



L'approche dynamique de l'évaluation cognitive : de quoi s'agit-il et qu'est-ce que ça apporte ?

Analyse du CEFES/In-ULB

Juillet 2019

Introduction

Récemment, plusieurs textes officiels sont venus rappeler l'obligation pour les écoles de mettre en place des aménagements raisonnables pour favoriser le maintien des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Il s'agit par exemple du décret du 7 décembre 2017 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire, fondamental et secondaire, des élèves présentant des besoins spécifiques, entré en application depuis la rentrée scolaire 2018-2019. Il s'agit également du Pacte pour un Enseignement d'Excellence qui préconise de favoriser l'inclusion¹ ou le maintien dans l'enseignement ordinaire d'élèves présentant des besoins spécifiques, moyennant la mise en place d'aménagements raisonnables (objectif stratégique 4.1).

Se pose alors la question, pour les professionnels (équipe éducative, thérapeutes, etc.) et les parents, de savoir de quel ordre doivent être ces aménagements et en quoi ils doivent consister pour être les plus efficaces possibles. A l'heure actuelle, en Belgique comme dans de nombreux autres pays, cette question est répondue à l'aide d'évaluations cognitives standardisées. L'objet de cette analyse est de présenter les limites de cette démarche et un processus permettant de les dépasser : l'évaluation dynamique.

Évaluation standardisée des besoins spécifiques

Lorsqu'un enfant présente des difficultés d'apprentissage, une évaluation est généralement demandée afin d'en déterminer l'origine et l'étendue mais aussi dans le but de définir les interventions appropriées (remédiation, aménagements pédagogiques, orientation vers un·e thérapeute extérieur·e, etc.). L'évaluation recourt le plus souvent à des batteries de tests psychométriques standardisés (Muñiz et al., 2001), dont par exemple les échelles de Weschler qui représentent les outils les plus fréquemment utilisés dans de nombreux pays d'Europe, y compris la Belgique (J. Lebeer et al., 2013). La démarche consiste à faire passer des tests dans des conditions bien déterminées (les mêmes pour tout le monde) et à identifier les niveaux que l'enfant atteint seul, dans chacune des habiletés évaluées. L'évaluateur a une position neutre, observant les stratégies mises en œuvre par l'enfant et consignant les réussites et les échecs.

¹ Nous attirons l'attention du lecteur sur la mauvaise utilisation, dans ce contexte, du terme « inclusion » auquel il aurait fallu préférer le terme « intégration » ; voir notre analyse disponible à l'adresse suivante : <https://www.cefes.be/wp-content/uploads/2019/10/Analyse-1-Juin-2019.pdf>

Ces évaluations standardisées permettent d'établir un diagnostic étiologique et, mettant en évidence les forces et les faiblesses des enfants, de connaître le niveau de fonctionnement de base de ceux-ci. Elles remplissent donc un objectif de classification des difficultés. En revanche, la démarche standardisée ne permet pas de lier efficacement l'évaluation à l'intervention. En effet, si les outils standardisés permettent d'objectiver le niveau atteint par l'enfant, ils ne déterminent pas ce dont ce dernier a besoin pour progresser. Le type d'évaluation utilisé dans notre pays devient dès lors une des principales barrières à l'éducation inclusive (J. Lebeer et al., 2013).

Éducation inclusive

L'éducation inclusive consiste en l'adoption de pratiques pédagogiques permettant de rencontrer les besoins de tous les apprenants², y compris les élèves ayant un trouble des apprentissages. Or, la vision standardisée de l'évaluation consacre une approche en termes de déficit et pourrait avoir pour conséquence, notamment, de conduire l'enseignant·e titulaire d'une classe d'enseignement ordinaire, à se penser incompetent car non spécialisé pour s'occuper de ces «cas» particuliers. En outre, cette approche ne met en évidence aucune piste pour dépasser les déficits, pour lever les obstacles, bref pour intervenir. La recherche tend à montrer que le type de démarche permettant de lier évaluation et intervention est une démarche dynamique (Hasson & Joffe, 2007; J. Lebeer et al., 2013; Jo Lebeer et al., 2011).

