

INSEPCION GÉNÉRALE – GROUPE DES LETTRES

L’ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN CAP

Sommaire

I – Compte-rendu de l’enquête nationale sur le nouveau programme de CAP (janvier 2007)

Des remontées de nature très différente	p. 2
La double perspective de l’enquête	p. 2
Question 1 – Finalités et problématiques	p. 3
Question 2 – Compétences	p. 9
Question 3 – Première situation d’évaluation du CCF	p. 11
Question 4 – Deuxième situation d’évaluation du CCF	p. 13
Question 5 – Problèmes rencontrés dans la mise en œuvre du programme	p. 14

II- Compte-rendu des ateliers du stage national (mars 2007)

1. Situation d’évaluation n° 1	p. 16
Exemple : <i>Le rêve de l’escalier</i>	p. 17
Qu’est-ce qu’un texte expert ?	p. 20
Apport bibliographique	p. 21
Conclusion : tableau des constats et des préconisations	p. 24
2. Situation d’évaluation n° 2	p. 27
Exemple : <i>Noir, comme d’habitude</i>	p. 28
Réflexions sur l’ensemble des documents étudiés	p. 31
Conclusion : tableau des constats et des préconisations	p. 34

I – Compte-rendu de l’enquête nationale sur le nouveau programme de CAP (janvier – mars 2007)

Des remontées de nature très différente

Les réponses au questionnaire adressé par l’inspection générale des lettres ont été très différentes dans leur longueur (de deux feuillets à des documents très complets en indicateurs, statistiques, réflexions et propositions d’interprétation des informations recueillies) et dans leur nature (certaines académies ont procédé au questionnement de l’intégralité ou de la quasi totalité des enseignants de CAP, d’autres s’en tiennent à des propos généraux sans indication sur ce qui les fonde).

Cette diversité des remontées interdit un traitement statistique des réponses reçues. On ne peut établir un indicateur moyen à partir de réponses contradictoires (« les compétences ne sont jamais travaillées explicitement » / « elles le sont toujours »). Mais un enseignement se tire aisément : le nouveau programme a intéressé les enseignants, il a été bien accueilli, il a mobilisé la réflexion didactique et pédagogique ; des questions demeurent, dont la plus urgente est pour cette année celle des deux situations d’évaluation en CCF.

La double perspective de l’enquête

L’enquête a été réalisée pour l’information du niveau national, et pour l’information de chaque inspecteur dans chaque académie. Les réponses mettent en valeur la ou les difficultés des enseignants des académies devant les exigences du nouveau programme. Ainsi, noter que le fait de nommer en CAP des contractuels, des vacataires, entraîne un enseignement médiocre dessine deux axes de travail :

- une formation des personnels à public désigné
- un dialogue avec les chefs d’établissement pour la répartition des services et la mise en place d’un tutorat par un collègue de l’établissement pour que le contractuel, le vacataire, sache au moins que le cours de français en CAP ne se réduit pas à des apprentissages de langue

De même, remarquer que telle ou telle problématique n’apparaît jamais dans les documents de cours permet d’identifier un besoin particulier d’explicitation du nouveau programme. On lit par exemple : « *Les progressions restent pour la plupart construites, comme en BEP et en BAC PRO, par types de textes et genres littéraires. Exemple : l’argumentation, le théâtre, la poésie, etc. Les finalités et les problématiques sont relativement connues des professeurs, mais elles ne sont pas utilisées pour construire une programmation. L’argument invoqué se fonde souvent sur leur présence implicite dans les textes étudiés. À la décharge des enseignants, il est vrai que, sur l’académie de Versailles, en terme de formation, nous avons davantage mis l’accent sur les CCF et l’écriture longue que sur les contenus des programmes. Ce sera un axe de travail à approfondir* » (Versailles).

Question 1 - Finalités et problématiques

Le programme de français en CAP propose un tableau permettant de croiser quatre finalités et douze problématiques.

Se construire	- Individualisme et altérité - Recherche et affirmation de soi - La marge et la norme
S’insérer dans le groupe	- La mise en scène et la résolution du conflit - Se dire et dire le monde avec humour - Rituels d’intégration, rites de passage et traditions
S’insérer dans l’univers professionnel	- Responsabilité individuelle et collective - Représentations, valorisation et dévalorisation du monde du travail - Travail et réalisation de soi / travail et négation de soi
S’insérer dans la cité	- Cultures communautaires et mondialisation - Récits de voyage et représentations de l’autre - Découverte de l’autre et confrontation des valeurs

Les réponses à l’enquête témoignent de mises en œuvre très variées. Soit les séquences observées portent en titre une des quatre finalités, soit une des douze problématiques, soit un titre original ; mais le croisement des finalités et des problématiques, bien que connu des enseignants en théorie (selon leurs propos dans les entretiens), est rarement réalisé.

Que fait-on des finalités ?

Les enseignants disent que finalités et problématiques les aident dans le choix des lectures qu'ils programment. Dans le concret de la classe, la finalité « se construire » est souvent explicitement présentées aux élèves en début d'année : *« La finalité « se construire » remporte un grand succès car les enseignants y voient une entrée pour revaloriser les élèves, leur redonner confiance lorsqu'ils arrivent au LP. Cette finalité est donc traitée très longuement et parfois plusieurs fois »* (Bordeaux). Les autres finalités ont tendance à disparaître au fil de l'année.

L'enquête révèle ainsi que les enseignants mentionnent les finalités dans l'ordre de présentation adoptée dans le B.O. : *« C'est la finalité « se construire » qui est le plus souvent mentionnée suivie par « s'insérer dans le groupe des pairs », « s'insérer dans l'univers professionnel » et « s'insérer dans la Cité »* (Montpellier). On trouve dans les remontées de l'académie de Nancy un commentaire du même phénomène : *« Les finalités « s'insérer dans le groupe » ou « s'insérer dans la Cité » n'apparaissent quasiment jamais. Les séquences associées aux deux premières finalités se situent en début de cycle, lorsqu'il s'agit de construire la classe, ou à l'occasion du premier stage en entreprise. Ensuite, tout se passe comme si, au fil du temps, la logique de la séquence type BEP reprenait le dessus. Même si les activités menées correspondent à l'une ou l'autre finalité, les séquences sont à nouveau formalisées selon le genre ou le type de texte étudié : par exemple « produire un dialogue » n'est pas associé à la finalité « s'insérer dans le groupe »* (Nancy).

Que fait-on des problématiques ?

Ci-dessous est présentée la liste des problématiques les plus souvent citées dans l'enquête, classées en ordre décroissant :

- Recherche et affirmation de soi (liée explicitement à « se construire »)
- Représentation, valorisation, dévalorisation dans le monde du travail
- Individualisme et altérité
- Récits de voyage et représentation de l'autre
- Travail et réalisation de soi, travail et négation de soi
- Mise en scène et résolution du conflit (lié au genre du théâtre)

- Responsabilité individuelle et collective (liée explicitement à « s’insérer dans l’univers professionnel »)
- Découverte de l’autre et confrontation des valeurs

Il existe des problématiques tronquées : « Se dire et dire le monde avec humour » devient dans un certain nombre de cas soit « se dire et dire le monde » sans mention du registre humoristique, se résout au simple « se dire ». De même, on rencontre « Travail et réalisation de soi » sans son pendant « travail et négation de soi ».

On rencontre également des problématiques qui n’appartiennent pas à la liste du B.O., par exemple : « Quel rôle ai-je à jouer dans la protection de l’environnement ? » (croisée explicitement à la finalité « s’insérer dans la Cité »).

Seule la problématique « Cultures communautaires et mondialisation » ne semble pas avoir été rencontrée.

Qu’en est-il du croisement des finalités et des problématiques, de la construction des séquences ?

De façon synthétique, on retient deux écueils dans le traitement des finalités et des problématiques :

- On rencontre des séquences semblables à celles qui sont mises en œuvre dans les classes de BEP ; elles ne se réfèrent ni aux finalités, ni aux problématiques qui structurent le programme de CAP. Au fil des séquences, les croisements annoncés sont perdus de vue, *« les séances ne construisent pas de réponse à la question posée au départ et la problématique se transforme rapidement en un thème »* (Dijon).
- Différence entre le projet de l’enseignant et la réalité de la classe : Les préparations des enseignants ou les cahiers des élèves montrent des séquences construites, le plus souvent, sur les modèles proposés par le document d’accompagnement. Toutefois, dans les séances observées cela reste théorique et les apprenants ne sont pas réellement impliqués dans un questionnement induit par le croisement finalité / problématique. Les textes étudiés le sont davantage dans une logique de groupements de textes thématiques que dans une logique de questionnement.

