

Table des matières

Introduction	2
Problématique.....	3
Questions de recherche	3
Définition du fonctionnement de la langue	3
Le FDL dans le PER.....	3
Le FDL selon les orientations de 2006	5
Le FDL dans la grammaire de référence	6
Les enjeux politiques et sociaux de l'évaluation	7
Le cadre légal de l'évaluation.....	9
Méthodologie.....	13
Population	13
Méthode.....	13
Les types de tâches : dictée, rédaction et compréhension de l'écrit.....	14
La pondération du FDL	14
Les composants du FDL dans les grilles d'évaluation	16
Méthode de calcul :	18
Analyse et présentation des résultats.....	19
Les types de tâches proposés dans les certificats	19
Les habiletés cognitives.....	22
Le poids des types d'exercices selon l'établissement	24
La pondération du FDL dans les certificats.....	25
Type d'évaluation du FDL : seul ou en contexte ?	27
Le FDL dans l'exercice de rédaction :	30
Les composants du FDL dans l'exercice de rédaction	32
Etablissement 1.....	33
Etablissement 2.....	34
Etablissement 3.....	35
Etablissement 4.....	36
Etablissement 5	37
Limites de la recherche	40
Conclusion.....	42
Le FDL est-il surévalué ?	42
Apports personnels.....	44
Perspectives d'approfondissement du sujet	44
Bibliographie.....	46
Annexes	47

Introduction

Notre parcours personnel et professionnel a été décisif, lors du choix de notre sujet de mémoire. Toutes deux futures enseignantes de français au secondaire 1, nous avons choisi de rédiger notre mémoire professionnel sur les certificats de fin d'étude de cette discipline. En effet, nous allons devoir bientôt rédiger des certificats et la cohérence entre les démarches didactiques vues au cours de notre formation et la rédaction desdits examens nous a semblé difficile à entrevoir. D'autant plus qu'à notre connaissance, chaque collègue est en mesure de créer des certificats, sans législation très claire quant au contenu. Notre première question de recherche vise à examiner les fonctionnements de divers établissements, afin d'observer quelles sont les diverses pratiques adoptées. Le mémoire de Michel Bauer et Antoine Rey (2013) nous a ensuite orientées sur l'observation des diverses compétences qui étaient évaluées, et, rapidement, nous nous sommes interrogées plus précisément sur l'évaluation du fonctionnement de la langue (FDL).

Ce questionnement semble d'autant plus d'actualité que la mise en place de la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) préconise une observation méticuleuse du Plan d'Etudes Romand (PER) et un alignement curriculaire dans toute démarche d'évaluation : « Le travail de l'élève est évalué en fonction de l'enseignement reçu et des apprentissages réalisés en classe, en référence aux objectifs d'apprentissage du PER et de leurs composantes » (CGE, p.10). Un feuillet de recommandations ajoute aux réglementations du CGE des indications quant au nombre de notes annuelles et surtout des recommandations quant aux objectifs à évaluer (Annexe 01). Ce billet de la DGEO a immédiatement suscité de vives réactions au sein du corps enseignant. De fait, les enseignants et les instances publiques se sont accordés sur l'aspect incitatif et non prescriptif. Il s'agit, là, de simples recommandations sur la manière d'évaluer :

« Dès l'entrée en vigueur du PER, la direction pédagogique a diffusé via educanet2 des informations relatives aux modalités d'évaluation du français. Ces indications portaient, notamment, sur le pourcentage de notes (...) dévolues à chacun des axes du plan d'étude du français. (...) A cette occasion, nous avons rencontré la Direction pédagogique et affirmé l'importance du statut de pures recommandations de ces circulaires qui ne sauraient en aucun cas s'imposer aux enseignant-e-s, qui restent seul-e-s compétent-e-s en matière d'évaluation, dans les limites fixées par le Cadre général de l'évaluation. » (SVMS ; *Bulletin*)

Problématique

Questions de recherche

Notre recherche a dès lors pu se cristalliser autour de deux questions :

- Comment et dans quelle proportion le FDL est-il évalué dans les certificats de français ?
- Dans quelle mesure les pratiques observées se réfèrent-elles au cadre prescriptif ?

Une question corolaire, qui ne fera pas l'objet direct d'une recherche approfondie dans le présent travail, transparait en filigrane tout au long de notre travail :

- Quels sont les enjeux liés à la place du FDL dans le cadre scolaire ?

Définition du fonctionnement de la langue

Avant de mettre en évidence les différentes pratiques de l'évaluation du FDL, il est nécessaire de donner une définition de cet axe thématique et de clarifier son ancrage dans la discipline du français. Commençons par souligner que, si cet axe d'apprentissage est décliné pour lui-même dans le PER sous l'appellation L1 36 : *Analyser le fonctionnement de la langue et élaborer des critères d'appréciation pour comprendre et produire des textes...*, aucune définition précise n'en est toutefois donnée dans le Plan d'études. Alors que faut-il entendre par FDL ? Dans quels champs de la langue s'inscrit-il ? Nous proposons ici de relever les domaines et les objets que la littérature scientifique attribue au FDL, au travers de deux grands axes : le PER et les orientations pour l'enseignement du français publiées en 2006 par la CIIP d'une part, et, d'autre part, la prise en compte du FDL dans la grammaire de référence. Nous tirerons ainsi une définition détaillée de ce que nous allons désigner par l'appellation FDL dans ce travail. Ceci nous permettra une analyse pertinente des travaux de certificat en français.

Le FDL dans le PER

La composition du champ d'enseignement lié au FDL se décline, dans le plan d'études romand, en six chapitres : *grammaire de la phrase, orthographe lexicale, orthographe grammaticale, vocabulaire, conjugaison et de la phrase au texte*. Nous constatons déjà, à ce stade, que les composants présentés regroupent les anciennes « sous-disciplines » (CIIP, 2006, p.12), jadis enseignées pour elles-mêmes dans la discipline du français.

Ces composants sont, ensuite, déclinés en objets d'apprentissage élémentaires comme les classes grammaticales, la pronominalisation, la ponctuation, l'accord du sujet et du verbe, la morphologie des mots ou encore le champ lexical. Si bien qu'au final, le PER nous permet de lister tous les éléments d'apprentissage relevant du FDL que l'élève de cycle 3 devrait être en mesure de maîtriser au terme de sa scolarité. L'observation des objets langagiers va nous permettre, enfin, d'affiner la délimitation du champ d'application du FDL selon les prescriptions du PER.

Grammaire de la phrase : il s'agit pour ce composant d'être en mesure de reconnaître et nommer les différents constituants de la phrase, au travers d'un vocabulaire disciplinaire spécifique. L'enjeu est ici de mettre en évidence le système de codage de la langue. Il ne s'agit pas seulement de donner des règles à appliquer à un élément de la langue, mais d'adopter un langage disciplinaire commun au niveau de la phrase. D'autre part, il s'agit pour l'élève d'apprendre à produire des phrases complexes et à employer la pronominalisation de manière adéquate.

Orthographe lexicale : ce composant, relativement court dans le descriptif, vise à faire progresser les élèves dans l'apprentissage de l'orthographe. Le PER souligne l'importance d'articuler cet apprentissage en lien étroit avec les activités de la classe, notamment lorsqu'il s'agit de mémorisation. Les autres aspects abordés dans ce chapitre concernent la formation des adverbes en -ment et l'étymologie des mots. En somme, si ce point connaît un développement assez bref, c'est avant tout parce que l'objet d'étude est extrêmement figé. Il ne connaît que quelques règles et exige en termes de compétences de la part des élèves surtout une forte capacité de mémorisation.

Orthographe grammaticale : on retrouve ici toutes les règles concernant les accords aux niveaux des groupes ou dans la phrase. Ce composant met l'accent sur les procédures, réflexes que l'élève va devoir adopter dans l'élaboration d'une phrase. On y trouve également une référence à la ponctuation et à l'usage correct de différents homophones. Si le chapitre consacré au composant précédent s'attachait spécifiquement au mot, cette partie de la présentation s'attache à la rigueur d'écriture de la phrase ou d'un groupe de mots. Les apprentissages déclinés traitent de processus et de règles à appliquer.

Vocabulaire : la première orientation de ce chapitre consiste à prôner un enrichissement du vocabulaire. Pour ce faire, l'accent est mis sur l'utilisation de dictionnaires variés et sur la connaissance d'un vocabulaire disciplinaire permettant la formation de mots ou groupes de mots. Les racines gréco-latines appartiennent également à cette sous-discipline. Le dernier aspect

décliné s'attache au sens des mots et aux différents usages que l'on peut en faire. En somme, ce chapitre met l'accent sur les différents sens des mots, les figures de style qu'ils permettent de réaliser et par conséquent sur tout un vocabulaire spécifique (métaphore, champ lexical, ...). Contrairement aux chapitres précédents, les motifs à maîtriser sont moins rigides et moins codifiés. Une part d'interprétation est présente.

De la phrase au texte : Les aspects traités ici ne connaissent pas une nomenclature propre pour les regrouper. Contrairement aux sous-disciplines que sont la grammaire, le vocabulaire et l'orthographe, ce composant ne fait pas partie des anciennes sous-disciplines du français. On y trouve les outils traitant de l'énonciation. Il s'agit des marques du discours rapporté ainsi que de l'usage correct du système des temps verbaux dans un texte.

Au terme de cette présentation, il apparaît assez clairement que les objets retenus pour la délimitation du FDL, dans le PER, relèvent en grande majorité d'éléments connaissant une seule et unique manière de s'écrire. En effet, à l'exception d'une maigre partie du vocabulaire, les apprentissages demandés sont tous basés sur la mémorisation de graphèmes ou de processus stabilisés. Par conséquent, la correction d'évaluations portant sur cet axe de la langue ne connaît qu'une seule et unique réponse, juste ou fausse. Cette particularité sera reprise plus loin dans l'analyse.

Nous constatons également que la plus grande partie des éléments intégrés à cet axe sont issus de la grammaire au sens de Bucla Bronckart « comme ensemble de règles qui régissent le fonctionnement du français ». A l'exception des parties dédiées au vocabulaire et à l'énonciation, l'essentiel des objets d'apprentissage du FDL sont en lien direct avec la grammaire. Ces différents constats nous orientent donc vers une définition du FDL qui pourrait se synthétiser ainsi : le FDL est l'élément analytique, non-interprétatif de la langue écrite, essentiellement marqué par la sous-discipline de la grammaire, augmenté des sous-disciplines de l'orthographe, de la conjugaison et du vocabulaire. Il demande aussi l'apprentissage d'un langage disciplinaire.

Le FDL selon les orientations de 2006

Dans son *document à l'intention des enseignants de français* de 2006, la CIIP (également auteure du PER) mentionne le FDL comme l'une des trois finalités de l'enseignement du français : « maîtriser le fonctionnement de la langue et réfléchir sur la langue » (CIIP, 2006, p.9). Cet axe est ensuite grossièrement développé, présentant le FDL comme un « vocabulaire spécifique qui permet de parler de la langue » (CIIP, 2006, p.9).

Plus loin, le même document sépare le FDL en quatre domaines d'étude : la grammaire au sens large, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe. Nous constatons que ce sont là pratiquement les mêmes appellations que celles que l'on retrouve dans le PER. Les descriptifs liés à chaque sous-discipline recoupent, par ailleurs, parfaitement les contenus développés dans le PER. Notons, cependant, une distinction faite entre « grammaire au sens étroit » et « grammaire au sens large » (CIIP, 2006, pp. 29-32). Le concept de « grammaire au sens large » recouvre « grammaire au sens étroit, conjugaison, lexique et orthographe (...), concerne tous les aspects de la communication et inclut l'ensemble des activités réflexives conduites à propos du texte, de la phrase, du mot, voire des opérations et stratégies mises en œuvre lors de la lecture ou de l'écriture. » (CIIP, 2006, p.30). La « grammaire au sens large » recouvre donc l'ensemble des éléments constitutifs du FDL qui ont été commentés plus haut dans le cadre du PER.

En résumé, les directives de la CIIP en matière de FDL prônent un enseignement de cet axe en le mettant au service des deux autres : communiquer et construire des références culturelles. Le FDL est donc présenté comme un outil de structuration, essentiellement constitué de la grammaire. A un point tel que, dans le discours de la CIIP, « grammaire au sens large » peut être utilisé comme synonyme de « fonctionnement de la langue ». Le FDL se définit par conséquent dans les documents officiels au travers de la liste de son contenu. La grammaire en est une composante prédominante, mais encore faut-il s'entendre sur ce qu'elle recouvre et englobe.

Le FDL dans la grammaire de référence

Nous avons pu observer que la grammaire occupe une place prépondérante dans les documents de la CIIP. Il nous semble donc nécessaire ici d'observer ce que la littérature de référence considère comme faisant partie de la grammaire à enseigner, et quels en sont les enjeux.

Si les élèves ont tant de peine à performer dans ce domaine, c'est avant tout parce que l'enseignement se fait, selon Léon (2008) au travers d'« une grammaire sans fondements ni objectifs clairs » (p.18). La sous-discipline souffre de son histoire. Institutionnalisée au XIXème siècle, elle visait à « doter (...) notre orthographe de bases logiques et rationnelles » (Léon, p.9). Mais, dès ses origines, elle a également été marquée par la grammaire du latin, puisque le français en est le digne descendant. Cet héritage a eu pour conséquence de produire « des analyses inadaptées du français, et peu rigoureuses » (Léon, p.10). Les linguistes des années 1970 ont tenté de remédier à ces contresens, en proposant une grammaire structurale. Cette approche se construit autour de structures fortes, où la phrase est l'unité de base. La grammaire devient alors

« plus rigoureuse dans ses principes, (et) pose des critères explicites » (Léon p.12). Mais, force est de constater que cet excès de formalisme s'est soldé, auprès des élèves, par le même échec qu'au siècle précédent.

Pour Buela Bronckart (2015), les démarches didactiques de l'enseignement de la grammaire ont présenté des finalités diverses au cours de l'histoire de l'enseignement de la langue. Avant les réformes des années 70, les démarches en matière d'apprentissage de la grammaire visaient surtout une « maîtrise formelle » (Buela Bronckart, p.2). Une fois les concepts, règles et notions acquises, l'élève devait être en mesure de les réexploiter dans des exercices de production et de lecture. Les réformes de la grammaire rénovée visent, quant à elles, à mettre l'accent sur une maîtrise de la langue en contexte. L'enjeu central est de permettre la communication, et la grammaire devient un objectif second.

