

## Évaluation Nationale 6° en Français : de l'ambition démesurée d'une montagne qui accouche chaque année d'une souris...

Le B.O. du 29 Juin présente les évaluations nationales (C.E.2 et 6°) de la rentrée 2000 et en rappelle les objectifs.

Elles constituent des « *outils précieux* » pour repérer les « *acquis de tous les élèves* », elles aident à « *l'analyse de leurs besoins* ». Elles ont avant tout une « *finalité diagnostique* » ; la finesse et la pertinence de leur contenu doit permettre de « *mettre en œuvre des programmes personnalisés d'aide et de progrès* », des « *stratégies pédagogiques adaptées à la nature des difficultés repérées* ». Enfin, elles doivent alerter l'enseignant sur « *l'hétérogénéité du groupe qui lui est confié* » (au cas où le phénomène lui aurait échappé...)

Diable ! Quel formidable outil ! Chers collègues, l'aurions-nous injustement méconnu, depuis des années que, de gré ou de force, nous l'utilisons ?

Foin de la grogne occasionnée par le surcroît de travail ! Dans le texte cité, l'efficacité indiscutable de ces évaluations justifie leur caractère obligatoire, ainsi que leur intégration au projet d'école ou d'établissement. En début de 6°, les « *performances* » des élèves seront présentées à leurs parents lors de la première rencontre avec les professeurs de maths et de français.

L'automne est là et curieusement, comme chaque année, d'irréfutables bilans aux allures de camemberts polychromes vont bientôt, pour l'édification de tous, fleurir en salle des professeurs...

Loin de nous l'intention de nous complaire dans la polémique. En cette rentrée 2000, il nous semble toutefois important, une fois encore, d'analyser quelques éléments de cette évaluation, afin de lui donner une place plus juste que celle que lui accordent les diatribes ministériels.

\* \* \*

Les deux grandes compétences évaluées –« *savoir lire et savoir écrire* »- s'organisent en différents champs et sous-compétences.(cf. tableau p. 3 du cahier de présentation-passation.) Les exercices ciblant les « *compétences de réception* » permettent de mesurer chez l'élève sa capacité à comprendre les informations transmises par différents types de supports écrits(dun extrait de roman à un tableau de données par exemple).

Ces exercices sont progressifs et le premier semble d'une déconcertante facilité. Pourtant, la question : « Où se passe l'histoire ? », visant, dans l'esprit des évaluateurs, à faire identifier le cadre d'un texte écouté, a suscité parfois cette réponse : « entre Nice et Paris », -réponse considérée comme inexacte( item 9).

L'objectif de l'exercice n° 2 est formulé au correcteur : il s'agit de reconnaître « *le genre d'un texte et sa fonction* » (p. 9 du cahier de passation), mais il ne l'est pas à l'élève. Aussi certains enfants ont-ils pu naïvement écrire que l'extrait intitulé « *des variantes climatiques* » pouvait se trouver dans... « *un centre de documentation* » ! La préposition à compléter a prêté à confusion sur le sens même de la question, et nos 6° tout neufs ont du moins manifesté ainsi l'attention qu'ils avaient accordée à la visite récente du C.D.I. !

L'exercice n° 13 (repérage des accords pour accéder au sens) est intéressant, à la fois comme bilan des acquisitions du primaire et comme préparation aux nouveaux types d'évaluation en orthographe. Il est d'ailleurs repris des précédentes évaluations.

En revanche, l'exercice n° 16 (« *maîtriser le code : faire les accords* ») est très discuté à plusieurs titres :

- il place d'emblée l'enfant qui sort de C.M.2 devant un type d'exercice qu'il a peu pratiqué en primaire.
- La réflexion exigée à l'exercice n° 13 sur l'orthographe grammaticale débouche ici sur une exigence de réécriture beaucoup plus complexe (on passe d'une certaine manière du formatif au sommatif, s'agit-il encore d'un diagnostic ?)
- La multiplication des items (5 items pour 3 lignes de réécriture !) est expliquée par le nombre de « *compétences différentes ... considérées comme pouvant être acquises ( ?) en fin de cycle 3* » : savoir accorder des formes verbales conjuguées, le participe passé avec être, l'adjectif, en genre et en nombre, certains déterminants...

