

• La « littératie » : métaphores idéologiques ou concept didactique ?

(Extraits de Vanhulle, S. et Schillings, A., *Avec le portfolio : écrire pour apprendre et se former*. Bruxelles : Labor, à paraître en 2003).

1. Des métaphores

Si l'on analyse l'éventail conceptuel que le mot *littératie* recouvre, on peut détecter à l'instar de Scribner (in Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles, Ropé, 1989 ; Harris et Hodges, 1995), trois métaphores pour comprendre les intentions et les idéologies qui sous-tendent des programmes, des manuels, des projets de recherche, des actions d'éducation permanente, etc. La littératie y est envisagée, tantôt :

- comme une *adaptation* à des attentes sociales ;
- comme un *pouvoir* de réaliser des aspirations et de participer à des changements sociaux ;
- comme une sorte *d'état de grâce* atteint par une personne lettrée.

Chacune des attentes exprimées par ces trois métaphores comporte des sources inépuisables de débats éthiques et politiques. D'une métaphore à l'autre, on passe de visées sociales utilitaristes et adaptatives, qui concernent une « littératie fonctionnelle », à des visées de type humanitaire (la littératie comme moyen de développement) ou humaniste (la littératie, accès à la Culture).

Mais voyons d'abord ce qui fait plus ou moins consensus aujourd'hui. On s'accorde pour considérer que la littératie désigne un continuum de compétences de lecture, écriture, de calcul également, permettant de s'adapter facilement à toute une série de situations de vie. Ces compétences vont, au minimum, d'une bonne maîtrise du code à la capacité d'interpréter des textes plus ou moins chargés d'implicite et faisant appel à des connaissances préalables.

En amont du consensus sur un continuum de compétences qui doivent se forger dès la scolarité de base et s'entretenir tout au long de la vie, le mot *littératie* est en réalité porteur d'options idéologiques variables.

Ces valeurs, ces options, concernent non pas le seul degré de maîtrise de l'écrit d'un individu, mais aussi *ce qu'un individu peut faire avec l'écrit* ; et même, *ce que l'individu peut être ou devenir, grâce à l'écrit*.

1. Des valeurs utilitaires-adaptatives

De nombreux chercheurs, des Pays de l'Est notamment, dans le cadre de projets de *l'International Reading Association* (IRA) intitulés *Reading, Writing, and Critical Thinking* (RWCT) déclarent qu'une personne qui atteint un bon degré de littératie dans la société de l'information n'est pas seulement celle qui est capable de lire un livre, d'écrire des messages électroniques ou de lire des nouvelles à partir de différentes sources. Pour eux, « le but principal du curriculum est de donner aux étudiants un éventail de connaissances factuelles de base en même temps que la capacité à développer une pensée critique et à s'adapter chacun aux changements rapides de la société » (Ermolenko, 2001).

Si l'on suit ce type de discours, le développement d'une pensée critique associée à la maîtrise de l'écrit doit servir des développements socioéconomiques. S'adapter aux changements rapides de la société – essor des technologies, mondialisation – signifie être créatif face à des situations nouvelles, trouver des voies efficaces pour résoudre des problèmes. Nécessairement, lorsque l'on applique la notion de littératie au développement économique, les questions éthiques et sociales doivent être posées : qu'est-ce qu'une véritable pensée critique ? Sur quelles « connaissances factuelles » se base-t-elle ? Qui sert-elle ? Les employeurs ? La société ? Les personnes ? On se situe de toute évidence dans une conception fonctionnelle et adaptative de la littératie.

2. Des valeurs humanitaires

Lors de conférences tenues en juillet 2001 à Dublin (Colloque de l'IDEC, section européenne de *l'International Reading Association*) et à Reston (Congrès de l'IRA) Namtip Aksornkool (Thaïlande), représentante de l'Unesco, insistait sur la nécessité d'élargir la définition de la littératie à la dimension expressive et critique que le langage permet de développer. Pour elle, apprendre aux adultes à utiliser

