

TESTOMANIA !

Bruno CUINIER
Collège A. France, Anzin

Tous les profs de français enseignant en classe de 6ème se sont vu confier la tâche fin octobre d'assurer la cérémonie de " l'évaluation des connaissances des élèves de 6ème de l'Académie ". Il semble que cette opération constitue une nouveauté et personne ne peut affirmer à ce jour si elle sera reconduite ou non. Quelle que soit la décision prise dans l'avenir, quelques remarques s'imposent sur les conditions dans lesquelles cette expérience s'est déroulée, sur la nature des tests proposés, sur la pertinence des corrigés qui y étaient joints. Ces quelques remarques prennent d'ailleurs tout-à-fait leur place dans ce numéro centré sur les stéréotypes. En effet le déroulement des tests, leurs contenus, leurs corrigés, se réfèrent toujours à des normes (institutionnelles, pédagogiques, cognitives voire psychologiques) et donc gravitent autour d'idées mises en doute dans les pages qui ont précédé cet article : habitudes, stéréotypes, clichés, imagination, normes, originalités... Cette confrontation n'est donc pas tout-à-fait inutiles.

1) Un stéréotype médiéval : " taillable et corvéable à merci ".

a) Samedi 8 octobre, récréation de 10 heures ; premières saveurs du week-end qui approche... Irruption ... On m'informe du déroulement de cette inoubliable expérience dans notre collège... Début prévu ! le lundi qui suit immédiatement. Conséquence immédiate : toutes les heures de français pendant la semaine du 10 au 15 octobre se trouvent de fait réquisitionnées. Dans la pratique cette situation bouleverse quelque peu mes projets. J'ai en effet hérité (d'une) de la sixième dite hyper-faible, celle qu'on accueille malgré tout en maugréant contre les bienfaits de la démocratisation de l'enseignement. Indispensable au début d'y jouer à fond la carte essentielle de la sécurisation : chacun dans l'embryon d'équipe pédagogique évite à tout prix les effets de surprise, fait en sorte que tout soit organisé, présenté clairement, planifié à souhait, annoncé et réannoncé assez longtemps à l'avance pour éviter un maximum d'oublis et de déperditions. Et vlan ! Arrivé ce lundi matin là :

" Bonjour les p'tits ! Tout c'que vous aviez préparé, tout c'qu'on d'vait commencer aujourd'hui, vous mettez à feu doux vu que le programme des réjouissances a changé pour des raisons indépendantes de notre volonté ; on n'y est pour rien, on est comme vous, on subit ".

b) Cette évaluation générale a été lancée je ne sais quand, à l'instigation de je ne sais qui (la circulation de l'information est toujours aussi performante en ce domaine). Il existait simplement une date butoir : tout devait être impérativement terminé pour le samedi 15 octobre. En fonction de la rapidité de réaction et d'exécution de chaque collègue, l'opération s'est organisée ici et là à des dates différentes, disparité certainement dommageable (à la faveur de leurs rencontres fortuites, au hasard de leur vie sportive et culturelle, plusieurs bambins apprenant cette nouvelle, se vantèrent un moment d'y avoir échappé : " t'aurais vu l'truc qu'on a fait c'matin en français ", puis pris d'un doute autant que d'une frayeur ils se sont plus sérieusement renseignés). Ces disparités ont même pu apparaître au sein du même collège. Certes les instructions stipulaient : " il conviendra de veiller à ce que tous les élèves d'un même collège subissent les épreuves en même temps, le matin, dès la première heure de cours ". Cela n'a pas toujours été consenti, ni toujours été possible ; d'ailleurs le jeu en valait-il la chandelle ? Fallait-il perturber tous les emplois du temps pour cela ? Tout dépend évidemment du coefficient de sérieux que chaque " acteur de la vie pédagogique " avait bien voulu accorder au phénomène. Bien sûr, quelques informations ont pu et dû circuler. Dans ce genre de situation, la " marge d'erreur " fait partie des stéréotypes coutumiers.

c) L'expérience s'est donc déroulée 4 semaines après la rentrée. A ce moment là, en 6ème, comme dans toutes les autres classes, beaucoup de travaux ont déjà été démarrés, des pratiques inaugurées (tout au moins peut-on l'espérer !) et des travaux différents suivant les 6èmes (puisque dans mon petit collège, comme dans beaucoup d'autres, il n'existe pas de travail en équipes et d'objectifs communs de formation). Par le hasard du choix des professeurs (ah ! la bonne résurgence du droit à la différence) certaines classes avaient révisé certaines données, d'autres pas. Mais alors, à quel moment organiser ces tests ?

