

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

**EVALUATIONS NATIONALES ET PRATIQUES DE CLASSE : ANALYSE D'UNE  
EXPERIENCE DE COEXISTENCE**

**Yann Mercier-Brunel**

*ESPE UMR-Laboratoire Ligérien de Linguistique, Université d'Orléans  
yann.mercier-brunel@univ-orleans.fr*

---

**Mots-clés :** *comparaison d'évaluations, compréhension, modèles de lecture*

**Résumé.** *Les évaluations dites institutionnelles sont depuis une vingtaine d'années un élément du paysage éducatif français. Pour autant, les enjeux ne semblent pas clairement posés, politiques et médias ayant contribué à entretenir l'ambiguïté entre valeur indicielle et logique de contrôle.*

*Par ailleurs, le ministère de l'éducation nationale a imposé peu à peu un certain type de compétences et les indicateurs et tâches associés, tant dans les livrets de compétences à remplir périodiquement et dans les protocoles des évaluations nationales.*

*Nous nous proposons de présenter une approche comparée d'exercices d'évaluation de compréhension en lecture, conçus localement par des enseignants expérimentés et proposés la même année par le dispositif national. Nous analysons les questions sous un angle didactique, afin de mettre au jour les modèles de lecture qui les sous-tendent, puis nous tenterons de comprendre sur quoi repose la maîtrise supposée des compétences dans les deux cas.*

---

Les évaluations dites institutionnelles, nationales ou internationales, sont devenues depuis une vingtaine d'années un élément du paysage éducatif français (Pons, 2010). Pour autant, elles ne sont pas exemptes d'une forte suspicion de la part des enseignants, qui y voient la volonté de contrôler leur efficacité et les prémisses d'un discours pédagogique prescriptif. Il semble que les enjeux n'aient pas été clairement posés nationalement, et que les politiques et les médias aient contribué à entretenir l'ambiguïté. Si le principe d'*accountability*, entendu comme le couplage des mesures des acquis des élèves et de la responsabilisation des établissements scolaires eu égard aux résultats (Mons & Dupriez, 2010), obéit à des règles claires dans certains pays, en France des intérêts pas toujours concordants (ministère, inspecteurs, enseignants, parents d'élèves) entraveraient la clarté du dispositif.

Ces vingt dernières années, les instructions et outils fournis par le ministère de l'Éducation nationale ont troublé le rôle attendu des enseignants du premier degré. Apparues au milieu des années 70, c'est en 1989 que sont mises en place les premières évaluations réellement nationales, c'est-à-dire censées concerner tous les élèves français de mêmes niveaux scolaires : le CE2 (troisième année du primaire – qui en compte cinq) et la 6<sup>e</sup> (première année du secondaire). Ces évaluations ont alors lieu en début d'année, et sont annoncées à visée clairement diagnostique. En même temps, la loi d'orientation impose une évaluation par compétences, les programmes de 1985 étant alors reformulés en compétences clairement définies dans les années qui suivent (en 1991). Il est alors demandé aux équipes locales de concevoir, à partir de cette proposition, leurs propres outils adaptés à leur contexte scolaire.

En 2005, la loi impose un socle commun de compétences, suffisamment générique pour que les équipes opérationnalisent et s'approprient ce référentiel, mais qui en réalité peine à se mettre en place (Haut conseil de l'éducation, 2011). En 2008, les nouveaux programmes du primaire fournissent une répartition très précise des contenus, revenant d'une logique de cycle à une logique d'année, et les exercices des nouvelles évaluations nationales traduisent une nouvelle lecture des

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

compétences. Par ailleurs, ces évaluations sont placées en fin d'année de CE1 et en milieu d'année de CM2, revêtant une dimension certificative dont on ne sait si elle porte sur les compétences des élèves ou sur celles des enseignants à assurer la maîtrise du socle commun par tous<sup>1</sup>.

