

# **Exploitation pédagogique des évaluations nationales**

---

# SOMMAIRE

---

## 1. Les évaluations diagnostiques nationales, quelles spécificités ?

Fiche 1 : Comment établir la typologie des réponses ?

Fiche 2 : Que désigne-t-on par « items » ?

Fiche 3 : Comment organiser l'évaluation ?

## 2. Comment analyser les résultats ?

Fiche 4 : Comment avoir accès rapidement aux informations utiles ?

Fiche 5 Quelles questions se poser face à une production d'élève ?

Fiche 6 : Comment analyser des productions d'élèves ?

Fiche 7 : Comment lier un résultat global et le profil d'un élève ?

## 3. Quelles exploitations pédagogiques peut-on faire en classe à partir des évaluations nationales ?

Fiche 8 : Comment présenter les évaluations aux élèves ?

Fiche 9 : Comment présenter les évaluations aux parents d'élèves ?

Fiche 10 : Comment exploiter les évaluations dans les pratiques de classe ?

Fiche 11 : Comment travailler l'exploitation de l'erreur en équipe disciplinaire ?

Fiche 12 : Comment exploiter les résultats en équipe interdisciplinaire ?

Fiche 13 : Comment constituer des groupes de besoin (travail interdisciplinaire) ?

## 4. Quelles sont les erreurs récurrentes constatées au fil des temps ?

Fiche 14 : Le repérage des marques temporelles.

Fiche 15 : Le repérage des personnages d'un récit.

# Comment établir la typologie des réponses ?

## Fiche 1

**Objectif de la fiche** : Donner aux enseignants des repères pour analyser les résultats.

Après la passation des épreuves, les enseignants procèdent au codage des réponses des élèves. Le codage permet de catégoriser les erreurs, de les quantifier. Cette phase fait partie intégrante de l'évaluation : elle lui donne son sens en facilitant l'analyse des réponses et conduit ensuite aux décisions pédagogiques adaptées.

**La signification des codes est la même pour tous les exercices du protocole.**

<b>Code 1</b>	Réponse exacte attendue, procédure induite par l'énoncé,.
<b>Code 2</b>	Réponse exacte : formulation moins attendue ou non exhaustive.
<b>Code 3</b>	Réponse incomplète sans élément erroné. On considère que l'objectif n'est pas atteint par l'élève
<b>Code 4</b>	Réponse partiellement exacte avec éléments erronés.
<b>Code 5</b>	Réponse pouvant être interprétée comme une mauvaise lecture de consigne.
<b>Code 6</b>	Réponse erronée spécifiée.
<b>Code 7</b>	Réponse erronée spécifiée.
<b>Code 8</b>	Réponse erronée spécifiée.
<b>Code 9</b>	Autre réponse erronée.
<b>Code 0</b>	Absence de réponse (l'élève est présent mais n'a pas répondu à la question ou à l'exercice).

Le choix des codes attribués à un item donné résulte, lors de l'élaboration du protocole, de la confrontation de l'analyse *a priori* de la tâche demandée à l'élève et de l'analyse de productions d'élèves.

Seuls les codes 1 et 2 sont des codes de réussite. Les codes 3 à 8 mettent en évidence certains types de réponses qu'il est intéressant de repérer.

Les informations apportées par les différents codes (*dans cette fiche les exemples sont pris dans les cahiers de mathématiques de CE2 et de sixième*).

### 1. Le code 2

Le code 2 est un code de réussite. Néanmoins, les élèves auxquels les codes 2 sont attribués doivent faire l'objet d'une attention particulière. L'analyse de ces réponses laisse penser que l'élève possède la compétence attendue. Dans certains cas, une difficulté peut subsister :

- dans l'interprétation ou la prise en compte de la totalité de la consigne. Par exemple dans l'exercice 10 du protocole de mathématiques CE2 de 2003 ([annexe 1](#)), le code 2 permet de repérer des enfants qui savent effectuer une comparaison de longueurs (compétence évaluée), puisqu'ils donnent, dans l'ordre croissant, les mesures des différentes

banderoles -non fournies par l'énoncé et qui résultent donc d'une comparaison après mesurage-, mais qui n'ont pas pris en compte tous les éléments de la consigne, alors que l'indication "en écrivant les prénoms" y figurait.

- dans la communication du résultat : item 80 du protocole CE2 de 2001 ([annexe 2](#)), item 87 du protocole 6<sup>ème</sup> de 2000 et item 22 de l'exercice 10 du protocole 6<sup>ème</sup> de 2003 ([annexe 3](#)).
- dans l'habileté pour réaliser la tâche demandée : item 4 du protocole CE2 de 2000 ([annexe 4](#))
- dans l'insuffisance d'aisance ou de rapidité dans l'exécution de la tâche : 8 réponses exactes sur 9, sans aucune réponse fausse, à l'item 75 du protocole CE2 de 2000 ([annexe 30](#)).

Le code 2 peut également permettre de repérer :

- des compétences encore fragiles : dans l'item 44 du protocole 6<sup>ème</sup> de 2000, il permet d'isoler les élèves qui repèrent comme losange le "carré sur sa pointe". Pour en avoir la confirmation, l'item 58 ([annexe 7](#)) permet de s'assurer que le carré est reconnu dans cette position non prototypique :
- des réponses différentes sans hiérarchie entre les deux réponses fournies. Par exemple dans l'exercice 26 du protocole 5<sup>ème</sup> de 2002 ([annexe 5](#)) le code 2 permet de repérer les élèves qui utilisent une construction correcte autre que celle utilisant le compas.
- des réponses trop développées sans qu'une difficulté subsiste. Par exemple, dans l'item 58 de l'exercice 29 du protocole 6<sup>ème</sup> de 2002 le code 2 permet de repérer les élèves qui répondent en utilisant des arguments mathématiques surabondants.

## 2. Le code 3

Le code 3 n'est pas un code de réussite. Il permet de repérer des réponses partielles sans élément erroné, mais l'objectif n'est pas atteint au regard de la compétence évaluée. C'est le cas par exemple dans l'item 81 du protocole CE2 de 2001 ([annexe 31](#)) : traduire l'énoncé par une addition à trou montre une interprétation pertinente de la situation, plus importante au regard de la compétence évaluée (résoudre un problème à une opération) que la détermination de la valeur numérique exacte.

Le code 3 peut regrouper différents types de lacune :

- l'élève répond à une question sans justifier sa réponse alors que la compétence évaluée demandait de justifier le choix ou le rejet d'une proposition : exercice 29 du protocole 6<sup>ème</sup> de 2002 ;
- L'élève donne seulement une réponse sur plusieurs prouvant que des compétences sont « déjà là » : par exemple, dans l'exercice 30 du protocole 6<sup>ème</sup> de 2002 une réponse partielle indique à l'enseignant que l'élève est en cours d'apprentissage.

## 3. Le code 0

Le code 0 peut avoir plusieurs causes:

- l'élève ne reconnaît pas ce qu'on lui présente comme une situation connue (« scolaire »). Il ne sait pas mobiliser ses connaissances et/ou en effectuer le transfert. Il s'abstient de répondre ;
- l'élève ne dispose pas de procédure experte. Celle qu'il utilise est coûteuse en temps (calcul mental, par exemple). Très vite, il « perd pied » et ne donne pas la bonne réponse.
- l'élève manque d'assurance dans la réponse qu'il se propose de faire. Il ne veut pas faire d'erreurs. En conséquence, il ne répond pas. Ce type d'attitude peut se rencontrer chez les « bons élèves ».

#### **4. Le code 9**

Bien que les réponses affectées du code 9 n'aient pas été identifiées au préalable, leur analyse ainsi que celle des traces écrites laissées par les élèves dans les cadres destinés aux recherches peuvent être révélatrices de la pertinence de la démarche mise en œuvre, de son état d'avancement et du niveau de conceptualisation atteint par l'élève.

#### **5. Les codes 4 à 8**

Les erreurs, même spécifiées peuvent ne pas avoir les mêmes causes. Il appartient à l'enseignant d'analyser celles-ci en revenant à la production de l'élève.

L'analyse des productions révèle un certain nombre d'erreurs particulièrement fréquentes que l'on peut organiser en plusieurs catégories pour lesquelles il est possible d'explicitier les processus logiques qui les engendrent. Ces processus prennent généralement appui sur des connaissances acquises utilisées de manière erronée.

Dans certaines productions erronées, la production finale ne suffit pas à éclairer le professeur sur la démarche de l'élève. Elle nécessite une investigation complémentaire qui peut passer par un entretien avec les élèves. De plus, pour une production erronée, plusieurs interprétations sont parfois possibles. Enfin, plusieurs causes d'erreurs peuvent se superposer, ce qui peut en rendre difficile l'identification précise. Au-delà même des questions d'intervention en cas de difficulté identifiée, ces repères sont autant d'indices pertinents pour situer l'élève sur son propre parcours d'apprentissage et ainsi organiser l'action pédagogique au sein du cycle.

# Que désigne-t-on par « items » ?

## Fiche 2

**Objectif de la fiche :** Faire la distinction entre « item » et « réponse ».

Dans les cahiers d'évaluations les élèves doivent appliquer une consigne et répondre à des questions. On pourrait penser que les réponses sont l'unité à partir de laquelle on évalue les compétences d'un élève. Or, lorsque les maîtres corrigent les cahiers, ils découvrent qu'il n'y a pas toujours stricte correspondance entre item et réponse.

### Quelle est la différence entre « item » et réponse ?

Dans chaque exercice d'évaluation, l'élève est seul face à la tâche. Il doit mobiliser, sans aide, ses acquis, ses savoir-faire pour choisir sa démarche et structurer sa réponse, quelle que soit la modalité de transcription de réponse qui lui est demandée.

**La transcription de la réponse ou la trace de la réponse** renvoie à la tâche de l'élève : il doit cocher dans une série de propositions, rédiger, barrer, cocher, flécher, calculer, mesurer, etc.

**L'item** renvoie à la compétence évaluée. C'est la plus petite unité évaluée dans les exercices du cahier. Selon les cas, l'item mesure la performance de l'élève en tout ou rien (réussi ou échoué) ou bien de façon graduée (plus ou moins réussi) ou de façon qualitative (repérage de certains types d'erreurs).

On cherche donc à travers les items à caractériser les composantes de la compétence visée dans la tâche demandée à l'élève. Les items se présentent dans les cahiers sous forme numérotée (de 1 à 99 généralement). Un codage chiffré allant de 0 à 9 pour faciliter l'analyse est associé à chaque item (voir fiche 1).

Cela explique la raison pour laquelle :

- certaines réponses ne sont pas codées : elles sont nécessaires pour aider l'élève dans sa tâche mais pas dans l'évaluation de la compétence. (Voir annexe 23) de français 6<sup>e</sup> de 2001 : « Qui est Domi ? Un garçon ou une fille ? ». « Mets une croix dans la bonne case. Relève un mot qui t'a permis de choisir ». On a deux questions mais seule la seconde est un item.
- d'autres sont codées simultanément (un item pour deux ou trois réponses, voire plus). Par exemple, une question en "Vrai/Faux" ne doit jamais être analysée seule car la part d'aléa dans la réussite est trop grande.
- certaines réponses peuvent être codées plusieurs fois dans un même exercice : d'abord une à une, puis ensuite toutes ensemble afin de mesurer, par exemple, la réussite globale à l'exercice.

## Exemples :

### 1. A un item correspond une réponse et une seule :

Exercice 13 d'orthographe extrait du protocole de 2001 français CE2 ([annexe 27](#)).

L'item ne demande qu'une seule bonne réponse : l'orthographe exacte d'un mot courant. Ce codage se justifie par le fait qu'on sait ou on ne sait pas écrire ce mot fréquemment employé et lu dès le plus jeune âge. Dans ce cas, l'élève obtient le code de réussite « 1 », sinon il obtient le code d'échec « 9 » et, s'il s'abstient « 0 ».

### 2. A un item correspond plusieurs bonnes réponses :

Exercice 12 ([annexe 27](#)) d'orthographe extrait du protocole de 2001 français CE2 .

L'item 56 demande à l'élève d'avoir pris en compte de deux à quatre éléments pour obtenir un code 1 car il s'agit de respecter la présentation formelle d'une carte postale (d'où la prise en compte nécessaire de plusieurs éléments dans sa réponse).

### 3. Certains items peuvent être « globalisants » :

Exercice 18 de production de textes extrait des protocoles de 1999 et 2002 français CE2 ([annexe 27](#)).

L'item 99 évalue l'utilisation de la ponctuation dans un récit autonome : le nombre de signes employés par l'élève ne peut être déterminé à l'avance car il varie d'un texte à l'autre. Le nombre exigé ne peut donc être « fixé » *a priori* : seuls entrent en ligne de compte des critères comme la longueur de la production et l'utilisation approximative ou pertinente de la ponctuation dans les phrases. Si la production de l'élève obéit de manière satisfaisante à ces critères aux yeux du correcteur, alors il obtient un code « 1 » à l'item 99. On voit que dans certains cas il existe une marge d'interprétation qui ne peut être éliminée.

## Conclusion :

Lors de l'analyse des réponses des élèves, l'enseignant devra toujours avoir en mémoire ce qu'évalue l'item. Lorsque le protocole le permet, c'est seulement sur des groupements d'items apparentés que devra se faire le repérage des acquis ou des difficultés plus ou moins passagères d'un élève (compétences devant être acquises ou en cours d'acquisition) et non sur un seul item.

# Comment organiser l'évaluation ?

## Fiche 3

**Objectif de la fiche :** Faire comprendre la nécessité de respecter le cadre de passation défini au niveau national.

Les évaluations diagnostiques nationales doivent permettre aux enseignants de pointer les acquis et les faiblesses des élèves avec lesquels ils vont travailler pendant l'année scolaire. Il est donc important que les modalités de passation soient rigoureuses et équitables. Tous les élèves concernés doivent être mis dans des conditions de travail identiques ; ils doivent faire ce travail sans précipitation ni anxiété, de façon à donner le meilleur d'eux-mêmes. Il est utile de rappeler les conditions de passation des épreuves que l'on doit d'expliquer à l'avance aux élèves et le cas échéant, aux parents qui poseraient des questions. Cette élucidation n'est qu'une partie de la présentation générale des évaluations et de leur finalité .

### Des conditions inhabituelles de travail scolaire

Les conditions de passation font chaque année l'objet d'un paragraphe du chapitre « déroulement de l'évaluation » dans le document de présentation à l'attention du maître. En effet, l'enseignant se trouve en position inhabituelle par rapport aux situations de contrôle qu'il organise, puisqu'il n'est pas libre :

- de la formulation des consignes,
- de l'ordre des exercices,
- de la durée à accorder à chaque épreuve,
- des outils à faire utiliser.

La semaine de rentrée pendant laquelle l'évaluation doit avoir lieu est aussi imposée collectivement.

Ces contraintes ont pour but d'uniformiser autant que possible les conditions de passation, de façon à rendre comparables les résultats entre les classes. Cette situation, inhabituelle pour les maîtres, l'est aussi pour les élèves, qui peuvent être surpris par le matériel imprimé, la forme des exercices, le fait de ne pas avoir de brouillon, l'utilisation de QCM, l'absence de correction immédiate, etc.

### Conditions matérielles d'installation des élèves

Dans la plupart des classes, les élèves restent à leur place habituelle, dans d'autres les tables individuelles ont été éloignées les unes des autres. Dans certains cas, ils sont répartis en demi-groupes dans des salles différentes. C'est généralement l'enseignant de la classe qui dirige la totalité du travail, mais dans certains cas, il est fait appel à un collègue, à un assistant d'éducation, à un surveillant, etc.

On voit que ces différentes configurations peuvent avoir une incidence sur les résultats et les rendre plus difficiles à interpréter.



## Il est donc important

- que les élèves soient installés de façon à ne pas être tentés de communiquer entre eux : dans le cas des QCM, un simple coup d'œil au cahier du voisin peut induire un changement de réponse, qui ne permet plus de connaître la réponse propre de l'élève. Des tables espacées sont donc recommandées.
- que pour une classe donnée, ce soit la même personne qui soit responsable de la totalité de chaque cahier, de façon à assurer, d'un jour à l'autre, une constante d'exécution ( dans la façon de placer les élèves, de dire les consignes, de surveiller le travail, etc.).

## Le respect des consignes

La conduite de l'enseignant peut influencer les résultats en ce qui concerne les consignes de travail, la durée des épreuves, les réponses aux questions.

### • Les consignes de travail :

Chaque exercice doit être présenté aux élèves en suivant le protocole indiqué par le cahier de l'enseignant. Dans certains cas, un exemple donné au tableau est exécuté collectivement avant l'exercice lui-même, dans d'autres cas le maître doit lire à voix haute la consigne indiquée sur le livret de l'élève (il pourra la relire seul ultérieurement). Parfois, la consigne du cahier d'élève doit être lue par les élèves silencieusement. Il est nécessaire de s'en tenir strictement à ce protocole, de ne pas expliciter ou paraphraser les consignes (ce qu'on fait souvent en classe) et d'essayer d'être à la fois clair et neutre (sans chercher à aider à trouver la réponse par une intonation particulière ou une relecture insistant sur un mot).

N.B. : Depuis 2002, certains exercices du cahier (CE2 Français) testent la différence de réussite à certains exercices selon que la consigne est dite par le maître ou lue par l'élève (annexe 28). Dans le cas où par erreur l'enseignant aurait lu à voix haute une consigne que les élèves devaient lire seuls, il doit l'indiquer sur son cahier, de façon à s'en souvenir au moment de la correction (et à pouvoir interpréter, le cas échéant, une différence de résultats sur cet exercice avec la classe voisine).

### • La durée des épreuves :

Dans certaines classes, les enseignants gèrent le temps de façon très stricte, dans d'autres au contraire, ils ont tendance à permettre aux élèves plus lents de terminer leurs exercices. Cette façon de faire a une incidence car plus les épreuves durent, plus la fatigue ou l'énervement se font ressentir et finalement, c'est toute la classe qui en subit les conséquences négatives. Il vaut donc mieux s'en tenir aux durées indiquées qui ont été fixées par des tests préalables, même si ce temps paraît court : l'enseignant pourra ainsi savoir quels sont les élèves qui ont du mal à se mobiliser rapidement, ceux qui ne finissent jamais les exercices, ceux qui se fatiguent en cours de travail (les premiers exercices de la journée sont bien mieux exécutés que les derniers, etc.). Si, pour une raison ou pour une autre, le maître a allongé le temps de passation, il doit l'indiquer sur son cahier de façon à s'en souvenir au moment de la correction et de l'interprétation des résultats.

### • Les réponses aux questions des élèves :

Dans une situation d'évaluation ordinaire, l'enseignant répond brièvement aux questions des élèves ou passe près d'eux pour reformuler individuellement les consignes, ou comprendre quelle est la nature de la demande, surtout dans le cas des élèves en difficulté. Dans cette évaluation diagnostique nationale, il doit refuser de répondre à toutes les questions (il peut seulement, comme il est indiqué dans le cahier, relire la consigne ou dire à l'élève « relis la consigne »).

## Informer les élèves des conditions de passation

Pour éviter que des conditions inhabituelles aient des effets déstabilisateurs, il est important d'informer les élèves des conditions de passation et de leur expliquer ce qui les justifie : chacun d'eux doit savoir ce qu'il est capable de faire tout seul, sans l'aide de l'enseignant, sans comparer sa réponse à celle du voisin.

Le fait de ne pas finir ou de ne pas réussir n'est pas sanctionné (pas de note), On peut donner des conseils d'exécution : si une question pose problème, il vaut mieux passer à la suivante et y revenir s'il reste du temps. La rapidité de la mise au travail est très importante, il faut se concentrer sur la tâche, etc.

## Bachotage et/ou familiarisation avec les épreuves ?

Des rumeurs laissent croire que certains enseignants (ou parents) « entraîneraient » les enfants de CE1 ou de CM2 avec les épreuves des années précédentes pour obtenir de meilleurs résultats en début de CE2 ou de 6ème. Ce bachotage serait susceptible de fausser les résultats. En fait, lorsqu'on compare les résultats obtenus à certains exercices repris à l'identique plusieurs années de suite, rien ne permet de conclure à un tel bachotage. S'il existe, il ne produit aucun effet sensible statistiquement. S'agissant des cas particuliers d'enfants « entraînés » par leurs parents, cela ne concerne pas spécifiquement l'évaluation, mais fait partie des conditions générales de la scolarité.

En revanche, le fait que les exercices soient inhabituels dans leur présentation (les QCM, par exemple, surtout dans les cas où plusieurs réponses sont possibles) peut expliquer que les performances des élèves soient souvent inférieures à ce dont ils sont capables dans les situations scolaires ordinaires.

Pour pallier cet inconvénient, certains enseignants proposent des situations de simulation sur des exercices empruntés à d'anciens cahiers d'évaluation pour faire prendre conscience des contraintes spécifiques de ces épreuves.

Au lieu de présenter abstraitement les évaluations, on peut ainsi photocopier une page d'un cahier antérieur, lire collectivement les consignes et les commenter, faire faire un exercice en temps limité et le corriger aussitôt.

Au cours de la correction, on peut montrer aux élèves comment ils doivent gérer leur temps, se relire, et leur dire qu'ils ont le droit de corriger une réponse s'ils l'estiment fautive à la relecture<sup>1</sup>. Loin de fausser les résultats, une telle sensibilisation permet que les scores obtenus ultérieurement soient plus proches des capacités réelles de chacun.

A cette occasion, on rappellera aux élèves que les évaluations ne s'intéressent qu'à ce qui peut s'évaluer collectivement par écrit, dans un temps bref, en dehors de ce qui est en train d'être travaillé en classe et qu'elles n'éclairent que certains savoirs ou savoir-faire. En classe, le champ de l'évaluation est naturellement beaucoup plus large (évaluation de l'oral, de la lecture longue, des savoirs autres que mathématiques et français, des notions prises dans la progression en cours) et ses modalités plus variées (davantage de réponses rédigées que de QCM, reprise d'exercices déjà travaillés sous une forme presque identique, rôle du brouillon avant la mise au net, autre système de notation ou d'appréciation, etc.).

---

<sup>1</sup> Les évaluations internationales montrent que les élèves français, peu familiers des protocoles formels, ont un taux de non-réponse plus élevé que dans les autres pays. Il faut leur apprendre qu'ils peuvent formuler une première réponse et la biffer ou la corriger, même sur un cahier imprimé.



# Quelles questions se poser face à une production d'élève ?

## Fiche 5

**Objectif de la fiche :** Aider les enseignants à se poser les questions nécessaires en fonction des réponses (ou non réponses) des élèves.

L'analyse des productions des élèves est indispensable à l'enseignant pour :

- s'interroger, à partir des constats effectués sur l'ensemble de sa classe, sur l'organisation des apprentissages<sup>2</sup> qu'il avait envisagée a priori et l'infléchir éventuellement. Il reste essentiel, par ailleurs, de renforcer aussi la cohérence des apprentissages avec ceux des cycles précédents.
- faire des interventions personnalisées, notamment dans le cadre de l'aide individualisée.

### 1. Analyse, a priori, de la tâche proposée

Quelles sont les compétences à mettre en œuvre, en distinguant :

- la compétence ou la composante visée ;
- les autres compétences nécessaires à la réussite ?

Quelle est l'importance de cette compétence visée, au regard de l'organisation envisagée pour les apprentissages ? S'agit-il d'une compétence dont l'absence constitue un handicap lourd pour les acquisitions à venir<sup>3</sup>, ou au contraire s'agit-il d'une compétence dont l'absence ou la maîtrise incomplète aurait une influence beaucoup plus faible sur la suite des apprentissages ?

Quel est le degré de « pertinence » et quelles sont les limites de la tâche proposée, en tant qu'instrument d'évaluation de la compétence visée ?

- Y a-t-il des difficultés parasites ?
- Quels compléments conviendrait-il d'envisager ?

Ces analyses sont effectuées dans les documents mis à disposition des enseignants.

