

**L'ÉVALUATION A L'ENTRÉE AU CE2 EN
EXPRESSION ÉCRITE
OU
POURQUOI ET COMMENT ÉCRIRE QUAND ON
NE SAIT PAS BIEN LIRE ?**

Patrice HEEMS,
Classe d'adaptation, Ecole P. & M. Curie,
Fresnes-sur-Escaut

C'est devenu une coutume ! Presqu'une tradition ! Et pourtant il y a cinq ans à peine qu'est-ce que ça pouvait râler dans les écoles de la République. Une levée en masse des instituteurs contre l'évaluation nationale. L'unanimité comme en rêvent encore les « ex SNI ». Tiens je les entends encore tous, et surtout ceux qui devaient les corriger ces fameuses évaluations. Le CE2 était devenu *la* classe à éviter. Il faut dire que cette fameuse évaluation paraissait avoir été conçue pour dégoûter quiconque d'évaluer un jour : le « mode d'emploi » de la correction ressemblait à s'y méprendre au manuel de bord de l'Airbus A 310. Imaginez un peu : « Si le sujet observé au cours de l'expérience a répondu 14 à l'item 23 cochez la case 3bis. Sinon cochez la case 15 à moins que la moyenne des réponses de la classe ne soit inférieure à la longueur supposée des moustaches de Dupond et Dupont dans la planche 47 du "Secret de la Licorne" édition 1942 ». Comment j'exagère ! Je mets au défi n'importe lequel des lecteurs de cette revue d'aborder sans frémir cette épreuve. En moyenne cela prend plus de trente heures pour corriger vingt à vingt-cinq dossiers. Avec simplement des cases à cocher ! A la limite, on se demande si ça n'est pas plus simple de corriger 30 copies du Bac français.

Bon reprenons ! En fait une grosse, mais alors très grosse colère m'anime. Par un hasard heureux, je n'ai jamais eu à la faire passer cette « Evaluation à l'Entrée au CE2 ». Et c'est tant mieux parce que je ne sais pas si j'aurais eu la patience nécessaire.

Tout d'abord pour accepter d'être pris officiellement pour le dernier des crétins. Un exemple : évaluation à l'entrée au CE2 1993, exercice 1, item 1. On propose aux enfants la phrase : « JE ME SUIS LEVE TÔT », avec pour suite possible : « 1 DEMAIN, 2 LA SEMAINE PROCHAINE, 3 CE MATIN, 4 DANS TROIS JOURS ». Ce qu'il y a de bien avec « l'Évaluation à l'Entrée du CE2 » 1993 c'est que le correcteur (qui est instituteur et qui donc, normalement connaît vaguement quelques règles de grammaire), eh bien le correcteur on ne le laisse pas en pleine angoisse. Non, le correcteur, il n'a qu'à ouvrir le livret de présentation à la page 11 et là on lui dit tout : la bonne réponse c'est « CE MATIN » (Cocher code 1). Les autres réponses, c'est pas bon (cocher code 9). Si le sujet évalué n'a rien répondu, cocher code 0 (Absence de réponse). Vous je ne sais pas, mais moi ça m'énerve. C'est vrai quoi, c'est assez pénible cette impression que l'on a, en feuilletant le guide de passation des consignes et de correction, qu'il est à l'usage de cobayes lobotomisés. Rien que le temps de passation exigé est à lui seul une véritable provocation. Exercice 13, 1 min 30 ; Exercice 14, 2 min. Et on précise bien « Donnez une minute trente. Après ce temps, dites aux élèves : "Tournez la page" (page 18) ». Dommage, le chronomètre n'est pas fourni avec les livrets d'évaluation. Parce que du coup, moi, un doute m'étreint : qu'est-ce qui se passe si un instit. laisse à ses élèves une minute quarante cinq au lieu d'une minute trente ? Est-ce que les résultats nationaux ne sont pas faussés ? Est-ce que la Patrie n'est pas en danger ?

Parce que tous en sont persuadés : ces machins nationaux, ça sert à évaluer les résultats des instits, à comparer les performances des écoles. Alors, forcément, il y en a qui truquent. L'école Louis Pasteur de Bisbouille les Gonesses a de moins bons résultats que celle de Ripatons les Oies mais tout le monde sait qu'à Ripatons les Oies, les enfants sont entraînés, qu'on fait du bachotage, qu'on leur laisse plus de temps pour répondre. Tandis que chez nous, c'est fait honnêtement, alors forcément, les résultats...

