et les apprenants du dispositif OFII meusien. Nous tenons à les remercier pour leur engagement et leur patience.

■ Contexte

L'expérimentation a eu pour cadre l'association PAGODE¹, située en Meuse. L'association était jusque janvier 2013 co-traitante pour le marché OFII FL 10.

Dans le cadre de la mise en place de la formation FRANÇAIS LANGUE D'INTEGRATION, l'association souhaitait proposer des contenus de formation adaptés aux besoins des publics migrants, alliant contraintes institutionnelles et objectifs d'une formation FLI.

Forts de l'expérience acquise au fil des années dans la formation des adultes migrants dans le cadre des marchés successifs OFII nous cherchions à construire des parcours de formation cohérents avec les besoins des publics en cours d'intégration.

De fait, les migrants, quel que soit leur profil, se trouvent contraint de gérer dès leur arrivée des interactions complexes dans un milieu homoglotte. Qu'ils soient jeunes, vieux, diplômés, analphabètes, ils doivent réussir, parfois seuls, à réaliser des tâches dans une société dont tous les codes ne leur sont pas familiers. Ce que nous proposons avec notre formation, c'était d'aider les apprenants à reconnaître ces codes et les usages qui s'y rapportent. En un sens, nous ne souhaitons pas développer une formation où seule la performance linguistique compte, mais une formation visant l'autonomie de l'apprenant adulte migrant. C'est dans cette logique d'aide à l'intégration et de développement personnel que nous comprenions le F.L.I. comme étant le prolongement de nos nombreuses années de pratique.

En accord avec les exigences du référentiel FLI, nous avons décidé de réfléchir à la mise en place d'un outil de type portfolio courant 2012. Nous souhaitons être en mesure de présenter les fruits de ce travail lors de notre audit pour l'attribution du label qualité FLI, réalisé par M. Dominique Bourgois du cabinet Maïeutika en juillet 2012.

■ Publics destinataires des formations

Le portfolio était destiné aux apprenants suivant les formations de l'association PAGODE dans le cadre du marché OFII FL 10.

Il s'agissait d'apprenants adultes en parcours HCAI et CAI. Les groupes de formation étaient constitués de 12 à 20 apprenants, répartis sur l'ensemble du département. Etant données les contraintes de notre territoire (rural), il nous était impossible de mettre en place des groupes de niveau. Dans un même groupe étaient réunis des apprenants en parcours DILF, DELF A1, DELF A2. Au terme de leur parcours de formation les apprenants étaient présentés à l'examen correspondant.

Au plus fort de l'activité de l'association 150 apprenants suivaient nos formations chaque année. Ces derniers se répartissaient sur nos 6 sites : Bar-le-Duc, Verdun, Ligny-en-Barrois, Gondrecourt-le-Château, Revigny-sur-Ornain, Commercy.

■ Déroulement de l'expérimentation

Nos objectifs étaient multiples :

- Répondre aux exigences du nouveau référentiel
- Permettre de suivre les progrès des apprenants
- Permettre aux apprenants de s'évaluer en développant leur capacité à la réflexivité
- Créer un outil de communication entre apprenants, formateurs et institutions rappelant les objectifs des formations
- Créer un outil accessible à un maximum d'apprenants et de formateurs
- Rendre lisibles les compétences correspondant aux différents niveaux du CECRL pour les apprenants et leur entourage

Une première phase du travail a consisté en un recueil d'outils existants pour examen par l'équipe de formateurs. Cette phase s'est déroulée en parallèle à la préparation de l'audit pour l'obtention du label FLI et a fait l'objet d'un travail conjoint avec nos partenaires pour la création des grilles d'autoévaluation. Nos principales sources d'inspiration ont été le portfolio mis en place par la mairie de Paris.²

Un premier prototype faisant la synthèse de nos travaux a ainsi pu être présenté lors de l'audit de juillet 2012, qui a abouti à l'obtention du label FLI en septembre 2012. Les échanges avec l'auditeur nous ont permis de dégager de nouvelles pistes pour notre projet.

Dans la deuxième phase de l'expérimentation, nous avons choisi de nous concentrer sur les modalités d'utilisation de l'outil et son enrichissement. Pour ce faire nous avons pris la décision d'impliquer les apprenants en leur présentant plusieurs prototypes qui intégreraient peu à peu leurs remarques : simplifications des énoncés, besoin d'un mode d'emploi, d'éléments graphiques etc...

