

Cet article, dont la première mouture est parue dans le bulletin Evaluation, au cours de l'année 80-81, a provoqué des réactions de la part de quelques camarades. Les paragraphes, mis en retrait, en reflètent quelques aspects. Intercalés dans l'article de Bertrand, ils éclairent, me semble-t-il, la démarche qu'il a suivie avec ses élèves, vers l'objectif que lui, adulte, s'était fixé au départ.

Liliane CORRE

Les enfants peuvent-ils déterminer eux-mêmes DES CRITÈRES D'ÉVALUATION dans le cadre du conseil ?

Possible ? Pas possible ?

Nous avons institué en début d'année la présentation au groupe du **compte rendu de lecture**. L'enfant, après avoir tourné la dernière page de son livre de bibliothèque, «raconte» brièvement devant ses camarades l'histoire qu'il vient de lire. L'objectif («présenter le résumé de son livre») et les conditions («devant ses camarades») étaient donc clairement posés.

En fait, le compte rendu de lecture n'était pas ma préoccupation première. Mon but était de voir si des enfants sont en mesure, dans le cadre des activités quotidiennes, de déterminer des critères d'évaluation, les leurs, sur un sujet précis. Et qu'importe le sujet : celui-ci doit être considéré en tant que support de la recherche, et c'est tout.

Je tiens à souligner le fait que cette expérience s'est déroulée sur l'ensemble de l'année scolaire ; cet article n'en est donc qu'un raccourci.

Nous manquaient divers éléments pour apprécier la prestation de chacun et les critiques ne tardèrent pas à fuser :

- *Mais, de quel livre parles-tu ?*
- *Tu nous as pas raconté la fin !*
- *Où ça se passe ?*

Etc. Quant aux appréciations générales, elles oscillèrent entre :

- *C'est bien.*
- *J'ai pas très bien compris l'histoire !*
- *Moi, j'ai bien envie de lire ce livre.*
- *On sait pas comment ça se termine !*

Bien souvent, ces jugements de valeur passaient par le filtre des relations affectives. Les enfants en restaient à une évaluation subjective qui tendait quelquefois à atténuer fortement des réussites que j'estimais évidentes, voire confirmées, ou bien à accentuer, mettre en exergue la personnalité du présentateur en oubliant quelque peu les difficultés que celui-ci a rencontrées.

Ce n'est que dans le courant du deuxième trimestre, lorsque ces moments institués de présentation de compte rendu avaient été utilisés plusieurs fois par chaque enfant, que j'ai posé la question : «*C'est bien, qu'est-ce que ça veut dire ?*» Oh ! bien sûr, ils ne sont pas parvenus immédiatement à formuler une réponse claire. Les «*c'est bien !*» ont été remplacés par : «*ça me plaît*»; «*c'est satisfaisant*». Ma part du maître a été de provoquer la discussion pour amener les enfants à expliquer, à leur manière, ce qu'ils attendent d'un compte rendu de lecture. Elle a été aussi de les aider à définir des critères permettant d'évaluer de façon plus «objective» un compte rendu de lecture et la lecture d'un passage d'un livre présentée par un camarade.

Au cours de la discussion, il est apparu comme une vérité d'évidence que lire c'est comprendre ce qu'on lit ! Oui, bien sûr, quand on sait lire, on comprend ce qu'on lit. Mais comment est-ce qu'on peut savoir qu'on sait «bien lire» ?

Afin de garantir un certain niveau de réussite à ceux qui ont encore des difficultés, j'ai, à mon tour, proposé deux moments d'évaluation : l'un pour une lecture préparée (les plus faibles y trouvant leur compte), l'autre pour une lecture non préparée (les lecteurs «qualifiés» pouvant être stimulés par la difficulté).

Toutes ces exigences ont été regroupées dans ce tableau le 2-3-81.

LECTURE

	• Lecture courante. • Compréhension du texte.	• Lecture quelquefois hésitante. • Compréhension d'une partie du texte.	• Lecture très hésitante. • Non compréhension du texte.
Lecture préparée.			
Lecture non préparée			

Chaque enfant présentait un passage du livre de son choix à ses camarades qui évaluaient ensuite sa prestation. Aucun autre critère n'était défini. Et, bien vite, les problèmes s'accumulèrent. Certains étaient satisfaits, d'autres non. Il fut donc décidé de s'en tenir à la majorité des voix !

