

Présentation d'un exemple de nouvelle évaluation : construction et expérimentation d'un barème de compétences, dit « à la proportionnelle » pour l'exercice de la dictée

L'apprentissage de la norme orthographique constitue l'un des sujets les plus épineux et sensibles dans le système éducatif français, et plus encore dans le champ social, qui accorde à une complexité, d'ailleurs assez particulière à notre langue, un attachement symbolique considérable. Toute ouverture de réflexion à ce propos se trouve noyée dans un halo de nostalgie pour une ancienne école mythifiée, dont on veut croire qu'elle tirait sa grandeur d'un enseignement dont l'excellence est en grande partie imaginaire. Elle renvoie aussi aux incontestables difficultés dans la maîtrise de la langue de certains élèves les plus fragiles, et actuellement les plus malmenés par un système éducatif dont toutes les évaluations, nationales et internationales, se rejoignent pour dire qu'il ne sait pas répondre aux inégalités. Dans tous les cas, la dictée représente davantage qu'un exercice, dont il serait aisé de contester les limites. Elle apparaît comme l'emblème de tout souci de la correction graphique, et semble de ce fait difficile à réformer ailleurs que dans ses marges. Il ne s'agit donc pas ici d'en refaire l'histoire, d'évaluer ses limites, les évolutions de ses pratiques, non plus que de considérer une éventuelle suppression qui susciterait des débats dépassant largement le cadre pédagogique.

Outre qu'elle demeure largement pratiquée dans les classes, la dictée, qui est loin d'être le seul exercice d'appropriation de l'orthographe, présente d'ailleurs, en dépit de son ancienneté qui la rend quelquefois suspecte aux yeux de l'innovation pédagogique, quelques atouts. Certes, elle ne doit surtout pas apparaître comme le seul vecteur de l'enseignement de la maîtrise orthographique, selon une pédagogie par l'exercice dont on sait les limites, ou pis encore selon une logique d'enseignement des règles qui croirait fonder magiquement leur application. Il reste qu'à côté de l'orthographe de production (dans les écrits des élèves) elle offre une concentration sur le seul objet orthographique. Un élève ayant à gérer simultanément la réflexion, la recherche de l'expression, la graphie et la mise en page de son écrit, et le souci de la correction de la langue, se trouve confronté à des tâches mentales multiples, dont on sait qu'elles ne peuvent solliciter également son attention. Si, à terme, l'enseignement de l'orthographe vise bien à libérer la rédaction d'une vigilance coûteuse pour favoriser l'expression, cet objectif final ne contredit pas l'intérêt pédagogique de cloisonner momentanément les tâches.

Si elle a son utilité, la dictée demeure l'emblème de l'évaluation descendante. Loin d'apprécier, voire de valoriser, les compétences des élèves, elle propose d'abord un idéal de perfection - le texte source - à partir duquel l'enseignant décompte, en négatif, les erreurs commises (qui portent encore, dans la langue commune, le nom révélateur de « fautes »). On n'y part pas des capacités d'un élève moyen, mais d'un modèle d'écriture accomplie, vers lequel l'élève est censé tendre, mais dont on lui montre qu'il est presque nécessairement indigne. Avec les élèves en difficulté, une telle pratique ne manque pas d'être décourageante. Même à faire preuve d'application et de vigilance, il est confronté à nombre d'obstacles divers qui font que, s'il tente de consacrer son attention aux accords, il ne manquera pas d'être pris en défaut concernant l'orthographe lexicale. Le plus souvent, une notation disqualifiante et répétitive ne lui offre aucune perspective de progrès. Aussi le verdict tombe-t-il, estimant une « nullité » singulièrement répandue, que l'enseignant ne peut que constater, et le corps social déplorer à sa suite.

Sur proposition de Mme Anxionnaz, IEN Lettres-Histoire (enseignement professionnel) dans l'Académie de Poitiers, il fut décidé de concevoir un barème

proportionnel, prenant en compte les réussites comme les difficultés des élèves. Elaboré d'abord dans un dialogue entre l'IEN et l'inspecteur général, l'instrument a été ensuite évalué dans des classes de collège et de lycée professionnel, puis, après sa présentation à la Dgesco, à une expérimentation de grande ampleur, effectuée sur huit centres de correction lors de la session de juin 2013 du Diplôme national du brevet. L'analyse des résultats, sur les retours de relevés de notes exploitables, a porté sur 1148 copies en série générale et 415 en série professionnelle.

Le cahier des charges que nous nous étions fixé devait répondre à trois exigences : proposer une évaluation ascendante capable de repérer les réussites comme les erreurs (d'où l'enjeu d'un décompte proportionnel) ; distinguer les difficultés que la notation traditionnelle traite globalement (d'où l'intérêt de proposer des catégories pertinentes) ; mais aussi et peut-être surtout mettre à la disposition des professeurs un outil simple et maniable. Le résultat de ce qui fut à la fois une réflexion théorique et une mise en pratique a permis l'expérimentation Dgesco de juin 2013. Sans formation particulière, des correcteurs ont montré, dans un temps contraint, que l'instrument était exploitable.

A partir du texte choisi, un logiciel répartit en colonnes l'ensemble des mots du texte, et propose trois entrées : « Accords du groupe nominal », « accords du groupe verbal », « orthographe lexicale » qui permettent de couvrir le champ des erreurs, sans sombrer dans un étiquetage des difficultés orthographiques dont les aspirations à la finesse contredisent l'utilisation pédagogique. Ces trois catégories couvrent le champ des réussites et des erreurs. Le renseignement du tableau permet donc au professeur de considérer l'étendue des difficultés proposées par chaque texte, et le cas échéant de choisir de porter l'accent sur telle ou telle dimension selon ses besoins pédagogiques ou sa progression. Le professeur relève ainsi les erreurs par catégories, et obtient dès lors un bilan chiffré. La note finale est l'addition des points obtenus dans les trois catégories. Au lieu de ne compter que les erreurs, elle résulte du rapport proportionnel entre formes réussies et formes erronées.