Cette phase était prévue pour se dérouler de la manière suivante.

■ Septembre 2012 :

Test du prototype avec un échantillon d'apprenants, déjà sensibilisés à la démarche et ayant participé à l'élaboration de prototypes.

■ Octobre 2012 :

Faire la synthèse des retours des apprenants et des formateurs sur ce prototype avec pour objectif d'identifier les différents modes d'utilisation au sein des groupes d'apprenants.

■ Novembre 2012 :

Valider la nouvelle version du portfolio avec l'équipe de formateurs. Réaliser une estimation du coût unitaire pour une diffusion à l'ensemble de l'association.

■ Décembre-Février 2013 :

Tester cette nouvelle version avec un panel plus large d'apprenants en mettant en place plusieurs modalités d'utilisation. Faire le recueil des impressions des apprenants.

■ Mars 2013 :

Diffuser le portfolio sur l'ensemble de l'association, communiquer sur le projet.

Le temps entre chaque étape devait être consacré à l'analyse des observations et à l'édition du prototype. En parallèle, nous avons contacté M. Hervé ADAMI et Mme Florence PONCET, chercheurs à l'université de Lorraine pour un avis extérieur sur l'outil.

■ Quels effets a eu l'outil sur les groupes ?

Etant donné que l'expérimentation n'a pas pu être menée à son terme, il s'agit plus ici de réflexions.

Collaboration entre apprenants

Rapidement, les apprenants se mettent à collaborer au cours des séances dédiées à l'outil. Ils discutent du portfolio, des contenus. Ils le découvrent ensemble et le commentent. Ils s'entraident pour remplir les grilles et comprendre les énoncés après une première phase (plus ou moins longue) d'exploration de l'outil. Les groupes se forment apparemment par affinité. Ainsi on observe des apprenants de langues et niveaux différents qui échangent autour d'un document avec un objectif commun.

Ce phénomène a pour effet de placer dans une situation d'expertise des apprenants qui ne le sont habituellement pas. Certains comprennent plus vite comment utiliser l'outil que des apprenants ayant une meilleure maîtrise de la langue. Ils se placent alors dans une posture de « conseiller ». Ils sont valorisés et écoutés.

Le cas des apprenants peu scolarisés est également intéressant. Certains sont en situation d'insécurité extrême vis-à-vis de l'écrit mais très à l'aise à l'oral. L'utilisation du portfolio met en avant leurs compétences et leurs acquis. Leur expertise dans certains domaines concrets, notamment sur les questions liées au quotidien, est valorisée.

Dans cette situation, le formateur peut naviguer de groupe en groupe pour apporter les explications nécessaires et encourager les attitudes positives. Au cours de l'expé-

¹ Pôle d'Accueil de Guidance et d'Orientation des Demandeurs d'Emploi <http://www.pagode.asso.fr/>

² Les documents sont disponibles à cette adresse : http://www.paris.fr/politiques/citoyennete/citoyennete-et-integration/l-apprentissage-du-francais/rub_7760_stand_79150_port_17914

rience nous n'avons pas observé de situation de conflit ouvert même si un nombre marginal d'apprenants a commencé par rejeter l'outil.

En répétant les séances consacrées à l'outil, des pratiques se mettent peu à peu en place. Nous avons prévu de consacrer une séance par mois au portfolio.

Implication des proches

Le portfolio étant destiné à devenir un outil personnel, propre à chaque apprenant, nous avons permis aux premiers utilisateurs test d'emporter leur exemplaire chez eux. Le but était de présenter l'outil à leurs conjoints ou proches qui pour la plupart sont français. Il en est ressorti que les proches des apprenants étaient demandeurs de ce type d'initiative. Certains ont en effet fait remarquer qu'ils ne savaient pas vraiment ce que leur conjoint faisait en formation et que bien souvent ils n'avaient pas une image claire de ses compétences. Nous percevons ainsi la possibilité de faire de l'outil un médium qui permettrait de mieux communiquer sur la formation, ses contenus et ses enjeux. Il permettrait également à l'apprenant de montrer ce qu'il sait faire à son entourage, notamment par le recours à des représentations graphiques des niveaux atteints dans les différentes compétences.