La situation est souvent plus problématique en CFA, comme l’illustre une remarque faite dans l’académie de Clermont-Ferrand : « *En CFA, la situation est beaucoup moins claire. La définition de finalités et de problématiques comme ossature des séquences est mise en œuvre mais de façon très inégale : beaucoup de formateurs ont l’impression que « l’essentiel » n’est pas là et que leur travail est de permettre aux élèves de maîtriser des compétences d’où des progressions qui continuent à être construites sur des séquences « technicistes » : être capable d’utiliser un dictionnaire, de rédiger un dialogue, une courte description. Cette tendance est particulièrement forte dans les CFA où les apprentis passent l’épreuve en ponctuel et où les formateurs considèrent que leur travail est de leur apprendre à rédiger des productions en réponse aux possibles consignes d’écriture données lors de l’épreuve. À noter que beaucoup de formateurs ont regretté la multiplication des consignes possibles d’écriture à l’examen : auparavant, ils ne travaillaient que l’écriture argumentative. Leur schéma de cours était alors très répétitif et la progression en seconde année uniquement axée sur la préparation à l’examen* » (Clermont-Ferrand)

À titre d’illustration, on retiendra ce sondage effectué dans l’académie de Créteil concernant trente séquences (LP, CFA, Greta, première année et terminale) :

- 53% sont inscrites dans une finalité du programme
- 40% présentent une problématique
- 30% associent finalité et problématique
- 33% ne sont inscrites ni dans une finalité ni dans une problématique

	Titre	Finalités	Problématiques	Objectifs
1	Etudier le conte	Se construire		Définir un conte à partir du Petit Chaperon rouge de Charles Perrault
2	Poésie en ville	Se construire	La marge et la norme	
3	Poème : <i>Désert</i> – D. Dubois-Jallais	Se construire		
4	Le langage poétique	Se construire		
5	La lettre de réclamation	Se construire et s’insérer dans le groupe	Comment gérer un conflit ?	Lire et comprendre un dialogue conflictuel Repérer les marques constitutives du dialogue Rédiger une lettre de réclamation
6	La description	S’insérer dans le groupe		Identifier les caractéristiques du texte descriptif Comprendre la logique de description du texte descriptif

7	<i>Knock</i> – Jules Romain	S’insérer dans le groupe		Découvrir l’art de la mise en scène : du verbal au visuel
8	<i>Poil de Carotte</i> – Jules Renard	S’insérer dans le groupe des pairs		
9	Séquence centrée sur l’oral	S’insérer dans l’univers professionnel	Travail et réalisation de soi : pourquoi travailler ?	Donner son avis par rapport à la problématique
10	Rapport de stage	S’insérer dans l’univers professionnel	Représentation, valorisation et dévalorisation du monde du travail Travail et réalisation de soi	Rendre compte de son stage
11	Le journal de bord professionnel	S’insérer dans l’univers professionnel		Rendre compte d’une expérience professionnelle Caractériser le journal de bord professionnel
12	Lecture et rédaction d’une petite annonce	S’insérer dans le monde professionnel	Affirmation de soi Pourquoi travaillons-nous ?	
13	<i>Charlie et la chocolaterie</i> – Roald Dahl	S’insérer dans l’univers professionnel	Pourquoi travailler ?	
14	L’écriture d’ailleurs : l’univers de la science-fiction	S’insérer dans la cité	Imaginer un autre monde aide-t-il à s’interroger sur le nôtre ?	Ecrire une suite à partir d’une image
15	Savoir d’où l’on vient pour mieux se connaître et mieux être dans la société	S’insérer dans la cité	Entre deux cultures, comment se forger sa propre identité ?	Réaliser une exposition au CDI Présenter oralement ses recherches
16	Récit de voyage	S’insérer dans la cité, Se construire	Individualisme et altérité Découverte des valeurs et confrontation des valeurs Voyage-t-on pour se découvrir soi-même ou pour découvrir les autres ?	
17	<i>Dom Juan</i> – Molière			
18	<i>Le parapluie</i> - Maupassant			
19	<i>Coup de gigot</i> – Roald Dahl			S’exprimer à l’oral
21	Roman : <i>Kiffe, kiffe demain</i> – Faïza Guène			
22	<i>Le Médecin malgré lui</i> - Molière			
23	<i>Le Déserteur</i> de Boris Vian et <i>Le déserteur</i> de Renaud			
24	Raconter des histoires			Comment améliorer le récit : éviter les répétitions
25	Se présenter, se connaître			Se présenter à l’oral
26	Voyager pour se découvrir		Comment les voyages, réels ou imaginaires, permettent de se découvrir et de se construire ?	Écrire un texte sur New York en s’inspirant de la chanson qui va être étudiée
27	La lettre			Écrire une lettre personnelle

28	La lettre		Pourquoi est-il important de savoir écrire une lettre de motivation ?	
29	La lettre			Écrire une lettre à un ami
30	La presse L'article de presse		Qu'est-ce qu'un fait divers ? Comment le définir ?	

Exemples de croisements effectifs

L'enquête témoigne aussi, heureusement, de croisements effectifs entre finalités et problématiques. On retiendra, transmis par l'académie de Montpellier, des exemples de croisements entre une problématique et différentes finalités :

- Recherche et affirmation de soi, croisée avec les finalités « se construire », « s'insérer dans le groupe des pairs » ou « s'insérer dans l'univers professionnel ».
- Individualisme et altérité, croisée avec les finalités « se construire » ou « s'insérer dans le groupe des pairs ».
- Se dire et dire le monde avec humour, croisée avec les finalités « se construire » ou « s'insérer dans le groupe des pairs ».
- Rituels d'intégration, représentations de l'autre, croisées avec les finalités « s'insérer dans le groupe » ou « s'insérer dans l'univers professionnel ».
- La marge et la norme, la mise en scène et la résolution du conflit, croisées avec les finalités « se construire » ou « s'insérer dans le groupe des pairs ».

Conclusion

La prise en compte des quatre finalités fonde la conception de l'enseignement en CAP. Les problématiques proposées donnent à cet enseignement son sens : le cours de français est un lieu de questionnement, de réflexion. Construire le projet pédagogique annuel sans chercher à croiser finalités et problématiques, c'est cantonner l'enseignement du français à des apprentissages mécaniques de notions et d'outils qui ne donnent pas aux candidats du CAP la formation et la culture à laquelle ils ont droit.

Question 2 - Compétences

Les réponses font apparaître des situations contrastées, allant de « elles sont très fréquemment mentionnées » à « elles sont rarement explicitées ». Le plus souvent, la lecture des documents de cours révèle que les compétences ne sont pas inscrites dans le plan de séquence, mais que les enseignants, lors de l’entretien, sont capables de les indiquer. On retient également qu’en CFA, elles sont, au contraire, systématiquement mentionnées, au détriment des finalités et des problématiques.

Les compétences les plus souvent mentionnées sont classées ainsi, en ordre décroissant, dans les remontées des académies :

- s’exprimer à l’écrit
- s’exprimer à l’oral
 - o dans la perspective « lire un texte à haute voix et répondre au professeur »
 - o dans la perspective de l’évaluation en histoire et géographie
- savoir lire
- savoir organiser sa pensée, savoir réfléchir
- effectuer une recherche
- savoir écouter
- savoir puiser dans les productions littéraires et fictionnelles
- utiliser une langue correcte
- prendre sa place dans le débat contemporain
- mobiliser ses connaissances

Les compétences sont, dans le vécu des enseignants, liées aux travaux qu’ils conduisent (et sont habitués à conduire) plutôt que d’être travaillées en elles-mêmes. Ainsi, « *les compétences liées à la lecture et l’écriture de textes de fiction sont privilégiées, viennent ensuite celles qui relèvent de l’argumentation. En revanche, ce qui touche à la synthèse, au passage texte / tableaux, aux fiches, aux comptes rendus professionnels... est trop peu travaillé au regard des attentes du programme* » (Dijon). Cette remarque est corroborée par la liste des compétences les moins travaillées, compétences qui ne sont pas explicitement rattachées à une pratique canonique du cours : « *Ce sont probablement les compétences « découvrir la permanence des grandes questions qui se sont posées à l’homme* », « *prendre en compte la diversité des réponses qui leur ont été apportées* » et « *Passer du préjugé au raisonnement* » qui sont les moins traitées » (Bordeaux).

C’est pourquoi on note également dans la formation de l’oral, comme le remarque l’académie de Lyon, que la compétence « prendre sa place dans les débats contemporains » apparaît peu, sans doute parce que l’exposé reste la forme d’expression orale la plus couramment travaillée.

