



LES DOSSIERS DE LA DEPP

215

— PÉDAGOGIE —

Cedre Compétences langagières et littératie 2015 en fin de collège

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE AU DOSSIER CEDRE COMPETENCES LANGAGIERES ET LITTERATIE 2015.....	2
1. LE CADRE D'EVALUATION : FICHE 1.....	3
1.1 Objectifs de l'enquête.....	3
1.2 Compétences visées.....	4
1.3 Construction du test	6
1.4 L'échantillon 2015	10
1.5 Etat des lieux de la non-réponse	12
2015.....	13
2. L'ECHELLE DE PERFORMANCE : FICHE 2.....	14
Item caractéristique du groupe <1.....	16
Item caractéristique du groupe 1.....	17
Item caractéristique du groupe 2.....	18
Item caractéristique du groupe 3.....	18
Item caractéristique du groupe 4.....	18
Item caractéristique du groupe 5.....	19
3. LA COMPREHENSION DE L'ECRIT : FICHE 3.	20
4. ANALYSE DES RESULTATS : FICHE 4.....	26
4.1 Résultats globaux	26
4.2 Analyse de réponses d'élèves	27
5. LES RESULTATS FILLES- GARÇONS : FICHE 5.....	31
5.1 Résultats globaux.....	31
5.2 Des garçons meilleurs que les filles sur certains items.....	31
6. LA NON-REPONSE : FICHE 6	33
6.1 Élèves de troisième et littérature	33
6.2 Élèves de 3e et endurance.....	37
6.3 Élèves de troisième et gestion de l'erreur	41
6.4 Élèves de troisième et difficultés	44
7. LA METACOGNITION : FICHE 7.....	47
7.1 Le codage utilisé pour CEDRE 2015	47
7.2 Analyse des résultats.....	49
7.3 Analyse de réponses d'élèves	50
8. L'EPREUVE NUMERIQUE : FICHE 8.....	55
8.1 Conditions de passation	55
8.2 Analyse des résultats.....	55
9. LA PRODUCTION ECRITE : FICHE 9.....	57
9.1 État des lieux	57
9.1 Résultats globaux.....	57
9.2 La pratique du brouillon.....	59
9.3 Analyse de productions	60
CERTIFICATION AFNOR POUR LES EVALUATIONS CEDRE	67
BIBLIOGRAPHIE DE LA DEPP	69

Introduction générale au dossier CEDRE Compétences langagières et littérature 2015.

La DEPP met en place des dispositifs d'évaluation des acquis des élèves reposant sur des épreuves standardisées. Elle est également maître d'œuvre pour la France des évaluations internationales telles que PIRLS, TIMSS ou PISA. Ces programmes d'évaluations sont des outils d'observation des acquis des élèves pour le pilotage d'ensemble du système éducatif (Trosseille & Rocher, 2015). Les évaluations du CEDRE (Cycle d'Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillons) révèlent ainsi, en référence aux programmes scolaires, les objectifs atteints et ceux qui ne le sont pas. Ces évaluations doivent permettre d'agir au niveau national sur les programmes des disciplines, sur l'organisation des apprentissages, sur les contextes de l'enseignement, sur des populations caractérisées.

Leur méthodologie de construction s'appuie sur les méthodes de la mesure en éducation et sur des modélisations psychométriques. Ces évaluations concernent de larges échantillons représentatifs d'établissements, de classes et d'élèves. Elles permettent d'établir des comparaisons temporelles afin de suivre l'évolution des performances du système éducatif.

1. Le cadre d'évaluation : fiche 1.

1.1 Objectifs de l'enquête

Le cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons (CEDRE) établit des bilans nationaux des acquis des élèves en fin d'école et en fin de collège. Il couvre les compétences des élèves dans la plupart des domaines disciplinaires en référence aux programmes scolaires. La présentation des résultats permet de situer les performances des élèves sur des échelles de niveau allant de la maîtrise pratiquement complète de ces compétences à une maîtrise bien moins assurée, voire très faible, de celles-ci. Renouvelées tous les six ans (tous les cinq ans à partir de 2012), ces évaluations permettent de répondre à la question de l'évolution du niveau des élèves au fil du temps.

Ces évaluations n'ont pas valeur de délivrance de diplômes, ni d'examen de passage ou d'attestation de niveau ; elles donnent une photographie instantanée de ce que savent et savent faire les élèves à la fin d'un cursus scolaire. En ce sens, il s'agit bien d'un bilan. Destinées à être renouvelées périodiquement, ces évaluations-bilans permettent également de disposer d'un suivi de l'évolution des acquis des élèves dans le temps. Pour cette raison, les épreuves ne peuvent pas être totalement rendues publiques car, devant être en grande partie reprises lors des prochains cycles d'évaluation, elles ne doivent pas servir d'exercices dans les classes.

Ces évaluations apportent un éclairage qui intéresse tous les niveaux du système éducatif, des décideurs aux enseignants sur le terrain, en passant par les formateurs : elles informent sur les compétences et les connaissances des élèves à la fin d'un cursus ; elles éclairent sur l'attitude et la représentation des élèves à l'égard de la discipline ; elles interrogent les pratiques d'enseignement au regard des programmes ; elles contribuent à enrichir la réflexion générale sur l'efficacité et la performance de notre système éducatif.

Ces évaluations étant passées auprès d'échantillons statistiquement représentatifs de la population scolaire de France métropolitaine, aucun résultat par élève, établissement ni même par département ou académie ne peut être calculé.

CEDRE a débuté en 2003 avec l'évaluation des compétences générales. Afin d'assurer une comparabilité dans le temps, l'évaluation est reprise pour chaque discipline selon un cycle de six ans jusqu'en 2012, et de cinq ans depuis 2012 (**tableau 1**).

Tableau 1 – Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons

(CEDRE) depuis 2003			
Discipline évaluée	Début du cycle	Reprises	
Maîtrise de la langue (CM2)	2003	2009	2015
Compétences langagières et littératie (3e)			2015
Langues vivantes étrangères (CM2 et 3e)	2004	2010	2016
Histoire, géographie et éducation civique (CM2 et 3e)	2006	2012	2017
Sciences expérimentales (CM2 et 3e)	2007	2013	2018
Mathématiques (CM2 et 3e)	2008	2014	2019

1.2 Compétences visées

1.2.1 Principes généraux

CEDRE Compétences langagières et littératie 2015 s'appuie sur les programmes du collège, au-delà du cloisonnement disciplinaire scolaire, sans être une évaluation directe et exhaustive de ce qui est défini dans les programmes.

Sa perspective n'est pas exclusivement scolaire ; elle entend évaluer, en fin de collège, les compétences en littératie dans une perspective interdisciplinaire. C'est une nouvelle orientation, aussi n'est-il ni possible ni légitime de comparer les résultats présentés ici avec ceux des années antérieures, qui concernaient des compétences dites « générales ». Le nouveau cadre proposé est plus clairement orienté vers les compétences langagières et la littératie, telles que définies dans cette section.

Les connaissances et compétences permettant de cerner les acquis des élèves ont été retenues selon les finalités assignées à l'enseignement du français. Une évaluation en français a pour objet de confronter les résultats du fonctionnement pédagogique du système éducatif aux objectifs qui lui sont assignés.

Les connaissances et compétences telles qu'elles sont définies dans le socle commun de connaissances et de compétences ainsi que les programmes officiels constituent le cadre de cette évaluation.

Un balayage exhaustif des programmes étant impossible, cette évaluation est conçue à partir de leurs finalités majeures en littératie.

1.2.2 Littératie

Le monde contemporain est marqué par une expansion considérable de l'écrit, en partie dû au développement de la communication numérique dans tous les domaines et à ses effets dans les relations sociales, professionnelles et personnelles. On assiste ainsi à une mutation à l'échelle planétaire. Corollairement, cette mutation exige de tous des pratiques avancées en lecture et écriture. L'école se doit de former les élèves à ces pratiques, qui font appel à des compétences générales et langagières de haut niveau, lesquelles transforment en retour les rapports avec l'écrit et le savoir qu'entretiennent ceux qui en disposent (Goody, 1979 ; Olson, 1998 [1994]). Dans des sociétés confrontées à la montée en puissance des besoins de lire et d'écrire, la notion de littératie, qu'elle soit prise dans une acception large ou restreinte (Jaffret, 2003), permet de prendre en compte la généralisation des pratiques de lecture et d'écriture par des groupes sociaux variés dans des contextes d'usage diversifiés. Elle invite à réexaminer la relation entre lecture et écriture à la lumière des contextes sociaux dans lesquels elle s'inscrit, ainsi que l'articulation des différents usages de l'écrit (en intégrant celui qui a recours aux technologies informatiques), mais aussi la relation entre oral et écrit (Barré-De Miniac, 2003 ; Barrés, Brissaud, Rispaill, 2004).

Elle permet en outre une approche décloisonnée, voire transdisciplinaire, des manières de lire et d'écrire, dans l'ordinaire du langage, sans coupure entre langue et littérature, entre textes fonctionnel et fictionnel, textes continu et non continu, sans réduction de la langue à une de ses parties (lecture, compréhension, écriture) (Chiss, 2003).

De la compréhension orale à la littératie multimodale

La notion de littératie, malgré tout son intérêt tant pour l'évaluation de l'écrit que pour celle des compétences liées aux technologies de l'information et de la communication, laisse de côté un pan essentiel des compétences langagières touchant le langage oral, en réception comme en production.

