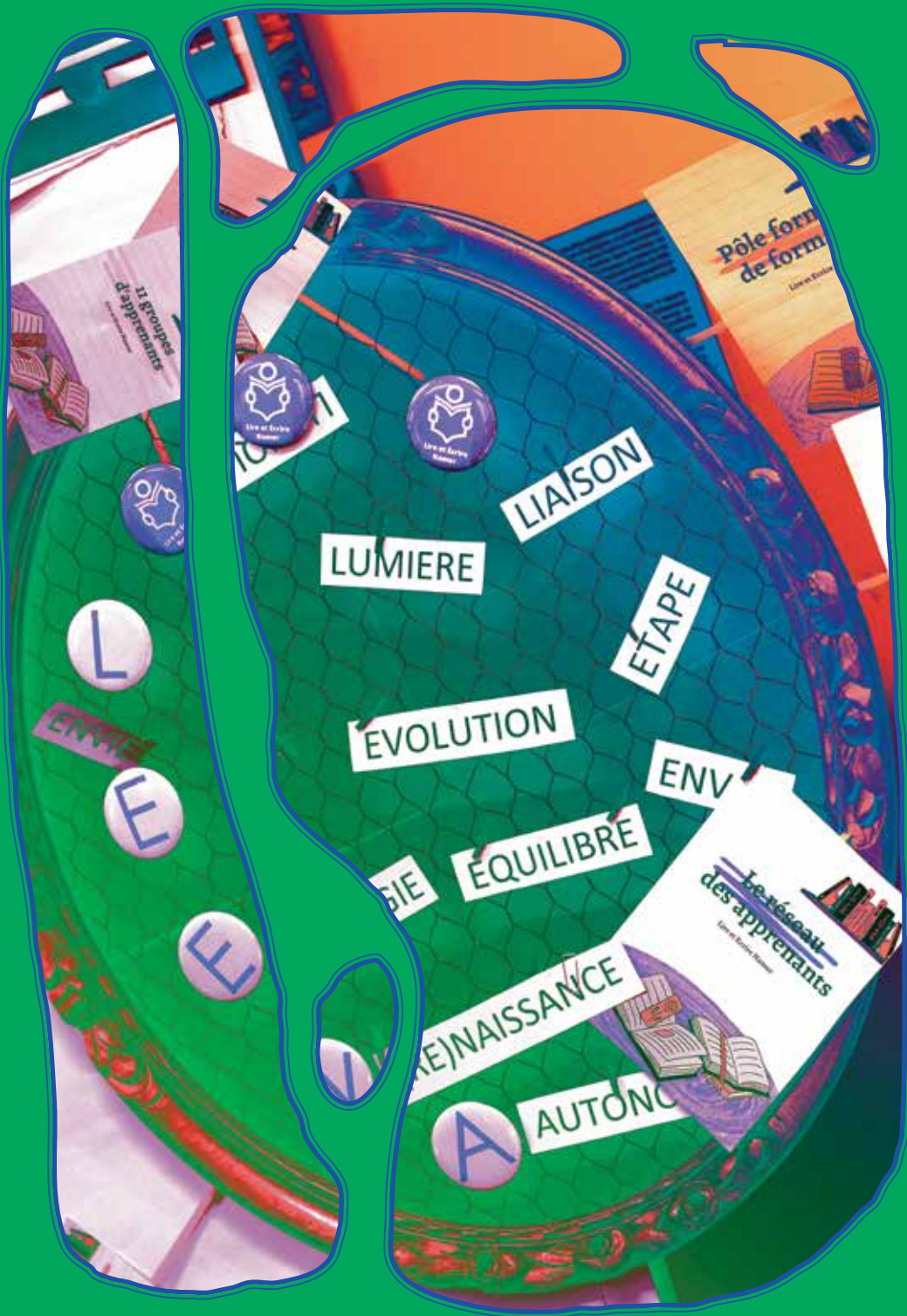


L'ÉVALUATION EN QUESTION

Périodique trimestriel 1^{er} trimestre 2026 Numéro 240



Journal de l'alpha



L'ÉVALUATION

*Regards croisés sur les pratiques
d'évaluation en alphabétisation*

EN QUESTION

Le Journal de l'alpha est le périodique de Lire et Écrire

Créée en 1983 par les mouvements ouvriers, Lire et Écrire agit au quotidien, en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour :

- attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme, sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions ;
- promouvoir le droit effectif à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite ;
- développer l'alphabétisation populaire dans une perspective d'émancipation, de participation et de changement social vers plus d'égalité.

Le Journal de l'alpha a pour objectif de produire et de diffuser réflexions, débats et pratiques de terrain sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation des adultes. Les textes publiés par le Journal de l'alpha n'engagent que leurs auteurs. Les auteurs du Journal de l'alpha ont la liberté de décider si la nouvelle orthographe est ou non appliquée, en tout ou en partie, à leur texte. Ils sont libres également d'adopter ou non, en tout ou en partie, l'écriture inclusive.

Rédaction : Lire et Écrire Communauté française asbl
42a bte 4 rue des Vétérinaires 1070 Bruxelles 02 502 72 01
journal.alpha@lire-et-ecrire.be www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

Secrétaire de rédaction : Aurélie Leroy, Lisa Ianni
Comité de rédaction : Justine Duchesne, Daniel Flinker,
Lisa Ianni, Aurélie Leroy

Éditrice responsable : Anne Coppieters

Design : 41109.be

Dépôt légal : D/2026/10901/01



*Prochain numéro
Militer pour écrire
Demain*

Sommaire

Édito

Évaluer : comprendre, ajuster, émanciper 5

Anne Coppieters, directrice, Lire et Écrire Communauté française

Cadre théorique de l'évaluation en contexte formatif 9

Laura Fournaux, Lire et Écrire Namur

Un double regard sur les différentes évaluations,
formatives et administratives 20

Entretien avec Hugues Henry, directeur, et Cédric Vranken,
coordinateur, de Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme.

Interview par Anne-Marie Andrusyszyn

L'évaluation en mouvement : un témoignage
du projet Tac-TIC Emploi ! 31

Entretien avec Ophélie Ingarao, coordinatrice

au Centre Alpha Saint-Gilles, et Béatrice Guenet, formatrice.

Interview par Sebastian Demolder, Lire et Écrire Communauté française

Évaluer l'impact et soutenir l'apprentissage
l'apprentissage du numérique en formation
de base – la recherche-action DORA 44

Daniele Beltrametti, Jessica Belperroud

& Nathalie Muller Mirza, Université de Genève

Quand les régionales partagent leurs manières
d'évaluer: une journée d'échanges pour faire
grandir nos pratiques 62

Lisa Ianni, Lire et écrire communauté française

CEB: l'exigence renforcée, mais avec quelles
conséquences sur l'échec scolaire ? 77

Aurélie Leroy, Lire et écrire communauté française

Sélection Bibliographique 88

Aurélie Audemar, centre de documentation en alphabétisation
et éducation populaire du Collectif Alpha

Édito

Évaluer : comprendre, ajuster, émanciper

Anne Coppieters, directrice

Lire et Écrire Communauté française

L'évaluation est partout. En formation, dans les dispositifs d'insertion, dans la recherche, dans les débats scolaires, elle peut orienter, soutenir, certifier. Elle peut aussi inquiéter, exclure ou normaliser. Entre outil pédagogique et instrument de contrôle, elle reste un lieu de tension.

Dans le cadre théorique rappelé par Lire et Écrire, évaluer, c'est d'abord observer et se situer à partir de critères explicites. Mais en alphabétisation populaire, cette définition minimale ne suffit pas. L'évaluation formative devient un processus continu de régulation : elle permet d'adapter les contenus, de valoriser les progrès, d'inscrire l'erreur comme étape d'apprentissage plutôt que comme sanction.

Le secteur associatif subventionné vit sous ce « double regard » : il faut à la fois rendre compte d'indicateurs administratifs (heures, insertion, réussite) et soutenir un processus émancipateur. Le défi consiste à faire tenir ensemble ces deux logiques sans réduire l'évaluation à un simple outil de contrôle.

Les pratiques de terrain montrent concrètement comment cela peut se traduire. Dans le projet Tac-TIC Emploi, l'auto-évaluation prend la forme d'une « toile d'araignée » où les apprenant-es visualisent leur progression en écriture ou en autonomie numérique. L'outil ne vaut pas seulement pour la mesure qu'il propose, mais pour la discussion qu'il ouvre entre formateur-trice et apprenant-e.

La recherche-action DORA, en Suisse romande, va plus loin en co-construisant un dispositif d'évaluation conjointe pour analyser l'impact du numérique sur les apprentissages. Ici, l'évaluation devient un espace participatif, articulant savoirs scientifiques et expertise du terrain.

Lors du Salon des échanges pédagogiques organisé par le Mouvement Lire et Ecrire à destination de ses formateurs·trices, les productions des apprenant·es – portraits, jeux de piste, projets artistiques – ont servi de supports d'analyse. Observer une affiche, un récit, un objet, c'est rendre visibles des compétences langagières, mathématiques, coopératives souvent invisibles dans une grille classique.

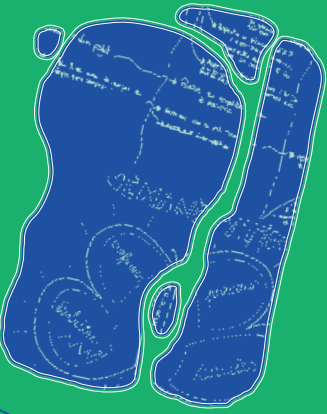
Enfin, le débat autour du relèvement du seuil du CEB rappelle que toute évaluation est un acte politique. Relever une norme, c'est affirmer une certaine conception de l'exigence, du mérite et de la réussite – avec des effets possibles sur l'échec et l'exclusion.

Évaluer, c'est donc toujours choisir ce que l'on rend visible et pourquoi. À nous de faire de l'évaluation non un filtre, mais un levier de compréhension, d'ajustement et d'émancipation.



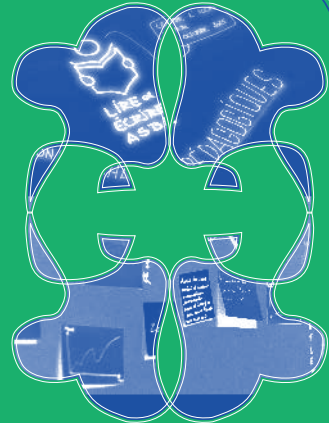


Les photographies qui illustrent ce numéro ont été prises lors du Salon des échanges pédagogiques, organisé par Lire et Écrire Communauté française le 20 octobre 2025. Elles ont été réalisées par Lisa Tanni.





L'article «Quand les régionales partagent leurs manières d'évaluer: une journée d'échanges pour faire grandir nos pratiques» revient plus largement sur cette journée et en restitue les échanges, les démarches et les enseignements.



A green-tinted photograph of a woman in a classroom, holding a banner that reads "L'ÉVALUATION ENSEIGNANTE". The woman is standing in front of a large screen or whiteboard. The image is framed by a white, irregular border.

*L'évaluation sera
émancipatrice
si elle s'insère
naturellement dans
le processus de
formation et travaille
le rapport à soi, le
rapport aux autres, le
rapport au pouvoir et
le rapport au savoir.*

Souvent perçue comme une épreuve ou une sanction, l'évaluation occupe pourtant une place centrale dans les parcours d'apprentissage. En alphabétisation populaire, elle ne se limite pas à mesurer des acquis : elle questionne le rapport au savoir, au pouvoir et à soi. À travers un éclairage théorique et le retour sur les travaux menés par Lire et Écrire en 2025, cet article explore les différentes formes d'évaluation, leurs finalités, leurs limites et les conditions nécessaires pour qu'elles deviennent de véritables leviers d'émancipation.

Cadre théorique de l'évaluation en contexte formatif

Laura Fournaux, Lire et Écrire Namur

Sacralisée par certains, redoutée par d'autres, l'évaluation est une étape incontournable à tout processus d'apprentissage. Quel que soit notre parcours, nous l'avons tous déjà expérimentée, dans un cadre scolaire ou même dans la vie quotidienne. Cet article propose d'explorer, de manière synthétique, les différentes composantes de l'évaluation, les formes qu'elle peut revêtir et ses spécificités en alphabétisation populaire. Il exposera aussi brièvement les travaux d'un groupe de travail de Lire et Écrire, menés en 2025, et abordera certaines limites inhérentes à l'évaluation.

Qu'est-ce qu'évaluer ?

La question peut paraître simple, mais la réponse l'est beaucoup moins. Il suffit de parcourir l'abondante littérature pour s'apercevoir des diversités d'acceptions et donc de la complexité d'en fournir une définition unique et universelle. Objet d'innombrables débats

en sciences de l'éducation, l'évaluation apparaît dans bien d'autres secteurs, comme celui de l'entreprise, où l'évaluation des résultats fait désormais partie intégrante de son champ lexical.

Néanmoins, en « cherchant le plus petit dénominateur commun » et sans prétention d'exhaustivité, nous pouvons *a minima* tenter d'en discerner les contours. L'évaluation pourrait donc être définie comme un processus reposant sur deux étapes : « observation », d'une part, et le « jugement », d'autre part, sur la base de critères et d'indicateurs déterminés en amont. Il s'agirait donc d'observer un comportement et de mesurer s'il correspond au comportement attendu ou s'il s'en écarte, ce qui suppose une référence à une « norme » établie au préalable et reconnue comme telle¹.

Pourquoi évaluer ?

Évaluer, c'est en quelque sorte photographier l'état des connaissances ou des compétences du stagiaire, à un moment déterminé et dans des conditions données, afin de lui permettre de se situer dans son parcours d'apprentissage. De ce fait, et pour faire simple, il est possible d'objectiver la progression d'un apprenant, en comparant deux évaluations, espacées dans le temps. Visualiser sa progression est un des paramètres permettant de favoriser la dynamique motivationnelle de l'apprenant : cela influence non seulement la progression en elle-même, mais également « le sens que [les apprenants] donnent à cette progression »².

Si l'évaluation peut être bénéfique pour l'apprenant, elle peut aussi l'être pour le formateur. En effet, cette « photographie » lui permet d'adapter le contenu et/ou la méthodologie de sa formation aux besoins réels de l'apprenant, soit en retravaillant des compétences non/partiellement acquises, soit en développant des compétences plus complexes, favorisant la montée en compétence de l'apprenant et l'aboutissement de son projet formatif, professionnel ou personnel.³

¹ De Ketele, J.-M. (2011). *L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux*. Les dossiers des sciences de l'éducation, 25. p. 89-106

² Bourgeois, E., Denghien, S. et Lemaire, B. (2021). *Alphabétisation d'adultes. Se former, se transformer*. L'Harmattan. p. 54-55

³ Audemar, A. et Sterq, C. (coord.). (2021 [2017]). *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*. Lire et Écrire. p. 130-131

Différents types d'évaluation... pour différents objectifs

Cette section propose une brève présentation théorique de différents types d'évaluation, répondant chacun à des finalités distinctes ou s'opérant dans des contextes multiples.

Évaluation diagnostique, évaluation formative, évaluation sommative et évaluation certificative

Avant son entrée en formation, il n'est pas rare qu'un futur apprenant se voit proposer un « test de positionnement » à la suite d'un entretien initial. Cette forme d'évaluation permet à l'institution de situer le « niveau » du candidat, afin de l'orienter au mieux dans un groupe au sein de la structure, ou le cas échéant, chez un opérateur voisin dont l'offre de formation répondrait davantage aux besoins du futur apprenant. Cette première évaluation, pourtant cruciale dans l'orientation du public, est loin d'être évidente : tant pour l'apprenant qui se retrouve confronté à un « test » au début de son parcours formatif, engendrant potentiellement stress et incompréhension, que pour l'organisme chargé de « positionner » les compétences d'un apprenant encore inconnu, avec qui une relation de confiance n'a pas encore pu être instaurée. L'évaluation diagnostique peut aussi être réalisée en début de formation afin d'identifier les représentations, connaissances et compétences de l'apprenant, d'en discerner les forces, besoins et croyances erronées. En ce sens, l'évaluation diagnostique permet au formateur d'apporter une attention particulière aux besoins des apprenants et de coconstruire avec eux un projet collectif ancré dans la réalité et de définir un programme de formation adapté à chaque apprenant⁴.

L'évaluation formative est réalisée en cours d'apprentissage et porte sur les compétences en voie d'acquisition. Pour Gérard Scallion, docteur en théorie de l'éducation, il s'agit d'un « processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés »⁵. Cette définition met en évidence

⁴ Op. cit. p. 144-146

⁵ Scallion, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Tome I : La réflexion. P.U.L. p. 155

la fonction de régulation de l'évaluation formative : après la prise d'informations viennent les adaptations méthodologiques, ce qui s'inscrit dans un processus de différenciation pédagogique⁶. Cette conception de l'évaluation envisage dès lors l'erreur comme faisant intrinsèquement partie de tout processus d'apprentissage. Yves Reuter considère d'ailleurs « les erreurs des êtres [comme] des traces de ces cheminements et des outils de guidage pour des interventions mieux ciblées »⁷.

L'évaluation formative peut être formelle ou informelle. Une évaluation formative formelle résulte d'un acte volontaire du formateur, en vue de recueillir une information et de réguler les apprentissages. Elle est planifiée et instrumentée à l'aide de « mini-tests ». L'évaluation formative informelle, quant à elle, intervient « en continu au cours des activités d'enseignement/apprentissage »⁸. Elle est souvent improvisée et s'inscrit dans une interaction entre le formateur et les apprenants, en prenant généralement la forme de feedbacks. Parmi les nombreuses définitions du feedback en pédagogie, citons celle de Winne et Butler qui le considèrent comme « des informations qui permettent à l'apprenant de confirmer, compléter, remplacer, régler, ou restructurer l'information en mémoire, que cette information soit une connaissance dans un domaine, des connaissances métacognitives, des croyances sur soi-même et sur les tâches, ou des tactiques et des stratégies cognitives »⁹. L'efficacité du feedback dépend de nombreux facteurs : le type d'information véhiculé par le feedback, sa connotation positive ou négative, ou encore le moment de réception du feedback¹⁰.

⁶ Pour plus d'informations concernant la différenciation pédagogique, voir Forget, A. (2017). *Définition de la différenciation pédagogique*. Cnesco. En ligne sur www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170323_2_Forget.pdf

⁷ Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*. Presses universitaires du Septentrion. p. 47

⁸ Morrissette, J. et Compaoré, G. (2012). *Le savoir-faire enseignant sur l'évaluation formative informelle*. Formation et profession, 20(3), p. 26-34. www.researchgate.net/publication/380302532_Le_savoirfaire_enseignant_sur_l%27evaluation_formative_informelle

⁹ Butler, D. L., et Winne, P. H. (1995). *Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis*. Review of Educational Research. Cités par Bosc-Miné, C. (2014). *Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages*. L'Année psychologique 2014/2 Vol. 114. p. 317.

¹⁰ *Ibid*, p. 325-338.

L'évaluation sommative est réalisée au terme d'une ou de plusieurs séquence(s) d'apprentissage « dont les objectifs, la durée, les modalités d'évaluation ont été clairement explicités dès le début des apprentissages¹¹ », et vise à établir le bilan des acquis des apprenants.

L'évaluation certificative est similaire à une évaluation sommative, mais en plus de celle-ci, se solde par une reconnaissance officielle reconnue par l'État (diplômes, certifications...). En alphabétisation, elle correspond à la passation du CEB¹². Une évaluation certificative est donc toujours aussi sommative, mais une évaluation sommative n'est pas forcément certificative.

Auto-évaluation et co-évaluation

L'alphabétisation populaire, décrite dans le Cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire¹³, indique qu'évaluer, c'est « réfléchir, se situer, comprendre, se projeter, organiser ». Elle affirme également : « C'est un mouvement permanent, régulier et indispensable intégré à la formation. En cela l'évaluation n'est pas un but, une fin en soi, elle est un outil au service de ceux qui forment et de ceux qui apprennent ». Pour que l'apprenant en alphabétisation – souvent en rupture avec les codes scolaires et parfois traumatisé par l'expérience d'une évaluation « sanctionnante » – puisse faire sienne l'évaluation, s'en emparer pleinement sans la subir, il est essentiel de prendre en compte certaines précautions et de mettre en place certaines dispositions favorisant l'implication de l'apprenant dans le processus évaluatif. Parmi ces dispositions, deux dispositifs sont encouragés : l'auto-évaluation et la co-évaluation.

D'après Andrade, l'auto-évaluation est « l'acte d'étudier ses méthodes et productions afin d'apporter des ajustements qui approfondissent l'apprentissage »¹⁴. S'il est essentiel pour devenir

¹¹ Circulaire 7012 du 28/02/2019 de la FWB – L'évaluation des études dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice organisé par la Communauté française – Bulletins – Conseils de classe. p. 7

¹² Le Certificat d'Études de Base est le diplôme obtenu en fin de 6^e primaire.

¹³ Op. cit. p. 132

¹⁴ Andrade, H. L. (2010). "Students as the Definitive Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning." In *Handbook of Formative Assessment*, 90–105. Cité par Piat, F. (2022). *Auto- et co-évaluation en classe de FLE : des évaluations alternatives à grand potentiel*. www.emdl.fr/fle/dernieres-actualites/auto-et-co-evaluation-en-classe-de-fle-des-evaluations-alternatives-a-grand-potentiel

acteur de son apprentissage, ce processus est pourtant bien plus complexe qu'il n'y paraît. En effet, il implique une métacognition, c'est-à-dire une réflexivité sur ses propres pensées et les stratégies d'apprentissage déployées. L'auto-évaluation pose les questions « qu'as-tu appris ? » et « comment l'as-tu appris ? ». Cette réflexion sur soi-même constitue une compétence à part entière. Compétence qui ne va pas de soi et qui se travaille en contexte formatif. Le rôle du formateur est alors de réunir les conditions nécessaires pour permettre aux apprenants de développer progressivement leur capacité d'auto-analyse. Une piste concrète se présente dans la démarche portfolio. D'après une production de l'Université Catholique de Louvain, le portfolio, historiquement issu des domaines artistiques, désigne la compilation de traces sélectionnées par l'apprenant, permettant de dépasser les compétences purement disciplinaires en intégrant aussi des compétences transversales. Le portfolio devient alors un support à une démarche réflexive favorisant le développement de compétences métacognitives¹⁵. Dans son cadre pédagogique, Lire et Écrire propose aussi un outil d'évaluation basé sur la démarche portfolio, adapté aux apprenants en alphabétisation : Mes Chemins d'Apprentissages, outil qui a pour enjeu « la maîtrise de son parcours de formation par l'apprenant »¹⁶.