Plusieurs académies font ainsi remarquer que des compétences, pourtant manifestement visées par une pratique, ne figurent pas dans les documents de cours des enseignants, parce qu’ils n’en ont pas une claire conscience. Les inspecteurs de Versailles notent ainsi : *« Pour exemple, dans une séquence intitulée « la presse » (on pourrait d’ailleurs s’interroger sur le titre), les professeurs n’écriront pas comme objectif général d’apprentissage : « effectuer une recherche et confronter des informations ». Comme en BEP, voire en BAC PRO, seront étudiés la Une, les éléments d’un article de presse ... Autre exemple, à propos de l’argumentation, je n’ai jamais lu comme objectif : « passer du préjugé au raisonnement ».* Les inspecteurs de Reims confortent cette analyse : *« Avec la question des compétences, on entre dans le champ de l’implicite. Contrairement à ce qu’on peut lire à ce sujet : « ...des compétences, qu’il est nécessaire d’identifier avec les candidats au CAP », les dites compétences sont rarement identifiées en tant que telles, en particulier avec le projet d’assurer une certaine progressivité aux apprentissages. La notion de compétence recoupe dans les documents de préparation celle de « dominante ».*

Conclusion

Certaines remarques tendent à expliquer qu’on ne traite pas explicitement une compétence, parce que les compétences mentionnées dans le programme sont transversales ; elles pourraient donc n’être traitées qu’implicitement. Il y a là, sans doute, une source de confusion. Une compétence est nécessairement transversale (Cf. le rapport de l’inspection générale 2007 – 048, « Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l’évaluation des acquis », juin 2007). Elle est travaillée dans différents champs disciplinaires, qui la construisent de façon conjointe. Une compétence n’est ni un savoir-faire, ni une activité. Savoir réfléchir, savoir organiser sa pensée, reformuler, expliquer, sont à la fois des compétences travaillées dans tous les secteurs de l’enseignement, dans tous les cours, et particulièrement pendant le cours de français. Il serait dommage qu’un élève estime que les compétences réflexives, par exemple, ne sont liées qu’à des activités précises (étude du discours explicatif, restitution après une PFE ...) parce que son professeur ne montre pas en quoi elles sont travaillées tout au long du cours de français.

Question 3 – Première situation d'évaluation du CCF

D'un avis unanime, l'écriture longue a été très bien accueillie par les enseignants, qui la font pratiquer à la satisfaction de leurs classes et d'eux-mêmes. Cette unanimité touche le lycée professionnel comme les autres voies de formation : *« Même les CFA, réticents au début, admettent qu'ils connaissent mieux les niveaux de leurs apprentis. Les professeurs s'investissent beaucoup pour mettre en œuvre cette évaluation. Les résultats obtenus sont à la hauteur de leur engagement »* (Bordeaux). De plus, les difficultés de mise en œuvre liées à la nouveauté de l'exercice se sont souvent vite aplanies : *« On constate un progrès très sensible sur trois ans dans la mise en application de la première situation d'évaluation du CCF : par exemple, la troisième étape (finalisation) est maintenant respectée, l'utilisation du traitement de textes est de plus en plus fréquente, les sujets sont plus variés (on retrouve moins la sempiternelle lettre...) »* (Paris).

Apparaissent ci dessous, classés en ordre décroissant, les supports les plus souvent choisis pour cette pratique d'écriture :

- Suite de récit
- Autoportrait, portrait
- Mise en dialogue
- Lettre et réponse à une lettre
- Transformation en scène de théâtre
- Poème à partir d'une photographie, d'un thème
- Ecriture d'un fait divers à partir d'une nouvelle
- Texte argumentatif

L'écriture longue est donc entrée dans les pratiques, mais peut-être plus dans la lettre que dans l'esprit. Les remontées des académies font apparaître qu'il y a partout de l'écriture longue, parce qu'il y a bien deux étapes de travail avant la production finale. Mais on note aussi trois types de détournement de l'exercice :

- L'écriture se fait à partir d'un texte fonctionnel et non fictionnel (ainsi, les inspecteurs de Rouen notent : *« Il a fallu rappeler que si la démarche d'écriture longue peut s'appliquer à toutes formes d'écrits, le compte rendu de stage ne peut en aucun cas constituer un support pour la certification qui impose un texte fictionnel »*).

- L'écriture longue est coupée d'une situation d'apprentissage.
- L'expression « nouvelle consigne » d'une étape à l'autre a pu être mal comprise. *« On a vu figurer dans un cahier de textes une première consigne demandant à l'élève de décrire, à partir d'un texte de fiction, le métier auquel il se destine, une remédiation faisant transformer cette rédaction en lettre de motivation, elle-même devenant un CV dans le troisième jet. Ainsi, l'écriture longue a fait passer du texte littéraire initial à un écrit professionnel ! » (Dijon).*

Pour différencier plus avant une pratique selon l'esprit, et une pratique selon la lettre, on retiendra cette analyse : *« Deux pratiques : L'une, souple, devenue visiblement habituelle pendant l'année, propose un apprentissage de l'écriture et parvient à améliorer, développer et enrichir les textes. L'écriture devient une réalisation conçue comme une stratégie d'apprentissage. Les professeurs y trouvent matière à satisfaction, constatent un effet d'entraînement vers la lecture, disent aussi le plaisir des élèves, un plaisir qui n'est pas uniquement lié à une utilisation « décorative » du traitement de texte. L'autre reste une pratique contrainte par et dans la situation d'évaluation du CCF. L'écriture longue ne donne pas lieu à un réel travail sur le texte. L'amélioration n'est que de surface et se focalise sur les questions de langue. Les pratiques restent traditionnelles » (Strasbourg).*

La principale dérive est caractérisée dans cette analyse proposée par l'académie de Clermont-Ferrand : *« La réécriture s'apparente très souvent à des activités de correction. En simplifiant, on aboutit au schéma suivant :*

- *Après le premier jet, le professeur indique, à chaque apprenant, sur une fiche individuelle, les écarts par rapport à la situation de communication donnée (énonciation, points de vue incorrects ...)*
- *Puis, après le second jet, l'enseignant relève les erreurs orthographiques, syntaxiques, grammaticales, lexicales et fournit des photocopies de tableaux de conjugaison ou de règles à appliquer.*
- *Le troisième jet consiste à une mise au propre du travail qui, du reste, ne se fait pas toujours de manière informatisée (importance accordée à la présentation, à la graphie ...).*

Si cela permet aux élèves de corriger leurs erreurs, on peut s'interroger sur la « pérennité » de ces apprentissages. En effet, ce travail reste très ponctuel et, souvent, les fautes corrigées lors de l'écriture longue, sont faites à nouveau lors d'autres travaux. La réécriture se doit

d'être développée tout au long de la formation afin de construire un véritable apprentissage progressif de l'écriture : multiplier les « temps » d'écriture, écrire dans des situations de communication variées afin que l'évaluation des productions s'inscrive dans une démarche formative ».

Question 4 – Deuxième situation d'évaluation du CCF

Cette situation d'évaluation pourrait ne poser aucun problème aux enseignants, puisqu'elle est pratiquée depuis longtemps dans les épreuves de validation, le nouveau programme n'ayant pas introduit de changement radical dans ce domaine.

Pourtant, les remontées des académies témoignent d'un jugement globalement critique, que peut résumer cette analyse : *« La situation n°2 semble poser davantage de difficultés aux enseignants, qui se montrent plus réticents à la concevoir eux-mêmes. Difficulté ou crainte de concevoir seuls une situation d'évaluation, habileté moindre à élaborer un questionnement, travail dans l'urgence ? Toujours est-il que cette seconde situation fait l'objet, assez fréquemment, d'emprunts aux manuels ou aux annales, ou d'un réemploi dans des sections différentes. Les problèmes observés résident dans un questionnement éclectique, sans cohérence parce que sans visée, accordant une part excessive à des connaissances lexicales (synonymes, registres de langue,...), grammaticales (temps, modes,...) ou stylistiques (comparaison) »* (Nancy). La même remarque est faite à Amiens : *« En réalité, les questions privilégient souvent le relevé d'indices textuels qui émettent le sens du texte ou permettent des classifications sans grand intérêt ».*

De la lecture des remontées, on retient que cette situation d'évaluation ne conduit pas les enseignants à mettre en place une préparation particulière. Elle apparaît comme un passage obligé, sans véritable intégration au projet pédagogique annuel. On note ainsi à Lille : *« Cette seconde situation d'évaluation est assez rarement l'aboutissement d'une séquence de travail ».*

Jugement plus grave encore, la deuxième situation d'évaluation n'atteint pas vraiment son objectif : *« Le questionnement proposé n'est pas toujours adapté à la situation d'évaluation des compétences de lecture »* (Strasbourg). Les enseignants ne saisissent pas toujours les sources de difficulté pour les élèves que peuvent représenter, dans le choix des supports,

l'univers référentiel, les codes littéraires, la cohérence et l'unité des extraits, l'intérêt des thématiques abordées.

Conclusion

Pour être plus traditionnelle dans sa forme que l'écriture longue de la première situation d'évaluation, la deuxième situation d'évaluation doit faire l'objet de réflexion lors des inspections et de formations continues. Une compétence de lecture s'évalue à partir d'un support en rapport avec les apprentissages qui ont été réalisés, et à partir d'un questionnaire ciblant effectivement la compétence à évaluer (comprendre le sens d'un texte, au delà des exercices de micro compréhension).

