

**L'ÉVALUATION EN MODES MINEURS
(Une réflexion sur les résultats aux tests d'évaluation de 6^{ème}
et la « remise à niveau » proposée par l'institution)**

Séverine SUFFYS
Collège H. Matisse, Lille

Dans nos sociétés contemporaines, le développement du progrès scientifique et des techniques, parallèlement au développement économique, a probablement contribué à modéliser les processus d'évolution et donc d'évaluation des individus. En forgeant l'esprit d'optimisme et de confiance dans l'avenir on devient forgeron de rentabilité et d'efficacité. L'obligation de faire des projets, de rendre des comptes, confisquant le passé et l'avenir des individus comme de la société, garantit le fait même de continuer à avancer, avec l'interdiction absolue de reculer. Il faut être performant, au niveau des individus comme des systèmes ou des institutions. Si le professeur de l'élite, tout au début, centré sur les savoirs qu'il avait à transmettre, ne se souciait guère de la réussite ou de l'échec d'élèves que la société se chargeait de placer aux postes et aux fonctions qui leur revenaient de droit ou selon l'héritage familial, la démocratisation ou la massification des publics scolaires a fait de cette alternative, en quelques années, l'affaire personnelle de chaque enseignant qui doit tout à la fois s'occuper de tous et de chacun en particulier, sélectionner les meilleurs et orienter les moins bons vers des filières dévaluées, évaluer les acquis et combler les lacunes, respecter les programmes et inventer des remédiations. Les modes majeurs de l'évaluation chantent, avec trompettes et fanfares, les succès et les exploits de la compétitivité, pourcentages de réussites des classes « européennes » ou d'élites qui rivalisent à l'envi, performances éclatantes et pétaradantes des surdoués et des super-profs ; tandis que les modes mineurs pleurent avec la lyre et les violons, en longs sanglots bien sûr, tout au long des chemins chaotiques et

entremêlés de l'apprentissage, les parcours de tous ceux et de toutes celles qui n'auront jamais d'autres silhouettes ni d'autres figures que ce qu'on appelle pudiquement un « profil bas ».

DE L'ÉVALUATION À LA REMÉDIATION

Le principe de travail des groupes de remédiation ou de « remise à niveau » est « simple » et repose sur un postulat d'efficacité pédagogique apparemment incontestable : les tests servent d'évaluation diagnostique. Le professeur relayé par l'instrumentation technique, découvre en analysant ces résultats, le profil de sa classe selon des statistiques savamment composées qui envisagent un éventail de compétences et de capacités allant de la rapidité et de l'efficacité de lecture (lecture d'un texte court, d'un tableau, prise d'indices, cohérence de sens, etc.) à la reconnaissance et l'utilisation de faits langagiers permettant de décréter une plus ou moins grande maîtrise de la langue maternelle, tant sur le plan de la réception que sur celui de la production. Il analyse donc ces résultats et voit apparaître en négatif les manques et les besoins de ses élèves. Il n'a plus alors qu'à trouver les exercices appropriés et capables de faire progresser les élèves dans les domaines où se trouvent leurs points faibles...

Comme tout paraît simple ! Il suffit de... remédier aux manques, combler les lacunes, répondre aux besoins. Et l'on se met à chercher des critères d'efficacité, des techniques nouvelles ou anciennes, des recettes et des preuves, surtout des preuves ! Le malheur est que dans cette quête aux solutions on a bien souvent oublié une phase importante, celle de l'analyse du diagnostic ; on a un peu vite fait d'oublier, me semble-t-il, qu'un diagnostic est facile tant que les symptômes sont cernés et cernables. Mais il arrive, il est arrivé et, sans doute il arrivera encore, en médecine comme ailleurs, que les symptômes restent flous, se mélangent, se combinent, s'enchevêtrent les uns dans les autres, rendant du même coup le diagnostic difficile et incertain ; d'autant plus incertain que chaque sujet porteur de ces symptômes déjà embrouillés se révèle être un cas particulier, singulier dans la façon dont il influe sur ce qui lui arrive. Il conviendrait alors de réserver son pronostic, d'attendre, de voir avec le temps, de surveiller l'évolution du phénomène de départ. Ou de commencer une action qui observe et surveille scrupuleusement les réactions au fur et à mesure.

Pour ce qui est des tests d'évaluation scolaire, et même s'ils sont sous-tendus par l'intention fort louable *d'agir sur* l'échec scolaire, il reste toujours la difficulté d'identification des points de départ, de ces fameux besoins, manques ou lacunes qu'on globalise trop vite sous des termes vagues et généraux : problèmes de compréhension, manque d'attention, absence de prérequis, de bases, etc. ; ou qu'on essaie de spécifier de façon trop précise avec des recours formalistes à la « propreté », mise en paragraphes ou ponctuation des textes. Globalisation ou spécification qui empêchent finalement le professeur de comprendre les interactions entre langue et sens au milieu desquelles se trouvent ses élèves. D'année en année, je ressens plus forte la nécessité d'interroger chaque élève sur le quoi ? le pourquoi ? le comment ? des traces écrites que représente chaque cahier d'évaluation. Ce qui n'est guère prévu au programme, encore à l'heure qu'il est.

Lorsque j'ai assisté, comme stagiaire, au lancement de ces tests d'évaluation nationale, j'ai retenu ce qui me semblait à l'époque intéressant, à savoir la possibilité d'entrer dans une forme plus complexe de l'évaluation ; ce qui me rassurait quant au sentiment de malaise répétitif qui me prenait chaque fois que je devais corriger des travaux d'élèves. En même temps, je découvrais une optimisation possible de l'évaluation : en partant de ce que l'élève sait faire et pas seulement de ce qu'il ne sait pas faire, on s'aperçoit que les notes sont moins négatives. Je me souviens encore de la réaction horrifiée de certains collègues, lors des stages, dénonçant ce qu'ils considéraient comme de l'indulgence laxiste, odieusement « maternante » et irresponsable, protestant contre la « nullité » des écrits d'élèves bourrés de fautes d'orthographe et d'erreurs d'expression, et auxquels nous étions « obligés » de concéder, *malgré tout* (!), un certain nombre de points de réussite...

La frénésie de trouver des solutions, d'être efficace, dans l'action, rentable, l'obligation de plus en plus pressante d'année en année de savoir tout résoudre, vite et bien, empêchent, semble-t-il, d'envisager les problèmes dans toute l'étendue et la profondeur de leur complexité. On n'a pas le temps, il faut évaluer, rendre des comptes, dresser des courbes, comparer avec d'autres établissements de l'académie ou au niveau national. A la limite, on préfère de beaucoup ne pas voir – Y a pas de problèmes ! – ou réduire : c'est simple, facile, il n'y a qu'à...Vite, construisons ensemble, dans l'enthousiasme républicain, une progression triomphante vers l'Universel !

Devant cette frénésie, ces moyens de plus en plus sophistiqués, pour décréter des compétences ou stigmatiser leur absence, pour distinguer les uns des autres et vice versa, pour trouver des demi-points, quarts de points, qui font la différence d'un individu à un autre, j'ai parfois envie de crier, consciente de la provocation et l'assumant comme telle (J'en demande pardon aux centripètes déferents et distingués) : A Auschwitz aussi, on savait sélectionner ! Les bons pour le travail obligatoire, les faibles pour la chambre à gaz ! Et, sans traîner, sans tergiverser, sans hésiter... ! Et quelle efficacité !

Quelle efficacité, effectivement ?

ÉVALUATION ET DIFFÉRENCES

A force d'avoir appris à sélectionner, on en a oublié de voir les ressemblances, on en oublie, chaque jour, un peu plus, d'essayer de rassembler (ressembler ?) les différences. A force d'avoir bien appris à distinguer le plus du moins, on ne parvient plus à voir ce qui crève les yeux, c'est-à-dire le peu de choses qui sépare, parfois, souvent, ce plus du moins, ce moins du plus.

A la question professionnelle : Comment évaluer ? A la question éthique : quelle évaluation la plus juste possible ? j'en arrive à substituer une autre question, une question « de base », fondatrice, me semble-t-il : Qu'évalue-t-on à l'école ?

A lire ou relire Ph. Perrenoud, on comprend très vite que la question est d'importance, qu'elle n'est pas encore près d'être posée, et qu'elle participe d'une

forme d'utopie ou d'idéal scolaire qui ne sont guère en odeur de sainteté par les temps qui courent. Dans son livre, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, (ESF Editeur, Collection Pédagogies, Paris 1997), Perrenoud met en alerte :

« Ce sont quelques erreurs de plus ou de moins qui feront la différence entre bons et mauvais élèves et décideront parfois de leur avenir.
L'école a le pouvoir de fabriquer des hiérarchies à partir de *presque rien*. »
(p.21)

L'année d'après, dans *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, (De Boeck Université, 1998), il définit les deux pôles entre lesquels se trouve, en tension, l'évaluation :

« L'évaluation entre deux logiques (...) Au service de la sélection ? (...) Ou au service des apprentissages ? (...) Ce qui se joue aujourd'hui... » (*3 sous-titres de son introduction*)

Pour pouvoir passer, selon lui, d'une évaluation majoritairement « sélective » à une évaluation « formative » privilégiant l'observation et la régulation des apprentissages, pour pouvoir commencer à aider véritablement un élève à progresser, il y a à mener par chaque évaluateur un travail de « détachement », par rapport à des habitudes évaluatives, par rapport à ces « routines incertaines » qu'une autre sociologue, Anne Barrère, choisit de juxtaposer au travail des enseignants, dans le titre-même de son livre¹ :

