

L'évaluation diagnostique pour élaborer un projet pédagogique

Jean-Pierre Garel

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. L'évaluation diagnostique pour élaborer un projet pédagogique. Bilan neuropsychologie et démarches pédagogiques, Cnefei, Jun 2002, Lyon, France. pp.81-85. hal-01944800

HAL Id: hal-01944800

<https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-01944800>

Submitted on 11 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'évaluation diagnostique pour élaborer un projet pédagogique

Jean-Pierre GAREL, professeur
Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (Cnefei)
58, avenue des Landes, 92150 Suresnes

C'est d'un point de vue d'enseignant, formateur d'enseignants, que nous allons envisager l'évaluation. Elle a en effet pour but l'élaboration de projets pédagogiques individualisés. Plus précisément, il va s'agir de l'évaluation dite « diagnostique », ou « initiale », d'enfants atteints d'une lésion cérébrale.

Son enjeu fondamental, au sens propre du terme puisqu'elle fonde la pertinence de l'enseignement, pourrait laisser croire que le chemin qui conduit au diagnostic est bien balisé. Pourtant il suscite chez l'enseignant beaucoup d'incertitudes et d'interrogations quand il concerne des enfants cérébrolésés. Ce qui se comprend du fait de la complexité des paramètres à prendre en compte, qui ne s'inscrivent pas facilement dans des grilles d'évaluation préétablies et dont l'examen ne fournit pas toujours des résultats sans équivoque. Une complexité qui nous invite à distinguer des repères pour une démarche d'évaluation diagnostique moins incertaine et à considérer les réflexions qu'elle appelle.

La démarche de l'évaluation

Pour définir dans ses grandes lignes le cadre de la démarche évaluative, deux aspects principaux retiendront notre attention : les objets de l'évaluation, c'est-à-dire ce sur quoi elle porte, et ses modalités.

L'objet de l'évaluation

De la confrontation de l'élève à des tâches scolaires, l'enseignant s'attache à prendre en compte les résultats obtenus et ce qui les sous-tend.

Les résultats obtenus

Il s'agit d'identifier les résultats de l'élève aux tâches proposées en distinguant parmi ces résultats ceux qui sont obtenus occasionnellement ou régulièrement et ceux qui se manifestent

selon que l'élève travaille seul ou accompagné par l'adulte.

Ce qui sous-tend les résultats

On cherche là à comprendre la nature des obstacles rencontrés par l'élève, ainsi que ses possibilités, au niveau moteur, affectif et cognitif. Pour ce qui concerne le domaine cognitif, l'enseignant va s'interroger sur

- **La compréhension** des consignes et des explications, c'est-à-dire des informations explicites. Concernant les consignes, par exemple, on s'efforce d'identifier tout ce qui peut poser problème à l'élève : leur longueur, les termes employés, le recours à des dessins, des tableaux...

- **Les représentations**, dont on retiendra deux aspects :

* D'une part l'interprétation des tâches à effectuer. Elle renvoie à ce que Guy Brousseau a appelé le « contrat didactique », qui définit les attentes réciproques de l'enseignant et de l'élève par rapport au travail à réaliser. Alors que la compréhension s'exerce sur des contenus explicites, l'interprétation porte sur l'implicite d'une attente qui n'est pas clairement formulée. Ainsi l'élève peut croire que l'enseignant attend une seule solution au problème posé alors qu'il en attend plusieurs, ou bien que, pour résoudre le problème, il faut faire, avec les nombres qu'il contient, l'opération que l'on étudie en classe à la même période.

* Second type de représentation : les conceptions. Ce sont des représentations qui, lorsqu'elles sont fausses et bien ancrées chez le sujet, font obstacle à des apprentissages de connaissances ou de procédures. Le terme de conception est utilisé notamment par André Giordan en biologie, par exemple à propos du phénomène de la respiration, qui implique, selon le jeune enfant, qu'il y ait une prise d'air. Conception qui gêne la compréhension de la respiration du fœtus ou des plantes. En

mathématiques, l'échec au problème suivant est révélateur d'une conception erronée : 9 bonbons coûtent 3 francs, combien coûte un bonbon ? La réponse 3 francs traduit une conception selon laquelle le diviseur est toujours plus petit que le dividende.