Toute lecture des compétences autre que celle du ministère risquant alors de produire de mauvais résultats à ces tests, les enseignants sont invités à appliquer les progressions officielles à la lettre, leur ingénierie pédagogique semblant plus réduite (il leur est d'ailleurs demandé dans les programmes de 2008 de recourir à un « manuel de qualité »). Cela conduit à des pratiques plus normées et, malgré l'affirmation d'une volonté formative de ces évaluations<sup>2</sup>, la forme relève nettement de la certification telle qu'elle est généralement définie (Figari & Mottier Lopez, 2006), c'est-à-dire fournissant une information sur le fait qu'un élève a franchi ou non le seuil permettant d'attester la maîtrise d'une compétence. Ce fait est renforcé par un codage des réponses, point sur lequel nous reviendrons en détail, en 9/0 (faux ou non-réponse) et 1 (réponse attendue).

### **1. L'évaluation des compétences de lecture**

#### ***1.1 Evaluation nationale VS évaluation locale ?***

Si les évaluations nationales n'obéissent pas aux mêmes logiques que les évaluations locales – en termes de prises d'informations au service d'une régulation des enseignements notamment – les situations proposées ne peuvent qu'être différentes. Toutefois, ces évaluations ont plusieurs fois donné lieu à des discours pédagogiques prescriptifs, lors de circulaires de rentrée éditées par le ministère de l'Éducation nationale ou au niveau des académies, avec des formations locales obligatoires pour les enseignants en français ou en mathématiques en fonction des comparaisons des résultats locaux avec la moyenne nationale. Comment ne pas en tirer la conclusion que les résultats des élèves sont directement liés à la compétence des enseignants ?

Les évaluations nationales semblent ainsi être devenues un outil de pilotage s'ingérant dans le fonctionnement de la classe, permettant de juger en même temps du niveau des élèves et de l'efficacité de l'enseignant. Une des conséquences est de conduire à des séances d'entraînement aux évaluations nationales afin d'améliorer les résultats (Mons, 2009), notamment via des exercices des sessions précédentes : le *teaching for the test*, jusque-là réservé aux classes « à examens » (préparant au *DNB*, le Brevet des collèges, ou au baccalauréat) s'invite alors à l'école élémentaire.

Par ailleurs, les enseignants doivent rencontrer les parents de chaque élève, afin de leur remettre en mains propres les résultats de leur enfant<sup>3</sup>, ce qui peut être perçu comme une défiance supplémentaire vis-à-vis d'enseignants qui tenteraient de ne pas diffuser les résultats de leurs élèves, cherchant à masquer leur incompétence.

Nous avons choisi de nous appuyer sur une définition assez répandue de l'évaluation, celle d'un recueil d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, à mettre en relations avec des critères en vue de prendre une décision (De Ketele, 1989). Les difficultés résident alors dans la formulation de critères pertinents et dans la construction des situations permettant d'obtenir ces informations. Ce sera ici un de nos principaux objectifs.

---

<sup>1</sup> *L'évaluation des progrès des élèves doit être régulière et précise. C'est pourquoi, de nouveaux protocoles nationaux d'évaluation [...] permettent de dresser un bilan des acquis des élèves en CE1 et en CM2, premiers paliers du socle commun [...] (Circulaire du 4 avril 2008).*

<sup>2</sup> *[...] les évaluations nationales servent de base au repérage des élèves qui risquent d'éprouver des difficultés et les aides adaptées sont prévues [...] (Circulaire du 16 mars 2010)*

<sup>3</sup> *Le résultat de ces évaluations sera communiqué aux familles qui pourront ainsi mieux suivre les progrès de leurs enfants. (Circulaire du 4 avril 2008).*

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

En ce qui concerne les *compétences*, ne souhaitant entrer dans un débat qui nous semble encore ouvert, nous en resterons à la formulation proposée par les programmes, cadre commun aux évaluations nationales et aux enseignants. Nous avons sur ce point retenu des enseignants assumant les programmes officiels et, comme le précise la loi, et exerçant leur liberté pédagogique dans ce cadre (article L 912-1-1 du Code de l'éducation).

Le travail que nous menons repose sur une approche comparée d'exercices d'évaluation proposés par les évaluations nationales et par les pratiques quotidiennes de classe. Il est alors nécessaire de se rapporter à des savoirs fondamentaux (les seuls évalués nationalement) et clairement présents dans le socle commun. Par ailleurs, il nous a semblé nécessaire de center le propos sur des compétences complexes, comportant les trois dimensions définies par le socle commun : des connaissances, des capacités et des attitudes. Enfin, afin d'être outillés pour critiquer les deux approches, nous devons pouvoir nous appuyer sur un thème ayant fait l'objet de recherches en didactique. Nous avons donc opté pour des exercices évaluant la compréhension en lecture.