### 2. Constats à partir de la production (dans cette fiche les exemples sont pris dans les cahiers de mathématiques de CE2 et de sixième)

**En cas de réussite** à un item particulier, quels recouvrements d'autres items effectuer, sur quelles variables didactiques peut-on jouer ?

Autrement dit, en quoi la réussite à un item donné peut-elle être confirmée dans d'autres contextes, en quoi le diagnostic de maîtrise de la compétence est-il fiable (présentation de la tâche, disposition de

figures, taille des nombres, consignes...) ? Par exemple, une réussite à l'item 18 de l'exercice 8 (annexe 10) de l'évaluation à l'entrée en sixième 2002 permet de dire que, dans le contexte de l'exercice, l'élève repère deux droites perpendiculaires. Il est intéressant de regarder la production du même élève à l'item 6 de l'exercice 2 (annexe 9).

<sup>2</sup> L'expression "organisation des apprentissages" recouvre programmations, progressions, répartitions, mise en œuvre des séquences d'apprentissage ...

<sup>3</sup> Compétence qu'on pourrait appeler compétence-clé, ou compétence-noyau, ou encore compétence-outil.

On peut estimer que les élèves qui réussissent les deux exercices ont une bonne représentation mentale des droites perpendiculaires puisqu'ils les reconnaissent dans des contextes variés. De manière générale, on peut renforcer la fiabilité du diagnostic :

- en effectuant des recoupements entre les réponses à des items de l'évaluation portant sur une même notion ;
- en prenant appui sur les exercices de la Banque d'outils d'aide à l'évaluation ;
- en croisant avec les activités usuelles de la classe<sup>4</sup>.

**En cas de réponse erronée ou partielle**, que peut-on apprendre sur l'élève à partir de ce qu'il a produit ?

- Y a-t-il une interprétation logique de son erreur, la reproduit-il dans des circonstances analogues? Ce serait alors un signe de réponse en appui sur une connaissance erronée ou non pertinente pour la situation donnée.
- Y a-t-il d'autres élèves dont les productions soient analogues ou comparables ? Observer le degré de généralité du constat au sein de la classe, en référence à des populations plus importantes (établissement, circonscription, département, académie, échelon national), peut être intéressant dans le cadre d'un pilotage pédagogique à moyen terme, en Conseil de Cycle ou en Conseil d'Enseignement.
- Y a-t-il dans cette production des éléments lisibles venant prouver que des compétences sont « déjà là », permettant de nuancer le jugement en tout ou rien (acquis-non acquis) ?

---

<sup>4</sup> On se référera utilement au document « Dossier repères nationaux », qui fournit pour nombre d'items des suggestions d'activités complémentaires.

## Exemples:

- dans l'exercice 24 du protocole 2002 (annexe 11) de cinquième, le code 3 repère des réponses partielles sans éléments erronés. Le score de réussite ne prend pas en compte ces réponses, pourtant elles indiquent à l'enseignant que l'élève est en cours d'apprentissage. Une proportion importante des élèves pense avoir répondu à la question dès lors qu'un élément de réponse a été trouvé. On peut partir des productions des élèves pour affiner le diagnostic :
  - est-ce un problème de lecture de consigne ?
  - a-t-il considéré qu'il avait répondu à la question dès lors qu'il avait entouré un des nombres ? Ceci peut en particulier être induit par certaines habitudes de classes, où il est rare qu'une bonne réponse nécessite de fournir plus d'un élément.
- dans l'exercice 6 du protocole 2001 de C.E.2, le personnage, Pierre, était orienté dans la même position que l'élève par rapport au plan ; des imperfections typographiques ont laissé penser à un certain nombre d'élèves que Pierre leur faisait face. Toute l'organisation de l'espace a donc été inversée par ces élèves, mais les situations relatives des locaux par rapport à l'orientation de Pierre étaient correctes. Le codage donnait cependant un score d'erreur.

Il est nécessaire d'effectuer des recoupements et de faire des vérifications, pour tester ces diverses hypothèses. Par exemple, faut-il envisager une nouvelle tâche, ou simplement répéter la même tâche à un autre moment? Est-il nécessaire de procéder à un entretien individuel, permettant en particulier d'apprécier le degré d'adhésion de l'élève à sa propre production : préfère-t-il répondre mal plutôt que de ne pas répondre du tout ?

### **En cas d'absence de réponse :**

- Y a-t-il une explication liée aux conditions de passation (temps laissé aux élèves, fatigue, refus de se livrer à l'évaluation...)?
- Y a-t-il une propriété commune, au sein du protocole, aux exercices non faits (place dans le protocole, champ notionnel, type de consigne ou de présentation, compétences cognitives mises en jeu, comme par exemple la nécessité de prendre en compte simultanément plusieurs contraintes...)?

- L'élève est-il coutumier de la non-réponse ? Si oui, quel en est le sens (élève qui s'autorise à ne pas répondre quand il n'est pas sûr, élève qui refuse de se montrer sous un mauvais jour, élève « hors-jeu »...)?
- Le groupe classe est-il coutumier de la non-réponse ?

### **3. Décisions à prendre: moments et modalités de l'intervention**

Le simple constat des résultats ne saurait être suffisant ; il doit conduire à une analyse plus précise pour organiser, de manière pertinente, les différentes interventions.

Il y a lieu de synthétiser les informations, en regroupant des exercices et/ou des productions. En effet, il y a intérêt à rechercher les causes communes à des faisceaux convergents de productions erronées, inabouties ou incomplètes.

Les informations recueillies précédemment permettent de déterminer des critères pour la constitution de groupes d'élèves qui auraient intérêt, pour un temps, à travailler ensemble, soit qu'ils aient des besoins comparables, soit qu'ils aient au contraire des compétences différentes à mutualiser.

Toutefois, on différenciera les cas où l'intervention immédiate et systématique est indispensable de ceux pour lesquels elle peut être différée et de ceux pour lesquels elle est inutile, voire intempestive.

Il convient de tenir compte des effets d'apprentissage en cours, de ne pas être trop impatient : bien des erreurs repérées

à un instant donné sont simplement des indices d'un état actuel de savoir, qu'il ne faut pas dramatiser... ni même chercher à « traiter ». S'il est certes essentiel de ne pas passer à côté de difficultés profondes risquant de conduire à terme à un échec scolaire avéré, il faut aussi éviter de les confondre avec la difficulté ordinaire liée au fait que l'on est en train d'apprendre, et que l'on doit vaincre pour apprendre effectivement !

Quelques questions à se poser avant de définir les interventions à mettre en place pour :

- l'ensemble de la classe : y a-t-il nécessité d'asseoir des savoirs ou savoir-faire défaillants; s'avère-t-il utile d'y revenir, alors qu'on l'avait prévu, sur tel(s) autre(s)?
- un groupe donné : sur quels critères sera-t-il constitué?
- un élève donné : quels dispositifs faut-il choisir (P.P.A.P. ou aides spécifiques) ?



# Comment analyser des productions d'élèves ?

## Fiche 6

**Objectif de la fiche :** Proposer des pistes d'analyse de productions d'élèves de CE2 et de sixième en mathématiques.

### 1. En CE2 : tracé du carré sur quadrillage

Nous avons choisi un exercice (exercice 3 du protocole de mathématiques 2002 de CE2), intéressant bien qu'il ne présente pas en première analyse les caractéristiques les plus souvent rencontrées dans une tâche proposée en évaluation. En effet, habituellement, une tâche d'évaluation se caractérise par le fait qu'on propose aux élèves des situations

immédiatement identifiables, proches de celles effectivement travaillées en classe. Pour savoir si un élève maîtrise la technique de la multiplication, on lui proposera donc en évaluation... d'effectuer des multiplications, et non pas de résoudre un problème mettant en jeu la multiplication.

#### Analyse a priori de la tâche

Nous fournissons (doc.1) le fac-similé de l'exercice, des consignes de passation, des résultats de l'échantillon national à l'item 11 (CE2, septembre 2002), des commentaires et analyses des réponses attendues. On peut constater que le « contexte » de la tâche, en particulier la nécessité de prendre en compte les deux contraintes, a constitué une bonne vérification de la solidité de la maîtrise de la compétence visée. En effet, alors que, pour cet item, l'ensemble des réussites (codes 1 et 2) est inférieur à 50%, il est fort probable que bien plus de la moitié des élèves, à l'entrée au CE2, sont capables de tracer un carré sur quadrillage, si on le leur demande explicitement. Il est d'ailleurs tout à fait important de vérifier, auprès des élèves ayant obtenu les codes 8-9-0 à cet exercice, s'ils sont ou non capables de réussir l'exercice lorsqu'on les décharge de la deuxième contrainte (enfermer les trois dessins dans le carré).

Si l'on se réfère au plan d'analyse de la tâche a priori (voir fiche 5), on peut dire que :

- outre la compétence visée (construire une figure simple sur un quadrillage en utilisant des propriétés de cette figure), se trouve en jeu la capacité à gérer une situation complexe comportant deux contraintes, d'une part

l'enfermement et d'autre part l'unicité de la figure.

- ceux qui réussissent font preuve d'un haut degré de maîtrise<sup>5</sup> de la compétence visée et plus généralement de la capacité à analyser une situation et à organiser une démarche.
- cette tâche est plus à visée de recherche de compétence remarquable (savoir utiliser la compétence visée pour résoudre un problème de géométrie) que de compétence « de base » "construire un carré sur un quadrillage en utilisant des propriétés du carré". On peut proposer des tâches intermédiaires comportant des contraintes moins fortes. Par exemple : "On a tracé sur le quadrillage un côté d'un carré. Complète ce carré."

<sup>5</sup> En ce sens qu'ils prennent bien en compte l'isométrie des côtés et résistent à la tentation d'enfermer les dessins au plus près par une figure portée par les droites du quadrillage (un rectangle, réponse donnée par plus d'un tiers des élèves).

## Constats et interprétations à partir des productions

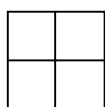
Nous fournissons (doc. 2) un montage des productions authentiques de 4 élèves de la même classe, ayant obtenu les codes 9 ou 8.

### Production A

Constat : l'élève dessine d'abord un carré, correspondant à un « carreau ». Puis il dessine à l'intérieur les trois éléments croix, croissant, étoile.

Commentaires

- « carreau » est polysémique en mathématiques à l'école primaire. Selon le contexte il peut s'agir de la maille d'un quadrillage, d'une unité de longueur (« tracez un trait de cinq carreaux »), d'une unité d'aire ...
- Certains élèves effectuent une assimilation entre « carré » et « carreau », ce qui les amène par exemple, dans la figure ci-dessous, à ne voir que quatre carrés, mais par cinq<sup>6</sup>.



En effet, le cinquième carré, dont le côté mesure deux carreaux, est masqué à leurs yeux par la prégnance des quatre "carreaux". Cela pourrait être le cas pour l'auteur de la production A.

- même s'il reste à vérifier que l'élève ne limite pas sa conception du carré à la figure constituée d'un carreau, il faut souligner son « intelligence de la situation », et sa capacité à construire une procédure de réponse, inattendue certes, mais pertinente : la consigne de l'exercice n'indique pas de façon explicite que les trois dessins n'ont pas à être reproduits.

### Production B

Constat : l'élève encadre chaque dessin dans un carré deux carreaux de côté.

Commentaires :

- l'élève sait tracer un carré sur quadrillage, même si le tracé laisse quelque peu à désirer, ce qui d'ailleurs montre une piste de travail pour lui. Sa traduction de la consigne est là encore inattendue, dans la mesure où l'on constate qu'il a tracé trois carrés, chacun enfermant un dessin. Mais ces trois carrés, de mêmes dimensions, ne sont-ils pas pour l'élève « le même carré, placé dans différentes positions » ? Pour lire une bande dessinée, il faut comprendre que plusieurs dessins, dans des images différentes, correspondent à un seul personnage. De plus, les activités spatiales conduites en maternelle et au cycle 2 avec des objets réels, par exemple en motricité, amènent à jouer sur des déplacements, que l'on représente ensuite graphiquement. Cette production B est cohérente avec l'idée d'un cadre carré, entourant successivement les trois dessins.
- Autre lecture possible : l'élève n'a pas su traduire la consigne, qui contient une succession de propositions.
- Il est également possible qu'ayant convenablement compris la consigne, mais faute de pouvoir y répondre en traçant un carré enfermant les trois dessins, il ait choisi faute de mieux de tracer trois carrés enfermant chacun un dessin. Il serait dans ce cas utile de tester son adhésion à sa propre réponse : a-t-il le sentiment d'avoir ou non satisfait à la consigne ?

<sup>6</sup> Remarque : symétriquement, d'autres élèves pensent qu'un "carreau" n'est pas un carré et ne voient dans la figure précédente qu'un seul carré, composé de quatre carreaux.



## Productions C et D

Constat : les deux productions sont en première analyse très analogues ; dans les deux cas les élèves ont su « encadrer » l'ensemble des trois dessins, sans toutefois réussir à ce que le cadre soit effectivement carré.

### Commentaires :

- la production C est malhabile, les côtés respectent peu le quadrillage, le tracé est mal maîtrisé (arrêts de trait hésitants).
- la production D est au contraire très soignée, dénotant une qualité de tracé très supérieure à la moyenne de celle généralement constatée en début de CE2, d'autant plus que, même si dans cette séquence les outils de tracés sont effectivement à la disposition de l'élève, la consigne n'imposait pas explicitement l'utilisation de la règle...
- ...mais les remarques qui précèdent doivent être contextualisées : l'élève C est-il capable ou non de plus de soin ? Peut-être n'a-t-il pas jugé nécessaire de soigner son tracé, concentrant l'essentiel de son énergie à la solution de l'énigme, du problème...
- l'élève D quant à lui n'a-t-il pas été pris dans une exigence d'esthétique qu'il se serait fixée, consciemment ou non ? On remarque en effet que le cadre rectangulaire a été tracé en référence aux bords du quadrillage (deux carreaux tout autour), de façon à obtenir une sorte de marie-louise, comme pour un encadrement de tableau. Ce centrage sur la présentation peut avoir détourné l'élève de la tâche principale, et dont il se fait une représentation erronée.

- Il est intéressant de noter comment dans une même classe, sur une même tâche, avec un même contrat didactique, les élèves peuvent ne pas se fixer le même but, ne pas percevoir le même enjeu, et donc faire porter leur attention sur des éléments différents. L'évaluation ne peut faire l'impasse, pour comprendre ce qu'ils ont fait, sur ce qu'ils ont cherché à faire ! Cela pose la question de la dévolution des situations, du « comment l'élève fait sienne la tâche imposée par l'enseignant(e) ».

### Conclusion

Les travaux étudiés plus haut ont été choisis parmi les productions d'une même classe du centre de la France. Les quatre élèves A, B, C et D dont nous vous avons présenté les productions obtiennent de bons, voire d'excellents résultats à l'ensemble de l'évaluation, tant en français qu'en mathématiques. Il est clair que pour eux la question d'une « remédiation » relative à la compétence « tracer une figure sur quadrillage » ne relève ni de l'urgence, ni même de la nécessité.

Il ne faut pourtant pas en conclure que la tâche n'avait pas sa place dans une épreuve d'évaluation nationale. Les explorations qu'elle permet offrent à l'enseignant des pistes pour comprendre la nature des obstacles que ses élèves doivent dépasser pour réussir. Or comprendre les difficultés locales des élèves qui réussissent est souvent d'une importance déterminante pour pouvoir apporter, à ceux qui en ont besoin, des aides adaptées. On peut faire l'hypothèse que beaucoup de « bons élèves », au cours de leurs apprentissages rencontrent les mêmes difficultés que les autres, mais que ce qui les différencie, c'est leur capacité à trouver les moyens de les dépasser.

## 2. En 6<sup>ème</sup> : deux contraintes pour un ballon de football

L'exercice 29 du protocole 2002 de 6<sup>ème</sup> est intéressant à plus d'un titre : il met en jeu de la logique et des connaissances mathématiques que l'on pourrait qualifier de techniques (situer un nombre par rapport à d'autres). Le code 2 de l'item 58 repère des élèves qui répondent que le ballon A ne peut pas être utilisé pour le match parce que sa masse et sa « circonférence » ne vérifient pas les contraintes. Le travail du professeur de mathématiques, en classe de 6<sup>e</sup> et plus tard, sera de faire percevoir aux élèves qu'il suffit qu'une des contraintes ne soit pas satisfaite pour que le ballon ne soit pas « bon ». Au collège, en mathématiques, les élèves devront apprendre à « épurer » leur argumentation en ne donnant que le minimum d'arguments suffisants, ce qui peut être différent de ce qu'on attend d'eux dans d'autres disciplines.

Le commentaire et l'analyse des réponses des élèves renvoient à l'exercice 6 de mathématiques du même protocole et aux exercices 4 et 13 du protocole de français de la même année.

### Analyse a priori de la tâche

Nous fournissons (doc. 3) le fac-similé de l'exercice, des consignes de passation, des résultats de l'échantillon national à ces items en septembre 2002, des commentaires et analyse des réponses attendues. On peut constater que la nécessité de prendre en compte les deux contraintes, a constitué un bon test de la solidité de la compétence évaluée « Justifier le choix ou le rejet d'une proposition subordonnée à deux contraintes ». Pour le premier item, l'ensemble des réussites est d'environ 86% dont 53% pour le code 2.

### Interprétations à partir des productions (doc.4)

#### Production 1

L'élève indique explicitement dans sa troisième réponse "oui et non", il a bien perçu la double contrainte, maîtrise le vocabulaire spécifique et les savoir-faire liés à celui-ci mais n'a pas fait la synthèse. Un travail sur la logique semble nécessaire.

#### Production 2

L'élève a bien perçu la double contrainte. Dans la première question, il lui semble nécessaire de se prononcer sur les deux contraintes. Il répond en donnant trop d'arguments pour la non utilisation du ballon (code 2). Il faudra lui faire percevoir qu'il suffit qu'une des contraintes ne soit pas satisfaite pour que le ballon ne soit pas « bon ».

#### Production 3

Il semble que l'élève ne compare les valeurs qu'à une borne de l'intervalle. Pour le premier item, il ne peut répondre correctement tandis que pour le troisième item, il ne peut plus répondre car la valeur de la masse dépasse la valeur de la borne supérieure. Il ne peut pas justifier son choix.

## Résultats (en %)

Résultat global de l'exercice		46,2
<b>Item 11 : Tracé du carré.</b>		
<b>Tracé exact d'un carré (de 10x10 à 16x16) avec les figures à l'intérieur</b>	code 1	28,5
Tracé d'un rectangle avec un carreau de différence entre la longueur et la largeur, avec les figures à l'intérieur	code 2	17,8
Tracé d'un rectangle avec plus d'un carreau de différence entre longueur et largeur	code 8	37,4
Tracés erronés ou incomplets	code 9	15,0
Absence de tracé	code 0	1,3

## Commentaire et analyse des réponses

Cet exercice n'évalue pas la simple connaissance du carré. Il constitue un véritable problème de géométrie dont la résolution nécessite :

- la lecture et l'analyse précise de la totalité de l'énoncé, dans lequel l'exécution de la consigne (donnée en deuxième position), doit prendre en compte des contraintes fournies dans la suite de l'énoncé ;
- la construction de la figure demandée en respectant deux contraintes : « c'est une figure carrée » et « c'est une figure qui contient les trois dessins ».

Plusieurs réponses également acceptables (côtés du carré variant de 10 à 16) sont des solutions de ce problème. Il est également possible de construire un carré dont les côtés ne sont pas portés par les lignes du quadrillage ; une réponse de ce type n'est toutefois pas attendue dans le cadre de cette évaluation.

Les élèves qui dessinent un rectangle au lieu d'un carré peuvent ne pas avoir pris en compte la longueur des côtés –code 8– (tracé approximatif s'appuyant sur une perception globale du carré, 37,4 % des réponses) ou bien l'avoir prise en compte et fait une erreur dans le dénombrement des carreaux –code 2– (erreur à un près, 17,8 % des réponses).

Certains élèves n'ont pas pris en compte la contrainte de tracer un carré unique et encadrent chacun des trois dessins par un carré ou un rectangle.

## Suggestions

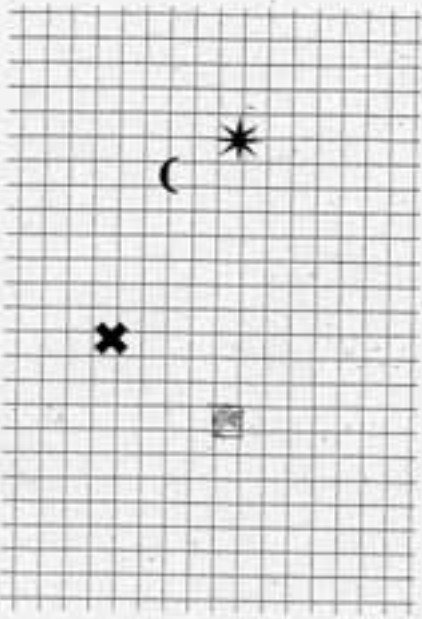
Une analyse de productions – à partir d'une sélection de travaux d'élèves sur des exercices similaires - et/ou un inventaire collectif, a posteriori, des démarches employées, peut permettre aux élèves de constater leurs erreurs (non prise en compte d'un des éléments de la consigne ...).

Des activités de géométrie sur quadrillage doivent être reprises en cycle 3 (cf. Documents d'application des programmes, cycle 3, mathématiques) :

- reconnaître sur un quadrillage des carrés (dont les côtés suivent ou non les lignes du quadrillage), y compris si les côtés sont visuellement de longueurs proches ;
- construire divers carrés, sur papier quadrillé ou pointé (à main levée) ou sur des planches à clous.

Pour résoudre un problème, il ne suffit pas de produire une réponse ; il importe d'entraîner systématiquement les élèves à s'assurer que la réponse qu'ils viennent de proposer correspond effectivement à ce qui était demandé dans l'énoncé.

**Exercice 3**  
Sur ce quadrillage, on a fait trois dessins.  
Trace un carré en l'abaissant du quadrillage.  
Les trois dessins doivent se trouver à l'intérieur de ce carré.

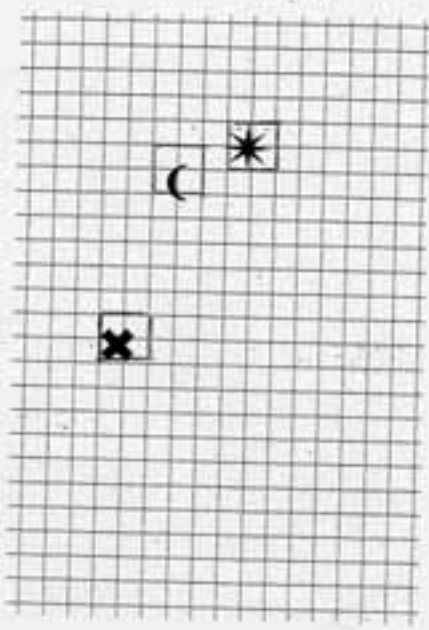


A

1 2 3 4 5

Ministère de l'Éducation nationale - Centre de la Programmation et du Développement

**Exercice 3**  
Sur ce quadrillage, on a fait trois dessins.  
Trace un carré en l'abaissant du quadrillage.  
Les trois dessins doivent se trouver à l'intérieur de ce carré.

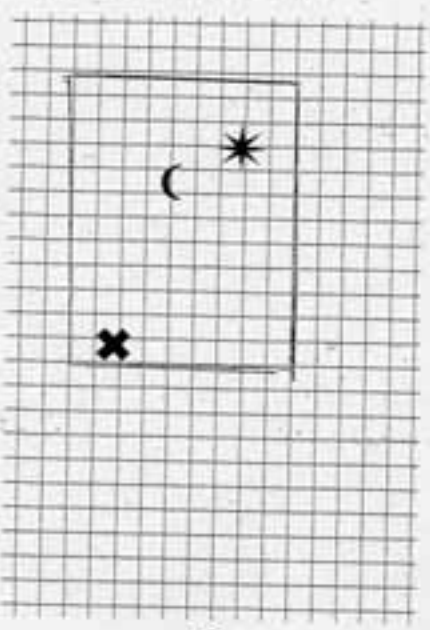


B

1 2 3 4 5

Ministère de l'Éducation nationale - Centre de la Programmation et du Développement

**Exercice 3**  
Sur ce quadrillage, on a fait trois dessins.  
Trace un carré en l'abaissant du quadrillage.  
Les trois dessins doivent se trouver à l'intérieur de ce carré.