Si l'évaluation des langues vivantes, fondée sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, a pris en compte cette compétence de communication qui s'inscrit dans un modèle dit « actionnel » des activités langagières, cadre dont s'inspirent également les évaluations en FLE, il n'en est pas de même pour l'évaluation des compétences dans le domaine du français langue maternelle. Pourtant, les programmes réaffirment régulièrement l'importance de l'enseignement de l'oral qui constitue un des quatre sous-domaines de la discipline « français ». Le socle commun a également introduit cette dimension orale des compétences

langagières pour la maîtrise de la langue française, mais l'aborde uniquement du côté du « Dire », en présupposant acquise la compréhension à l'oral. La dimension de la réception est pourtant essentielle à l'oral et conditionne la capacité à comprendre et prendre part à des échanges. De même que les évaluations cherchent à mesurer les capacités des élèves à comprendre ce qu'ils lisent, il faut qu'elles puissent tester leurs capacités à comprendre des informations orales, qui peuvent associer le son et l'image. L'évaluation se concentrera sur la réception et la compréhension à l'oral. La didactique du français langue maternelle offre peu de modèles théoriques pour une telle évaluation. La recherche dans ce domaine s'est davantage intéressée aux activités langagières à l'oral et donc à la production orale, qu'à la compréhension. Ainsi, J. Dolz et B. Schneuwly (1998) ont cherché à dégager des « genres formels » à l'oral, qui pourraient s'enseigner comme les genres qui servent de modèles à l'enseignement des productions écrites à l'école. Si ce modèle peut nous intéresser pour la production orale, il est moins adapté à la compréhension, sinon pour chercher à définir des genres oraux dont on peut attendre que les élèves aient une fréquentation et qui pourraient servir de support aux exercices d'évaluation (par exemple, le genre de l'interview). Un autre ensemble de recherches s'est intéressé à « l'oral pour apprendre » (E. Nonnon, 2000), en particulier à l'école primaire, en étudiant les interactions verbales et l'étayage de l'adulte, essentiellement dans leur dimension cognitive. Ces recherches sont en lien avec une pédagogie de l'oral intègre, qui s'appuie sur les conduites verbales dans la classe et se prête mal à des tests à partir de supports isolés d'un contexte d'enseignement en classe.

Faute de modèle théorique spécifique à l'oral, le choix a été fait, s'agissant de compréhension orale, d'évaluer des compétences semblables à celles de la compréhension de l'écrit. Ce choix permettra d'expérimenter des exercices d'évaluation de la compréhension orale à partir de plusieurs types de documents et également de comparer les performances des élèves selon qu'il s'agit de comprendre à partir d'un support écrit, d'un support faisant interagir la parole orale et l'image ou d'un support uniquement audio.

Plus encore, il semble que la répartition actuelle des compétences adoptée pour l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes (compréhension de l'écrit et compréhension de l'oral) soit remise en cause par l'évolution rapide des supports d'information à l'heure du numérique. Sur Internet les informations mêlant le texte, l'image et le son dominant et c'est finalement le concept de littératie multimodale qui paraît le mieux à même de rendre compte des compétences attendues des élèves à l'heure du numérique. Mais si le support et les modes de transmission de l'information varient ou sont mixtes, la capacité à comprendre et les différentes compétences qu'elle requiert peuvent s'analyser de la même façon que pour la compréhension en lecture. C'est pourquoi nous proposons la même grille pour les différents aspects de la compétence, qu'il s'agisse de supports écrits ou de supports mêlant image et son.

Quatre grands domaines de compétences sont évalués en compréhension de l'écrit et de l'oral.

- **Prélever une information** : l'information explicite à prélever peut l'être de façon immédiate ou non immédiatement repérable ;
- **Traiter et intégrer des informations** : on distingue trois sous-compétences : expliciter une information implicite, mettre en relation ou hiérarchiser plusieurs informations pour dégager le sens global, identifier la visée d'un texte ;
- **Réfléchir et évaluer** : on distingue trois sous-compétences : formuler des hypothèses pour interpréter, exprimer une opinion sur le texte en convoquant ses connaissances et son expérience, évaluer les moyens utilisés par le texte pour répondre aux objectifs visés ;
- **Expliquer et raisonner** : des questions de métacognition demandent aux élèves de porter un regard réflexif sur les tâches accomplies et sur leurs stratégies de lecture.

1.2.3 Métacognition

C'est la première fois que la Depp interroge les élèves sur les processus de lecture dans une évaluation nationale. On en sait assez peu sur les stratégies que les élèves français emploient pour comprendre des textes et sur la conscience qu'ils ont de ces stratégies. Pourtant, les recherches sur les différences entre les bons lecteurs et ceux qui sont en difficulté indiquent toutes que les bons lecteurs sont des lecteurs actifs, conscients des stratégies qu'ils emploient pour accéder au sens et pour contrôler et réguler leur compréhension.

Les stratégies de compréhension renvoient à une autre composante essentielle de la compréhension qui consiste à exercer pendant la lecture une veille permettant d'évaluer la pertinence des interprétations effectuées, de repérer les éventuelles ruptures de cohérence et de mettre en œuvre des procédures ou stratégies pour résoudre les difficultés détectées. Le lecteur doit donc contrôler ou guider sa compréhension. La mise en œuvre de ce contrôle peut varier en fonction des motivations, des objectifs et de l'expertise des lecteurs, mais aussi en fonction du contenu des textes. Les stratégies sont définies comme un ensemble de procédures que le lecteur peut mobiliser de manière délibérée et sous le contrôle de l'attention. En d'autres termes, ces stratégies touchent aux aspects métacognitifs de l'activité de compréhension.

On distingue traditionnellement 3 types de stratégies, selon le moment de la lecture auquel elles s'appliquent. Les stratégies de pré-lecture préparent la lecture (« previewing the text », poser des questions préalablement à la lecture), les stratégies liées à la construction des modèles de situation aident le lecteur dans l'élaboration de la cohérence du texte (interroger le texte en le paraphrasant, en l'auto-expliquant, en (se) posant des questions, en organisant l'information sous forme graphique); enfin, les stratégies postérieures à la lecture aident les lecteurs à maîtriser les habiletés de compréhension appliquées (critiquer, évaluer les sources, synthétiser l'information, organiser, comparer...). [\[lien vers fiche 7\]](#)

1.3 Construction du test

Le bureau de l'évaluation des élèves de la DEPP élabore des évaluations par disciplines et niveaux scolaires. La préparation des unités et de leurs constituants fait intervenir des concepteurs, généralement des enseignants. La coordination est assurée par un chef de projet, membre de l'équipe du bureau de l'évaluation des élèves. Une application dédiée leur permet de créer, modifier ou éditer leurs unités d'évaluation ; en outre cette application permet au chargé d'étude de gérer l'ensemble de l'évaluation (cf. plus loin l'encadré « GEODE »).

1.3.1 Elaboration des items

Les items sont le fruit d'un travail collectif des concepteurs, encadré par le chef de projet, l'inspection et l'inspection générale. Un item proposé par un concepteur, pédagogue de terrain ayant une bonne connaissance des pratiques de classe, fait l'objet d'une discussion contradictoire jusqu'à aboutir à un consensus. L'item est alors soumis à un « cobayage », c'est-à-dire une passation auprès d'une ou plusieurs classes pour estimer sa difficulté et recueillir les réactions des élèves.

Trois formats de questions sont utilisés : question à choix multiples (QCM), série de vrai/faux et question appelant une réponse rédigée.

Les questions dites ouvertes appellent des réponses sous forme de production écrite. Elles supposent la mise en place d'un dispositif de correction experte à distance pour l'épreuve finale, nécessitant la formation technique des correcteurs et l'élaboration d'un cahier des charges strict de corrections pour éviter toute subjectivité ou la validation de réponses trop imprécises ou succinctes. Une réponse rédigée à une question ouverte peut faire l'objet de plusieurs items distinguant les différentes compétences nécessaires pour répondre.

Les réponses sous format QCM ont été saisies de manière automatisée et les questions ouvertes ont été corrigées par des experts via une interface Internet (cf. l'application « Agate » dans la partie 3 du présent rapport). Certaines questions, notamment celles constituant un ensemble de vrai/faux, ont été regroupées afin qu'une question à deux modalités de réponse ne pèse pas autant qu'une question à quatre ou cinq propositions.

Plusieurs items peuvent être regroupés dans « une situation ». Cependant, ils restent indépendants les uns des autres. Les items au format QCM occupent la plus large part de l'évaluation-bilan. Une application *ad hoc* est utilisée en interne pour faciliter la création des items, ainsi que leur édition, leur stockage et la gestion des évaluations (cf. plus loin l'encadré « GEODE »).

Exemples d'items

ATTENDEZ-MOI SOUS L'ORME

DORANTE, *d'un ton de colère.*
Quoi ! J'ai eu la patience de garder huit ans un coquin comme toi !

PASQUIN
Tout autant, monsieur.

5 **DORANTE**
Un maraud !

PASQUIN
Oui, monsieur.

10 **DORANTE**
Huit ans, un valet à pendre !

PASQUIN
Ah !

DORANTE
À noyer, à écraser !

15 **PASQUIN**
Il y a du malheur à mon affaire. Vous avez été jusqu'à présent très content de mon service, et vous cessez de l'être dans le moment que je vous demande mes gages.

DORANTE, *se radoucisant*
Pasquin, ce n'est pas d'aujourd'hui que je suis dupe de ma bonté. Va, mon cher, je veux bien encore ne point te chasser de chez moi.

20 **PASQUIN**
Vraiment, monsieur, ce n'est pas vous qui me chassez ; c'est moi qui vous demande mon congé, et les six cents livres.

DORANTE
Non, mon cœur, tu ne me quitteras point. Tu ne sais ce qu'il te faut. La vie champêtre ne convient point à un intrigant, à un fourbe.

25 **PASQUIN**
Je sais bien que j'ai tous les talents pour faire fortune à la ville : mais je borne mon ambition à Lisette, à qui j'apporte en mariage les six cents livres, dont je vais vous donner quittance.

30 *(Il tire de sa poche un papier.)*

DORANTE, *lui arrêtant la main.*
Peste soit du faquin ! Tu n'as que tes affaires en tête ; réparons un peu des miennes. J'épouse demain la petite fermière Agathe, j'ai si bien fait, par mon manège, que le père est à présent aussi amoureux de moi que sa fille. Elle a dix mille écus, Pasquin.

35

Attendez-moi sous l'orme, Jean-François Regnard, Scène I, 1684
© Gallica.fr

Exemple 1 : questions à choix multiples

Les répliques sont très courtes au début. L'auteur veut montrer que...

- 1 Dorante est gêné
- 2 chacun hésite
- 3 Dorante est soumis
- 4 personne ne veut céder

Exemple 2 : série de vrai-faux

	Vrai	Faux
Dorante veut chasser Pasquin de chez lui.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dorante doit six cents livres à Pasquin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dorante va offrir dix mille écus à Pasquin pour son mariage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Exemple 3 : question ouverte

À votre avis, à quel « changement » (ligne 30) le lecteur peut-il s'attendre dans la suite de l'histoire ?