### ***1.2 Compréhension en lecture et modèles de lecteur***

La question de la compréhension en lecture à l'école est traitée par la recherche depuis plus de trente ans, à partir d'approches allant de l'exégèse à l'herméneutique. Depuis les années 1980, la didactique de la littérature a tenté de lier ces réflexions avec des postures susceptibles de soutenir la compréhension des élèves.

Les modèles didactiques de la lecture littéraire se distinguent en fonction de la prééminence qu'ils accordent soit au texte et à l'activité lectrice que le lecteur exerce sur le texte soit au projet de lecture du sujet lecteur dans sa rencontre avec l'écrit, qui influence sa réception. Reprenant largement la classification des questionnaires proposée par Jorro (1999), nous nous proposons de définir un ensemble d'indicateurs permettant de mettre au jour le modèle de lecture – et donc la posture de lecteur – sous-tendu par les exercices proposés.

#### ***1.2.1 Le modèle essentialiste***

Nous entendons par *modèle essentialiste*, une vision de la lecture qui se concentre sur l'essence du texte et sur l'activité que le lecteur doit déployer pour y accéder. Il est alors question d'un « lecteur modèle », inscrit dans le texte dont la lecture se fonde sur les caractéristiques de l'œuvre littéraire (Eco, 1985). Comprendre le texte revient à achever le projet de l'auteur en comblant les blancs du texte par une lecture analytique.

Cette approche relève de de l'exégèse, puisqu'il est question d'identifier le sujet du texte, les idées principales et les idées secondaires (hiérarchisation des éléments), du moins suivant l'intention de l'auteur. Les exercices reposent sur la vision d'un texte qui surplombe le lecteur, dont l'activité lectrice est systématiquement pensée à partir de ses caractéristiques. Ce modèle sert de base à un grand nombre d'approches didactiques en littérature (Bicchi, 2010).

#### ***1.2.2 Le modèle sémiotique***

Il consiste à repérer des indices linguistiques dans un texte pour en identifier la rhétorique. Par l'identification des champs lexicaux, de la morphosyntaxe et de la stylistique, le lecteur explore les zones d'indétermination du texte, met au jour les paradoxes ou les convergences (Tauveron, 2002 ; Rouxel 1996). Il est alors question de « meilleures

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

interprétations », en fonction de la mise en relation d'éléments *a priori* disparates, internes au texte ou liés au contexte de production ou à l'auteur (Kerbrat-Orecchioni, 1986).

Il s'agit d'un modèle particulièrement présent dans la lecture analytique, qui repose encore sur la vision d'un texte portant en lui-même l'ensemble des clés de sa compréhension, dès lors que l'on sait les décoder à partir de savoir-faire linguistiques plus ou moins sophistiqués. L'exercice permet tout à la fois de pointer ces éléments plus ou moins implicites, de vérifier les connaissances linguistiques des élèves, et de conduire vers une certaine interprétation présentée comme quasiment univoque.

### *1.2.3 Le modèle structuraliste*

Ce modèle repose sur deux idées : la première est que le texte est structuré suivant un principe organisateur. Ainsi, dans le cas du texte narratif, le schéma quinaire (Adam, 1997) ou le schéma actanciel (Greimas, 1966) sont les plus souvent convoqués. La seconde idée est que l'identification de ces différentes parties de la structure permet de mieux appréhender le déroulé du propos.

On retrouve ici une forme de mise à distance du texte, qui certes s'inscrit dans un mouvement de va-et-vient avec des mouvements d'identification au texte (Dufays, 1994), mais qui vise son objectivation. Ce modèle fait du texte un objet obéissant à des règles de construction dont il convient de trouver la façon de s'appliquer. C'est une sorte de « science du texte » qui est mise en œuvre, et qui souvent préfigure des travaux d'écriture.