Mais après tout, être pris pour des imbéciles est devenu le lot commun de tous les membres de l'Éducation Nationale. Somme toute c'est un état de fait auquel on s'est habitué (hélas !) petit à petit. Il y a bien plus grave ! La complexité de la chose, la somme de travail exigée a fini par faire malheureusement perdre de vue le problème essentiel de ces évaluations : c'est une évaluation des connaissances¹ de nos élèves. On l'oublie parfois dans nos préoccupations ronchonnes d'adultes un peu aigris, mais ceux qui affrontent la véritable difficulté, ce sont les enfants dont nous avons la charge. Et à bien y réfléchir, il ne fait pas bon être à leur place. Imaginez-vous quelques années en arrière, lorsque vous aviez 7 ou 8 ans. Imaginez-vous face à ces gros cahiers roses ou verts, avec un maître ou une maîtresse visiblement en plein stress, qui vous assène une nouvelle consigne toutes les 1min 30 ! Ah ça, ils ont bien fait de les faire roses et verts les livrets : c'est plus gai, plus pimpant. Ça vous donne un petit air de fête ! Parce que les enfants, eux, ils ne sont pas spécialement à la fête quand on leur distribue ces grandes feuilles où ils déchiffrent péniblement ce qui suit :

1. Je devrais plutôt dire : « vérification qu'ils ont bien les connaissances et les capacités que l'on attend d'eux à cet âge ».

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
 Direction de l'évaluation et de la prospective

ÉVALUATION
À L'ENTRÉE AU CE2
(DÉBUT DU CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS)

FRANÇAIS

FEUILLE DE BROUILLON
SÉQUENCE 4

A mon avis, le Monsieur de la direction de l'évaluation et de la prospective qui a conçu la maquette des livrets, cela doit faire un moment qu'il n'a pas vu un enfant qui est au début du cycle des approfondissements. Franchement, on peut se demander si sept ans ça n'est pas un peu jeune pour être plongé dans cette ambiance de concours d'agrégation.

Et tout cela n'est encore qu'un problème de surface. Faire passer ce qui ressemble tout de même très fort à un examen à des enfants de sept ans, c'est discutable. Mais après tout pourquoi pas ? Par contre je commence à devenir vraiment dubitatif pour ce qui est du contenu du dit examen. Pour être très clair, j'ai du mal à admettre la mise en échec systématique et officielle de toute une catégorie d'enfants.

C'est de la déformation professionnelle, je le sais. Mais quand on est instituteur spécialisé, les enfants auxquels on pense en premier ce sont ceux qui ne rentrent pas dans le cadre, ceux qui sont à la traîne du système, les boiteux, les bancals, les enfants en difficulté d'apprentissage scolaire. Et manque de chance, une fois de plus, le monsieur dans son bureau, il les a oubliés.

Il est temps, je crois d'entrer dans le vif du sujet. Il y a, en fait, une raison, et une seule qui soit vraiment « incontournable » d'être fâché avec l'évaluation à l'entrée du CE2, une fois qu'on a évacué ces mille petits riens dont le total ne fait, après tout, qu'une gêne (des petites interrogations du style : « pourquoi nous oblige-t-on à dire désormais 1ère année de cycle 3 si le Ministère de l'Éducation Nationale continue à nous demander de faire passer à nos élèves l'évaluation de CE2 ? »). Toutes ces grognes, ces jérémiades, au fond cela n'a pas d'importance. Une seule chose mérite de retenir notre attention d'enseignant : il y a, dans nos écoles, une population assez importante d'enfants qui n'ont pas les performances officiellement attendues au CE2. Ces enfants existent, ils sont nombreux, sans doute bien plus nombreux que ne le supposent les messieurs dans leurs bureaux. Comment se fait-il que ces enfants ne soient pas pris en compte, qu'ils ne soient pas prévus, qu'ils soient résolument, froidement exclus, rejetés, mis en échec ?

