

DE L'ÉVALUATION DU SAVOIR LIRE A L'ÉVALUATION DES SAVOIRS EN GRAMMAIRE : QUELLE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS?

Francine Darras
IUFM Lille.

L'enjeu d'une évaluation nationale

Depuis maintenant 3 ans, la 3^e semaine de septembre, la France entière -ou du moins enseignants et élèves de CE2 et de 6^e- vit au rythme des pages (tournées quotidiennement, pendant 4 jours) des cahiers d'évaluation. Opération qui vise à aider les enseignants à « identifier dès la rentrée scolaire les acquis et les lacunes de leurs élèves afin d'y apporter une réponse appropriée¹ ». Dans le dispositif national mis en place, l'évaluation est donc affichée comme un outil au service de l'enseignement, assurant une fonction régulatrice: évaluation diagnostique, prédictive, formative. Du coup, apparaît à l'évidence l'enjeu de la nature de ces épreuves qui, parce que nationales précisément, deviennent de facto représentatives des niveaux de référence attendus à l'entrée des classes de CE2 et de 6^e, et dont la puissance ne peut qu'occulter les textes officiels qui régissent les programmes. De même que la table des matières d'un manuel a quasi force de loi². Dit autrement, toute pratique d'évaluation qui dépasse le cadre strict de la classe n'est pas sans interagir avec les pratiques d'enseignement. Ce qui depuis trois ans est bien le cas ; la conception des cahiers d'évaluation est assurée par une instance en distance maximale avec une quelconque classe: « les protocoles définitifs ont été arrêtés le 14 mai dernier par le groupe national de pilotage qui réunissait...³ » ; l'identité du concepteur (i.e. « le groupe national de pilotage ») est alors désignée dans les discours quotidiens par le flou indéterminé

1. — B.O. n° 31, 12 septembre 1991, pp. 2051-2052.

2. — A un degré moindre cependant, dans la mesure où il n'y a pas un manuel, mais bien des manuels pour un même niveau et une même matière: cette diversité même légitime « d'en prendre et d'en laisser » ; d'autant qu'un manuel ne bénéficie pas d'un renfort médiatique qui en assure le lancement à la T.V. aux heures de grande audience -comme ce fut le cas pour les évaluations de 1989.

3. — B.O. n° 31, *ibid.* ; à préciser qu'il s'agit d'une modalité identique depuis 1989.

des «on» et des «ils» -d'autant plus puissants qu'indéfinissables. Et c'est cette distance entre lieu de conception et lieu d'utilisation des évaluations qui en fonde précisément l'autorité ; que les évaluations nationales provoquent des conduites de mise en question ou de soumission, peu importe: ces comportements, contradictoires en apparence, ont pour présupposé commun qu'elles sont identifiées comme faisant loi.

De plus, il convient d'ajouter là que les phénomènes d'isomorphie entre évaluation et enseignement sont inhérents à toute situation pédagogique ; et si dans l'esprit des concepteurs, ces évaluations sont au service de l'enseignement, il peut se produire que ce soit l'enseignement qui se mette au service des évaluations dans une sorte de renversement ubuesque où les contenus des épreuves deviennent ipso facto les objectifs de l'enseignement. A préciser que ce serait une lecture réductrice de l'argument que de seulement percevoir désignée ici en conséquence la mise en oeuvre d'offres d'enseignement reproduisant dans leur répétition les offres d'évaluation (dans des formes de «bachotage», par exemple, l'apprentissage étant supposé se faire par la répétition quasi infinie du produit attendu). Mais, toujours au nom de ce même principe d'isomorphie entre évaluation et enseignement, les contenus des cahiers d'évaluation donnent en miroir une image des contenus à enseigner. Image qui informe de manière directe la nature des offres d'enseignement dans un projet d'aide, de ré-apprentissage déterminé par l'analyse des performances des élèves, mais aussi de manière indirecte la conception des savoirs qui valent d'être enseignés au cycle antérieur à l'évaluation. Et c'est dans cette double perspective que cette évaluation de portée nationale a pour objectif de participer à l'accompagnement de la rénovation du système éducatif. D'ailleurs, le promoteur de l'opération -je désigne ici M. Migeon qui en fait état le premier dès janvier 1989 dans le rapport qu'il présente au ministre sur les conditions de la réussite des élèves à l'école élémentaire- évoque «l'évaluation des acquis de tous les élèves à leur entrée au CE2, ainsi qu'en 6^e» comme «Proposition n° 3», à l'intérieur de la section «Propositions *pour faire évoluer les pratiques*»⁴ en argumentant ainsi: «le début d'un nouveau cycle d'apprentissage est un moment privilégié pour évaluer les acquis des élèves. L'évaluation prend alors valeur de diagnostic à partir duquel des actions d'ajustement, aussi bien en amont —ce sont alors les élèves de la génération suivante qui en bénéficieront— qu'en aval, seront organisées⁵»