- **Les connaissances.** Il s'agit plus précisément des connaissances dites « déclaratives ». Posséder une connaissance déclarative, c'est « savoir que », par exemple, 4 fois 3 font 12, que l'année de la bataille de Waterloo est 1815, etc. Ce sont des connaissances relatives aux faits.
- **Les procédures** que l'élève met en œuvre pour résoudre le(s) problème(s) rencontrés. On s'attache à analyser la manière dont l'élève organise son activité.
- **Les capacités de prise et de traitement des informations** (la mémoire, l'attention, les possibilités visuo-spatiales...)

C'est là un domaine dont l'enseignant ne saurait avoir l'exclusivité, ce qui doit le conduire à rechercher des éclairages précieux auprès de ses partenaires : médecins, psychologues, rééducateurs, éducateurs, autres enseignants connaissant l'enfant. Il pourra ainsi recueillir des informations sur :

- * les troubles induits, ou susceptibles d'être induits, par la pathologie,
- * l'incidence des actions thérapeutiques,
- * l'histoire de l'enfant,
- * et tout élément de compréhension de l'enfant qui, bien que ne relevant pas à proprement parler de l'évaluation, contribue à mieux adapter les actions qui lui sont destinées.

La pertinence de l'évaluation est accrue par le croisement des regards qui se portent sur l'enfant.

Les modalités de l'évaluation

Avant de préciser de quelle manière les informations nécessaires au diagnostic peuvent être recueillies il convient d'identifier les références en fonction desquelles sera effectuée l'évaluation.

Choisir des références

Les références permettent de donner un sens à l'information traitée. Ce sont notamment les finalités, visées éducatives d'ordre très général, nourries de l'adhésion à des valeurs, et qui orientent l'action de l'enseignant : l'autonomie du sujet par exemple.

À un niveau plus opérationnel, l'évaluation des apprentissages scolaires se rapporte à un « référentiel », construit ou à construire pour chaque discipline scolaire ou pour des compétences dites transversales, communes à plusieurs domaines d'apprentissage. Ce réfé-

rentiel peut être schématisé par un ensemble de connaissances et de compétences, organisé selon plusieurs niveaux de difficulté, et d'indicateurs qui permettent d'attester que la production de l'élève satisfait à tel ou tel niveau.

Recueillir les informations

Les informations les plus délicates à obtenir portent sur ce qui sous-tend les résultats de l'élève. Pour tenter de comprendre ces aspects qui ne se livrent pas spontanément, on recourra à l'observation de l'élève confronté à une tâche. Mais il serait illusoire de croire que le fonctionnement de l'élève va se donner spontanément à voir pour peu que l'on se donne les bons moyens d'observation. L'observation est nécessaire, mais insuffisante pour comprendre ce qui se passe dans la tête de l'élève, car cette compréhension implique, selon Jacques Grégoire, « que le praticien réalise, sur la base de ses observations, des inférences à propos d'une réalité qu'il ne peut pas directement observer ».

Pour faciliter cette compréhension, on favorisera le dialogue. Inviter l'enfant à verbaliser ses stratégies peut ainsi permettre de comprendre les obstacles qu'il rencontre et les ressources qu'il mobilise.

Le dialogue peut aussi porter sur des aspects plus ouverts. Donner à l'enfant l'occasion de s'exprimer sur ses attentes, sur ses difficultés, de quelque nature qu'elles soient, et donc pas seulement cognitives, peut être riche d'enseignements.

De ce point de vue, une anecdote rapportée par Françoise de Barbot est exemplaire. Il s'agit de comprendre les difficultés d'un jeune. Après de multiples bilans et observations, après bien des hypothèses, c'est le sujet lui-même qui livre la cause de ses échecs : une crispation au niveau de la main qui concentre excessivement son attention. « Or ceci, nous dit Françoise de Barbot, je ne l'avais pas observé, cette crispation n'était pas apparue lors du bilan. Bref il savait, moi pas... » Et elle ajoute : « il n'a pu m'en parler qu'à partir du moment où il s'est senti comme un véritable partenaire dans la recherche que nous menions ensemble. »

Le dialogue s'entend aussi avec les partenaires, dans le respect mutuel des compétences de chacun.