« **Se détacher des** symptômes pour s'attaquer aux causes profondes des difficultés, **du** programme en cours pour reconstruire des structures fondamentales ou des prérequis essentiels ; **de** la correction des erreurs pour s'intéresser à ce qu'elles disent des représentations de l'élève, pour s'en servir comme point d'entrée dans son système de pensée (Astolfi, 1997) ; **des** acquis cognitifs pour prendre en compte les dynamiques affectives et relationnelles sous-jacentes ; **de** l'individu, pour considérer un contexte et des conditions de vie et de travail, à l'école et en dehors. »² (*C'est moi qui souligne*)

Perrenoud invite ainsi à un travail de décentration par rapport à l'évaluation ; à un travail d'exploration des causes, à la recherche des liens et des paramètres, pour faire émerger ce qui sous-tend, conditionne les produits ou les actes à évaluer. Travail d'analyse, travail de chercheur ou de professionnel qui ne trouve son sens que si l'on accepte de remettre en cause tant la nature-même de ce qui est évalué à l'école, que la notion hétéroclite de l'excellence scolaire :

« Les hiérarchies d'excellence scolaire, des plus formelles aux plus intuitives, ne sont que des représentations. Ce ne sont pas, cependant, des représentations quelconques : elles font foi, elles passent pour une image légitime d'inégalités

-
1. Anne Barrère, *Les enseignants au travail, Routines incertaines*, Savoir et Formation, L'Harmattan, 2002.
 2. Ph. Perrenoud, *L'évaluation des élèves De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages Entre deux logiques*, De Boeck Université, 1998, p. 122.

bien réelles de connaissances ou de compétences. Toute hiérarchie tient sa légitimité de la méconnaissance relative de l'arbitraire de son mode de fabrication. Les hiérarchies d'excellence scolaire auraient moins de poids, pendant la scolarité et au-delà, si les principaux intéressés doutaient de la réalité des inégalités qu'elles prétendent " refléter ", ni plus, ni moins ».³

On comprend comment l'évaluation structure les différences, en même temps qu'elle les nomme, évacuant ainsi la question de sa légitimité ou de sa plus ou moins grande justesse. Il semble que nous puissions rapprocher ce que dit ici Perrenoud de la thèse défendue par le généticien humaniste, Albert Jacquard, quand il remet en cause la croyance en notre pouvoir de « mesurer », quantifier ou évaluer l'intelligence :

D'abord il insiste sur la nature complexe de l'intelligence, un ensemble selon lui,

« de performances résultant du fonctionnement de notre système nerveux central » ;

de performances très diverses, considérées même parfois comme contradictoires :

« elles concernent aussi bien la mémorisation que l'imagination, la déduction que l'intuition, la capacité à poser des questions que celle de trouver des réponses, l'émotion que la maîtrise de soi. Selon les cultures, tel ou tel aspect de cette activité intellectuelle est particulièrement valorisé, ainsi la rapidité dans notre société. Mais ce choix est évidemment arbitraire. Avant tout discours sur l'intelligence, gardons présent à l'esprit ce fait : elle ne peut être définie que comme un ensemble. »⁴

D'où la difficulté de réaliser une hiérarchie ou une moyenne de ces performances qui ne soient pas arbitraires :

« Il est, par définition, impossible de mesurer un ensemble. On ne mesure que des caractéristiques pour lesquelles des unités ont été définies, permettant de situer les divers objets sur une échelle hiérarchique. Car l'objectif de toute mesure est de répondre à la question : Lequel de ces objets est supérieur à l'autre ? ce qui n'a de sens que pour une caractéristique donnée. »

Avant de rappeler l'origine et l'historique du « Q.I. » et des tests qui sont censés mesurer le degré d'intelligence de l'individu, le scientifique prend un exemple « concret », un caillou :

« Un caillou n'est pas supérieur à un autre caillou. Il est plus lourd, il est plus volumineux, il est plus dur, mais il n'est pas globalement supérieur. On peut certes définir une caractéristique globale en pondérant diverses mesures et en faisant une moyenne, mais le résultat ne peut être qu'arbitraire. On ne peut mesurer que ce qui est unidimensionnel. »

3. Ph. Perrenoud, *op. cit.*, p. 36.

4. Albert Jacquard, article « Quotient intellectuel » dans *Petite Philosophie à l'usage des non-philosophes*, Calmann-Lévy, Paris 1997, p. 141-142.

La conclusion du savant sur les tests de mesure nous ramène à une relativité scientifique salubre sur laquelle il serait bon de méditer davantage, lorsqu'on se retrouve dans la position d'évaluateur :

« Que des tests caractérisant telle ou telle aptitude intellectuelle puissent être mis au point et être d'une grande utilité, nul ne le conteste⁵. L'erreur logique est de vouloir donner un sens absolu à un chiffre global, censé en représenter la synthèse, et dont personne ne peut dire ce qu'il mesure. »

Tant que l'école a fonctionné selon une logique républicaine du « Tous pour Un, Un pour Tous », « Une seule Tête », « Tous vers le Même Savoir », ces mesures fondées sur la moyenne des compétences ont pu être opérationnelles, peut-être... A présent que les objectifs scolaires privilégient l'épanouissement des individus sous la forme d'une pédagogie qui se voudrait de plus en plus individualisée, ce mode d'évaluation apparaît de plus en plus arbitraire ou impossible, et porte sa part de responsabilité dans le malaise que vivent de nombreux enseignants. Quand on parle désormais d'évaluation, beaucoup font part de leurs doutes, de la part importante de subjectivité qu'ils pensent y reconnaître, des tensions entre volonté d'encourager les élèves et désir de les évaluer à « leur juste valeur », pour éviter les écueils de l'illusion au moment critique des vœux d'orientation, pour éviter ces dilemmes devant lesquels se retrouve une équipe d'enseignants, lorsqu'il faut dire à un élève qui, s'appuyant sur sa moyenne, revendique le droit d'avoir une orientation en 2nde générale : *Mais tu n'y arriveras pas, les notes sont « gonflées » et ne reflètent pas ta vraie « valeur » !*

CHRONIQUE D'UNE REMÉDIATION EN COURS

– Où l'on pourra voir comment l'intention de travailler à partir des problèmes rencontrés par les élèves se heurte d'abord à l'irrégularité de la situation d'apprentissage, à tout ce qui vient rompre, dans le quotidien scolaire, la linéarité d'une éventuelle progression ; comment beaucoup d'interférences brouillent les interactions possibles et rendent tout diagnostic très fragile et toujours approximatif –

La compréhension, chez les élèves fonctionne par à-coups, par trouées de ciel bleu au milieu des nuages ; des trouées qui prennent toutes sortes de formes, qui s'effilochent et finissent par se masquer. Ainsi en va-t-il des besoins, des lacunes qui

5. A. Jacquard rappelle que « la première utilisation d'une telle mesure a été le fait, vers 1917, de militaires américains en situation d'urgence : ils avaient à affecter dans les différentes armes les conscrits enrôlés pour venir faire la guerre en Europe. Ils ont utilisé des tests semblables à ceux imaginés au début du siècle par le Français Binet, puis par des psychologues californiens. Ceux-ci étudiant des enfants, avaient eu l'étrange idée de synthétiser l'ensemble des résultats aux divers tests en un âge mental ; puis de diviser cet âge mental par l'âge réel pour obtenir un quotient : le « quotient intellectuel ». En pondérant les notes obtenues par les conscrits, les autorités militaires ont, elles aussi, obtenu un nombre, le QI. Il leur a permis d'affecter chacun à l'arme correspondant à sa performance ». Il est parfois intéressant de revenir aux sources de l'élaboration des idées comme des instruments de mesure !...

semblent tout à coup saisissables, puis qui passent par toutes sortes de métamorphoses ; des savoirs qui s'avèrent non efficaces, comme par exemple, savoir que le « e » est la marque du féminin et qu'on applique au verbe *faire* ou à la forme d'impératif *appelle*. Le savoir « mécanique » peut être présent mais s'il ne s'articule pas à des « intuitions » sur la différence essentielle (au sens philosophique de l'adjectif) entre nom et verbe, sur la place des mots à l'intérieur de la phrase et sur les relations d'accord ou non qu'ils entretiennent entre eux, il tourne à vide, vidant et dévidant son absurdité. Pas celle des élèves, mais celle du savoir lui-même. Quand Bertrand sourit d'un air entendu, complice du professeur, pour se démarquer de ses camarades qui ont tous pris « le voyage au pays de la méchanceté » pour un vrai voyage de vacances, il manifeste sa compréhension du texte, du sens « figuré » des expressions. Il est « dans » l'abstraction du langage et du sens. Mais ce niveau, qu'il atteint à ce moment-là, ne l'aide pas à concevoir la notion d'accord grammatical. Quand Rémy comprend que la lettre d'un ou d'une adolescente peut renvoyer à des disputes avec les parents, quand il a l'intuition que « C'est l'histoire de... » se trouve en rupture avec « l'autre jour, je (ou) tu... » ou la situation d'énonciation d'une lettre, comment évaluer, et travailler cette « intuition » pour qu'elle s'étende à d'autres lieux, d'autres champs de compréhension ?

ÉTAPES D'UNE IMPOSSIBLE REMÉDIATION

Remise à niveau 6^{ème}
(année scolaire 2002-2003)

Lundi 4/11/02

4 élèves présents sur les 6 prévus : Elodie B., Mehdi, Rémy, Elodie M.
2 absents : Ismaïl, Bertrand.

