

Pour une politique des pré-requis

Jean-Claude MEYER et Jean-Louis PHELUT sont chargés de formation d'enseignants. Avec le groupe de recherches qu'ils animent, ils ont expérimenté une évaluation systématique des pré-requis à l'entrée en sixième. Ils sont également les auteurs d'un récent ouvrage « *Apprendre à écrire le français au collège* » (Chronique sociale - Lyon), dans lequel ils proposent une grille de structuration des apprentissages fondamentaux de l'écriture au collège.

« Charnière : attache articulée composée de deux pièces enclavées l'une dans l'autre et réunies autour d'un axe commun autour duquel l'une d'elles au moins peut tourner librement », dit le dictionnaire. Pas de porte sans charnière. Pas de porte bien ouvrante sans charnière bien huilée...

La métaphore est prometteuse quand le pédagogique s'illustre d'images d'instruments, d'outils, empruntés à l'artisanat et à l'univers technologique.

Nommer le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire en termes de charnière montre bien le souci d'exprimer l'articulation, le jeu, entre deux ensembles mais aussi le nécessaire emboîtement sans lequel la charnière n'existe pas.

D'aucuns pourront regretter la présence de cette transition, davantage imposée par l'administration de notre système scolaire que par la nécessité pédagogique de l'évolution du cursus scolaire. Certes les changements sont notoires pour l'enfant : vivre la 6^e ne peut s'identifier au vécu du C.M.2... Le savoir lui-même, représenté par « l'instituteur-catalyseur », se trouve référé en 6^e à un ensemble de personnes, donc à des différences voire des oppositions.

Cependant, notre propos n'est pas ici d'analyser le versant socio-affectif de cette période de formation. Sans le réduire, nous voudrions aussi nommer la dimension liée à la continuité du cursus scolaire que manifeste l'entrée en premier cycle, dimension définie par les risques d'incohérence encourus par l'absence de définition et de vérification des pré-requis à l'entrée en 6^e.

Sans une évaluation cohérente et explicite des pré-requis, l'entrée dans le cycle secondaire peut être un échec définitif pour certains élèves. Sans cette même évaluation, le cycle primaire perd une occasion précieuse de disposer d'un outil externe à son organisation, porteur d'informations et a posteriori de prises de décisions permettant de réguler et rectifier certaines orientations ou certaines pratiques.

1. Gérer une période caractérisée par l'hétérogénéité

Entrer en 6^e c'est avoir achevé un cycle de formation ayant toute sa cohérence. C'est maîtriser des compétences développant une réelle autonomie vis-à-vis du savoir et de ceux qui savent. « Je suis en C.M.2. Je sais lire. Je sais compter. Je sais observer un milieu, le climat de ma région, la vie de mon aquarium ». Une somme importante d'apprentissages fondamentaux est maîtrisée (même si les degrés de compétence sont variés). Un nombre d'apprentissages liés à des situations fonctionnelles de la vie courante sont fixés : « Je sais décorer ma classe, ma chambre. J'ai fait une exposition. Nous avons préparé un voyage de classe et même un spectacle. Je fais de la peinture. J'écris des poèmes. J'ai inventé une recette de cuisine ». L'inventaire est impressionnant.

Entrer en 6^e c'est donc être porteur d'une expérience scolaire déjà longue. Ce n'est plus une véritable formation initiale. C'est une somme d'apprentissages, centrés sur la vie proche, (même si de nombreux domaines ont déjà provoqué des déconcentrations fortes : abstraction, voyage dans le temps, dans l'espace, représentations mentales fortement sollicitées...) rattachés aux micro-dimensions de l'école, de la classe. « Je suis dans la « petite » école. En sixième, je serai chez les « grands ».

La charnière est donc caractérisée par sa **fonction sommative**, celle d'un premier bilan, dont l'importance est soulignée par le déplacement physique, le changement des lieux, des structures, des rapports avec les divers acteurs (nouveaux camarades, nouveaux professeurs, nouveaux cours, nouvelles matières, nouveaux livres, etc.). Elle marque le terme d'une longue étape de formation : cinq années d'enseignement primaire précédées de trois années fondamentales en classes maternelles. Il est donc normal que ce terme se caractérise par une **hétérogénéité** résultant de la différence des rythmes individuels, des modes d'apprentissage (démarches, stratégies, situations) et des programmes d'enseignement eux-mêmes.