l'écrit consiste à leur donner des moyens d'expression, de pouvoir et de négociation. La problématique est posée selon ces termes : au-delà de la maîtrise élémentaire de ce que les Américains nomment parfois les « Trois R » (Reading, wRiting, aRithmetics), la littératie, de l'enfance à l'âge adulte, implique des compétences de communication, de planification, de prise de décision. Si la littératie dans le monde peut avoir un impact sur les comportements en matière de santé et de nutrition, il s'agit aujourd'hui de faire face à des problèmes de plus en plus graves et complexes : globalisation, sida, dégradation de l'environnement, augmentation de la pauvreté, insécurité alimentaire... Dans ce contexte général, insiste Aksornkool, c'est le développement de toute la planète qui est en cause. Les programmes de littératie doivent devenir ceux d'un monde qui parviendra à inventer de nouvelles significations (*a literate world*). La lutte contre l'illettrisme devient le développement généralisé de la littératie des humains de façon à ce qu'ils tentent de comprendre et contrôler des politiques, et non pas simplement de s'y adapter. Ceci n'est pas sans rappeler l'idéal d'émancipation que Freire appelait de ses vœux : *Read the words, read the world* (Freire et Macedo, 1975).

Ainsi, pour certains auteurs ou acteurs institutionnels, si une « pensée critique » englobe des capacités de résolution de problèmes par exemple, en vue de s'adapter à des situations professionnelles, elle implique bien d'autres capacités que des capacités adaptatives. Étendue à la citoyenneté, la pensée critique est orientée vers la transformation du réel. L'éducation à la démocratie réside alors moins dans l'étude de matières comme l'éducation civique ou les sciences politiques que dans la conduite des apprentissages en classe - autrement dit les occasions de travail coopératif, de prises de décision, de réflexions critiques, d'expression d'opinion et de débats, quel que soit le sujet que nous enseignons (Temple, 2001).

3. Des valeurs subjectivistes

C'est ainsi que nous arrivons à une autre nuance apportée par certains travaux sur la littératie.

La littératie désignerait l'un des médiateurs de notre rapport subjectif au monde, tel que nous le structurons dans et par le langage écrit et en fonction d'une série d'héritages et d'influences sociales. À un niveau général, cette idée rappelle la thèse de Goody selon laquelle l'organisation du monde sous diverses formes graphiques (des listes, des tableaux, des schémas, etc.) a une incidence sur la façon de catégoriser le réel (Goody, 1979). Selon Olson, c'est une évidence : la société moderne industrialisée a développé une attitude envers le langage fortement déterminée par la lecture, l'interprétation et la rédaction des textes (Olson, 1998). À un niveau individuel, la littératie désignerait dès lors ce rapport à l'écrit et à la langue particulier, socialement valorisé, tel que tout sujet l'a intériorisé (Gee, in Harris et Hodges, 1995).

En tentant de clarifier les diverses acceptions du terme littératie, le mot paraît intéressant pour montrer la complexité des missions de l'enseignement de l'écrit. Mais par ailleurs, sa polysémie étonne, par une sorte de démesure. Il va de soi que le rapport au savoir et au monde ne se construit pas exclusivement dans et par le langage écrit. Le terme est soit trop vaste, soit trop restreint : par ses connotations relatives à l'oralité, la capacité numérique, à toutes les formes de communication moderne y compris technologiques, c'est presque en fin de compte toute maîtrise des systèmes de signes qu'il désigne ! Au lieu de « littératie », il faudrait forger un autre néologisme (« sémiosie » ?) pour désigner le fait que l'être humain se développe par la médiation de multiples systèmes sémiotiques socialement élaborés, parmi lesquels le langage verbal.

2. Un concept didactique

Pour notre part, nous admettons le sens un peu large du terme, et retenons deux dimensions importantes, restreintes au langage verbal mais holistiques, à partir desquelles parler de « littératie » n'est pas exactement parler de la seule maîtrise en lecture-écriture :

- Premièrement : la littératie, c'est un ensemble de *compétences langagières*, qui sont bien entendu acquises et non pas innées, consistant à reconnaître, analyser, utiliser la langue écrite dans son fonctionnement formel, en vue d'atteindre des buts personnels et sociaux dans des situations données.
- Deuxièmement : la littératie est liée au *rapport au langage verbal*, tel qu'on l'a intériorisé, et qui est toujours susceptible de transformations.

Le rapport à l'écrit et à la langue varie d'une société, d'une époque, d'un espace, d'une personne à l'autre. Il y a bel et bien des littératies. Chaque institution éducative propose d'en privilégier certaines formes plutôt que d'autres. Elle a alors le devoir d'interroger ce qu'elle privilégie : quelles compétences, quels programmes, pour quels buts et pour qui ?