Organisation de la parole autour des cahiers d'évaluation :

- un temps d'écriture individuelle : chacun relit et feuillette son cahier et reporte sur une feuille ce qui lui a semblé facile/difficile, en essayant d'expliquer pourquoi. La prise de notes se conclut par la recherche des « points forts » et des « points faibles » ;
- un temps de parole en groupe où chacun (aujourd'hui Mehdi et Elodie B.) vient présenter aux autres ses points forts et ses points faibles, justification à l'appui.

Mehdi :

- Ce qui lui a paru difficile : ex. 7 p. 9, 2 p. 4⁶ : *difficile de trouver à qui renvoient « je », « vous ».*

6. A partir d'un extrait mettant en scène trois personnages, Sherlock Holmes, le docteur Watson, un « visiteur », Monsieur Smith, tandis que Watson raconte cette rencontre en rapportant les paroles du détective, un tableau demande aux élèves d'identifier les pronoms « Je », « moi », « vous », ainsi que les groupes nominaux désignant les personnages (« le célèbre détective », « son interlocuteur », etc.).

- Ce qui lui a paru facile : séq. 2 ex. 8 p.10 sur le Titanic⁷ : *a vu le film, les questions sont bien posées : date, lieu, heure* ; séq. 1, ex.1⁸ : *avait déjà fait ce genre d'exercices avec une animatrice, gentille, en études dirigées*. (C'est moi qui souligne)
- Ses points faibles, selon lui : *écrire avec des rimes, l'orthographe, articuler (évoque des séances chez l'orthophoniste)*.
- Ses points forts : *la propreté (a bien aimé l'exercice où il s'agissait de souligner les titres, de faire des paragraphes ; l'explique à Elodie qui dit ne pas avoir compris la consigne)*.

Elodie B. :

- Difficile : séquence 1, ex.1 : *Tous les textes sont pareils, pour elle, elle ne voit pas de différences* ; ex. 2, p.4⁹ : *le texte était trop long ; préfère les textes courts, marrants ; là, il y a des mots qu'elle n'a pas compris, et elle a mis des réponses, au hasard* ; ex. 13, p. 15¹⁰ : *pour elle, Alex est un nom de garçon, Dominique, celui d'une fille, c'est comme ça et ça ne peut être autrement* ; ex. 19, p. 21¹¹ : *n'a pas compris ce qu'il fallait faire* (d'où l'explication de Mehdi).
- Ses points faibles : *lire, elle évoque la lecture à haute voix, face à d'autres, parle d'un redoublement au CP et d'une école de rattrapage*.
- Facile : ex. 4 p. 6¹² : *lire un tableau lui semble trois fois plus facile que lire un texte* ; ex. 8, p. 10¹³ : *parce qu'elle aime le Titanic ! et elle l'a vu 5 fois* ; ex. 20, p. 22 et 23¹⁴ : *parce qu'elle aime raconter des histoires*.

Les feuilles de chacun sont relevées en fin de séance.

L'analyse de leurs explicitations fait apparaître, de façon récurrente 2 facteurs de facilité : l'un, extérieur à l'école : j'ai vu le film (à propos du Titanic : *J'aime le Titanic et je l'ai vu 5 fois*, écrit Elodie ; *« Le célèbre détective » est facile parce que je le regarde en cassette vidéo*, écrit Bertrand) ; l'autre, interne, parce que l'exercice

-
7. Texte : « Le naufrage du Titanic », avec 6 questions dont les réponses sont à trouver dans le texte.
 8. Il s'agit de compléter la phrase « On pourrait trouver ce texte dans... » en identifiant différents types de textes (fable, conte, texte documentaire, récit, article de dictionnaire, etc.).
 9. Extrait de roman de littérature de jeunesse dans lequel une grand-mère et sa petite fille se promènent, rencontrent deux jeunes garçons dont l'un regrette de ne pas voir sa grand-mère plus souvent. La grand-mère de la petite fille l'invite à venir chez elle à l'heure du goûter. L'objectif est de faire trouver par les élèves le résumé et le titre qui conviennent le mieux à cet extrait.
 10. Exercice dont nous allons nous servir pour travailler, voir plus loin le texte de la lettre, note 12.
 11. Exercice sur la « lisibilité » d'un texte : il s'agit de mieux présenter, mieux disposer les renseignements que donne le texte sur un roman de Thierry Lenain.
 12. Il s'agit d'un tableau contenant les noms des maladies « contre lesquelles on pratique habituellement des vaccinations en France », distinguant les vaccinations obligatoires de celles qui sont simplement recommandées ainsi que les âges auxquels elles s'administrent et le nombre de rappels. Les élèves ont quatre noms d'enfant ou de jeunes, avec leur âge et répondent aux questions concernant les maladies pour lesquelles ils sont vaccinés, le nombre de rappels, etc.
 13. Voir note 7.
 14. Exercice qui demande aux élèves de produire un écrit dans le cadre d'un article pour un journal de collégiens et dont le titre est : « Quelle extraordinaire aventure pour cet enfant et son chien ! ».

est connu : *On l'a déjà fait l'année dernière*, Bertrand ; Mehdi avait fait ce genre d'exercice avec une animatrice, *gentille*, l'année précédente, également).

Seul, l'un d'entre eux utilise les verbes « savoir » et « apprendre » (savoir, savoir un peu, ne pas savoir...) : On l'avait appris en primaire ; je savais un peu ; je ne sais pas pourquoi j'ai eu faux ; je ne sais pas placer les points et les virgules.

Les **difficultés** sont attribuées à la mauvaise ou non compréhension des consignes : *j'ai pas compris ; il fallait relever un mot dans le texte et on me disait pas d'information* ; à la longueur des textes à lire (voir Elodie B ; ou Bertrand : *C'était difficile parce qu'il y avait beaucoup de phrases et les phrases étaient en désordre.*)

[Dans ce langage d'élèves pour dire les difficultés et les facilités, on trouve un langage « convenu », certes, celui de l'école, qui pointe généralement des termes précis, mais désigne ce que Perrenoud appellerait des notions « périphériques » ou « de surface » par rapport aux savoirs : le savoir-ponctuer, savoir-orthographier ou savoir-bien-articuler font partie de ces savoirs scolaires facilement repérables qui creusent trop rapidement et trop évidemment la différence entre les bons élèves et les plus faibles¹⁵. On pourrait presque dire qu'ils font obstacle, par leur évidence-même, à cette situation dans laquelle je tente de les placer pour mettre des mots sur leurs difficultés en français. Heureusement, on trouve aussi des « mots (maux) d'enfants » : l'association entre « j'ai vu » et « j'ai su faire ». Comme Saint Thomas, l'adage selon lequel *on ne peut croire que ce qu'on voit* induit : on ne sait faire que ce qu'on a vu et qu'on a aimé. Explication plus « juste » dans la mesure où elle parle à l'enseignant – elle lui raconte la difficulté des enfants à passer d'une réalité quotidienne plus ou moins fantasmée au monde de l'écrit, avec ses règles propres et abstraites. Mais si elle est plus signifiante, elle ne rend pas la tâche d'apprentissage ou de remédiation plus facile pour autant.

Je garde toujours en tête le souvenir d'un petit garçon, un petit Mathieu, copain d'un de mes enfants qui avait peur des mots. Il n'éprouvait aucune méfiance envers les animaux qu'il adorait, mais s'enfuyait à la vue d'un livre ou d'un texte écrit. Les mots peuvent se brouiller devant les yeux, les phrases se mettre en désordre, se multiplier et proliférer comme un cancer générateur d'angoisses.

Evaluer ces difficultés, ces angoisses, ce serait quoi, en termes de compétences ou de notes ? Travailler à partir de ce diagnostic, ce serait quoi ?]

Lundi 18/11/02

Absent : Ismail.

5 élèves présents. Bertrand rejoint le groupe aujourd'hui.

15. Ph. Perrenoud, *L'évaluation des élèves, De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles 1998, p. 47 : « Les compétences qui se cachent "sous" l'excellence scolaire ne sont pas aussi limpides que l'école voudrait le croire. Loin de faire appel à une compréhension profonde, l'excellence est souvent affaire de conformisme ou d'habitudes. (...) Dans ses aspects les plus minutieux, les plus liés à l'observance scrupuleuse d'une orthodoxie, l'excellence scolaire valorise des tendances un peu maniaques au moins autant que l'intelligence ou la culture générale. »

Il fait le travail qu'ont fait les autres lors de la séance du 4/11.

Avec les autres, travail sur l'exercice n° 13, p. 15 : la lettre de Lulu à Alex.¹⁶

Objectif : apprendre à sortir des « représentations » ; apprendre à raisonner : observer → quoi ? Comment ? En déduire quelque chose.

La consigne est inscrite au tableau :

Garçon ou fille ? Comment le savoir ?

Alex : Je croyais que c'était une fille/un garçon, parce que... Dans le texte, certains mots (lesquels ?) me permettent de dire que c'est une fille/un garçon ;

Lulu (idem) :

Dominique (idem) :

Le 1^{er} indice relevé à l'oral est « Faire » :

– Mehdi : *Monsieur D écrivait toujours « fair ». S'il y a un « e », c'est que c'est une fille !*

– Elodie : *Monsieur D . oui, mais cette année, le professeur écrit toujours « faire ».*

[Les mots sont « décrétés » par les maîtres. C'est la parole de l'un contre l'autre ! Le vrai/faux entre en scène. Qui a tort ? Qui a raison ? Comme on est en 6^{ème} cette année, le « maître » de cette année a certainement raison par rapport au maître de l'an dernier...]

