

Des évaluations discutables

Observations effectuées lors de la correction des évaluations nationales

Michel Place

Enseignant dans une école rurale (CM1-CM2, 21 élèves), j'ai fait passer les évaluations nationales. Je ne me suis pas attaché au texte d'accompagnement qui a été à l'origine d'une certaine polémique grâce notamment à cette phrase : « *Ce protocole est construit en étroite articulation avec les programmes de ces deux disciplines ; il vise à établir un large bilan des connaissances et des compétences attendues à ce moment du parcours scolaire de vos élèves.* » (Lettre d'accompagnement des évaluations nationales de Monsieur Jean-Louis Nembrini, datée du 15 décembre 2008). Après la suppression de deux heures par semaine et un nouveau programme plus chargé, nous devrions aussi construire toutes nos progressions sur le premier trimestre de la dernière année du cycle 3. Peut-être que l'enseignant dans sa classe s'est senti agressé à juste titre ? Il s'agit peut-être plus d'une maladresse que d'une volonté de mettre les enseignants et les enfants dans l'embarras. L'idée à retenir serait qu'un élève à la fin de l'école primaire doit avoir la possibilité de répondre à l'ensemble de ce protocole. Les enseignants sont tenus de « tendre vers », à charge pour eux de prévoir leur fin d'année en fonction des apprentissages non encore étudiés. Pour autant, la validité de cette évaluation est mise en défaut. Il est un autre domaine qui reste litigieux.

L'interprétation d'une évaluation nationale se fonde sur des calculs statistiques issus des résultats de chaque école. La passation des épreuves ainsi que la correction répondent à des critères scientifiques précis afin de tendre vers une objectivité maximale. Autrement dit, le caractère de reproductibilité comme lors d'une expérience scientifique est fondamentale. C'est pourquoi la correction se doit d'être univoque. Qu'en est-il pour ces nouvelles évaluations ? Que peut-on en conclure ?

L'analyse que je propose est fondée sur les réponses des élèves. Je me suis aperçu que je ne pouvais pas prendre en considération celles qui me semblaient justes. Je me suis vite trouvé devant un dilemme : noter la réponse en fonction de la correction nationale ou noter la réponse en fonction d'une correction personnelle, locale. J'en suis arrivé à classer les difficultés rencontrées en fonction de ce que l'on peut considérer comme émanant de l'élève, ses interprétations, et ce que l'on peut estimer comme émanant du concepteur des évaluations même si souvent ces deux aspects sont imbriqués. Mes observations supposent la connaissance de ces évaluations.

I. Difficultés de la correction en rapport avec l'interprétation des élèves

1. Une interprétation différente de l'élève

Exercice n°1, question C

A la question « *Quelle est la température normale du corps, mesurée avec un thermomètre utilisé dans le pays où vit le héros ?* » l'enfant doit répondre « 98 ». Elle est déduite par la phrase :

« *A l'école, en France, les autres garçons m'ont dit qu'on ne pouvait pas vivre avec quarante-quatre de fièvre, j'ai cent deux.* »

Je crois que l'emploi du passé composé, plus proche du langage oral, peut induire l'idée que l'enfant est encore en France. Si la phrase avait été celle-ci :

« *A l'école, en France, les autres garçons m'avaient dit* » la réponse aurait été plus évidente.

Beaucoup d'adultes répondent « 37°C » à la lecture du texte. C'est ce que majoritairement les enfants ont donné comme réponse. On peut donc considérer cette question comme difficile sans remettre en cause la réponse officielle. Quelle est cependant sa pertinence s'il se révèle que les enfants chutent majoritairement ? Est-ce la tentation de l'excellence ?

2. Des omissions dans le livret du maître

Exercice n°1, question E

Recopie une phrase qui montre qu'il est très inquiet. Il n'y a pas à ma connaissance ici d'éléments portant sur l'énonciateur de la phrase. La question concerne donc l'ensemble du texte. Les élèves qui ont souligné les phrases suivantes au sens implicite ou explicite ont faux :

- celles qu'énoncent le narrateur : « *Il n'y a pas de quoi s'inquiéter.* », « *Il s'était attendu à mourir toute la journée, depuis neuf heures du matin* »
- celles du jeune enfant « *A l'école, en France, les autres garçons m'ont dit qu'on ne pouvait pas vivre avec quarante-quatre de fièvre. J'ai cent-deux.* » « *Je sais très bien que si.* » (réponse de l'enfant à l'explication donnée par le père qui réfute le fait qu'il va mourir.) Ces phrases s'inscrivent dans l'argumentation de l'enfant et permettent de comprendre son inquiétude. Je ne vois pas en quoi elles diffèrent de celle acceptée par le correcteur : « *N'entre pas, dit-il, il ne faut pas que tu attrapes ce que j'ai.* »