La co-évaluation est un autre dispositif encouragé en contexte formatif, notamment avec un public éloigné des codes scolaires. Dans la littérature des sciences de l'éducation, la co-évaluation peut revêtir deux formes, qui se révèlent complémentaires. Dans une première configuration, l'auto-évaluation de l'apprenant est suivie d'une discussion avec son formateur. Il y a donc une « confrontation », ou du moins une comparaison, entre l'auto-évaluation de l'apprenant et l'évaluation réalisée par le formateur¹⁷.

¹⁵ Lecoq, J. (dir.). (2019). Évaluer les compétences avec un (e)portfolio. Les cahiers du Louvain Learning Lab n° 4. P.U.L. p. 5-7

¹⁶ Op. cit. p. 148-150. Pour plus d'informations sur l'outil, voir Audemar, A. (2019). À la croisée des normes, le portfolio Mes chemins d'apprentissage. Dans *Le journal de l'alpha* n° 215. p. 112-120

¹⁷ Desrochers, K., Dumais, C. et Berthiaume, R. (2025). Coévaluations formatives élève-élève et enseignant-élève : effets sur la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire. *Didactique*, 6(2), 162-203. p. 170, 181

Dans une deuxième configuration, appelée aussi « évaluation mutuelle », « deux ou plusieurs apprenants s'évaluent et évaluent ensemble leurs procédures, en présence de l'enseignant »¹⁸. Pour reprendre les termes de Calargé et Wehbé, « la coévaluation est irrévocablement une façon d'évaluer qui rend les étudiants actifs et les amène à prendre en charge leurs apprentissages par la détermination des forces et des faiblesses qui leur sont propres ainsi que celles de leurs pairs, et ce, dans un but d'amélioration et de consolidation »¹⁹. La plus-value de ce dispositif réside surtout dans la relation dialogique qui s'instaure entre les acteurs de l'évaluation. Les Balises pour l'alphabétisation populaire proposent aussi un outil favorisant la co-évaluation : les toiles d'araignée ou circepts²⁰. Il s'agit, pour les apprenants et le formateur, de positionner le niveau d'acquisition d'une (micro-)compétence sur une toile. En plus d'être visuel, cet outil a l'avantage de laisser la possibilité aux acteurs de l'évaluation (formateur et apprenants) de coconstruire les critères qui feront l'objet d'une évaluation et les indicateurs qui serviront à déterminer leur degré de maîtrise, sur la base du projet collectif mené avec le groupe en formation.

Des outils d'évaluation au service des formateurs en alphabétisation

Dans un contexte politique incertain²¹, « Lire et Écrire, aux côtés d'autres acteurs, s'est penchée sur la question de l'évaluation des apprentissages des apprenants en alphabétisation, en y voyant un enjeu institutionnel, mais également une occasion pédagogique d'amélioration continue des pratiques. Début 2025, un groupe de travail, rassemblant des représentants des huit Régionales de Lire

¹⁸ Calargé, F. et Wehbé, M. (2025). *La coévaluation comme facteur de développement des compétences non techniques*. Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, 11(1), 49-66. p. 53

¹⁹ *Ibid*, p. 54

²⁰ *Op. cit.* p. 148

²¹ « Fin 2024, la nouvelle majorité politique annonce, dans une note, les prémisses de sa réforme d'envergure concernant le paysage wallon du secteur de l'insertion socioprofessionnelle. Le principe de financement des opérateurs de formation basé sur des indicateurs de résultats est mis en avant. » Fournaux, L. (coord.) (2026). *Les toiles d'évaluation. Des outils au service des formatrices et formateurs en alphabétisation*. Lire et Écrire. p. 2

et Écrire, sous la coordination de Lire et Écrire Wallonie, est né. Son objectif : doter le Mouvement d'outils permettant de visibiliser la progression des apprenants, dans le respect de ses valeurs et de son cadre pédagogique »²². Ces travaux, étalés sur l'année 2025, ont permis de mettre au jour des toiles d'évaluation dans 4 domaines de compétences : compétences langagières (parler, écrire, écouter, parler), compétences mathématiques (numération, calcul, mesures, temps, géométrie et espace, données et pourcentages, logique et problèmes), compétences numériques (les TIC²³ dans la vie quotidienne, techniques de base des TIC, poser un regard critique sur l'utilisation des TIC) et compétences transversales. Les discussions ont notamment porté sur la définition des compétences évaluables, ainsi que sur les critères et indicateurs d'évaluation. En cohérence avec les valeurs défendues par Lire et Écrire et les principes exposés dans son Cadre de référence²⁴, l'outil poursuit deux finalités principales : dialoguer et objectiver. Dialoguer, c'est-à-dire permettre d'ouvrir un espace d'échanges entre formateur et apprenants par un dispositif de co-évaluation. Objectiver, c'est-à-dire « refléter la progression de l'apprenant » en évaluant ses compétences à au moins trois moments de sa formation, et en accompagnant les évaluations de « traces »²⁵. De plus, l'outil doit pouvoir s'adapter aux réalités de chacun (voir supra) : « Puisque chaque formation est propre au groupe et à son projet collectif, le formateur est libre d'adapter les toiles d'évaluation au niveau de son groupe et aux objectifs définis collaborativement. Ainsi, chaque compétence évaluée peut faire l'objet d'une nouvelle toile et être déclinée en micro-compétences. Dans le même sens, toutes les compétences reprises sur une toile ne doivent pas forcément être travaillées »²⁶.

²² *Ibid*

²³ Technologies de l'Information et de la Communication

²⁴ *Op.cit.* p. 127-162

²⁵ *Op. cit.* p. 3

²⁶ *Ibid*

Quelques limites de l'évaluation

Si l'évaluation est nécessaire à tout processus d'apprentissage, il est aussi important d'en partager certains écueils. Connaître les biais à l'évaluation ne les empêche pas, mais cela peut amener l'évaluateur à une certaine vigilance. Parmi ces biais, citons l'effet de halo, l'effet de Pygmalion et l'effet de contraste.

Effet de halo

Biais social dépassant les situations d'évaluation, l'effet de halo « influence, positivement ou négativement, notre perception des personnes. [...] Ce phénomène psychologique se manifeste lorsqu'une caractéristique jugée positive chez un individu nous amène à évaluer favorablement ses autres traits, même sans les connaître. À l'inverse, une caractéristique négative peut teinter négativement l'ensemble de notre perception »²⁷.

Effet Pygmalion

D'après l'effet Pygmalion, la croyance d'une autorité (ici, le formateur-évaluateur) en la capacité de progression ou de réussite de son apprenant offrirait plus de chance à celui-ci d'y parvenir. C'est surtout l'effet inverse, aussi appelé « effet Golem », qui est préoccupant dans le cas de l'évaluation : « des attentes peu élevées sur un individu génèreraient des performances moindres et des objectifs moins élevés »²⁸.

Effet de contraste

Biais cognitif, l'effet de contraste désigne l'influence que l'évaluation de la production antérieure exerce sur l'évaluation de la production actuelle. Cette influence peut être une sur-évaluation ou une sous-évaluation. En d'autres termes, si une production « moyenne » est évaluée juste après une production de grande qualité, la première aura tendance à être sous-évaluée par rapport à sa qualité « réelle ».²⁹

²⁷ La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente. « Qu'est-ce que l'effet de halo ? ». <https://ligue-enseignement.be/education-enseignement/coups-de-coeur/quest-ce-que-leffet-de-halo>

²⁸ La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente. « Qu'est-ce que l'effet Pygmalion ? ». <https://ligue-enseignement.be/education-enseignement/coups-de-coeur/quest-ce-que-leffet-pygmalion>

²⁹ Sénéjoux, L. (dir.). (2025). *Memento docimologie*. Les principaux biais et effets. Académie de Grenoble. p. 6

Évaluer, oui, mais dans certaines conditions

Nous l'avons vu, l'évaluation est indispensable à toute démarche d'apprentissage et poursuit trois principaux objectifs : l'orientation, la régulation et la certification³⁰. Si elle est nécessaire, ce sont surtout les conditions et les dispositifs dans lesquels elle s'inscrira qui lui donneront forme et qui lui permettront d'apporter la plus-value pédagogique qu'elle a à offrir. Au-delà des apports théoriques, les pratiques d'évaluation sont riches, par le professionnalisme et la créativité des formateurs, par l'implication et l'appropriation des apprenants. Clôtons cet article par cette citation inspirante issue des Balises pour l'alphabétisation populaire : « L'évaluation sera émancipatrice si elle s'insère naturellement dans le processus de formation et travaille le rapport à soi, le rapport aux autres, le rapport au pouvoir, le rapport au savoir »³¹.

³⁰ *Op.cit.* p. 134

³¹ *Ibid*, p. 129



A blue-tinted photograph of a hand holding a pen, poised to write on a document. The document features a logo with a stylized 'E' and 'S' and a QR code. The entire image is framed by a green, cloud-like border.

*L'évaluation,
quoi qu'on
en pense, est
une obligation dans
le champ associatif
subventionné.*

Dans le secteur associatif subventionné, l'évaluation comporte presque toujours un double regard.

D'une part, il est demandé de mesurer des résultats qualitatifs comme l'acquisition de nouvelles connaissances, l'autonomie sociale, la capacité à l'intégration... tout comme des résultats quantitatifs, taux de réussite, taux d'employabilité, nombre d'heures suivies, ...

D'autre part, il est également demandé de mesurer par un processus réflexif et pédagogique les changements. Notamment, en termes de savoir-être survenus chez les participant·es comme la confiance, l'émancipation, l'analyse critique, la compréhension de leur positionnement socio-politique et socio-culturel, etc.

En fait, sont attendues deux évaluations, l'une administrative-formative et l'autre formative-émancipatrice, l'une émanation de l'insertion socio-professionnelle, l'autre prenant ses origines dans l'éducation permanente.

Un double regard sur les différentes évaluations, formatives et administratives

Entretien avec Hugues Henry, directeur, et Cédric Vranken, coordinateur, de Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme.

Interview par Anne-Marie Andrusyszyn

L'évaluation est un processus courant, voire nécessaire dans le cadre des formations qu'elles soient ou non d'alphabétisation.

La réflexion sur ce qu'apporte une évaluation dans un parcours de formation a depuis longtemps été explicitée. De l'évaluation réflexive à l'évaluation formative ou l'auto-formation, ... tous ces processus ont dévoilé depuis de nombreuses années leurs bénéfices, leurs limites ou leurs dangers.

L'évaluation, quoi qu'on en pense, est une obligation dans le champ associatif subventionné.

Cependant, l'attention que nous devons lui donner est à la fois de concilier les attentes administratives et pédagogiques et de permettre de comprendre les liens qui peuvent ou non les unir – ou du moins ne pas en faire des pôles antagonistes.

Au sein de Lire & Écrire Liège-Huy-Waremme, les évaluations ont une place importante. Elles constituent une part fondamentale des dispositifs de formation et font partie intégrante du cursus du début à la fin. Les participant·es y sont impliqué·es dès leur arrivée et des évaluations de leurs acquis tant au niveau des savoirs, savoir-faire et savoir-être ont lieu tout au long de leur parcours. Ces rencontres se déroulent soit individuellement, soit collectivement et sont accompagnées de leur formateur·trice et souvent en présence de l'agent de guidance et d'orientation.

Parallèlement à ces évaluations formatives, des évaluations sont faites entre le coordinateur pédagogique, les formateurs·trices et les agents de guidance et d'orientation. Celles-ci portent sur le vécu de l'apprentissage dans le groupe et prennent en compte les acquis de base, la dynamique de groupe et les attentes liées aux subsides.

Si ces deux démarches avec et sans les apprenant·es sont bel et bien intégrées dans des processus de réflexion pédagogique, elles ne font néanmoins pas l'économie d'une tension entre une procédure pédagogique incertaine, surtout en alphabétisation, notamment sur la temporalité des apprentissages face à des publics très diversifiés et porteurs d'histoires de vie complexes et délicates et des attentes administratives impliquant des indicateurs précis en termes d'heures et de démarches d'insertion sociale entre autres.

Ce croisement entre ces deux types d'objectifs ou d'évaluations se retrouve dans les injonctions différentes données par les dispositifs d'insertion socio-professionnelle et les dispositifs relevant de l'éducation permanente.

Cependant, les deux sont intimement liés dans de nombreuses formations au sein de l'associatif et tout particulièrement à Lire et Écrire qui porte dans ses enjeux de l'alpha populaire, cette double volonté de l'insertion socio-professionnelle et de l'émancipation démocratique.

L'intérêt pour Lire et Écrire au vu de son articulation forte à l'alpha populaire est de faire en sorte que ces évaluations pouvant être considérées comme dissonantes prennent sens. Que l'évaluation d'insertion ne soit pas vue comme une démarche de contrôle, de normalisation et d'aboutissement si les participant·es vont par exemple s'inscrire au FOREM et que l'évaluation en éducation populaire ne prenne en compte que l'affect et le bien-être relationnel des apprenant·es croyant que la convivialité sociale au sein d'un groupe soit synonyme d'émancipation individuelle et collective.

Au-delà des nombreuses démarches pédagogiques qui entourent les méthodes d'évaluation, nous avons demandé à deux représentants institutionnels de Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme, à savoir le directeur Hugues Henry et le coordinateur pédagogique Cédric Vranken, de nous faire part de leurs perceptions de la finalité des évaluations et de ce qui, à leurs yeux, est essentiel dans le cadre de leur association.

C'est au travers des perceptions et du souhait de mener dans leur association des approches intéressantes sur les évaluations que Hugues et Cédric expliqueront ce qui en fait un enjeu pour le devenir de la formation, du sens dans la construction des apprentissages et l'affirmation des valeurs inscrites dans l'alpha populaire.

Le point de vue développé dans cet article est celui de la régionale Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme. Lire et Écrire, en tant que mouvement, n'a pas encore adopté de position commune sur la question de l'évaluation.

Hugues, comme directeur, qu'est-ce-que les évaluations doivent te donner comme indicateurs, au sein de ton association ?

Elles doivent me fournir des indicateurs à la fois qualitatifs et quantitatifs permettant d'apprécier l'évolution des apprenant·es sur l'ensemble de leur parcours. Cela inclut leurs acquis en lecture, écriture, oralité et calcul, mais aussi leur autonomie, leur confiance en soi, leur insertion sociale et leurs projets personnels. L'évaluation doit aussi m'éclairer sur la cohérence des parcours proposés, l'efficacité des dispositifs pédagogiques et le respect des engagements vis-à-vis des pouvoirs publics.

Cédric, en tant que coordinateur pédagogique, qu'attends-tu des évaluations dans le parcours des apprenant·es ?

Dans les actions d'alphabétisation menées par Lire et Écrire, l'évaluation est souvent perçue avec méfiance, tant par les apprenant·es que par les formateurs·trices. Et pour cause : dans bien des parcours de vie, elle a été associée à l'échec, à l'exclusion, voire à l'humiliation. Pourtant, repensée dans une approche bienveillante, formative et construite avec et pour les apprenant·es, l'évaluation peut devenir un formidable outil d'apprentissage, de reconnaissance et d'émancipation.

Évaluer, c'est d'abord chercher à comprendre. Comprendre où en est la personne, l'apprenant·e, dans son apprentissage de l'oralité, de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, quels sont ses acquis, ses forces, ses fragilités. En soulignant les progrès réalisés – parfois invisibles pour l'apprenant·e lui-même – on nourrit la confiance, on renforce la motivation intrinsèque, on donne envie d'aller plus loin. Cette première étape est essentielle pour construire un parcours réellement adapté aux besoins de l'apprenant·e.

C'est aussi un outil de réflexion précieux pour les formateurs·trices qui peuvent ainsi mieux ajuster leurs contenus, leurs objectifs et leurs méthodes dans une démarche réflexive. Pour les équipes pédagogiques, en ce compris les agents de guidance et d'orientation, l'évaluation invite à questionner les approches, à adapter les contenus, à collaborer autour de parcours individualisés notamment lors de l'orientation.

Enfin, au-delà de l'instant de la formation, l'évaluation permet de garder une trace du parcours de chaque apprenant.e. Elle facilite les transitions (entre groupes, entre formateurs-trices), rend visible l'évolution dans le temps et soutient l'élaboration de bilans personnalisés. Elle contribue ainsi à une prise en charge cohérente et continue, en respectant le rythme et le vécu de chacun. L'évaluation n'est donc pas une fin en soi mais le début d'autre chose.

Cédric, quels indicateurs te permettent de savoir si la formation est réussie ?

En alphabétisation populaire, mesurer la réussite d'une formation ne peut pas se limiter à des indicateurs scolaires classiques. Il faut prendre en compte la complexité des parcours, la diversité des objectifs personnels et les réalités de vie des apprenant-es.

Les principaux indicateurs observables qui permettent d'évaluer les progrès des apprenant-es sont :

- Progrès en compétences de base :
 - Amélioration en lecture (fluidité, compréhension, autonomie).
 - Meilleure capacité à écrire (mots, phrases, textes courts).
 - Acquisition de notions de base en calcul (nombres, opérations simples).
 - Utilisation plus fréquente de l'écrit dans la vie quotidienne (lire un panneau, remplir un formulaire, envoyer un SMS).

Ces progrès peuvent être mesurés à travers des évaluations formatives, des observations, des productions écrites ou orales, ou des autoévaluations accompagnées.

- Développement de l'autonomie :
 - L'apprenant.e gère plus facilement ses démarches administratives.
 - Il-elle ose poser des questions, chercher de l'aide, lire un document seul.e.
 - Il-elle peut suivre des consignes de manière plus autonome.
 - Il-elle prend des initiatives, aussi bien en formation qu'en dehors.

- Meilleure insertion sociale (accès aux droits, démarches réussies).
 - Estime de soi et confiance :
 - L'apprenant·e s'exprime plus facilement à l'oral.
 - Il·elle n'a plus (ou moins) peur de se tromper.
 - Il·elle commence à parler de projets, d'envies, de perspectives.
 - Il·elle se sent légitime dans un rôle de parent, de citoyen, de travailleur.

C'est souvent un indicateur invisible mais fondamental, observable dans l'attitude, les comportements, les témoignages, notamment lors des suivis individuels avec l'agent de guidance et d'orientation.

Enfin, il y a l'atteinte des objectifs personnels fixés notamment dans le PIF pour les CISP : « Je voulais aider mes enfants à faire leurs devoirs. » ; « Je voulais passer mon permis, comprendre le code. » ; « Je voulais pouvoir lire mes fiches de paie ou signer un contrat de travail. ».

Ce sont des indicateurs d'impact à moyen terme, souvent en lien avec le travail d'orientation et d'accompagnement global.

En alphabétisation, la réussite ne se résume pas à un niveau acquis, mais à un chemin parcouru. D'où l'importance d'utiliser des indicateurs pluriels, adaptés et surtout porteurs de sens pour les apprenant·es elles·eux·mêmes.

Cédric, à ton avis, l'évaluation formative a-t-elle un impact sur le processus pédagogique et pourquoi ?

L'évaluation formative a un impact structurant sur le processus pédagogique, en particulier dans un contexte comme l'alphabétisation. L'évaluation formative rend l'apprentissage plus vivant et centré sur l'apprenant·e. Elle permet de faire le point en continu sur ce que l'apprenant·e comprend, retient, assimile... ou non. Ce n'est pas une photographie figée, mais un outil de dialogue permanent entre l'apprenant·e et le·la formateur·trice. Ainsi, elle permet aux formateurs·trices d'adapter en temps réel leur approche, ses supports, son rythme. En recueillant des indicateurs fins sur les acquis de chacun, l'évaluation formative permet de répondre aux besoins individuels, même dans un groupe hétérogène. Elle alimente une pédagogie différenciée. Plutôt que de sanctionner l'erreur, l'évaluation formative valorise le progrès, si minime soit-il.

Elle crée un climat de confiance, essentiel dans les apprentissages de base. Ainsi, l'apprenant-e prend conscience de ses avancées, il ose davantage, il persévère et il se sent reconnu. En invitant l'apprenant-e à analyser ses propres démarches, à comprendre ses erreurs et ses réussites, l'évaluation formative développe des compétences métacognitives : apprendre à apprendre. L'apprenant-e devient capable de transposer ce qu'il-elle apprend dans d'autres contextes (vie quotidienne, emploi, démarches administratives...) et gagne en autonomie.

Enfin, avec l'évaluation formative, le-la formateur-trice n'est plus un-e « juge » qui évalue a posteriori, mais un-e accompagnateur-trice qui observe, ajuste, soutient. Le-la formateur-trice reste en questionnement, dans une posture d'amélioration continue.

Hugues, comment, dans l'évaluation, allier objectifs d'insertion socio-professionnelle et objectifs d'éducation permanente ?

Il est essentiel de concevoir des outils d'évaluation qui n'opposent pas ces deux logiques, mais qui les intègrent dans un même processus. Cela signifie construire des parcours où les compétences fonctionnelles et les savoirs critiques se développent ensemble, dans des contextes réels. Par exemple, comprendre une fiche de paie, c'est à la fois savoir lire un document administratif et questionner les conditions de travail. L'évaluation doit ainsi permettre de voir si la personne progresse dans sa capacité à agir dans sa vie quotidienne, à exercer ses droits et à construire un projet personnel et citoyen. Ces deux objectifs – insertion et émancipation – ne sont ni opposables ni exclusifs, mais complémentaires. Allier ces finalités dans l'évaluation, c'est reconnaître que l'autonomie ne se résume pas à une insertion professionnelle, mais qu'elle inclut aussi la capacité à comprendre le monde, à y prendre part et à faire valoir ses droits. C'est pourquoi il faut construire des outils d'évaluation qui respectent cette double exigence, en co-construisant avec les apprenant-es des objectifs de parcours intégrant à la fois les besoins concrets et les aspirations critiques et citoyennes.

