

Merci d'utiliser le titre suivant quand vous citez ce document :

Michel, B. et E. Maroun (2008), « Étude de cas : France », dans *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes : pour de meilleures compétences de base*, Éditions OCDE.
<http://dx.doi.org/10.1787/172140204834>



**L'enseignement, l'apprentissage
et l'évaluation des adultes
Pour de meilleures compétences
de base**

Étude de cas : France

Benoît Michel et Elie Maroun

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement

Merci d'utiliser le titre suivant quand vous citez ce document :

Michel, B. et E. Maroun (2008), « Étude de cas : France », dans *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes : pour de meilleures compétences de base*, Éditions OCDE.

<http://dx.doi.org/10.1787/172140204834>

**L'ENSEIGNEMENT, L'APPRENTISSAGE ET
L'ÉVALUATION DES ADULTES
POUR DE MEILLEURES COMPÉTENCES DE BASE**

Étude de cas : France
Benoît Michel et Elie Maroun

Liste des sigles et abréviations utilisés

AFB	Ateliers de Formation de Base
ANLCI	Agence Nationale de Lutte Contre l’Illettrisme
CERI	Centre pour la recherche et l’innovation dans l’enseignement de l’OCDE
CFG	Certificat de Formation Générale
CR	Conseil régional
CRI	Centre de Ressources Illettrisme
DGEFP	Délégation générale à l’emploi et à la formation professionnelle
DREFP	Direction régionale de l’emploi et de la formation professionnelle
EN	Éducation nationale
FLE	Français Langue Étrangère
FP	Formation professionnelle
GPLI	Groupe permanent de lutte contre l’illettrisme
GRETA	Groupement d’établissements publics locaux d’enseignement
JAPD	Journées d’Appel de Préparation à la Défense
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
SPR	Association Savoirs pour réussir
UPR:	Unité pédagogique régionale

Table des matières

Introduction	5
Étude de cas 1 : Les AFB – Ateliers de Formation de Base (Haute-Normandie)	6
Le contexte	6
Observations.....	13
Commentaires	19
Étude de cas 2 : Unité Pédagogique Régionale d’Enseignement en milieu pénitentiaire de Lyon.....	28
Le contexte	28
Observations des activités de formation.....	34
Commentaires	38
Étude de cas 3 : Savoirs pour réussir – Marseille.....	44
Le contexte	44
Observations.....	48
Commentaires	51
La problématique de l’évaluation.....	52
Conclusion.....	62
Bibliographie	67

Introduction

Les études de cas réalisées en France, dans le cadre de l'étude conduite par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE intitulée « Des innovations dans l'enseignement. L'évaluation formative au service des adultes en situation d'illettrisme : améliorer les processus de formation et d'acquisition de connaissances », l'ont été sous l'égide et avec la collaboration de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI). L'ANLCI a dans ce contexte accepté, sur proposition de la DGEFP – Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement), de rédiger un rapport national sur le contexte lié à la formation et à l'acquisition de connaissances pour les adultes en situation d'illettrisme, de repérer sur le territoire national des pratiques exemplaires liées à la formation et à l'évaluation avec des adultes en déficit de compétences de base, d'organiser la réalisation des études de cas avec l'appui des responsables des sites concernés et d'y accompagner l'expert mandaté par l'OCDE. Le choix de l'ANLCI s'est porté sur trois exemples de dispositifs visant des publics présentant des difficultés importantes par rapport aux savoirs de base, notamment au niveau linguistique, et mis en œuvre dans des contextes très différents : des Ateliers de Formation de Base (AFB) en Haute-Normandie, à Rouen et au Havre ; la formation de base en milieu pénitentiaire, au centre pénitentiaire de Saint-Quentin-Fallavier ; le dispositif Savoirs pour réussir (SPR) à Marseille.

Les études de cas ont comporté dans les trois sites susmentionnés des observations en situation par l'expert mandaté par l'OCDE et les chargés de mission de l'ANLCI (observations d'actions de formation, d'ateliers, d'entretiens formateur-participant) et des entretiens avec, selon les sites, des participants aux formations/ateliers, des formateurs/tuteurs, des représentants, responsables et directeurs des organismes concernés (organismes de formation, centres de ressources, direction des services pénitentiaires, organismes financeurs, etc.) et des chargés de mission régionaux de l'ANLCI. Les observations et entretiens ont été conduits de manière semi-directive, en se référant au protocole d'étude proposé par le CERI, mais en favorisant aussi largement l'émergence des questions, points de vue et problématiques suscités par la pratique et les expériences des différents acteurs rencontrés.

Il nous plaît de relever d'emblée l'accueil chaleureux qui nous a été réservé par tous les acteurs rencontrés, leur grande disponibilité, ainsi que la richesse, la transparence et la convivialité qui ont caractérisé nos échanges. Qu'ils en soient ici tous vivement remerciés.

Après un rappel succinct du contexte général de la formation des adultes aux compétences de base en France, nous présenterons les trois études de cas, avec pour chacune un descriptif du cadre dans lequel sont insérés les organismes de formation visités, un compte-rendu des activités de formation observées, et quelques commentaires mettant en évidence les éléments les plus significatifs issus des observations et des entretiens concernant la problématique de l'évaluation (formative), les stratégies mises en place et leurs impacts, la posture du formateur et les facteurs d'incitation et/ou freins au développement de pratiques innovantes, pour conclure par une brève synthèse des points principaux repérés sur les sites visités.

Étude de cas 1 : Les AFB – Ateliers de Formation de Base (Haute-Normandie)

Le contexte

Les pratiques exemplaires observées sur les deux sites visités en Haute-Normandie, **Média Formation** à Rouen et **Fodeno** au Havre, s'inscrivent dans le cadre des AFB (Ateliers de Formation de Base) ; les deux organismes de formation sont labellisés « qualité AFB » et font partie du Réseau haut-normand des AFB.

« Il s'agit d'un réseau constitué d'organismes labellisés, sélectionnés à partir d'un référentiel 'qualité AFB' (réapprentissage individualisé des savoirs et mécanismes élémentaires : lire, écrire, compter, raisonner ; réactivation de savoirs autres : savoir faire, savoir être ; accueil de tout public, quel que soit le statut : demandeurs d'emploi, personnes marginalisées, français, étrangers, jeunes, adultes, salariés, femmes au foyer ; gratuité, fonctionnement sur toute l'année ; implantation sur environ 40 sites répartis sur les deux départements : Seine Maritime et Eure ; coordination locale des propositions de formation : réseaux locaux - comité de pilotage) qui intègre un ensemble de partenaires locaux regroupés autour de chaque organisme labellisé 'qualité AFB' (Permanences d'Accueil d'Information et d'Orientation, Missions Locales, Centres de Bilan, Agences Locales pour l'Emploi, Centres d'information et d'Orientation, autres établissements de formation, Bibliothèques, Maisons des Jeunes, Foyers, Mairies, Services de santé, Services sociaux, Caisses d'Allocations Familiales, Entreprises, Écoles, Collèges, Associations caritatives, parents d'élèves, enseignants, bureaux de Poste, SNCF, élus), construit des outils et méthodes pédagogiques et concourt au développement de la 'qualité AFB' notamment par la formation des formateurs et l'analyse et l'échange de pratiques ». Les formations en AFB sont de trois types :

- « **Lutte contre l'illettrisme** » : Acquisition ou ré-acquisition des compétences de base. Ces formations s'adressent à des personnes en situation d'illettrisme, scolarisées en France ou à l'étranger en langue française ayant perdu ou n'ayant pas acquis la maîtrise des compétences de base. Elles ont pour objectifs : le (ré)apprentissage de la lecture, de l'écriture et des bases mathématiques ; le raisonnement logique et entraînement aux représentations opérationnelles de l'espace et du temps ; le développement de capacités sociales et relationnelles ; l'acquisition de pré-requis d'entrée dans une formation ou un emploi ; l'adaptation à des postes de travail ou à de nouvelles fonctions.
- **Analphabétisme** : Pour les publics dont le français n'est pas la langue maternelle. Ces formations sont destinées à des publics peu ou pas scolarisés et qui en conséquence ne maîtrisent pas les compétences de base et la langue française. Elles ont pour objectifs : la sensibilisation aux bases de l'écriture, de la lecture et du calcul ; l'acquisition de connaissances sur l'environnement social, économique et culturel.
- **Français Langue Étrangère (FLE)** : Pour les publics dont le français n'est pas la langue maternelle. Ces formations s'adressent à des personnes non francophones, scolarisées dans leur pays d'origine et qui maîtrisent les compétences de base. Elles ont pour objectifs : le perfectionnement de la langue française orale et écrite ; la connaissance des codes socioculturels français.

« Ces formations proposent des contenus directement liés aux projets respectifs des personnes formées. Elles peuvent aussi intégrer des activités artistiques, culturelles et ludiques au cours desquelles l'apprentissage se fait de manière transversale¹ ».

Les formations en AFB se caractérisent donc par une entrée et une sortie possible tout au long de l'année, une formation individualisée, une pédagogie adaptée aux projets individuels et un rythme de formation adapté aux besoins, ainsi qu'une proximité géographique par rapport aux publics visés. Le réseau des AFB s'est construit en Haute-Normandie depuis 1985, et les actions de formation sont financées au titre du contrat de plan État-Région². Les formateurs y sont tous des professionnels salariés,

¹ Citations du Guide-Répertoire du Réseau des Ateliers de Formation de Base en région Haute-Normandie.

² Les contrats de plan État-région sont en France un mode de gestion publique par lequel l'État et une ou plusieurs régions s'engagent sur la programmation et le financement pluriannuels de projets importants.

contrairement à d'autres Régions qui travaillent principalement avec des formateurs bénévoles.

Média Formation, créé en 1996, est « un organisme de formation, sous statut associatif, certifié ISO, visant à favoriser l'insertion sociale et professionnelle des personnes dépourvues d'emploi en leur permettant d'améliorer leur capacité à affronter dans des meilleures conditions le marché de l'emploi. Il s'adresse également aux salariés faiblement qualifiés souhaitant acquérir une formation complémentaire. Les formations dispensées peuvent être générales ou spécialisées » (informatique, formation aux métiers de l'aide à la personne et de l'aide à domicile). Le projet d'AFB de Média Formation « s'adresse à toute personne rencontrant des difficultés dans sa vie personnelle, sociale, professionnelle liées à l'analphabétisme ou au manque de maîtrise de la langue française et des savoirs de base. Le dispositif prend appui sur la notion de droit à l'éducation de base pour tous et tout au long de la vie. Les objectifs principaux sont : renforcer les capacités d'intégration des publics marginalisés par la non maîtrise des savoirs de base ou une maîtrise insuffisante de la langue française ; favoriser l'insertion sociale et professionnelle par une meilleure connaissance de l'environnement et le développement d'un projet d'insertion ».

Fodeno (Formation Démocratie Normandie) est un organisme actif dans la formation, l'insertion et la réinsertion professionnelles, également sous statut associatif. Fodeno est notamment partenaire d'un groupement d'entreprises liées au bâtiment, et fortement sollicité pour la formation des salariés de ces entreprises. Le projet AFB de Fodeno vise à « favoriser l'accès à l'éducation pour tous tout au long de la vie, favoriser le développement personnel et enrichissement culturel, lutter contre toute forme d'exclusion et de discrimination », et s'adresse notamment à des publics en situation d'illettrisme, d'analphabétisme ou FLE.

Des formateurs de ces deux organismes de formation ont participé entre 2000 et 2003 à une recherche-action sur la démarche d'évaluation des apprentissages en AFB, commanditée par le GRLI (Groupe régional de lutte contre l'illettrisme) et conduite par Jean-Pierre Astolfi (Université de Rouen) et Anne Jorro (Université de Provence). Le cadre théorique de cette recherche (cf. GRLI 2003³) repose sur trois grands postulats : « Une évaluation intégrée aux apprentissages et à la formation favorisant l'identification positive des compétences en acte des apprenants, fondée sur

³ « Une démarche d'évaluation des apprentissages en AFB », recherche-action menée par le Réseau des Ateliers de Formation de Base de Haute-Normandie, GRLI Haute-Normandie, Centre ressources Illettrisme, EREF, Rouen 2003.

un ‘modèle civique’⁴ de la formation » (p. 14) ; « L’adoption d’un modèle constructiviste⁵ guidant les pratiques d’enseignement et d’apprentissage et qui vise l’appréhension de l’apprenant comme un acteur de sa propre démarche de formation, guidé par un formateur ‘à l’écoute’ qui l’engage dans des situations d’apprentissage suffisamment complexes pour susciter son intérêt mais aussi suffisamment claires pour en saisir la finalité et les implications personnelles » (p.16) ; « Une évaluation ‘transparente’ au service des apprentissages réels, sans anticipation sur d’éventuels transferts mais permettant, par observations régulières, le repérage de la construction de compétences complexes au cours de laquelle ‘l’erreur’ joue son rôle d’indicateur du cheminement de l’apprentissage » (p. 17). Et l’équipe de recherche de conclure : « La mise en œuvre de démarches formatives dans les AFB suppose un accompagnement du stagiaire par le formateur. En prenant appui sur les outils d’observation et de l’entretien d’évaluation, le formateur peut comprendre la logique de fonctionnement de l’apprenant. Il s’agit donc de différencier ce qui est de l’ordre de la planification des séances de formation, et ce qui se joue dans la dynamique de la situation de formation. L’évaluation des apprentissages met en évidence le concept d’activité de l’apprenant⁶. Une réorientation du regard du formateur en

⁴ « Le succès de l’idée de handicap socioculturel a été tel au cours des vingt dernières années que cela induit facilement un modèle curatif de la formation : le formé serait une sorte de malade ou de déficient, qu’on s’efforce de soigner, en revenant sur les « bases » ou les « prérequis » défaillants. L’enjeu est de substituer un modèle civique à ce modèle curatif, afin d’éviter la dévalorisation infantilissante des sujets. Aussi démunis qu’ils soient du point de vue de leurs apprentissages, ils sont en effet des acteurs majeurs (parents, électeurs, citoyens...) devant être considérés dans leur histoire de vie. Il n’y a pas de véritable formation sans qu’ils parviennent à se reconnaître, pour se prendre en charge de façon cognitive et sociale. Cela suppose une aide décisive du formateur, bienveillante et exigeante tout à la fois. » (GRLI 2003, p. 14).

⁵ Le constructivisme a été développé, entre autres, par Piaget en réaction au béhaviorisme qui, d’après lui, limitait trop l’apprentissage à l’association stimulus-réponse. L’approche constructiviste met en avant l’activité et la capacité inhérentes à chaque sujet, ce qui lui permet d’appréhender la réalité qui l’entoure. Le constructivisme suppose que les connaissances de chaque sujet ne sont pas une simple « copie » de la réalité, mais une « (re)construction » de celle-ci. Le constructivisme s’attache à étudier les mécanismes et processus permettant la construction de la réalité chez les sujets à partir d’éléments déjà intégrés. La compréhension, constamment renouvelée, s’élabore à partir des représentations plus anciennes d’événements passés, que le sujet a d’ores et déjà « emmagasinées » dans son vécu. En fait, le sujet restructure (« reconceptualise »), en interne, les informations reçues en regard de ses propres concepts : c’est le phénomène de restructuration conceptuelle à travers ses expériences (extrait de Wikipedia.)

⁶ « Une même situation de formation peut être vécue et examinée selon différentes logiques. (...) La tâche (prescrite) découle du registre de la planification de l’action. C’est elle qui accapare le formateur au moment où il prépare des dispositifs et met en place des situations. Elle s’inscrit donc à la croisée de la logique de l’objet d’apprentissage et de celle de l’action du formateur. La tâche est alors caractérisée par un ensemble de points qui vont de la spécification des objectifs opérationnels à la durée de la séquence, en passant par la consigne, les critères pensés a priori, les

situation d'apprentissage semble nécessaire, afin qu'il comprenne les actes produits par les stagiaires, actes qui concourent à la construction d'une compétence donnée » (p. 47). La recherche aboutit à la proposition d'une démarche d'évaluation fondée sur une approche constructiviste, pour une pratique de l'évaluation véritablement intégrée à l'apprentissage. Le groupe régional Haute-Normandie en a présenté les principales implications sur la posture du formateur dans le cadre de son intervention en 2005 au Forum des pratiques⁷, dont nous reproduisons ci-après les passages les plus éclairants pour notre étude :

« Les acquis des recherches en didactique mettent en question certaines notions de sens commun devenues trop prégnantes (comme celles de 'bases', 'niveaux' ou 'prérequis'), et montrent que l'ordre des apprentissages est beaucoup moins linéaire et progressif qu'on ne l'imagine. Ainsi, la notion de *champ conceptuel* (Vergnaud, 1990) montre que des problèmes apparemment proches peuvent être très différemment réussis ou échoués, d'une façon *a priori* étonnante. De sorte qu'il est toujours possible de libeller un problème de telle sorte qu'on favorise une réussite maximale des sujets... ou bien qu'on programme tout aussi massivement leur échec. Il existe toujours un certain degré d'expertise des stagiaires face à un savoir, et l'enjeu consiste à l'identifier positivement pour prendre appui sur lui, et favoriser les progrès. Quant à la notion d'*objectif-obstacle* (Martinand, 1986), elle se démarque de la classique pédagogie par objectifs en définissant les objectifs essentiels de la formation par le dépassement d'obstacles intellectuels franchissables à un moment donné. On renonce ainsi au cadre 'néo-béhavioriste'⁸ en s'intéressant aux progrès intellectuels

supports et le matériel utilisés... L'activité (produite) marque au contraire une rupture avec cet aspect planificateur, puisqu'elle dépend de la façon dont la tâche est réellement comprise, investie et résolue par les protagonistes concernés. En formation, et plus précisément dans les AFB, cette distinction est très utile puisqu'elle permet de rendre compte des réalisations autonomes des apprenants. Le fait que les stagiaires deviennent acteurs de leurs apprentissages constitue un enjeu à plusieurs niveaux, notamment du point de vue des dimensions personnelles et didactiques. Si l'analyse de la tâche se place sur le seul registre objectif et cognitif, l'analyse de l'activité qu'elle engendre oblige à intégrer le point de vue des sujets, avec leurs perceptions, leurs représentations, leurs émotions, leurs projets (estime de soi, prise en charge de son autonomie, acceptation d'un investissement dans la durée, réassurance par rapport au processus apprendre, confiance dans sa capacité à résoudre les situations, mise en œuvre de stratégies alternatives, reprise des actions en vue de leur ajustement...). (...) Valoriser l'activité, c'est ainsi poser un regard sur la manière de faire et de s'y prendre pour résoudre la tâche prescrite. Le formateur peut alors se saisir de l'activité de l'apprenant soit par l'observation de son activité, soit par l'explicitation de ses stratégies. » (GRLI 2003, p. 33)

⁷ Démarche d'évaluation des apprentissages en AFB, document de présentation du Groupe régional Haute-Normandie au Forum des pratiques ANLCI, Lyon, 7 avril 2005.

⁸ Le néo-béhaviorisme (cf. Skinner) part du postulat qu'apprendre est un changement d'attitude observable causé par des stimuli externes dans l'environnement.

plutôt qu’aux comportements attendus, en définissant le savoir comme une transformation intellectuelle visée et non comme un énoncé statique, avec ses règles ou ses formules à savoir appliquer. Ces deux notions sont cohérentes avec celle de *zone proximale* (Vygotski, 1985), qui désigne l’écart optimal entre connaissance et ignorance, là où les apprentissages du sujet sont le mieux stimulés. Cela permet de soumettre les stagiaires à des activités qui soient assez difficiles pour être stimulantes, mais dont la solution soit possible grâce à la mobilisation des ressources collectives du groupe. (...)

Intégrer l’évaluation à un apprentissage suppose de repérer chez les stagiaires les ‘*déjà savoir-faire*’, aussi limités qu’ils soient, qui vont servir de point d’ancrage positif à la séquence. Il s’agit d’une évaluation diagnostique, dans laquelle le formateur adopte une posture d’observation du ‘faire’ des stagiaires, et cherche à en comprendre la ‘logique’ (même quand elle lui paraît erronée). Cela suppose une activité ouverte, tranchant avec la pratique des ‘tests de positionnement’⁹ qui ramènent les stagiaires aux pratiques scolaires les ayant fait échouer. Parler d’activité ouverte signifie éviter les exercices progressifs en forme de ‘gammes’ pour préférer les situations plus globales, comprenant un problème à résoudre (mathématique ou autre). L’investissement des stagiaires y est plus fort, et le formateur peut éviter d’intervenir dans cette phase pour mieux observer une diversité d’objectifs qui peuvent être pris en compte.

Intégrer l’évaluation à un apprentissage suppose aussi de diversifier les *modes de groupement des stagiaires* travaillant tantôt de façon collective, tantôt de façon individuelle, tantôt en équipes. En effet, à l’issue de nombreuses activités de formation, l’acquis de la séquence caractérise collectivement le groupe (niveau interpsychique de Vygotski), sans que chaque stagiaire l’ait nécessairement intériorisé d’une façon personnelle (niveau intrapsychique). Cela explique de nombreuses déceptions du formateur lorsque les stagiaires échouent sur un objectif déjà travaillé, parce qu’il ne se rend pas compte qu’il mobilise le mode intrapsychique quand le seul mode interpsychique avait été sollicité¹⁰. Là aussi, une rupture avec le modèle scolaire, qui renvoie souvent le moment interpsychique au travail à la maison, est nécessaire pour obtenir des progrès identifiables par le formateur.

⁹ Tests étalonnés d’évaluation des compétences, qui positionnent le testé par rapport à un référentiel.