Cependant, Buela Bronckart (2015) souligne également que certains auteurs actuels remettent en cause cette vision, et prônent aujourd'hui « un enseignement/apprentissage de la grammaire pour elle-même » (p.22). Cette pratique favoriserait « les capacités d'abstraction et de généralisation des élèves » (p.22). La pédagogie romande a opté pour un enseignement de la grammaire en lien avec la communication, mais en restant floue sur la nature de ce lien. S'agit-il d'articulation ou de subordination ? (p.26) En tous les cas, le PER engage les enseignants romands dans une nouvelle réflexion sur l'apprentissage de la grammaire au sens large, tentant, une fois encore, de pallier les difficultés toujours présentes chez les élèves.

L'histoire des échecs consécutifs de l'enseignement de la grammaire nous apprend au moins ceci sur la discipline : depuis son origine, elle est présentée aux élèves comme un processus analytique, logique, scientifique, qui permet d'expliquer, réguler, normaliser la langue écrite. La littérature de référence pencherait donc pour une définition de la grammaire proche de celle de la « grammaire au sens large » de la CIIP, et nous conforte donc dans l'idée que grammaire et FDL sont pratiquement synonymes.

Les enjeux politiques et sociaux de l'évaluation

Pour mieux comprendre l'évaluation du fonctionnement de la langue dans les certificats de français, il est nécessaire de se pencher sur les enjeux sociaux et politiques de l'évaluation en général. L'évaluation joue un rôle important dans l'institution scolaire et nous avons parfois tendance à minimiser ces enjeux. Lorsque nous pensons à l'évaluation en milieu scolaire, nous pensons essentiellement à l'évaluation de l'élève par l'enseignant. En réalité, une évaluation

concerne bien plus d'acteurs; les élèves bien sûr, mais aussi les enseignants et le système éducatif dans son ensemble. Morrisette et Legendre (2014) distinguent ainsi trois finalités de l'évaluation. D'abord, la finalité pédagogique, qui permet d'évaluer la progression des élèves, de mesurer les apprentissages et de les réguler. Ensuite, la finalité professionnelle qui s'adresse directement à l'enseignant. L'enseignant s'autoévalue et s'autorégule au travers des productions de ses élèves. Pour finir, la finalité sociale qui vise à mesurer l'efficacité d'un système éducatif. L'évaluation permet de comparer les résultats des élèves tant au niveau national qu'international et influence ainsi les instances politiques dans les décisions en matière d'éducation.

Dans cette étude, c'est le pôle professionnel qui va nous intéresser, mais sous un autre angle. Nous allons observer les pratiques des enseignants en matière d'évaluation certificative, non pas dans une perspective d'évaluation de l'enseignement, mais dans une perspective comparative. Il s'agit de décrire des pratiques actuelles, en vue de réguler notre propre pratique sur le terrain. Notre objectif est d'observer les critères d'évaluation choisis par les enseignants dans différents établissements et, plus particulièrement, de mettre en évidence la place du fonctionnement de la langue comme axe d'évaluation. Les axes d'évaluation choisis par les établissements et leur pondération seront observés à la lumière du cadre légal et des recommandations de différents acteurs du système éducatif (DGEO; CIIP ...). L'aspect social et politique de l'évaluation aura donc également une place importante dans cette recherche.

L'évaluation en milieu scolaire et plus particulièrement l'évaluation certificative concerne la société dans son ensemble. Pour qu'elle soit considérée comme légitime et valable, elle doit remplir certaines exigences. Selon Morrisette et Legendre (2014, p.65), une évaluation est jugée démocratique, si elle est axée sur quatre pôles différents : le pôle juridique, le pôle pratico-technique, le pôle scientifique et le pôle « morale ». Le pôle juridique concerne le respect du droit. Dans cette étude, nous allons explorer la légalité des pratiques en matière d'évaluation certificative au travers de l'observation des grilles d'évaluation des certificats de français. Il s'agira de comparer les prescriptions aux pratiques et d'expliquer les tendances observées. Le pôle pratico-technique concerne l'exigence d'efficacité technique ; dans cette perspective, l'évaluation doit produire des informations utiles. Le pôle scientifique fait référence à une exigence de justesse et de pertinence. Le pôle « morale » est axé sur un aspect plus psychologique et philosophique.

Aux préoccupations professionnelles, légales et sociales de l'évaluation, s'ajoute la problématique de l'enseignement et de l'évaluation des compétences. Depuis 1979, on privilégie

la visée communicative dans l'enseignement du français (CIIP, 2006). C'est bien une compétence de production orale et écrite qui est ciblée. L'enseignement et l'évaluation de la grammaire au sens large doit se faire dans une perspective de communication. Si tous s'accordent à dire que l'apprentissage et l'évaluation de la grammaire au sens large n'est pas une fin en soi, il n'y a pas vraiment de consensus sur ce que les « nouvelles » modalités d'évaluation doivent être.

L'évaluation du français comme compétence productive est un objet complexe. Pour évaluer une compétence dans son ensemble, il faut faire appel à des critères d'évaluation plus qualitatifs que quantitatifs. De fait, il y a une plus grande implication personnelle et intellectuelle de la part de l'enseignant. Morrisette et Legendre (2014) mettent en avant les dérives que peut susciter l'évaluation des compétences. Dans cette forme d'évaluation, le jugement professionnel est

« ... souvent perçu comme une intrusion de l'arbitraire et suscite de nombreuses craintes chez les jeunes enseignants. Ce souci d'objectivité louable peut conduire à la dérive de privilégier les chiffres à toute autre forme d'évaluation qualitative. On court le risque de réduire les compétences à des objets d'évaluation aisément mesurables, plutôt que de mettre en question les pratiques d'évaluation courantes et de tenter de les faire évoluer. » (p.232).

Dans ce travail, l'observation des grilles d'évaluation permettra également de mettre en lumière la part accordée au jugement professionnel, lors de la correction des certificats de français et la part accordée aux objets mesurables.

Le cadre légal de l'évaluation

Les bases légales régissant la scolarité obligatoire sont inscrites dans la législation vaudoise, sous l'appellation « Loi sur l'enseignement obligatoire » (LEO) depuis son entrée en vigueur, le 1^{er} août 2013. Les élèves ayant passé leur certificat de fin d'études en juillet 2015 étaient en grande partie soumis à cette loi, mais bénéficiaient également de quelques aménagements de transition. Ayant commencé le 3^{ème} cycle sous la législation précédente, les élèves étaient encore divisés en trois voies, et étaient donc soumis, pour les conditions d'examen, à la « loi scolaire » (LS), entrée en vigueur en 1984. La LS est accompagnée dans la législation vaudoise par le document « règlement d'application de la loi scolaire » (RLS), apportant des précisions sur la LS. C'est à cet ensemble de lois qu'il sera fait référence, dans ce chapitre.

Le canton de Vaud exige des élèves en fin de scolarité obligatoire une validation de leurs acquis, permettant l'accès aux différentes offres du post-obligatoire. L'obtention de cette certification est mentionnée dans l'article de loi suivant :

LS Art. 40 Certification d'études secondaires

A la fin du neuvième degré, les élèves reçoivent un certificat d'études secondaires, avec mention de la voie et, le cas échéant, des options fréquentées. Les conditions d'obtention sont fixées par le règlement, lequel prévoit notamment un examen.

Les modalités d'obtention du certificat d'études secondaires se trouvent ainsi à l'article 39 du RLS :

RLS Art. 39

b) Conditions d'obtention

Le certificat d'études secondaires est délivré aux élèves qui ont fait preuve de la maîtrise des objectifs d'apprentissage du plan d'étude de la scolarité obligatoire, particulièrement du programme du 9^e degré. Cette maîtrise est notamment démontrée au travers d'un examen final. Le cadre général de l'évaluation précise, pour chaque voie, les disciplines soumises à examen, les modalités de passage des épreuves ainsi que les conditions d'obtention du certificat.

Si l'examen de certification est un objet légal inscrit dans la loi, les modalités qui le constituent se trouvent dans le cadre général de l'évaluation (CGE) pour les années scolaires 2013-2014 et 2014-2015. Ces modalités ont également valeur de loi de par l'article susmentionné. Ainsi, si nous nous référons à ce document, nous trouvons la mention suivante :

Les épreuves d'examen sont du ressort de l'établissement ou d'un groupe d'établissements. L'examen est placé sous la responsabilité d'un jury.

Il porte sur les disciplines suivantes (...)

- en voie secondaire générale (VSG) : français, mathématiques, allemand, anglais et travail personnel dans le domaine « Approches du monde » (CGE, p.32)

Nous constatons, ainsi, qu'en ce qui concerne l'examen de français, les élèves sont tenus de passer un écrit et un oral. La pondération de ces deux parties ne fait pas l'objet d'une législation. Elle est donc à définir par l'établissement. De plus, aucune directive concernant le contenu de ces examens n'est donnée. Tout au plus pouvons-nous lire une indication stipulant que « le travail de

l'élève est évalué en fonction de l'enseignement reçu et des apprentissages réalisés en classe, en référence aux objectifs d'apprentissage du PER et de leur composantes » (CGE, p.10). La certification étant par définition une évaluation, nous pouvons en déduire que son contenu doit également être en adéquation avec les objectifs d'apprentissage mentionnés dans le PER.

S'ajoute alors à notre étude un document intéressant : les « précisions concernant l'évaluation du français » (annexe 1). Ce document, distribué à tous les enseignants de français par la DGEO, a pour objectif de donner une pondération de l'évaluation des différents axes d'enseignement présentés dans le PER. L'édition d'août 2014 préconise ainsi une évaluation très faible de l'axe « Fonctionnement de la langue » pour lui-même (de 0 à 1/4 des travaux significatifs annuels). Selon ce document, les contenus de cet axe « pourront être intégrés dans les critères d'évaluation des travaux significatifs ». Les enseignants sont donc encouragés à contrôler les contenus du L1 36 (PER), au travers de travaux mobilisant ces ressources en situation complexe. Une évaluation de ces contenus seuls est envisageable, mais jusqu'à concurrence du 25% des travaux significatifs annuels. En revanche, le taux d'évaluation du FDL pouvant être intégré aux autres axes n'est pas clairement mentionné. Le document tend à supposer que la part d'évaluation de FDL au cours de l'année doit avoisiner les 25% au total, que le FDL soit traité seul ou en articulation avec d'autres axes. C'est sur la base de cette interprétation que nous allons fonder notre analyse.

La philosophie présente derrière ces prescriptions est donc d'encourager une évaluation du FDL uniquement dans des situations complexes, lorsqu'il est au service d'un autre axe thématique. Cette posture recoupe par ailleurs les processus préconisés dans la littérature de référence (Dolz & Simard, 2009). Cependant, ce document rédigé par la DGEO n'a aucune valeur légale. Tout au plus s'agit-il de recommandations. Mais, dans le cadre de l'étude que nous avons menée, il nous a paru intéressant de relever quelles étaient les directions données par l'organe faîtière, et de mesurer l'écart qu'il pouvait exister entre les recommandations et la réalité du terrain.

Ajoutons encore que, si nous nous attachons, ici, au cadre régissant l'évaluation des travaux significatifs, c'est parce que le travail d'examen final – qui ne connaît pas de cadre aussi précis – en est proche. Proche, d'une part, parce que son contenu doit attester de l'acquisition des apprentissages effectués tout au long de l'année, voire du cycle (RLS, art.39). D'autre part, parce que, selon les modalités du CGE, l'élève ne peut être interrogé que sur « un objectif d'apprentissage (...) ayant fait l'objet d'un enseignement. » (CGE, p.11). Par analogie, nous pouvons dire que les examens finaux revêtent les mêmes exigences que les travaux significatifs.

En conséquence, suite aux recommandations d'août 2014, les certificats écrits de français devraient évaluer le FDL uniquement au travers d'activités complexes, ou pour une pondération de 25% au maximum, s'il s'agit de l'évaluer pour lui-même. Nous notons également qu'en 2014, les prescriptions d'évaluation concernaient les travaux significatifs et assimilés uniquement. Dans les prescriptions de 2015, la précision porte aussi sur les certificats de fin d'année. La DGEO précise ainsi que « l'accès à la littérature et le fonctionnement de la langue sont évalués lors de la production de textes » (Annexe 2). Mais, il n'est pas mentionné la pondération que cet axe est censé avoir dans l'évaluation de la tâche complexe.

Méthodologie

Population

Pour observer l'évaluation du fonctionnement de la langue dans les certificats de français, nous avons opté pour une analyse comparative. Nous avons, ainsi, observé cinq certificats différents pour l'année 2015. Il est important de noter que plusieurs établissements collaborent, lors de la création des certificats. De ce fait, les cinq épreuves comparées concernent, en réalité, une quinzaine de collèges. Pour garantir l'anonymat des établissements qui nous ont fourni les certificats, nous les avons numérotés de 1 à 5. Ces certificats proviennent de régions rurales, ainsi que de plusieurs villes de la région lémanique. Tous les établissements sont situés dans le canton de Vaud, puisqu'il s'agit du canton où nous exerçons. Les autres cantons romands ont été exclus de cette étude pour des raisons pratiques, et aussi pour restreindre le champ d'étude. Dans le cadre d'un mémoire, le temps et les ressources à disposition ne nous permettent pas d'ouvrir l'étude à toute la Suisse Romande.

Notons également, que la recherche se concentre sur l'année 2015, car notre objectif est d'observer les pratiques actuelles en matière d'évaluation certificative, se référant aux nouvelles prescriptions légales et au PER. En 2015, les filières étaient encore divisées en trois sections : VSB, VSG et VSO. Nous avons donc dû choisir dans quelle section nous allions concentrer notre étude. Pour une première étude sur l'évaluation du FDL dans les certificats de français, il nous est paru pertinent de commencer par la VSG. Cette section est classée au milieu de la répartition en trois niveaux. Les exigences en matière d'évaluation correspondent donc également à un niveau d'étude médian. En choisissant la section intermédiaire, nous tentons de neutraliser les effets de la variable « niveau d'étude » qui peut influencer les méthodes d'évaluation. Dans une étude sur les certificats des VSB ou des VSO uniquement, la variable « niveau d'étude » aurait sans doute un impact plus important qu'il faudrait prendre en compte.