On peut aussi ajouter : « *... et continuant à regarder fixement le pied du lit .* » qui est le pendant à « *Mais son regard posé sur le pied du lit perdit peu à peu de sa fixité.* » et « *Je ne suis pas inquiet.* » alors même que le texte du livret relève « [...] *Mais je ne peux pas m'empêcher de penser.* » comme si ces deux phrases n'étaient pas liées par la dénégation.

Exercice n°6, question A

L'énoncé est le suivant : « *L'Etna est un volcan. Souligne les passages du texte qui te permettent de le comprendre.* » Ces passages ont été soulignés par des élèves « *nous avons posé nos mains sur de grosses pierres brûlantes* » et « *pour*

n'être point suffoqués par le soufre » mais non par le correcteur. Il est toutefois rare dans la nature de rencontrer des pierres brûlantes sans activité magmatique.

Exercice n°6, question C

Il s'agit de trouver deux expressions qui montrent que *l'auteur décrit le volcan de façon terrifiante*. « *La bête est calme* » repérée par un élève est absente du livret de l'enseignant. Je dois donc mettre 0 pour cet item à cet élève. J'avoue mon scepticisme. Cette expression ne ferait pas partie du champ sémantique du terrifiant parce que la bête serait calme ?

3. Une contradiction dans les énoncés

En réponse à l'**exercice 1, question A** « *Quels sont les deux personnages principaux de cette histoire ?* » la correction nationale n'admet que « *le père* » ou « *le narrateur* » et « *l'enfant* ». Tous les élèves qui ont écrit seulement le prénom de l'enfant, Schatz, ont faux, puisqu'il est considéré comme une précision et non comme la réponse attendue. La formulation apporte une confusion car le correcteur semble attendre une propriété du personnage (être père, être enfant) et non deux identités : Le narrateur-père et Schatz l'enfant, instituées par les pronoms personnels « je » et « il ».

exercice n°6, question F

L'exercice consiste à entourer des titres. Il est important de préciser ici que, pour le même texte, les réponses attendues à la question D « *Guy de Maupassant* » parle de la bête à la fin de son texte : de quoi s'agit-il ? » sont des « *formulations indiquant qu'il s'agit de l'Etna, d'un volcan, du magma, de lave.* »

La formulation « *L'un des deux titres acceptables (b,e) a été identifié.* » est curieuse. Elle tend à valider celui qui a entouré toutes les propositions. Le plus énigmatique est que le titre « *description d'un dragon* » est considéré comme inacceptable. Cependant la correction nationale admet "le volcan" à la question D ce qui est en contradiction avec la question F. Est-ce la description qui n'est pas acceptable ? Pourtant ce texte offre bien une description. Est-ce le mot « dragon » ? Mais alors pourquoi l'auteur a-t-il fait référence à une bête ? Il me paraît donc justifié de donner raison à l'enfant qui entoure le titre précité « *Description d'un dragon* » d'autant que nous ne sommes pas en présence d'un documentaire mais d'un texte littéraire où l'auteur manie la métaphore.

II. Difficultés de la correction en rapport avec la conception de ces évaluations

1. Une ou des imprécisions dans un énoncé ou dans un schéma

J'ai déjà pu montrer l'imprécision de certains énoncés en français. En mathématiques, j'ai inventorié deux exercices qui soulèvent des difficultés liées à leur conception. Le premier est l'**exercice 11**. Deux pendules sont dessinées et l'enfant doit indiquer l'heure. Un élève a écrit 7H39 min au lieu de 7H40 min, un autre 8H39 min. Le deuxième cas ne pose pas de problème. Il s'est trompé pour l'heure. Cependant, ces deux élèves obtiennent de très bons résultats en mathématiques. En refusant de marquer par des traits les minutes pour éviter peut-être le comptage par les élèves, le concepteur a favorisé ce genre d'erreurs et n'en a pas tenu compte