Par exemple, l'enseignement de la « lecture littéraire » tel qu'il a été envisagé tout au long du siècle passé dans les orientations officielles a fortement varié : selon les valeurs sociales attribuées aux œuvres littéraires (élitisme versus démocratisation) ; selon l'intérêt porté tantôt aux auteurs (ex. : les classiques versus les novateurs), tantôt aux objets de lecture (ex. : les textes en tant que structures autonomes qu'on appréhende pour elles-mêmes) ; et enfin selon les savoirs relatifs aux opérations du lecteur (avec des focalisations variables sur le psychologique, le plaisir, le cognitif, etc.).

Comme le montrent Dufays, Gemenne et Ledur, la lecture a - avec des variations sensibles selon les pays (France, Suisse Romande, Québec, Belgique) - successivement été considérée comme moyen de perpétuer la tradition culturelle, moyen d'émancipation intellectuelle et sociale, puis à nouveau moyen de transmettre les « valeurs sûres » du champ littéraire institutionnalisé, avant d'être soumise des années soixante aux années quatre-vingt à « l'ère du soupçon » parce que trop élitiste, trop réservée aux « héritiers » et à l'art du commentaire culturellement légitimé. Après une nette domination des théories de la linguistique structurale et de la communication qui définirent les programmes de cette période, les années quatre-vingts portèrent l'attention vers l'élève et la question de la compréhension : « Désormais, la lecture, définie unanimement comme une *activité de compréhension*, devient une valeur inconditionnelle, recherchée pour elle-même, et les questions sur les fins de son enseignement font place à une réflexion sur les moyens » (Dufays, Gemenne, Ledur, 1996a : 26).

Littératie, motivation et gestion de la classe de lecture-écriture

Parmi les recherches sur les facteurs motivationnels en lecture (Gambrell, 1996 ; Guthrie, 1995, 1996), certaines montrent le rôle prépondérant du contexte de classe et de l'enseignant à cet égard, tandis que d'autres, inspirées du socio-cognitivism de Bandura (1980) notamment, mettent en valeur l'importance de l'image de soi de l'élève en tant que lecteur et scripteur (Henk et Melnik, 1995 ; Bottomley, Henk et Melnik, 1998). Plusieurs recherches montrent également que l'engagement des élèves dans des activités complexes de lecture est fonction de la qualité des interactions sociales au sein de la classe. Elles montrent encore qu'au-delà de la dimension de plaisir, l'engagement de l'élève s'associe à des sentiments de contrôle possible de sa propre activité, ainsi qu'à des sentiments de progression, d'acquisition de connaissances nouvelles et de maîtrise de stratégies efficaces (Ruddell, 1995 ; Paris et Turner, 1996 ; Gambrell, 1996 ; Guthrie, 1995 , 1996).

Dès lors, l'enseignant est chargé de se faire un médiateur apte à étayer les apprentissages, au sens de Bruner (1983), et à gérer sa classe en tant qu'environnement psychosocial propice aux interactions et à l'engagement des élèves dans des projets qui débouchent sur la construction de connaissances et de compétences.

Ruddell (1995) a défini un ensemble d'attitudes remarquables chez des enseignants qui réussissaient à stimuler à long terme le goût de lire chez leurs élèves (aux dires mêmes de ces derniers à travers des enquêtes, des années plus tard) – et à cet égard, on sait par d'autres recherches encore que le simple fait de consacrer du temps à lire, à la maison et non seulement à l'école, est un bon prédicteur de la réussite scolaire en lecture (Anderson, Wilson, Fielding, 1988). Ces attitudes sont, d'une part, personnelles (niveau relationnel, modes de communication) : les enseignants en question sont décrits par les personnes interviewées comme dynamiques, manifestant une passion pour les lectures qu'ils proposent, etc. D'autre part, leurs attitudes sont aussi caractéristiques sur le plan pédagogique :

- ils utilisent beaucoup les interactions de la classe, le fait de chercher, construire, faire le point ensemble, confronter les points de vue, etc.;
- ils annoncent les objectifs et les raisons de leurs choix;
- ils organisent les apprentissages en séquences pédagogiques claires (événements d'ouverture-objectifs de recherche cohérents - rappels - mise en évidence des résultats et des stratégies utilisées pour y arriver);

- ils accordent une aide individuelle aux enfants;
- ils connaissent les caractéristiques propres à la lecture (et à l'écriture; ils allient lecture et écriture);
- ils stimulent le questionnement, la curiosité, l'interprétation, la discussion, l'originalité et s'attachent aussi aux aspects esthétiques, émotionnels, ...
- ils organisent leur plan d'apprentissage de telle façon que les enfants soient confrontés à des tâches complexes, selon un haut degré d'exigence, mais de manière à ce qu'ils puissent les réussir, selon un principe de maîtrise à partir d'un niveau déjà atteint (D'après Ruddell, 1995).