¹⁰ Le formateur doit permettre l’intériorisation (niveau intrapsychique) des procédures acquises dans l’interaction sociale (niveau interpsychique) pour que l’apprenant puisse les mettre en œuvre de façon autonome.

Intégrer l'évaluation à un apprentissage suppose encore d'*utiliser positivement l'hétérogénéité* pour favoriser les acquisitions mutuelles dans un travail collaboratif. L'hétérogénéité d'un groupe est trop souvent considérée comme un problème qu'il faut résorber par la pratique de groupes de niveaux, alors qu'elle est aussi une chance pour la qualité des échanges et le développement de conflits socio-cognitifs¹¹. Là encore, c'est le poids de la forme scolaire qui conduit à privilégier l'homogénéité, alors que tous les autres groupes sociaux (familiaux, amicaux, professionnels ou de loisirs) font souvent de l'hétérogénéité un levier essentiel de leur bon fonctionnement.

Intégrer l'évaluation à un apprentissage suppose enfin de *partager l'évaluation avec les stagiaires*, en les associant à l'identification des progrès obtenus (ou en cours d'obtention). L'évaluation est trop souvent synonyme de tests de niveau, de certification, ou encore de repérage à partir de référentiels de compétences, et elle reste globalement l'affaire des formateurs. Elle est ainsi référée à une norme définie en extériorité par rapport aux stagiaires. Or, une évaluation authentique ne relève pas du contrôle, mais caractérise le processus formatif au cours même des activités. L'enjeu des formations de base, c'est d'échapper au système normatif pour identifier des compétences qui ont échappé aux systèmes de reconnaissance officiels, alors même qu'elles constituent un capital personnel disponible, mais invisible sinon déprécié. Les pratiques d'auto-évaluation et de co-évaluation contribuent ainsi à une réappropriation identitaire. Elles produisent des effets de réassurance de soi, à partir desquels la formation cherche à faire boule de neige. (...)

L'évaluation ne consiste pas à 'pointer des manques' (même si l'on vise à les combler) mais doit favoriser une identification positive des compétences en acte des stagiaires. Elle ne peut être conduite indépendamment des formés, qui n'hésitent pas à se qualifier eux-mêmes de 'nuls'. Cela suppose une aide décisive du formateur, bienveillante et exigeante tout à la fois. L'auto-évaluation et la co-évaluation sont rendues

¹¹ Le conflit socio-cognitif est un concept utilisé en psychologie sociale qui postule que lorsque deux individus ont un échange avec des points de vue contradictoires à propos d'un objet sur lequel ils ne possèdent pas de connaissances particulières, le niveau de connaissances de chacun d'eux augmente à condition que l'échange se fasse entre pairs. Le conflit provoque des déplacements de point de vue, des évolutions de représentations personnelles favorables à l'acquisition des connaissances visées. Ainsi, l'efficacité du travail en groupe en situation de formation est largement conditionnée par la manière dont les interactions relatives à la tâche sont structurées au sein du groupe : dans le cas d'apprentissage complexe, plus l'interaction coopérative est structurée de manière à favoriser l'émergence et la régulation des conflits socio-cognitifs, plus elle sera efficace.

possibles, dès lors que le stagiaire tente de travailler sur le sens de son engagement dans la formation.

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

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

Ces quelques éléments servent de cadre de référence à l'approche pédagogique mise en œuvre dans les AFB que nous avons observés.

Observations

AFB avec un public FLE à Média Formation

L'activité de formation observée à Média Formation réunit pour un atelier FLE 13 apprenants, soit 8 femmes et 5 hommes âgés de 20 à 60 ans et issus de tous les continents, et de niveaux très divers de maîtrise du français. Certains sont rémunérés pour leur stage, d'autres volontaires, donc non rémunérés. Les apprenants sont assis en deux groupes autour de deux grandes tables face au tableau, devant lequel se tient le formateur en début de séance. Pour ce moment d'observation, le formateur a choisi une séquence qui avait notamment été travaillée dans le cadre de la recherche-action décrite ci-dessus : l'entretien téléphonique. « La 'séquence téléphone' part du fait que chacun sait téléphoner lorsqu'il s'agit de contacter ses proches au sujet d'une question concrète du quotidien. La zone proximale retenue concerne le fait de téléphoner à quelqu'un qu'on ne connaît pas, avec un enjeu important, comme par exemple une prise de rendez-vous pour demande d'emploi. Les différentes phases du travail permettent de jouer des

sketches, avec permutation des rôles, échanges pour comparer les prestations, identification des acquis »¹².

Le formateur commence par présenter brièvement l'activité de la matinée, et demande aux apprenants dans quelles situations on utilise le téléphone. Il note au tableau toutes les situations évoquées par les apprenants, réagissant très rapidement à chacune de leurs interventions, et reformulant fréquemment. Il insiste aussi souvent pour avoir plus de précisions sur les situations évoquées, s'assurant de bien comprendre, et que tous les participants eux aussi aient compris. Il se déplace dans la salle, s'approchant des participants qui ne parlent pas assez fort ou qu'il ne comprend pas. Il reprend quelques situations figurant sur le tableau, comme téléphoner à sa famille, à des amis, et arrive avec les apprenants à la conclusion que ces situations leur sont connues et il les efface du tableau. « Et téléphoner au médecin, c'est facile ? » L'un des apprenants répond qu'il a téléphoné au médecin pour prendre un rendez-vous. « Ah ! prendre rendez-vous : qui de vous a déjà téléphoné pour prendre un rendez-vous ? » Deux participants s'annoncent et disent qu'ils savent comment faire. « Très bien, vous savez, alors vous serez experts, vous pourrez aider les autres ».

Le formateur passe alors en revue avec les apprenants toutes les situations évoquées, pour ne retenir que celles où l'on téléphone pour prendre un rendez-vous et il efface du tableau les situations non pertinentes. Pour les situations retenues, il demande aux apprenants des exemples concrets où l'on téléphone pour prendre rendez-vous et les note au tableau. Dans ce dialogue avec les participants, le formateur essaie toujours de vérifier que les situations et exemples proposés et retenus fassent réellement sens dans leur vie quotidienne. « L'idée, c'est de travailler la communication quand on parle ! » Il situe le concept « rendez-vous » dans le réel, afin de vérifier avec les apprenants si le terme est adéquat pour telle ou telle situation.

Une fois la liste établie, téléphone en main, le formateur demande ce qu'on va dire dans ces situations. Le groupe émet diverses propositions, avec de nombreuses interactions entre les participants, et le formateur se montre attentif aux réponses des uns et des autres, essayant toujours, le cas échéant, de leur faire préciser les mots qu'ils utilisent. Il fait un tableau à deux colonnes (moi/professionnels), et note au vol quelques mots ou phrases proposés par les participants, construisant progressivement un modèle de dialogue entre « moi » et le « professionnel » : « -Allo! -Cabinet médical, allo, bonjour -Je voudrais prendre rendez-vous... ». Le formateur passe constamment dans ses interventions de relations individuelles à relation au

¹² Démarche d'évaluation des apprentissages en AFB, document de présentation du Groupe régional Haute-Normandie au Forum des pratiques ANLCI, Lyon, 7 avril 2005.

groupe, attentif à la fois aux réactions de chacun et à la dynamique du grand groupe. Puis il propose au groupe de travailler sur un tel dialogue téléphonique par sous-groupes de deux : « Ceux qui savent vont pouvoir aider ceux pour qui c'est difficile ». Chaque sous-groupe est invité à choisir une situation et à se répartir les rôles (celui qui demande le rendez-vous et le professionnel). Le formateur se montre attentif au travail des différents sous-groupes, passant d'un groupe à l'autre, répondant aux questions, intervenant. A un moment, le formateur s'assied aux côtés d'un sous-groupe, et passe en revue le dialogue avec les deux apprenants. Sur cette base, il revient au grand groupe, et note pour tous le début de ce dialogue dans les colonnes respectives du tableau : -Allo, bonjour -Allo, cabinet médical X -Je voudrais un rendez-vous avec le docteur X. Il s'adresse alors à tous les apprenants : « Qu'est-ce qui va se passer après ? » Le formateur alterne ainsi travail en sous-groupes et travail en plénum, interpellant tantôt les sous-groupes sur leur situation, tantôt l'ensemble des participants, en valorisant constamment les réponses « positives » données par les apprenants. Peu à peu il propose un « modèle d'entretien » au tableau, qui se construit collectivement à partir des apports des uns et des autres, et en argumentant le choix des phrases retenues.

Les sous-groupes sont ensuite invités à jouer leur entretien, devant le grand groupe, où le formateur a disposé deux chaises dos à dos. Il amène d'abord les apprenants à expliquer que les chaises sont ainsi placées pour simuler la situation du téléphone, où on ne voit pas son interlocuteur. Pendant que les tandems jouent successivement leur entretien téléphonique, le formateur se tient au fond de la salle, observe et prend des notes. Le début du « dialogue modèle » est resté au tableau, et constitue pour certains tandems un support de démarrage de leur entretien. Quand un tandem a terminé, le formateur leur demande comment ils se sentent, s'ils sont contents d'eux. Avec un tandem qui maîtrise très peu le français, il pose la question en anglais, langue qu'ils connaissent, afin de leur permettre de s'exprimer sur leur vécu malgré les difficultés linguistiques. Le formateur demande ensuite à l'ensemble des apprenants ce qu'ils pensent de la performance du tandem, et « comment vous pourriez les aider » ; les réactions et les interactions sont nombreuses et spontanées, et le formateur prend en compte les diverses propositions émises en les reformulant, mettant en évidence ce qui fonctionne bien et ce qui doit encore être travaillé. Il valorise beaucoup les réponses tant des tandems que des autres participants, leurs performances, relève certaines difficultés mais sans jamais dramatiser.

Enfin, lorsque tous les tandems ont joué leur entretien, le formateur donne d'abord un retour global sur l'ensemble des prestations (toujours en interaction constante avec les apprenants), mettant en évidence ce qui a bien marché et relevant les principales difficultés rencontrées. Il complète en

même temps progressivement le « dialogue modèle » sur le tableau, et demande si quelqu'un en a pris note. Au participant qui acquiesce, il propose : « Je te laisse faire, tu es le secrétaire du groupe aujourd'hui, et la semaine prochaine je photocopierai pour tout le groupe ». Le formateur reprend ensuite chacune des prestations des tandems, qu'il commente en rappelant également les éléments d'auto-évaluation des tandems et les commentaires qui avaient été faits par le groupe. Tantôt il propose des modèles (par oral et par écrit) pour les erreurs linguistiques repérées, relève l'importance du volume de la voix, mais toujours il dédramatise les difficultés ou lacunes et met en évidence les changements et améliorations repérés chez chaque apprenant. Il termine par une évaluation globale de la matinée avec l'ensemble des apprenants, relève les difficultés inhérentes à l'entretien téléphonique tout en montrant que l'on peut téléphoner même si on sait encore peu de choses en français, et suggère aux participants qui le souhaitent de préparer avec lui des prises de rendez-vous téléphoniques auxquels ils sont confrontés dans leur vie quotidienne. Enfin, il les invite à remplir leur fiche de progrès, ce qui donne lieu encore à des échanges sur la manière d'écrire la date et de définir le contenu de la matinée.

AFB avec un public « illettré » à Fodeno

L'activité de formation observée à Fodeno réunit un groupe hétérogène de 6 personnes de niveau moyen (étant ou ayant été en situation d'illettrisme, voire souffrant de dyslexie pour l'une d'elles, à différents stades de leur formation en AFB, certains étant déjà en formation professionnelle) constitué pour le moment d'observation, soit 5 femmes et 1 homme, âgés de 20 à 25 ans environ, et participant tous à des AFB. Ce groupe avait déjà participé à la recherche-action conduite sur la démarche d'évaluation des apprentissages en AFB, mais n'avait plus travaillé ensemble depuis longtemps. La formatrice a par ailleurs créé spécialement une séquence de formation pour l'occasion, qui sera testée avec ce groupe de stagiaires : « *on est toujours en chantier par rapport à nos approches ; les stagiaires fonctionnent comme 'apprenants-tests', on leur dit, ils aiment bien ; il y a tout un travail de valorisation réalisé à travers cela* ». L'atelier a donc porté sur le repérage et l'établissement d'une chronologie (concernant l'évolution de l'espèce humaine). La formatrice avait synthétisé, à son usage personnel et à notre intention, la démarche sous forme de tableau :

Scénario	Démarche d'évaluation	Observations
<p><i>1^{er} épisode</i> : en individuel.</p> <p>Le support information est distribué, temps de lecture et de compréhension.</p> <p>Évaluation de la prise d'initiatives de chacun : l'apprenant va-t-il de lui-même chercher un dictionnaire, comment organise-t-il cette recherche?</p> <p><i>Consigne</i> : Vous devez lire le texte et le comprendre</p> <p><i>Durée</i> : environ 20 minutes</p>	<p>Le formateur n'intervient pas, il n'aide pas.</p> <p>Le formateur chronomètre chaque individu sur le temps de lecture</p> <p>Le formateur chronomètre chaque individu sur la recherche du dictionnaire</p>	
<p><i>2^e épisode</i> : en sous groupe (3 apprenants)</p> <p>Mise en commun de l'expérience de chacun et échange sur leur compréhension et leur analyse.</p> <p><i>Consigne</i> : De quoi vous parle-t-on dans ce document?</p> <p><i>Durée</i> : environ 15 minutes</p>	<p>Synthèse, analyse des stratégies de groupe et individuelle dans les choix (recherche dans dictionnaire, abandon sur certains mots, classification des mots compliqués)</p> <p>Observation de la capacité à confronter ses idées avec celles des autres</p>	
<p><i>3^e épisode</i> : en collectif (6 apprenants)</p> <p>Construction de la frise chronologique</p> <p><i>Consigne</i> : Fabriquez une frise qui reprend dans l'ordre les événements dont nous avons parlé.</p> <p><i>Durée</i> : environ 30 minutes</p>	<p>Le formateur n'aide absolument pas sur le positionnement des dates.</p>	

Capacités évaluées : les capacités à mettre en œuvre et observables lors de cette séquence sont des capacités : - d'observation - de mémorisation - de prise d'initiatives (aller chercher le dictionnaire, temps mis pour aller le chercher) - de schématisation - d'anticipation - de spatialisation - de logique - d'échanges avec les autres (se mettre d'accord en groupe ou suivre un leader) - d'acceptation de se tromper et de revenir en arrière - de résolution d'un problème en groupe.

Les 6 stagiaires, la formatrice et les 3 observateurs sont tous assis autour d'une grande table. Après une brève présentation, la formatrice commence par expliquer les modalités générales de réalisation de l'activité (sans aborder le contenu), soit 3 étapes, d'abord en individuel, puis en groupes. Elle distribue ensuite à chacun le document qui contient un texte descriptif de l'évolution du genre humain et des images, ainsi que les consignes pour chaque étape du travail : « Vous avez 20 minutes pour lire et essayer de comprendre, tout seuls ! ». Les stagiaires se mettent au travail, alors que la formatrice, sans mot dire, et tout en chronométrant discrètement, observe attentivement chacun et prend des notes. Elle relève notamment le temps de lecture du texte de chaque stagiaire, note si un stagiaire relit le texte une seconde fois, ainsi que la manière de lire : avec un crayon pour suivre les

lignes, en suivant le texte avec son doigt, en prononçant les mots à haute voix ; elle note si le stagiaire regarde surtout le texte, ou les images, ou les deux, et le temps écoulé avant qu'il ne cherche le dictionnaire.

Au premier stagiaire qui a terminé la lecture la formatrice demande d'attendre un petit moment que les autres aient aussi terminé, et rassure un autre stagiaire qui semble paniquer : « Prends tout ton temps ». Un des stagiaires qui a terminé la lecture va chercher un dictionnaire. Quand la formatrice demande si tout le monde a terminé, un stagiaire montre ce qui lui reste à lire, et la formatrice lui laisse le temps de finir. Lorsqu'il a terminé, la formatrice complimente le groupe.

La formatrice donne alors les consignes pour la seconde étape, pour laquelle les stagiaires forment deux groupes de trois, chacun autour d'une table. Les deux groupes se mettent au travail, les interactions sont nombreuses dans chaque groupe. La formatrice laisse travailler les deux groupes, observe et prend des notes (sur une fiche individuelle pour chaque stagiaire et une fiche pour chaque groupe). Au bout d'un moment, la formatrice se déplace vers le premier groupe, qui semble peiner ; elle guide quelque peu les stagiaires dans leur démarche de travail en commun, leur montrant, à travers des exemples, qu'ils peuvent s'aider mutuellement dans la compréhension du texte en tirant parti de ce que chacun d'eux a compris. Plus tard un groupe bloque sur le mot « sapientisation ». La formatrice fait répéter par syllabe, puis par groupes de syllabes, et interpelle l'ensemble des stagiaires sur la signification de ce mot. Puis elle reste avec le premier groupe, essayant de leur faire verbaliser les différentes étapes de l'évolution de l'espèce humaine telle qu'ils l'ont comprise.

La formatrice donne ensuite les consignes pour la troisième étape, la réalisation d'une frise : « Vous pouvez le faire ensemble ou en individuel, comme vous voulez ». Les deux groupes essaient de réaliser chacun leur frise. Un groupe demande s'il ne faudrait pas réaliser deux frises, « parce que les dates sont différentes dans le texte ». S'ensuit un long dialogue avec la formatrice, qui renvoie la réalisation de la frise à la responsabilité du groupe, tout en les aidant à travers des questions (sur la démarche et non sur le contenu) : « Pourquoi selon vous ce n'est pas les mêmes dates ? On parle de quoi là ? Vous avez exprimé tous les éléments pour faire la frise, mais il faut que vous mettiez en commun ce que vous avez dit ; écoutez vos collègues... ». Elle exploite au maximum les compétences des uns et des autres dans le groupe, les amène à expliciter le cheminement de leur pensée, leur suggère des pistes pour la résolution de leur problème en les interrogeant sur leur démarche : « vous avez résolu votre problème comment ? c'est quoi une chronologie... du plus vieux au plus récent... vous n'avez pas lu la consigne jusqu'au bout et vous vous êtes précipités... vous êtes partis sur une logique concernant les dates... est-ce qu'il n'y a pas

une autre logique ? que je vous ai donnée d'ailleurs si vous lisez bien la consigne... A travers une série de questions, elle permet au groupe de structurer sa pensée et son travail. Elle les laisse ensuite poursuivre seuls, reprenant sa posture d'observatrice active. Le second groupe travaille de manière plus autonome, l'un des stagiaires assumant un rôle de leader assez marqué. Au bout du temps prévu, les deux groupes n'ont pas terminé leur frise. La formatrice les arrête toutefois, en précisant qu'ils pourront reprendre et terminer ultérieurement.

S'ensuit un long moment d'évaluation collective de l'activité réalisée, durant lequel la formatrice laisse d'abord les groupes s'exprimer sur leur vécu et comment ils ont évalué les difficultés rencontrées. Elle interroge les stagiaires sur leur démarche (style entretien d'explicitation). Ceux-ci s'expriment volontiers, identifient un certain nombre d'éléments : « *On a bloqué au début, mal lu la consigne ; on a fait des confusions par rapport aux dates, pas su comment les placer ; le plus difficile, c'est comprendre et voir l'ensemble ; c'est bien d'être mélangés, on met nos idées ensemble : j'ai un peu, elle a un peu, ça fait beaucoup* ». La formatrice donne ensuite, notamment sur la base des notes qu'elle a prises durant son observation de l'activité, son propre feedback, au niveau des groupes et de chaque stagiaire en particulier, et en suscitant toujours leurs réactions et l'échange. Elle met par exemple en évidence le type de démarche suivi par chaque groupe (l'un qui part de l'homme moderne, l'autre du plus ancien), leurs modes de fonctionnement (leadership plus ou moins marqué, concertation à l'intérieur du groupe ou par l'intermédiaire de la formatrice, attention aux autres membres du groupe, mise en commun des compétences, etc.). Ou bien elle corrobore l'auto-évaluation d'une stagiaire qui disait ne rien avoir appris au niveau de contenu, qu'elle connaissait déjà, mais avoir appris à parler et répondre plus facilement en groupe : « *C'est exactement ce que j'ai noté comme progrès ; c'est important pour toi ? – Oui, j'ai pas peur, pourtant il y a des tas de gens que je ne connais pas* » (les 3 observateurs). Enfin, la formatrice demande aux stagiaires leur avis sur l'activité qui leur a été proposée, et sur la base de leurs réponses ce qu'ils suggéreraient pour l'améliorer ; l'évaluation par les stagiaires a donc un impact sur la régulation et l'adaptation de la démarche pédagogique. Les stagiaires sont ainsi considérés, dans la relation avec la formatrice, comme adultes à part entière, non seulement en tant qu'acteurs (enthousiastes d'ailleurs) de leur propre formation, mais également en tant qu'interlocuteurs ayant leur mot à dire sur les démarches d'apprentissage qui leur sont proposées.

Commentaires

Les quelques commentaires développés ici rendent compte des éléments significatifs qui ont émergé des observations des AFB et des divers

entretiens conduits avec les responsables, des formateurs et des stagiaires de Media Formation et de Fodeno, ainsi qu'avec la chargée de mission régionale de l'ANLCI et le responsable pédagogique du CRIA (Centre Ressources Illettrisme, Alphabétisation) de Rouen.

