

L'ÉVALUATION LECTURE AU CE2

Jean-Pierre BÉNICHOU

L'ampleur prise, au sein du système éducatif, par "L'évaluation CE2/6^{ème}" montre à quel point cette opération aura constitué, en termes de communication, l'un des événements majeurs de l'année qui s'achève. Mais derrière le bruit médiatique, se profile cette réalité : il est affirmé de la manière la plus solennelle qui soit que, désormais, le concept d'évaluation inspirera directement l'action des enseignants. Parce que nous croyons à l'importance extrême de l'évaluation, comme régulateur de l'action, nous nous félicitons de la voir réaliser une telle percée dans l'univers de l'école. Aussi les ACTES DE LECTURE entendent-ils apporter leur contribution à ce nouvel élan et nous avons choisi de soumettre la partie "lecture au CE2" de l'opération au filtre de l'analyse pour mieux en comprendre les enjeux.

On s'en souvient, l'économie générale du projet ministériel était celle-ci :

- d'un côté, se donner les moyens de connaître, à l'échelle du pays, les performances dont sont capables les enfants scolarisés à ces deux moments clés que sont le CE2 et la 6^{ème}, en français et en mathématiques ;

- de l'autre, à partir de l'information ainsi recueillie, promouvoir des actions en direction des maîtres (la formation) et des élèves (la remédiation).

On ne développera pas ici le second aspect de la question, sinon pour renvoyer le lecteur à un autre article publié dans le même numéro des Actes de Lecture et qui évoque les perspectives que ne manqueront pas d'ouvrir les IUFM si, comme j'en formule l'hypothèse, il était décidé de construire un modèle de formation situé "au plus près des besoins du milieu professionnel".

Cet article se limitera à la lecture, au CE2. La démarche est la même dans tous les cas. L'évaluation sert de charnière entre un amont, ce qu'on veut mesurer, et un aval, ce qu'on veut promouvoir. Ce qu'on veut mesurer - et qui commande l'évaluation - c'est le savoir-lire. C'est de cela qu'il sera question. Dire évaluation, c'est dire, dans un même mouvement, valeur et mesure. Toute procédure d'évaluation de la lecture est, à la fois, une réponse à la question "*qu'est-ce que lire ?*" et un choix méthodologique. Aussi est-il réducteur d'analyser l'outil indépendamment de ce à quoi il renvoie. Il importe donc de rechercher dans l'évaluation elle-même une définition de ce qu'elle entend mesurer. Cette définition, qu'on qualifiera d'implicite, devra être référée à une définition, explicite, celle-là, de l'acte de lire qui est celle que donne le Ministère de l'Éducation Nationale, commanditaire de l'opération, dans ses Instructions Officielles.

UNE DÉFINITION RÉFÉRENCE

Examinons le contenu du texte extrait des Instructions Officielles et son mode de fonctionnement. Pour schématiser, disons que le modèle qui domine est celui du balancier : un mouvement d'un côté, un mouvement de l'autre puis arrêt entre les deux. Le balancier va d'un côté. Première proposition : "*Lire, c'est comprendre...*" Tout est dit ? Non, il est besoin de prolonger par un renforcement : "*...le maître n'engage donc pas l'enfant dans un apprentissage mécanique et passif.*" Le balancier va de l'autre côté. Deuxième proposition :

"*La maîtrise de la combinatoire est nécessaire...*" Là encore on s'impose de procéder par renforcement, d'où le complément "... elle implique des exercices appropriés...". Le balancier s'arrête (la quête du compromis ?) : "... mais elle (la maîtrise de la combinatoire) n'a de valeur qu'associée à l'idée exprimée, à la perception de la phrase, à l'intelligence du sens des mots." Le paragraphe se clôt comme il a commencé, par une référence au "sens des mots". Dans cet extrait des Instructions Officielles, plusieurs signaux sont diffusés, s'agissant de l'acte de lire, qui peuvent s'énoncer ainsi :

- le sens d'abord, le sens toujours ;
- il existe une combinatoire qu'il convient de maîtriser ;
- dans le rapport sens/combinatoire, ce qui l'emporte c'est le sens, et la combinatoire n'a de valeur qu'associée à l'idée.