Méthode

Notre recherche ayant pour objectif d'analyser les pratiques en matière d'évaluation du FDL dans les certificats français, nous avons décidé de travailler à partir d'échantillons de ces mêmes certificats. La méthode de recherche choisie est donc celle de l'analyse de traces, c'est-à-dire une méthode présentant deux modèles pour le traitement des données : une analyse historique, ou une analyse de contenu. C'est le second modèle d'analyse de documents authentiques qui nous a intéressées pour notre étude. Nous avons observé des certificats de français sous deux angles

principaux. D'abord, nous nous sommes concentrées sur les grilles d'évaluation des certificats, pour mettre en évidence les critères d'évaluation. Ensuite, nous avons identifié les types d'exercices proposés dans les différents établissements. La méthode d'analyse de traces requiert la mise en place d'une grille d'observation qui se traduit sous la forme de tableaux dans lesquels nous avons listé nos différents indicateurs. Ce tableau va nous permettre d'obtenir des données quantitatives pour réaliser notre étude. Les indicateurs choisis peuvent se classer en trois catégories : les types de tâches, la pondération du FDL, les composants du FDL.

Les types de tâches : dictée, rédaction et compréhension de l'écrit

Dans les épreuves écrites de français analysées, nous distinguons trois types d'exercices : la dictée, la rédaction et, de manière très marginale, la compréhension de texte. Grâce aux grilles d'évaluations, nous pouvons déterminer pour chaque tâche le poids qu'elle représente sur l'ensemble de l'épreuve. L'indicateur « type de tâche » nous permet donc de spécifier dans quelle situation le FDL est évalué, et le poids qui lui est accordé sur l'ensemble de l'examen écrit. Nous pouvons aussi faire ressortir la proportion de FDL évalué en situation de production et la proportion de FDL évalué pour lui-même.

Au travers de l'indicateur « type de tâche », nous allons plus particulièrement observer l'exercice de rédaction, qui est le seul exercice commun à tous les certificats. Une étude plus approfondie des composantes évaluées pour cette tâche va nous permettre d'observer les différences de pratique en matière d'évaluation du FDL que l'on peut rencontrer d'un établissement à l'autre.

La pondération du FDL

Pour identifier les pratiques en matière d'évaluation du FDL, nous nous sommes intéressées au poids du FDL dans les certificats de français. A ce stade, il est nécessaire de préciser notre démarche. D'abord, nous avons dû définir quels éléments présents dans les certificats feraient partie de la catégorie FDL. Le FDL, tel que nous avons pu le définir plus haut, recouvre la liste des différents composants donnés dans le PER, qui ont comme point commun d'être dotés de règles, visant à l'acquisition d'une écriture correcte. A partir de là, nous avons identifié le vocabulaire disciplinaire utilisé dans les différentes épreuves de certificat pouvant se rattacher au FDL. Nous avons ainsi pu établir une liste d'indicateurs, relevant du FDL, présents dans les grilles de correction des épreuves :

- Le vocabulaire
- L'orthographe
- La conjugaison
- La syntaxe
- La ponctuation

Nous avons ensuite répertorié, dans les différentes tâches, tous les éléments évalués qui avaient trait au FDL. Plus précisément, nous avons considéré que la dictée évaluait uniquement le FDL. Dès lors, tous les points accordés à la dictée font partie de la catégorie FDL. Ensuite, nous avons observé les grilles d'évaluation des autres types d'exercices et additionné tous les points qui correspondaient au FDL, tel que défini dans le PER. Finalement, en comparant ces chiffres aux points totaux du certificat, nous avons pu obtenir le pourcentage de FDL évalué dans chaque épreuve de certificat.

Les composants du FDL dans les grilles d'évaluation

Comme nous l'avons défini dans la première partie de ce mémoire, les éléments qui constituent le FDL dans le PER sont: *la grammaire de la phrase, l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale, le vocabulaire, la conjugaison et de la phrase au texte*. En outre, le PER nous donne les objectifs et les progressions des apprentissages, de la 9ème à la 11ème année, pour chacun de ces composants. Pour identifier les liens entre les objectifs d'apprentissage qui relèvent du FDL et les objectifs d'évaluation, nous nous sommes penchées sur la formulation des indicateurs dans les grilles de correction. Afin d'obtenir des résultats comparables, nous avons transposé les éléments dégagés dans les grilles en objectifs issus du PER. Cela nous permet, d'une part, de rendre visible le cadre prescriptif commun aux 5 certificats, et, d'autre part, de parler un langage commun. Les indicateurs choisis par les enseignants pour les différents certificats nous ont, en effet, posé quelques problèmes de comparaison, car les terminologies utilisées n'étaient pas uniformes.

Dans le PER, un autre élément nous permet de faire le lien entre les objectifs d'apprentissage et les évaluations. Il s'agit des *attentes fondamentales*, formulées en marge du PER. Elles correspondent au(x) résultat(s) que l'on est en droit d'attendre de la part d'un élève au terme de son apprentissage, à plus forte raison lors des examens de certification. Ces attentes fondamentales sont formulées, dans le cas du L1 36, en regard de chaque composant du FDL. Elles nous permettent, pour chaque composant, de déterminer l'objectif global final à atteindre. Nous allons donc tenter d'identifier ce qui est effectivement évalué pour chaque certificat, en nous appuyant sur les attentes fondamentales. Notons ici que tous les apprentissages ne peuvent être évalués dans une seule tâche complexe. C'est pourquoi nous avons retenu, ci-dessous, uniquement les attentes fondamentales en adéquation avec les intentions dégagées des grilles d'évaluation.

Grammaire de la phrase :

Attentes fondamentales du PER :

L'élève :

- substitue un pronom par le groupe nominal de référence
- transforme une phrase par subordination
- transforme une phrase par pronominalisation et par changement de type et de forme (sauf passive) (PER)

Dans les grilles d'évaluation, nous avons identifié l'élément désigné sous le nom de *syntaxe* comme appartenant à ce groupe. De fait, c'est essentiellement la pronominalisation et la

construction de phrases complexes qui sont généralement évaluées sous cette appellation en contexte de production.

Orthographe lexicale :

L'élève respecte l'orthographe des textes qu'on lui dicte et/ou qu'il produit :

- en orthographiant correctement les mots
- en effectuant les accords grammaticaux (accord sujet-verbe; accord dans le GN; accord du participe passé)
- en distinguant les homophones lexicaux et grammaticaux
- en recourant aux ressources à disposition (PER)

Orthographe grammaticale :

L'élève respecte l'orthographe des textes qu'on lui dicte et/ou qu'il produit :

- en effectuant les accords grammaticaux (accord sujet-verbe; accord dans le GN; accord du participe passé)
- en recourant aux ressources à disposition (PER)

Dans les grilles d'évaluation, orthographe lexicale et grammaticale ne sont pas toujours distinguées. L'indicateur choisi par la majorité des enseignants est *l'orthographe* au sens large, sans plus de précisions. Nous estimons, de par notre expérience, que l'appellation "orthographe" regroupe l'orthographe lexicale (mots orthographiés correctement) et l'orthographe grammaticale (accords dans la phrase), ainsi que la conjugaison, si cet aspect n'est pas mentionné à part dans les critères. Pratiquement, l'appellation "orthographe" permet de comptabiliser dans un même pot les fautes issues des trois composants du FDL mentionnés ci-dessus, sans distinction. Dans la suite de ce travail, si seule la composante "*orthographe*" est donnée dans les indicateurs, nous partirons du principe qu'elle évalue en réalité trois composants du FDL, et en tiendrons compte dans les calculs de répartition des points.

Vocabulaire :

L'élève :

- utilise, dans ses productions, les mots du répertoire élaboré à partir des activités menées en classe (PER)

Dans les grilles d'évaluation, nous avons trouvé cet élément nommé tel quel, "*vocabulaire*". De par notre connaissance du terrain, nous supposons qu'à travers ce critère les concepteurs des grilles comptent évaluer la richesse du vocabulaire ainsi que la justesse des mots utilisés.

Conjugaison :

L'élève :

- construit et orthographie correctement les verbes rencontrés en contexte à tous les modes et tous les temps étudiés (PER)

Dans les grilles d'évaluation, la conjugaison n'est pas toujours mentionnée. Cependant, il est certain que les fautes de conjugaison sont comptabilisées dans les épreuves, et ce décompte est alors inclus, selon toute apparence, dans l'indicateur "*orthographe*".

De la phrase au texte :

L'élève :

- identifie les temps du récit et leurs valeurs, et les utilise dans ses productions
- identifie les marques d'organisation (mise en page, typographie, ponctuation), les marques de cohésion (pronoms, déterminants, adverbes, substituts lexicaux, organisateurs et connecteurs) et les utilise dans ses productions (PER)

Dans les grilles d'évaluation, nous trouvons deux types d'indicateurs en référence à cet élément du PER : *la ponctuation* et *la concordance des temps*.

Méthode de calcul :

Afin d'attribuer le bon nombre de points au bon groupe, nous avons, d'abord, observé le nombre de points totaux accordés aux critères en lien avec le FDL. Puis, nous les avons répartis dans les six groupes en fonction des indications données (ex: vocabulaire : 3 pts sur 30). Lorsque les critères regroupent plusieurs éléments (ex: orthographe, regroupant orthographe lexicale, orthographe grammaticale et conjugaison), les points en jeu sont divisés équitablement entre les différents groupes (ex: 6 pts à répartir sur 3 groupes, octroi de 2 pts à chaque groupe). Cette méthode nous permet de cartographier précisément le poids de chaque groupe dans l'évaluation du FDL en rédaction et de comparer les résultats obtenus entre les établissements.

Analyse et présentation des résultats

Les types de tâches proposés dans les certificats

Dans l'objectif d'analyser les pratiques des différents établissements en matière d'évaluation, nous avons, d'abord, analysé la composition des certificats. Il n'existe pas de directives ou de prescriptions concernant la composition des certificats de fin de scolarité obligatoire. Ce sont les enseignants et les chefs de file qui créent les certificats et qui opèrent les choix pour le contenu. Le tableau suivant nous donne une vue d'ensemble de la composition de ces certificats.

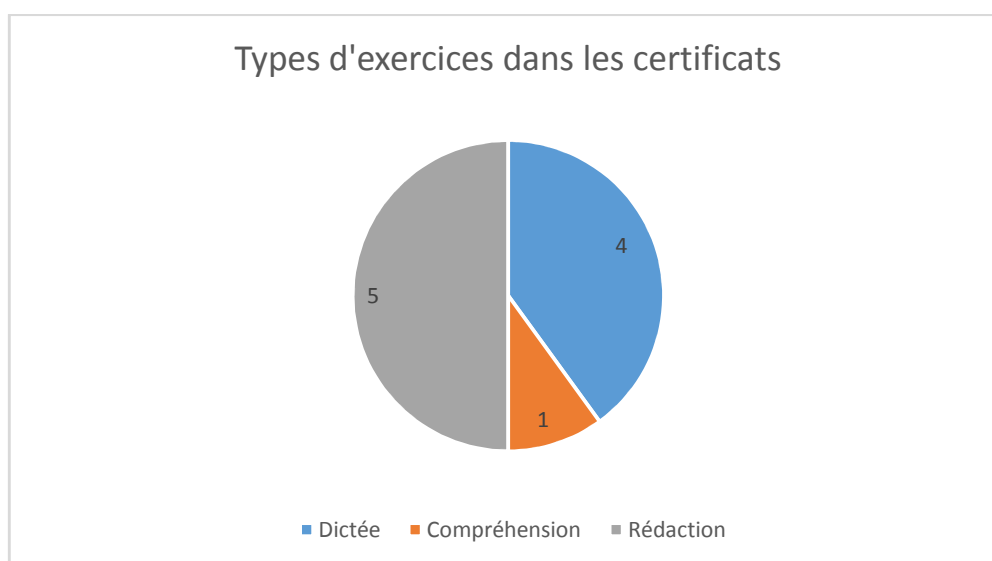
	Dictée	Rédaction	Compréhension de texte	Longueur de la rédaction	Durée totale
(E1)	45 minutes	90 minutes	90 minutes	200 mots	225 minutes
(E2)	45 minutes	135 minutes	N/A	N/A	180 minutes
(E3)	30 minutes	150 minutes	N/A	300 mots	180 minutes
(E4)	N/A	240 minutes	N/A	350 mots	240 minutes
(E5)	70 minutes	135 minutes	N/A	N/A	205 minutes

La première observation que nous pouvons faire est que la durée des épreuves varie passablement (de 180 à 240 minutes). La longueur des rédactions présente, elle aussi, des contraintes fort variables. Les pratiques semblent, à première vue, différer grandement d'un établissement à l'autre. Attachons-nous maintenant à une analyse plus détaillée des fonctionnements des différents établissements.

Dans l'établissement n°1 (E1), l'examen écrit de français se compose d'une dictée, d'une compréhension de texte et d'une rédaction. La production écrite peut être un texte argumentatif ou narratif. Dans cet établissement, il y a une volonté de varier les tâches. Notons également qu'il s'agit de l'établissement qui accorde le moins de temps à la production écrite, logiquement, puisqu'il faut du temps pour la compréhension de l'écrit. L'établissement n°2 (E2) a opté pour une partie dictée et une partie expression écrite. Les élèves peuvent également choisir entre un texte argumentatif ou narratif. Dans l'établissement n°3 (E3), l'examen contient également une dictée et un exercice de rédaction. Ces deux certificats sont très similaires au niveau de leur composition et au niveau du temps accordé pour les différentes tâches. Le collège n°4 (E4) est le seul qui ne propose pas de dictée. Les quatre heures d'examens sont entièrement dédiées à la production écrite. Les élèves ont le choix entre un texte argumentatif ou un texte narratif. Comme

les élèves disposent de plus de temps, c'est aussi la production écrite la plus longue (350 mots). Finalement, l'établissement n°5 (E5) propose une dictée et un exercice de production de texte argumentatif ou narratif, également. Nous pouvons noter que le temps accordé à la dictée est particulièrement long. Dans cet établissement, les élèves disposent de 5 minutes pour se corriger seuls. Puis, ils ont 10 minutes pour faire des corrections avec les moyens autorisés (Dictionnaire, Bescherelle, Cherche et trouve).