Recherche collective de ce qu'est ce mot : un verbe à l'infinitif.

Recherche des mots qui portent les marques du féminin ou du singulier.

Mehdi trouve les déterminants : **le/la**.

Rémy pense que le « s » est la marque du masculin.

Elodie M. parle des adjectifs (**petit/petite**).

Recherche d'autres indices dans le texte :

« Appelle » (y a un « e », au bout, alors qu'un appel, y a pas de « e »)

→ recherche de ce qu'est ce mot : un verbe au mode impératif.

On procède par élimination et le travail se recentre autour de :

« Tu es allé » ; « tu seras rentré » → « é » marque du masculin singulier. « **Tu** » renvoie à Alex (puisque la lettre lui est adressée) → Alex est un garçon.

« Je suis sûre »/comparé à « Je suis sûr ». « **Je** » qui représente Lulu, l'auteur de la lettre → Lulu est une fille.

« Nous sommes passés » : Si Dominique était une fille, comme Lulu, l'accord se serait fait au féminin pluriel (nous sommes passées) → Dominique est un garçon.

16. Voici le contenu de la lettre proposée aux élèves, exercice 13, p. 15, Evaluation à l'entrée en 6^{ème}, français, cahier de l'élève, 2002 : « Salut Alex ! Dominique et moi, nous sommes passés chez toi pour te faire une visite surprise, mais il n'y avait personne ! Je suis sûre que tu es allé chercher ton petit frère à la piscine. Dès que tu seras rentré, appelle-moi... Lulu ».

Durant cette séance, Rémy a du mal à se concentrer. Il viendra s'en excuser à la fin du cours. Mehdi essaie de reformuler le raisonnement entier et y parvient sans problème.

[Pour pouvoir supposer que des marques grammaticales donnent des indications sur le sens du texte, sur les personnages dont il parle, il faudrait réconcilier dans la langue ce qui a trop souvent été tronçonné, fractionné, lors des apprentissages ; il faudrait combler les ruptures d'apprentissage entre lecture et grammaire, comprendre que les mots et la relation entre eux participent activement au sens de la phrase ou du texte. A quelle aune évaluer ces ruptures qui sont profondément attachées au rapport au monde et au langage, puisque leur « attachement », chez les meilleurs élèves, n'est que le fait d'une intuition que l'enfant puise sans doute dans son histoire et son vécu familial ? Ces lacunes ne sont pas, à ce niveau, des lacunes d'apprentissage. Elles sont constitutives du savoir-lire, du savoir-comprendre. Elles renvoient l'enseignant à la complexité de la transmission des savoirs en français quand il ne s'agit plus seulement de les donner en les nommant, mais d'apprendre à « faire des liens » entre les bribes, les fragments de représentations et les morceaux de savoirs.]

Lundi 25/11/02

Absent : Ismail.

Travail sur le même genre d'exercice que le numéro 13, p. 15 des cahiers d'évaluation.

[L'exercice est « inventé » afin de voir comment les élèves travaillent, si quelque chose a bougé dans leur façon de lire le texte de travail. Je veux garder le principe de la lettre ou plutôt du mot d'adolescent, mais je ne peux m'empêcher de compliquer un peu les choses. Mon idée est de les mettre face à un texte qui les amène à poser (à se poser) des questions ; je m'aperçois très vite que le contenu du mot les embrouille, mais, ma foi, pas plus que la « simplicité » de l'exercice des tests ; et puis je suis là pour répondre à leurs questions, pour voir où ils vont et où je peux les faire aller. De ce fait, je ménage des étapes, celle du contenu pour qu'ils repèrent les personnages qui font partie de la situation d'énonciation et ceux dont on parle, passage par l'écrit et par l'oral.]

Document distribué aux élèves :

6^{ème} Remise à niveau Français

Juju,

Je t'écris pour te dire que je suis indigné par la façon dont tu as traité Camille l'autre jour. Tu étais fatiguée, sans doute mais tu as oublié que vous étiez jusqu'à présent les meilleurs amis du monde. Domi aussi n'est pas contente de toi car tu l'as complètement oubliée, l'autre jour, à Carrefour, au magasin de jeux vidéo. Je suis allé chez sa mère qui m'a raconté l'histoire. Quand tu seras revenue de ton voyage au pays de la méchanceté, nous pourrions redevenir quatre bons copains. Salut ! A bientôt !

Loulou

Garçon ou fille ?

Juju : Parce que...
 Camille : Parce que...
 Domi : Parce que...
 Loulou : Parce que...

TRAVAIL EN TROIS TEMPS

1^{er} temps :

Continuer l'expression : Ce texte, c'est l'histoire de... On peut faire un schéma ou des dessins pour expliquer ce qu'on comprend.

Temps d'écriture, puis chacun dit ce qu'il a trouvé à l'oral.

Pendant le temps d'écriture, ils parlent :

– « *M'dame ! y a pas 4 personnes, y en a deux...* »
 – *Non, trois !*

Rémy :

– *M'dame ! ça veut rien dire c'que j'écris... J'mélange les histoires...*

(Ne veut pas en dire plus au prof qui l'interroge : *qu'est-ce que tu veux dire ?* se reprend et se remet à écrire)

Elodie :

– *ça veut dire quoi « indigné » ?*

Mehdi, se précipitant dans le coin où trône une pile de micro-Robert :

– *Y a qu'à chercher dans le dictionnaire*

Prof :

– *Avant d'aller chercher dans le dictionnaire, regarde la phrase toute entière : (la relisant) « je t'écris pour te dire que je suis **indigné** par la façon dont tu as traité Camille l'autre jour ». Qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire « indigné » ?*

Elodie :

– *Ah oui ! ça veut dire : pas content...*

Prof :

– *Tu vois que tu as trouvé ce que ce mot pouvait vouloir dire.*

Mehdi :

– *Ah ! J'ai compris que c'est la phrase qui va me faire comprendre le mot, et pas le dictionnaire !...*

[J'essaie ici de différer le geste mécanique, de renvoyer l'élève à lui-même, à sa capacité de réflexion, de recherche du sens, de *faire avec* le texte. Et, de façon magique, Mehdi comprend et définit le rôle du contexte par rapport à l'apprentissage du vocabulaire. Fulgurance, soudaineté du trait d'intelligence : moment qui me semble essentiel. On l'évalue ? – Non, la trouée de ciel bleu ne parvient pas à faire oublier la mer de nuages ! – Et pourtant, il y a incontestablement là un moment

d'évaluation : l'élève dit avec ses mots ce qu'il a compris et le fait comprendre à son professeur. Quand donc apprendra-t-on à évaluer les trouées de ciel bleu ? Le jour, sans doute où on ne voudra plus se contenter de promouvoir des élites, mais où l'on cherchera davantage à faire acquérir des compétences au plus grand nombre d'élèves possible, où l'on aura appris à repérer et à lire les intelligences les plus diverses du plus grand nombre d'élèves possible.]

Tour de table à l'oral :

Rémy :

(à l'oral) : *C'est l'histoire d'une dispute car Juju avait traité sa meilleure amie et Loulou dit quand Juju sera rentré, ils se reparleront.*

(texte écrit) : Cette histoire d'une dispute car l'autre jour Lulu. (C'est apparemment à ce moment-là que Rémy a dit que ça ne voulait rien dire, qu'il mélangeait les histoires. Probablement, il se rend compte que « l'autre jour » lui fait perdre la distance introduite par le lanceur : c'est l'histoire de...) Lulu avait traité Camille pourtant c'était les meilleurs amis au monde. Loulou disa quand tu seras rentré nous serons...

Bertrand :

(à l'oral) : *ça parle de Loulou a écrit à Juju parce que Loulou et Domi n'étaient pas contents comment Juju a traité Camille.*

(texte écrit) : ça parle que Loulou à Juju parce que Loulou et Domi n'étaient pas contents comment Juju a traité Camille l'autre jour. Parce que Juju a oublié Camille à Carrefour. Loulou a dit quand tu vas te calmer, tu pourras redevenir des meilleurs amis.

Mehdi :

(à l'oral) : *C'est Loulou qui écrit à Juju que Loulou n'aime pas le comportement de Juju. Quand Juju rentrera de vacances, ils seront amis.*

(texte écrit) : C'est l'histoire de Loulou qui s'est disputé avec son ami. Elle est partie en vacances au pays méchanceté. Loulou peut pas partir au pays des méchancetés (la dernière phrase a été rajoutée, après l'échange oral)

Elodie B. :

(à l'oral) : ne veut pas parler, puis finit par dire en colère : J'ai rien écrit, rien compris. Y a que deux personnes, Loulou et Juju !

(texte écrit) : C'est l'histoire de 2 personnes, (a barré : c'est l'histoire de deux filles et a dessiné 6 cases parce qu'elle avait choisi de dessiner l'histoire : c'est plus facile !)

Elodie M. :

(à l'oral) : *D'abord y a 4 personnes : Camille, Juju, Loulou et Domi. Loulou n'est pas contente que Juju a traité Camille. Quand il reviendra du voyage...*

(texte écrit) : C'est l'histoire de quatre personnes qui s'appellent Camille, Juju, Loulou, Domi.

Loulou n'est pas contente que Juju a traité Camille.

Juju et Camille partent ses des meilleurs amis.

et quand Juju sera rentré, ils redeviendront copains.

Temps d'explicitation du « voyage » ou des « vacances ». Bertrand a un petit sourire : *Ce n'est pas un pays, la méchanceté...* Réaction de Mehdi, de Rémy : *Ah oui, ça veut dire : quand tu te seras calmé, quand tu seras calme !* (Sourires de satisfaction : On a trouvé quelque chose ! On est bons !)

