



Prévelire

Prévenir les difficultés
dans l'apprentissage de la lecture



GUIDE DE PASSATION DES ÉVALUATIONS DIFFÉRENCIÉES

Sous la direction d'André Ouzoulias



Prévelire



GUIDE DE PASSATION DES ÉVALUATIONS DIFFÉRENCIÉES

sous la direction d'André Ouzoulias

RETZ

www.editions-retz.com

9 bis, rue Abel Hovelacque

75013 Paris

AUTEURS ET CONTRIBUTEURS DE *PRÉVELIRE*

L'architecture de *Prévelire* (les compétences, leur progressivité et leur organisation en trois grands domaines) et les épreuves des évaluations différenciées ont été conçues, expérimentées et mises au point sous la direction d'André Ouzoulias, professeur à l'IUFM de Versailles, école professionnelle de l'université de Cergy-Pontoise (UCP), par un groupe d'enseignants de cycle 2 et maîtres spécialisés de RASED du Val-d'Oise : Rolande Bocquet, Frédéric Bouton, Danièle Descamps, Éric Ferreira, Nadine Gaubiac, Christine Guil, Claire Manitta, Denise Monai, Françoise Petit et Marie Satrin (CPC).

Des enseignantes de la circonscription de la Haute Vallée de l'Oise et notamment du RRS de Persan ont apporté un précieux concours dans la phase finale de l'expérimentation : Sabine Arnaud, Jacqueline Bouttier, Jocelyne Carrier, Ghislaine Fusellier, Sylvie Gacs, Corinne Galisson, Françoise Gavillet, Laurence Lafontaine, Emmanuelle Lambert, Isabelle Meunier, Laura de Miranda, Catherine Pradeilles, Danièle Rivet, Muriel Szalka et Carole Tramoni.

Prévelire a également bénéficié de la contribution d'un groupe d'enseignantes de maternelle, coordonné par Pascale Vigouroux, conseillère pédagogique de la circonscription de Cergy-Coteaux de l'Oise (Monique Decouty, IEN), en particulier les rébus et la comptine figurant sur les sous-mains : Cécilia Alfonso, Nathalie Chamouton, Joëlle Côme, Annie Énard, Suzanne Flament, Agnès Gaïa, Anne Macron, Mary-Lise Ripp, Martine Serra, Anne Thiriet. L'idée des sous-mains a été empruntée au groupe Freinet de l'Hérault (www.icem34.fr).

Les principales fonctions de l'application informatique de *Prévelire* ont été imaginées collectivement, en parallèle avec l'élaboration des évaluations. Une version-projet de *l'Espace pédagogique* a été construite par Marie Satrin, conseillère pédagogique de la circonscription de la Haute Vallée de l'Oise.

Le travail de ce groupe de recherche-action a été coordonné par Rolande Bocquet, enseignante en école maternelle, PEMF de la circonscription de Viarmes-Luzarches, et par Marie Satrin.

Remerciements

Aux premiers utilisateurs de *Prévelire*, qui ont fait preuve de beaucoup de compréhension en attendant sa parution.

Au groupe de travail des enseignants de cycle 2 de la circonscription de Sarcelles-Sud qui ont ouvert la voie à ce projet au cours de l'année scolaire 1998-1999, à René Macron, leur IEN, qui l'a encouragé, et à la collaboration stimulante de Catherine Crépon, leur conseillère pédagogique, qui a veillé sur ses premiers pas.

À Françoise Fass-Hamouchi, IEN de la circonscription de Viarmes-Luzarches, et à André Garcia, qui lui a succédé ; à Jacqueline Platier, IEN de la circonscription de la Haute Vallée de l'Oise, et à Christine Sraïki, qui lui a succédé. Tous quatre ont soutenu avec conviction les actions ultérieures visant l'élaboration du présent outil pédagogique, notamment dans le cadre de la formation continue des maîtres de leur circonscription, sous forme de stages et d'animations pédagogiques.

À l'inspection académique du Val-d'Oise, qui a rendu possible ce projet grâce à l'organisation de trois stages d'une semaine consacrés à l'élaboration et à l'expérimentation de cet ensemble pédagogique entre 2004 et 2006.

À mon collègue et ami Patrick Joole, maître de conférences à l'IUFM de Versailles, dont les travaux ont fortement influencé la conception de *Prévelire* dans le domaine de la compréhension des textes écrits.

Aux enseignants qui se sont impliqués avec enthousiasme et persévérance dans ce projet et notamment à ceux qui ont participé à toutes les étapes de sa conception : Danièle Descamps, Éric Ferreira, Nadine Gaubiac, Christine Guil, Claire Manitta, Denise Monai et Françoise Petit. Je veux leur dire, du fond du cœur, un très grand merci.

Je voudrais enfin que Rolande Bocquet et Marie Satrin trouvent ici le témoignage de ma reconnaissance la plus vive. Cet ensemble pédagogique n'aurait pas vu le jour sans leur compétence, leur enthousiasme, leur rigueur... et leur complicité.