Si nous observons plus particulièrement les types de tâches proposées, nous obtenons le graphique suivant :



De Pietro (2015) a analysé la manière dont nous pouvons enseigner et aussi évaluer les objectifs qui figurent dans le PER. Comme il le signale, le PER nous donne les objectifs d'apprentissage, mais il ne dit pas comment les évaluer. Il faut, alors, se référer à l'alignement curriculaire et chercher l'adéquation entre les tâches et les objectifs à évaluer. Dans le cas présent, nous pouvons observer que quatre établissements sur cinq proposent une dictée. On évalue, ici, l'analyse du fonctionnement de la langue (L1 36). Les compétences liées au FDL occupent donc une place importante dans l'évaluation. Nous constatons aussi que les cinq établissements proposent un exercice de rédaction. On évalue, ici, la production de l'écrit (L1 32).

Que peuvent nous apprendre ces deux types de tâches sur l'évaluation ? Une piste d'analyse nous est donnée par De Pietro (2015). Selon sa définition, « une tâche doit être d'une certaine complexité, contextualisée et finalisée » (p.48). La production de texte peut se rapprocher de cette définition, mais il n'en va pas de même pour la dictée. La dictée se rapproche plus de la définition qu'il donne de l'exercice :

« Les exercices, dans notre conception, ont pour but l'entraînement, le renforcement et l'automatisation de certaines habiletés déjà étudiées par ailleurs : entraîner le codage de certains phonèmes – en début d'apprentissage –, produire des formes variées de reprises d'un actant dans un texte narratif, ou exercer l'accord verbe-sujet. Là encore la contextualisation importe peu, si ce n'est pour motiver les élèves. » (p.49)

Selon ce qui nous a été enseigné à la HEP, la dictée devrait, avant tout, servir à des fins formatives, pour faire progresser les élèves dans leur apprentissage. Des idées ont été suggérées par la DGEO, pour réaliser le potentiel d'enseignement/apprentissage du français au travers de la dictée, tel que: la dictée guidée, la dictée zéro erreur, la phrase du jour (cf annexe 3). Si la dictée peut être utile à des fins d'apprentissage et sous forme de TA, durant l'année, que penser de sa présence dans une certification ? L'objectif évalué est l'analyse du fonctionnement de la langue. Plutôt que de démontrer une évolution de la progression des élèves dans ce domaine, la dictée est plus souvent un outil de sanction. Elle définit quel élève maîtrise, ou non, la grammaire au sens étroit. De plus, elle n'évalue pas vraiment la capacité de l'élève à communiquer, qui est pourtant l'objectif principal, selon le PER, dans l'apprentissage du français.

Si nous analysons la tâche complexe communément proposée aux élèves de plus près, c'est-à-dire la production de l'écrit, quels sont les objets du PER évalués? Les deux types de textes imposés sont l'argumentation et la narration. Le texte à visée poétique, le texte qui transmet des savoirs et le texte théâtral sont totalement absents, dans la partie production de l'écrit des certificats. Les objectifs spécifiques sont alors: produire des textes narratifs et produire des textes argumentatifs. Bien que le PER favorise des apprentissages avec des entrées par les genres, il n'est pas possible, selon Simard (2010), de certifier tous les types de textes à l'écrit. Certains genres textuels devraient uniquement être soumis à une évaluation formative, mais pas à une évaluation sommative.

“Pour autant, tout apprentissage ne se prête pas à une certification: ceux qui visent à exercer la créativité ou les ressources de l'imaginaire, en particulier, ont besoin d'être accompagnés par une évaluation formative soucieuse de stimuler les progrès, mais cela n'aurait pas de sens de poser un diagnostic d'échec sur des réalisations créatives, et à fortiori de donner à ce diagnostic un impact sur la réussite de l'année scolaire.” (p.142)

Simard met en évidence la subjectivité accompagnant l'évaluation d'un texte créatif, comme l'est le genre narratif. Cependant, ce type de texte permet d'évaluer plusieurs objectifs du PER (L1 32) en lien avec la rédaction (position du narrateur, dialogues, chronologie, ...), et sa place dans les

certificats peut parfaitement se justifier. Il n'en reste pas moins que ce type de tâche demande de la part de l'examineur de construire des grilles d'évaluation critériées qui pourront le guider dans la correction de ces productions, afin d'éviter l'évaluation des seuls éléments créatifs, ce qui n'aurait évidemment pas de sens dans une évaluation certificative. L'avantage d'une production de type narratif est de placer l'élève devant une "tâche complexe", permettant la mise en pratique de concepts et processus acquis en classe et évaluables, même si le contexte reste artificiel, puisque c'est un certificat. Si la narration et l'argumentation sont évaluées dans la rédaction, qu'en est-il alors, des autres genres textuels ? Le texte à visée théâtrale et le texte à visée poétique sont souvent réservés à la compréhension de l'écrit. Ils sont majoritairement certifiés lors de l'examen oral, selon ce que nous avons pu observer sur le terrain.

Lorsque nous observons le contenu des certificats, nous pouvons ainsi constater que les pratiques en matière d'évaluation diffèrent sur le mode d'évaluation, le temps accordé et les exigences en termes de quantité. Cependant, les tâches restent assez homogènes. Il n'y a pas de variations dans les types de textes évalués en production, seuls deux genres de textes sont évalués. Il y a, également, peu de différences dans les types d'exercices proposés. Trois établissements sur cinq procèdent exactement de la même manière avec une dictée et une production écrite à choix. Au final, deux compétences sont majoritairement testées à l'écrit : la production de textes et le fonctionnement de la langue. Les objectifs sont respectivement : produire un texte narratif ou argumentatif et analyser le fonctionnement de la langue.

Les habiletés cognitives

Afin de définir les niveaux d'habileté qui correspondent à ces objectifs d'apprentissage et d'évaluation, nous pouvons nous référer à la taxonomie d'Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). Les niveaux d'habileté cognitive impliqués dans les tâches proposées sont, respectivement, de 6 (créer) et de 4 (analyser), pour la production de texte et pour la dictée. Nous sommes donc dans les niveaux les plus élevés de la taxonomie. Un seul établissement fait figure d'exception, en proposant un exercice de compréhension de texte. Dans la compréhension de texte, le niveau d'habileté peut être plus bas, au niveau 1 ou 2, selon qu'il s'agit d'identifier une information dans le texte ou d'en extraire une information. L'avantage de proposer ce type d'exercice est qu'il permet de faire varier la difficulté des tâches, en contrepoint à la production écrite qui est une tâche très exigeante au niveau cognitif.

Si l'on observe la production de texte de plus près, il est intéressant de noter que, lorsqu'on évalue une production écrite, on peut également évaluer la capacité d'analyse du fonctionnement de la langue. Si nous nous rapportons aux habiletés cognitives, le niveau 4 est déjà inclus dans le niveau 6. Mais, si on évalue le FDL sous différents angles, en faisant appel à des tâches impliquant des niveaux d'habiletés différents, au final, on donne davantage d'importance à l'analyse du FDL dans la comptabilisation totale des points des certificats de français.

Cette situation est encore plus frappante, si on examine le certificat de l'établissement n°1. On peut se dire que celui-ci évalue différents types d'habiletés cognitives avec des tâches différentes. Ce qui est vrai dans un sens, puisque nous trouvons trois tâches avec trois niveaux taxonomiques différents : niveau 2 (comprendre), niveau 4 (analyser) et niveau 6 (créer). Mais, lorsque nous examinons le contenu du certificat de plus près, nous constatons qu'une partie de l'exercice de compréhension est aussi réservée aux éléments qui constituent le FDL. Une partie vocabulaire et orthographe, dans laquelle l'élève doit, par exemple, déterminer la classe grammaticale de mots issus du texte, est dotée de 9 points. Ensuite, 5 points sont accordés à des exercices de conjugaison et de grammaire. La partie explication de texte, véritablement orientée autour de l'axe L1 31 (compréhension de l'écrit), totalise quant à elle 16 points. En définitive, sur les 30 points en jeu pour cette partie de l'examen, 14 points vont au FDL et 16 à la compréhension de texte. L'objectif PER L1 31 n'est donc au final que très peu évalué, laissant une place de choix à l'évaluation du FDL dans les tâches proposées.

Les types de tâches proposés, ainsi que le niveau d'habileté cognitive auxquelles ils renvoient, nous montrent que les épreuves certificatives évaluent, majoritairement, des compétences complexes et non des connaissances. Pour reprendre la définition de Simard (2010), les élèves doivent montrer une "aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches." (p.143). En définitive, pour obtenir le certificat, les élèves doivent être capables de développer une pensée personnelle pour créer un texte et de raisonner sur des règles de grammaire au sens large. Ils ne peuvent pas se contenter de restituer des savoirs.

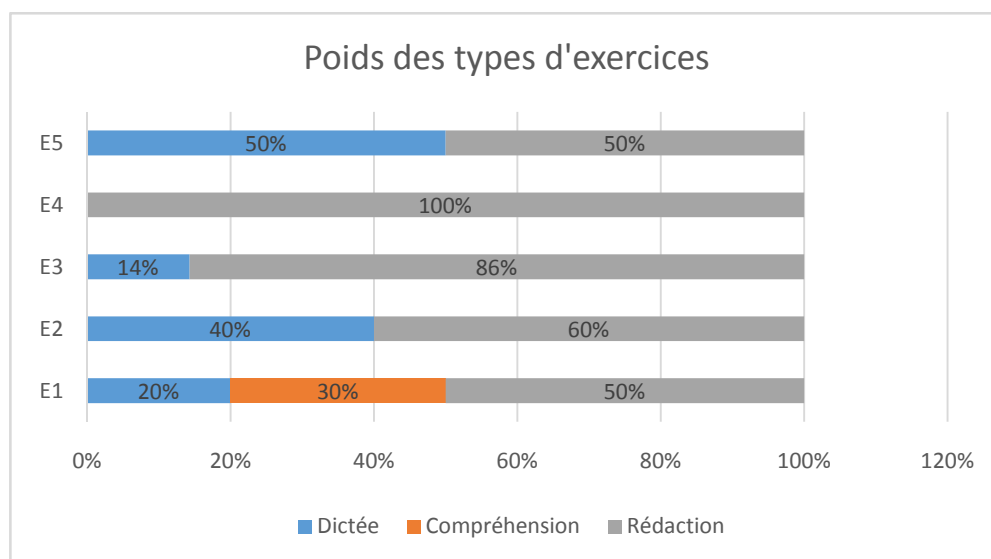
Une autre pratique largement partagée commence déjà à transparaître suite à cette partie de l'analyse. C'est l'importance accordée au FDL dans les certificats. Le FDL constitue un critère de sélection de choix dans les épreuves collectées. En effet, à l'instar de l'établissement 1, le FDL est évalué plusieurs fois au travers de différentes tâches. Le poids du FDL va donc se cumuler, au

travers de ces différentes tâches. Cet aspect sera analysé plus en détails, dans la suite de ce travail.

Marcel Crahay (2007), avait déjà constaté une forte présence de la grammaire et de l'orthographe dans les critères d'évaluation de la langue maternelle. Pour Crahay, cette méthode d'évaluation ne fait que perpétuer continuellement les inégalités. Les progrès des élèves ne sont pas mesurés. En dépit de la variation des tâches, l'enseignant évalue l'élève toujours selon les mêmes critères. En se basant sur les données de Detheux & Kellens, Crahay a également démontré que les pondérations de ces critères varient énormément selon les enseignants. Les résultats obtenus dans cette étude nous orientent vers les mêmes conclusions.

Le poids des types d'exercices selon l'établissement

Nous avons observé que le contenu des épreuves certificatives est similaire d'un établissement à l'autre. Les variations semblent plutôt intervenir lors de l'évaluation. Qu'en est-il pour le poids accordé à chaque type d'exercice ? Les pratiques semblent, là encore, différer. Pour observer le poids des différents types d'exercices, nous avons calculé le nombre de points attribués à chaque exercice par rapport au nombre de points totaux. Les résultats obtenus peuvent s'illustrer grâce au graphique suivant :



Dans tous les établissements, la production de texte a logiquement une place importante. Elle représente au minimum 50% de la note finale et au maximum 100%. Le poids de la production de texte est en moyenne de 69%, pour les cinq établissements. La dictée a un poids qui varie entre 0% et 50%. En moyenne, la dictée représente 25% de la note finale. Elle a donc moins de valeur que la rédaction, dans la majorité des cas. Cependant, des différences de pratique assez importantes ressortent entre les établissements. L'établissement n°5 accorde autant de poids à la

dictée qu'à la production de texte. L'établissement n°2 accorde, également, un poids important à la dictée, soit 40% de l'examen. Ces deux établissements se situent largement au-dessus de la moyenne de 25%. Dans les établissements 4 et 5, on donne donc autant d'importance à la correction grammaticale qu'à la capacité de communiquer. À l'opposé, l'établissement n°4 évalue uniquement la compétence productive, l'évaluation du fonctionnement de la langue ne se fait qu'au service de la production de texte.

L'épreuve certificative de l'établissement n°1 (E1) est encore différente. Il y a une véritable hiérarchie entre trois types d'exercices différents. On donne peu de poids à la dictée (20%). L'exercice de compréhension de texte vaut 30 % et il a moins de poids que la production de texte qui se dote de 50% des points. Cette hiérarchie correspond à l'importance qu'on accorde à chaque apprentissage. Dans cet établissement, on privilégie aussi l'aspect communicatif de la langue en mettant un plus fort accent sur les compétences productives. On met également l'accent sur la compréhension de la langue par rapport à la justesse.