Les principes que l'on vient d'évoquer peuvent paraître triviaux si on oublie de les considérer dans la dynamique plus fondamentale qui les englobe : une conception de la classe fondée sur le projet, le partenariat avec les élèves, l'incorporation de pratiques sociales de référence. La classe est conçue, au sens large, comme une « communauté d'apprenants » (Brown et Campione, 1995). Et les individus, comme des « individus-plus » plutôt que des « individus-solos » (Perkins, 1995), apprenant d'autant plus et d'autant mieux que la classe est gérée comme un lieu qui doit favoriser l'interdépendance et la recherche, selon ce principe que la connaissance est distribuée dans l'environnement humain et matériel. Parmi ces chercheurs anglosaxons, beaucoup se réfèrent également à Rosenblatt (1938 ;1978) et sa théorie transactionnelle (Gambrell et Almasi, 1996 ; Mc Mahon et Raphaël, 1997) .

Une approche transactionnelle de la lecture - l'écriture

Une véritable relation peut se nouer entre un lecteur et un texte : c'est ce que Rosenblatt (1938/1978) a appelé les « transactions » du lecteur. Elle se réfère à Dewey, pour qui l'acte de connaître est au cœur même du processus par lequel l'être humain gère son expérience du monde social et physique (Crahay, 1999 : 54). Ces transactions sont fortement imprégnées par la façon dont le lecteur vit subjectivement et se représente le réel, suite à toutes ses expériences passées. Les évocations que le texte suscite en lui proviennent de ce réservoir d'expériences. Chaque mot peut être porteur, pour chaque lecteur singulier, d'une charge de souvenirs, d'idées ou d'émotions qui sont ancrés en lui.

On se situe là dans une théorie proche de l'approche esthétique : celle d'Iser (1976) notamment, pour cette idée que tout texte possède des « blancs » autorisant des interprétations diverses. C'est dans ces blancs, ces zones d'implicite, que le lecteur « fait advenir l'œuvre dans sa conscience » (Dufays, Gemenne, Ledur, 1996 : 53). C'est là qu'il élabore par empathie, par reconstruction, par identification et recul, un sens personnel. La lecture alors se définit comme un ensemble de réponses et interrogations du lecteur, affectives, créatives et critiques (Raphaël, Pardo, Highfield, Mc Mahon, 1997 ; Terwagne, Vanhulle, Lafontaine, 2001).

Sur le plan didactique, l'intérêt des apports de Rosenblatt est de relier le texte et le lecteur dans un double mouvement, du texte au lecteur (le texte d'ailleurs, impose parfois au lecteur des logiques qui le frustrant et qu'il se doit d'assumer et de dépasser), et du lecteur vers le texte. Mais sa théorie incorpore également un troisième paramètre : celui du contexte dans lequel le dialogue lecteur/ texte se déroule.

Selon Rosenblatt en effet, deux « positions » possibles caractérisent le « processus transactionnel ». La première est la « position esthétique », focalisée sur ce qui se vit, se joue, se construit pendant la lecture. On peut rapprocher cette position de ce que Bruner nomme l'« expérience narrative » (Bruner, 1996). L'autre position est « efférente », plus pragmatique, orientée vers l'utilisation du texte une fois la lecture achevée (transmettre une information, un résumé à autrui, agir selon des instructions contenues dans le texte, s'être fait une certaine idée de l'univers ou de l'époque évoqués par un roman, mieux cerner le monde d'un romancier ou d'un philosophe, etc.). Dans les termes de Bruner, on aurait ici l'équivalent de la « connaissance scientifique » (Bruner, 1996). Ces deux positions du lecteur (*Reader stances*), ajoute Rosenblatt, ne sont jamais radicalement dissociées, tout comme on ne saurait opérer de frontière radicale entre la sphère intime et la sphère publique de la lecture, entre le plaisir de la découverte et le rapport fonctionnel au savoir.

Dans cette dynamique qui relie chaque lecteur singulier au texte, un climat, des consignes, des cadres, des règles, des interactions diverses, viennent influencer les positions possibles.