Développement de la réflexivité

Comme mentionné dans les objectifs de notre expérimentation, nous cherchions à développer la capacité à la réflexivité des apprenants. Dans cette perspective nous partions de l'hypothèse propre à l'apprentissage autodirigé que le formateur placé dans un rôle de conseiller est expert en apprentissage et l'apprenant expert en lui-même, comme expliqué par M.J. Gremmo dans *Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil* (Mélanges CRAPEL n°22).

Le portfolio permet de sensibiliser les apprenants à l'apprendre à apprendre. Ils réfléchissent à ce qu'ils savent, à leurs savoir-faire, leurs savoir-être. Ils apprennent à s'évaluer avec les conseils du formateur et, comme vu précédemment, de leurs pairs. Le bénéfice de cette démarche est évident tant elle place les apprenants dans une posture positive qui, à terme, peut développer leur autonomie dans l'apprentissage.

A ce titre la représentation graphique de leurs acquis paraît d'autant plus indispensable pour permettre aux apprenants de visualiser leur progression et leurs objectifs.

Profil d'apprenants

Au cours des séances dédiées à l'outil, au moins deux tendances se dessinent chez les apprenants.

- Les sur-évaluateurs : ces derniers valident un maximum de compétences, même si elles ne correspondent pas à la réalité. Ils passent rapidement d'une compétence à l'autre sans vraiment prendre le temps de réfléchir.
- Les sous-évaluateurs : ils pensent ne rien savoir, ou savoir peu. Ils vont prendre beaucoup de temps par grille et peuvent être découragés par l'ampleur de la tâche demandée.

Dans les deux cas, la solution est la même. Le formateur doit soutenir l'apprenant dans son utilisation. Sans se montrer trop prescriptif il doit le guider vers une utilisation réfléchie de l'outil. Il semble essentiel de rappeler à l'apprenant que les grilles ont vocation à être modifiées, via des séances répétées d'autoévaluation. La répétition du processus est indispensable pour affiner les résultats et les compétences des apprenants.

En outre, présenter l'outil comme un prototype et un document voué à être personnel, a paru soulager les groupes. L'absence de sanction, de note, et l'apport d'un feedback immédiat de la part du formateur semblent tout aussi important.

Conclusion

Dans son état actuel, notre prototype doit encore être amélioré. Il manque la partie dédiée à la biographie de l'apprenant, ainsi que celle sur le vivre en France. Les énoncés doivent être rendus le plus clair possible, et le découpage entre les niveaux doit être revu pour éviter les incohérences (certains items jugés trop ambitieux par rapport au niveau évalué). Nos conclusions quant à cette expérience de co-construction d'un outil d'évaluation, puisque c'est bien de cela qu'il s'agit, n'en sont pas moins positives.

Au-delà de nos attentes, notre expérimentation nous a montré qu'un outil de type portfolio peut avoir un impact bénéfique sur la qualité de notre offre de formation. Les bénéfices sont multiples à la fois pour les apprenants, leur entourage et le formateur. C'est ainsi l'ensemble du dispositif qui est impacté en replaçant l'évaluation en son cœur. Tous les acteurs sont amenés à se poser les questions : Qui évalue ? Comment ? Quoi ? Pourquoi ?

Pour mener à bien ces réflexions, les modalités d'utilisation de l'outil et le rôle à adopter pour le formateur doivent être clairs. Comme tout outil, aussi bon soit-il, l'utilisation est centrale et doit être l'objet de toutes les attentions.

La démarche itérative qui nous a menés jusqu'à un prototype utilisable a mis au jour de grandes possibilités dans l'utilisation des outils de type portfolio pour développer l'appropriation des contenus de la formation par les apprenants. Leur implication à toutes les étapes de l'élaboration nous paraît aujourd'hui incontournable.

Ces éléments de réflexion sont selon nous autant de pistes à explorer dans des travaux futurs, par et avec d'autres, ailleurs.



APPEL À CONTRIBUTION PERMANENT

La Fédération AEFTI et ses associations membres ont pour but fondamental la lutte contre les discriminations et pour l'égalité des droits, notamment le droit à une formation de qualité, à la promotion et à la qualification.

Fidèle à notre engagement, nous souhaitons aujourd'hui consacrer une rubrique dédiée à la lutte contre les discriminations et pour l'égalité des droits dans ce numéro et les trois prochains de notre revue Savoirs & Formation.