.....

.....

.....

1.3.2 Constitution des cahiers

La méthodologie des cahiers tournants permet d'évaluer un nombre important d'items sans allonger le temps de passation. Les items sont ainsi repartis dans des blocs d'une durée de 20 minutes et les blocs sont ensuite distribués dans les cahiers tout en respectant certaines contraintes telles que chaque bloc devant se retrouver un même nombre de fois au total et chaque association de blocs devant figurer au moins une fois dans un cahier. Ce dispositif, couramment utilisé dans les évaluations bilans, notamment les évaluations internationales, permet d'estimer la probabilité de réussite de chaque élève à chaque item sans que chaque élève ait passé l'ensemble des items (**tableau 2**).

Au final, pour l'évaluation CEDRE CLL 2015, une partie de l'échantillon a passé un cahier numéroté de 1 à 13 qui comprend deux séquences : quatre blocs de compréhension de l'écrit de 75 minutes et un questionnaire de contexte de 30 minutes, identique dans tous les cahiers, dans lequel l'élève doit renseigner plusieurs éléments concernant l'environnement familial dans lequel il évolue, ses projets scolaires et professionnels, sa perception de la discipline et de son environnement scolaire et ses stratégies de lecture.

L'autre partie de l'échantillon a passé un cahier numéroté 14 ou 15 qui comprend trois séquences : une épreuve de production écrite de 25 minutes, trois blocs de compréhension de l'écrit de 50 minutes et un questionnaire de contexte de 30 minutes.

Tableau 2 – Répartition des blocs dans les cahiers pour l'évaluation CEDRE CLL collège 2015

Cahier	Séquence 1		Séquence 2	
	Bloc 1	Bloc 2	Bloc 3	Bloc 4
C1	B5	B6	B12	B7
C2	B4	B12	B3	B8
C3	B6	B3	B2	B9
C4	B12	B2	B1	B13
C5	B3	B1	B7	B11
C6	B2	B7	B8	B10
C7	B1	B8	B9	B5
C8	B7	B9	B13	B4
C9	B8	B13	B11	B6
C10	B9	B11	B10	B12
C11	B13	B10	B5	B3
C12	B11	B5	B4	B2
C13	B10	B4	B6	B1

GEODE (Gestion électronique d'outils et documents d'évaluation) : un outil de création et de stockage des évaluations

Objectifs

Le bureau de l'évaluation des élèves coordonne chaque année plusieurs évaluations afin d'apprécier le niveau de connaissances et de compétences des élèves en référence aux programmes officiels. Ces évaluations utilisent des livrets d'évaluation sur format papier et/ou électroniques.

L'application GEODE (gestion électronique d'outils et documents d'évaluation) est une application de création et de gestion dématérialisées des évaluations. Développée en 2009, elle a pour objectif de soutenir de bout en bout le processus de création des exercices et de constitution des cahiers et supports

électroniques, allant jusqu'au bon à imprimer pour les évaluations papiers ou la génération d'une maquette de site web pour l'évaluation électronique. L'application permet la conservation, l'indexation et la recherche des documents ou fichiers joints. Une partie des données textuelles, images, sons ou vidéos y est donc stockée que ce soit pour les évaluations papier (cahiers d'évaluation) ou les évaluations électroniques (outil de maquettage).

Principes fonctionnels

GEODE permet ainsi l'harmonisation des pratiques et formats de documents. La dématérialisation des documents rend indépendant l'éditeur (OpenOffice, Word,) tout en permettant des variantes selon les disciplines. L'application dispose d'une GED (gestion électronique de documents) intégrée capable de gérer du texte, des images, du son et de la vidéo sous forme d'objets. Les cahiers sont générés au format Open Office principalement pour le format « papier », l'utilisation de la même technologie permet de générer du HTML pour la partie évaluation électronique (outil de maquettage).

1.3.3 Une épreuve numérique

Un sous-échantillon de 8 élèves pour chacune des classes de l'échantillon a passé une épreuve de compréhension écrite et orale sur support numérique de 50 minutes. Un module d'évaluation des compétences multimodales sur support numérique a été testé en 2014. Cette épreuve comprend des items issus de l'évaluation 2013 de la Depp, Lecture sur écran (LSE) en fin de troisième, et de nouveaux items spécifiques à ce support (site ou vidéo). [\[fiche 8- l'épreuve numérique\]](#)

1.3.4 Passation des évaluations

La passation de l'évaluation finale a eu lieu en mai 2015. Cette évaluation a été précédée d'une expérimentation l'année précédente, en mai 2014, de façon à tester un grand nombre d'items auprès d'un échantillon réduit d'établissements. Dans chaque établissement, une personne a été désignée comme étant l'administrateur du test, son rôle étant de veiller au strict respect de la procédure à suivre pour que l'évaluation soit passée dans les mêmes conditions quel que soit l'établissement. Les séquences étaient séparées par 5 minutes de pause. L'anonymat des élèves et des personnels a été respecté, chaque cahier étant repéré par un numéro. Une fois l'évaluation terminée, les cahiers et questionnaires étaient renvoyés dans des conditionnements prévus à cet effet, préaffranchis et préétiquetés. Aucun travail de correction n'a été demandé aux établissements.

1.4 L'échantillon 2015

Le champ des évaluations CEDRE au collège est celui des élèves de 3e générale scolarisés dans des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.

La base de sondage utilisée est la base dite Scolarité construite par la DEPP. C'est une base de données individuelles anonymes contenant de nombreuses informations sur les élèves scolarisés une année scolaire donnée (date de naissance, PCS des parents, etc.). Nous disposons également d'informations sur les établissements scolaires, comme par exemple le secteur d'enseignement. Ces informations, qualifiées de variables auxiliaires, peuvent être utilisées au moment du tirage des échantillons, pour définir les variables de stratification.

Champ et exclusions

Pour l'année 2015, nous documentons le champ de l'évaluation qui est l'ensemble des élèves de 3e générale de collèges de France métropolitaine ([tableau 3](#)).

Préalablement au tirage, les établissements des échantillons d'autres opérations d'évaluations de la DEPP (D'COL et/ou Collège Connecté), ainsi que les établissements de l'échantillon de PISA, sont retirés de la base de sondage.

Tableau 3 – Exclusions pour la base de sondage (CEDRE 2015 CLL collège)

	Étam.	Elèves
Etablissements accueillant des élèves de 3 ^e	8 384	840 546
On retire les EREA	8 314	839 256
On retire les étab. hors contrat	8 153	837 081
On retire les COM	8 116	832 817
On ne garde que les collèges	6 924	803 010
On enlève les DOM	6 687	742 209
On enlève les classes avec moins de 10 élèves	6 669	741 615
Base CEDRE CLL 3^e	6 669	741 615

Modalités de sélection

Le tirage est à deux degrés. Le premier degré de sondage est composé de classes (et non de collèges) tirées dans chaque strate. Le deuxième degré de sondage consiste à interroger tous les élèves de la classe sélectionnée (tirage par grappe).

Dans chacune des 3 strates, le tirage est équilibré sur les variables suivantes :

- Le nombre total d'élèves de 3^e
- L'indice de position sociale (Rocher, 2016)
- Le nombre d'élèves de 3^e en retard dans la population
- Le nombre de garçons de 3^e dans la population

Stratification

Une stratification est réalisée en fonction du secteur d'enseignement :

- Public hors éducation Prioritaire (PU)
- Public en éducation prioritaire (EP)
- Privé (PR)

On vise environ 8 000 élèves.

Base de sondage

Le **tableau 4** présente la répartition de la population ciblée dans les différentes strates.

Tableau 4 – Répartition dans la base de sondage (CEDRE 2015 CLL collège)

Strate	Collèges	Classes	Elèves
1. Public hors EP	4 077	18 693	479 298
2. EP	978	4 536	102 995
3. Privé	1 614	6 042	159 322
Total	6 689	29 271	741 615

Tableau 5 – Répartition dans l'échantillon (CEDRE 2015 CLL collège)

	Collèges	Classes	Elèves
1. Public hors EP	115	118	3 027
2. EP	129	133	3 023
3. Privé	75	76	2 001
Total	319	327	8 051

1.5 Etat des lieux de la non-réponse

1.5.1 Non-réponse totale

Parmi la non-réponse totale, nous distinguons selon la non-réponse de classes entières ou la non-réponse d'élèves dans les classes participantes. Les chiffres suivants ont été observés pour 2015. Tout d'abord, 94,5 % des classes de l'échantillon ont répondu à l'évaluation (**tableau 6**).

Tableau 6 – Non réponse des classes (CEDRE CLL collège 2015)

Strate	N classes		% de classes
	Attendues	Répondantes	Répondantes
1- public hors EP	118	115	97,5 %
2- EP	133	125	94,0 %
3- privé	76	69	90,8 %
Total	327	309	94,5 %

Au final, 85,2 % des effectifs attendus ont participé (**tableau 7**).

Tableau 7 – Non réponse globale (classes + élèves, CEDRE CLL collège 2015)

Strate	N élèves		% 'élèves
	Attendus	Répondants	Répondants

1- public hors EP	3 027	2 708	89,4 %
2- EP	3 023	2 434	80,4 %
3- privé	2 001	1 722	86,1 %
Total	8 051	6 864	85,2 %

1.5.2 Valeurs manquantes et imputation

Dans le cas où certaines données sont manquantes, nous procédons à des imputations. Cela concerne uniquement les variables sexe et année de naissance, afin de pouvoir réaliser des statistiques selon ces variables sur l'échantillon complet, quelle que soit l'analyse. Nous imputons aléatoirement les valeurs manquantes de ces deux variables, de manière à respecter la répartition des répondants.

1.5.3 Non-réponse partielle et terminale

Lorsque des non-réponses sont observées aux items, nous distinguons les cas suivants :

- La non-réponse partielle : un élève n'a pas répondu à certains items dans le cahier.
- La non-réponse terminale : un élève s'est arrêté avant la fin du cahier soit par manque de temps soit par abandon.

Dans le premier cas, les non-réponses sont traitées comme des échecs (code "0"). Le second cas conduit à déterminer des règles. Nous considérons que si un élève a passé moins de 50 % d'une séquence, il n'a pas vu la séquence, les valeurs manquantes sont donc traitées de manière structurelle (code "s").