dans la correction. Le deuxième concerne **l'exercice 13** où l'enfant avait pour consigne de *repasser en couleur les côtés d'un losange* dans une figure géométrique. Les élèves ont majoritairement réussi mais après une explication au tableau qui, de fait, entraîne l'impossibilité de prendre en compte statistiquement cet item. En effet, je devais dire aux élèves : « *Des figures sont dessinées en pointillées sur le cahier. Dans la première figure, repassez en couleur les côtés du carré et dans la seconde, ceux du losange. Vous pouvez utiliser les instruments à votre disposition.* » Or, sur le cahier de l'élève, un segment en pointillé part d'un des sommets du losange et délimite ainsi deux figures géométriques simples. Les élèves ne considéraient pas l'ensemble comme une figure géométrique complexe. Je ne savais plus ce qui allait être évalué : la reconnaissance des figures simples ou complexes ou la connaissance de la figure du losange. Les deux termes géométriques « simple » et « complexe » qui auraient évité toute ambiguïté n'ont pas été proposés dans les énoncés des évaluations nationales.

2. Une méconnaissance des habitus scolaires

Exercice n°1

Il s'agit d'une dictée de nombres. A la place d'écrire les fractions, $\frac{3}{4}$ et $\frac{4}{5}$, des élèves ont écrit : 0,75 et 0,80, habitués à calculer mentalement. Ils ont montré ainsi une bonne maîtrise de la numération. Ils ont pourtant 0 pour l'ensemble des nombres décimaux. Cette fois-ci, c'est l'excellence que l'on sanctionne.

3. Un point de litige théorique

Exercice 14 en français.

L'enfant doit indiquer s'il s'agit d'un sens figuré ou d'un sens propre pour le mot « coup » dans l'expression « coup de soleil ». Si je ne me trompe, on peut considérer cette expression comme figée auquel cas il est linguistiquement incorrect de dissocier les deux noms. C'est l'ensemble qui doit être souligné et non un seul comme il est imprimé dans le livret de l'élève.

4. Un lexique attendu

Exercice 17 en français.

Des mots doivent être regroupés en fonction du champ auxquels ils appartiennent. Dans le livre de l'enseignant, on peut lire que les mots « roman », « album », bande dessinée » et « dictionnaire » « *sont réunis dans la même colonne sous l'intitulé livres ou ouvrages* ». L'élève qui a écrit « bouquins » a 0. Il est pourtant répertorié comme nom commun dans le dictionnaire Hachette Junior de 2006. Ce mot est passé dans l'usage courant et fait même l'objet d'une collection chez Laffont.

5. Une logique de réussite interne dans l'exercice

Toujours dans **l'exercice 11** en mathématiques, l'élève qui se trompe à la lecture de l'heure aura faux pour le calcul de la durée entre les deux horloges indépendamment de la justesse de son propre calcul. En effet, selon le livret de l'enseignant, la seule réponse admise est celle correspondant à la bonne lecture, c'est-à-dire 25 minutes. Quelle est la pertinence de l'évaluation ?

exercice n°8 en français

Les élèves doivent être capables d'écrire un texte au passé alors qu'il est écrit au présent. Comme pour l'horloge, mais de manière encore plus incompréhensible, seules les formes verbales correspondant au bon emploi des temps sont répertoriées. Celles écrites par les élèves en rapport avec la manière dont ils les ont placées dans le texte sont absentes dans la correction. Il s'agit donc avant tout de savoir si l'élève sait utiliser à bon escient le passé simple et l'imparfait. D'autre part, le verbe « jeter » que majoritairement les élèves écrivent « jetta » fait chuter le résultat alors même que les terminaisons sont connues.

Le plus curieux est la position des items dans les livrets. On pourrait penser que, logiquement, l'item 34 qui correspond à l'emploi des temps, serait placé avant les 31 et 32 qui correspondent à la connaissance des terminaisons verbales. Ces numéros pourraient faire croire qu'il est possible de réussir aux deux premiers indépendamment du troisième. C'est faux.

9. Une différence de traitement selon les exercices

Si l'on compare le domaine du français ou des mathématiques, la correction n'a pas le même traitement. On peut lire dans le livre de l'enseignant :

. dans le domaine du français : « *L'orthographe est globalement respecté* », « *cinq au moins des énoncés ont été soulignés* », « *deux au moins ont été relevées* », « *trois compléments, au moins* », « *5 formes verbales (au temps et à la personne demandée) au moins sur 6 sont correctes et bien orthographiées* ».