Évaluation dynamique des besoins spécifiques

L'évaluation dynamique est une forme d'évaluation qui inclut une part d'intervention et se concentre sur la manière dont l'enfant tire profit de celle-ci. Ainsi, lorsque l'enfant échoue à un exercice, il s'agira d'apporter une aide d'intensité croissante afin de déterminer le type d'intervention efficace et de révéler son potentiel latent ou potentiel d'apprentissage. L'évaluation dynamique et l'évaluation standard diffèrent donc par l'attitude de l'évaluateur. Dans la première, l'évaluateur apporte un soutien croissant voire un apprentissage lorsque des difficultés apparaissent, alors que dans la seconde, l'évaluateur est neutre et toute intervention est proscrite. Dès lors, c'est aussi la nature de ce qui est évalué qui diffère. Dans l'évaluation standardisée, on cherche à objectiver les capacités actuelles de l'enfant, ce qu'il sait faire tout seul. A l'opposé, l'objet d'étude de l'évaluation dynamique est ce que l'enfant ne sait pas faire seul mais qu'il peut faire suite à une médiation par l'adulte ; c'est cela que l'on appelle le

² Nous renvoyons le lecteur intéressé vers notre analyse sur la différence entre intégration et inclusion : <https://www.cefes.be/wp-content/uploads/2019/10/Analyse-1-Juin-2019.pdf>

potentiel latent ou potentiel d'apprentissage. La question n'est plus de savoir ce que l'enfant a comme difficultés mais de quoi il a besoin pour les dépasser (Lebeer et al., 2013). Il s'agit, en d'autres termes, de déterminer la zone proximale de développement (Vygotsky, 1978). Ainsi, deux enfants pourraient échouer au même test standard mais répondre différemment à l'assistance apportée par l'intervenant dans une évaluation dynamique. L'information que l'on en retire réduirait alors le risque d'erreur de diagnostic.

Il existe deux sortes principales d'évaluation dynamique ; celle qui implique une aide en cours d'évaluation et celle qui implique une ré-évaluation après intervention. La première consiste à apporter une aide croissante après chaque item échoué (Figure 1) et à déterminer le type et l'intensité de soutien nécessaire.

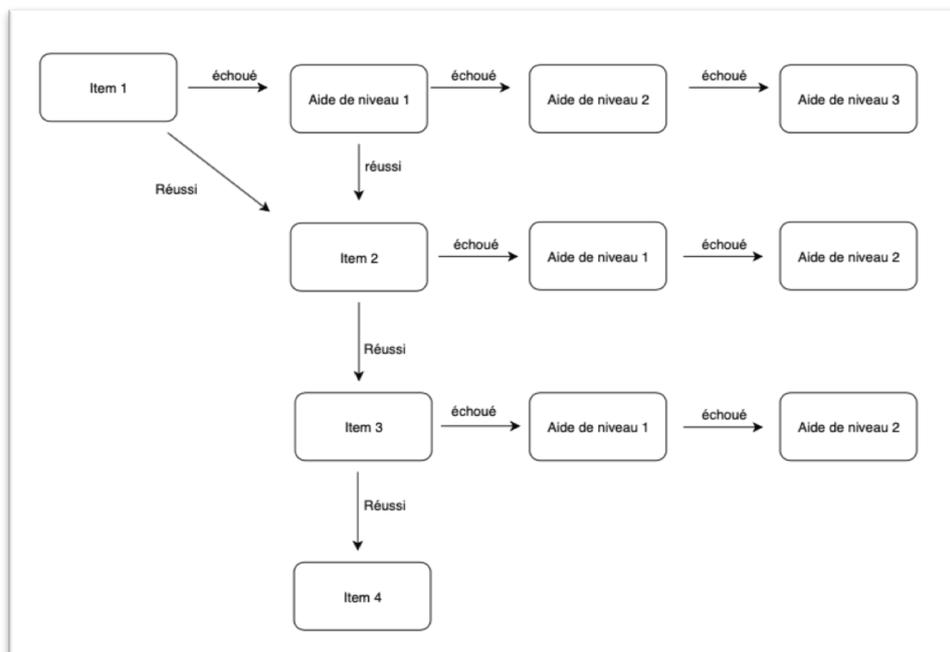


Figure 1 : schéma d'une évaluation dynamique de type « aide en cours de test ».

La seconde consiste dans un premier temps à administrer l'ensemble des items sans apporter d'aide. Dans un deuxième temps, il s'agit d'administrer l'intervention (explications, apprentissage, retour sur les erreurs, etc.). Dans le dernier temps, il s'agit de procéder à une nouvelle évaluation pour examiner le bénéfice tiré de l'intervention.

Des effets positifs de ces types d'évaluation ont été mis en évidence à différents âges et dans différents domaines. Par exemple, (Camilleri & Botting, 2013) proposent l'exemple du développement lexical chez le jeune enfant pour lequel de nombreuses études ont montré l'impact significatif de l'environnement (pour une revue, voir Dell, 1993). Un environnement peu stimulant peut engendrer des scores déficitaires à un test standardisé et pousser le logopède

à conclure à un trouble spécifique du langage. Inversement, un réel trouble du langage peut être ignoré si les déficits langagiers de l'enfant sont supposés uniquement liés à cet environnement fragile. D'après les auteurs, un test standardisé seul ne permettra que rarement de faire la distinction entre un réel trouble du langage et un simple retard de développement. Pour ce faire, il sera nécessaire d'évaluer de manière complémentaire et dynamique, la possibilité de l'enfant à apprendre de nouveaux mots. Dans une démarche dynamique, on peut proposer à l'enfant, par exemple, une assistance croissante, allant de la simple exposition aux nouveaux mots à la diminution progressive, voire l'élimination, des distracteurs (Camilleri & Botting, 2013).