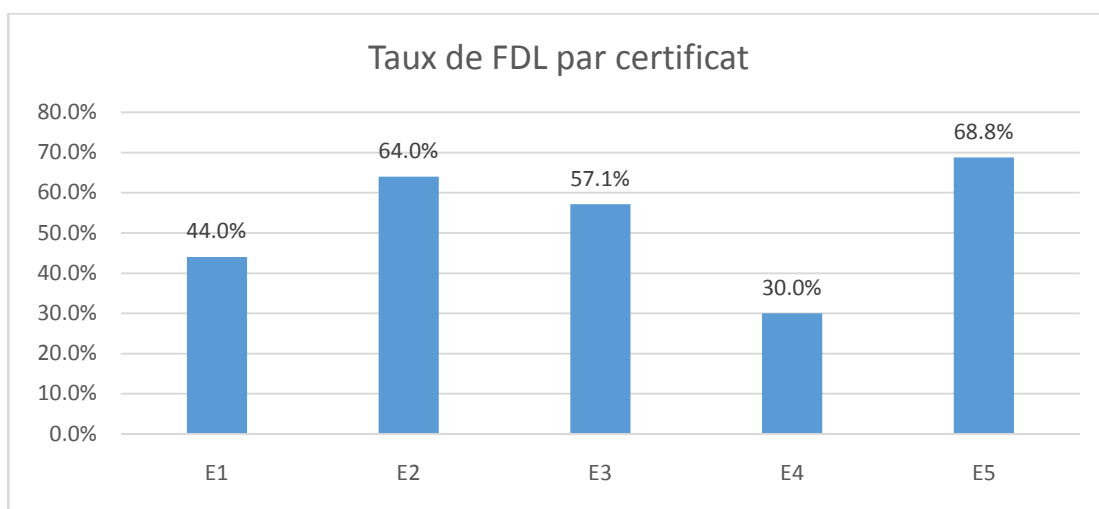
La pondération des tâches analysées, dans les cinq certificats, nous montrent donc de grandes variations entre les établissements. La dictée peut, dans deux cas, sanctionner la réussite ou l'échec de l'épreuve certificative (établissements n°2 et n°5). Tandis que, dans d'autres établissements, elle est perçue comme une tâche secondaire (établissements n°1 et n°3). Un autre constat est que la compréhension de texte ne s'évalue pratiquement pas, lors de l'examen écrit. L'accent est clairement mis sur les compétences en écriture. La prédominance de l'écriture peut aussi expliquer l'importance que certains établissements accordent toujours à la dictée. La logique serait que pour être capable de produire un texte, il faut d'abord être capable de comprendre le fonctionnement de la langue.

La pondération du FDL dans les certificats

Quel poids accorder à l'évaluation du FDL? Tel était notre premier objectif de recherche pour notre travail. Ainsi que nous avons pu l'observer dans la partie introductive, les recommandations de la DGEO semblent préconiser une évaluation du FDL dans une proportion de 25% au maximum. La DGEO précise, cependant, que le FDL ne doit être évalué qu'en tant que critère au cours d'une tâche complexe. Les recommandations restent malgré tout assez floues et ouvertes à l'interprétation. Si ces recommandations tentent de restreindre la place du FDL dans l'évaluation, elles ne tentent pas de l'éliminer. La justesse de la langue reste un critère important, qu'il faut intégrer dans l'évaluation, mais comment, et dans quelles proportions ? Les responsables des institutions et une grande partie des didacticiens du français, dont Simard (2010), s'accordent sur un point essentiel. Les critères d'évaluation doivent être hiérarchisés.

“Des critères minimaux, jugés décisifs pour certifier la réussite, seront ainsi distingués des critères de perfectionnement, qui préciseront le “niveau de performance” (...), dans une proportion qui pourrait être par exemple 75% pour les premiers et de 25% pour les seconds.” (p.143)

Dès lors, quel poids devrait avoir le FDL dans cette hiérarchie ? Le considère-t-on comme un critère minimal de réussite dans les certificats, ou est-ce un critère de perfectionnement ? Le tableau ci-dessous nous présente ce qui est appliqué dans les différents établissements.



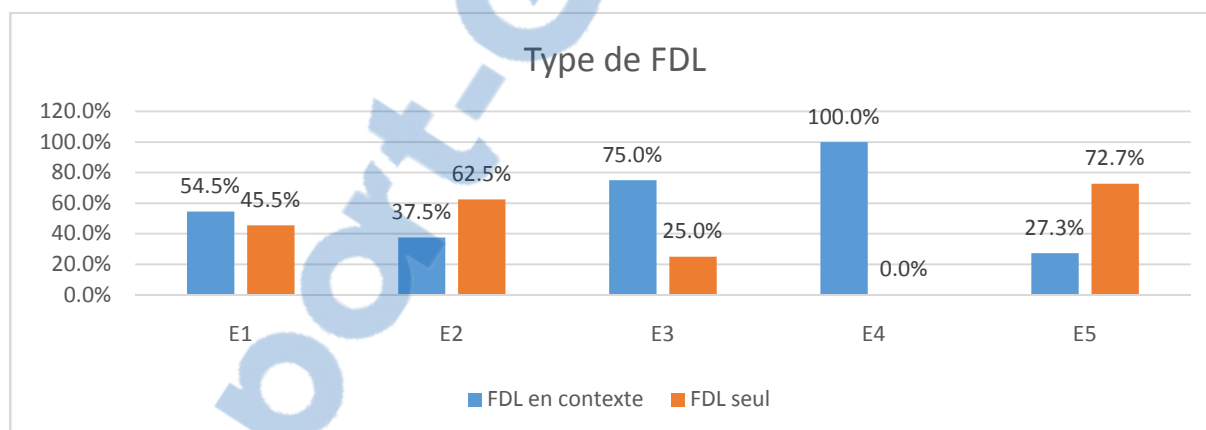
Nous constatons que les résultats sont largement supérieurs à la norme recommandée (25%). Ainsi, sur l'ensemble des tâches effectuées pour chaque certificat, nous obtenons une pondération allant de 30% (E4) à 68.8% (E5). La moyenne des 5 établissements porte le taux d'évaluation du FDL à 52.78%, avec un important écart type (12.62%). Il existe donc de grandes différences entre les pratiques observées. Mais, nous constatons que, sur les cinq établissements étudiés, tous dépassent les normes proposées par la DGEO. De plus, pour les établissements E2, E3 et E5, la pondération tourne plutôt autour des 60%. En d'autres termes, si l'élève maîtrise le FDL, alors il atteint le seuil de suffisance (souvent fixé à 60% des points en VSG). Les compétences langagières liées à l'organisation des idées, le respect d'un genre ou la créativité de la langue ne seraient ainsi présentes que pour ajouter une plus-value au FDL. Dans les établissements E1 et E4, la sanction est un peu moins forte. Si l'élève maîtrise tous les aspects organisationnels et formels du discours, il peut totaliser en moyenne entre 70% et 56% des points. Pour assurer sa certification, l'élève doit obtenir entre 0 et 5% des points liés au FDL.

Ce constat nous pousse à nous interroger sur l'image que l'école donne en matière d'apprentissage du français. En effet, la place accordée au FDL modifie l'idée que l'on se fait de l'apprentissage de la langue. En accordant une si grande part des points au FDL, nous donnons

une image de la langue très proche de celle que l'on en avait au XIX^{ème} siècle. C'est à cette époque que des liens très forts se sont tissés entre l'orthographe et la formation. A un point tel que « le brevet élémentaire finit par devenir un examen d'orthographe, dans le sens où, de fait, c'est la dictée qui faisait réussir ou échouer les candidats. » (Brissaud & Cogis (2001), p.111). Dans le cas des épreuves de certificat qui nous intéressent, on trouve des résultats qui vont dans ce sens pour trois établissements (E2, E3, E5). De fait, la manière dont sont comptabilisés les points dans ces établissements démontre à l'élève que l'acquisition du FDL est l'essentiel de ce qu'il y a à apprendre dans la discipline du français pour réussir au certificat.

Type d'évaluation du FDL : seul ou en contexte ?

Comme nous l'avons déjà évoqué dans la description des certificats, le fonctionnement de la langue est évalué dans la dictée, dans la production de texte et, une fois, dans une activité de compréhension de texte. Il nous a semblé dès lors pertinent de distinguer quelle proportion du FDL est évaluée pour elle-même (dictée) et quelle proportion est évaluée en contexte (production et compréhension de texte). Nous avons donc comparé le nombre de points attribués au FDL dans ces des deux situations, par rapport au total des points attribués au FDL dans chaque certificat.



Les différences de pratiques entre les établissements sont, ici, frappantes. Nous observons, en premier lieu, que l'exercice de la dictée modifie totalement la manière d'envisager l'enseignement/apprentissage du FDL. Les établissements 1, 2 et 5 requièrent, de la part des élèves, une forte aptitude technique à analyser des textes qu'ils n'ont pas produits. L'élève doit principalement être en mesure de repérer les mécanismes des constructions des phrases, pour les orthographier correctement. Les recherches effectuées depuis les années 70 s'accordent pour dire que l'enseignement/apprentissage d'une maîtrise formelle à travers la dictée ne garantit pas l'obtention de bonnes performances dans l'appropriation des outils, ainsi que le présentent Brissaud & Cogis (2011). Une enquête effectuée en 1957 démontre "que les élèves achopent sur les mêmes zones en 1957 et aujourd'hui". L'exercice de la dictée, même pratiqué intensément, ne

permet pas de résoudre les difficultés des élèves liées à l'orthographe. Les typologies d'erreurs restent identiques dictées après dictées (l'accord des participes passés en tête). Les élèves reconduisent les mêmes erreurs et on constate les mêmes carences dans la maîtrise du FDL. Pour corriger cela, il est nécessaire de changer notre manière de voir la dictée en l'employant comme un outil de formation (avec les dispositifs cités plus haut : phrase du jour, dictée zéro faute et dictée guidée) et non comme un outil d'évaluation uniquement.

En revanche, la quasi intégralité des ouvrages de référence, tel que celui de Dolz & Simard, (2009), encouragent l'apprentissage du FDL au travers de productions propres à l'élève. Les différents établissements étudiés semblent adopter ces préceptes dans des mesures variées. Les certificats représenteraient-ils le degré d'attachement de l'établissement (ou de l'enseignant ?) à une démarche didactique de la grammaire plutôt qu'à une autre ? Comme l'évoquent Charles Chabanne et Dominique Bucheton (2002), l'enseignant opère des choix dans son enseignement et dans l'évaluation de celui-ci en fonction des valeurs auxquelles il adhère.

“Avant d'être une opération purement technique, l'évaluation est un choix de valeurs et la postulation implicite de principes théoriques. Il n'existe pas d'évaluation neutre et universelle, qui révélerait la nature des choses : une évaluation est liée à une représentation du monde scolaire, de ses priorités; elle est liée à l'action qu'on envisage d'y mener. D'où le lien étroit entre formes de l'évaluation et modèles didactiques.” (p.7)

Les collèges proposant les certificats les plus axés sur l'analyse du FDL pour lui-même seraient-ils les dépositaires de la grammaire traditionnelle et les collèges évaluant cet axe au travers de contextes de productions seraient-ils plus proches des théories de la grammaire rénovée ? En tous cas, c'est bien le « baromètre » que nous pensons pouvoir appliquer au vu des résultats obtenus.

Les certificats accordant un poids très important au FDL seul renvoient inmanquablement à une vision très traditionnelle de la langue écrite, où jusque dans les années 70, la dictée était l'exercice emblématique permettant la promotion sociale (Brissaud & Cogis, p.111). A l'opposé, l'établissement n'évaluant le FDL qu'en contexte se réfère clairement à des théories didactiques actuelles (Dolz & Simard, 2009). Il serait intéressant, dans une étude plus poussée, d'observer comment sont créés les examens. Nous savons que, dans les épreuves proposées, certains établissements confient la rédaction de l'examen à une commission, impliquant plusieurs enseignants et établissements. Dans d'autres collèges, la mission de la rédaction est confiée à un seul, voire deux enseignants. Si les chefs de file sont souvent les garants de la conformité de l'examen, la pratique nous montre que, d'autres fois, les enseignants/concepteurs jouissent d'une

grande liberté. Le chef de file ne jette qu'un rapide coup d'œil et valide l'épreuve sans faire une véritable analyse des objets évalués et de leur pondération.

En d'autres termes, si la DGEO tend, au travers des documents officiels, à opter pour une démarche d'apprentissage et d'évaluation du FDL qui se situe dans la lignée de la littérature de référence, force est de constater qu'elle n'est pas toujours suivie dans ce mouvement par les acteurs principaux de cette mise en œuvre.

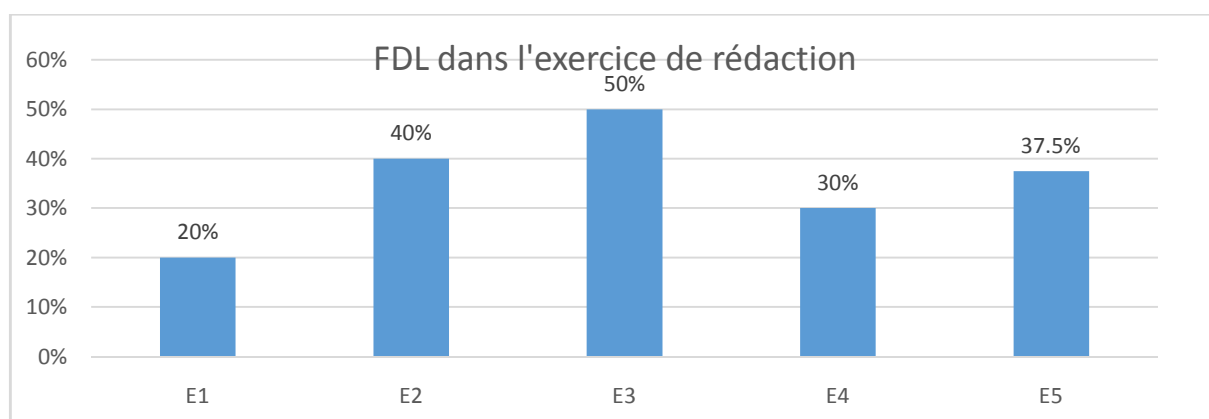
Mais pourquoi les enseignants montrent-ils tant de réticences à intégrer ces nouvelles pratiques ? Chartrand (2016) pointe un facteur pertinent qui explique en partie le phénomène :

“La plupart des enseignants peinent à maîtriser eux-mêmes les notions qu'ils ont à enseigner, et sont en conséquence dans l'impossibilité de mettre en œuvre des démarches d'enseignement de type actif et inductif, ce qui génère une insatisfaction de plus en plus explicite de certains d'entre eux, insatisfaction exploitée comme on le sait par les divers courants qui prônent un retour à la tradition” (p.16).