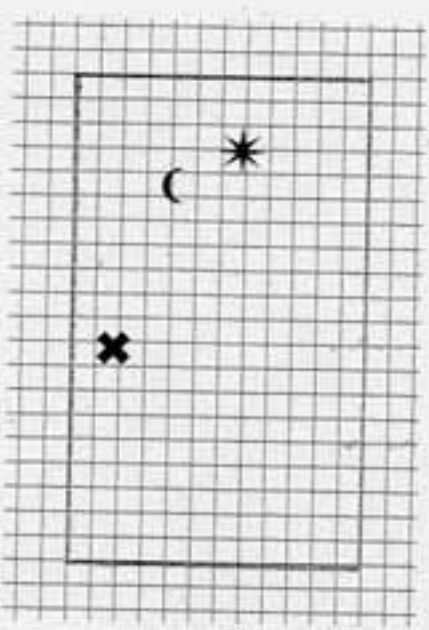


C

1 2 3 4 5

Ministère de l'Éducation nationale - Centre de la Programmation et du Développement

**Exercice 3**  
Sur ce quadrillage, on a fait trois dessins.  
Trace un carré en l'abaissant du quadrillage.  
Les trois dessins doivent se trouver à l'intérieur de ce carré.



D

1 2 3 4 5

Ministère de l'Éducation nationale - Centre de la Programmation et du Développement

**Exercice 29 du protocole 2002 de mathématiques sixième**

Au début d'un match, un ballon de football doit avoir une circonférence comprise entre 68 cm et 71 cm.

Sa masse doit aussi être comprise entre 396 g et 453 g.

Trois ballons A, B et C ont été testés et les résultats sont présentés dans le tableau.

Ballon	A	B	C
Circonférence	67 cm	70 cm	69 cm
Masse	380 g	415 g	460 g

- a) Le ballon A peut-il être utilisé pour ce match ? Pourquoi ?  
.....
- b) Le ballon B peut-il être utilisé pour ce match ? Pourquoi ?  
.....
- c) Le ballon C peut-il être utilisé pour ce match ? Pourquoi ?  
.....

**Résultats de l'exercice 29 (en %)**

Item 58

Non et justification correcte se référant à une seule des contraintes (circonférence ou masse).....code 1	33.0
Non et justification convenable se référant aux deux contraintes .....code 2	53.0
Non sans justification .....code 3	3.1
Autre réponse.....code 9	9.6
Absence de réponse .....code 0	1.3

Item 59

Oui avec justification convenable se référant aux deux contraintes.....code 1	76.8
Oui sans justification .....code 3	6.1
Oui avec justification incomplète se référant à une seule contrainte .....code 4	8.0
Autre réponse.....code 9	7.1
Absence de réponse .....code 0	2.0

Item 60

Non avec justification convenable se référant à la masse .....code 1	67.9
Non sans justification .....code 3	4.9
Oui pour la circonférence et non pour la masse.....code 4	6.3
Oui car la circonférence convient.....code 6	2.3
Autre réponse.....code 9	14.0
Absence de réponse .....code 0	4.6

## Commentaire, analyse des réponses

Pour réussir l'ensemble de cet exercice, l'élève doit mettre en œuvre des savoir-faire mathématiques (situer un nombre dans un intervalle) mais aussi des connaissances liées à la logique des propositions (la négation de « A et B » est « non A ou non B »). Il doit de même maîtriser certains termes du langage courant (être *compris entre* deux mesures) et être capable de percevoir, en lisant l'énoncé, les deux contraintes caractérisant le « bon » ballon. Outre les compétences propres aux mathématiques, ce sont donc des compétences nécessaires à l'ensemble des disciplines scolaires que l'on repère ici.

Ainsi l'élève, repéré par le code 4 à l'item 60, qui indique explicitement dans sa réponse « oui pour la circonférence et non pour la masse » a bien perçu la double contrainte, maîtrise le vocabulaire spécifique et les savoir-faire liés à celui-ci mais n'a pas fait la synthèse. Un travail sur la logique semble nécessaire.

Pour les élèves qui ont eu un code 2 à cet exercice, on pourra regarder leur réponse à l'exercice 6.

Cet exercice est à rapprocher de l'exercice 13 du protocole français pour rechercher l'information et de l'exercice 4 pour chercher deux informations. On pourra croiser les résultats avec ceux obtenus à l'exercice 28 (réponses avec deux contraintes).

Tout problème de recherche situé aussi bien dans le cadre numérique que géométrique amenant les élèves à envisager une solution, à la tester par rapport aux contraintes données, leur permettra de développer cette compétence. Par exemple :

- « rechercher deux nombres décimaux n'ayant pas la même partie entière et distants de 8 millièmes », peut permettre de développer cette compétence tout en donnant un accès au concept d'arrondi ;
- « partager un carré en quatre triangles isocèles non rectangles », amènera les élèves à confronter leur production à trois critères : nombre (4), forme (triangle) et nature (isocèle non rectangle) et peut permettre à l'enseignant d'inclure les triangles équilatéraux dans la famille des triangles isocèles tout en ayant un support de démonstration.



# Productions d'élèves de sixième

## Production 1

a) Le ballon A peut-il être utilisé pour ce match ? Pourquoi ?

Non car il n'est pas compris entre 396 g et 453 g et entre 68 cm et 71 cm.

b) Le ballon B peut-il être utilisé pour ce match ? Pourquoi ?

Oui car il est compris entre 396 g et 453 g et entre 68 cm et 71 cm.

c) Le ballon C peut-il être utilisé pour ce match ? Pourquoi ?

Oui car il est compris entre 68 cm et 71 cm et il n'est pas compris entre 396 g et 453 g.

## Production 2

a) Le ballon A peut-il être utilisé pour ce match ? Pourquoi ?

Non car il a une circonférence trop petite et il n'est pas assez lourd.

b) Le ballon B peut-il être utilisé pour ce match ? Pourquoi ?

Oui car la circonférence est comprise entre 68 cm et 71 cm et entre 396 g et 453 g.

c) Le ballon C peut-il être utilisé pour ce match ? Pourquoi ?

Non car il est trop lourd.

### Production 3

a) Le ballon A peut-il être utilisé pour ce match ? Pourquoi ?

Oui, il ne dépasse pas la circonférence autorisée qui est de 68cm à 71cm (min ou max autorisé) et sa masse n'est plus que fait 380 la max autorisée est 453g

b) Le ballon B peut-il être utilisé pour ce match ? Pourquoi ?

Oui, il ne dépasse pas la circonférence autorisée sa masse aussi tout les deux sont compris entre et nombre

c) Le ballon C peut-il être utilisé pour ce match ? Pourquoi ?

Non



# Comment lier un résultat global et le profil d'un élève ?

## Fiche 7

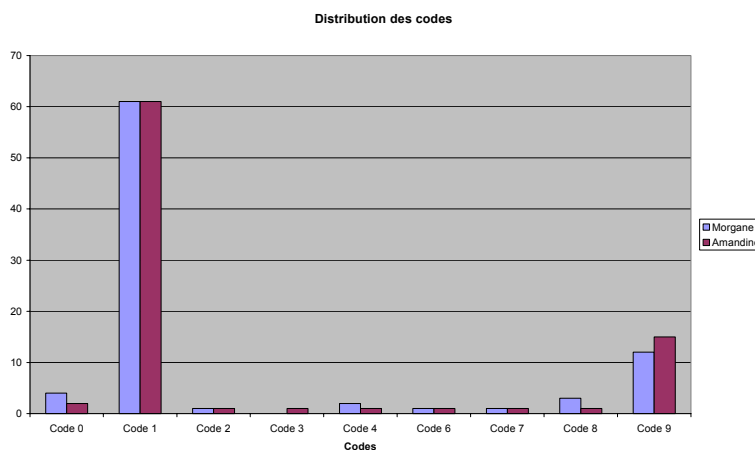
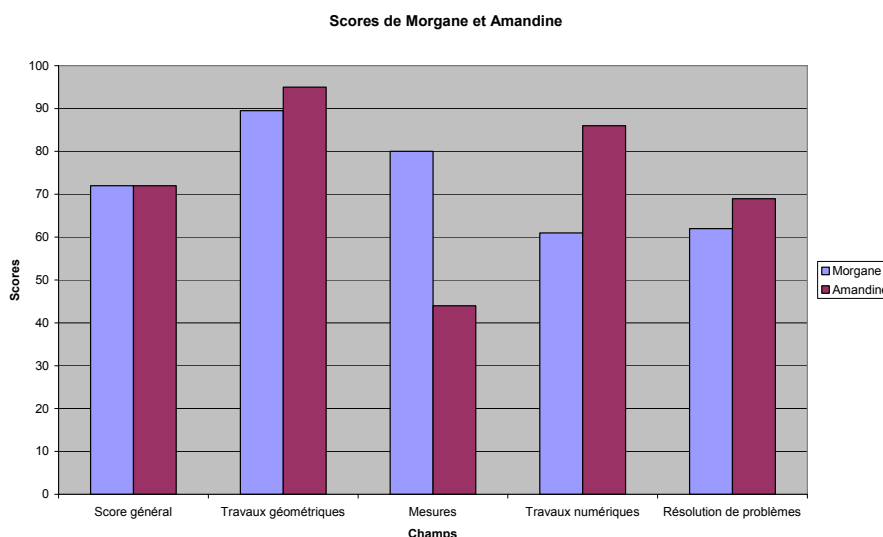
**Objectif de la fiche :** Montrer qu'un score global « acceptable » peut cacher des difficultés importantes.

S'il est important de regarder les scores globaux, il faut s'attacher à l'étude des résultats dans chacun des champs tant en français qu'en mathématiques pour tous les élèves.

Un bon score global peut cacher un déficit dans un champ particulier (compensé par un fort taux de réussite dans un autre champ). Ce déficit peut être révélateur de difficultés ponctuelles ou de problèmes latents, moins évidents à déceler, susceptibles de constituer un frein dans la suite du cursus.

Seule l'analyse de la production individuelle permet de ne pas en rester au stade du constat. Le diagnostic sera affiné en regardant la distribution et le nombre de codes identiques obtenus par un élève dans un même champ.

Morgane et Amandine obtiennent des scores globaux de réussite identiques avec des distributions de codes comparables. En revanche, les résultats par champs montrent des disparités (voir ci-après).



Si on compare les résultats par champ, on constate qu'en « Travaux numériques » et en « Mesure » les scores de réussite présentent des différences significatives. Il ne faut pas en rester à une simple lecture des taux de réussite par champs : ces taux ne nous renseignent absolument pas sur les atouts et difficultés de ces deux élèves.

Morgane a plus de codes 0 et moins de code 9 qu'Amandine. Le nombre d'items échoués étant très faible, on ne peut guère en tirer de conclusion. Toutefois, si on regarde la répartition des différents codes, on constate que les codes 0 se trouvent concentrés en « mesures » pour Amandine, en « travaux numériques » et en « résolution de problèmes » pour Morgane, ce qui conforte l'impression dégagée par la comparaison des scores de réussite sur ces champs.

## Les difficultés

L'examen des codes d'erreurs et le retour au cahier montrent que :

- Morgane maîtrise la technique opératoire de l'addition à l'écrit.
  - Elle éprouve des difficultés en calcul mental (erreur de plus ou moins 1, ou non réponse).
  - Elle traite les "situations multiplicatives" par une procédure d'additions répétées, stratégie qui peut se justifier dans certains cas (3 tartes à 21 F, par exemple, en résolution de problème), mais qui va se révéler coûteuse avec des nombres plus grands,
  - Elle commet, en soustraction, des erreurs ou ne répond pas, que ce soit en technique opératoire ou en résolution de problème (l'opération est posée et non calculée).

Malgré un score général plutôt bon, la nature des erreurs de Morgane met en évidence une certaine fragilité pour laquelle il est nécessaire que l'enseignant fasse des investigations complémentaires pour éviter que ces points faibles ne s'aggravent et ne compromettent à plus ou moins long terme la suite du cursus.

- Amandine n'a pas de connaissance des « familles » des unités de mesure ; elle ne sait pas associer les unités usuelles de masse, de longueur et de volume (ou capacité) à ce qu'elles représentent et choisir correctement entre différentes unités correspondant à une même grandeur. Par exemple, elle peut : « lancer une balle lestée de 200 m .... » ; « soulever une caisse qui pesait 8 cm. ».
  - Elle maîtrise bien le calcul mental ainsi que l'addition avec ou sans retenue. On peut repérer cette compétence dans différents contextes. Elle obtient de bons résultats en calcul mental, en technique opératoire et en résolution de problème.
  - Elle n'éprouve pas de difficulté avec les autres opérations.
  - Elle met en œuvre des stratégies personnelles de résolution de problème.

La nature des erreurs d'Amandine met en évidence des difficultés bien circonscrites au champ des mesures qui peuvent être traitées sans investigation complémentaire.

Morgane et Amandine ont des besoins très différents. Pour Amandine, ils sont précis, pour Morgane ils sont plus diffus. Les « lacunes » d'Amandine semblent (à ce stade de l'analyse et de la scolarité, il faut être prudent) moins sensibles pour la suite de la scolarité que celles de Morgane.

# Comment présenter les évaluations aux élèves?

## Fiche 8

**Objectif de la fiche :** Montrer comment expliquer les évaluations diagnostiques aux élèves.

Les évaluations de début d'année sont une occasion privilégiée pour discuter avec les élèves des différentes formes d'évaluation scolaire, des critères retenus pour évaluer en fonction des buts visés par les évaluateurs : appréciation qualitative, notation, examen, tests, évaluations standardisées.

Alors que la pression familiale et sociale conduit les élèves à traiter les notes

comme des fins en soi, il est nécessaire de montrer que tout système de contrôle n'est qu'un moyen. L'oublier conduit à toutes les déviations (« fétichisation » des notes, anxiété des classements, légitimation de la « triche »...). Si on cherche à tester ce dont ils sont capables "tout seuls", c'est pour mieux les aider ensuite.

Comment tirer profit de « l'événement-évaluation » en CE2 ou en 6<sup>ème</sup>?

### a) Marquer le changement de cycle ou d'établissement

Il est nécessaire de faire comprendre aux élèves :

- pourquoi l'évaluation est placée à cette étape de leur cursus,
- ce qu'ils pourront en tirer eux-mêmes,
- comment elle peut être utilisée dans l'institution scolaire,
- comment seront aidés ceux qui auraient de grosses difficultés.

*On peut dire aux élèves:*

En CE2 :  
l'évaluation arrive à l'entrée dans le cycle 3, c'est-à-dire dans le cycle des activités de lecture et d'écriture autonomes.

- « Maintenant, on considère que vous devez être capables, à certains moments, de travailler tout seuls, de comprendre seuls les consignes des exercices, de vous débrouiller pour trouver la réponse et l'inscrire au bon endroit sans perdre de temps. »
- « Chacun de vous va pouvoir se rendre compte de ce qu'il est capable de faire ou pas tout seul. C'est ça le plus important : que vous preniez conscience de ce que vous savez faire ou pas. Évidemment, on ne va pas vous mettre de notes, les résultats ne comptent pas du tout dans la moyenne. »
- « Tous les enfants de CE2 passent en ce moment la même évaluation nationale. Il y a des exercices qui vont être difficiles pour tout le monde, d'autres que tout le monde devrait bien réussir. Quand j'aurai corrigé chaque cahier, je pourrai dire à chacun quels sont ses points forts et sur quoi, au contraire, il faut qu'il fasse un effort pour mettre toutes les chances de son côté dans ce nouveau cycle. »
- « Si je constate que certains ont vraiment trop de mal à se débrouiller tout seuls, je réfléchirai avec eux pour voir comment on pourrait s'y prendre pour les faire progresser, comment je peux les aider, comment leurs parents peuvent les aider, ou d'autres personnes de l'école, si besoin est. »

En 6<sup>ème</sup>, les élèves viennent d'arriver dans un nouvel établissement où les enseignements disciplinaires sont spécialisés.

- a. "Quand vous êtes entrés en CE2, vous vous souvenez d'avoir passé une évaluation avec votre maître, en maths et en français. Aujourd'hui, à l'entrée du collège, l'évaluation en français se passe avec votre professeur de français, et en maths avec votre professeur de mathématiques."
- b. c. et d. Tous les élèves de 6<sup>ème</sup> de France passent la même évaluation de rentrée. Pourquoi? (Même argumentation que précédemment, avec des exemples précis de difficultés selon la discipline et les dispositifs d'aide existants dans le collège.)

## b) Communiquer les résultats et les commenter

### 1. Correction et prise de conscience des difficultés récurrentes

Une fois les cahiers corrigés, il faut les restituer aux élèves et faire une correction collective fragmentée. Cela permettra des "révisions" ou des rappels de procédures et de notions. Chaque élève pourra aussi prendre conscience de difficultés qu'il n'avait pas perçues : fautes d'inattention, mauvaise lecture des consignes, interprétation trop rapide des textes. Un élève peut constater qu'il ne finit jamais les exercices parce qu'il travaille trop lentement ou parce qu'il n'ose pas passer à la question suivante quand il bute sur une difficulté, etc.

Chaque élève doit vérifier que l'enseignant a bien corrigé : des erreurs sont toujours possibles et il faut encourager les élèves à rectifier les erreurs de correction dans les deux sens : faute marquée indûment mais aussi faute oubliée (la situation le permet car cela n'a pas de répercussion sur la note).

### 2. Discussion sur les autres modalités d'évaluation

Il est facile à cette occasion de discuter avec les élèves sur les différents systèmes d'évaluation dans l'institution scolaire :

- notations portant sur le travail fait au fil des jours (interrogations sur les leçons, interrogations écrites, devoirs notés, etc.) selon des barèmes divers ;
- notations portant sur les acquis d'une période (contrôles de fin de trimestre) qui permettent de comparer les acquis de toute une classe. Elles donnent « le

niveau moyen d'une classe » et situent chacun par rapport à ses camarades.

### 3. Discussion sur les critères de jugement des enseignants

**Question** : Pourquoi les enseignants peuvent-ils dire d'une classe que « c'est une bonne classe » ou que « c'est une mauvaise classe » ?

**Réponse** : Leur expérience leur permet de comparer des classes entre elles : classe de l'an dernier à celle de cette année, classes de même niveau d'une même école ou d'un même collège, etc.

Le rôle des évaluations nationales est d'élargir cette expérience à toute la France en donnant des repères plus précis : chaque élève peut ainsi savoir comment il se situe par rapport à ce que tous les élèves de même niveau de classe sont capables de faire dans la même situation (ou comment sa classe se situe) pour tel ou tel exercice.

### 4. Ce qu'apprend un classement global

Les résultats des autres élèves sont une indication importante car ils montrent que tel apprentissage est à la portée des enfants de cet âge, donc on a raison de l'exiger. Pour les enseignants et ceux qui définissent les programmes, les évaluations sont importantes car elles permettent de voir si un programme est bien adapté : par exemple, ce que presque tout le monde a su faire peut être considéré comme un acquis solide. Au contraire, si presque tous les élèves échouent à certains exercices, cela peut vouloir dire que le travail demandé est

encore trop difficile à ce niveau. La plupart des exercices demandés renvoient à des savoirs "en cours d'apprentissage". ils sont donc tantôt réussis, tantôt échoués. C'est là que chacun peut découvrir ce qu'il doit personnellement se fixer comme objectif.

#### 5. Parcours individuels et objectifs de progression

En fait, l'information importante n'est pas la moyenne des résultats car cette comparaison globale n'est qu'un moyen commode pour y voir plus clair. L'intérêt pour un élève n'est pas de savoir où il se trouve dans un palmarès national, mais

sur quoi porte sa réussite ou son échec. Ainsi on ne lui fixera pas des objectifs irréalisables : il se demandera comment s'y prendre pour progresser non pas "en général" mais dans un apprentissage particulier.

Pour un élève qui aurait eu de mauvais résultats, quelles qu'en soient les raisons, les évaluations permettent de faire un bilan de ce qu'il sait faire, de se fixer des priorités et de mesurer les progrès qu'il fera par rapport à lui-même (s'il progresse par rapport à lui-même, même "en dessous de la moyenne", rien n'est perdu).

# Comment présenter les évaluations aux parents ?

## Fiche 9

**Objectif de la fiche :** Comment expliquer les évaluations diagnostiques aux parents ?

Le dispositif d'évaluation CE2/6<sup>ème</sup> prévoit explicitement "une restitution aux parents" des résultats de leur enfant.

L'expérience habituelle des parents en matière d'évaluation se limite généralement aux notes et aux appréciations aux contrôles et aux examens. Leur présenter et leur expliquer les objectifs et la méthode d'une évaluation diagnostique revêt donc un

caractère essentiel pour l'instauration d'un dialogue constructif. Contrairement aux représentations nées de leurs souvenirs d'élèves, ils pourront constater que les critères d'évaluation sont objectivés, partagés par le corps enseignant et accessibles.

La restitution des résultats de l'évaluation s'effectue habituellement selon deux modalités, collective et individuelle.

### 1. Présentation collective de l'évaluation en réunion de parents

La présentation collective doit insister sur :

- le caractère non hiérarchisant de cette évaluation (pas de classement des élèves, pas de palmarès des classes, des écoles et des collèges) ;
- son caractère d'outil qui permettra, à partir d'une "photographie" de la classe en début d'année, de mettre en adéquation les programmes nationaux et les besoins des élèves (progression de la classe, projet d'école et d'établissement, projet personnalisé d'aide et de progrès) ;
- son ambition de faire progresser chacun quels que soient les résultats de départ ;
- son caractère partiel (toutes les compétences du programme ne s'évaluent pas par des épreuves « papier/crayon ») ;
- la difficulté variable des exercices évaluant les diverses compétences ;
- le fait qu'on ne peut comparer d'une année sur l'autre que des exercices identiques.

On peut répondre aux questions des parents en transposant le modèle de dialogue avec les élèves (voir fiche 8). On évitera soigneusement de répondre à des questions portant sur des cas particuliers d'élèves ou de citer des cas en exemple s'ils ne sont pas anonymes.

La réunion sera l'occasion de présenter aux parents les compétences attendues à la fin de chaque cycle. Il conviendra de distinguer alors celles qui sont nécessaires à l'entrée du cycle et celles qui vont faire l'objet d'un apprentissage au cours de l'année à venir.

La présentation d'un exercice vierge permettra d'introduire les termes techniques propres à l'évaluation, et notamment la notion d'item qui doit être clarifiée. Pour répondre aux questions plus techniques (définition d'un item, explication du décodage...), on se reportera aux fiches 1 et 2.

## 2. Présentation individuelle des résultats

La restitution individuelle des résultats de chaque élève est l'occasion d'un dialogue personnalisé entre l'enseignant et les parents ; la présence de l'élève est souhaitable pour au moins une partie de l'entretien. Même si le temps d'échange autour du cahier est plus court pour les élèves dont les résultats n'inquiètent pas pour la suite du cycle, il n'empêche que les parents, après lecture du cahier, peuvent avoir besoin d'explications. Le cahier révèle d'ailleurs des lacunes même pour les "meilleurs" élèves, et l'on peut donc fixer avec eux des objectifs de progression sur ces points. En revanche, pour les élèves en difficulté sur de nombreux items, l'entretien sera plus long et détaillé. L'enjeu est que chacun puisse recevoir de son enseignant et de ses parents, dans le cadre d'un partenariat éducatif et d'une pédagogie différenciée, l'aide la plus personnalisée et efficace que possible.

Il faut donc travailler avec les parents plus sur le cahier de l'élève que sur des chiffres dont le cumul peut toujours prêter à confusion ; c'est une dérive fréquente quand on se contente de donner une

moyenne (voir fiche 13). Les parents doivent comprendre que l'on vise à mieux connaître le profil de réussite de leur enfant, compétence par compétence, et par là à aider à l'élaboration d'un programme de travail spécifique.