[En travaillant sur ces paroles et ces écrits d'élèves, j'ai l'impression très nette d'une avancée, d'un travail en cours qui passe de l'oral à l'écrit, et inversement ; d'un travail qui pose le problème des situations d'énonciation, des personnages dont on parle, de ceux qui sont présents/absents par rapport au texte. Mais, sans doute, est-ce parce que les élèves n'en sont qu'au stade des questions et des problèmes, que les écrits restent inévaluables, du moins en termes de notation, de classement du moins bon au meilleur. Pourtant, Albert Jacquard ne pointe-t-il pas le fait de poser des questions comme un élément de l'ensemble « intelligence » ? Dois-je « m'arracher les cheveux » devant ces écrits et les abîmes de perplexité dans lesquels ils me plongent si je veux penser à une progression quelconque ou bien dois-je apprendre à analyser, comparer, à lire les micro-réussites que représentent l'investissement de chacun et le questionnement adressé au texte et au langage par chacun ?]

2^{ème} temps :

Le professeur inscrit au tableau en colonnes les pronoms personnels du texte (Je, m'/tu, toi, ton, t'/vous/nous). Les élèves reproduisent le tableau, doivent repérer ces pronoms (ou adjectifs possessifs) dans le texte et inscrire en dessous de chaque colonne à qui renvoient ces mots (à quels personnages, Juju, Loulou, Camille, Domi ?)

Très bonne participation d'Elodie M. et de Mehdi. Rémy a un peu de mal à comprendre la consigne au départ. Il écrit les verbes qui sont à côté des pronoms. Ex : *Je t'écris...* Puis il comprend *lorsque Mehdi et Elodie M. lui expliquent.*

3^{ème} temps :

Travail sur le questionnaire du document : Garçon ou fille ? Pas trop de problème pour trouver : Juju : « fatiguée », « indignée » ; Camille : « meilleurs amis » (masculin pluriel alors que Juju est une fille, donc Camille ne peut être qu'un garçon) ; Domi : « contente », « oubliée » (trouvé sans doute par proximité, par Elodie M. et non à cause de l'accord du participe passé avec le COD placé devant le verbe) ; Loulou : « indigné ». Même s'il est encore question d'un « sans doute »,

féminin, parce que y'a un « e », et d'un « à présent », masculin, parce qu'on dirait : « à présente »...

En fin de séance, Elodie B. qui est resté en retrait jusqu'ici s'écrie : *Ah ben y avait 4 personnages, vous l'avez écrit sur la feuille !...*

Lundi 2/12/02

Absents : Ismaïl; Elodie B.

Discussion à propos de ceux qui ne viennent pas en remise à niveau : que va-t-on faire à ceux qui, comme Ismaïl, ne viennent pas ?

Explicitation de la contrainte scolaire : pourquoi on va à l'école ? Par opposition aux enfants qui, dans le monde, travaillent dur, déjà à leur âge pour rapporter de l'argent à leurs parents ou pour assurer leur propre survie. Aller à l'école pour quoi ? Pour apprendre, pour comprendre...

[La négociation de l'heure hebdomadaire de remise à niveau est à faire à chaque séance. D'autant plus que des problèmes administratifs de calendrier vont remettre en cause cette heure de 4 h à 5 h à laquelle les élèves concernés cherchent à échapper désespérément. Elle n'est pas obligatoire, puisque les autres n'y vont pas. *J'ai un rendez-vous avec le médecin ou l'assistante sociale – Il faut que j'aille chercher mon petit frère, Maman l'a dit !... – J'ai entraîné de foot !... Ceci me semble pouvoir illustrer en partie ce que François Dubet appellerait un signe du « déclin de l'institution »¹⁷. Les erreurs de parcours et de gestion, dont je ne tiens pour responsable ici personne en particulier, sont inhérentes au nouveau fonctionnement du système : vouloir individualiser les apprentissages se heurte nécessairement aux logiques d'horaires et d'emplois du temps, comme à celles de l'évaluation. Le travail de l'enseignant consiste donc à s'occuper d'abord – et, parfois, beaucoup ! – de la gestion des conditions de son enseignement :*

« Le métier de professeur consiste donc moins à faire cours qu'à construire les conditions qui permettent de faire cours. »¹⁸

Quant au cadre de l'autorité qui impose les obligations et qui relevait autrefois du « programme institutionnel », sa construction en revient aujourd'hui à l'enseignant :

« L'idéal de l'autorité est celui des institutions démocratiques, il n'est plus celui du « sacré » des institutions. En dehors de ce cadre, l'autorité devient « rationnelle », « légale », argumentée, justifiée à l'infini, ou bien elle devient « charismatique », reposant sur le charme des individus et leur engagement comme sujets dans la relation aux autres. Le travail que le programme institutionnel ne fait plus doit être accompli par chaque individu. (...) Alors que la massification scolaire appelle plus d'autorité, la socialisation des élèves étant moins adéquate à l'école, les ressources de l'autorité se réduisent aux capacités argumentatives et relationnelles des acteurs, ou à l'application

17. François Dubet, *Le déclin de l'institution*, L'épreuve des faits, Seuil, Paris, octobre 2002.

18. F. Dubet, *op.cit.*, p.154.

mécanique de règlements intérieurs que les professeurs et les élèves perçoivent comme une simple technique de maintien de l'ordre. »¹⁹

De même, ce que chaque enseignant déplore, ce qui le remet profondément en cause dans l'intérêt qu'il essaie de garder pour sa matière, ce qu'on appelle pudiquement la « chute de motivation » des élèves, doit être aussi interprétée, selon F. Dubet, comme un signe de « déclin du programme institutionnel » :

« Quand les élèves ne sont plus des *héritiers*, ils cessent d'être motivés par une socialisation familiale qui impose un sens des études allant de soi, celui que les professeurs s'efforcent de transmettre à leurs propres enfants, celui qui fait que l'on apprend, par exemple, à s'ennuyer en silence. Quand les élèves ne sont plus des *boursiers*, l'utilité sociale de leurs études semble lointaine et aléatoire ; il y a toujours quelque chose d'un peu ridicule à expliquer à des élèves de quatrième ou de seconde qu'ils sont en train de jouer leur avenir social dans chaque devoir de mathématiques ; soit ils le savent de façon « abstraite », soit ils sont écrasés par l'anxiété, soit ils ne veulent pas le croire. Une école de masse rend les études plus indispensables aux individus, tout en différant l'utilité des études puisque leur durée ne cesse de s'allonger. »²⁰

Alors, quand il s'agit de rajouter des heures de cours à ceux qui en ont le plus besoin, on rajoute des heures précisément à ceux qui n'en voient pas le sens. Il y a lieu de construire le sens en même temps que l'apprentissage lui-même, et cela, « à l'infini ».]

Mise au travail sur une consigne d'écriture, cette fois : la réponse de Juju à Loulou :

6^{ème} Remise à niveau
Travail en groupe

Juju répond à Loulou pour lui expliquer ce qui s'est passé. Il s'agit d'inventer ce qu'elle a fait à son copain Camille, et à sa copine Domi ; et qu'elle explique pourquoi elle a été « méchante ».

C'est donc, cette fois, Juju qui écrit à Loulou.

Qui sera **Je** ?

Qui sera **Tu** ?

Nous ?

Vous ?

Quels seront les accords d'adjectifs et de participes passés (après l'auxiliaire être) ?

Loulou
Juju

19. F. Dubet, *op. cit.*, p. 156.

20. F. Dubet, *op. cit.*, p. 157.

Préparation du travail d'écriture : il s'agit de souligner dans la consigne les mots qui donnent des indications sur ce qu'on doit faire :

Mehdi a immédiatement réagi quand il a vu le document : *Il faut écrire un texte !*

La réflexion sur les termes soulignés (« répond », « expliquer », « inventer ») permet d'entrer dans le questionnement : Quel texte ? Que doit-on dire ? Faut-il imaginer, reproduire, etc. ? Relecture du passage de la lettre précédente où il est question de ce qu'a fait Juju à Domi : elle l'a oubliée. Pourquoi ?

Très vite, le groupe, à l'exception de Bertrand moins « spontané » et qui choisira de faire un brouillon, décide que chacun a « compris » ce qu'il fallait écrire et se met à écrire dans le cadre.