Et pour toi Cédric ?

Très bonne question mais aussi complexe, car l'objectif est d'accompagner les personnes vers plus d'autonomie sociale, professionnelle et citoyenne, sans réduire leur parcours à une logique d'employabilité stricte.

Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme est agréé CISP et Éducation permanente. L'enjeu est donc de concevoir une évaluation qui articule intelligemment les deux dimensions : objectifs d'insertion socio-professionnelle et objectifs d'éducation permanente (émancipation, esprit critique, participation sociale, la citoyenneté active, ...).

Nous pouvons allier ces deux volets dans l'évaluation, de manière cohérente et concrète, en intégrant les deux types d'objectifs dès le départ. Ainsi, il nous paraît important de co-construire avec l'apprenant·e des objectifs qui intègrent à la fois : des compétences fonctionnelles (savoir remplir un CV, comprendre une offre d'emploi, lire un horaire...) et des capacités critiques et citoyennes (comprendre ses droits, interroger une situation, prendre position...). Par exemple, un atelier sur les fiches de paie peut viser à la fois : une compétence technique (comprendre les chiffres) et une lecture critique (questionner les inégalités salariales, le statut, les conditions de travail). L'évaluation ne doit pas être un test abstrait, mais un outil qui fait écho aux réalités de vie des apprenant·es. C'est la raison pour laquelle il est pertinent de mettre en place une évaluation contextualisée et signifiante en construisant des situations-problèmes ancrées dans le réel (ex. : décrypter un contrat de travail, écrire une lettre de réclamation, participer à une réunion). Enfin, en posant des questions ouvertes, le·la formateur·trice laisse place à la réflexion et l'analyse, pas seulement à la bonne réponse. Cela permet d'évaluer à la fois la capacité à faire et la capacité à comprendre et à s'exprimer. Pour terminer, l'éducation permanente met l'apprenant·e au centre du processus. L'évaluation doit donc intégrer des moments d'autoévaluation et la parole de l'apprenant·e : « Qu'ai-je appris ? », « Où ai-je progressé ? », « Qu'est-ce que j'aimerais encore travailler ? »

Pour conclure, afin d'allier objectifs d'insertion et d'éducation permanente, il ne faut pas choisir entre les deux, mais créer une évaluation qui croise les regards : celui du·de la formateur·trice (pédagogique), celui de l'institution (socio-professionnel), et surtout, celui de l'apprenant·e (émancipation personnelle et collective). Il s'agit d'une articulation subtile, spécifique et politique puisqu'en lien avec les agréments.

Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme propose une rencontre en fin de semestre (juin) avec tous les groupes auxquels on demande de présenter leur projet. Cette journée, au-delà de son aspect festif, est-elle aussi un moment d'évaluation collective, selon toi Cédric ?

En début de session, les formateurs·trices et apprenant·es sont informé·es qu'en fin d'année il y aura une présentation des projets réalisés collectivement. Cela sert de point d'ancrage et donne sens aux différentes tâches tout au long de l'année. La présentation de projet introduit la notion de but à atteindre et permet une évaluation continue.

Cette journée de rencontre de fin d'année à Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme – bien qu'elle prenne la forme d'un moment festif, créatif et convivial – est aussi, à part entière, un moment d'évaluation collective. Et cela, à plusieurs niveaux, souvent implicites mais très riches en enseignements pédagogiques et humains.

Quand les apprenant·es présentent leur projet devant d'autres groupes, d'autres formateurs·trices, devant des invité·es, ils mettent en avant : ce qu'ils·elles ont appris, ce qu'ils·elles ont compris, ce qu'ils·elles ont su faire ensemble. Cela permet de valoriser les apprentissages, pas seulement cognitifs ou techniques, mais aussi relationnels, expressifs, créatifs, citoyens.

De plus, la préparation du projet (affiche, expo, jeu, sketch, journal mural, vidéo...) oblige les groupes à revenir sur leur parcours : « Qu'avons-nous fait ensemble ce semestre ? », « Qu'avons-nous appris ? », « Qu'avons-nous envie de partager ou de montrer aux autres ? ». Ce retour sur l'expérience constitue une forme d'autoévaluation collective, où les apprenant·es prennent du recul sur leurs apprentissages et leur cheminement.

Enfin, durant la journée, on observe : la coopération dans les groupes, la gestion du stress ou de la prise de parole, le respect des autres, l'écoute, la solidarité, la fierté exprimée et reçue. Ces éléments sont des indicateurs forts d'évolution personnelle et collective, parfois difficilement évaluables dans les locaux de formation.

Pour terminer Hugues, quel rôle pertinent doit avoir l'évaluation à la fois dans son assise institutionnelle, pour les formateur·trices et pour les apprenant·es ? En d'autres termes, pour toi l'évaluation c'est ...

Pour moi, l'évaluation, c'est un levier de transformation. Elle permet à l'institution de garantir la qualité et la pertinence de son action. Pour les formateurs·trices, elle est un outil de régulation, d'adaptation et de développement professionnel. Pour les apprenant·es, elle doit être un miroir bienveillant, qui reflète leurs progrès, révèle leurs forces et nourrit leur pouvoir d'agir. C'est un acte pédagogique, politique et éthique qui participe à la reconnaissance et à l'émancipation de chacun·e.





*L'idée, c'est
surtout de
retrouver une
confiance en
soi, de vraiment
prendre conscience
de nos savoir-faire
et de les mettre en
valeur.*

Au centre alpha de Saint-Gilles, à Bruxelles, le projet Tac-TIC Emploi ! accompagne des personnes en processus d’alphabétisation ayant atteint un niveau suffisant pour rejoindre le marché du travail et souhaitant (re)trouver un emploi. Pour ce faire, il allie les ressources pédagogiques des Centres Alpha avec celles du Service Alpha Emploi. Dans ce projet, au croisement entre alpha populaire et aide à l’emploi, l’évaluation joue un rôle décisif. Le présent témoignage explore les différentes formes d’évaluation, leurs fonctions, et la façon dont elles sont impactées par la nouvelle conjoncture politique.

L’évaluation en mouvement : un témoignage du projet Tac-TIC Emploi !

Sur base d’un entretien avec Ophélie Ingarao,
Coordinatrice au Centre Alpha Saint-Gilles,
et Béatrice Guenet, formatrice
Propos recueillis par Sebastian Demolder,
Lire et Écrire Communauté française

Le projet Tac-TIC Emploi ! et l'évaluation

Comment le projet a-t-il vu le jour ?

Béatrice Guenet : Le projet Tac-TIC Emploi ! a été mis en place en septembre 2020. C'était suite à un constat : pour beaucoup d'apprenant·es, le fait d'être analphabète impactait leur recherche d'emploi. En plus de cela, elles-ils ressentaient aussi pas mal de pression de la part des diverses autorités : la pression de l'injonction à l'emploi. Une collaboration a donc vu le jour entre le Service Alpha Emploi de Lire et Écrire (SAE) et le Centre Alpha de Saint-Gilles – c'était une formatrice de Saint-Gilles, Patricia Hernandez, qui avait au départ lancé l'idée du projet.

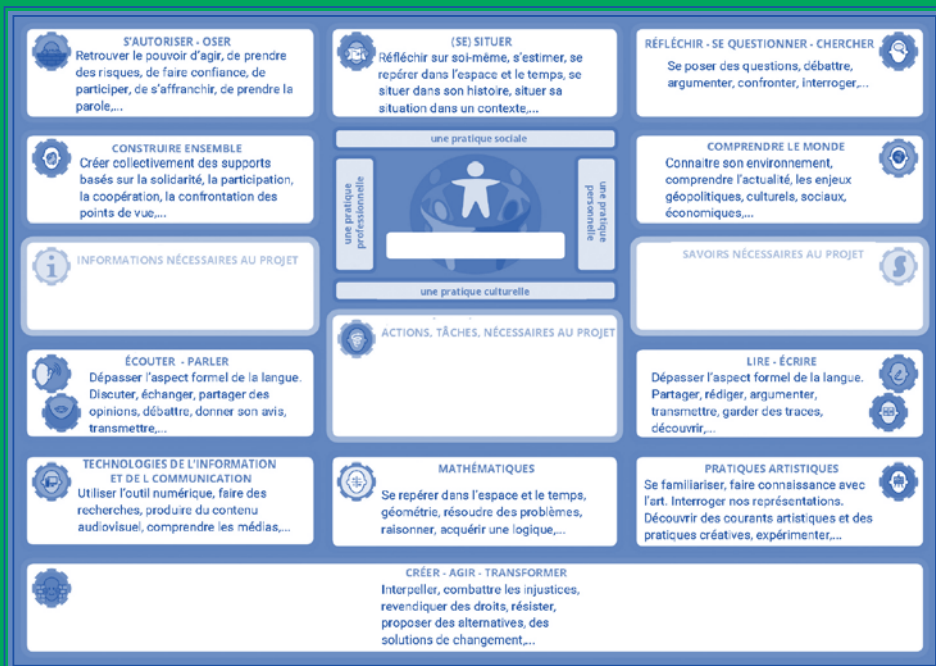
Pour ce qui est de la dimension TIC du projet, elle s'est développée en réponse à la fracture numérique qui faisait de plus en plus partie du quotidien des apprenant·es. Adresser ce problème est devenu urgent, notamment en ce qui concerne la recherche d'emploi : la plupart des échanges que les apprenant·es pouvaient avoir avec des employeurs éventuels, avec Actiris ou autres, se faisaient via mail ou via des sites dédiés. Du coup, il fallait trouver une solution pour intégrer cela dans le projet. Les participant·es ont donc des cours d'alphabétisation avec des cours de mathématiques et de TIC. En parallèle, elles-ils ont aussi un suivi tout au long de l'année avec un·e conseiller·ère emploi du service Alpha Emploi. Ce suivi consiste en des entretiens individuels qui sont organisés, en général, deux ou trois fois par mois tout au long de l'année scolaire. Et à la fin de l'année, les apprenant·es suivent un module de cinq semaines où elles-ils sont accompagnés par le service Alpha Emploi – c'est un peu l'aboutissement du projet – pour travailler la posture, la manière de s'adresser à un employeur lors d'un entretien, etc. Et elles-ils approfondissent aussi tout ce qui est en lien avec la compréhension de la législation autour du travail (contrat de travail, ONSS, statut... etc.).

Ophélie Ingarao : Pendant les cours d'alpha que donnent Béatrice et ses collègues (qui viennent la soutenir pour les mathématiques et les TIC), c'est de l'alphabétisation orientée emploi. On va donc faire en sorte que la matière soit au maximum en lien avec l'emploi. L'idée, c'est de pouvoir, par exemple, identifier ce qu'est une qualité, ce qu'est une compétence, un savoir-faire, ou un savoir-être – tout cela passe par une maîtrise du vocabulaire – et l'idée est aussi que les personnes puissent elles-mêmes identifier ce qui leur appartient. Et une fois qu'elles arrivent dans le module avec le SAE, elles ont déjà brassé beaucoup de vocabulaire avec Béatrice. Et comme elles se sont appropriées ce vocabulaire, elles peuvent elles-mêmes donner les éléments pour finaliser l'élaboration d'un CV qui puisse bien les représenter sur le marché de l'emploi.

Qui sont les participant-es du projet ?

BG : La majorité du groupe est constituée de personnes qui ont déjà travaillé et qui sont en recherche active d'emploi. C'est-à-dire qu'elles ont parfois déjà un CV qui a été élaboré soit par l'intermédiaire de leur conseiller-ère emploi du SAE, soit par Actiris, une Maison de l'Emploi ou même un proche... Mais on s'est aperçu qu'elles ne comprenaient pas forcément ce qui était écrit sur leur CV. On ne leur avait jamais expliqué le vocabulaire, qui est quand même assez spécifique et qui demande un gros travail avant d'être compris. Et cela vaut aussi si l'on veut faire des recherches d'emploi : quand on regarde une offre, il y a toujours des mots phares, des mots-clés qui peuvent parfois prêter à confusion et qui ne sont pas toujours clairs même pour les personnes qui ont un bon niveau d'expression orale et de compréhension orale. Du coup, c'est important de travailler tout cela.

OI : Cette année, forts des constats des années précédentes, il a été décidé d'ouvrir structurellement le groupe à des personnes qui envisageaient un jour, dans un temps plus ou moins long, de revenir sur le marché de l'emploi mais qui n'arrivaient plus à identifier leurs compétences ni ce à quoi elles étaient bonnes.



La Roue carrée, ou roue de l'alphabétisation populaire, permet aux formateur·ices de planifier leur formation, mais elle permet aussi aux apprenant·es d'évaluer leur parcours d'apprentissage. Par exemple, en articulant les questions suivantes : qu'est-ce qui est à travailler pour mener à bien un projet ? qu'est-ce qui a été travaillé dans la construction et la réalisation du projet ? qu'est-ce qui a été appris et qu'est-ce que cela a permis ou eu comme effets ?

La « cible », ou « toile d'araignée », permet à la personne qui l'utilise de visualiser l'évolution de ses compétences particulières.

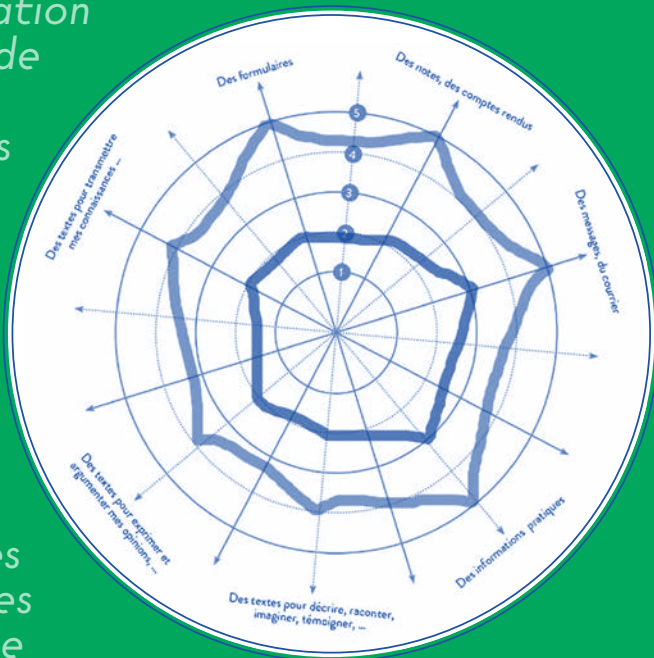
Dans le cas présent, on voit en bleu :

une estimation
du niveau de
quelques
compétences
en écriture
au début
de la
formation.

Et en
rouge : une
estimation
du niveau
de ces mêmes
compétences
à la fin de
la formation.

L'écart entre les deux couleurs permet de voir et d'évaluer sa propre évolution.

La toile d'araignée peut aussi être divisée en plusieurs parts pour être utilisée dans des groupes. Place à la créativité...



Souvent, ces personnes avaient une profession à l'étranger mais il n'était pas possible pour elles de l'exercer ici car leur diplôme n'est pas reconnu. On a aussi eu envie d'inclure ces personnes, de même que celles qui ont des compétences, des savoirs mais qui ont été dévalorisées sur le marché de l'emploi et qui ont perdu confiance en elles.

BG : Oui, c'est pour ça d'ailleurs qu'il y a plusieurs dimensions liées à l'estime de soi dans le travail qu'on fait ensemble lors des cours d'alpha. On travaille énormément sur le projet professionnel. Parce que, comme le dit Ophélie, ce sont des personnes qui ont plein de savoir-faire mais qui n'en ont pas conscience. Elles nous disent « mais moi je ne peux pas travailler puisque je ne sais pas lire et je ne sais pas écrire », mais elles savent faire plein d'autres choses à côté... Des choses que, souvent, une personne alphabétisée ne sait pas faire. On tente de rétablir cette confiance en soi qui est souvent malmenée. Le projet professionnel est travaillé aussi avec leur conseiller·ère durant les rendez-vous individuels.

Évidemment, on travaille aussi beaucoup la dynamique de groupe, comme dans tous les autres cours qui se donnent ici au Centre alpha. Parce que qui dit emploi, dit aussi souvent travailler en équipe. Le travail en groupe ou en sous-groupe est donc souvent privilégié.

Est-ce que l'on pourrait dire que le travail que vous faites avec les apprenant·es est un travail qui vise à développer l'auto-évaluation : mieux se comprendre, mieux mesurer ses compétences, ses limites, et pouvoir les communiquer ?

BG : Oui, bien sûr. On a beaucoup travaillé sur l'évaluation avec une conseillère pédagogique. Et notre accompagnement est principalement axé sur l'auto-évaluation, vu que l'idée, c'est surtout de retrouver une confiance en soi, de vraiment prendre conscience de nos savoir-faire et de les mettre en valeur. On travaille avec des outils comme la Roue carrée ou la toile d'araignée (que moi j'appelle « la cible »).

BG : Deux fois par an, avant Noël et à la fin de l'année, les apprenant-es se sont auto-évalué-es par rapport aux apprentissages et à toutes les matières qu'on a vues : *où est-ce que je me situe maintenant sur tel sujet par rapport à avant ?* Tandis qu'à la fin des cinq semaines avec le service Alpha Emploi, des entretiens individuels (une mise en situation) ont été menés : une personne (autre que les conseiller-ères qui animaient les ateliers) prenait la posture d'un employeur devant qui il fallait se présenter pour postuler à un emploi. On travaille beaucoup avec des documents réels, des offres d'emploi réelles. En fait, l'auto-évaluation se fait quasi toute l'année.

J'imagine qu'il y a aussi des moments où l'auto-évaluation se fait de manière informelle ?

BG : Oui. Et on est un peu obligés de faire ça parce que le groupe est très mouvant. Quand un apprenant-e trouve un emploi, elle-il part tandis que d'autres personnes intègrent le groupe. Aussi, celles-eux qui étaient là depuis le début prennent spontanément le rôle d'expliquer aux nouvelles-eaux arrivant-es tout ce qui a été fait et vu avant leur arrivée. Du coup, cette démarche-là les amène aussi à évoquer ce qu'elles-ils ont fait et à prendre réellement conscience de tout ce qu'elles-ils ont appris à partir de ce qu'elles-ils sont capables de transmettre.

Après, il y a encore des choses qu'on aimerait améliorer, au niveau des traces par exemple. La cible ou la toile d'araignée, c'est quelque chose d'assez concret, mais ce qu'on ne voit pas dans cette cible, c'est toute la discussion qui prend place une fois qu'elle est remplie. L'utilisation de cet outil est toujours suivie d'une discussion en groupe et/ou en individuel (parce qu'il peut y avoir une différence entre la manière dont l'apprenant-e va s'auto-évaluer et la manière dont le-la formateur-trice va l'évaluer). Et donc, à cet instant, la discussion qui a lieu est très importante.

Cela veut-il dire que la cible ne prend pas entièrement en compte l'aspect qualitatif de l'évaluation ?

BG : Oui, elle introduit un décalage, voilà.

Mais les évaluations plus normatives ont aussi leur importance. Par exemple, pour les TIC, je les ai mis-es devant un PC et je leur ai demandé de faire toute une série de manipulations, depuis l'allumage du PC jusqu'à sa mise à l'arrêt. Ça, c'est du normatif, mais c'est aussi en même temps une auto-évaluation importante : là, elles-ils prennent conscience de ce dont elles-ils sont vraiment capables sans le groupe. Habituellement, il y a une entraide assez conséquente entre eux-elles, mais là, seul-e devant un ordinateur, il faut pouvoir se débrouiller.

Quand l'injonction à l'emploi va dans le mur

Dans un contexte où l'injonction à l'emploi est de plus en plus appuyée par les autorités, comment vivez-vous la tension qui peut parfois exister entre les objectifs de l'aide à l'emploi et les principes de l'éducation permanente ?

BG : Moi je ne la ressens pas, mais je sais qu'elle est là.

OI : Oui je pense que pour les formateur-trice-s sur le terrain, elle n'est pas vraiment pas ressentie du tout.

BG : Ça ne vient pas empiéter sur nos apprentissages, mais elle est là, c'est clair. J'ai aussi beaucoup de discussions avec des collègues du secteur de l'ISP. Quand je discute par exemple avec mes collègues de LEE Wallonie ou du Collectif Alpha, que je vois lors de formations, elles-ils me disent que c'est quelque chose qui est assez présent dans leur façon de travailler.

OI : Notre approche dans les cours est celle de l'Alpha pop qui repose sur l'éducation permanente. En ce sens, on cherche à y développer un esprit critique, à travailler sur qui on est, sur ce qu'on pense, sur ce à quoi on croit. On va avoir besoin de temps, besoin d'outils et de plein de choses, là où l'ISP peut avoir des contours plus fermes.

BG : Ce que je constate avec les collègues, c'est que l'éducation permanente, ça demande du temps puisque ça implique une certaine critique de la société. Tandis que l'ISP (je schématise) c'est plutôt : il faut travailler et le plus vite possible pour ne plus dépendre des minima sociaux. Point.

OI : C'est vrai que parfois, les apprenant·es nous rapportent des choses un peu aberrantes. On a eu le cas d'un CPAS qui demandait à une apprenante débutante en lecture et écriture qu'elle sache lire un CV, une offre d'emploi, qu'elle sache écrire un mail et qu'elle intègre le marché de l'emploi. Et c'est la personne qui l'avait suivie, donc une assistante sociale dans un CPAS, qui lui mettait la pression pour qu'elle soit opérationnelle au plus vite. Mais tous ces gens-là [les assistant·es sociales·aux] ne leur mettent pas la pression parce que ça leur fait plaisir : ils ont la pression d'un autre système sur eux. Ces réalités posent des questions éthiques : on force une personne qui a un niveau lecture-écriture « débutant » à signer un contrat de travail qu'elle ne va probablement pas comprendre, juste pour répondre à une pression d'insertion sur le marché de l'emploi...