Enfin, il faut informer les parents que cette évaluation diagnostique est un bon outil, quoique partiel, pour associer le RASED (Réseau d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficulté) ou d'autres enseignants de l'équipe. La meilleure connaissance de ce qui est attendu de l'élève et une plus grande transparence dans les critères d'appréciation permettent à l'équipe éducative d'élaborer un projet cohérent pour tel élève en considérant ses besoins éducatifs particuliers.

Pour certains parents particulièrement soucieux, il faut insister sur le fait que l'évaluation diagnostique pointe les manques, mais aussi les réussites et les acquis qui vont permettre les progrès à venir : c'est ce qui fait la valeur de cette évaluation par rapport aux examens-sanctions.



# Comment exploiter les évaluations dans les pratiques de classe ?

## Fiche 10

**Objectif de la fiche :** Distinguer situation d'évaluation et situation d'enseignement.

Les évaluations ont été conçues pour mettre à la disposition des enseignants l'instrument d'un meilleur diagnostic individuel. Cependant, le fait de mieux repérer dès la rentrée scolaire d'éventuelles difficultés ne donne pas pour autant la solution pour les prendre en charge. Peut-on, à partir des exercices conçus pour une évaluation diagnostique, mettre en œuvre des activités pédagogiques permettant de travailler directement ce qui a particulièrement mis les élèves en difficulté ?

L'objectif de cette fiche est de préciser ce qui rapproche et ce qui distingue les situations d'apprentissage et les situations d'évaluation, puis de proposer deux pistes de travail, l'une à partir de l'analyse d'erreurs spécifiques, l'autre à partir des types de tâches proposées par les exercices d'évaluation.

### 1. Proximités et différences entre situations d'apprentissage et situations d'évaluation :

#### a. S'entraîner aux exercices d'évaluation pour progresser

Une tradition scolaire ancienne, mais toujours vivante, a assimilé plus ou moins exercices d'apprentissage et exercices d'évaluation. Pour elle, c'est à force de faire des dictées de contrôle et des analyses que les élèves apprennent l'orthographe et les règles de grammaire, c'est la pratique régulière de la rédaction qui les entraîne peu à peu à écrire en français, c'est à force de faire des opérations et des problèmes qu'ils apprennent l'arithmétique prévue par les programmes.

Dans cette conception, les activités d'apprentissage (leçon, exercices d'application faits avec le maître, puis exercices d'entraînement faits seuls) et les exercices d'évaluation (la dictée de contrôle, la rédaction ou le problème du certificat d'études) sont similaires. Il en est de même dans l'enseignement secondaire : version et thèmes latins, dissertation et problèmes d'algèbre apparaissent indifféremment dans les manuels de cours et dans les sujets d'examen.

La seule différence est dans l'exécution : en cours d'apprentissage, le maître corrige les essais au brouillon, fait découvrir

l'erreur, dirige une correction collective avant la mise « au propre ». Lors des « contrôles », l'élève doit exécuter les mêmes exercices familiers, mais seul.

Les évaluations diagnostiques nationales demandent aux élèves de faire des exercices qui, malgré le codage qui identifie dans les réponses divers éléments à analyser (voir fiche 1), restent plus proches des exercices scolaires que des batteries de test.

Comme des épreuves d'examen, ils sont disjoints des situations d'apprentissage et des progressions propres à chaque classe. En revanche, leur fonction n'est pas de classer ni de sélectionner, mais de connaître les acquis des enfants sous différents aspects plus ou moins exigeants. On veut vérifier si les élèves :

- se souviennent de ce qu'ils sont supposés avoir appris (contrôle de connaissance) ;

- savent utiliser ce qu'ils ont appris dans des situations plus ou moins complexes (contrôle de mobilisation d'une connaissance) ;



- savent mobiliser simultanément des procédures de travail, des savoirs et des savoir-faire dans des situations nouvelles qu'ils n'ont pas encore rencontrées en classe (capacité de réinvestissement en nouveau contexte).

On voit que les deux dernières situations s'écartent plus ou moins des situations de

contrôle scolaire habituel. Certains enseignants sont donc tentés d'entraîner leurs élèves aux épreuves d'évaluation (comme on entraîne à des épreuves d'examen) pour leur permettre de « savoir faire » et d'avoir de meilleurs résultats.

### **b. Dissocier situation d'apprentissage et exercice d'évaluation**

De nombreuses recherches ont montré les limites et les dangers du modèle identifiant situation d'apprentissage et situation d'exercice évaluable. Par exemple, la répétition d'un exercice comme la dictée rend familière la forme scolaire de l'évaluation, mais elle n'aide pas à trouver l'orthographe d'un mot qu'on ignore, ni à mettre spontanément l'orthographe en dehors des situations de dictée (en production d'écrit libre, par exemple).

De ce fait, on dissocie aujourd'hui fortement (au moins dans les discours) les situations d'évaluation et les situations d'apprentissage :

- les évaluations doivent permettre un diagnostic rapide, précis et discriminant (tel savoir ou tel savoir faire sont-ils disponibles dans telle situation ?), si possible en passation collective et par écrit (il faut des traces faciles à contrôler) ;
- les apprentissages sont forcément progressifs, plus lents et plus complexes, alternant des phases de découverte, de familiarisation avec l'objet ou de prise de conscience progressive des règles à maîtriser, avant les moments de systématisation visant à « routiniser » certaines procédures d'action et à avoir des stratégies d'auto-contrôle (par exemple, se relire en ne vérifiant que l'orthographe ou que les calculs).

### **c. Distinguer apprentissages segmentés et apprentissages intégrés**

La pédagogie par objectifs a élaboré un modèle où chaque apprentissage pourrait se segmenter en apprentissages partiels bien ordonnés et faciles à évaluer au fur et à mesure de leur acquisition, mais la question est toujours celle des intégrations plus ou moins réussies (et non réussies ou échouées) de diverses compétences dans les tâches complexes. Lorsque l'élève mobilise ses savoirs sur un sujet particulier (qui est l'objet spécifique de l'évaluation), il faut en même temps qu'il écrive sans fatigue, veille aux accords et se relise « sans y penser » pour vérifier le déroulement de son propos, la cohérence de son raisonnement, la pertinence de sa production avec le sujet imposé.

Toute activité scolaire implique toujours de gérer simultanément plusieurs tâches, dont certaines sont acquises (savoir écrire en cursive, lire les nombres) d'autres plus

ou moins bien maîtrisées (veiller aux accords, effectuer une opération simple mentalement), d'autres sont en cours d'apprentissage (planifier une résolution de problème, ou l'ordre d'une description dans un récit). Quand un savoir n'est pas ou est mal construit et qu'une erreur est récurrente (par exemple, dans les soustractions « avec retenue »), des exercices répétés d'évaluation ne font pas progresser l'élève en échec, au contraire. Il faut revenir à des situations d'apprentissage où ce qu'on veut faire acquérir est travaillé de façon spécifique, en interaction avec l'enseignant (ici, le sens de la soustraction et pas seulement la technique de la retenue). Mais il faut prendre le temps du tâtonnement, de l'erreur, de la prise de conscience de l'erreur, de l'auto-correction, avant de parvenir aux exercices d'entraînement.

## Que retenir, s'agissant de l'exploitation des évaluations dans les pratiques pédagogiques ?

- a. les évaluations diagnostiques nationales se situant par construction « hors des progressions d'apprentissage » ne peuvent donc être utilisées comme un réservoir d'exercices utilisables en cours de progression (alors que les exercices des manuels scolaires sont conçus par rapport à une progression).
- b. les évaluations diagnostiques nationales mobilisent néanmoins des connaissances et des procédures de travail qu'il est possible de travailler avec les élèves de façon spécifique, d'autant plus qu'elles sont mobilisées dans les autres activités scolaires et pourraient donc aider les élèves et les faire progresser partout.
- c. ce n'est pas par un entraînement systématique (de type bachotage) que les élèves apprendront à maîtriser ces savoirs et procédures de travail. Il faut au contraire qu'ils se demandent pourquoi tel ou tel exercice a été plus ou moins bien réussi, qu'ils verbalisent leur procédures et comprennent pourquoi elles étaient ou non pertinentes. L'enseignant doit prévoir d'autres exercices similaires que les élèves feront alors avec de l'aide (en groupe ou à deux), puis seuls.
- d. deux pistes d'exploitation des évaluations sont possibles, l'analyse des erreurs (pour les élèves qui ont échoué), l'analyse de la tâche (pour toute la classe, dans le cas des tâches inégalement réussies).

## 2. Analyse de l'erreur et activités d'aide personnalisée

Une première piste est de partir de l'analyse des erreurs de l'élève pour comprendre quelle en est la cause. Les codages des exercices sont tantôt simples (1, 9, 0) tantôt plus détaillés (1, 2, 7, 8, 9, 0) pour attirer l'attention des enseignants sur certains types d'erreurs qui concernent une minorité significative d'élèves. Pour ne pas alourdir la tâche de correction des enseignants, les cahiers d'évaluation recourent à cette procédure de façon limitée. Cependant, pour une classe ou pour un élève, l'enseignant peut faire un relevé des types d'erreurs qui concernent spécifiquement un apprentissage particulier (la prise d'information dans un texte, dans un tableau, dans une liste... ou l'orthographe des accords, par exemple) ou un groupe d'élèves en difficulté.

Pour traiter une erreur, il est tout d'abord nécessaire de vérifier dans une situation

similaire que l'élève se trompe régulièrement, que ce qu'a détecté l'évaluation ne relève pas de l'aléa, de la fatigue, de l'inattention, etc. Les enseignants expérimentés possèdent souvent une très bonne « intuition » de ce fait. Les codages de l'évaluation peuvent aider des enseignants débutants à accélérer cette expérience, puisqu'on retrouvera le même type d'erreur dans les différents items apparentés.

Contrairement à une erreur provenant d'une réponse aléatoire, une erreur récurrente provient souvent de ce que l'élève a compris ou construit un savoir erroné ou une fausse procédure, du fait que cette façon de dire ou de faire lui a paru « efficace » à un moment de l'apprentissage.

## Exemple

- dans les exercices où il faut répondre par Vrai/Faux, un élève peut réussir « par hasard » une fois sur deux mais croire qu'il « sait faire » puisqu'il a souvent la bonne réponse. Il adoptera donc une stratégie de poker (une fois je coche en haut, une fois en bas).
- dans les exercices d'accord sujet-adjectif ou sujet-verbe, la règle d'accord avec le mot le plus proche « marche » dans la majorité des situations scolaires (elle suffit pour écrire « le chien noir aboie » ou « les chiens noirs aboient » mais pas pour « le chien des voisins

aboie » ni « les chiens du voisin aboient »). Il est relativement facile de rectifier une connaissance erronée (la confusion entre ligne et phrase, entre mot et nom, entre nombre et chiffre, par exemple) en donnant des contre-exemples et en faisant aussitôt réinvestir ce savoir dans une activité qui le requiert. Il est plus difficile de défaire une procédure qui s'est (mal) fixée (ex : la règle d'accord avec le mot le plus proche). Il est faux de penser que seuls les élèves en grande difficulté se trouvent dans cette situation.

## 3. Analyse de tâche individuelle et situation d'apprentissage collectif

L'analyse singulière des erreurs individuelles est une procédure efficace mais coûteuse en temps. De plus les activités scolaires permettant de déconstruire la procédure inadéquate ne sont pas toujours à disposition des maîtres. En revanche, un enseignant peut toujours s'inspirer des exercices conçus pour l'évaluation CE2-6<sup>ème</sup> à des fins d'apprentissage. Il suffit qu'il s'en serve comme point de départ d'activités collectives. L'objectif n'est alors plus de vérifier la disponibilité de savoirs construits antérieurement, mais de réfléchir sur les tâches à effectuer, d'explicitier son action, de justifier ses choix (QCM), de construire ensemble des procédures de travail, de vérification, d'auto-contrôle, etc.

Les trois situations d'évaluation distinguées plus haut (contrôle de connaissance, contrôle de mobilisation d'une connaissance, réinvestissement en nouveau contexte) sont donc travaillées en interaction avec le maître. Les élèves

doivent expliciter les composantes de l'exercice et prendre conscience de sa finalité. En CE2 et en 6<sup>ème</sup>, il est évidemment logique de faire ce travail au moment où on restitue les résultats aux élèves et où l'on reprend avec eux les exercices (les enfants se souviennent des exercices) mais il est possible de reprendre dans d'autres classes certains exercices évalués (dont on connaît les pourcentages de réussite attendue) pour faire progresser les élèves sur des points qui perturbent toutes les tâches scolaires, et en particulier :

- le lexique « métalinguistique » de l'école,
- l'analyse de la tâche,
- les QCM,
- les questions,
- les cas où plusieurs réponses ou procédures sont possibles,
- les productions écrites

### a. Le lexique « métalinguistique » de l'école

Pour compter le nombre de phrases, entourer les virgules, recopier un paragraphe dans un texte, souligner un titre, il faut savoir ce qu'est une phrase (qui n'est pas une ligne), une virgule (qui n'est pas une apostrophe), un paragraphe (qui ne peut inclure un titre), un titre (qui n'inclut pas le nom de l'auteur). Les

évaluations ont permis de mettre en évidence que de très nombreuses notions utilisées très fréquemment en classe restaient inconnues ou floues. Les résultats évalués donnent un repère de réussite globale. Les activités de « prise de conscience » et entraînement peuvent aisément se faire de façon systématique,

mais informelles, à l'occasion d'autres activités. Si la notion de phrase est difficile à définir du point de vue linguistique et syntaxique (problème du point-virgule, par exemple), la procédure de repérage scolaire (« ce qui est compris entre la majuscule et le point ») est aisée et opératoire en production écrite. C'est la

même chose quand il s'agit de lire l'heure, mesurer un segment, repérer une information dans un tableau, etc. Au bout d'un certain temps d'attention à cette question, un exercice de contrôle peut montrer aux enfants quels progrès ont été accomplis ou restent à faire en ce domaine.

## **b. Les procédures incertaines : analyse de la tâche**

Les exercices proposés en début d'évaluation, sans difficultés de contenu, sont destinés à vérifier si les élèves maîtrisent bien les procédures de travail autonome : lecture et interprétation des consignes, manipulation d'un tableau à double entrée, mise en mémoire des différentes réponses proposées pour les comparer entre elles au lieu de s'arrêter à la première qui semble convenir, etc. Au fil du cahier, d'autres procédures sont testées (capacité à recopier un texte sans faute, en respectant certaines règles de mise en page, passage en écriture cursive, majuscules, etc.).

Toutes ces tâches considérées comme allant de soi, ont rarement été travaillées pour elles-mêmes et mettent de nombreux enfants en situation de fragilité, sinon de difficulté. En effet, beaucoup de situations stéréotypées peuvent être traitées sans lire réellement la consigne. Il s'agit alors de prendre conscience des pièges

possibles de telles tâches au lieu de les effectuer de façon routinière.

Par exemple, en 2002, un exercice du CE2 demandant de faire trois tâches sur le même dessin a été assez mal réussi (entourer les animaux, colorier les animaux à quatre pattes, barrer les animaux sans pattes), tantôt parce que certains enfants ont passé trop de temps à faire « un beau coloriage », tantôt parce que coder un même support sous différentes consignes successives est inhabituel, donc troublant.

L'enseignant a ainsi l'occasion de parler des objectifs de ceux qui ont conçu l'exercice : « Qu'est-ce qu'on veut vérifier que vous savez faire, dans cet exercice ? ». « Quelle est la meilleure manière de procéder si vous n'avez pas la solution toute prête ? Faire attention, c'est faire attention à quoi ? », etc.

## **c. Les QCM : justifier ses choix**

Pour des raisons statistiques, les exercices qui recourent à des QCM comportent toujours au moins quatre réponses possibles (et jamais une réponse binaire du type vrai/faux ou oui/non). Le maître peut expliquer pourquoi et demander aux élèves travaillant deux par deux, de se mettre d'accord et de justifier oralement leur

choix. Plusieurs justifications sont écoutées, le cas échéant contestées (on peut avoir fait le bon choix pour de mauvaises raisons). La discussion entre élèves permet à l'enseignant de saisir des causes d'erreur, de faire se confronter les arguments. La rectification vient de la classe.

## **d. Les questions ouvertes**

D'autres exercices demandent de rédiger une réponse. On sait qu'ils présentent un taux élevé de non-réponses. Oralement, les élèves sont beaucoup plus à l'aise pour « dire » ce qu'ils répondraient, et

l'élaboration de la réponse écrite peut être faite collectivement ou deux par deux, de façon à dissocier la tâche de résolution de la tâche de rédaction. Certains enfants sont surpris de constater que plusieurs

rédictions sont acceptables (c'est la même réponse, même si ce ne sont pas les mêmes mots) ou que des réponses

sont rejetées non parce qu'elles sont fausses mais du fait qu'elles sont ambiguës ou indécidables.

### **e. Les cas où plusieurs réponses/procédures sont possibles**

Certains exercices (codages 1,2,3) considèrent que plusieurs réponses sont acceptables, ce qui n'est pas une situation habituelle dans les exercices des manuels. Les cas sont fréquents dans les questions de compréhension en lecture (choisir un titre, un résumé pour un texte, une qualification pour un personnage, etc. Exemple : l'exercice 12 de 2002 en français CE2 « Wan »).

Ce sont des situations à retenir pour faire parler les élèves en leur demandant de revenir au texte pour se justifier : pourquoi une réponse sera-t-elle préférée à une autre (même si les deux sont acceptables) ? Pourquoi en revanche telle autre sera-t-elle inacceptable ? Quelle autre réponse « acceptable » pourrait-on encore imaginer ? Il est facile d'imaginer d'autres exercices du même type sur les lectures en cours.

### **f. Les productions écrites**

Les activités de production écrite demandées dans les évaluations diagnostiques nationales sont tantôt brèves tantôt plus longues, mais elles doivent toujours obéir à des consignes précises, explicites ou implicites (dans le cas où un texte est donné en exemple : répondre à une lettre, faire un portrait sur le modèle d'un premier, compléter un texte dont on a le début et la fin, etc.). La production évaluée est un premier jet. Le travail de mise en commun permet de verbaliser les aspects qui ont ou non été pris en compte, ceux qui peuvent être facilement améliorés dans une réécriture.

Pour les élèves en difficulté, des activités de production collective en interaction avec l'enseignant peuvent aider à segmenter le travail (dictée à l'adulte, travail de groupe, échanges de textes entre élèves, etc.). On peut charger plusieurs élèves de réécrire le texte d'un camarade avec des consignes d'amélioration et comparer ensuite les résultats. Dans tous les cas, il est nécessaire d'aboutir à une activité du même type que celle de départ, pour que chacun puisse constater ses progrès et ce qui reste à travailler.

# Comment travailler l'exploitation de l'erreur en équipe disciplinaire ?

## Fiche 11

**Objectif de la fiche :** Établir une typologie des erreurs en français et en mathématiques.

### Quelles démarches proposer aux enseignants pour les amener à :

- un **entretien**, juste après les passations et cahiers en main, avec un panel représentatif d'élèves (« *Comment as-tu fait pour...* »), afin de dépasser les représentations traduites par des expressions comme : « *fautes d'inattention* », « *ils n'ont pas relu* », et de délimiter précisément l'erreur, même isolée dans une tâche globalement réussie, ou la réussite, même dans une tâche globalement non réussie. On fera ainsi émerger les représentations des élèves et on prendra précisément des informations sur ce qu'ils savent faire ou non et sur les processus qu'ils ont mis en œuvre.
- une **analyse des résultats** d'un élève (les codages – y compris les codages intermédiaires – ainsi que les réponses produites) et une mise en relation de certains exercices où le même type d'erreur est possible (dans les commentaires du cahier du professeurs, les exercices qui peuvent être mis en relation sont indiqués).
- la **mise en place d'une programmation et de progressions** en tenant compte des points forts et des points faibles.

### 1) Analyse des causes d'erreurs en français

Exercice 7 du protocole Français 6<sup>ème</sup> 2002 - annexe 21, Comprendre l'organisation logique d'un texte ; identifier les référents des substituts lexicaux et pronominaux.

Les résultats nationaux montrent que l'item 20 obtient 33% de réussite et l'item 21, 28%.

On peut émettre des hypothèses sur l'origine des erreurs, qui peuvent être liées :

- au support (difficulté du texte),
- aux références culturelles,
- à la désignation des personnages (problème de cohésion),
- à la présence de paroles rapportées au sein d'une partie narrative,
- à l'identification du narrateur qui ne peut se faire que tardivement,
- à la présentation de l'exercice sous forme d'un tableau à remplir. Les élèves ont davantage l'habitude de lire un tableau que de le remplir et, par ailleurs, ils sont accoutumés à travailler ce type d'exercice avec un diagramme sagittal plutôt qu'avec un tableau (il serait intéressant de donner l'exercice avec les deux formes de questionnement et de comparer les résultats obtenus).

On doit vérifier ces analyses :

- Les erreurs peuvent avoir des origines diverses (cf supra), qu'il serait bon de faire expliciter par l'élève lui-même, afin d'affiner l'analyse.
- Il faut observer ce que l'élève n'a pas fait et tenir compte du problème du temps accordé pour faire l'exercice.
- Il faut mettre en relation ces résultats avec ceux d'autres exercices, par exemple les items 10 et 11 du protocole 2002 qui prennent en compte le repérage du point de vue adopté dans le récit.

On peut affiner l'analyse en sensibilisant les enseignants à la prise en compte de représentations inattendues, sources d'erreurs.

- Représentations mentales à corriger : ainsi les élèves ont tendance à associer une voiture au papa, dans un exercice qui parle de voiture ; un anniversaire à une fille (annexes 22 et 23)
- Erreurs notionnelles : sens de « accorder » ; difficulté à transférer une notion en réception et en production ; problème du métalangage grammatical (impératif, suffixe...)
- Erreurs de méthodologie : tâches inhabituelles. Par exemple lecture d'un schéma comme celui du « *Petit train du sommeil* », exercice 9 de 2002 : (annexe 15) ; habitudes de prélèvement ponctuel
- Erreurs de lecture de consigne, par manque d'anticipation
- Erreurs dues à des présupposés : l'ordre des événements est assimilé à l'ordre d'apparition de ces événements dans le texte et l'ordre des questions suivrait nécessairement l'ordre du texte.
- Erreurs lexicales : association erronée à du connu. Ainsi, dans l'exercice 1 de 2002 (annexe 24), l'interprétation du nom *Dingo*, associé à un personnage de dessin animé et non à un animal réel.

## 2) Analyse des causes d'erreurs en mathématiques

Les documents « dossier repères nationaux » peuvent fournir des aides pour cette analyse. Nous en présentons deux exemples extraits du document 141.

### a. Erreurs dans les calculs élémentaires de somme

- Elles se traduisent le plus souvent, dans un calcul partiel, par une erreur de + ou - 1 ( $6 + 4 = 9$  ;  $5 + 3 = 9$  ;  $8 + 9 + 4 = 22$  ;  $2 + 1 + 3 = 7$ ).
- Elles correspondent à une mauvaise coordination mentale du compte de 1 en 1 (sur-comptage) et à une ignorance du répertoire additif, des sommes de nombres à un chiffre.
- Elles peuvent être confondues avec des erreurs de gestion de la retenue ou se superposer à elles.

**b. Erreurs liées à une mauvaise maîtrise de la numération** (signification de la position des chiffres dans l'écriture du nombre)

Plusieurs catégories d'erreurs se classent dans cette rubrique.