Lourde est alors la responsabilité des concepteur des cahiers d'évaluation C.E.2/6^e et, en ce sens, il vaut de regarder de près la nature des savoirs et savoir-faire qui y sont évalués. En conséquence, dans le cadre de cette probléma-

4. — Rapport du Recteur Michel Migeon à Lionel Jospin, Ministre d'Etat, Ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, C.N.D.P., 1989, p. 49, p. 57. C'est moi (F.D.) qui souligne.

5. — *Ibid.*, p. 49.

tique, la réussite/l'échec des élèves à telle ou telle épreuve devient un indicateur secondaire au profit du type de conception sous-jacente des choix pédagogiques et didactiques qu'elle instancie. Dit autrement, s'il est vrai que l'analyse des performances des élèves oriente en amont et en aval l'acte d'enseignement (et tel est l'objectif national explicité par les circulaires parues depuis 3 ans pour organiser la passation des évaluations dans les écoles et les collèges), il est aussi vrai que cette procédure, unique dans l'histoire de l'enseignement en France de par son envergure, se veut un élément de contribution à l'évolution du système éducatif par la transformation des pratiques d'enseignement, en particulier parce qu'elle pose implicitement cette question: quelle didactique du français (ou des mathématiques) à l'école élémentaire? quelle image en offre-t-elle à ses acteurs directs (les instituteurs) et indirects (les professeurs de collège)? Le pré-supposé de l'argument étant que la définition d'un champ didactique (ici en français) participe bien entendu de la transformation du système éducatif.

Il paraît alors utile de rappeler que, à la fois dans l'esprit de son promoteur et des initiateurs de 1989, dans l'ensemble de ce que regroupe l'enseignement du français, la cible à évaluer était le savoir-lire des élèves: à preuve le rapport du Recteur M. Migeon à L. Jospin déjà cité qui fait un sort particulier, dans la réussite/l'échec des élèves, à l'apprentissage de la lecture, ainsi que le contenu des Annexes (juin 1989, document ronéoté à entête du ministère) orientant le module national de formation en français pour accompagnement des actions de formation mises en place dans les académies (simultanément à la passation des évaluations). Du coup, est sous-jacente la question de la finalité des savoirs et savoir-faire évalués en français et du type de relation qu'ils entretiennent avec le savoir lire. Précisément la nature des savoirs et savoir-faire grammaticaux évalués est au coeur du débat, et la discontinuité, voire l'hétérogénéité des savoirs qui sont évalués depuis 3 ans en grammaire, fonde la légitime pertinence de l'interrogation. Etant bien entendu que le propos n'est pas de crier haro sur la grammaire: les recherches en psycho-linguistique établissent une forte corrélation entre le savoir lire/l'apprendre à lire (ou le savoir écrire/l'apprendre à écrire) et les savoirs méta-linguistiques⁶.