Je propose de nous arrêter plus particulièrement sur l'évaluation d'expression écrite ; quoi de plus révélateur en effet. On sait qu'il y a des enfants qui sont non lecteurs en CE2. C'est un fait, c'est établi. Il n'y a pas lieu ici de se lamenter sur cet état de chose : il y a des élèves non lecteurs en CE2, il y a des élèves non-lecteurs en

6^e, il y a des adultes non-lecteurs. L'école n'est pas performante à 100%. Il y a de l'échec, beaucoup trop d'échec. Il serait plus que temps de l'admettre. Il y a donc des CE2 non lecteurs : que peuvent-ils faire lorsqu'on leur demande de produire du texte ?

A nouveau soyons clairs. Si seule une toute petite minorité d'enfants se trouve incapable de produire du texte à l'âge de sept/huit ans en sortant de CE1, cette diatribe n'a aucune raison d'être (quoi que... !). Seulement voilà, ça n'est pas aussi simple. Moi je fréquente tous les jours des enfants pour qui la production d'écrit, sans aide, sans soutien, demeure du domaine de l'insurmontable. Il leur a fallu deux ans de CP, une année de CE1 avec toute une batterie de moyens de soutien pour qu'ils arrivent plus ou moins à se débrouiller dans la compréhension de petites phrases simples. Les stratégies de lecture relèvent, la plupart du temps, du domaine du déchiffrement approximatif. Bref, la lecture demeure pour eux un outil fragile qu'ils emploient avec beaucoup de maladresse. Et cela pour ceux qui s'en sortent le mieux ; parce qu'il y en a d'autres pour qui la lecture n'est pas un outil mais un mystère. C'est aussi évident pour eux que les équations fractales le sont pour moi ! (je fais un blocage avec les calculs des fractales, chacun ses tares !). Bon laissons ceux-là de côté. Admettons, même si ça n'est pas vrai qu'ils ne sont que de rares exceptions pour nous pencher à nouveau sur le cas, certes beaucoup plus fréquent du lecteur disons hésitant. Voilà un enfant à qui on demande un jour d'écrire la suite d'un texte. Il a deux pages blanches devant lui. Deux pages de brouillon ! Parce que, bien sûr, on lui demande d'abord de produire un brouillon. Ensuite il devra se corriger, utiliser le guide de relecture, revenir sur sa première production pour l'améliorer. Sept ans, il a sept ans, il sait à peine lire et on évalue sa capacité à revenir sur son brouillon, à prendre suffisamment de distance sur sa production pour être capable d'y apporter des améliorations.

Et voilà le petit Nicolas. Nicolas, lui, a huit ans, il est un peu plus vieux que les copains de sa classe parce qu'il a redoublé son CP. Nicolas sait lire. Enfin il croit qu'il sait lire : « Béatrice a un petit chat. C'est le petit chat de Béatrice. Il est petit ». Nicolas est sûr que maintenant il sait lire ; il sait même lire quand son livre est fermé ; Nicolas lit très très bien. Moi je suis l'institut. Je sais. Je l'observe Nicolas. Je l'évalue. Je sais que Nicolas a enfin compris que dans bateau et dans banane il y a quelque chose de « pareil » : c'est « ba ». Je suis content. Nicolas commence à s'en sortir. J'ai des projets pour Nicolas : la lecture à peu près courante d'ici deux ans, à condition qu'on le laisse avancer à son rythme. Mais voilà Nicolas a huit ans. Alors il doit être inscrit en CE2. Il doit « Faire l'Evaluation ». Et sa maîtresse lui donne une grande feuille. Deux pages avec des lignes. Nicolas doit continuer une histoire en choisissant deux des personnages proposés dans les cadres. Alors Nicolas plonge :

le directeur lapinou lucie la fée erika grand père ninuscule nanan la le rouge le vélo te cose la bage te paainre et poucet ange une panne nanan requede une chouette
--

Plus tard dans la journée, la maîtresse redonne la grande feuille de brouillon à Nicolas. Elle lit à haute voix le guide de relecture. Elle explique la nécessité d'améliorer le premier jet, conformément aux consignes de passation qu'elle a reçues et qu'elle applique rigoureusement. Nicolas a bien compris qu'il peut corriger soit sur la feuille de brouillon avec un crayon d'une autre couleur, soit directement sur le cahier au propre. Alors il prend un stylo vert et, avec application il repasse certains mots de son texte, pour que les lettres soient mieux formées, pour que tout cela soit mieux écrit : il corrige. Puis il prend son stylo bleu et il réécrit, comme on lui a demandé son texte sur le grand cahier d'évaluation ; on lui a dit de mettre « au propre », alors il s'applique :

nanan la le rouge
 le vélo et case.
 la bage et painre
 et poucet ange une panne.
 nanan rekede de une chouette
 le directeur la pinoulucie
 la fée (la) eriynon.