**Par exemple :**

$56 + 23 = 16$	L'élève effectue convenablement la somme $5 + 6 + 2 + 3$
$\begin{array}{r} 346 \ 0 \\ +184 \\ \hline 521 \end{array}$	<p>« <math>6 + 4 = 10</math> je pose 1 et je retiens 0, que je mets de côté près de l'opération. »<sup>7</sup></p>
$\begin{array}{r} 1 \ 1 \\ 238 \\ + 159 \\ + 374 \\ \hline 762 \end{array}$	<p>« <math>8 + 9 + 4 = 21</math> je pose 2 et je retiens 1. »</p> <p>L'enfant trouvant un total à 2 chiffres se trompe entre celui qu'il doit poser, et celui qu'il doit « retenir ».</p>
$\begin{array}{r} 45 \quad 4 \ 5 \\ + 314 \quad + 314 \\ \hline 764 \quad 719 \end{array}$	<p>Problème de pose d'opération (essentiellement quand les nombres sont de longueurs différentes).</p>
$\begin{array}{r} 1 \ 2 \\ 238 \\ + 159 \\ + 374 \\ \hline 651 \end{array}$	<p>Signification de la retenue</p> <p>L'élève sait qu'il doit écrire la retenue quand le total est supérieur à 9, mais ensuite il n'en tient pas compte dans le calcul.</p>

<sup>7</sup> Commentaires d'élèves



### c. Erreurs liées à la gestion spatiale et temporelle de la retenue

Voici une liste de « théorèmes-élèves » :

a) « La retenue, c'est toujours 1. »	$\begin{array}{r} 1\ 1 \\ 238 \\ + 159 \\ + 374 \\ \hline 951 \end{array}$	
b) « La retenue, il n'y en a qu'une. »	$\begin{array}{r} 1 \\ 346 \\ + 184 \\ \hline 520 \end{array}$	
c) « La retenue, c'est toujours au bout du nombre. »	$\begin{array}{r} 1 \\ 2 \\ 238 \\ + 159 \\ + 374 \\ \hline 951 \end{array}$	
d) « La retenue, on la garde pour la fin. »	$\begin{array}{r} 1\ 2 \\ 238 \\ + 159 \\ + 374 \\ \hline 3651 \end{array}$	L'élève compte, place les retenues, puis les totalise en fin de travail. Il sait qu'il doit « retenir » mais ne sait pas... jusqu'à quand !
e) « J'écris côte à côte la somme des chiffres de chaque colonne. »	$\begin{array}{r} 238 \\ + 159 \\ + 374 \\ \hline 61521 \end{array}$	L'élève n'ajoute pas la retenue au groupement supérieur.

### d. Parasitage par une autre opération

$$\begin{array}{l} 56 + 23 = 33 \\ 18 \times 10 = 28 \\ 54 - 9 = 63 \end{array}$$

Ne serait-on pas, en classe, ou à la maison, en train d'étudier la soustraction ? L'enfant est-il inattentif ? Se réfugie-t-il dans ce qu'il sait faire ?

# Comment exploiter les résultats en équipe interdisciplinaire ?

## Fiche 12

**Objectif de la fiche :** Montrer comment exploiter les évaluations diagnostiques au niveau d'une équipe interdisciplinaire.

Cette fiche reprend les éléments d'un travail d'analyse, effectué dans l'Académie de Créteil par Colette Briffard et Francis Tourigny, et consultable sur le site :

[http://www.ac-creteil.fr/langages/contenu/prat\\_peda/dossiers/eval\\_creteil.htm](http://www.ac-creteil.fr/langages/contenu/prat_peda/dossiers/eval_creteil.htm)

## Rappels utiles

- On se situe dans une *perspective d'évaluation diagnostique*, l'objectif pour les enseignants étant de prendre des informations pour agir sur le plan didactique dans la classe et absolument pas de pencher vers une évaluation sommative et moins encore statistique, utilisée au plan local ou même académique.
- Il s'agit de *faire le point sur une classe* pour permettre à l'équipe pédagogique d'orienter son travail dès le début de l'année en s'appuyant sur ce qui semble être des bases solides dans tel ou tel domaine de compétences ou au contraire pour pointer la nécessité de travailler tel ou tel autre domaine visiblement non acquis. Il s'agit bien de préparer un travail futur *en classe*, travail qui s'inscrit dans le cadre d'une différenciation pédagogique.
- La *perspective* choisie est *interdisciplinaire*, même si les exercices sur lesquels on s'appuie sont ceux des protocoles de français. Il s'agit de donner par les entrées choisies (*prélever et construire de l'information pour accéder* *au sens*) des éléments à l'ensemble des professeurs d'une classe de sixième et pas seulement à l'enseignant de Français. En effet, savoir comment les élèves traitent l'information dans les écrits sur lesquels ils travaillent concerne toute l'équipe pédagogique puisque, dans toutes les disciplines du collège, les enfants utilisent les écrits.
- Ce travail doit permettre, non seulement de faire le lien avec ce qui est effectivement travaillé à l'école élémentaire et notamment au cycle 3, mais encore avec les compétences de lecture en construction à la charnière école/collège. De ce fait, on pourra consulter utilement les textes de référence de l'école primaire, mais sans jamais oublier que la démarche proposée s'appuie sur une réflexion théorique relative à la construction des compétences de lecture. Ce qui devrait permettre à chacun de moduler le niveau de ses attentes et de ses exigences en classe.

Bien entendu les conclusions d'une démarche de cet ordre devront être mises en relation par les enseignants avec d'autres éléments d'évaluation, en véritable situation de lecture et d'écriture (hors exercices spécifiques comme c'est le cas ici), éléments qui seront complétés par des observations des comportements des jeunes lecteurs.

**Comprendre comment les élèves traitent l'information dans les écrits sur lesquels ils travaillent : quelles données utiliser pour interroger le domaine de la compréhension ?**

Dans un premier temps, on comparera les résultats obtenus dans un champ contenant des items qui testent le *prélèvement d'information* (c'est-à-dire qu'il s'agit de vérifier que l'élève sait retrouver dans un texte ou un tableau des informations qui y figurent explicitement sans avoir besoin de les mettre en relation ou de les traiter) : en 2001, exercices 2 et 3 (annexes 12 et 13) ; en 2002, exercices 8 et 9

(annexes 14 et 15).

- Ces résultats seront ensuite comparés avec ceux obtenus dans un champ contenant des items qui testent la *construction d'information* (c'est-à-dire la mise en relation ou la capitalisation d'éléments explicites pour bâtir une information nécessaire à la compréhension, mais qui reste implicite dans le texte ou le tableau) : en 2001, exercices 11 et 15 (annexes 16 et 17), ainsi que le dernier item de l'exercice 3 (items 11, 36 à 42 et 51 à 55) ; en 2002, exercices 3 et 4 (annexes 18 à 21). On pourra faire repérer le saut dans la difficulté et montrer que les questionnaires scolaires mélangent très souvent prélèvement et traitement de l'information.

- On fera remarquer que, quel que soit le support,

- les résultats au prélèvement d'information sont en général très bons : les élèves savent prélever des informations dans un texte ou un tableau. Ces résultats peuvent être mis en relation avec certains items des protocoles de mathématiques évaluant le prélèvement, dans la compétence *Lire et interpréter un diagramme, un graphique* ( en 2002, par exemple, les items 27 et 28 de l'exercice 14)

- les résultats dans le champ " construire" révèlent une grande hétérogénéité. On constate cependant, de façon quasi systématique, un écart de l'ordre de 25 points entre les deux champs « *prélever* » et « *construire* ». On fera constater que la construction d'information est en cours de développement dans un groupe de cet âge.

- Cette perte très importante entre prélever et construire, que l'on travaille sur un support tableau ou sur un support texte, est donc significative des différences de compétences de lecture chez les élèves en début de sixième. Autant le prélèvement d'informations explicites ne pose pas de problèmes à la plupart d'entre eux (encore faudrait-il affiner la remarque), autant la construction d'information, inhérente à toute construction de sens, est-elle beaucoup moins assurée.

Il est important que les professeurs considèrent que cette compétence, dont la construction a commencé à l'école primaire, doit être travaillée tout au long du collège et dans toutes les disciplines.

On note, en général, que les résultats sont meilleurs en lecture de tableaux qu'en lecture de textes. Pourtant, on ne peut pas dire que les supports-tableaux du cahier de français soient, en général, plus faciles que les supports-textes ; des tableaux peuvent être, en effet, très difficiles à comprendre.

On peut peut-être avancer comme hypothèse que les élèves sont entraînés particulièrement à la lecture de tableaux à l'école élémentaire mais aussi dans la vie quotidienne et qu'il est sans doute plus facile de comprendre un tableau, plus schématique, qu'un texte, où le sens est entièrement à construire.

Il pourrait être intéressant de proposer des questions identiques à partir d'un texte, transposé ensuite en tableau, puis en graphique.

**Comprendre ce qui est difficile dans la construction d'information et s'interroger sur les moyens qui permettront aux élèves d'apprendre à comprendre : quelles données utiliser pour repérer les éléments qui font obstacle à la compréhension ?**

Un certain nombre d'exercices testent des éléments que l'on observe avec intérêt en grammaire de texte et qui permettent de comprendre ce qui sert d'appui ou fait obstacle à la construction du sens. Ces éléments sont des "instructions" données au lecteur par le scripteur pour qu'il traite efficacement l'information dont il est le destinataire. Tout cela fait référence aux travaux d'Harald Weinrich qui a écrit notamment *Grammaire textuelle du français* (Alliance française, Didier, Hatier, 1989). Ces indicateurs, présents dans les cahiers, sont interprétables quand on observe la façon dont les élèves gèrent les problèmes de progression de l'information tout au long d'un texte.

- L'articulation entre la continuité et la nouveauté, garante de la progression d'un texte qui soit sans répétition ni rupture, est repérable, entre autres choses, aux reprises lexicales et pronominales de ce dont il est question. Le traitement doit se faire au niveau du texte et non phrase par phrase, ce qui explique les problèmes rencontrés par beaucoup d'élèves. On observe alors comment les élèves identifient les éléments de la " chaîne référentielle " (composante du tableau d'objectif : « Identifier les référents des substitués lexicaux et pronominaux »). Ce problème est très présent dans les textes utilisés dans certaines disciplines (Histoire-Géographie ou SVT), dans lesquels ce repérage et ce

suivi sont fondamentaux pour la construction du sens du texte ; il sera facile de le faire mesurer aux enseignants, en s'appuyant sur des extraits de manuels des disciplines concernées.

- D'autres indicateurs sont particulièrement pertinents, ce sont les *déterminants*, véritables « poteaux indicateurs » qui donnent au lecteur
  - soit l'instruction de rechercher dans ce qui précède les éléments nécessaires pour savoir de quoi il est question (déterminant défini anaphorique se reportant d'abord au texte situé juste avant, puis, par défaut à la situation de communication donnée et enfin, toujours par défaut, à « l'encyclopédie » commune et partagée par tous (*l'horizon, le soleil, la mer...*) qui précède n'importe quel acte communicatif)
  - soit l'instruction d'être attentif à la suite du texte pour répondre à son attente de lecteur (déterminant indéfini cataphorique).
- Ces indicateurs sont évalués dans l'exercice correspondant à la composante « Utiliser des déterminants ».
- Le bon usage des déterminants constitue un véritable pouvoir, dont l'importance est évidente dans la lecture des textes de toutes les disciplines. On observe très souvent que l'usage de l'article indéfini, avec son instruction d'attente, est moins spontané et encore moins l'adjectif démonstratif qui enjoint au lecteur de considérer que ce dont on lui parle est précisément ce dont on lui a déjà parlé, immédiatement dans le texte ou dans la situation proposée.
- D'autres exercices du cahier permettent encore de tester l'habileté des élèves :
  - à repérer la structure d'un texte qui rend visible la hiérarchie des informations contenues dans tout texte

(certains items des exercices évaluant la composante « *Assurer la lisibilité en mettant en page et en soignant la présentation* »). Cet exercice relève de la compréhension en lecture et se traduit par une production, il peut porter sur un texte narratif ou non. On voit tout de suite comment les professeurs des autres disciplines que le français peuvent tirer des enseignements utiles de la façon dont des élèves réagissent face aux écrits à la structure souvent fort complexe (Cf. par exemple les manuels d'Histoire-Géographie) auxquels ils sont confrontés.

- à construire la chronologie d'un texte – fondatrice de la compréhension – (composante « *Comprendre le déroulement logique et chronologique d'un texte* »). Le repérage du déroulement chronologique des événements décrits dans un texte, qui n'est pas toujours celui dans lequel ils apparaissent au fil du texte, est un élément fondateur de la compréhension par son lecteur. Repérer l'ordre proposé /construit par un texte est de toute façon important, qu'il s'agisse de textes documentaires, supports des disciplines ou du cheminement d'un raisonnement mathématique.
- à reconstituer un texte (composante « *Reconstituer un texte-puzzle* ») : cet exercice, souvent utilisé en classe, reste très révélateur de ce qu'un élève est capable de faire dans la construction du sens d'un texte. Le puzzle de texte est un des exercices les plus difficiles parce qu'il met en œuvre de multiples savoir-faire tous liés à la progression de l'information du point de vue sémantique et syntaxique. Il s'agit là clairement d'une

compétence en cours d'acquisition chez les enfants de dix-douze ans ; elle sera à travailler en classe en tant que telle et ce dans toutes les disciplines.

- à construire le sens d'un mot (composante « *Maîtriser le vocabulaire* ») : on sait l'importance essentielle que revêt le vocabulaire dans la construction du sens d'un texte et les véritables problèmes que rencontrent à ce sujet beaucoup d'élèves de sixième, et ce, pas seulement dans le lexique disciplinaire spécialisé. Il est essentiel de sensibiliser les enseignants à la difficulté, pour les élèves, de comprendre les mots polysémiques et de repérer le sens propre à la discipline dans laquelle ils travaillent ; cette difficulté s'ajoute à la nécessité de maîtriser le lexique spécifique de chaque discipline, ainsi, en mathématiques : *moitié, double, parallèle, perpendiculaire, etc..*
- Les éléments de « grammaire textuelle » mettent en évidence les difficultés des élèves à utiliser ces "outils " comme appuis solides dans leur construction du sens d'un texte. Ils servent bien sûr au professeur de français pour orienter son enseignement, mais sont aussi, pour les enseignants des autres disciplines, un repère permettant d'analyser les difficultés des élèves dans l'appropriation des écrits de leur matière et sans doute des écrits en général. Il leur appartiendra d'articuler alors leur travail avec leur collègue de français pour qu'ils œuvrent en cohérence, ce qui ne signifie pas qu'ils échangent leurs rôles.

# Comment constituer des groupes de besoin ?

## Fiche 13

**Objectif de la fiche :** Montrer comment distinguer « groupes de niveau » et « groupes de besoin ».

L'analyse des résultats aux évaluations permet de constituer des groupes de besoin à partir de critères objectifs, quel que soit le niveau de l'élève concerné. La formation de chaque groupe de besoin se fera en fonction de la typologie des erreurs recensées dans un champ et non au regard des scores globaux obtenus. C'est ainsi que l'on peut légitimement trouver dans un même groupe de besoin des élèves ayant obtenu des scores globaux de réussite différents. Nous proposons deux exemples, l'un en français et l'autre en mathématiques, dont les objectifs sont différents. Il s'agit :

- dans le premier cas, de constituer des groupes de besoin sur des notions ciblées de manière fine ;
- dans le second cas, de disposer d'un outil de travail pour aménager globalement les apprentissages (modifier la programmation, différencier...).

Il va de soi que ces objectifs sont indépendants de la discipline considérée, et que la méthodologie sous-jacente peut être employée pour d'autres matières.

### 1. Constituer des groupes de besoin indépendamment des scores globaux des élèves

Au sein d'un même groupe de besoin, on peut encore affiner le travail à mettre en place :

Exemple de l'exercice n° 15 (protocole CE2-2001) qui consiste à transformer un texte du présent au futur. (c'est un temps qui s'étudie dès le cycle 2 mais dont la maîtrise n'est pas achevée en fin de CE1. Cet exercice permet de faire le point à l'entrée au cycle 3).

Le repérage des réponses ( le codage) utilisé pour chaque verbe à transformer permet de distinguer les différents degrés de maîtrise du futur.

*Codage pour chaque verbe mis au futur :*

Réponse exacte : le verbe est mis au futur .....code 1  
Autre réponse exacte : le verbe est mis au futur proche.....code 2  
Réponse partiellement exacte : terminaison mal orthographiée .....code 4  
Réponse erronée : emploi d'un autre temps que le présent ou le futur ....code 8  
Autres réponses .....code 9  
Absence de réponse .....code 0

Les codes 1, 2 et 4 permettent de repérer les élèves qui savent mettre un verbe au futur et, parmi eux, ceux qui n'en maîtrisent pas les terminaisons (code 4). Pour ces derniers, on peut envisager un travail en orthographe. En revanche, les élèves qui utilisent par exemple un

temps du passé (code 8) relèvent de situations pédagogiques très différentes. Pour eux, il est souhaitable de mettre en place un travail sur la chronologie en français ou dans une autre discipline. Pour les élèves relevant des codes 9 et 0, il convient de faire une analyse spécifique de leurs erreurs (code 9) et de s'entretenir avec eux pour comprendre les raisons de leurs non-réponses (code 0) afin de mettre en place ensuite des situations pédagogiques adaptées.



Axel	Cédric	Louise	Charl	Arnaud	Nico
				1	
	6			5	
	8	7	7	8	8
		9		9	10
					11
				12	12
			15	14	14
	16		16	15	15
		17	17	16	16
				17	
	20			19	19
		20			20
21		21			
		23	23		
24		24			
		25		25	25
		26	26	26	26
				27	27
				28	
29			29	29	29
			30	30	30
31				31	31
					32
33			33	33	33
34			34	34	34
	35	35			
			36		
			38		
41		40	40		40
		41	41	41	41
		42	42	42	42
				43	
		45		45	
		46		46	
		47		47	47
		48		48	48
		49		49	49
50	50	50	50	50	50
51		51		51	51
		52			
53	53		53	53	53
					54
	86			87	
88				88	
		89			89
		56		55	55
	57	57		56	56
58		58	58	57	57
				58	58
60					
61			61		61
	63				63
	64		64		64
					65
	66			66	
	67	67	67	67	67
	68		68	68	68
69	69		69	69	69
70		70	70	70	
71				71	71
	72			72	
73				73	
				74	
				75	
76	76		76	76	76
				77	77
	79	79	79	79	79
		80	80	80	80
		81	81	81	81
		82	82	82	82
		83	83	83	83
	90	90	90	90	90
		93	93		
93		97	97		
	98		98		
99			99	99	99
21	20	34	35	51	50

Pour chaque élève ne sont notés que les numéros des items qui ont obtenu un code d'erreur.

**Groupe de besoin** sur les pronoms pour Axel, Charlotte, Arnaud , Nicolas

**Groupe de besoin** sur les préfixes pour Louise, Arnaud et Nicolas

**Groupe de besoin** sur le futur pour Louise, Charlotte et Nicolas

← Nombre d'items échoués

79 %                      65 %                      49 %  
 de réussite globale

= GROUPES DE NIVEAUX

et de la recherche

## 2. Constituer une grille de besoins

Exemple en mathématiques (protocole 2002).  
Les croix indiquent les items échoués.

Capacités	Compétences	Anne	Bruce	Carine	Denis	Eddy	Farid
Géométrie	Identifier un assemblage de figures	x	x	x			
	Construire un tableau	x	x	x		x	
Repérage, mesure	Rechercher dans un texte des éléments relatifs à la chronologie	x	x				x
	Mesurer, tracer	x	x	x			
Travaux numériques	Savoir utiliser la monnaie		x				
	Réaliser des échanges	x	x	x	x		
	Soustraire, multiplier	x	x	x	x	x	x
	Connaître des doubles			x	x		

Cette grille de besoins met en évidence la présence d'un « noyau dur » (Anne, Bruce, Carine) qui se retrouve dans tous les groupes à mettre en place. Farid a des difficultés plus ponctuelles qui touchent des champs différents et pour lesquelles l'enseignant devra mettre en place des situations spécifiques. Denis a des difficultés uniquement dans le champ « travaux numériques ». Elles sont liées à la numération et à la connaissance des doubles. La soustraction et la multiplication n'étant pas des opérations dont la maîtrise est exigible, Denis ne relève pas d'un apprentissage spécifique en technique opératoire.

Bien que "soustraire et multiplier" soit massivement échoué, il n'y a pas besoin d'une intervention, cette compétence étant en cours d'apprentissage : la compétence s'améliorera d'elle-même au travers des activités normalement prévues pour la classe. En regardant plus précisément les productions des élèves (retour aux cahiers), l'enseignant peut éventuellement être amené à insister plus ou moins sur certains aspects de l'apprentissage, voire à aménager sa programmation.

# Le repérage des marques temporelles

## Fiche 14

**Objectif de la fiche :** Donner des exemples d'erreurs récurrentes en français.

Dans les exercices des évaluations testant la compréhension en lecture, on a proposé régulièrement des items portant sur le repérage des marques temporelles. Selon le type d'écrit (fiction ou texte documentaire, texte historique...) ces items sont réussis de manière très inégale.

### Pourquoi est-ce une question importante ?

S'agissant des marques temporelles, dans un texte du type récit (récit de fiction mais aussi compte rendu d'événements ou d'expériences, narration explicative scientifique, texte historique...), on ne peut se faire une représentation globale du texte si on ne peut reconstituer le déroulement chronologique de ce dont il est question, et l'organisation temporelle du texte lui-même.

La formule « canonique », fréquente dans les contes, dans laquelle le déroulement du récit suit l'ordre des actions comporte bien des variations et des exceptions (prolepses, récit dans le récit, actions simultanées rapportées successivement ou enchevêtrées, analepses, etc.).

De plus le récit comporte généralement des marques soulignant l'ouverture ou la clôture de la narration, alors que la simple action rapportée échappe souvent à ces règles d'organisation.

Le passage du temps vécu à un temps objectif défini par des repères sociaux est difficile pour les enfants. Les élèves ont évidemment des difficultés à se situer dans le temps, à distinguer temps réel, temps du récit et temps des actions rapportées. L'usage des déictiques (aujourd'hui, demain hier) et des indicateurs temporels (ce jour-là, le lendemain, la veille), des marques verbales (les problèmes de concordance, la valeur relative des temps entre eux) posent longtemps des problèmes. Cela est visible de façon manifeste dans la vie quotidienne (repérage de l'heure, de l'avant et de l'après), dans les propos que les enfants tiennent et dans les textes qu'ils écrivent, mais également, de façon plus difficile à repérer, dans toutes les lectures qu'ils font.

## Rappels de l'historique des évaluations sur le sujet

Les évaluations ont cherché à évaluer de façon plus ou moins segmentée les différentes composantes de cette capacité à se représenter le temps à partir d'une lecture et/ou dans des situations de production écrite.

Dans certains exercices, on a essayé de séparer les éléments pour évaluer la capacité à prélever une information temporelle dans un texte. Il s'est agi par exemple de retrouver :

- une date précise dans un texte (annexe 12) ;
- une date précise dans un tableau (Utilisation par exemple d'un agenda : exemple l'exercice 5 de l'évaluation français CE2 de 2001) ;
- la capacité à reconstituer une chronologie d'événements dans des textes de statut varié (annexe 32)
- la capacité à inférer la date ou l'heure d'un événement en reliant les informations successives d'un texte (Par exemple l'item 22 de l'exercice 5 des évaluations CE2 de 1999 : « Quel jour les bleus ont-ils défilé sur les Champs - Elysées ? »).

Les évaluations ont également cherché à cerner la capacité à distinguer ordre des événements et ordre du récit (dans le cas où le récit ne suit pas l'ordre de actions). (annexe 29) qui comporte un récit dans le récit : la chronologie ne suit pas l'ordre narratif.

La capacité à ordonner une suite d'événements dont les étapes sont présentées dans le désordre, l'enfant étant alors amené à s'appuyer sur sa propre expérience du domaine évoqué, ou bien à saisir l'information par inférence à partir des informations puisées dans les différentes séquences ou encore à réaliser les inférences à partir des marques linguistiques permettant de reconstituer un texte- puzzle<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Voir la reconstitution du texte intitulé *Les deux chats*, exercice n° 9 des évaluations 6<sup>e</sup> de 1997. Pour parvenir à l'objectif visé, l'élève doit assimiler et mémoriser le sens de chaque phrase prise isolément, repérer les connecteurs temporels, les indicateurs de temps, les temps des verbes, ordonner les phrases en fonction d'hypothèses quant au déroulement logique et chronologique des actions, vérifier la cohérence de la construction.