[La « spontanéité » de ces enfants ne me semble pas tant innée qu'acquise par des habitudes scolaires. Il faut aller vite, il faut savoir. Peut-être que ces enfants-là ont justement bien retenu un certain « air » de l'école, une certaine apparence de l'élève scolarisé. Il faut montrer qu'on a « l'esprit vif », qu'on comprend « vite », parce qu'on n'est pas un « babache ». Il faut montrer qu'on sait. A. Jacquard pointe la rapidité comme un critère choisi par notre société – nous l'avons vu plus haut. Ph. Perrenoud met l'accent sur l'apparence du savoir et du savoir-faire :

« Pour attester de leurs savoirs, les élèves sont invités soit à en faire étalage en “ racontant ce qu'ils savent ”, figure classique de l'interrogation orale, soit à répondre à des questions qui n'ont d'autre sens que de les obliger à manifester leurs connaissances, sous peine de recevoir une mauvaise note. L'élève est jugé, soit sur l'expression directe du savoir, soit sur sa manifestation dans des tâches papier-crayon très artificielles et stéréotypées. (...) L'oral de baccalauréat en est l'illustration consacrée : l'essentiel est de *paraître* instruit. »²¹

Une fois de plus, l'évaluation des écrits, par rapport aux objectifs de travail du début de ces séances n'est pas signifiante. *Tu devrais leur mettre une note pour faire monter leur moyenne en français*, me dit ma collègue. J'y suis tout à fait disposée, c'est un point de vue que je privilégie par rapport à l'évaluation au collège : on ne construit pas sur de l'échec, il s'agit de trouver, de valoriser tout ce qui peut être positif dans un travail d'élève, à l'écrit comme à l'oral. J'ai dû défendre ce point de vue bien des fois face à certains collègues qui n'y voyaient que du laxisme. Mais il me semble me trouver ici en amont de toute évaluation, si je veux apprécier une quelconque progression, par rapport à des objectifs, des compétences, des acquis, non-acquis, en voie d'acquisition... Je me souviens alors de l'importance du temps. Ils me connaissent à peine, une des deux Elodie m'avait prise, *avec mes cheveux gris* (!), pour une *Mamie retraitée* venue les aider à s'adapter au collège. Ils n'ont pas l'habitude de passer par l'écrit, de rendre compte à l'oral, de chercher ensemble. Certains cachent leur feuille quand ils écrivent. Ils ne savent pas ce que veut dire

21. Ph. Perrenoud, *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, De Boeck Université, 1998, p. 49.

« aider », « être aidé » didactiquement ou pédagogiquement, malgré mes explications. C'est la dimension charitable, gratuite qu'ils connaissent et ils ne voient pas encore où je veux en venir...]

Mise en commun des propositions écrites :

Rémy : *Je t'écris pour te dire que je m'excusais car mes parents et moi nous sommes disputés. Tu diras à Domi que je suis désolé car je ne voulais pas aller à Carrefour car il y avait un problème avec mes parents ; je ne pensais pas qu'est-ce que j'ai dit à Camille car nous étions les meilleurs amis du monde. A bientôt.*

Bertrand : *J'ai oublié Camille dans le jeu vidéo parce que j'ai dû acheter un cadeau pour ma mère parce que c'était la fête des mères. Comme je suis rentré chez moi et j'ai su que j'avais oublié Camille, c'était 7 heures et j'ai cru que Camille était déjà parti.*

Mehdi : *Salut tu me reconnais, c'est Juju. Je suis désolé de t'avoir oublié à Carrefour aux jeux vidéo. Ce jour même mon copain est venu me chercher pour aller au cinéma. Mais pour me faire excuser, je te paierai la place. Si tu es d'accord, tu m'appelles on ira à deux.*

Elodie M. : *Je suis désolé de t'avoir oublié à Carrefour aux jeux vidéo. C'est parce que j'avais rendez-vous avec ma copine Justine qui devait voir sa grand-mère. Si tu veux redevenir copain, viens chez moi demain soir à 8 h 00.*

Travail collectif sur les problèmes que posent les pronoms « je » et « tu » par rapport à la situation de communication de la lettre. Ce n'est pas Loulou qui a été oublié à Carrefour. Travail sur l'explication : il apparaît que la proposition de Rémy (dispute avec les parents) prend davantage en compte la « méchanceté » de Juju et rend plus vraisemblables ses oublis vis-à-vis de ses copains.

[A partir de ces écrits, je fabrique un document de travail pour la prochaine fois de façon à les faire relire, apprécier, critiquer leurs écrits et à relancer le travail, cette fois, vers une intrusion dans la fiction. Le document reprend donc les écrits d'élèves tapés, « toilettés » (voir plus haut), accompagnés des consignes suivantes :

Lors de la séance dernière, nous avons commencé à voir ce qui posait problème et ce qui était bien dans chacun de ces textes.

Il s'agit d'améliorer et de corriger, maintenant, chaque proposition :

Rappel du travail :

- 1) attention à l'emploi des pronoms « je » et « tu ». Vérifier qu'ils désignent bien l'auteur et le destinataire de la lettre. Pas une 3^{ème} personne comme Camille ou Domi ;
- 2) souligner dans chaque texte les mots qui vont porter les marques d'accord (masculin/féminin ; singulier/pluriel) pour nous permettre d'identifier si la ou les personne(s) en question est/sont une/des fille(s) ou un/des garçon(s) ;
- 3) reprendre et terminer la lettre en pensant que l'explication de Rémy nous a semblé plus intéressante que les autres dans la mesure où elle expliquait

l'oubli de Domi et le traitement infligé à Camille, en même temps. On peut prendre les idées des uns et des autres, l'essentiel c'est que le texte écrit fonctionne : qu'il soit une réponse à la lettre de Loulou ; qu'il explique l'attitude, les faits ou les paroles de Juju ; ces raisons peuvent être de l'invention (Juju peut raconter qu'elle a été enlevée par Harry Potter, qu'elle a été ensorcelée parce qu'elle avait rencontré un personnage bizarre, etc.)

Le document devait rester dans ma serviette pendant un certain temps...]

PHASE PROVISoire D'UN ÉCHEC ANNONCÉ

Lundi 9/12/02

Absents : Ismaïl, Mehdi, Rémy, Bertrand, Elodie M.

Cette date ne figure pas dans le calendrier de la remise à niveau. Seule, Elodie B. est présente et dit qu'elle a envie de « faire remise à niveau ». Nous travaillons sur ce que les autres ont fait lors de la dernière séance, puisqu'elle-même était alors absente.

Ce sera l'occasion de revoir la conjugaison des verbes du 1^{er} groupe, selon les personnes : je, tu, il ou elle, nous, vous, ils ou elles. Ce qui ne varie pas : le radical (pour les verbes dits réguliers)/ce qui varie : la terminaison en fonction du sujet ou du pronom-sujet. Elodie manifeste son contentement, elle adore aller au tableau *écrire des verbes* !

Lundi 16/12/02

Absents : Ismaïl, Mehdi, Rémy, Bertrand, Elodie M.

Elodie B. est encore une fois toute seule à se présenter à l'heure de remédiation.

Elle me parle d'un travail donné par le professeur de français : un dialogue avec un extra-terrestre, et me dit qu'elle ne sait pas ce qu'est un dialogue. Nous travaillons sur ce mot ; par rapport à un récit, paroles rapportées de personnages. Puis nous passons à la phase d'écriture :

- *D'abord : Où ? quand ? comment ? pourrait-on rencontrer un extra-terrestre ?*
- Elodie : *je vais dans une fusée et je vais sur la lune...*
- Prof : *mais comment Elodie peut-elle se retrouver dans une fusée ? Elle ne fait pas partie des chercheurs américains, russes ou français, elle n'est encore qu'une petite fille. Comment peut-on faire pour entrer dans une histoire ?*
- Elodie : *Ben je suis somnambule et je vais dans une fusée...*
- Prof : *ce serait donc un rêve ?*
- Elodie : *Oui, c'est ça, (commence à écrire) : Je rêve, je suis dans une fusée...*
- Prof : *si tu le dis tout de suite, y a peut-être des lecteurs qui se diront : c'est pas la peine de lire cette histoire, c'est rien qu'un rêve...*
- Elodie : *Oui, il faudrait le mettre à la fin de l'histoire : ce n'était qu'un rêve...*

– Prof : *Voilà, si tu veux, en tout cas, on ne le dit pas tout de suite. Comment fait-on quand on raconte un rêve ?... Par exemple, qu'est-ce que tu en penses si on commençait comme ça : « J'étais dans une grande forêt... Tout à coup, une lumière éblouissante... » ?*

Travail pas à pas : on cherche ce qu'on peut écrire, on se pose des questions sur l'orthographe. D'abord la situation de dialogue, rencontre entre le narrateur et l'extra-terrestre.

Le dialogue pose le problème des façons de parler : l'extra-terrestre qui parle à l'aide de ses antennes va avoir un discours brouillé de zzz...zzz...zzz. Elodie va écrire les phrases au tableau : on travaille sur le contenu des paroles : si c'est uniquement pour dire « Bonjour », ce n'est pas très intéressant. L'extra-terrestre va se présenter en disant de quelle planète il vient. Elodie invente la planète « Zoubida ». La narratrice est « morte de peur », donc, elle va « bégayer ». Elodie propose la phrase, puis la transforme, au tableau, selon le bégaiement.

Elodie est contente de son travail, me dit que ce serait bien d'avoir 2 heures en suivant et quitte la séance à regret, mais « une copine l'attend ».

[J'ai, cette fois, l'impression d'avoir été un tout petit peu utile, d'avoir réussi à différer, un tant soit peu, le mot « Fin » et d'être entrée en dialogue avec Elodie. Même si beaucoup de choses restent à faire. L'évaluation réside dans le plaisir qu'Elodie a pris à inventer et à chercher à résoudre des problèmes d'écriture et dans le sentiment d'utilité que je ressens ce soir-là. Mais je ne sais pas encore quelle note Elodie a obtenue à sa « rédaction ».]

Le retour des vacances a été difficile : le premier lundi de Janvier, je n'ai vu arriver que l'autre Elodie. – *Les autres sont partis, on a dit qu'y avait pas remise à niveau ! Mais moi, je suis venue.* De colère, j'emmène Elodie voir la Principale adjointe – *Non, rassure-toi, c'est pas toi qui es en cause, c'est parce que je voudrais bien comprendre quelque chose à cette histoire de calendrier !* J'obtiens donc qu'un « recadrage » soit fait en cours de français pour rappeler à chaque membre du groupe qu'il est attendu en « remise à niveau » le lundi soir.

De la même façon qu'avec la première, la séance avec l'autre Elodie me semble avoir été productive. Encore plus peut-être, parce que celle-ci est plus à l'écoute. Elle a moins besoin de parler, de zapper que la première.