Nicolas a bien écouté le guide de relecture. Il a amélioré son texte : il est mieux écrit (d'un point de vue strictement graphique) et il a mis des points.

Nicolas aura zéro à tous les items de correction, sauf au premier où on lui donne le code 3 (un écrit a été produit de 1 à 3 phrases), sans doute parce que Nicolas a mis trois points dans son texte.

Je me demande ce qu'il pense de tout cela Nicolas. Je me demande ce que ça lui fait d'être ainsi brutalement confronté à son échec. Depuis longtemps il sait qu'il a du retard : il est en retard scolaire, en échec d'école, cela ne veut pas dire pour autant qu'il est complètement idiot et qu'il ne se rend pas compte de ses problèmes ; mais depuis qu'il est à l'école, ses instituteurs successifs se sont efforcés de lui donner du travail à sa portée, des tâches dans lesquelles il était susceptible de progresser. Et puis voilà, brutalement on lui demande un jour de faire quelque chose dont on sait que ça lui est impossible. Lui aussi le sait d'ailleurs. Et quand maman ou papa (sans doute maman !) va venir dans la classe pour discuter des résultats de Nicolas avec la maîtresse, celui-ci verra bien tous les zéros dans la colonne des résultats. Et il verra bien le regard de maman.

Si on tente de faire un tri dans le paquet de cahiers d'évaluation que j'ai à côté de moi pour écrire cet article, plusieurs groupes se distinguent. Précisons au préalable qu'il s'agit de cahiers d'enfants reconnus en difficulté et qui ont pour la plupart passé cette évaluation au sein d'une classe qualifiée en général de « ralentie » par l'équipe pédagogique : doux euphémisme pour désigner cette classe à l'effectif un peu allégé où l'on regroupe chaque année les enfants en retard (voire très en retard) dans leurs acquis scolaires. J'ai pris au hasard quelques cahiers de 1990, 92 et 93. (Seuls les élèves de 92 et 93 me sont connus). Le travail demandé en 1990 est le même que celui de 92 (voir annexes 1 et 2). Avec ces cahiers j'ai fait des tas.

1er PAQUET : Rien, il n'y a rien. Ni sur le brouillon, ni sur le cahier où doit être recopié le texte au propre. Les enfants étaient-ils absents ce jour là ? Je ne le crois pas, en général, en cas d'absence la maîtresse s'arrange pour faire passer l'épreuve plus tard. Les a-t-on jugés incapables de produire quoi que ce soit, aussi ont-ils été exclus de l'épreuve ? C'est bien improbable et contraire à la discipline requise pour cette évaluation (cela s'est déjà vu cependant : j'ai connu des instits qui opéraient à une sorte de préévaluation et ne faisaient pas passer certaines épreuves à certains enfants jugés inaptes à les réussir au préalable). Non le plus vraisemblable est que les enfants de ce groupe n'ont rien su faire : problème de compréhension de consigne, angoisse devant la tâche, incapacité à l'accomplir, les explications possibles sont multiples. Signalons tout de même que deux des trois enfants qui n'ont rien produit en 1992 ont été orientés en classe de perfectionnement l'année suivante.

2ème PAQUET : Plus étrange est le comportement des élèves de ce groupe. Ils se distinguent par leur capacité à « détourner » l'épreuve afin de produire quelque chose quand même. Le plus souvent ils recopient la consigne ou le texte d'appel lorsqu'il s'agit d'une suite à trouver. Plus fine est la stratégie de Jean-Michel : puisqu'on lui demande, pour continuer l'histoire, de choisir deux personnages dans une liste de six (éval 93), il se met gaillardement au travail pour aboutir à ce qui se trouve être le plus long brouillon de tous les cas observés :

<p>Grand père lucie-Minuscule La Fée Erika Lapinou-le Directeur Grand Père Lapinou Lucie LaFée erika Minuscule-Lucie La Fée Erika-Directeur...etc</p>
--

En tout 38 propositions dont presque aucun double. Soit un superbe travail de mathématique, relativement épuisant sans doute puisque Jean-Michel n'en recopiera que cinq lignes au propre. Bien entendu on ne cochera chez Jean-Michel qu'un seul point positif : sa production est lisible (la calligraphie est correcte) ; On n'est pas ici pour juger de la capacité de cet enfant à utiliser une structure arborescente (même intuitivement) pour trouver les couples possibles dans un ensemble de 6 éléments.

