

A propos des évaluations externes en 5e année de l'enseignement secondaire

La compréhension à la lecture et la maîtrise de la langue française sont essentielles pour appréhender les notions de base dans l'enseignement des sciences économiques et de gestion. Les évaluations des professeurs de français sont dès lors un indicatif précieux pour l'appréciation des évaluations faites par les professeurs des autres disciplines. Vu cette corrélation, pour ses membres enseignants, l'APSE a donc jugé utile de reprendre le texte de cette communication sur l'évaluation du degré de maîtrise des compétences des élèves dans le domaine de la compréhension en lecture.

Source : Cet article de Jean-Louis Dumortier et de Julien Van Beveren est repris de la Revue "PUZZLE" du Centre interfacultaire de formation des enseignants (CIFEN), Université de Liège, n° 29, mars 2011, pp. 18-28.

Cet article est repris comme Supplément au "APSE CONTACT" n° 15 (octobre 2011) édité par l'Association des Professeurs de Sciences Economiques (APSE).

Jean-Louis Dumortier, Professeur

Julien Van Beveren

Université de Liège - Service de Didactique du français

À PROPOS DES ÉVALUATIONS EXTERNES EN 5^E ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Une évaluation externe non certificative : qu'est-ce à dire ?

Les évaluations externes non certificatives ont été instituées, en Belgique francophone, dès 1994, mais c'est le « décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire », du 2 juin 2006, qui a fixé leur actuelle périodicité. L'essentiel du contenu de ce décret se trouve reformulé dans le dossier de l'enseignant qui accompagne les épreuves.

L'objectif explicite de ces évaluations est « d'améliorer la qualité de notre enseignement »⁽¹⁾, ce dont on ne peut que se réjouir. Une procédure en deux étapes est prévue pour atteindre cet objectif : dans un premier temps, l'évaluation permet d'établir un bilan des acquis des élèves ; dans un second temps, sur la base de ce bilan, des « pistes d'actions pédagogiques » sont frayées en vue de réguler l'enseignement de la (des) (sous-) discipline(s) ayant fait l'objet de l'épreuve.

Trois domaines sont couverts par les évaluations externes non certificatives : la lecture et la production d'écrit, les mathématiques et l'éveil. Tous les trois ans, par rotation, un de ces domaines fait l'objet d'une évaluation en deuxième et cinquième années de l'enseignement primaire

ainsi qu'en deuxième année de l'enseignement secondaire.

Le décret de juin 2006 instaure également une évaluation triennale concernant la suite de la scolarité obligatoire ; le gouvernement fixe l'année d'études et la discipline qui feront l'objet de cette évaluation, dans le respect de la disposition décrétales prévoyant qu'une année sur trois, c'est le savoir lire qui sera évalué dans les classes de cinquième.

Avant d'aller plus loin, remarquons ceci : le décret en question stipule, en son § 2, que « le plan triennal des évaluations externes non certificatives veille à évaluer, chez l'ensemble des élèves d'une même année d'études, l'évolution de la maîtrise des compétences déjà évaluées à travers externes non certificatives définies au §1er », lesquelles, pour ce qui concerne la discipline « français », ont trait à la maîtrise de la lecture et de la production d'écrits. On peut donc s'étonner, nous semble-t-il, de la disposition décrétales susmentionnée : elle fait obligation d'évaluer tous les trois ans, à l'entame du troisième degré, le seul savoir lire. Certes, rien n'empêche le gouvernement de décider d'évaluer aussi le savoir écrire en 5^e année, mais rien ne l'oblige non plus à prendre cette décision. Nous reviendrons sur cette question un peu plus loin, mais d'ores et déjà qu'il soit bien entendu que ce n'est pas à la Commission de Pilotage que nous imputons l'oubli du savoir écrire.

Une évaluation externe non certificative comporte plusieurs étapes et mobilise divers acteurs de l'enseignement. Détaillons un peu cela.

La conception de l'épreuve doit tenir compte d'impératifs organisationnels : le temps est limité et les performances doivent pouvoir faire l'objet d'une correction aisée réduisant autant que faire se puisse la part de la subjectivité. C'est un groupe de travail hétérogène qui endosse la responsabilité de cette conception : il est composé d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques, d'enseignants du niveau d'études concerné, de membres du Service général du Pilotage du système éducatif ainsi que d'universitaires, au nombre desquels, remarquablement, on ne compte aucun didacticien. Ce groupe définit les compétences à évaluer et rédige l'épreuve.

Un prétest est élaboré sur la base de cette première phase de travail. Soumis à un groupe d'au moins 150 élèves, ce prétest a lieu dans des conditions semblables à celles de l'épreuve définitive. Cette étape est importante dans la mesure où elle permet, en fonction des corrections et de l'analyse des résultats, de modifier les items.

L'épreuve est obligatoire : tous les élèves inscrits aux niveaux d'études concernés doivent la subir. Les chefs d'établissement sont tenus de veiller au respect des consignes relatives à la durée de chacune des parties qui la composent ainsi qu'à la transmission

des informations destinées aux élèves. Ce sont eux qui devront également superviser la correction de l'évaluation. Afin de « réduire au maximum les biais de subjectivité dans [cette tâche de] correction »⁽²⁾, les critères pris en compte pour chacune des propositions sont définis lors de la conception de l'épreuve.

Le recours à l'outil informatique permet de formaliser l'encodage des résultats et de faciliter, ensuite, leur analyse. Ces résultats renseignent les enseignants sur « le degré de maîtrise⁽³⁾ des compétences de leurs élèves dans le domaine de la compréhension en lecture »⁽⁴⁾, et cela sur deux plans : celui, global, de la classe et celui, individuel, de l'élève. Notons qu'un échantillon représentatif de plus de 3000 élèves est constitué avant la passation de l'épreuve, ce qui offre aux maîtres la possibilité de comparer les résultats de leurs élèves avec les résultats de l'échantillon, l'ensemble de ces résultats étant, bien entendu, rendus anonymes. Une telle comparaison n'a pas pour but d'ouvrir la voie à des classements entre élèves, voire à une compétition entre écoles : elle permet de distinguer les forces et les faiblesses partagées par une large part des élèves de la CFWB ainsi que les points forts et les difficultés qui semblent propres à une école ou à une classe. Lors de la diffusion des résultats, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques aident les enseignants à les interpréter.

Enfin, compte tenu des résultats obtenus par l'échantillon représentatif, les responsables de l'évaluation produisent des propositions d'activités pédagogiques censées améliorer l'acquisition par les élèves des compétences ayant fait l'objet du test. L'Institut de la Formation en cours de Carrière (IFC) organise des formations consacrées à ces « pistes didactiques ». Est alors rencontrée la visée prioritaire de ce type d'évaluation : « récolter des informations susceptibles d'éventuellement réorienter des pratiques d'enseignement »⁽⁵⁾.

Cela étant, il est incontestable que l'évaluation externe joue un rôle crucial dans la réalisation du curriculum disciplinaire (Dumortier, 2010) et que ses résultats constituent de très précieux indicateurs pour le pilotage du système éducatif. Comme le ministère prévoit, de manière très explicite, que cette évaluation puisse entraîner une « réorientation des pratiques d'enseignement » et comme cette « réorientation » pourrait elle-même se concrétiser par une adoption massive d'activités analogues à celles composant les épreuves ainsi que par le choix de « documents »⁽⁶⁾ semblables à ceux qui donnent lieu à ces activités, on admettra sans peine, supposons-nous, et en raison même du principe d'évaluation externe, que des universitaires qui ne sont pas partie prenante dans la conception de l'épreuve soumettent cette dernière à un examen critique.