Et puis, nous eûmes à résoudre le cas d'une élève qui, malgré une lecture courante, n'était pas capable de nous montrer qu'elle avait bien compris le texte. Livre fermé, il lui était impossible de situer les faits, les personnages, le lieu et le moment de l'action.

A noter que les formulations : «lecture courante», «compréhension du texte» n'avaient pas été explicitées au niveau du groupe.

Pour évaluer la lecture de Virginie, je distribue le tableau suivant :

LECTURE

	• Lecture courante. • Bonne compréhension du texte.	• Lecture courante. • Compréhension peu sûre.	• Lecture quelquefois hésitante. • Compréhension peu sûre.	• Lecture très hésitante et difficile. • Non compréhension du texte.
1				
2				

1 : lecture préparée.
2 : lecture non préparée.

Il me faut préciser que Virginie dont les aptitudes intellectuelles lui permettent aisément de répondre au degré d'exigence de l'évaluation, fait preuve de grandes difficultés relationnelles dans le groupe.

Ce nouveau tableau a tout de même permis d'inclure cette petite fille dans le projet du groupe. On verra plus loin dans quelle mesure cela a sans doute contribué à dénouer quelque nœud obscur.

Pourtant, au fur et à mesure de son utilisation, l'outil s'avère de moins en moins efficace. Les avis sont de plus en plus partagés, à tel point que l'évaluation du groupe ne veut plus rien

dire. La discussion mit en évidence le problème du manque de critères explicites permettant l'évaluation. Qu'est-ce que ça veut dire : «lecture courante», «bonne compréhension du texte»? Qu'est-ce que ça veut dire : «lecture hésitante», «compréhension peu sûre du texte»? Et puis, que faut-il faire ou dire pour montrer que l'on a bien compris le texte? Ne peut-on pas séparer la lecture de la compréhension du texte, ce qui nous permettra d'augmenter le nombre de possibilités d'évaluation?

Il nous a fallu longtemps discuter pour réaliser le tableau ci-dessous :

LECTURE

	• Lecture courante (on ne s'arrête pas sur plus de deux mots dans le texte).	• Lecture quelquefois hésitante (on s'arrête sur un mot dans chaque phrase).	• Lecture très hésitante (on s'arrête sur tous les mots).
Lecture préparée.			
Lecture non préparée.			

COMPRÉHENSION DU TEXTE

	• Donner le nom des personnages.	• Dire une partie de ce qui se passe (la moitié).	• Ne pas dire ce qui se passe.
Lecture préparée.	• Dire où ça se passe. • Dire ce qui se passe.		
Lecture non préparée.			

Ce nouvel outil a nettement mieux fonctionné. Désormais les enfants disposaient d'un référentiel précis élaboré collectivement susceptible de situer des niveaux de capacité.

Cette normalité ça me fait peur... Cette normalité est un confort pour le maître, les enfants, les parents et les autres. Est-ce constructif pour l'enfant? Etape... à franchir... à atteindre... à dépasser... mais aussi à contourner.

Qu'est-ce que ça veut dire comme tu le dis «lecture courante», «bonne compréhension du texte», «lecture hésitante».

Une évolution doit-elle être générale?

Alors tu en arrives à séparer lecture de compréhension du texte!

Cette normalité qui te fait peur, je l'ai perçue à travers les premiers essais. «Bien», «mal», «satisfaisant» sont les termes génériques de la normalité inconsciente dont on veut taire les objectifs véritables. Ils font penser à la garantie de conformité. C'est le signal normé, commandé par l'image sociale de l'«homme honnête et vertueux», que l'on ne peut refuser si on veut éviter la marginalisation ou la récupération tronquée. Et c'est aussi un confort de l'esprit pour tout le monde, comme tu le dis si justement, qui n'est pas forcément constructif pour l'enfant. Par contre, il me paraît plus intéressant que le groupe définisse avec ses propres moyens sa normalité, même si celle-ci s'apparente «étonnamment» avec les clichés du «bon usage». La réflexion qui se poursuit pour remettre l'outil en question régulièrement peut devenir formative. Dès lors, ces nouvelles lois, ce nouveau «code social» non figé qui transparait à travers l'attente du groupe peuvent engendrer une vie coopérative authentique. Il ne s'agit pas d'ériger des barrières obligatoires : le groupe propose à chacun de situer ses performances en fonction des critères définis collectivement.