– fin CM2 ? mais il en existe déjà, sous une forme plus sournoise, laquelle induit chez pas mal d'instituteurs des conduites pédagogiques rappelant le gavage des oies.

– au tout début de la 6ème ? mais quelle entrée en matière solennelle pour des petits déjà déboussolés par tant de changements ; et puis juste après deux mois de vacances... que reste-t-il de nos amours ?

Il faut opter parmi toutes ces solutions ou en inventer d'autres ; parmi toutes ces mauvaises solutions, celle choisie ne me paraît pas forcément la moins nuisible.

d) Tous les résultats devaient être confiés au minitel le lundi 17 au matin. On comprendra aisément quelle semaine de correction d'enfer cela constitue pour les profs concernés ; demi-malaise pour moi, avec ma seule petite sixième de 19 élèves ;

mais la collègue qui se trimbalait trois plus grosses sixièmes, bonjour l'angoisse ! Vous me direz, les programmes télé étant ce qu'ils sont, cela occupait avantagement les soirées. Sans parler bien entendu de la répercussion éventuelle de tout ce travail supplémentaire et fastidieux sur le déroulement du travail " normal " de ce début d'année. Les consignes précisaient : " les enseignants corrigent, dès la passation, chaque épreuve " ; cela aurait donc supposé l'abandon d'autres classes (proposition qui me fut faite) et la nouvelle perturbation des emplois du temps : premiers orages ! Enfin, remplir les fiches mécanographiques de résultats ne constitue pas à proprement parler une tâche exaltante. Mais le fonctionnaire de l'instruction publique a-t-il toujours le loisir de discuter ou de comprendre ce qu'on lui demande de faire ? Cliché ou réalité ?

e) L'anonymat ne fut à aucun moment garanti, le nom de l'élève étant à porter sur chaque feuille ; pourquoi si le but est uniquement statistique ? Rien ne prouve que les résultats ne pourront pas être éventuellement réutilisés à d'autres fins ultérieures (pour les classements en ZEP par exemple, ou pour le hit-parade de la renommée des établissements, ou pour l'évaluation du MERITE de chacun et de tous, nouveau cheval de bataille ministériel. De fait quelques unes de ces notes de test ont été purement et simplement transformées en notes de devoir pour des élèves qui n'en sont pas encore revenus ; comme quoi tout peut toujours servir !

f) Huit épreuves, c'est incontestablement très lourd et très indigeste (il convient d'ailleurs d'y ajouter 4 épreuves de mathématiques). Rappelons que peu de temps auparavant ces pauvres petits avaient eu à subir les tests de CIO, sans parler des tests de niveau pratiqués par pas mal de profs dès la première semaine pour voir dans quel guépier ils s'engageaient. Excellente recette pour décourager complètement nos petits chéris fraîchement tirés du cocon douillet de leur école primaire. Après cela s'ils ne savent pas ce que c'est que la norme, c'est à désespérer...

En français les épreuves nécessitaient 13 feuilles par élèves. Calculez, multipliez par le nombre total d'élèves de sixième, car précision importante, toute la duplication des divers documents utilisés étaient à la charge des établissements. Imaginez le coût total au niveau académique. Ajoutez le temps pour la mise au point de ces tests (déplacements et autres frais des personnes concernées), le coût de la stratégie minitel, le coût de l'exploitation des résultats (si elle est faite) le coût de leur diffusion (si elle est envisagée). Alors ? Combien ? N'y avait-il pas moyen d'utiliser tous ces crédits plus utilement, plus efficacement, plus ... intelligemment ?

g) Je me suis plusieurs fois demandé à quoi pouvait réellement servir tout cela et je suis resté perplexe ; trois mois plus tard je suis encore à la recherche d'une réponse qui me satisfasse. Le texte d'accompagnement, réduit à une peau de chagrin, annonçait : " cette action d'évaluation des connaissances s'intègre bien sûr dans une stratégie d'ensemble qui vise à améliorer par une meilleure connaissance de nos élèves l'efficacité de nos actions pédagogiques ". Mais quel prix accorder à cette évaluation " neutre ", venue d'ailleurs ? Quel suivi, quel travail d'équipe peut s'instaurer avec l'aval et l'amont de ce coup d'épée dans l'eau du grand fleuve tranquille de la pédagogie ?



2) Les tests et les consignes.

Les tests proposés aux élèves témoignent explicitement d'un type de pédagogie, de conception de la matière à enseigner, de rapport aux élèves, et présupposent de ce fait une norme réelle qu'on retrouvera en bonne place dans les " Instructions Officielles " évidemment, mais aussi dans les formations CPR voire même, sous des formes plus édulcorées, dans un bon nombre de manuels scolaires. C'est dire que d'une certaine manière cette norme relève pratiquement du stéréotype, puisqu'elle se veut fondamentalement résistance à un certain nombre de rénovations. Quelles sont ces caractéristiques incriminées ?

a) découpage et cloisonnement.