A propos de l'évaluation externe en 5^e secondaire

Insistons d'entrée de jeu sur le fait que, comme les concepteurs de l'épreuve⁽⁷⁾, nous sommes animés, en la soumettant à notre examen, par la volonté d'améliorer la qualité de l'enseignement. C'est dans un esprit de critique constructive que nous intervenons. Nous ne nous érigeons pas en correcteurs d'un instrument d'évaluation que nous aurions certainement fait autre, mais, tout bien considéré, probablement pas fait meilleur. Nous nous érigeons moins encore en critiques des auteurs : nous savons combien il est difficile de réaliser un consensus sur la qualité d'une épreuve en ne perdant jamais de vue les exigences du commanditaire, les conditions de la validité de contenu et les contraintes relatives à la passation comme à la correction. Nous osons donc espérer que nos remarques et nos propositions seront prises d'aussi bonne part qu'elles viennent et envisagées comme une contribution à une entreprise d'amélioration vouée sans doute à n'aboutir jamais.

1. La lecture-écriture ?

Sur les documents matérialisant l'épreuve, figure indument la mention « lecture et production d'écrit ». « Indument », car seule la lecture fait l'objet d'une évaluation. Felix culpa, dirions-nous volontiers. Erreur d'impression qui pointe une étonnante, une regrettable absence, qu'on ne saurait bien entendu reprocher à la Commission de Pilotage : c'est le décret de juin 2006 que nous mettons en cause. Il serait sans doute difficile de comparer les scores des élèves en production écrite entre la fin du premier degré et le début du dernier, mais il serait fort utile d'avoir une idée des compétences scripturales des apprenants qui entament la dernière étape de la scolarité obligatoire. Cela pourrait susciter des recherches et nourrir la réflexion sur l'efficacité des pratiques de classe les plus communes censées concourir, en 3e et 4e années, au développement de compétences d'écriture.

La production d'écrit n'est donc pas évaluée. Elle aurait pu l'être, au moins, en prenant en considération la manière dont les réponses aux items sont rédigées. Or, parmi les critères de correction, il n'en est aucun qui concerne la qualité linguistique de ces réponses : leur enchaînement aux questions posées et leur respect des normes en usage dans un genre formel de l'écrit. Ce constat suscite notre réflexion.

Plusieurs didacticiens ont mis en avant les bénéfices possibles d'une approche couplée des apprentissages en lecture et des apprentissages en écriture (Plane, 1994 ; Préfontaine & Lebrun, 1992 ; Reuter, 1994, Tauveron & Sève, 2005, etc.). En CFWB, les rédacteurs du référentiel Compétences terminales et savoirs requis en français invitent à prévoir des activités mêlant plusieurs des « (macro)compétences » qui structurent la première partie de ce référentiel : lire, écrire, parler et écouter. Qu'en est-il du côté des enseignants ? De fréquentes visites dans les classes et l'évaluation des dossiers que les étudiants réalisent en guise d'épreuve

terminale de la formation en didactique nous inclinent à penser que les activités de lecture et celles d'écriture, quoique fréquemment juxtaposées (les élèves sont invités à écrire sur un thème traité dans les textes lus), sont insuffisamment articulées, faute d'observation linguistique des procédés d'écriture.

En particulier, l'articulation fait défaut lorsque les apprenants doivent répondre par écrit à des questions de compréhension à la lecture. Les enseignants en général, les enseignants de français même, qui devraient se montrer particulièrement exigeants à l'enchaînement des questions et des réponses et à la qualité linguistique de ces dernières, ont tendance à admettre n'importe quoi pour autant que les réponses aient trait au sujet des questions. Les élèves prennent ainsi, très tôt, un fort mauvais pli et les plus faibles d'entre eux se trouvent entraînés sur la pente qui les conduit, d'une part, à négliger l'énoncé de la question (ou, tout au moins, à n'en considérer qu'une partie), d'autre part, à traiter avec désinvolture le « document » lui-même.

Un enseignant, un enseignant de français surtout, ne saurait être assez attentif aux processus de « secondarisation » du discours, ceux qui correspondent au passage entre la réaction verbale spontanée à un stimulus et la réaction verbale contrôlée compte tenu des valeurs particulières des variables d'une situation de communication et des contraintes inhérentes à un « genre du discours » (Bakhtine, 1984 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; Bernié, 2002). Ces processus jouent en effet un rôle capital dans la structuration de la pensée et dans la socialisation (Vygotski, 1985). Ce n'est donc pas un futile souci d'ordre cosmétique qui nous conduit à attirer l'attention sur l'importance d'un critère de « qualité linguistique » dans l'évaluation de la compréhension en lecture. Il n'est ni vain, ni dérisoire de veiller à ce que la compréhension se manifeste dans une forme correcte qui tienne compte

de celle de la sollicitation : en prenant soin de cela, c'est à la formation des esprits bien plus qu'au polissage des écrits que l'on travaille. Mais tâchons de comprendre le choix des concepteurs de l'épreuve.

Trace indispensable à l'évaluation, l'énoncé (oral ou écrit) de ce qui résulte de la compréhension — ou, plus exactement, d'une compréhension canalisée par un questionnaire — peut poser aux élèves des problèmes de formulation qui parasitent la saisie, par l'évaluateur, de ce qui a été compris. Exiger que cet énoncé présente une certaine qualité linguistique, c'est courir le risque de renforcer ce parasitage. Nous devinons donc bien le souci de ne pas invalider le test en prenant en considération la qualité linguistique de la manifestation de la compréhension. Si compréhensible, si respectable que soit un tel souci, il nous semble judicieux de garder deux choses en vue. La première, c'est que du laisser-aller dans la manifestation de la compréhension peuvent procéder des énoncés qui ne prouvent plus cette dernière, ou, tout au moins, des énoncés dont l'évaluateur peut douter qu'ils la prouvent. La seconde, c'est qu'en renonçant à tenir compte du critère de qualité linguistique, les concepteurs de l'épreuve envoient, par la voie officielle, un assez regrettable message aux enseignants, qui devraient plutôt être encouragés à manifester beaucoup d'attention aux usages de la langue par les élèves dans les situations de communication où s'impose le respect de certaines normes.

Une autre raison que celle de ne pas biaiser les résultats du test peut également avoir conduit à ne pas prendre en considération la qualité linguistique de la manifestation de la compréhension. Il est possible en effet que les concepteurs de l'épreuve aient tenu compte d'un manque général de préparation des élèves à la réalisation d'une tâche consistant à répondre par écrit à des questions. Encore que certains didacticiens (dont nous sommes) recommandent, s'agissant de développer des

compétences de lecture, de pratiquer de temps en temps le questionnement écrit et de mener très fréquemment les activités de questionnement oral en laissant aux élèves un court délai entre l'énoncé de la question et celui de la réponse — délai propice à la notation de cette dernière —, la modalité du questionnement la plus répandue est l'interaction orale immédiate : le professeur pose une question à la classe et les élèves réagissent à cette sollicitation sans différer. Cela ne les prépare évidemment pas à s'acquiescer de tâches comme celles qui composent l'épreuve externe, tâches impliquant la manifestation écrite de la compréhension. Une exigence de correction linguistique pourrait sans doute aggraver les conséquences de ce défaut de préparation.