Cet état de fait serait la conséquence d'un autre élément problématique, relevant non plus de l'enseignant seul, mais du contexte politico-légal dans lequel il s'inscrit. Les prescripteurs des réformes ne prendraient pas suffisamment en considération “les contraintes auxquelles font face les enseignants dans leur pratique (changements de programmes trop fréquents, trop ambitieux, peu argumentés et souvent peu étayés par la recherche)” (Chartrand, 2016, p.28). Avec l'introduction de la LEO et l'application du PER, les enseignants vaudois ont dû rapidement s'adapter à une nouvelle réglementation, non seulement au niveau des objets à enseigner, mais également au niveau de l'organisation de leur travail (alignement obligatoire des programmes entre les classes de VG pour permettre des transferts semestriels facilités, respect des obligations en matière d'octroi de devoirs, ...) ainsi qu'au niveau de l'évaluation. Le nouveau cadre prescriptif n'est pas encore bien assimilé par le corps enseignant vaudois, et rencontre la colère de certains pratiquants, s'estimant peu au clair quant à certaines attentes du législateur (SVMS, Bulletin). Dans ce contexte, il est difficile pour les deux parties de s'entendre sur une interprétation consensuelle de l'évaluation du FDL. Le cadre théorique, non contraignant (“recommandations”), et la pratique, réfractaire à l'application de ces suggestions (SVMS, Bulletin), donnent lieu à des gestions didactiques selon des formules différentes, et, par conséquent, des épreuves certificatives évaluant le FDL selon des conceptions différentes. Tous ces aspects nous permettent d'expliquer les grands écarts que nous pouvons constater dans la pratique de l'évaluation du FDL dans les certificats.

Le FDL dans l'exercice de rédaction :

Dans l'objectif d'analyser de manière plus détaillée la place du fonctionnement de la langue dans les certificats, nous avons observé comment cette thématique est évaluée dans le cadre d'une production de textes. Pour ce faire, nous avons additionné les points attribués au FDL uniquement dans l'exercice de rédaction, et comparé les résultats au nombre de points totaux réalisables dans la tâche de production. Les résultats obtenus pour les différentes épreuves nous permettent ainsi de comparer le poids accordé au FDL par les différents établissements dans l'exécution d'une tâche similaire. Ceci nous a permis de définir, si, dans un même type de tâche, le poids du FDL (tous composants confondus) varie, et, si tel est le cas, dans quelle mesure il varie.



Le tableau ci-dessus nous présente, une fois encore, des résultats passablement variables d'un établissement à l'autre. Dans l'établissement n°4, nous avons déjà observé que le FDL est évalué uniquement en contexte de production. Le poids du FDL est de 30%. Les autres établissements proposent également une évaluation du FDL, avec des pondérations allant de 20 à 50% dans un contexte de production. Un seul établissement (E1) suit les recommandations de la DGEO et se situe en dessous des 25%. Mais, soulignons ici que, si l'évaluation en contexte respecte les normes suggérées, le même établissement évalue également le FDL dans d'autres tâches, portant au final la pondération totale de FDL à 44% des points totaux, ce qui dépasse largement lesdites recommandations.

Nous constatons, également, que la moyenne des cinq établissements tourne autour des 35%. Les écarts sont un peu moins importants, ici, que dans l'étude de l'évaluation du FDL pour la totalité de l'examen. Il semble que les pratiques d'évaluation du FDL en contexte connaissent un traitement relativement similaire au sein des différents établissements. Un tiers des points de l'évaluation d'une production écrite sont ainsi communément dévolus au FDL. Ajoutons encore

que ce taux, bien que supérieur aux recommandations de la DGEO, s'en rapproche passablement. Lorsqu'il s'agit d'évaluer une production écrite d'élève, les pratiques semblent donc s'accorder. Dans ce contexte, on met un accent plus fort sur d'autres composantes d'apprentissage de l'écriture, comme la structure du texte, l'organisation des idées, la pertinence du contenu, etc. Cette image se rapproche de celle préconisée dans la littérature de référence et s'éloigne donc de celle du XIXème siècle.

Une particularité est cependant à relever dans ce tableau : l'établissement n°3 accorde une pondération de 50% au FDL, dans l'évaluation de la production écrite. Ce travail de certificat donne par conséquent une image de la discipline très axée sur la maîtrise formelle de la langue. Savoir rédiger, c'est avant tout savoir écrire sans fautes. Dès lors, quels peuvent être les préceptes ou théories des concepteurs de l'évaluation cachés derrière cette pondération ? Ainsi que vu plus haut, il est possible que les concepteurs soient motivés par les pratiques de la grammaire traditionnelle, fondée sur la maîtrise des règles, concepts et notions, acquises au travers d'exercices formels. Mais, nous pensons qu'une autre explication peut également être suggérée.

Ainsi que développé dans la partie consacrée à la définition du FDL, nous avons pu dégager le fait que la quasi-totalité des objets listés comme appartenant au FDL dans le PER sont régis par des règles strictes, stabilisées et non interprétatives. Si quelques composants peuvent admettre une interprétation partielle (champ lexical, organisation du texte), on peut malgré tout souvent les évaluer selon un critère fermé (juste ou faux). Or, c'est ce type de critère qui prédomine dans la correction du FDL en rédaction.

Crahay (2007) explique la prédominance d'éléments du FDL dans les évaluations de cette manière :

«... La perspective de l'évaluation oriente – tout aussi probablement – les enseignants vers les compétences aisément évaluables. On peut interpréter de cette manière la place qu'occupent les contenus formels dans les évaluations. En langue maternelle, la grammaire, l'orthographe, la conjugaison et le vocabulaire se prêtent admirablement à la fonction d'évaluation. Ces objets se laissent découper en unités simples et présentent un éventail de difficultés propice à la conception de questions discriminatives. » (p.103)

En d'autres termes, l'avantage des critères d'évaluation liés au FDL est que ce sont des critères essentiellement quantitatifs. Ils peuvent s'observer et se compter plus aisément que les critères qualitatifs qui, eux, sont plus subjectifs. Une évaluation basée sur des critères quantitatifs est plus rassurante, car plus facile à justifier. La maîtrise est évaluée en comptant les erreurs selon le

paradigme de la mesure. Il n'y a pas besoin de faire appel au jugement professionnel. Les critères dédiés à l'évaluation du FDL vont permettre d'effectuer une correction qui ne peut pas être remise en cause. Contrairement à d'autres axes d'évaluation de l'écrit comme la créativité ou la pertinence, le FDL permet une correction simple, claire et socialement non discutable.

Nous pensons donc que le choix de placer la pondération du FDL à une hauteur de 50% dans une activité de production de l'écrit reflète, certainement, à la fois un confort (la correction est aisée) et une manière de se prémunir contre toute forme de contestation dans la correction. En effet, comme nous l'avons évoqué dans l'introduction, l'enseignement et l'évaluation sont soumis à des lois et également au regard de la société qui jugent de sa validité et de sa légitimité. Les critères d'évaluation quantitatifs sont plus visibles et donc plus justifiables aux yeux de ces regards externes.

Les composants du FDL dans l'exercice de rédaction

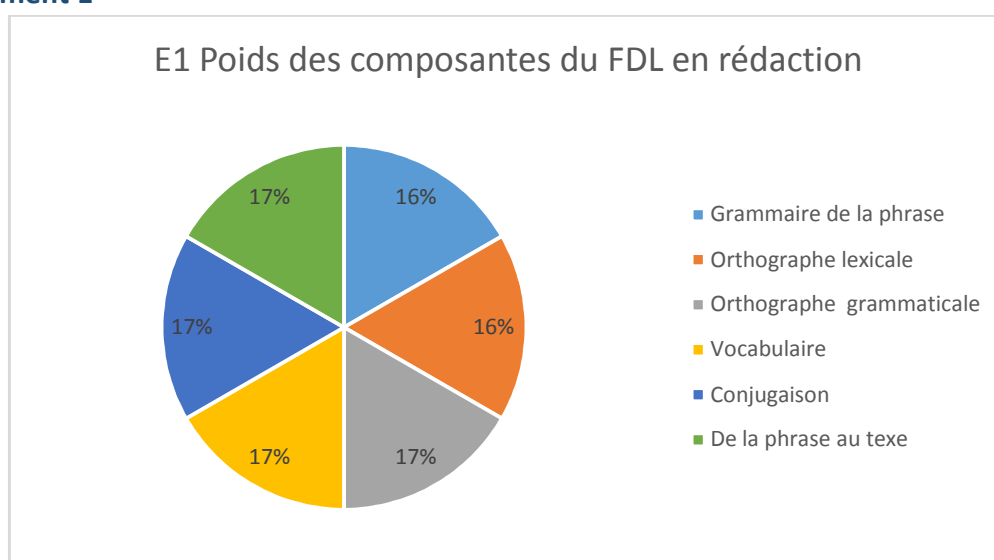
Grâce à l'analyse du FDL dans l'exercice de rédaction, nous voulions également identifier si l'un des composants du FDL était évalué davantage que les autres. Cependant, les échantillons à notre disposition ne nous ont pas permis d'obtenir des données très claires à ce sujet. Les grilles d'évaluation de l'exercice de rédaction sont très différentes les unes des autres. En effet, afin de relier convenablement les indicateurs mentionnés par les enseignants aux bons objectifs visés, il nous faudrait parfois les explications du concepteur lui-même. Lorsqu'il est mentionné "orthographe" dans les critères d'évaluation, quels sont les aspects de la langue qui sont concernés ? S'agit-il uniquement de l'orthographe lexicale, ou, au contraire, de l'orthographe au sens large, dont la définition se rapprocherait de "écrire correctement", toutes sous-disciplines confondues ? Le critère "vocabulaire" s'attache-t-il à l'emploi adéquat d'un mot ou prend-il également en compte les registres de langue ?

Autant de questions pour lesquelles nous n'avons malheureusement pas de réponse précise, car l'analyse du langage utilisé par les enseignants n'était pas notre objectif premier, lorsque nous avons collecté les traces pour mener notre recherche. Ce n'est qu'en épluchant les travaux un à un que nous avons, par la suite, pressenti qu'une réflexion pouvait être menée à ce sujet. Idéalement, il nous aurait fallu récolter des données complémentaires sur les intentions réelles des concepteurs des grilles, pour aboutir à une analyse plus étayée. Par conséquent, nous allons, dans ce qui suit, procéder par procès d'intention. C'est-à-dire que nous allons, de par notre pratique, notre connaissance du terrain et nos expériences professionnelles personnelles, présumer des intentions des concepteurs des épreuves, au travers de la formulation des indicateurs disponibles

dans les grilles d'évaluation. Les types d'indicateurs que nous avons pu identifier ont été classés en six groupes, chaque groupe correspondant à l'un des composants du FDL du PER.

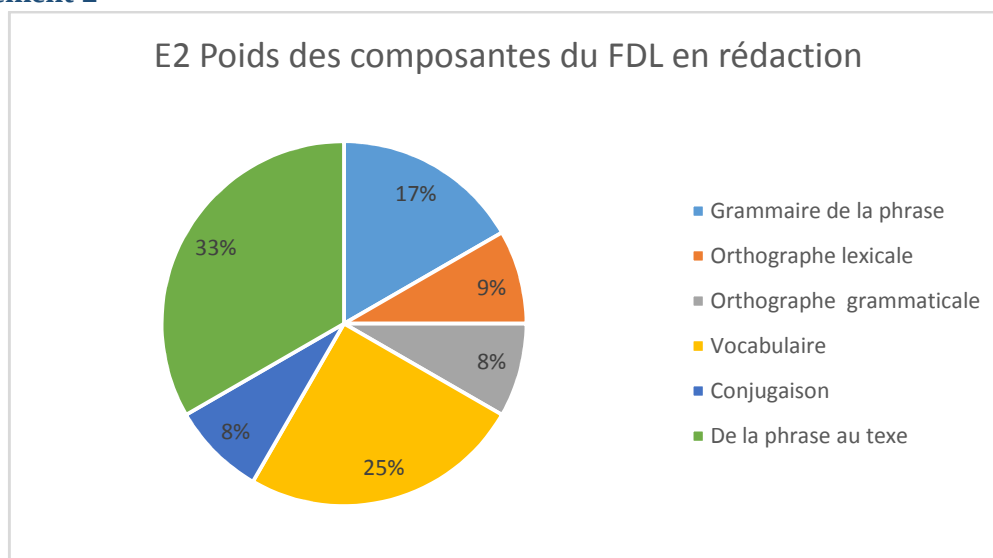
Pour terminer cette présentation et justifier plus encore nos procès d'intention, soulignons que les grilles d'évaluation étudiées sont destinées à des élèves de 11ème. En conséquence, la terminologie utilisée pour formuler les indicateurs se doit d'être accessible et opérationnalisable. En conséquence, nous avons opté à chaque fois pour l'interprétation qui nous semblait la plus évidente selon notre pratique.

Etablissement 1



Dans l'épreuve certificative n°1, la grille d'évaluation de l'exercice de rédaction ne fait pas de différences entre les composants du FDL. Tous les éléments ont donc le même poids. Les indicateurs utilisés pour évaluer la maîtrise du FDL sont les suivants : orthographe, système de temps, syntaxe, richesse du vocabulaire, respect de la consigne, ponctuation. Tous les composants que nous avons décidé d'observer sont présents, en vrac. En rédaction, 10 points sur 50 sont accordés à cet aspect de la langue. Nous avons donc partagé les points de manière égale entre les différents composants du FDL répertoriés lors de sa définition selon le PER : *grammaire de la phrase, orthographe lexicale, orthographe grammaticale, vocabulaire, conjugaison, de la phrase au texte*. Dans cet établissement, le fonctionnement de la langue est perçu comme un tout. Il ne représente, par ailleurs, que 20% des points en jeu, ce qui est en parfaite adéquation avec les suggestions de Simard (2010) vues plus haut.