2015

Les cahiers élèves sont composés d'une séquence. La non réponse terminale a été étudiée par cahier. Parmi les élèves ayant de la non réponse terminale, pour la 1ère séquence, il y en a en moyenne 12,3.

Au final, pour 2015, on considère que :

- 221 élèves n'ont pas vu la séquence 1 dont :
- 132 n'ont répondu à aucun item de la séquence
- 89 ont répondu à moins de 50 % de la séquence

Les élèves dont les trois séquences sont codées en « s » sont considérés comme de la non réponse totale. C'est le cas pour 185 élèves. [\[fiche 6- la non-réponse\]](#)

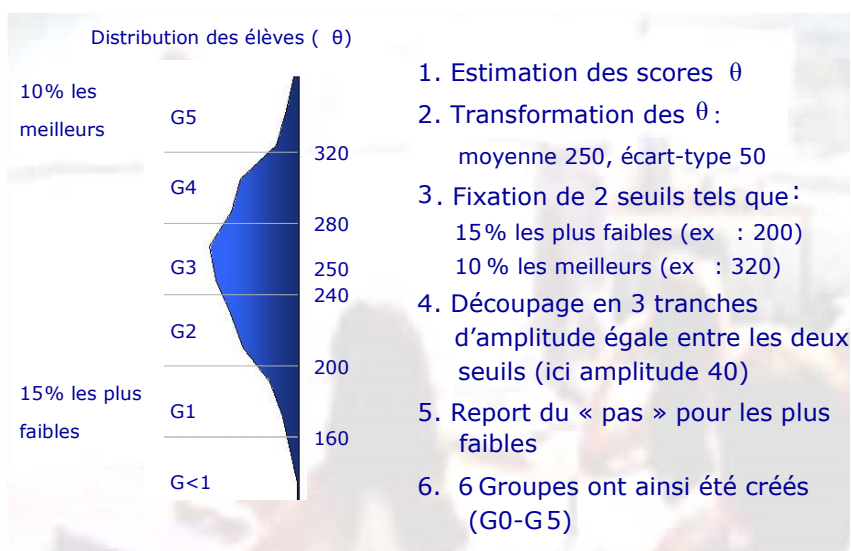
2. L'échelle de performance : fiche 2.

Les modèles de réponse à l'item permettent de positionner sur une même échelle les paramètres de difficulté des items et les niveaux de compétences des élèves. Cette correspondance permet de caractériser les compétences maîtrisées pour différents groupes d'élèves.

Les scores en CLL estiment selon le modèle de réponse à l'item présenté dans la partie précédente ont été standardisés de manière à obtenir une moyenne de 250 et un écart-type de 50 pour l'année 2015. Puis, comme le montre la **figure 2.1**, la distribution des scores est « découpée » en six groupes de la manière suivante : nous déterminons le score-seuil en-deçà duquel se situent 15 % des élèves (groupes < 1 et 1), nous déterminons le score-seuil au-delà duquel se situent 10 % des élèves (groupe 5). Entre ces deux niveaux, l'échelle a été scindée en trois parties d'amplitudes de scores égales correspondant à trois groupes intermédiaires. Ces choix sont arbitraires et ont pour objectif de décrire plus précisément le continuum de compétence.

En effet, les modèles de réponse à l'item ont l'avantage de positionner sur la même échelle les scores des élèves et les difficultés des items. Ainsi, chaque item est associé à un des six groupes, en fonction des probabilités estimées de réussite selon les groupes. Un item est dit « maîtrisé » par un groupe dès lors que l'élève ayant le score le plus faible du groupe a au moins 50 % de chance de réussir l'item. Les élèves du groupe ont alors plus de 50 % de chance de réussir cet item.

Figure 2.1 – Principes de construction de l'échelle



2.1.1 Caractérisation des groupes de niveaux

A partir de cette correspondance entre les items et les groupes, une description qualitative et synthétique des compétences maîtrisées par les élèves des différents groupes est proposée. Ces principaux résultats sont présentés dans une Note d'information (Dalibard, Fumel, & Lima, 2016).

Groupe < 1 (2,9 % des élèves)

Les élèves du groupe < 1 peuvent lire un schéma simple et y prélever une information facilement repérable. Bien que capables de répondre ponctuellement à quelques questions simples de prélèvement d'information explicite ou de compréhension à partir d'une carte ou d'un schéma simple, ces élèves, des lecteurs très en difficulté, ne maîtrisent aucune des compétences attendues.

Groupe 1 (12,1 % des élèves)

Les élèves du groupe 1 peuvent comparer plusieurs éléments dans un graphique. Bien que capables de répondre ponctuellement à des questions fermées de prélèvement d'information ou de compréhension à partir d'un texte littéraire court, les élèves ne maîtrisent pas les compétences attendues en fin de collège.

Groupe 2 (29,2 % des élèves)

Les élèves du groupe 2 sont capables de prélever une information explicite lorsque celle-ci est facilement accessible et repérable. Ils savent effectuer des inférences locales lorsqu'ils ont le choix entre plusieurs propositions (QCM). Ils répondent ponctuellement à des questions ouvertes demandant une réponse chiffrée sans rédaction et sont capables d'exprimer une opinion personnelle sans justification sur des sujets de la vie quotidienne.

Groupe 3 (29,5 % des élèves)

Les élèves sont capables de prélever une ou plusieurs informations explicites en question ouverte y compris dans un texte long. Ils savent identifier le narrateur, les personnages d'un texte et s'appuyer sur de reprises nominales ou pronominales pour les identifier. Ils sont capables de déduire le sens d'un mot dans un contexte simple en choisissant entre plusieurs propositions d'un QCM. Ils savent identifier le genre ou la visée principale d'un texte et justifier leur opinion personnelle à partir de textes évoquant des situations de la vie quotidienne. Les élèves sont capables de lire un tableau à double entrée et de faire une déduction simple. Ils savent identifier la cause et la conséquence (récit ou compte rendu d'une expérience) dans une liste de propositions.

Groupe 4 (16,3 % des élèves)

Les élèves sont capables de prélever des informations non immédiatement repérables, d'explicitier les idées principales d'un texte en répondant à une question à réponse rédigée, de déduire le sens d'un mot rare ou spécialisé dans un contexte littéraire ou scientifique et d'argumenter leur point de vue sur un texte scientifique. Ils savent identifier un sous-genre littéraire et argumenter leur point de vue sur un texte. Les élèves sont capables de formuler une hypothèse à partir d'un tableau et d'un graphique et de comprendre une démarche expérimentale. Ils savent croiser les informations de deux documents de nature différente (texte et tableau) pour aboutir à une déduction complexe.

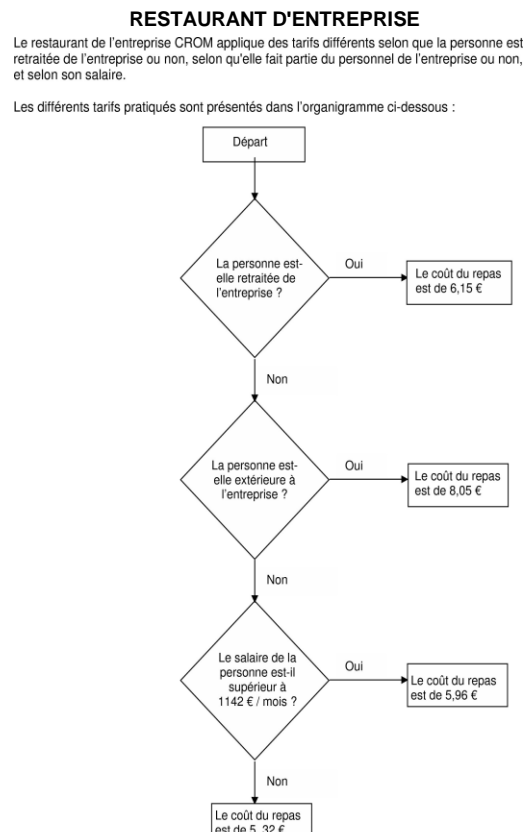
Groupe 5 (10,0 % des élèves)

Les élèves repèrent et comprennent les éléments implicites d'un texte. Ils perçoivent l'organisation logique et temporelle d'un texte et savent retrouver les étapes d'un raisonnement ou d'un récit. Ils sont capables de résumer ou de synthétiser un texte y-compris sous forme de carte mentale et de proposer une suite ou une conséquence. Les élèves sont capables de comparer deux tableaux à double entrée et de faire une déduction à partir de cette comparaison.

2.1.2 Exemples d'items

Item caractéristique du groupe <1

Figure 2.2 – Exemple groupe < 1



Question

Monsieur Simon est retraité de l'entreprise CROM. Quel est le prix de son repas lorsqu'il vient déjeuner au restaurant d'entreprise ?