En conséquence, nous vous invitons à nous proposer des articles (trois pages maximum police Arial 10 interligne 1.5), des illustrations (uniquement en format jpg), des récits d'expériences.

Pour que votre contribution apparaisse dans le n°92, merci de nous l'envoyer avant le 9 Juillet prochain. Pour qu'elle soit publiée dans le n°93, merci d'envoyer votre contribution avant le 24 Août prochain. Enfin, pour que votre contribution soit présente dans le n°94, merci de l'envoyer avant le 24 Novembre prochain.

Merci de nous envoyer vos propositions à l'adresse suivante : federation@aefri.eu en précisant l'objet de l'envoi (article SF LCD) et en nous indiquant vos coordonnées complètes et fonction.



Mehdi Thomas Allal

Responsable du pôle anti-discriminations de la fondation Terra Nova et Maître de conférences à Sciences Po

Les politiques de lutte contre les discriminations sont au milieu du gué. Apparues à la fin des années 1990 sous un gouvernement de gauche, **elles n'ont cessé par la suite de s'amplifier** - avec notamment la création de la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE) par la loi du 30 décembre 2004, absorbée par la suite au sein du Défenseur des droits suite à la révision constitutionnelle de juillet 2008 -, **et de s'étendre à l'ensemble des secteurs de la société française**. Des commentateurs autorisés ont souligné aussi l'émergence d'une nouvelle notion en sciences sociales, celle de « diversité », pour caractériser ces évolutions et en souligner les effets vertueux comme les effets pervers... Le droit européen n'est pas étranger à ce « retournement » et milite aujourd'hui pour une approche offensive des politiques « antidiscriminatoires » (Daniel SABBAGH). Plusieurs États-membres, comme par exemple la Grande-Bretagne, bénéficient d'une longue tradition de lutte en faveur de l'égalité raciale et tentent d'imposer leur vision. **Le modèle républicain est rudement mis à l'épreuve et tend à s'arc-bouter sur la défense de certains acquis**. Il est donc d'autant plus nécessaire de mesurer et d'évaluer les progrès susceptibles d'être accomplis par les politiques de lutte contre les discriminations au même titre que les autres politiques publiques.

A la croisée de différentes disciplines universitaires, mobilisant des savoirs juridiques, philosophiques, sociologiques, démographiques, historiques ou économiques, l'étude de ces politiques suppose en premier lieu d'en maîtriser les concepts. **Ce n'est qu'à partir de cette approche académique qu'il sera possible de décliner par la suite l'action des pouvoirs publics et des représentants de la société civile dans chaque environne-**

ment particulier : celui de l'administration, de l'entreprise, des organisations syndicales, du monde associatif, des collectivités locales, de l'Education nationale ou encore des médias, etc. Par ailleurs, de nombreux témoignages doivent être sollicités pour illustrer l'analyse discursive par des cas concrets sur le terrain.

Il a été choisi de privilégier une approche transversale des politiques de lutte contre les discriminations, afin d'englober l'ensemble des critères identifiés par le droit positif comme susceptibles d'inciter à des pratiques discriminatoires. Il s'agira cependant de placer particulièrement l'accent sur les facteurs liés à l'origine ethnique, le sexe, l'âge ou le handicap, dont la reconnaissance « institutionnelle » permet d'en faciliter l'analyse et d'en rapprocher les outils. **Cette approche transversale visera ainsi à mieux cerner les « stigmates » liés à la naissance**, à la différence d'une approche privilégiant par exemple les opinions religieuses, les inégalités socio-économiques, voire les écarts géographiques entre les territoires. Ce qui n'interdit cependant pas les comparaisons entre chaque système.