Au niveau pragmatique où l'intervention se situait, les paradigmes de recherche que nous venons d'évoquer - la classe comme milieu d'interactions multiples autour de projets partagés et les transactions du lecteur (ou auteur) de textes - nous ont semblé riches en implications didactiques :

1) toute lecture peut être enrichie grâce à l'interaction, à la recherche collective par laquelle le sujet peut partager, élargir, transformer ses interprétations et ses représentations préalables;

2) si toute lecture a en même temps une composante « publique » et une composante « privée » à des degrés divers selon la situation, on peut travailler dans le sens d'un continuum entre l'entrée esthétique et l'entrée efférente dans les textes. Une part de la lecture esthétique et privée peut être investie socialement, pour saisir avec d'autres la trame et la construction des mondes réels ou imaginés, tandis qu'une part de la lecture efférente et publique peut être investie par l'individu comme lieu de confrontation intime avec son capital de connaissances et ses représentations.

Dans la pratique, cela signifie une continuité possible entre une lecture qui serait seulement personnelle et ludique et une autre qui serait, elle, vraiment instructive et utilisable : reléguer la lecture esthétique hors des murs de l'école revient en somme à couper l'individu de son rapport intime à la connaissance...

... Et à sa propre histoire sociale. D'après Langer, l'échange à propos des textes littéraires peut être comparé à un « champ de bataille » : à travers la littérature, les élèves peuvent comprendre à quel point leurs façons de lire sont imprégnées par leur histoire individuelle et sociale. La classe de lecture littéraire, alors, peut être pensée comme une « zone de contact » où les individus rejouent leurs histoires et leurs relations sociales, y compris dans leur asymétrie. Les interactions entre les élèves et les textes, entre les élèves et entre les élèves et l'institution à propos des textes peuvent s'avérer puissamment conflictuelles. Mais la classe se fait aussi, par la même occasion, zone de sécurité : un lieu qui se transforme en communauté basée sur le dialogue et l'écoute (Langer, 1995).

Voici donc un faisceau d'idées sur la lecture en classe qui allient deux axes porteurs pour une didactique de la lecture :

- d'abord, celui du rapport dynamique dans lequel se déroule toute lecture comme acte intime et toujours singulier ; un acte, si l'on suit tant Rosenblatt qu'Iser, qui ressemble à la difficile recherche d'un équilibre : le lecteur a des attentes, opère des anticipations et forge des interprétations que le texte ne cesse de déjouer. Cela provoque frustrations et plaisir, nécessité d'assumer la part du texte au regard des attentes qu'il comble ou non, et possibilité d'inventer du sens personnel, de se servir du texte pour enrichir ses visions du monde et de soi. La première impression du lecteur, disait Rosenblatt, professeur de littérature, est le point de départ de l'apprentissage. Cette idée, combinée à la conscience de ce désir que nous avons tous à certains moments, de parler avec autrui des lectures qui nous enchantent ou nous agacent, amène à extrapoler la pensée de cette enseignante - et celles d'Iser - pour théoriser, justement, les possibilités des échanges sociaux dans la construction des compétences de lecture, littéraire et au-delà. Pour cette théorisation, le recours aux thèses de Vygotski s'impose presque naturellement. En effet, on peut partir des premières transactions des lecteurs, et structurer des échanges qui puissent fonctionner comme des zones multiples de proche développement : le sens qu'on parvient à interpréter tous ensemble, on ne l'aurait peut-être pas construit seul. À partir des différentes transactions et leur élucidation grâce aux interactions entre lecteurs, on peut construire et intérioriser des formes d'interprétation plus sophistiquées.

- Ensuite, l'axe du développement humain/social. La manière dont les individus créent du sens relève de leur perception d'eux-mêmes, comme lecteurs en l'occurrence. En échangeant avec autrui, l'individu peut prendre en charge les types de réponses des autres, imaginer ce que les autres devinent de ses propres réactions, adopter à partir du sentiment lié au regard des autres une attitude critique vis-à-vis de soi-même, et de là, modifier ses comportements, ses perceptions de soi, pour parvenir enfin à se faire reconnaître comme membre du groupe à part entière (Mead, 1963) : les interactions dans la classe (en lecture notamment) participent dès lors d'un mouvement essentiel de socialisation, préalable nécessaire à la construction de l'identité. La classe se fait ainsi, comme le suggère Langer, ce lieu de rencontre, en dépit - ou au départ - des clivages et des conflits entre les mondes singuliers que chacun transporte avec lui. C'est dans ce vaste berceau conceptuel - psychologique, social, culturel, didactique, holistique - que la méthodologie des Cercles de lecture est née (voir Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001).