Sans prendre à la légère un tel risque, nous dirons que l'épreuve externe, parce qu'elle constitue la première pièce d'un dispositif officiellement voué à « réorienter des pratiques d'enseignement » qui s'avèreraient inefficaces pour développer des compétences, ne devrait pas être conçue selon une pure logique d'évaluation, mais aussi compte tenu de l'éventualité qu'elle serve de modèle pour des activités de questionnement. C'est notre opinion et nous savons qu'elle ne fait pas l'unanimité. D'aucuns estiment, non sans raisons, qu'un instrument d'évaluation est d'autant plus fiable que ses concepteurs ne se laissent pas distraire de leur but propre par des considérations relatives au fait que ledit instrument peut influencer les pratiques. C'est là un argument auquel nous sommes sensibles, mais il conviendrait alors que les épreuves ne fassent jamais retour dans les classes, que les pistes didactiques n'en soient pas des sortes de clones, que les conseils des inspecteurs et des formateurs ne portent pas à penser que le développement des compétences est conditionné par des activités de classe dont les supports ressemblent comme deux gouttes d'eau à ces épreuves.

2. La catégorisation des textes

L'épreuve de 5^e secondaire, tant dans l'enseignement qualifiant que dans l'enseignement de transition, a été programmée en deux séances : la première, comptant deux périodes de cours consécutives, est consacrée aux « textes narratifs » ; la seconde, de la même durée, aux « textes informatifs »⁽⁸⁾. Le choix d'associer un type d'écrit à une séance de travail est judicieux : comprendre un écrit relevant d'un certain type implique de mobiliser des connaissances en partie différentes de celles qui sont à mettre en œuvre pour comprendre un écrit apparenté à un autre type. En effet, la « (macro)compétence » de lecture est une chimère ou, tout au moins, une « aptitude » ne correspondant pas à la définition de la compétence qui figure dans le décret du 24 juillet 1997. Si, conformément à l'article 5 de ce décret, on appelle compétence, une « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » et si, face à l'indétermination de ce nombre, on s'avise qu'un même individu, scolarisé ou en cours de scolarisation, n'est pas aussi performant dans la réalisation de différentes tâches (de lecture ou d'écriture, pour ce qui nous concerne ici), on convient sans difficulté que les types d'écrits, les types de compréhension, les types de situation de communication (Qui lit ? Dans quelles circonstances ? Dans quel but ?) se conjuguent pour créer des problèmes d'espèces différentes dont la résolution est conditionnée par la possibilité d'exercer des compétences différentes. C'est donc une fort bonne chose que les séances de travail prévues pour la passation de l'épreuve aient une cohérence en rapport avec les compétences de compréhension en lecture dont il s'agit de faire preuve.

Mais c'est, en revanche, à notre estime, une fort mauvaise chose que renforcer, par le truchement d'une épreuve officielle, la distinction boiteuse entre « textes narratifs » et « textes informa-

tifs ». On la trouve, cette distinction-là, dans le référentiel Compétences terminales et savoirs requis en français, objectera-t-on⁽⁹⁾. Oui, et alors ? Les référentiels sont le résultat d'un travail d'équipe accompli dans la presse par des personnes qui n'étaient pas toutes nanties d'un bagage de connaissances scientifiques de nature à leur éviter l'usage abusif de certains mots et de certaines expressions, les classements hétérogènes ou les regroupements incohérents. De l'aveu même de ceux qui en ont été les maîtres d'œuvre (nous nous référons aux propos tenus par messieurs Jacky Leroy et Etienne Florin à l'occasion de l'université d'été organisée par le CiFEN en août 2008⁽¹⁰⁾), les référentiels, rédigés hâtivement, seraient à réécrire patiemment. Il n'est au demeurant pas besoin d'un tel aveu pour dire, comme nous le faisons depuis longtemps (Dumortier 2001a et b, 2003, 2006, 2007) à propos de ceux qui concernent le français (ou la partie « français » du référentiel Socles de compétences), qu'ils sont en porte-à-faux avec le décret de 1997 et qu'ils contiennent des erreurs ou des maladresses à corriger via les programmes et la formation continuée. Étant donné que les résultats aux épreuves de l'évaluation externe inspirent les auteurs de « pistes didactiques » officiellement proposées aux enseignants et faisant, via l'IFC, l'objet de sessions de formation, il conviendrait que les participants à ces sessions n'entendent pas, tantôt, des formateurs qui distinguent « textes narratifs » et « textes informatifs », tantôt, d'autres qui récuse cette distinction en faisant valoir des arguments sérieux.

En substance, que disent ces derniers (dont nous sommes, bien entendu) ? Ils disent qu'en distinguant « textes narratifs » et « textes informatifs », on mêle indument deux typologies : une typologie des discours établie sur la base de l'intention dominante et une typologie des textes, établie sur la base de la (super)structure dominante, conformément aux propositions de Jean-Michel Adam (1992, 2005). Un écrit informatif est un discours visant

à informer ; un écrit narratif est un texte dont la (super)structure est celle d'un récit⁽¹¹⁾. Rien n'empêche que le même écrit soit, à la fois, un discours informatif et un texte narratif. Le cas n'est pas rare : il n'est que de songer aux « faits divers », aux récits des historiens, à maintes biographies et même à quantité d'écrits scientifiques qui narrent une suite d'événements (= faits non intentionnels) sans être pour autant des récits d'actions (= faits intentionnels)⁽¹²⁾.

L'objection selon laquelle les enseignants n'ont que faire de cette double typologie parce qu'ils « savent bien de quoi il est question » quand on parle de « textes narratifs » et de « textes informatifs » nous paraît irrecevable. Justement, non, ils ne le savent pas bien (Dumortier & Dispy, 2006-2007 ; Dumortier & Van Beveren, 2009) et ils sont désarçonnés quand ils ont affaire à des écrits fictionnels non narratifs ou à des écrits factuels narratifs — qui ne sont pas des merles blancs, loin de là ! Les maîtres ont donc, à notre estime, grand besoin des typologies susdites, notamment pour mettre en question le rapport de convenance (ou de non-convenance) de la (super)structure choisie à l'intention qu'il s'agit de réaliser. Il est bien connu, par exemple, que la structure narrative facilite, pour un lecteur jeune, la saisie et la mémorisation d'une information (Laparra, 1986).

Développer des compétences de lecture (et d'écriture), ce n'est pas seulement, il faut s'en aviser, développer des aptitudes à comprendre l'information véhiculée par le message, c'est aussi développer des aptitudes à cerner ce qui, dans la forme du message (et la superstructure concourt à cette mise en forme), contribue au succès de l'acte de communication, autrement dit à la réalisation de l'intention. En arrière-fond de notre petit réquisitoire contre l'usage de la distinction « textes narratifs vs textes informatifs », il y a donc une réflexion sur les compétences de lecture et d'écriture, et une mise en garde contre une conception restrictive de l'une comme de l'autre

inspirée par des théories que caractérise la confusion entre la communication et la transmission d'informations.

3. Le choix des textes

Les écrits en question devraient avoir été choisis compte tenu de leur apparentement à des familles, à des espèces dont, en tant que spécimens, ils présentent les traits caractéristiques. Mais certaines raisons du choix devraient être relatives aux propriétés de ces écrits, c'est-à-dire à ce qui les singularise par rapport aux autres spécimens⁽¹³⁾.