**Ces différents exercices permettent d'appréhender le degré de maîtrise**

- des connecteurs et indicateurs temporels ,
- des repères chronologiques (les jours, les dates),
- du lexique de la temporalité ( matin, jour, journée, après-midi, lendemain...),
- de la valeur des temps.

Dans la lecture des textes, les différents indices et marques de la temporalité sont utilisés de façon combinée ; de plus, la reconstitution des événements fait appel à une culture, à des connaissances acquises dans diverses disciplines. Certains exercices des évaluations reposent sur la rencontre de ces difficultés dans le repérage.

Ainsi l'exercice 5 des évaluations CE2 de 1997 invite à repérer les étapes de la naissance du pois en reliant les observations aux dates des événements (exercice intitulé : Nous avons semé<sup>9</sup>). La difficulté de l'exercice consiste à tenir en mémoire des informations nombreuses, désorganisées, tout en repérant tous les indices utiles.

En production d'écrits, un ensemble d'exercices appréhende la capacité à utiliser de façon pertinente les marqueurs temporels. Il s'agit notamment de retrouver les temps pertinents dans un texte à trous ou, devant plusieurs choix possibles<sup>10</sup>, d'utiliser les marqueurs temporels pertinents, de choisir les connecteurs adéquats, de réaliser la concordances de temps, de continuer un récit en respectant le système des temps utilisés...

---

<sup>9</sup> Moins d'un tiers des élèves parvenait à dater sans erreur les 6 étapes présentées. :

<sup>10</sup> Voir *La petite gazette*, exercice 5 de 1998 et 1991, item 26 (CE2).

## Commentaires et propositions pédagogiques

D'un point de vue pédagogique, cette zone de questionnement apparaît fréquemment négligée. Le traitement du temps est souvent conçu comme allant de soi. Dans cette conception, il relèverait d'une auto-construction, il dépendrait moins d'un apprentissage systématique que d'acquisitions liées à une maturation cognitive « spontanée ». De fait, sans sous-estimer cette dimension (qui explique les progrès « spontanés » des élèves entre CE2 et 6e), on ne peut négliger le rôle des interactions adulte-enfants dans l'expérience réfléchie et explicitée du temps.

### a) Discuter à partir des évaluations

Dans la pratique ordinaire, la situation d'évaluation de début d'année offre une base de départ pour un travail collectif, oral, en interaction. Les entretiens collectifs et individuels à propos des confusions et des difficultés de repérage permettent de localiser les obstacles, de confronter, d'expliciter et de clarifier les stratégies.

### b) Elargir le questionnement sur les marques temporelles sur des textes plus longs et plus complexes

On voit ainsi que la capacité des enfants à maîtriser de telles situations n'est pas indépendante du contenu (plus ou moins familier), de la formulation (plus ou moins complexe), des habitudes scolaires. En particulier, l'habitude de travailler sur des récits simples où l'ordre des actions et l'ordre du récit se superposent pèse très lourd. On veillera donc à proposer à faire lire et écrire des textes dans lesquels l'ordre d'apparition des faits est tantôt en correspondance, tantôt en décalage avec l'ordre chronologique de réalisation. On attirera l'attention des enfants sur ce point.

### c) Temps vécu, temps représenté

Le travail sur le temps vécu de l'enfant (l'organisation de la journée, de la semaine, de l'année...), la reprise de situations dans la vie de la classe (expériences vécues, expériences relatées) à l'oral et à l'écrit permettent de reconstituer des chronologies et progressivement de mieux situer les événements dans le temps historique. Il s'agit d'abord d'aider les élèves à trouver les mots pour « dire le temps » et les outils pour le représenter, frises, schémas, tableaux.

Ces outils doivent être élaborés à partir de situations vécues, réitérées (l'emploi du temps scolaire, calendrier) ou singulières (à l'occasion d'une plantation, d'une visite, qui donnent lieu à un compte rendu, une reconstitution, un récit...) comme à partir de situations évoquées oralement ou lues (les récits d'expérience ou de fiction, inscription des activités de la journée au tableau...)

Pour les élèves de 6<sup>e</sup> en grande difficulté, la reprise des épreuves de CE2 contribuera à identifier les grandes étapes d'une progression et à définir les aides à apporter.

# Le repérage des personnages d'un récit

## Fiche 15

**Objectif de la fiche :** Donner des exemples d'erreurs récurrentes en français.

Dans les exercices évaluant la compréhension en lecture, on propose régulièrement des items portant sur l'identification des personnages d'un récit (dire leur nom, les caractériser, etc.). Or, cette demande est moins simple qu'il n'y paraît, compte tenu de la nature particulière de ce qu'est un personnage de récit.

### Pourquoi est-ce une question importante ?

Dans un récit, les personnages sont les « acteurs » des actions racontées, et il est impossible de comprendre une histoire si on n'identifie pas clairement ses protagonistes tout au long des différentes aventures par lesquelles ils passent. Or, l'identification des personnages dans un récit écrit est une compétence qui ne va pas de soi, mais qui s'apprend. On sait notamment que les faibles lecteurs ont du mal à se repérer dans la liste des personnages d'un roman, par exemple, et dans les relations qu'ils entretiennent entre eux, si bien que leur compréhension de l'histoire s'en trouve altérée.

La principale difficulté réside dans ce qu'on appelle la gestion de la « chaîne référentielle » par le lecteur. Or, référer un substitut à ce qu'il désigne (à son *référent*) n'est pas toujours aisé. En ce qui concerne les substituts pronominaux, la difficulté dépend notamment du nombre de personnages cités, de leur présence ou non dans la scène en cours, de l'éloignement du référent dans la page, ou encore de sa place dans le texte (on sait

par exemple que le personnage n'existe et n'est identifié par certains élèves qu'une fois que son nom apparaît explicitement dans le texte ; tant qu'il n'est pas nommé, les caractéristiques et qualifications qui lui sont attribuées sont très mal mémorisées, et parfois même attribuées à un autre personnage qui demeure alors non-identifié).

L'identification des personnages d'un récit suppose également des connaissances concernant par exemple les liens de parenté (*gendre, beau-fils*), les fonctions sociales et leur hiérarchie, voire des connaissances historiques (*laquais, mousquetaire*). Elle suppose enfin une certaine culture des récits et des histoires, qui permet de repérer rapidement qui sont les personnages principaux et qui sont les personnages secondaires, qui sont les héros et qui sont les « méchants », et à quels types ils appartiennent (stéréotypes liés au genre : le bon camarade, le bon élève, le traître, l'envieux, le riche, le vantard, l'exclu, dans les romans scolaires).

### Rappel de l'historique des évaluations sur le sujet

Les évaluations CE2 et 6<sup>ème</sup> se sont attachées avant tout au problème de la gestion de la chaîne référentielle, c'est-à-dire à la bonne interprétation des substituts lexicaux et pronominaux en lecture (rubrique : « Identifier les personnages d'un récit, quels que soient

les procédés utilisés » ou « Identifier les référents des pronoms personnels et des substituts lexicaux ») ou à leur bonne utilisation en production d'écrit (cohérence textuelle).

Concernant la lecture, les difficultés ont pu varier, comme :



- faire le compte des personnages d'un récit dont le nombre pouvait être élevé (CE2, 1999, exercice n° 8) ;
- faire le compte des personnages d'un récit où les substituts lexicaux étaient nombreux ou complexes (le lien de parenté et le type d'activité sociale : 6ème, 1997, exercice n° 11 ; CE2, 2001, exercice n° 4) ;
- référer des pronoms apparaissant à la fois dans un récit et dans un dialogue (CE2, 1997, exercice n° 4 ; CE2, 2001, exercice n° 7 ; 6ème, 1997, exercice n° 11) ;
- identifier un narrateur-personnage (celui qui dit « je ») dans un récit (CE2, 2002, exercice n° 6 ; 6ème, 1997, exercice n° 11) ;

- identifier des pronoms qui renvoient à des référents non-animés (CE2, 1999, exercice n° 4) ;
- interpréter des pronoms dont le référent n'apparaît que dans la suite du texte, dits "pronoms cataphoriques" (6ème, 1997, exercice n° 11) ;
- caractériser un personnage (CE2, 1994, exercice n° 2).

Les exercices de type « texte-puzzle » ou les « textes à trous » présents dans les évaluations 6ème participent du même travail de gestion de la chaîne référentielle, puisqu'ils s'attachent à travailler sur la cohérence textuelle.

## Commentaires et propositions pédagogiques

### a) Discussion sur les désignations des personnages

#### ▪ En lecture

Les exercices des protocoles d'évaluation touchant les substituts pronominaux et nominaux constituent une bonne base de départ pour faire prendre conscience aux élèves des procédés de reprise dans les textes, et notamment dans les récits. Ils peuvent donner lieu à des séances d'observation réfléchie de la langue. On peut élargir ce type d'activité à d'autres textes de même type. Certains textes, volontairement ambigus sur la désignation des personnages, donnent lieu à des échanges intéressants en classe.

#### ▪ En production d'écrit.

Ce travail touchant la grammaire de texte sera aussi d'autant plus motivé qu'il s'effectuera à partir des productions mêmes des élèves. Elles proposent de ce point de vue de nombreuses « situations-problème » à exploiter en vue d'une amélioration par la réécriture (*Qui est « il » dans ce passage ? A qui renvoie le pronom « lui » ?...*). La lecture par les tiers et la réécriture permettent de prendre conscience du fonctionnement de la langue écrite tels que les problèmes d'incohérence ou d'ambiguïté dans la chaîne référentielle.

### b) Exercices de transformation de textes

Ces exercices proposent de transformer, par la pronominalisation ou l'utilisation de substituts nominaux, un texte où tous les personnages sont mentionnés uniquement par leur nom propre : d'inévitables problèmes d'ambiguïté risquent alors de surgir, qui peuvent donner lieu à réflexion et à débat. A l'inverse, on peut fournir un texte constitué uniquement de pronoms, qu'il s'agira de rendre clair : là encore, diverses possibilités de transformations pourront être envisagées, donnant lieu à un débat argumenté.

### c) Le travail sur les débuts de récits

C'est souvent dès les premières pages d'un récit (les *incipit*) que les personnages apparaissent. Si les représentations que le lecteur s'en fait sont erronées, il peut devenir difficile de les rectifier par la suite. C'est pourquoi il est important, à cet endroit d'un texte, de relever, à l'oral ou à l'écrit, ce que l'on sait déjà des personnages, mais aussi ce que l'on en ignore, ce que l'on peut en deviner, et ce que l'on peut imaginer de leur rôle futur (anticipation). Ce travail d'anticipation s'affinera et s'enrichira grâce à une mise en réseau cohérente et réfléchie des textes lus dans la classe. En effet, puisque

l'identification des personnages et de leur rôle prévisible relève en grande partie d'une culture des récits, il convient de bâtir progressivement cette dernière, les textes et les histoires se faisant alors écho.

#### d) Travail sur les stéréotypes

Dans un souci de progressivité des apprentissages, on pourra penser d'abord à bâtir ou à vérifier les stéréotypes liés aux différents genres de récits tels que le récit policier (le détective, le suspect, le témoin...), le récit de science-fiction (le robot, le capitaine de vaisseau spatial, les extra-terrestres...), le conte (la fée, la sorcière, le nain, le prince charmant...) en repérant les personnages « typiques » de tel ou tel genre et ce qui les caractérisent.

C'est sur la base de ces stéréotypes que l'on pourra goûter ensuite aux écarts qu'offrent précisément les textes littéraires

qui savent jouer avec les habitudes de lecture et surprendre le lecteur en le menant hors des sentiers battus. De façon plus précise, on peut envisager une progression dans les textes donnés à lire, basée par exemple sur l'abondance de personnages présents dans l'histoire, ou sur leur plus ou moins grande « lisibilité » (personnages volontairement « flous », difficiles à cerner, ambigus, qui restent en partie des énigmes pour le lecteur). La littérature de jeunesse actuelle ne manque pas de ces récits ouverts à l'interprétation touchant ses personnages.

Par construction (textes courts et hors contexte), les exercices des Evaluations nationales se prêtent mal à la prise en compte de ces dimensions culturelles pourtant essentielles à la compréhension des récits.

**Activité** : Type de tâche à effectuer par l'élève.

**Cahier d'épreuves** : cahier destiné à l'élève regroupant plusieurs séquences de travail, par discipline et par niveau d'enseignement. Chaque séquence propose un ensemble d'exercices variés. Chaque exercice comporte plusieurs items. Chaque item peut recevoir un code (au plus) compris entre 0 et 9.

**Champ** : regroupement d'items qui correspondent à un ensemble d'activités particulières proposées dans les exercices. Certains champs peuvent être définis avec les items des deux disciplines à la fois ou bien comme regroupement d'items et de suritems.

**Codage** : Traduction chiffrée de l'information fournie par un item à partir de la réponse de l'élève à une question. Il permet une typologie des réponses. Les réponses de l'élève inscrites dans le cahier sont codées par l'enseignant selon les consignes décrites dans les documents de l'évaluation. En général, les codes 1 et 2 sont considérés comme des réponses correctes, le code 0 comme une absence de réponse, les codes compris entre 3 et 9 sont des réponses inexactes ou non conformes aux autres réponses codées.

**Évaluation bilan** : Permet le pilotage du système éducatif. Elle concerne un échantillon d'élèves.

**Évaluation diagnostique** : « Aide aux enseignants pour une aide aux élèves ». Elle vise à recueillir des informations sur le degré de maîtrise de compétence(s) donnée(s) dans un contexte spécifique et permet une analyse fine des réponses des élèves. Elle concerne chacun d'entre eux.

**Indicateur** : Valeur numérique de qualité statistique à laquelle on peut se référer pour se situer dans un ensemble : score de référence (minimum, moyen, à atteindre,...).

**Item** : Élément, pour chaque question posée, permettant de coder la réponse de l'élève.

**Outil d'évaluation diagnostique** : Outil professionnel pour les enseignants : document composé d'une partie *professeur* et d'une partie *élève*. Il permet de recueillir des informations sur le degré de maîtrise d'une compétence donnée dans un contexte spécifique.

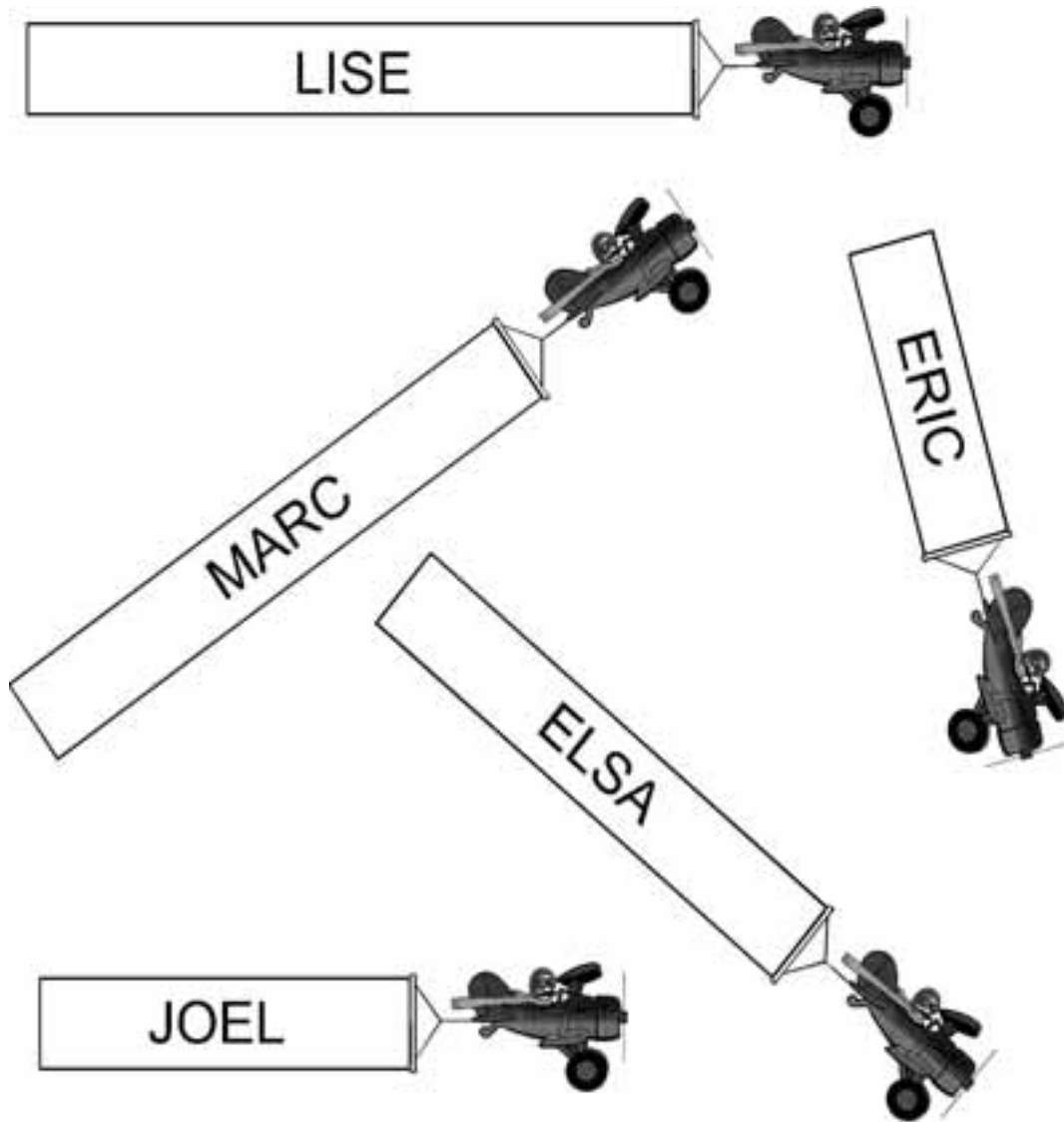
**Question** : Formulation de la tâche à accomplir par l'élève.

**Support** : Document (texte, schéma, carte, dessin, photographie, tableau, ...) fourni dans l'outil, à utiliser par l'élève pour effectuer le travail demandé

# ANNEXES

**Exercice 10 (CE2 2003)**

Dans le ciel, cinq avions tirent des banderoles.  
Elles ont toutes une taille différente et portent un prénom.



Range les banderoles de la plus courte à la plus longue en écrivant les prénoms.

- a. - .....
- b. - .....
- c. - .....
- d. - .....
- e. - .....

1	2	5	8	9	0
---	---	---	---	---	---

**Exercice 25 (CE2 2001)**

c. Au début de la récréation, Marie a 37 billes. Elle en donne 12 à sa sœur.

**Combien Marie a-t-elle de billes maintenant ?**

*Utilise ce cadre pour faire tes recherches*

Réponse : .....

1	2	3	6	9	0
---	---	---	---	---	---

81

.....

**Exercice 10 (6<sup>ème</sup> 2003)**

Une école comporte deux classes.  
Dans cette école, il y a 26 filles.  
Dans la première classe, il y a 12 filles et 11 garçons.  
Dans la deuxième classe, il y a 27 élèves.

Quel est le nombre de garçons dans la deuxième classe ?

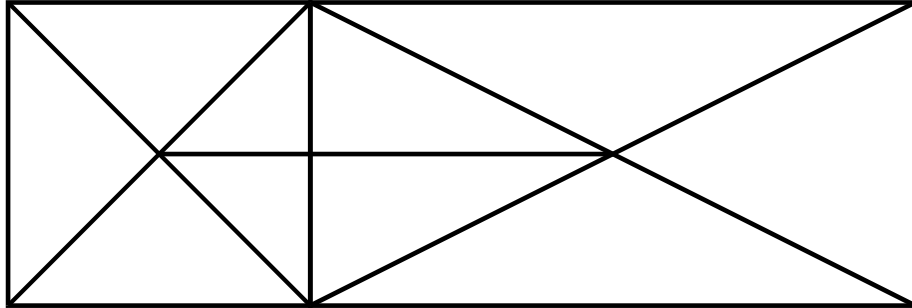
*Utilise ce cadre pour faire tes recherches.*

Réponse : ----- | 1 2 4 6 7 9 0 |  
22

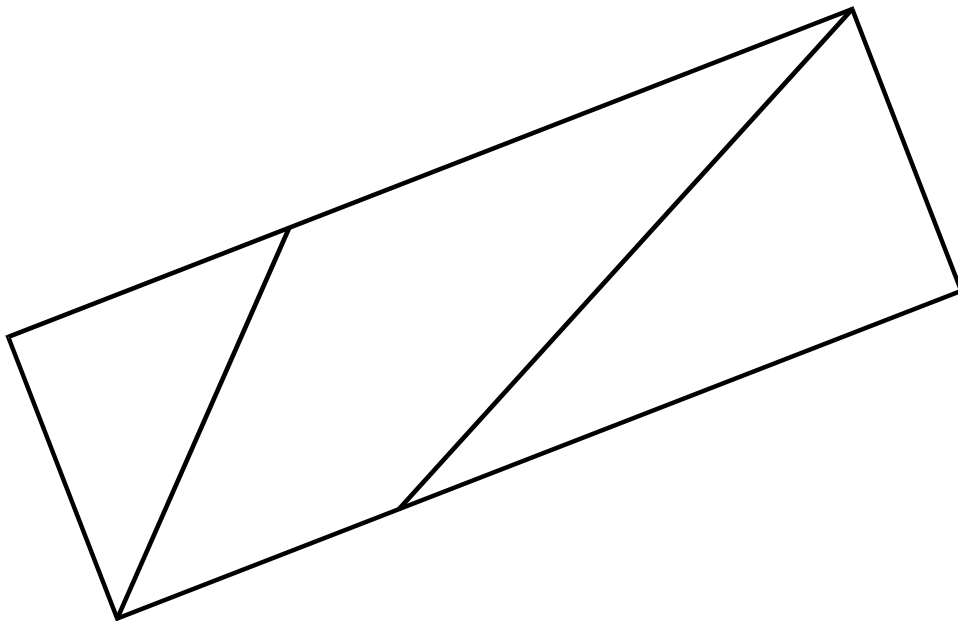


**Exercice 2 (CE2 2000)**

Voici un dessin.



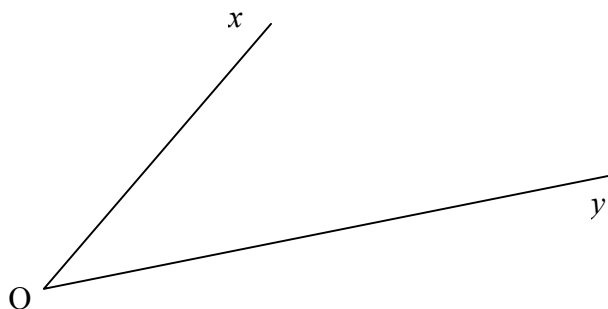
On a commencé à le recopier. *Continue avec soin, en t'aidant d'une règle.*



1 2 9 0  
4

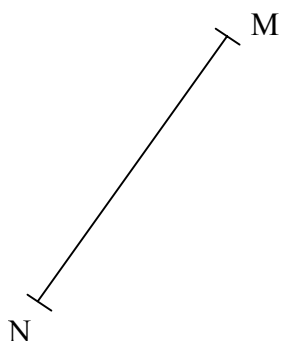
**Exercice 26 (5<sup>ème</sup> 2002)**

a) Construis la bissectrice de l'angle  $\widehat{xOy}$ .



1	2	9	0
57			

b) Construis la médiatrice du segment [MN].