Littérature et portfolio

Importés du monde professionnel et artistique, les portfolios sont des collections systématiques de travaux assemblés par les élèves et les enseignants dans le but d'examiner non seulement des réalisations réussies, mais aussi l'effort, l'amélioration, les processus et le rendement. À travers la réflexion sur les collections systématiques de travaux, les enseignants et les élèves peuvent travailler ensemble à comprendre les forces de l'élève, ses besoins et ses progrès (Tierney, Carter et Desai, 1991).

Assemblage *finalisé* des travaux de l'élève (Paulson, Paulson et Meyer, 1991), il implique la participation de l'élève à la sélection des contenus, voire même à la définition des critères de sélection et d'appréciation. Paris et Ayres y insistent : l'objectif primordial du portfolio est de pousser l'élève à *s'approprier* ses travaux en vue de construire activement son apprentissage (Paris et Ayres, 2000).

On préfère généralement un porte-document souple (plutôt que le traditionnel classeur à anneaux) qui permet des manipulations, des réorganisations aisées, des ajouts ou des suppressions nécessaires, car « les portfolios n'incitent pas à l'inertie. Au contraire, ils permettent à l'élève d'exercer ses processus de comparaison, d'autoévaluation et d'établissement de ses objectifs personnels » (Goupil, id. : 9).

C'est aux Etats-Unis, dans le courant des années 80, que l'idée du portfolio prend son essor en tant qu'outil d'évaluation alternative - en réaction surtout, ou en complément, aux évaluations standardisées centrées sur les performances visibles à travers un produit final. L'évaluation alternative fait la part belle à l'évaluation authentique, c'est-à-dire focalisée sur l'élève en train d'apprendre dans son contexte scolaire immédiat (Tardif, 1998).

L'évaluation authentique recueille ainsi diverses indications à partir des apprentissages mêmes de l'élève, au travers d'un ensemble d'activités variées et fondées sur la résolution de problèmes et la construction active de connaissances (Valencia, Hiebert et Afflerbach, 1994) : c'est en cela qu'elle est formative. Appliquée par exemple à des activités du type « Cercle de lecture littéraire », l'évaluation peut porter sur la valorisation chez l'élève de ses clés d'entrée habituelles dans le texte, tout en l'incitant à les élargir, ou sur le rôle qu'il a joué pour faire avancer l'échange interprétatif avec ses pairs, ou sur l'évolution de ses goûts ou de ses compétences de lecture littéraire.

Le but d'une telle forme d'évaluation, « enchassée » dans les apprentissages comme le dit Tardif, est de favoriser l'implication et la motivation des élèves. Elle se doit donc elle-même d'être... évaluée ! Mesure-t-elle bien ce qu'elle doit mesurer ? N'engendre-t-elle pas d'effets pervers ? Sert-elle vraiment les apprentissages ? Autant de questions que l'enseignant ou l'équipe éducative ont à se poser. Et cela d'autant plus qu'elle reflète des valeurs, des critères et une gestion locale qui doivent être bien claires et partagées par les différents acteurs que sont les enseignants, leur direction, les parents : ce que l'on juge ici possède une vraie valeur aux yeux de divers partenaires concernés, et la façon dont on le fait garantit la fiabilité des indices ainsi obtenus sur le travail des enfants. (Paris et Ayres : 20 – 21).

C'est dans cette perspective que s'inscrit le portfolio, dans un rapport à l'évaluation profondément et réellement formatif – bien qu'il puisse aussi alimenter les formes de l'évaluation certificative ou sommative ponctuelle.

Pour Tardif, le portfolio tient notamment sa force du fait qu'il garantit la prise en compte de l'évolution des élèves en termes de développement des compétences, et cela, sur une année, un cycle, voire un ordre d'enseignement. Aussi le portfolio doit-il pour cet auteur consister en une collection de productions ou de travaux qui sont rassemblés dans la logique d'une intention précise et sur lesquels les élèves sont incités à réfléchir. Ainsi, les élèves peuvent se sentir engagés activement dans le processus d'évaluation et incités à porter un jugement métacognitif sur leur propre évolution (Tardif, id. : 90).