Que vaut-il d'enseigner en grammaire à l'école élémentaire?

Ainsi, en 1989 dans les cahiers 6^e, les concepteurs font le choix de privilégier l'émergence (et donc l'évaluation) des savoirs grammaticaux (entendus ici au sens de savoirs linguistiques) par le biais d'exercices où c'est la nature même de la tâche (ou du problème posé à l'élève) qui active (ou non) des savoir-faire langagiers motivant (ou non) tel ou tel choix linguistique. Par exemple la com-

6. — Pour une revue de la question, voir GOMBERT J.E. (1989), *Le développement métalinguistique*, P.U.F. ; et en particulier, pp. 29-58, pp. 207-215.

pétence à identifier phrases affirmatives, négatives, interrogatives, prescriptives -en réception comme en production- est évaluée par le biais de la mise en scène d'une situation de communication dont la compréhension conduit (ou non) à mobiliser des savoirs syntaxiques (exercices 10 et 13) ; ou encore la compétence à identifier les catégories du genre et du nombre et les marques linguistiques correspondantes (observables pour les pronoms, adjectifs, participes passés) vaut comme indicateur de la capacité à comprendre l'enjeu communicationnel d'un écrit (exercice 9: sont à rechercher les émetteur/destinataire d'une lettre en se fondant sur des repères orthographiques) ; ou encore la compétence à repérer un enchaînement logico-causal dans un énoncé est évaluée dans une tâche où l'élève doit choisir entre des reformulations qui lui sont proposées (exercice 19) celle qui a «le même sens» que l'énoncé de départ. En bref, la première année de l'opération, les concepteurs convoquent de manière sous-jacente une conception «fonctionnaliste» des savoirs linguistiques à enseigner à l'école élémentaire: un savoir linguistique (morpho-syntaxe, syntaxe...) est entendu comme la capacité à repérer une marque (ou une non-marque) à la surface d'un énoncé et à la traiter comme un des facteurs pouvant entrer dans la compréhension d'un écrit, d'une situation de communication (en réception comme en production). Pour ainsi dire la «grammaire implicite» de naguère. Ce qui conduit les concepteurs de 1989 à un usage des plus discrets du métalangage dans l'énoncé des consignes ; métalangage qui entoure pourtant la conception dominante de l'enseignement de la grammaire où l'évaluation des savoirs grammaticaux se réduit le plus souvent à la capacité à nommer/identifier une catégorie (morpho-syntaxique, morphologique, syntaxique), à «mettre des étiquettes».

Cahiers 6^e: autre choix. A l'inverse de celui fait en 1989. Les élèves sont par exemple invités à relever et classer les déterminants selon qu'ils sont «article défini, article indéfini, adjectif démonstratif, adjectif indéfini» (exercice 10/2): les phénomènes de langue ne valent que pour ce qu'on peut les étiqueter et les ranger. Comme s'il allait de soi, dans une perspective psycho-génétique que l'Elève (tous les élèves? n'importe quel élève? chaque élève?) en est au stade des opérations formelles... Soulignons seulement ici que cette épreuve requiert de plus des savoirs méta-linguistiques qui entrent en contradiction avec les Instructions Officielles du C.M. (1985)⁷ et avec les compétences attendues, «dans le domaine de la langue» au cycle 3⁸ -à ce niveau de la scolarité, il y est signalé qu'il convient de convoquer seulement la catégorie «déterminant», alors que les sous-catégories (articles défini/indéfini ; adjectifs démonstratif/indéfini) relèvent précisément des contenus d'enseignement des collèges⁹. Effet on ne peut plus

7. — Ecole élémentaire, Programmes et Instructions, 1985, C.N.D.P., Livre de Poche, p. 35.

8. — Les Cycles à l'école primaire, 1991, C.N.D.P., Hachette, p. 49.