Pourquoi ce tableau a-t-il mieux fonctionné? Mieux fonctionné pour qui? Pour toi? Pour les enfants. Tu dis que le référentiel est précis! élaboré collectivement.

Peu à peu, l'outil fonctionnait mieux, devenait de plus en plus opérationnel dans la mesure où le groupe était capable d'évaluer la prestation de leur camarade le plus souvent possible. Lorsque les enfants rencontraient une difficulté, j'intervenais rapidement pour que de nouvelles modifications le fassent évoluer. Cela se faisait donc à «chaud». Le contenu de la discussion était rédigé en terme de capacité que l'on introduisait dans la «grille». Je n'aime pas beaucoup ce mot, de même que celui d'«échelle», qui font appel à une hiérarchisation des réussites. Je préfère celui de «tableau» (pour l'instant) qui situe les performances sur un plan horizontal. Là, on se heurte à l'éternel problème du «savoir-pouvoir».

Et Virginie s'est mise à «commenter» sa lecture, à expliquer, à montrer qu'elle avait compris le texte! L'aspect positif de notre recherche commune a été de dire clairement ce que le groupe attendait. L'explicitation «publique» des critères d'évaluation a sans doute permis un certain déblocage dans son comportement.

Et cependant, bien que les enfants commençaient à apprécier avec plus d'objectivité la lecture présentée par un camarade, certains critères ainsi formulés, ou l'«opinion» que chacun se faisait du niveau de la performance exigée provoquaient des résistances de plus en plus franches et ouvertes. Qu'est-ce que veut dire : «dire ce qui se passe»?

Une discussion sur le compte rendu de lecture nous permit d'avancer en précisant le contenu :

Francis. — Il faut d'abord donner le titre du livre.

Moi. — Oui!

Francis. — Celui qui l'a écrit.

Moi. — Oui, dire quel est le nom de l'auteur du livre...

Alain. — D'abord, il faut le lire, le livre!

Moi. — Oui, bien sûr! Qui a d'autres idées?

Francis. — Faut dire de quoi on parle dans le livre.

Virginie. — Quels sont les personnages?

Alain. — Qu'est-ce qu'ils font?

Jean-Marc. — Où habitent-ils?

Francis. — Où se passe l'histoire?

Moi. — Oui, ensuite?

Virginie. — Dans quel pays?

Viviane. — Comment ça se termine?

Moi. — Est-ce que vous avez d'autres idées? Bon est-ce qu'on essaye de classer tout cela? Que va-t-on demander à celui qui présente un compte rendu de lecture?

Virginie. — Le titre du livre.

Catherine. — Le nom de l'auteur.

Moi. — Cela fait deux choses. Ensuite?

Francis. — Quels sont les personnages du livre?

Virginie. — Où ils habitent.

Francis. — De quoi on parle.

Moi. — Oui, alors ça, c'est raconter l'histoire, hein. Ensuite.

Virginie. — Comment se termine l'histoire.

Moi. — Alors, si celui qui présente son livre peut donner tous ces éléments, qu'est-ce qu'on pourra dire?

Alain. — Oui, mais aussi, il ne faut pas qu'il oublie des mots!