En-dehors du monde nord-américain anglophone et francophone dont nous venons de citer quelques représentants, Allal montre comment des évaluations sur la base du portfolio ont conduit à diversifier les finalités et les formes. Si le point central de son utilisation est « dans les démarches de concertation entre l'élève et l'enseignant au sein de la classe lors de la constitution du portfolio (...) »,

il ne s'agit pas d'individualiser à l'extrême l'évaluation et l'accompagnement de chaque élève. Au contraire, la concertation peut favoriser des formes de socialisation par l'engagement de l'élève dans le processus d'évaluation. Entre autres, le développement de l'autoévaluation peut être associé à des présentations mutuelles de portfolios entre élèves ou des expositions de portfolios entre classes ou groupes d'élèves. L'ensemble de ces exploitations du portfolio contribue à la fonction formative de l'évaluation en tant que moyen de régulation des processus d'enseignement et d'apprentissage en classe (Allal, 1999) : on le voit, cette régulation se veut profondément sociale.

Idéalement d'ailleurs, le portfolio devrait être également destiné à un ou plusieurs interlocuteurs extérieurs à la classe (par exemple, d'un cycle à l'autre, d'un enseignant à l'autre en fin d'année). Il devient alors « un outil de gestion des parcours des élèves dans une optique essentiellement formative, car il sert de référence pour l'adaptation des formes de soutien et d'encadrement offertes aux élèves, et pour la formation de groupes d'étude dans une perspective différenciée (...) » (Allal, 1998, pp. 5-31). L'auteur cite alors divers axes de communication vers l'extérieur qui peuvent être privilégiés par le portfolio : vers les parents ; vers d'autres institutions de formation ou employeurs ; vers des instances externes chargées de l'évaluation du système éducatif .

Entrés dans le portfolio par l'évaluation, nous sommes arrivés aux fondements mêmes de cet outil. Il s'agit bien en fait de se centrer sur les processus qu'il met en jeu.

Entre des finalités d'évaluation interne et externe à l'école (sommative, pronostique, certificative) d'une part, et des finalités d'évaluation formative et la réflexion métacognitive de l'élève d'autre part, le portfolio intervient au cœur même des processus d'apprentissage. Dans une perspective socioconstructiviste, le portfolio accompagne la construction de connaissances et de compétences, il en est la trace, la mémoire. L'enseignant, au fil de ces traces, apprend à connaître l'élève et à s'ajuster à ses besoins. Il peut ainsi se placer dans sa « zone de proche développement », en saisissant à quel stade de développement l'élève est prêt à accéder.

On pourrait dire avec Goupil qu' « il peut y avoir autant de formes de portfolio que l'on trouve de classes » (Goupil, Id. : 18) : dossiers d'apprentissage, process folio ou dossier progressif, portfolio d'archives, portfolio intégré, etc. (voir tableau récapitulatif à la fin de et Appendice).

Bélaïr (1999) met en avant la dimension des compétences sur laquelle l'évaluation doit désormais se focaliser. Une compétence ne peut que se construire dans le temps et à travers une succession de travaux adéquats. Du coup la dimension des compétences en train de se forger est totalement imbriquée dans l'enseignement-apprentissage, et le portfolio est le reflet de cette construction. Ainsi, en ce qui concerne les compétences en jeu dans l'écriture d'un récit, on trouvera plusieurs jets successifs et des commentaires venus d'évaluations mutuelles entre pairs ; des fiches d'aide à l'autoévaluation et au contrôle de l'élaboration du récit ; des fiches de réflexion de l'élève sur la manière dont il s'y est pris pour écrire, sur les difficultés qu'il a rencontrées et par exemple des réflexions de l'élève sur ce qu'il a appris à propos du récit en construisant lui-même un récit.

À travers ces exemples, on voit que la compétence se construit par le biais de l'acquisition de réseaux de connaissances sur des objets et sur des manières de faire, tout en intégrant un travail sur des attitudes et des interactions sociales.

Littérature, enseignement et pratiques réflexives

Pour prendre en compte toutes ces dimensions dans la préparation et l'évaluation de son action, l'enseignant peut se fonder sur un guide de questions comme celui qui suit, inspiré de Spiegel, in Blair-Larsen et Williams, 1999) :

• *Est-ce que je propose des activités selon une vision intégrée de la littérature ?*

- Mes activités incluent-elles à la fois la lecture et l'écriture ?

- Les activités de lecture font-elles effectivement appel à la construction de sens, à l'activité de compréhension ?

- Mes activités d'écriture suscitent-elles la production d'idées, et pas seulement le respect des règles ?

- Mes activités encouragent-elles l'enthousiasme, le goût de lire et d'écrire ?