LE DISPOSITIF RETENU

Il se scinde en deux parties, mathématiques et français. À son tour, la partie français comporte deux divisions, la première concerne le savoir-lire, la seconde le savoir-écrire. Cette dernière distinction est présentée comme "*de simple commodité d'exposition dans la mesure où ces documents sont interactifs*". Au total, 14 exercices sont proposés qui se répartissent en 4 séquences :

- Séquence 1 : Lecture 1 (mécanismes), 5 exercices.
- Séquence 2 : Écriture (production de texte), 1 exercice.
- Séquence 3 : Lecture 2 (sans autre précision), 3 exercices.
- Séquence 4 : Orthographe, grammaire, vocabulaire, 5 exercices.

Par souci de s'en tenir à l'évaluation telle qu'elle est, la même classification sera retenue pour l'analyse. Et, de même qu'on n'examinera pas un nombre important d'exercices de mathématiques qui auraient pourtant mérité attention si on avait eu une conception plus fonctionnelle de la lecture (lire pour s'informer), de même on n'examinera pas, ici, les 5 exercices de la séquence 4, classés orthographe, grammaire, vocabulaire.

LES EXERCICES QUI PORTENT SUR LES MÉCANISMES

À l'exception de l'exercice n°5 sur lequel on reviendra, les 4 autres sont destinés à donner des indications sur "*l'habileté*" des enfants à inférer le sens à partir du code (les mécanismes). Or quand on les examine tous les quatre, on constate qu'ils ont pour caractéristique commune d'imposer le détour par l'oral. Puis, l'ayant imposé, de laisser croire que c'est ce détour, et lui seul, qui permet l'accès au sens. Je m'en tiendrai à l'analyse du seul exercice n°1 pour éviter les longueurs.

La demande formulée à l'intention des enfants se résume ainsi : *Vous devez trouver dans le texte que je vais vous lire (l'histoire du roi Midas) le mot dans lequel la lettre S se prononce [z] comme dans oiseau.* La consigne est telle que rien ne permet d'apprécier comment l'enfant procède. Ce qu'on connaît, c'est le résultat de l'entreprise par rapport à la tâche proposée : l'enfant sait ou non dans trésor, on entend le son [z] comme dans oiseau. Sait-on ce qu'il a compris du récit ? Non, on veut vérifier s'il "*établit des relations phonèmes/graphèmes*" et on fait de cette information un prédicteur du savoir-lire. La logique supposée de l'exercice est celle-ci : l'enfant cherche le mot qui se prononce comme oiseau en prononçant, soit tous les mots, soit ceux d'entre eux qui auraient, d'après lui, la caractéristique requise, jusqu'à ce que

l'un d'eux sonne comme il convient. Mais l'hypothèse qui est supposée donner tout son sens à l'exercice est de savoir si l'identification à l'oral du mot (le bruit qu'il fait) est le moyen d'en identifier le sens, (le moyen exclusif ? le moyen le plus économique ? le plus fécond ?).

Imaginons une autre situation. L'élève s'intéresse au texte, le lit et en prend le sens. Puis, attentif à exécuter la tâche qui lui est demandée, s'y emploie avec succès. On dira qu'il a effectué deux activités différentes :

- une activité de lecture,
- une activité de comparaison de sons entre eux.

Est-il aventureux d'avancer l'idée que c'est de la compréhension du texte qu'est née sa capacité à répondre à la tâche assignée ? Bien sûr, on ne peut pas écarter toute possibilité de réussite de la démarche inverse : à savoir une comparaison de sons qui n'empêcherait pas l'accès au sens. C'est dire que l'exercice tel qu'il est organisé ici est loin de fournir de quoi nous éclairer sur le rôle joué respectivement par le code et par le sens dans l'acte de lire.