La problématique de l'évaluation

L'adoption d'une approche d'évaluation comme « démarche d'évaluation formative intégrée au processus d'apprentissage », telle que décrite plus haut dans le cadre de référence de la recherche-action, implique chez les formateurs une conversion profonde. D'une part par rapport à leur propre vécu (« *J'ai été sujet, comme petit garçon, à toutes formes d'évaluation jugées oppressives, Aujourd'hui encore, malgré toute l'énergie déployée, je reste avec des a priori, des pré-requis qui m'ont fabriqué, dans le filtre scolaire qui a été le mien. On ne peut pas tout raser comme ça du jour au lendemain* »), et d'autre part en fonction de leurs expériences comme formateur (« *J'ai connu cette période où dans les organismes de formation ça faisait sérieux d'avoir toute une batterie de tests ; pour une partie des gens, on savait très bien que ça ne servait pas à grand chose de faire certains tests parce qu'ils n'allaient de toute façon pas réussir, mais on faisait quand même la batterie complète de tests au début, au milieu et à la fin. Je peux vous assurer qu'après je ne m'en servais pas du tout* »). Dans l'un et l'autre cas, l'évaluation telle qu'elle était pratiquée génère une insatisfaction. Mais cette conversion n'en est pas facile pour autant et nécessite une dé-construction progressive des représentations qu'ils se sont forgées, souvent à leur insu.

La réflexion entamée par certains formateurs a certes amené à de nouveaux comportements face à l'évaluation, mais ces pratiques restaient non formalisées (« *Je travaillais l'évaluation par la prise d'indices : quand on fait depuis un certain temps le métier d'artisan, on sait repérer les choses très vite ; on voit un peu les profils des apprenants, on évalue les gens à un moment donné, mais aussi comment ils évoluent, on le sent. J'étais dans quelque chose qui permettait de bien évaluer chacun, mais c'était intuitif* »), encore peu efficaces dans le cadre du processus d'apprentissage de l'apprenant (« *Quand moi j'essayais de dynamiser un peu les apprenants, de leur montrer qu'ils progressaient, je n'avais pas d'éléments en fait, c'était vraiment ma parole, il fallait qu'ils me croient, je n'avais pas mis en place quelque chose qui permettait de mesurer ce que je disais* »), et se heurtaient aux exigences institutionnelles (« *On avait des contraintes organisationnelles liées aux financeurs, aux prescripteurs, qui nous imposaient ce genre de grilles, et qui n'avaient pas vraiment de sens pour le formateur, et aucun sens ni lien pour l'apprenant* »).

L'enjeu majeur consiste à lever un certain nombre d'ambiguïtés et de contradictions dans la démarche d'évaluation (un stagiaire qui repart avec une grille ou un rapport illisibles pour lui, ou stigmatisant ses échecs par exemple) ; il consiste en quelque sorte à « réconcilier » l'évaluation avec ses différents acteurs, afin que la démarche adoptée produise du sens pour chacun d'eux : l'apprenant, le formateur, « l'extérieur » (prescripteur, financeur, ou encore autre organisme de formation). C'est ce défi notamment que les interlocuteurs rencontrés dans les AFB essaient de relever.

Stratégies mises en place et impacts

La réflexion conduite et les outils produits dans le cadre de la recherche action décrite plus haut accompagnent et guident ce processus de conversion des formateurs vers une évaluation formative, intégrée pleinement au processus d'apprentissage, comme nous avons pu le constater concrètement dans les observations décrites ci-dessus. Car la transformation des pratiques passe inéluctablement par le changement de la philosophie et de l'état d'esprit qui les sous-tendent, et le changement d'approche de l'évaluation implique des modifications de la démarche pédagogique. Quelques éléments déterminants de l'approche pédagogique mise en œuvre ont été réunis dans une fiche : « Esprit d'une démarche d'évaluation intégrée des apprentissages »¹³ :

Conception de l'évaluation intégrée

- Repérer les acquis positifs disponibles chez les stagiaires (plutôt que se focaliser sur leurs lacunes ou leurs manques), afin de caractériser l'« état des lieux » de leur compétence.
- Se focaliser sur les compétences en cours de construction (en évitant les termes de prérequis, de bases, de niveau...).
- Ne pas oublier que la tâche (prescrite par les consignes) ne correspond généralement pas à l'activité mentale effective des stagiaires, qui se représentent autrement ce qui leur est proposé.
- Développer des moments où le formateur n'intervient pas, afin de faciliter leur observation du « faire » des stagiaires, et de chercher à en comprendre la « logique » (même quand elle paraît erronée).

¹³ Esprit d'une démarche d'évaluation intégrée des apprentissages, document présenté par le Groupe régional Haute-Normandie au Forum des pratiques ANLCI, Lyon, 7 avril 2005.

- Encourager la confiance en soi et la prise de risque, dédramatiser les erreurs (humour...), afin de favoriser leur mobilisation dans la tâche.
- Associer les stagiaires à l'évaluation de la progression de leur expertise.

Conception des séquences d'apprentissage

- Travailler par résolution de problèmes, plutôt que par « gammes » d'exercices formels et progressifs, pour éviter la « forme scolaire » qui rappelle aux stagiaires leurs expériences de l'échec.
- Organiser le dispositif autour d'un progrès limité, mais bien ciblé, de leur degré d'expertise.
- Développer une temporalité brève des séquences (plutôt que de longues séquences), avec des renforcements positifs : souligner leurs réussites, même partielles ; récapituler leurs nouveaux acquis, même encore fragiles.
- Positiver le travail entre stagiaires de niveaux différents, pour faire de leur hétérogénéité une ressource (plutôt qu'une difficulté).
- Diversifier les modes de groupement des stagiaires (plutôt que leur juxtaposition), afin qu'à certains moments ils puissent progresser grâce aux échanges et interactions (niveau interpsychique), mais qu'à d'autres moments ils aient à traiter l'activité en « première personne » (niveau intrapsychique).
- Réserver des moments « métacognitifs » réguliers, où les stagiaires peuvent identifier et conscientiser ce qu'ils ont appris à travers ce qu'ils ont fait.

Cette stratégie est appliquée dès l'entrée des stagiaires en AFB, à travers une phase d'accueil « dont la durée varie selon les situations » et qui doit « permettre d'informer sur les diverses prestations de formation, de déceler la pertinence d'un parcours de formation sur l'AFB, de faciliter le cas échéant l'entrée en formation en rendant plus compréhensible l'activité et le parcours sur l'AFB, et en faisant émerger le désir d'apprendre. (...) Cette phase doit s'organiser en véritable 'module d'accueil personnalisé' »¹⁴. Durant cette phase, une évaluation est faite de manière « informelle » par le responsable pédagogique, et se prolonge ensuite sur toute la durée de la formation : « à tout moment, lorsque je rencontre le stagiaire, il y a un

¹⁴ Référentiel qualité AFB 2007, Préfecture de région, Haute-Mormandie.

partage, un dialogue qui me permet de constater une progression ou pas dans la manière de communiquer. Et je tends à travers cette pratique de la démarche d'évaluation à proposer à l'apprenant un regard critique, pour lui permettre de constater qu'il a, le plus souvent, fait un progrès. Je pense que c'est aussi à travers ce genre d'échanges qui se passent avec les membres de l'équipe, avec les responsables, d'autres stagiaires, que la personne peut visualiser aussi comment elle avance. C'est des moments d'évaluation qui sont dans des situations normales, et on n'est pas dans des conditions artificielles, l'apprenant n'est pas 'évalué'. Si on lui présente simplement un papier où il faut juste écrire le nom et le prénom, ça suffit pour évaluer plein de choses, ça ne sert à rien d'avoir toute une batterie de tests ». Cette approche est d'ailleurs partagée par « tous les organismes labellisés AFB : tous font un accueil dans lequel ils ne passeront pas une batterie de tests aux stagiaires, ils se sont engagés à ne pas rentrer dans cette logique là. On est donc tous sur la même longueur d'ondes en ce qui concerne cette démarche d'attendre qu'on soit en formation, donc qu'on soit dans une évaluation qui va être formative, pour faire quelque chose qui va générer un plan de formation ou qui va aider le formateur à élaborer son contrat de formation, qui se construit d'ailleurs au fur et à mesure avec le stagiaire. Ici les objectifs sont ceux de l'apprenant, et pas ceux du formateur. Et ça c'est nouveau quand même, parce que je pense qu'avant on n'était pas dans cette logique ».

Dans le cadre de la formation elle-même, divers moyens vont permettre d'intégrer vraiment l'évaluation au processus d'apprentissage. En sus de ceux mentionnés ci-dessus, on peut relever notamment la posture d'observation active du formateur, telle qu'elle a pu être constatée dans les deux ateliers décrits plus haut. Le formateur va aussi s'appuyer dans sa démarche pédagogique sur la dynamique du groupe : « *Il y a toujours des stagiaires plus avancés, et le fait de voir les autres ça donne envie ; le fait d'être valorisé dans ses apprentissages, ne serait-ce que des petits pas, mais qui sont pour l'apprenant souvent de grands pas. Et puis après on prend plaisir à la reconnaissance, ne serait-ce que des autres. Et il y a la technique de les faire travailler en binômes, c'est-à-dire que celui qui réussit à acquérir quelque chose va le retransmettre à l'autre et ainsi de suite, et ça sera valorisé ».* Cette « utilisation » de l'hétérogénéité du groupe est plutôt appréciée des stagiaires, et atteint le plus souvent son objectif. Elle a cependant ses limites, et parfois, il est possible de former un groupe plus homogène pour certains ateliers spécifiques, ou alors on peut aussi s'appuyer sur le réseau et proposer au stagiaire d'aller dans un autre organisme de formation.

Enfin, la « fiche individuelle de progrès » commence à être introduite dans les AFB. La plupart des formateurs rencontrés en entretien n'ont

toutefois pas participé à la recherche-action et sont encore dans une phase où ils doivent s'appropriier eux-mêmes cet outil ; pour certains son utilisation est donc parfois encore balbutiante. Mais pour ceux qui ont déjà pu intégrer cet outil dans leur démarche pédagogique, « ça modifie complètement et la place de l'apprenant, et la place du formateur dans le système de formation. On est sorti d'une démarche où l'évaluation était à usage premier du formateur : au départ l'évaluation initiale pour pouvoir construire le parcours de formation de l'apprenant, des évaluations intermédiaires pour vérifier les acquis, et l'évaluation finale où on faisait le bilan de tous les acquis de formation ; mais l'apprenant là-dedans était un peu étranger à cette évaluation qui restait complètement extérieure à lui. Alors que le fait d'utiliser ces fiches de progrès remet l'apprenant au cœur de la démarche d'évaluation et permet en même temps de valoriser les acquis au fur et à mesure. C'est une co-évaluation ». L'apprenant devient ainsi non seulement acteur de son évaluation, mais est en même temps plus acteur de sa formation : « L'utilisation de la fiche de progrès, c'est formatif dans la mesure où, même si on ne réussit pas quelque chose, en ne réussissant pas quelque chose on a peut-être déjà réussi quelque chose... Et le fait de valoriser cela, c'est l'apprentissage qu'en agissant, en étant acteur, je travaille et je vais augmenter mes chances de progresser, même si ce qui est l'objectif annoncé par le formateur n'est pas atteint ce jour-là ». Et le fait d'écrire cette réussite, plutôt que de seulement la signifier et la valoriser par oral, même si c'est le formateur qui doit l'écrire (c'est en principe le stagiaire qui remplit sa fiche de progrès, avec ses mots à lui), a une valeur symbolique forte pour l'apprenant.

Les stagiaires rencontrés apprécient ce qui leur est proposé dans les AFB (« J'avais jamais été à l'école ; à chaque fois je repars contente »). Une (meilleure) maîtrise du français les aide concrètement dans leur vie quotidienne, en famille, au magasin, dans leur socialisation, dans la recherche d'un emploi, de stages, et leur permet également d'être plus autonomes. Certains relèvent que l'approche pédagogique leur convient mieux que celle de l'école : « Ici le formateur nous aide à voir ce qu'on sait faire et ce qu'on ne sait pas faire » ; « On profite des exemples des autres » ; « ça m'a redonné goût à reprendre des études ». Ils osent se tromper, le statut constructif attribué à l'erreur favorise leur processus d'apprentissage, ils l'utilisent pour comprendre pourquoi ça marche ou pas : « C'est pas grave si on se trompe ; là je me suis trompé, mais avec elle (autre stagiaire) j'ai vu pourquoi, et j'ai pu aller plus loin ». Ils parviennent enfin à nommer certains des progrès accomplis ou des points qui restent à développer : « le problème qui me reste c'est l'orthographe, et de garder ce que j'ai appris, très longtemps ».

Posture du formateur

L'équipe de formateurs rencontrée s'est montrée motivée pour aller de l'avant dans des démarches pédagogiques innovantes, se remettre en question, essayer de réfléchir ensemble. On sent aussi chez une partie d'entre eux « un petit côté militant », lié à leur motivation à travailler dans des organismes associatifs engagés pour l'intégration des adultes. La dimension créative de la profession est aussi présente : « *il y a toujours des situations ou un type de public où il y a un manque de supports qui fait qu'on est sans cesse en train de créer, de modifier, d'adapter, et aussi de faire un travail de recherche* ». Tous disposent de bases en pédagogie, sans forcément avoir une qualification spécifique comme formateur d'adultes. A cet égard, le référentiel qualité AFB précise : « Une personne au moins de l'équipe doit posséder une solide expérience reconnue dans la formation auprès de publics de bas niveaux de qualification ainsi qu'une expertise des didactiques des savoirs de base enseignés et avoir suivi des formations de formateur concernant le champ de l'illettrisme. Il est souhaitable que cela puisse concerner à terme l'intégralité de l'équipe. Le gestionnaire d'un AFB s'engage à développer la professionnalisation de l'équipe pédagogique que ce soit en interne ou en externe par les formations organisées par le CRIA. A ce titre il doit au minimum inscrire un formateur salarié par an à une des formations gratuites proposées par le CRIA ». La formation continue fait donc partie de la culture des organismes de formation labellisés AFB.

L'intégration de l'évaluation dans l'apprentissage implique, comme cela a déjà été évoqué, une conversion vers une nouvelle posture du formateur. L'introduction d'une nouvelle approche pédagogique de ce type suppose donc une réflexion approfondie sur son rôle de formateur, et de s'être approprié cette nouvelle posture. Une formation proprement dite faisant suite à la recherche-action n'a pas encore été réalisée en Haute-Normandie ; une expérience de présentation de cette approche pédagogique et d'échange de pratique avec des formateurs en Corse a permis de cerner quelques éléments clés pour la formation des formateurs. Notamment la nécessité de partir de leur pratique, de situations réelles et concrètes (le document issu de la recherche-action – GRLI 2003 – ne « parle » pas vraiment à certains formateurs du terrain, qui le jugent trop théorique), déconstruire, expliciter et formaliser ce qui sous-tend les actes, pour reconstruire ensuite sur cette base et transformer les pratiques existantes. En bref, faire avec les formateurs, pour les former, ce qu'on fait avec les apprenants : appliquer la même méthode, apprendre en réfléchissant sur sa pratique, à travers une évaluation intégrée. Les formateurs ont d'ailleurs déjà une certaine expérience de l'auto-évaluation et de l'intervision, voire de l'évaluation externe de leurs prestations, ne serait-ce que par les feedbacks des stagiaires – qui sont eux-mêmes des adultes tout à fait capables d'apprécier et de

donner leur avis, « *pour autant qu'on leur laisse leur place d'adultes* » – , le regard d'autres formateurs et les échanges entre formateurs et avec des spécialistes, tant à l'intérieur du réseau que dans le cadre des rencontres régionales et nationales du Forum Permanent des Pratiques organisées par l'ANLCI.

Facteurs d'incitation et freins à l'innovation

Parmi les facteurs favorisant le développement d'innovations, la pérennité des dispositifs à travers une certaine garantie de financement n'est pas le moindre. Les AFB sont à ce titre des dispositifs qui s'inscrivent dans le temps, et pour lesquels il y a un financement par l'État, variable d'une année à l'autre, mais plus ou moins assuré. Ils permettent ainsi aux organismes de formation de se développer et offrent la « *possibilité de faire et tenter d'autres choses, car pour mettre en place et capitaliser de nouvelles approches, il faut du temps, et si on ne savait pas si 3 mois plus tard on aura encore la possibilité d'accueillir un public, je pense qu'on ne s'amuserait pas à entrer dans des innovations* ».

Les recherches-action telles que celle qui a été conduite sur l'évaluation intégrée aux apprentissages sont importantes dans le domaine de la formation d'adultes, où d'une part relativement peu de recherches universitaires portent sur la formation des publics faiblement qualifiés, et d'autre part, dans la pratique, beaucoup de formateurs « *innovent, expérimentent, bricolent comme ils peuvent pour essayer d'adapter leur démarches à leurs publics et offrir une formation de qualité en fonction de possibilités qui sont assez réduites* ». Une telle démarche a permis de confronter les idées, représentations et pratiques de chacun sur l'évaluation, et de développer une dynamique qui a pu rejaillir sur l'ensemble du réseau des AFB. Il n'en reste pas moins qu'il n'est pas forcément facile, en termes de temps et de ressources, de mener conjointement une telle opération et les activités de formation avec les stagiaires, qui restent quand même la priorité des organismes de formation.

L'existence du réseau des AFB et du Centre de ressources (CRIA) constituent également des facteurs favorables à l'innovation : « On a donc toujours été à la pointe de l'expérimentation en pédagogie, avec des formations (non rémunérées, mais gratuites) pour les formateurs, ce qui fait que les formateurs ont toujours été en formation de formateurs, dans des réunions de réflexion pédagogique ». Le référentiel qualité AFB exige d'ailleurs des institutions labellisées qu'elles s'investissent dans des approches nouvelles : « L'innovation pédagogique doit être expérimentée, les dispositifs d'apprentissages doivent pouvoir évoluer, les découvertes sur les didactiques des savoirs de base doivent être appliquées, ceci dans une

recherche continue de l'efficacité des prestations de formation ». Le réseau permet un échange des pratiques, un partage des savoirs, au moins jusqu'à un certain point ; car s'ils sont partenaires dans le réseau, les organismes de formation sont aussi « concurrents », ce qui a pour conséquence certaines limites à la mutualisation (mise en commun et échanges de ressources et d'expérience) qui « ne peut se faire que dans un cadre de réciprocité ».

Enfin, les acteurs relèvent qu'en ce qui concerne plus spécifiquement le domaine de l'évaluation, l'obligation de rendre compte aux prescripteurs, financeurs ou autres organes de contrôle peut constituer un obstacle au développement d'une approche centrée sur l'évaluation formative. En effet, *« les critères ne sont pas toujours adaptés ; pour les AFB, si le critère c'est l'accès à l'emploi, ce n'est pas l'objectif, au départ les personnes ne viennent pas en formation pour trouver du travail. Les indicateurs pour ces gens sont difficilement mesurables, ils sont individualisés : comment voulez-vous qualifier et quantifier quelqu'un qui se sent beaucoup mieux, qui demain va aller chercher un emploi parce qu'il se sent plus sûr de lui, qu'il parle mieux ; mais ça va se mesurer dans trois ans peut-être parce qu'il va trouver alors un emploi, peut-être grâce à son passage en AFB... »*. Il y a donc tout un travail à faire pour amener peu à peu des changements à ce niveau. Et l'existence d'un réseau, ou des opérations du type recherche-action constituent alors des alliés de poids en apportant légitimité et crédit à une démarche à la diffusion de laquelle ils contribuent au-delà des organismes de formation. *« En plus ce sont les mêmes qui financent ces recherches action, donc en même temps ils financent quelque chose qu'ils sont bien obligés de reconnaître d'une certaine manière »*. L'idée germe actuellement dans le réseau *« d'émettre une sorte d'attestation de fin de parcours, un document qui inventorie les acquis en fin de formation, un bilan de formation écrit qui soit plus adressé au stagiaire lui-même, et pas le genre de propos qui sont tenus sur les grilles actuellement. Un tel document constituerait aussi un outil de communication qui évite à la personne, avant d'intégrer une formation suivante, d'avoir à repasser des batteries de tests »*.

Étude de cas 2 : Unité Pédagogique Régionale d'Enseignement en milieu pénitentiaire de Lyon

Le contexte

La formation aux compétences de base en milieu pénitentiaire

Le second site visité, le Centre pénitentiaire Saint-Quentin-Fallavier¹⁵, se situe dans le cadre de l'Unité Pédagogique Régionale (UPR) d'Enseignement en milieu pénitentiaire de Lyon. Trois types d'activités ont pu être observés dans le cadre du centre pénitentiaire : un entretien entre le responsable local de l'enseignement et un détenu, une petite partie d'un cours niveau VI¹⁶, et un cours chantier-école plaquiste¹⁷.

La formation aux compétences de base assurée par l'UPR de Lyon s'inscrit dans le contexte national de la lutte contre l'illettrisme en milieu pénitentiaire. Suite au rapport sur l'illettrisme en France remis au premier ministre Pierre Mauroy en 1984, la constitution du GPLI (Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme) « a permis de préconiser des politiques globales, interministérielles par rapport à un phénomène identifié comme l'un des problèmes majeurs de notre société ». Dans ce cadre interministériel la direction de l'Administration pénitentiaire a mené plusieurs études entre 1988 et 1990 qui ont conclu à « l'existence d'une proportion plus forte d'illettrés en milieu carcéral qu'en milieu libre », et mis en évidence le « caractère d'invisibilité du phénomène de l'illettrisme en prison » ainsi que la « difficulté des plus démunis à accéder aux dispositifs de formation ». Les conclusions de ces études « ont permis à l'Administration pénitentiaire de définir, à partir de 1992, les objectifs généraux du programme de lutte contre l'illettrisme (...) ; de décider l'application en maison d'arrêt d'un repérage systématique des illettrés, analogue à celui pratiqué dans les centres de conscription de l'armée ».