Après de multiples débats, souvent stériles, entrecoupés de vieilles polémiques sur l'accès à l'enseignement secondaire, l'inné et l'acquis, le redoublement ou la nécessité d'une année transitoire après le C.M.2 ou le C.P., l'urgence des décisions aide à tracer quelques orientations. Celles-ci se définissent par la **coordination conjuguée d'évaluations**

formatives au terme du C.M.2 et en début de classe de 6^e.

2. Sauvegarder une évaluation formative

Avant de décrire un possible processus d'évaluation entre C.M.2 et 6^e, il faut impérativement ne pas perdre de vue la finalité de ce qui pourrait devenir un examen camouflé ou un étiquetage enfermant l'élève dans un bilan figé. Ceci est possible à certaines conditions dont voici, à nos yeux, les principales :

1. Déterminer les compétences ayant fait l'objet d'un apprentissage.

Celles-ci seront sélectionnées en premier lieu grâce à leur caractère fondamental. Savoir lire en fin de C.M.2 c'est réaliser, en situation, diverses compétences hiérarchisables à l'aide de leur fréquence d'utilisation, leur transférabilité dans diverses tâches ou autres capacités. Quelles compétences de lecture, d'écriture, de manipulation d'opérations mathématiques, de conduite de démarches, traversent la formation de base d'un élève de l'enseignement primaire ? La tâche revient à l'équipe enseignante de chaque école : elle seule peut expliciter les objectifs fondamentaux qu'elle s'est donnés.

L'inventaire des compétences fondamentales aboutit généralement à deux ensembles qu'il faut distinguer avant de construire l'instrument d'évaluation. Un premier domaine de compétences se présente comme devant être impérativement acquis. On attend là un haut niveau de performance qui assure un apprentissage solide et intégré. A titre d'exemple, un élève en fin de C.M.2 doit savoir reproduire un document de référence. L'absence de maîtrise de cette compétence est lourde de conséquences en classe de 6^e où de nombreux enseignements seront handicapés voire privés d'effets auprès d'élèves incapables de pratiquer la reproduction fidèle de textes, messages codés, schémas, etc.

Le second ensemble de compétences se caractérise par son aspect inachevé. Ce sont des acquisitions en cours d'apprentissage dont on ne peut dire que leur consolidation est indispensable au moment où s'achève la scolarité primaire. L'exemple fréquemment cité est la vitesse d'exécution de diverses tâches : l'enfant n'est pas encore à un haut niveau de compétence mais, si le temps suffisant lui est laissé, la réalisation sera achevée et satisfaisante.

2. Concevoir une évaluation riche en informations

La constitution de ces deux domaines de compétences est préalable à la construction d'un instrument d'évaluation par lequel les enseignants définiront leur niveau d'attente d'une performance minimum. Celle-ci s'établira pour chacune des acquisitions jugées indispensables. Pour les autres, le choix sera laissé sur la nécessité de les évaluer strictement mais provisoirement ou de reporter au cycle secondaire leur évaluation sommative.

La force d'une évaluation formative dépend du nombre d'informations qu'elle transmet à l'élève et au professeur. Il n'est donc pas question de reproduire ici un système de notation renforçant la situation d'examen normatif mais de conserver au dispositif toute sa dimension formative. Un essai réalisé depuis plusieurs années (voir plus loin, quatrième partie) offre des perspectives jugées intéressantes par ses utilisateurs. Il consiste en une série d'épreuves de vérification en français, dont chacune est accompagnée du seuil de performance minimum signifiant un niveau suffisant de réussite. Celui-ci a pour fonction d'annoncer clairement à l'élève (mais aussi à ses parents et aux autres partenaires institutionnels) le degré auquel doit se situer sa prestation pour qu'elle certifie la solidité de son niveau d'acquisition à cette étape de sa formation.