Question 5 – Problèmes rencontrés dans la mise en œuvre du programme

Les remontées des académies donnent à cette question une réponse beaucoup plus cohérente : partout, on met en avant à propos des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des programmes quatre domaines.

a) Le premier se réfère à la *sociologie* du public des CAP, et nul ne s'en étonnera. Les candidats au CAP sont souvent en situation d'échec scolaire, souvent de milieu défavorisé et en situation de difficulté sociale. C'est d'ailleurs, a contrario, ce qui signe la principale réussite de cette voie, le fait d'amener un nombre important de candidats à réussir scolairement.

b) Pour autant, le nouveau programme pose-t-il, sociologiquement, plus de problèmes que l'ancien ? En réalité, c'est sur le plan *pédagogique* qu'il peut confronter les enseignants à des difficultés particulières : faire écrire les élèves, surtout dans le cadre de l'écriture longue, nécessite une prise en compte effective du parcours de chaque élève, de sa progression individuelle. L'évaluation formative prend du temps, encore plus face à un public hétérogène. D'où des questions nouvelles d'équilibre entre temps consacré à la lecture, temps consacré à l'écriture, et travail sur les compétences orales. Ces questions ne sont cependant pas nouvelles, le nouveau programme ne fait que les éclairer d'un nouveau jour.

c) Les remontées des académies pointent, derrière ces difficultés relevant de la pédagogie, un troisième domaine, celui de la *didactique*. En premier lieu, les enseignants doivent se libérer de l’étude des types de textes, qui a longtemps prévalu. C’est là une vraie difficulté pour eux, puisqu’il s’agit d’un vrai changement. En second lieu, le nouveau programme se fonde sur le croisement des finalités et des problématiques, donc sur la construction de l’individu et la réflexion sur le sens, ce qui dépasse largement l’acquisition de notions et d’outils d’analyse. En troisième lieu, le travail d’expression, à l’oral et à l’écrit, ne peut se limiter à l’orthographe et à la conjugaison (comme le souligne les inspecteurs de Lille), pas plus qu’à la grammaire de phrase pratiquée dans des exercices mécaniques et coupés de la construction du sens.

Cerner le champ de la didactique comme lieu possible de difficulté dans la mise en place du nouveau programme de CAP suffit à dire qu’enseigner à ce niveau n’est pas plus simple qu’en BEP ou en Bac Pro. La répartition des classes entre enseignants d’un établissement devrait en tenir compte.

d) Le quatrième domaine est celui des *carences linguistiques*. Il ne s’agit pas là simplement d’un degré médiocre de maîtrise de la langue, mais plus spécifiquement de reconnaître un public à besoin spécifique : « À Paris, le public dit « prioritaire » (issu de SEGPA ou de classe d’accueil « non-francophone ») constitue une part importante des élèves de CAP et les enseignants font part systématiquement de tels problèmes de maîtrise de la langue qu’il leur paraît quasiment impossible dans certaines classes de mettre en œuvre le programme, notamment les compétences d’écriture. J’atteste que ce phénomène (illettrisme, problèmes d’acquisition d’une langue étrangère, etc ...) prend une ampleur considérable dans les LP à Paris et qu’il devient de plus en plus difficile d’apporter aux enseignants des réponses ou une aide réalistes ». La remarque faite dans l’académie de Paris vaut dans bien des académies, chaque fois que les classes de CAP accueillent des élèves dont la scolarité antérieure, quand elle existe, est chaotique.

Face à une telle situation, il est urgent de sortir de l’illusion ou de la naïveté : un élève à la limite de l’illettrisme à seize ans ne va pas grâce aux cours de français en CAP récupérer le niveau attendu. Personne ne sait faire cela dans le cadre des horaires offerts à l’ensemble des élèves. Cela posé, il faut travailler et retravailler le diagnostic de l’erreur dans les signes essentiels du code (les accords du groupe nominal, la présence d’un verbe conjugué dans une phrase, les accords entre groupe nominal et groupe verbal). Plutôt que travailler sur des règles,

travailler sur la motivation, sur l’image de soi signée par sa langue orale, écrite ..., et accroître le volume de l’écrit, autant de l’écrit de travail que de l’écrit support d’évaluation.

Conclusion

Pour conclure sur les difficultés sociales, pédagogiques, didactiques, linguistiques, rencontrées dans la mise en œuvre du nouveau programme, on retiendra cette remarque faite par les inspecteurs de Créteil : *« Reste aussi que certains professeurs continuent à se retrancher derrière les difficultés des élèves comme obstacle à une modification de leurs pratiques. Et malgré l’énoncé des finalités, l’entrée qui reste encore trop privilégiée reste celle par les notions : on identifie des outils, on les nomme, parfois on cherche à les réinvestir mais sans vraiment s’interroger sur le sens »*.

II – Compte-rendu des ateliers (stage national - mars 2007)

1. SITUATION D’EVALUATION N° 1

Les remontées de l’enquête nationale ont fait apparaître deux informations. D’une part, il a été possible de dresser une liste des consignes de réécriture données lors de la première étape : il s’agit principalement dans une écriture narrative d’intégrer un dialogue, d’intégrer une description, d’expanser le récit. On note l’absence de consigne visant à modifier l’histoire support.

D’autre part, les indications concernant l’étape 2 et l’étape 3 sont très convergentes : il est très rare que les enseignants proposent, à l’étape 2, un nouveau support pour améliorer l’écriture (seulement, parfois, une photographie) ; l’étape 2 et l’étape 3 tendent à se confondre dans une seule activité, celle de la correction formelle du premier écrit.

La définition de l’écriture longue n’est pourtant pas exactement celle-là.

<u>Situation n°1</u>

- **Première partie (français)** : le candidat rédige une production écrite réalisée en trois étapes. Cette situation d’évaluation, de nature formative, s’inscrit dans le calendrier d’une séquence. Dans la première étape, le candidat rédige à partir d’un texte fictionnel une production qui soit fait intervenir un changement de point de vue, soit donne une suite au texte, soit en change la forme (mise en dialogue à partir d’un récit, portrait d’un personnage à partir de vignettes de bande dessinée, etc.). Dans la deuxième étape, le candidat reprend sa production initiale à partir de nouvelles consignes, ou d’une grille de correction, ou à l’aide d’un nouveau support textuel, ou d’un didacticiel d’écriture, etc. ; cette étape est individuelle ou collective. Dans la troisième étape, le candidat finalise sa production, notamment à l’aide du traitement de texte lorsque cela est possible.

Les participants aux ateliers du stage de mars 2007 ont réfléchi sur les entrées suivantes :

- Le texte support et son inscription dans la séquence
- La première consigne d’écriture
- L’apport d’aide entre la phase 1 et la phase 2
- L’apport d’aide entre la phase 2 et la phase finale

La question proposée à la réflexion des participants était :

- Quels conseils donner aux enseignants pour les aider à élaborer la première situation d’évaluation ? Proposez pour cela une liste des principaux écueils à éviter et, en regard, des recommandations brèves (permettant la vérification immédiate du bien fondé)

Exemple : *Le rêve de l’escalier*, Dino Buzzati

Un des exemples proposés à la réflexion des membres des ateliers était une écriture longue à partir de la nouvelle « Crescendo », de Dino Buzzati (*Le rêve de l’escalier*). Les documents proposaient une fiche de critères d’évaluation allant de l’étape 1 à l’étape 3 :

- les modes et les temps des verbes
- l’orthographe des mots et les accords
- la ponctuation
- l’utilisation d’un ou de plusieurs champs lexicaux pour créer une ambiance particulière

- les contraintes imposées par les trois premières lignes du sujet : Annie Motleri chez elle, on frappe à la porte
- le choix d’un processus d’amélioration ou de détérioration
- la cohérence du texte
- la structure des phrases et le respect des règles de grammaire
- l’écriture du texte (lisibilité)
- la longueur

Voici, reproduite telle quelle, la rédaction finale d’un élève :

Mademoiselle Annie Motléri était chez elle, en train de regarder la télévision quand tout d’un coup, quelqu’un frappa à la porte. Mademoiselle Annie Motléri était inquiète, elle ne savait pas du tout qui se cachait derrière cette porte. Alors elle décida de regarder par le judas et elle vit un homme grand avec des cheveux blonds et des yeux bleus. Mademoiselle Annie Motléri se disait : « Mais je ne connais pas cet homme, qui cela peut bien être. » Mademoiselle Annie Motléri avait très peur. Soudain, l’homme frappa une autre fois à la porte. Mademoiselle Annie Motléri était très peureuse alors elle se précipita vers le téléphone et appela la police. La police ne répondait pas, elle raccrocha. Mademoiselle Annie Motléri se dit : « Je vais ouvrir la porte et voir qui c’est ». Elle alla vers la porte et l’ouvrit tout doucement, elle ne vit personne et son angoisse retomba.

La note attribuée est 16,5 / 20 avec la mention « Très bien pour l’ensemble du travail d’écriture. Le texte initial a été réellement amélioré ».

La question posée est de savoir en quoi le texte initial a été amélioré. Il semble que les consignes aient porté surtout sur les erreurs linguistiques.

Après échanges, voici les propositions qui pourraient être faites pour améliorer la production de l’élève.

L’étape 1 est un moment de travail qui établit un lien entre une lecture et une écriture : une séquence a été menée, pendant laquelle un ou des textes ont été lus, une ou des notions ont été étudiées, un ou des apprentissages ont été réalisés. La consigne rappelle ce lien entre la séquence et l’écriture qui est demandée. Par exemple :

- Nous avons lu ensemble ce texte (...) et la séquence a porté sur la montée de la peur et la chute du récit qui met fin à la peur.
- Vous allez maintenant écrire un épisode de votre invention qui met en scène
 - o Un personnage que vous inventez
 - o Qui éprouve d’abord de la peur
 - o Qui découvre ensuite que sa peur n’était pas fondée
- Comme dans le texte, vous décrivez quelques éléments du lieu où se passe votre histoire.
- Comme dans le texte, vous décrivez ce qui fait peur à votre personnage.