La correction dessine alors des profils d'élèves, que les expérimentations réalisées lors de la construction de l'outil mettent clairement en lumière. En effet, nous avons fait réaliser des dictées dans des classes de 3^{ème} à partir des sujets des annales zéro. Celle extraite d'*Une vie* de Maupassant dans les conditions de l'examen s'est traduite selon le décompte traditionnel par 19 copies notées zéro sur 25, dans une 3^{ème} de la voie générale d'un collège ordinaire, et 6 copies notées de 0,5 à 2,5. Parmi ces productions d'élèves, il est aisé de voir des profils de compétences très distincts, ainsi d'un extrait de la copie de Thibault (« *Nous avons remis notre réponse à tantôt* ». *Elle alleter, étrangler par l'émotion...*) au regard de celle de Gaylord (« *Nous avons remis notre réponse a tanto*». *Elle alletait, étranglée par l'émotion...*). Dans un cas, les chaînes d'accords paraissent mal maîtrisées ; dans l'autre, c'est la part lexicale qui concentre les difficultés (*tanto, *alleter), mais la marque de l'imparfait (« -ait ») comme l'accord du participe passé adjectival (étranglée) sont acquis. Or les deux copies avaient obtenu 0/20, sans que la correction traditionnelle distingue les difficultés et les compétences manifestées par l'une et par l'autre.

Un tel écrasement des profils, décourageant pour les élèves et inefficace pour l'enseignement, apparaît plus nettement encore dans la comparaison de deux copies évaluées selon les deux barèmes, dans une classe de 3^{ème} prépa-pro, à partir d'un autre exercice proposé par les annales zéro. La copie de Corentin, sur un texte extrait d'Annie Ernaux, *La Place*, montrait les formes suivantes : « *Mon père s'ennervé de me voir à longueur de journée dans les livres, mettant sur l'heure conte leurs contre ...et ma movese umere. La lumière sous*

la porte de ma chambre le soir lui *fessais* dire que je *mussais* la santé [...]. Il *grennier* que l'on me *prene* pour une *pareseuse* et lui *r* pour un *graneur* ». L'élève cumule ici nombre de difficultés, touchant à la fois la syntaxe, le lexique, mais aussi régulièrement la correspondance entre le son et la graphie, et pour finir la lisibilité même d'un texte régulièrement suspendu, troué, dont la restitution ne permet par l'intelligence. Le travail réalisé par Jordann montre un tout autre degré de compétence : « Mon père s'*enervait* de me voir à longueur de journée dans les livres, mettant sur leur compte mon visage fermer et ma mauvaise humeur. La lumière sous la porte de ma chambre le soir lui faisait dire que je *musé* la santé. [...] Ils craignait que l'on ne me prenne pour une paresseuse, et lui pour un *craneur* ». Une telle copie montre des irrégularités traduisant une maîtrise de la langue certes encore vacillante. Toutefois, ces manques ne mettent pas en crise la lisibilité d'un texte dans nombre de ses parties restitué. Or, avec une notation traditionnelle, la copie de Corentin obtenait 0/20, et celle de Jordann 2/20, compte tenu d'erreurs de même nature dans d'autres passages. Avec le barème, l'écart se trouve singulièrement plus marqué : 2/20 pour Corentin, contre 8/20 pour Jordann. L'outil ne conduit donc pas à distribuer des points par indulgence excessive ; il permet de distinguer les compétences et de hiérarchiser les difficultés.

Une évaluation de cette nature permet dès lors d'envisager des remédiations personnalisées, adaptées à des capacités et des situations distinctes. Le barème donne ainsi consistance à l'idée, souvent mal comprise, d'une évaluation « bienveillante », c'est-à-dire qui ne renonce pas aux exigences sans lesquelles il n'est pas d'enseignement, mais qui soit mise au service d'une progression des élèves, et pour ce faire capable d'indiquer leurs acquis, leurs éventuelles réussites, et d'aider dès lors à construire le parcours au sein duquel construire leurs apprentissages.

Les retours sur ce type d'évaluation, dont la diffusion se poursuit dans l'année scolaire 2014-2015 (formations et expérimentations dans 2 académies, Poitiers et Montpellier) sont les suivants :

- de la part des élèves, et notamment des élèves en difficulté, la découverte de ce qu'ils n'ont pas nécessairement zéro, et un regain d'attention pour l'exercice, où ils découvrent qu'ils ne sont pas « nuls » et qu'ils peuvent progresser ;
- de la part des enseignants expérimentateurs, une réflexion pour adapter leur enseignement compte tenu de ce que la notation par catégories leur apprend sur les difficultés des élèves ;
- de la part d'enseignants non formés au barème, les réticences et réserves d'usage devant le « laxisme » d'une notation pourtant plus rigoureuse mathématiquement que la notation descendante traditionnelle, et des réserves montrant que l'innovation en évaluation suppose un accompagnement, et dans tous les cas ne peut être dissociée de la pédagogie dans son ensemble.

Olivier Barbarant
Inspecteur général de l'éducation nationale
Groupe des Lettres
en charge notamment des dossiers « collègue » et « voie professionnelle »