- 1 5,32 €
- 2 5,96 €
- 3 6,15 €
- 4 8,05 €

Cet item (figure 2.2) est réussi dès le groupe < 1. L'information à repérer est explicite sur un support qui comporte peu de texte, un organigramme, sans difficulté pour les faibles lecteurs

Item caractéristique du groupe 1

ATTENDEZ-MOI SOUS L'ORME

- DORANTE**, *d'un ton de colère.*
Quoi ! J'ai eu la patience de garder huit ans un coquin comme toi !
- PASQUIN**
Tout autant, monsieur.
- 5 **DORANTE**
Un maraud !
- PASQUIN**
Oui, monsieur.
- 10 **DORANTE**
Huit ans, un valet à pendre !
- PASQUIN**
Ah !
- DORANTE**
A noyer, à écraser !
- 15 **PASQUIN**
Il y a du malheur à mon affaire. Vous avez été jusqu'à présent très content de mon service, et vous cessez de l'être dans le moment que je vous demande mes gages.
- DORANTE**, *se radoucissant*
Pasquin, ce n'est pas d'aujourd'hui que je suis dupe de ma bonté. Va, mon cher, je veux bien encore ne point te chasser de chez moi.
- 20 **PASQUIN**
Vraiment, monsieur, ce n'est pas vous qui me chassez ; c'est moi qui vous demande mon congé, et les six cents livres.
- DORANTE**
Non, mon cœur, tu ne me quitteras point. Tu ne sais ce qu'il te faut. La vie champêtre ne convient point à un intrigant, à un fourbe.
- PASQUIN**
Je sais bien que j'ai tous les talents pour faire fortune à la ville ; mais je borne mon ambition à Lisette, à qui j'apporte en mariage les six cents livres, dont je vais vous donner quittance.
(*Il tire de sa poche un papier.*)
- 30 **DORANTE**, *lui arrêtant la main.*
Peste soit du faquin ! Tu n'as que tes affaires en tête ; reparlons un peu des miennes. J'épouse demain la petite fermière Agathe. J'ai si bien fait, par mon manège, que le père est à présent aussi amoureux de moi que sa fille. Elle a dix mille écus, Pasquin.
- 35 *Attendez-moi sous l'orme, Jean-François Regnard, Scène I, 1684*
© Gallica.fr

Figure 2.3 – Exemple groupe 1

	Vrai	Faux
Dorante veut chasser Pasquin de chez lui.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
Dorante doit six cents livres à Pasquin.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
Dorante va offrir dix mille écus à Pasquin pour son mariage.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

Cet item (figure 2.3) est réussi à partir du groupe 1. Les 3 lignes de la série de vrai-faux doivent être réussies pour que l'item obtienne un code de réussite. La question appelle un repérage d'informations explicites dans un extrait de texte théâtral. Chaque affirmation permet de vérifier que l'élève est capable de manifester la compréhension globale de l'intrigue.

Figure 2.4 – Exemple groupe 2

Les répliques sont très courtes au début. L'auteur veut montrer que...

- 1 Dorante est gêné
- 2 chacun hésite
- 3 Dorante est soumis
- 4 personne ne veut céder

Item caractéristique du groupe 2

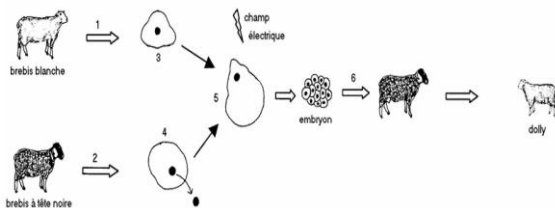
Cet item (**figure 2.4**) est réussi à partir du groupe 2. Les élèves doivent faire des inférences locales et ils ont le choix entre plusieurs propositions (QCM). Ils doivent interpréter un fait stylistique en s'appuyant sur leur compréhension du texte.

Item caractéristique du groupe 3

Cet item (**figure 2.5**) est réussi à partir du groupe 3. Les élèves doivent établir un lien entre une étape du croquis et une explication proposée (QCM). Ils doivent travailler à partir de deux supports : un texte documentaire court (10 lignes) qui contient des termes scientifiques et un schéma. Les connecteurs du texte facilitent la perception des différentes étapes du clonage. Le schéma reprend les informations données dans le texte mais il n'est pas possible d'identifier les cellules sans l'aide du texte.

Figure 2.5 – Exemple groupe 3

Document 2 : les différentes étapes du clonage



Dans le croquis ci-dessous (document 2), la cellule 5 est :

- 1 l'ovocyte prélevé chez la brebis à tête noire
- 2 la cellule de glande mammaire prélevée chez la brebis blanche
- 3 la cellule issue de la fusion entre la cellule de glande mammaire et l'ovocyte énucléé
- 4 la cellule qui contient le noyau de l'ovocyte

Item caractéristique du groupe 4

Cet item (**figure 2.6**) est réussi à partir du groupe 4. A ce niveau les élèves savent argumenter un point de vue sur un texte. Ils doivent rédiger un avis personnel sur l'attitude d'un personnage et le justifier.

Figure 2.6 – Exemple groupe 4

Pensez-vous que Dorante est un mauvais maître ? Expliquez.

Item caractéristique du groupe 5

Cet item (**figure 2.7**) est réussi à partir du groupe 5. Les élèves doivent repérer et comprendre les éléments implicites d'un texte afin de proposer une suite. Les élèves doivent formuler à l'écrit une hypothèse sur la suite du récit en s'appuyant sur les indices du texte.

Figure 2.7 – Exemple groupe 5

À votre avis, à quel « changement » (ligne 30) le lecteur peut-il s'attendre dans la suite de l'histoire ?

3. La compréhension de l'écrit : fiche 3.

L'évaluation CEDRE *Compétences langagières et littératie 2015* s'inscrit dans l'esprit des nouveaux programmes en proposant une approche des compétences de lecture et compréhension de l'écrit dans une perspective interdisciplinaire. Cette nouvelle évaluation permet de mesurer la compréhension de documents variés (textes littéraires ou non, tableaux, graphiques, schémas) relevant des grands champs disciplinaires : français, histoire-géographie-éducation morale et civique, sciences.

L'épreuve de littératie recouvre quatre grands domaines de compétences. Chaque compétence est évaluée dans des contextes variés qu'il s'agisse des supports proposés ou des formats des questions (QCM, tableau-série ou question ouverte). Ces modalités d'évaluation permettent de mesurer plus finement les acquis des élèves et de distinguer notamment les différents niveaux de maîtrise de chaque compétence, des plus élémentaires aux plus complexes.

PRELEVER UNE INFORMATION

Sur l'ensemble des unités proposées, on évalue le prélèvement d'information explicite dans des supports variés : texte littéraire ou documentaire, documents composites, tableau, graphique ou encore schéma. Ce premier domaine de compétences se décline en deux composantes qui permettent de distinguer deux niveaux de maîtrise : le prélèvement d'une information immédiatement repérable (**figure 3.1**) et le prélèvement d'une information non immédiatement repérable (**figure 3.3**). Le format « tableau série – Vrai/Faux » permet par exemple de travailler sur la compréhension plus fine des textes. L'élève est invité à affirmer ou infirmer chaque proposition d'un tableau (**figure 3.2**).

Le repérage d'information est l'une des compétences les plus fréquemment sollicitées au collège, toutes disciplines confondues. Dans le contexte des épreuves du Diplôme National du Brevet, on attend notamment de l'élève qu'il soit capable de relever les éléments précis du texte qui lui permettent de répondre à la question posée.

FIGURE 3.1

On propose à l'élève d'identifier le sens d'une expression relevant du lexique financier en cochant la bonne réponse parmi les quatre propositions d'un QCM. L'unité est composée de deux documents : un texte et un graphique. Sur les quatre distracteurs proposés, deux correspondent à des conséquences du krach financier évoquées dans le second paragraphe, les deux autres jouant sur la nuance associée à la notion de baisse. Pour réussir, l'élève doit se référer à la note de lexique du document 1.

Document 1 : Une panique boursière

Un krach* financier qui n'était pas inattendu mais dont la violence soudaine a entraîné des répercussions considérables sur tous les marchés du monde vient de se produire à la Bourse de New York le Jeudi 24 octobre 1929. Il est la conséquence du mouvement excessif de hausse dont les actions américaines avaient été l'objet depuis 2 ans (...).

Le réveil a été tragique. Il s'est traduit par une panique sans précédent à Wall Street, par des faillites, par des ruines sans nombre, par des suicides. Des entreprises qui jusque là paraissaient d'une solidité à toute épreuve se sont effondrées, des milliardaires qui voguaient vers l'Europe avaient perdu toute leur fortune en y débarquant.

L'illustration, 9 novembre 1929.

*Krach : effondrement brutal de la valeur des actions à la bourse.

Document 2 : Valeurs des actions à la bourse de New York



© Tous droits réservés

Un krach financier est...

- une perte de fortune pour des milliardaires qui vont en Europe
- une baisse lente de la valeur des actions de la bourse
- un effondrement des entreprises
- une baisse brutale de la valeur des actions à la bourse

FIGURE 3.2

Dans l'exemple ci-contre, on évalue la compréhension de l'intrigue d'un extrait de texte théâtral. Il s'agit, en se référant au texte, de vérifier la validité de chacune des trois propositions. La difficulté reposait ici sur la première affirmation du tableau. Pour l'invalider, l'élève doit être en mesure de repérer la négation dans la réplique de Dorante : « Va, mon cher, je veux bien encore ne point te chasser de chez moi »

	Vrai	Faux
Dorante veut chasser Pasquin de chez lui.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2
Dorante doit six cents livres à Pasquin.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Dorante va offrir dix mille écus à Pasquin pour son mariage.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2

FIGURE 3.3

Dans une unité dédiée au voyageur Marco Polo, on demande à l'élève d'indiquer les siècles auxquels Marco Polo a vécu. Pour réussir, l'élève doit rechercher les dates de naissance et de mort du voyageur puis les associer au siècle correspondant avant de rédiger sa réponse. Si les dates de naissance et de mort apparaissent explicitement dans le document support, l'élève doit ensuite faire appel à ses propres connaissances pour identifier les siècles correspondants.

Question 1

À l'aide du document 1, précisez à quels siècles Marco Polo a vécu.

TRAITER UNE INFORMATION

Ce second domaine de compétences permet de déterminer si les élèves sont capables de traiter une information : - en réalisant une inférence, c'est-à-dire en validant une information à partir du lien qu'elle entretient avec une autre information identifiée comme vraie,

- en la mettant en relation avec d'autres informations,
- en la généralisant.

Plusieurs items invitent également l'élève à déduire le sens d'un mot ou d'une expression à partir du contexte. Il en est ainsi pour la question 3 de l'unité « Attendez-moi sous l'orme » qui demande à l'élève la signification de l'expression « mes gages ». La connaissance de la polysémie du mot « gage » ne suffit pas ici pour trouver la bonne réponse. Pour réussir, l'élève doit en effet mettre en relation des indices du texte (référence aux six cents livres dans les répliques suivantes de Pasquin) avec les différents sens du mot.

Dans une unité consacrée à la crise économique de 1929, un tableau (figure 3.4) à double entrée propose à l'élève de déterminer la nature logique (cause ou conséquence) de quatre propositions tirées du texte. Pour réussir, l'élève doit maîtriser les notions de cause et de conséquence et le lexique associé (« il est la conséquence de... », « il s'est traduit par... »).

FIGURE 3.4

Voici une série de mots ou expressions tirés du document 1. Sont-ils des causes ou des conséquences du krach financier ? Cochez les cases correspondantes.

