

Évaluation à l'école Aide personnalisée

Évaluation en CE1

Une aide à l'analyse des résultats

Septembre 2005

Une aide à l'analyse des résultats

Au moment où l'évaluation¹ a lieu, les élèves du cours élémentaire première année (CE1) devraient avoir consolidé les compétences en lecture et en écriture définies dans le livret *Lire au CP- Repérer les difficultés pour mieux agir* pour le début du CE1. Ce n'est pas le cas de tous et certains rencontrent des difficultés qui durent et/ou qui les fragilisent. La fonction de cette évaluation en CE1 étant d'aider à mieux cerner la nature de ces difficultés, les exigences du protocole sont nettement inférieures aux attentes rappelées ci-dessus, tout en étant relatives aux mêmes catégories de compétences.

La démarche proposée ici pour aider à l'exploitation des résultats des élèves en difficulté à l'échelle d'une école² s'organise en plusieurs étapes :

- une analyse des productions pour cerner le profil de chaque élève,
- la définition d'un projet d'aides adapté à chacun,
- la mise en place d'un dispositif de travail, avec des regroupements d'élèves selon la proximité ou l'identité de leurs difficultés et de leurs besoins.

Cette évaluation en CE1 devrait également conduire à réexaminer les pratiques pédagogiques des années antérieures : l'identification des points forts et des points faibles, surtout s'ils concernent une proportion importante d'élèves, permet de valider ou, au contraire, de réorienter les choix qui ont été faits (choix de la méthode d'apprentissage au CP ; temps accordé au travail sur les diverses catégories de compétences depuis l'école maternelle ; nature et organisation – temporelle en particulier - des aides apportées aux élèves fragiles ou ayant des difficultés naissantes, etc.).

1 – L'analyse des productions pour cerner le profil de chaque élève

A - Du constat d'erreurs aux hypothèses de difficultés

Il convient d'abord de procéder à une analyse des productions de chaque élève, exercice par exercice, pour prendre la mesure des réussites et relever les types d'erreurs commises. Mais une même erreur pouvant avoir des origines différentes, on peut seulement faire des hypothèses quant à ces origines, c'est-à-dire quant aux difficultés qui ont conduit à leur production. Les difficultés ne sont pas directement observables et ne peuvent être déduites de manière extérieure, mécanique, sans connaître l'histoire scolaire de l'élève. Les performances brutes (nombre de réussites, de non-réponses, de réponses erronées) témoignent de la lourdeur des difficultés ; l'analyse fine seule permet de cerner la nature de ces difficultés. Établir pour un élève un bilan précis de ses difficultés suppose une analyse approfondie.

Pour un même élève, les erreurs peuvent avoir un caractère systématique ; c'est alors significatif d'une lacune, de la fixation erronée d'une connaissance, d'un obstacle résistant. Le problème peut aussi bien concerner

- une procédure : par exemple, l'identification des mots par la voie directe trop systématiquement et mal employée,
- qu'une connaissance : par exemple, la correspondance grapho-phonologique pour un phonème donné, le principe de la numération décimale,
- ou une stratégie de travail (par exemple, quand plusieurs réponses sont proposées, nombre d'élèves s'arrêtent à la première qui semble pouvoir convenir et n'examinent manifestement pas toute la série, se contentant de quelques indices).

Si les erreurs ne sont pas systématiques, ce qui semble fréquent, c'est le plus souvent³ le signe d'acquis mal fixés et peu opératoires, d'une absence d'automatisation des procédures ou d'une attention fluctuante qui a pu se trouver prise en défaut à quelque moment. Des réussites partielles, si elles se confirment et ne procèdent ni du hasard, ni de l'imitation d'un pair, constituent des bases dont il faut rendre l'élève conscient pour l'en valoriser. Les exercices destinés à renforcer et automatiser les acquis vont pouvoir s'appuyer sur les acquis, même partiels, ainsi révélés.

Le document joint en annexe présente une typologie des erreurs observées dans des productions d'élèves à cette évaluation en CE1 et des hypothèses sur les difficultés sous-jacentes ; les éléments donnés constituent des aides pour l'analyse, et non des modèles.

1 - Texte de référence : circulaire N°2005-096 du 24 juin 2005 publiée au BOEN N°25 du 30 juin 2005, relative au dispositif national d'évaluation diagnostique pour l'année 2005-2006

2 - On privilégie l'entrée « Ecole » car, même si les élèves de CE1 sont répartis entre plusieurs classes, il semble préférable d'examiner globalement leur situation ; le dispositif d'aides sera conçu à l'échelle de l'école, avec des décloisonnements éventuels entre classes.

3 - Le problème peut provenir de l'absence de familiarité avec certains supports ou avec certaines formes de travail. Des moments de démobilisation ou de fatigue peuvent également expliquer certaines erreurs. L'observation des attitudes durant la passation permet de valider cette hypothèse.

B - Les recouvrements d'hypothèses aux profils individuels

Afin de mieux cerner les profils d'élèves, il convient de vérifier si, pour chacun, on peut recouper les hypothèses de difficultés à propos de son travail en comparant les productions à divers exercices. Car c'est bien sur les difficultés qu'il faut agir. Le tableau ci-après propose une aide pour opérer ces regroupements autour de « familles » de difficultés et oriente vers des outils de référence.

En lecture et écriture

Difficultés affectant ...	Exercices concernés	Pistes de travail dans ...
La discrimination auditive - différenciation des sons - consonnes (difficulté générale ou focalisée sur certains sons) - différenciation des sons - voyelles (difficulté générale ou focalisée sur certains sons)	5 B1 – 6B1 - 5 B2	<i>Lire au CP (1) page 28</i>
La structuration du continuum sonore (localisation des sons, ordre des sons)	5 B1	<i>Lire au CP (1) page 27 (si le problème touche aussi les mots), page 28 et page 33</i>
La discrimination visuelle des lettres et/ ou connaissance des lettres	10 B2 – 13 B1	<i>Lire au CP (1) page 43</i>
La correspondance Phonème/Graphème - difficultés y compris sur cas simples - difficultés seulement sur cas plus complexes (voyelles nasales ; graphèmes de 2 lettres et plus ; cas plus rares : ui – ei ...)	5 B1 – 6 B1	<i>Lire au CP (1) pages 34, 35, 36 et 41 Lire au CP (2) page 11</i>
La mémorisation de l'image orthographique des mots (« petits mots » et mots fréquents)	2 B1 – 6 B1 – 12 B1 – 10 B2	<i>Lire au CP (1) pages 29, 31 et 45 Lire au CP (2) page 12</i>
Le passage du déchiffrage à l'identification des mots : problèmes de découpage en syllabes, problèmes de vitesse et / ou de lexique	10 B1 – 10 B2 – 11 B2	<i>Lire au CP (1) page 30 Lire au CP (2) page 21</i>
La mémorisation des informations, le parasitage par des interférences liées aux textes déjà connus plus ou moins proches	1 B2	<i>Lire au CP (1) page 19 Lire au CP (2) page 14</i>
La représentation de l'acte de lire (lecture non conçue comme une activité d'intégration progressive de données et d'élaboration de significations)	7 B1 – 10 B1 - 7 B2 - 10 B2 – 11 B2	<i>Lire au CP (1) pages 20, 22 et 39 Lire au CP (2) page 16</i>
La réalisation d'inférences	1 B2	<i>Lire au CP (1) page 22 Lire au CP (2) page 14</i>
Le geste graphique : tracés et ligatures ; inscription des lettres dans l'espace graphique (positionnement sur la ligne de base de l'écriture, taille, proportions)	13 B1	<i>Lire au CP (1) page 43</i>
Les stratégies de copie et la représentation de l'acte de copier	13 B1	<i>Lire au CP (1) page 43 Lire au CP (2) page 18</i>