Moi aussi, je zappe et je décide de zapper ! Moi qui voulais pour une fois travailler de façon systématique – On me reproche parfois de ne pas faire *comme les autres profs de français* – *C'est pas pareil avec vous, on aime bien faire des choses avec vous, vous donnez des beaux travaux à faire, on a des bonnes notes, mais... vous ne faites pas de grammaire, pas de conjugaison...* Je quitte sans regret les tests d'évaluation pour entrer résolument *dans une histoire* avec les enfants qui seront là : je recommence un travail d'observation de la langue, mais avec Pef, cette fois, et sa *Belle Lisse poire du Prince de Motordu*. Je me sens moins seule je me dis que mon intention de « maintenir une progression » et des « objectifs rigoureux » n'est pas adaptée. Adaptée à quoi ? A qui ? A une obligation d'évaluation, surtout. J'ai envie de me retrouver à inventer des situations, à chercher des textes « coups de cœur », à lire, à fabriquer, à regarder faire mes élèves, à les écouter vivre, en gardant à l'esprit qu'il se peut qu'à un moment de ce désordre non programmé et non évaluable, il

advienne un peu d'ordre, un peu de progrès, un peu de sens, à peine plus évaluable...

Il y a longtemps déjà, Ph. Meirieu, dans quelques uns de ses ouvrages, annonçait que tant qu'on ne s'attaquerait pas aux modes de certification du système scolaire, on ne parviendrait pas à introduire, de façon réelle et durable, des courants novateurs dans l'école. Ph. Perrenoud commence aussi son livre sur l'évaluation en dénonçant les modes d'évaluation traditionnels :

« L'évaluation traditionnelle, non contente de fabriquer de l'échec, appauvrit les apprentissages et induit des didactiques conservatrices chez les enseignants, des stratégies utilitaristes chez les élèves ». ²²

Il engage à faire basculer ces modes « majeurs » et anciens vers une évaluation « formatrice » qui s'appuie essentiellement sur l'observation et la régulation. Moins de contrôles lourds, purs et durs, pour une évaluation plus régulière, qui se décline en toutes sortes d'évaluations « mineures », à travers les mots, les situations, les dispositifs, et surtout, les liens de cohérence qu'on essaie de tisser entre les différents apprentissages.

En conclusion de son livre, *Les Enseignants au travail*, Anne Barrère suggère que l'évaluation ne soit plus à la charge des enseignants. Elle séparerait en quelque sorte les fonctions d'apprenant ou d'enseignant (mots horribles et qui feront grincer des dents bien d'entre nous mais que j'emploie à dessein pour rappeler les termes d'instituteur et de professeur) de celle d'évaluateur, pour éclaircir le sens du travail professionnel :

« Les arbitrages complexes entre encouragements et sanctions scolaires, les dilemmes vécus autour de la note et du jugement scolaire, la somme de travail investie dans une tâche souvent très fastidieuse se dissolvent en fin de compte dans des décisions dont les enseignants sont certes collectivement responsables, même s'ils le déniaient parfois, mais dont la réalité organisationnelle est très loin de leur travail quotidien. N'est-ce pas à ce niveau qu'une division des tâches et qu'un allègement s'imposent, en délestant les enseignants d'un travail d'évaluation, dont, de toutes façons, même s'ils en tirent collectivement les conséquences en conseil de classe, ils se sentent *in fine* dépossédés. » ²³

Si elle reconnaît par ailleurs le changement important que représenterait pour les enseignants cette séparation, elle rappelle judicieusement la position fragile dans laquelle nous nous trouvons de fait, et en dépit des évaluations :

« Les classements scolaires sont au fond la véritable autorité systémique qui d'en haut régule les situations scolaires, et les enseignants en attendent quelques retombées, quelques bénéfices. De lâcher ce filet de sécurité, ils se sentiraient sans doute en état d'apesanteur. Mais ne le sont-ils pas déjà ? » ²⁴

22. Ph. Perrenoud, *op. cit.*, p. 15.

23. Anne Barrère, *Les enseignants au travail, Routines incertaines*, Savoir et Formation, L'Harmattan, 2002, p. 290.

24. Anne Barrère, *op. cit.*, idem.

Dans « Evaluer » on trouve bien un morceau du mot « valeur ». Ch. Hadji²⁵ montre comment dans la position d'évaluateur se rejoignent à la fois trois positions, celle de l'expert, celle du juge et celle du philosophe. Trois attitudes qui renvoient à des actes différents par rapport à ce terme de « valeur » : Mesurer (Dire le poids de l'être), Apprécier, (Dire la valeur de l'être), Interpréter, (Dire le sens de l'être) ; trois attitudes qui impliquent trois types de paroles différents : la parole objective de l'expert, la parole appréciative du juge, la parole interprétative du philosophe. Si la première se penche sur des faits, des objets, des résultats, qu'elle tente de peser et de soupeser les uns par rapport aux autres, la seconde, après avoir défini une cible visée, compare ce qui est et ce qui devrait être; la troisième dégage le sens de l'évaluation par rapport à la multidimensionnalité de ce qui est à évaluer. Trois attitudes qui ne devraient pas aller l'une sans l'autre si on ne veut pas se laisser emporter par la rigueur implacable et lisse des logiques économiques et financières ; si on veut, de temps en temps, que un et un ne fassent plus deux ; que les courbes de Gauss explosent ; vers un peu plus de justesse, un peu plus d'égalité, un peu plus de (re)connaissance de chacun en particulier. Prendre le temps d'être, un peu plus souvent, l'expert, le juge et le philosophe, prendre le temps de croiser les évaluations pour trouver la valeur de... Alors que l'évaluation scolaire, à l'image de ce qui compte bon dans la société, se contente souvent de trouver, de reconnaître *ce qui vaut...*, en terme économique ou *ce qui a l'air de...*, en terme médiatique.

REBONDISSEMENTS DE L'INTRIGUE, VERS UNE FIN QUI POURRAIT ÊTRE PLUS HEUREUSE QUE MOINS « NULLE »

– Où l'on comprend que rien n'est définitif et que toute évaluation qui se contenterait de classer, qui voudrait garder le caractère péremptoire des affirmations et des certitudes, au niveau d'un individu comme à celui d'une nation, se rapprocherait dangereusement d'une attitude irresponsable, voire criminelle –

Combien de temps, combien de rencontres faut-il à un individu donné pour se remettre d'un échec, quel qu'il soit ? Combien de gestes contre les autres pourrions nous recenser et attribuer au sentiment diffus ou conscient de l'échec ? A quelles filières conduit la répétition des échecs ? De quels échecs programmés l'échec scolaire est-il responsable ? Quels chiffres ? Quelles statistiques existent pour mesurer les tares socio-culturelles qu'imprime l'échec intégré dans les corps et les consciences ?

En attendant cette évaluation, la « remise à niveau » continue, au fil des dates, et les séances ne se ressemblent pas. Et pourtant, une certaine cohésion se met en place :

25. Je me réfère à un livre déjà ancien : Charles Hadji, *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*, ESF éditeur, Paris, 1989.

Lundi 6/1/03

Aucun élève pour la séance de remédiation.

Lundi 13/1/03

Une seule élève présente : Elodie M.

Resituation du travail de remise à niveau depuis la première séance : exercice des tests d'évaluation ; à qui renvoient les pronoms « je », « tu », « nous », « vous » ? Quelles indications sur les personnages du texte peuvent donner les marques d'accord grammaticales (féminin, masculin, singulier, pluriel) ; dans quels types de textes peut-on trouver ces pronoms de 1^{ère} et 2^{ème} personne du singulier ou du pluriel ? Elodie parle des « histoires » et des « dialogues », je lui rappelle la forme de la lettre, support de l'exercice de départ, puis support de la suite du travail ; lettre de Loulou à Juju, puis réponse de Juju à Loulou.

Ensemble, travail de correction des écrits du 2/12/02. Le travail porte surtout sur l'accord des participes, en fonction de ce qu'on sait des personnages (Juju = fille ; Camille = garçon ; Domi = fille ; Loulou = garçon) et sur la présence ou l'absence, devant les participes passés, de l'auxiliaire être ou avoir qui conditionne l'accord du participe avec le sujet. Correction aussi de la forme de discours direct utilisée par Rémy : « Je ne pensais pas **qu'est-ce que** j'ai dit à Camille » ; « Je ne pensais pas **ce que** j'ai dit à Camille ».

Ensuite, travail d'observation d'une image (Page de couverture du livre de Pef, *La Belle Lisse Poire du Prince de Motordu*, Flio cadet, mais sans le titre) : Elodie y voit un prince, une princesse, une école, une grenouille sur un poteau, des pneus, de l'herbe, une couronne sur la tête de la princesse, un château sur la tête du prince, le prince tient un bâton ; ce qui lui semble bizarre : le château sur la tête du prince et la grenouille sur un poteau... A suivre.

Lundi 20/1/03

Absent : Ismaïl

Le groupe est donc à nouveau à peu près au complet, mais arrive très agité.

Mise au point sur le sens du travail de « remise à niveau ».

Retour sur le travail préparé pour la séance du 2/12/03. Rappel de la consigne et de la réflexion sur les marques d'accord du féminin et du masculin.