Interrogations sur la pertinence de l'évaluation

Il s'agit maintenant de questionner la pertinence de l'évaluation diagnostique, c'est-à-dire la qualité logique entre, d'une part, les éléments d'évaluation

retenus et les analyses qui sont conduites, et, d'autre part, le diagnostic à établir.

Les critères d'évaluation retenus sont-ils pertinents ?

Cette première interrogation appelle deux questions.

Les réussites témoignent-elles de compétences ou de performances ponctuelles ?

Il nous faut ici bien distinguer performance et compétence. La performance, c'est le comportement de l'élève confronté à une tâche, tel qu'il peut être observé par l'enseignant. La compétence, elle, n'est pas observable directement. C'est un ensemble de comportements potentiels (psychomoteurs, cognitifs, affectifs) qui permettent à un individu d'exercer une activité considérée généralement comme complexe. On ne peut que l'inférer à partir des performances. Or on procède parfois à des inférences hâtives lorsque la réussite est occasionnelle. On sait bien, par exemple, que les succès aléatoires des enfants présentant une dyspraxie visuo-spatiale, dans un exercice de numération, ne révèlent pas une véritable compétence dans ce type de tâches. Une performance isolée ne témoigne pas plus de compétence qu'une hirondelle ne fait le printemps. D'autant plus qu'une compétence se caractérise par la capacité à s'adapter à différents contextes et à mobiliser des procédures variées.

C'est pourquoi la « consistance des performances » (J. Grégoire, 1996) au travers de différents contextes peut être prise comme un indicateur valide du niveau de compétence des élèves. Dans le même esprit, Claire Meljac souligne l'importance pour le diagnostic de la « cohérence interne » des réussites de l'enfant.

Les tâches présentées sont-elles en mesure de révéler la compétence que l'on veut évaluer ?

À travers cette seconde question sur la pertinence des critères d'évaluation, on s'interroge là sur la validité de l'évaluation, c'est-à-dire que l'on se demande si on évalue bien ce qu'on veut évaluer et pas autre chose.

En effet, il arrive que les tâches proposées ne révèlent pas ce que l'on croit. Ainsi Michel Fayol, examinant attentivement les recherches sur l'évaluation de la conservation du nombre, constate que, dans bien des cas, les enfants peuvent échouer aux épreuves proposées, non pas parce qu'ils n'ont pas acquis la conservation du nombre, mais en raison du poids de variables considérées parfois comme secondaires, telles que la formulation verbale des questions ou la disposition spatiale des ensembles présentés.

Toutes les informations nécessaires à l'évaluation sont-elles traitées ?

La pertinence de l'évaluation risque fort d'être hypothéquée si certaines informations, relatives à l'élève ou au contexte, sont négligées.

Concernant les caractéristiques de l'élève

C'est notamment sur ses capacités que l'on s'interroge. Pour s'en tenir au domaine cognitif, on notera la nécessaire pluralité des approches théoriques. Le cas du jeune Frédéric, présenté par Françoise de Barbot aux journées d'études de l'APF de janvier 2001, illustre bien cette nécessité. Le bilan psychométrique, le bilan neuropsychologique, et celui relevant d'une approche développementale s'avèrent complémentaires. Si on s'en était tenu à un seul de ces bilans on n'aurait pas pu bien comprendre la nature des difficultés rencontrées par Frédéric.

Concernant le contexte

Le contexte de l'évaluation, c'est avant tout la tâche à réaliser. Ce qui implique de procéder à l'analyse didactique des difficultés propres aux tâches présentées. Dans le domaine des mathématiques, on peut se reporter aux actes du colloque de Lyon de 1998. À la lecture de la communication de Gérard Vergnaud, et d'autres communications qui font référence à ses travaux, on comprend par exemple que les problèmes d'addition et de soustraction appartiennent à plusieurs classes de problème de difficulté inégale.

Le contexte, c'est aussi l'environnement physique et humain, qui peut se révéler plus ou moins favorable à la mobilisation de l'élève.

L'évaluation n'est-elle pas trop analytique ?