En mathématiques

Difficultés affectant ...	Exercices concernés	Pistes de travail dans ...
La compréhension de la numération décimale de position	3 B1 – 4 B1 9 B1	Document d'application <i>Mathématiques au cycle II</i> pages 18 à 20 et pages 34-35 Document d'accompagnement <i>Mathématiques</i> pages 27 à 29
La mémorisation des désignations des nombres - en général - pour les nombres de 11 à 16 - pour des paires comme 16 / 60, 17 / 70 (voir éventuellement liens avec difficultés de discrimination auditive)	4 B1 – 9 B1	Document d'application <i>Mathématiques au cycle II</i> pages 18 à 20 Document d'accompagnement <i>Mathématiques</i> pages 27 à 29
L'acquisition et la compréhension de la technique de l'addition	11 B1	Document d'application <i>Mathématiques au cycle II</i> pages 21 à 23 Document d'accompagnement <i>Le calcul posé</i>
La mémorisation des tables d'addition et de résultats remarquables	11 B1 – 4 B2	Document d'application <i>Mathématiques au cycle II</i> pages 20 à 23 Document d'accompagnement <i>Le calcul mental</i>
Le geste graphique : tracé des chiffres (voir éventuellement liens avec difficultés d'écriture des lettres et des mots ou de discrimination visuelle)	Tous exercices	Travail guidé, de même nature que pour la copie de lettres et de mots

Dans tout domaine

Difficultés affectant ...	Pistes de travail dans ...
Les stratégies de travail : - traiter complètement le matériau avant de commencer à répondre - contrôler / réguler son activité	Lire au CP (1) Pages 9 à 11

2 – La définition d'un projet d'aides adapté à chacun

Il convient de rappeler que tous les élèves ayant passé la deuxième série d'épreuves sont considérés comme ayant des difficultés importantes et doivent bénéficier d'une attention personnalisée d'aides « ciblées ». C'est pour chaque élève qu'il faut formaliser un projet (un programme personnalisé de réussite éducative le cas échéant) et échanger avec la famille pour l'associer au travail entrepris. Le profil et le projet individuels garantissent que l'on a une attention personnalisée pour chaque élève concerné, dans une organisation globale qui s'inscrit nécessairement dans le cadre des contraintes et des ressources de l'école.

La présentation des résultats en regroupant les items par champ dans un tableau ou un graphique paraît judicieuse : les regroupements permettent des mises en perspective des résultats qui, isolés item par item, n'ont guère de signification. En rassemblant les résultats, on dessine un « profil individuel » qui fait apparaître les points forts et les points faibles. À partir de là, on peut déterminer les actions à conduire.

Les données recueillies grâce à l'évaluation approfondie sont indicatives et demandent à être éclairées, voire complétées. Les analyses conduites en équipe doivent permettre de prévoir des projets individualisés si ce n'est pas déjà fait ou, s'ils existent, de les réorienter en les précisant et en les complétant.

En mathématiques, l'évaluation permet essentiellement de déterminer si le principe de la numération décimale est acquis (base qui conditionne tout le reste) et, plus faiblement compte tenu des exigences très limitées, si la technique de l'addition est comprise et si la mémorisation des tables et des « résultats remarquables » (doubles par exemple) commence à se structurer.

En lecture/écriture, on propose ci-après de distinguer, trois populations d'élèves car les difficultés plus ou moins lourdes appellent des réponses fort différentes du point de vue de leur contenu, mais aussi du point de vue de leur organisation temporelle (densité, durée) et de leur caractère plus ou moins strictement scolaire.

A - Les élèves pour lesquels le principe alphabétique ne semble pas encore acquis.

Ce sont ceux qui ont les résultats les plus faibles dans tous les domaines. On s'interrogera sur ce point-là :

- si les élèves montrent une incapacité à la fois dans les situations de reconnaissance et de production, à faire correspondre des sons et des lettres, y compris dans les cas les plus simples.
- si la copie est très peu respectueuse du modèle au point que les unités lettres n'y sont plus repérables.
- si les abandons et absences de réponses sont nombreux.

Avec ces élèves, on peut observer des réussites dans l'identification des « petits mots » ou de mots très familiers mais ces mots reconnus globalement ne sont pas écrits correctement, ni en copie, ni en dictée. On se méfiera de « fausses réussites » aux items de compréhension en lecture autonome (hasard ou imitation...).

Pour aller plus loin, il faut vérifier la fréquentation et les contenus de la scolarisation antérieure et, dans tous les cas, après avoir obtenu l'accord de la famille, alerter rapidement l'équipe du RASED et le médecin de l'Education nationale pour examiner ce qui a déjà été fait avec l'élève et envisager les examens complémentaires à conduire sans délai. Si par ailleurs les items de mathématiques sont bien réussis, une piste est à explorer, celle des troubles spécifiques du langage et/ou de l'écriture.

En première approche et sans préjuger les autres réponses nécessaires, il faut envisager une adaptation pédagogique en classe et une rééducation intensive.

B – Les élèves pour lesquels les deux modalités de l'identification des mots sont peu ou très inégalement efficaces.

Ce sont les élèves qui ont des résultats très faibles à l'ensemble des items « Compréhension » et des résultats faibles ou/et irréguliers à tous les items d'identification des mots, de dictée et de copie.

Pour chacune des deux voies⁴ (indirecte et directe), deux cas sont à distinguer :

- Voie indirecte (déchiffrage)
- Les difficultés sont sévères si les acquisitions sont limitées à des mots uni- ou bi-syllabiques simples et à du vocabulaire courant, si les items de reconnaissance⁵ sont nettement mieux réussis que ceux qui supposent une production (lecture à haute voix et dictée), si le déchiffrage est possible mais la « saisie » du mot limitée aux mots courants ou ramenée à des mots connus (cf. abricot déchiffré A / BRI / CO mais redit comme « haricot »).
- Les difficultés sont moindres si l'identification est correcte dans les situations de reconnaissance mais un peu moins bonne (plus laborieuse) en production et si la copie est satisfaisante mais la dictée irrégulièrement réussie.