### *1.2.4 Le modèle technique*

Il est ici question de prise en charge stratégique de la lecture et de la pensée de l'élève, qui comprend ses lectures à l'aide de questionnaires et de guides prévus par l'enseignant. Là encore, le texte occupe une place qui surplombe le lecteur, son activité lectrice consistant à construire du sens à partir des caractéristiques du texte, telles que les différents personnages, leurs traits distinctifs, leurs actes et leurs motivations.

Les exercices relevant de ce modèle ressemblent souvent à une suite de questions relativement fermées, admettant une unique bonne réponse plus ou moins explicite dans le texte. On trouve essentiellement des *qui*, *quoi*, *comment* et parfois des *pourquoi* (dès lors que la part interprétative n'est pas trop grande). C'est de loin le modèle le plus répandu dans les questionnaires standardisés, ne serait-ce que parce que les réponses sont faciles à coder.

### *1.2.5 Le modèle interprétatif*

Une autre vision de la lecture part de la reconnaissance d'un sujet lecteur sous une approche herméneutique (Ricoeur, 1986), c'est-à-dire impliqué dans son projet de compréhension. La compréhension du texte n'est plus une fin en soi, mais un mode d'agir et une façon de se découvrir, dans les deux sens du terme – mieux se connaître et se révéler aux autres.

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

Ce modèle se distingue des modèles précédents dans le rôle que la présence enseignante va jouer, non comme instance de contrôle mais comme élément d'étayage, comme soutien d'une parole singulière (Bichi & Mercier-Brunel, 2014). Non seulement il ne saurait être question de *bonne* réponse, d'un élève placé dans une « position d'accusé » (de ne pas savoir) qui doit prouver qu'il sait pour s'en sortir (Vion, 1991), mais plus encore c'est le processus qui importe davantage que le résultat, c'est-à-dire que la réponse elle-même. Ce qui intéresse l'évaluateur, ce sont alors les traces d'une pensée en construction, d'un raisonnement personnel qui s'élabore. Il semblerait que ce soit là que se joue la compréhension en lecture (Bichi, 2010).

### ***1.3 Les objets de la recherche***

En nous fondant sur les objectifs affichés des évaluations nationales (voir plus haut) de « dresser un bilan des acquis des élèves », de servir « de base au repérage des élèves qui risquent d'éprouver des difficultés » pour prévoir des « aides adaptées », nous nous sommes interrogés sur la possibilité que ces dernières puissent participer à une évaluation « régulière et précise » pour « mieux suivre les progrès » des élèves. Nous avons tenté pour cela de mettre en lien ce dispositif d'évaluation avec celui mis en place dans le fonctionnement ordinaire d'une classe.

Nous nous sommes appuyés sur les critères de *pertinence* et de *validité* définis par De Ketele & Roegiers (2009) respectivement comme les liens entre les objectifs annoncés de compréhension et les modèles mis en œuvre (approche épistémologique), et comme réalité de la passation de l'épreuve en termes de contexte, de formulation des questions et d'interprétation des résultats (approche méthodologique).

Notre question a alors porté sur l'intérêt et les limites de chacun des deux dispositifs (national et local) pour tenter non seulement de les comparer mais également de les articuler.

## **2. Etudes comparée des dispositifs**

Le recueil a eu lieu en janvier et février 2010, dans une école du centre-ville d'une des 5 plus grandes villes de France. Notons qu'il s'agit d'un public hétérogène dont les résultats aux évaluations nationales des années précédentes sont proches de la moyenne du pays (données fournies par le ministère). Cette école est dite « d'application », ce qui signifie qu'il est nécessaire d'avoir le statut de Maître Formateur (obtenu par examen) pour pouvoir y être titulaire de son poste. Nous nous intéresserons à deux classes de CM2 prises en charge par deux maîtres formateurs, et aux dispositifs d'évaluation de compréhension en lecture. Le dispositif national a été appliqué au mois de janvier, conformément aux textes en vigueur, et le dispositif local a été mis en œuvre au mois de février.

### ***2.1 Le dispositif national***

L'exercice retenu porte sur la compréhension d'un texte qui n'a pas pu être lu auparavant. Il s'agit d'un extrait de *L'arbre qui chante* de B. Clavel. Un questionnaire est fourni. Les élèves doivent y répondre individuellement par écrit sur le livret de l'élève, qui est relevé. Le protocole est très

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

précis : les enseignants doivent lire une consigne rédigée pour l'occasion<sup>4</sup> et le temps imparti est de 25 minutes.