Moi. — *Qu'est-ce que tu veux dire par là ?*
Alain. — *S'il oublie des phrases du livre.*
Moi. — *Qu'en pensez-vous, les autres ?*
Viviane. — *Il veut sûrement dire des mots pour mieux comprendre, parce que je crois que ce matin Alain n'a pas très bien compris ce que je disais.*
Alain. — *Si, j'ai bien compris, mais elle a oublié des phrases dans l'histoire.*
Moi. — *Alors, à votre avis, faut-il dire ce qu'il y a dans chaque phrase du livre ?*
Catherine. — *Oh ! non, parce qu'il faudrait apprendre le livre par cœur dans ce cas-là ! Il faut seulement dire quelques phrases par page.*
Moi. — *Alors, est-ce qu'il faut apprendre par cœur ces phrases ?*
Catherine. — *Non ! On raconte ce qu'il y a.*
Jean-Marc. — *On raconte ce qu'il y a de plus intéressant dans le livre.*
Moi. — *Oui.*
Alain. — *Mais si ça s'accorde pas ?*
Moi. — *Ah ! et si on raconte des choses qui n'existent pas dans le livre !*
Francis. — *A ce moment-là, le compte rendu est faux.*
Catherine. — *Donc, c'est inventé.*
Moi. — *Et nous, comment est-ce qu'on pourrait s'en rendre compte ?*
Jean-Marc. — *En lisant le livre.*
Francis. — *Oui, mais on peut pas lire le livre en cinq minutes ! C'est pas possible !*
Catherine. — *Quelqu'un peut prendre le livre et le lire. Puis après, il peut dire si ce qu'on a raconté est vrai.*
Alain. — *Et s'il ne dit pas ce qu'il y a dans le texte !*
Moi. — *Effectivement, le deuxième peut se tromper aussi !*
Alain. — *Tout le monde peut le lire et tout le monde peut se tromper !*
Virginie. — *Alors, comment on peut faire ?*
Moi. — *Nous voilà dans une situation difficile, hein !*
Virginie. — *Ben, vous le lisez, puis vous nous dites si on s'est pas trompé !*
Moi. — *Ah oui, c'est une solution possible, mais est-ce que je suis susceptible de ne jamais me tromper ?*
Alain. — *On peut pas savoir !*
Catherine. — *Je suis sûre que vous ne vous tromperez pas, moi !*
Moi. — *Tu es bien gentille de me faire confiance, mais il n'est pas exclu que je fasse moi aussi des erreurs, hein ! Et puis je peux aussi oublier des choses. Mais est-ce qu'il est important de tout raconter ?*
Alain. — *Il faut dire ce qui est le plus intéressant.*
Viviane. — *Il faut dire toute l'histoire au contraire !*
Moi. — *Ah ! On revient à ce que l'on disait tout à l'heure. Ça nécessite presque d'apprendre le livre par cœur !*
Catherine. — *Mais non, il faudrait savoir le début, la moitié puis la fin de l'histoire.*
Moi. — *Qu'en pensez-vous ?*
Viviane. — *Ben, c'est bien.*
Moi. — *Est-ce que tout le monde est d'accord ?*
Alain. — *Et ce qu'il y a entre ?*
Francis. — *Si on dit ce qu'il y a dans le début, au milieu et dans la fin, on dira pas toute l'histoire !*
Viviane. — *Ah oui ! Alors, on raconte ce qui nous paraît être le plus intéressant dans le livre. Parce que, ce qui se passe entre le début et le milieu ou le milieu et la fin, on saurait pas !*
Moi. — *Alors, proposition de Viviane ; raconter l'histoire comme on veut, sans chercher à savoir si ce que l'on raconte est strictement vrai ou non.*
Viviane. — *En racontant tout de même ce qu'il y a dans l'histoire !*
Catherine. — *Lorsqu'il y a beaucoup de choses qui se passent, le soir, chez nous, on peut peut-être noter des choses sur une feuille.*
Viviane. — *Mais si tu notes que les événements, on saura pas ce qui se passe après ! On saura pas ce qui se passe après les événements. Comme dans le livre de Francis, tous les enfants se réunissent à un certain moment pour discuter ensemble, pour savoir pourquoi leur cheval a été volé.*
Moi. — *Oui, et pourquoi restent-ils ensemble, à ton avis ?*
Viviane. — *Ben, parce qu'ils s'aiment bien.*
Moi. — *Ah oui ! ça aussi c'est dans le livre. C'est la façon dont l'auteur va nous le faire sentir qui est intéressante, et on ne peut pas dire que ce soit un événement. Mais il y avait une idée*