¹⁵ Le Centre pénitentiaire Saint-Quentin-Fallavier comprend un quartier maison d'arrêt de 199 places (détention préventive et condamnés dont la durée de peine restant à purger est inférieure à 1 an, ou condamnés en attente d'affectation dans un établissement pour peine), un quartier centre de détention de 192 places et un quartier de semi-liberté et reçoit uniquement des détenus hommes majeurs.

¹⁶ Niveau VI : sortie du 1er cycle du second degré (6e, 5e, 4e) et des formations pré-professionnelles en 1 an.

¹⁷ Plaquiste : ouvrier du bâtiment qui réalise l'aménagement intérieur des locaux neufs et anciens à partir d'éléments préfabriqués à base de plaque de plâtre. Il construit des plafonds, des doublages et des cloisons. Il réalise les implantations, fixe les ossatures et les plaques de plâtre. Il assure également les travaux de finition en traitant les joints et en réalisant les enduits (extrait de la fiche « Titre professionnel du ministère chargé de l'emploi : plaquiste » de l'AFPA).

A partir de 1995, « la politique de lutte contre l'illettrisme est inscrite dans le programme pluriannuel Justice avec pour principaux objectifs de développer quantitativement et qualitativement les actions d'enseignement pour les détenus en situation d'illettrisme (...); généraliser le repérage systématique des détenus en situation d'illettrisme à l'ensemble des établissements pénitentiaires, pour évaluer, dès l'accueil, les niveaux de compétences en lecture des moins qualifiés et faciliter leur accès aux formations (...); concevoir, expérimenter avec d'autres ministères concernés des dispositifs et outils pédagogiques les mieux adaptés à la formation des adultes les moins qualifiés (...); former les formateurs et particulièrement des personnes ressources, conseillers techniques sur l'illettrisme »¹⁸. Un dispositif de repérage, le test Lecture et Population Pénale (LPP), a été conçu sous la conduite d'Alain Bentolila (Université René Descartes). Par ailleurs, la lutte contre l'illettrisme en prison s'inscrivant dans un contexte qui n'est pas conçu a priori pour la formation, sa mise en œuvre s'est faite avec la collaboration de partenaires extérieurs aux milieux pénitentiaires, notamment les services de l'EN (Éducation nationale) et de la Formation professionnelle et le GPLI, auquel a succédé l'ANLCI. « Une unité pédagogique de l'EN est implantée dans chaque région pénitentiaire. Elle réunit les diverses ressources de formation initiale fournies par l'EN pour les différents niveaux d'enseignement aux personnes détenues. L'unité pédagogique régionale est placée sous l'autorité d'un personnel de direction de l'EN nommé auprès du Recteur du siège de la direction régionale des services pénitentiaires. Sur chaque site pénitentiaire, l'UPR est structurée en unité locale d'enseignement intégrant l'ensemble des moyens mis à sa disposition par l'EN. L'enseignement en milieu pénitentiaire s'inscrit dans une perspective d'éducation permanente et de formation tout au long de la vie. (...) Pour les personnes en rupture avec les cursus scolaires initiaux, l'enseignement met en œuvre des démarches de remobilisation et de parcours individualisés »¹⁹. Enfin, toute une série de documents de référence sur l'enseignement en milieu pénitentiaire et un ensemble d'outils d'évaluation, de formation et de remédiation utilisés actuellement dans l'action pédagogique auprès de personnes détenues sont réunis sur un CD-rom²⁰ mis à disposition de l'ensemble des acteurs concernés.

L'UPR de Lyon gère l'enseignement en milieu pénitentiaire sur un territoire comprenant deux régions : Rhône-Alpes et Auvergne, soit 18 établissements pénitentiaires accueillant près de 11 500 détenus. L'UPR

¹⁸ La lutte contre l'illettrisme en milieu pénitentiaire, Ministère de la Justice, Direction de l'administration pénitentiaire, 1997, pp. 16-19.

¹⁹ Plaquette de présentation des unités pédagogiques régionales en milieu pénitentiaire.

²⁰ EFORE 2004 (Evaluer – Former – Remédier).

a reçu et conseillé durant l'année scolaire 2004-2005 plus de 5 500 détenus dont 3 649 ont effectivement suivi un cursus d'enseignement et 2 732 ont été testés dans le cadre de l'enquête nationale de repérage de l'illettrisme. Cette population pénale se caractérise par son jeune âge : 40 % a moins de 25 ans, et 60 % moins de 30 ans. On constate « une sur-représentation de publics très démunis, tant du point de vue de la formation que de l'insertion sociale et professionnelle » : près de 51 % sont sans diplôme, 55 % n'ont aucune qualification professionnelle et 53 % des détenus étaient inactifs ou chômeurs au moment de l'incarcération. En outre, 12 % ont arrêté leur scolarisation au niveau primaire et près de 5 % étaient dans l'enseignement spécialisé. Au niveau des compétences en lecture, 5.9 % sont en situation d'illettrisme grave, 3.1 % en situation d'illettrisme avéré et 11.8 % en difficulté de lecture. « Les publics ne maîtrisant pas les savoirs de base, en grande difficulté dans la société, sont encore plus handicapés en prison. Les handicaps engendrés par l'illettrisme ont des répercussions immédiates sur la vie en détention : comportement prostré ou au contraire hyper-agressivité, manque de repères spatiaux et temporels, manque de maîtrise de la lecture et de l'écriture indispensables pour maintenir le lien avec l'extérieur, la famille, pour solliciter des audiences mais aussi pour demander une rencontre avec un travailleur social ou l'unité de soins. La vie carcérale limitant l'exercice de tous les savoirs de base, les déficits antérieurs dans ce domaine s'en trouvent aggravés. Par conséquent, l'organisation et le développement d'action de formation en direction de ces publics et dans la perspective de la préparation à la sortie constituent une priorité pour l'UPR »²¹.

Dispositif de lutte contre l'illettrisme dans l'UPR de Lyon

Pour l'UPR de Lyon, « assurer l'accueil pour la formation et le repérage de l'illettrisme dans tous les établissements constitue le premier objectif. La démarche utilisée pour réaliser cet objectif consiste à rencontrer les entrants pendant la phase d'accueil, repérer les personnes les moins qualifiées et/ou illettrées et faciliter leur accès aux formations, tout en veillant à associer les Services Pénitentiaires d'insertion et de Probation et les chefs d'établissement aux actions de repérage assurées par les formateurs et à l'utilisation des données pour le suivi individualisé des détenus ». Le premier repérage s'effectue au moyen du test LPP, et d'autres outils peuvent être ensuite utilisés pour des diagnostics et bilans plus approfondis.

²¹ Extraits de la Plaquette de présentation de l'UPR de Lyon et du Document de synthèse du bilan des actions d'enseignement présenté lors du colloque régional sur l'enseignement en milieu pénitentiaire du 22 mars 2006, d'où sont également tirées les données statistiques présentées, qui portent sur l'année scolaire 2004-2005.

« Comme on peut facilement le deviner, ce public n'est pas forcément demandeur de formation. La peur de l'échec, de la stigmatisation, la remise en cause de la structuration personnelle qui accompagne la situation de mise en formation sont autant de facteurs qui agissent comme repoussoir à la remédiation. Des outils et des démarches pédagogiques centrés sur l'acquisition des savoirs de base et la remédiation cognitive ont été conçus et expérimentés pour la meilleure adaptation possible à la formation des publics les moins qualifiés. Ils sont compilés dans un logiciel EFORE (Evaluer, Former, Remédier) ou disponibles dans le commerce (...). Pour mobiliser les détenus sur ces actions, les enseignants partent souvent de leurs préoccupations et les médias informatiques ou culturels sont fréquemment utilisés. Une collaboration avec le dispositif de formation professionnelle qui offre une rémunération et repose sur un enseignement plus pratique peut également être un moyen d'amener ces publics vers la scolarisation (...). Le plan de formation des enseignants conduit par l'UPR comporte un volet très important lié à la spécificité de ce public »²². Ce mode de fonctionnement de l'UPR de Lyon est représentatif de ce qui se fait dans les centres pénitentiaires au niveau national.

Concrètement, lorsqu'une personne entre en détention, le personnel d'accueil remplit une « fiche individuelle de renseignement » d'une base de données informatisée contenant un certain nombre d'indications concernant l'âge, le milieu familial et socioprofessionnel, la situation pénale, le parcours scolaire et/ou la formation professionnelle effectués, le diplôme le plus élevé obtenu, la pratique du français ou d'une autre langue, les déclarations de la personne sur d'éventuelles difficultés en lecture ou écriture (permettant par la suite de mesurer l'écart entre la réalité et l'auto-évaluation de la personne), ainsi que sur les activités suivies lors d'éventuelles incarcérations antérieures, en vue d'identifier les détenus susceptibles d'avoir des difficultés en lecture. Toutes les personnes non diplômées ou titulaires seulement d'un certificat d'étude primaire ou d'un CFG (Certificat de Formation Générale) et qui ont une pratique du français sont considérées comme « testables » et signalées au responsable local de l'enseignement. La saisie informatique de ces fiches permet aussi à ce dernier d'effectuer à tout moment une requête pour savoir quelles sont les personnes en détention qui ont été repérées à l'entrée comme étant de faible niveau de qualifications.

Le responsable local de l'enseignement propose alors à toutes les personnes signalées de les rencontrer pour un entretien, au cours duquel elles passeront un test de lecture, en principe dans les huit jours, mais dans

²² Document de synthèse du bilan des actions d'enseignement présenté lors du colloque régional sur l'enseignement en milieu pénitentiaire du 22 mars 2006.

les faits souvent plutôt entre un et deux mois après leur arrivée au centre pénitentiaire. Une quinzaine d'entretiens d'accueil sont ainsi proposés chaque semaine aux arrivants signalés. Une dizaine d'entretiens sont effectivement réalisés, le responsable local de l'enseignement consacrant un maximum de 4 heures par semaine à ce type d'entretien d'accueil. Il était prévu de pouvoir assister à un entretien d'accueil d'un arrivant, avec test de dépistage de l'illettrisme. Or aucun des entretiens d'accueil programmés le jour de l'observation n'a pu avoir lieu, pour diverses raisons qui illustrent bien quelques-unes des difficultés concrètes auxquelles sont confrontés les formateurs en milieu pénitentiaire : refus de détenus, déficience de la coordination entre surveillants et responsable local de l'enseignement, occupation du détenu à une autre activité, départ d'un détenu vers un autre centre, etc.

Le dispositif de repérage s'appuie sur le test LPP, qui comporte 6 items : lecture à haute voix de mots simples, courts et fréquents ; association mots-images (compréhension de mots en lecture silencieuse) ; lecture à haute voix de mots inventés (logatomes) ; association phrases simples en lecture silencieuse et images (prise en compte de la syntaxe et du sens) ; lecture sélective d'un document (recherche d'informations dans un document) ; lecture intégrale d'un texte narratif court et évaluation de sa compréhension. Après le test, la saisie des résultats grâce au logiciel LPP permet d'obtenir une interprétation des performances et de situer la personne dans une « famille » de lecteurs. Six familles regroupent l'ensemble des personnes évaluées, avec une gradation de la famille A à la famille F, les familles A (définissant les personnes qui n'ont aucun accès à l'écrit), B et C regroupant les personnes qui se situent en-dessous du seuil de lecture fonctionnelle. A noter que le test LPP ne mesure que les compétences en lecture, et ne dit donc rien des compétences en écriture, en numératie, en orientation dans l'espace et le temps par exemple. Il existe trois jeux différents de tests LPP, mais de même degré de difficulté, ce qui permet de refaire des tests par la suite, après un certain temps de formation, afin de vérifier si il y a eu progrès par rapport aux compétences testées. Le même jeu de test est toutefois utilisé partout pour l'évaluation initiale, afin de pouvoir obtenir des données standardisées et procéder à une analyse selon différents critères à la fois au niveau national, régional ou de chaque établissement. Ce dispositif de repérage ayant été introduit en 1995, l'administration pénitentiaire dispose ainsi d'une base de données sur une dizaine d'années.

Après cette étape de repérage, le responsable local de l'enseignement poursuit la démarche d'accueil avec pour objectif d'inciter les personnes repérées à entrer dans une démarche de formation, dans une dynamique de projet. « *Une des grandes difficultés qu'on a, avant même de les mettre en projet, c'est de leur faire esquisser ne serait-ce qu'un retour vers les*

apprentissages, accepter l'idée de revenir vers l'école alors que cette affaire-là ne leur laisse que de mauvais souvenirs. C'est similaire à ce qu'on retrouve en général avec les publics peu qualifiés, sauf qu'ici on a atteint un degré supérieur, il y a eu quand même un passage à l'acte, une mise hors la loi, un rejet des règles de la vie en société. Cette question de mise en projet, c'est un des problèmes majeurs qu'on a, sur lequel on cherche beaucoup à travailler ». Il s'agit donc dans cette étape de favoriser une mise en mouvement de la personne, un changement de ses représentations, une introspection, de lui permettre de « prendre conscience qu'elle a quand même des compétences, et que cela vaut le coup qu'on les travaille, qu'on les développe ». Le cas échéant, des diagnostics plus approfondis seront également réalisés, à l'aide de différents outils de positionnement et référentiels permettant d'identifier les compétences de base qui sont acquises et celles qui ne le sont pas encore. « Il est notamment essentiel de bien considérer que les très bas niveaux de qualification ont des déficits dans l'ensemble des huit domaines définis dans le Référentiel des savoirs de base²³ : écouter, parler, lire, écrire, calculer, appréhender l'espace, appréhender le temps, raisonner. Et que ces domaines sont en interactions fortes les uns avec les autres, et que si l'on gagne un petit peu sur l'un des domaines, alors on a des répercussions sur les autres ».

Au terme de cette phase d'accueil, on va construire avec le détenu, à partir des besoins identifiés, un projet de formation de type modulaire (qui fera l'objet d'un contrat de formation) sur une durée courte (environ 40 heures, pour tenir compte du fait que le plus souvent on ne sait pas combien de temps le détenu restera dans le centre), sur des objectifs limités et clairement identifiés. « On ne peut pas, à moins de disposer de 600 heures de formation, ce qu'on n'a pas, balayer l'ensemble des champs. Donc faisons avec le détenu un diagnostic, voyons avec lui sur quoi il est d'accord qu'on revienne, et fixons-nous des objectifs dans un de ces domaines ; et mesurons ensuite les gains qualitatifs avérés ». Dans certains cas, des propositions de formations à distance peuvent également être faites. L'entretien auquel nous avons assisté a eu lieu avec un jeune détenu qui avait déjà fait le test de repérage et à qui justement il avait été proposé, comme il a un travail dans le cadre du centre pénitentiaire, de s'inscrire à une formation par correspondance auprès d'Auxilia²⁴. Le détenu n'ayant pas

²³ « Former les publics peu qualifiés. Référentiel des savoirs de base, Démarche référentielle de repérage des compétences », C. Dartois et C. Thiry, Ministère de l'emploi et de la solidarité, Paris, 2000.

²⁴ AUXILIA est une association regroupant des professeurs bénévoles qui assurent un enseignement par correspondance. Cet enseignement a pour but de préparer à une réinsertion sociale et professionnelle des personnes adultes en difficulté : travailleurs handicapés, détenus et anciens détenus, demandeurs d'emploi démunis.

encore fait les démarches nécessaires, l'entretien a porté essentiellement sur les raisons de cette non inscription, avec pour objectif de motiver le détenu à entrer dans cette démarche de formation. Au terme de l'entretien, le formateur a, presque incidemment, demandé au détenu s'il avait déjà une expérience professionnelle ; à sa surprise, celui-ci a fait état de plusieurs années de travail dans la chaudronnerie, qui n'avaient apparemment pas été mentionnées jusque là. Le formateur a alors aussitôt évoqué la possibilité d'une démarche de reconnaissance et validation des acquis, et l'entretien a repris avec un détenu maintenant beaucoup plus motivé par la valorisation par le formateur de ses compétences et la perspective de pouvoir les faire reconnaître en vue d'une qualification.

Observations des activités de formation

Deux observations d'activités de formation ont pu être effectuées au Centre pénitentiaire Saint-Quentin-Fallavier. D'abord un bref moment dans une classe de français de niveau VI. Ce cours fait partie d'une formation non rémunérée, comprenant 11 heures de cours par semaine réparties sur deux jours, et visant à une (ré)acquisition des compétences de base, notamment en lecture, écriture, calcul. Le groupe observé est un groupe hétérogène, constitué de 5 apprenants âgés de 18 à 50 ans environ, dont certains sont là depuis longtemps et d'autres depuis quelques mois seulement. Le cours est conduit par une formatrice du Greta²⁵, rompue à la formation d'adultes, et consiste en un atelier d'écriture, déjà passablement avancé au début de l'observation. Les participants avaient eu pour consigne de choisir un objet auquel ils puissent s'identifier, et de raconter à travers lui, dans un texte rédigé sous forme de lettre, leur passé, ce qu'ils font en ce moment, ce qu'ils imaginent pour l'avenir. Cette activité vise une socialisation à travers l'écrit, et à travers la production de lettres personnelles un déblocage par rapport à l'écriture. Le groupe a d'ailleurs entamé au début de l'année une correspondance avec des adultes de l'extérieur du centre pénitentiaire, ayant des difficultés à lire et suivant également une formation au Greta. Pendant le temps d'observation, les apprenants travaillent individuellement surtout, ils sont relativement concentrés sur leur tâche et il y a assez peu d'interactions entre eux sur l'activité en cours. Plusieurs d'entre eux montrent et commentent volontiers leur texte, voire le cahier où sont rassemblés leurs travaux, aux deux observateurs. La formatrice est disponible, répond aux questions de chacun, le plus souvent en renvoyant la question à l'apprenant

²⁵ Un Greta est un groupement d'établissements publics locaux d'enseignement qui fédère leurs ressources humaines et matérielles pour organiser des actions de formation continue pour adultes. Le Greta contribue dans le centre pénitentiaire Saint-Quentin-Fallavier aux actions spécifiquement liées à l'illettrisme pilotées par le responsable de l'éducation nationale : il met à disposition du responsable local de l'enseignement un demi-poste de formateur.

et en essayant de lui permettre de mobiliser ses ressources pour trouver la solution ; mais elle intervient à ce moment-là surtout auprès d'un apprenant qui a apparemment plus de difficultés, elle lit et discute son texte avec lui. Une fois terminé, le texte de chaque apprenant sera corrigé avec la formatrice et l'apprenant pourra, s'il le souhaite, le taper sur ordinateur pour le mettre dans son cahier. Durant le très bref moment d'entretien qui a suivi avec quelques apprenants, ces derniers ont surtout parlé de leur histoire de vie et des conditions de vie au centre pénitentiaire. Tous ont toutefois relevé l'importance pour eux de la formation qu'ils suivent maintenant. L'un, jeune, est arrivé en France à 15 ans et demi, et n'a donc pas eu la possibilité d'aller à l'école ; il a utilisé le dictionnaire pour apprendre seul, et les cours qui sont donnés ici, en groupe, le motivent et l'encouragent ; et surtout, il apprécie l'état d'esprit dans lequel se déroule la formation, qui lui permet de poser des questions et de demander de l'aide sans avoir honte. Un autre, bien plus âgé, affirme : *« Ça m'a beaucoup aidé ; je ne savais pas écrire en français quand j'ai été incarcéré. J'ai plusieurs enfants, avant je n'ai jamais pu les aider à l'école, parce que je ne savais pas écrire »*. Et s'ils souhaitent une amélioration de la formation qui leur est proposée au centre pénitentiaire, c'est pour demander qu'il y ait plus de cours !

La seconde activité de formation a pu être observée dans sa totalité. Il s'agit de 2.5 heures de cours hebdomadaire données par l'EN (en l'occurrence le responsable local de l'enseignement) dans le cadre d'une formation professionnelle (donc rémunérée) de plaquiste d'une durée de 10 semaines à raison de 15 heures par semaine. Face au constat que beaucoup de jeunes majeurs, sans diplômes et sans qualifications, ne font rien en détention, on a mis en place dans le cadre du centre pénitentiaire des « chantiers-école », dont celui de plaquiste. La durée limitée de telles formations est liée au fait qu'il est indispensable de proposer des projets « courts » afin que les objectifs puissent être atteints en tenant compte de la grande mobilité des flux.

Le groupe observé est constitué de 7 hommes, âgés de 18 à 45 ans environ, assis autour de tables disposées en carré. Il s'agit donc d'un groupe hétérogène au niveau de l'âge, mais aussi par rapport à la tâche proposée (deux « forts », trois « moyens », deux « faibles » selon l'appréciation du formateur). L'activité proposée est relativement complexe, tant au niveau de la tâche, puisqu'il s'agit d'établir un devis du matériel nécessaire pour la réalisation d'un local interne dans le hall adjacent à la salle de cours, que des objectifs pédagogiques visés, qui touchent à plusieurs domaines (technique, français, mathématiques, représentation de l'espace notamment). A noter aussi que la tâche proposée fait sens : une réalisation concrète, en réponse à une commande interne de l'administration du centre pénitentiaire. Par ailleurs, l'activité réalisée durant ces heures de cours assurées par l'EN est

en lien direct avec le reste de l'atelier géré par la formation professionnelle, durant lequel les stagiaires vont réaliser et monter les parois dont ils doivent maintenant établir le devis.