Et donc c'est vrai que pour les formateur·trices, il y a aussi cette difficulté d'accompagner les participant·es dans ces injonctions qui soulèvent des questions éthiques. Et là, il y a un vrai contraste avec l'éducation permanente. Avec l'éducation permanente, si on pousse l'exemple à l'extrême, l'apprenant·e devrait être capable d'aller jusqu'à négocier son contrat de travail parce qu'il·elle aurait développé un esprit critique et identifié sa propre valeur.

BG : Une autre chose importante à dire c'est qu'il y a parfois dans le groupe Tac-TIC des personnes qui ne veulent pas forcément rentrer tout de suite sur le marché du travail. Pourquoi ? Parce qu'elles ont travaillé, par exemple (j'ai eu plusieurs cas) comme agent d'entretien et qu'elles ont aujourd'hui des problèmes de santé qui rendent impossible le fait de continuer le même métier. Et donc, ces personnes cherchent plutôt à suivre une formation qualifiante qui leur permettrait de changer de profession. Et là, le gros souci c'est que les tests d'entrée pour les formations qualifiantes ne sont ni représentatifs de ce qu'on fait pendant la formation ni cohérents par rapport au métier auquel on aspire. C'est une espèce de sélection qui est mise en place parce qu'il y a (à mon avis) beaucoup trop de demandes par rapport aux places disponibles.

En quoi consistent ces tests exactement ?

OI : J'ai fait une formation chez Bruxelles Formation et je sais qu'à l'EPFC, c'est des suites logiques, c'est des calculs avec des divisions posées, c'est de la *compréhension de texte*, c'est des problèmes mathématiques avec de très longues équations, des parenthèses et des puissances...

BG : Et au niveau du français, il y a toute une partie de compréhension de texte, donc ça veut dire qu'il ne faut pas seulement avoir un niveau de lecture où on comprend ce qu'on lit, mais où on comprend aussi des concepts qui ne sont pas forcément clairement écrits et/ou nommés. On leur demande aussi du rédactionnel, d'écrire un texte de dix lignes ou de dix phrases, sachant qu'en alpha, la notion même de phrase n'est pas toujours claire. Tout ça pour dire que ces tests ne sont vraiment pas représentatifs et qu'ils ont, en fait, une finalité purement sélective. Du coup, c'est encore une barrière supplémentaire.

Quelle posture adoptez-vous face à ces tests ?

BG : Il pourrait effectivement y avoir une tension à cet endroit-là : est-ce qu'on intègre à nos cours cet enjeu de préparer les apprenant·es à ces tests alors que le groupe Tac-TIC ne relève pas de l'ISP ? Enfin, il y a peut-être des choses qui relèvent de l'ISP, mais on n'est pas structurellement ISP.

OI : On a envisagé, cette année, de pouvoir avoir un cours de 20h pour permettre de demander la dispense de recherche d'emploi pour les apprenant·es, pour qu'elles-ils puissent vraiment se déposer dans un apprentissage serein. Malheureusement, il y a une dimension administrative qui serait très lourde à porter pour une structure comme Lire et Écrire à l'échelle d'un seul projet, donc on ne va pas poursuivre et on va rester sur la formule sur laquelle on est.

Travailler dans le manque de temps et l'imprévisibilité

Et faites-vous, par rapport à votre propre travail, des auto-évaluations ? Comment réfléchissez-vous à ce qui fonctionne, ce qui ne fonctionne pas ?

BG : Oui. On doit établir deux rapports annuels : un rapport d'éducation permanente et un rapport d'activité. C'est à ce moment-là qu'on se pose et qu'on prend conscience de tout ce qu'on a fait, de ce qui a fonctionné, ou non. Ça fait partie de ce qu'on nous demande. Et on organise aussi régulièrement des réunions avec les personnes qui sont parties prenantes du projet, y compris la conseillère pédagogique. En fait, on essaie régulièrement d'évaluer s'il y a des choses qui ne fonctionnent pas pour essayer de prendre un chemin un peu différent.

OI : Cette année, on teste quelque chose de nouveau : on a découpé l'année scolaire en fonctions des périodes de vacances scolaires, ce qui a donné cinq modules séparés. L'intention est d'avoir un groupe plus ou moins stable à l'intérieur d'un module. Chaque module aurait une thématique spécifique, et le 5ème se ferait avec le SAE. C'est une formule qu'on va expérimenter cette année pour voir si ça a un impact positif sur le groupe : les personnes qui sont déjà présentes, les nouveaux arrivants et la formatrice ou le formateur.

Le projet sera donc amené à se transformer avec le temps et devenir de plus en plus précis ou plus adapté aux besoins de chacun-e ?

OI : La seule chose qu'on peut dire, c'est qu'aujourd'hui le projet répond à un besoin identifié chez les personnes qui viennent chez Lire et Écrire pour être orientées. Après, le panorama politique bouge beaucoup. Peut-être que notre public va disparaître parce qu'il sera soumis à d'autres injonctions... Du coup, aujourd'hui, ça répond aux besoins du public qui se présente. Je pense que la seule chose qu'on peut dire pour la suite, c'est qu'on ne sait pas. Et ça se ressent aussi beaucoup dans nos cours : les gens ont peur, ils ont peur de ce qui va leur arriver. Je ne sais donc pas si on peut dire que ça va continuer d'évoluer pendant très longtemps. La conjoncture politique, comme on dit.

Et ce n'est pas tant nous en tant que structure qui dispensons des cours, c'est le public, nos apprenant-es, qui seront surtout impacté-es. Qu'est-ce qu'il va se passer pour elles-eux ? Déjà aujourd'hui, on a beaucoup d'apprenant-es qui parfois ratent les cours parce qu'elles-ils ont une opportunité de petits boulots.

Et ça vient effectivement perturber leurs apprentissages. Mais en même temps, elles-ils ne peuvent pas refuser ces possibilités de petits boulots informels. Alors évidemment, elles-ils les prennent. Mais on ne sait pas, par la suite, comment ça va se passer pour elles-eux. Aujourd'hui, on y arrive quand même encore grâce au CPAS, grâce au chômage, grâce à plein de choses...

BG : Mais le problème c'est aussi la réforme du chômage qui va faire que les CPAS vont être complètement débordés.

OI : Saturés, oui. Et donc ils vont aussi mettre en place des dispositifs de contrôle beaucoup plus ardues au CPAS. Aujourd'hui, on a encore des personnes qui bénéficient du CPAS et qui peuvent se déposer dans un apprentissage, ce qui est nécessaire dans ce processus d'éducation permanente et pour accéder à une vie satisfaisante. Mais peut-être que certain-es de nos apprenant-es vont perdre leurs droits au CPAS. Parce que pour beaucoup de personnes, quand même, rejoindre les cours d'alpha, c'est une opportunité. Que ce soit au travers de l'acquisition du français ou du parcours qu'offre l'éducation permanente, c'est une opportunité pour elles de reprendre leur vie en main.

BG : Parce qu'elles en sont bien conscientes. Dans les cours et aussi pendant les ateliers de cinq semaines, on étudie la construction de la société, on étudie par exemple ce qu'est l'ONSS, à quoi ça sert. Donc elles voient bien que la société a besoin de gens qui travaillent pour l'alimenter, mais elles ne veulent pas accepter n'importe quel travail... Il y a un besoin de temps : le temps de se former. Avoir le temps, c'est ça le gros souci. Et comme dit Ophélie, on ne sait pas si la conjoncture politique qui se met en place va nous laisser ce temps et va laisser ce temps à nos apprenant-es.

OI : Ce n'est pas qu'elles ne veulent pas travailler, c'est loin d'être ça. Elles veulent travailler, elles veulent leur projet, mais elles ne veulent pas faire n'importe quoi à n'importe quel endroit.





*La fracture
numérique
est aujourd'hui
«dynamique», dans le
sens que les individus
peuvent, selon les
circonstances de leur vie ou
les dispositifs mis en place,
passer d'un état d'exclusion
à celui d'intégration
numérique, ou
inversement.*

La digitalisation transforme en profondeur notre société et nos pratiques quotidiennes. Si elle ouvre de nouvelles opportunités, cette numérisation ne bénéficie pas à toutes et tous de la même manière et crée aussi de nouveaux obstacles, notamment pour les personnes peu ou pas alphabétisées et scolarisées.

Le projet « DORA : défis et opportunités du numérique en formation de base des adultes » vise à soutenir les actions de formation aux compétences numériques de base tout en produisant de nouvelles connaissances scientifiques. Menée en Suisse romande entre 2022 et 2025, cette recherche-action participative a été co-construite avec de nombreux acteurs et actrices du secteur.

L'objectif central de DORA est de renforcer l'accès et l'adaptation des offres de formation au numérique pour les adultes en situation de vulnérabilité, en valorisant l'expérience du terrain, l'expérimentation pédagogique et la réflexion critique sur les usages numériques.

Évaluer l'impact et soutenir l'apprentissage du numérique en formation de base – la recherche-action DORA

Daniele Beltrametti, Jessica Belperroud
& Nathalie Muller Mirza. Université de Genève

Le contexte : la numérisation des pratiques sociales et le renforcement des inégalités

La digitalisation de notre société avance à marche forcée et impacte fortement nos vies quotidiennes, avec des conséquences importantes à tous les niveaux : *macro* (par exemple dans certains enjeux politiques et économiques entre États, voire des élections au sein des États), *méso* (notamment sur le fonctionnement des organisations, des entreprises, des gouvernements, etc.) et *micro* (sur les individus, leurs pratiques quotidiennes et leurs interactions).

Les technologies et les supports numériques occupent désormais une telle place dans nos vies que nous pouvons parler d'un « mythe contemporain »¹ (au sens d'une croyance construite par la société actuelle pour expliquer des phénomènes sociaux ou psychologiques), avec son lot de promesses et d'imaginaires. En effet, le discours *mainstream* des politiques et des entreprises actives dans le domaine attribue aux outils numériques (supports, plateformes, réseaux, etc.) de nombreuses propriétés positives telles que le soutien de la liberté d'expression, l'ouverture de nouvelles sources de pouvoir d'action individuelle et collective. Le numérique y est même évoqué comme un moyen de lutte contre les inégalités, y compris dans l'accès au savoir et à la formation. Or nous savons aujourd'hui que le numérique ouvre certes de nouvelles opportunités, mais son déploiement amène surtout un renforcement des inégalités sociales. En effet, les personnes les plus favorisées socialement et culturellement sont celles qui en tirent avantage sur les plans professionnels, éducatifs et citoyens².

En contexte éducatif aussi, malgré les discours optimistes qui évoquent souvent l'aspect novateur du numérique, les recherches n'ont « pas démontré jusqu'à lors l'efficacité particulière des technologies numériques en termes d'apprentissages »³. C'est même

¹ Voir par exemple Fluckiger C. (2019). *Numérique en formation : des mythes aux approches critiques*. Education Permanente, Le numérique : une illusion pédagogique ? 219, 19-30

² Voir par exemple Brotcorne, P. & Valenduc, G. (2009). *Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'internet. Comment réduire ces inégalités ?* Les Cahiers Du Numérique 5, 45-68 ou Granjon F. (2022). *Classes populaires et usages de l'informatique connectée*. Presses des Mines.

³ Betton E. & Pondaven J. (2019). *Les technologies numériques, une innovation pédagogique ?* Education Permanente, Le numérique : une illusion pédagogique ?, 219, p5

l'inverse, en tous cas en contexte scolaire, dans la mesure où « seule la variable de l'origine sociale permet d'expliquer de manière significative les variations de compétences numériques entre élèves »⁴.

Au niveau des adultes aussi, on observe des corrélations claires entre des compétences numériques faibles et des caractéristiques sociodémographiques telles que le statut migratoire, un bas niveau d'éducation et la catégorie professionnelle des ouvriers et de la main-d'œuvre non qualifiée (Office fédéral de la statistique (OFS), 2019). L'exclusion des pratiques et des opportunités du numérique touche ainsi principalement des personnes qui sont déjà en partie marginalisées socialement et professionnellement.

Compte tenu de ces constats, la recherche-action DORA s'inscrit dans une approche « sociocritique du numérique »⁵. Cette approche rejette les visions essentialistes qui valorisent mécaniquement les technologies comme bénéfiques (approche déterministe) et les postures qui les considèrent comme neutres (approche instrumentaliste). DORA intègre ainsi les théories critiques de la technique pour analyser comment les dispositifs et technologies numériques sont investis dans des rapports sociaux et éducatifs spécifiques, avec leurs implications de pouvoir, de justice sociale et d'inégalités.

Le projet DORA en bref

La démarche DORA s'est inscrite dans une approche de recherche-action, « un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative (...) des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. »⁶. DORA a également été conçue comme une démarche participative, dans la mesure où les objectifs, les axes de travail, la méthodologie, le plan et les questions de recherche ont été

⁴ Collin, S., Guichon, N. & Ntebutse, J.-G. (2015) Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. Sci. Technol. l'Inf. Commun. pour l'Éducation Form. 22, p93

⁵ Collin S., Guichon N., Ntebutse J.-G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, 22, 89-117

⁶ Catroux M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Vol. XXI n3

définies de manière collaborative avec les représentant·es de onze institutions actives dans le domaine de la formation de base, des prestataires de formation et des autorités publiques (financeurs des formations).

Il nous tenait particulièrement à cœur de ne pas limiter notre démarche aux seul·es formateurs·trices, dont le cahier des charges reste généralement prédéfini par des instances institutionnelles ou politiques – au sens des politiques conduites par les autorités publiques. C’est pourquoi nous avons souhaité associer l’ensemble des parties prenantes concernées par la formation, afin de faire évoluer tant les représentations que les pratiques, non seulement dans le cadre du face-à-face pédagogique, mais également aux niveaux institutionnel et politique.

Il convient de préciser que dans le contexte suisse, les formations pour adultes en compétences de base se situent à l’intersection de plusieurs politiques publiques : intégration des personnes étrangères, accès à une première qualification, lutte contre l’illettrisme, et bien d’autres. Cette transversalité rend la gouvernance du secteur particulièrement complexe.

La méthodologie utilisée visait à générer des connaissances en tenant compte à la fois de la littérature scientifique, des contributions des participant·es à la recherche et des données récoltées. L’intention était d’élaborer des résultats et des concepts pédagogiques qui soient solides scientifiquement mais aussi proches des besoins du terrain, dans un travail itératif entre savoirs académiques, compétences et pratiques des acteurs de terrain.

En 2022, deux axes ont été ainsi co-définis, comme autant de besoins prioritaires pour les acteur·rices du terrain. Le projet DORA s’est ainsi orienté vers deux objectifs principaux : (1) analyser les besoins des adultes en matière de compétences numériques et proposer des principes de conception pédagogique pour y répondre avec des offres de formation et (2) concevoir et expérimenter une démarche d’évaluation conjointe entre formateur·trices et apprenant·es pour mesurer en contexte l’impact des supports numériques sur la formation et les apprentissages.

Axe 1 DORA: analyser les besoins numériques et identifier la meilleure manière d’y répondre

L’axe 1 du projet a consisté à analyser les besoins des adultes en difficulté avec les outils numériques et à créer des principes de conception pédagogique pour y répondre au mieux avec des offres de formation.

La question de recherche était la suivante: « Quels sont les besoins des adultes en matière de compétences numériques de base, compte tenu des différentes pratiques sociales dans lesquelles ces adultes sont amenés à utiliser des supports numériques et considérant l’évolution rapide de ces supports ? ».

Les étapes de l’axe 1 ont été les suivantes:

- Une revue de littérature et une analyse des données existantes sur les besoins des adultes en difficulté avec les outils numériques.
- Une enquête qualitative auprès d’environ 40 adultes en difficulté avec les outils numériques, avec des focus groups, des questionnaires et des entretiens individuels.
- L’analyse des données recueillies et la création de principes de conception et d’animation pédagogique pour soutenir la formation des adultes en difficulté avec les outils numériques.
- L’expérimentation des principes de conception pédagogique – grâce à la création de deux cours pilotes et à l’évaluation de deux cours existants – et l’amélioration des principes sur la base des résultats obtenus.
- La création de cartes-photos pour soutenir la formation aux compétences numériques de base, avec l’implication des adultes qui ont participé au projet.

Premier produit DORA: les principes de conception et d’animation pédagogique

L’analyse des données recueillies a servi de fondement à l’élaboration, au printemps 2024, d’une première version de nos principes de conception pédagogique. Notre démarche n’a pas consisté à dresser une simple liste de besoins en formation pour les adultes concernés:

un tel catalogue aurait mené à des généralisations incapables de saisir la complexité du sujet, ou d'intégrer la diversité des parcours et des situations individuelles, toujours singulières.

C'est pourquoi nous avons privilégié l'élaboration de principes directeurs de conception : ceux-ci constituent un cadre de référence souple, permettant d'orienter l'action tout en laissant aux intervenant·es une véritable marge de manœuvre. Cette approche leur permet de mobiliser pleinement leur expertise et leur compréhension du terrain, afin d'adapter ces principes aux réalités spécifiques des publics accompagnés. Il s'agit ainsi de guider sans enfermer, afin de garantir des réponses adaptées, contextualisées et évolutives aux défis de la formation des adultes.

Ces principes de conception, dans leur première version, sont le résultat de l'analyse des données récoltées auprès des adultes. C'est dans l'intention d'en faire un outil le plus fonctionnel et adapté possible aux réalités de terrain qu'ils ont été mis en œuvre dans le cadre de plusieurs expérimentations réalisées en collaboration avec les institutions partenaires du projet. Chaque expérimentation a fait l'objet d'un rapport d'évaluation rédigé dans le cadre du projet DORA. En voici la liste :

- 1 Création du cours « Paiements même pas peur », organisé en collaboration avec le CEFIL (Fondation le Relais) et l'Association Lire et Écrire (section Lausanne et région)⁷.
- 2 Création d'un cours sur l'utilisation de la messagerie électronique dans l'apprentissage de français de base à l'Université des Cultures de Genève⁸.
- 3 Évaluation et accompagnement du cours pilote « Initiation à l'informatique et Internet » de l'Association Voie F à Genève⁹.
- 4 Évaluation et accompagnement de l'équipe DORA de l'Université pour évaluer l'adaptation d'un dispositif de formation sur la base des principes de conception pédagogique de DORA¹⁰.

⁷ www.crfba.ch/paiements.htm

⁸ www.crfba.ch/cours-mail.htm

⁹ www.crfba.ch/cours-informatique.htm

¹⁰ www.crfba.ch/emploi-lausanne.htm

Les rapports librement téléchargeables (voir les liens en ndp) visent à donner un aperçu des expérimentations et des résultats mais aussi à mettre à disposition divers supports pédagogiques (disponibles dans les annexes), qui pourront être utiles à toutes les institutions et les formateurs-trices qui voudraient s'en inspirer.

L'analyse critique et la relecture de ces principes par les représentant-es des institutions partenaires du projet ont ainsi constitué un apport précieux qui a fortement enrichi et amélioré ces principes, et a abouti à une version finale, en janvier 2025.

Les titres des principes sont les suivants :

Principe 1 : Soutenir l'émergence des besoins, des souhaits et des représentations des adultes autour du numérique tout au long du processus de formation

Principe 2 : Accompagner l'accès et le choix des outils numériques

Principe 3 : Favoriser une approche participative et la co-construction du parcours de formation pour soutenir le transfert des acquis dans le travail et au quotidien

Principe 4 : Soutenir et valoriser le renforcement des compétences transversales et linguistiques dans les cours numériques

Principe 5 : Soutenir une vision consciente du numérique pour permettre à chacun de faire des choix éclairés et sécurisés

Ces principes sont décrits en détail dans le document « Principes de conception et d'animation pédagogique DORA »¹¹, qui présente en introduction le contexte de leur création. Chaque principe est présenté sous la forme d'une ou deux phrases et se décline ensuite dans son origine, objectifs, résultats attendus, des exemples de mise en œuvre et des ressources utiles (au niveau de la Suisse francophone).

¹¹ www.crfba.ch/principes-dora.htm

Deuxième produit DORA: les cartes-photos sur les usages numériques à mobiliser en formation

L'équipe de recherche du projet DORA a également conçu un set de 65 cartes-photos illustrant des situations numériques du quotidien, en réponse aux besoins exprimés lors des focus groups et aux remarques des partenaires institutionnels. Cette initiative a été rendue possible grâce à la mobilisation active de différents acteurs. Les cartes servent de support à la parole des apprenant-es adultes, facilitent l'expression sur les usages, les stratégies et les difficultés en lien avec le numérique et offrent un outil actuellement peu exploité dans le champ de la formation numérique de base. Distribuées gratuitement à de nombreuses institutions de Suisse romande, elles peuvent être mobilisées en début, pendant ou en fin de cours pour identifier les besoins, structurer les apprentissages et enrichir l'échange pédagogique. Un premier bilan sur leurs usages montre une grande variété d'utilisations, allant des ateliers-conseil à l'évaluation finale des compétences, ce qui atteste du succès du dispositif comme levier contre la fracture numérique chez les adultes en formation.

Ces cartes-photos peuvent être commandées en format numérique en écrivant à dora@unige.ch, elles sont soumises à la licence *Creative Commons*¹². Cette page Internet¹³ donne un aperçu des photos et met à disposition divers documents qui soutiennent leur usage (consignes pour l'utilisation, activités possibles, usages possibles dans des cours de lecture et écriture, etc.).

Axe 2 DORA: évaluer l'impact du numérique dans les cours en compétences de base

L'axe 2 du projet visait à évaluer l'impact du numérique sur les apprentissages en formation de base et à développer un dispositif d'évaluation conjointe entre formateurs-trices et apprenant-es.

¹² Cette licence permet aux réutilisateurs de copier et distribuer ces photos sur n'importe quel support ou format mais en mentionnant l'auteur, sous une forme non adaptée et uniquement à des fins non commerciales.

¹³ www.crfba.ch/cartes-photos.htm

Les questions de recherche étaient les suivantes :

- Dans le cadre des pratiques de formation formelle, quel est l'impact sur les apprentissages de pratiques pédagogiques qui s'appuient sur le numérique comme support à l'enseignement ?
- Au niveau de l'évaluation, quelle est la plus-value de pratiques pédagogiques favorisant l'évaluation conjointe entre formateur-trices et apprenant-es ?