aussi dans la proposition de Catherine : l'essentiel est qu'on connaisse le début de l'histoire, comment les personnages évoluent dans cette histoire, ce qui se passe — on raconte cela à sa façon — et qu'on ait une idée de la façon dont l'histoire se termine. Alors, si on essaie de revoir tout cela, que faut-il faire pour présenter un compte rendu de lecture ?
Francis. — *Il faut dire le titre du livre, le nom de l'auteur, le nom des personnages, où se passe l'histoire...*
Viviane. — *Et celui qui a illustré le livre ?*
Moi. — *Eventuellement, oui.*
Francis. — *Et puis on raconte l'histoire comme on veut.*
Alain. — *Oui, mais si on dit pas la vérité ?*
Moi. — *On a vu Alain, tout à l'heure qu'on n'avait pas les moyens de vérifier tout de suite. Il s'agit de raconter l'histoire à sa manière. On peut aussi peut-être essayer de se rendre compte si ce que nous raconte celui qui présente le compte rendu est vraisemblable, si cela nous semble dans le livre.*
Francis. — *Avec le titre du livre.*
Moi. — *Oui, voilà, en fonction du titre du livre, des illustrations aussi éventuellement. Alors qu'est-ce qu'on pourra dire après tout cela ?*
Francis. — *Celui qui présente son livre comme cela, il sera capable de présenter un compte rendu de lecture.*
Moi. — *Voilà, on pourra lui accorder cette capacité.*

Le contenu de ces échanges fait appel à quelques commentaires. En effet, les propositions des enfants semblent quelque peu déconcertantes de facilité et d'opportunité ! Il faut dire avant toute chose que le problème de l'évaluation du travail quotidien est présent dans la vie de la classe depuis maintenant deux ans. Nous ne sommes pas obnubilés par cette seule recherche ; nous restons seulement attentifs aux divers moments de la journée lors desquels est enclenché un processus d'évaluation pour tenter d'en expliciter ensemble la démarche.

Mon objectif, au début de l'année, était d'amener les enfants à évaluer la présentation d'un compte rendu de lecture en fonction de critères élaborés et négociés au sein du groupe-classe. Il ne s'agit pas de pronostiquer en la matière sur les capacités hypothétiques des enfants mais de partir au contraire de la réalité des possibilités individuelles. Nous avons donc fait, avant de savoir ce qu'il fallait faire pour faire naître certaines exigences de la pratique quotidienne. Et celles-ci s'explicitèrent au fil des nombreux essais que tentèrent tous les enfants plusieurs fois. Ces tâtonnements répétés peuvent expliquer la relative aptitude des enfants à développer certains éléments aidant à situer le livre. Il y a aussi l'attitude du maître qui induit un certain comportement dans ce domaine. On sait que les relations au sein d'un groupe sont mêlées de réponses plus ou moins observables, plus ou moins claires, aux désirs inconscients du leader. On sait que les activités de ce groupe sont quelquefois modulées, prennent une orientation parfois inattendue du fait des interactions affectives entre les individus. Il n'est donc pas impossible que je sois l'instigateur d'un type de comportement : ce que je sais, c'est que je ne l'ai pas énoncé clairement.

Pourtant, dans cette première partie, Alain nous a lancé un énorme pavé que j'ai malencontreusement détourné de la discussion : « *Il faut d'abord lire le livre.* » Ce qui m'est apparu comme allant de soi méritait sans doute d'être discuté collectivement. Et cela revenait à poser la question : peut-on parler d'un livre sans l'avoir lu auparavant ? Il était peut-être prématuré d'en discuter à ce moment-là en classe, et ce problème nous aurait fait dévier sur d'autres sujets. Il n'en est pas moins important de conserver l'idée en mémoire.

La seconde remarque d'Alain (« *Il ne faut pas qu'il oublie des mots !* ») ouvre le débat sur le fond du problème : résumer l'histoire du livre. La bande originale dure 40 mn, et j'ai dû couper un certain nombre de retours en arrière, de piétinements dans la discussion pour alléger la lecture. Ceci pour souligner le fait que les enfants ont longuement tergiversé avant de prendre une décision, laquelle n'est d'ailleurs pas unanime ! En effet, l'exigence, exprimée par bon nombre d'entre eux, d'un niveau de vérité et d'exactitude par rapport au contenu du livre se heurte à l'obligation de faire confiance à celui qui présente le compte rendu. La question de savoir si faire un compte rendu c'est réciter par cœur ou bien résumer n'a pas été effectivement abordée puisque nous avons convenu ensemble de notre impossibilité virtuelle de répondre positivement à une telle obligation.