Il convient de se rappeler qu'une bonne réussite a une valeur relative car le protocole ne vérifie rien des acquisitions liées aux cas jugés les plus difficiles de correspondance (graphèmes tels que *ien, oin, gn, ill...*) dont l'étude ou la consolidation se déroulent normalement au CE1 :

- Voie directe (identification sans déchiffrage)
- Les difficultés sont sévères si la reconnaissance est très supérieure à la production (lecture à haute voix et dictée) et celle-ci difficile.
- Les difficultés sont moindres si l'identification est correcte dans les situations de reconnaissance et de production, si la copie est satisfaisante et la dictée réussie.

Des résultats hétérogènes méritent d'être analysés de près : des élèves qui ont réussi à tous les items relevant de l'identification de mots par voie directe, mais qui ont eu des échecs nombreux dans l'identification par voie indirecte, ont des insuffisances qu'ils peuvent compenser et masquer en partie alors qu'elles constituent un handicap réel et lourd de conséquences.

Pour aller plus loin, il faut reconsidérer le parcours scolaire qui est en principe connu (la fréquentation en maternelle et les évaluations à ce moment là ; le bilan du CP : le démarrage a-t-il été tardif, ou normal mais avec des difficultés de fixation ? Quelle a été la méthode de lecture utilisée ?) ; il convient de prendre en compte la maîtrise du langage oral, les bases culturelles et, en particulier, les acquis lexicaux.

En première approche, on devra envisager :

Pour les élèves qui ont des difficultés sévères :

- Un (ré)apprentissage intensif du code : il faut affiner et ordonner les acquis et les faire mieux mémoriser, les compléter (un regroupement d'adaptation pourrait être adapté, ou une prise en charge quotidienne).
- Un travail de fond sur la compréhension avec des textes donnés par l'oral du maître.

4 - On adopte ici la terminologie des programmes et des livrets Lire au CP, auxquels il convient de se reporter si nécessaire.

5 - Le document joint en annexe indique la catégorie à laquelle appartiennent les items.

- Un « nourrissage » culturel et linguistique, fait de lectures par le maître accompagnées par des échanges à propos des textes avec les élèves (la seule phase de lecture constitue une imprégnation mais ne suffit pas) ; on peut envisager dans ce domaine des activités complémentaires hors temps scolaire mais il ne saurait y avoir substitution aux actions qui doivent être menées dans le cadre scolaire.

Pour les élèves qui ont des difficultés moindres :

- Un entraînement qu'il faut intensifier pour gagner en fluidité ; l'objectif est de conduire à l'automatisation, sur tous les cas de correspondance et de combinatoire ;
- en parallèle, un travail systématique sur les stratégies à mettre en oeuvre pour parvenir à la compréhension de phrases et de courts textes écrits.

C – Les élèves pour lesquels la compréhension est limitée, et qui ont bien ou très bien réussi les items d'identification des mots, de dictée et de copie.

L'évaluation permet de distinguer trois cas :

- une compréhension très faible, aussi bien quand les textes sont lus par le maître que quand ils sont lus de manière autonome ; il convient d'être très attentif aux cas où la compréhension est plus faible sur des textes donnés oralement par le maître ;
- une compréhension très faible en lecture autonome seulement ;
- une compréhension qui fonctionne assez correctement dans les limites des épreuves, c'est-à-dire avec des textes courts et relatifs à des univers familiers ; les élèves donnent même des signes d'une possible anticipation en étant capables d'ajustements en fonction du contexte.

Pour aller plus loin, il faudra :

- vérifier avec l'équipe pédagogique et avec le RASED s'il y a eu / s'il y a encore des difficultés linguistiques (surtout si l'oral des histoires est moins bien compris que l'écrit des univers familiers) et/ou une faiblesse des acquis culturels ;
- dans l'observation de l'élève et dans l'analyse de ses résultats, examiner si la difficulté majeure tient à un déficit d'automatisation des acquis en identification des mots qui induirait une lenteur préjudiciable à la compréhension ;
- dans un échange avec l'élève sur ses manières de faire, voir s'il y a des problèmes de stratégies de travail et si les acquis sont meilleurs que ce que les performances peuvent laisser penser.

En première approche, il faut travailler à la fois l'identification des mots (automatisation), les stratégies de compréhension (traiter des phrases / traiter des textes), l'enrichissement du vocabulaire à l'oral et à l'écrit et le « nourrissage » d'histoires en visant l'acquisition de schémas génériques, de bases culturelles relatives aux univers et aux personnages des écrits pour l'enfance.

Pour ces élèves, même si des besoins précis appellent des moments individualisés de soutien, beaucoup d'activités sont possibles avec le reste de la classe ; il faut cependant anticiper sur des difficultés possibles et effectuer une préparation particulière de certaines séances de travail avec eux afin qu'ils en tirent le meilleur profit⁶.

3 – L'organisation du dispositif de travail

Pour organiser le dispositif de travail qui va rendre possibles l'apprentissage, le ré-apprentissage, les remédiations ou les rééducations, la constitution de groupes d'élèves qui ont des difficultés et des besoins proches ou identiques est utile : d'une part, elle favorise l'interaction des élèves qui est utile à la fois à la motivation et à l'explicitation (des stratégies, des erreurs, des réussites) et donc à la prise de conscience et, d'autre part, elle permet de mieux organiser la mobilisation des ressources à disposition de l'équipe pédagogique

Comme il a été indiqué précédemment, pour certains élèves dont les résultats sont extrêmement faibles pour l'ensemble des épreuves ou de manière sélective sur un ou deux domaines, des informations et investigations complémentaires sont indispensables : elles sont à rassembler ou à demander. Ce travail doit se faire de manière prioritaire et urgente avec la famille, le médecin de l'Education nationale, le psychologue et l'équipe du RASED, des services de soin ou de rééducation éventuellement.

Les actions entreprises doivent être organisées de façon massée et concentrée en prenant appui dans toute la mesure du possible sur l'équipe pédagogique du cycle des apprentissages fondamentaux, élargie autant que possible à l'école maternelle et au CE2. Il serait bon d'ailleurs que cette équipe soit impliquée dès la mise en œuvre du protocole d'évaluation.

⁶ - Cette stratégie de travail est développée dans le livret « Lire au CP – Repérer les difficultés pour mieux agir ».

Les actions développées s'inscrivent dans la mise en œuvre des projets de cycle et d'école. C'est l'occasion de développer l'utilisation des outils institutionnels (livrets Lire au CP ; outils d'aide à l'évaluation en grande section et au cours préparatoire7) et de revoir l'organisation globale des apprentissages en exploitant mieux le temps du cycle, sans attentisme mais avec des exigences non disproportionnées et/ou non prématurées.

Pour les élèves les plus en difficulté, des prises en charges extérieures à l'école sont souvent nécessaires ; elles doivent être combinées avec l'action propre de l'école (dans la classe et le cycle, avec le RASED) qui doit tenir compte des diagnostics établis, des soins et/ou des rééducations mis en place.

Dans tous les cas, le suivi des acquisitions doit être envisagé dès la mise en place du projet d'aides. Des évaluations régulières permettent de prendre la mesure des progrès accomplis et de les valoriser aux yeux des élèves et de leurs parents ; dans le cas contraire, si aucune évolution n'est enregistrée, il faut réorganiser sans tarder les interventions.