Cet axe de travail s'est structuré autour des étapes suivantes :

- Création d'un groupe d'une dizaine de formateurs-trices actifs-ves dans la formation en compétences de base et intéressés par le sujet ;
- Conception de l'outil d'évaluation conjointe, basé sur les modèles théoriques ASPID¹⁴ et TAM¹⁵ ;
- Mise en place de 16 expérimentations de l'outil d'évaluation conjointe dans des cours de formation en compétences de base (en français, alphabétisation, cours de mathématiques, etc.) ;
- Analyse des données recueillies pendant les expérimentations, rédaction de divers rapports et création de la version définitive de l'outil.

L'axe 2 du projet DORA était ainsi porté par deux intentions : évaluer l'impact du numérique en formation de manière générale et évaluer l'impact dans une situation concrète, de manière conjointe entre formateur-trice et apprenant-es, avec une analyse de l'impact de cette même évaluation.

L'évaluation de l'impact du numérique en formation

La recherche DORA a montré que la question de l'impact du numérique en formation adulte ne peut être posée abstraitement : il s'avère impossible de formuler des généralisations valables pour l'ensemble des situations, outils et publics concernés. Par exemple, l'équipe a recueilli le point de vue des apprenant-es à l'aide du modèle

¹⁴ Voir ici pour une explication succincte du modèle: https://formation-profession.org/files/numeros/4/v21_n01_a17.pdf

¹⁵ Voir par exemple sur Wikipédia : https://fr.wikipedia.org/wiki/Mod%C3%A8le_d%27acceptation_de_la_technologie

TAM (Technology Acceptance Model). Celles-ci consistaient à dérouler deux fois le même scénario pédagogique, une fois avec des outils numériques et une fois sans, puis à soumettre aux apprenant·es un questionnaire anonymisé. L'analyse statistique des résultats n'a révélé aucune différence significative entre la perception de l'utilité, de l'accessibilité ou de l'utilisabilité des activités numériques et non numériques.

Ces observations¹⁶ démontrent que l'intégration du numérique ne constitue pas une variable autonome dont l'impact pourrait être isolé : tout dépend des contextes, des intentions pédagogiques et du sens donné aux dispositifs par les acteurs et les apprenant·es. Ce résultat invite à prendre du recul par rapport au discours largement répandu, qui attribue globalement et systématiquement des effets positifs à l'usage des technologies en formation. Il appelle à une approche nuancée et contextualisée, guidée par l'analyse réflexive et la prise en compte du terrain.

Si notre intention n'était pas de tirer des généralités, les propos des apprenant·es récoltés lors des expérimentations ont permis de faire quelques constats qui nous semblent utiles en termes de potentialités du numérique comme support à l'apprentissage, même si leur validité dépendra toujours du contexte et de la manière dont ils sont mobilisés :

- Les activités numériques ne doivent pas remplacer les activités non numériques mais elles sont complémentaires à celles-ci ; plusieurs apprenant·es ont par exemple souligné leur volonté de continuer à écrire à la main pour apprendre.
- Certains outils numériques ont l'avantage de la "portabilité", puisqu'ils permettent de poursuivre facilement les activités réalisées en cours (comme l'apprentissage du vocabulaire ou la révision de la thématique abordée) en dehors du cours.
- Les outils numériques réduisent les interactions entre individus, qui sont amenés à travailler seuls devant leurs écrans, or les interactions avec les collègues de cours constituent l'une des

¹⁶ Le « Rapport d'analyse sur l'impact du numérique sur l'enseignement et l'apprentissage » avec l'analyse complète est disponible sur cette page internet, sous « Axe 2 – Démarche d'évaluation conjointe sur l'impact du numérique ».

motivations à suivre des cours collectifs ; il vaut donc mieux utiliser le numérique quand on est seul·e.

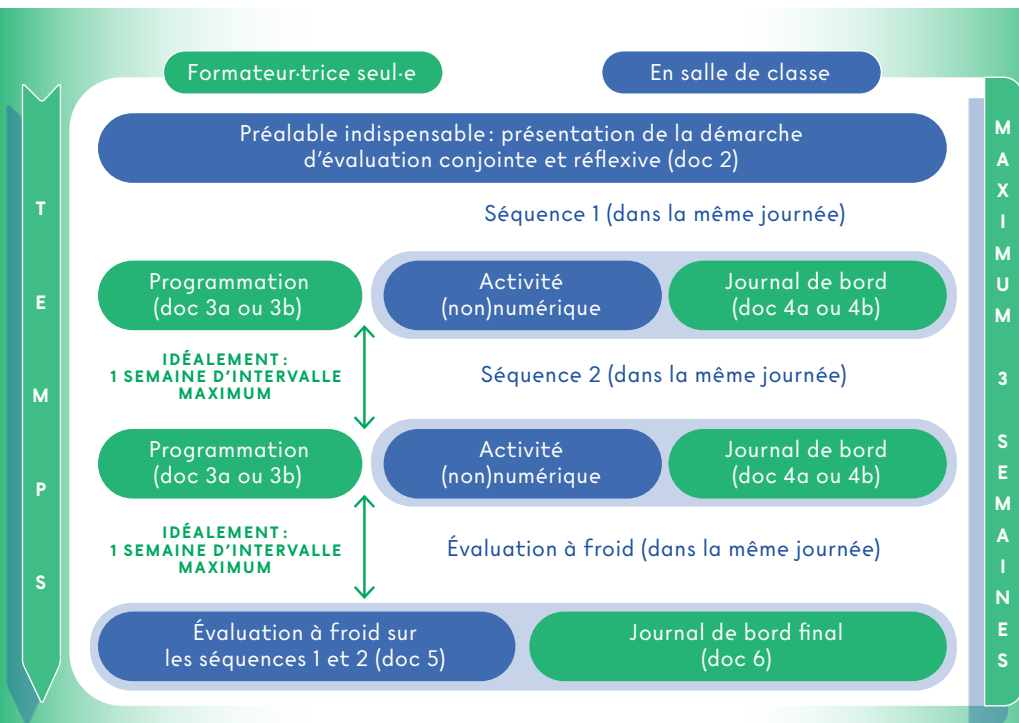
- De nombreux exemples ont montré que les apprenant·es font preuve de créativité et d'autonomie en « détournant » les usages du numérique tels qu'ils avaient été imaginés par le formateur·trice, mais tout en restant dans une optique de formation et d'apprentissage.

L'évaluation conjointe de l'impact du numérique comme soutien à la réflexivité

Avec la création d'un dispositif d'évaluation conjointe (voir ci-dessous pour sa description), notre intention était d'aborder la question de l'impact du numérique de manière contextuelle, en donnant la parole aux acteurs concernés et en proposant une démarche structurée pour soutenir la réflexivité de ces derniers. L'objectif était de renforcer l'implication active des participant·es et de leur donner davantage de pouvoir d'action sur leur propre situation d'apprentissage, en faisant du numérique un levier au service de leur autonomie et de leur engagement pédagogique.

Le dispositif d'évaluation conjointe de l'impact du numérique a été créé de manière participative, avec le groupe de formateurs·trices déjà évoqué, qui a choisi de s'appuyer sur la comparaison entre une activité pédagogique s'appuyant sur les outils numériques et une deuxième activité visant les mêmes objectifs mais sans outils numériques. Ces deux activités ont été suivies d'un échange entre formateur·trice et apprenant·es durant le cours (que nous avons désignée « évaluation à froid ») qui vise à faire décrire l'expérience vécue par ces derniers, en thématissant autour du numérique comme support à la formation. Les deux activités, numérique et non numérique, qui poursuivent les mêmes objectifs pédagogiques, ont précisément pour but de rendre visible le rôle du numérique et de favoriser la discussion autour de son utilité et de son impact du point de vue des apprenant·es.

Le schéma suivant donne une illustration du dispositif d'évaluation sous forme d'étapes à suivre :



Il est important de préciser que les étapes présentées ont été conçues dans une optique de formation, alors que le dispositif d'évaluation mobilisé pendant la recherche DORA impliquait aussi une démarche de récolte de données, ce qui a demandé des procédures supplémentaires, comme la signature d'un formulaire de consentement, le remplissage d'un questionnaire à chaud (pour les données évoquées dans le chapitre 4.1), etc. L'expérimentation du dispositif par le groupe de formateurs-trices a été accompagnée par diverses démarches, dont notamment des rencontres d'échange de pratiques et une rencontre de bilan. Lors de cette rencontre finale, l'équipe de l'Université a présenté son analyse des résultats obtenus, qui ont été mis en discussion, ajustés et complétés sur la base des avis du groupe, toujours dans une démarche participative.

de co-construction des savoirs. Tout cela a notamment permis de créer la version définitive du dispositif d'évaluation conjointe, qui a été ajustée et améliorée.

La structure de la démarche d'évaluation conjointe présentée dans le schéma ci-dessus s'accompagne de divers documents nécessaires à sa mise en œuvre, comme les journaux de bord, un modèle de programmation des activités pédagogiques, des explications concernant l'évaluation à froid, etc. Toute la documentation concernant le dispositif d'évaluation conjointe est à disposition en téléchargement libre¹⁷, ce qui permet à toute institution ou formateur·trice intéressé·e de la mettre en œuvre dans les cours.

Il est important de préciser que le déploiement de ce dispositif d'évaluation en contexte de formation implique un certain nombre de conditions, dans la mesure où il nécessite des ressources spécifiques (notamment en temps pour les formateurs·trices) et un accompagnement et un soutien, que ce soit par la hiérarchie (intégration du dispositif dans la stratégie institutionnelle) et par les pairs (avec la mise en place d'échanges de pratiques par exemple).

Concernant l'impact d'une telle démarche d'évaluation conjointe, le projet DORA a permis de tirer les conclusions suivantes :

- Ce dispositif est une base structurante et utile pour soutenir la réflexivité, tant du côté des formateurs·trices que des apprenant·es ;
- La participation soutenue par ce dispositif d'évaluation permet de faire émerger des informations nouvelles qui ne seraient autrement pas visibles par les formateur·trices ;
- La perception d'une partie importante des formateurs·trices qui ont participé aux expérimentations a évolué, la démarche leur a permis de prendre conscience – parfois de manière inattendue – quant à certaines potentialités du numérique mais aussi de certaines faiblesses ou prérequis qui n'avaient pas été anticipés ;
- Donner la parole aux apprenant·es en formation (en particulier dans le cadre de l'évaluation à froid) permet de mieux comprendre leurs perceptions, leurs besoins et leurs usages du numérique.

¹⁷ www.crfba.ch/dispositif-evaluation.htm

Conclusions

Le projet de recherche DORA a été une expérience de recherche-action riche et partagée entre plusieurs acteurs de la formation des adultes en compétences de base. La co-construction des objectifs, de la méthodologie, des activités et des résultats obtenus avec l'équipe de recherche de l'Université de Genève a soutenu l'implication active de divers professionnel·les et institutions. Cette participation active a permis de faire évoluer les pratiques et les représentations autour du numérique en formation, de son utilité et de son impact. Les diverses expérimentations concrètes ont permis à des institutions de modifier leur offre de formation. Les différents produits issus de ce projet se veulent comme autant d'instruments mis à disposition de toutes les personnes concernées par le sujet.

À l'issue de ce projet, il importe de souligner que la fracture numérique est aujourd'hui « dynamique », dans le sens où les individus peuvent, selon les circonstances de leur vie ou les dispositifs mis en place, passer d'un état d'exclusion à celui d'intégration numérique, ou inversement. Cette notion invite ainsi à considérer la fracture numérique non seulement comme un simple déficit d'accès ou de compétences, mais aussi comme une dynamique sociale complexe à prendre en compte pour élaborer des politiques et des pratiques de formation adaptées. Le phénomène de l'intelligence artificielle générative nous montre par exemple comment le numérique évolue rapidement et comment il amène les individus à devoir s'adapter continuellement à ces nouveaux instruments, qui peuvent amener des opportunités mais qui peuvent aussi renforcer les inégalités. Les acteurs qui sont actifs dans la lutte contre les inégalités numériques et plus généralement dans la formation en compétences de base devront s'engager sur le long terme, leur travail n'est qu'à ses débuts.

Remerciements : Nous tenons à remercier le Journal de l'alpha pour cette opportunité de valoriser notre projet DORA, toutes les personnes qui nous ont fait confiance en s'embarquant dans cette aventure avec nous ainsi que toutes les institutions qui nous ont soutenus financièrement.



*Cartes-photos¹⁸ issues du
projet DORA montrant des
exemples de pratiques sociales
impactées par la digitalisation*



*Des exemples de cartes-photos
DORA sur les usages
du numérique au quotidien*

¹⁸ www.crfba.ch/cartes-photos.htm



Carte de la Suisse avec la région francophone en 

CEFORI

Association Lire et Écrire
 Association Voie F (Genève)
 Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue de Genève
 Service des hautes écoles – Formation continue du Canton du Valais
 Bureau cantonal pour l'intégration des étrangers et la prévention du racisme du Canton Vaud
 Commune de Monthey – Maison du Monde (Valais)
 Emploi Lausanne
 Etablissement vaudois pour l'accueil de migrants – EVAM
 Fondation le Relais CEFIL, Lausanne
 OSEO Valais, OSEO Vaud
 Université Ouvrière de Genève
 Université populaire des cultures (GE)
 Ville de Lausanne

Politiques publiques

Autorités publiques
 Départements et services
 Fonctionnaires

Champ socio-économique

Institutions/organismes de formation

Directions, responsables pédagogiques, formateurs-trices

Champ de la formation

Adultes en formation

Champ pédagogique

Les institutions et acteurs impliqués dans le projet DORA



L'équipe de recherche DORA (g à d): Jessica Belperroud, Daniele Beltrametti, Nathalie Muller-Mirza.

Pré-projet

Constitutions du
groupe de partenaires
institutionnels

Co-définition des
objectifs et axes de
travail + modalités
participatives (GT,
cahier des charges,
contrat, etc.)

Axe 1: analyse des besoins des adultes vis-à-vis du numérique

Focus-groups (nov 2023 + mai 2024)

Création/ajustements principes de
conception pédagogique

Expérimentation/cours pilotes

Axe 2: évaluation de l'impact du numérique sur l'apprentissage

Groupe formateurs-trices + création
outil d'évaluation

Expérimentation – ajustement de l'outil

Juin 2022

Juin 2023

Juin 2024

Juin 2025

Colloque final et diffusion des résultats

Les principales étapes du projet DORA.





*En alphabétisation, l'évaluation
n'est jamais un geste neutre.*

Le 20 octobre dernier, près de 120 professionnel·les de l’alphabétisation se sont retrouvé·es à l’occasion du Salon des échanges pédagogiques organisé par Lire et Écrire Communauté française. Une journée dense, faite d’ateliers, de discussions et de mises en commun, pour interroger collectivement les pratiques d’évaluation en alphabétisation, leurs enjeux pédagogiques, politiques et humains.

Quand les régionales partagent leurs manières d’évaluer : une journée d’échanges pour faire grandir nos pratiques

Lisa Ianni, Lire et écrire communauté française

Après une première édition consacrée aux outils et aux démarches en alphabétisation populaire, Lire et Écrire Communauté française revenait cette année avec une deuxième édition du Salon des échanges pédagogiques dont la thématique est centrale et sensible : l’évaluation. Comment évaluer sans réduire ? Comment rendre visibles les apprentissages sans les enfermer dans des cadres normatifs ? Et comment défendre des pratiques émancipatrices dans un contexte où les logiques de performance et de standardisation pèsent de plus en plus sur le secteur ?

Dès l’accueil, l’énergie était palpable. Formateur·rices, agent·es d’accueil et d’orientation, coordinateur·rices pédagogiques venu·es des Centres Alpha Bruxellois et des différentes régionales wallonnes

ont investi les espaces, curieux-ses d'échanger autour de leurs pratiques. La matinée s'est articulée autour de plusieurs ateliers thématiques, complétés des stands où les régionales présentaient outils, démarches et actions développés sur le terrain. Un dispositif souple, permettant aux participant-es de circuler, de découvrir, de questionner – et déjà, d'évaluer autrement.

L'après-midi a prolongé cette dynamique par un temps d'évaluation collective. Réparti-es en groupes, les participant-es ont été invité-es à porter un regard critique sur la journée elle-même, tout en donnant forme, par le dessin, à ce qu'ils et elles en retenaient. Une manière concrète de rappeler que l'évaluation peut aussi être sensible, créative et collective.

Tout au long de la journée, l'illustrateur Mathieu Van Niel (Tatoudi) a mis ces échanges en images, réalisant une fresque qui témoigne visuellement de la richesse des débats. La rencontre s'est enfin conclue autour d'un apéro festif, mettant à l'honneur les spécialités locales et l'esprit de convivialité qui traversent le mouvement. Ce présent article rend compte de ces nombreux échanges et de leur richesse.

Évaluer autrement : quand l'art devient médiateur

Lire et Écrire Wallonie Picarde

Coordonné par Zineb et Alban, le projet *L'or bleu* est né presque par hasard, à la suite d'une visite du Musée des Monuments et du Folklore de Tournai par un groupe d'apprenant-es de Lire et Écrire WAPI. Ce qui devait être une simple sortie culturelle a rapidement suscité l'enthousiasme : « *Et si nous faisons nous aussi quelque chose comme ça ?* ». De cette envie est né un projet mêlant expression artistique, réécriture collective et alphabétisation.

Le groupe s'est alors appuyé sur le récit *L'or bleu*, déjà abordé lors de l'année précédente. Ensemble, les apprenant-es ont choisi de se réapproprier l'histoire : transformation des dialogues, passage du passé simple au présent, intensification des émotions. Le texte est ainsi devenu un matériau vivant, retravaillé collectivement. L'enregistrement final, réalisé avec le soutien d'une équipe professionnelle, a ensuite servi de support sonore à un spectacle de théâtre d'ombres.

Tout au long du projet, de nombreuses compétences ont été mobilisées, en cohérence avec la roue carrée de Lire et Écrire. Le travail artistique a permis aux apprenant-es d'oser s'exprimer, parfois au-delà de leurs propres limites. Le théâtre d'ombres a joué un rôle central : dire sans se montrer, parler en public tout en étant protégé du regard, a facilité la prise de parole et renforcé la confiance en soi. L'écoute a également été sollicitée de manière constante, que ce soit lors des répétitions ou des enregistrements, demandant attention et concentration.

Le projet a aussi permis de travailler des compétences plus transversales. La fabrication des silhouettes, la conception de l'écran ou encore le choix des proportions ont mobilisé des notions mathématiques liées aux mesures, à l'espace et aux formats, notamment lors du passage à un support scénique de grande taille. La dimension artistique, quant à elle, a favorisé la coopération, la créativité et la construction collective du sens.

Comme tout projet ambitieux, *L'or bleu* n'a pas été exempt de difficultés. L'hétérogénéité du groupe, composé de lecteurs et de primo-lecteurs, a demandé une attention constante. La gestion du son, du rythme, la coordination entre ombre, parole et musique, ainsi que les moments de découragement ont constitué autant de défis à dépasser ensemble. Mais ces obstacles ont aussi été des occasions d'apprentissage et de renforcement du collectif.

Le bilan pédagogique est largement positif. Les apprenant-es ont gagné en assurance et en confiance, trouvant dans le théâtre d'ombres un espace sécurisant pour s'exprimer. Aujourd'hui, le projet dépasse même le cadre du groupe : des écoles viennent assister au spectacle d'ombres dans les locaux de Lire et Écrire WAPI, découvrant à cette occasion le travail mené avec des adultes en difficulté avec la lecture et l'écriture.

L'or bleu illustre ainsi pleinement la dynamique d'apprentissage intégrée que promeut Lire et Écrire. En associant art, alphabétisation et création collective, le projet rend visibles les apprentissages, valorise les parcours individuels et rappelle que, bien souvent, l'essentiel se joue moins dans le résultat final que dans le chemin parcouru ensemble.

Observer les productions pour rendre visibles les apprentissages

Lire et Écrire Charleroi sud Hainaut

L'atelier proposé par Lire et Écrire Charleroi Sud Hainaut invitait les participant·es à interroger l'évaluation à partir de productions concrètes d'apprenants. Intitulé *Traces d'apprenants – lecture, analyse et valorisation*, l'atelier partait d'un principe simple : ce que produisent les apprenant·es constitue déjà, en soi, une matière riche pour observer les apprentissages, leurs évolutions et les compétences mobilisées.

Après une présentation du cadre et des supports sélectionnés, les participant·es ont travaillé en trinômes à l'observation attentive de différentes productions issues d'ateliers d'alphabétisation : affiches, cartes, lexiques, objets, dessins ou supports hybrides. L'objectif n'était pas d'évaluer les apprenant·es directement, mais de repérer, à partir de ces traces, les objectifs pédagogiques poursuivis, les indicateurs observables de progression et les critères d'évaluation implicites qui traversent les pratiques.

Un premier support prenait la forme d'un triptyque visuel retraçant le parcours d'un apprenant, à la fois dans ses déplacements quotidiens et dans sa formation. Les trois volets représentaient les difficultés initiales, les étapes intermédiaires et les progrès réalisés. L'analyse collective a mis en évidence la progression lisible du récit, la pertinence des symboles utilisés, la richesse du vocabulaire lié au déplacement et au changement, ainsi que l'implication émotionnelle perceptible dans les choix graphiques et lexicaux. En référence à la roue carrée, ce support mobilisait clairement les dimensions liées à l'« oser », au dépassement de soi et à la réussite.

Un second support proposait un travail de portrait mêlant écrit et dessin : un plexiglas placé devant le visage d'une personne permettait à une autre de tracer les contours pendant que le portrait était décrit à l'oral. Cette activité a permis d'observer la maîtrise du lexique du visage, la cohérence entre image et mots

choisis, mais aussi la capacité à coopérer dans un travail en duo. Les échanges ont souligné combien le geste, le jeu et l'observation renforcent la mémorisation du vocabulaire et favorisent la confiance en soi, tout en articulant oral, écrit et expression artistique.