André Ouzoulias

Sommaire

PRÉSENTATION 4

COMPÉTENCES DE TYPE C FAVORISANT LA COMPRÉHENSION DES TEXTES

C1 : Capacités langagières générales (évaluées à l'oral, en production)	10
C2 : Compréhension du langage écrit entendu (évaluée en réception d'un récit).....	12
C3 : Connaissance des types d'écrits et de leurs fonctions.....	18
C4 : Compréhension de l'usage des substituts.....	19
C5 : Capacité à inférer la psychologie des personnages d'un récit (évaluée dans le cas du dialogue)	20
C6 : Représentation des lieux et des déplacements (évaluée dans le cas d'un parcours).....	21
C7 : Reconstitution de la chronologie des événements	22

COMPÉTENCES DE TYPE R FAVORISANT LE TRAITEMENT DES MARQUES ÉCRITES ET LA RECONNAISSANCE DES MOTS ÉCRITS

R1 : Capacité à calligraphier les mots écrits (capitales, puis cursives)	24
R2 : Conscience phonologique : manipulation explicite des syllabes	27
R3 : Sensibilité implicite aux différences phonémiques	28
R4 : Proportionnalité quantité d'écrit / quantité d'oral avant le savoir-lire	29
R5 : Sens conventionnel de la lecture-écriture	30
R6 : Première approche de la notion de mot	31
R7 : Conscience phonologique : les consonnes fricatives	32
R8 : Conscience phonologique : les rimes (sensibilité implicite).....	34
R9 : Éléments du vocabulaire technique (mot, lettre, phrase).....	35
R10 : Familiarité avec les lettres de l'alphabet.....	36
R11 : Compréhension du principe graphophonologique au niveau syllabique	37
R12 : Utilisation des conversions graphème-phonème	40
R13 : Prémices du lexique orthographique	42
R14 : Utilisation de la morphologie lexicale	43
R15 : Utilisation de la morphologie syntaxique	44
R16 : Lecture par groupes de mots.....	45
R17 : Utilisation de la ponctuation	45

COMPÉTENCES DE TYPE L : LECTURE PROPREMENT DITE ET FACTEURS FAVORISANT LA RÉUSSITE

L1 : Empan de mémoire verbale.....	46
L2 : Capacité à mettre en relation des informations différentes.....	47
L3 : Anticipation d'un mot dans un contexte littéral oral.....	48
L4 : Projet de lecteur.....	49
L5 : Coordination entre indices graphophonologiques et sémantiques.....	50
L6 : Anticipation d'un mot dans un contexte littéral écrit.....	52
L7 : Compréhension de phrases lues.....	53
L8 : Compréhension de textes lus	54

Prévelire : un ensemble pédagogique pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture

LA GRANDE DIFFICULTÉ EN LECTURE VIENT DE LOIN...

Les difficultés sérieuses dans l'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux ne se manifestent pas brusquement et elles surprennent rarement les enseignants qui ont en charge l'enfant. Au moment où l'école envisage des dispositions spéciales pour l'aider à les surmonter au CP ou au CE1 (séances d'aides spécialisées, PPRE, prise en charge par le RASED, etc.), le plus souvent, les enseignants ont déjà observé depuis quelque temps que l'enfant ne réussissait pas des tâches cruciales, qu'il semblait ne pas comprendre certaines consignes de travail et qu'il en tirait quelquefois des réponses d'apparence erratique. Ils l'ont vu souvent désemparé dans des activités de lecture ou d'écriture à la portée de la plupart des autres élèves. Et même s'ils ont espéré que ses difficultés s'estomperaient et ont constamment agi en ce sens, ils ne sous-estimaient pas les obstacles à franchir.

C'est exactement ce qui s'est passé pour Matéo, entré à 6 ans et demi au CP. Devant ses difficultés, fin novembre, les enseignants décident d'établir un diagnostic. Une évaluation individualisée est réalisée par la maîtresse E du RASED à l'aide de *Médial* (Moniteur pour l'Évaluation des Difficultés de l'Apprenti Lecteur, Retz, 1995). L'équipe des enseignants constate alors, comme souvent, que cet élève a abordé l'apprentissage des bases de la lecture sans grande expérience préalable de la culture écrite, à la différence de la majorité des enfants qui s'y initient dans leur milieu familial. Ces derniers ont pu observer leurs aînés lire dans divers supports (quotidien régional, magazine de télévision, romans, courrier, livres de recettes, catalogues, pages web, SMS, dictionnaires, etc.), ont bénéficié de lectures oralisées (albums, correspondance, magazines pour les enfants, jeux divers, etc.) ou de quelques situations d'écriture (dictée à l'adulte, imprimerie ludique, écriture sur ordinateur...). Les difficultés de Matéo sont inséparables de ce manque d'expérience des objets écrits et de leurs fonctions, de ce manque de familiarité avec les signes écrits et avec la manière dont la langue française les emploie : comme le dit Gérard Chauveau,

alors que la plupart des élèves viennent terminer leur apprentissage des bases de la lecture en entrant au CP, cet enfant l'a effectivement commencé à cet instant.