Cette approche suppose de faire preuve non seulement d'une grande rigueur intellectuelle, notamment pour éviter les pièges tendus par le discours ambiant sur l'identité nationale et le communautarisme, mais également de démontrer une certaine vigilance devant la facilité d'ériger les minorités en victimes expiatoires. **De nombreux métiers sont créés sur le champ des politiques de lutte contre les discriminations**, qui exigent un sens du professionnalisme et une expertise de plus en plus large, dans un contexte largement tourné vers l'extérieur. Nul doute à cet égard que les atouts d'une société multiculturelle, telle que la société française ou européenne, pourront constituer un avantage comparatif vis-à-vis de certaines aires régionales. Les besoins correspondants se développent aussi bien dans la fonction publique que sur le marché du travail. La création d'un haut-commissariat en faveur de la diversité et de l'égalité des chances, sous le Gouvernement de François FILLON, devait permettre de donner l'impulsion nécessaire au niveau interministériel. Mais les résultats n'ont pas été au rendez-vous. Malheureusement, sous la présidence de François HOLLANDE, le choix a été clairement énoncé de ne pas créer un département ministériel dédié à la lutte contre les discriminations.

Aujourd'hui, les lignes bougent davantage du côté du secteur privé. **La préférence pour un « soft law » (Réjane SENAC) et la tendance à la « managérialisation » des politiques de lutte contre les discrimina-**

tions entraînent également des besoins en matière de conseil et de stratégie, ce qui justifie la persévérance des agences et des bureaux d'étude dans le domaine de la promotion de la diversité. L'enseignement supérieur n'est pas en reste, avec l'apparition depuis le début des années 2000 des premières expériences de discrimination positive, comme celle menée au sein même de Sciences Po. La question se posera-t-elle de savoir si la France est susceptible de basculer vers le « moule » anglo-saxon ?

Plutôt que de tenter de confronter deux modèles distincts de lutte contre les discriminations, il est probable qu'il n'existe pas une solution miracle plutôt qu'une autre, et que la clef du succès réside dans **la conciliation des traditions nationales**. Du point de vue des publics discriminés, la prise en compte des risques psychosociaux au sein de l'organisation du travail commence à émerger en tant que consensus dans le monde de la recherche et permet de jeter des passerelles des deux côtés de l'Atlantique. L'analyse des phénomènes de stress et de souffrance au travail ne tardera pas à faire envisager les mécanismes discriminatoires comme particulièrement attentatoires aux droits fondamentaux et aux libertés individuelles. Enfin, il est nécessaire de réserver une place particulière à **l'étude du cumul des différences et du dialogue interculturel**. Le phénomène des discriminations est d'autant plus complexe qu'il se greffe à des difficultés d'ordre social, linguistique, ou à des « contentieux » intracommunautaires. En particulier, les différences liées au genre se mêlent inextricablement aux discriminations

selon l'origine ou en raison d'un handicap physique. **Le management de la diversité implique non seulement de combattre les préjugés dont souffre la société d'accueil, mais également d'insuffler un esprit de solidarité entre les groupes minoritaires en vue d'éviter une forme de surenchère...** Les partis politiques ont très certainement contribué à récupérer le discours identitaire, sans se donner la peine d'en prévenir les dangers et notamment celui d'en cristalliser les contradictions.

Le traitement des violences et de leur intériorisation nécessite un certain recul vis-à-vis d'une approche trop « scientifique » de la lutte contre les discriminations, à travers par exemple l'utilisation de catégories ethno-raciales ou des outils statistiques de mesure de la diversité. **La quantification des inégalités n'est pas suffisante pour appréhender l'ensemble des difficultés que rencontrent les publics discriminés.** Pour se réapproprier les politiques publiques conduites à leur endroit, ces publics doivent le plus souvent passer par une étape de subjectivisation de leurs différences ; cette forme d'acceptation, voire d'abandon de certains repères, nécessite d'être soigneusement accompagnée par une valorisation des compétences et des savoirs. Fort heureusement, les troubles liés à l'identité font ainsi l'objet d'une attention renouvelée afin de comprendre quels peuvent être les ressorts d'une forme de thérapie collective - autre que celle menée récemment via le débat sur « l'identité nationale » -, et d'une sortie de crise.



**Ouvert à tous les apprenants
accueillis dans les structures
de formation en France et à l'étranger**

GRAND CONCOURS D'ÉCRITURE LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS

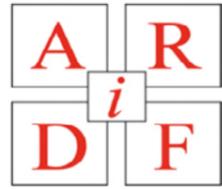
Les meilleurs écrits seront sélectionnés au mois de Janvier 2015 et publiés dans le numéro 94 de notre revue Savoirs & Formation.