Même si le travail de Jean-Michel est intéressant (non évaluable, ou en tous cas pas évalué dans le cadre de l'activité, mais révélateur d'une capacité de l'enfant) il ne constitue en aucun cas une production de texte. Cela signifie-t-il que Jean-Michel soit incapable de produire du texte à l'entrée au C.E.2 ? Officiellement oui et dans les statistiques il sera comptabilisé comme tel au même titre que Christophe et Jérôme qui ont rendu copie blanche. En fait rien ne le prouve : le travail qu'il a rendu n'est peut-être que la conséquence d'une incompréhension de la consigne. (L'observation quotidienne d'enfants en difficulté scolaire depuis cinq ans m'a au moins appris une chose : dans la majorité des cas quand un enfant n'accomplit pas une tâche ça n'est pas parce qu'il « ne sait pas faire » mais parce qu'il « ne sait pas ce qu'il faut faire » !).

Bref sur ce point précis des capacités de Jean-Michel, l'évaluation ne nous apprend strictement rien. Logiquement, une évaluation qui ne renseigne pas sur les capacités de l'élève devrait être refaite (c'est là je pense que se situe toute la différence entre une évaluation et un examen). Elle ne le sera pas. Il ne reste donc plus à la maîtresse qu'à se donner les moyens de réévaluer l'enfant au cours d'autres activités : des activités où elle aura le droit de regarder par dessus l'épaule de Jean-Michel en train d'écrire et de lui demander, juste lui demander : « Tu es sûr que c'est une histoire que tu es en train d'écrire en ce moment ? » Des activités qui ont du sens somme toute.

Il y a un sous groupe dans le second tas : C'est le groupe de ceux qui pour ne pas rendre copie blanche utilisent une technique vieille comme le monde : ils trichent. Voyons par exemple le travail de Laetitia, il commence de manière ordinaire par la copie de la première phrase du texte d'appel :

Lé tait une fois un jeune lapin quin s s'appelait

Mais la suite est à priori assez surprenante:

Les indiens aime les chevaux
 Petit indien donne à bore au checal
 j'accordi qhaque vvr̄b ar son sujet
 pitit Imadien monte à chval
 Ce sorr les imdiens
 chamte et dnse autour
 d'un feu de bois
 Les indiens montentent à chev̄l
 Accrd du nom
 Les chevax sauvages galope done la pcrarie
 Les indiens chasse les bisons
 chante et danse autour
 d'un feu de bois
 accord du verb
 D'eller faire une petite promenade.

Il serait bon, je crois, d'informer le lecteur que la lecture suivie faite en classe au moment de l'évaluation était l'histoire de "Petit Indien" et que le maître titulaire de la classe à l'époque avait l'habitude de donner à ses élèves des photocopiés d'exercices de grammaire et de conjugaison où il proposait des phrases reprenant le vocabulaire étudié pendant la séquence de lecture. Gageons qu'un de ces photocopiés n'était pas trop loin de Laetitia lors de l'évaluation.

3ème PAQUET : C'est le plus douloureux. Il regroupe les enfants dont on peut affirmer qu'ils ont parfaitement compris la nature de la tâche à accomplir, qu'ils ont essayé et qu'ils n'ont pas abouti.

Stéphane par exemple (éval. 93) nous propose en tout et pour tout ce brouillon de 2 lignes :

« le grand père va dans le boua.
un minuscule en fan dans une boutaige. »

Puis sur le cahier où, une fois de plus, l'écriture est beaucoup plus appliquée :

« le grand-père va dans le boua.
Un minuscule en fan dans une boutai »

Incontestablement il y a là le début d'une histoire. « Grand-père » et « Minuscule » figurent parmi la liste des personnages à choisir pour rédiger la suite de texte. Mais voilà, l'histoire s'arrête. Le minuscule enfant ne sortira jamais de sa bouteille comme l'histoire n'a pas pu sortir de la tête, ou plutôt du crayon de Stéphane. Ce sale crayon qui doit former tous ces mots si difficiles à retenir, écrire tous ces sons si compliqués, et ne pas oublier les « S », les majuscules, les points, et respecter les accords (singulier, pluriel, masculin, féminin). C'est trop dur, Stéphane repose son crayon. Tant pis s'il reste sur sa feuille 24 lignes vides qui lui rappellent qu'il « n'a pas bien travaillé ». C'est trop dur...