... MAIS ELLE TIENT AUSSI À DES FAILLES DANS L'APPRENTISSAGE

Avec cette évaluation diagnostique, les enseignants ont aussi repéré certaines connaissances ou compétences que Matéo n'a pas encore acquises ou qu'il maîtrise très insuffisamment pour pouvoir progresser normalement. En fait, les deux observations (faiblesse de l'expérience initiale de la culture écrite et faiblesse dans certaines compétences) n'en font qu'une. Pour cet élève, ainsi que pour la plupart de ceux qui peinent à accéder à la lecture, la grande difficulté est le résultat d'une accumulation de lacunes dans le parcours d'apprentissage : comme il n'a pas eu le même élan que ses camarades plus expérimentés, pour lui certains apprentissages initiaux ne se sont pas réalisés ou n'ont pas été acquis à temps, d'autres sont restés trop incomplets ou insuffisamment automatisés et ces lacunes l'ont empêché de bénéficier de situations d'apprentissage essentielles, entraînant ainsi d'autres difficultés, plus pénalisantes...

Avec le temps, Matéo a progressivement décroché. Maintenant, il voit bien qu'il est beaucoup moins performant que les autres élèves et moins autonome, il a conscience de l'inquiétude que les adultes ont peu à peu nourrie à son égard et il commence à endosser l'habit de « l'élève-en-difficulté ». Du reste, c'est aussi de cette manière que son enseignant commence à le regarder malgré lui. Le risque grandit que cet enfant s'installe dans l'échec. Et quand celui-ci advient au tout début de l'école élémentaire, on sait trop ce qu'il annonce généralement pour la scolarité ultérieure...

BIEN SÛR, ON DOIT CHERCHER À REMÉDIER À CES DIFFICULTÉS...

Mais rien n'est joué car, en principe, avec l'évaluation diagnostique, on sait mieux comment aider Matéo à cheminer vers le savoir-lire : en l'amenant à travailler les compétences qui lui font défaut, à partir d'un



programme d'apprentissages adapté à ses besoins. Les enseignants de cette école ont eu assurément raison de lui faire écrire des petits textes, de façon intensive, lors de décroissements hebdomadaires, car c'est à travers ces situations d'écriture, au sein d'un petit groupe animé par la maîtresse E du RASED, que Matéo s'est approprié, de façon active, la plupart des connaissances et savoir-faire qui lui manquaient. Les entraînements nécessaires ont pu embrayer assez naturellement sur ces situations d'écriture qui, bien plus que la lecture, suscitent un intérêt pour les mots écrits.

En quelques semaines, il a nettement progressé : désormais, il réussit à écrire et imprimer de courts textes qu'il dit, avec fierté, à ses camarades de classe. Il reconnaît immédiatement les mots les plus fréquents qui s'écrivent avec deux, trois ou quatre lettres (*un, des, la, je, on, il, ma, qui, pour, avec, dans, fait...*), principalement parce qu'il les écrit très fréquemment, quelques autres mots chargés d'affects (son prénom, *maman, papa*, etc.) et certains mots qui contiennent des parties de ceux-là, comme *quille*, où l'enfant a repéré *qui*, ou *malade*, dans lequel il a retrouvé *ma, la* et *de*. Il reconnaît de plus en plus de lettres de l'alphabet, majuscules, minuscules d'imprimerie et cursives. Il sait que l'écriture représente la parole et il commence à comprendre par quel moyen. De surcroît, il réussit plus souvent les exercices que l'enseignant propose à tous. Il reprend confiance en lui. Il avance sur le chemin de la lecture.

Évidemment, même avec un diagnostic bien fait, toutes les entreprises de remédiation ne sont pas aussi efficaces. Encore faut-il trouver ce qui peut mobiliser l'enfant, car rien ne peut se faire sans sa volonté. Encore faut-il lui proposer les situations d'apprentissage vraiment fécondes et graduer les activités sans tomber dans la régression.

... MAIS ON PEUT AUSSI CHERCHER À LES PRÉVENIR

Quoi qu'il en soit, on se dit aussitôt que cette difficulté de l'élève dans ses débuts à l'école élémentaire aurait probablement pu être évitée ou se révéler moins sévère si on avait perçu à temps que Matéo passait à côté de telle ou telle compétence qui allait quasiment de soi pour ses camarades. C'est précisément l'idée qui a présidé à la conception, à l'expérimentation et à la mise au point de *Prévelire* : aider les maîtres à concevoir une pédagogie préventive de la lecture.