Le format des écrits reste libre (maximum 10 000 caractères), mais ils doivent traiter des thématiques de la lutte contre les discriminations et de l'égalité des droits. Il peut par exemple s'agir de témoignages/exemples concrets de discriminations ; d'appels à lutter contre les idées reçues ; de réflexions, poèmes, slams sur les notions de discrimination et/ou d'égalité des droits... les photos et autres illustrations en format jpg sont les bienvenues.

Ce concours d'écriture s'inscrit dans notre volonté de promouvoir les démarches participatives et la place centrale des apprenants. Il s'accompagnera d'une diffusion de plaquettes de sensibilisation à la lutte contre les discriminations fournies par la Fédération AEFTI. Les formateurs et les apprenants pourront s'appuyer sur ces plaquettes lors de leur publication pour accompagner les apprenants autour de la compréhension des informations et des relais possibles.



**Les propositions pourront être envoyées tout au long de l'année et jusqu'au 1^{er} novembre 2014 à l'adresse suivante :
federation@aefti.eu & sophie.etienne@aefti.eu
précisez dans l'objet du mail qu'il s'agit du concours d'écriture LCD**



L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique

Coordonnateurs : Erick Falardeau (U. Laval), Pascale Lefrançois (U. de Montréal), Jean-Louis Dumortier (U. de Liège), Joaquim Dolz (U. de Genève)

L'influence grandissante du monde économique sur l'école occidentale a favorisé la création d'une multitude d'indicateurs et d'évaluations censés rendre compte de l'efficacité des systèmes éducatifs. Les résultats des épreuves internationales comme PISA (Lafontaine, 2002; Lafontaine et Monseur, 2012) ainsi que les classements internationaux qu'ils entraînent influencent les politiques éducatives : des mesures administratives sont prises pour améliorer les résultats de l'apprentissage; celles qui, au premier chef, concernent le didacticien sont le renouvellement des programmes et la révision des pratiques d'évaluation (Dumortier, 2002).

En outre, dans chaque pays francophone, les évaluations certificatives jouent, à l'instar des surveys internationaux, un rôle politique : le taux de réussite des élèves est le critère utilisé pour décider que l'argent investi dans la scolarisation a été bien (ou mal) utilisé, que les responsables de l'institution scolaire ont (ou n'ont pas) rempli leur mission, que la société civile peut être (ou non) fière de son école (Roy, 1999).

En français, cette reddition de comptes devant l'opinion publique engendre la passation de multiples épreuves qui ont une influence sur le travail des enseignants et modifient les visées de la discipline, les modèles des épreuves nationales ainsi que les dimensions évaluées. Cette situation crée souvent un effet de bachotage, pour mieux préparer les élèves et ainsi accroître les taux de réussite.

Aujourd'hui, les pratiques de l'évaluation articulent des dimensions certificative et formative et ne se limitent pas à la régulation des systèmes éducatifs. L'évaluation à fonction certificative vise à attester l'état de développement des compétences langagières et des connaissances des élèves leur permettant (ou non) de poursuivre leur scolarité avec succès ou de s'insérer dans la vie professionnelle. Cette modalité d'évaluation sommative en français implique un important bagage de gestes professionnels et d'attentes liées à la tradition disciplinaire, dont la création de grilles et de barèmes d'évaluation, l'élaboration d'épreuves, la correction des copies, le décompte des erreurs, le respect des normes liées à des genres d'écrits scolaires plus ou moins cristallisés, la restitution d'un discours sur les oeuvres littéraires en conformité avec la tradition, la vérification des connaissances grammaticales, syntaxiques ou lexicales à travers différents types d'examens.

