



Concevoir un instrument d'évaluation diagnostique pour les enfants du cycle 2¹

Évaluer pour comprendre et aider

Chacun le sait : quand un enfant est non-lecteur à la fin du cycle 2 (fin du CE1), compte-tenu des normes posées par notre système d'éducation, il se trouve menacé par un « handicap scolaire ». Ses difficultés l'affecteront dans toutes les situations d'apprentissage impliquant l'utilisation de l'écrit : lire un énoncé de problème en mathématiques, analyser un document historique ou une carte de géographie, entrer dans un poème ou comprendre un schéma scientifique, etc. Il risque d'être privé du principal moyen d'accéder aux connaissances transmises à l'école. Et par là-même, c'est son développement cognitif qui est entravé. Certes, il acquiert toutes sortes de connaissances par d'autres modalités (par les moyens de la communication orale, par les expériences pratiques, par l'image, etc.). Il est même possible d'atténuer les effets de ses difficultés dans l'acquisition des connaissances proprement scolaires si, par exemple, son maître, conscient de cette difficulté instrumentale, lui lit l'énoncé du problème ou le poème, lui commente le schéma ou la carte, etc. Mais à terme, l'incapacité de lire risque de l'exclure durablement de tout le champ des expériences sociales et culturelles passant par la maîtrise de l'écrit.

On a beau prétendre que l'on apprend à lire toute sa vie (ce qui, en un sens, est exact), l'échec de l'enfant au moment crucial de l'apprentissage des bases de la lecture ne se surmonte pas facilement dans les années suivantes. S'il n'est jamais trop tard, il est souvent très tard. L'aide aux enfants en grande difficulté est décisive au moment où ils doivent apprendre à traiter l'écrit

¹ Ce chapitre doit beaucoup à de multiples discussions avec mon collègue Rémi Brissiaud, professeur à l'UFM de Versailles (centre de Cergy), avec lequel je me plais à travailler depuis de nombreuses années. Son expérience de l'enseignement et de la formation des maîtres, ses connaissances en psychologie et ses conseils bibliographiques sont toujours précieux. Il a bien voulu relire ce texte et m'a suggéré plusieurs améliorations. Qu'il en soit ici remercié.

de manière autonome. Elle peut permettre au plus grand nombre de passer le cap du savoir-lire de base. Elle devrait être considérée comme un investissement social prioritaire.

Cette aide est d'autant plus efficace qu'elle implique tous ceux qui ont une responsabilité éducative auprès de l'enfant (parents, enseignants, autres praticiens, etc.). Elle exige de leur part motivation, attention à l'enfant et confiance dans les résultats de leur action. Mais le professionnel ne peut se contenter de ces qualités morales. L'efficacité de son travail repose aussi sur la connaissance des obstacles auxquels les enfants se heurtent lors de leur entrée dans l'écrit, sur la compréhension de la façon dont chaque enfant chemine, vit et se représente son apprentissage de la lecture, sur l'évaluation des compétences qui sont déjà les siennes, de celles dont il aurait besoin immédiatement pour progresser, etc. Autrement dit, le praticien a besoin des informations sans lesquelles son action risque d'être peu efficace, voire impuissante. Il a besoin d'une évaluation diagnostique la plus complète possible qui donnera forme à un projet d'aide individualisée.

Or, s'il existe déjà des évaluations des compétences de l'apprenti lecteur, elles ne donnent pas au praticien toutes les informations dont il a besoin (ni parfois celles qui sont les plus éclairantes).