Les consignes donnent les éléments d’appréciation du premier jet :

- Le personnage est-il identifiable par le lecteur ? (prénom, nom)
- Le lecteur comprend-il que le personnage a peur et de quoi il a peur ?
- Le lecteur sait-il où la scène se passe ?
- Le lecteur comprend-il qu’il n’y avait pas de raison d’avoir peur ?

L’étape 2 n’est pas une étape de correction de la forme du premier jet, mais d’amélioration de l’écriture : ce qui importe, c’est le contenu de l’histoire, l’intérêt des propos échangés (ce que ces propos disent au lecteur que je suis), la pertinence d’un élément du portrait (l’effet que ce portrait peut créer sur le lecteur que je suis)... avant qu’on en vienne aux fautes matérielles.

Lecture du texte rédigé en étape 1 :

- La femme est très peureuse, et pourtant elle ouvre la porte ; je ne comprends pas, moi qui suis lecteur de la copie). Comment justifier qu’elle ouvre la porte ? Peut-on imaginer une autre « chute » ? => Proposition d’un ou de plusieurs scénarios d’écriture :
 - o Le lendemain, en sortant de chez elle pour aller à son travail ...
 - o Elle entendit tout à coup la voix bien connue de sa voisine de palier qui ...

- L’homme est grand et il a les cheveux blonds. À quoi servent ces détails physiques ? Comment peut-on leur donner du sens ? => Proposition de lecture d’éléments de portraits empruntés à un texte, à une planche de BD, à une photo...
- Quelle raison peut-on imaginer pour laquelle la police ne répond pas à l’appel du personnage ?

Si l’on veut que l’élève se concentre sur les améliorations « de contenu » attendues, il est important de ne pas le surcharger de consignes de correction de la forme. On peut donc sélectionner une ou deux fautes de langue caractéristiques, et reporter à l’étape 3 l’essentiel des corrections de forme.

L’étape 3 est l’étape de finalisation, de mise au net. L’essentiel est donc cette fois du côté des corrections de forme, le professeur ne propose qu’une à deux améliorations de contenu, si nécessaire. Par exemple,

- La répétition du prénom et du nom du personnage est très lourde => Comment procède un écrivain ? Proposition d’un texte « expert » pour une réécriture

Qu’est-ce qu’un texte « expert » ?

Entre l’étape 1 et l’étape 2, il est important d’apporter aux élèves des aides concrètes, des exemples, et pas seulement des consignes. Pour rédiger le portrait d’un personnage, autant chercher de l’aide chez les écrivains.

Lors d’un stage de formation de formateurs (Rennes, 2007), trois textes d’écrivains ont été proposés dans la perspective d’aider des élèves à rédiger un portrait : l’incipit de Bouvard et Pécuchet (portrait traditionnel), un extrait de *La Colonie*, de Marivaux (portrait réalisé à travers un dialogue), l’incipit du roman de Michel del Castillo *La Nuit du décret* (portrait réalisé à travers un monologue intérieur). Il s’agit à chaque fois de faire réfléchir aux éléments du portrait (que décrit-on ?), à leur signification pour le lecteur (quelle impression crée le portrait ?), aux moyens littéraires utilisés par l’auteur (portrait à travers une description, des propos échangés, des pensées intérieures). La confrontation des trois extraits démontre, s’il en est besoin, que le portrait d’un personnage se fait à travers des moyens littéraires variés, grâce

à la sélection de quelques éléments significatifs, et, surtout, à travers des informations qu'il faut interpréter. Pour écrire un portrait, il faut donc en lire, et chercher avec les élèves les moyens que l'on peut réutiliser.

Le « texte expert » n'est pas nécessairement un texte littéraire, même si la littérature fourmille d'exemples à travailler. Une caricature, le dessin d'un personnage de bande dessinée, permettent de réfléchir à l'efficacité d'un portrait à travers un ou deux éléments caractéristiques. La sélection de tel ou tel élément, pour une caricature qui doit faire rire ou dénoncer, n'est pas identique à la sélection d'un même élément qui doit permettre d'identifier au premier regard un personnage et sa fonction dans le récit.

Pour revenir sur la production de l'élève reproduite ci-dessus, il serait intéressant de réfléchir avec une classe sur la signification accordée généralement dans ce qu'ils lisent au fait d'être grand, blond, et d'avoir les yeux bleus : pourquoi avoir peur d'un tel personnage ? À moins d'insister sur un trait particulier : le personnage est vu à travers le judas, par une femme qui a peur ; on peut penser que l'examen est rapide et peu précis. Si c'est le cas, le fait de repérer la couleur des yeux et des cheveux prouve que ces couleurs sont particulièrement frappantes ; on peut alors chercher à créer chez le lecteur l'impression recherchée (yeux d'un bleu inattendu, cheveux presque blancs, etc.) et apporter aux élèves des illustrations textuelles et iconiques de l'effet que l'on recherche.

Les textes experts qui aident les élèves à passer de leur première production à la deuxième peuvent (et devraient le plus souvent) être ceux qui ont été lus pendant la séquence que vient clore l'évaluation sous forme d'écriture longue.

Apport bibliographique

Dès le stage de Poitiers du 13 décembre 2005 les rédacteurs du compte-rendu (J. Bombled, M. Doerflinger, M. Labroille, C. Lenglet, M. Sendre, B. Vaucher) notaient à propos de la remédiation dans l'écriture longue : « *La remédiation est parfois trop parcellaire, parfois trop globale. Pour que la réécriture soit une aide véritable à l'écriture, elle doit échapper aux modèles canoniques de la correction, ce qui n'est pas facile à appliquer. Une dérive est déjà observée quant au CCF à propos de l'écriture longue : souvent on évalue trois produits et on fait la moyenne* ».

Le processus de l'écriture longue, son esprit, sa finalité, ont été commentés, entre autres, dans deux articles parus dans *Le Français Aujourd'hui* (« Un pari sur la réécriture au CAP », A. Armand, et « Démarches de réécriture en CAP », M. Calonne, 2004). Citons-en pour mémoire deux extraits, illustrant le travail de remédiation.

« Comment intervenir sur une première production ?

Les habitudes de tout correcteur de français mènent à relever des fautes de langue et à privilégier les corrections relevant du code linguistique. Loin de nous l'idée de nier l'importance du code, les candidats au CAP en ont besoin autant que les autres élèves. Mais le correcteur de la première production doit savoir faire admettre la nécessité d'une réécriture, et cette nécessité vient du travail du « lecteur » de la production : est-ce que je comprends ? est-ce que je ressens ce que la contrainte du texte support et de la consigne doivent faire ressentir (émotion, intérêt, amusement, peur, attente ...) ? Ai-je l'impression que ce texte écrit a pris en compte le lecteur que je suis ? C'est au cœur de ces interrogations que les corrections de surface du texte prennent sens : s'il y a des fautes à chaque verbe conjugué, ma lecture du texte s'en trouve arrêtée, s'il y a des ruptures telles que je ne peux me repérer dans le texte, mon effort de lecture en efface tout plaisir ou tout intérêt ... Donc il faut corriger les erreurs de code, et pour cela prévoir un temps spécifique si besoin (et le nouveau programme du CAP prévoit explicitement ces temps spécifiques). Mais la seule correction des erreurs de surface ne peut justifier les efforts demandés à celui qui réécrit son texte : c'est la prise en compte du lecteur du texte qui donne sens à l'exercice.

Un exemple parmi d'autres : dans une séquence à la fois de lettres et d'histoire, fondée sur le conflit bosniaque, des élèves lisent *Le Journal de Zlata* ; le professeur propose ensuite d'écrire un texte à la manière de ce journal. Une élève a composé un texte court, rédigé au présent, mêlant les notations de la vie quotidienne d'une adolescente (projet de sortie avec des amies, vie familiale ...) et quelques notations se référant à la guerre. Pour l'aider à donner corps à cette première écriture, on l'interroge sur ce qu'elle veut faire percevoir à son lecteur. Elle a ainsi écrit « J'ai un peu peur de la guerre ». Que signifie ce « un peu » ? L'élève veut-elle manifester que la guerre est latente, qu'on en entend parler sans vraiment savoir ce qu'il en est ? Veut-elle faire sentir que la guerre reste une réalité lointaine dans l'univers protégé de l'enfance ? Veut-elle alerter le lecteur sur le danger imminent de la guerre alors qu'on lui fait part de réalités quotidiennes et banales ? Les trois propositions (il pourrait y en avoir d'autres) appellent des aides à la réécriture différentes : tel texte donnera un exemple d'expression d'une peur diffuse, pour une réécriture à la manière de, telle scène de film (« Jeux interdits » par exemple), un autre fournira les éléments du contraste entre univers de l'enfance et réalités guerrières, telle réflexion sur le vocabulaire (« un peu » avec ses synonymes, ses antonymes, ses connotations particulières au langage des jeunes ...) servira de levier à un travail d'expansion. »
(...)