On mesurera donc par le refus d'une notation sans information l'intention formative du traitement de cette charnière C.M.2-6^e. Il ne s'agit pas de certifier la totalité de ce qui a été étudié mais d'effectuer sur le fondamental une mesure qui permette un pronostic. Celui-ci s'exprimera avec doute ou certitude, selon les résultats observés. Il transmettra l'information la plus riche, sans chercher à opérer une synthèse, peu lisible pour les enseignants qui accueillent l'élève en 6^e.

3. Maintenir une interaction formative entre instituteurs et professeurs

La fin du C.M.2 et le début de 6^e sont les deux phases d'un même processus. Pour les instituteurs, cette évaluation terminale demeure un temps essentiel pour analyser leurs objectifs et l'atteinte de leur cible. Pour les professeurs de 6^e, l'évaluation initiale reste le plus sûr moyen d'accorder leur programme de formation au public d'élèves nouvellement arrivés dans le secondaire.

Cependant ces deux moments ne peuvent trouver pleinement leur dimension que par une régulation permanente dont le but est de réajuster au fil des années les nécessaires écarts qui se produiront. On ne peut

en effet imaginer une articulation C.M.2-6^e figée dans une définition arrêtée d'objectifs terminaux et de compétences pré-requises. Si cela était, preuve serait faite que l'itinéraire de formation ne prendrait pas en compte la spécificité d'une époque, d'une génération ou d'une région.

Il s'agit donc d'établir un « va-et-vient » régulier entre la conception de l'évaluation terminale de C.M.2 et celle, initiale de 6^e. Ce « va-et-vient » existe déjà. Peut-être pourrait-il se réactualiser en rompant avec la seule évaluation des commissions de passage en 6^e ? Que donnerait la négociation entre les objectifs terminaux des uns et les pré-requis attendus des autres ? On peut en espérer une clarification progressive au bénéfice de tous, et surtout des élèves...

Restaurer le sens de l'évaluation

Aborder la charnière C.M.2-6^e par la problématique des pré-requis c'est réintroduire l'évaluation en position dominante à ce moment-clé de la scolarité. Certains y verront des risques dont le plus souvent cité demeure l'enfermement de l'élève dans une évaluation dont il ne parvient plus à se défaire. On pense également aux effets secondaires, et notamment à l'effet Pygmalion (l'image du « bon » ou du « mauvais » élève se perpétuant bien au-delà du moment où elle a été fabriquée).

Un choix est donc à faire en cohérence avec les finalités annoncées et les exigences attendues. La coordination des cycles primaire et secondaire ne peut se passer de l'évaluation. Celle-ci ne semble pas avoir trouvé jusqu'ici les moyens de sa politique. Aussi est-il indispensable de définir l'objet et la démarche d'évaluation formative des pré-requis à l'entrée en 6^e (1).

1. Les compétences à évaluer sont à définir dans un double registre : celui des disciplines (français, mathématiques, activités d'éveil, E.P.S., arts plastiques) en tenant compte du fait que certaines d'entre elles ne développent pas un apprentissage fini mais plutôt un apprentissage de base (c'est le cas des disciplines d'éveil) ; le second est le registre transdisciplinaire dans lequel se développent des compétences fondamentales qui traversent les différents domaines de savoir (c'est le cas de la lecture et de l'écriture réinvesties dans de nombreuses autres activités que leur seul lieu d'apprentissage en classe de français).

2. Ces compétences doivent veiller à une évaluation équilibrée. La tendance scolaire porte à sélectionner en surnombre des acquisitions du domaine cognitif (ou à dominante cognitive). Les habiletés (du domaine psychomoteur) et les attitudes (du domaine socio-affectif) sont aussi à prendre en compte. Traiter simultanément les trois domaines offre donc une garantie de validation des compétences retenues.

