

L'école valdôtaine

AOÛT 2009 • 81

RÉGION AUTONOME VALLÉE D'AOSTE - ASSESSORAT DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE



Non c'è più rispetto...

sommaire

AOÛT 2009 • 81 2009

- Erik Avondet
2 Lettre à L'école valdôtaine

Personnes

- Sandra Scafandro
3 Tu non ci sei
- Nello Notari
5 Come anatre in volo
- Luisa Spina
8 Io? Un geranio
- Patrizia Tamiozzo
10 Spontaneamente
- Mauro Caniggia Nicolotti
10 Piccole regole per piccole società
- Sandro Rosaire
11 Collaboriamo?
- Chantal Benedetti, Nicole Danni, Giulia Mariani
12 Attenzioni

Actions

- Yves-Alexandre Thalmann
13 Tu ne jugeras pas !
- Romina Bonjean, Ornella Gabino, Monica Magnone, Lucia Personnetaz
15 Un quaderno per l'Infanzia
- Elena Pascal
16 Oltre le carte
- Irene Giovannini, Claudia Lévêque
18 Non solo MIO
- Giorgio Fragiaco, Mariella Herera
19 Lupi, orchi e uomini cattivi
- Hélène Champvillair
21 Il buon scolaro d'antan
- Armando Girotti
23 La regola d'oro

Pactes

- Adriana Del Re
26 Fare insieme
- Maria Rusci
29 Esempi a confronto
- Germano Dionisi, Giusy Guidon, Marisa Henriët, Laura Missana, Seila Pronesti
31 Naturalmente buono
- Lia Vivaldi
34 Archi di ponte
- Armando Luisi
36 Invertire la rotta

Dans les classes

- Gérard Malkassian
39 Le trésor menacé
- Manola Peraldo Prun
42 Tracciare una rotta
- Isabelle Capron Puozzo
44 Une évaluation respectueuse
- Cristina Sibilio
47 Compiti su misura
- Stella Bertarione
50 Le slide di Augusto
- Mandaly Beneyton, Laura Verducci
53 Kaos creativo
- Isabella Borney, Chantal Foy
56 All inclusive
- Marilena Belotti
57 Tutto e subito
- Francesca Pregnotato
58 Vicino, ma non troppo
- Stefanina Vigna
62 À lire
- Ebe Riviera
63 À voir

Une évaluation respectueuse

Isabelle Capron Puozzo

L'objectivation de la correction et l'attention à ce dynamisme bi-plurilingue qui est à la base de la formation de l'élève valdôtain devraient être les stratégies à adopter dans l'évaluation d'une épreuve écrite de français.

L'évaluation sommative d'une séquence d'apprentissage est toujours un moment où l'élève et le professeur réaliseront, de manière cette fois-ci séparée, un certain nombre de tâches et ressentiront réciproquement différentes émotions.

Pour le professeur : construire un devoir qui mesure correctement ce qui a été appris en classe ; expliquer clairement la consigne pour éviter un mauvais départ ; une surveillance assidue ; puis... le moment de la correction, les joies de voir la réussite, la colère de retrouver les mêmes erreurs, la fatigue, la déception de constater pour certains l'échec de l'apprentissage, enfin, la remise en question.

Pour les élèves : l'étude ; la projection au moment du devoir ; l'anxiété de la distribution des copies ; la concentration ; le soulagement en se disant que c'est fini ; puis le moment de la correction, l'explication du professeur que l'on voudrait interrompre en lui demandant d'abrégé son discours et de distribuer les copies ! La distribution... le professeur s'approche... la copie qui tombe sous les yeux... la recherche de la note... et... la satisfaction, la joie, la surprise bonne ou mauvaise, la désillusion, l'effondrement, la tristesse, l'incompréhension, les larmes et pis encore... parfois l'humiliation.

Alors, comment faire pour rendre ce moment moins difficile ? Comment faire pour ne pas blesser nos élèves tout en devant objectivement leur montrer leur niveau

de compétence ? Comment respecter nos élèves tout en les amenant à comprendre leurs erreurs pour ensuite progresser ?