. dans le domaine des mathématiques : « *Les nombres 29,3 ; 58,75 ; $\frac{3}{4}$; $\frac{4}{5}$ sont correctement écrits.* », « *quatre des nombres suivants au moins ont bien été placés ..* », « *9 produits sur 10 ont été restitués mentalement sur 10* », « *Les mesures sont justes et le tracé est précis* », « *les quantités nécessaires pour faire des crêpes pour 9 personnes sont justes : 375 g de farine, 1,5 litre de lait, 6 œufs, 1 cuillerée à soupe d'huile, 3 pincées de sel.* », « *le résultat du calcul de l'aire (34 m²) est exact et l'unité de l'aire est indiquée* ».

L'élève qui a seulement oublié la centaine (275 g au lieu de 375 g) dans le calcul mental qu'il a effectué pour trouver les quantités nécessaires a 0 alors qu'il ne s'est pas trompé pour les autres quantités, de même comme on l'a vu, il aura 0 pour avoir converti les fractions en nombres décimaux. Il me semble donc qu'en mathématiques la rigueur est plus grande et que, d'autre part, deux compétences sont parfois évaluées pour une seule réponse.

10. L'absence de commentaire sur la législation

Le correcteur ne parle pas de la nouvelle orthographe. Aucune mention n'est portée dans les livrets pour les enfants handicapés. Le temps de passation atteint parfois 45 minutes, comme la première séquence en français et les exercices sont indissociables. Même avec un tiers de temps supplémentaire, un enfant dyslexique ne pourra pas être attentif durant une heure complète.

Les critiques exprimées à l'encontre des nouveaux rythmes scolaires issus de la réforme de l'école primaire me semblent valables pour ces évaluations.

Discussion

J'insiste sur le fait que cette analyse a été réalisée après la passation et que je n'avais pas étudié la correction. Que conclure de toutes ces observations ? Même si elles sont validées par nombre de mes collègues, elles restent personnelles. Il est possible qu'elles soient mises en défaut mais, à ce jour, après une demande effectuée auprès de mon administration, je n'ai reçu aucune argumentation écrite qui discrédite la mienne. La correction sera donc à la discrétion des enseignants, ce qui entraînera l'impossibilité d'établir des statistiques fiables. Par déontologie, il me paraît impossible de remplir les tableaux d'évaluation demandés par le ministère en sachant que j'ai été amené à établir ma propre correction. Le législateur ne le comprendrait pas. J'avoue même avoir été dérouté et ne plus savoir comment noter.

En conséquence, ces évaluations mettent les enseignants dans une position délicate : soit ils ne respectent pas la correction nationale et savent objectivement le peu de crédit qu'elles vont avoir (indépendamment de tout ce que l'on a déjà dit sur le contexte dans lequel elles s'inscrivent) soit ils respectent la correction auquel cas ils mettent délibérément en difficulté les élèves (ce qui est contraire au respect du service public et à la mission du fonctionnaire).

Dans les deux cas, nombre de mes collègues pensent qu'elles ne sont faites que pour discréditer l'école. La question se pose concernant la qualité de ces évaluations et la pertinence des résultats surtout si tout le monde s'applique à respecter la correction. On peut s'interroger légitimement sur leur conception. Ces évaluations ont-elles été testées dans des classes ?

Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Otavi dans leur ouvrage « Conditions de l'éducation » (Stock 2008, p.129), reprennent Wittgenstein qui insistait « *sur le rôle fondamental de la confiance dans l'éducation, et donc de l'autorité accordée par le corps social aux enseignants.* » Quelle est l'image que va garder l'élève de ces évaluations ? Ce dernier ne comprendra pas pourquoi il est pris en défaut alors même que sa réponse est juste. Le développement moral qui s'acquiert à cet âge ne peut se réaliser dans ce qui a été présenté symboliquement comme un événement national et qui se révélerait être un piège. La représentation qu'il se fait du monde des adultes sera pour le moins écornée. Comment vivra-t-il les prochains examens qu'il aura à passer ? Quelles considérations aurons-nous de l'enfant si les corrections de ces évaluations ne sont pas modifiées ? Ne faudra-t-il pas les considérer comme l'archétype des réformes que nous vivons en ce moment ?

Le codage 0/1 a donné lieu à de nombreux débats notamment sur la finesse des interprétations qui en résultera. Après la suppression de la finalité de l'école primaire écrite dans l'introduction des nouveaux programmes, (son rôle n'est plus de former des citoyens), et le primat de l'efficacité indépendamment des méthodes choisies par les enseignants, ne sommes-nous pas entrés de plain-pied dans la technicisation de l'enseignement ? Seul comptera le produit issu des classes : les compétences des élèves. Il est possible alors que le malaise social des professeurs ne fasse que commencer.