3. L'organisation du dispositif d'évaluation doit en souligner l'aspect ponctuel. L'expérience a montré que les évaluations sommatives exprimées en notes chiffrées et mises en moyennes ont tendance à fixer trop durablement la mesure. Aussi est-il souhaitable de s'interdire la notation au profit d'une évaluation en performances pures (par exemple, le nombre de bonnes réponses réussies). Celle-ci ne peut se synthétiser à l'aide d'une moyenne. Elle demeure analytique. Son compte rendu peut se concrétiser par l'établissement d'un graphique dans lequel l'élève peut comparer ses performances à celles que les évaluateurs avaient définies comme suffisantes (signe de réussite).

4. Enfin cette évaluation doit contenir sa propre remédiation, seul garant de son intention formative. Dans la seule perspective de bilan, l'évaluation n'est pas concernée par ce qui la suivra. Ici, au contraire, l'important est l'après-évaluation des pré-requis. La démarche veut donc que, en fonction des lacunes observées, il soit proposé aux élèves concernés des activités de rattrapage, de renforcement, dont le terme est de permettre une mise à niveau suffisant pour entamer le premier cycle. Ce moment essentiel contient tout le débat actuel du collège : peut-on garantir cette mise à niveau ? A quel prix ? Quelles en seront les conséquences pour les objectifs de l'école primaire ? Nous retrouvons bien là les raisons profondes de cette « politique des pré-requis ». Éviter ce débat c'est échapper à l'épreuve des faits et maintenir certaines étapes du cursus scolaire fondamental dans une obscurité dangereuse aussi bien pour les enseignants (proches du découragement) que pour les élèves (dont la démotivation est grandissante).

4. Croire qu'une amélioration est possible

La recherche d'une évaluation cohérente des pré-requis ne peut éviter l'action concertée de l'équipe pédagogique (primaire et secondaire). L'hétérogénéité des élèves ne sera positivement prise en compte que par la cohérence des formations et des enseignants dont la charge première est d'assurer une continuité. Notre propos est donc soumis à conditions, celles de la mise en place des équipes pédagogiques de concertation, et dépend des décisions ministérielles en la matière.

Quel que soit l'avènement de celles-ci, l'urgence nous pousse à dire qu'il faut mettre en marche (même partiellement) une approche des pré-requis dans la perspective d'une aide différenciée aux élèves en difficultés (légères ou profondes). Les regroupements d'élèves, les groupes de niveau, le tutorat lui-même, demeurent dépendants d'une évaluation des pré-requis (2), définissant les besoins et actualisant les difficultés. L'expérience a montré que cette évaluation est un « service » aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève. Facteur de concertation et de

clarification, la définition des pré-requis permet d'ajuster les programmes d'enseignement aux élèves par une plus grande économie des objectifs et des moyens. Quant à l'élève, il s'agit d'une détermination claire de ce qu'il sait faire, de ce qui n'est pas solidement acquis et de ce qui n'est pas maîtrisé. Prendre le temps de réaliser cette évaluation n'est pas un luxe aujourd'hui. Ceux qui l'ont essayée ne l'ont jamais abandonnée.

Pour mieux expliciter ces affirmations, voici résumé l'essai pratiqué dans le cadre du français auprès d'élèves de 6^e. Il s'agit de l'élaboration d'une grille expérimentale pour le contrôle des pré-requis en français à l'entrée en 6^e, prenant en compte principalement la dominante cognitive des acquisitions à vérifier. Cette grille est disponible auprès du service de diffusion des documents du C.E.P.E.C. (3). Elle se compose de 18 tests dont l'objectif est de mesurer la performance de l'élève en matière de lecture, d'écriture, de manipulation de structures et de notions grammaticales. Le tableau résume les différents tests en indiquant les seuils de performance définis comme minima.