4ème PAQUET : C'est celui de « l'échec du maître ». Même recopié lisiblement à la machine, même en déployant des trésors d'imagination, il y a toute une série de textes que je ne sais pas par quel bout prendre. Jessica par exemple (éval 92) : compte tenu des difficultés d'ordre graphique, j'arrive à lire à peu près ceci :

<p>« <i>lisort tu s'm en dans fare tu din cop. Li en ten de du un pesp du feue Li c est re dans far maman lapin cest rvi es sen va vr c est bebe il en n en un ll pitit lapin. Li m ten de de pue rin il ri pu te tu du c est me chel du est tr je te ren un cie »</i></p>	<p>Il sort doucement dans la forêt tout d'un coup il a entendu un [coup ?] de feu</p> <p>il n'entends plus rien, il ne rit plus du tout</p> <p>je te remercie</p>
--	---

Il y a des bouts de phrases, on le voit, qu'on peut peut-être attraper au vol. Mais l'ensemble reste obscur pour le lecteur adulte qui n'a pas la même vision du fonctionnement du code alphabétique que Jessica. Est-ce ou non un texte ? Une fois de plus ça n'est pas cette évaluation-ci qui va nous permettre de juger des capacités de l'enfant sur ce point.

Reste le cinquième tas, le plus gros. Il regroupe les enfants qui ont « fait » du texte. Bien sûr, ça n'est pas toujours évident à priori. Prenons Sabrina B. par exemple (éval.93) :

Lucie voit le facteur(e) luit dix (bonjouj)
 bonjoure mommsiueut le fateure vous ssére
 arivers au village et bien vous de réere
 espuierss veunez vouire mons Gand- père. mons Gand-père sera ravis
 de vouvoire safer lons tans
 quille vousapavus ? a bons esbien je ver dire
 bonjoure répons t'il bonjoure mommsiueut
 le fateur dis le Gand-père de Lucie.
 et bien vous vouiers jé réssons dix lucie
 quisequiat antre voute deux le fateur
 dix et bien mois je coers que vouserai
 pas ravi de mevoire mois je suistougoure
 ravis de voire les pésone que je nes pavus
 de puis lontens come vous. bons et bien je
 dois partire. doners les lestre au gent
 anvoire dix le gand-père et Lucie
 anvoire dix le facteur anvoire.

Aidons un peu Sabrina et occupons-nous pour elle de tous ces problèmes d'orthographe, de conjugaison, de ponctuation etc... Voici ce que donne alors son histoire :

Lucie voit le facteur. (Elle) lui dit :

- Bonjour, Monsieur le facteur, vous êtes arrivé au village. Eh bien, vous devez être épuisé ! Venez voir mon Grand-père. Mon Grand-père sera ravi de vous voir : ça fait longtemps qu'il ne vous a pas vu !
- Ah bon, et bien je vais dire bonjour, répond-il.
- Bonjour, Monsieur le facteur, dit le grand-père de Lucie.
- Et bien, vous voyez, j'ai raison, dit Lucie, qu'est-ce qu'il y a entre vous deux ?

Le facteur dit :

- Et bien moi, je croyais que vous ne seriez pas ravi de me voir.
- Moi ! Je suis toujours ravi de voir les personnes que je n'ai pas vues depuis longtemps comme vous.
- Et bien je dois partir donner les lettres aux gens.
- Au revoir, disent le grand-père et Lucie.
- Au revoir, dit le facteur, au revoir !