Si l'on se réfère au *Dossier de l'enseignant*, on découvre que le choix des textes a été opéré parce qu'« il permet d'atteindre l'objectif fixé : l'évaluation des compétences de lecture des élèves » (p. 16). Autrement dit, c'est par rapport aux possibilités qu'ils offrent en matière de questionnement que les « textes » ont été retenus. Pour cette seule raison ? En lisant la section « présentation des textes », on peut relever l'un ou l'autre motifs supplémentaires qui méritent d'être commentés.

La construction et l'écriture de la nouvelle inédite d'Armel Job, « La Soupe à Sanson », sont estimées « particulièrement adéquates au type de questionnement souhaité pour l'évaluation de la lecture. Malgré un univers référentiel jugé par certains éloigné de celui des élèves, il permet un questionnement d'évaluation de la lecture adapté au niveau des élèves de 5^e transition. »⁽¹⁴⁾ Le second « texte narratif »⁽¹⁵⁾ retenu pour l'épreuve de 5^e année de l'enseignement de transition est extrait du roman de Stendhal, *Le Rouge et le Noir*. Qu'en disent les concepteurs de l'épreuve ? « Le style littéraire de cet auteur ne constitue un obstacle majeur ni à l'engagement des élèves dans la lecture de ce texte, ni à sa compréhension. De plus, le choix de ce texte met en évidence l'exploitation possible de textes dits classiques, repris notamment dans la liste des grandes références litté-

raires constitutives du fonds culturel contemporain (*Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*). »⁽¹⁶⁾ Quant aux « textes narratifs » destinés aux élèves du qualifiant, on peut lire, s'agissant de la nouvelle inédite de Nicolas Ancion intitulée « Coup de chaleur », que « L'intrigue, basée sur un quiproquo, se prête aisément à un questionnement permettant de mesurer le degré de compréhension des élèves »⁽¹⁷⁾ et, s'agissant de la nouvelle de Paul Fournel intitulée « Courbatures », que « l'intérêt de ce court texte réside dans l'expression de l'émotion particulière [éprouvée par un] champion de boxe à l'issue d'un match. » Examinons ces motifs de la sélection.

Les textes choisis permettent l'évaluation des compétences de lecture, affirment les auteurs de l'épreuve. Sans les contester, on peut regretter que les professeurs ne soient pas mieux éclairés sur ce qui en fait des supports propices à l'évaluation. Préciser cela serait, à notre avis, fournir aux enseignants des indications qui leur seraient bien utiles pour choisir eux-mêmes les écrits qu'ils soumettent aux élèves dans le cadre de l'évaluation formative des compétences de lecture.

Les auteurs de l'épreuve ont, de leur propre aveu, également pris en considération « l'univers référentiel » et le « style littéraire ». Ils ont veillé à ce que le premier, malgré son éloignement de l'univers d'expérience des élèves, ne constitue pas un obstacle à l'entrée du lecteur dans le monde de l'histoire et à ce que le second ne présente pas d'insurmontables difficultés d'ordre linguistique. Ce sont là des critères de choix que l'on peut approuver. Mais non sans réserve. Qu'il nous soit permis de poser cette question : est-ce que, s'agissant d'évaluer des compétences de lecture d'*œuvres littéraires*⁽¹⁸⁾ (car c'est bien de cela qu'il s'agit sous l'étiquette « textes narratifs »), le choix des supports d'évaluation doit être dicté quasi exclusivement par le fait que ces supports sont d'une lecture relativement aisée et qu'ils se prêtent

bien à l'évaluation de la compréhension - d'une compréhension qui pourrait, pour peu qu'on y songe, marginaliser voire évacuer totalement ce qui fait des écrits en question... des œuvres d'art ?

On trouvera certainement ici une autre raison de plaider contre l'usage de la distinction « texte narratif » vs « texte informatif » et pour une différenciation des « documents » qui tiennent beaucoup mieux compte des compétences de lecture à évaluer, lesquelles compétences sont en relation avec les problèmes typiques que pose l'espèce d'écrit à traiter. Mais nous sommes conscients qu'en disant cela, nous levons un lièvre énorme : celui de la détermination de ces compétences. Ce ne sont pas les mêmes qu'il convient d'actualiser selon que l'on a affaire à un « document » apparenté à telle famille ou à telle autre, par exemple un « écrit à consommer » ou une œuvre d'art, pour nous en tenir à une distinction très grossière encore que fort importante.

S'il s'agit bien d'évaluer, dans la partie de l'épreuve relative aux « textes narratifs », une compétence de lecture littéraire d'écrits à structure narrative procédant d'une intention artistique, et, dans l'autre partie, relative aux « textes informatifs », une compétence de lecture ordinaire d'écrits à structure descriptive procédant de l'intention d'informer, il nous semble que les critères de choix à utiliser et les justifications à avancer devraient avoir trait à la visibilité de ces structures et, surtout, à la perceptibilité des caractéristiques qui concourent à la réalisation de l'intention.

Épinglons, parce qu'elles sont assez différentes des autres, les raisons du choix de la nouvelle de Paul Fournel. Les auteurs de l'épreuve disent avoir retenu cet écrit pour sa brièveté et parce qu'il exprime une « émotion particulière »⁽¹⁹⁾. Laissons provisoirement de côté le premier de ces motifs, sur lequel nous reviendrons, et constatons que le second, exceptionnellement, touche à l'une des finalités - peut-être

la principale - de l'enseignement de la littérature : contribuer à l'épanouissement personnel en développant, par le truchement d'œuvres d'art qui pour la plupart invitent le lecteur à séjourner dans un univers fictionnel, la compréhension, intellectuelle et émotive, de l'individu en situation. Choisir, comme support d'une épreuve de compréhension à la lecture, un écrit parce qu'il est susceptible de diversifier la palette d'émotion des élèves, c'est incontestablement manifester de la sensibilité à la spécificité artistique de cet écrit. Cela étant, nous regrettons, on le devine, que le choix de tous les écrits littéraires n'ait pas été justifié par des motifs manifestant une attention adéquate à l'intention artistique dont ces écrits procèdent. Ce n'aurait pas été renoncer à mettre en avant qu'ils convenaient bien pour évaluer les compétences de lecture des élèves, mais ç'aurait été reconnaître la spécificité de la compétence de lire un écrit littéraire en prenant en considération ce qui concourt à en faire une œuvre d'art. Et ç'aurait été, corollairement, reconnaître la spécificité de la compétence de lire un écrit ordinaire à visée informative en prenant en considération ce qui concourt à réaliser l'intention d'informer.

4. La longueur des textes

Nous ne dirons rien de la longueur des textes choisis pour l'épreuve destinée à l'enseignement de transition, si ce n'est qu'elle nous paraît adaptée au profil majoritaire des élèves de cette forme d'enseignement et au laps de temps prévu pour la passation du test. L'épreuve de l'enseignement de qualifiant a, de ce point de vue, davantage retenu notre attention. La longueur du premier « texte narratif », reproduit in extenso ci-après, nous paraît bien plus adaptée à cette forme d'enseignement que celle du second, qui compte trois pages et demi.

Quant aux « textes informatifs », le second, constitué d'extraits de la brochure Clé pour le travail des

étudiants, compte cinq pages. Il est précisé, certes, que « les élèves ne doivent pas lire l'intégralité de ce règlement », puisque l'évaluation porte sur la capacité d'opérer une lecture sélective : en s'aidant du sommaire, les élèves sont requis de cerner la ou les section(s) utile(s) pour « résoudre des scénarios » [sic] ou pour répondre à des questions relatives à des situations dans lesquelles peut se trouver l'étudiant-travailleur. Toutefois, lorsque l'on fait le compte des sections utiles pour traiter l'ensemble des items, on se rend compte qu'il n'en est qu'une seule qui ne doit pas être lue. Autrement dit, sur les cinq pages, les élèves doivent au moins en lire trois ou quatre.