Etablissement 2

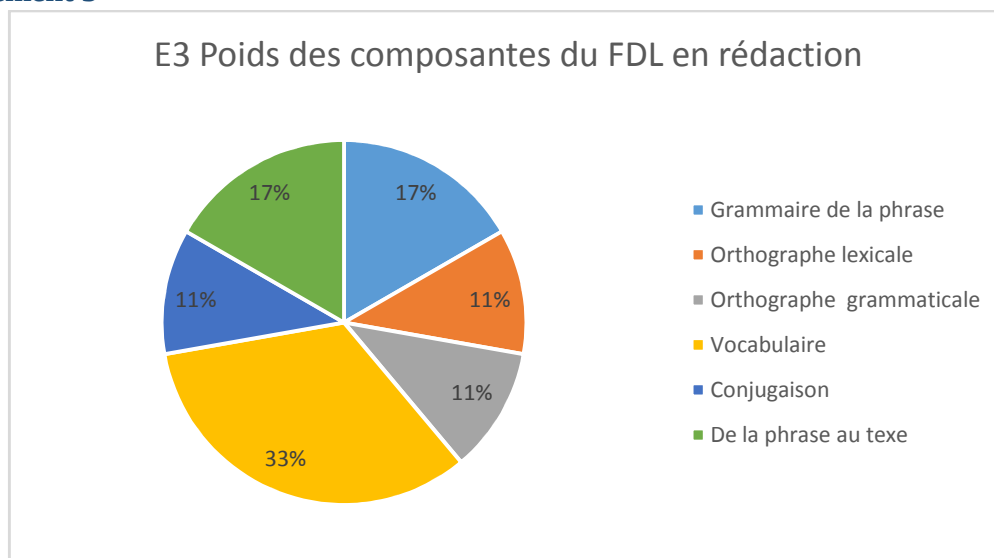


Dans l'épreuve certificative n°2, la grille d'évaluation sépare les composants du FDL en deux groupes valant chacun 6 points sur 30. Le premier inclut les indicateurs suivants : la syntaxe, la ponctuation et la concordance des temps. Ce groupe de points comporte, donc, deux indicateurs faisant partie du composant *de la phrase au texte* : la ponctuation et la concordance des temps. Nous avons donc considéré que 4 points sur 6 allaient à ce composant du FDL. Il inclut également un indicateur qui concerne la *grammaire de la phrase* : la syntaxe. On lui attribue ainsi 2 points sur 6. Le deuxième groupe comporte les indicateurs vocabulaire et orthographe. On attribue ainsi 6 points sur 30 à chaque groupe. L'indicateur "orthographe", à notre sens, correspond aux éléments décrits dans le PER dans la catégorie : *orthographe lexicale*, *orthographe grammaticale* et *conjugaison* au sens stricte (les accords V-S, l'orthographe des verbes). Le deuxième indicateur de ce groupe est le vocabulaire. Il correspond évidemment au composant *vocabulaire* dans le PER. Si nous divisons les points équitablement dans ce groupe, l'orthographe au sens large compte pour 3 points et le vocabulaire également. Le groupe *orthographe lexicale, grammaticale et conjugaison*, totalise 25% des points dédiés au FDL. 75% des points sont distribués entre la *grammaire de la phrase*, le *vocabulaire* et *de la phrase au texte*.

Cet établissement a opté pour une hiérarchisation des composants. Nous observons une nette prédominance pour des composants qui n'avaient pas été travaillés lors de la dictée. Cette répartition nous semble judicieuse, car elle permet d'évaluer d'autres aspects du FDL, et démontre que l'articulation d'un texte exige la maîtrise d'outils supplémentaires par rapport à ceux utilisés pour la transcription. La vision qui se dégage de ce type de pondération est donc plus nuancée qu'il n'y paraît au premier abord : tous les composants du FDL n'ont pas le même

poids en rédaction. Cependant, nous pourrions pousser le raisonnement jusqu'au bout et se demander s'il est vraiment nécessaire d'évaluer les autres aspects du FDL. L'orthographe lexicale et grammaticale, ainsi que la conjugaison, ont déjà été évaluées lors de la dictée. Est-il justifié de les évaluer à nouveau? La question est posée, sans que nous soyons en mesure d'y répondre ici. Il s'agissait pour nous surtout de pousser à son extrême la réflexion qui se dégage de cette pratique.

Etablissement 3

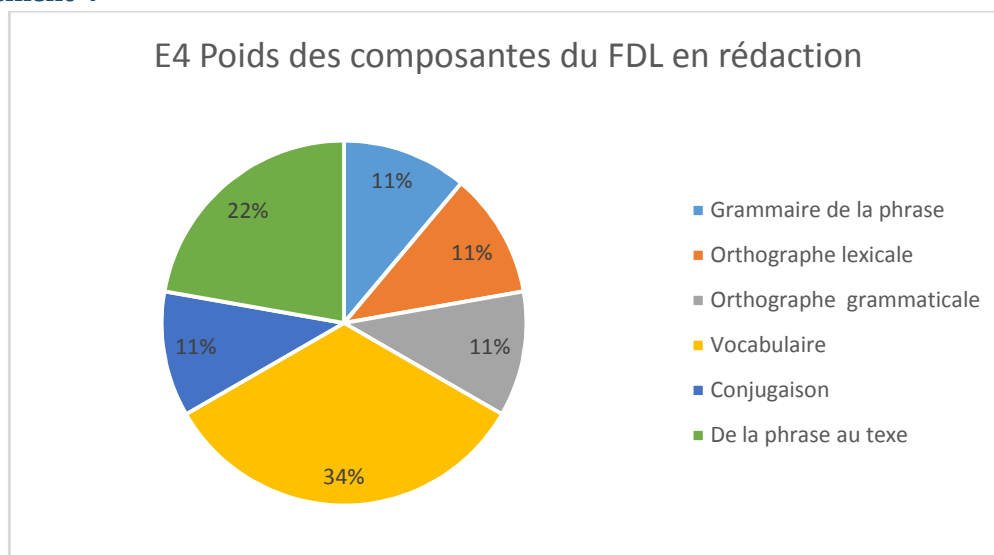


Dans l'épreuve n°3, on distingue trois groupes : le premier groupe a trait au vocabulaire. Le deuxième englobe la syntaxe et la ponctuation et le troisième concerne l'orthographe. Au total, 18 points sur 36 sont attribués au FDL, six points par groupe. Si l'on fait les liens entre ces indicateurs et les éléments du PER, nous retrouvons le vocabulaire qui est seul dans son groupe et se dote de 6 points. Le *vocabulaire* est, ici, l'élément qui a le plus de poids dans l'évaluation du FDL. Dans le deuxième groupe, on retrouve un indicateur qui fait partie de la *grammaire de la phrase* (syntaxe) et un indicateur qui entre dans la partie *de la phrase au texte* (la ponctuation). Nous avons donc distribué 3 point à chacune de ces composantes du FDL. Enfin, le troisième groupe a pour seul indicateur l'orthographe. À nouveau, nous considérons que cet indicateur fait référence à trois composantes du FDL tel que définies dans la PER : *l'orthographe lexicale*, *l'orthographe grammaticale* et *la conjugaison*. Nous avons donc distribué les 6 points équitablement entre ces trois groupes et leur avons concédé 2 points chacun.

Tout comme dans l'E2, nous observons une nette prédominance des composants *grammaire de la phrase*, *vocabulaire* et *de la phrase au texte*. A eux trois, ils représentent 67% des points en jeu.

La tendance à évaluer des aspects de la langue spécifiques à l'axe d'apprentissage « production de l'écrit » est donc également visible.

Etablissement 4

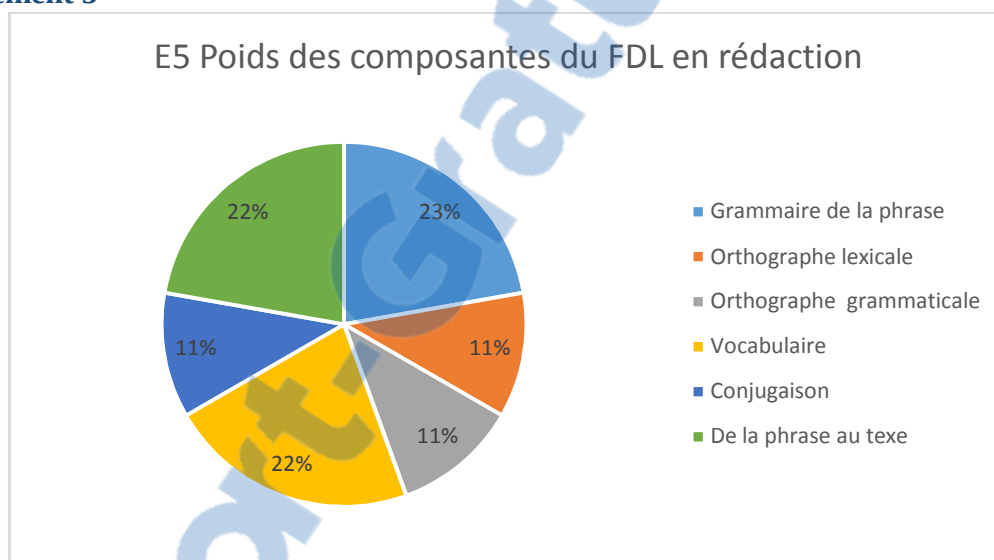


Dans l'établissement n°4, les composants du FDL sont séparés en 4 groupes. Le premier, comprend l'orthographe lexicale et grammaticale, et la conjugaison. On lui accorde 3 pts sur 30. Dans ce groupe, nous retrouvons un vocabulaire similaire à celui du PER. Pour établir notre graphique, nous avons donc pu attribuer, 1 point à *l'orthographe lexicale*, 1 point à *l'orthographe grammaticale* et 1 point à *la conjugaison*. Le deuxième groupe d'indicateurs comprend la syntaxe et la concordance des temps. Il vaut 2 points sur 30. Ici, nous retrouvons un élément qui correspond à la *grammaire de la phrase* et l'autre au composant *de la phrase au texte*. Nous avons attribué 1 point à chaque composant. Dans le troisième groupe, on trouve l'indicateur "ponctuation". Il se dote d'1 point, qui va s'ajouter à la partie *de la phrase au texte*. Finalement, le quatrième indicateur évalue le *vocabulaire* avec 3 points sur 30. Au total, 9 points sur 30 sont attribués au FDL, avec un poids plus important concédé au vocabulaire.

Si le vocabulaire est nettement en tête de la répartition des points, le composant *de la phrase au texte* le suit directement. Le composant *grammaire de la phrase* ne connaît pas le même succès que dans les deux établissements précédents, sa pondération correspondant à celle des indicateurs restants. Pourtant, une fois de plus, nous observons une nette tendance à hiérarchiser les composants dans l'exercice de rédaction, pour accorder une plus grande place à ceux n'ayant pas été travaillés lors de la dictée.

Pourtant, cet établissement est le seul dans notre étude à ne pas proposer de dictée à ses étudiants. Le rapport à la langue qui se dégage donc de cette pratique est encore différent de celui dégagé pour les établissements E2 et E3. Un véritable choix a été fait pour minimiser l'impact des composants les plus évalués de manière habituelle. Orthographe lexicale, grammaticale et conjugaison ne représentent qu'un tiers des points. La rigueur constatée jusqu'ici dans toutes les autres épreuves s'attachant à "savoir écrire correctement" passe véritablement au deuxième plan. Cette pratique permet de mettre en œuvre les préceptes développés par Crahay (2007) et Simard (2009 et 2010).

Etablissement 5



Dans l'établissement n°5, la grille d'évaluation comporte quatre groupes d'indicateurs qui concernent directement le FDL. Le premier s'attache à la syntaxe et vaut 3 points sur 24, il est comptabilisé dans la partie *grammaire de la phrase*. Le deuxième comprend la conjugaison et la concordance des temps. Il est doté de 2 points. Selon le PER, la concordance des temps concerne l'analyse de la phrase au texte. La conjugaison est vue au sens plus strict, au sein d'une même phrase. On divise donc les 2 points entre la *conjugaison* et *de la phrase au texte*. Le troisième groupe concerne le *vocabulaire* et vaut 2 points. Enfin, le dernier groupe évalue l'orthographe avec 2 points sur 24. Nous avons divisé ces deux points entre l'*orthographe lexicale* et *grammaticale* selon les composants du FDL définis dans ce travail. En somme, 9 points sur 24 sont accordés au FDL.

Pour la quatrième fois consécutive, nous observons une hiérarchisation des composants, avec une plus grande importance accordée aux domaines de la *grammaire de la phrase*, du *vocabulaire* et

de la phrase au texte, soit pour un total de 67%. L'importance donnée aux composants non évalués en dictée se confirme, et il nous semble dès lors pertinent de supposer qu'une hiérarchisation est volontairement appliquée aux composants du FDL, lorsqu'il est évalué en contexte d'écriture. Dans toutes les grilles proposant cette hiérarchisation, le vocabulaire arrive en première position, avec une pondération tournant autour des 30%.

L'analyse des cinq graphiques ci-dessus nous a rendues attentives à un élément que nous n'avions pas anticipé : le *vocabulaire* et *de la phrase au texte* occupent à eux deux une place allant de 34 à 58% de la pondération du FDL. Or, il est intéressant de noter que ces deux composants sont justement les deux seuls à proposer dans le PER des liens avec les autres axes d'apprentissages. De plus, ainsi que nous l'avions présenté lors de la définition du FDL dans le PER, nous avons pu mettre en lumière que ces deux composants étaient les deux seuls également à regrouper des éléments prêtant à l'interprétation, contrairement aux autres. Les domaines d'étude d'une langue n'étant pas hermétiques les uns aux autres, nous touchons ici, justement, au point charnière entre les axes L1 32 et L1 36. Il est encourageant de constater que les épreuves de rédaction donnent, majoritairement, une part plus importante à ces deux composants dans l'évaluation du FDL. Ce sont, effectivement, ceux qui permettent d'articuler communication et formalisme. A l'exception de l'établissement E1, tous les certificats analysés ont choisi de privilégier dans l'évaluation du FDL les objets spécifiques à l'articulation des axes de production de texte et de fonctionnement de la langue.

Cependant, une nuance est à apporter sur le composant "vocabulaire". Nous ne sommes pas certaines de bien cerner quels aspects exactement les enseignants évaluent sous cette appellation. S'il s'agit uniquement de vérifier la correction des homophones, alors nous nous rapprochons de l'*orthographe lexicale*, où l'élève se doit de connaître la bonne définition des mots, selon leur orthographe (vérifiable dans les dictionnaires). L'ouverture sur l'axe L1 32 n'est, à ce moment, plus évidente. Si, en revanche, l'évaluation a pour intention de valoriser l'utilisation d'un vocabulaire varié, voire construit selon des processus vus en classe (utilisation de synonymes, emploi des sens propres et figurés des mots, ou même création de mot par dérivation pour inventer le langage d'un monde de fiction, par exemple), alors nous nous trouvons dans un espace de glissement entre le L1 32 et le L1 36, ouvrant sur un domaine d'évaluation plus subjectif qu'en ce qui concerne l'évaluation des autres composants. Les indicateurs relevés mentionnant souvent "richesse du vocabulaire" nous inclinent à penser que c'est la deuxième interprétation qui prévaut, et nous laissent alors penser que petit à petit, les épreuves de français commencent à se distancier du diktat de l'orthographe traditionnelle, pour privilégier l'expression. Même si

l'évolution est encore bien masquée, notamment par la pratique traditionnelle de la dictée, il semble que le changement pourrait s'installer de manière plus marquée. D'ici quelques années, des certificats du type de l'E4 pourraient être plus nombreux, confirmant ainsi la tendance actuelle visant à évaluer le FDL en articulation avec les axes liés à la communication.