Nous avons vu l'importance d'approfondir l'analyse en prenant en compte de multiples éléments, dont les uns concernent l'élève et les autres le contexte. Mais on ne peut pas se limiter à une démarche analytique, parce que les éléments que l'on distingue risquent d'être multipliés au point de s'y perdre, et ce d'autant plus que l'on ne cherche pas à comprendre les liens qui unissent ces éléments. Le tout ne peut être réduit à la somme de ses parties et une compétence ne se déduit pas de la somme des aptitudes censées la composer. Selon Jacques Grégoire, « un postulat de l'évaluation diagnostique est lié à la légitimité que l'on reconnaît ou non à la décomposition des compétences complexes en aptitudes élémentaires » De fait, on ne saurait faire l'économie d'une prise en compte des interactions entre les éléments que l'on a distingués.

Si on considère le rapport de l'élève au contexte, on s'attachera par exemple à l'adéquation de la tâche aux possibilités de l'élève, aux connaissances que l'élève possède parmi celles qui sont mises en jeu dans la tâche, à ses représentations ou aux procédures qu'il met en œuvre...

L'évaluation respecte-t-elle la singularité de l'élève ?

Il s'agit de procéder à une évaluation de l'enfant qui ne s'enferme pas dans le préjugé d'une généralisation hâtive. Les jugements soumis à des portraits type méconnaissent la grande variabilité interindividuelle masquée par une désignation identique. Les aspects communs qui caractérisent par exemple la dyspraxie ne doivent pas occulter la singularité de ses manifestations selon les individus.

L'évaluation au regard de la complexité de l'élève et du contexte

On qualifie de complexe ce qui contient un ensemble d'éléments étroitement associés (étymologiquement, du latin *complexus* : ce qui est tissé ensemble).

L'évaluation est bien un processus complexe dans la mesure où elle mobilise de multiples éléments étroitement imbriqués. Nous avons vu que les objets sur lesquels elle portait, c'est-à-dire les caractéristiques des élèves, étaient multiples, comme les facteurs contextuels, comme les personnes qui concourent à l'évaluation, et comme les références théoriques qui sont convoquées. Face à cette complexité, il est naturel de vouloir simplifier, mais on risque alors de mutiler l'objet que l'on cherche à connaître, de rester aveugle à certains de ses aspects.

Des simplifications mutilantes

Selon Edgar Morin, l'emprise du paradigme de simplification se traduit par deux opérations de pensée, la réduction et la disjonction.

La **pensée réductrice** exclut certains éléments de l'objet étudié. Plus précisément :

- elle unifie ce qui est divers en procédant à des généralisations abusives ;
- la réalité sur laquelle elle s'exerce est volontiers réduite à des mesures, des quantités plutôt que des qualités. Elle privilégie par exemple les tests psychométriques ;
- elle subordonne l'étude de l'individu dans son contexte à l'étude de certaines de ses composantes. C'est ainsi qu'elle réduit l'humain au biologique et le biologique au physico-chimique ;
- elle s'appuie sur un idéal de la connaissance scientifique classique qui s'efforce de donner à

voir un réel le plus objectif et le plus ordonné possible, ce qui conduit à privilégier, en cas de dyscalculie, une explication génétique ou lésionnelle, le dysfonctionnement étant alors attribué à une atteinte cérébrale localisée. Dans une logique voisine, on peut avancer une explication par des troubles du langage ou des troubles visuo-spatiaux, ces différents facteurs explicatifs n'étant d'ailleurs pas toujours présentés comme exclusifs les uns des autres. Mais tous ces diagnostics mettent en avant une déficience de l'enfant. Or une dyscalculie ne résulte pas obligatoirement, ou pas seulement, d'une déficience.

La **pensée disjonctive**, quant à elle, peut prendre en compte de nombreux éléments de l'objet étudié mais elle les maintient isolés les uns des autres ainsi que de leur contexte. Quand il s'agit d'expliquer les conduites d'un individu, elle s'exprime notamment par la tendance à invoquer ses caractéristiques internes stables, concernant ses capacités, ses attitudes, ses traits de personnalité, au détriment de facteurs de type externe, relatifs au contexte, comme la difficulté propre à la tâche. Le manque d'attention ou de mémoire est ainsi parfois avancé pour expliquer un échec alors qu'il faudrait aussi aller voir du côté de la tâche, de l'activité que l'élève y déploie et de la signification, plus ou moins mobilisatrice, qu'il lui accorde dans un contexte donné.