Nos propres expériences dans le qualifiant (très brèves, il est vrai) et, surtout, la supervision des stages dans cette forme d'enseignement nous ont permis de nous rendre compte qu'il n'est pas rare d'y rencontrer des élèves qui peinent beaucoup à lire et plus encore à écrire, voire simplement à graphier. Pour ces élèves-là, devoir lire et écrire autant (car il leur est souvent demandé de justifier leur réponse) pour traiter les items a dû relever du supplice et de la gageure. Il nous semble donc que la version de l'épreuve destinée aux élèves du qualifiant n'a pas été suffisamment conçue en prenant en considération l'état de développement des compétences de lecture et d'écriture qu'on peut attendre dans cette forme d'enseignement. Il y a un quart de siècle déjà que des recherches ont attiré l'attention sur la tendance à envisager l'enseignement que nous appelons « qualifiant » à travers le prisme de celui que nous disons « de transition » (Tanguy, Agulhon & Ropé, 1984). Cette tendance-là nous semble toujours fort sensible dans l'évaluation externe non certificative destinée aux élèves du qualifiant. Il ne suffit pas de trouver des écrits dont la lisibilité linguistique leur convienne ; encore faut-il que les performances de lecture et d'écriture exigées d'eux soient en rapport avec leurs possibilités. Il est vrai que ces

dernières sont susceptibles de variations particulièrement fortes, mais il faut songer qu'une épreuve comme celle que nous examinons peut être considérée par les enseignants comme indicative d'un seuil de performance à faire franchir par tous les élèves.

5. Les compétences évaluées

L'évaluation externe non certificative, instituée par la Communauté française, s'inscrit dans la lignée des référentiels de compétences publiés par ce même ministère en 1999. Le Dossier de l'enseignant explicite cette continuité : « Les questions de l'épreuve se rapportent à des compétences répertoriées dans le référentiel Compétences terminales et savoirs requis en français »⁽²⁰⁾.

Pour autant que l'on admette, nonobstant l'article 5 du décret de 1997, que ce qui figure dans ce référentiel soit bien l'énoncé de compétences (!), cela ne pose aucun problème... s'agissant de l'épreuve destinée aux élèves de l'enseignement de transition. S'agissant de celle conçue pour leurs condisciples de l'enseignement qualifiant, en revanche, le bât blesse. En effet, sont associées aux items des « compétences » extraites d'un référentiel qui n'a pas été conçu pour cette forme d'enseignement. Et ce n'est pas l'absence de référentiel spécifique au qualifiant qui peut expliquer cela : le livret intitulé *Compétences terminales et savoirs communs* existe bel et bien. N'y a-t-on pas fait référence en raison du caractère extrêmement flou des « compétences » qui, dans ce référentiel multidisciplinaire, peuvent être associées à la discipline scolaire « français »⁽²¹⁾ ? C'est possible. Toujours est-il que, à l'exception d'une seule, classée sous « Exercer son esprit critique », et qui porte sur l'identification de l'énonciateur du texte et du point de vue qu'il adopte, les « compétences » évaluées dans l'épreuve conçue pour l'enseignement qualifiant sont semblables à celles évaluées dans l'épreuve destinée à l'enseignement de transition.

N'en restons pas à ce constat. Débusquons la question sous-jacente : elle est cruciale et il importe d'autant plus de lui trouver une réponse que, depuis bientôt quinze ans, la « revalorisation » de l'enseignement qualifiant est la basse continue du discours ministériel. Est-ce qu'il faut pourvoir les élèves du qualifiant des mêmes compétences de communication (écrite comme orale) que les élèves de l'enseignement de transition ?

À l'unisson, tous les décideurs pédagogiques rappelleront que les missions assignées à l'École par l'article 5 du décret du 24 juillet 1997 concernent aussi bien les formes de l'enseignement de qualification que celles de l'enseignement de transition : « 1^o) promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves, 2^o) amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle, 3^o) préparer tous les élèves à être des citoyens responsables capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures, 4^o) assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale ». Mais est-ce à dire, pour ce qui nous concerne, qu'afin de contribuer à la réalisation de ces missions, les enseignants de français doivent pourvoir tous les élèves de compétences de communication identiques ?

« La confiance en soi et le développement de la personne », l'appropriation incessante de savoirs nouveaux, l'occupation d'une « place active [sic] dans la vie économique, sociale et culturelle », l'exercice de la citoyenneté tel qu'il est défini par le décret, les « chances d'émancipation sociale » dépendent, entre autres — dépendent notamment — des compétences de communication, d'aptitudes à lire, écrire, parler et écouter en diverses situations : c'est incontestable. Mais il faut n'avoir aucune expérience des formes de l'enseignant qualifiant pour

penser qu'en l'état actuel des choses, compte tenu notamment du parcours scolaire de la plupart des élèves et de la place accordée à l'enseignement-apprentissage de la langue (dite « maternelle ») dans la formation générale, les professeurs puissent viser le même degré de développement des compétences de communication, voire les mêmes compétences de communication dans l'enseignement qualifiant et dans l'enseignement de transition.

Certes, il est des savoirs langagiers qui devraient être enseignés à tous. Nous songeons, par exemple, à ceux qui concernent le « fonctionnement social des discours », mentionnés dans le référentiel destiné aux humanités générales et technologiques (p.18). Certes, il est des savoir-faire d'ordre communicationnel impliquant l'usage de la langue (abusivement dits « compétences ») qui devraient être un commun partage. Par exemple, et pour nous en tenir à ce qui figure dans le même référentiel, la prise en considération des paramètres d'une situation de lecture (p.9), d'écriture (p.12), de prise de parole ou d'écoute (p.15). Certes, il est aussi des savoir-faire d'ordre plus particulièrement linguistique (et tout aussi abusivement dit « compétences ») dont tous les élèves devraient être pourvus. Que l'on pense, s'agissant de la lecture, aux capacités de « repérer les indices visuels de l'organisation du texte », de « donner un sens aux phrases successives », de « hiérarchiser les informations » (p.9), à celle de faire les inférences nécessaires (p.10), à celle de distinguer non pas « le fait et l'opinion » (*ibid.*) mais l'énoncé de fait et l'énoncé d'opinion⁽²²⁾, etc. Au demeurant, l'accord que l'on pourrait facilement obtenir sur la nécessité d'enseigner ces savoirs et de faire acquérir ces savoir-faire à tous les élèves n'implique pas un accord sur des compétences (pour une fois bien nommées), c'est-à-dire sur des aptitudes à mettre en œuvre opportunément les savoirs et les savoir-faire susdits pour résoudre des problèmes de communication. Il devrait être encore plus difficile

d'établir un consensus sur des manifestations de ces compétences, sur des performances-types de lecture et d'écriture, de parole ou d'écoute.