DES CRITÈRES D'ÉVALUATION AD HOC

Les critères d'évaluation consistent à décomposer les différentes compétences ou connaissances d'une séquence d'apprentissage. Une seule grille n'existe pas : elle doit être revue et modifiée en fonction du parcours effectué avec les apprenants afin, bien sûr, de chercher à valoriser les compétences. Par exemple, pour la *dissertation*, la question de la correction de la langue est souvent décidée, de manière collégiale, entre les professeurs de français de l'établissement. Mais, en ce qui concerne la méthodologie, la grille est flexible et l'enseignant est d'ailleurs invité, dans une perspective de la pédagogie de la réussite, à la penser en y projetant ses élèves et le parcours réalisé ensemble. Grâce aux évaluations formatrices, il peut constater que les élèves ont bien assimilé l'introduction et la conclusion, mais ont encore des difficultés à construire de manière équilibrée et riche le corps du développement. Il est alors possible de mettre plus de points sur l'enchaînement logique des parties initiales et finales et un peu moins sur le corps, alors qu'une grille plus conforme inviterait au contraire. Le critère doit être fourni et expliqué avant l'épreuve afin que l'élève prenne véritablement conscience de sa compétence et qu'il sache alors l'exploiter en passant plus de temps sur son introduction et sa conclusion. De nouvelles situations vont se présenter chaque année. Certains élèves auront plus de difficultés sur la méthodologie de la dissertation, mais ils seront capables de lier les différentes connaissances. Ainsi, après une séquence sur un courant littéraire, la grille de la dissertation pourra valoriser la richesse du contenu et la capacité à faire des liens entre les connaissances. Ils devront alors se préparer en reprenant bien les contenus du cours et en les étudiant par la création de réseaux conceptuels.

Une telle démarche offre, donc, la potentialité d'entrer dans une pédagogie de la valorisation plutôt que de la pénalisation, de permettre à l'élève de prendre conscience de ses points forts et faibles et d'orienter la méthodologie de l'étude. Il n'entre alors pas dans un tunnel sans lumière où il ne voit pas son chemin. Au contraire, l'enseignant l'aide à y voir clair sans pour autant lui tenir la main. C'est une pédagogie de l'apprentissage autonome et c'est à l'élève de se prendre en charge.

POUR UNE OBJECTIVATION DE LA CORRECTION

Le moment arrive où le professeur se retrouve seul devant un tas de copies. Les critères permettent alors de réduire une intuition subjective et peu professionnelle, mais

profondément humaine car liée à différentes *variables parasites*¹ :

25... 50... 80... 100 copies à corriger après plusieurs heures de travail et des obligations familiales. Prendre le stylo rouge est souvent un mauvais signe ! (**effet de fatigue**)

Pierino que j'apprécie tellement et qui a toujours de très bonnes notes, quel dommage de lui en mettre une mauvaise ! (**effet de favoritisme**)

La copie de Mario est moyenne, mais elle se trouve vers la fin du tas, juste après l'excellence de Pierino, cette copie ne mérite pas la moyenne ! (**effet d'ordre et de contraste**)

Mario qui a toujours eu un 6 n'est pas mauvais, mais il ne pourra jamais faire mieux ! (**effet de stéréotypie**)

Pierino a toujours un p'tit mot sympa et regarde comme il écrit bien ! Alors que Mario ne parle jamais et qu'est-ce qu'il écrit mal ! (**effet de halo**)

Je ne peux pas mettre de très mauvaises notes, sinon mes collègues diront que c'est de ma faute et que je suis un professeur médiocre (**effet d'évaluation externe**).

Attribuer des critères permet, après la correction de la copie (correction qui sera inévitablement *parasitée*), de ne pas penser à une note qui serait encore plus parasitée, mais à remplir individuellement chaque critère et à

compter le résultat qui est le reflet d'une certaine objectivité. La note que l'on aurait attribuée est souvent d'ailleurs différente de celle de nos grilles à cause d'une tendance à la sur- ou sous-évaluation. D'où la nécessité de la réaliser avant le devoir et non après. Cette technique requiert du temps, de la patience, de l'expérience et un minimum de connaissances évaluatives sans pour autant chercher à devenir des experts de docimologie.

LA REMISE DES DEVOIRS

Comment faire pour aider les élèves à réfléchir sur leurs démarches d'apprentissage² ? Combien de fois entendons-nous les élèves clamer un engagement de temps dans l'étude alors que le résultat n'en est pas à la hauteur ? Ce n'est certainement pas par un jugement humiliant que l'enseignant pourra les aider. Un 3 sur une copie est déjà suffisamment démotivant sans avoir besoin d'ajouter une réflexion dépréciative et peu éducative. Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille rédiger un embellissement que l'élève percevra immédiatement comme peu sincère. Un court paragraphe sur la copie permet alors de mettre des mots sur les chiffres de la grille. Les mots renforcent les critères afin de faire prendre conscience



à l'élève ce sur quoi il doit exactement travailler pour progresser. Cela ne signifie pas qu'il possède déjà l'autonomie ou la stratégie pour apprendre, mais c'est un premier pas dans la démarche de réflexion sur l'apprentissage autonome. Un dernier aspect est également non négligeable sur cette paraphrase : ne pas mettre uniquement l'accent sur les points négatifs. Pour le respect de nos apprenants en tant que personnes sensibles, il est important d'achever son commentaire sur une valorisation des compétences.