9. — Voir dans ce même numéro l'article de M. LUSSETTI, «Le, la, les articles indéfinis».

pervers de surenchère sur les pratiques d'enseignement tant au C.M. qu'au collège, dans l'amont et l'aval de ces évaluations. Dans l'exercice 9/2, les élèves de même ont à «entourer deux pronoms démonstratifs»... Ou encore la réussite à l'exercice 20/2 repose sur la capacité à comprendre le métalangage de la consigne puisqu'il faut réécrire un texte (en fait des phrases juxtaposées) «en transformant les phrases actives en phrases passives et inversement, quand cela est possible» ; à supposer que l'élève comprenne ce métalangage, ce qui est alors évalué, c'est uniquement sa capacité à procéder à des transformations syntaxiques et morpho-syntaxiques - capacité déjà évaluée à l'identique à l'exercice 20/1¹⁰. L'ensemble occupe deux pages... Il est bon alors de rappeler que les travaux, tant en linguistique qu'en psycho-linguistique¹¹, menés depuis 20 ans autour de ce phénomène linguistique qu'est la phrase dite passive, ne peuvent qu'alerter le didacticien sur l'importance de la variable sémantique dans la manifestation et la compréhension (en réception-production) de ce type d'énoncé: des phrases identiques sur les plans syntaxique et morpho-syntaxique restent plus ou moins obscures - et ce, plus ou moins longtemps dans une perspective psycho-génétique - en fonction des valeurs sémantiques du verbe et des éléments à gauche et à droite du verbe, et en fonction des relations qu'ils entretiennent. Dit autrement, demander à un élève en début de 6^e de transformer une phrase de l'actif au passif (ou l'inverse) sans tenir compte de cette variable sémantique conduit à ne rien pouvoir évaluer, étant donné d'une part la spécificité de ce phénomène linguistique et d'autre part l'âge des élèves. Sans oublier que les travaux en grammaire de texte tendent à montrer que le «choix» entre construction passive et construction active est largement déterminé aussi par des nécessités d'enchaînement cohésif avec l'énoncé précédent¹².

Enfin, toujours dans les cahiers d'évaluation 6^e 1990, le didacticien ne peut que s'interroger sur la pertinence d'un exercice (exercice 12) qui conduit au repérage-classement d'un phénomène linguistique qui est un cas d'espèce. Etre

10. — Même si tel n'est pas le propos de l'article, il est bon de savoir que l'exercice 20/1 est réussi par 22,3% des élèves, tandis que la transformation des phrases de l'exercice 20/2 est réussie respectivement par 7,6%, 4,9%, 8,3% des élèves (Education et Formations, Evaluation CE2-6^e. Résultat nationaux septembre 1990, Hors-Série Janvier 1991, Direction de l'Evaluation et de la Prospective, p. 130). A prendre au premier degré l'objectif affiché des évaluations nationales, quelles informations l'enseignant peut-il tirer de ces résultats? Quelles remédiations mettre en place en 6^e? Quelles transformations des pratiques engager en CM? Les pires sont à craindre et mieux vaut ne rien faire... Alors pourquoi évaluer ainsi?

11. — Rappel de quelques références bibliographiques (déjà anciennes) autour du passif:

J. DUBOIS (1967), *Grammaire structurale du français: le verbe*, Larousse, p. 80 sq.

J.-Cl. CHEVALIER (1974), «Exercices portant sur les structures dites passives», *Recherches Pédagogiques*, n° 63.

J.-J. FRANCKEL et M.L. LE ROUZO (1974), «Psycho-linguistique et enseignement du français à l'école primaire», *Langue Française* n° 22.

M. GROSS (1975), *Méthodes en syntaxe*, Hermann, p. 85 sq.

J.-P. LEDUC-ADINE (1977), «Actif et passif des manuels», *Langue française* n° 33.