Nous n'imputons bien entendu pas aux auteurs de l'évaluation externe non certificative destinées aux classes de 5^e année la responsabilité d'avoir voulu établir un diagnostic concernant le savoir-lire des élèves du qualifiant, ni celle de s'être servis, pour ce faire, d'un référentiel conçu pour l'enseignement de transition. Nous supposons que l'équipe a fait ce qui lui a été demandé de faire et, au demeurant, nous n'estimons pas regrettable l'initiative d'évaluer le savoir-lire dans le qualifiant. Nous ne disons, en somme, rien d'autre que ceci : une telle initiative, si elle se répétait, devrait être l'occasion d'une réflexion sérieuse sur les compétences de lecture et d'écriture (car pour manifester la compréhension, dans le cadre d'une épreuve comme celle dont nous parlons, il faut nécessairement écrire⁽²³⁾) exigibles dans les formes de l'enseignement de qualification.

6. Le rapport entre items et compétences

Les « compétences » auxquelles sont rattachées le plus grand nombre de questions, dans les deux épreuves, sont celles de « Construire du sens inférentiel » et d'« interpréter le texte en recourant à des informations internes au texte (titres, arguments...) »⁽²⁴⁾.

Les élèves n'ont pas eu accès à cette information. Ils ont réagi aux items sans savoir qu'ils seraient évalués compte tenu de leur capacité d'inférer ou de se référer à la lettre du texte. Or la grille de correction tient compte de ceci ou de cela. Un exemple éclairera notre propos. D'abord, il est utile de lire le texte à propos duquel la question est posée :

Et puis il avait été champion du monde. Tout son coin avait sauté dans le ring et il n'avait plus vu clair. Des hommes en blanc étaient autour de son adversaire et puis il y

avait eu tant de presse autour de lui qu'il n'avait plus rien vu du tout.

Il se souvenait d'avoir levé le bras parce que ça se fait. Il se souvenait de la ceinture qu'il tenait au-dessus de la tête et du mal qu'il avait à lever les coudes. Il sentait son visage gonfler et se tendre. Son arcade saignait et sa lèvre supérieure lui tendait la peau du nez. Et il était champion du monde et il pensait aux cinq cents millions de téléspectateurs qui le regardaient.

Et puis il était triste. Il aurait voulu un petit peu de silence après une aussi terrible bagarre. Il avait tellement eu peur et il avait tellement senti la peur de son adversaire. Il aurait voulu le regarder. Peut-être même le serrer dans ses bras, mais pas comme on le fait à la télé, le serrer comme quand on a eu très peur et très mal et que l'on se sent enfler de partout. Comme on se serre quand on sait que demain on brûlera de chaque membre et que pendant plusieurs semaines on comptera encore les coups.

Il faisait tous les gestes du champion du monde : il embrassait son entraîneur, il délaçait ses gants, il se laissait lever le bras par l'arbitre, il recommençait pour les photographes, la caméra venait lui lécher la figure pour cinq cents millions de téléspectateurs et il se sentait triste à mourir.

Il dit deux phrases qu'il savait par cœur, celles qu'il avait entendues et répétées mille fois avant de faire le championnat du monde, celles qu'il devait prononcer dans le plus grand bonheur et qu'il disait au bord des larmes⁽²⁵⁾.

Voici une des questions posées à propos de ce texte :

Le champion aurait voulu serrer son adversaire dans ses bras. Pourquoi ne le fait-il pas ?

Lorsque l'on examine la grille de correction de l'épreuve, on remarque que l'élève peut obtenir 0, 1 ou 2

point(s) selon ce qu'il répond. « Une réponse code 2 [donc, à 2 points] doit contenir l'idée que serrer son adversaire dans ses bras *pour se rassurer*, comme quand on a eu très peur ou très mal n'est *pas de circonstance* »⁽²⁶⁾. « Une réponse code 1 [valant 1 point] fait référence à des éléments explicites du texte »⁽²⁷⁾. Aucun point n'est attribué pour une réponse incorrecte.

En fonction de ce codage, un élève qui répond « Ça ne se fait pas » ou « Le vainqueur est dépassé par les événements, il fait ce qu'on attend de lui » obtient deux points, alors qu'un élève qui répond « il y a trop de gens autour de lui » ou « il y a trop de caméras » obtient un point. Comment expliquer à cet élève qu'il ne mérite pas le maximum ? Manifestement, le codage repose sur la « compétence » associée à cette question. C'est une inférence qui est attendue par l'évaluateur. Mais l'élève ignore que c'est de cette « compétence »-là qu'il doit faire preuve. Il ne peut deviner que, pour donner la réponse qui lui vaudra la note maximum, il doit produire l'inférence attendue. Or nous nous demandons ceci : faut-il considérer qu'un élève lit moins bien s'il ne produit pas d'inférence là où il n'est pas nécessaire d'en produire ? Là où ce qui est explicitement énoncé peut suffire pour comprendre le comportement du personnage ? Qu'il nous soit permis d'en douter.

Notre doute s'accroît quand nous remarquons qu'une des réponses considérées comme faisant référence à des éléments explicites du texte, et ne valant donc qu'un seul point, est « Parce que son adversaire est k.o. ». Relisons le texte. Il n'est pas dit explicitement que l'adversaire du champion est k.o. « Des hommes en blanc étaient autour de son adversaire », peut-on lire. « Des hommes en blanc », dans ce contexte-là, ce sont probablement des infirmiers et si des infirmiers sont rassemblés autour de l'adversaire en question, on peut inférer que son état de santé nécessite leur présence. C'est donc après avoir produit une double inférence que l'on

peut proposer comme réponse « parce que son adversaire est k.o. »⁽²⁸⁾... à condition d'ignorer ou de tenir pour négligeable qu'une victoire, lors d'un match de boxe, peut être obtenue « aux points » ou par abandon, et non nécessairement par knock-out.

Pointons-en un autre exemple. C'est la « compétence » de « hiérarchiser les informations » dont on escompte vérifier l'acquisition en enjoignant les élèves de compléter un tableau reprenant des gestes accomplis par le vainqueur du championnat de boxe. « Hiérarchiser » signifie « classer selon un ordre de valeur ou d'importance »⁽²⁹⁾, or il n'est pas question ici d'établir d'une hiérarchie, mais d'énumérer des actions, d'en dresser une liste. Dans ce cas, convenons-en, l'élève ne risque pas d'être pénalisé parce qu'il ignore quelle « compétence » est en jeu, mais peut-être conviendra-t-on avec nous que la validité de contenu de l'item laisse beaucoup à désirer.

Conclusion

L'un d'entre nous s'est livré à un examen minutieux de tous les items et des réponses fournies aux correcteurs. Nous avons toutefois pris le parti de ne pas exploiter ce travail autant qu'il aurait mérité de l'être et de nous en tenir à des réflexions d'ordre général qui nous paraissent susceptibles d'éclairer les concepteurs et les rédacteurs de ce genre d'épreuve.

Nous nous sommes gardés d'être irritants en manifestant une agressivité qui n'est assurément pas de mise dans ce genre de lecture critique. Mais, pour la cause, nous n'avons pas estimé devoir être lénifiants étant donné l'enjeu de cette critique. En effet, répétons-le, les épreuves d'évaluation externe non certificatives sont des sortes de fusées porteuses des « pistes didactiques » ; celles-ci font l'objet de journées de formation continuée et, en fin de compte, il s'agit de « réorienter des pratiques d'enseignement » qui ne mettraient pas les élèves en mesure de... réussir ce même genre

d'épreuve, destinée cette fois à certifier qu'ils sont effectivement nantis des compétences dont ils sont censés être pourvus à telle ou telle étape de leur scolarité.