LA QUATRIÈME ÉPREUVE ET L'IDENTITÉ BILINGUE

La quatrième épreuve de français de l'examen d'État suscite néanmoins quelques interrogations, puisque l'enseignant semble avoir peu de marge de liberté pour valoriser les compétences bilingues. En effet, l'épreuve consiste, au choix, en une dissertation, une analyse littéraire ou une analyse-production, qui relèvent donc d'une compétence écrite élevée et qui impliquent également une rigueur de normes académiques françaises.

Mais lorsque nous lisons le recueil des meilleures épreuves, y retrouvons-nous le respect de ces règles traditionnelles ? Si la réponse est négative, alors pourquoi ne proposons-nous pas d'autres épreuves plus adaptées au public valdôtain et aux spécialités même de chaque école ? Au lieu d'avoir des épreuves identiques, pourquoi ne pourrions-nous pas penser à un baccalauréat adapté au curriculum de chaque spécialité et qui valoriserait véritablement les compétences acquises ? Cela ne vous semble-t-il pas absurde qu'un élève d'un lycée professionnel hôtelier doive préparer la même épreuve qu'un élève d'un lycée classique ? L'Offre Formative (POF) de ces deux écoles n'est-elle pas complètement différente ? La quatrième épreuve relève d'un baccalauréat général en France et requiert une très bonne compétence linguistique pour formuler une pensée complexe. Mais ne sommes-nous pas dans une région bilingue ? Le mythe du bilinguisme parfait n'a-t-il pas déjà été détruit ? Ne devrions-nous pas, alors, non plus chercher à mettre l'italien et le français sur un niveau paritaire, mais penser à ce qu'est une identité, un être bilingue, à ses richesses ou, pour certains, ses handicaps ? En effet, la notion de plurilinguisme est liée à la notion de déséquilibre, puisque les différentes langues cohabitent avec leurs imperfections. Or, nous demandons à nos élèves qu'ils passent des épreuves normées académiquement et qu'ils rédigent, donc, dans un français normé. Alors que le bilinguisme est censé être une invitation à l'interlangue, dans notre système évaluatif elle relève de la faute à pénaliser. Par exemple, les italophones, qui sont parfois des Valdôtains patoisants, disent souvent *chercher* de à la place de *chercher à*, parce que cette occurrence est doublement présente dans leur système linguistique (langue maternelle et dialecte). C'est une caractéristique

du bilinguisme, car l'élève connaît la norme, mais ce double ancrage ne lui permet pas d'utiliser spontanément et naturellement la préposition *à*. Claude Springer, qui a travaillé avec Gabriella Vernetto sur la *Validation des compétences linguistiques sur la base du CECR*, souligne parfaitement cette évidence. Mais comment le correcteur doit-il se comporter face à ces étrangetés plurielles éloignées du français normé et mises dans une production académique ? La polyphonie à l'écrit peut-elle s'épanouir pleinement à l'école ou bien perd-elle son sens dans ce contexte d'évaluation ? Un système d'évaluation fortement pénalisant respecte-t-il véritablement l'identité bilingue ? Comment le système d'évaluation peut-il s'adapter à cette nouvelle situation ?

LE 10 N'EST PAS « L'ISOLA CHE NON C'È »

Pour respecter nos élèves et les amener à prendre véritablement conscience de leur niveau, il est indispensable d'utiliser l'ensemble de l'échelle de mesure (de 1 à 10). C'est l'unique moyen pour se situer. En début de carrière, je pensais qu'il ne fallait pas mettre 10, car cette note représentait pour moi une excellence inatteignable. Durant mon stage de la SSIS, ma tutrice du lycée m'a fait comprendre qu'il fallait l'utiliser pour valoriser un parcours, un engagement, une réussite et que si j'attendais dans ma carrière l'excellence, je ne la trouverais jamais. Savoir que le 10 n'est pas un mythe ou un idéal inaccessible, cela stimule l'apprentissage, car la motivation extrinsèque est autant présente, si ce n'est plus, que la motivation intrinsèque. La note a une valeur sociale qui valide les acquis par le passage dans la classe supérieure ou qui les sanctionne par le redoublement.

Poussons l'exercice encore plus loin et repoussons les limites de l'inimaginable. La grille d'évaluation est négociable : l'enseignant propose et les élèves choisissent de la modifier à leur gré selon la perception qu'ils ont de leurs compétences ! Cela s'insère dans la pédagogie du contrat didactique. Mais là, c'est une autre histoire qui commence...

Isabelle Capron Puozzo - Doctorante en Sciences du Langage, spécialité Didactique et Linguistique, à l'Université de Stendhal-Grenoble 3, en cotutelle avec l'Università degli studi di Torino. Professeur de français à l'Istituto Professionale Regionale Alberghiero de Châtillon (Ao)

Notes

¹ C. Tagliante, *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Clé international, Paris, 2005, p. 12-13.

² G. De Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette éducation, Paris, 2000.