Après avoir présenté la tâche à réaliser, le formateur interroge d'abord le groupe sur ce qu'il faut faire pour établir un devis. Le formateur se montre très attentif aux différentes propositions et interventions des stagiaires, qui interagissent beaucoup entre eux et avec le formateur. Celui-ci amène, à travers la dynamique du groupe, à faire préciser les différents éléments. A partir des réponses des stagiaires, il élabore et structure peu à peu un plan de travail au tableau (prise de mesures, calcul des rails, des montants, calcul de la surface, porte, matériel tel que vis, bande, enduit, etc.). Il profite également des discussions sur ces différents points pour faire des liens avec les diverses matières « scolaires » ou techniques concernées (terminologie spécifique, calculs de longueurs, surfaces, échelles, prix, types de matériaux, de peinture, etc.).

Au terme de cette planification du travail, le formateur donne aux stagiaires le choix entre plusieurs modalités pour réaliser le devis : seul ou à deux, avec ou sans la réalisation du plan du local à construire. Le plan, dessiné sur papier millimétré, est en effet à disposition de ceux qui le souhaitent. « *Mais les volontaires peuvent dessiner eux-mêmes le plan : ça sera mettre en œuvre des compétences que vous avez, pour certains d'entre vous* ». Les stagiaires ont rapidement fait leur choix, et des groupes de travail se forment spontanément selon le « niveau » des stagiaires : les deux « faibles » décident de travailler individuellement, sur la base du plan déjà prêt ; les deux « forts » se mettent ensemble, également avec le plan déjà prêt (« *on sait faire!* ») ; les trois « moyens » choisissent quant à eux de travailler ensemble, mais en construisant le plan. Le matériel nécessaire est à disposition : règles, équerres, papier millimétré, crayons, gommes, mètres, etc. Tous se mettent au travail, avec beaucoup d'interactions, parfois animées, à l'intérieur de chacun des groupes de travail, mais très peu entre les groupes. Le formateur est très présent, se déplace dans la salle, va vers un groupe, vers l'autre, vers les stagiaires qui travaillent seuls, attentif à chacun, tant au niveau de la démarche adoptée (comment va-t-on procéder pour établir le devis sur la base du plan ? comment va-t-on réaliser le plan du local, etc.) que des contenus (interprétation du plan, repérage de l'échelle sur le plan existant ou choix de l'échelle pour dessiner le plan, unités de mesure, modes de calcul des prix, etc.). Il observe et intervient, interpelle l'un, conforte l'autre, aide à travers ses questions, ses commentaires, les stagiaires à trouver les ressources en eux et dans le groupe, pour avancer peu à peu dans la résolution de leur problème. Il favorise l'émergence d'une dynamique qui permette au groupe de tirer parti des compétences de chacun, mais n'hésite pas non plus à mettre le groupe face à ses contradictions.

La dynamique évolue d'ailleurs au fil du temps, au moins pour la majorité des stagiaires. Les deux stagiaires travaillant en individuel, bien qu'assis l'un à côté de l'autre chacun d'un côté d'un angle de la table, n'ont en début d'activité aucun échange ni entre eux ni avec les autres, à part le formateur. Puis peu à peu, confrontés chacun à des difficultés qu'ils n'arrivent pas à résoudre pour comprendre le plan et établir leur devis, ils commencent à se parler un peu, puis à s'aider réciproquement sur quelques éléments que l'un ou l'autre a mieux compris, et finalement ils termineront la tâche ensemble. Les trois stagiaires « moyens », qui ont souhaité construire le plan avant le devis, se montrent très déterminés dans leur travail en commun, prêts à prendre des risques, et donnent vraiment l'impression d'être entrés dans un réel processus de formation, que la dynamique qui se développe dans leur groupe ne fait que renforcer. Toute une partie de leur activité se déroulera, pour dessiner le plan, hors de la salle de classe, dans le hall où il est prévu de construire le local : articulation exemplaire d'une part et explicitation nécessaire entre eux d'autre part de cette articulation entre travail sur des notions théoriques, connaissances techniques et pratique. Ce groupe comparera ensuite le plan qu'il aura réalisé avec celui mis à disposition par le formateur : « *Mais vous vous êtes trompé Monsieur, parce que vous n'avez pas compté cette porte en place, nous on l'a comptée* », et le formateur acceptera volontiers de leur donner raison. Les différents groupes essayeront ensuite d'établir chacun leur devis, et le formateur reprendra en plénum les diverses propositions pour dresser à partir d'elles un devis commun.

L'activité proposée vise certes l'acquisition de compétences spécifiques (cf. ci-dessus les domaines concernés par les objectifs pédagogiques visés), mais l'évaluation en fin de cours met en évidence, pour certains stagiaires, le développement d'autres types de compétences, d'ailleurs implicitement visées également par le formateur. On peut relever plus spécialement la capacité à se tenir aux « règles sociales » sur toute la durée du cours, ou encore, surtout pour le groupe des « moyens », le développement de compétences de collaboration et de coopération dans le cadre d'un travail effectué en commun. En ce qui concerne les deux stagiaires plus « faibles », on a pu observer un fonctionnement tout à fait intéressant. Après qu'ils se sont rapprochés pour essayer de travailler ensemble sur la base du plan que leur avait donné le formateur, ils ont commencé à faire leur devis, avec beaucoup de difficultés liées à l'interprétation du plan, et se sont trouvés dans une impasse. Ils ont alors commencé à redessiner le plan pour tenter de le comprendre. Cette démarche spontanée nous paraît éloquent du point de vue de l'auto-évaluation formative. Ce groupe ne s'est pas arrêté sur l'échec ; à un moment donné il a pris conscience du registre de ses difficultés, a cherché comment surmonter cet échec et est allé chercher une solution dans l'acte de refaire le plan pour essayer de comprendre et pouvoir

aller plus loin, signe qu'une stratégie d'apprentissage a été intégrée. Le bilan au niveau du groupe des « forts » paraît plus mitigé : alors qu'ils auraient apparemment pu construire le plan eux-mêmes, ils ont choisi la solution minimaliste, et l'on peut s'interroger sur ce que ce moment leur a apporté, et ce qu'on aurait pu faire pour que ce temps de formation leur permette de faire un pas de plus dans leur processus d'apprentissage. La situation manquait peut-être d'ambition par rapport à leur niveau de compétences ; mais cela renvoie aussi à la question de la gestion des groupes très hétérogènes, et de la manière dont les « plus forts » parviennent à faire bénéficier, à travers la dynamique du groupe, les « plus faibles » de leurs compétences.

Commentaires

Les quelques commentaires développés ici rendent compte des éléments significatifs qui ont émergé des observations au centre pénitentiaire de Saint-Quentin-Fallavier et des divers entretiens conduits avec les formateurs et des stagiaires, ainsi qu'avec l'adjoint au proviseur de l'UPR de Lyon.

La problématique de l'évaluation

La question de l'évaluation se pose un peu différemment et a un autre statut au centre pénitentiaire que dans les autres organismes visités. En effet, dans ces derniers, le repérage des personnes en situation d'illettrisme ou de difficulté face aux compétences de base précède généralement l'entrée dans l'organisme de formation, et est effectué par d'autres instances qui signalent ou envoient les personnes repérées dans les organismes de formation labellisés AFB ou à Savoirs pour réussir. Au centre pénitentiaire au contraire, le repérage constitue une première étape essentielle intégrée au dispositif, abondamment décrite ci-dessus. Cette spécificité liée au contexte pénitentiaire se traduit par l'utilisation systématique de tests pour l'évaluation initiale.

Le second élément essentiel du dispositif concerne le suivi du parcours de formation des détenus, qui s'effectue de diverses manières. Dès l'arrivée au centre pénitentiaire, le souci d'assurer une continuité du parcours de formation se concrétise avec la prise d'informations pour la « fiche individuelle de renseignements » sur les activités de formation suivies lors d'éventuelles détentions antérieures. Par la suite, deux outils notamment sont utilisés : une fiche Déroulement de la semaine d'une part et le Livret d'attestation du parcours de formation générale. « L'évaluation des parcours de formation est un des objectifs de l'UPR. Cette évaluation est recueillie avec l'ensemble des éléments du parcours de formation dans un livret de

compétences tenu par les enseignants avec l'accord des intéressés. Ce mode de validation concerne environ 45 % des personnes scolarisées (1 576 livrets tenus pour l'année 2004-2005) »²⁶. Si la fiche Déroulement de la journée vise à permettre à l'apprenant de se positionner au jour le jour sur ses apprentissages, le Livret d'attestation du parcours de formation générale a une double fonction : au niveau individuel, il permet de faire le point avec l'apprenant à intervalles plus ou moins réguliers sur ses progrès et sert de mémoire de l'évolution du développement de ses compétences en garantissant la traçabilité ; au niveau institutionnel il sert également de mémoire de cette évolution et des objectifs de formation fixés d'un bilan à l'autre durant la période de détention, mais permet aussi, le cas échéant, d'assurer un suivi et une continuité de la formation en cas de transfert dans un autre établissement pénitentiaire, ou, lorsque la personne est libérée et va poursuivre une formation en milieu libre, d'informer l'organisme de formation extérieur du parcours de formation réalisé ; à cet égard, ce Livret ne comporte aucune référence aux établissements pénitentiaires, mais est à l'entête de l'EN.

Si l'on tient compte en outre de l'approche pédagogique adoptée dans les activités de formation, telle qu'elle a pu être observée, le dispositif mis en place, avec l'évaluation initiale et le système de suivi du parcours de formation décrits plus haut, va tout à fait dans le sens de la mise en œuvre d'une démarche d'évaluation formative adaptée au contexte spécifique des établissements pénitentiaires, et réalisée par ailleurs à une très large échelle.

Stratégies mises en place et impacts

Les démarches concrètes de repérage et d'accueil des nouveaux arrivants ont été décrites ci-dessus. En ce qui concerne la fiche Déroulement de la journée, elle donne la possibilité à l'apprenant d'y consigner les activités réalisées durant chaque demi-journée de formation, et de procéder à une auto-évaluation en fin de semaine, dans une case de la fiche intitulée « Mon avis sur le déroulement de la semaine ». A titre d'exemple, l'auto-évaluation écrite par un apprenant qui suit le chantier-école plaquiste : « *Je pense avoir bien compris comment je pose les joints calico entre deux plaques de placo et dans les angles. Je pense avoir bien compris les techniques des différentes pratiques que doit effectuer le plaquiste. Dans l'ensemble je suis fier et content de moi. Mais il me semble que je rencontre des problèmes en théorie* ». Dans une démarche d'évaluation régulière à visée formatrice, l'apprenant est donc amené à essayer de repérer et

²⁶ Document de synthèse du bilan des actions d'enseignement présenté lors du colloque régional sur l'enseignement en milieu pénitentiaire du 22 mars 2006.

d'identifier les compétences acquises ainsi que celles à développer ou les difficultés qui subsistent, et de les formaliser.

Le Livret d'attestation du parcours de formation générale est quant à lui rempli par les formateurs, même s'il est destiné également à l'apprenant ; le langage utilisé pour décrire les compétences acquises, les positionnements devrait donc lui être accessible. La première page contient des informations sur l'identité de l'apprenant, sa scolarité et les formations complémentaires postérieures à la scolarité suivies, le diplôme le plus élevé obtenu, le niveau de qualification repéré en début de formation et la demande de formation formulée par l'apprenant. En seconde page figurent les résultats de l'évaluation et du positionnement initiaux (test LPP et autres tests de positionnement permettant un diagnostic plus approfondi réalisés), ainsi que les objectifs de formation définis. Sur les pages suivantes seront consignés tous les positionnements complémentaires et les évaluations réalisés par la suite. Le Livret ayant la forme d'une pochette, tous les documents liés aux évaluations réalisées peuvent être glissés à l'intérieur et conservés. Le Livret appartient à l'apprenant, et le suit en principe lorsqu'il change d'établissement pénitentiaire. Dans les faits, il arrive encore fréquemment que le Livret ne soit pas transmis lors d'un transfert, par surcharge de travail ou par négligence. Cette situation devrait s'améliorer avec l'introduction projetée d'un nouveau logiciel, ATF (Activité – Travail – Formation), dans lequel seraient rentrées toutes les données et informations concernant le détenu et qui serait géré au niveau national ; ainsi, au moment d'un transfert, l'ensemble de ces informations seraient accessibles immédiatement à partir de cette base de données depuis n'importe quel établissement pénitentiaire français.

Dans les entretiens avec les détenus, il ressort fortement que le moment de formation est pour eux un « ballon d'oxygène » (« *Je viens deux jours par semaine, ça me fait deux jours de bonheur, je sors de ma cellule* »), que l'école est un lieu où il se sentent respectés par les formateurs (« *ici on me dit Monsieur, on me vouvoie* »), le seul lieu du centre d'ailleurs où il n'y a pas de verrou pour sortir, et où les détenus sont réunis quel que soit le type de délit pour lequel ils sont incarcérés. Ce sentiment est partagé par les formateurs : « *Le lieu de formation est vraiment symboliquement le lieu de l'école républicaine, un lieu de droit, un lieu où les droits sont respectés, où les personnes sont protégées, c'est quelque chose qui est très très fort pour nous. C'est un vrai contre-poison par rapport aux tensions qui par ailleurs sont présentes dans la détention, les relations entre détenus ou surveillants et détenus* ».

Posture du formateur

La formation avec des détenus adultes de faible niveau de qualifications implique une approche pédagogique relativement différente de celle à laquelle sont habitués les enseignants de l'EN. Un accent particulier est donc mis sur la formation des formateurs. Ces derniers ont en principe suivi une formation initiale d'enseignants, et acquis une certaine expérience dans l'enseignement, parfois suivi une formation complémentaire d'enseignants spécialisés. Lorsqu'ils sont nommés dans le cadre des établissements pénitentiaires, ces enseignants suivent une formation de base de trois semaines, organisée au niveau national, dans laquelle on leur présente les caractéristiques de la formation en milieu pénitentiaire et de la formation d'adultes (individualisation, modularisation...), les différents outils utilisés, notamment à partir du CD-rom EFORE, le Livret d'attestation du parcours de formation générale, etc. Il y a le projet de développer cette formation initiale « *au niveau de la construction du parcours de formation, parce qu'à partir du moment où on a évalué une personne, où on l'a positionnée, et où on a vu avec elle de combien de temps on pouvait disposer pour la formation, et sur quel travail on pouvait se mettre d'accord, il faut voir comment on bâtit avec elle un parcours de formation ; avec un fonctionnement un petit peu ritualisé en boucle, c'est-à-dire évaluation de ce qu'on a besoin de travailler, mise en formation, et réévaluation constante, etc.* ».

Il existe aussi au niveau régional un plan de formation triennal pour les enseignants exerçant en milieu pénitentiaire, avec chaque année des formations continues proposées sur diverses thématiques portant notamment sur l'adaptation des compétences didactiques (par exemple Construction de parcours pour le public de bas niveau, Initiation à l'entretien d'explicitation, Appropriation des méthodes pédagogiques personnalisées), les outils de communication, la production et l'utilisation d'outils pédagogiques (ATF et ses exploitations, ...), la connaissance des publics et de l'institution pénitentiaire (Adolescents et jeunes adultes, études de cas ; Conseil pédagogique à la prise de fonction...), ainsi que sur l'échange et l'analyse des pratiques.

En intégrant l'enseignement en milieu pénitentiaire, les enseignants deviennent formateurs, et ce passage d'une posture à une autre suppose tout un travail de l'enseignant sur son rôle, ses attitudes et comportements, une mutation par rapport à l'acte lui-même d'enseigner, une approche différente de la formation. « *On a remarqué que, chez les apprenants, le changement d'attitude face à la formation passe souvent par le fait qu'il faut qu'ils soient surpris, il faut qu'ils rencontrent en face d'eux quelque chose qui tranche un petit peu avec ce qu'ils ont connu à l'école et dont ils ont gardé un mauvais souvenir* ». Il importe donc que le formateur ait suffisamment

résolu la tension entre sa posture d'enseignant, liée à son cadre de référence initial, et qui subsiste d'autant plus qu'il reste en milieu pénitentiaire un enseignant de l'EN, et la posture de formateur. Le fait par exemple qu'un apprenant regarde sur la feuille de solutions pour résoudre un problème sera plus facilement interprété en termes connotés de « tricherie » dans la posture enseignante, alors que le formateur y verra plutôt un moyen que l'apprenant se donne dans le cadre de son processus d'apprentissage, une compétence à aller chercher une information qui lui permettra de faire un pas de plus.

Le responsable local de l'enseignement du centre Saint-Quentin-Fallavier a formalisé dans un tableau, en vue de notre visite, quelques éléments déterminants de sa posture pédagogique face à des apprenants de bas niveau de qualifications pour lesquels le chantier-école représente un retour en formation :

Constats	Posture pédagogique	Outils
Les situations pédagogiques anxigènes, réveillent des angoisses invasives	<ul style="list-style-type: none"> • sécuriser l'apprenant • redonner son statut à l'erreur • utiliser l'humour 	<ul style="list-style-type: none"> • DONNER LA CORRECTION • faire utiliser le crayon et la gomme • attitude physique du professeur • pas de stylo rouge • pas de stylo • tâches simples
Les situations pédagogiques sont vécues comme infantilisantes	<ul style="list-style-type: none"> • donner du complexe (le travail sur le travail de base n'implique pas forcément des situations simplistes) • accompagner l'apprenant pour qu'il se mette en danger 	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser des documents réels, bruts
L'école est obligatoire pour le détenu (dans cette situation) : cela représente pour lui soumission et passivité	<ul style="list-style-type: none"> • faire en sorte que les apprenants deviennent acteurs 	<ul style="list-style-type: none"> • exposés techniques sur la base du volontariat
« Ca sert à rien »	<ul style="list-style-type: none"> • faire en sorte que les savoir-faire légitiment les savoirs 	<ul style="list-style-type: none"> • production d'écrits sur les fiches de chantier • supports pédagogiques en lien avec le chantier
Ils sont impulsifs et individualistes	<ul style="list-style-type: none"> • les amener à penser avant d'agir 	<ul style="list-style-type: none"> • privilégier les moments d'échanges verbaux
Temps court de formation	<ul style="list-style-type: none"> • « Enseigner à pêcher plutôt que de donner le poisson » 	<ul style="list-style-type: none"> • faire utiliser le dictionnaire, les Bescherelle
Ils ont une image dégradée d'eux-mêmes	<ul style="list-style-type: none"> • positiver, relever les plus, valoriser 	<ul style="list-style-type: none"> • exercices valorisants simples mais habillés
Ils refusent de se faire évaluer Ils bâclent le travail Ils trichent	<ul style="list-style-type: none"> • faire accepter cette prise de risque • faire en sorte que l'évaluation soit formatrice 	<ul style="list-style-type: none"> • positionnement • ne pas donner de résultats collectivement • susciter la demande • autocorrection
« On fait toujours la même chose »	<ul style="list-style-type: none"> • inscrire l'apprenant dans un parcours jalonné d'étapes 	<ul style="list-style-type: none"> • proposer de passer le CFG

Facteurs d'incitation et freins à l'innovation

En collaboration avec l'EN, l'administration pénitentiaire favorise – à travers, on l'a vu ci-dessus, la formation continue de ses formateurs, des échanges de pratique et l'élaboration et l'utilisation de divers outils – le développement de démarches de formation et d'évaluation adaptées à son contexte spécifique, et vise à leur généralisation à l'ensemble des établissements pénitentiaires. Les obstacles rencontrés dans leur mise en œuvre tiennent apparemment beaucoup à des facteurs liés aux caractéristiques du milieu pénitentiaire. Parmi ces facteurs, on peut notamment relever la très grande mobilité des flux dans les établissements pénitentiaires ; un pourcentage relativement important de personnes échappent ainsi au dispositif de repérage et/ou ne peuvent bénéficier d'une formation. A cet égard, le moment de l'entrée au centre joue aussi un rôle non négligeable pour les détenus qui arrivent durant les vacances scolaires ; l'adaptation de l'organisation scolaire traditionnelle reste difficile et souvent insatisfaisante pour répondre aux besoins de ce type de public. La mobilité des flux rend également difficile l'élaboration avec les apprenants de projets de formation à moyen ou long terme, ainsi que la planification et la réalisation effective d'un suivi à travers des séances de bilan régulières.

Les contraintes liées à la détention et les conditions de vie dans les établissements pénitentiaires ont également un impact significatif. Par exemple, l'organisation du programme des détenus pour qu'ils puissent participer aux activités de formation, aux entretiens, etc., et la coordination avec le personnel pénitentiaire ne sont pas toujours réussies, comme nous avons pu le constater lors des observations. Des résistances peuvent aussi provenir du fait que les formations assurées par l'EN ne sont pas rémunérées ; or nombre de détenus sans qualifications et pour lesquels justement les démarches de formation et d'évaluation décrites plus haut sont mises en place préféreront travailler et avoir des activités rémunérées, voire suivre un parcours de la filière formation professionnelle, rémunérée elle aussi. Les infrastructures ne sont pas forcément idéales, et les locaux réservés à la formation dans les établissements pénitentiaires sont souvent exigus, peu nombreux, même dans des établissements modernes comme Saint-Quentin-Fallavier.

Les ressources en personnel, temps et espace disponibles pour l'enseignement imposent certains choix qui peuvent limiter l'accès à la formation. Ainsi, par exemple, les aménagements et remises de peines sont maintenant aussi liés étroitement au comportement et au travail que fournit la personne, dont la formation ; il y a reconnaissance par le juge d'application des peines de l'effort de formation du détenu même si aucun titre n'est obtenu, ce qui s'avère pertinent par rapport aux adultes présentant des difficultés au niveau des compétences de base. Mais « *il y a*

actuellement une pression très forte de la part de la population pénale sur les enseignants pour pouvoir venir à l'école afin d'obtenir comme bénéficiaire secondaire un aménagement de peine. Si on prend plus de personnes, on réduit le temps hebdomadaire consacré à chacun ; alors en-dessous d'un certain temps, que peut-on encore faire ? Il faut alors qu'on trouve le bon ajustement entre le nombre de détenus qu'on accueille et le nombre d'heures qu'on donne à chacun. Donc il faut qu'on opère des choix. On donne à nos enseignants comme orientation de mettre la priorité sur les publics démunis, les plus éloignés de l'insertion. Mais c'est parfois difficile à tenir, car il y a des détenus qui disent : Moi j'ai un droit, le code de procédure pénale me donne un droit auquel vous ne répondez pas ! ».