Dans une classe de CAP « Prêt à porter » à Lille, l'enseignant médiateur

Les 12 filles qui composent cette classe de 1^{ère} année CAP sont presque toutes originaires du quartier de Lille-Sud, l'un des plus défavorisés de la ville. Leur inscription dans cette section de « Prêt à porter » les amène, pendant les heures d'enseignement professionnel, à apprendre

les rudiments de la couture et les destine à devenir des exécutantes dans le secteur industriel de ce métier.

En cours de français, je sais que ce qui compte, c'est d'abord le thème abordé dans le texte que je leur propose. Il doit renvoyer à leurs préoccupations, c'est-à-dire la drogue, la prostitution, la maltraitance, l'alcoolisme, les familles monoparentales ou encore à la publicité... Sans cet écho avec leur vécu, elles n'accepteront pas d'entrer dans le travail. Mais je sais aussi, qu'en passant par la médiation de l'oral, par le débat, je pourrai ensuite les intéresser, voire les passionner, les amener à lire, à réfléchir, à écrire.

La réécriture, elle, ne va pas de soi. Pour ces filles, recommencer un écrit, c'est admettre qu'on s'est trompé. Cela renvoie à d'autres situations d'échec, qu'elles soient scolaires ou non et suppose une maturité que beaucoup n'ont pas encore atteinte. Pour leur apprendre tout doucement à accepter de reprendre leur travail, j'ai commencé par leur proposer un extrait de Poussière d'ange de Laura Jaffé (éditions du Rouergue). Dans cet ouvrage, un enfant s'exprime avec des maladresses et des erreurs de langage. Retrouver ces fautes, corriger un texte d'auteur, le réécrire, l'améliorer, a permis ensuite à mes élèves d'accepter de corriger une copie d'élève anonymée. Ces deux étapes ont été indispensables à la mise à distance de leur propre écriture, afin de ne plus considérer toute remarque sur leur copie comme un échec.

Ce premier témoignage nous rappelle le rôle essentiel de médiateur joué par l'enseignant. Dans la démarche adoptée, l'important semble en effet se situer dans le rapport noué entre le formateur et ses élèves. C'est la prise en compte de leur vécu dans le choix du texte-support d'écriture et dans celui du déclencheur de réécriture qui va permettre le passage à l'écrit et servir d'apprentissage. Les aspects psychoaffectifs, présents dans tout travail d'écriture, apparaissent particulièrement à prendre en compte en classe de CAP.

Une classe de CAP Mécanique Agricole et Mécanique Parcs et Jardins et l'enseignant lecteur

Dans ce lycée situé en zone rurale, les élèves de CAP, tous des garçons, apprennent la mécanique agricole ou la mécanique parcs et jardins. Leur intérêt va à la chasse, à la pêche mais aussi et surtout à la mécanique. Ils aiment mettre les mains dans le moteur d'une moto, d'une mobylette, démonter, remonter. Dans leur univers, les mots sont rares, la communication est difficile. Leur mode de vie ne les met pratiquement jamais en situation d'écriture ou de lecture.

Pour les amener à réécrire, je choisis souvent de leur proposer une posture valorisante : être un journaliste, un témoin indispensable, un dialoguiste ...

En lecture, nous avons travaillé plusieurs extraits d'une bande dessinée, Un peu de fumée bleue (Pellejero et Lapierre), qui les avait fortement impressionnés. La consigne d'écriture donnée ensuite consistait à faire oeuvre de scénariste en écrivant la suite d'une planche à partir des derniers mots prononcés par la narratrice : « Ce jour-là... risqua notre vie à tous les deux ».

Les écrits obtenus peuvent apparaître à première vue incohérents : changement de personne, absence de chronologie, absence d'anticipation. Pourtant, en relisant bien, on s'aperçoit qu'ils ont quand même un rapport avec l'histoire racontée dans la bande dessinée. Mes élèves ont compris l'histoire, ils ont pensé une suite mais le problème se situe au moment de la mise en mots.

La correction, je choisis de ne pas la faire tout de suite, parce qu'ils ne verront pas leurs erreurs. Mais, une semaine ou dix jours plus tard, ils ont oublié le texte qu'ils avaient en tête

et ils ne comprennent plus la copie qui leur est rendue. L’amélioration leur semble nécessaire d’autant qu’elle permettra également une révision de la note.

Ce sont eux qui pratiquent l’autocorrection à partir d’une grille.

Pour chaque copie, des propositions sont faites : inventer des actions, des sentiments, revoir la chronologie. C’est la deuxième étape du travail. Comme je veux éviter la lassitude, je varie un peu la consigne dans la dernière étape. Je leur propose de se mettre, cette fois, dans la posture du scénariste de bande dessinée et de placer (à partir de leurs travaux précédents) dans des cases le scénario et le dialogue. En général, le résultat final est intéressant et mes élèves se sentent valorisés.

À travers ces lignes, nous retrouvons le lent travail de celui qui veut accompagner ses élèves dans l’écriture et la réécriture. On peut relever l’importance du temps qui va favoriser la lecture critique. On connaît la nécessité du temps de relecture dans tout travail d’écriture (Cf. *Le lire dans l’écrire*, Claudine Garcia-Debanc, Pratiques n° 86, « Lecture/écriture »). Or ces élèves qui maîtrisent mal l’écrit limitent le plus possible les activités de relecture qui interviennent en principe pendant l’élaboration du texte. C’est justement ici le temps écoulé entre le premier jet d’écriture et la correction qui va permettre l’amélioration du travail».

Conclusion

Quels conseils donner aux enseignants pour les aider à élaborer la première situation d’évaluation ? Les comptes-rendus des deux ateliers (animateurs : A. Lecesne, et M-A. Karm, Nancy-Metz, rapporteurs : Sophie Lombard, Amiens, et Ph. Jacquin, Reims) ont permis l’élaboration du tableau suivant.

Constats – écueils à éviter	Préconisations
Choix du texte support - Le texte support n’est pas articulé à la séquence. - La lecture de la production de l’élève prouve le contresens dont ce dernier est victime. Le récit d’Andrée Chedid met en scène trois personnages, l’élève-lecteur en repère deux seulement. Il commet très logiquement une erreur d’interprétation en confondant le « jeune écrivain » de la consigne initiale avec le personnage	- Le choix du texte support conduit à l’élève d’effectuer une tâche qui n’est pas gratuite, mais qui constitue une des étapes du parcours pédagogique destiné à atteindre les objectifs de la séquence. La mise en œuvre de l’écriture longue à partir de tel ou tel texte est l’occasion de mobiliser des connaissances et des capacités. - Une lecture analytique préalable offre à l’élève la possibilité d’exploiter au mieux les potentialités narratives / discursives de ce support, sans risque de se fourvoyer.

d'Omar-Jo, l'« enfant » de la première ligne. - La découverte du texte au moment de l'épreuve, doublée par la recommandation de lire <u>attentivement</u> le texte, peut empiéter lourdement sur le temps de l'écriture.	- Le choix ne se portera pas systématiquement sur un texte lu en fin de séquence.
ETAPE 1 : - La consigne d'écriture ne s'articule pas avec ce texte support, le texte sert de prétexte à la mise en œuvre de l'écriture (seul point d'ancrage : le personnage) - La relation entre support et consigne initiale est fautive. Par exemple, l'unité de temps est rompue car la production demandée ne s'insère pas dans la temporalité de l'histoire racontée. L'unité d'action est également rompue (« Après avoir lu attentivement le texte...il lui raconte sa nouvelle vie. ») ; or à aucun moment, dans l'extrait, il est question d'une « nouvelle vie ». De même, on demande d'écrire une lettre, or jamais, pas même implicitement, il n'est question d'une lettre dans le texte. - La multiplicité des consignes entraîne confusion et complexité (confusion entre les consignes données aux différentes étapes). - L'apparente simplicité de la consigne initiale peut cacher une difficulté majeure pour les élèves (« raconter sa vie »).	- Le rapport entre la consigne et le texte de fiction doit être clair et évident. - Le texte support est choisi en cohérence avec le projet pédagogique. Il est étudié avant l'épreuve afin d'en approfondir le sens et d'en définir les enjeux. - La consigne initiale comprend le libellé du sujet, les critères de réussite, éventuellement le rappel d'un travail en amont dans la séquence. - Les consignes sont adaptées aux différentes étapes du processus d'écriture. Chaque étape donne lieu à des consignes.
ETAPE 2 : - Les consignes de remédiation ne tiennent pas compte de la production	- Les consignes doivent, pour être pertinentes, prendre appui sur le texte

individuelle de l’élève - Les consignes de remédiation n’enrichissent pas le texte mais entraînent un changement de la consigne initiale - La consigne initiale dépassée, il n’est plus question d’écriture au sens de la création personnelle, mais de correction, de mise aux normes grammaticales. L’élève n’est pas aidé à écrire. - Le grand nombre de consignes semble trahir un désir de perfection de l’enseignant et ne permet pas à l’élève de progresser - Il n’y a pas d’aide apportée aux élèves en dehors des consignes (pas d’exemple, pas de texte ou de support nouveau, pas de réflexion sur des réussites d’autres élèves)	produit. Cela suppose un positionnement particulier du professeur-correcteur qui est d’abord lecteur et accorde donc plus d’importance à l’écriture qu’à la forme (étape 3). - Les consignes peuvent être formulées sous forme de questions qui amènent l’élève à se relire. Elles ne peuvent pas être trop nombreuses. - L’aide fournie à l’élève, pour améliorer son écriture, peut consister en apport de « textes experts ».
ETAPE 3 : - Les consignes de l’étape 3 ne diffèrent pas de celles des autres étapes. - Elles visent une sorte de perfection formelle sans mettre en avant la lisibilité et la socialisation de l’écrit.	- La finalisation induit la mise aux normes orthographiques et la formalisation en terme de lisibilité. La finalisation prépare l’étape de la socialisation de l’écrit lorsqu’un travail préalable d’organisation, de développement, d’amélioration a rendu légitime et souhaitable cette socialisation. - On doit accepter que le texte final comporte encore des imperfections. La production doit montrer une appropriation par l’élève des enjeux de la séquence et/ou des contraintes d’écriture