Le groupe travaille sur le dessin de la couverture de Pef, selon la consigne :

Que voit-on sur cette page ? Incrire des mots pour nommer ce qu'on voit, avec des flèches.
Proposer un titre correspondant à cette page de couverture

Rémy : Le roi et la reine Roudolfe

Bertrand : Le roi Château

Mehdi : Le roi et la reine du petit village

Elodie B. : le crapaud (d'abord), puis, les boutons

Elodie M. : Le pays pas comme les autres

Chacun va écrire son titre au tableau et choisit, en le justifiant, le titre qu'il préfère. Chacun préfère le sien. Elodie M. a bénéficié du travail précédent, mais elle n'arrive pas à convaincre les autres.

Rémy entend « moutons » à la place de « boutons » que dit Elodie B., mais n'en tire rien.

Bertrand est amené à dire que le « château » se trouve sur la tête du roi, à la place d'un « chapeau », mais les autres restent convaincus que le « château » est mis à la place d'une « couronne ».

Le jeu sur les mots « voisins » ou « proches » par leur sonorité, ne fait pas sens. Ils attendent la sonnerie.

Distribution de la 1^{ère} page de l'histoire ; lecture du titre : « La belle lisse poire du Prince de Motordu ».

Elodie B. réagit à « Motordu », en disant qu'elle connaît ça, vaguement, sans pouvoir aller plus loin ; mais personne ne trouve à quoi pourrait correspondre « la belle lisse poire... »

Lundi 27/1/03

Absents : Ismaïl, Rémy

[Je ne connaîtrai donc jamais Ismaïl. En montant les escaliers, Mehdi me raconte la conversation qu'il a eue avec Rémy à la récréation : – *Tu vas en remise à niveau ? – Non, c'est pas la peine – Alors, je lui ai dit : si tu veux être clochard, c'est pas la peine que tu y vas. Moi, je veux réussir au foot, eh ben faut y aller à l'école et à la remise à niveau !*

Quand nous nous retrouvons dans la classe, Elodie M. me dit que sa mère a lu le *cahier de textes*, tout entier ! (Il s'agit d'une photocopie de la chronique reproduite ici, 7 pages recto-verso, que je leur avais montrée, sans avoir d'ailleurs l'intention de la leur distribuer comme je le fais avec les classes que j'ai en entier, et dont ils avaient voulu, chacun, un exemplaire, *pour montrer à la maison*). Elle a trouvé que c'était « bien », dit fièrement Elodie, et l'a *bien rangé* avec tous les papiers de l'école, bulletins, relevés de notes, etc., qu'elle garde dans un classeur. Mehdi, tout de suite, annonce que, *lui aussi*, sa sœur l'a traduit en arabe à son père qui a trouvé que c'était « bien ». Je l'interroge : – *Elle lui a fait un résumé ? – Non, non elle a traduit ligne après ligne* (et il fait le geste, avec le doigt, d'une lecture linéaire). Je prends conscience que ce cahier de textes, récit de ce qui se passe d'une séance à l'autre, objet de travail pour le professeur et pour les élèves, a fait l'objet d'une évaluation par les parents. Il a joué un rôle évaluatif, puisqu'il est rangé avec les papiers officiels d'évaluation de l'école ; puisqu'on le lit avec autant de sérieux et d'attention.]

Rappel des « mots tordus » de la page de couverture. On les retrouve tous avec leur orthographe correcte. Bertrand se concentre et s'applique pour rappeler le double titre, tordu et non-tordu, la belle lisse poire/la belle histoire. Ce qui nous permet d'entrer dans la lecture du texte : je lis un passage, ils repèrent et transcrivent les mots tordus ; chacun relit le passage en proposant sa modification ; on compare les

trouvailles, on approuve, on complète, on rit ; on continue, on fait l'inverse, c'est-à-dire retrouver les mots tordus lorsque le texte de Pef a été « corrigé ».

Le sourire de Bertrand ! Quand il lit le texte lentement, en le dégustant comme un bon chocolat chaud, de la même couleur que sa peau... Mehdi reste un peu à côté, il est tendu, il a un match, ce soir, mais l'éclat de rire est partagé quand on en arrive aux paroles de la mère de Motordu : « Si tu venais à tomber salade, qui donc te repasserait ton singe ? ». Elodie B. nous dit même, réconciliant sens des mots et sens pratique, qu'il faudrait *le mettre au pluriel, tes singes, Passeque, M'dame, y en a pas qu'un, quand on repasse, on attend qu'y a un tas !* (consciente brusquement de la variante grammaticale passant du singulier au pluriel, Elodie en oublie la valeur sémantique collective du mot « linge ». Consciente de l'abîme de discussions dans lequel cela nous entraînerait, je ne la reprendrai pas sur ce sujet.)

Lundi 3/2/03

Absents : Ismaïl, Rémy, Bertrand

En montant les escaliers, Mehdi m'explique que Rémy lui a dit qu'*il avait assez progressé, qu'il n'avait donc plus à venir en remise à niveau*. Et que Bertrand avait dit *que lui aussi avait fait assez de progrès*, donc qu'ils étaient rentrés tous les deux chez eux.

(...) J'évalue, tu évalues, il ou elle, La Nation évalue... Ils finissent eux aussi (et pourquoi pas ?) par évaluer.

Dont acte !

EN ATTENDANT... L'ÉVALUATION FINALE

De conclusion ni d'évaluation il ne peut y avoir, puisque le travail est toujours, encore, en cours. Nous n'en avons jamais fini, c'est l'importance et la récurrence du préfixe « re » qui rythme le temps de l'apprentissage. C'est là aussi que se situe l'évaluation dans ce qu'elle peut avoir de plus juste au sens scientifique et éthique du terme. Comment on peut approcher – s'approcher de – la valeur la plus exacte des ensembles complexes et compliqués que sont les savoirs en évolution en relation avec des sujets en devenir. En se retournant, en revenant sur, en prenant du recul, en prenant les mesures de, en faisant la part des choses, en comparant ce qui a été et ce qui est, en reprenant les comptes, en ajoutant, retranchant, en inventant des opérations savantes. En observant, décryptant, identifiant, analysant les représentations et les écrans qui rendent les signes illisibles ou inintelligibles, la communication et la circulation des savoirs difficiles ou impossibles. En devenant des chercheurs-lecteurs du réel, patients et obstinés ; chercheurs-lecteurs des copies, des travaux d'élèves ; écrits, paroles, actes ou gestes signifiants qui ne sont encore, pour le moment, que très rarement pris en compte dans leurs degrés de signification ou de signifiante, tant on se dépêche, tant on nous presse de les évaluer, de les raturer de rouge, de les classer définitivement par le mépris au rang d'objets « pauvres » « défectueux », « dérisoires », voire « comiques », indignes en tout cas

de figurer parmi les thèmes sérieux et prestigieux de la recherche. Exception faite, il faut le reconnaître, de leur utilisation, après décontextualisation et toilettage de rigueur, en tant que preuves irréfutables ou alibis d'une théorie programmée et démontrée d'avance.

Rien n'est définitif, et on ne dira jamais assez combien une certaine forme d'évaluation – dite « juste », « précise », « fiable », prétendue, même, « démocratique » – s'acharne, de façon dramatique et tragique, à rendre définitives des errances provisoires, à entraver des trajectoires à peine amorcées, des progressions à peine entrevues. Il est clair que les processus descendants qui tendent, dans la formation, à considérer le travail avec les élèves, le « terrain », comme la dernière phase du travail professionnel de l'enseignant – celle qui vient *après* la didactique, *après* le passage des savoirs savants aux savoirs enseignables, celle qui *ne* repose en fin de compte *que* sur un peu de feeling, quelques recettes, quelques techniques exotiques – n'aident pas à envisager les blocages, les refus d'apprentissages, les conditions matérielles d'enseignement comme de vrais objets de travail intellectuel. Tant que ce n'est pas cet aval qui servira de problématique à l'amont, tant que l'incompréhension d'un seul élève, le questionnement de l'inexpert ou du novice, l'entêtement et le refus du mal-aimé et de l'incompris ne nous sembleront pas des conditions nécessaires et suffisantes pour aller réinterroger les savoirs reconnus, les méthodes, qu'elles fussent bonnes-vieilles comme la tradition ou pétillantes et scintillantes comme l'innovation, nos avancées en matière d'éducation risqueront de finir comme ces retombées informes, implosées ou explosées sans raison, d'une quelconque navette spatiale, dans laquelle pourtant on avait mis tant d'espoirs, de savoirs scientifiques et de sous !

Pour l'instant, nous ne savons que mesurer les écarts avec un idéal dont nous sommes bien incapables de redéfinir le contexte historique, social ou politique, et les voies d'accès. Nous nous contentons de déplorations, de lamentations, nous cherchons à plaquer sur le réel des mots savants – « illétrisme », « dyslexie » –, nous inventons des adjectifs, pour avoir l'air d'être au fait des mutations sociales et psychologiques – « caractériel », « a-social », « inadapté » ou « handicapés » – nous réactivons des métaphores – « sauvages », « barbarie » –, nous feuilletons à l'infini nos catalogues de sanctions et de moyens coercitifs pour retrouver l'autorité perdue, nous recommençons à croire avec enthousiasme aux vertus de l'uniforme, de la cravache et du bâton. Agitation dérisoire d'homuncules qui aimeraient se donner des airs d'Homo Sapiens, Erectus, Liberalis Economicus, en même temps. Et, la tête courbée, les yeux fermés, résignés et soumis, nous attendons La Fin, le verdict du procès qui distinguera définitivement le profil du Faible-nul-pauvre-laid, battu et perdu d'avance de celui du Triomphant-riche-beau, battant et gagnant, ad libitum...

Tout comme nous attendrions, fidèles aux traditions et trop respectueux de l'avis des « Grands », un signal de guerre...