Convenons que le système ainsi conçu par la Communauté française pourrait fonctionner à merveille, qu'il pourrait fournir une aide très précieuse aux enseignants que l'approche par compétences met dans l'embarras, qu'il pourrait rendre l'ensemble des élèves de la CFWB plus performants et réduire l'écart (inquiétant, scandaleux) entre les performances des meilleurs et celles des moins bons aux tests internationaux, qu'il pourrait enfin contribuer puissamment à la réalisation des missions assignées à l'école par le décret de 1997. Nous soulignons « pourrait », car le curriculum — ce « plan d'une action, de grande amplitude et de longue durée, destinée à rendre possible et à rendre désirable l'appropriation par des apprenants de savoirs, de savoir-faire, de savoir être qui contribuent à rapprocher le plus possible chacun d'eux du modèle de l'individu social incarnant les valeurs promues par les concepteurs du plan et les responsables politiques de l'entreprise d'éducation » (Dumortier, 2010, p 5) — le curriculum dont les épreuves d'évaluation sont une pièce importante présente des lacunes qui entraînent un dysfonctionnement du système conçu par la Cellule de Pilotage. En examinant l'épreuve d'évaluation destinée aux classes de 5^e, nous avons pointé deux de ces lacunes.

La première, ciblée par l'université d'été que le CifEN a, en 2008, consacrée aux valeurs⁽³⁰⁾, est le hiatus entre l'énoncé des missions de l'école et les référentiels de compétences : étant donné ces missions, de quelles compétences faut-il prioritairement pourvoir les élèves dans chaque discipline ?⁽³¹⁾ La question est particulièrement brûlante s'agissant de l'enseignement de la langue de scolarisation et des pratiques de communication. La seconde lacune est le défaut de serrage (disons ainsi par euphémisme)

entre la conception de la compétence dont fait état le décret de 1997 et les compétences énumérées dans certains référentiels, dans ceux qui ont trait à la discipline « français » en particulier. Tant que ce référentiel qui ne détermine pas de véritables compétences de communication en langue maternelle, tant que ce référentiel imprécis quant aux pratiques langagières — qui sont aussi des pratiques sociales (Bautier, 1995) — dont il faut rendre les élèves capables, compte tenu de ce que sont leurs usages non scolaires de la langue, — tant que ce référentiel émaillé d'erreurs, fourmillant d'énoncés vagues, multipliant les objectifs non opérationnels présidera à la confection des épreuves d'évaluation, les auteurs de ces dernières devront utiliser des indicateurs de compétences fort imparfaits.

Ces indicateurs, les auteurs de l'évaluation non certificative ici mise en question ont été obligés de les utiliser et les imperfections de leur épreuve tiennent en partie à cela. « En partie », disons-nous, car il nous semble que transpire à travers les items une conception restrictive de la compréhension en lecture qui n'est pas imputable au référentiel, une conception selon laquelle cette compréhension coïncide avec le traitement de l'information explicitement énoncée ou donnée à comprendre. Or, de notre point de vue de didacticiens et dans la perspective d'étayer le développement de compétences de communication grâce à des pratiques de classes qui articulent lecture, écriture, prise de parole et écoute, il nous semble indispensable d'intégrer à la compréhension la saisie de tout ce que fait l'énonciateur pour réaliser l'intention présidant à son acte de communication verbale. Cela polarise les tâches relatives à la compréhension et, par conséquent, l'évaluation elle-même : autour d'un des pôles, tout ce qui concerne la teneur du message ; autour de l'autre, tout ce qui peut contribuer à la réussite de l'acte de communication... ou y faire obstacle.

Terminons par quelques mots en marge de notre propos — mais, comme chacun sait, les marges sont ce qui aère les pages, ce qui leur évite d'être étouffantes. Aujourd'hui bien plus qu'hier les actions publiques donnent lieu à une évaluation et l'on peut voir cela comme un signe de santé démocratique. L'éducation scolaire est une action publique et il est sain qu'à tous les niveaux, ses acteurs soient évalués, par des instances extérieures autant que possible⁽³²⁾. Mais on peut, à la fois, admettre la nécessité de l'évaluation, en reconnaître les bienfaits et mettre en garde contre un pilotage de l'action éducative scolaire compte tenu des seuls résultats de l'évaluation, quand bien même serait-elle devenue, à force d'amendements, exempte de tout reproche. Il est d'importants bénéfices de l'éducation scolaire qui sont difficilement évaluables et dont il serait déraisonnable de faire bon marché pour cette seule raison-là ; corollairement, les acquis d'apprentissage les plus aisément évaluables ne sont pas toujours, tant s'en faut, ceux qui feront des jeunes scolarisés les professionnels les plus consciencieux, les citoyens les plus responsables, les individus les plus aptes aux progrès cognitifs et socio-affectifs. Pour cantonner le propos dans le domaine qui a retenu notre attention, celui de l'évaluation de la lecture, rappelons que cette dernière est une pratique culturelle et que le but des apprentissages qui la concernent est de faire acquérir des conduites de lecteurs qui contribuent à l'épanouissement personnel et à l'amélioration de la vie commune. C'est là un but à ne pas confondre avec la réussite des épreuves de compréhension en lecture. Nous ne doutons pas que les auteurs de celle à laquelle nous avons consacré ces pages en soient très conscients, mais comme il ne leur a certainement pas été permis de le dire dans le Dossier de l'enseignant, nous tenons à le dire ici même.

Notes

⁽¹⁾ *Evaluation externe non certificative. Lecture et production d'écrit. 5e année de l'enseignement secondaire. Dossier de l'enseignant*, p. 3. (ci-après « Dossier de l'enseignant »)

⁽²⁾ *Dossier de l'enseignant*, p. 8.

⁽³⁾ Nous appliquons les « rectifications orthographiques » de 1990 — et nous espérons que l'abri des guillemets résistera aux sarcasmes des lecteurs estimant qu'on ne peut « rectifier » l'orthographe, c'est-à-dire la bonne graphie, la graphie droite.

⁽⁴⁾ *Dossier de l'enseignant*, p. 8.

⁽⁵⁾ *Id.*, p. 10.

⁽⁶⁾ « Par ce terme générique, il faut entendre tout type de messages ou de supports oraux ou écrits (textes, films, exposés...). » (*Socles de compétences*, p. 21).

⁽⁷⁾ *Cf.* note 2.

⁽⁸⁾ *Dossier de l'enseignant*, p. 12.

⁽⁹⁾ En fait, si l'on consulte ce référentiel, on constate que, dans les pages consacrées à la lecture, le « type narratif » figure dans une série qui nous fait penser à cette encyclopédie chinoise dont parlait Borges où les animaux se divisent en a) appartenant à l'empereur, b) embaumés, c) apprivoisés, etc.. Cette série, en effet, compte également le « type poétique », le « type argumentatif » et le « type dramatique » : on se demande que faire des poèmes narratifs et des poèmes dramatiques qui sont aussi vieux que la littérature occidentale. C'est dans les pages consacrées à l'écriture, que, sous la rubrique « Produire différents types et genres de textes », l'on trouve une énumération non moins hétérogène que la précédente, mais curieusement différente de celle-ci. Dans cette énumération, le « texte informatif » côtoie le « texte argumenté », le « texte narratif » et le « texte poétique ».

⁽¹⁰⁾ Ces propos, courageux, n'ont malheureusement pas été enregistrés et ils n'ont prudemment pas été retenus dans le compte rendu de la table ronde

animée par la professeure BECKERS, paru dans le n°25 (2008) de *Puzzle*.