Sans que la présence d'un encadrement renforcé soit un préalable à la mise en œuvre des actions, on peut envisager de mobiliser, outre l'équipe de circonscription pour le soutien qu'elle peut apporter dans l'analyse des résultats :

- les membres des RASED : l'inspecteur chargé de la circonscription aura à réguler l'organisation du réseau pour permettre l'implication de ses membres dans ces actions qui s'adresseront sans doute à des élèves déjà connus et suivis,;
- les directeurs, en particulier pour organiser les décroisements,
- les enseignants surnuméraires ainsi que les assistants d'éducation affectés au dispositif de prévention de l'illettrisme,
- les enseignants supplémentaires au sein des REP et des ZEP,
- les enseignants affectés sur des postes de CLIN,
- les enseignants spécialisés itinérants et les enseignants affectés sur des postes de CLIS - au moins pour l'analyse des résultats, la réflexion sur les causes d'erreurs et sur les stratégies et contenus d'intervention,
- toute autre ressource éventuelle, les assistants d'éducation en particulier, et les associations oeuvrant hors temps scolaire, les dispositifs de réussite éducative s'il y a lieu, etc.

ANNEXE

AIDE A L'EXPLOITATION DES PRODUCTIONS DES ELEVES

Les tableaux ci-après proposent quelques pistes de travail en matière **d'analyse d'erreurs**. Les indications sont en caractères droits dans le texte. Des **hypothèses de difficultés** sont énoncées, notées en italiques.

Ce document gagne à être mis en complémentarité avec les livrets *Lire au CP*.

Indications pour la lecture des tableaux

Le titre : Le numéro de l'exercice, de l'épreuve et des items ; l'épreuve pour tous est notée A, la seconde épreuve est notée B suivi de 1 ou 2 selon qu'il s'agit de la première ou de la deuxième partie.

Première colonne : Le type de situation rencontré

Deuxième colonne : Explication de la tâche (résumé de ce qui est dans le livret)

Troisième colonne : Les erreurs rencontrées

Lecture - Identification des mots - Voie indirecte

Rappel de la définition indiquée dans les programmes 2002 : « On peut [aussi] retrouver un mot dont on n'a pas mémorisé l'image orthographique en recourant à la voie indirecte, c'est-à-dire à son déchiffrage. Dans ce cas, les lettres sont assemblées pour constituer des syllabes prononçables, le mot est prononcé et comparé aux mots proches dont on a déjà l'image auditive dans la mémoire. Les écarts importants qui existent en français entre syllabe écrite et syllabe orale rendent souvent cette identification délicate. »

Exercice 1 B1 - Items 1, 2		
Situation	Tâche	Erreurs
Reconnaissance	Dans une liste de 4 mots, identifier le mot entendu : (prix – plus – lune – plume) – (escalier – chevalier – escargot – cargo)	Traitement du mot incomplet : - appui sur un début identique à celui du mot cible (ex : plus – escalier) → <i>exploration non complète peut-être liée à la satisfaction d'avoir trouvé le début (d'où abandon de la recherche) ou à une incapacité à aller plus loin ? Mémorisation partielle centrée sur l'attaque (ou écoute partielle et engagement précipité dans le travail) ?</i> - appui sur une partie correctement identifiée (ex : cargo) → <i>difficulté à déchiffrer le début ? Mémorisation partielle avec effet de rime ?</i> - reconnaissance limitée à quelques éléments (ex : lune) Absence de bonne prise d'indices (ex : chevalier) → <i>réponse au hasard ?</i>
Exercice 5 B1 - Items 14,15,16,17.		
Reconnaissance : m o t s unisyllabiques de structure C-V-C ou bisyllabiques (C - V - C - V) réguliers	Identifier un mot simple parmi une liste de mots «inventés» : (ni – ir – mir - nir – nur) (saf – so – of – sof – cof) (vani – niva - vina – vinu – aniv) (rabu – boru – brua – baru – arbu)	Pour les mots unisyllabiques C-V-C : - Traitement incomplet : consonne terminale non prise en compte (ex : ni), consonne initiale omise (ex : of) → <i>problème de discrimination auditive ? Problème de stratégie (l'élève se satisfait d'une réponse partiellement juste) ?</i> - Confusion de sons (ex : nur – mir - sof) : → <i>problème de discrimination auditive ? Problème de connaissance de la correspondance oral/écrit ?</i> Pour les mots bisyllabiques : - Confusion de sons (ex : vinu – boru) → <i>problème de discrimination auditive ? Problème de connaissance de la correspondance oral/écrit ?</i> - Ordre des lettres (ex : rabu - brua – vani - niva) voire inversion totale (ex : aniv) → <i>problème de structuration dans la correspondance entre une chaîne sonore et une chaîne écrite ? Problème d'approximation liée à une image globale des mots ? (Tous les éléments étant présents, l'élève ne se soucie pas de leur agencement)</i>

Exercice 6 B1 - Items 18, 19, 20, 21, 22		
Reconnaissance	Dans une liste de mots écrits, trouver un mot entendu et donné dans une phrase orale : vent – cru – bois – tarte – serpent	<ul style="list-style-type: none"> - Confusion sur paires minimales : consonne sourde / consonne sonore (ex vent / fend – cru / grue – tarte / tarde – bois / pois) → <i>problème de discrimination auditive ? Problème de connaissance de la correspondance oral/écrit ?</i> - Confusion sur la voyelle (ex : vent/vin – cri / cru – tarte / tourte – serpe/serpent) → <i>problème de discrimination auditive ? Problème de connaissance de la correspondance oral/écrit, en particulier avec les graphèmes plus complexes tels que –en- et –in- ? Problème d'automatisation erronée de certains traitements (ex : le –ent terminal des verbes étendu au –ent de « serpent ») ?</i> - Confusion de graphèmes (ex : bois /buis) → <i>mauvaise mémorisation des correspondances encore peu explorées ?</i> - Traitement du mot incomplet : appui sur un début identique (à l'oral) à celui du mot cible (ex : tare / tarte – serpe /serpent – cerf / serpent) → <i>exploration non complète (satisfaction d'avoir trouvé le début) ? Incapacité à traiter des organisations un peu compliquées ? Mémorisation partielle centrée sur l'attaque (ou écoute partielle) ?</i> - Approximation : mot sélectionné comportant le mot entendu sans égard pour le contexte d'emploi du mot à rechercher (ex : avant / vent) → <i>problème de perception auditive ? Problème de mémoire ?</i>
Exercice 10 B2 - Items 81, 82, 83		
Production : lecture à haute voix	Lire à haute voix des mots « simples » hors contexte : tigre – locomotive – abricot.	<ul style="list-style-type: none"> - Déchiffrage exact mais sans identification du mot in fine (ex : lo-co-mo-ti-ve mais incapacité à formuler le mot entier) → <i>déchiffrage si laborieux que l'unité-mot se perd ? Mot inconnu ?</i> - Déchiffrage exact sans identification correcte du mot in fine mais avec transformation en un mot connu (ex : a-bri-co reformulé comme « haricot ») → <i>mot inconnu ? Oubli et déformation ?</i> - Déchiffrage partiel (ex : lo-co-mo ; a ... co ; tig) → <i>oubli de certains éléments du code ? Difficultés avec les syllabes un peu compliquées du type C-C-V ?</i> - Inversion (ex : ba-ri-co) → <i>difficultés avec les syllabes un peu complexes du type C-C-V ? Problème de découpage des mots en syllabes ? Dans ce cas, doute parce que la première syllabe est réduite au –a- ce qui peut contrarier certaines représentations ?</i>
Exercice 5 B2 - Items 61, 62, 63, 64		
« Phonologie »	Situer la syllabe qui contient un son donné : sons O – F – S – P (mots de 2 ou 3 syllabes)	<ul style="list-style-type: none"> - Erreur d'identification du son → <i>problème de discrimination auditive ?</i> - Erreur de localisation → <i>problème de structuration du continuum sonore ? Problème de codage (difficultés à entrer dans la correspondance entre une syllabe et un carré + ordre) ? Problème de perception en position centrale (perception plus aisée en position d'attaque et de rime) ?</i>
Recoupement avec les résultats à l'épreuve-filtre initiale (épreuve A)		
Exercice 5 A Items 19, 20, 21, 22	Reconnaissance de mots	Trouver dans une liste les mots conformes aux mots entendus (mots homophones non homographes) elle/aile - fer / faire fois / foi - chant / champ