Le même constat peut être fait pour les trois autres exercices proposés, avec l'exercice n°1, sous la rubrique "**mécanismes**". L'exercice n°5 est lui aussi présenté comme permettant d'évaluer les mécanismes de base. Or la modalité utilisée est généralement considérée comme un indicateur de la capacité à construire du sens. Pourquoi alors avoir fait ce choix ?

Pourquoi les repérages morpho-syntaxiques relèveraient-ils du code ? Pour aider à comprendre la difficulté soulevée ici il faut décrire sommairement l'exercice.

Il s'agit d'écrire deux phrases à partir de mots qui sont donnés dans des étiquettes : pas un mot de trop, pas un mot en moins, deux phrases au total à trouver, de sens voisin. L'ensemble impose un détour par le sens via des marqueurs tels que le pluriel (deux fois le mot rouge, une fois dans une phrase au singulier, une fois dans une phrase au pluriel, par exemple). Curieusement, les auteurs du cahier de présentation classent cet exercice deux fois : une première fois dans la rubrique "**mécanismes**" une deuxième, en page 6, dans le tableau récapitulatif, sous une autre rubrique cette fois. En effet, cet exercice vise à évaluer l'un des dix-sept objectifs de l'évaluation. Il est intitulé "**Repérer des indices morpho-syntaxiques simples**" et figure dans la rubrique "**Découverte du sens**" et non dans celle "**Connaissance du code**". Simple erreur ? Hésitation ? Peu importe, l'analyse même de l'exercice montre la difficulté qu'il y a à construire des items qui seraient exclusivement liés à des "**mécanismes de lecture**", mécanismes dont on ne sait pas très bien de quoi ils sont constitués. Tout montre que même dédiés à l'évaluation des mécanismes, ces exercices ne peuvent faire l'économie du sens. Dès lors quel est leur intérêt, si ce qui est posé comme distinct (le mécanisme et le sens) ne l'est pas ?

LES EXERCICES QUI PORTENT SUR LE SENS

Ils sont au nombre de trois. Le premier des trois n'appelle guère de remarque. Dans cet exercice, quatre textes sont présentés et pour chacun d'eux, il s'agit de repérer, dans un questionnaire à choix multiple, la bonne réponse, celle qui permet de montrer qu'il s'agit, dans le cas du texte 4, par exemple, d'une page de dictionnaire (les éventuels "échecs" des élèves donneront davantage d'information sur les pratiques des maîtres que sur les compétences des élèves). Les deux autres portent l'un sur une variante du test de lecture efficace (un texte, des questions de compréhension), l'autre sur une variante de closure. Mais dans un cas et dans l'autre on s'est autorisé à des modifications de structure qui, de mon point de vue, sont

indicatives de la réticence qu'on éprouve à s'en tenir au seul sens... même quand on en affirme l'intention.

En effet, le refus de prendre en considération la dimension temps dans l'exercice de compréhension du sens d'un texte mérite attention. Comme mérite attention, la décision prise de dénaturer le closure. Dans le premier cas, on décrète nuls et non avenus les travaux de l'INRP (cf. la publication "**Évaluer leur savoir-lire**" comme ceux de RICHAUDEAU, qui font pourtant autorité (les "**Assises Nationales de la Lecture**" qui se sont tenues au mois d'octobre dernier à Villeneuve-sur-Lot ont mis en évidence de profonds accords sur ce point). Ces travaux font autorité au point d'inspirer très directement le marché de la formation des adultes. Aucun organisme de ce type ne se croit autorisé aujourd'hui à proposer des actions centrées sur la lecture qui ne prendraient pas en considération ces deux composantes : la compréhension et la vitesse. Curieusement, l'outil d'évaluation forgé par le Ministère de l'Éducation Nationale (pourtant prompt - et il a mille fois raison - à faire fond sur les acquis de la science) fait l'impasse sur des travaux que personne ne conteste pour leur substituer des exercices construits empiriquement et qui n'ont pas été étalonnés.