⁽¹¹⁾ Les termes « discours » et « texte » ont ici l'acception technique que leur donnent les linguistes. Si l'accord entre ces derniers n'est pas parfait, on peut dire toutefois qu'ils s'entendent à nommer « texte » un énoncé, oral ou écrit, composé de plusieurs phrases enchaînées constituant un tout pourvu de cohésion sémantique. Envisagé en tant que message visant à réaliser l'intention d'un énonciateur s'adressant à un destinataire dans une situation de communication déterminée par des circonstances de temps et de lieu, le même énoncé est appelé « discours ».

⁽¹²⁾ Les didacticiens genevois distinguent assez volontiers la « relation » et la « narration », terme qu'ils réservent à la désignation des récits fictionnels. Sans contester que des faisceaux de faits linguistiques permettent souvent (pas toujours !) de distinguer les récits fictionnels et les récits factuels, sans contester que ceux-ci et ceux-là circulent dans des espaces culturels distincts et invitent à des pratiques de lecture différentes, nous n'estimons pas indispensable d'introduire dans la métalangue le couple « relation vs narration » et leurs bagages respectifs de spécificités (notamment d'ordre linguistique). En croisant les oppositions entre, d'une part, « récits d'événements » et « récits d'actions », d'autre part, « récit de faits ayant eu lieu » et « récits de faits n'ayant pas eu lieu », on se donne les moyens de différencier bien des types de récits ou de séquences narratives.

⁽¹³⁾ Le va-et-vient du questionnement entre spécificités (traits génériques, dit-on couramment) et particularités est de nature à éviter les écueils que pourrait engendrer une approche exclusivement générique souvent appauvrissante (Van Beveren, à paraître) ou une approche qui ne tient compte que des particularités et qui, partant, ne permet ni à l'élève d'utiliser ses acquis, ni à l'évaluateur de cerner son aptitude à ce faire.

⁽¹⁴⁾ *Dossier de l'enseignant*, p. 16.

⁽¹⁵⁾ Fictionnel, sans aucun doute, mais « narratif » est à tout le moins discutable.

⁽¹⁶⁾ *Id.*, *ibid.*

⁽¹⁷⁾ *Id.*, *ibid.*

⁽¹⁸⁾ Dire qu'il s'agit de cela, c'est ne rien dire de la valeur *artistique* relative de ces œuvres. Nous ne nous engagerons pas dans un débat à ce sujet et nous souhaiterions que notre refus de ne pas nous y engager ne soit pas interprété comme un jugement implicite sur la valeur artistique des écrits retenus.

⁽¹⁹⁾ Le vainqueur d'un championnat du monde de boxe trouve un goût bien amer à sa victoire et éprouve le désir de manifester de la tendresse à son adversaire.

⁽²⁰⁾ *Id.*, p. 14.

⁽²¹⁾ *Cf.*, entre autres, « lire, écrire, écouter et parler dans des situations de communication variées » et « accéder à la création littéraire d'hier et d'aujourd'hui » (*Compétences terminales et savoirs communs*, p. 9 et p. 7).

⁽²²⁾ On ne peut s'accorder que sur des *énoncés de faits* et le même fait peut s'énoncer de façons différentes, liées à des buts différents : que l'on songe à la bouteille que l'on dira (encore) à moitié pleine ou (déjà) à moitié vide selon que l'on ne souhaite pas ou que l'on souhaite en consommer une nouvelle. Ou bien songeons aux statistiques du chômage qui se prêtent également au constat qu'il n'a (heureusement) pas augmenté ou qu'il n'a (malheureusement) pas diminué, etc.

⁽²³⁾ Nous pensons aux demandes de « justification », fort nécessaires au demeurant. Et nous profitons de l'occasion pour poser ces questions : n'est-ce pas une (véritable) compétence (de lecture-écriture) que celle de justifier une réponse ? N'est-ce pas l'une de ces compétences à développer prioritairement parce qu'elle est une des conditions de la réussite scolaire et parce qu'elle est requise dans maintes pratiques sociales ? Ne conviendrait-il pas d'enseigner la technique de la justification, en commençant le plus tôt possible si l'on veut que les élèves la maîtrisent au terme de leur scolarité ?

(24) *Dossier de l'enseignant*, pp. 14-15.

(25) FOURNEL, P. (2009). « Champion du monde » dans *Courbatures*. Paris : Le Seuil.

(26) *Dossier de l'enseignant*, p. 38.

(27) *Id.*, p. 39.

(28) Voir aussi la question 6, de la même épreuve.

(29) Cf. *Trésor de la langue française informatisé*.

(30) Voir *Puzzle* n°25.

(31) Étant entendu qu'il existe des capacités et des attitudes transdisciplinaires dont le développement est l'affaire de tous les enseignants.

(32) Nous sommes encore, en CFWB, loin d'avoir réuni les conditions de la parfaite santé : à certains niveaux de décision l'évaluation externe n'est pas assurée, si tant est que l'évaluation tout court le soit.

Bibliographie

ADAM, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.

ADAM, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse des discours*. Paris : Armand Colin.

BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

BAUTIER, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.

BERNIÉ, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique

comparée. *Revue française de pédagogie*, n°141.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

DUMORTIER, J.-L. (2001). De quelques problèmes relatifs à l'évaluation des compétences en français langue première. *Le point sur la recherche en éducation*, n°19.

DUMORTIER, J.-L. (2001). Formation des enseignants de français et compétences de communication. *Puzzle*, n°10.

DUMORTIER, J.-L. (2003). Sur quoi les professeurs devraient-ils s'accorder pour que convergent leurs efforts lorsqu'ils fabriquent et emploient des outils d'évaluation de compétences en lecture ? *Puzzle*, n°13.

DUMORTIER, J.-L. (2006). À propos des tâches-problèmes de communication. *Le langage et l'homme*, XXXXI.1.

DUMORTIER, J.-L. & DISPY, M. (2006-7). Classes de textes et classes de discours 1. *Pratiques d'écoles*, n°2, 3, 4.

DUMORTIER, J.-L. (2007). Pourquoi j'évite de rebattre les oreilles de mes étudiants avec les compétences. *Puzzle*, n°22.

DUMORTIER, J.-L. & VAN BEVEREN, J. (2009). L'écriture de fiction dans les instructions officielles de la Communauté française de Belgique. Y trouve-t-on des incitations à la pratiquer et des savoirs de nature à permettre un progrès de cette pratique ?, dans J.-L. DUFAYS ET S. PLANE (dir.), *L'écriture de fiction en classe de français*. Namur :

Presses universitaires de Namur & AiRDF.

DUMORTIER, J.-L. (2010). Curriculum et didactique du français, *La Lettre de l'AiRDF*, n°47-48.

LAPARRA, M. (1986). Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture des textes explicatifs. *Pratiques*, n°51.

PLANE, S. (1994). *Ecrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture*. Paris : Nathan.

PREFONTAINE, C. & LEBRUN, M. (1992). *La lecture et l'écriture*. Montréal : Les Éditions Logiques.

REUTER, Y., dir. (1994). *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang.

TANGUY, L., AGULHON, C. & ROPE, F. (1984). L'enseignement du français au LEP, miroir d'une perte d'identité. *Études de linguistique appliquée*, n°58.

TAUVERON, C. & SEVE, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.

VAN BEVEREN, J. (À paraître). (Pré)textes : perspective didactique sur le dépeçage des textes littéraires à des fins d'exemplification. Méthis, n°3.

VYGOTSKI, L.S. (trad. fr. 1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.