2. SITUATION D’EVALUATION N° 2

Deux ateliers ont été organisés à propos de la deuxième situation d’évaluation, avec une double perspective :

- Réfléchir sur le texte support et son inscription dans la séquence
- Réfléchir sur la validation des compétences de lecture

Les questions proposées à la réflexion des participants des ateliers ont été les suivantes :

- Que veut-on faire comprendre à propos du texte ?
- Quelles compétences de lecture veut-on évaluer ?
 - o Nommez-les et répartissez entre elles les différentes questions proposées.
 - o Y a-t-il gradation de difficulté entre ces compétences ?
 - o Le barème choisi correspond-il à la hiérarchie de ces compétences ?
 - o Pensez-vous utile ou non de déterminer un nombre de questions à poser ?
- Quelle modalité de lecture se trouve mise en œuvre ?
 - o La jugez-vous pertinente ?
 - o Pourrait-il y en avoir une autre en CAP (sur ce texte ou sur un autre) ?
 - o Pensez-vous utile ou non de déterminer une modalité de lecture ?
- Quels conseils donner aux enseignants pour les aider à élaborer leur questionnement ?
 - o Proposez pour cela une liste des principaux écueils à éviter et, en regard, des recommandations brèves (permettant la vérification immédiate du bien fondé)

Voici la définition de cette évaluation telle qu’elle apparaît dans le B.O.

Situation n°2 :

Première partie (français) : le candidat répond par écrit, sur un texte fictionnel ou un document iconographique ou sur un texte professionnel, à des questions de vocabulaire et de compréhension, puis rédige, dans une situation de communication définie par un type de discours, un récit, un dialogue, une description, un portrait, une opinion argumentée (quinze à vingt lignes). La durée est d’environ une heure trente minutes.

Trois exemples ont été proposés :

- *Une histoire de peau*, Jeanne Benameur
- *Samia la rebelle*, Paula Jacques
- *Noir, comme d'habitude*, Annie Saumon

Ce troisième exemple est commenté ci-dessous, en raison de son caractère emblématique.

Exemple : *Noir, comme d'habitude*, Annie Saumon

Choix du texte support

Deux surprises pour le lecteur de ce texte. D'une part, le niveau de langue. Voici, par exemple, l'ouverture de l'extrait :

« Je me sentais pas dans une forme terrible. Toi bientôt tu ronflais sur la banquette arrière. La caisse avançait par miracle. Et y a eu ce foutu poids lourd qu'a fait une embardée. (...) S'agissait de te dégager rapide. »

D'autre part, le propos du texte. Le narrateur, son ami Aldo et « la fille » rentrent d'une tournée des bars. Le narrateur est ivre, l'accident se produit. Le narrateur sort Aldo sans connaissance de la voiture. La fille est laissée pour morte (« Au moins toi, Aldo, tu l'as pas contemplée en bouillie sous la ferraille, j'avais envie de gerber. »). Le narrateur, pensant qu'Aldo va mourir, dit que c'est Aldo qui conduisait. Mais Aldo s'en sort, sans souvenir de l'accident, et est incarcéré comme responsable de l'accident. Le narrateur, dans un monologue intérieur, dit qu'il sera là à la sortie de prison, pour aider Aldo à se réinsérer.

Pour le moins, le récit est glauque. Le narrateur a maquillé l'accident, a fait condamner son ami, et ne manifeste pas le moindre remord, ni pour le décès de « la fille », ni pour la condamnation de son ami innocent. Mais le questionnement proposé ne conduit pas du tout vers une prise en compte de la question morale induite par le texte

Questions sur le texte (10 points)

Questions :

- *Que s'est-il passé sur la route ? (1) Qui conduisait la voiture ? (1)*

- Que signifie le mot « coma » ? (1,5) Comment le narrateur réagit-il face au coma de son ami Aldo ? (1,5)
- Que signifie le mot « réinsertion » ? (1,5) Qu'est-ce que cela nous apprend sur la situation d'Aldo et sur le lieu où il se trouve ? (1,5)
- De quoi Aldo est-il accusé ? (2)

Voici les réponses qu'un élève peut proposer :

Lecture de l'explicite :

- Il y a eu un accident (1 point).
- C'est le narrateur qui conduisait (1 point).

Lexique :

- Coma : perte de connaissance (1,5 point).
- Réinsertion : retour à la vie normale dans la société (1,5 point).

Lecture de l'implicite :

- Face au coma de son ami Aldo, le narrateur le sort de la voiture (action valorisante) : comment une telle réponse, juste en soi, sera-t-elle évaluée ? Le concepteur du sujet attend sans doute « le narrateur ment aux « flics » et fait semblant de regretter d'avoir à accuser son ami.
- La « réinsertion » apprend au lecteur qu'Aldo est en prison (1,5 point).
- Aldo est accusé d'avoir conduit en état d'ivresse et d'être responsable de la mort de « la fille » (2 points)

On constate qu'un élève pourrait obtenir 8,5 points sans du tout entrer dans le sens du texte. Seule la deuxième partie de la deuxième question pourrait conduire à une réflexion sur l'attitude du narrateur, mais le début de la réponse (le narrateur sort Aldo de la voiture ... et donc accomplit un acte positif) vaudrait sans doute 1/2 point.

La question posée par le choix de ce texte est donc la suivante : pourquoi choisir un texte qui suppose un décodage très important de l'implicite et la compréhension du paradoxe entre deux discours tenu par le même personnage (le narrateur raconte avec le plus grand cynisme comment il a fait accuser un innocent, son ami / Le narrateur se projette au moment de la sortie de prison de son ami et dit qu'il l'aidera) et proposer un questionnaire qui ne conduit pas vers l'implicite, le paradoxe, la réflexion sur la moralité du personnage ?

Le questionnaire ne guide pas les élèves dans un exercice de construction du sens. Pourquoi avoir choisi un texte qui suppose un vrai travail de construction du sens ?

Activité d’écriture (10 points)

Consigne : « Aldo va être libéré. Son ami (le narrateur) lui rend visite pour l’informer de ce qu’ils feront à sa sortie. Écrivez leur dialogue (15 lignes minimum). Comme on ne connaît pas le prénom de son ami, vous pouvez lui en inventer un ».

Si le texte a été effectivement compris, on doit s’attendre à un dialogue entre un personnage menteur et immoral, qui veut continuer à cacher à son ami la vérité sur l’accident, et un second personnage qui a eu le temps de penser à l’accident, de découvrir peut-être la vérité, qui regrette sans doute que « la fille » soit morte dans l’accident dont on le dit responsable, qui a été emprisonné plusieurs années sans doute pour conduite en état d’ivresse, ce qui l’a fait réfléchir, qui est peut-être révolté contre son ami, contre la société ...

Mais en quoi le texte permet-il à un élève d’imaginer de telles réactions chez Aldo ? En quoi le questionnaire l’a-t-il préparé à imaginer le dialogue demandé ?

Comment évaluer un dialogue qui ne fera que proposer une liste d’activités interdites à un prisonnier, et dans lequel le narrateur s’exprimera et réagira comme un ami parfaitement honnête ?

Le questionnaire ne permet pas de lire le texte (d’en construire le sens). L’activité d’écriture n’est pas réalisable sauf à la couper de tout rapport avec le texte (il ne reste plus que la situation factuelle : un homme sort de prison).

Réflexion sur l'ensemble des documents étudiés

Choix du support :

Les deux autres exemples présentent un point commun avec le premier. Il s'agit à nouveau de textes tout à fait contemporains, et tous sont des textes fictionnels (alors que le support peut être également un texte professionnel ou un document iconographie).

Ils ont tous une tonalité « noire ». Peut-être sont-ils choisis par les enseignants en fonction de la représentation qu'ils ont des préoccupations de leurs élèves ? Peut-être pensent-ils que cette « proximité » va faciliter leur réflexion ?

Les trois textes font appel à une lecture essentiellement référentielle. Il n'entraînent pas de questions sur l'écriture, sur le genre des textes. Ce sont souvent des questions types qui pourraient s'appliquer à n'importe quel type ou genre de textes.