Prévelire est un moniteur pour le suivi des apprentis-

sages tout au long du cycle 2. Nous avons identifié 32 compétences dont l'acquisition progressive par chaque élève conduit à une lecture aisée à l'orée du cycle 3*. Ces 32 compétences ont été réparties sur les trois années du cycle et, pour chacune, nous avons aussi déterminé le trimestre dans l'année où il nous semblait raisonnable de considérer qu'elle pouvait être acquise par la plupart des élèves, sans chercher à hâter les apprentissages correspondants.

Ces compétences n'ont pas été recensées en piochant dans les outils d'évaluation disponibles comme si l'on voulait former une collection exhaustive. Nous les avons énumérées à partir de deux visées théoriques, d'une part une conception psychologique de la lecture habile, celle qui fait consensus parmi les psychologues cognitivistes, d'autre part une conception psychologique de l'apprentissage de la lecture, des obstacles inhérents à cet apprentissage et des conditions qui favorisent la réussite des élèves (ou, ce qui revient au même, des causes des difficultés les plus résistantes, telles que nous les avons observées chez de nombreux enfants ou adolescents depuis plus de vingt ans).

Pour chaque compétence, nous indiquons dans l'espace *pédagogique* disponible sur le CD-Rom (inclus dans la mallette *Prévelire*), quel rôle, selon nous, elle joue dans la dynamique globale d'apprentissage de la lecture. Nous essayons d'indiquer aussi de quelles manières les enfants peuvent l'acquérir dans le cadre normal de la classe (nous renvoyons à certains outils ou à d'autres auteurs et nous faisons parfois des propositions**). Nous disons également dans quelles situations on peut évaluer son acquisition, mais aussi ce que l'enseignant peut tenter quand il considère qu'elle n'est pas acquise, par exemple dans le cadre d'un groupe de besoin.

DEUX FORMES D'ÉVALUATION- RÉGULATION : L'OBSERVATION CONTINUE ET L'ÉVALUATION DIFFÉRENCIÉE

L'évaluation est donc déterminante. C'est ce qui permet à l'enseignant d'avoir un *suivi des apprentissages* pour chacun de ses élèves, de *réguler sa progression* selon les avancées qu'il observe (ou non) chez eux, de repenser parfois certains choix pédagogiques, de pouvoir réagir à temps pour être plus présent auprès de certains élèves ou pour adapter le travail qu'il leur demande, etc.

Mais écartons d'emblée un malentendu : l'évaluation ne doit pas être assimilée à son archétype, l'épreuve

* Certaines des ces 32 compétences sont constitutives de l'habileté à lire, d'autres sont des points d'appui nécessaires à l'apprentissage d'une de celles-ci.

** La mallette *Prévelire* contient aussi un matériel dont l'enseignant peut se servir pour certains apprentissages.

papier-crayon, soit une suite de tâches spécifiquement imaginées pour vérifier que telle acquisition a été réalisée par les élèves, qu'elle soit conçue par l'enseignant de la classe, l'équipe d'école, une circonscription ou par le ministère dans le cadre d'opérations nationales comme les évaluations CE1 ou CM2.

• L'observation continue

Quand, en octobre, un enseignant de GS note que quatre des six élèves d'un atelier écrivent de mémoire leur prénom en haut de leur feuille de travail, que le cinquième a besoin de se référer à un modèle pour la totalité de son prénom et que le sixième ne se sert du modèle que pour les trois lettres du milieu... de toute évidence, pour ces élèves, *il évalue l'acquisition de cette compétence* (écrire le prénom de mémoire). S'ils n'organisaient jamais d'épreuve spécifique, les enseignants n'en évalueraient donc pas moins leurs élèves pour toutes sortes d'apprentissages, aussi évidemment que dans l'exemple ci-dessus, *par l'observation continue*.

Du reste, c'est la manière la plus naturelle de prendre de l'information sur les apprentissages en cours : avec les épreuves spécifiques, on évite difficilement le côté artificiel du travail demandé à l'élève ; avec l'observation continue, l'enseignant peut relier la trace produite par l'enfant avec la procédure qu'il a pu observer, il peut situer le comportement dans son contexte social et matériel, il peut mettre en relation cette observation-ci avec des observations antérieures du même enfant ou d'autres enfants qui ont utilisé la même procédure... Il peut ainsi interpréter plus aisément et plus sûrement ce qu'il a observé : l'enfant est-il en train de progresser dans le domaine considéré ? C'est aussi la manière la plus économique d'évaluer les progrès des élèves, puisqu'elle se déroule en temps réel, au cours même des situations d'apprentissage.

• Les évaluations différenciées

À quoi bon, alors, des épreuves spécifiques pour évaluer les acquisitions, si l'observation continue peut suffire ? En fait, il arrive que l'enseignant ait besoin d'outiller l'évaluation : il n'a pas pu observer plusieurs élèves ou l'observation n'était pas suffisamment éclairante, ou bien il croit que ces enfants n'ont pas acquis la compétence en question mais il n'en est pas sûr, ou bien encore un groupe de besoin vient de terminer un programme d'activités et l'enseignant souhaite comparer les résultats de ces élèves à ceux qu'ils avaient obtenus juste

avant de commencer le travail avec ce groupe. Dans ces divers cas, il recourt à une épreuve spécifique, mais il ne la fait passer qu'à certains élèves. Pourquoi en effet faire passer à tous une même épreuve, tout en sachant que, pour les deux tiers d'entre eux par exemple, ce sera inutile car ils ont déjà largement témoigné de leur maîtrise dans ce domaine, et que, pour un petit groupe d'élèves au contraire, cela se traduira sûrement par un échec à la plupart des tâches ?

D'où l'expression : *évaluation différenciée*. La mallette *Prévelire* contient un ensemble de supports pour de telles évaluations. Leur fonction est bien de permettre à l'enseignant d'organiser une épreuve spécifique pour mieux mesurer où en sont tels élèves dans l'acquisition de telle compétence. Ce peut être le cas quand l'observation continue n'a pas permis de recueillir les informations recherchées. L'enseignant peut aussi décider d'organiser une épreuve spécifique pour tous les élèves de sa classe ou presque tous, pour une compétence donnée, parce que, avant de les faire entrer dans une nouvelle phase de l'apprentissage, il se méfie de la subjectivité des impressions à laquelle il est difficile d'échapper et il veut utiliser un moyen d'évaluation tout à fait fiable.

TROIS FONCTIONS DES ÉVALUATIONS : RÉGULATION, DIAGNOSTIC ET BILAN

• Première fonction : la régulation

Quelle que soit la forme que lui donne l'enseignant (observation continue ou évaluation différenciée), l'évaluation des apprentissages dont nous venons de parler lui permet d'ajuster son enseignement en appréciant ses effets au fil du temps. La fonction de cette évaluation est donc bien la régulation (de l'enseignement en relation avec les apprentissages réalisés ou non).

• Deuxième fonction : le diagnostic des difficultés

Comme dans l'exemple de Matéo, l'évaluation diagnostique a pour but d'aider les enseignants à mieux comprendre le cheminement de l'enfant*, à dessiner les points d'appui possibles (ce qu'il sait déjà faire, ses motivations) et à pointer les objectifs auxquels il convient de donner la priorité à ce moment du parcours d'apprentissage.

Cette évaluation amène à concentrer sur une courte durée les prises d'information dans plusieurs domaines

* Les épreuves nationales, passées par tous les élèves, ne sont pas des évaluations diagnostiques. Si elles permettent de constater les difficultés éventuelles, elles ne sont pas bien conçues pour en connaître les causes. Ce sont des évaluations-bilan. Cette distinction entre bilan et diagnostic peut toutefois amener à concevoir un dispositif d'évaluation en deux phases : la première pour réaliser un bilan avec tous les élèves, la seconde comme point de départ d'un diagnostic avec les seuls élèves qui ont montré des difficultés sérieuses lors du bilan. Dans ce cas, les épreuves diffèrent fortement d'une phase à l'autre.



réputés utiles au diagnostic. L'enseignant emploie le plus souvent une batterie d'épreuves et de situations spécifiquement conçues pour cette fonction, qu'il peut compléter avec des épreuves plus banales si elles s'y prêtent : elles doivent être très analytiques (on s'efforce d'éviter les tâches qui sollicitent plusieurs compétences). L'observation continue reste le point de départ : l'enseignant qui a en charge l'enfant quotidiennement est le mieux placé pour témoigner de l'histoire de ses apprentissages. Et si l'on veut comprendre comment l'enfant se représente son rôle d'élève, comment il entre dans les tâches, comment il interprète les attentes des adultes, il est essentiel d'entendre sa parole. Au bout du compte, toutes ces informations sont mises en perspective pour esquisser une stratégie de remédiation.

Bien entendu, quand la grande difficulté dans un domaine donné touche plusieurs élèves, on fait en sorte que le maximum d'épreuves de l'évaluation diagnostique soient passées collectivement.

• Troisième fonction : le bilan

À certains moments du cycle ou de l'année, choisis par l'enseignant, l'école ou l'institution, la totalité des élèves se voit proposer une ou plusieurs tâches dans un domaine pour lequel on cherche à faire le point des apprentissages réalisés. Le plus souvent, à la différence du diagnostic, une même épreuve sollicite plusieurs compétences. Cette prise d'information peut avoir pour visée de renvoyer à chaque élève une image « instituée » de ses acquisitions, par exemple à l'occasion de la tenue d'un livret de compétences, ou de donner aux parents une information sur les progrès de leur enfant. Dans le cas d'épreuves nationales, quand le ministère publie les résultats d'un échantillon représentatif, le bilan permet aussi à la société de connaître l'efficacité du service public d'éducation et aux enseignants de situer leurs résultats par rapport aux écoles comparables*.

Peut-on utiliser les supports présentés ici pour le diagnostic ou le bilan, alors qu'ils ont été conçus pour une évaluation-régulation ?

Commençons par le diagnostic des difficultés. S'agit-il de faire l'historique des acquisitions de l'enfant, notamment en utilisant le logiciel de suivi des apprentissages (voir p. 8) ? Les résultats de l'enfant à toutes les épreuves de *Prévelire* qu'il a passées vont effectivement constituer une information cruciale. Aurait-on également besoin d'utiliser une ou deux épreuves de *Prévelire*

pour compléter les informations d'une évaluation diagnostique réalisée par ailleurs ? Pourquoi pas ? Mais les épreuves de *Prévelire* n'ont pas été conçues pour être passées ensemble, en totalité ou en partie, sous forme de batterie, pour une évaluation diagnostique.

Quant à utiliser certains de ces supports pour des bilans, pourquoi pas ? Plusieurs supports d'évaluation de *Prévelire* n'ont en effet rien de très différent de certains items des évaluations officielles. L'enseignant pourrait ainsi faire d'une pierre deux coups : une même épreuve passée par tous les élèves sert au bilan et à la régulation. Mais il serait alors amené à choisir les seules épreuves qui portent sur un élément explicitement mentionné dans les programmes et qui « parlent » aux parents quant aux apprentissages réalisés à l'école. C'est aussi dans ce but que certaines équipes d'écoles peuvent décider d'attribuer un lutin à chaque élève, dans lequel, chaque fois qu'il le peut, l'enseignant insère un témoignage de l'acquisition par l'enfant de l'une des 32 compétences. Certaines écoles ont dénommé des outils analogues « cahier de progrès » ou « livret-album ».

ÉVALUER... OUI, MAIS DANS QUELLES CONDITIONS ?

Ces principes posés, l'essentiel est encore à faire. Quels apprentissages faut-il évaluer, à quel moment du cursus, et de quelle manière si on envisage des épreuves spécifiques ? C'est tout le problème de la pertinence des évaluations.

• Que faut-il évaluer ?

Quel que soit le domaine, toute évaluation-régulation renvoie toujours à une conception des apprentissages dans le domaine concerné, que cette conception soit tout à fait consciente et théorisée ou non. Par exemple, si l'enseignant considère que la lecture par groupes de mots est déterminante pour permettre l'accès au sens des phrases, il cherchera à stimuler le développement de cette compétence aussitôt que les élèves seront prêts à entrer dans cet apprentissage et il évaluera sans délai leurs progrès dans ce domaine. Autre exemple : si l'enseignant sait que la notion de mot n'est pas naturelle et ne dérive pas des seules compétences orales des élèves, dès que possible il cherchera à développer la capacité des enfants à utiliser l'écriture pour analyser l'oral et, dès que possible aussi, il cherchera à évaluer leur avancée vers la conscience lexicale.

* Ces divers usages des résultats des épreuves nationales sont aussi anciens que celles-ci. En revanche, si le ministère décidait finalement de les rendre publics école par école, comme il en a manifesté l'intention au début de la législature, il transformerait radicalement la fonction de ces évaluations-bilan : la réussite maximale des élèves aux épreuves deviendrait le but même de l'enseignement. En outre, les pouvoirs publics feraient ainsi de la concurrence totale entre établissements, entre enseignants et, finalement, entre élèves, le mode normal de fonctionnement de l'école.

À l'inverse, quand l'enseignant considère qu'une compétence donnée ne joue qu'un rôle marginal dans la dynamique d'apprentissage, il est normal qu'il ne s'attarde ni sur son enseignement ni sur son évaluation.

• Quand évaluer ?

Là encore, l'ordre dans lequel les compétences sont évaluées et le moment où elles se déroulent sont directement liés à la conception de la dynamique d'apprentissage à laquelle se réfère l'enseignant. Si, par exemple, il considère que la connaissance des lettres de l'alphabet est indispensable à la compréhension et à l'appropriation des conversions graphème-phonème (CGP), on comprend qu'il veuille évaluer cette connaissance chez les enfants en fin de GS avant de démarrer l'enseignement des CGP au CP. S'il considère que le développement de la voie directe dans la reconnaissance des mots écrits est tributaire des connaissances orthographiques, il est normal qu'il veuille vérifier, dès le début du CE1, et non au cycle 3, quelle maîtrise ont les élèves de l'orthographe de la centaine de mots les plus fréquents qui constituent plus de la moitié de tous les mots de tous les textes.

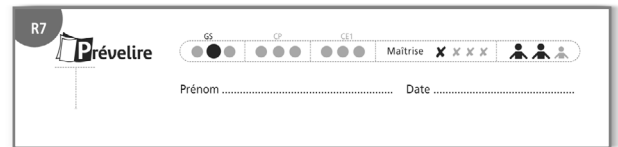
• Comment évaluer ?

Fiabilité et ergonomie

Si l'on sait répondre aux deux premières questions (que faut-il évaluer et quand ?), il reste encore à concevoir la forme de cette évaluation : avec quelle tâche et dans quelle situation, si on se place dans le cadre de l'observation continue ; avec quelle tâche et quel support, si on envisage une épreuve spécifique ? La principale qualité d'une épreuve est sa *fiabilité* : les productions des élèves doivent traduire assez fidèlement leur compétence et leur degré de maîtrise. Or, le diable gît dans les détails : une consigne mal interprétée, un contexte ambigu, une illustration peu claire, un format de tâche obscur... sont autant de causes possibles d'épreuves ratées par des élèves qui, pourtant, ont la compétence attendue*. Pour anticiper ces éventuels aléas qui mettraient les élèves en difficulté inutilement, rien ne remplace l'expérience. De surcroît, lorsqu'on veut proposer, comme ici, des outils pour les enseignants, l'expérimentation préalable est indispensable.

Enfin, l'enseignant a besoin de supports faciles à utiliser. Pour concevoir les épreuves proposées dans *Prévelire*, nous avons cherché le plus possible cette *ergonomie*. Par exemple, chaque fois que c'était envisageable, nous nous sommes orientés vers une épreuve dont la passation puisse être animée collectivement. Par exemple

encore, pour une bonne lisibilité, nous avons donné en haut de page des supports d'épreuves des indications sur le type de compétence, sur le moment du cycle et de l'année où nous recommandons l'évaluation**, sur le degré de maîtrise si les épreuves en comportent plusieurs, sur le mode de passation le plus adéquat : classe entière (👤👤👤), petit groupe (👤👤) ou individuel (👤).



Enfin, le présent *Guide* vise à faciliter la « prise en main » des supports en répondant, pour chaque épreuve, à trois questions : quel matériel prévoir, comment animer la passation, comment déterminer la cotation des productions des élèves (notamment pour pouvoir utiliser le logiciel de suivi des apprentissages présenté ci-après) ?

TROIS DOMAINES DE COMPÉTENCES NOTÉS C, R ET L

Dans l'ouvrage *Prévenir les difficultés en lecture*, qui constitue un complément théorique et pratique de *Prévelire*, nous expliquons pourquoi nous avons organisé les 32 compétences en trois grands domaines :

- compétences favorisant la compréhension des textes, notées C comme *compréhension* ;
- compétences favorisant le traitement des marques écrites et la reconnaissance des mots écrits, que nous notons R comme *reconnaissance* ;
- lecture proprement dite et facteurs favorisant la réussite, que nous notons L comme *lecture*.

Chaque compétence évaluée porte aussi un numéro (par exemple C3, R12 ou L7) qui exprime un ordre de succession : la compétence R12 (utilisation des conversions graphème-phonème) est évaluée après la compétence R11 (compréhension du principe graphophonologique au niveau syllabique), car R11 est plus primitive dans le développement. Pour ces deux compétences, l'ordre est évident. Mais parfois, nous n'avons pu nous décider qu'à la lumière de l'expérimentation.

LE LOGICIEL DE SUIVI DES APPRENTISSAGES



La mallette *Prévelire* contient une application (sur le CD-Rom) qui permet à l'enseignant de gérer le suivi des apprentissages dans le domaine du lire-écrire.

* À l'inverse, les élèves peuvent aussi réussir une tâche sans avoir vraiment la compétence attendue.

** 1^{er}, 2^e ou 3^e trimestres. Pour se donner le temps nécessaire à des ajustements (cinq à six semaines), les enseignants sont invités à privilégier le milieu du trimestre, c'est-à-dire les périodes suivantes : fin octobre, début février et fin avril.



L'application a la forme d'un tableur : chaque enseignant peut créer un fichier des élèves de sa classe. Pour chacun, il remplit une fiche indiquant niveau d'enseignement (GS, CP ou CE1), nom, prénom, date de naissance et sexe. Ces données apparaissent dans les 5 colonnes de gauche du tableur (par défaut, les noms des élèves sont rangés dans l'ordre alphabétique). Dans le tableau, les 32 compétences sont représentées par autant de colonnes regroupées par domaine (C, R et L). Comme le montre le fac-similé ci-dessous, quand il y a plusieurs degrés de maîtrise pour une même compétence, on voit apparaître des colonnes supplémentaires, par exemple C2 ✕, C2 ✕✕, C2 ✕✕✕ et C2 ✕✕✕✕.

CLASSE : CP 2					Domaine de compétences C												
Niveau	Nom	Prénom	Né(e) le	Sexe	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7						R1
CP	Dupont	Jean	12/12/2003	M		●●●●											
CP	Martin	Héliène	09/07/2003	F		●											

La cotation des épreuves proposées dans ce *Guide* débouche toujours sur un de ces trois cas : la compétence n'est pas acquise, elle est en voie d'acquisition ou elle est acquise. Nous recommandons à l'enseignant d'utiliser aussi ce système simplifié lorsqu'il a pu effectuer l'évaluation par l'observation continue de l'élève. Pour chacun de ces trois cas, l'utilisateur rentre la donnée dans la cellule correspondante sous l'une des formes : ○ ● ●●. De plus, le tableur enregistre la date à laquelle la cellule a été renseignée, puis à chaque modification ultérieure.

• À quoi sert ce logiciel ?

Il a plusieurs fonctions qui facilitent le traitement des évaluations réalisées par l'enseignant et la régulation de son enseignement :

1°) Avec ce logiciel, l'enseignant dispose d'un tableau de bord pour le suivi des apprentissages de tous ses élèves. Il lui permet de visualiser aisément les compétences qui sont massivement acquises par ses élèves et celles où leur progrès est moins évident. Le tableau met aussi en relief tel élève qui n'aurait pas encore acquis un grand nombre de compétences (sa ligne comporte beaucoup de ○) ou ceux qui avancent sans difficulté (leur ligne présente une forte proportion de ●).

2°) Ayant rempli les cellules d'une colonne (toutes ou une proportion conséquente), l'enseignant peut alors vouloir « trier » les élèves selon leur avancée dans la compétence choisie. De la sorte, il peut par exemple faire apparaître tous les élèves pour lesquels la compétence n'est pas encore acquise, dans le but d'organiser un groupe de besoin. Notons qu'en cas de degrés divers de maîtrise (par exemple R8 ✕, R8 ✕✕ et R8 ✕✕✕), le logiciel ne prend en compte qu'une colonne à la fois

(R8 ✕✕ par exemple). Un tri peut bien sûr être réalisé sur la toute 1^{re} colonne, selon les *niveaux d'enseignement* (cas des classes à doubles ou triples niveaux), ou sur la colonne sexe. On peut aussi ordonner la liste des élèves selon la date de naissance plutôt que selon l'ordre alphabétique.

3°) Pour un élève particulier, il est possible de reconstituer son *historique* : on obtient ainsi autant de lignes qu'il y a eu de modifications apportées au suivi de ses apprentissages, ordonnées dans le temps et datées.

4°) On peut transférer (« exporter ») un fichier-classe vers un autre utilisateur ou une fiche-élève vers une autre classe. Cette fonction est essentielle lors du changement de classe à la fin de l'année scolaire : elle permet d'assurer un suivi pour chaque élève sur l'ensemble du cycle.

5°) L'enseignant peut imprimer les informations concernant une classe et les colonnes d'un groupe de compétences, une classe et les colonnes de toutes les compétences, l'historique d'un élève, etc.

Pour toutes les questions techniques, une aide est incluse dans le CD-Rom.

• Confidentialité

Seul l'enseignant responsable des élèves suivis à l'aide du logiciel a accès aux données. Un verrouillage par mot de passe en interdit l'accès à tout autre utilisateur, que ce soit pour les lire ou les modifier. Tout comme les notes d'un banal carnet de classe en version papier, ces données sont soumises à une exigence de confidentialité.

L'ESPACE PÉDAGOGIQUE



La même application contient un autre logiciel, *L'espace pédagogique*, qui donne accès à une présentation des compétences. On peut par exemple afficher toutes les compétences de type R (entrée par compétences) ou toutes les compétences abordées au CE1 (entrée par niveau d'enseignement). De plus, pour chaque compétence donnée, on peut afficher un court texte qui résume le rôle de celle-ci dans la dynamique d'apprentissage, les contextes d'apprentissage, des indicateurs pour l'observation continue, etc. En outre, un lien Internet donne accès à des informations plus complètes pour les besoins de la pratique.

Avec cet ensemble pédagogique, nous avons voulu que les enseignants puissent gagner en efficacité, en prenant mieux en compte les compétences et les besoins de leurs élèves dans la conception de leur progression et qu'ils puissent le faire, en dépit de l'investissement demandé, de la façon la plus simple possible.



GUIDE DE PASSATION DES ÉVALUATIONS DIFFÉRENCIÉES

Ce *Guide de passation* est un complément pédagogique du *Matériel pour les évaluations différenciées* de la mallette *Prévelire*. Afin de faciliter l'utilisation des supports proposés, il répond, pour chaque épreuve, à trois questions :

- Quel matériel prévoir ?
- Comment animer la passation ?
- Comment déterminer la cotation des productions des élèves ?

Le système de cotation a été conçu pour faciliter l'utilisation d'un *tableur pour le suivi des apprentissages* (fourni sur le CD-Rom).

Par ailleurs, une **présentation** en début d'ouvrage donne des précisions sur les modalités d'évaluation des apprentissages (observation continue et évaluations différenciées), sur les fonctions de l'évaluation (régulation de l'enseignement, diagnostic des difficultés, bilan des acquisitions) et sur les principes qui ont guidé la conception et la mise au point des épreuves (pertinence, fiabilité, ergonomie). Elle décrit en outre les principales fonctions du tableur.