Réf.	Contenu du test	Type de question	Performance	
			mini	maxi
A1	Orthographe lexicale	dictée de mots	19	25
B2	Accords fondamentaux	q.c.m.	17	20
B3	Repérage du genre et du nombre	grille à remplir	19	20
B4	Variation des accords fondamentaux	exercice à trous	16	18
B5	Identification de formes verbales	grille	19	20
B6	Production de formes verbales	grille à remplir	30	36
B7	Production de l'infinitif à partir de formes conjuguées	grille	19	20
B8	Dictée globale	dictée ouverte	85	100
C9	Découpage de phrases : reconnaissance	quest. vrai/faux	8	10
C10	Découpage de phrases : production	encadrement	8	10
C11	Repérage du mot-noyau : production	quest. ouverte	8	10
C12	Repérage de la nature des mots	grille	26	30
D13	Organisation des mots dans la phrase	question ouverte	18	20
D14	Organisation de phrases : production	question ouverte	5	5
E15	Reproduction fidèle d'un texte	question ouverte	180	200
F16	Vocabulaire : sens des mots	q.c.m.	18	20
F17	Lecture : compréhension de textes brefs	q.c.m.	6	7
F18	Lecture : compréhension d'un texte : test de cloture	exercice à trous	20	50
			(83,8 %)	
			521	621

La sélection des différents objets de cette évaluation a été établie en ne retenant que l'indispensable. Cela suffit pour montrer que c'est à chaque enseignant et à chaque équipe de définir sa propre conception du bagage minimum. Ici les auteurs ont cherché à expliciter clairement leur attente : la définition des pré-requis remplit donc cette « fonction de vérité » nécessaire à toute évaluation formative. A titre d'exemple, nous reproduisons ci-dessous un test de lecture jugé comme significatif des lectures que doit maîtriser le jeune élève de sixième : prise d'indices variés, synthèse d'hypothèses relativement disparates, analyse de la relation titre-texte.

(1) La critique de cette évaluation pourrait être une aide à la construction de l'évaluation correspondante en fin de C.M.2.

(2) Nous n'aborderons pas ici l'évaluation des pré-requis à l'intérieur du premier cycle ou lors des paliers d'orientation de 5^e et 3^e. Leur problématique est de même nature que celle de 6^e.

(3) Écrire à C.E.P.E.C./DOCUMENTS, 1 rue de l'Abbé-Papon - 69005 Lyon Dossier n° 1 : Évaluation des pré-requis en français à l'entrée en 6^e (prix 35 F + frais de port).

NOM
 Prénom
 Classe
 Date

LECTURE

Voici des textes très courts. Lis-les attentivement.

A. Dernièrement il avait acheté un bois qu'il faisait surveiller par un voisin auquel il avait promis une forte récompense. Il n'allait jamais chez personne. Il ne faisait jamais de bruit et semblait économiser tout, même le mouvement.

B. Dans le lointain, les Pyrénées ressemblent à une traînée de nuages. Au milieu de la chaîne, se dresse le Pic du Midi avec son cône impressionnant.

C. Je m'arrête sur le seuil en criant bien fort :
 « Bonjour, braves gens ! Je suis l'ami de Maurice ».
 Oh ! Alors, si vous l'aviez vu le pauvre vieux, si vous l'aviez vu venir vers moi, les bras tendus, m'embrasser, me serrer les mains, courir égaré dans la chambre...

D. J'entrai dans le bois et j'arrivai à mon poste de guet. Je restai là au moins quatre heures, immobile, écoutant les bruits de la nuit : c'était un coup de fusil lointain, le galop d'un groupe de sangliers, les abois d'un chien de garde...

E. Quatre jours sont passés, et l'île et le rivage tremblent sous le bruit sauvage des vagues.

F. La petite ville d'Antibes au soleil couchant est un spectacle beau et surprenant. Au-dessus des remparts qui l'entourent, s'élèvent deux tours, couleur d'or, qui se dessinent sur la blancheur laiteuse des montagnes voisines.

G. Un soir, j'aperçus un chien fort maigre qui galopait vers moi. Quand il fut à dix pas, il s'arrêta. Et j'en fis autant. Alors il se mit à agiter sa queue et il s'approcha à petits pas avec des mouvements craintifs. Il rampa avec une allure si triste que je me sentis les larmes aux yeux.

Trouve à chaque texte son titre parmi les 13 titres proposés ci-dessous. Écris dans la case la lettre du texte.