Étude de cas 3 : Savoirs pour réussir – Marseille

Le contexte

L'association Savoirs pour réussir

Le troisième site visité, l'association « Savoirs pour réussir » (SPR) à Marseille, s'inscrit dans une action de lutte contre l'illettrisme auprès des jeunes de 16-25 ans initiée par le secteur privé, soit la Fondation Caisses d'Épargne pour la solidarité, et conduite en collaboration avec d'autres acteurs privés et publics.

« Dans le cadre de la loi d'orientation du 29 juillet 1998 le ministère de la Défense a pour mission d'organiser au cours des Journées d'Appel de Préparation à la Défense (JAPD) des tests d'évaluation des apprentissages des fondamentaux de la langue française. Ces tests sont complétés, pour les jeunes repérés en situation d'illettrisme, par des entretiens destinés à les orienter vers des structures spécialisées. Le ministère participe ainsi, par cette action importante, à l'impératif national de lutte contre les exclusions. Mises en place depuis 1998, les JAPD n'ont intégré la participation des filles que depuis avril 2000. »²⁷ Plus de 12 % des jeunes sont ainsi repérés en situation d'illettrisme, soit plus de 50 000 jeunes pour l'ensemble du territoire français²⁸.

²⁷ « Savoirs pour Réussir : une approche individualisée pour la lutte contre l'illettrisme », Document de présentation de Savoirs pour Réussir au Forum des pratiques ANLCI, Lyon, 7 avril 2005.

²⁸ Géographie de l'illettrisme à partir des données de la Journée d'Appel de Préparation à la Défense 2001-2002, Annuaire statistique régional, France Métropolitaine, Fondation Caisses d'Épargne pour la solidarité, Paris, mars 2004.

« L'illettrisme est un handicap social majeur. Ses conséquences sont encore plus terribles pour la jeunesse. Plus vulnérables, les jeunes en situation d'illettrisme connaissent, à l'issue de leur scolarisation, une période d'inactivité qui peut durer jusqu'à cinq ans. Pendant ces années, aucune formation ne sera pratiquée, aucune expérience professionnelle ne sera acquise. Cette période d'errance est aussi la période de l'oubli des savoirs scolaires et du renforcement de l'illettrisme. Pour de nombreux jeunes, garçons et filles, c'est à 17-18 ans que se joue le basculement vers l'exclusion et quelquefois la délinquance²⁹. Face à ce constat, la Fondation Caisses d'Épargne pour la solidarité en partenariat avec l'ANLCI ainsi que l'ensemble des ministères concernés (ministère de la Défense, de l'Éducation nationale, des Affaires sociales)³⁰ ont décidé de mettre en place l'opération 'Savoirs pour Réussir'³¹. « L'ambition de chaque association Savoirs pour réussir³² est de permettre aux jeunes de renforcer ou de construire leur identité professionnelle et citoyenne, afin de les aider à mieux définir leur projet de vie. Elle s'efforce de mettre à leur service, pour ce faire, l'ensemble des moyens socio-éducatifs et culturels disponibles, sans jamais se substituer aux acteurs existants. Il s'agit, dans un premier temps, de réconcilier les jeunes avec l'écrit par le biais d'ateliers, tout en réglant corollairement les problématiques de vie (santé, logement, etc.). L'objectif est de favoriser la construction d'un parcours de formation et d'insertion professionnelle réaliste, adapté aux compétences et aux aspirations individuelles. Les jeunes continuent à être accompagnés par la suite, lors de leur parcours dans des organismes de formation et pendant leur recherche d'emploi. Le suivi est individualisé et respectueux des rythmes personnels. Il commence dès que le jeune a pris la décision de s'engager dans l'association et ne s'achève qu'une fois l'insertion professionnelle

²⁹ Le taux de chômage des jeunes est relativement élevé en France (environ 8 % des 15-24 ans, et plus de 22 % de la population active de cette tranche d'âge).

³⁰ Savoirs pour réussir fait l'objet d'un protocole d'accord national, socle d'un partenariat entre les ministères de la Défense, de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale, de l'Agriculture, ainsi que l'enseignement catholique, le Conseil national des missions locales, l'ANLCI et la Fondation Caisses d'Épargne pour la solidarité.

³¹ « Savoirs pour Réussir : une approche individualisée pour la lutte contre l'illettrisme », Document de présentation de Savoirs pour Réussir au Forum des pratiques ANLCI, Lyon, 7 avril 2005.

³² Actuellement, 9 centres « Savoirs pour réussir » sont opérationnels à Marseille, au Havre, à Chambéry, à Bordeaux, à Châlons-en-Champagne, à Alès, à Valence, à Valenciennes et à Grenoble. Neuf Caisses d'Épargne sont actuellement engagées dans la création et l'ouverture d'un centre. L'extension du dispositif sur l'ensemble du territoire, au cours des prochaines années, est un objectif majeur de la Fondation Caisses d'Épargne.

réussie. »³³ L'accompagnement individuel et l'animation des ateliers sont assurés par des tuteurs bénévoles formés au sein de SPR.

SPR-Marseille

L'association SPR de Marseille est la première à avoir vu le jour, en 2003, financée principalement par la Fondation Caisses d'Épargne pour la solidarité ainsi que par la ville de Marseille, qui met en outre les locaux à disposition. Des partenariats sont établis avec des organismes publics (CR – Conseil Régional, ministères, Missions locales, municipalité) et privés, notamment les structures associatives que la Caisse d'Épargne aide financièrement, et avec lesquelles sont établis des accords qui permettent d'intégrer les jeunes soit dans des formations, des stages, des mises en situation, voire des emplois. « *Ce qui a fait la réussite de SPR, c'est que nous avons toujours joué la complémentarité avec l'ensemble des partenaires, ce qui fait qu'on est bien accepté dans le monde de la lutte contre l'illettrisme* ».

SPR s'adresse à « des jeunes entre 16 et 25 ans, scolarisés ou non, repérés à l'issue des tests effectués lors des JAPD à Marseille³⁴. Il concerne également des jeunes identifiés en situation d'illettrisme envoyés par les conseillers de la Mission locale³⁵ et par les éducateurs de diverses structures (foyers d'hébergement, centres d'accueil en milieu ouvert, Protection judiciaire de la Jeunesse, entreprises d'insertion...). Ce public est en grande précarité économique, sociale et linguistique. En effet, les jeunes ont peu de revenus, des difficultés pour s'inscrire dans le schéma social (barrière culturelle importante) et maîtrisent peu ou pas les savoirs fondamentaux (lecture, écriture, calcul). Concernant, la problématique de l'illettrisme, deux typologies se dégagent prioritairement : d'une part des jeunes de nationalité

³³ <http://www.savoirspoureussir.fr/Itineraire2.asp>

³⁴ Lors des JAPD, les jeunes passent un test de positionnement sur les connaissances de base, notamment linguistiques. S'ils sont repérés en situation d'illettrisme, ils ont un entretien avec le chef de session, qui propose aux jeunes encore scolarisés de les signaler à l'EN, et aux jeunes déscolarisés depuis plus d'un an de les signaler aux Missions locales. Si le jeune refuse d'être signalé, le chef de session lui propose de rencontrer sur place un responsable de SPR.

³⁵ La moitié environ des jeunes signalés lors des JAPD donnent suite à la convocation de la Mission locale, avec en terme de réponse principalement le programme de formation du CR, soit les formations linguistiques de base, qui s'adressent à des jeunes demandeurs d'emploi sans qualifications, et sont rémunérées. La Mission locale envoie à SPR la liste des jeunes qui ne donnent pas signe de vie après trois relances, et SPR essaie alors de les convoquer. La Mission locale envoie également à SPR des jeunes qui sont en attente de formation linguistique de base et qui, faute de places disponibles, doivent parfois attendre jusqu'à 9 mois avant de pouvoir entrer en formation. SPR va donc combler ce temps d'attente, et les remettre en dynamique d'apprentissage afin qu'ils puissent ensuite intégrer une formation.

française, ayant été scolarisés mais qui maîtrisent peu ou pas la lecture, l'écriture et le calcul³⁶ ; d'autre part des jeunes ayant la double nationalité présentant des difficultés de compréhension et d'acquisition dans leur langue d'origine et qui ont du mal dans la maîtrise de la langue française. Concernant la problématique sociale, ces jeunes ont eu souvent un parcours de vie et de formation fragmenté, peuvent avoir des difficultés à s'ancrer, se stabiliser, se projeter et à se motiver »³⁷. L'entrée à SPR se fait toujours sur une base volontaire, et les jeunes passent par une étape d'observation de trois semaines avant qu'un « contrat de progression » soit conclu avec eux.

Pour les responsables de SPR-Marseille, « les diverses situations d'illettrisme ne se réduisent ou ne se résolvent pas seulement par le biais du linguistique. En effet, si le jeune n'a pas dénoué ses difficultés sociales (logement, santé, papiers d'identité) et personnelles (problèmes identitaires), il ne pourra se concentrer et assimiler les apprentissages. D'où une prise en charge du jeune qui s'effectue de façon globale (linguistique, comportementale et sociale) en construisant avec lui un parcours de vie et de formation et en œuvrant au développement personnel de la personne ». En ce sens, SPR n'est pas un organisme de formation au sens strict : « *on a des collègues qui font très bien ce travail et qui sont formés pour accompagner les gens dans l'apprentissage linguistique ; mais en même temps, avec ces jeunes, on ne peut que constater l'inefficacité des formations linguistiques quand elles sont entièrement centrées sur le transfert de matières linguistiques. Nous on arrive donc en amont pour réconcilier le jeune avec l'apprentissage, le remettre en situation de découverte, remettre en mouvement les processus cognitifs qui sont restés en friche, reconstruire aussi identitairement. Ça implique donc un diagnostic qui est très large et une évaluation qui est pluridimensionnelle, parce qu'on doit s'intéresser à tous ces champs-là, à la personne dans sa globalité. Et dans cette approche, on fait effectivement de la formation au niveau linguistique. On est dans un tuilage : c'est-à-dire qu'on doit donner les outils aux jeunes pour devenir autonomes, et l'autonomie s'acquiert aussi par la maîtrise du code linguistique de la langue, et puis on va organiser l'accompagnement social, mais ça se fait en tuilage. Quand on fait une demande avec un jeune, jamais on ne le fait à sa place, on le met toujours dans l'action : là regarde, j'ai écrit ton nom, alors ce que je te propose, on va l'écrire ensemble au crayon de papier, tu vas déjà remplir ce que tu sais, ce que tu arrives à reconnaître et après tous les deux on va finir de remplir. Donc on est bien dans une*

³⁶ Des spécialistes (orthophonistes par exemple) intervenant également ponctuellement dans le cadre de SPR permettent le cas échéant de détecter d'éventuels troubles spécifiques de l'apprentissage (dyslexie, etc.) et de proposer les mesures adéquates.

³⁷ Citations du document « Méthodologie évaluative du dispositif 'Savoirs pour Réussir' », SPR Marseille, 2006.

démarche d'accompagnement social, mais on est aussi dans une démarche de formation : on va lui permettre d'identifier ce qu'il a entre les mains, le travailler avec lui, le laisser quand même être acteur sur le peu qu'il connaît, et ensuite on va compléter, lui donner un petit moyen de plus, un outil pour qu'il devienne le propre acteur de sa transformation au niveau de son évolution sociale. Ce qu'on met en place induit chez les jeunes un processus de transformation, et ça c'est le but de la formation, c'est-à-dire d'opérer des changements dans la personne de manière à lui permettre de construire son projet ».

Toute cette démarche d'accompagnement est assurée à SPR par des bénévoles dûment formés, les tuteurs, d'âge et de statut social très divers (de 20 à 77 ans, demandeurs d'emploi, salariés, retraités, étudiants ou mères au foyer...). Les tuteurs s'appuient sur l'équipe salariée de l'association qui a, notamment, pour fonction de suivre l'évolution de la relation jeune-tuteur et d'assurer sa régulation. « Trois sortes de bénévolat sont proposés à SPR :

- un accompagnement social en individuel où le bénévole a le rôle d'un référent ou d'un guide. Il a pour mission de motiver, d'écouter et de conseiller le jeune durant son parcours. Il va l'aider à résoudre les difficultés sociales que le jeune rencontre (logement, santé, démarches administratives...). En outre, le bénévole a également un rôle 'socialisateur' c'est à dire qu'il va faire découvrir au jeune les activités (culturelles, sportives) de la ville et le sensibiliser à avoir un comportement citoyen (règles de conduite, droits et devoirs, formules de politesse, respect de l'environnement...);
- un accompagnement linguistique sous forme d'ateliers à visée pédagogique ou en individuel ;
- un bénévolat ressource où le bénévole grâce à ses relations permet à un jeune de faciliter ses démarches ou à l'association de se développer = accompagnement de la structure elle-même ».

Observations

Atelier d'écriture

Deux ateliers de SPR ont fait l'objet d'une observation. Pour le premier, un atelier d'écriture, 6 jeunes, soit 3 hommes et 3 femmes, une stagiaire de SPR et deux tutrices, dont l'animatrice, sont autour d'une grande table. L'observateur participe également activement à l'atelier. Après un bref moment de présentations réciproques, la tutrice-animatrice donne longuement la consigne : 5 lettres sont écrites sur le flipchart, RIEMC ;

chacun va individuellement faire des mots avec ces lettres. Comme les jeunes n'ont pas tous compris, la tutrice essaie de faire clarifier la tâche à partir de ce que chacun a compris. Les jeunes se mettent au travail. La tutrice fait le tour de la table, et intervient auprès de chacun, ré-explicant le cas échéant la consigne individuellement. Il y a quelques interactions entre les jeunes durant cette phase de travail individuel.

Suit une mise en commun des productions de chacun, que la tutrice note sur le flipchart ; les propositions donnent parfois lieu à des discussions sur le sens du mot, voire des recherches dans le dictionnaire ; les ressources du groupe sont exploitées autant que possible. Une participante fait remarquer une erreur de la tutrice, qui en profite pour relever que chacun, elle y compris, a des lacunes, mais aussi des compétences que d'autres n'ont pas et dont il peut les faire profiter, et met en évidence les ressources du groupe : « moi je ne voyais pas toute la richesse de ce que l'on peut faire avec ces cinq lettres, je voulais travailler sur MERCI ». Elle donne alors la consigne pour la suite du travail : chacun doit écrire au moins trois situations qu'il a vécues et où il a dit merci ; et joignant l'acte à la parole, elle donne un exemple en disant merci à un jeune qui déplace sa chaise pour lui permettre de passer derrière lui.

Quand tous ont rédigé leurs trois phrases, chacun les lit. Un jeune réagit : « J'ai pas fait comme les autres. - Il n'y a pas d'erreur, lui répond la tutrice. Simplement je visais des situations singulières, je voulais qu'on parle de choses vécues, et personnelles et tu as generalize ». La tutrice prend ensuite l'exemple donné par un jeune pour proposer une structure de phrase : « J'ai dit merci ... quand ... Ça donne un rythme, si on le répète, comme un poème ». Elle fait le lien avec le « sentiment » (plaisir, reconnaissance, simple politesse...) qu'il y a sous le merci, et propose que chacun écrive ainsi une série de phrases selon cette structure : « J'ai dit merci ... » ou « Je dis merci... », à une personne, et pour quoi... « On fait un poème avec quelque chose qui nous a rendu heureux, fait plaisir, fait du bien ». Plusieurs fois, elle demande si la consigne est comprise, demande à un jeune de dire ce qu'il a compris de la consigne. Un autre jeune demande si on peut utiliser « parce que... ». La tutrice inventorie alors, avec les jeunes, les différentes formules qu'on pourrait utiliser dans cette phrase (« quand, lorsque, pour... »). Pendant que chacun rédige son poème, les deux tutrices circulent derrière les jeunes, corrigent leur texte avec eux, en discutant du pourquoi des corrections. Elles font ensuite une vérification et correction individuelle des textes de chaque jeune.

Lorsque tout le monde a terminé, les textes sont mis en commun : d'abord, sous forme d'un grand poème collectif où chacun lit une de ses phrases à tour de rôle, sans s'arrêter ; puis chacun à tour de rôle lit son poème. Les textes produits par les jeunes sont souvent très chargés de sens,

avec une forte implication émotionnelle en lien avec leur vécu et sont accueillis tels quels. La tutrice propose finalement que chacun ajoute son poème dans son cahier personnel (chaque jeune a un cahier pour les ateliers).

Pour la tutrice responsable de cet atelier, *« l'objectif de l'atelier d'écriture, c'est s'exprimer, montrer et se rendre compte que j'ai des choses à dire, que mon voisin ne sait pas ce que j'ai à dire et que j'ai donc besoin de passer par le langage, et que ce que je vais dire sera unique, il n'y a que moi qui peux le dire comme je l'ai dit. C'est comme le photo-langage, où à partir de la même photo, chacun parle à travers son vécu. Il y en a qui ne peuvent pas beaucoup écrire, alors je leur dis : qu'est-ce que tu veux dire, je peux faire la secrétaire. Je ne m'attache pas à la forme française en premier ; parfois je n'arrive pas, si je lis, à comprendre ce qui est écrit. »*

Atelier de français

Le second atelier, un atelier de français, réunit 9 jeunes, 4 femmes et 5 hommes, autour d'une grande table rectangulaire à un bout de laquelle se tient le tuteur-animateur. Un second tuteur est présent et intervient ponctuellement. L'activité proposée porte sur la phonétique à partir de noms de métiers. Le tuteur a préparé à l'avance plusieurs feuilles de flipchart qu'il utilise et complète au cours de l'atelier. Après une brève présentation de l'activité, le tuteur donne la consigne pour la première étape du travail : « Vous allez entendre une liste de 11 mots, des noms de métiers, et l'écrire ». Le tuteur dit alors chacun des mots, en prononçant très distinctement, et en montrant simultanément le mot écrit sur le flipchart. Il laisse à chaque fois aux jeunes le temps d'écrire le mot. L'ambiance est détendue, les jeunes réagissent et commentent spontanément certains des noms de métier. Le tuteur demande ensuite à chaque jeune, à tour de rôle, de lire ce qu'il a écrit ; il les aide, le cas échéant, en se référant au modèle sur le flipchart, lorsqu'ils ont des difficultés à se relire ou n'ont pas écrit les mots correctement.

Le tuteur affiche pour la seconde étape une feuille de flipchart sur laquelle seules les lettres-consonnes de chaque mot sont écrites (b—ch-r), et demande aux jeunes de lire ces mots. Les réponses fusent de-ci de-là, chacun essayant de « deviner », certains s'aidant des mots qu'ils ont écrits précédemment. « Vous allez me dire maintenant, pour chaque mot, combien il y a de consonnes... On parle maintenant de ce qu'on entend, pas de ce qu'on écrit. C'est quoi une consonne... ? » Le tuteur dialogue avec l'ensemble du groupe, demande aux jeunes ce qu'ils connaissent comme consonnes, comme voyelles, commente les réponses des uns et des autres ; les interactions se font tant entre le tuteur et les jeunes qu'entre les jeunes

eux-mêmes. Le tuteur part des exemples concrets des noms de métiers pour leur faire identifier les consonnes ([b]-[ch]-), les voyelles, (-[ou]-[é]), en commentant ce qu'il écrit sur le flipchart, la différence entre lettres et sons.

Face aux difficultés d'une partie du groupe, le tuteur passe alors au découpage en syllabes : « Dans boucher, il y a combien de syllabes ? C'est quoi la syllabe, vous savez ? ...c'est comment on découpe les mots. Alors combien de syllabes dans boucher ? ... et dans Boulanger ? ». Tantôt il s'adresse à l'ensemble du groupe, tantôt il interpelle tel jeune, puis tel autre. Certains prennent des notes spontanément. Quand il arrive au bas de la feuille de flipchart, le tuteur leur laisse à tous le temps de copier, avant de mettre une feuille vierge. Il revient alors aux voyelles, en lien avec les syllabes : « Dans épicier, qu'est-ce que vous entendez ? Combien de voyelles ? ». Le tuteur procède par répétition et reformulation des questions en interrogeant chacun à tour de rôle, sur chacun des noms de métiers. Après une réponse, sans se prononcer sur la réponse obtenue, il interroge un autre jeune, lui demande s'il est d'accord avec ce qu'on dit les autres. Un jeune dit qu'il ne comprend pas ; le tuteur reprend alors les explications sur la différence entre voyelle et consonne, en faisant intervenir ses camarades sur ce qu'eux ont compris. Il leur propose de faire l'inventaire des voyelles, puis des consonnes, en demandant à chacun de dire une voyelle, puis une consonne, qu'il note sur le flipchart, jusqu'à ce que toutes soient nommées. Puis, après cet inventaire, il reprend le cours de l'activité avec le nom suivant. Le tuteur adapte ainsi le déroulement de l'activité en fonction du constat que certains jeunes n'ont pas compris. Lorsqu'un jeune donne une réponse erronée, le tuteur le reprend, mais sans forcément lui donner la réponse ; il essaie de le faire trouver par lui-même, ou avec l'aide des autres participants, qu'il met constamment à contribution. La suite de l'atelier, et notamment la phase d'évaluation de l'activité, n'ont pas été observées.