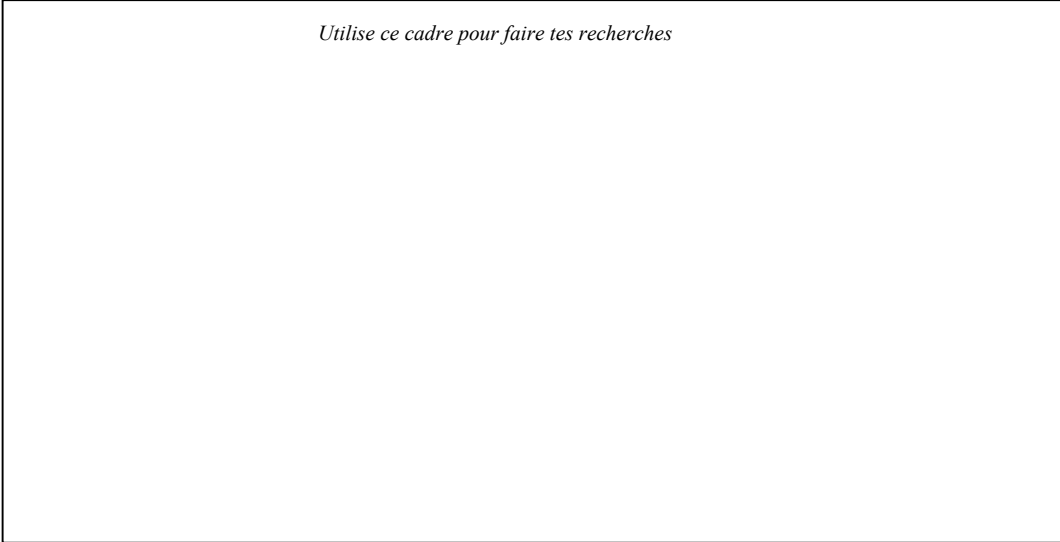
1	2	9	0
58			

**Exercice 25 (CE2 2001)**

c. Marie avait 37 billes. Elle en a donné 12 à sa sœur.

**Combien Marie a-t-elle de billes maintenant ?**

*Utilise ce cadre pour faire tes recherches*



Réponse : .....

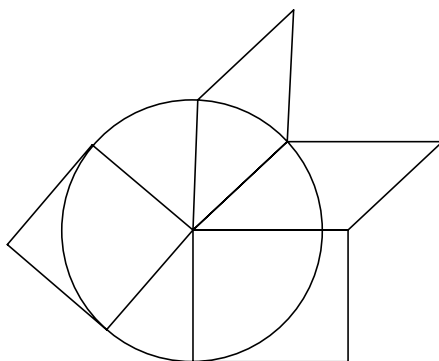
.....

1	2	3	6	9	0
---	---	---	---	---	---

81

**Exercice 15 ( 6<sup>ème</sup> 2000)**

Observe attentivement la figure suivante.



Repasse, en couleur, les côtés d'un carré de cette figure.

**Résultats (en %)**

Item 58

<b>Les côtés du carré sont repassés en couleur</b> .....	code 1	<b>42.2</b>
Les côtés du rectangle sont repassés en couleur .....	code 6	29.1
Autre réponse .....	code 9	27.2
Absence de réponse.....	code 0	1.5

**Exercice 10 ( 6<sup>ème</sup> 2002)**

Une école comporte deux classes.  
Dans cette école, il y a 26 filles.  
Dans la première classe, il y a 12 filles et 11 garçons.  
Dans la deuxième classe, il y a 27 élèves.

Quel est le nombre de garçons dans la deuxième classe ?

*Utilise ce cadre pour faire tes recherches.*

Réponse : .....

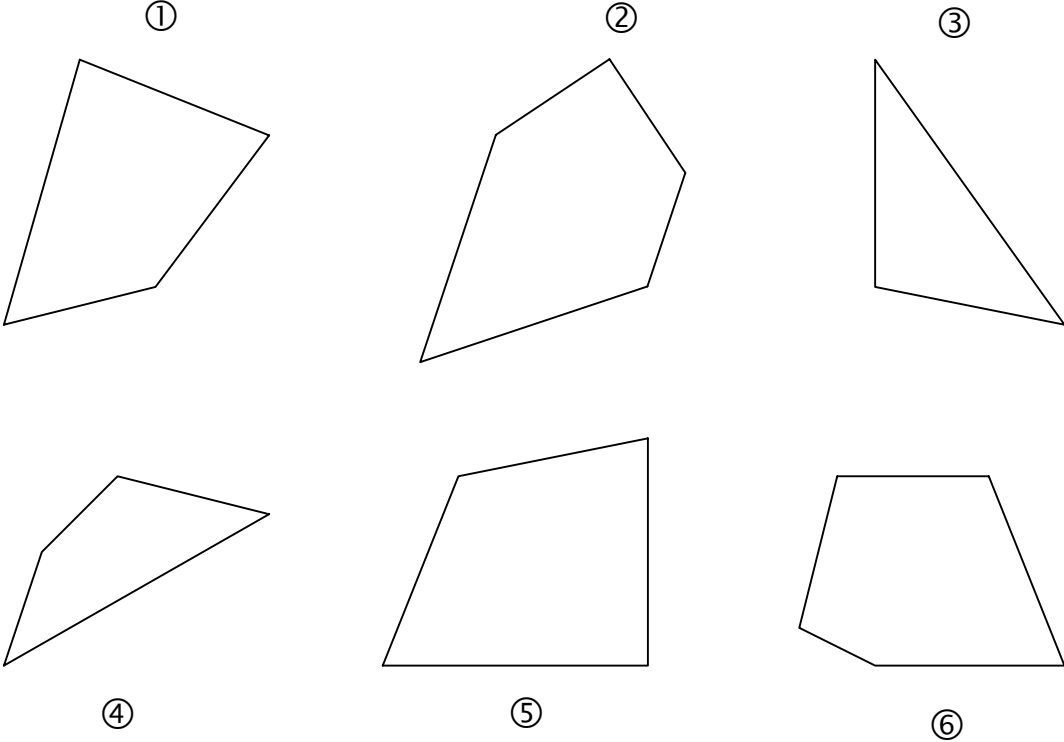
**Résultats (en %)**

Item 21		
<b>13 et présence d'indices permettant de repérer une démarche correcte de l'élève</b> .....	code 1	<b>48</b>
<b>13 sans indice d'une démarche correcte</b> .....	code 2	<b>9.6</b>
Démarche correcte mais résultat inexact ou absent .....	code 4	2.4
1 (27 élèves – 26 filles).....	code 6	1.4
24 (23 + 27 = 50 élèves en tout, 50 – 26 = 24) .....	code 7	2.8
Autre réponse .....	code 9	30.6
Absence de réponse .....	code 0	5.2

**Exercice 2 (6<sup>ème</sup> 2002)**

Voici six figures.

Repasse en couleur les côtés qui te semblent perpendiculaires.



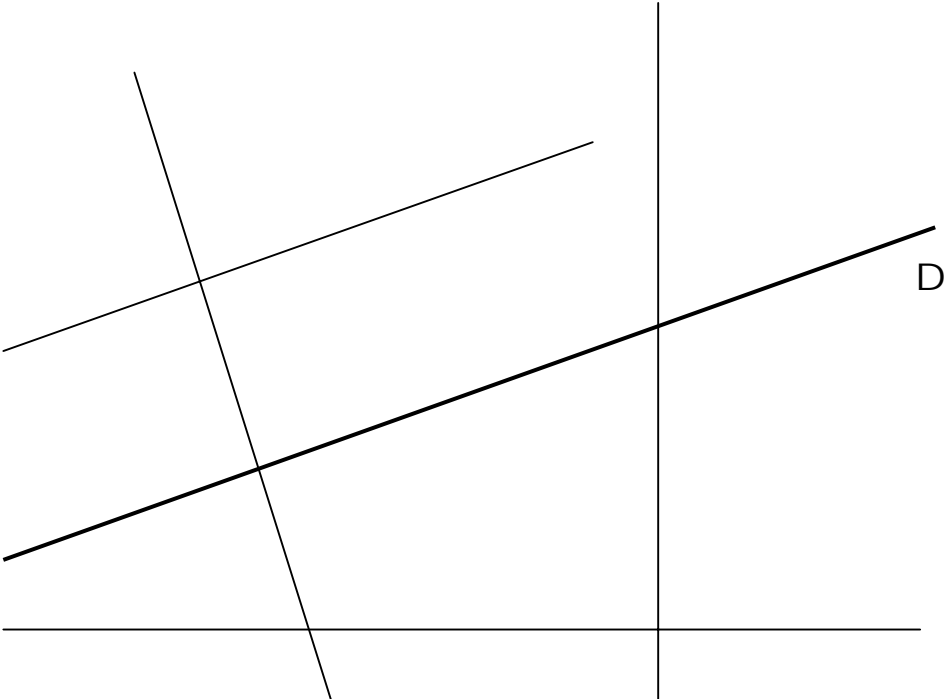
**Résultats (en %)**

Item 6		
<b>Les deux côtés semblant perpendiculaires des figures 2 et 5, et uniquement ceux-là, sont repassés en couleur.....</b>	code 1	<b>47.2</b>
Les deux côtés semblant perpendiculaires de la figure 2 ou de la figure 5, et uniquement ceux-là, sont repassés en couleur.....	code 3	8.2
Autre réponse .....	code 9	43.3
Absence de réponse.....	code 0	1.3

**Exercice 8 ( 6<sup>ème</sup> 2002)**

Sur cette figure, on a tracé une droite D en gras et quatre autres droites.

Repasse en couleur une droite qui te semble perpendiculaire à la droite D.



**Résultats (en %)**

Item 18		
<b>La droite qui semble perpendiculaire à la droite D est repassée en couleur.....</b>	<b>code 1</b>	<b>47.7</b>
La « verticale » est repassée en couleur.....	code 6	5.6
Autre réponse.....	code 9	34.1
Absence de réponse.....	code 0	12.6



**Exercice 24 (5<sup>ème</sup> 2002)**

a) Parmi ces nombres, entoure tous les nombres égaux à  $\frac{3}{4}$  :

0,7       $\frac{6}{8}$       3,4       $\frac{75}{100}$       0,75

b) Parmi ces nombres, entoure tous les nombres égaux à 3 :

$\frac{30}{10}$        $\frac{2}{6}$        $\frac{3}{10}$        $\frac{9}{3}$        $\frac{39}{13}$

c) Parmi ces nombres, entoure tous les nombres égaux à 0,4 :

0,40       $\frac{2}{5}$        $\frac{40}{10}$        $\frac{10}{4}$        $\frac{4}{10}$

**Résultats (en %)**

Item 45

$\frac{6}{8}$ ,  $\frac{75}{100}$  et 0,75 sont les seuls nombres entourés ..... code 1      **20.8**

L'élève a entouré uniquement une ou deux écritures correctes ..... code 3      33.0

Autre réponse ..... code 9      41.9

Absence de réponse ..... code 0      4.3

Item 46

$\frac{30}{10}$ ,  $\frac{39}{13}$  et  $\frac{9}{3}$  sont les seuls nombres entourés ..... code 1      **16.5**

L'élève a entouré uniquement une ou deux écritures correctes ..... code 3      29.4

Autre réponse ..... code 9      50.2

Absence de réponse ..... code 0      3.9

Item 47

0,40,  $\frac{2}{5}$  et  $\frac{4}{10}$  sont les seuls nombres entourés ..... code 1      **12.9**

L'élève a entouré uniquement une ou deux écritures correctes ..... code 3      47.3

Autre réponse ..... code 9      36.6

Absence de réponse ..... code 0      3.2

**EXERCICE 2 (6<sup>ème</sup> 2001)**

- 1. Tintin, le reporter-aventurier le plus connu du monde entier, a perdu "son père" le 3 mars 1983. Hergé s'appelait en réalité Georges RÉMI ; il a imaginé ce nom de Hergé à partir des initiales inversées de son vrai nom. C'est en 1929 qu'il crée Tintin, alors qu'il dirige la publication d'un journal pour les jeunes, *Le Petit Vingtième*.
- 2. Avec les années, Tintin devient tellement populaire que les albums qui présentent ses aventures sont traduits en trente-trois langues. Ils se sont vendus à plus de 100 millions d'exemplaires à travers le monde.
- 3. C'est dans *Tintin au Tibet* que Hergé illustre le mieux son génie. C'est d'ailleurs, de toutes ses œuvres, celle qu'il préférait.
- 4. Le créateur est décédé à l'âge de 76 ans, mais sa création vivra encore longtemps dans la tête et le cœur de millions de jeunes lecteurs et de jeunes lectrices.

1. Comment Hergé s'appelait-il en réalité ?

.....

1 9 0  
3

2. Laquelle de ses œuvres Hergé préférait-il ?

.....

1 9 0  
4

3. Quel jour Tintin a-t-il perdu « son père » ?

.....

1 9 0  
5

4. Comment s'appelait le journal pour les jeunes dirigé par Hergé ?

.....

1 9 0  
6

**EXERCICE 3 (6<sup>ème</sup> 2001)**

Voici un tableau qui te donne des informations sur les conditions de vie de quelques espèces d'arbres :

Conditions de vie Espèces d'arbres	Température moyenne annuelle (en degrés)	Quantité moyenne annuelle de pluie (en millimètres)	Ensoleillement
chêne vert	13 à 14	400 à 700	+++
pin maritime	13 à 15	800 à 1100	+++
hêtre	7 à 12	700 à 1600	+
mélèze	5 à 9	1000 à 2000	++

*D'après «Sciences de la vie et de la Terre », classe de sixième Hachette. 1996*

1. Combien trouves-tu d'espèces d'arbres dans ce tableau ? Écris le nombre correspondant à ta réponse.

..... 

1	9	0
7		

2. Écris le nom de l'arbre qui exige une quantité moyenne annuelle de pluie de 800 à 1100 mm.

..... 

1	9	0
8		

3. Écris le nom de l'arbre qui exige une température moyenne annuelle de 5 à 9 ° C.

..... 

1	9	0
9		

4. Écris le nom de l'arbre qui a moins besoin de soleil que les autres.

..... 

1	9	0
10		

5. Certains arbres vivent à une température supérieure à 13°. Écris le nom de ces arbres.

..... 

1	3	6	9	0
11				

**EXERCICE 8 (6<sup>ème</sup> 2002)**

Lis ce texte.

Le naufrage du Titanic

En 1997, le cinéaste James Cameron tourne un film intitulé *Titanic*. Il désire rappeler l'histoire dramatique des passagers de ce paquebot réputé insubmersible. Au printemps 1912, le plus grand paquebot de tous les temps fait route vers New York. C'est une véritable ville flottante avec à bord un théâtre, une chapelle et une piscine. Le 13 avril 1912, un peu avant minuit, le paquebot le Titanic n'arrive pas à éviter un iceberg. L'eau se répand rapidement à l'intérieur du navire. On commence à évacuer les passagers, mais il n'y a pas assez de canots de sauvetage. Mille cinq cents personnes doivent rester à bord. Le Titanic lance un S.O.S. Il est entendu par un bateau trop éloigné pour lui porter secours. Vers deux heures du matin, le bateau coule. Deux heures plus tard, le navire le Carpathia arrive sur les lieux du naufrage et repère les premiers canots. Sept cent onze rescapés monteront à bord du Carpathia.

1) Quel est le nom du cinéaste auteur du film *Titanic* ?

..... 

1	9	0
22		

2) Vers quelle ville le Titanic fait-il route lorsque le naufrage a lieu ?

..... 

1	9	0
23		

3) Combien de personnes restent à bord du Titanic au moment du naufrage ?

..... 

1	9	0
24		

4) À quelle heure le Titanic coule-t-il ?

..... 

1	9	0
25		

5) Quel est le nom du navire qui arrive sur les lieux du naufrage ?

..... 

1	9	0
26		

6) Combien y a-t-il de rescapés ?

..... 

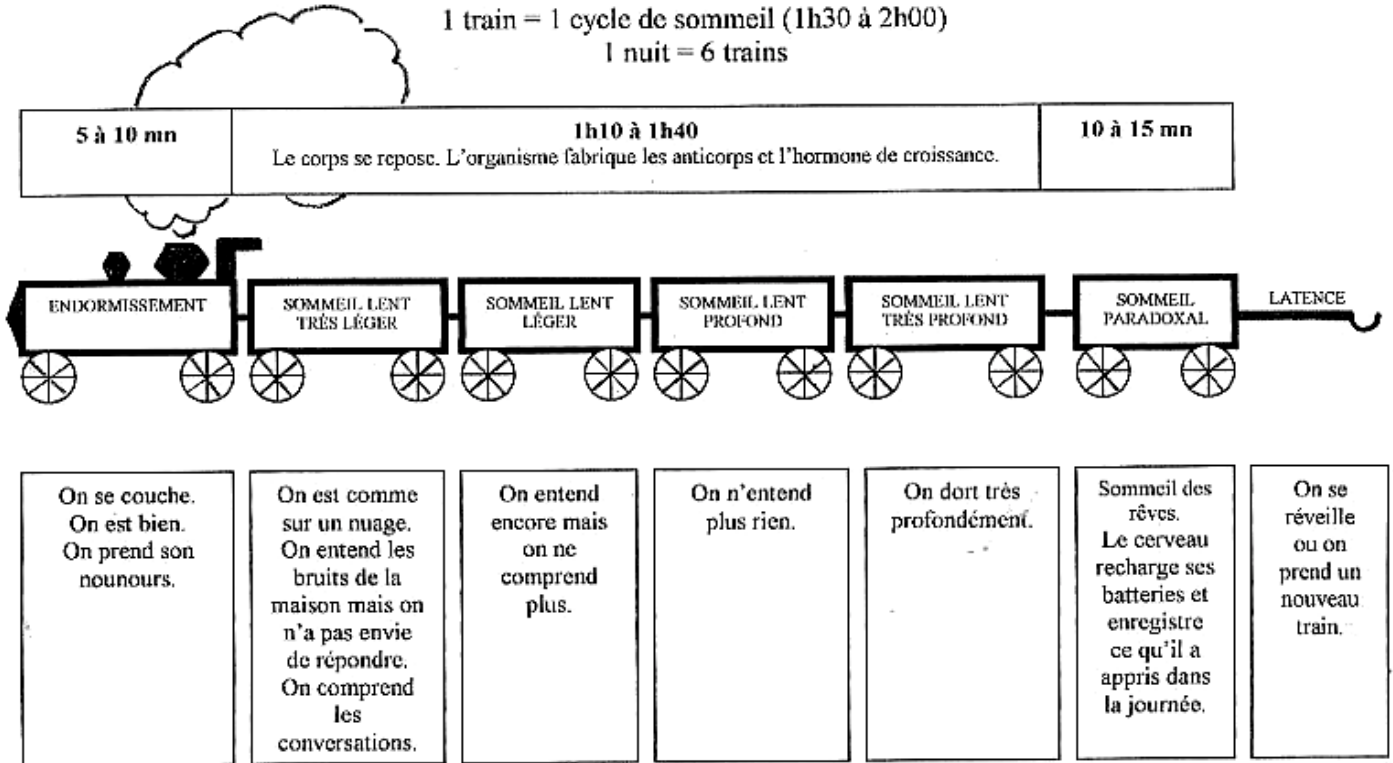
1	9	0
27		

**EXERCICE 9 (6<sup>ème</sup> 2002)**

Observe le schéma suivant et réponds aux questions.

**LE PETIT TRAIN DU SOMMEIL**

1 train = 1 cycle de sommeil (1h30 à 2h00)  
1 nuit = 6 trains



1) Comment s'appelle l'étape du sommeil à partir de laquelle on n'entend plus rien ?

..... 1 9 0  
28

2) Comment appelle-t-on le « sommeil des rêves » ?

..... 1 9 0  
29

3) Combien de temps dure l'endormissement ?

..... 1 9 0  
30

4) Que fabrique l'organisme pendant que le corps se repose ?

..... 1 3 9 0  
31

**EXERCICE 11 (6<sup>ème</sup> 2001)**

Lis ce texte pour répondre aux questions.

1. Tintin, le reporter-aventurier le plus connu du monde entier, a perdu "son père" le 3 mars 1983. Hergé s'appelait en réalité Georges RÉMI ; il a imaginé ce nom de Hergé à partir des initiales inversées de son vrai nom. C'est en 1929 qu'il crée Tintin, alors qu'il dirige la publication d'un journal pour les jeunes, *Le Petit Vingtième*.
2. Avec les années, Tintin devient tellement populaire que les albums qui présentent ses aventures sont traduits en trente-trois langues. Ils se sont vendus à plus de 100 millions d'exemplaires à travers le monde.
3. C'est dans *Tintin au Tibet* que Hergé illustre le mieux son génie. C'est d'ailleurs, de toutes ses œuvres, celle qu'il préférerait.
4. Le créateur est décédé à l'âge de 76 ans, mais sa création vivra encore longtemps dans la tête et le cœur de millions de jeunes lecteurs et de jeunes lectrices.

1. Entoure la bonne réponse.

**Georges Rémi est né en :**

1867      1907      1929      1983

**Comment as-tu fait pour trouver cette réponse ?**

.....

1	2	9	0
36			

2. a) « Hergé s'appelait en réalité Georges RÉMI »  
**Quelles sont les initiales de Georges RÉMI ? Écris-les ci-dessous.**

.....

1	9	0
37		

- b) « Il a imaginé ce nom de Hergé à partir des initiales inversées de son vrai nom. »  
**S'il s'était appelé Daniel BON, quel aurait été son nom ? Écris-le ci-dessous.**

.....

1	2	8	9	0
38				

3. Indique à la fin de chaque énoncé s'il est vrai ou faux, en écrivant V ou F dans la case.

Hergé a composé son premier album avant de diriger un journal.

1	9	0
39		

Hergé a écrit et dessiné lui-même plus de 100 millions d'albums.

1	9	0
40		

Tintin est « né » en 1929.

1	9	0
41		

Hergé parlait trente-trois langues.

1	9	0
42		

**EXERCICE 15 (6<sup>ème</sup> 2001)**

Voici un tableau qui te donne un certain nombre d'informations sur les matériaux et leurs caractéristiques :

MATÉRIAUX						
		PLASTIQUE catégorie 1	CARTON	BOIS	PLASTIQUE catégorie 2	MÉTAL
Je peux	Découper avec	Cisaille	Cisaille		Cisaille	Cisaille
		Scie		Scie	Scie	Scie
	Percer avec	Perceuse		Perceuse	Perceuse	Perceuse
	Plier avec	Plieuse chauffante	Plieuse à froid		Plieuse à froid	Plieuse à froid
Caractéristiques	Isolation électrique	Oui	Pas toujours	Pas toujours	Oui	Non
	Résistance à l'humidité	Oui	Non	Non	Oui	Non

1. Réponds par oui (O) ou non (N) à chacune des questions suivantes. Écris ta réponse, O pour « oui » ou N pour « non » dans le carré qui suit chaque phrase.

J'ai trois pièces à réaliser :

- La pièce n° 1 doit être pliée ; est-ce que je peux utiliser du bois ?  | 1 9 0 |  
51
- La pièce n° 2 doit être en plastique de catégorie 1 ; est-ce que je peux utiliser une plieuse chauffante ?  | 1 9 0 |  
52
- La pièce n° 3 doit comporter un trou et je ne possède qu'une perceuse pour le réaliser. | 1 9 0 |  
53
- Est-ce que je peux utiliser du plastique de catégorie 2 ?

2. Une seule machine permet de découper à la fois le plastique de catégorie 1, le plastique de catégorie 2 et le carton. Laquelle ?

..... | 1 8 9 0 |  
54

3. Certains matériaux ne résistent pas à l'humidité. Lesquels ?

..... | 1 8 9 0 |  
55

**EXERCICE 2 (6<sup>ème</sup> 20002)**

Lis ce texte :

**Nous** étions presque arrivées quand Verte a sursauté puis a ralenti le pas.

– Oh ! mince, a-t-elle dit, des garçons de ma classe. Qu'est-ce qu'ils font là ?

Devant nous avançaient deux gamins en baskets et blouson.

– Bonjour Madame, a dit le plus grand en souriant poliment, bonjour, Verte.

– Bonjour Soufi, a répondu Verte en baissant le museau<sup>1</sup>. Bonjour, Vincent.

– On va au foot, a annoncé Soufi à qui on ne demandait rien.

Comme Verte ne pipait mot, je me suis permis de répondre à sa place.

– Eh bien ! nous allons chez moi. Nous passons le mercredi ensemble.