Huit tests ont été proposés sous huit appellations qui constituent encore trop souvent les invariants de l'organisation des plages horaires de l'enseignement du français : trois épreuves de lecture (la distinction " sélective, silencieuse, rapide " même si elle est opérante du point de vue " technique d'appréciation des capacités de lecture " risque, comme elle est présentée ici, de se trouver complètement pervertie et de devenir aussi fallacieuse que celle encore à l'honneur et qui sépare lectures suivies, dirigées, expliquées ; il faut penser à l'effet modélisant d'une telle évaluation : lecture rapide du lundi, silencieuse le mardi... triviale le samedi) une épreuve d'orthographe et grammaire (les deux convenablement séparées d'ailleurs) une de conjugaison, une de vocabulaire, deux d'expression écrite (seule concession à un pseudo-modernisme mais ici le mot rédaction aurait été moins incongru).

Si des tests sont conçus selon ce découpage et imposent ainsi leur légitimité, rien n'empêchera que ces séparations uniquement formelles n'imprègnent l'esprit des élèves (et que par exemple le problème de l'orthographe, cher à tant de détracteurs, ne se réveille qu'au moment de la dictée plutôt que d'être considéré comme une constante parmi tant d'autres, étudiable à tout moment, vérifiable à tout moment et selon des procédés variables). L'essentiel des travaux contenus dans ces tests auraient pu être en appui sur un texte long, une nouvelle ; quelques ajustements se seraient avérés nécessaires, il aurait fallu sortir des exercices rebattus qui hantent les manuels, mais cela aurait permis au passage de préciser sa position sur les rapports entre texte intégral et extraits. Cependant la norme du découpage et de l'étiquetage est encore trop imprégnée dans la pratique scolaire, jusque dans les cahiers de texte de classe, jusque dans les relevés de notes. Pourquoi pas à ce moment là dans les tests ? Prestige du stéréotype !

b) Conservatisme et concessions.

Dans l'éducation nationale la pratique la plus courante a toujours consisté à ménager la chèvre et le chou, même si le chou est pourri et la chèvre rachitique au point de ne plus pouvoir donner de lait. On le remarquera aisément dans nos fameux tests :

- en lecture : la lecture sélective invitait à faire coïncider dix mini-textes de trois lignes avec dix titres donnés dans le désordre avant de répondre à six questions portant sur six détails inscrits dans ces textes ; la lecture silencieuse demandait de répondre à huit questions simples, aux réponses explicites, posées sur un texte d'une page aux références mal définies et la lecture rapide s'appuyait sur une recette de pizza pour y travailler succinctement sur les produits et ustensiles utilisés. Le mélange est facile à identifier. On a en effet entendu parler manifestement de nouvelles méthodes d'entraînement à la lecture ; Richaudeau a été cotoyé et bien d'autres jusqu'au manuel " Bien lire au collège " de Brigitte Chevalier. Mais les effets qui pourraient résulter d'une distinction simple entre les types de textes, les questions sur la compréhension des traits implicites ou à déduire, l'investigation sur les structures globales, les premiers essais de comparaison, sont totalement absents. Alors que signifient les timides traces de concession à la modernité. L'alibi pédagogique est-il aussi un stéréotype ?

- il en va de même en conjugaison où on impose d'abord un simple tableau pour trois verbes (parler, choisir, faire) avec trois personnes pour chaque (tu, vous, il) et à cinq temps de l'indicatif (présent, futur, imparfait, passé composé, plus que parfait) avant de se lancer dans un exercice timoré sur la détermination correcte des temps à employer par rapport à un contexte phrastique.

- même tableau en grammaire avec des phrases courtes, anodines, dont il faut ponctuer la fin, avec des mots dont il faut étiqueter la nature, avec des groupes nominaux dont il faut reconnaître la fonction avec des questions à trouver en disposant des réponses, avec enfin des réponses négatives à donner après des questions toutes plus intéressantes les unes que les autres.

Ca s'appelle un patchwork, piqué dans l'ordre chronologique d'une table des matières d'un quelconque livre de grammaire. On ne sait pourquoi tels aspects ont été privilégiés, pourquoi tels autres ont été passés sous silence. D'autre part, tout ce barbotage relève d'une stricte grammaire de la phrase dont les abus et les absurdités ont déjà été dénoncés par ailleurs et dans maints autres lieux (ne parlons même pas des phrases en elle-même...).