L'évaluation ne peut être appréhendée sous le seul angle de la certification. Lorsqu'elle est dite formative (Allal, Bain et Perrenoud, 1993), elle concerne la régulation des apprentissages et de l'enseignement. Elle permet aux élèves de renforcer leur contrôle (Brookhart, 2010) sur leurs activités de lecture, d'écriture, de communication orale, ou sur leurs connaissances grammaticales, littéraires, discursives. Cette forme d'évaluation donne au maître la possibilité d'adapter l'enseignement aux besoins réels des apprenants. L'évaluation à valeur formative en français a une fonction prospective permettant d'organiser et de réguler les apprentissages. Elle permet de constater les compétences initiales des élèves et d'identifier les dysfonctionnements (Reuter, 2013) les plus caractéristiques dans la réalisation des tâches proposées. Le dysfonctionnement ayant trait à la variété linguistique appropriée à la situation, au vocabulaire ou à la syntaxe caractéristiques de cette variété, à la cohésion textuelle, aux normes et aux conventions d'un genre de discours, devient un outil d'apprentissage parce qu'il aide à mieux comprendre le raisonnement et les stratégies de l'élève. Les principaux gestes professionnels des enseignants associés à l'évaluation formative concernent l'observation et la régulation des apprentissages en lecture et en expression orale et écrite des élèves, l'organisation de l'implication des élèves dans l'auto-évaluation et les différentes formes d'intervention et d'accompagnement pour surmonter les obstacles identifiés. L'annotation des textes d'élèves s'inscrit dans cette visée formative dans la mesure où ce geste utilise les dysfonctionnements pour en faire des outils de réflexion. L'évaluation formative repose donc sur une rétroaction explicite (Pressley & Harris, 2006) qui favorise le renforcement des capacités d'autorégulation des élèves (Zimmerman, 2002).

La discipline « français » est en grande partie configurée, aux différents stades de la scolarité et dans les diverses formes d'enseignement, par des pratiques d'évaluation (à fonction formative ou certificative) des connaissances et des compétences des élèves relatives à la langue et à ses usages (Bain, 2000). Elle se distingue des autres disciplines scolaires notamment en raison de la pluralité de ses composantes (Schneuwly, 2007). L'écriture, la lecture et la communication orale, impliquant toujours des connaissances sur la langue et aussi sur la littérature chaque fois qu'il s'agit du discours littéraire, portent toutes une tradition d'évaluation qui influence les pratiques enseignantes : quelles sont les connaissances ou les compétences relatives à chaque composante disciplinaire prises en considération dans les outils d'évaluation (Dumortier, 2003) ? Y a-t-il des composantes disciplinaires, des connaissances, des compétences surreprésentées ? Comment éviter le cloisonnement des apprentissages évalués, cloisonnement mis en évidence tant par des didacticiens du français (Simard et al., 2010) que par des experts en docimologie (Scallon, 2007; Durand & Chouinard, 2012) ?

Les coordonnateurs du numéro 8 de la collection Recherche en didactique du français invitent les chercheurs en didactique du français à participer à la compréhension commune des formes, de la place et du rôle de l'évaluation dans l'enseignement et l'apprentissage du français à tous les niveaux scolaires, en explorant l'une ou l'autre des perspectives suivantes.

- L'évaluation sous l'angle de la régulation des systèmes éducatifs, d'un point de vue international ou national : les épreuves construites, leurs rôles, l'analyse de leurs résultats, de leur composition, de leurs finalités. Leur impact aussi sur la configuration de la discipline française et sur les pratiques enseignantes relatives aux différentes composantes de la discipline, l'écriture, la lecture, la communication orale, voire la grammaire et la littérature si elles sont enseignées pour elles-mêmes, sans rapport avec les compétences discursives.
- Les conceptions de l'évaluation formative mises en évidence dans les travaux de recherche en didactique du français et dans les pratiques enseignantes : le rôle de l'enseignant, son travail de correction, d'annotation, de questionnement, la place de l'autoévaluation, les finalités de l'évaluation, son réinvestissement dans d'autres tâches, la spécificité des formes d'évaluation formative par rapport aux composantes de la discipline, l'écart entre les prescriptions et les pratiques effectives, etc.

- L'évaluation des connaissances et des compétences : de quelles façons les pratiques et les modèles développés en didactique du français intègrent-ils ces deux composantes de l'apprentissage ? Comment l'erreur est-elle traitée par les recherches ? Quelle utilisation en font les enseignants, les élèves ? Les différentes composantes de la discipline sont-elles traitées différemment à cet égard ?

- L'effet des activités d'évaluation sur les apprentissages des élèves : quels indicateurs se donne-t-on pour juger de l'impact de l'évaluation sur ce qu'apprennent réellement les élèves ? Les différentes composantes de la discipline sont-elles toutes au même point d'avancement à ce sujet ?

- Quelles innovations en matière d'évaluation la recherche en didactique soutient-elle ? Quelles méthodes de recherche sont employées pour valider des méthodes d'évaluation ? Les objets plus récents de la discipline (comme l'écriture d'invention) ont-ils fait l'objet d'une attention spéciale au regard de l'évaluation ?