Aucun doute, nous sommes en présence d'une histoire qui est bien la suite du texte d'appel, qui utilise bien deux des personnages de la liste, qui n'est pas une succession de phrases déconnectées les unes des autres, qui a bien un début, un développement et une fin. Bref, Sabrina a bien produit un texte. Sa maîtresse, qui a plus de trente ans de carrière et une longue habitude des enfants en difficulté, ne s'y

est d'ailleurs pas trompée. En effet elle n'a coché négativement que 5 items sur 18, à savoir :

- Les phrases ne sont pas délimitées correctement dans tout le texte ou dans la majeure partie du texte ;
- Il n'y a pas dans l'ensemble, accord à l'intérieur du groupe nominal ;
- Il n'y a pas dans l'ensemble, accord du verbe avec le sujet ;
- La relecture n'a pas conduit à une amélioration de la cohérence du récit ;
- La relecture n'a pas conduit une amélioration de l'orthographe.

Tout va bien alors ! Cette évaluation a permis de détecter chez Sabrina une capacité à produire un texte même au-delà de ces problèmes d'ordre formel. Il apparaît nettement dans la grille de correction que sa maîtresse a pris conscience de son aptitude à organiser un écrit. Une évaluation qui permet de discerner les compétences d'un enfant est une évaluation utile, efficace.

Eh bien non, tout ne va pas bien. Il y a encore un problème. Un problème de taille. Voici le texte d'une autre Sabrina (éval 92), inscrite dans une autre classe de l'école :

Dans le bois tout se pas bien tout
dincou. Il à dandé un cous de fuslio
secajé dinrr les. Luiçons il ranla de
peurs conman jevéfé pour.
Rotouné à ma maison.

Ce qui, une fois corrigé, donne ceci.

Dans le bois tout se passe bien. Tout à coup, il a entendu un coup de fusil.
Il s'est caché derrière les buissons. Il tremblait de peur : « Comment je
vais faire pour retourner à ma maison ? »

Encore une fois aucune doute : nous sommes en présence d'un texte cohérent, certes plus court que le précédent, mais qui fait tout de même la preuve des « compétences textuelles » de l'enfant. Seulement voilà, la première Sabrina avait un 13 items sur 18 cochés positivement, la seconde n'en a que 4 sur 17, et seulement ceux faisant référence à des problèmes de surface (qualité du graphisme par exemple). La correctrice ici était une jeune institutrice qui n'avait guère plus de deux ans d'expérience et qui surtout n'avait jamais spécifiquement enseigné à des enfants en difficulté scolaire. Qu'il soit bien entendu ici que je ne mets aucunement en doute ses compétences et la qualité de son travail. Je fais simplement ce constat : deux correcteurs ayant un parcours professionnel différent et une expérience différente ont proposé pour deux travaux que je définirais comme étant de qualité à peu près égale des corrections radicalement différentes. C'est tout de même fort problématique pour une évaluation qui se veut totalement objective. D'un point de vue strictement

statistique, l'un des deux enfants a été comptabilisé dans le groupe des enfants capables de produire un écrit et l'autre dans le groupe de ce qui en sont incapables.

Du coup, l'un des rares arguments qui paraissait imparable à propos de cette évaluation nationale, à savoir qu'elle avait été conçue pour donner une vision de « l'état » d'une classe d'âge à un moment donné ne tient plus puisque cette évaluation subit l'influence subjective du correcteur.

Il reste cependant un enseignement à tirer de l'examen de ce paquet de cahiers : c'est qu'il y a dans les classes des enfants qui ont des difficultés à écrire, dont les écrits semblent sans valeur, illisibles, impossibles à évaluer et qui sont pourtant, s'y on prend la peine de s'y attarder, de véritables textes. D'où l'évidente nécessité d'apporter à ces enfants qui ont ce potentiel, les moyens de le mettre en valeur et de le faire progresser. La dictée à l'adulte est un de ces moyens, il y en a d'autres qu'il n'y a pas lieu d'énumérer ici mais qu'il faut mettre en oeuvre avec ce type d'enfants le plus tôt possible dans les classes.

Un mot pour conclure à propos de l'évaluation nationale de 94 en production d'écrit. Sans doute à la suite des statistiques assez désolantes des évaluations précédentes, on a voulu simplifier l'épreuve. On ne demande plus aujourd'hui aux enfants de produire un texte mais de formuler une petite phrase de type injonctif sous chacune des images d'une fiche technique. Inutile de mettre ici en oeuvre des compétences du type organisation du récit, cohérence, chronologie, etc... La cohérence est apportée à priori par les illustrations. De ce fait, les critères de correction portent uniquement sur la forme : graphisme, orthographe, respect des accords, etc... En clair, les élèves en difficulté, mes élèves, n'auront plus cette année aucune chance de voir des items cochés positivement à l'épreuve de production d'écrit puisque la seule compétence évaluée au cours de cette épreuve où ils étaient à égalité avec les autres élèves, c'est à dire la compétence à produire du texte, eh bien cette compétence on ne l'évalue plus.