Lecture - Identification des mots - Voie directe

Rappel de la définition indiquée dans les programmes 2002 : « Ce type d'identification est possible si le lecteur dispose déjà, dans sa mémoire, d'une image orthographique du mot. Dans ce cas, le mot est quasi instantanément reconnu, à la fois visuellement, auditivement et sémantiquement. On sait aujourd'hui que le lecteur ne s'appuie pas sur la silhouette du mot pour l'identifier, mais sur la perception très rapide des lettres qui le composent. »

Exercice 2 B1 - Items 3, 4, 5, 6		
Situation	Tâche	Erreurs
Reconnaissance	Le mot étant représenté par une image, le retrouver dans une liste de mots dont l'écriture est proche : quatre - tigre - maison - treize.	<p>Mot choisi étant l'équivalent phonologique du mot cible (ex : quatre - tygre - méson - treise) → pas de fixation de l'image orthographique du mot ? Représentation limitative erronée de l'écriture (on écrit comme on entend) ?</p> <p>NB : ces erreurs révèlent aussi des acquis dans la correspondance oral /écrit.</p> <p>Traitement du mot incomplet : appui sur un début identique à celui du mot cible (ex : qualité - tige) → exploration non complète liée à la satisfaction d'avoir trouvé le début (d'où abandon de la recherche) ou à l'incapacité à aller plus loin ?</p> <p>Confusion entre consonne sourde et consonne sonore (ex : tresse) → problème de discrimination auditive ?</p> <p>Correspondance oral/écrit non totalement assurée (ex : fraise) → problème de discrimination auditive ?</p> <p>NB : Pour les mots maison, quatre et treize dont on peut dire que tous les enfants doivent les avoir vus souvent écrits, on peut considérer qu'il y a carence de mémorisation de l'image orthographique</p>
Exercice 10 B2 - Items 73, 74, 75, 76		
Production : lecture à haute voix	Lire à haute voix de mots hors contexte, cas de petits mots supposés connus : les - un - dans - pour.	<p>Confusion avec des mots graphiquement proches (ex : les/le - les / elles - un/une - dans/danse) → carence de mémorisation de l'image orthographique ? Approximation des prises d'indices ? (A tester : voir si ces mots sont identifiés en contexte)</p> <p>Approche infructueuse par le déchiffrage (ex : dans = da...) → problème de reconnaissance des graphèmes complexes (an, ou) ? Problème de découpage des mots ?</p> <p>Reconnaissance d'une lettre seulement et mot énoncé sans autre rapport (ex : pour / petit) → problème de représentation de la lecture (devinette) ? Problème de fixation des correspondances oral/écrit ?</p> <p>NB : les erreurs révèlent que le déchiffrage ne peut pas suppléer l'identification par la voie directe attendue sur ces petits mots simples : c'est un indice de lourdes difficultés.</p>

Exercice 10 B2 - Items 77, 78, 79, 80

<p>Production : lecture à haute voix</p>	<p>Lire à haute voix de mots hors contexte, cas de mots courants supposés connus : maison – treize – feu - quatre.</p>	<p>Approche infructueuse par le déchiffrage (ex : maison/mami ; treize/trois ; feu/faux) → <i>carence de mémorisation de l'image orthographique ? Problème de reconnaissance des graphèmes complexes (ai, ei, on, eu) ? Problème de découpage des mots ?</i> Reconnaissance d'une lettre seulement et mot énoncé sans autre rapport (ex : pour / petit) → <i>problème de représentation de la lecture (devinette) ? Problème de fixation des correspondances oral/écrit ?</i> Essai de déchiffrage infructueux (ex : treize : tre...) → <i>problème de discrimination visuelle ? Problème de découpage du mot ? Problème de connaissance (graphème ei) ?</i> Essai de déchiffrage mais échec du fait de la confusion de lettre (ex : quatre : pu...) → <i>problème de discrimination visuelle ? Non-acquisition des équivalences signe écrit/valeur de la lettre ?</i></p>
--	--	--

Veiller à recouper les résultats pour des mots identiques dans des situations qui mobilisent des compétences différentes « appliquées » à ces mêmes mots

	Reconnaissance Ex. 2	Lecture à haute voix Ex. 10	Dictée Ex. 12	Copie Ex. 13
quatre	item 3	item 80		item 46
tigre	item 4	Item 81	item 41	
maison	item 5	Item 77	Item 39	
treize	item 6	item 78	Item 40	
pour		item 79	item 42	