Commentaires

Les quelques commentaires développés ici rendent compte des éléments significatifs qui ont émergé des observations d'ateliers et des divers entretiens conduits avec les responsables de SPR, des tuteurs bénévoles, la formatrice des tuteurs, des jeunes participant aux ateliers, ainsi qu'avec le directeur des affaires générales à la Caisse d'Épargne Provence-Alpes-Corse-Réunion et la chargée de mission régionale de l'ANLCI.

La problématique de l'évaluation

L'évaluation interrogée...

La problématique de l'évaluation est au cœur d'une réflexion en cours à SPR-Marseille, dont les responsables ont accepté de formaliser les principaux éléments en leur état actuel³⁸. Cette réflexion s'appuie sur un constat concernant la pratique d'évaluation des organismes de formation : « L'évaluation s'axe prioritairement sur le plan linguistique et socioprofessionnel. Elle se base sur des objectifs à atteindre sans tenir compte de la situation globale, tant psychologique, environnementale ou comportementale du jeune. Elle ne s'applique pas à travailler à partir des freins, des obstacles, des stratégies que la personne développe dans sa dynamique d'apprentissage. Elle mesure juste les progressions à partir d'objectifs ciblés et formels. De fait, le jeune est évalué à partir d'une grille généraliste et les synthèses fournies par les organismes de formation sont souvent mal vécues par le jeune et induisent bien souvent du stigmatisme. » « On a ainsi souvent l'occasion de lire des synthèses et de voir des évaluations faites par des organismes de formation, qui vont se centrer uniquement sur la question de l'apprentissage et de la maîtrise des savoirs de base, et qui n'ont ni le temps ni les prérogatives, parce que ce n'est pas ça qu'on leur demande au cahier des charges, de prendre la personne dans sa globalité, alors que souvent une problématique personnelle peut bloquer l'apprentissage. » Le jeune se retrouve alors en porte-à-faux entre ce qu'on lui dit à SPR où, dans la perspective de la construction d'une dynamique de réussite, on lui fait remarquer qu'il y a une progression : -voilà, tu en étais là, il s'est passé ça, voilà ce que tu as appris... et le résultat qu'on lui transmet, et en particulier la manière dont on le lui transmet, lors d'une évaluation faite à l'extérieur, avec quelqu'un qui ne prend pas en compte l'histoire et le parcours du jeune, mais applique simplement un barème de notation. Nous avons d'ailleurs eu l'occasion d'observer pendant notre présence à SPR une telle situation d'une jeune fille venue présenter à la responsable les résultats d'un test qu'elle venait de passer à l'extérieur : « je pense que je n'ai pas compris la dame et que la dame ne m'a pas comprise... ». Selon la responsable, cette jeune est déjà suffisamment structurée pour essayer de donner sens à ce qu'elle vient de vivre et la responsable a pu récupérer la situation en discutant avec elle. « Mais un jeune qui est à peine équilibré, à qui on a essayé ici de montrer tous les progrès qu'il fait, il passe ailleurs un test de niveau et on lui dit : Houla, il

³⁸ Les passages entre guillemets de ce sous-chapitre et du sous-chapitre suivant sont extraits du document « Méthodologie évaluative du dispositif 'Savoirs pour Réussir' » rédigé par les responsables de SPR Marseille suite à la visite de ce site.

faut retourner au premier niveau, c'est terrible ! Et quand il y a une grosse différence par rapport à ce qu'on constate ici, on a aussi besoin de comprendre ce qui s'est passé : le stress face à la situation de l'examen c'est aussi une de nos préoccupations, parce que nos jeunes on essaie de les amener à la qualification. Donc ces tests externes peuvent effectivement avoir une incidence sur notre approche ici ».

La posture évaluative

Le travail sur l'évaluation entamé avec les bénévoles de SPR vise donc à définir, à partir des missions du dispositif et des caractéristiques du public, une posture de diagnostic, d'accompagnement et d'évaluation qui prenne en compte les différents niveaux (linguistique, social, comportemental, etc.), et qui soit surtout utilisable par les bénévoles. « Les objectifs de l'association sont l'autonomie du jeune en général, qu'elle soit linguistique, sociale ou comportementale (ponctualité, assiduité, instabilité, concentration). On ne veut et ne peut pas établir une évaluation qui n'offre que des repères continus à travers l'amélioration des notes ou des performances. Notre but est de permettre au jeune de suivre une formation linguistique et qualifiante intensive et collective par des actions préalables et/ou parallèles remédiant à tout ce qui en constitue des freins ou obstacles : manque de compétence communicationnelle, stress devant l'apprentissage, inhibition, difficultés en lecture, écriture, et/ou dans l'expression orale, difficultés de concentration et de mémorisation, déviance comportementale, difficultés de projection et absence de projet personnel et professionnel, problèmes de santé, problèmes cognitifs ou psychologiques... Il n'y a pas de parcours type ou de solution toute faite, autant de challenges à relever, de parcours différents à construire individuellement ou collectivement. Se pose la question de comment baliser ces parcours et comment communiquer dessus. »

SPR n'utilise pas le terme d'évaluation formative, mais celui d'évaluation positive. « Comme on a un public qui est quand même très dévalorisé, et qui a des problèmes personnels, des difficultés à se projeter dans le temps, à construire pour soi, élaborer les étapes d'un projet, à construire des liens logiques entre les choses, on est vraiment sur une valorisation de l'individu, de manière à ce que déjà il se réapproprie et puisse se rendre compte des potentiels qu'il a en lui. Parce que même si on a un problème dans l'apprentissage, on a quand même des compétences, des savoir-faire, des savoir-être, des savoirs ; il est question donc de bien recadrer le jeune par rapport à ça, de manière à qu'il puisse ensuite élaborer les étapes de son projet. Par exemple, le jeune a rendez-vous à 9h, et il vient à 10h : est-ce que là il a tout faux, ou bien est-ce que, en fonction de sa problématique, de son rapport au temps, de ses possibles à pouvoir s'inscrire dans quelque chose, le fait d'arriver à 10h c'est plutôt très positif,

parce qu'en temps normal il ne serait peut-être pas venu du tout ? L'évaluation positive, c'est donc comment on va travailler cet écart-là, et comment on va travailler avec le jeune pour essayer de lui faire comprendre que c'était 9h et pas 10h, qu'est-ce qui s'est passé là pour lui, et comment on va l'aider à s'organiser sur ses temps de vie personnelle, sur la gestion de son parcours, pour qu'il arrive quand même à s'inscrire dans des choses qui sont bien ciblées. Donc donner le cadre, tout en restant souple, et mettre du sens. »

Une telle approche implique une remise en question de la part du tuteur, par rapport à ses représentations, ses modes de fonctionnement, « *Moi, il a fallu d'abord que je comprenne cela, car pour moi c'était évident que quand il y a des horaires je les respecte, se repérer dans le temps c'était évident... Il a donc fallu que je me mette à la place du jeune, ce qui est un gros travail, sur soi. Et on interroge vraiment la posture de l'évaluation : comment je dis ça sur lui ? Et dans la manière de transmettre ce que je veux enseigner, prendre en compte toute la problématique de vie du jeune.... »*

L'équipe des permanents de SPR est de fait dans une dynamique d'accompagnement autant avec les bénévoles qu'avec les jeunes. Les bénévoles ont légitimement envie d'être valorisés par les progressions et les comportements des jeunes, mais ils doivent apprendre, dans la dynamique d'accompagnement instaurée à SPR, à prendre de la distance, à « *casser le cliché à bon élève bon professeur* ». Une tutrice relève que « *ici on peut faire du sur mesure, et se rendre compte qu'un tel n'est pas bien ; et trouver que ne pas être bien, ce n'est pas qu'il est paresseux, mais que c'est légitime, que sa lenteur et son non-travail sont légitimes parce que c'est une réponse à autre chose. Pourquoi ne pas le voir comme quelque chose de positif, plutôt que de se dire : je suis mauvais formateur s'il n'a pas envie de travailler...* ». « La question de la posture évaluative est au centre du problème, il est donc question en complément des évaluations linguistiques de travailler le positionnement de l'évaluateur d'une part en fonction de ses représentations (qu'est-ce que c'est de réussir ou d'être performant) et d'autre part en fonction de ses propres difficultés relationnelles et/ou de communication avec le jeune sur les questions des écarts, à savoir l'absentéisme ou la non ponctualité, la passivité ou au contraire l'hyperactivité... ».

Évaluation diagnostique – évaluation formative

SPR utilise certes aussi des outils de positionnement, créés par l'équipe, et qui portent sur le linguistique, le comportemental et l'insertion professionnelle. Pendant la période d'accueil du jeune, celui-ci passe un test de positionnement, on évalue ce qu'il sait faire, et ce qu'il ne sait pas, et sur

cette base on définit avec lui les objectifs et on établit un « contrat de progression ». Tous les 4-5 mois en principe, on procède à une nouvelle évaluation pour faire le bilan, identifier la progression et redéfinir le cas échéant les objectifs. « *Un outil de positionnement est indispensable, on a tous besoin de savoir où le jeune en est pour savoir ce qu'on va faire avec lui ; mais c'est une chose de positionner, et autre chose d'inscrire, de figer* ». Dans la perspective de SPR, l'accent est donc mis sur un processus d'évaluation formative. « Les parcours peuvent être suivis de manière informelle par le biais de la relation duelle ou de manière formelle par le biais d'une grille d'évaluation qui va partir des potentiels de départ, mesurera leur optimisation et leur transférabilité sur les champs à travailler. Il s'agit pour nous de valoriser les réponses correctes et les réussites, d'aider et de favoriser l'entraide, d'accepter et ne pas stigmatiser les erreurs car elles sont source d'apprentissage, de contrôler la compréhension en évaluant les réponses fournies et en évaluant les comportements observés. »

Dans cette optique, l'évaluation, intégrée au processus d'apprentissage, constitue un outil tant pour le stagiaire que pour son tuteur. « Il est question d'organiser l'évaluation au service de l'apprenant, c'est-à-dire intervenir en accompagnement et en soutien dans son processus d'apprentissage par essai et erreur en valorisant les potentiels et en déstigmatisant le rapport à l'échec. Ainsi, l'accompagnement est individualisé, les encouragements sont spécifiques et personnalisés, les personnes évaluées sont actives car nous leur permettons de confirmer que l'obstacle à l'apprentissage a été franchi ; l'évaluation se devant être au service d'une pédagogie de la réussite. Elle devient une forme de communication qui intègre les règles déontologiques du pari positif de la réussite pour tous. La réussite étant non pas d'atteindre un objectif formel et rigide mais de faire du mieux possible à partir des potentiels de l'apprenant. Notre propos est de rendre acteur l'apprenant en favorisant sa propre parole sur ses stratégies de résolution. Et utiliser l'objectif d'une séquence pour déduire une situation d'évaluation formative. On va aider l'individu à répondre à ces trois questions : suis-je capable d'atteindre mon objectif ? Y aura-t-il de mon entourage une contre-partie ? L'enjeu présente-t-il un intérêt ? Ainsi, le premier critère d'évaluation portera sur l'affirmation de soi, l'affirmation sociale ou personnelle », ainsi que sur « la motivation à apprendre ».

L'objectif de SPR est maintenant de définir, avec les tuteurs, une grille de critères et d'indicateurs adéquats qui leur permette de formaliser leurs observations de la progression des stagiaires, de rendre visibles pour ceux-ci à la fois les compétences qu'ils maîtrisent déjà, celles qu'ils viennent d'acquérir et celles qu'ils doivent encore développer en fonction de leurs objectifs, et d'adapter la démarche d'accompagnement entreprise avec chacun d'eux en tenant comptes des phases de régression ou de progression

propres à chaque individu. Les responsables de SPR ont synthétisé dans un tableau synoptique l'état actuel de cette réflexion. « Nos critères d'évaluation seront établis à partir de ces différents items et se placent bien au-delà de la problématique linguistique qui reste un outil de socialisation » :

	Contenu	Médiateur	Groupe	Système
Stimulation	Mettre en place des situations-problèmes Verbaliser et visualiser le contenu Penser à l'aspect ludique et compétitif Imaginer des situations de créativité	Inviter à la verbalisation, à la re-formulation Adopter une attitude empathique S'impliquer en temps qu'adulte dans une tâche Son tuteur	Attribuer un rôle précis à chacun Favoriser la prise de responsabilités Mettre en œuvre une imagination au pouvoir	Penser aux diverses pédagogies du projet Utiliser un emploi du temps souple
Sécurisation	Établir des règles donnant droit à l'erreur Choisir une tâche que le jeune peut résoudre dans un temps donné Inciter à la production dans un projet commun communicable	Laisser le droit à l'erreur Permettre à l'élève de choisir Travailler avec l'équipe dans la cohérence autour de l'élève Savoir dire qu'on ne sait pas Dédramatiser par la mise à distance	Mettre en place des binômes d'entraide Laisser le droit à l'erreur	Faire repérer les aides possibles dans l'environnement
Valorisation	Présenter le bilan des apprentissages en terme d'acquis Permettre les productions personnalisées et communiquées Poser des questions ou offrir des tâches ayant des chances de réussite	Répéter « je sais que tu es capable d'apprendre » Donner le sentiment de compétences	Mettre en situation de produire Favoriser le tutorat	Permettre la valorisation personnelle

Stratégies mises en place et apports de la démarche pour les stagiaires

Spécificités du dispositif d'accompagnement

SPR a mis en place diverses modalités d'accompagnement des stagiaires, qui toutes se fondent sur une approche globale de la personne (notamment à travers la prise en compte de tous les facteurs qui peuvent constituer un frein, ou au contraire être propices à une dynamique d'apprentissage), une individualisation des parcours et la recherche de sens pour le jeune. D'abord, un suivi individuel de tous les jeunes par leur tuteur-accompagnateur. Ensuite, notamment par rapport à la problématique linguistique, une série d'ateliers proposant des activités à visée pédagogique, et visant à « *faire prendre conscience au jeune, sans stigmatiser, qu'il y a*

cette nécessité de se re-confronter à l'apprentissage pour pouvoir avancer » ; les jeunes qui ne sont pas encore en mesure d'affronter le groupe bénéficient d'abord d'un accompagnement individuel de manière à leur permettre ensuite d'intégrer une dynamique d'atelier. Un accompagnement individuel est aussi mis en place pour permettre à des jeunes qui sont déjà dans des parcours de formation ou de qualification ou en emploi de pouvoir bénéficier d'un accompagnement en dehors des horaires de formation ou de travail. Enfin, un accompagnement par « des tuteurs qui sont des accompagnateurs socio-éducatifs, qui vont accompagner le jeune dans toutes ses démarches et surtout essayer de mettre du sens, lui donner des outils pour arriver à se repérer, à avancer et à construire sa propre démarche ; un travail d'autonomisation du jeune ».

En ce qui concerne la problématique de l'illettrisme et les difficultés linguistiques, la spécificité de l'approche de SPR est de se situer en amont de la formation linguistique proprement dite, à commencer par un travail sur la valeur symbolique du langage : « *A quoi ça sert de dire des choses, à quoi ça sert d'utiliser, de maîtriser ce code si ça n'a pas de sens. Si on ne m'écoute pas, ce que je dis ne veut rien dire. On va donc essayer de faire découvrir au jeune que maîtriser la langue c'est vraiment un outil, une force, qu'à travers ce code on peut exprimer plein de choses de soi, exprimer son rapport au monde, donner des idées, interagir avec l'autre* ». L'objectif premier des ateliers n'est donc pas l'apprentissage de l'orthographe, de la conjugaison ou de la syntaxe, mais bien de « *réconcilier avec ce code, et pour le maîtriser il faut que j'y trouve du sens et que j'y prenne plaisir* ». Le passage à l'écrit, qui permet de laisser trace, n'a de sens que quand le jeune s'est approprié la langue, quand l'acte de parole est devenu réellement un outil qui lui sert à s'exprimer, à s'affirmer, à exister, comme on a pu d'ailleurs l'observer dans les ateliers.

Dans le cadre de son travail de réflexion sur la posture d'évaluation, SPR a identifié quelques points d'attention qui devront être pris en considération dans l'élaboration de la grille de critères et dans l'articulation entre processus d'accompagnement et évaluation formative : « *Humaniser les rapports pédagogues-apprenants (le jeune n'est pas une machine à ingurgiter du savoir, ni le pédagogue une machine à dispenser ses connaissances) ; comment évaluer les centres et les leviers de motivation ? ; donner du sens (connaître le but d'une action c'est pouvoir évaluer les risques de se tromper, ou évaluer combien de connaissances intermédiaires je dois acquérir pour parvenir à mon objectif ; savoir ce vers quoi je tends me permet d'évaluer et de planifier mon action, de l'ajuster si nécessaire et de l'optimiser) ; consolider l'investissement en garantissant le succès (pour consolider les progressions et maintenir la motivation vers la réussite et le sens de l'effort, on peut facilement présenter des tâches qui sont tout à fait à*

sa portée, et de difficultés très progressives ; cela implique de la part du formateur de prendre de la distance par rapport à ses propres représentations des savoirs pour s'ajuster aux potentiels et permettre de fait leur optimisation ; les progressions se mesurent par étapes et sont fixées en terme de réussite pragmatique par le jeune) ; faire que le jeune observe ses succès et ses échecs (les grilles autocorrectives sont un outil efficient ; nous organisons cette médiation de l'évaluation en permettant un acte de parole chez le jeune qui sera interrogé et accompagné dans la réponse à : comment il est parvenu à ce résultat) ; élaborer un projet qui intéresse l'apprenant ; considérer que les jeunes sont potentiellement en capacité d'intégrer des apprentissages. »

Le vécu des stagiaires

Les jeunes qui se sont exprimés sur leur expérience vécue à SPR relèvent unanimement l'aspect positif du caractère volontaire de leur démarche, élément moteur de leur motivation à entrer dans une démarche d'apprentissage : « *On vient là pour travailler. Ce qu'il y a c'est qu'on vient tous de nous-mêmes, il n'y a personne qui nous oblige à venir* » ; plusieurs d'ailleurs sont venus parce qu'un ami ou une amie qui fréquentait SPR leur a proposé d'y venir aussi : « *Ici on a envie d'apprendre* ». Comme un des objectifs de SPR est de réconcilier le jeune avec l'apprentissage, le seul fait qu'il fasse la démarche volontaire de participer à un atelier constitue déjà une réussite. La comparaison avec l'école (obligatoire) est spontanée : « *Le genre de truc qu'on a fait ce matin, je l'ai fait plusieurs fois à l'école, mais j'ai jamais voulu faire entrer, parce que ça m'a jamais plu l'école. Mais là je veux m'investir à fond* ». Par rapport à leur expérience de l'école, ils ont le sentiment qu'ici on les écoute, quelle que soit leur situation : « *Ici c'est comme un groupe, on est amis, et même par rapport aux cours c'est pas pareil que l'école. On peut s'exprimer, on peut parler, même si on a des difficultés on peut s'exprimer au cours, on ose poser des questions* ». Le droit à l'erreur ainsi que l'individualisation de l'accompagnement sont également plusieurs fois évoqués comme éléments motivants et facilitateurs : « *Ici c'est pas pareil, c'est pas comme l'école, où on est en classe et on apprend tous le même niveau. Ici c'est chacun son niveau, chacun d'où il vient... C'est pour ça on apprend plein de trucs* ». Les jeunes apprécient ainsi particulièrement le fait que les tuteurs soient attentifs aux besoins spécifiques de chacun.

Selon les stagiaires, l'accompagnement qu'ils reçoivent à SPR leur apporte beaucoup, au niveau des apprentissages certes (« *il y a beaucoup de choses que je savais pas et que j'ai appris, que j'ai réussi à apprendre ici* » ; « *avec les ateliers, on apprend à s'exprimer de différentes manières* »), mais également au niveau de leur quotidien : « *parler français*

pour demander un logement », « ça m'aide pour chercher un emploi, faire mon CV », « Ils nous apprennent à faire des démarches ». Certains ont pu développer et mener à bien avec l'accompagnement de SPR un projet de formation qualifiante.

Certains jeunes avaient pris conscience, avant leur entrée à SPR ou au moment d'entreprendre une formation, d'un certain nombre de lacunes : *« Voilà, on est sorti de l'école, et après dans la vie on a appris qu'il nous manquait des trucs. Et on les fait ici et on apprend » ; « Ben c'est comme l'accent, ça m'a jamais intéressé, j'ai jamais voulu vraiment comprendre, et puis là je suis obligé, je vais en avoir besoin ».* Pour d'autres, il a fallu un long chemin à SPR pour parvenir à les identifier et nommer, comme ce stagiaire qui, au terme de l'atelier de français, est allé dire au tuteur qu'il avait compris durant l'atelier que jusque-là il ne comprenait rien aux syllabes, et que ce matin il avait appris des choses, et qu'il voulait donc encore retravailler ça. Comme l'exprime si bien un jeune, *« c'est pour ça que ça s'appelle savoirs pour réussir ».*

Posture du tuteur

SPR travaille avec des tuteurs bénévoles qui, pour une bonne partie, n'avaient jamais eu d'expérience dans le domaine de la formation. Le type de démarche d'accompagnement qui caractérise SPR, décrit plus haut, ne s'improvise pourtant pas. SPR a donc à cœur de former ses tuteurs, de leur donner les outils nécessaires pour remplir leur mission, en bref de les « pré-professionnaliser ». Le processus d'évaluation formative ne concerne donc pas que les stagiaires, mais aussi ceux qui les accompagnent ! La mise en place du programme de formation s'est faite sur la base d'une démarche d'identification des besoins avec les bénévoles eux-mêmes.