On paraît supposer qu'il existe d'abord des compétences orthographiques partielles, morcelées, dont l'acquisition peut être en même temps indépendante et progressive, et dont la somme conduit à la Compétence Orthographique Suprême. Le bricoleur qui sait tailler des marches et des contre-marches saura-t-il pour autant fabriquer un escalier ? Cet a priori est d'ailleurs en partie contredit par le commentaire même de l'exercice, qui fait référence à la « *mémorisation des informations données et de la consigne* ». Bien qu'il ne soit pas question de la compréhension de la consigne, qui est pourtant une des difficultés majeures de nos élèves, la mémorisation en vue de la réalisation de la tâche ne peut se concevoir sans une activité réflexive, même minimale, sur le sens de l'exercice et du texte.

Si l'on nous rétorque que nous, groupe Lettres du Secteur Contenus du S.N.E.S., ne faisons pas autorité en la matière didactique, rappelons ce qu'écrivent certains chercheurs qui travaillent, souvent avec nous, sur le terrain de ces apprentissages longs et complexes qui mènent à la maîtrise de la langue. Ils dénoncent eux aussi ces « *exercices d'entraînement à des compétences partielles* », qui ne permettent pas aux élèves de « *se construire une conception de la langue écrite comme système* ». (*Ecole et savoirs dans les banlieues...et ailleurs* B.Charlot, E.Bautier et J.Y.Rochex.)

Pour en finir avec cet exercice, signalons enfin que quelques enfants, ignorant le sens ou même l'existence de certains mots du texte, et par conséquent...leur nature grammaticale, les ont, par l'effet d'une crainte et d'une prudence bien légitimes, affublés de marques de pluriel : « *enthousiastent, à tout rompres...* »

\* \* \*

Enfin, que dire de plus que les années précédentes sur l'éternel sujet qui fâche : **la production d'un texte**. Au fil des années, cette dernière séquence nous réserve à peu près les mêmes aberrations ... et nous propose des codages qui, à l'évidence, ne souhaitent pas mettre à jour les difficultés réelles des nouveaux collégiens.

Cette année par exemple, les items concernant les indices spatiaux et temporels (items 80 et 81), ne permettent pas de cibler les changements de lieux ou de temps brutaux et incompréhensibles - incohérences importantes rencontrées dans bon nombre de devoirs.

L'item concernant la ponctuation (*item 84*) n'évoque nullement la possibilité - pourtant bien réelle !! - de « textes » écrits sans aucune ponctuation. Cette absence traduit-elle le « simple » oubli d'une codification pourtant indispensable à la compréhension d'un texte écrit ? Est-elle le symptôme d'une réelle incapacité à produire des phrases « grammaticalement correctes » ? (*Item 85* : la syntaxe)

Que dire de la « *morphologie verbale* » (item 87) qui exclut le passé simple de son investigation... Alors même que la consigne, très artificielles (« *un animal vint vers toi* » !!) ne laisse guère le choix du temps ?

Pourquoi les élèves n'ont-ils disposé cette année d'aucune aide (un guide de relecture par exemple) ?

Que penser là encore de cette possibilité affirmée « *d'évaluer chaque compétence prise isolément* » ? Quelles sont exactement ces « *compétences réelles ... et masquées* » de nos élèves ? Comment les repérer, les évaluer positivement lorsque les dysfonctionnements de l'écriture sont-elles qu'ils ne permettent pas **de lire le texte, c'est-à-dire d'y trouver un sens ?**

\* \* \*

Quelle est dans ces conditions la fiabilité de cette « *évaluation diagnostique* » ?

Pour la plupart des collègues, elle permet au mieux de voir confirmé ce qu'ils savent déjà : qui sont les élèves en situation de réussite ; qui sont les élèves en situation de grave échec scolaire.

Le Ministère a-t-il réellement besoin chaque année de cette photographie statistique ? Poursuit-il avec ces résultats très médiatisés des objectifs plus ... politiques ?

Quel rôle jouons-nous dans cette symphonie évaluative ? Certainement pas celui de concepteur de notre métier, que le SNES a toujours revendiqué. Il est temps que les critiques, les propositions et les revendications que nous avons formulées et que nous ex primerons à nouveau lors des stages Lettres nationaux et académiques soient entendues et prises en compte .

Cathy Mérand, 04.10.00