En réalité, les enfants abordent ici toute la complexité du problème de l'évaluation. Tout au long de la discussion, l'attitude



du groupe semble confirmer l'affirmation des behavioristes : «N'est évaluable que l'observable», en fonction de quoi «on ne peut croire que ce que l'on voit». En somme, on ne peut apprécier une capacité qu'en fonction de repères explicites, qu'à l'aide d'un référentiel précis, établis au préalable. Est-il possible d'accepter ainsi une marge d'erreur ?

A mon sens, les hésitations du groupe s'expliquent également par le fait que l'objectif a sans doute été mal exprimé. Qu'est-ce qu'on évalue ?

Est-ce le reflet exact et aussi précis que possible des faits et des événements contenus dans le livre ? Est-ce l'aptitude à faire un compte rendu de lecture en donnant aussi la possibilité d'effectuer une sélection personnelle dans le contenu même du livre ?

Dans le premier cas, on évalue le résumé du livre, et le livre à travers lui.

Dans le deuxième cas, on évalue le compte rendu d'un livre et l'aptitude de celui qui le présente.

Les enfants se sont-ils aperçus, de façon inconsciente bien entendu, que la personnalité du présentateur ne peut être dissociée de la réalisation qu'il entreprend ? Nous touchons là les limites de notre démarche : nous ne saurions apprécier la qualité d'une production en dehors du tempérament de celui qui la met en œuvre.

C'est en ce sens que nous évaluons des savoir-faire, des capacités humaines et non des activités seules. C'est aussi en cela que l'évaluation peut être formative dans la mesure où les individus sont impliqués dans le processus et le prennent en compte dans leur formation. Mais il apparaît indispensable de définir des critères, élaborés en commun, en termes de comportements observables pour réduire autant que possible la part de subjectivité inhérente à tout jugement de valeur. L'essentiel est de concevoir, à mon avis, un outil susceptible de fournir un ensemble d'informations ponctuelles sur nos capacités, sur celles des enfants. La démarche formative utilise ces éléments et les remet en cause pour induire de nouveaux comportements. En ce sens, il nous faut approfondir la technique de l'autocorrection, sur le pourquoi et le comment de son institutionnalisation dans la classe coopérative.

En l'occurrence, Alain estime l'évaluation du groupe insuffisamment critérisée. Son attitude révèle une certaine opposition à accepter les normes définies en groupe. Il n'a sans doute pas saisi l'objet de l'évaluation, ce sur quoi devait porter son jugement. Ou plutôt, son objectif est différent. Le court rappel des justifications que je lui adresse n'est qu'un palier pour une nouvelle discussion future.

Tableaux élaborés collectivement vers le milieu du mois de mai :

LECTURE = COMPRÉHENSION DU TEXTE

		1	2
	Donner le nom des personnages. Dire où ça se passe. Dire ce qui se passe dans l'ordre.		
	Donner le nom des personnages. Dire où ça se passe. Dire ce qui se passe dans le désordre.		
Donner le nom de l'auteur	Donner le nom des personnages. Dire où ça se passe. Dire la moitié de ce qui se passe.		
	Donner le nom des personnages. Dire la moitié de ce qui se passe		
Donner le titre du livre et le nom de l'auteur	Dire où ça se passe. Dire la moitié de ce qui se passe.		
	Donner le nom des personnages Dire où ça se passe		
Donner le titre du livre et le nom de l'auteur	Dire la moitié de ce qui se passe.		
	Dire le nom des personnages.		
	Dire où ça se passe.		
	Dire autre chose que ce qui se passe.		
	Ne rien dire.		

1 : lecture préparée.
2 : lecture non préparée.



ÉVALUATION EN LECTURE

	1	2
Lecture courante et rapide en s'arrêtant aux points		
Lecture courante et rapide en ne s'arrêtant pas aux points		
Lecture courante et lente en s'arrêtant aux points.		
Lecture courante et lente en ne s'arrêtant pas aux points.		
Lecture hésitante en s'arrêtant aux points.		
Lecture hésitante en ne s'arrêtant pas aux points.		
Lecture très hésitante.		

Lecture courante : On ne s'arrête pas sur plus de deux mots dans le texte.