Lecture – Compréhension

Exercice 7 B1 - Items 23, 24, 25		
Situation	Tâche	Erreurs
Lecture autonome de phrases (traitement syntaxique)	Retrouver la phrase qui a du sens parmi deux énoncés écrits comportant quasiment les mêmes mots dans un ordre différent.	<p>- Repérage de mots ou appariements des mots identiques d'une phrase à l'autre → pas de traitement de l'ordre des mots (syntaxe sans signification pour l'élève) ? <i>Appui exclusif sur des substantifs et indifférence aux « petits mots » pour construire le sens de la phrase ? Représentation erronée de l'acte de lire ? Incompréhension de la tâche ?</i></p> <p>- Réponses stéréotypées (première phrase choisie systématiquement ou seconde) ou réponse par alternance (première /seconde phrase) → <i>incapacité à faire face à une tâche réelle de lecture en autonomie ?</i></p> <p><i>Attention aux réussites « suspectes » des élèves qui échouent massivement dans l'identification des mots et réussissent ici (hasard et / ou imitation possibles)</i></p>
Exercice 8 B1 - Items 26, 27, 28, 29		
Lecture du maître – Mots	Barrer parmi deux mots celui qui n'est pas «de la même famille» qu'un mot donné ; mots de base : chat – pomme – poule - colle	<p>- Appariements des mots sur des bases visuelles ou phonologiques (le premier mot qui satisfait au critère est choisi) → <i>incompréhension du travail demandé (la clé du tri n'étant pas explicite) ? Absence de travail antérieur sur la catégorisation sémantique ?</i></p> <p><i>Attention aux réussites : elles ne signifient pas que l'élève a effectué la tâche attendue. Seul un échange permet de saisir comment l'élève a procédé.</i></p>
Ex. 10 B1 - Item 35 / Ex. 6 B2 - Item 65		
Lecture autonome (texte et image donnés en même temps)	Sélectionner l'image qui correspond à un texte court.	<p>- Prises d'indices partielles : valorisation de quelques données simples dans le texte (ex : 6 bougies - 2 amis – maman – lit – maman donne), intégration de l'ensemble des données du texte non réalisée → <i>pas de mise en correspondance rigoureuse d'informations données par le texte et d'informations données par les images ? Problèmes de stratégie de travail ? Problèmes d'identification des mots (trop de mots non lus) ?</i></p> <p><i>NB : les images peuvent constituer une facilitation pour lire le texte par effet de contexte (ex : le gâteau et les bougies peuvent faciliter l'identification du mot « anniversaire » dans le texte) mais elles peuvent aussi induire en erreur.</i></p>

Exercices 1 et 2 B2 - Items 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55		
Lecture du maître (texte, questions et propositions de réponses) QCM : réponses données sous forme écrite et le plus souvent illustrées	Répondre à des questions concernant un texte entendu, lu par le maître.	<p>Q° sur les personnages : erreurs sur le nombre, la taille, les animaux → problème de mémorisation ? problème d'assimilation à des histoires <i>plus ou moins proches</i> ? induction par les images (les 3 castors semblent se promener, pas les deux) ?</p> <p>Q° sur le moment : erreur fréquente « milieu de la nuit » → problème de mémorisation (mélange de 2 informations données par la même phrase : milieu de la forêt / il commence à faire nuit) ? Problème de réalisation d'inférence (la bonne réponse suppose de « convertir » : « il commence à faire nuit » en « c'est le soir ») ?</p> <p>Q° sur le lieu : erreur fréquente / montagne → problème de mémorisation ? Problème d'induction par l'image (celle de la montagne porte des forêts où il peut sembler plus naturel de se perdre que la forêt représentée avec son chemin très net) ?</p> <p>Q° « est-ce que quelqu'un leur a dit d'entrer ? » : erreur oui → problème de mémorisation ? Problème de représentation (puisque la suite se passe dedans, la reconstitution de la scène, en cas d'oubli, conduit à dire OUI) ?</p> <p>Q° sur « la chose énorme et noire » : erreur fréquente sur fantôme et, moins fréquente, sur sorcière → problème de mémorisation ? problème de représentation (le fantôme est énigmatique) ? problème de compréhension (inférence à effectuer) ?</p> <p>Q° sur l'issue, la fin de l'histoire : → problème de mémorisation ? Problème de représentation (l'ours méchant peut manger les petits animaux) ?</p>
Exercices 7 et 8 B2 - Items 66, 67, 68, 69, 70, 71		
Lecture autonome Textes-phrases (l'image à compléter pouvant être une « aide » à la lecture)	Lire seul et effectuer des consignes.	<p>- Approximations (ex : nombreuses boules dessinées sur le sapin) → manque de rigueur de la lecture ? Habitudes l'emportant sur le respect du texte (on ne dessine en général pas une seule boule sur un sapin de Noël) ?</p> <p>- Non réponses nombreuses → habitudes didactiques ? fatigue et saturation ? incapacité à déchiffrer ? incapacité à coordonner les informations données par le texte et l'image ?</p> <p>NB : si les élèves comprennent la situation, ils en déduisent qu'il faut faire quelque chose de l'image ; elle peut alors servir de « contexte » pour aider à l'identification des mots qui, par ailleurs, appartiennent tous au vocabulaire courant de la classe</p>
Exercice 9 B2 - Item 72		
Lecture du maître	Sélectionner l'image qui correspond à un texte court.	<p>- Prises d'indices partielles : valorisation de quelques données simples dans le texte, intégration de l'ensemble des données du texte non réalisée → pas de mise en correspondance rigoureuse d'informations données par le texte et d'informations données par les images ? Problèmes de stratégie de travail ? Problèmes de mémorisation ?</p>
Exercice 11B2 - Item 84		
Production : lecture à haute voix	Lire à haute voix un texte court déjà lu (item 66)	<p>Texte non restitué dans son intégralité mais quelques mots identifiés correctement → problème d'identification des mots (alors que la majorité d'entre eux sont fréquentes et/ou simples) ? Problème dans l'attitude de lecteur : peu d'habiletés d'anticipation (alors que le « scénario » est banal) ?</p>

Recouplement avec les résultats à l'épreuve-filtre initiale (épreuve A)		
Exercice 2 A - Items 6, 8, 9 & Item 7		
Compréhension	Trouver dans le texte les réponses aux questions et les copier (7) : traitement plus complexe	A mettre en relation plutôt avec l'exercice 1 B2
Exercice 7 A - Items 27, 28, 29, 30		
Compréhension	Trouver l'image qui correspond à une phrase lue (utilisation d'indices syntaxiques)	A mettre en relation plutôt avec l'exercice 7 B1

Paramètres à prendre en compte pour voir si les réussites sont plus aisées dans certains contextes plutôt que dans d'autres.