Les compétences annoncées sont « Repérer dans un texte des informations explicites » pour la question A, « Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites) » pour les questions B à F. Trois questions de vocabulaire suivent, sur le sens de certains mots (sens propre et sens figuré, que nous avons choisi de ne pas étudier ici, pour les questions G et I) et sur le référent de pronoms personnels (question H), donc un élément lié à la compréhension.

### *2.1.1 Le questionnaire*

La première question, A, « Quel est l'instrument que Vincendon offre aux enfants ? », renvoie au modèle technique, la réponse étant explicitement donnée dans le texte<sup>5</sup>.

Suit alors une autre question, B, reposant sur le même modèle, « Quel est le métier de Vincendon ? », dont la réponse est là encore dans le texte<sup>6</sup>

Une première question porte sur la pertinence, la première question étant associée au repérage des informations explicites, la seconde à l'inférence de nouvelles informations. Notons que pour la compréhension de l'histoire et les inférences à produire par la suite, il nous semble plus important de retenir que l'arbre qui chante est lié au fait de fabriquer un violon à partir du bois de l'arbre mort que de savoir que c'est l'œuvre de Vincendon. La question suivante, C, « Qui sont les personnages de cette histoire ? », relève selon nous également du modèle technique, puisqu'aucune hiérarchie n'est demandée relativement à l'importance des personnages (il s'agit d'établir une liste). Or, cette hiérarchie constitue un élément fondamental de compréhension (Blanc, 2010), et aurait permis d'envisager un modèle structuraliste ou essentialiste.

La question D demande d'identifier dans le texte les expressions montrant que le grand-père et la grand-mère sont admiratifs du travail fait par Vincendon. Le modèle présent est clairement le modèle sémiotique. Elle fait échos à la question H, qui consiste à trouver deux expressions qui montrent que l'enfant ne sait pas bien jouer du violon. La question F, quant à elle, consiste à retrouver le référent de deux pronoms (« Allons, **tu** peux **le** prendre, il ne te mordra pas, sois tranquille »), donc s'inscrit également dans le modèle sémiotique.

La question E est la première à réellement faire appel aux inférences, puisqu'il s'agit d'expliquer le titre « L'arbre qui chante ». Nous la classons comme relevant du modèle essentialiste davantage qu'interprétatif, car il y a une réponse attendue (les consignes de correction la précisant nettement), et donc peu de place pour le rapport du sujet au texte.

### *2.1.2 Le traitement des réponses*

Le premier point, qu'il nous semble important de souligner, est que le codage des réponses est ternaire : 1 pour une *bonne* réponse (réponse attendue), 9 pour toute autre réponse, 0 pour une

---

<sup>4</sup> « Le texte qui figure dans votre cahier est extrait d'un livre dans lequel des enfants et leurs grands-parents ont constaté la mort de leur arbre préféré. un voisin, Vincendon, en venant couper l'arbre mort, avait affirmé : « Les arbres ne meurent jamais ». Lisez silencieusement la suite de l'histoire puis répondez aux questions. Vous pouvez relire le texte ou des parties du texte si vous en avez besoin pour répondre aux questions. Vous avez 25 minutes. » (Livret de l'enseignant, p. 4).

<sup>5</sup> « Enfin, le papier fut enlevé, et une longue boîte de bois roux et luisant apparut. Elle était plus large d'un bout que de l'autre. Vincendon s'en approcha lentement et l'ouvrit. À l'intérieur, dans un lit de velours vert, un violon dormait. » (nous soulignons).

<sup>6</sup> « Eh oui ! je suis luthier. Je fais des violons ».

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

absence de réponse. Aucune place n'est laissée pour la cohérence nécessaire au recours au modèle interprétatif, celui-ci semble donc exclu d'emblée.