	CAUSE	CONSÉQUENCE
" une panique sans précédent "	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
ruines sans nombre "	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
" hausse excessive des actions américaines depuis 2 ans "	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
" suicides "	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

ORGANISER DES INFORMATIONS

Cette compétence se développe dans une vision plus globale du document ou du texte. Il s'agit d'évaluer si l'élève est capable d'en dégager les idées essentielles. Dans une unité consacrée au cycle de vie du moustique, on évalue l'esprit de synthèse des élèves en leur demandant de choisir, parmi quatre propositions, le titre le plus pertinent pour le schéma (figure 3.5). Chaque distracteur fait référence à une information donnée dans le schéma ou dans le texte de l'unité. Pour trouver la bonne réponse, l'élève doit s'interroger sur la vocation du document et la confronter aux différentes propositions afin de déterminer celle qui désigne le thème général du schéma.

FIGURE 3.5

DOCUMENT 2 :

Format QCM

Quel titre correspond le mieux au schéma ?

- 1 Les espèces de moustiques
- 2 La transformation des moustiques
- 3 Les déplacements des moustiques
- 4 Le repas des moustiques

D'après <http://www.oieatlantique.eu> (établissement interdépartemental pour la démontification du littoral atlantique) © Tous droits réservés

Dans une unité proposant un extrait de texte littéraire, on demande cette fois à l'élève de choisir, parmi quatre propositions, celle qui résume le mieux le texte (figure 3.6). Pour réussir, l'élève doit notamment percevoir le sens figuré de l'expression utilisée par le personnage : « De la vraie dynamite cette sacoche ! »

FIGURE 3.6

Choisissez la phrase qui résume le mieux le texte.

- Le petit homme en velours a chargé le narrateur d'une commission.
- Le petit homme en velours a donné un colis piégé au narrateur.
- Le petit homme en velours a fait la connaissance du narrateur.
- Le narrateur a donné une enveloppe au petit homme en velours.

On constate alors que les élèves sont plus à même de dégager l'idée générale d'un schéma (80% de réussite) que celle d'un texte (à peine 35% de réussite). Cet écart important illustre les difficultés rencontrées par les élèves face à un texte littéraire dont la compréhension appelle à la fois la mise en place de stratégies efficaces de lecture, mais également une maîtrise suffisante de la langue (lexique, syntaxe).

JUGER DES INFORMATIONS

Cette compétence invite les élèves à exprimer une opinion en convoquant leurs connaissances et leur expérience et à évaluer la qualité d'une information ou les moyens utilisés pour l'exprimer. Il faut donc que les élèves prennent un peu de hauteur par rapport au document qui leur est soumis et mettent en œuvre leur esprit critique.

FIGURE 3.7

Pensez-vous que Dorante est un mauvais maître ? Expliquez.

A partir d'un extrait de théâtre, on demande aux élèves d'exprimer leur opinion sur le comportement d'un personnage et de justifier leur avis de manière cohérente (figure 3.7). On ne tenait pas compte, pour cet item, des erreurs de compréhension.

Dans cette même unité, le QCM de la question 7 (figure 3.8) permet d'évaluer la capacité des élèves à saisir les moyens formels pour transmettre une information. Ils sont ici conduits à réfléchir sur la signification d'un choix stylistique.

FIGURE 3.8

Les répliques sont très courtes au début. L'auteur veut montrer que...

- 1 Dorante est gêné
- 2 chacun hésite
- 3 Dorante est soumis
- 4 personne ne veut céder

4. Analyse des résultats : fiche 4.

4.1 Résultats globaux

	Répartition (en %)	Score moyen	Écart type	Groupe <1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble		250	50	2,9	12,1	29,2	29,5	16,3	10,0
Garçons	49,9	247	52	3,9	13,6	30,4	27,8	14,9	9,5
Filles	50,1	253	48	2,0	10,6	27,9	31,3	17,7	10,4
Élèves en retard	17,4	219	44	8,3	23,8	38,9	21,1	6,4	1,6
Élèves à l'heure	82,6	257	49	1,8	9,6	27,1	31,3	18,4	11,8
Public hors EP	64,6	250	51	2,8	12,1	30,0	29,0	16,0	10,1
EP	13,9	230	48	6,5	20,9	32,5	25,4	10,4	4,4
Privé	21,5	263	45	0,8	6,4	24,5	33,8	21,1	13,4
1er quart	21,8	235	49	5,8	17,2	33,2	26,5	12,4	4,9
2nd quart	20,6	238	43	3,1	15,5	33,9	30,5	12,7	4,4
3ème quart	18,4	250	46	2,0	11,0	31,0	31,4	16,4	8,1
4ème quart	19,9	257	50	2,0	9,6	27,4	30,8	17,3	12,9
5ème quart	19,3	273	52	1,3	6,3	19,6	29,0	23,4	20,5

Répartition (en %), score moyen en compréhension de l'écrit et répartition selon les groupes de niveaux en 2015

EP : éducation prioritaire.

Lecture : les élèves « à l'heure » représentent 82,6 % des élèves enquêtés en 2015, et leur score moyen est de 257.

27,1 % des élèves à l'heure appartiennent au groupe 2.

Par le jeu des arrondis, les totaux des pourcentages en ligne peuvent être légèrement différents de 100 %.

Champ : élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine.

L'échelle de performances sert de référence pour l'analyse des scores pour cette épreuve. Elle permet notamment de rendre compte des différents niveaux de maîtrise des compétences évaluées, des plus élémentaires aux plus complexes.

L'analyse des scores obtenus dans le cadre de la session de 2015 révèle ainsi que qu'environ 40 à 45% des élèves du groupe 1 réussissent les items appelant un prélèvement d'information et la mise en relation d'informations. On constate que ces élèves savent repérer des informations immédiatement repérables mais ne maîtrisent pas la compétence lorsque l'information n'est pas immédiatement repérable. Ces mêmes élèves se trouvent rapidement en difficulté lorsqu'ils se trouvent face à un texte long. Les élèves les plus en difficulté n'obtiennent quant à eux que 25% de réussite sur les items de prélèvement. A l'inverse, les élèves du groupe 5 obtiennent des scores particulièrement élevés (supérieur à 90%) dans les différents domaines de compétences.

Un quart des élèves sont en difficulté face à des questions ouvertes appelant une rédaction longue, quelle que soit la compétence évaluée : explicitation d'une information implicite, justification d'un avis ou encore description de la stratégie mise en place pour trouver la réponse à une question. Sur l'ensemble des items, le taux de non réponse pour les questions ouvertes dépasse généralement la barre des 10% et peut atteindre jusqu'à 47%. A l'inverse, on obtient un pourcentage globalement inférieur à 10% et plafonnant à 13% pour les autres formats de question [fiche 6- la non-réponse]. Les résultats de l'épreuve numérique révèlent quant à eux un taux de non réponse inférieur à celui obtenu pour l'épreuve papier, quel que soit le format de question.

En prenant appui sur l'échelle des performances, nous constatons que 15% des élèves ne maîtrisent pas les compétences langagières et de littératie attendues en fin de collège et se trouvent donc en grande difficulté pour la poursuite de leur formation. A l'inverse, une grande majorité a une maîtrise suffisante, voire excellente pour plus d'un quart des élèves, de ces compétences.

L'analyse des scores par compétence révèle enfin un écart de 4 points entre les filles et les garçons sur les items appelant un prélèvement d'information (64% de réussite en moyenne pour les filles contre 60% pour les garçons). Cet écart se réduit pour les items appelant la réalisation d'une inférence ou la mise en relation d'informations (près de 56% de réussite en moyenne pour les garçons, 58% pour les filles). Sur les items qui demandent à l'élève de dégager les idées essentielles d'un document, de réfléchir ou d'évaluer les moyens utilisés, l'écart entre filles et garçons est en moyenne de 3 points. Toutefois, certains items difficiles obtenant un taux de réussite global faible sont mieux réussis par les garçons [fiche 5- les résultats filles-garçons].

4.2 Analyse de réponses d'élèves

Si les bonnes réponses n'appellent que peu de commentaires, on peut utiliser de manière féconde l'analyse des typologies d'erreurs pour comprendre ce qui relève par exemple de la compréhension du support ou de la question posée à l'élève.

Comprendre les consignes

La compréhension des consignes, indispensable à la réussite, est aussi l'une des premières difficultés à laquelle les élèves sont confrontés. Depuis plusieurs années, elle est un objet de préoccupation pour la réflexion pédagogique. Dans la version antérieure du Socle commun, la lecture des consignes relevait du domaine 1 « Maîtrise de la langue française ». Dans le nouveau Socle commun, elle apparaît comme une compétence transversale dans le domaine 2 (Méthodes et outils pour apprendre). Dans le cadre de CEDRE 2015, l'analyse des réponses erronées apporte un éclairage sur les difficultés de compréhension rencontrées par les élèves lors de la lecture de la consigne.

Figure 4.2.1

À l'aide du document 1, précisez à quels siècles Marco Polo a vécu.

A vécu en 1254, je ne connais pas le siècle: 11°/12

La figure 4.2.1 illustre l'un des problèmes les plus récurrents en matière de compréhension de consigne, celui de la non maîtrise du lexique utilisé. On constate que l'élève propose une date précise, 1254, ce qui peut nous laisser supposer qu'il a confondu « a vécu » avec « est né ».

Plus qu'un simple problème de lexique, la compréhension des consignes dépend généralement de la capacité de l'élève à saisir l'implicite. Les exemples suivants correspondent à un item dit « difficile », caractéristique du groupe 5. Les élèves doivent repérer et comprendre les éléments implicites d'un texte afin de proposer une suite. Ils doivent formuler à l'écrit une hypothèse sur la suite du récit en s'appuyant sur les indices du texte. Pour les élèves en difficulté, il s'agit avant tout de saisir l'implicite de la consigne.

Figure 4.2.2

À votre avis, à quel « changement » (ligne 30) le lecteur peut-il s'attendre dans la suite de l'histoire ?

"Ce changement" pourrait être un changement d'avis sur son texte.

Ici, l'élève a mal interprété la question. Il fait une hypothèse sur les intentions de l'auteur, alors qu'on l'interroge sur le personnage. Pour réussir, l'élève devait aller rechercher la citation dans le texte, comprendre que le mot « changement » était associé au personnage puis formuler une hypothèse à partir des informations données dans le texte.