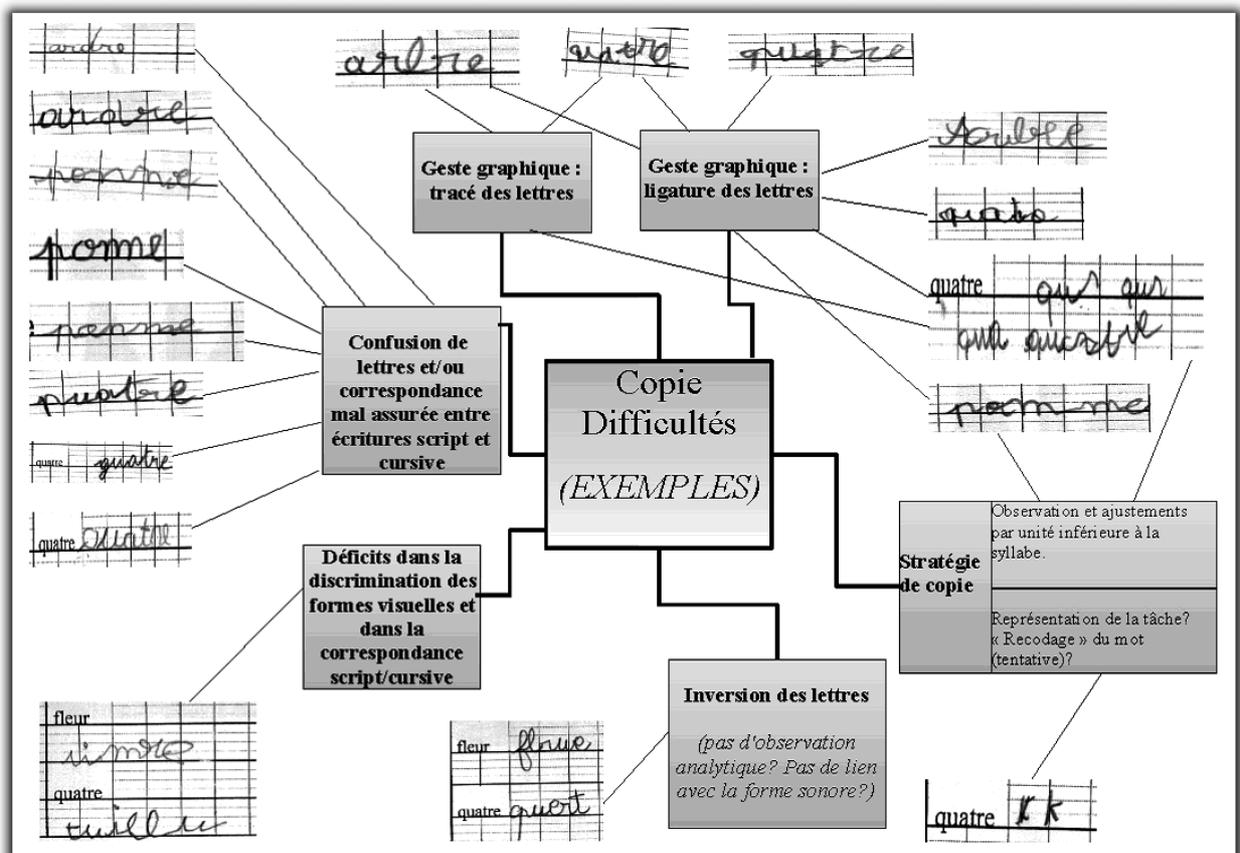
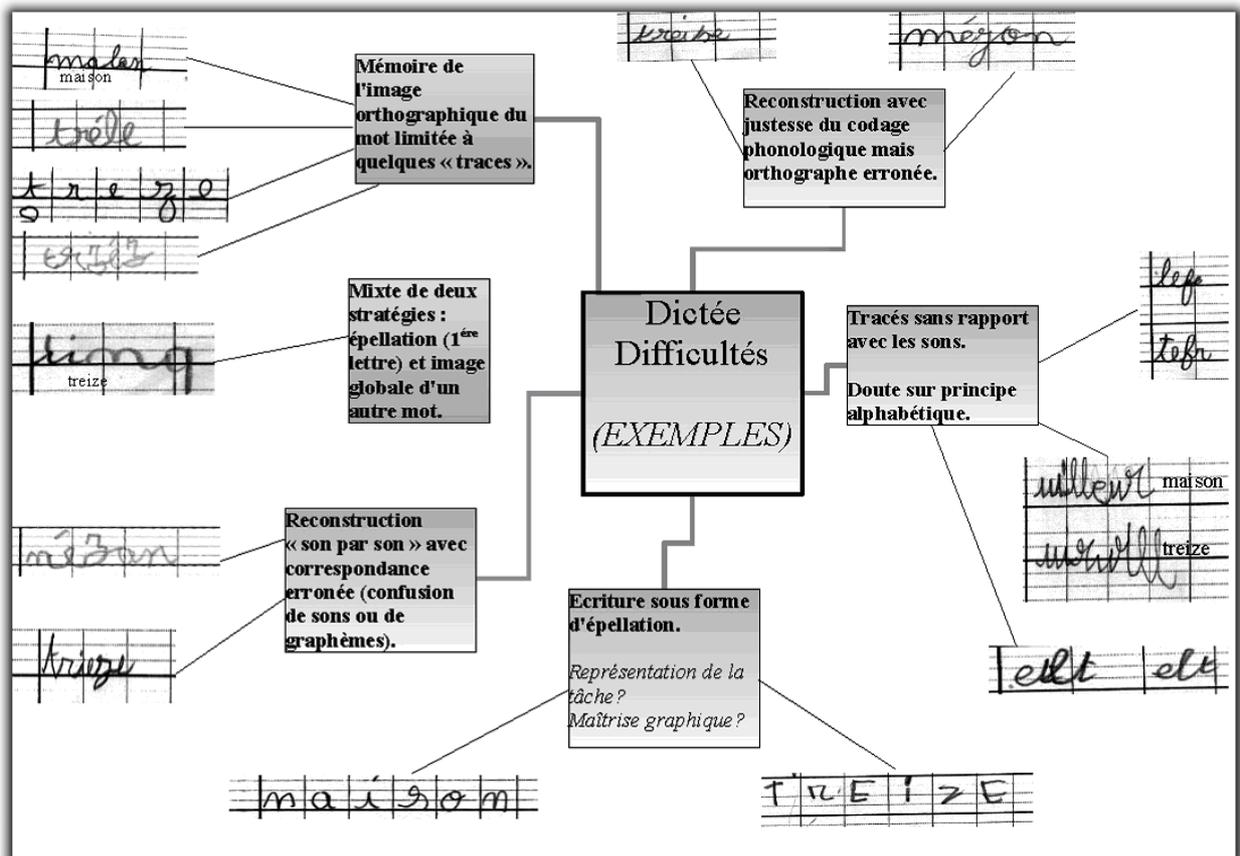
	Lecture du texte par le maître		Lecture autonome
	Texte à disposition des élèves	Texte non vu / lu par les élèves	
Présence d'images		Ex. 1 et 2 B2 – 9 B2	Ex. 7 A – Ex. 10 B1 - 6 B2 – 7 et 8 B2
Absence d'images	Ex. 2 A		Ex. 7 B1 – 11 B2