Des recherches ciblées sur les capacités mnésiques mettent en évidence l'influence des connaissances impliquées dans le texte qui doit être mémorisé, remettant ainsi en cause le dogme de la capacité à manipuler des informations indépendamment de leur sens. D'autres études ont montré que les tests cognitivistes classiques sur les facultés mnésiques sont trop éloignés du contexte où elles sont habituellement mobilisées pour avoir une bonne valeur prédictive.

Quel que soit le domaine d'apprentissage, l'activité de l'élève, produit de son interaction avec une tâche, ne se déduit pas de la connaissance de la tâche et de celui qui s'y exerce. La tâche étant ce qui est à faire et l'activité ce qui se fait, plusieurs types d'activité sont possibles pour une même tâche et un même sujet. C'est pourquoi l'analyse de l'activité de l'élève en situation réelle de travail scolaire doit être au cœur de l'évaluation diagnostique.

Des simplifications d'origines diverses

Des informations négligées par ignorance

Le cas de Frédéric, évoqué précédemment, illustre l'ignorance : le fait que, dans un premier temps, aucun bilan n'ait été réalisé a abouti à attribuer ses difficultés à des facteurs relationnels.

La soumission à des références théoriques dominantes

Dans le cas de l'évaluation d'élèves cérébrolésés, il faut se demander si certains éclairages scientifiques n'ont pas parfois un effet aveuglant dans la mesure où le regard est entièrement focalisé sur ces aspects. Non qu'ils ne puissent pas être nécessaires, mais ils ne sont pas suffisants pour le travail pédagogique. Or certains enseignants sont tellement fascinés par ces références théoriques qu'ils en attendent des

solutions trop exclusives dans leur pratique professionnelle. C'est pourquoi, dans le même temps où on loue la fécondité des neurosciences pour comprendre les caractéristiques des enfants cérébrolésés, il convient d'affirmer l'importance, pour les enseignants qui travaillent auprès d'eux, d'approfondir leurs compétences didactiques. Ils ne peuvent pas en faire l'économie pour analyser convenablement l'activité de leurs élèves confrontés à des tâches scolaires.

Références

- DE BARBOT (F.), « Sens et contre-sens », *Les troubles des fonctions supérieures: identification, évaluation, prise en charge*, Actes des 14^{es} journées d'étude, 29-31 janvier 2001, APF formation, p. 42-47.
- CHARRON (C.), DUQUESNE (F.), MARCHAND (M.-H.), MELJAC (C.), « L'évaluation des conduites numériques des enfants en grande difficulté », Van Hout A., Meljac C., *Troubles du calcul et dyscalculies chez l'enfant*, Masson, 2001, p. 336-346.
- COYETTE (F.), « L'approche écologique dans l'évaluation et la rééducation neuropsychologique », *Les troubles des fonctions supérieures: identification, évaluation, prise en charge*, 2001, p. 57-60.
- FAYOL (M.), *L'enfant et le nombre*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1990.
- GAREL (J.-P.), « L'enseignant, le neuropsychologue et les autres: l'évaluation diagnostique d'élèves présentant d'importants troubles des apprentissages », *La nouvelle revue de l'IAIS*, n° 20, 1^{er} trimestre 2003, p. 103-116.
- GIORDAN (A.), *Apprendre*, Belin, 1998, p. 171-179.
- GRÉGOIRE (J.), *Évaluer les apprentissages: les apports de la psychologie cognitive*, De Boeck Université, Bruxelles, 1996, p. 21-23.
- MAZEAU (M.), « Aspects cliniques des dyscalculies chez l'enfant », *Rééducation orthophonique*, n° 199, 1999, p. 113-129.
- MELJAC (C.), « Une approche constructiviste des remédiations dans le domaine numérique », Bideaud J., Lehalle H., *Le développement des activités numériques chez l'enfant*, Hermes/Science, 2002, p. 294-295.
- VERGNAUD (G.), « Les apprentissages mathématiques », *Du bilan neuropsychologique aux démarches pédagogiques. Expériences concernant l'enfant cérébrolésé*, revue ANAE, n° 49, p. 202.