Figure 4.2.3

À votre avis, à quel « changement » (ligne 30) le lecteur peut-il s'attendre dans la suite de l'histoire ?

Y'a un truc différent dans lui.

La figure 2.2.3 illustre également la difficulté des élèves à saisir l'implicite. Ici l'élève n'a pas perçu le niveau d'exigence de la consigne. L'élève paraphrase la fin du texte (« un changement survint en moi » l. 30) mais n'apporte pas une réponse suffisamment précise pour déterminer le type de changement attendu.

Comprendre le support

La compréhension du texte ou du support est placée au cœur de l'évaluation CEDRE 2015. On sait déjà que le lexique et la syntaxe jouent un rôle déterminant dans la compréhension, mais l'analyse des réponses d'élèves révèle surtout des difficultés liées à l'interprétation des informations, qu'il s'agisse d'items dits « faciles » ou d'items plus complexes.

Figure 4.2.4

Qui est Monsieur Faurel ?

C'est un médecin.

Qui est Monsieur Faurel ?

C'est un gendarme.

La **figure 4.2.4** présente deux réponses d'élèves apportées à une question qui appelle un prélèvement d'information explicite immédiatement repérable. La profession du personnage est en effet précisée dès le début du texte. Le premier élève propose « médecin », sans doute influencé par les propos du personnage qui évoque cette profession. Le deuxième élève propose « gendarme ». D'autres ont proposé « militaire » ou encore « soldat ». On peut en déduire ici que le cadre spatio-temporel de la guerre les a influencés.

On voit donc que la richesse du document ou du texte support peut rendre plus difficile le prélèvement d'information. L'autre difficulté majeure à laquelle les élèves sont confrontés, particulièrement lorsqu'ils sont devant un texte littéraire, tient à la part d'implicite que doit lever la compréhension.

Figure 4.2.5

Choisissez la phrase qui résume le mieux le texte.

<input checked="" type="checkbox"/>	Le petit homme en velours a chargé le narrateur d'une commission.
<input type="checkbox"/>	Le petit homme en velours a donné un colis piégé au narrateur.
<input type="checkbox"/>	Le petit homme en velours a fait la connaissance du narrateur.
<input type="checkbox"/>	Le narrateur a donné une enveloppe au petit homme en velours.

Cet item (**figure 4.2.5**) demande à l'élève de choisir parmi les quatre propositions celle qui résume le mieux le texte. Le taux de réussite est faible (34.9%) et 30% des élèves ont choisi la deuxième proposition (« Le petit homme en velours a donné un colis piégé au narrateur »). Ce choix s'explique par la présence d'une expression utilisée par le personnage principal (« De la vraie dynamite cette sacoche ! ») dont ces élèves n'ont pas perçu le sens figuré.

Métacognition et questionnaire élève

Les questions de métacognition et le questionnaire élève permettent d'interroger les élèves sur les stratégies qu'ils mettent en place pour lire et comprendre les textes [**fiche 7- la métacognition**]. Les résultats du questionnaire soumis aux élèves indiquent que les stratégies efficaces de lecture globale et de soutien à la lecture sont utilisées par moins d'un tiers des élèves et que, dans le même temps, les stratégies inefficaces (par exemple utiliser uniquement les informations du texte ; éviter de se fixer un but ; ne pas avoir recours aux dictionnaires) sont utilisées par plus d'un tiers des élèves. En revanche, les stratégies de régulation liées à une diminution de la vitesse de lecture lorsque le texte est difficile sont utilisées par près de 60 % des élèves. Cependant, des stratégies de régulation inefficaces (continuer à lire sans résoudre les problèmes de compréhension) sont utilisées par plus d'un tiers des élèves.

Les déclarations des élèves au questionnaire indiqueraient donc clairement un déficit de connaissance sur les stratégies qui peuvent soutenir la compréhension de l'écrit.

L'analyse des réponses aux questions de métacognition viennent compléter ce constat. En effet, plus de 20% des élèves interrogés sur la stratégie mise en place pour répondre à une question ou pour trouver le sens d'un mot se contentent de citer les stratégies proposées en classe (par exemple pour trouver le sens d'un mot : relire la phrase, chercher dans un dictionnaire, recourir à l'étymologie) sans être en mesure de les appliquer. On constate que la stratégie la plus souvent utilisée par les élèves pour trouver une réponse ou expliciter le sens d'un mot est le recours au texte, plutôt que l'analyse morphologique du mot et le rapprochement avec d'autres mots de la même famille.

Les élèves sont en effet habitués à prendre appui sur le texte pour répondre aux questions posées, en particulier en cours de français. Mais s'ils savent que le contexte peut les aider à raisonner pour trouver le sens d'un mot, il n'est pas sûr pour autant qu'ils aient été entraînés à le faire et que cette démarche ait été identifiée comme une stratégie. Quant à l'analyse morphologique, elle semble réservée aux exercices dédiés et ne pas être utilisée couramment pour résoudre un problème de compréhension.

5. Les résultats filles- garçons : fiche 5.

5.1 Résultats globaux.

Avec un score moyen de 253, les filles réalisent une performance de 6 points supérieure à celle des garçons. Ces derniers sont 17,5 % dans les groupes de faibles niveaux (groupes inférieurs à 2) alors que seulement 12,6 % des filles sont dans ce cas : ils sont donc 40 % de plus qu'elles dans cette situation. La dispersion des résultats est plus importante chez les garçons, avec un écart type de 52, que chez les filles où l'écart type est de 48. Les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles (3,9 % contre 2 %) dans le groupe le plus faible (groupe < 1). Ce constat confirme ceux observés en compréhension de l'écrit tant dans les précédentes évaluations CEDRE que dans l'évaluation internationale PISA.

Taux de réussite (%)

	Garçons	Filles
CA- prélever des informations	64	60
CB – réaliser une inférence / mettre en relation des informations	56	58
CC- résumer/ dégager les idées essentielles	57	60
CD – réfléchir / évaluer	53	56

L'analyse des scores par compétence révèle un écart plus important entre les filles et les garçons sur les items appelant un prélèvement d'information (64% de réussite en moyenne pour les filles contre 60% pour les garçons). Cet écart se réduit pour les items appelant la réalisation d'une inférence ou la mise en relation d'informations (près de 56% de réussite en moyenne pour les garçons, 58% pour les filles). Sur les items qui demandent à l'élève de dégager les idées essentielles d'un document, de réfléchir ou d'évaluer les moyens utilisés, l'écart entre filles et garçons est en moyenne de 3 points. Il s'avère que les filles sont bien plus performantes que les garçons en production écrite et ce sur tous les items testés. Les écarts sont particulièrement significatifs quand on teste la langue. On note un écart d'environ 16 points en faveur des filles sur les items « respecter la ponctuation forte » et « utiliser des phrases complexes ».

5.2 Des garçons meilleurs que les filles sur certains items.

Si les filles réalisent une meilleure performance que les garçons à l'échelle de l'épreuve, nous pouvons toutefois isoler un certain nombre d'items pour lesquels les garçons ont obtenu un score de réussite plus élevé que les filles.

Dans une unité consacrée à Marco Polo, on demande aux élèves de repérer les dates de naissance et de mort du voyageur et de les convertir en siècle pour rédiger leur réponse. Cet item obtient un taux de réussite global assez faible, sans doute parce qu'il exige une conversion de date en siècle. Les garçons obtiennent près de 41% de réussite contre 36,8% pour les filles.

La question suivante demande aux élèves de placer les voyages de Marco Polo par rapport à ceux d'autres voyageurs du Moyen Age. Il s'agit ici de mettre en relation des informations pour déduire la bonne réponse. Cet item est peu réussi (34,9% de réussite globale), mais le score des garçons (35,1%) est à nouveau meilleur que celui des filles (33,9%).

Dans une unité regroupant divers documents en lien avec la sécurité routière, on demande dans un premier temps aux élèves de mettre en relation le texte et le croquis et d'identifier la distance indiquée dans le croquis en cochant la bonne réponse. Cette question, plus complexe qu'un simple prélèvement d'information, obtient un taux de réussite global de 55%. Sur cet item, les garçons obtiennent 58.6% de réussite contre 51.6% pour les filles. On retrouve sensiblement le même écart dans les scores pour la question suivante qui relève pourtant d'un simple prélèvement d'information.

Enfin, dans une autre unité, on demande aux élèves d'identifier les causes et conséquences de la crise économique de 1929 en cochant la bonne réponse pour chaque ligne d'un tableau. Pour réussir, les élèves doivent maîtriser les notions de cause et de conséquence et réaliser une inférence à partir d'indices fournis par les documents (un extrait d'un article de journal et un graphique). Les garçons (TR 47,8%) réalisent ici une performance de 7 points supérieure à celle des filles.

Nous pouvons tirer un premier constat de ces premiers exemples. Il semble en effet que les garçons réalisent une meilleure performance sur des items jugés plus difficiles car obtenant un taux de réussite global assez faible. Mais il faut également prêter attention au type de support.

Les deux exemples suivants sont tirés d'une unité consacrée aux effets des jeux vidéo sur le cerveau. La première question appelle un repérage d'information. Les élèves doivent repérer une information explicite dans un texte issu d'une page de site internet et cocher la bonne réponse parmi plusieurs propositions. Cet item, qui ne présente aucune difficulté, est très bien réussi par l'ensemble des élèves (TR 71,8%). Les garçons obtiennent un score légèrement supérieur à celui des filles : 72,4% de réussite pour les garçons, 71,2% pour les filles.

La question 5 demande aux élèves de réaliser une inférence pour identifier le public ciblé par le document 1. La difficulté de cet item repose sur le choix des distracteurs, le taux de réussite global est moyen (53%). A nouveau, lorsqu'on se retrouve face à un item moins bien réussi, ce sont les garçons qui réalisent une meilleure performance (54,9% contre 51,1%).

L'analyse des scores des garçons peut donc nous amener à nous interroger sur l'influence des supports proposés sur leur performance. On constate en effet que les items pour lesquels les garçons réalisent une performance supérieure à celle des filles sont issus d'unités proposant des supports documentaires (en lien avec l'histoire, la science, la sécurité routière).