Écriture

Exercice 12 B1 - Items 39, 40, 41, 42		
Situation	Tâche	Erreurs
Dictée de mots supposés connus	Ecrire sous la dictée : maison – treize – tigre - pour.	<p>Orthographe erronée mais codage phonologique exact (ex : méson – maizon – mézon - traize – traise) → pas de mémorisation de l'image orthographique (voir exercice 2 pour recoupements) ? Représentation figée et acquis limités (on écrit comme on entend - le son [e] s'écrit é)</p> <p>Quelques graphèmes corrects et quelques repères sonores (ex : p et r de pour - -eize de treize ou trz de treize) → mémorisation approximative de l'image orthographique ? Correspondance oral/écrit non fonctionnelle (elle n'est pas un recours et/ou les correspondances ne sont pas mémorisées) ? Aucune correspondance oral / écrit voire tracés qui n'évoquent pas les lettres (enchaînement de boucles petites ou grandes) → pas de mémoire de mots fréquents ? Principe alphabétique non compris ?</p> <p>Ecriture avec lettres isolées → problème de représentation de la tâche ? Problème de compréhension de la consigne (tentative d'écriture en script) ? Lettres mal formées mais orthographe exacte → (cf. copie) Exemples page 17</p>
Exercice 13 B1 - Items 43,44, 45, 46, 47, 48		
Copie de mots et de chiffres	Copier littéralement deux mots (arbre – pomme) et des chiffres : 6 – 23 Transcrire de scripte en cursive : fleur - quatre	<p>Lettres mal formées → problèmes d'acquisition du geste graphique</p> <p>Lettres mal attachées → problèmes d'acquisition du geste graphique (continuité permettant d'effectuer les ligatures) ? Problèmes de stratégies de copie (levers des yeux très fréquents du fait de la copie lettre à lettre conduisant à interrompre le geste) ?</p> <p>Confusion de lettres (ex : mm / nn – p/q – b/d – q/g – o/a) → absence de relecture ? Problème d'identification des lettres et d'association forme/sens ? Problème de discrimination visuelle de formes proches ?</p> <p>Inversion de lettres (ex : ue / eu – en/ne - quart/quatre) → problème d'observation fine ? Absence de relecture ?</p> <p>Echec lié à la mémorisation du mot et non à son observation et à la mémorisation de la forme écrite (ex : quatre commencé avec ca ou par k) → problème de stratégie de copie ?</p> <p>Pas de correspondance ; impression de lettres tracées au hasard → principe alphabétique non compris ? Problème d'identification des lettres ? Problème de discrimination visuelle de formes proches ?</p> <p>NB : il est intéressant d'observer les « repentirs », signes que l'élève a repéré ces erreurs et tente de les corriger.</p> <p>Exemples page 17</p>

Recoupement avec les résultats à l'épreuve-filtre initiale (épreuve A)

Exercice 3 A Items 10, 11, 12, 13	Dictée	Ecrire des mots « inconnus » réguliers : tuf – abricot – tatami - aplatir
--------------------------------------	--------	--



Numération

Exercice 3 B1 - Items 7, 8, 9		
Situation	Tâche	Erreurs
Production : suite de nombres	Dans une suite de 4 nombres, retrouver celui qui manque : (86 – XX – 88 – 89) – (77 – 78 – 79 – XX) – (98 – 99 – XX – 101).	<p>Erreur sur le changement de dizaine pour 80 et/ou 100 (retour à la dizaine inférieure / conservation du chiffre des dizaines et ajout de 0)</p> <p>Erreur de codage généralisant aux nombres le rapport oral/écrit de l'écriture des mots (ex : 710 pour 80) → dans les 2 cas, problème d'acquisition et de compréhension de la numération décimale de position ?</p> <p>Mauvaise écriture des chiffres (miroir) → problème d'acquisition du geste graphique de tracé des chiffres ? (voir la qualité de la copie de mots)</p>
Exercice 4 B1 - Items 10, 11, 12, 13		
Reconnaissance	Retrouver un nombre entendu dans une liste : (61 – 17 – 16 – 106) – (23 – 32 – 302 – 45) – (57 – 65 – 507 – 78) – (68 – 75 – 78 – 6018)	<p>Inversion du chiffre des dizaines et du chiffre des unités (ex : 23 pour 32 - 61 pour 16)</p> <p>Erreur de codage généralisant aux nombres le rapport oral/écrit de l'écriture des mots (ex : 6018 pour 78 – 507 pour 57) → dans les 2 cas, problème d'acquisition et de compréhension de la numération décimale de position ?</p> <p>Confusion entre 1- et 17 → problème de fixation des noms des nombres de 11 à 16 « irréguliers » dans leur désignation orale ? (vérifier avec item 31 ; voir ce qu'il en est à l'item 57)</p>
Exercice 9 B1 - Items 30, 31, 32, 33, 34		
Production : dictée	Ecrire en chiffres des nombres dictés : 16 – 18 – 35 – 67 – 79	<p>Erreurs de codage (ex : 607 pour 67 – 6019 pour 79)</p> <p>Inversion du chiffre des dizaines et de celui des unités → dans les 2 cas, problème d'acquisition et de compréhension de la numération décimale de position ?</p> <p>Confusion liée à une proximité sonore (ex : 16 et 76 – 67 et 77 – 18 et 78) → problème de mémorisation des désignations ? problème de discrimination auditive ?</p> <p>Mauvaise écriture des chiffres : écriture en miroir ou tracés approximatifs → problème d'acquisition du geste graphique de tracé des chiffres ?</p>
Exercice 3 B2 - Item 56		
Reconnaissance : désignations écrites / écriture en chiffres	Choisir, dans une liste (103 – 30 – 31 – 13), la bonne écriture chiffrée d'un nombre écrit en lettres (treize).	<p>Inversion du chiffre des dizaines et de celui des unités (13 / 31)</p> <p>Erreur de codage (13 / 103) → dans les 2 cas, problème d'acquisition et de compréhension de la numération décimale de position</p> <p>Assimilation 13 / 30 → problème de mémorisation des désignations ? Problème de discrimination auditive ?</p>

Recoupement avec les résultats à l'épreuve-filtre initiale (épreuve A)		
Exercice 1 A - Items 1, 2, 3, 4, 5		
Désignations orales et écrites des nombres (inférieurs à 100)	Ecrire sous dictée des nombres : 17 – 29 – 51 – 64 – 75	A mettre en relation plutôt avec l'exercice 9 B1
Exercice 6 A - Items 23, 24, 25, 26		
Connaissance des nombres entiers naturels connaissance de l'ordre	Trouver le nombre qui vient juste avant 50, 60, 80, 100	A mettre en relation plutôt avec l'exercice 3 B1

Calcul

Exercice 11 B1 - Items 36, 37, 38		
Situation	Tâche	Erreurs
Calcul réfléchi : additions simples	Calculer des additions de nombres inférieurs à 100 : 21 + 14 (calcul donné posé) – 21 + 6 (en ligne) – 35 + 13 (poser et calculer)	Mélange des dizaines et des unités (ex : 21 + 6 = 81 ou 18 ou 72) → problème d'acquisition et de compréhension de la numération décimale de position ? Problème d'acquisition et de compréhension de la technique de l'addition ? Absence de recul sur la plausibilité du résultat ? Méconnaissance des tables d'addition → problème de mémorisation et absence d'autres stratégies ?
Exercice 4B2 - Items 57, 58, 59, 60		
Relations arithmétiques entre nombres entiers naturels : doubles	Ecrire le double des nombres inférieurs ou égaux à 5 (3+3 – 5+5 – 2+2 – 4+4)	Méconnaissance des tables d'addition et/ou de manière plus limitée des doubles les plus simples → problème de mémorisation et absence d'autres stratégies ?

Recoupement avec les résultats à l'épreuve-filtre initiale (épreuve A)		
Exercice 4 A Items 14, 15, 16, 17, 18	Calcul automatisé	Trouver le complément à 10 (nombres de 5 à 9)