Le troisième support, imaginé par des apprenants formateurs en alphabétisation, reposait sur la création d'un jeu de piste autour du lieu de formation, à partir d'une vue aérienne, d'un plan et d'un plan dessiné à la main. Bien que ce travail n'ait pas été réalisé directement par des apprenant·es en alpha, il a nourri la réflexion sur la manière dont le vocabulaire, la structuration de l'espace et la cohérence visuelle permettent de rendre visibles des apprentissages liés à la mobilité et à l'autonomie.

Enfin, un quatrième support était centré sur une situation très concrète : prendre le bus. À travers la lecture d'horaires, l'identification d'arrêts, la planification d'un trajet et le calcul de durées, les apprenant·es mobilisaient des compétences directement liées à la vie quotidienne. Les participant·es ont relevé l'importance de l'autonomie dans l'interprétation des données chiffrées, la capacité à verbaliser un raisonnement mathématique et la clarté des supports produits, autant d'indicateurs révélateurs de la progression.

La mise en commun a permis de croiser les analyses et de constater à quel point l'observation des productions offre un regard riche et nuancé sur les apprentissages, même en l'absence des apprenant·es. Les indicateurs qualitatifs – choix lexicaux, organisation des supports, symbolique visuelle – complètent efficacement les approches plus formelles de l'évaluation.

En conclusion, l'atelier a mis en évidence la richesse des apprentissages intégrés dans les pratiques d'alphabétisation. Chaque production témoigne d'un équilibre entre expression, réflexion et manipulation concrète. L'approche par la roue carrée apparaît ici comme un outil pertinent pour rendre visibles des apprentissages souvent invisibles et pour penser une évaluation qualitative, ancrée dans les parcours réels des apprenant·es.

Une fable pour évaluer : explorer la diversité des compétences mobilisées

Lire et Écrire Namur

L'atelier, animé par des formateur·rices de Lire et Écrire Namur, proposait de travailler l'évaluation d'un projet collectif à partir de l'outil bien connu du mouvement : la roue carrée. Pour se mettre concrètement en situation, les participant·es ont imaginé un projet de mémorisation autour de *La Cigale et la Fourmi* de La Fontaine, en adoptant la posture de formateur·rice face aux apprenant·es.

L'exercice consistait à réfléchir, en amont et en aval du projet, aux compétences mobilisées par les apprenant·es, et à envisager comment celles-ci pourraient être formulées *par eux et elles*, puis situées dans la roue carrée. Très vite, les échanges ont mis en évidence la richesse des apprentissages mobilisés dans un projet qui, à première vue, pourrait sembler uniquement centré sur la lecture ou la mémorisation d'un texte.

Les participant·es ont ainsi identifié des compétences liées à l'« autorisation » : oser prendre la parole, dire un texte devant les autres, jouer des émotions, accepter de se tromper ou poser des questions sur des mots non compris. D'autres dimensions ont émergé autour du fait de « se situer », que ce soit dans le temps (les saisons, le contexte historique de la fable), dans l'espace ou dans l'action en cours. Des compétences mathématiques, culturelles, technologiques, créatives ou encore théâtrales ont également été mobilisées, montrant à quel point les apprentissages langagiers et transversaux s'imbriquent et se répondent dans un projet collectif.

La mise en commun a permis de croiser les pratiques et les regards. Certain·es formateur·rices utilisent régulièrement la roue carrée, d'autres s'appuient sur des outils différents, mais toutes et tous ont souligné l'intérêt de penser l'évaluation comme un moment de prise de conscience des apprentissages, plutôt que comme une simple validation. Les discussions ont aussi mis en lumière certaines difficultés récurrentes, notamment autour de la distinction entre « informations nécessaires » et « savoirs nécessaires », ou encore la dimension très méta de l'item « actions/tâches nécessaires au projet », parfois difficile à verbaliser pour les apprenant·es.

Enfin, les échanges ont permis de nuancer l'usage de la roue carrée. Si elle est perçue comme un outil facilitateur – par ses couleurs, sa structure et sa capacité à soutenir la créativité pédagogique – elle n'est pas toujours directement mobilisable, notamment avec des groupes présentant un faible niveau à l'oral. Des pistes ont alors été évoquées : recours aux images, aux pictogrammes, au dessin ou à des animations collectives permettant de rendre l'outil plus accessible. Autant de rappels que l'évaluation, en alphabétisation, demande du temps, de l'adaptation et une attention constante aux réalités des apprenant-es.

Numériser les Balises : promesses pédagogiques et réalités de terrain

Lire et Écrire Centre Mons Borinage

Proposé par Lire et Écrire Centre Mons Borinage, cet atelier était consacré à la présentation et à la prise en main de l'application de numérisation des *Balises* pour l'alphabétisation populaire. L'objectif était double : présenter l'outil tel qu'il est en cours de développement et ouvrir une réflexion collective sur ses usages, ses apports, mais aussi ses limites dans les pratiques de terrain.

L'atelier a débuté par une présentation du contexte et de la méthodologie ayant guidé les travaux de numérisation. L'interface de l'application a ensuite été explorée, tant du point de vue du formateur que de celui de l'apprenant. Côté formateur, les participant-es ont découvert les roues numérisées, le carnet de bord permettant notamment de conserver des traces audio des apprenants, ainsi que les ressources déposables et mobilisables dans les parcours (cartes, feuilles, images, supports variés). Les toiles d'évaluation ont également été présentées : leur création, la personnalisation des icônes, des échelles d'évaluation, des indicateurs et des objectifs, mais aussi les fonctionnalités de superposition entre auto-évaluation et évaluation, ou encore l'exportation et l'impression des supports.

Le mode apprenant a particulièrement retenu l'attention. Reprenant les intitulés des chemins d'apprentissage de la version papier, l'application permet aux apprenant-es de s'enregistrer, de

prendre des photos ou de travailler à partir de supports audio. Ces fonctionnalités ouvrent des possibilités intéressantes pour les publics débutants, en leur permettant de s'approprier les outils des Balises sans passer exclusivement par l'écrit.

Les échanges ont cependant rapidement fait émerger plusieurs points de vigilance. Des questions ont été soulevées quant aux bugs techniques encore présents. L'animatrice a précisé que les fonctionnalités principales devraient être fonctionnelles prochainement, tout en reconnaissant que certains ajustements devront encore être apportés par la suite. La question du matériel informatique disponible dans les groupes a également été posée, toutes les régionales ne disposant pas des mêmes moyens.

La prise en main de l'interface « apprenants » par les participant·es a permis d'aborder des enjeux plus larges liés au numérique en formation. Le temps nécessaire à l'appropriation des outils a été identifié comme un élément central, relevant de véritables rituels pédagogiques. La posture du formateur est apparue déterminante : pour accompagner les apprenant·es, il ou elle doit d'abord se sentir à l'aise avec l'outil. L'application offre par ailleurs une certaine autonomie aux apprenant·es les plus rapides, ce qui interroge la gestion de l'hétérogénéité des groupes.

Les discussions ont également porté sur l'ergonomie de l'application, jugée peu intuitive par certain·es, mais potentiellement formatrice en soi. « Chipoter », essayer, se tromper, naviguer dans une interface plus complexe peuvent aussi devenir des leviers d'apprentissage du numérique, en familiarisant les apprenant·es avec différentes logiques d'usage. La question des supports a toutefois été soulevée : pensée pour l'ordinateur, l'application est moins adaptée au smartphone, ce qui pose la question de l'outil le plus pertinent, les tablettes apparaissant comme une piste intermédiaire.

Enfin, les participant·es ont rappelé la nécessité que le développement de l'application reste en adéquation avec les réalités des centres et des régionales, tant en termes de configuration que de conditions matérielles. Si certaines difficultés techniques relèvent essentiellement du côté formateur, un consensus s'est dégagé sur un point : pour que l'outil trouve pleinement sa place, il est indispensable de former et d'accompagner les formateur·rices dans

son appropriation. Se lancer, expérimenter, ajuster collectivement apparaît comme une condition essentielle à une intégration pertinente du numérique dans les pratiques d'évaluation.

Tester sans fragiliser : repenser le test de positionnement

Lire et Écrire Liège Huy Waremme

Proposé par Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme, cet atelier était consacré à une réflexion collective autour du test de positionnement, outil central dans l'accueil et l'orientation des personnes souhaitant entrer en formation. Présenté comme intuitif et relativement facile à faire passer, même par des formateur-rices qui l'utilisent pour la première fois, le test permet d'évaluer plusieurs compétences : expression et compréhension orales, production et compréhension écrites. Il offre ainsi une première photographie des savoirs et des acquis d'une personne. Mais cette photographie mérite d'être interrogée, ajustée, nuancée – et c'est précisément ce qui a nourri les échanges de l'atelier.

D'emblée, les participant·es ont rappelé que le test n'a pas la même fonction selon la personne qui le fait passer. À Bruxelles notamment, il constitue avant tout un outil d'orientation vers l'ensemble du réseau associatif, tandis que, pour les formateur-rices, il sert aussi à placer les personnes dans le groupe le plus adapté. Cette différence d'objectifs questionne la nature même du test : outil d'évaluation pédagogique, outil d'orientation, ou les deux à la fois ? Un consensus s'est dégagé sur un point : le test ne peut être pensé uniquement pour les formateur-rices. Il doit être appropriable par l'ensemble des professionnel·les concerné·es.

Les échanges se sont ensuite structurés autour de propositions concrètes d'amélioration, recueillies auprès des participant·es et tirées au sort pour alimenter la discussion. L'une des premières interpellations a porté sur la consigne « Posez-moi des questions », jugée problématique par plusieurs équipes. Pour des publics oraux débutants, cette consigne peut être vécue comme brutale, déstabilisante, voire intrusive. Certain·es ont rappelé que, si l'objectif est d'observer la capacité à formuler une question,

le contexte relationnel joue un rôle majeur. Poser une question à une personne inconnue, perçue comme figure d'autorité, n'a rien d'évident. D'autres ont souligné l'ambiguïté de la consigne : faut-il répondre aux questions ou non ? Et comment évaluer une compétence lorsque la question posée relève d'un automatisme appris par cœur ? Autant d'éléments qui montrent la difficulté à isoler une compétence sans tenir compte de la situation dans laquelle elle est mobilisée.

La question des épreuves audio a également suscité de nombreux débats. Si certain-es estiment que les apprenant-es parviennent globalement à se débrouiller, d'autres ont pointé le caractère frustrant, voire décourageant, de certains enregistrements. L'histoire de l'horloge, notamment, pose problème : débit trop rapide, sujet trop complexe, méconnaissance de la lecture analogique de l'heure. Dans ces cas, le test ne mesure plus la compréhension orale, mais la familiarité avec un outil culturel spécifique. D'autres épreuves, comme celles liées au football, apparaissent plus accessibles car ancrées dans des référents partagés. La limite entre compréhension orale et test de mémoire a également été interrogée, notamment lorsque les consignes reposent sur une seule écoute.

Les discussions ont parfois débordé vers le test de lecture. Certain-es ont proposé de travailler davantage autour de l'alphabet, des sons et des syllabes, afin de mieux cerner les compétences de base. Cette proposition a toutefois suscité des réserves : pour certain-es, elle ne répond pas aux attentes du public de Lire et Écrire, ni à la fonction première d'un test de positionnement, qui ne se veut pas une évaluation approfondie. Allonger le test risquerait de le rendre plus lourd, plus éprouvant, et de le transformer en test de mémoire plutôt qu'en outil d'orientation.

Un autre point sensible a concerné l'usage de supports visuels, notamment dans l'épreuve du programme TV. Si l'exercice permet d'observer la manière dont une personne cherche une information dans un tableau, les images associées ont été jugées problématiques. Trop connotées, parfois stéréotypées, elles peuvent raviver des expériences douloureuses et mettre certaines personnes en difficulté émotionnelle. Plusieurs participant-es ont proposé de remplacer ces images par des visuels plus neutres – un marché,

un stade, une vue urbaine – ou de laisser le choix du support à la personne qui fait passer le test, afin de mieux s'adapter à la réalité de l'apprenant·e.

Enfin, l'atelier a ouvert un débat plus structurel sur la question : qui doit faire passer le test de positionnement ? Agent·e d'accueil, chargé·e d'orientation, formateur·rice ? Les pratiques varient selon les régionales. Certain·es insistent sur la nécessité d'une expérience de terrain pour orienter finement les personnes, d'autres préfèrent séparer clairement les rôles afin d'éviter les biais liés à la connaissance préalable des apprenant·es. Là encore, les échanges ont mis en évidence l'importance de clarifier les compétences réellement ciblées par le test et de s'interroger sur leur pertinence au regard des publics actuels.

En conclusion, cet atelier a montré que le test de positionnement, loin d'être un outil neutre, cristallise des enjeux pédagogiques, relationnels et politiques forts. Les discussions ont mis en lumière la nécessité d'adapter les supports, les consignes et les postures, tout en posant une question centrale : comment faire remonter collectivement ces constats pour qu'ils débouchent sur des ajustements concrets ?

Guidance et formation : des rôles distincts, un objectif commun

Lire et Écrire Verviers

Proposé par Lire et Écrire Verviers, cet atelier s'est penché sur une question transversale et essentielle : l'articulation du travail entre les agent·es de guidance et d'orientation (AGO) et les formateur·rices. À partir d'un tour de table, les participant·es ont partagé les réalités de leurs régionales respectives, mettant en évidence la diversité des organisations, mais aussi des enjeux communs.

Les missions des AGO varient fortement selon les territoires. Dans certaines régionales, elles recouvrent l'accueil, les inscriptions, les tests de positionnement, l'orientation en cours et en fin de formation, voire le suivi post-formation. Ailleurs, les rôles sont davantage répartis entre plusieurs personnes, certaines se

concentrant sur l'accompagnement psycho-social, d'autres sur les tests ou l'orientation. À Bruxelles, par exemple, les AGO assurent les tests de positionnement en alphabétisation et en FLE pour l'ensemble des communes, tout en travaillant étroitement avec les partenaires du secteur pour orienter les publics selon leurs besoins. À Namur ou au Luxembourg, la fonction s'étend également à la coordination de projets et à la présence sur plusieurs sites. Cette diversité montre à quel point la fonction d'AGO est à la fois centrale et polymorphe.

La question du lien entre AGO et formateur·rices a occupé une large place dans les échanges. Partout, des espaces formels existent : réunions régulières, trios de suivi réunissant apprenant·e, formateur·rice et AGO, rencontres annuelles ou mensuelles pour faire le point sur les absences, les difficultés ou les réorientations possibles. Mais les participant·es ont surtout souligné l'importance des échanges informels. Un bureau ouvert, une pause-café partagée, une discussion de couloir peuvent parfois faciliter une circulation d'informations plus fluide et plus réactive que des dispositifs trop formalisés.

Cette collaboration repose néanmoins sur un cadre clair, notamment en matière de partage d'informations. Le secret professionnel, auquel les AGO sont soumis·es, implique des limites strictes. Les données sensibles, médicales ou personnelles, ne peuvent être transmises qu'avec l'accord explicite de l'apprenant·e. Cette protection est essentielle, même si elle soulève parfois des frustrations chez les équipes, qui cherchent avant tout à soutenir des personnes en difficulté. La question « qui peut aider, et jusqu'où ? » traverse ainsi les pratiques.

Interrogé·es sur ce qui fonctionne le mieux dans cette articulation, les participant·es ont mis en avant un sentiment largement partagé : celui de ne pas être seul·e. Les formateur·rices évoquent le soulagement de pouvoir se recentrer sur leur cœur de métier – l'apprentissage et la pédagogie – en sachant qu'un relais existe pour les démarches sociales ou administratives. De leur côté, les AGO soulignent l'importance d'être reconnu·es comme personnes ressources, capables d'écouter, de chercher des solutions et de créer des ponts avec les services extérieurs. Cette complémentarité renforce la cohérence de l'accompagnement proposé aux apprenant·es.

L'atelier a également permis de nommer des difficultés bien réelles. La surcharge liée à la multiplicité des rôles, la gestion des urgences, la charge mentale, la difficulté à poser des limites dans l'écoute, ou encore les relations parfois complexes avec certains services sociaux ont été largement évoquées. Le recours à des traducteur·rices, par exemple, peut être à la fois un soutien précieux et une source de déséquilibre dans la répartition des demandes. À cela s'ajoute un contexte global anxiogène, marqué par l'incertitude institutionnelle et la crainte de voir des portes se fermer, tant pour les publics que pour les professionnel·les.

Malgré ces tensions, une conviction forte s'est dégagée : la fonction d'AGO est indispensable. Elle permet un accompagnement global, humain et ajusté des apprenant·es, en lien étroit avec les équipes pédagogiques. « C'est un beau métier », ont résumé certain·es participant·es, un métier de recherche de solutions, de médiation et de confiance. À condition, toutefois, que les moyens, le temps et la reconnaissance suivent

Évaluer, un acte situé et collectif : un mouvement riche de ses projets

Il aurait été dommage de ne pas évoquer les nombreux stands qui a ponctué cette journée et suscité la curiosité de nombreux·ses participant·es. Répartis en cercles dans la salle principale, ils ont permis à des formateur·rices de présenter certains de leurs projets ou les outils qu'ils et elles ont développés pour évaluer les apprenant·es – mais aussi, souvent, leurs propres pratiques et le déroulement des apprentissages. Un temps précieux, révélateur de la richesse, de la diversité et de la créativité des travailleur·euses du mouvement.

Au fil des ateliers, une évidence s'est imposée : en alphabétisation, l'évaluation n'est jamais un geste neutre. Qu'elle prenne la forme d'un projet artistique, de l'analyse de traces d'apprenants, d'un outil numérique, d'un test de positionnement ou d'un travail d'orientation, elle engage toujours une posture, une relation et une vision de l'apprentissage.

Les échanges de cette journée ont mis en lumière des pratiques riches et inventives, mais aussi des tensions bien réelles : entre

outils et publics, entre exigences institutionnelles et réalités de terrain, entre besoin de structuration et refus de la normalisation. Partout, une même vigilance s'exprime : celle de ne pas réduire les apprenant-es à des résultats, des niveaux ou des cases, mais de rendre visibles des apprentissages souvent invisibles, inscrits dans des parcours singuliers.

Évaluer, ici, c'est d'abord chercher à comprendre ce qui se joue. C'est reconnaître les compétences langagières, sociales, culturelles et émotionnelles mobilisées dans un projet. C'est accepter que certains outils nécessitent du temps, de l'appropriation et des ajustements. C'est aussi interroger collectivement leur pertinence, leurs limites et leurs effets, plutôt que de les appliquer mécaniquement.

Enfin, cette journée a rappelé que l'évaluation ne peut être pensée isolément. Elle s'inscrit dans un travail d'équipe, où formateur-rices, agent-es de guidance et d'orientation, coordinateur-rices et partenaires jouent des rôles complémentaires. Elle suppose des espaces de dialogue, formels et informels, où les pratiques peuvent être discutées, questionnées et transformées.

En ce sens, le Salon des échanges pédagogiques n'a pas seulement été un lieu de présentation d'outils ou de projets. Il a constitué un espace politique au sens noble du terme : un espace où le mouvement de Lire et Écrire réfléchit à ce qu'il défend, à la manière dont il accompagne les personnes, et à ce qu'il choisit de valoriser. Parce qu'en alphabétisation, évaluer, c'est aussi choisir ce qui compte.





Modifier le seuil de réussite sans s'attaquer aux problèmes structurels de notre système a peu de chances de permettre aux élèves de mieux réussir.

La ministre libérale de l'Enseignement, Valérie Glatigny, a proposé de relever, à partir de 2026, le seuil de réussite du Certificat d'Études de Base de 50% à 60%. Quels sont les présupposés d'une telle décision et ses potentiels bénéfiques ? Avec quels impacts sur l'échec scolaire et donc, potentiellement, sur le nombre de personnes en difficulté de lecture et d'écriture ?

CEB : l'exigence renforcée, mais avec quelles conséquences sur l'échec scolaire ?

Aurélie Leroy, Lire et Écrire Communauté française

L'évaluation a rarement été aussi présente au sein de nos systèmes éducatifs¹. On parle volontiers d'évaluation formative, sommative ou d'évaluation certificative². L'évaluation formative est l'évaluation effectuée en cours d'activité ; elle vise à apprécier les progrès accomplis par l'élève et à comprendre les difficultés qu'il rencontre. Elle a pour objectif d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève. Elle suit une logique de régulation, vise à soutenir le processus d'apprentissage et s'inscrit dans un climat de coopération.

L'évaluation sommative et l'évaluation certificative visent à établir le bilan des acquis des élèves. Elles interviennent à la fin

¹ François-Marie GERARD, *L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés*, in *Revue française de linguistique appliquée*, 2013, n°18, tome 1, pp. 75-92, <https://shs.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-75?lang=fr>.

² Définis dans le décret Missions de 1997.

d'une séquence d'apprentissage. La démarche sommative est fondée sur la mesure des apprentissages (par exemple, une note dans un bulletin) et la certification sur la délivrance d'une attestation ou d'un certificat officiel qui atteste de la maîtrise des compétences attendues, de la réussite ou de l'échec. Ce type d'évaluation s'inscrit davantage dans un climat de compétition et de sélection.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les épreuves de certification sont organisées à trois niveaux : au niveau du Certificat d'Études de Base en fin de 6^{ème} primaire, au niveau du Certificat d'Enseignement Secondaire du 1^{er} degré (CEID - fin de 2^{ème} secondaire) et au niveau du Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur (CESS – fin de 6^{ème} secondaire).

En juillet 2025, à l'initiative de la ministre de l'Éducation, Valérie Glatigny (Mouvement réformateur), le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a approuvé, en première lecture, l'avant-projet de décret visant à relever le seuil de réussite de 50 à 60 % des épreuves externes certificatives au sein de l'enseignement obligatoire.

Dès l'année scolaire 2026-2027, tout élève devra obtenir au moins 50% dans chacune des matières évaluées (français – mathématiques – histoire et géographie – sciences) et atteindre une moyenne globale de 60% pour attester son CEB en fin de 6^{ème} primaire. Ce relèvement du seuil concerne également le CEID et le CESS³. Un renfort d'enseignants, à raison de 100 équivalents temps plein sera ainsi déployé pour offrir davantage de soutien aux élèves de 6^e primaire. Le test CLE (Calculer, lire, écrire) sera instauré dès septembre 2026 afin de détecter d'éventuelles difficultés et de mettre en place un accompagnement adapté pour y remédier⁴.