Dans le second cas aussi l'exercice retenu ressemble à un test auquel les spécialistes confèrent une valeur prédictive indiscutable (le test de closure) mais là encore on a choisi d'apporter des modifications, et pas n'importe lesquelles. Au lieu de supprimer un mot tous les 7 mots et de laisser des blancs à remplir par "invention", une alternative est proposée aux élèves. Ils ont à choisir entre deux mots qui ont pour caractéristiques, le plus souvent, de se ressembler (dessert/désert). Tout se passe comme si on poussait les enfants à l'oralisation là où l'anticipation de sens serait à la fois plus économique (une démarche et une seule) et plus efficace (pilotage par le sens qui est un régulateur plus utile que le son).

UN EXERCICE À PART, L'ÉCRITURE

Il est heureux qu'on ait consacré une part importante de l'évaluation à un repérage des capacités d'écriture des élèves. Par ailleurs, la modalité retenue était la seule possible, compte tenu de la difficulté méthodologique qu'on aurait rencontré si on avait souhaité mesurer les productions d'écrit à l'occasion d'un acte authentique de communication. (On voit mal, en effet, comment diffuser auprès de tous les instituteurs de CE2 du pays une information suffisamment claire pour que chacun puisse se situer face à cette nécessité simple : pour écrire, il faut avoir quelque chose à communiquer et il faut avoir choisi de le faire par écrit, la chose s'appelant un projet d'écriture.) Ces remarques faites, examinons l'exercice proposé. Il s'agissait d'inventer une histoire en utilisant (au moins trois) des animaux et des objets cités (et qui sont au nombre de six au total). À défaut de situer les enfants à l'intérieur d'un projet d'écriture lié à la réalisation d'objets réels ou à la gestion de leur quotidien, on les invite à imaginer une situation.

Au moment où cet article est rédigé, les résultats ne sont pas connus. Ils seront analysés dans le prochain numéro des Actes de Lecture. En attendant, je propose d'examiner les résultats obtenus par les élèves d'une classe de la proche banlieue parisienne. La grille d'analyse retenue porte sur les points suivants :

- **Un écrit a-t-il été produit ?** Oui, par tous les élèves. (L'école, n'est-ce pas le lieu où tout le monde fait en même temps la même chose.)

- **Quelle est la longueur du texte ?** Moins de trois lignes : 4 élèves. Entre trois et neuf lignes : 13 élèves. Plus de neuf lignes : 7 élèves.
- **Lisibilité, lettres clairement formées :** en effet, tel est le cas pour 19 élèves de la classe. Interrogée, l'institutrice ajoute ce commentaire "*correct, mais pauvre*". Là encore, il semble que l'obsession de la "correction" joue contre la richesse et la complexité des textes. Les élèves ont, peut-être, tendance à s'autocensurer et à limiter leurs productions à des énoncés plats, pourvu qu'ils soient "justes".
- **Le vocabulaire est-il diversifié par l'extension du nom ? On ne peut en faire le constat que chez 4 élèves, ce qui renforce l'hypothèse émise précédemment.**
- **... Diversifié par l'utilisation de verbes d'action...?** Les résultats sont différents: 17 élèves utilisent des verbes d'action. Les résultats obtenus dans cet item sont-ils contradictoires avec ceux obtenus précédemment? Pour répondre à cette question, il faudrait procéder à une analyse fine des différents verbes utilisés. Notons toutefois que plus la phrase est simplifiée et plus nombreux sont les verbes employés.
- **L'enfant a-t-il cherché à introduire des passages descriptifs ?** 2 élèves sont dans ce cas.
- **... Et des dialogues ?** 4 élèves ont su recourir à des dialogues. On retrouve, avec les deux derniers items, confirmation de l'impression laissée par l'ensemble : les problèmes de forme l'emportent sur les exigences de fond et les enfants apparaissent comme soucieux d'échapper à toute critique d'insuffisance, dans le registre de la manière plutôt que dans celui du contenu. Leur comportement semble faire écho à la préoccupation des auteurs de l'évaluation, un peu comme s'ils avaient compris que le parti pris adopté était bien de souligner l'importance prioritaire du code par rapport au sens. Une dernière remarque : on ne s'est pas demandé si les élèves avaient pris de la distance par rapport à leur récit, par exemple, pour dire à leur lecteur de quel point de vue cette histoire est racontée. Par ses manques aussi, l'évaluation nous livre une certaine conception de la lecture-écriture.