Parmi les éléments retenus pour la construction de la posture d'accompagnement du tuteur, on peut relever notamment le travail sur le bénévolat, *« la question de la transmission du savoir, qui interroge la question du pouvoir »*, sur la relation, ainsi que sur *« la distance entre 'position' et 'posture', c'est-à-dire entre le statut, ou la légitimité, et la façon d'être »*. Une bénévole témoigne ainsi : *« Ça nous a permis de prendre une distance aussi, parce qu'on est tous un peu frustrés au départ quand on est tuteur bénévole pour la première fois, on attend toujours qu'il y ait une progression, que ça marche bien, que la relation s'installe tout de suite, ... Et grâce à la formation, moi j'ai mis une distance entre ce que j'attendais vraiment, mes objectifs à moi en tant que formateur, et ce qui est arrivé vraiment, ce qui allait se passer. »* La question du diagnostic et de l'évaluation positive/formative est également capitale, et font l'objet de la réflexion commune conduite actuellement : *« Il faut que l'on travaille avec*

nos bénévoles pour qu'on arrive à construire une posture d'évaluation et définir un certain nombre de critères qui s'adaptent vraiment à la nature de notre public, mais aussi à la nature du dispositif ».

Cette posture des tuteurs est ressentie très positivement par les jeunes (« Ici, je me sens écouté et je suis écouté » ; « J'hésite pas à poser des questions »). Ils sont sensibles au fait que les tuteurs les accompagnent bénévolement (« Ils viennent, ne sont pas payés pour nous apprendre plein de choses, ça fait plaisir »), à leur disponibilité (« Si on a besoin, on peut prendre rendez-vous avec eux quand on veut pour ce qu'on veut »), et soulignent la relation de confiance qui s'établit avec eux, renforcée d'ailleurs par le partage d'activités extérieures. Et comme évoqué plus haut, les jeunes se sentent acceptés tels qu'ils sont, avec leurs points forts et leurs faiblesses, et attendent cette reconnaissance de leurs tuteurs.

Facteurs d'incitation et freins à l'innovation

SPR-Marseille s'est donné les moyens, au niveau structurel, de pouvoir remplir sa mission au niveau local, soit proposer un parcours à des jeunes en situation d'illettrisme, qui leur permette à travers un suivi et un accompagnement individualisés et la participation à divers ateliers, de résoudre les difficultés sociales auxquelles ils sont confrontés, de reprendre confiance, tisser de nouveaux liens et gagner en autonomie, de reprendre contact avec l'écriture, la lecture et le calcul, pour pouvoir, à terme, suivre une formation qualifiante et s'insérer dans la vie professionnelle. A travers l'approche qu'elle propose, l'association se positionne sur un créneau non concurrentiel, mais complémentaire à celui des autres acteurs engagés dans la formation des jeunes aux compétences de base, et apporte ainsi une plus-value à l'environnement local de prise en charge de ces jeunes. Cela se traduit notamment par l'ancrage de SPR dans une série de partenariats qu'illustrent bien la composition de son Conseil d'administration (« un Conseil d'administration fait de compétences capables à un moment donné d'aller jusqu'à l'insertion professionnelle ») ou celle du Comité de suivi, qui a été mis en place par rapport au suivi des jeunes repérés lors des JAPD et orientés vers SPR, et plus globalement de l'ensemble des jeunes repérés, et qui réunit pour discuter « autour de la même table des gens issus de différents milieux, de différents ministères qui se ne parlent pas forcément ».

Le partenariat se vit non seulement dans les organes directeurs ou de suivi de l'action de l'association, mais également très concrètement sur le terrain, où il représente une des tâches essentielles de la chef de projet de SPR-Marseille. « Mon rôle c'est donc la mise en synergie de tous les partenaires environnants pour que nous puissions remplir notre mission

aussi facilement que possible au bénéfice de l'usager ». La chef de projet privilégie donc fortement les échanges avec les divers partenaires.

Le principal soutien financier de SPR, la Fondation Caisses d'Épargne pour la solidarité, contribue également, de par son positionnement, au développement de démarches innovantes. « *Le but de notre Fondation, c'est d'être un laboratoire d'idées. Notre rêve : prendre en charge un jeune dans la situation dans laquelle le prend aujourd'hui SPR, l'accompagner dans tout son parcours de formation, qu'il soit suffisamment apte ensuite à suivre une formation, et qu'il se mette ensuite en situation de créer son propre emploi à travers la micro-entreprise* ». La Fondation, à travers le Conseil d'administration, oriente certes en partie les activités de l'association, par exemple en défendant le principe de structures locales à taille humaine. Mais elle laisse en même temps une grande marge de manœuvre aux responsables de SPR sur la conduite de leur action : « *Nous sommes partis du principe que nous aidions financièrement la structure à se développer, après son développement et son contenu appartient essentiellement à la compétence de l'équipe* ».

Cette autonomie constitue pour les permanents de l'association un encouragement à conduire une réflexion sur leur pratique, à développer des outils adaptés à leur approche et à leur public, mais aussi aux bénévoles qui assurent le tutorat auprès des jeunes. On peut notamment relever l'élaboration d'une grille spécifique d'évaluation et de positionnement, la conception, avec leurs destinataires, d'une formation des bénévoles et sa réalisation, ou encore la démarche conduite actuellement avec eux sur la posture d'évaluation dans le contexte de SPR.

Parmi les facteurs qui peuvent constituer un frein au développement d'innovations, deux éléments ont été évoqués. D'une part le temps et les ressources nécessaires pour mener de front un travail de réflexion approfondie et la mission d'accompagnement qui incombe à SPR. D'autre part la vision, encore trop dominante dans les milieux concernés, d'une réponse à la problématique de l'illettrisme fondée sur l'idée d'un manque à combler : « *Je pense que ça serait déjà important de recenser les besoins du public, et d'arrêter de bâtir des parcours de formation en fonction des représentations des professionnels de ce que peut être le public en difficulté. On est là comme si on avait affaire à des gens qui n'ont pas de potentiel. Quand on monte des actions de formation pour eux, on part du stigmate, au lieu de dire : voilà il y a du potentiel, ils savent faire ça et ça, comment va-t-on partir de ça et leur donner des outils... mais non, on part du manqué !* ».

Conclusion

Nous reprendrons ici, en guise de conclusion, quelques-uns des éléments essentiels mis en évidence à travers les visites réalisées et les entretiens conduits dans le cadre des études de cas en France. Les trois sites visités ont développé une culture de l'évaluation dont les modalités de mise en œuvre se déclinent de manières diverses, eu égard à leurs spécificités respectives et aux contingences propres à chacun. Tous trois sont actifs – pour deux d'entre eux pas exclusivement – dans la formation aux compétences de base des jeunes adultes et/ou des adultes et dans la lutte contre l'illettrisme, et s'inscrivent dans des projets d'accompagnement à l'insertion/la réinsertion sociale et/ou professionnelle à travers notamment l'acquisition/la ré-acquisition des compétences de base (langage, lecture, écriture, calcul, mais aussi diverses compétences transversales voire sociales). Il s'agit dès lors surtout de pré-formation dans la mesure où leur action se situe souvent en amont d'une formation spécifiquement linguistique et/ou professionnelle, ou parfois en parallèle avec une telle formation. En cohérence avec une approche pédagogique adaptée aux spécificités de l'adulte en formation, l'évaluation formative, sous diverses formes ou appellations, et à des degrés divers, apparaît comme une des caractéristiques des dispositifs mis en place par ces organismes et des démarches conduites avec les apprenants qui ont été observées, notamment en ce qui concerne la manière dont les formateurs prennent en compte les besoins identifiés avec et chez les apprenants.

Au niveau des dispositifs, l'évaluation formative s'insère dans une démarche où l'évaluation diagnostique a aussi sa place. L'identification des publics en difficulté et le repérage de l'illettrisme constituent une première étape nécessaire pour l'ensemble des organismes de formation visités. Ce repérage au moyen de tests standardisés est réalisé, de façon systématique, au sein même des établissements pénitentiaires, alors qu'il est effectué en amont par d'autres instances (JAPD, Missions locales, prescripteurs, etc.) pour SPR ou les AFB. Un diagnostic plus approfondi est ensuite réalisé en phase d'accueil dans le cadre des mesures proposées, parfois au moyen de divers outils de positionnement, mais toujours dans une optique d'évaluation formative : on vise alors à identifier, avec l'adulte concerné et dans des termes qui lui sont accessibles, les compétences qui sont acquises et celles qui ne le sont pas encore, les éléments nécessaires à la réalisation d'un éventuel projet, ses attentes et besoins, et à favoriser une mise en mouvement de la personne. On définit sur cette base, avec lui, des objectifs, un projet de formation qui se traduiront par un « contrat de progression », ou un « contrat de formation » tenant compte de sa situation spécifique et des diverses contraintes internes ou externes (temps à disposition, travail sur le court ou long terme, situation sociale et/ou professionnelle, formations parallèles, etc.).

En cours de formation, à intervalles plus ou moins réguliers, on procède avec l'adulte apprenant à une nouvelle évaluation diagnostique, dans le même esprit formatif, pour faire le bilan, identifier la progression et redéfinir le cas échéant les objectifs pour la suite. L'évaluation sert donc à la fois pour le formateur d'outil de suivi de la progression de l'apprenant et de régulation du « programme » et pour l'apprenant d'outil de positionnement lui permettant, pour autant que le langage utilisé pour décrire les compétences acquises soit approprié, de prendre conscience de ses progrès. Mais l'utilisation de l'approche évaluative ne se limite pas à ces moments de bilan définis dans le temps, elle traverse l'ensemble de la démarche de formation, en visant à valoriser les acquis au fur et à mesure.

Dans une perspective formative, l'évaluation devient ainsi un outil pédagogique, intégré au processus d'apprentissage, et non plus seulement un moyen de « contrôle ». Il s'agit de fait d'une démarche globale, qui articule les différentes phases d'évaluation diagnostique avec l'évaluation formative et une démarche pédagogique cohérente. Une telle approche implique, de la part des formateurs, mais aussi des apprenants et des organismes de formation, un travail important sur leurs représentations de l'évaluation et de la formation, une véritable conversion. Il s'agit bien de déconstruire les représentations qu'ils se sont forgées, à travers le vécu scolaire notamment, pour en reconstruire de nouvelles et s'en approprier, de manière à développer dans l'acte de formation une réelle dynamique entre l'apprenant et celui qui l'accompagne, le formateur.

L'évaluation formative implique un regard « positif » sur les compétences de l'apprenant (SPR parle d'ailleurs dans ce contexte d'évaluation « positive ») plutôt qu'une stigmatisation de ses lacunes, et prend en compte la globalité de la personne. Il s'agit d'abord de valoriser l'individu, de lui permettre de prendre conscience de toutes les compétences qu'il a déjà acquises, d'identifier et de reconnaître tout ce qu'il sait et sait faire, de découvrir ce qui lui manque, peut-être par rapport à un référentiel ou un objectif qu'il vise, de nommer ses progrès, aussi minimes soient-ils, et ses potentiels, afin de favoriser et développer sa dynamique d'apprentissage dans la perspective d'une pédagogie de la réussite. C'est aussi donner à l'adulte les moyens de pouvoir se situer sur son parcours, d'utiliser l'évaluation, l'auto-évaluation et la co-évaluation de manière constructive à l'intérieur de toute sa démarche de formation, de sorte qu'il puisse prendre appui sur ce qu'il sait pour aller vers ce qu'il doit encore apprendre, construire. L'évaluation formative implique également, pour les prescripteurs, les organismes de formation et les formateurs de s'interroger sur leurs représentations des publics visés par les formations et de leurs besoins, et sur la pertinence pour les apprenants des réponses apportées à ces besoins.

L'intégration de l'évaluation formative à l'apprentissage, telle que pratiquée par les organismes visités, et le changement de représentations de l'évaluation et de la formation qui la sous-tend ont des impacts considérables sur l'approche pédagogique adoptée. On peut notamment relever :

- L'individualisation de la formation, tant au niveau du dispositif de formation, avec par exemple une souplesse des entrées et sorties en fonction des besoins individuels, qu'au niveau des contenus de formation proposés, directement liés à la situation spécifique des personnes et à leur projet, ou participant à la construction de leur projet, ou encore au niveau de la dynamique du processus d'apprentissage, dans laquelle le face-à-face pédagogique n'est qu'une activité parmi d'autres.
- Une approche considérant la personne dans sa globalité, à travers la prise en compte d'une part des liens et articulations entre les différents domaines et degrés de compétences, et d'autre part des divers facteurs qui peuvent constituer une entrave ou au contraire être propices à une dynamique d'apprentissage.
- Une approche visant à ce que l'apprenant devienne réellement acteur de sa formation et de son évaluation, à travers une pédagogie active, et qui privilégie le développement de son autonomie, ce qui implique une redéfinition du rôle et de la place du formateur.
- Une démarche plaçant le projet individuel au centre de la formation, mais qui tient aussi compte du fait que, pour une partie des publics visés, la capacité à élaborer un projet n'est souvent acquise qu'au terme de la formation voire au-delà, et constitue dès lors aussi un des objectifs de formation.
- Un travail axé sur la recherche et la construction de sens, à tous les niveaux du processus de formation : sens de l'engagement de l'apprenant adulte dans une démarche de formation (à travers notamment une individualisation du parcours de formation), activités proposées faisant sens pour l'apprenant, au niveau tant du contenu (par ses liens avec la réalité, le vécu et les intérêts de l'apprenant) que de la forme (tâches suffisamment complexes pour stimuler l'intérêt, mais résolubles, matériel pédagogique respectant la dimension adulte, etc.), approche de l'évaluation produisant du sens pour l'apprenant comme pour le formateur, etc.
- Une pédagogie résolument « non scolaire » et adaptée aux spécificités de l'adulte en formation, avec une approche transversale des apprentissages.

- Le statut « constructif » accordé à l'erreur, considérée comme un des éléments constitutifs du processus d'apprentissage. L'apprenant n'est pas « pénalisé pour ses erreurs », qui au contraire lui permettent comme au formateur de mieux comprendre son cheminement. Il ose par conséquent se tromper, poser des questions et demander de l'aide sans crainte ni honte.
- Une utilisation adéquate de la dynamique du groupe en formation, et en particulier de l'hétérogénéité du groupe, pour favoriser une co-construction des apprentissages.

L'intégration de l'évaluation formative dans l'apprentissage ne correspond pas à un moment précis de la formation, mais bien à une posture spécifique du formateur tout au long du processus de formation, posture qui (a) fait l'objet d'un travail de réflexion dans les organismes visités. Elle implique que le formateur apprenne à prendre de la distance par rapport à ses attentes d'être valorisé par les progrès attendus des apprenants, pour centrer son regard, à travers une posture d'observation active et d'accompagnement, sur leurs processus d'apprentissage et comportements et pouvoir ainsi leur en rendre compte.

L'appropriation de cette posture implique une formation des formateurs concernés et la formation continue de ceux-ci, qu'ils soient professionnels ou non, apparaît effectivement comme un élément patent de la culture des organismes de formation visités, dont les formateurs se caractérisent par leur intérêt et leur ouverture face à des pratiques innovantes. Quand on connaît l'importance des compétences et du niveau de qualification des formateurs travaillant avec des publics faiblement qualifiés, l'on peut d'ailleurs s'interroger sur la faiblesse de l'investissement des pouvoirs publics en matière de formation de formateurs constatée lors des entretiens (excepté au niveau de l'Administration pénitentiaire et de l'EN en ce qui concerne les établissements pénitentiaires). La démarche de formation adoptée avec les formateurs dans le cadre des organismes de formation est similaire à celle qu'ils sont amenés à conduire avec les adultes apprenants, intégrant l'évaluation formative au processus d'apprentissage. A partir d'une réflexion sur leur pratique, sur des situations réelles et concrètes, il s'agit pour les formateurs de dé-construire, expliciter et formaliser ce qui sous-tend les actes, pour reconstruire ensuite sur cette base et transformer les pratiques existantes, développer de nouvelles compétences, en s'appuyant sur un nouveau cadre de référence théorique.

L'élaboration de ce nouveau cadre de référence peut bénéficier largement de l'apport d'une démarche de recherche-action, comme par exemple dans le cas de la recherche sur l'évaluation intégrée aux apprentissages avec les AFB en Haute-Normandie. En impliquant

directement des formateurs de divers organismes de formation dans une réflexion sur leur pratique et dans la formalisation d'une approche nouvelle, une telle démarche a favorisé le développement d'une représentation de l'évaluation et d'une dynamique qui ont pu, en l'occurrence, rejaillir sur l'ensemble des pratiques d'évaluation du réseau des AFB de Haute-Normandie. La recherche permet aussi d'apporter, de par son statut et l'implication de différents partenaires, du crédit à des pratiques innovantes face à diverses instances telles que prescripteurs, financeurs, etc.

La notion de partenariat constitue d'ailleurs un élément caractéristique des organismes concernés dans les trois études de cas, et représente tantôt plutôt un obstacle, tantôt plutôt un élément facilitateur du développement de pratiques innovantes. Les comptes à rendre aux organes financeurs notamment peuvent porter sur des critères de contrôle et des indicateurs pas toujours pertinents par rapport aux types de formation proposés par les organismes de formation et peu adaptés à une démarche d'évaluation formative. Mais les partenariats apparaissent plus souvent comme un appui à l'essor de pratiques nouvelles, à travers une implication plus ou moins affirmée des différents partenaires. La pérennité garantie à certains programmes (par un financement assuré) offre une marge de manœuvre relative aux organismes de formation, permettant ainsi dans la durée l'expérimentation de nouvelles approches pédagogiques, le développement d'innovations et leur capitalisation, l'élaboration avec les formateurs de nouveaux outils adaptés à leur contexte et à leur public (cf. par exemple la réflexion sur l'évaluation et la construction d'une grille de critères et d'indicateurs entreprises avec les tuteurs de SPR) et l'appropriation par les formateurs de nouvelles postures. L'existence de réseaux, des opérations du type recherche-action ou des labellisations (comme par exemple le référentiel « Qualité-AFB ») constituent également des alliés de poids en apportant légitimité et crédibilité à des démarches à la diffusion desquelles ils contribuent au-delà des organismes de formation. Les réseaux auxquels se rattachent les organismes de formation offrent des occasions d'échanges de (nouvelles) pratiques, de formation continue des formateurs, de partage réciproque des savoirs ou de matériel pédagogique. Le « partenariat » s'étend même parfois aux participants aux formations, qui peuvent être impliqués activement dans le processus d'élaboration de nouvelles approches pédagogiques, comme nous avons pu l'observer dans l'AFB au Havre.

Enfin, l'existence d'organismes tels que l'ANLCI, ses chargés de mission régionaux ou les Centres de Ressources Illettrisme notamment joue un rôle considérable dans le développement et la coordination de l'ensemble des actions menées par les divers acteurs de la lutte contre l'illettrisme, dans la réflexion sur les approches pédagogiques, l'échange de pratiques (notamment à travers le Forum Permanent des Pratiques) et la formation continue des formateurs, ainsi que dans la diffusion de pratiques innovantes.

Bibliographie

- ANLCI, différents documents accessibles sur le site, *www.anlci.fr*, notamment les actes du Forum Permanent des Pratiques.
- ANLCI (2005), Référentiels et outils d'évaluation des compétences de base, réédition, février.
- Association Savoirs pour réussir Provence-Alpes-Corse (2004), Document de présentation, 2004.
- Bentolila, B. et J.-P. Rivière (1995), Bilan lecture, Direction de l'administration pénitentiaire, Nathan.
- Centre ressources Illettrisme (2003), Une démarche d'évaluation des apprentissages en AFB, GRLI Haute-Normandie, EREF, Rouen.
- Dartois, C. et C. Thiry (2000), « Former les publics peu qualifiés. Référentiel des savoirs de base, Démarche référentielle de repérage des compétences », ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Paris.
- ÉfoRe (Evaluer – Former – Remédier) (2004), Ministère de la Justice (CD-rom).
- Fondation Caisses d'Épargne pour la solidarité (2004), « Géographie de l'illettrisme à partir des données de la Journée d'Appel de Préparation à la Défense 2001-2002, Annuaire statistique régional, France Métropolitaine », Paris, mars.
- GRLI, « Dessine-moi un AFB... Droit et accès à l'éducation de base pour tous tout au long de la vie », GRLI, Rouen
- Guide-Répertoire du Réseau des Ateliers de Formation de Base en région Haute-Normandie.
- Huchon, J.-P. (2005), « Information sur le fonctionnement du programme "Formations spécifiques à la maîtrise des savoirs de base" », Communication pour la commission permanente du conseil régional par le Président du conseil régional d'Ile-de-France, septembre.
- Lenoir, H. (2006), « Mesures d'impact des dispositifs de formation », Université Paris X, DGEFP, juillet.
- Martinand, J.-L. (1986), *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang, Berne.
- Ministère de la Justice (1997), « La lutte contre l'illettrisme en milieu pénitentiaire », Direction de l'administration pénitentiaire.

Ministère de la Justice (2003), Textes de référence sur l'enseignement, la formation professionnelle, le travail, l'emploi et l'indigence en milieu pénitentiaire, Paris, septembre.

Plan d'Action Régional en faveur de l'Education de Base participant à la lutte contre l'illettrisme et la cohésion sociale, Haute Normandie, Préfecture de Région Haute-Normandie – CRIA – ANLCI.

Référentiel qualité AFB 2007, Préfecture de région, Haute-Mormandie.

Vergnaud, G. (1990), « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10. n° 23, pp. 133-170.

Vygotski, L.S. (1985), « Le problème de l'enseignement et du développement mental », in B. Schneuwly et J.-P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.