- l'orthographe ne prend en compte que l'aspect " dictée " : il s'agit d'écrire des mots, inclus dans des phrases simples (encore et encore) puis des groupes nominaux. Voilà, c'est tout ce qu'on a trouvé. Pourtant s'il y a bien un domaine dans lequel les travaux ont considérablement évolué, c'est bien l'orthographe. On n'épiloguera pas bien sûr sur le choix arbitraire des mots et groupes nominaux proposés (s'est-on préoccupé des échelles de vocabulaire ?).

- le vocabulaire engage à tripoter des séries synonymiques et antonymiques mais aussi à s'exercer sur un article de dictionnaire : même va-et-vient théorique et parfois même imprécision dans les propositions.

- mais le comble est atteint dans les deux mini-rédactions. Une bande dessinée de six vignettes est distribuée dans laquelle un petit garçon visite seul un château fort (pas une petite fille évidemment, elle est restée ranger la maison avec sa maman...). Et on lit en-dessous : " Tu visites un château fort. Rédige en une dizaine de lignes l'histoire que tu as sous les yeux ". Et deuxième donnée : " Tu imagines la suite en une dizaine de lignes ". La formulation foule aux pieds tous les travaux sur auteur/narrateur, sur texte à la première personne et texte à la troisième personne. Si on retient " tu visites " on rédige un texte du premier type ; par contre si on retient " que tu as devant les yeux " on rédige un texte du deuxième type. In vraisemblable de créer une telle confusion, surtout en s'adressant à des élèves de sixième. Demander d'écrire la suite c'est alors s'exposer à une amplification de l'hérésie initiale. Un autre texte de base eut été nécessaire, assorti d'une autre situation de communication et d'une clarification de la consigne narrative.

On voit à travers ces exemples le malaise qui doit s'installer chez pas mal de collègues face à ces éternelles hésitations vis à vis de la norme admise et pratiquée. Il s'agit d'un véritable jeu de piste au cours duquel il faut jongler avec les références les plus anciennes caviardées par quelques plus récentes, affronter un fourre-tout déjà problématique pour le prof avant de l'être pour l'élève. On veut évaluer quoi avec cela ? les élèves ou la prégnance de pratiques désuètes et d'une institution confrontée à l'évidence de la nécessité de changements réels et efficaces. L'aveuglement est aussi un stéréotype.

3) Les consignes de correction.

Les mêmes contradictions s'affichent dans les corrigés proposés et reproduisent nos craintes et nos réticences vis à vis de ces " objets évaluatifs ".

a) Je me permettrai tout d'abord de faire quelques remarques acides sur la " qualité " des documents confiés aux élèves. Le soin, la perfection orthographique constituent également autant de normes que je me garderais bien de mettre en cause (elles constituaient des aspects professionnels décisifs lorsque je sévissais encore dans les classes de CAP ou BEP sténo) ; en outre la capacité de relire ses travaux pour y déceler des éventuelles erreurs est un savoir-faire non-négligeable : or qu'avons-nous découvert sur ces fameuses feuilles officielles ? " puce " au lieu de " pouce " et " allumées " pour " allumés " dans le premier test de lecture ; " lisons " dans le corrigé de conjugaison là où il ne pouvait être question que de " lisions " ; " des fleurs " comme pluriel de " une plante " dans le corrigé de grammaire ; deux lignes n° 7 dans la feuille réponse pour l'orthographe ; des changements de temps et des suppositions d'auxiliaire fantaisistes dans l'article de dictionnaire ; enfin la bande dessinée

qui accompagnait la rédaction était si indigne artistiquement et graphiquement qu'il nous aurait été impossible de la reproduire ici. Ça fait un peu désordre tout ça, non ?

b) Les corrigés : normes/tolérances/écarts/originalité. Encore une zone particulièrement sensible de l'épiderme pédagogique ! Existe-t-il une seule réponse, ferme et définitive, unique et irréprochable, à des travaux de français ? Ce serait bien trop simple ! Simple, certes, mais en même temps rassurant et surtout très pratique ! cela facilite les corrigés et par la même occasion soulage l'évaluation même si pour ce faire celle-ci se doit de rester à tout coup purement normative. Cependant les travaux sur l'énonciation et les situations de communication ont montré combien il fallait se montrer prudent avec les certitudes grammaticales, pour ne parler que d'elles, et que l'étude de la " vie " du langage était plus fructueuse que sa fossilisation sous la forme d'étiquettes stéréotypées. Ce travail sur les écarts par rapport à la norme suppose donc une tolérance évaluative scandaleusement absente des corrigés envoyés. Les exemples sont multiples :