		+	-
Un voisin agréable	1		
Tempête	2		
La beauté des Alpes	3		
Un accueil plein de gentillesse	4		
Un homme avare	5		
Un animal dangereux	6		
Une bête affectueuse	7		
Paysage montagnard	8		
La campagne silencieuse	9		
La nuit en forêt	10		
Un crépuscule magnifique	11		
La douceur de la mer	12		
Un vieil homme pauvre	13		
	7 items		

Performance minimale attendue : 85 %
 soit 6 items.

Un autre exemple de test est également révélateur de la compétence d'écriture « fonctionnelle » en début de cycle : reproduire fidèlement un document écrit. Les résultats ont souvent montré que de nombreux élèves ne la maîtrisent pas totalement ou suffisamment.

Reproduction fidèle d'un texte

Voici un texte rapportant quelques phrases d'une conversation téléphonique entre deux amis.

Réécrire ce texte en respectant très exactement :

- l'orthographe
- l'accentuation
- la ponctuation
- la présentation : écriture et disposition.

Attention ! Écrire le plus lisiblement possible, et reproduire la disposition du texte, en alinéas et ligne par ligne.

« Ici, Guillaume. Oui, j'écoute.
 — C'est Edouard. Excuse-moi si je te dérange.
 — Bien sûr que non ! Tu es exact au rendez-vous du dimanche soir.
 — Je t'avais promis d'appeler en rentrant.
 — Qu'est-ce que tu as fait ?
 — Mon Parrain Vincent m'a emmené au Salon de l'Auto. On a voyagé en train (un Corail excellent) pour ne pas trop se fatiguer. Nous avons presque tout vu : les Rolls, les Porsche, les Ferrari... Je te raconterai les détails demain matin, à l'école ».

REPRODUCTION DU TEXTE :	
mots à orthographier	87 items
accentuation	16 items
majuscules	22 items
ponctuation	25 items
	150 items

GRAPHIE : respect de la présentation et lisibilité de l'écriture.	
très mauvaise	0 item
mauvaise	10 items
bonne	30 items
très bonne	50 items

TOTAL 200 items

Performance minimale attendue :
 90 % soit 180 items.

5. Urgent, agir !

Le lecteur aura compris que notre stratégie est d'abord fondée sur l'essai, la tentative de maîtriser les règles du jeu dès l'entrée du premier cycle. L'enjeu de l'évaluation des pré-requis réside dans l'économie de cette première phase du circuit de formation : elle devient donc un instrument à utiliser au départ de chacune des grandes étapes des cycles scolaires. Sa mise en marche peut apporter aux enseignants comme aux élèves des repères facilitant le parcours décisif des premiers mois du premier cycle.

Le bénéfice le plus net est la photographie — certes ponctuelle et provisoire — de « l'état des lieux » avant la mise en marche de l'année scolaire. Sa dimension formative trouve sa force dans la remédiation qui la suit impérativement. Ainsi, les lacunes — qui sont parfois de simples oublis vite réactualisés — peuvent-elles être gérées sans délai. Dans le cas où elles apparaissent graves, force est d'admettre qu'il vaut mieux le savoir de suite plutôt qu'en reporter l'issue et éviter ainsi une action appropriée.

Certes les professeurs de 6^e n'omettront pas de faire remarquer « qu'ils ne peuvent pas tout faire », surtout pas rétablir en quelques semaines un niveau jusqu'ici jamais atteint. Pourquoi ne pas les entendre ? Est-il impossible d'imaginer une aide aux élèves en difficulté dont l'échéance serait le terme d'une année voire de deux ? C'est bien dans cette interrogation qu'est interpellé le statut de début du collège. La négative sous-entendrait que les jeux sont faits dès l'entrée en cycle secondaire. Dans ce cas, le palier d'orientation de cinquième risque de connaître des années prospères... Dans le cas inverse, le collège ne peut en rester à des intentions généreuses. La stratégie de l'évaluation formative offre des réponses qu'il reste à mettre en œuvre. N'est-ce pas là le prix à payer pour qui veut garantir une formation solide à chaque futur citoyen au terme de sa scolarité obligatoire ?

Jean-Claude MEYER
 Jean-Louis PHELUT