Les hypothèses avancées dans le livret de l'enseignant, quant à l'origine des erreurs, interrogent grandement. Ainsi, l'« insuffisante automatisation dans la reconnaissance des mots » est avancée pour la question A, alors que pour la B il s'agirait de « ne pas s'autoriser à utiliser un terme rencontré pour la première fois ». De même, à deux reprises, l'erreur proviendrait du fait de ne pas avoir lu entièrement la consigne. Enfin, l'explication « grandes difficultés de compréhension » pour certaines questions laisse perplexe (pourquoi seulement pour les questions concernées, qui ne sont, par ailleurs, pas les plus simples ?). Non seulement le lien entre ces explications et la question correspondante peut être remis en question, mais aucune aide pour la suite à donner n'est proposée (ce deux éléments pouvant être liés).

### ***2.1.3 Pertinence et validité***

Sur le plan de la pertinence, nous notons que les questions ignorent deux modèles de lecture (structuraliste et interprétatif) et valorisent les modèles technique et sémiotique avec une unique question relevant du modèle essentialiste. En fait, ce sont les modèles les plus significatifs en termes de compréhension qui sont négligés et les plus aisés à coder qui sont investis. Cela s'explique sans doute par l'aspect standardisé du protocole, mais cela soulève le problème de la pertinence, car le repérage d'informations demandées dans un texte n'en garantit pas la compréhension, celle-ci reposant davantage sur la capacité à faire des inférences causales et à reconstituer la hiérarchie des événements (Blanc, *op. cit.*).

En termes de validité, nous notons que les interprétations sont peu cohérentes (ou que leur cohérence est peu donnée à voir aux enseignants, ce qui va nettement à l'encontre de la volonté affichée de participer à l'évaluation « précise et régulière des élèves » et de « bilan des acquis »). Par ailleurs, le temps limité accordé aux élèves pour lire le texte et répondre aux questions fait de la rapidité de lecture et d'écriture un élément crucial de la compréhension. Ce point peut également être contesté, sachant que certains élèves attendront d'avoir complètement compris le texte pour commencer à répondre aux questions (donc opèreront plusieurs lectures) alors que d'autres, plus stratégiques, liront rapidement le texte puis y retourneront pour chercher les réponses attendues.

## ***2.2 Le dispositif local***

Il s'agit d'un questionnaire de lecture posé aux élèves sur un texte lu à la maison et disponible pendant l'activité. Ce texte est une version simplifiée de l'histoire de Panurge, tirée du Quart Livre de F. Rabelais. L'objectif est d'évaluer différents niveaux de compréhension : les compétences évaluées sont mentionnées dans l'en-tête de la feuille de questions. Le référentiel de compétences est issu des programmes officiels. Ce type d'exercice est connu des élèves : il s'agit d'une activité ritualisée (lire le texte chez soi, répondre en classe à un questionnaire de compréhension). Notons qu'à ce moment-là les enseignants ne savent pas que leur travail sera analysé pour notre recherche.

### ***2.2.1 Le questionnaire***

Les deux premières questions sont associées à la compétence « Pouvoir identifier les informations importantes d'un texte court », et sous-tendues par un modèle essentialiste. Elles mettent l'accent sur les éléments du texte nécessaires à la compréhension, en allant du plus fermé au plus ouvert : 1. *Que Panurge demande-t-il au berger tout au long de l'histoire ?* 2. *Quelle est l'attitude du berger ?* La dernière question renvoie à un modèle structuraliste (3. *Comment finit cette*

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

*histoire ?*), les lecteurs devant synthétiser certains éléments pour décrire une situation finale, implicitement stable.

Les deux questions suivantes reposent sur un modèle technique, les réponses étant explicites dans le texte. La compétence annoncée est d'ailleurs « Identifier dans un texte des informations demandées » : 4. *Qui demande au berger de se décider à vendre ou à refuser une bonne fois pour toutes ?*<sup>7</sup> 5. *A quoi ressemble le mouton que choisit Panurge ?*<sup>8</sup>

Enfin, les trois dernières questions, associées à la compétence « Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte » reposent respectivement sur un modèle sémiotique (6. *Indique trois expressions que le berger utilise pour dire que ses moutons sont extraordinaires*) et interprétatif (7. *Pourquoi Panurge murmure-t-il « patience » trois fois lorsqu'il discute avec le berger ?* 8. *Quelle pourrait être la morale de cette histoire ?*). Les deux dernières questions n'ont *a priori* pas de réponse anticipée mais des indicateurs de cohérence, comme le fait d'avoir compris que le héros manigance quelque chose ou anticipe de se venger et une morale en lien avec l'histoire (quelques réponses des élèves qui ont été acceptées : « rira bien qui rira le dernier », « il faut se méfier de l'eau qui dort », « il ne faut jamais se moquer », « à vouloir trop de choses on finit par tout perdre », « quand on a été humilié on peut devenir méchant », « il ne faut pas être un mouton de Panurge »).