- dans l'exercice des titres lors de la lecture silencieuse, une interversion était possible.
- dans la conjugaison : une seule solution est retenue (le présent) alors qu'une multitude d'autres est possible suivant le contexte situationnel présupposé (il en va de même pour la ponctuation).
- dans la mise au pluriel : plusieurs fois singulier comme pluriel sont aussi légitimes l'un que l'autre.
- dans les questions à formuler et les négations à élaborer plusieurs formes sont dans certains cas acceptables. Reconnaître que d'autres versions sont possibles ce n'est pas verser dans le laxisme ou la démagogie, c'est bien au contraire prendre en compte des travaux plus récents, plus performants dans la sphère grammaticale, c'est accepter la réalité quotidienne, le vécu, la culture, les réactions habituelles privilégiées, la psychologie des élèves, c'est enfin revendiquer une conception réellement formative et pas simplement normative de la pédagogie.

c) Parlons justement de notation. Chaque fois qu'il y a exercice de choix (c'est le cas de la lecture silencieuse avec adéquation textes-titres) la moindre erreur provoque automatiquement deux fautes au lieu d'une ; c'est une conséquence classique de ce genre d'exercice : comment en effacer les effets dans une telle évaluation globale ? Par contre dans la majorité des autres exercices est pratiqué, pour des raisons peut-être fort louables au départ, le fractionnement optimum des points ; mais ce fractionnement, lorsqu'il devient excessif, ouvre la porte à des absurdités : quelques exemples :

- lorsqu'il s'agit de mettre au féminin " un nouveau roi ", on compte deux fois un demi point pour " une nouvelle reine " (pour l'adjectif et pour le nom) : ainsi pour avoir écrit " un nouveau reine " ou " une nouvelle roi " on obtient malgré tout la moitié des points : complètement inconvenant et foulant au pied les règles de cohérence du groupe nominal !

- même cas un peu plus tard mais contradictoire : pour “ elles tiennent ”, pluriel de “ elle tient ”, le point ne porte que sur “ tiennent ” ; peu importe si on a laissé le pronom personnel sujet au singulier au mépris des règles d'accord sujet-verbe ! - également avec “ sans se soucier ” (deux fois un demi point si bien que “ s'en se soucier ” mérite le partage des points : on croit rêver) Et les exemples pullulent de ces fantaisies au niveau de la répartition des points, précaution et pointillisme d'autant plus inutiles qu'en orthographe-grammaire le total sur 60 devra être ramené à 20, que les demi-points dans la note finale sont interdits et que tout est toujours arrondi à la note supérieure.

d) Tout cela est lié comme nous l'avons déjà dit à des pratiques pédagogiques ; ainsi les travaux de lecture relèvent essentiellement du repiquage ; l'orthographe n'est présentée que dans l'épreuve du même nom et demeure absente partout ailleurs (écrire “ je n'aimes pas ” en grammaire n'a aucune importance et aucune allusion à l'orthographe dans le barème de la rédaction) ; le problème des niveaux de langue et des situations de communication est purement et simplement éludé dans les épreuves de vocabulaire et expression ; dans la rédaction, le facteur originalité et imagination occupe le tiers des points : mais personne bien sûr n'aura pris le risque dans ce cas de définir ce que pouvait être l'originalité : enfin sauf en deux occasions aucune consigne de temps n'est donnée : si certains veulent mettre deux minutes ou trois semaines pour faire le tout, libre à eux. Tristement délirant !

4) Conclusion.

Le plaisir de la critique et de la destruction n'animent pas cette analyse mais plutôt le constat d'un fonctionnement baroque de l'institution, enfermée systématiquement dans des a-priori qui relèvent du tic ou du cliché. Une évaluation initiale d'un groupe, à un moment important de son cursus scolaire, est importante et souhaitable. Mais elle ne peut être valablement organisée et déterminée que par le prof ou l'équipe qui a ce groupe en charge. Cette étude sera menée en fonction des objectifs de formation et en liaison avec ceux qui sont intervenus précédemment dans ce groupe. L'évaluation “ E.T. ”, celle qui vient d'ailleurs, n'est pas la meilleure qui soit pour un étalonnage avant progression. A quoi d'autre part a réellement servi ce travail ? Quelles conclusions effectivement rentables, utilisables a-t-on pu en tirer ? Ne connaissait-on pas les réponses avant de poser les questions ? Nous prépare-t-on insidieusement un palmarès des collèges ? Qui est responsable de cette parodie d'évaluation ? Ces questions demandent réponses sinon comment ne pas approuver ceux qui refuseraient de participer à la reconduction de cette expérience l'année prochaine...