Souvent, les instruments existants retiennent un aspect particulier du savoir-lire et évaluent une seule compétence que leurs auteurs considèrent comme cruciale (par exemple, la connaissance du code) ou comme un « pré-requis » (par exemple, l'acquisition de la notion de mot). De telles évaluations peuvent avoir leur utilité quand l'enfant s'est déjà bien engagé dans l'apprentissage de la lecture. Mais quand ce n'est pas le cas, les résultats que l'enfant obtient à ces évaluations unilatérales le placent au degré zéro dans l'échelle de

maîtrise de la langue écrite. On ne peut évidemment en conclure qu'il n'a rien acquis dans sa fréquentation des écrits, mais ce procédé ne permet pas de savoir s'il est très loin ou tout près de pouvoir accéder à la compétence visée, ni quels sont précisément ses acquis dans les autres domaines, ni sur quoi, en priorité, doit porter le travail avec lui. Avec de tels instruments, le praticien peut certes constater objectivement la difficulté. Mais il n'a guère d'informations pour comprendre comment chemine l'enfant, il manque de données pour réfléchir à la manière de l'aider.

D'autres outils mettent l'accent sur l'observation de l'enfant « en situation », en lui proposant d'interpréter ou d'écrire un court texte. De telles observations sont indispensables pour comprendre l'attitude globale de l'enfant dans son rapport à l'écrit, saisir ses façons de faire, le « comment il s'y prend », et chercher si ce comportement exprime une représentation stable du système écrit. C'est le socle incontournable d'une évaluation diagnostique. Mais pour interpréter ces observations globales, une évaluation plus analytique est nécessaire. Elle permet de faire le bilan précis des acquis de l'enfant dans les diverses compétences impliquées dans le traitement de l'écrit et de voir s'il les mobilise dans ces situations globales.

A notre connaissance, il manquait donc un outil qui ait à la fois les cinq caractéristiques suivantes :

- donner une vue d'ensemble de l'enfant dans son rapport à l'écrit ;
- permettre de mieux saisir le cheminement dans lequel il s'inscrit ;
- recueillir des renseignements précis sur ses acquis dans les diverses compétences nécessaires à l'apprentissage de la lecture, en cherchant à dresser un bilan complet ;
- indiquer si ses compétences existent isolément ou si l'enfant les fait interagir ;
- être adapté à une passation individuelle pour des enfants en grande difficulté dès le début du CP.

En concevant et en expérimentant Médial, nous nous sommes efforcés de respecter ces cinq exigences.

Les domaines de l'évaluation

Nous avons voulu tenir compte de tous les domaines qui, selon nous, jouent un rôle dans la réussite de l'apprentissage de la lecture, aussi bien avec le volet CP qu'avec le volet CE1. Ainsi pour le CP, Médial comporte vingt et un items répartis en sept rubriques, présentées ici dans l'ordre de passation :

Rubrique 1 : Projet de lecteur

1. Représentation de la lecture
2. Représentation de l'apprentissage de la lecture
3. Fréquentation des livres et des lieux de diffusion

Rubrique 2 : Conceptualisation de la langue

4. Sens conventionnel de la lecture-écriture
5. Relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit
6. Relation entre nombre de mots à l'oral et à l'écrit
7. Segmentation de l'écriture
8. Permanence de l'écriture d'une même unité linguistique
9. Connaissance du langage technique
10. Reconnaissance des repères typographiques de la phrase

Rubrique 3 : Connaissance des fonctions des écrits

11. Comportement avec un livre
12. Connaissance de quelques supports écrits et de leurs fonctions

Rubrique 4 : Facteurs linguistiques et encyclopédiques favorisant la compréhension

13. Anticiper la structure d'un récit à partir d'une image
14. Anticiper la fin d'un récit
15. Trouver un mot qui manque

Rubrique 5 : Comportement d'apprenti-lecteur

16. Construction du sens d'une phrase accompagnée d'une illustration

Rubrique 6 : Facteurs de développement des capacités d'identification

17. Lexique initial
18. Connaissance des lettres
19. Conscience phonique : la syllabe
20. Conscience phonique : le phonème
21. Stratégies de mémorisation d'un mot nouveau

Rubrique 7 : Mise en relation d'informations diverses

Synthèse des observations sur les items 11, 13 et 14

Pour plus de précisions sur chacune des situations proposées, on se reportera aux chapitres suivants.