### *2.2.2 Le traitement des réponses*

Chaque compétence était évaluée par 1 (acquise), 2 (non stabilisée, à renforcer), 3 (en cours d'acquisition) et 4 (non acquise). La non-réponse n'était pas interprétée. Hormis les questions 4 et 5, les réponses donnaient lieu à un codage après avoir été mises en lien (voir ci-dessous).

Le codage s'est opéré en commençant par les questions 4 et 5. Trois hypothèses étaient avancées : difficulté de décodage, difficulté pour trouver une information explicite, difficulté pour mémoriser l'agencement d'un texte (pour s'y repérer rapidement).

Les questions 1 à 3 donnaient lieu aux hypothèses suivantes : difficulté pour comprendre un texte (si 4 et 5 réussies, donc sans problème de décodage), difficulté de mémorisation des informations pour effectuer des inférences (questions 1 et 2), difficulté à appréhender la structuration d'un texte narratif (phase conclusive, question 3). Nous notons que les hypothèses reposent non sur une seule réponse mais sur la mise en lien des réponses afin de trouver un sens aux erreurs.

Enfin, en ce qui concerne les questions 6 à 8, les hypothèses pour les erreurs étaient : difficulté à identifier un champ sémantique (question 6, lien avec la question 5), difficulté à construire des inférences émotionnelles (question 7, lien avec les questions 2 et 3) et difficulté à se positionner vis-à-vis d'un texte pour en interpréter le sens général (question 8, lien avec les questions 1 à 3).

### *2.2.3 Pertinence et validité*

La pertinence nous semble bénéficier d'un travail en amont sur les compétences impliquées et d'un travail en aval sur les liens à établir entre les réponses. Nous notons que les modèles essentialiste, technique et interprétatif sont également valorisés (2 questions), et que les modèles sémiotique et structuraliste sont simplement présents. Il semble qu'il y ait une volonté de

---

7 « - *Ca suffit, dit le capitaine du navire, arrête de jouer avec lui ! Vends-lui si tu veux, et si tu ne veux pas, cesse de le narguer !* »

8 « *Panurge, ayant payé le marchand, choisit dans tout le troupeau un beau et grand mouton.* »



### ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

diversifier l'approche de la compréhension, même si les deux enseignants impliqués ne connaissaient pas à ce moment-là les cinq modèles définis par Jorro.

La validité semble s'appuyer sur une réflexion dans l'agencement des questions, et donc l'articulation des modèles. Notons toutefois que cela induit un type de posture de lecteur, et donc nuit possiblement à la dimension sommative de l'évaluation au profit d'une dimension plus formative. Par ailleurs, si le codage 1/2/3/4 semble plus intéressant sur le plan formatif que 1/9/0 pour les évaluations nationales, il est également davantage soumis à la subjectivité de l'évaluateur et à des aménagements locaux (d'où un problème de fiabilité).

### **3. Articulation et discussion**

Les deux questionnaires mettent en avant quelques points importants. Tout d'abord, le modèle technique semble incontournable dans les questionnaires de lecture : il est nécessaire d'amener l'élève à aller prélever un certain nombre d'informations dans le texte. Il en va de même pour le modèle sémiotique, bien que celui-ci suive deux voies : celle de la référentialisation de pronoms et celle des champs sémantiques. Le modèle interprétatif donnant davantage lieu à des questions ouvertes, il paraît difficile d'imaginer coder les réponses. Pour autant, est-ce vraiment impossible ? Car cela représente un enjeu important en termes de rapport du lecteur au texte lu.