Valérie Glatigny s'explique : *« Être diplômé ou passer à l'année suivante suppose une maîtrise effective de la matière, ces épreuves certificatives ne sont pas de simples formalités. Notre responsabilité*

³ Pour le CEID et le CESS, l'élève devra obtenir minimum 60% dans chaque épreuve.

⁴ Réussite du CEB à 60% : relever le niveau d'exigence pour renforcer les apprentissages pour tous les élèves, MR, 9 juillet 2025, www.mr.be/reussite-du-ceb-a-60-relever-le-niveau-dexigence-pour-renforcer-les-apprentissages-pour-tous-les-eleves.

est de garantir que chaque élève dispose de ces bases solides pour progresser sans difficulté dans la suite de son parcours scolaire »⁵.

Ce relèvement du seuil de réussite répond également à une autre ambition : « remettre à l'honneur les valeurs de l'effort et du travail chez nos élèves. Cette réforme traduit la volonté de remettre l'excellence au cœur de notre enseignement et de mettre fin au nivellement par le bas qui fragilise les chances de réussite de nos élèves »⁶.

Le niveau des élèves baisse-t-il ?

« Le niveau baisse », « On n'est plus assez exigeants », « Les élèves ont perdu le sens de l'effort », « Ils n'ont plus d'orthographe », « Moi, à mon époque, nous savions... alors qu'aujourd'hui... ».

Ces plaintes, qui sonnent comme « Y'a plus de jeunesse », nous les avons tous et toutes entendues. Ces supposés sont-ils pour autant fondés ?

Les enquêtes internationales menées par l'OCDE auprès des élèves âgés de 10 ans ou de ceux de 15 ans ont largement alimenté ce débat, montrant une chute des performances scolaires importante depuis une dizaine d'années. Mais qu'en est-il vraiment ?

Un aperçu sous l'angle des enquêtes internationales

L'étude PIRLS⁷ (*Progress in International Reading Literacy Study*) est une évaluation internationale, réalisée tous les 5 ans, qui mesure la compréhension à l'écrit chez les élèves de 10 ans (quatrième année primaire). Quatre processus de compréhension à la lecture sont évalués : retrouver et prélever des informations explicites, faire des inférences simples, interpréter et intégrer des idées et des

⁵ CEB, CE1D, CESS : un seuil de réussite à 60% pour garantir la maîtrise des apprentissages, Communiqué de presse, 18 juillet 2025, Fédération Wallonie-Bruxelles, <https://glatigny.cfwb.be/home/communiques-de-presse/presses/ceb-ce1d-cess-un-seuil-de-reussite-a-60-pour-garantir-la-maitrise-des-apprentissages.html>.

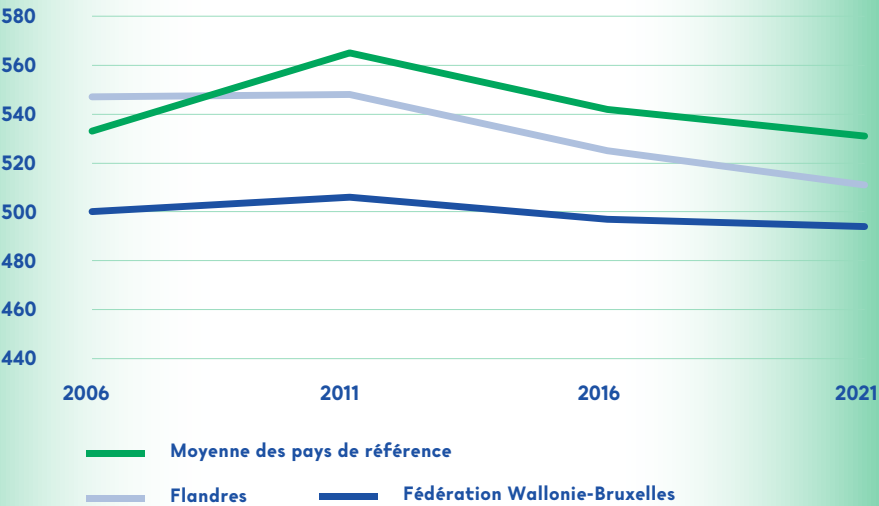
⁶ Voir le communiqué de presse de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 18 juillet 2025 : <https://glatigny.cfwb.be/home/communiques-de-presse/presses/ceb-ce1d-cess-un-seuil-de-reussite-a-60-pour-garantir-la-maitrise-des-apprentissages.html>

⁷ Patricia SHILLINGS, Marine ANDRE, Virginie DUPONT, *Étude PIRLS, Notes de synthèse*, <http://enseignement.be/index.php?page=28160&navi=4567#resultats>.

informations, évaluer et critiquer le contenu et les éléments textuels. Ces épreuves sont constituées de récits et de textes documentaires illustrés dont la longueur varie entre 600 et 900 mots.

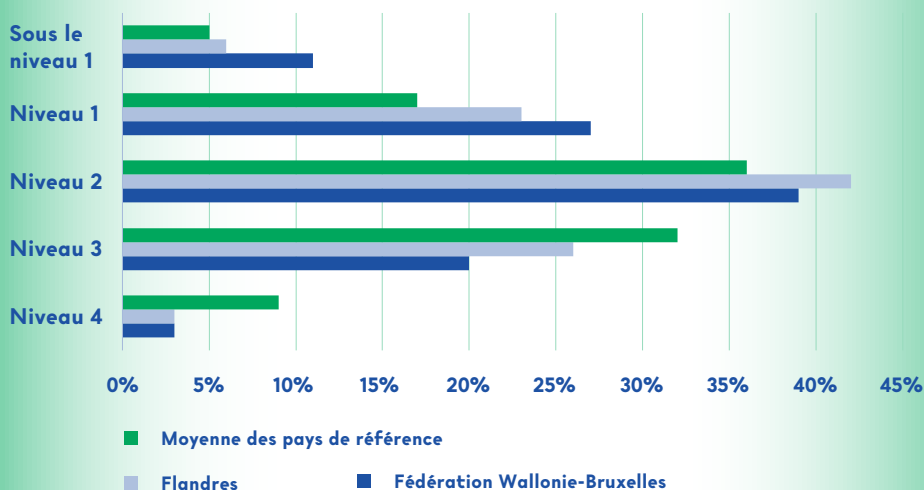
Comme le montre le graphique ci-dessous, les résultats de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de la Flandre sont nettement inférieurs à ceux des pays de référence, c'est-à-dire des pays possédant un niveau de développement socio-économique comparable. Ce sont surtout les performances des élèves flamands qui ont chuté au cours du temps ; celles de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont restées stables.

Evolution du score moyen pour les 4 cycles



En examinant les « niveaux » de compétences évalués lors de l'enquête, on constate qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, 11% des élèves n'atteignent pas le niveau de compréhension de l'écrit le plus bas de l'échelle (soit 3% de plus qu'en 2016). De plus, 27% ont des compétences rudimentaires en la matière (niveau 1). Ces proportions sont plus élevées qu'en Flandre et que la moyenne des pays de référence.

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétences en 2021



D'autres enquêtes internationales confirment cette baisse des compétences de base. L'enquête TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), menée en Flandre depuis 2003⁸ et en Fédération Wallonie-Bruxelles en 2023, montre une forte baisse des scores en mathématiques chez les élèves de 10 ans (4^{ème} primaire). L'enquête PISA⁹ (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves), organisée tous les 3 ans dans de nombreux pays de l'OCDE, révèle également une diminution continue des scores en lecture et en mathématiques des élèves de 15 ans depuis 2003. Comme pour les autres enquêtes, la Flandre enregistre les baisses les plus importantes, bien que les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles obtiennent globalement des résultats plus faibles.

⁸ 5 éditions de l'enquête ont eu lieu : en 2003, 2011, 2015, 2019 et 2023. Voir aussi Nico HIRTT, *TIMSS 2023 : la colère des Flamands, le silence de la francophonie*, Appel pour une école démocratique, 2025, www.skolo.org/2025/08/16/timss-2023-la-colere-des-flandres-le-silence-de-la-francophonie.

⁹ www.enseignement.be/index.php?page=26997#r%C3%A9sultats.

Qu'en est-il des tests inter-réseaux dans l'enseignement francophone ?

Les résultats aux épreuves certificatives du CEB¹⁰ ne montrent pas de baisse significative en lecture ou en mathématiques depuis 2008. Les résultats fluctuent légèrement d'une année à l'autre, à la hausse ou à la baisse.

Fin juin 2025, 50.938 élèves ont participé à ces tests. 87% d'entre eux ont obtenu le certificat. Pour le français, le score moyen était de 74%, pour les mathématiques de 76% et pour l'« éveil » (histoire, géographie, sciences) de 69%.

Cependant, le niveau de difficulté du test du CEB peut varier d'une année à l'autre. En cause : le prétest effectué auprès d'un échantillon d'élèves peut conduire à supprimer, en amont, les questions jugées trop difficiles.

Qu'en disent les enseignants ?

L'association Appel pour une École démocratique (APED) a organisé, en 2023, une enquête d'opinion auprès de 1 458 enseignants belges sur l'évolution du niveau de l'enseignement¹¹. Trois quarts des enseignants interrogés affirment que le niveau de l'enseignement a diminué. Ce pourcentage grimpe à 81% en Flandre contre 65% en Fédération Wallonie-Bruxelles. Tous jugent qu'en moyenne, plus d'un tiers de leurs élèves n'atteignent pas un niveau de maîtrise ou de connaissance suffisant. Dans les écoles plus « défavorisées », ce sont la moitié des élèves qui seraient concernés.

Parmi les causes présumées de cette baisse de niveau sont cités :

- Le manque de compétences de base, essentiellement la maîtrise de la langue française (65%) ;
- Les conditions de vie à la maison (47%) : temps passé sur les réseaux sociaux et les écrans, manque de suivi de la part des parents, etc.

¹⁰ www.enseignement.be/index.php?page=26754&navi=3376.

¹¹ Appel Pour une École Démocratique, *Le niveau baisse ? Les grandes leçons de l'enquête*, octobre 2023, www.skolo.org/2023/10/17/le-niveau-baisse-de-notre-enquete.

- La taille des classes ;
- La ségrégation scolaire (concentration des élèves en difficulté dans certaines écoles) ;
- Des capacités intellectuelles limitées (71% des Flamands contre 42% en FWB) ;
- Des référentiels trop axés sur les compétences, pas assez sur les bases, c'est-à-dire les connaissances ;
- Etc.¹²

Il y a bel et bien un déclin de la maîtrise des compétences de base en Belgique, comme dans de nombreux pays européens. Le jugement émis par les enseignants se trouve confirmé par les résultats des enquêtes internationales. La baisse des performances scolaires a été plus forte en Flandre et y a donc suscité davantage de débats qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce constat ne doit pas, pour autant, mener à la stigmatisation des « mauvais élèves », mais à l'analyse des causes. De nombreux facteurs interviennent dans ce déclin des performances scolaires, comme l'a mis en évidence Olivier Mottint¹³ : manque d'attention porté à l'explicitation et à la formalisation des activités, dévalorisation des apprentissages de mémorisation et de systématisation, attention accrue accordée aux compétences au détriment de la maîtrise des connaissances, manque d'attractivité de la profession enseignante, influence de la société de consommation et des technologies numériques sur les apprentissages, manque de moyens, etc.

Le nivellement par le bas fragilise-t-il les chances de réussite des élèves ?

Autre présupposé : cette baisse de « niveau » entrainerait un nivellement par le bas, réduisant les chances de réussite, puisque les élèves seraient « contraints » de s'adapter au niveau du plus faible...

¹² Voir le rapport complet : Nico HIRTT, Olivier MOTTINT, Tino DELABIE, Le niveau baisse, rapport complet, APED, Octobre 2023, 154 p., www.skolo.org/2023/10/17/le-niveau-baisse-de-notre-enquete.

¹³ Olivier MOTTINT, Baisse de niveau, comment en est-on arrivés là ? in *L'école Démocratique*, n°99, septembre 2024, pp. 13-22.

Les enquêtes internationales montrent pourtant que, si le niveau baisse globalement, la chute est particulièrement marquée chez les élèves en difficulté, principalement issus des milieux populaires. Selon l'enquête PIRLS, la baisse des performances des élèves « en retard », c'est-à-dire ayant redoublé leur année, est trois fois plus importante que celle des élèves « à l'heure ». Quand on sait que la plupart des élèves « en retard » sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé¹⁴...

Les performances en lecture et en mathématiques restent fortement corrélées au statut socio-économique. En 2021, 60% des élèves appartenant à un milieu socio-économique défavorisé étaient des « lecteurs précaires »¹⁵ alors que seulement 11% des élèves issus d'un milieu favorisé le sont. Aux yeux des enseignants interrogés dans l'enquête de l'APED, ce sont les enfants des classes populaires qui souffrent le plus de cette baisse de « niveau » : « *il s'agirait non pas d'un nivellement par le bas mais d'un étirement vers le bas* »¹⁶.

En réponse à cette baisse de niveau, les porte-parole de la droite traditionnelle souhaitent « *remettre de l'exigence à tous les étages* » de l'école¹⁷. Ils défendent l'excellence et jugent l'idéologie progressiste trop laxiste sur la question du niveau.

Pourquoi cette importance accordée à un haut niveau d'ambition ? Parce qu'une école exigeante assure un bon niveau de sélection : « *Les classes sociales supérieures ont une aversion profonde pour l'égalité des chances dans l'enseignement qui pourrait engendrer la médiocrité* »¹⁸. Selon eux, équité rimerait avec « nivellement par le bas ».

¹⁴ En 2022-2023, les élèves de 16 ans de l'enseignement ordinaire sont 63% à être en retard dans le 1^{er} décile de l'indice socioéconomique (le plus défavorisé) alors qu'ils sont 25% à être en retard dans le 10^e décile (le plus favorisé). Voir : [Les indicateurs de l'enseignement 2022-2023](#), Fédération Wallonie-Bruxelles, 2024, p.21, www.enseignement.be/index.php?page=28740.

¹⁵ Selon l'enquête PIRLS, les lecteurs précaires sont ceux qui se situent au « niveau bas » et « sous le niveau bas ». Cette enquête dénombre trois autres niveaux de lecture : intermédiaire, élevé et avancé.

¹⁶ Nico HIRTT, [Le niveau : un concept réactionnaire ?](#) in *L'École démocratique*, n°99, septembre 2024 (pp.23-28).

¹⁷ Idem.

¹⁸ Idem.

Pourtant, la Belgique est une des championnes d'Europe en matière d'inégalités¹⁹ et de ségrégation scolaire. Les inégalités sociales existantes donnent naissance à des inégalités de niveaux académiques entre écoles. Comme le note Nico Hirtt²⁰, 53% des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles fréquentent un établissement scolaire où sévit une concentration anormalement élevée d'enfants issus de milieux très favorisés ou très défavorisés. Ces inégalités agissent en retour sur les apprentissages : c'est l'effet de composition des classes.

« Regroupez des élèves « faibles » entre eux et vous ferez encore davantage baisser leur niveau. Alors que s'ils sont confrontés à un niveau moyen plus élevé, ils auront tendance à s'y accrocher ».

Cette polarisation des écoles, ce processus par lequel les écoles deviennent de plus en plus différenciées socialement et scolairement, ne contribue pas à l'élévation globale du « niveau des élèves », de leurs performances, mais participe plutôt à la reproduction des inégalités scolaires...

Ajoutons que la Finlande, deuxième au classement PIRLS, est également un des pays les plus équitables...Équité et performance ne sont donc pas incompatibles. Les inégalités scolaires restent le principal problème de notre système éducatif.

Quel impact cette mesure aura-t-elle sur le taux d'échec ?

Des projections des taux d'échec ont été réalisées par la Commission des évaluations de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Il en va de même qu'en 2024, 87% des élèves ont réussi leur CEB en obtenant 50% dans chacune des matières. Avec le relèvement du seuil de réussite, le taux de réussite tomberait à 84,2% : 16% des élèves seraient en échec.

¹⁹ Pour plus d'informations à ce sujet : *École et inégalités*, Journal de l'alpha n°229, 2^{ème} trimestre 2023, <https://journaldelalpha.be/ecole-et-inegalites>.

²⁰ Nico Hirtt, *Ségrégation scolaire : quel est le problème ? Comment s'en libérer ?*, in *L'École démocratique*, n°100, décembre 2024, pp.4-7, www.skolo.org/2025/03/22/segregation-scolaire-quel-est-le-probleme-et-comment-sen-liberer.

Les projections pour le CE1D sont encore plus préoccupantes. Depuis 2013, à la fin du premier degré de l'enseignement secondaire francophone, les élèves passent des tests dans quatre disciplines (français, mathématiques, langues étrangères, sciences). Entre 70 et 80% des élèves obtiennent généralement le CE1D, mais à peine 35 à 50% réussissent l'ensemble des tests. En 2024, seuls 46% ont réussi les quatre épreuves. Fixer un seuil de réussite à 60% dans chaque discipline ferait chuter ce taux à 26% !

Modifier le seuil de réussite sans s'attaquer aux problèmes structurels de notre système a peu de chances de permettre aux élèves de mieux réussir...

« Aucune étude scientifique ne vient soutenir l'opportunité d'un pareil relèvement du seuil de réussite. Une ambition qui ne serait, en fin de compte, motivée que par le seul choix idéologique »²¹.

Au contraire, de nombreuses études ont mis en évidence les effets délétères de l'échec scolaire : relégation, diminution de l'estime de soi, abandon scolaire, coût du redoublement, etc. Cette mesure risque surtout d'augmenter le nombre de personnes ne maîtrisant pas les compétences de base et se retrouvant donc en difficulté de lecture et d'écriture... On risque donc de voir arriver, dans le futur, davantage de personnes demandeuses de formations en alphabétisation, produit d'un système scolaire qui peine à se remettre en cause.

²¹ Relèvement du seuil de réussite du CEB : la majorité rejette trois motions de l'opposition, 17 juillet 2025, RTL info, www.rtl.be/actu/belgique/politique/relevement-du-seuil-de-reussite-du-ceb-la-majorite-rejette-trois-de-motions-de/2025-07-17/article/756838.



Sélection bibliographique

Aurélie Audemar, Centre de documentation pour l'alphabétisation et l'éducation populaire du Collectif Alpha

Cette sélection bibliographique propose une série d'ouvrages et de supports d'animation autour de la question de l'évaluation selon un angle spécifique. En effet, face à une problématique qui touche tous les pans de la vie et qui peut se manifester de tant de manières différentes, les références répertoriées ont été choisies autour de la mise en tension entre éducation populaire et insertion socioprofessionnelle.

Lorsqu'une formation en alphabétisation vise l'insertion des participant·e·s au marché de l'emploi et de la formation professionnelle, comment pratiquer l'évaluation à tendance formative ? Comment ne pas se laisser tenter par l'unique évaluation à tendance certificative ? Ces deux types d'évaluation peuvent-ils être complémentaires ? Si oui, comment ?

En se préoccupant des processus d'apprentissage et des effets de la formation à partir de critères définis par les acteurs concernés (les apprenant·e·s et leurs formateur·ices), l'évaluation formative, comme définie dans le cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire¹, aide l'apprenant·e à se situer dans sa formation, à se projeter en coconstruisant ses critères de réussite. Elle vient soutenir le, la formateur·rice à orienter l'action de formation à partir des projets des participant·e·s.

L'évaluation à tendance certificative est établie à partir de normes institutionnelles, extérieures à la formation, comme celles de tous diplômes, de tests de sélection, de formations qualifiantes, du permis de conduire. Elle cherche à vérifier, contrôler la conformité des compétences des participant·e·s à ces normes.

Quand l'une est une démarche de soutien et participe à valoriser tous les progrès dans un climat de coopération, l'autre est un moyen de hiérarchiser des types de savoirs et de compétences, de sélectionner et d'exclure selon des critères précis, dans un esprit de compétition. Peut-on faire les deux dans une même formation ?

¹ **Balises pour l'alphabétisation populaire, Comprendre, agir, réfléchir le monde,** Cadre de référence pédagogique, Lire et Écrire Communauté Française, 2017

Dans un marché de l'emploi ultraconcurrentiel, où la technologie et les inégalités sont érigées comme inéluctables, les personnes en difficulté avec la lecture et l'écriture se voient généralement soit désignées comme «éloignées du marché de l'emploi», voire «inemployables», soit assignées à des postes de travail d'exécutants, dans des conditions précaires, peu ou pas valorisés financièrement et socialement. Quels autres avenir(s) désirables est-il possible d'imaginer pour les personnes en alpha ?

C'est pour déconstruire des idées reçues que cette sélection bibliographique invite, en premier lieu, à lire un recueil de témoignages de personnes en alpha sur leur parcours professionnel, dont vous pouvez découvrir un extrait dans cet encadré :

Petit garçon, j'ai beaucoup travaillé. Au village, à Coyah, j'ai travaillé le riz, le fonio, l'arachide. C'était en Guinée-Konakry. Vers 12 ans, j'ai été à la capitale et là, j'ai travaillé avec le fil à plomb. J'ai travaillé comme maçon depuis mes 12 ans jusqu'à mes 30 ans et toujours dans le bâtiment. Je travaillais avec un cousin mais il est tombé malade, il allait tous les jours à l'hôpital et ensuite il est décédé. Avec le fil à plomb, j'ai beaucoup construit, presque 500 bureaux et aussi des petits bâtiments sans étages. (...) Abdoulaye

Dès leur petite enfance, pendant que d'autres allaient à l'école, ils-elles travaillaient déjà. On peut ainsi y lire les métiers qu'ils-elles ont exercés, leurs nombreuses expériences et donc l'étendue de leurs compétences professionnelles. Ce type de mise en lumière des savoirs construits hors du milieu scolaire ou académique constitue une étape importante de l'évaluation formatrice. Cette première proposition de lecture est suivie d'un ouvrage éclairant sur le concept contestable d'employabilité. Plusieurs références autour de différentes pratiques d'évaluation dans le milieu scolaire et celui de la formation pour adultes, les antagonismes et leurs effets suivent. Pour finir, divers outils d'évaluation sont présentés : des photolangages, un référentiel et des démarches spécifiques d'accompagnement et de formation vers l'emploi de personnes ne maîtrisant pas ou peu l'écrit.