Cette liste de questions n'est évidemment pas fermée. D'autres angles d'approche sont possibles. C'est pourquoi nous invitons les personnes intéressées à soumettre une contribution à ce numéro 8 de la collection Recherches en didactique du français à soulever d'autres problèmes liés à l'évaluation qui nous auraient échappé.

■ Informations pour les auteurs

L'un des objectifs des ouvrages de la collection Recherches en didactique du français est de contribuer à une diversification des contributions selon l'espace de la francophonie, les situations d'enseignement (français langue première et maternelle ou langue étrangère et seconde), les étapes de développement (premiers apprentissages, apprentissages continués), les différents niveaux scolaires (école maternelle, enseignement élémentaire, collège, lycée, université), les différents domaines de travail sur la langue.

Le sommaire sera établi sur la base d'un appel à contributions mais aussi de sollicitations adressées à des auteurs dont la compétence dans le domaine est avérée et se double d'une inscription institutionnelle représentant la variété des contextes et la diversité des approches.

■ Calendrier et protocole d'expertise des contributions

Février 2014	Lancement de l'appel à contribution
15 juin 2014	Réception des propositions de contribution (projet, contextualisation...) 2 pages maximum (5000-6000 signes)
1^{er} septembre 2014	Retour des projets aux auteurs et commande des articles (40 000 signes, espaces compris)
4 janvier 2015	Réception des articles dans leur première version
31 mars 2015	Retour aux auteurs des articles expertisés (acceptation ou refus)
30 juin 2015	Réception des articles dans leur version finale
Septembre 2015	Publication

La coordination du numéro s'appuie sur un Comité scientifique qui choisit et sollicite des relecteurs dont la compétence est reconnue pour le domaine considéré (Comité de lecture).
Chaque texte, anonymisé, est évalué par deux relecteurs et les expertises sont renvoyées anonymement aux auteurs.

■ Pour soumettre une proposition ou pour obtenir plus d'informations, écrire à :

Erick Falardeau : Erick.Falardeau@fse.ulaval.ca ou Jean-Louis Dumortier : JL.Dumortier@ulg.ac.be

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Allal, L. Bain, D. et Perrenoud, P. (1993). Évaluation formative et didactique du français. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

Bain, D. (2000). De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes. Dans J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 129-145). Bruxelles : De Boeck Université.

Brookhart, S. M. (2010). La rétroaction efficace : des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage. Montréal : Chenelière-Éducation

Dumortier, J.-L. (2002). Une enquête en suspicion légitime. *La lettre de l'AIRDF*, 30, 17-23.

Dumortier, J.-L. (2003). Commentaires sur la correction d'un travail écrit. *Puzzle*, 14.

Durand, M. J. & Chouinard, R. (2012). L'évaluation des apprentissages. Montréal : Marcel-Didier.

Giasson, J. (1995). La compréhension en lecture. Montréal : Gaétan Morin Éditeur.

Lafontaine, D. & Monseur, C. (2012). Entre savoirs scientifiques et usages normatifs : les enquêtes internationales d'évaluation des acquis des élèves (p. 45-61). Dans L. MottierLopez & G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. Bruxelles : De Boeck.

Lafontaine, D. (2002). Des pratiques aux performances : la littératie chez les jeunes de 15 ans en communauté française de Belgique. *La lettre de l'AIRDF*, 30, 3-16.

Roy, M. (1999). La réforme de l'enseignement collégial au Québec : vers des compétences littéraires communes. *Enjeux*, mars 1999, 43/44, 53-68.

Pressley, M. & Harris K. R. (2006). Cognitive strategies Instruction : From Basic Research to Classroom Instruction. Dans P. A. Alexander & P. H. Wine (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (p. 265-286). Mahwah, NJ : Erlbaum.

Reuter, Y. (2013). Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement. Lille : Presses universitaires du Septentrion.

Scallon, G. (2007). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles : De Boeck.

Schneuwly, B. (2007). Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée (p. 9-26). Dans É. Falardeau et al. (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Simard, C., Dufay, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). Didactique du français langue première. Bruxelles : De Boeck.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner : An overview. Dans *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.



Papier ou numérique :
Vous avez le choix !



Une revue, un site :
au cœur de votre métier

Abonnez-vous sur
WWW.FDLM.ORG