La question du temps se pose : jusqu'où peut-on aller dans le temps accordé aux lecteurs, la vitesse de lecture ne doit-elle pas entrer en jeu ? De même, quelle réflexion doit-on mener sur les consignes, entre ritualisation extrême (c'est toujours le même type de questions qui est posé sur les textes) et nouvelles consignes (un élève qui a compris le texte mais pas la consigne serait considéré comme celui qui ne l'a pas compris).

Il est évident que les deux questionnaires présentés ne suivent pas les mêmes visées. Le dispositif national cherche avant tout des données qui puissent être traitées à grande échelle. Mais alors deux questions demeurent : n'est-il pas possible, y compris avec des codages standardisés des réponses, de modifier la prédominance des modèles technique et sémiotique, peu prédictif de réussite dans la compréhension en lecture de textes, pour augmenter la part des modèles essentialiste et structuraliste ? Et doit-on renoncer au modèle interprétatif ? Il semble pourtant que ces modèles sont plus intéressants. Ensuite, pourquoi présenter les évaluations nationales comme potentiellement formatives alors que cela ne semble pas le cas ? Si des considérations politiques entrent sans doute en compte, il est possible de proposer des questions plus pertinentes et des interprétations plus valides des erreurs, afin que ces dispositifs apportent un soutien aux évaluations locales (en limitant les ajustements locaux, avec des consignes moins ritualisées et un référentiel évaluatif moins influencé par la dimension normative d'une classe). Il semble urgent de mener une réflexion en ce sens si l'on souhaite que les évaluations nationales soient investies par les enseignants autrement que sous la forme d'un entraînement.

Enfin, quelle est la place réellement accordée au socle commun ? Le questionnaire local, construit à partir d'une nécessité d'évaluation en ce sens (ne serait-ce que pour pouvoir le valider en fin de cycle), intègre bien davantage les compétences « dégager le thème d'un texte » et « utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (le comprendre) » que les évaluations nationales. Les praticiens éclairés dont nous avons étudié le dispositif d'évaluation, conduits par la force des choses à articuler progressions de classe, programmes, socle commun et différenciation pédagogique, semblent bien faire une proposition plus intéressante que le dispositif national. Cela nous interpelle sur la nécessité d'associer des praticiens réflexifs expérimentés aux protocoles nationaux pour en garantir la pertinence et la validité, alors que pour l'instant il semble que la fiabilité prenne le pas.

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

**4. Bibliographie**

- Adam, J.-M.** (1997). Les Textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris : Nathan.
- Bichi, P. & Mercier-Brunel, Y.** (2014, à paraître). Postures évaluatives et nature des interprétations en littérature. *Actes de la première université d'été internationale de l'ADMEE-Europe*.
- Bichi, P.** (2010). *Le Lecteur Collectif. Geste professionnel et instance didactique au cycle 3*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation non publiée. Université de Toulouse Le Mirail, Toulouse.
- Blanc, N.** (2010). Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant. Paris : Dunod.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X.** (2009). Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents. Bruxelles : Deboeck.
- De Ketele, J.-M.** (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. *Cahiers de la Fondation Universitaire*, 3. Bruxelles : Fondation universitaire de Belgique.
- Dufays, J.-L.** (1994). *Stéréotypes et lecture*. Liège : Mardaga.
- Eco, U.** (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- Figari, G. & Mottier Lopez, L.** (Eds). (2006) *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Greimas, J.** (1966). Sémantique structurale. Recherche de méthode. Paris : Larousse.
- Haut conseil de l'éducation.** (2001). Mise en œuvre du socle commun. Bilan des résultats de l'école.
- Jorro, A.** (1999). *Le lecteur interprète*. Paris: PUF.
- Kerbrat-Orecchioni C.** (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- Ministère de l'Éducation Nationale** (2008), *Bulletin Officiel N°3*, Hors-série du 19 juin.
- Mons, N. & Dupriez, V.** (2010). Les politiques d'accountability. *Recherche et formation*, 65, 45-60.
- Mons, N.** (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 100-137
- Pons, X.** (2010). *Évaluer l'action éducative. Des professionnels en concurrence*. Paris : PUF.
- Ricœur, P.** (1986). *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Rouxel, A.** (1996) *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : PUR.
- Tauveron, C.** (Ed.). (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Vion, R.** (1992) *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette.