

**Pour aller plus loin :**

### **Quelle conception des évaluations trouve-t-on dans le Guide CP ?**

Le guide explique que les évaluations doivent permettre d'établir des « profils de lecteurs ». Le problème immédiatement posé est la distinction opérée, dans ces profils, entre « identification » et « compréhension ». Il n'est pas envisagé par exemple que le lecteur identifie en comprenant (voir « dos » dans « adossé ») : « *La prise en compte des deux composantes de la lecture permet de distinguer trois profils de faibles lecteurs selon que les difficultés renvoient à l'identification et/ou à la compréhension* » (p.114).

Ainsi, on peut s'interroger sur certaines « compétences » proposées à l'évaluation, comme à la page 116 : « *tâche de plausibilité lexicale (dire si une série de lettres peut correspondre à un mot ou non : par exemple, « méson-musou »)* ». Est-il utile d'évaluer les élèves sur des suites graphémiques qui n'ont aucun sens, alors qu'un des objectifs de l'apprentissage de la lecture est justement de construire les compétences nécessaires à la compréhension ?

Mais ensuite, et surtout, ce sont des batteries de tests préexistantes qui sont conseillées :

Timé 2 (Test d'identification de mots écrits), Oura (Outil de repérage des acquis en lecture des élèves en CP), Le test THaPho, la Bale (Batterie analytique du langage écrit), Le Timé3 (Test d'identification de mots écrits), Elfe (Évaluation de la fluence en lecture), Le Bli (Bilan de lecture informatisé), Le TinfoLec (Test informatisé de Lecture).

On est donc très loin d'un encouragement à élaborer des évaluations directement en lien avec les apprentissages construits par chaque enseignant dans sa classe.

A moins que ce ne soit le contraire : les contenus d'enseignement et les progressions étant conçus comme des protocoles à appliquer, leur évaluation peut tout à fait s'effectuer par des tests préétablis. Ne faut-il pas s'inquiéter, également, du « marché » que représentent potentiellement ces tests et ces outils, dont le ministère fait la promotion ?

Pour le SNUipp-FSU, on retrouve ici la logique du développement des évaluations nationales standardisées, voulue par le ministre, avec dans un premier temps les évaluations de début et de milieu de CP et les évaluations de début de CE1 : il s'agit de modifier les pratiques, non pas en modifiant les programmes, mais en les encadrant par des évaluations nationales rigides qui obligent les enseignants à adapter leurs enseignements aux contenus de ces évaluations.

Par ailleurs, le commentaire concernant Timé2 est éclairant : « *Au total, l'enfant devra identifier 36 mots (soit 12 par condition) ce qui donne un score maximal de mots corrects de 36. Il permet ensuite d'établir un âge lexical et d'évaluer le retard ou l'avance d'un enfant par rapport à son âge chronologique* » (p.117). Les batteries d'évaluation proposées s'appuient donc sur une conception extrêmement normée de l'évolution des enfants : à chaque âge correspondrait un niveau de compétence précis... Cette conception ne peut être sans conséquences sur le rapport des enfants eux-mêmes à l'école.

C'est ce que nous rappelle Roch Chouinard, dans une conférence donnée au Québec en 2002 :

#### **ÉVALUER SANS DÉCOURAGER**

par Roch Chouinard

Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)

Conférence donnée sur invitation dans le cadre des sessions de formation liées à la réforme en éducation, offertes aux personnes-ressources, Ministère de l'Éducation, Québec, les 18 et 19 mars 2002.

« La majorité des enfants arrivent à l'école primaire avec l'intention d'apprendre. Si vous demandez à un enfant de cinq ans ce qu'il ira faire à l'école, il vous paraîtra surpris par la question et il vous répondra probablement quelque chose du genre « Je m'en vais apprendre à lire ». Bien sûr, les enfants de cet âge ont toutes sortes de craintes à l'endroit de l'école. Ils peuvent avoir peur de ne pas être aimé de leur enseignante, d'être « oublié au service de garde », de ne pas se faire d'amis ou de perdre des effets personnels... Toutefois, peu d'entre eux manifestent au départ des craintes quant à leurs capacités, et ce, même s'ils ont déjà entendu des histoires d'horreur comme celle d'un petit cousin qui a « redoublé » sa 3<sup>e</sup> année ou d'une voisine qui est scolarisée en classe spéciale. Les enfants entreprennent donc leur cheminement scolaire plutôt confiants et déterminés à apprendre et à réussir (Harter, 1992; Wigfield et Eccles, 1994). En conséquence, ils manifestent alors un niveau plutôt élevé d'engagement et de persévérance dans les tâches scolaires et ils abordent généralement les activités d'apprentissage avec enthousiasme. Ils sont même contents et fiers lorsqu'ils reçoivent leurs premiers devoirs. Malheureusement, pour de nombreux élèves, ces bonnes dispositions ne durent que peu de temps...

En fait, les enfants se rendent rapidement compte que l'école n'est pas seulement un lieu pour apprendre, que c'est aussi un endroit où l'on est évalué. »