UNE CONCEPTION DE LA LECTURE

L'effet principal de cette évaluation est un effet d'affichage. S'il s'était agi, seulement, de "*dresser un premier bilan individuel des acquis et des éventuelles difficultés en français et en mathématiques, des élèves des classes de CE2 et de sixième*" comme l'indique le cahier d'accompagnement, on se serait imposé de faire davantage appel aux indications fournies directement par les maîtres. Il aurait alors fallu recourir à une toute autre procédure et attribuer à ces derniers une part plus active pour le recueil des données. Comment en effet affirmer, autant qu'on le fait actuellement, qu'il n'y a d'évaluation que formative et ne pas associer, beaucoup plus largement qu'on ne l'a fait, les acteurs que sont les instituteurs et les professeurs au montage de l'instrument ?

Ainsi, dans la mesure où il se dit couramment qu'on ne sait pas tout sur ce qui se passe quand on lit, dans la mesure où on laisse entendre que pour les enfants ce pourrait être "différent", dans la mesure où il y aurait la volonté de dénoncer ce qui avait fini par apparaître comme un accord (lire, c'est prendre du sens) tout cela commandait peut-être de laisser ouverte la question et de se saisir de l'occasion pour lancer dans le milieu enseignant une vaste campagne d'information sur la nature de l'acte lexique.

Sur sa nature et sur ses enjeux, tant les deux aspects de la question sont indissociables. La démarche qui aurait consisté à dire : voilà, on pense qu'il est utile de faire le point sur le savoir-lire des élèves, mais comme il y a hésitation, nous lançons une campagne de réflexion pour en déterminer les composantes, cette démarche n'aurait-elle pas recueilli une plus grande adhésion ? Surtout, n'aurait-elle pas abouti à faire valoir aux enseignants qu'ils sont concernés, sans médiation possible, par la question, et non en tant qu'exécutants d'une procédure pensée par d'autres ? (plus experts ? plus représentatifs ? plus responsables ?). De fait, ce qui l'a emporté, c'est la démarche qui consiste à préférer les réponses aux questions même si - habileté suprême - la réponse est déguisée en question. Alors que dans la définition officielle, on l'a vu plus haut, le savoir-lire est défini autour de l'accès au sens, l'outil d'évaluation, lui, est construit autour de la volonté d'administrer la preuve que "les mécanismes de base" doivent être enseignés, comme en témoigne le tableau qui figure en page 19 du livret pédagogique sous forme de tableau décrivant "les objectifs associés" de la séquence 1 relative auxdits mécanismes :

- établir des relations phonèmes/graphèmes,
- distinguer les homophones, les homonymes usuels,
- repérer des indices morpho-syntaxiques,
- appliquer les règles simples.

Ce que j'ai appelé précédemment l'effet d'affichage, c'est ce à quoi se ramène le message tel qu'il est émis - et tel qu'on voudrait qu'il soit entendu - message qui peut se résumer ainsi : il en est de la lecture, comme il en est de l'organisation de l'école, tout dysfonctionnement continue d'être imputé à des dérèglements de personnes, de procédures, etc. La solution est posée comme pouvant être trouvée là où est le compromis, là où est la bonne méthode, là où est la bonne formation, là où la réussite des exclus du système s'obtiendrait sans transformation du système tout entier. Il s'agit toujours de rechercher les conditions qui vont permettre d'atteindre les objectifs nobles qu'on s'assigne sans mettre en cause ni ce à quoi ils renvoient (une politique) ni leur adéquation avec les modalités utilisées (les moyens de cette politique).

On ne peut pas programmer le changement avec les outils d'analyse de la continuité, c'est pourtant un peu à quoi s'emploie l'évaluation qui nous a été proposée.

Jean-Pierre BÉNICHOU