Un autre exemple nous est fourni par Alony & Kozulin, 2007. Les auteurs ont investigué les capacités langagières de 30 enfants porteurs d'une trisomie 21 âgés entre 47 et 96 mois, à l'aide du Peabody Picture Vocabulary Test. La démarche dynamique consistait en la présentation systématique d'indices croissants, en fonction de la réponse donnée par les enfants. Ainsi, si les enfants échouaient à un item, ils recevaient des aides allant du simple « focussing » (attirer l'attention) à la médiation verbale. Par exemple, pour l'item « trace », l'enfant recevait d'abord une définition générale du terme (« signe laissé à l'endroit où se trouvait une personne précédemment »). Si l'item était encore échoué, les indices augmentaient progressivement allant jusqu'à l'aide maximale où l'intervenant ajoutait un exemple concret du genre « As-tu déjà marché dans le sable? As-tu remarqué que tes pieds y laissent des traces? ». Les résultats ont montré que les enfants porteurs d'une trisomie 21 présentent une trajectoire développementale similaire aux enfants contrôles. L'évaluation dynamique a ainsi pu révéler des habiletés sous-jacentes qui étaient sous-estimées dans la version standardisée du test. L'idée sera ensuite de se baser sur ces habiletés pour réfléchir aux objectifs à poursuivre et aux interventions nécessaires à mettre en œuvre.

Conclusion

En l'absence d'une connaissance précise du profil de l'enfant et de mesures d'accompagnement appropriées, on ne peut planifier d'intervention efficace et on se contente de donner à l'enfant une seconde dose d'un traitement qui ne lui a pas réussi la première fois (Chenu et al., 2011). Une modification des pratiques d'évaluation est nécessaire, les outils de mesure devant cesser d'être des outils de décision pour devenir des outils de planification (Carlton & Winsler, 1999). Pour cela, l'évaluation dynamique, en complément ou en lieu et place de l'évaluation standard, est préconisée pour permettre d'avancer vers une éducation inclusive et de répondre aux besoins de tous les élèves.

Bibliographie

- Alony, S., & Kozulin, A. (2007). Dynamic assessment of receptive language in children with Down syndrome. *Advances in Speech Language Pathology*, 9(4), 323–331. <https://doi.org/10.1080/14417040701291415>
- Camilleri, B., & Botting, N. (2013). Beyond static assessment of children's receptive vocabulary: The dynamic assessment of word learning (DAWL): Beyond static assessment of children's receptive vocabulary: DAWL. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(5), 565–581. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12033>
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28, 338–352.
- Chenu, Fl., Dupont, V., Lejong, M., Staelens, V., Hindryckx, G. et Grisay, A. (2011b), Analyse des causes et conséquences du maintien en 3^e maternelle, Rapport final de recherche sous la direction de Lafontaine, D. et Monseur, Ch., ULg, novembre 2011.
- Dell, P. (1993). Language experience and early language development: From input to uptake. Margaret Harris. Lawrence Erlbaum Associates Ltd., Hove, 1992. No. of pages: 144. ISBN 0-86377-231-5 (hard cover); ISBN 0-86377-238-2 (Paperback). Price £19.95 and £8.95 respectively. *Applied Cognitive Psychology*, 7(5), 457–458. <https://doi.org/10.1002/acp.2350070510>
- Hasson, N., & Joffe, V. (2007). The case for Dynamic Assessment in speech and language therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(1), 9–25. <https://doi.org/10.1177/0265659007072142>
- Lebeer, J., Partanen, P., Candeias, A. A., Birta-Szekely, N., Demeter, K., & Bohács, K. (2013). *The need for a more dynamic and ecological assessment of children experiencing barriers to learning to move towards inclusive education: A summary of results of the Daffodil project*. Retrieved from <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/10685>
- Lebeer, Jo, Birta-Székely, N., Demeter, K., Bohács, K., Candeias, A. A., Sønnesyn, G., ... Dawson, L. (n.d.). Re-assessing the current assessment practice of children with special education needs in Europe. *School Psychology International*, 24.
- Muñiz, J., Bartram, D., Evers, A., Boben, D., Matesic, K., Glabeke, K., ... Zaal, J. N. (2001). Testing Practices in European Countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(3), 201–211. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.17.3.201>