Questionnaire :

Le texte d'Annie Saumon, *Noir, comme d'habitude*, était accompagné de quatre questions. Les deux autres documents étudiés proposent, l'un, également quatre questions, l'autre étant au contraire assorti du long questionnaire ci-dessous :

Questions :

- Choisissez pour chacun des termes ou expressions suivants le mot ou l'expression qui correspond le mieux à la situation qu'il a dans le texte. Recopiez le terme et son synonyme sur votre copie.
 - o approuve : accepte – réfléchit – s'oppose
 - o légal : condamné par la loi – ignoré par la loi – autorisé par la loi
 - o me comprima : m'appuya – me caressa – m'effleura
- Pourquoi la nouvelle épouse du père de Samia est-elle surnommée « la mère de l'Absent » ?
- Le père de Samia est confronté à un problème, quel est-il ? Que risque-t-il ?
- Quelle solution propose alors la belle-mère de Samia ?
- Qui est Hussein ?

- Reproduisez et remplissez le tableau ci-dessous. Vous devez répertorier toutes les informations données sur ce personnage ? (Son physique – Son caractère – Son travail – Son but)
- Quels sont les arguments donnés par la belle-mère pour que Samia accepte cette solution ?
- Samia aimerait refuser, quel argument avance-t-elle ?
- Relevez deux phrases qui montrent la colère et la douleur de Samia.
- Que fait-elle pour convaincre son père de la laisser libre ?
- Relevez la phrase qui prouve que son père prend cette décision à contre-cœur.

Mais un point commun demeure : Les questions se succèdent dans l'ordre chronologique du texte et ne sont pas ordonnées selon une hiérarchie des compétences : on lit tout de la même façon. Le barème reflète cette réalité : il est surtout quantitatif et il ne correspond pas à une hiérarchie des compétences.

Compétences de lecture :

Les compétences évaluées par les questions sont peu nombreuses. Trois ont été identifiées, relevant de la compréhension de l'explicite :

- La compréhension globale par la reconstitution de l'histoire
- Le relevé d'informations ponctuelles mais jamais reliées entre elles
- L'explication de mots

Les questions ne permettent pas de prendre du recul par rapport au texte. La grande majorité d'entre elles ne construisent pas de sens (relier des informations entre elles, comprendre l'implicite).

Elles ne conduisent pas à une réflexion sur ce que dit le texte (jugement personnel sur les valeurs, sur l'esthétique – écriture, effet ressenti).

Compétences d'écriture :

On a vu en quoi l'écriture demandée à la suite du texte d'Annie Saumon était en fait vide de sens ; on n'évalue à travers elle que la connaissance des marques extérieures du dialogue.

L’un des exemples étudiés (Jeanne Benameur, *Une histoire de peau*) s’inscrit dans la tradition de l’écriture argumentative : « *Seriez-vous d’accord, vous-même, pour tenter l’expérience et ne jamais vieillir ?* » ; le cadre de l’écriture attendu est lui-même traditionnel (« *En un développement organisé – introduction, développement, conclusion –, vous exposerez votre point de vue à l’aide d’arguments et d’exemples* »). Le modèle implicite attendu ici (introduction - développement avec arguments et exemples (au pluriel les deux fois) – conclusion) risque de confondre les niveaux de compétences : quelle différence entre cette écriture en CAP, en BEP, en Bac Pro ?

Le dernier exemple pose la question de l’implication excessive du rédacteur dans la production qu’on attend de lui. La consigne est la suivante : « *En une vingtaine de lignes, imaginez la suite de ce récit. Selon-vous, que va faire Samia ? Votre récit devra employer les temps du passé : imparfait, passé composé et passé simple* ». L’intitulé de la séquence dans laquelle cette évaluation a été proposée est « *Est-on maître de son destin ?* ». Le texte met en scène une jeune fille, Samia, dont le père, un pêcheur, n’a plus d’argent. La belle-mère propose à Samia de sauver sa famille en épousant un cousin « *vieux, ridé, noir, laid et maigre* ». Le texte se clôt sur les propos du père : « *Si tu es patiente, tu seras récompensée pour ta patience et la volonté de Dieu sera faite. Si tu n’es pas patiente, tu seras la perdante et la volonté de Dieu sera quand même faite. Obéis, plus tard tu me remercieras* ».

Les copies recueillies dans la classe dans laquelle cette situation d’évaluation a été proposée témoignent de deux types de suite de texte : dans les unes, Samia décide d’obéir à son père (décision énoncée en une phrase sans écho d’un débat intérieur) et la production raconte le sauvetage de la famille par l’arrivée de l’argent du mariage ; dans les autres, Samia va chez une « copine » pour discuter de l’offre, ce qui conduit à reproduire le texte support. Aucune copie lue ne rend compte d’un débat intérieur faisant suite à la séquence « *est-on maître de son destin ?* ». Le lecteur de la copie se retient de porter un jugement sur le fond (que dire sur l’acceptation de ce mariage aux rédactrices des productions, qui se projettent évidemment dans leur écriture ?) et se trouve en position de noter la « surface » de la production (longueur, code linguistique).

Or le texte offrait d’autres possibilités. Les réactions de Samia sont décrites : elle a écouté la conversation de son père et de sa belle-mère, ce qui révèle son inquiétude ; elle crie ; elle

interroge sur la réaction de son père, en qui elle a confiance ; elle souffre (« À ces mots, une douleur me comprima la poitrine avec violence ». Autant de détails pour guider une écriture et demander une vraie suite de texte : dans la logique narrative, Samia ne peut pas accepter ce mariage, comme les copies le proposent pourtant. Une autre possibilité de suite de texte est ouverte par la réaction du père (« Quand il me parla, son regard me fuyait »). On peut faire écrire la réaction du père (face à sa nouvelle femme, face au cousin, en monologue intérieur, face à sa fille un peu plus tard).

Pour conclure, il faut rappeler que les consignes d'écriture doivent la contraindre réellement : dans un dialogue les interlocuteurs ne peuvent pas s'échanger des propos sans rapport réel avec le texte support, dans une suite de texte, la logique narrative doit être respectée sans se contenter d'utiliser un élément du texte comme prétexte, une opinion argumentée peut être la réaction au propos du texte sans viser l'écriture argumentative canonique.

Conclusion

Quels conseils donner aux enseignants pour les aider à élaborer la deuxième situation d'évaluation ? Les comptes-rendus des deux ateliers (animateurs : Michèle Doerflinger, Toulouse, et Marie-Thérèse Roguet, Strasbourg, rapporteurs : Annie Couderc, Lille, et Marie-Danièle Minier, Nantes) ont permis l'élaboration du tableau suivant.

Constats – écueils à éviter	Préconisations
Choix du texte support - Les textes présentés sont tous des textes fictionnels et contemporains ; il n'y a pas de textes patrimoniaux, pas de textes professionnels, pas de documents iconographiques. - Les textes ont une tonalité « noire », en rapport avec le vécu des élèves, ce qui n'est pas forcément une aide à l'écriture. - Les textes sont trop exigeants s'ils ne sont pas accompagnés d'un questionnaire qui permette de construire le sens.	- Varier les supports et ne pas s'interdire les textes patrimoniaux. - Diversifier la tonalité des textes. - Dans une situation d'évaluation certificative, veiller à ne pas trop impliquer lecteur dans le texte. - Choisir un texte répondant aux compétences de lecture des élèves (éviter un texte complexe sur lequel on ne pose que des questions portant sur

- Les textes sont écrits dans une langue relâchées. Ils présentent trop de coupures.	le référentiel et l'explicite). - Choisir un texte en cohérence avec la séquence.
Compétences de lecture (questionnaire) - Les questions suivent le déroulement du texte. Tout est lu de la même façon. - Les questions portent uniquement sur le référentiel et l'explicite. - Les questions ne conduisent pas à construire le sens. - Les questions ne portent pas sur l'écriture. Elles pourraient être posées sur n'importe quel texte ou document.	- Hiérarchiser les questions en fonction des compétences étudiées (lecture de l'explicite, lecture de l'implicite). - Les questions de vocabulaire doivent contribuer à la construction du sens du texte. - Faire relever des informations (lecture de l'explicite), les faire relier entre elles (lecture de l'explicite), émettre une interprétation (lecture de l'implicite). - Interroger quand le support s'y prête le niveau de langue, l'écriture, et son effet sur le destinataire. - Interroger sur l'impression produite par le texte ou le document.
Compétences d'écriture - Les types d'écritures demandées (dialogue, suite de texte, etc) ne prennent pas vraiment appui sur le texte support. - Les écritures demandées ne sont pas assez précises ; le choix d'un type d'écriture (dialogue, suite de texte, opinion argumentée, etc.) ne définit pas, à lui seul, ce qui est attendu (propos échangés, réactions des personnages convoqués, etc.)	- Le choix d'un type d'écriture s'inscrit dans la logique du texte support. - L'écriture valide des compétences de « surface » (longueur, respect des codes). - Elle valide des compétences de réflexion. Celles-ci s'appuient sur le texte support : la consigne précise un trait d'un personnage, rappelle un élément du texte qui oriente l'invention de la suite de texte, précise la position argumentative (approbation, illustration, critique, réfutation).

	- En situation d’évaluation certificative, la production attendue garantit à l’élève – candidat une certaine distance par rapport à la situation d’écriture.
--	--