- Est-ce que je prends le temps de mettre en évidence tel ou tel aspect de la langue écrite, et ce que signifie savoir lire ou savoir écrire ?
- Est-ce que je prends suffisamment en compte la diversité des usages possibles et authentiques du langage écrit ?
- *Ai-je une vision suffisamment claire du large éventail d'options possibles pour promouvoir le développement de la littérature ?*
 - Suis-je bien informé des recherches qui proposent ces options ?
 - Suis-je assez attentif à recourir à la fois à l'enseignement direct (c'est moi qui enseigne à mes élèves) ET à l'apprentissage par découvertes (les élèves sont placés face à des situations-problèmes de lecture – écriture, travaillent en groupes, etc.) ? Est-ce que je parviens à bien équilibrer ces deux dimensions, à sentir le moment approprié pour l'une ou pour l'autre direction ?
 - Est-ce que saisis à quel moment l'une ou l'autre sorte d'évaluation est pertinente ?
 - Suis-je au clair avec les différentes stratégies d'identification des mots, et suis-je capable de guider les élèves avec ces stratégies ?
 - Suis-je au clair avec les différentes stratégies de construction de sens en lecture, et suis-je capable de guider les élèves sur ce plan ?
 - Idem pour les stratégies d'écriture ?
- *Suis-je capable d'aider les élèves dans leurs stratégies ?*
 - Est-ce que j'ai mis au point un système pour pouvoir juger de l'évolution en littérature de mes élèves (cf. portfolio) ?
- *Ma manière de travailler la littérature dans la classe est-elle équilibrée, cohérente ? Est-ce que j'équilibre la part de projets, d'interactions, d'apprentissages spécifiques, d'explicitation des stratégies ?*
- *Dans ma manière d'organiser les activités, de gérer la classe, d'impliquer les élèves, suis-je suffisamment attentif au rôle de la socialisation des apprenants ? Etc.*

Tableau récapitulatif. Aperçu des différentes sortes de portfolios

Nom	Objectif	Contenu	Sélection	Gains et effets positifs
Dossier de présentation	<input type="checkbox"/> exposer les meilleurs travaux de l'élève et donner des preuves de ses compétences ; <input type="checkbox"/> accroître la capacité de l'élève à s'auto-évaluer ; <input type="checkbox"/> responsabiliser l'élève pour qu'il ait prise sur ses apprentissages ; <input type="checkbox"/> comprendre les élèves et découvrir qui ils sont.	Les meilleurs travaux.	Faite par l'élève.	Effet positif sur la motivation des élèves.
Dossier d'apprentissage ou portfolio décrivant la progression de l'élève <i>working portfolio, process portfolio, documentation portfolio</i>	<input type="checkbox"/> mettre l'accent sur les progrès des élèves, pour eux-mêmes, pour l'enseignant(e) ou pour les parents. <input type="checkbox"/> diagnostic	<p>Travaux de l'élève qui témoignent de ses progrès sur une période donnée.</p> <hr/> <p>Travaux qui mettent en évidence les forces et faiblesses de l'élève, des notes sur ses méthodes de travail, ses préférences.</p> <p>Certaines productions servent de niveau de base pour construire et suivre la progression.</p>	L'enseignant sélectionne les renseignements qui peuvent aider à mieux intervenir auprès de l'élève. Ce dernier participe à la sélection des travaux : certains sont choisis conjointement par l'enseignant et l'élève, d'autres par l'élève seul, d'autres par l'enseignant seul.	Plus les enseignants ont de l'expérience, plus ils font participer l'élève à l'évaluation (autoévaluation, coévaluation). Plus les enseignants pratiquent ce type de portfolio, plus ils sont en mesure d'évaluer les habiletés et les talents des élèves en tenant compte de plus de variables pour les évaluer.
PF d'archives personnelles	Permettre aux enseignants et aux élèves de mieux se connaître.	Productions des élèves, pièces illustrant intérêts et goûts ; dessins, photographies, description des loisirs ou du milieu culturel d'origine, etc.	Les élèves rassemblent les documents.	
Portfolio intégré	Inviter l'élève à établir des liens entre les matières.	Documents puisés dans les différentes matières du programme.	Varie selon les catégories précédentes.	
Portfolio de fin d'année	Illustrer la progression de septembre à juin	Documents illustrant cette progression. D'après Goupil (p. 19), <i>on y trouve habituellement des travaux de début d'année, décrivant le niveau de base, et des travaux de fin d'année, indiquant la progression.</i>	Les élèves choisissent les documents.	Ce portfolio est transmis à l'enseignant de l'année suivante.

D'après Schillings et Vanhulle, 2001.