Lecture hésitante : On ne s'arrête pas sur plus de deux mots dans chaque phrase du texte.

Lecture très hésitante : On s'arrête à tous les mots.

Pour savoir si on s'arrête aux points, on doit comprendre les phrases lues.

1 : lecture préparée.

2 : lecture non préparée.

Ces grilles que les enfants utilisent maintenant depuis deux semaines sont à nouveau l'objet de critiques qui ont été mises à l'ordre du jour du conseil de samedi prochain ! Je les résume rapidement :



1. Comment évaluer une lecture rapide ou lente ?

2. Il n'y a pas de place pour ceux qui s'arrêtent sur plus de deux mots dans le texte, mais pas forcément dans chaque phrase.

Ces mises au point ne me paraissent pas essentielles dans la démarche suivie jusqu'à présent. Le conseil satisfera peut-être les désirs de rigueur de certains, tout en veillant à lui conserver une utilisation aisée par tous. L'intérêt de ces recherches se situe plutôt au niveau de l'élucidation de la capacité : lire. Pour l'ensemble du groupe, nous avons tenté de répondre à notre manière au problème posé : que veut dire lire ? Que fait-on lorsqu'on lit ? Comment on peut montrer qu'on sait lire ? Ensemble, nous avons déterminé plusieurs niveaux de performance tout en sachant que l'outil élaboré ne pourra jamais atteindre à la perfection. L'évolution graduelle de nos critères est fonction du niveau d'insatisfaction ressentie par le groupe de façon cyclique.

J'aurais moi aussi des critiques à formuler et souhaiterais, avec les enfants, travailler sur l'aspect négatif ou dépréciateur de quelques termes (lecture hésitante ; ne rien dire). La dynamique du groupe nous conduit à un certain perfectionnisme.

Mais la remise en cause régulière de l'outil utilisé révèle en réalité une certaine distanciation par rapport à son efficacité virtuelle, ou présumée telle. Du fait de son élaboration par l'ensemble des enfants, le matériel utilisé pour l'évaluation ne « commande » pas l'activité de l'enfant, mais la stimule et crée l'émulation au sein de ce groupe.

L'élan constructif du groupe, à travers les interventions, se réalise à mon sens lorsqu'une aide est proposée.

Car il me semble important de battre en brèche ce pouvoir unilatéral de quelques compétences scolaires qui tendent à s'élargir sur l'ensemble des activités en tant que compétences globales et universelles sans que l'on s'en rende compte !

Au contraire, l'échange des savoir-faire, grâce aux relations coopératives, annihile inéluctablement l'éventuelle classification des savoirs en terme de valeur. D'où l'importance que j'accorde à ces moments institués en classe lors desquels ceux qui ont fait montre d'une capacité aident ceux qui n'ont pu encore le faire, et ce pour diverses raisons. Cette démarche peut éviter les échelles de valeur qui nous échappent bien souvent.

Là peut se développer l'évaluation formative sur le tissu des relations entre enfants, l'un apportant à l'autre un soutien que celui-ci peut rendre dans un autre domaine. Cette démarche imprègne le fonctionnement des activités.

Ces travaux auront eu le mérite d'élever le niveau des performances de tous les enfants en lecture, de même qu'ils auront développé chez la plupart la capacité d'effectuer un compte rendu de lecture, la capacité de rédiger une conférence en évitant de recopier in extenso une B.T. ou un article de l'encyclopédie. Certains ont ainsi exercé leurs performances dans d'autres domaines pour les transformer en compétences, qualité particulière d'une aptitude adaptable et transposable.

Il faut dire aussi qu'au bout d'un certain temps, la réflexion critique sur les critères d'évaluation s'était enclenchée et qu'elle fonctionnait aussi dans d'autres domaines (calcul, exposés, expériences scientifiques, etc.). **On ne peut solliciter une évaluation si on n'en connaît pas le ou les critères !**

Maintenant, avant d'évaluer, on discute et on se met d'accord sur nos critères... L'élan est donné.

Mon objectif est désormais de favoriser cet élan de plus en plus sur le plan individuel de façon à ce que chacun détermine pour lui-même ses niveaux d'exigence à sa mesure.

Bertrand LÉVI