12. — Voir B. COMBETTES (1983), *Pour une grammaire textuelle*, De Boeck/Duculot pp. 71-73.

capable de repérer dans le mot «second», la réalisation du phonème [g] par le graphème «c» est en effet un hapax en langue: en conséquence, qu'un élève échoue (ou réussisse) dans cette tâche n'apporte aucune information à l'enseignant (en dehors du constat de l'échec ou de la réussite)- la prise d'information étant pourtant le but de cette évaluation diagnostique. Et surtout, cibler l'exception va à l'encontre de choix didactiques qui évaluent la pertinence d'un savoir linguistique visé (à enseigner donc) à l'aune de sa fréquence de réalisation. Il va de soi qu'ici n'est nullement mis en cause le bien-fondé d'un enseignement des relations entre les unités non-signifiantes de la chaîne orale et de la chaîne écrite, pas plus que n'est mise en cause l'existence de corrélations entre compétence lexicale et conscience phonique. Mais traquer l'exception linguistique paraît révélatrice de choix didactiques qui risquent de ne pas favoriser «la réussite à l'école»¹³.

Cahiers 6^e 1991: autre choix. A l'inverse de celui fait en 1990. Fort proche de celui de 1989. Grande économie du métalangage dans les consignes. Pas (ou quasiment) d'exercices où l'élève est invité à nommer, étiqueter, ranger. On retrouve au contraire le parti-pris de 1989: opérer des choix linguistiques motivés par la compréhension d'un écrit, d'une situation de communication -ce qui est particulièrement vrai pour l'exercice 11 qui cible phrases interrogatives et phrases prescriptives, et pour l'exercice 13 qui cible discours direct/rapporté ; dans cette perspective, il est intéressant également de signaler l'exercice 10 qui demande de repérer le temps de l'énonciation -tâche qui suppose bien entendu le traitement des temps de l'énoncé, mais qui active des savoirs méta-linguistiques bien plus riches et complexes que si l'on demande seulement à l'élève de souligner un complément de temps dans une phrase...

Pour conclure

Une approche identique aurait pu être menée à partir des cahiers d'évaluation en français (1989-1991) du CE2 ; mais conjoncturellement au moins, c'est à partir du cycle d'approfondissement de l'école élémentaire et au collège que se pose explicitement la question de la nature des savoirs méta-linguistiques à enseigner, ainsi que la question de leur finalité. D'autant que tout particulièrement pour la grammaire, les textes officiels définissent plus des contenus d'enseignement que des objectifs et qu'en grammaire lourde est la tradition de l'étiquetage. L'enjeu est d'autant plus grand qu'il apparaît que ce sont les activités linguistiques les plus formelles qui sont les plus discriminantes: «on note pour les activités de reconnaissance de types de phrases, d'identification de référents, de ponc-

13. — Sous-titre du Rapport du Recteur M. Migeon, déjà cité.

tuation, un fort décalage entre les enfants de cadres, d'employés, d'ouvriers...»¹⁴

Remarque qui prend tout son sens à l'heure où est assigné à l'école l'objectif de «la réussite pour tous», ainsi que le préconise le projet de l'académie de Lille par exemple, et c'est la conjonction de choix didactiques, éducatifs et politiques qui engage la poursuite d'un tel objectif. Dans la mesure où à l'évidence, le dispositif d'évaluation nationale, chaque année reconduit, relève d'un choix politique et éducatif, il est de la responsabilité des didacticiens d'interroger le type de choix didactiques qu'il convoque. En cohérence avec le thème retenu pour ce numéro de *Recherches* n'ont été questionnés que les savoirs méta-linguistiques qu'il vise à évaluer ; mais un questionnement identique pourrait interroger les modèles didactiques de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sous-jacents aux savoir lire et savoir écrire, évalués depuis maintenant trois ans.

14. — M. LE GUEN (1991), «Réussite scolaire et disparités socio-démographiques», *Education et Formations* 27-28, Direction de l'Evaluation et de la Prospective, p. 19.