Pour clore ce chapitre sur les différents composants du FDL et leur pondération, nous dirons donc que, contrairement à la dictée, il existe dans l'évaluation du FDL en contexte une pratique visant à évaluer quelques aspects de la langue de manière moins fermée. Il s'agit des composants justement présentés dans les PER comme devant être développés/enseignés au travers d'axes différents.

Limites de la recherche

Plusieurs éléments dans notre recherche et notre démarche pourraient être améliorés. Pour commencer, nous pensons que notre travail est un peu prématuré, dans le sens où les prescriptions et changements demandés par la DGEO sont très récents (ils sont en vigueur depuis à peine trois ans pour les examens concernés). Nous savons par expérience que la pratique se modifie lentement et que le véritable impact des mesures mises en place par la DGEO ne pourra véritablement se mesurer que d’ici quelques années supplémentaires.

De plus, les classes ayant passé les examens sont les dernières classes de VSG, au bénéfice d’un règlement de “mesures transitoires”. Cela laissait encore aux enseignants une certaine liberté dans les pratiques pour ne pas se référer pleinement aux nouveautés préconisées par le département. Les recommandations de la DGEO n’ayant pas force de loi, il n’y avait, de surcroît, pas forcément une volonté de changer des pratiques qui ont cours depuis des années.

Ensuite, le nombre de certificats collectés (cinq) ne nous permet pas de tirer de conclusions générales, mais uniquement de décrire une tendance. Nous avons certes tenté d’obtenir des échantillons provenant d’horizons divers, mais nous ne pouvons pas certifier leur représentativité pour l’ensemble du canton. Une étude menée sur un plus large échantillon nous permettrait une meilleure représentativité.

La définition du FDL a également posé quelques problèmes. En effet, il s’agit là d’un axe thématique utilisé dans le PER. Ce terme n’est pour ainsi dire jamais repris tel quel dans la littérature de référence. Il était donc difficile d’en donner une définition simple. Aussi, nous sommes-nous résolues à le définir par son contenu. Mais, ce faisant, nous touchions à certains objets dont la classification est ambiguë : la richesse du vocabulaire est-elle à considérer comme un outil de la langue ou une aptitude stylistique ? L’organisation d’un texte complet relève-t-elle plus de la production ou de l’analyse formelle ? Les cloisons entre les différents axes d’apprentissage de la langue sont à dessein poreuses, mais ne nous permettent pas de définir de manière stricte et indiscutable les limites du FDL.

Enfin, dans de l’analyse de la répartition des différents composants du FDL, nous considérons que les données en notre possession ne sont pas suffisantes. Pour analyser les grilles d’évaluation, nous avons parfois dû procéder par intuition. Nous avons, notamment, déduit la valeur accordée aux différents indicateurs qui évaluent le FDL. Du point de vue d’une recherche en sciences de l’éducation, l’intrusion de la subjectivité des auteurs n’est pas souhaitable. Les données brutes,

sur lesquelles nous avons pris appui, n'en restent pas moins tout à fait valables, et nous estimons de ce fait que nos déductions sont tout à fait justifiables.

Conclusion

Le FDL est-il surévalué ?

Au terme de ce travail, nous avons pu constater que les épreuves de certificat accordent, dans la majorité des cas, une place prédominante à l'évaluation du FDL. Ce phénomène peut, à notre sens, trouver des justifications dans trois domaines.

En premier lieu, notre façon d'évaluer le français dépend de la vision que nous avons de l'acte d'écriture. Dans les certificats analysés, les types d'exercices proposés aux élèves dans les évaluations leur démontrent qu'écrire, c'est, d'une part, transcrire correctement un texte inconnu, et, d'autre part, produire un texte personnel. Mais, l'analyse détaillée de la production personnelle nous a montré que cette activité exige une attention particulière à la rigueur de la langue. Le bilan des épreuves implique donc que pour performer en français, il faut avant tout avoir une bonne maîtrise formelle de la langue. L'importance accordée au FDL reflète un attachement à de l'enseignement traditionnel du français et sa valorisation, mettant ainsi l'accent sur le "savoir écrire sans fautes". Cette vision, bien qu'en décalage avec les théories actuelles, n'en reflète pas moins un véritable phénomène de société. Nous le constatons, aujourd'hui encore, dans la valeur accordée à l'orthographe dans notre société. Dans une postulation d'embauche, pour toute forme d'emploi ou apprentissage, le recruteur traquera la faute. Le candidat, dont la lettre comporte des erreurs, ne sera probablement pas retenu. La valeur accordée à la justesse de la langue dépasse les bancs de l'école. Le lien entre "écrire sans faute" et "promotion sociale", apparu au XIX^{ème} siècle, perdure dans notre société actuelle. La contrainte sociale s'ajoute donc aux acquis de la tradition et influence à n'en point douter les démarches des enseignants de français qui assurent les apprentissages et leur évaluation.

En deuxième lieu, une forte pondération du FDL, ainsi que le relève Crahay (2007), donne une dimension rassurante aux examinateurs. Cet aspect de la langue ne peut être contesté, puisque la correction est fermée. Dans un contexte scolaire, où les enseignants sont contraints à de nombreux changements dans leur pratique, notamment avec l'application du PER, le FDL reste une valeur sûre : c'est un domaine de la langue qui a peu changé au niveau de son enseignement, de son apprentissage et de son évaluation. Plutôt que de se lancer dans des axes d'évaluation méconnus et partiellement subjectifs (par exemple l'enseignement de la langue avec une entrée par genre), qu'ils ne maîtrisent pas parfaitement, les enseignants vont préférer orienter leur pratique vers des éléments bien intégrés et pour lesquels de nombreux manuels didactiques existent (le nombre d'ouvrages pédagogiques sur la dictée sont tout bonnement

impressionnants!). C'est donc, parfois, aussi dans un souci de confort à la correction que le poids du FDL est si important dans les certificats.

En dernier lieu, nous pensons que les directives en matière d'évaluation du français données par l'organe faîtière ne sont pas suffisamment claires et peuvent prêter à confusion. Si l'on reprend les précisions sur l'évaluation du français de la DGEO (2015), les recommandations en matière de pondération d'évaluation de contenu ne permettent pas d'appréhender clairement la place que doit occuper le FDL dans l'évaluation. Ce qui est le plus incertain est la place que doit prendre le FDL dans l'évaluation de compétences complexes comme la production écrite. Les enseignants peuvent, par conséquent, désirer suivre les recommandations de la DGEO, tout en les interprétant de manière biaisée. La conséquence de cette interprétation large est une forte représentation du FDL dans les épreuves d'examen.

Somme toute, pour répondre à notre question de départ, qui était de savoir comment le FDL est évalué, nous constatons qu'il représente un poids important dans la majorité des certificats analysés. Est-il, pour autant, surévalué? Nous estimons que cela dépend du point de vue que nous adoptons. En ce qui nous concerne, nous sommes plutôt acquises aux didactiques qui tendent à mettre la partie fonctionnelle de la langue au second plan, pour donner plus d'importance aux axes liés à la communication. C'est également la tendance qui se dessine dans les discours de la DGEO et, dans cet ordre de pensée, nous considérons que dans les échantillons observés pour notre travail, seul un établissement (E4) répond aux attentes. Dans tous les autres établissements, nous estimons que le FDL est effectivement surévalué, puisqu'il est évalué à plusieurs reprises.

Pourtant, nous sommes également contraintes de reconnaître que notre société met en avant une image très différente de notre lien à la langue, où la justesse de l'orthographe est encore un critère de reconnaissance sociale. Le contexte socio-politique, dans lequel l'école évolue, constitue un paramètre non négligeable dans la réflexion sur les certifications. Ainsi que nous avons pu le mettre en évidence, dans notre introduction sur les enjeux de l'évaluation et au cours de l'analyse, le pôle *société* s'inclut dans la réflexion à mener. Un établissement ou enseignant à l'écoute des contraintes sociales donnera plus facilement une grande importance à l'évaluation du FDL, puisque, socialement, il permettra à l'élève de se démarquer. Si nous examinons la problématique sous cette perspective, alors le poids accordé au FDL dans les travaux examinés ne semble pas si lourd. Il correspond, au contraire à une adéquation avec la norme.

Apports personnels

La recherche menée pour notre mémoire professionnel nous a énormément apporté. Notre motivation première résidait dans le fait que nous allions, tôt ou tard, nous trouver nous-mêmes dans la posture d'examineur, et serions amenées à élaborer des examens de certificat. Ce tour d'horizon nous a à la fois fait prendre conscience des similitudes et des différences entre les pratiques de divers établissements. L'examen approfondi de ces variations nous a placées face à des questionnements essentiels dans le rapport que nous entretenons avec la langue. L'entrée par le FDL nous a permis de nous situer historiquement dans la didactique de la discipline, et d'adopter une posture critique vis-à-vis de l'image que nous donnons de la discipline au travers des évaluations que nous en faisons.

De plus, cette étude nous a permis de mieux comprendre la vision pédagogique cachée derrière les communications de la DGEO. Nous comprenons aussi mieux les levées de bouclier du SVMS (entre autres), chacun défendant une vision de l'apprentissage du français. Nous terminerons donc ce travail en notant, qu'en parallèle des résultats étonnants que nous avons pu dégager dans notre recherche, nous avons également pu nous forger des opinions argumentées quant à l'évaluation du FDL, et, plus largement, de la discipline dans son ensemble. Nous pensons ainsi pouvoir faire notre entrée sur le terrain, armées d'outils et de références solides.

Perspectives d'approfondissement du sujet

L'étude que nous avons menée s'est concentrée sur les certificats de 11VSG. Il serait intéressant d'observer si des différences notoires apparaissent entre les différents niveaux de certification. Les VSB et VSO comptent-ils les mêmes taux d'évaluation du FDL dans leurs épreuves ou les résultats montrent-ils d'autres pratiques ? Un rapide coup d'œil sur des évaluations VSB et VSO que nous avons pu obtenir de la part de certains établissements étudiés ici, nous laissent penser que la véritable différence est à chercher dans les classes de VSO (aujourd'hui, avec l'application complète de la LEO, chez les élèves de VG niveau 1). La part accordée au FDL nous semble encore plus importante que chez les VSG. Les VSB, en revanche, semblent subir un traitement très similaire à celui des VSG. Une étude dans cette direction pourrait s'avérer enrichissante, mettant en évidence les différences de traitement que l'on juge pertinentes d'appliquer aux élèves selon leur niveau scolaire.

Une autre piste mériterait également d'être explorée : notre recherche a pu mettre en évidence la difficulté de saisir ce que les enseignants cherchaient à évaluer exactement au travers des indicateurs fournis dans les grilles d'évaluation. Nous avons dû procéder par supposition, là où il serait préférable de fonctionner par analyse. Une perspective d'approfondissement consisterait

donc à récolter des données sur les intentions véritables des enseignants dans l'élaboration des grilles critériées, au sujet du FDL. Une étude parallèle pourrait être menée auprès des destinataires de la grille, à savoir les élèves, pour déterminer de quelle manière ils interprètent les mêmes indicateurs.

Bibliographie

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn & Bacon.

Bauer, M. et Ray, A. (2013). *Un examen unique des certificats différents : approche comparative de cinq certificats de français*. Mémoire de Master enseignement secondaire 1, Haute École Pédagogique de Lausanne, Lausanne

Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J. P., Pellat, J. C., & Fayol, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?*. Hatier.

Bulea Bronckart, E. (2015). *Didactique de la grammaire: une introduction illustrée*. Université de Genève.

Chartrand, S.-G. et al. (2016). *Mieux enseigner la grammaire: pistes didactiques et activités pour la classe*. ERPI.

Chabanne, J. C., & Bucheton, D. (2002). Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes. *Ecrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*, Chap-2b.

CIIP (2006). *Enseignement apprentissage su français en Suisse romande, orientations*. Document CIIP.

CIIP (2010-2016). *Plan d'études roman*, Neuchâtel.

Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*. De Boeck Supérieur.

De Pietro, Jean-François, (2015), Formats d'activités et statut des objets à enseigner / évaluer, *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 19, p. 43-53.

Dolz J. & Simard, Cl. (Eds). (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical*. Québec : Pul.

Etat de Vaud (1984). *Loi scolaire*.

Etat de Vaud (1984). *Règlement d'application de la loi scolaire*.

Etat de Vaud (2013). *Loi sur l'enseignement obligatoire*.

Etat de Vaud, DFJC, DGEO (2013) : *Cadre général de l'évaluation, procédures légales et réglementaires en relation avec l'évaluation du travail des élèves, années scolaires 2013-2014 et 2014-2015*.

Léon, R. (2008). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire-Pourquoi? Comment?: Pourquoi? comment?*. Hachette Éducation.

Morrisette, J., & Legendre, M. F. (2014). *Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques*. [Québec]: Presses de l'Université Laval.

Saint-Laurent, L. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque: une nouvelle option éducative*. Montréal: G. Morin.

Simard, C., Dufays, J. L., Dolz-Mestre, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur.

SVMS (mars 2016) : *Bulletin*. <http://www.svms.ch/joomla33/index.php/fr/15-vie-de-lorganisation/148-bulletin-de-la-svms-2016-n-1>

Annexes

- Annexe 1 : Etat de Vaud, DGEO (2014) : *Précisions concernant l'évaluation du français*.
- Annexe 2 : Etat de Vaud, DGEO (2015) : *Précisions concernant l'évaluation du français*.
- Annexe 3 : Etat de Vaud, *Clarification à propos de la dictée*.
- Annexe 4 : Grilles d'évaluation de l'établissement 1
- Annexe 5 : Grilles d'évaluation de l'établissement 2
- Annexe 6 : Grilles d'évaluation de l'établissement 3
- Annexe 7 : Grilles d'évaluation de l'établissement 4
- Annexe 8 : Grilles d'évaluation de l'établissement 5