ANNEXE 1

Evaluations de 1990 et 1993

Un jour, sur sa bicyclette,
Un gentil facteur qui vient de loin,
De par-delà les collines,
De vraiment très, très loin,
Arrive au village...

Minuscule

Grand-père

La Fée Erika

Lapinou

Le Directeur

Lucie

Tu continues l'histoire en utilisant au moins deux
des personnages proposés dans les cadres :

ANNEXE 2

Evaluation de 1992

Ecris la suite et la fin de cette histoire :

Il était une fois un jeune lapin qui s'appelait Lapinou. Il vivait avec ses parents, ses frères et ses sœurs dans un terrier très profond. Il était très heureux mais il n'avait pas le droit de sortir à cause des chasseurs.

Un jour, il en eut assez et, pendant que ses parents dormaient, il décida d'aller faire une petite promenade...

ANNEXE 3

Nicolas

le Directeur Lapinou Lucie
la Fée Erika Grand-père Minuscule
maman la le rouge
le vélo le rose
la bague le pain
et pour un ange une panne
maman requête une chouette

ANNEXE 4
Une partie du travail de Jean-Michel

Minuscule - Lucie
 Grand père - Directeur
 la Fée Erika - Lapinou
 Lucie - Lapinou
 Minuscule - Lucie
 Directeur - La Fée Erika
 Grand père - Lapinou
 Lucie - Directeur
 Fée Erika - Grand père
 Lapinou - Lucie
 Grand père - Directeur
 Directeur - Fée Erika
 Lucie - Fée Erika
 Lapinou - Directeur
 Grand père - Lucie
 Directeur - Grand père
 Minuscule - Fée Erika
 Grand père - Lucie
 Fée Erika - Lapinou
 Lucie - Fée Erika
 Grand père - Lapinou
 Minuscule - Lucie

ANNEXE 5
Laëtitia

Le fait une fois un jeune lapin qu'on appelle

Les indiens comme les chevaux

Petit Indien donne à l'eau au cheval

Il accordi chaque soir son sujet

Petit Indien monte à cheval

Le soir les indiens

chante et danse autour

d'un feu de bois

Les indiens montent à cheval

accord du nom

Les chevaux sauvages a la place de la carabine

Les indiens chassent les lièvres

chante et danse autour

d'un feu de bois

accord du verbe

d'aller faire une petite promenade

a)

b)

c)

d)

e)

f)

g)

h)

i)

j)

k)

ANNEXE 6
Stéphane

le grand père va dans le boua.
un minuscule en fan dans uné loutai

ANNEXE 7
Jessica

il s'arrête en s'amen dans fouise tu dem cop
il en t'arr de du un gresp du fesse il
c'est ven dans frate mamam p' la pin
c'est arrivé la sen va sur cest l'élève
il en n'en un el petit la par il na ten de du
pue un il ri pu te tu dem c'est me d'alle
ben est te je te rem un cre.

ANNEXE 8
Sabrina H.

Dans le fois tout se pas bien tout d'inou.
Il a dandé un cours de fusilio il réajé d'inou les.
Luisons il ranla de peurs conman jéréfé pour.
Retourné à ma maison.

ANNEXE 9
Sabrina B.

Lucie voit le facteur (dit dix bonjour),
bonjour monsieur le facteur vous serez
arriver au village et bien vous de récré
espérons venez voir monsieur Gand - père, monsieur
Gand - père sera ravi de vous voir safer bon tant
qu'elle vous a paru à bon est bien je ne dirai
bonjour répondit il bonjour monsieur
le facteur dit le Gand - père de Lucie,
et bien vous voulez je répondis dit Lucie
qui se quitte entre route deux le facteur
dit et bien mais je crains que vous ne
pas ravi de me voir mais je suis toujours
ravi de voir les personnes que je me connais
de puis longtemps comme vous, bon et bien je
dois partir, donnez les lettres au gendarme
au voir dit le Gand - père et Lucie
au voir dit le facteur au voir.