Nos histoires sont aussi celles de Molenbeek, Collectif Alpha, 2023

« Nos histoires sont aussi celles de Molenbeek » est le catalogue de l'exposition présentée par un groupe oral du Collectif Alpha au Musée de Molenbeek, le Momuse, en 2023. « À 5 ans, j'ai quitté la campagne, avec ma famille, nous sommes allés vivre en ville. À 11 ans, je suis allée travailler dans un atelier de tapis, des tapis avec des fils de laine. C'était un travail très difficile, le chef était méchant, il me tapait, me frappait tout le temps. On utilisait de grands couteaux. J'ai eu souvent des blessures aux doigts. Je pleurais tous les jours. Un jour, j'ai eu une blessure plus grave à un doigt et je n'ai plus travaillé pendant 6 mois. Je suis tombée malade et je n'ai plus travaillé dans l'atelier de tapis. Vers 15 ans, j'ai travaillé dans un atelier de couture. C'était une société allemande. J'ai fait ça jusqu'à mes 18 ans. Ma sœur travaillait aussi comme couturière (...) » Ce livret contient des témoignages, comme celui de Saïda B., membre d'un groupe oral, au Collectif Alpha. Ces récits récoltés lors des formations ont été mis en forme pour partager des réalités d'enfances marquées par une vie de labeur. On peut également y voir des peintures d'objets de leurs métiers qu'ils ont réalisés dans le cadre d'ateliers. Si vous souhaitez en savoir plus sur comment ce projet a été mené, deux dossiers pédagogiques le relatent :

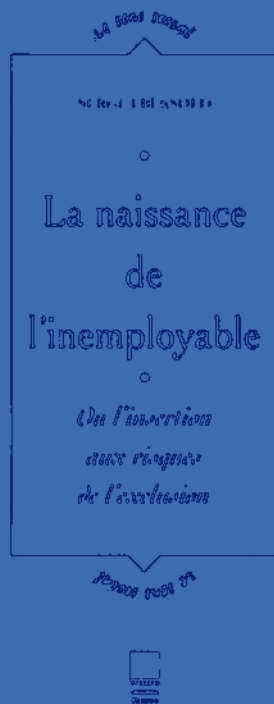
- Que veut dire habiter à Molenbeek, d'hier à aujourd'hui, avec comme lieu ressource le Momuse
- Comment mon histoire participe à celle de la commune?
Du récit individuel à une exposition collective dans un musée
Ils sont téléchargeables depuis le site du Collectif Alpha.



Nos **HISTOIRES**
sont aussi celles
de Molenbeek

La naissance de l'inemployable ou l'insertion aux risques de l'exclusion, Serge Ebersold, PUR, 2001, 208 p.

Ce livre s'intéresse aux conditions d'émergence d'une nouvelle catégorie d'ayants droits qui se distingue, tout en les recoupant en certains points, de ces catégories instituées que sont le chômeur, le pauvre et l'handicapé : l'inemployable. Si son existence est sans doute imputable à d'incontournables mutations économiques et sociales, elle trouve aussi sa source dans les présupposés des politiques dites d'insertion. En s'organisant autour d'une perspective éducative, ces politiques ont réintroduit le monde du travail, ses normes et ses valeurs dans le quotidien des personnes sans emploi et affirmé la primauté de la valeur travail et des valeurs professionnelles qui y sont liées. Elles ont fait du chômage une étape de la vie qu'il importe de mettre à profit pour s'armer face aux exigences de plus en plus mouvantes du marché du travail, se construire de nouvelles perspectives professionnelles et reconstruire ses modalités d'appartenance alors qu'il était l'inverse du salariat. Elles ont transformé le sans-emploi en un « handicapé » plus ou moins provisoire ayant des « déficits » à combler, alors qu'il était jusqu'alors un inactif en marge de l'emploi.



Étude qualitative auprès d'adultes ayant un faible niveau de qualifications, en attente ou en reprise de formation, Patricia Vega Fernandez, Daniel Faulx, ULG, 2020, 131 p.

Pour présenter cette recherche, je vous propose un extrait de l'introduction : « Dans cette étude, sans nier l'importance de facteurs comme les conditions de vie des personnes, leurs moyens financiers, l'accessibilité des lieux de formation, nous avons cherché à comprendre si la dimension pédagogique du parcours formatif de l'apprenant pouvait apporter des informations complémentaires au fait que des adultes éprouvent tant de difficultés à suivre et à s'accrocher à un système d'apprentissage.

Dans cette optique, cette étude est orientée vers deux axes :

- celui de la sociologie et de la psychologie, permettant d'obtenir des informations plus précises sur le profil psychosocial du public « adultes ayant un faible niveau de qualifications »,
- celui de la pédagogie des adultes, permettant d'analyser les actions proposées lors de l'offre de formation.

L'objectif est de répondre de manière qualitative à cette question centrale :

Dans quelle mesure le croisement entre un profil psychosocial et une offre de formation peut expliquer l'accrochage, la réussite et l'engagement dans un système éducatif ou formatif? »

[www.cdoci-alpha.be/GED-BIZ/194265791244/rapport_final_ibefe_1_\(1\).pdf](http://www.cdoci-alpha.be/GED-BIZ/194265791244/rapport_final_ibefe_1_(1).pdf)

ÉTUDE QUALITATIVE
AUPRÈS D'ADULTES
AYANT UN FAIBLE
NIVEAU DE
QUALIFICATIONS,
EN ATTENTE OU
EN REPRISE DE
FORMATION

*Patricia Vega Fernandez,
Daniel Faulx*

L'évaluation, une menace ?,
Fabrizio Butera, Céline Buchs,
PUF, 2016, 192 p.

Pendant longtemps, l'évaluation des connaissances dans l'éducation a été considérée comme un instrument de mesure de l'acquisition des connaissances. Cependant, plus récemment, plusieurs travaux ont montré que les formes les plus courantes d'évaluation, notamment la plupart des systèmes de notes, focalisent l'attention des apprenants davantage sur la comparaison sociale avec les camarades ou collègues que sur la tâche à accomplir. Cette comparaison peut menacer l'auto-évaluation et, de fait, s'avérer nuisible pour la performance des apprenants et pour leur estime de soi, et peut induire des comportements antisociaux. Ce volume réunit des chercheuses et des chercheurs dont les travaux mettent en évidence les menaces potentielles qui apparaissent dans le processus d'évaluation, quelles en sont les conséquences psychologiques et sociales et quels sont les mécanismes pour les réduire.

APPRENDRE

Sous la direction de
FABRIZIO BUTERA
CÉLINE BUCHS
CÉLINE DARNON



**L'évaluation,
une menace ?**



S'ajuster au coeur de l'activité d'enseignement-apprentissage : Construire une posture d'ajustement,

Eric Saillot, Dominique Bucheton (Préfacier),

Marguerite Altet (Préfacier), L'Harmattan,

2020, 262 p.

Si les travaux développés par Dominique Bucheton et son équipe ont su, dès la fin des années 2000, mettre en évidence l'importance des co-ajustements de l'agir du maître et de celui des élèves dans les processus d'enseignement-apprentissage, la notion d'ajustement attendait qu'un ouvrage lui soit exclusivement consacré, offrant ainsi l'« armature théorique solide » qu'elle méritait, pour reprendre les mots de Thierry Piot (dans l'avant-propos). L'ouvrage d'Éric Saillot répond à cette attente. Il met à la disposition des chercheurs, des étudiants, des formateurs et des pédagogues une théorisation ambitieuse par l'importance de la documentation mobilisée : celle-ci puise à la fois dans les sciences du langage, la psychologie, la sociologie, les recherches en didactique ou en pédagogie, ou encore les théories ergonomiques de l'activité. Ambitieux, l'ouvrage l'est également par la complexité des questions abordées en lien avec l'ajustement : qu'il s'agisse de l'inclusion, de la bienveillance, du statut de l'erreur, de la pédagogie différenciée ou d'autres encore. Mais cette double ambition se conjugue avec le souci dont l'auteur fait preuve de demeurer tout au long de son texte accessible, établissant des liens constants entre son sujet d'étude et les pratiques de classe ou les activités de recherche,

ce qui l'amène à éclairer les unes et les autres sous un jour particulièrement original.

Préface de Dominique Bucheton
Postface de Marguerite Altet

**Concevoir et pratiquer une évaluation
autonomisante: Réussir ce n'est pas jouer
à la loterie**, Marie-Louise Zimmermann-Astal,
Chronique Sociale, 2019, 192 p.

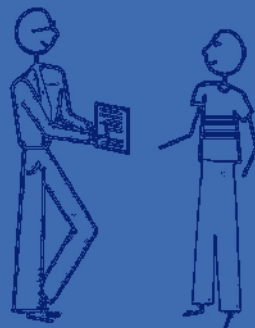
Comment faire pour évaluer? L'évaluation crée, pour beaucoup d'étudiants, à la fois stress, incompréhension et traumatismes pour ceux qui échouent. La docimologie a mis en évidence l'absence de fiabilité des notes qui dépendent de nombreux biais. L'évaluation autonomisante que l'auteure a créée est issue de l'évaluation formatrice. C'est une évaluation réaliste et praticable. Elle a pour objectif à la fois de lutter contre l'angoisse liée aux examens et de promouvoir la réussite d'un maximum d'élèves, d'étudiants, car elle permet de passer de l'implicite à l'explicite. Dans cet ouvrage, l'auteure préconise et décrit les outils qu'elle a utilisés : critères de réalisation, critères de réussite. Ceux-ci doivent être parfaitement détaillés par l'évaluateur, mais l'évalué doit se les approprier au cours d'une mise en commun. C'est une auto-évaluation que l'apprenant qui le désire peut réaliser et ainsi se préparer à réussir de façon efficace et maîtrisée. Cette forme d'évaluation peut s'appliquer à tous les degrés d'enseignement et de formation.

*Concevoir et pratiquer
une évaluation
autonomisante*

Réussir ce n'est pas jouer à la loterie

Marie-Louise Zimmermann-Asta

évaluation formatrice



Des chemins de savoirs dans une pédagogie de la conscientisation, Anne Vinerier, Scérén Canopé, 2005

La démarche s'appuie sur une pédagogie de la conscientisation qui prend en compte l'apprenant dans les savoirs qu'il a déjà construits en arrivant en formation et les savoirs qu'il souhaite développer en référence à ses projets. Le coffret contient trois livrets complémentaires :

— Mon parcours dans mes chemins de savoirs :

Ce livret correspond à un portfolio où sont répertoriés nombre de savoir-être et de savoir-faire à acquérir. Nous retrouvons les compétences de base et les compétences transversales suivantes : communication orale (différenciée selon que l'apprenant est ou n'est pas francophone), lecture-écriture (production et reproduction), calcul (construction du nombre et opérations sur les nombres), mesures et géométrie, espace, temps, raisonnement, mémoire, attention.

— Des chemins de savoirs dans une pédagogie de la conscientisation :

Guide pédagogique pour le formateur qui les accompagne. À partir d'une analyse approfondie des besoins des publics concernés, les concepteurs ont tenté d'établir une formation à la carte. L'approche y est psychologique (passage d'une image négative de soi à l'affirmation de sa personne), sociale et politique afin d'aider l'apprenant à retrouver sa place dans la société, et à redonner du sens au savoir. La personne est ici prise en compte dans sa globalité. Ce document aborde également des aspects théoriques dans la mesure où les auteurs présentent les concepts sous-jacents à leur démarche.

— L'hologramme :

Cet outil, qui permet de situer les profils et les niveaux des apprenants se compose de 14 rubriques situées sur quatre axes : axe de l'environnement, axe du passé, axe psycho-affectif et cognitif, axe des savoirs. Chaque point de cette perspective hologrammatique est repris et détaillé dans le guide du formateur.

DES CHEMINS DE
SAVOIRS DANS UNE
PÉDAGOGIE DE LA
CONSCIENTISATION

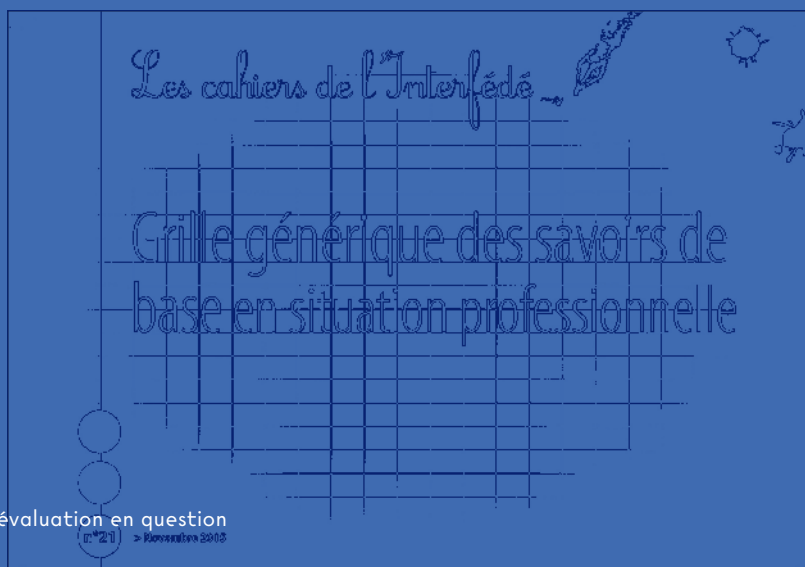
Anne Vinerier

Grille générique des savoirs de base en situation professionnelle, Collection Les cahiers de l'Interfédé 21, Lire et Ecrire Centre Mons-Borinage, Interfédération des EFT-OISP, 2015, 60 p.

La grille générique des savoirs de base en situation professionnelle est un outil destiné à :

- Identifier les savoirs de base mobilisés dans un métier donné ;
- Construire un contenu de formation spécifique aux savoirs de base développés en lien avec un métier donné. Les formations sur les savoirs de base pourront ainsi être contextualisées en fonction du métier donné ;
- Identifier les difficultés de maîtrise des savoirs de base pour un stagiaire en particulier dans le cadre d'une formation professionnalisante. Des objectifs de formation personnalisés pourront ainsi être identifiés pour chaque stagiaire sur base, par exemple, d'un test de positionnement préalable ;
- Favoriser les actions concomitantes entre opérateurs de formation du secteur.

Elle distingue six savoirs ou domaines : parler, lire, écrire, calculer, se repérer dans l'espace et se repérer dans le temps, répartis en trois degrés de maîtrise qui impliquent une progression.



Parlimage : L'exploration de soi par l'utilisation de la photographie dans les pratiques d'orientation, Marie-Claude Mouillet, Ariane Tirel (Photographe), Éditions Qui plus est, 2011

Outre l'utilisation classique de la photo comme vecteur de communication, Parlimage propose d'aborder la réflexion sur soi, la projection dans l'avenir et l'insertion sociale et professionnelle par la médiation de l'image.

Les photographies sont réparties en trois lots, repérables par des pastilles de couleur, sachant en effet que certaines situations professionnelles ne nécessitent qu'une vingtaine de photos (entretien individuel par exemple) quand d'autres en demandent une cinquantaine.

Le premier lot propose 12 photos abstraites, le deuxième 48 photos avec des êtres humains ou des animaux et le troisième lot, 40 photos sur lesquelles apparaissent des paysages, des objets, etc. Vous avez toute liberté de mélanger l'ensemble des 100 photos et ainsi de composer vos propres jeux en fonction de votre public et/ou de votre objectif de travail.



L'explorama : Environnements professionnels, gestes, activités, des centaines de correspondances avec le Rome,

Sylvie Darre (sous la direction de),
Éditions Qui plus est, 2005

L'Explorama révèle l'importance de l'environnement professionnel dans le choix d'un emploi et dans sa capacité à s'y maintenir. Les expérimentations de L'Explorama ont confirmé qu'un emploi pouvait être choisi par une personne non pas pour les tâches à effectuer ou les objectifs poursuivis, mais du fait de l'environnement dans lequel il s'exerçait.

L'originalité de L'Explorama est de traiter les thèmes classiques de l'orientation professionnelle en accordant une place prépondérante aux différents composants de l'environnement professionnel (les lieux, les techniques, les machines, les outils, les hommes, les bruits, les odeurs, les règles, etc.) à travers 216 photographies en couleur.

En utilisant des photographies, la personne ne s'identifie pas à une typologie figée, à des listes de verbes et d'adjectifs, mais au contraire explore les domaines et les activités professionnels de façon concrète et vivante.

Parallèlement à cette réflexion, la personne découvre des métiers, sélectionne les activités qu'elle aimerait exercer, identifie des gestes grâce aux 229 vignettes qui illustrent des gestes professionnels.



Sous la direction de Sylvie Darre

ÉDITIONS QUI PLUS EST

Le projet sans la plume,

Marie-Claude Mouillet, Ariane Tirel (Photographe),
Éditions Qui plus est, 2005, 180 p.

Le projet sans la plume, réalisé par les auteurs de Chemin Faisant associés à une professionnelle des ateliers d'écriture, permet de travailler sur les thèmes habituels de l'orientation éducative et de la recherche d'emploi sans avoir à adapter les supports classiques qui, la plupart du temps, reposent sur l'écriture et la lecture. L'originalité de cette méthode est d'amener les bénéficiaires à garder une trace de leur réflexion, mais aussi de pouvoir argumenter leur projet vis-à-vis des tiers à travers la création de leur propre support : le dictionnaire de compagnie.

Après chaque séquence, les participants alimentent leur dictionnaire de compagnie, outil indispensable à la mémorisation des séances.

Chaque séquence pédagogique allie apport théorique et consignes pédagogiques.

Une introduction précise deux choses :

- Pourquoi, quand on a pour objectif d'accompagner une personne dans l'élaboration d'un projet, dans une réflexion sur son devenir, est-il nécessaire de travailler ce thème, de faire cet exercice?
- Comment fait-on pour y parvenir avec des personnes qui ont des difficultés dans leur rapport à l'écrit?

Une fiche pédagogique présente les objectifs de la séquence, explique les consignes de mise en œuvre, et indique une durée.

Inscriptions www.lire-et-ecrire.be/up26



Programme de formation à
destination des acteur·rice·s
du secteur socioculturel

4, 5, 6 + 7 mai 2026

Université de printemps '26



Lire et Ecrire



Démarche ECLER
Création sonore
Regard critique sur
les usages numériques
Box numérique

OÙ?

Smart asbl
Rue Coenraets 72, 1060 Bruxelles

Lire et Écrire Communauté française

42a bte4 rue des Vétérinaires 1070 Bruxelles
02 502 72 01 lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Bruxelles

14 rue de la Borne 1080 Bruxelles
02 412 56 10 info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Wallonie

7 rue Artoisenet 5000 Namur
081 24 25 00 coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Brabant wallon

21 boulevard des Archers 1400 Nivelles
067 84 09 46 brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage

2a place communale 7100 La Louvière
064 31 18 80 centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Charleroi-Sud Hainaut

42 rue de Marcinelle 6000 Charleroi
071 30 36 19 charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme

37b rue Wiertz 4000 Liège
04 226 91 86 liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Luxembourg

1 rue du Village 6800 Libramont
061 41 44 92 luxembourg@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Namur

1 rue Relis Namurwès 5000 Namur
081 74 10 04 namur@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Verviers

4 bd de Gérardchamps 4800 Verviers
087 35 05 85 verviers@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Wallonie picarde

15 rue des Sœurs de Charité 7500 Tournai
069 22 30 09 hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be



FÉDÉRATION
WALLONIE BRUXELLES

Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien
de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Abonnement 4 n°/an Belgique 35€, Europe 50€,
hors Europe 55€ (frais de port compris)

Payement par virement bancaire à Lire et Écrire asbl
avec en communication : JA + votre nom

IBAN : BE59 0011 6266 4026 BIC : GEBABEBB

administration@journaldelalpha.be

www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

Nos pratiques
valent bien

9 000 000 000 € !!!

On est riche
de
pratiques!

METTRE EN VALE

COMMENT LES

et ...
le

mesurable
?



Mais

Où est le sens?

Pour qui?

GARDONS L'EVAL POUR LES ADVENANTS.

Évaluer un projet

faire le ça avec le manque de temps, sans dépasser

avec les deux perspectives d'utilisateurs les groupes très bien

successive de séquences (d'homme)

une émotion immatérielle des choses rest

Apports du d'un bonhomme, point de vue)

Partie des compétences la personne

Parce que ça se sent moins

expose aussi à la diff

dans car concrétise

d'AG

menes),

et les

peut s'identifier d'abord lauz

2

2

expe de

ÉMANCIPATION

Confiance

Évolution

APPRI

Parcours

Savoirs



d'AG

demande de prendre le temps

expose à la danger de considérer trop de choses, d'injonctions

Faut-il

- vigilance à ce q l'évaluation ne devienne p négative
- préserver l'évaluation q accompagne le projet et non le jugement

ATIONS

marcours

voirs



Pierres

Ecrire

NOI



Jamais neutre, l'évaluation traverse l'ensemble des parcours éducatifs et sociaux. En alphabétisation populaire, elle cristallise des tensions fortes : entre accompagnement et sélection, entre exigences institutionnelles et réalités des apprenantes, entre reconnaissance des apprentissages et normalisation des trajectoires.

Ce numéro du *Journal de l'Alpha* propose d'interroger l'évaluation dans toute sa complexité. À travers des éclairages théoriques, des témoignages de terrain et des retours de pratiques, les articles explorent différentes formes d'évaluation : formatives, administratives, certificatives, auto- et co-évaluatives. Ils mettent en lumière les enjeux humains, pédagogiques et sociaux qui s'y jouent, dans un contexte marqué par l'injonction à l'emploi, la numérisation croissante des pratiques et le renforcement des logiques de performance.

De la recherche-action sur le numérique aux débats autour du CEB, en passant par des projets concrets menés dans les centres d'alphabétisation, ce numéro défend une conviction forte : évaluer, c'est toujours faire un choix. Un choix de valeurs, de regards et de finalités. Un choix profondément politique.