– Tu en as de la chance, a dit Soufi à Verte, d'avoir ta grand-mère tout près de chez toi. Moi je ne vois la mienne que pendant les grandes vacances.

– De quel pays viens-tu ? ai-je demandé pleine de curiosité.

– De Bretagne. Mes grands-parents habitent Ploërmel, ce qui explique que je ne les vois pas souvent.

Quand je pense que certaines personnes se plaignent du manque de politesse chez les jeunes ! Ce

Soufi n'était pas seulement poli. Il était aussi spontané et gentil. Je suis tombée sous le charme.

– Si tu veux une grand-mère près de chez toi, mon garçon, je suis là. J'habite la petite maison entre la papeterie et la laverie. Tu n'as qu'à venir sonner chez moi dans l'après-midi. Nous t'attendrons à l'heure du goûter.

1. « en baissant le museau » : en baissant la tête.



**EXERCICE 3 (2002)****1. Cette histoire se passe :**

- Pendant les grandes vacances
- Un dimanche
- Un mercredi
- Un jour de classe

1	9	0
7		

**2. Ces affirmations sont-elles exactes ?  
Entoure « Vrai » ou « Faux ».**

1	4	9	0
8			

- Le plus grand des deux garçons est Vincent. Vrai      Faux
- Soufi n'est pas poli. Vrai      Faux

**3. Verte est mécontente de rencontrer deux garçons de sa classe  
Relève deux expressions du texte qui le montrent.**

1	3	4	9	0
9				

.....

.....

**4. Quels sont les personnages désignés par le pronom « Nous » dans la première phrase du texte : « Nous étions presque arrivées quand Verte a ralenti le pas. » ?**

- Deux gamins en blouson
- Verte et sa grand-mère
- Verte et les garçons de sa classe
- Soufi et Vincent

1	9	0
10		

**5. Dans ce texte, quel est le personnage qui raconte l'histoire ?**









- Soufi
- La grand-mère de Soufi
- Verte
- La grand-mère de Verte

1	9	0
11		

**EXERCICE 4 (6<sup>ème</sup> 2002)**

Voici un tableau qui contient le nom des maladies contre lesquelles on pratique habituellement des vaccinations en France.

LES VACCINATIONS PERMETTENT DE SE PROTÉGER CONTRE DES MALADIES  
Extrait du calendrier vaccinal français

	Dès le 1 <sup>er</sup> mois	À partir de 2 mois	À partir de 12 mois	Entre 16 et 18 mois	Entre 3 et 6 ans	Entre 11 et 13 ans	Entre 16 et 18 ans	À partir de 70 ans
Maladies contre lesquelles la vaccination est obligatoire	<b>Tuberculose</b>	- Diphtérie - Tétanos  <u>Polio</u>  - Coqueluche		1 <sup>er</sup> <u>rappel</u> : - Diphtérie - Tétanos - Polio - Coqueluche	2 <sup>ème</sup> <u>rappel</u> : - Diphtérie - Tétanos - Polio - Coqueluche	3 <sup>ème</sup> <u>rappel</u> : - Diphtérie - Tétanos - Polio - Coqueluche	4 <sup>ème</sup> <u>rappel</u> : - Diphtérie - Tétanos - Polio - Coqueluche	
Maladies contre lesquelles la vaccination est recommandée		<b>Hépatite B</b>	Rougeole Oreillons Rubéole (1 <sup>ère</sup> dose) <i>Hépatite B</i>		Rougeole Oreillons Rubéole (2 <sup>ème</sup> dose)	Rougeole Oreillons Rubéole <b>Hépatite B</b>	Rubéole (et au-delà de 18 ans pour les jeunes femmes non vaccinées)	Grippe (tous les ans)
								

1. Leïla a dix mois.

Cite toutes les maladies contre lesquelles elle a reçu les vaccinations obligatoires.

..... 1 3 9 0  
12

2. Laura a 14 ans, elle a reçu toutes les vaccinations obligatoires.

Combien de fois a-t-elle donc été vaccinée contre le tétanos ?

..... 1 9 0  
13

3. Boris a 12 ans.

A-t-il eu son 2<sup>ème</sup> rappel contre la polio ?

..... 1 9 0  
14

4. Élodie a 17 ans. Elle n'a eu jusqu'ici que les vaccinations obligatoires.

Cite une maladie contre laquelle son médecin peut lui recommander de se faire vacciner.

..... 1 9 0  
15

**EXERCICE 7 (6<sup>ème</sup> 2002)**

Lis ce texte.

L'automne dernier, en me rendant à l'improviste à Baker Street, je trouvai mon ami Sherlock Holmes plongé dans une grande conversation avec **un gros homme** d'un certain âge. J'allais me retirer lorsque Sherlock Holmes m'arrêta d'un geste.

« **Vous** ne pouviez pas mieux tomber, Watson ! me dit-il gaiement. Monsieur Smith, reprit-il en se retournant vers **son interlocuteur**, puis-**je** vous présenter le docteur Watson ? »

**Le visiteur** se tourna vers **moi** avec un sourire modeste, visiblement ravi d'avoir été présenté par **le célèbre détective**.

Ce texte parle de trois personnages :

1. Sherlock Holmes
2. Le docteur Watson
3. Monsieur Smith

On a recopié dans le tableau ci-dessous les mots qui sont en caractères gras dans le texte.

À toi d'associer chaque personnage avec le mot ou l'expression qui le désigne dans le texte.

Mets une croix dans la case qui convient.

	Sherlock Holmes	Le docteur Watson	Monsieur Smith
Un gros homme			
Vous			
Son interlocuteur			
Je			
Le visiteur			
Moi			
Le célèbre détective			

1	9	0
20		

1	3	9	0
21			

**EXERCICE 13 ( 6<sup>ème</sup> 2 000)**

Dominique trouve un message sur sa porte. Voici ce message :

Nous sommes partis à la piscine.  
Viens nous rejoindre. Si tu es trop fatigué, tu peux prendre la voiture : elle marche, je suis passée chez le garagiste ce matin.

Mets une croix dans la bonne case.

1) Ce message est écrit par :

Une femme	<input type="checkbox"/>
Un homme	<input type="checkbox"/>

Relève le mot qui t'a permis de répondre : .....

1	9	0
42		

2) Ce message s'adresse à :

Une femme	<input type="checkbox"/>
Un homme	<input type="checkbox"/>

Relève le mot qui t'a permis de répondre : .....

1	9	0
43		

3) Les personnes qui se sont rendues à la piscine sont :

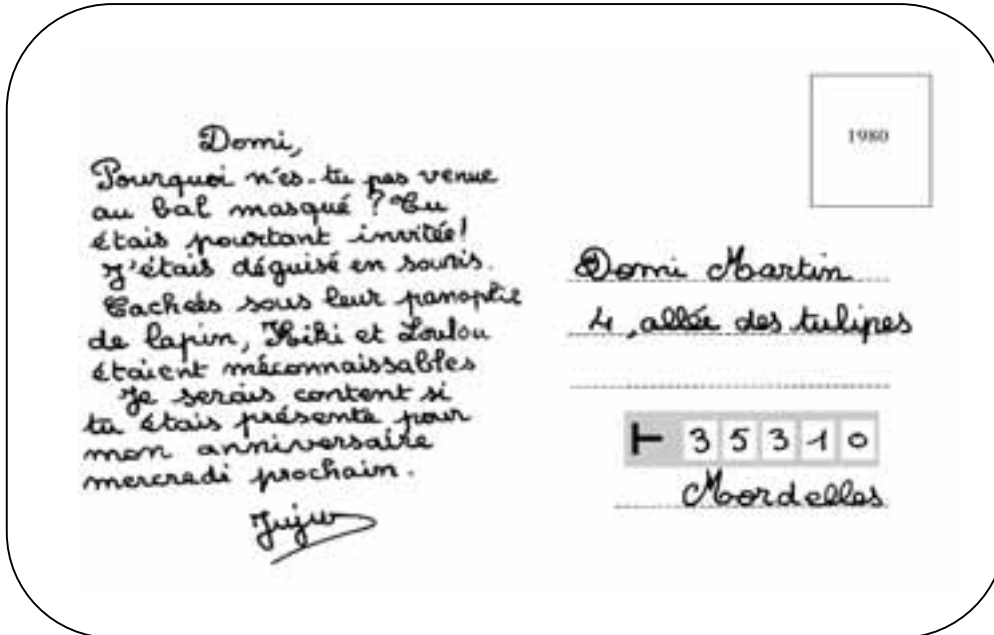
Deux femmes	<input type="checkbox"/>
Une femme et un homme	<input type="checkbox"/>

Relève les deux mots qui t'ont permis de répondre : .....

.....

1	3	4	9	0
44				

**EXERCICE 13 (6<sup>ème</sup> 2001)**



**1. Qui est Domi ?**  
 Mets une croix dans la bonne case.  
 Relève un mot qui t'a permis de choisir :

Un garçon	<input type="checkbox"/>
Une fille	<input type="checkbox"/>

1 9 0  
47

**2. Qui est Juju ?**  
 Mets une croix dans la bonne case.  
 Relève un mot qui t'a permis de choisir :

Un garçon	<input type="checkbox"/>
Une fille	<input type="checkbox"/>

1 9 0  
48

**3. Qui sont Kiki et Loulou ?**  
 Mets une croix dans la bonne case.

Deux garçons	<input type="checkbox"/>
Deux filles	<input type="checkbox"/>
Un garçon et une fille	<input type="checkbox"/>

Relève un mot qui t'a permis de choisir :

1 8 9 0  
49

**EXERCICE 1 (6<sup>ème</sup> 2002)**

Lis les textes ci-dessous, puis complète chaque phrase.

Le loup et le chien

Un loup n'avait que les os et la peau,  
 Tant les chiens faisaient bonne garde.  
 Ce loup rencontre un dogue aussi puissant que  
 beau,  
 Gras, poli, qui s'était fourvoyé par mégarde.  
 L'attaquer, le mettre en quartiers,  
 Sire Loup l'eût fait volontiers,  
 Mais il fallait livrer bataille,  
 Et le mâtin était de taille  
 À se défendre hardiment.

On pourrait trouver ce texte dans : .....

Le dingo

**Un vieux compagnon de l'homme.** Selon l'hypothèse la plus couramment admise, le dingo est le descendant retourné à l'état sauvage des chiens qui accompagnaient les premières peuplades venues d'Asie en Australie à l'époque préhistorique : on en a retrouvé des ossements parmi des vestiges d'installations humaines remontant à six mille ans.

De son lointain passé domestique, le dingo a conservé une aptitude au dressage que l'on ne retrouve guère chez la plupart des autres espèces de canidés sauvages.

D'ailleurs, les aborigènes australiens l'utilisent souvent pour la chasse. Mais il faut le capturer très jeune, car une fois adulte, il est extrêmement méfiant, ne se laisse guère approcher et se montre rebelle à toute tentative d'apprivoisement.

Comme le loup, il n'aboie pas, mais gémit ou pousse de longs hurlements modulés, notamment à la période des amours.

On pourrait trouver ce texte dans : .....

**EXERCICE 1 ( CE2 2002)** Suggestions extraites du cahier destiné à l'enseignant**Compétence évaluée : Comprendre et savoir appliquer les consignes courantes du travail scolaire**

La compréhension des consignes orales et écrites est absolument nécessaire à l'élève. Les principales consignes doivent être fréquemment travaillées. Toute nouvelle consigne doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique.

Pour les élèves ayant des difficultés sur la compréhension des consignes, on pourra proposer de :

- faire discuter les élèves avant de valider la bonne réponse ;
- lire et utiliser des fiches prescriptives diverses, fabriquées ou non par les élèves eux-mêmes ;
- faire compléter des consignes incomplètes ;
- apprendre à évaluer la pertinence des données fournies dans une consigne ;
- faire fabriquer aux élèves des consignes dans des situations diverses avec, comme première validation, l'exécution de ces consignes par leurs camarades ;
- constituer des récapitulatifs méthodologiques (qui pourraient éventuellement être affichés dans la classe) en relation avec les activités de la classe.

La compréhension et le respect de consignes variées sont indispensables à tout travail autonome, ceci dans toutes les disciplines. De manière générale, il est essentiel que l'école soit exigeante quant à l'apprentissage des méthodes de travail (par exemple, comment déceler dans une consigne le mot important, respecter des contraintes, prendre le temps de réfléchir, prendre le temps d'analyser une tâche avant de l'exécuter, prêter attention à la présentation, etc.).

**EXERCICE 2 (CE2 2001)** Suggestions extraites du cahier destiné à l'enseignant

**Compétence évaluée :** Savoir utiliser une bibliothèque ou une B.C.D., repérer et identifier des ouvrages appartenant à des domaines textuels différents.

Dès l'école maternelle et tout au long de l'école élémentaire, les élèves doivent être familiarisés avec la couverture des livres qu'ils utilisent.

Les activités de classement de livres peuvent prendre d'autres formes que celle qui est proposée ici dans le cadre d'une évaluation. Le coin - lecture ou la bibliothèque centre documentaire en sont les lieux privilégiés. Organiser le classement, remettre périodiquement en ordre les ouvrages, procéder aux acquisitions sont autant d'occasions d'examiner des livres et des textes pour se demander dans quelle catégorie ils peuvent être rangés.

L'appropriation des critères de classification contribue à la maîtrise des types d'écrits. Parallèlement, chaque lecture, chaque production écrite, peut conduire à une désignation du type de texte ou de discours concerné. Des exercices systématiques sur des documents se rapportant à un même thème permettent d'attirer l'attention sur les différences formelles existant entre les types de textes ou d'écrits.

Il n'est pas nécessaire de savoir lire et écrire pour commencer ces activités qui débutent dès l'école maternelle. Chaque démarche (lecture, classement de textes, écriture) s'appuie sur les autres et s'y réfère, afin que les élèves, en fin de cycle des approfondissements, soient capables de «réinvestir dans la production d'écrits les connaissances acquises quant aux caractéristiques des différents types de textes rencontrés en lecture» (Programmes officiels). Ces séquences sont complémentaires des autres activités de lecture.

Il sera intéressant de rapprocher les réponses des élèves aux items 7 et 8 de celles qu'ils ont donné à l'exercice 24 de mathématiques (item 74).



**EXERCICE 13 (CE2 2001)**

1. Complète les phrases lues par le maître.

Demain, il ira  le médecin

60

**Consignes de codage**

(item 60) Écrire un mot ou un mot sous la dictée : chez

- « chez » correctement orthographié .....code 1
- Erreur d'orthographe .....code 9
- Absence de réponse.....code 0

**EXERCICE 12 (CE2 2001)**

Tu dois écrire le texte suivant sur la carte postale.

Nous avons découvert cette île agréable. À bientôt, Guy

Michèle et Jean Dubois  
15, rue de la Mairie  
31000 Toulouse

Couleurs de la réunion 6075 Récolte des cannes à sucre	<div style="text-align: right; margin-bottom: 20px;"></div> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <div style="border-top: 1px solid black; display: flex; justify-content: space-between; width: 100%; height: 20px;"> <span style="width: 10%;"></span> <span style="width: 10%;"></span> <span style="width: 10%;"></span> <span style="width: 10%;"></span> <span style="width: 10%;"></span> <span style="width: 10%;"></span> <span style="width: 10%;"></span> <span style="width: 10%;"></span> </div>
---	---

**Consignes de codage**

(item 56) Respecter la présentation formelle d'une carte postale : distinguer correspondance et adresse

- L'élève a bien placé adresse et correspondance** .....code 1
- L'élève a bien placé adresse et correspondance, mais la copie est incomplète (quatre mots manquants au maximum)**.....code 2
- L'élève n'a pas bien placé adresse et correspondance .....code 9
- L'élève n'a rien écrit ou a recopié trop peu d'éléments.....code 0

## **EXERCICE 18 (CE2 1999 et 2002)**

### **Compétence**

**Savoir produire, de manière plus autonome, un texte cohérent dans le cadre d'une situation de communication déterminée.**

### **Consignes de codage**

**item 99** *Utiliser la ponctuation :*

<b>L'élève utilise correctement la ponctuation (points, points d'interrogation, majuscules) pour segmenter le texte en phrases (à une ou deux exceptions près)</b> .....	code 1
L'élève utilise approximativement la ponctuation.....	code 4
Le texte ne présente pas assez d'éléments pour permettre cette évaluation.....	code 8
L'élève n'utilise pas ou très mal la ponctuation (distribution anarchique des points, des majuscules) .....	code 9
Absence de production (feuille blanche) .....	code 0

**EXERCICE 1 (CE2 2001)**Support d'activité  
vuConsignes  
entendues**Compétence**

Comprendre et savoir appliquer les consignes courantes du travail scolaire.

**Extrait du tableau récapitulatif des modalités de passation des exercices**  
(évaluation français CE2 2001)

Exercices	Consignes			<u>Support d'activité</u>		
	vues par l'élève	entendues par l'élève	vues et entendues par l'élève	vu par l'élève	entendu par l'élève	
					1 <sup>ère</sup> lecture par le maître	relecture par le maître
1 (items 1 à 4)		X		X		
2 (items 5 à 8)			X	X		
3 (items 9 à 13)			X	X		
4 (items 14 à 16)	X			X		X
5 (items 17 à 20)	X			X		
6 (items 21 à 28)			X	X	X	
7 (items 29 à 34)			X	X	X	

**EXERCICE 3 (CE2 2002)**

*Lis attentivement le texte suivant :*

Lorsque les trois filles arrivèrent devant l'école, la grille était fermée et la cour était vide. Elles étaient essouffées d'avoir couru pour rattraper leur retard, mais cela n'avait pas suffi. La grosse horloge au-dessus de la porte d'entrée marquait 9 heures et demie.

— Oh la la ! On a une demi-heure de retard, dit Manon à ses deux copines. Maintenant c'est fermé, il faut sonner. Vas-y Caroline !

Caroline appuya sur la sonnette et elles attendirent un bon moment. Enfin, Monsieur Duguet, le directeur, traversa la cour pour venir vers elles.

— Vous êtes bien en retard, dit-il à travers la grille. Que vous est-il arrivé ?

— On a vu un accident, dit Manon.

— Un accident ? dit le directeur. Que s'est-il passé ?

— On a amené ma petite sœur à l'école maternelle à 8 heures et demie comme d'habitude. Juste quand on repartait, une dame qui traversait la rue s'est fait renverser par une voiture. Elle est tombée ; alors, Caroline et moi, on est vite allées à son secours ; on a ramassé ses affaires pendant que Julie allait vite chercher le policier au bout de la rue.

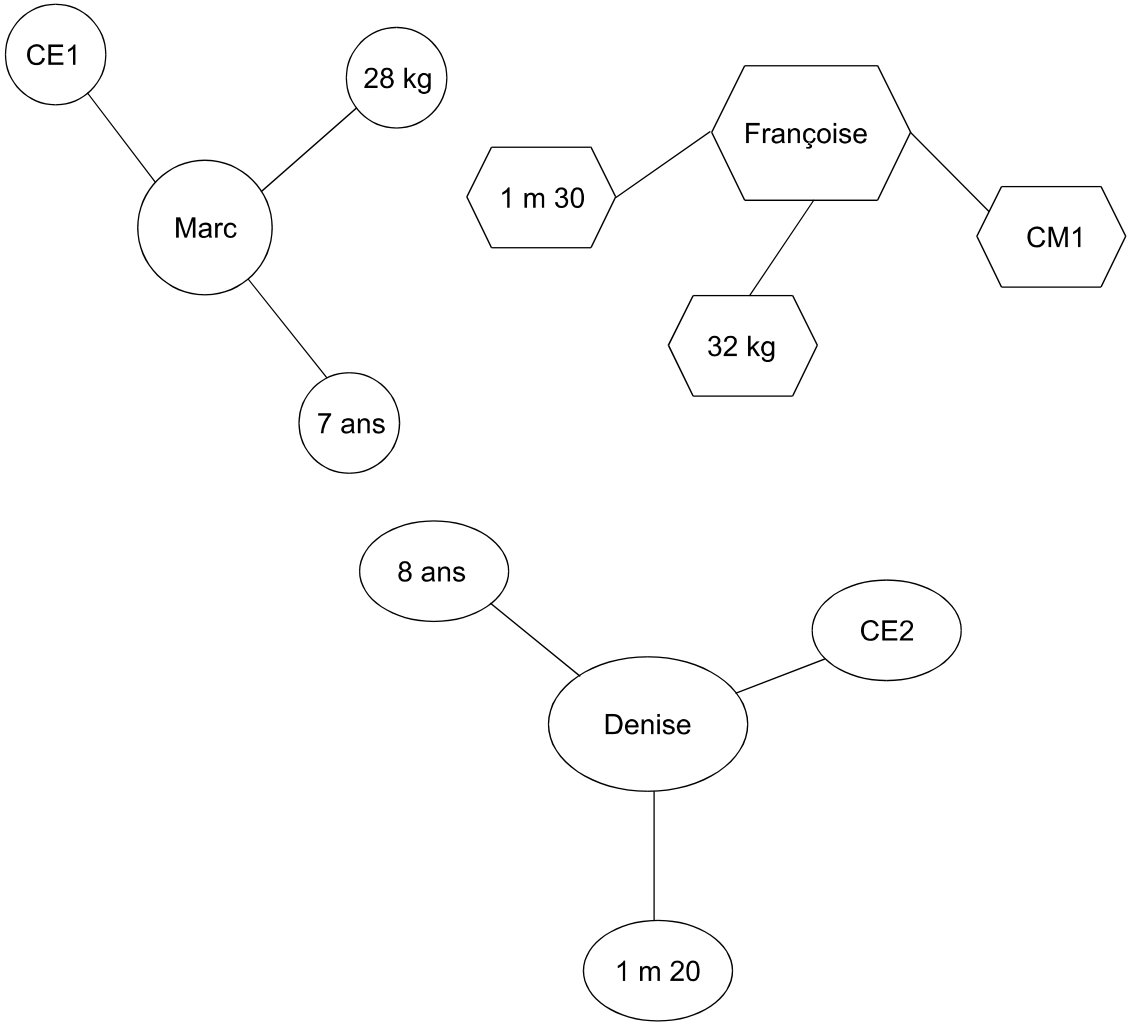
— Vous avez bien fait, je vous félicite, dit le directeur en ouvrant la grille. Et alors, Manon, c'était grave ?

— Non, pas très grave. Elle avait un peu mal au genou mais elle a pu rentrer chez elle. On a vite couru mais c'était trop tard pour arriver à l'heure.

— Remettez-vous de vos émotions, dit le directeur, et montez vite en classe.

**Exercice 23 (CE2 2000)**

Écris dans le tableau les renseignements concernant les trois enfants.



	Âge	Poids	Taille	Classe
Marc				
Françoise				
Denise				

**Exercice 25 (CE2 2001)**

c. Marie avait 37 billes. Elle en a donné 12 à sa sœur.

**Combien Marie a-t-elle de billes maintenant ?**

*Utilise ce cadre pour faire tes recherches*

Réponse : .....

.....

1 2 3 6 9 0

81

**EXERCICE 5 ( CE2 2000)**

Classe de CE2

Mardi 14 mars

École Jules Ferry

Chers correspondants,

Nous sommes arrivés hier matin au centre et nous avons rangé nos affaires dans nos chambres.

Aujourd'hui, nous partons à la découverte des alentours. Demain mercredi, nous passerons la journée dans une ferme pour visiter l'étable et, l'après-midi, nous assisterons à la fabrication du fromage.

La randonnée des deux jours suivants nous permettra d'observer les chamois au lever du jour.

Enfin, le lendemain, le car viendra nous rechercher et nous rentrerons à l'école.

Les élèves du CE2

Relie chaque phrase à la date qui convient.

Les élèves écrivent aux correspondants	•	Lundi 13 mars
Les élèves arrivent au centre.	•	Mardi 14 mars
Les élèves passent la journée dans une ferme.	•	Mercredi 15 mars
Les élèves assistent à la fabrication du fromage.	•	Jeudi 16 mars
Le car vient chercher les élèves pour rentrer à l'école.	•	Vendredi 17 mars
		Samedi 18 mars
		Dimanche 19 mars