6. La non-réponse : fiche 6

Les évaluations internationales, et notamment PISA, ont déjà fait apparaître la non-réponse comme une spécificité française et de nombreux commentateurs ont de ce fait pointé du doigt la gestion de la « mauvaise réponse » dans nos pratiques d'enseignement, attribuant le comportement de nos élèves à une « peur de l'erreur ».

L'évaluation CEDRE, conçue par des enseignants français à destination d'élèves scolarisés en troisième, fait même apparaître un taux plus élevé de non-réponse aux questions ouvertes que lorsque la compréhension de l'écrit était la majeure de PISA en 2009. On constate une augmentation régulière du taux de non-réponse d'un cycle à l'autre dans les évaluations nationales et internationales.

Il s'agit ici de tenter de cerner le plus précisément possible les causes de la non-réponse et, en tenant compte des spécificités de l'évaluation CEDRE, de déterminer quels élèves sont prioritairement concernés, les facteurs culturels en jeu dans cette pratique et les liens perceptibles avec l'enseignement tel qu'il est pratiqué, notamment celui du français.

À cette fin, il sera nécessaire de distinguer la plupart du temps les résultats aux questions ouvertes et aux questions fermées, inégalement réparties dans les différentes unités, ce qui pourrait fausser les comparaisons. Concernant la seconde catégorie de questions, nous nous limiterons le plus souvent aux QCM à 4 propositions.

6.1 Élèves de troisième et littératie

Le concept de littératie vient d'être adopté en France à l'occasion de cette dernière passation de CEDRE afin de désigner l'ensemble des supports qui nécessitent des compétences en compréhension de l'écrit.

En effet, pour évaluer leurs compétences de lecture, les élèves sont confrontés à des supports de nature très différente et il apparaît rapidement que ceux-ci jouent un rôle déterminant au niveau de la non-réponse.

Thématiques abordées

On peut classer les supports utilisés selon 6 thématiques : la littérature bien-sûr mais aussi la géographie, l'histoire, l'éducation civique, les sciences et enfin la vie courante.

La **figure 6.1** présente l'évolution des non-réponses suivant le thème du support. Comme on peut le constater, le taux de non-réponse évolue de manière similaire en QCM et en question ouverte. Ce résultat laisserait penser que les élèves français ont une prédilection pour la géographie et, inversement, une réserve particulière à l'égard de l'histoire et a fortiori des sciences.

Cependant, il paraît intéressant d'approfondir la question en étudiant plus précisément le type de support auxquels les élèves sont confrontés en fonction de ces différentes thématiques. Nous pouvons distinguer grossièrement les supports non linéaires (tableaux ; graphiques ; schémas ; etc.) des supports continus (textes de longueur inférieure ou supérieure à une demi-page) et les supports complexes (associant support linéaire et non linéaire). La **figure 6.2** nous indique que la proportion de supports non textuels ou partiellement non textuels est bien supérieure dans les thématiques privilégiées par les élèves. Il semblerait donc que la réticence concerne davantage la lecture des textes que telle ou telle discipline. Il reste qu'en ce qui concerne les sciences, la thématique semble bien jouer un rôle dans

la non-réponse puisqu'alors même que la proportion de supports non textuels est plus élevée qu'en littérature, éducation civique et histoire et celle de supports textuels longs moins élevée qu'en éducation civique et histoire, le taux de non-réponse est le plus élevé.

FIGURE 6.1 – NON REPOSE EN FONCTION DU THEME DU SUPPORT

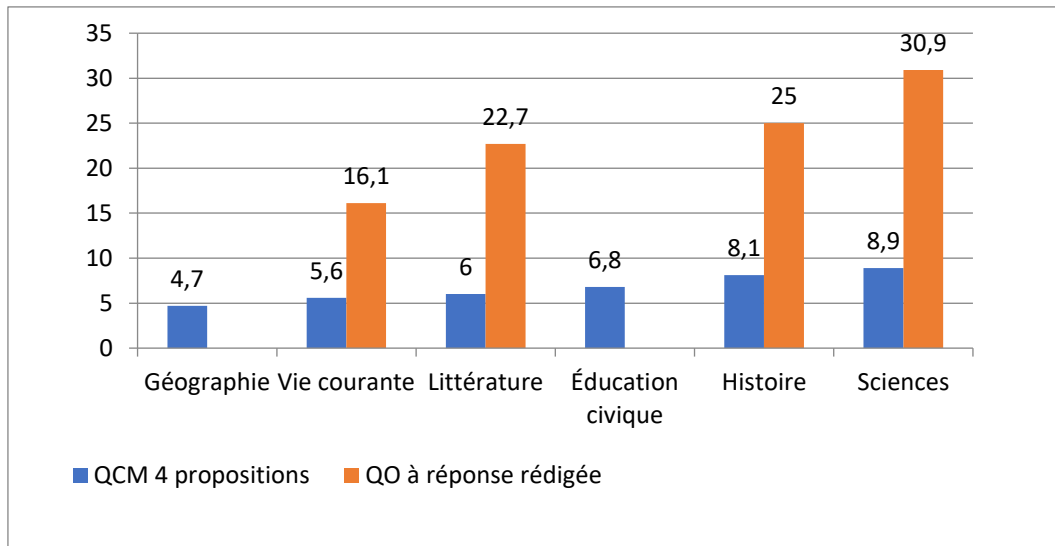
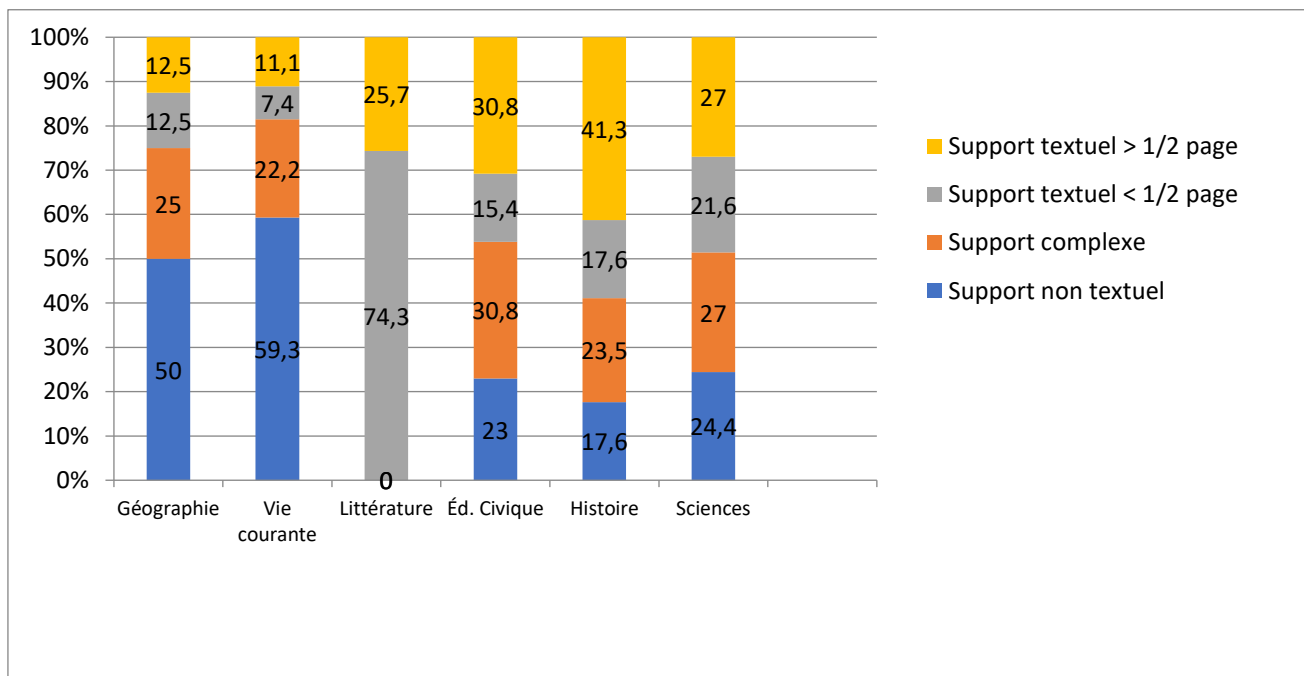


FIGURE 6.2 – REPARTITION EN POURCENTAGE DES DIFFERENTS TYPES DE SUPPORTS SELON LEUR THEMATIQUE



CEDRE propose une grande diversité de supports pour évaluer les compétences de lecture des élèves, justifiant ainsi l'emploi du terme de littératie.

Les supports non textuels sont très variés. Il peut s'agir d'un tableau, d'un graphique, ou encore d'une carte (géographique ou mentale), d'un ou plusieurs schémas voire d'un dessin ou d'une planche de BD. Il est donc assez difficile d'établir une typologie précise des supports privilégiés par les élèves compte tenu du peu d'occurrences de chacun et des biais divers pouvant interférer.

Néanmoins, on peut observer que sur 15 questions portant sur un document non textuel, seules quatre d'entre elles ont un taux de non-réponse supérieur à la moyenne en QCM à 4 propositions (7,4 %). Le constat est le même en question ouverte : les 5 questions portant sur ce type de support ont un taux de non-réponse inférieur à 12% (pour une moyenne générale de 20 %). L'attrait des élèves pour des supports non textuels est ainsi avéré.

Comme on l'a vu, les supports textuels peuvent porter sur n'importe quelle thématique même si leur représentation n'est pas forcément équivalente. Sur 39 unités proposées dans les différents cahiers de l'évaluation, 16 proposent des supports exclusivement textuels. Le record de non-réponses revient aux unités ayant les textes les plus longs de l'évaluation et toutes les questions ouvertes dont le taux de non-réponse dépasse la moyenne (20%) portent sur des supports textuels. La lecture de texte long semble donc un obstacle.

Douze unités de l'évaluation CEDRE 2015 présentent des supports complexes, alliant le plus souvent un texte à un schéma, un tableau ou un graphique. Sur une moyenne de 6.7 % de non réponses en QCM à 4 propositions pour les questions de ces unités, le taux passe à 8,5 lorsqu'il s'agit de mettre réellement en relation les différents supports et c'est parmi elles que l'on trouve les questions au taux de non réponse le plus élevé. Cela est particulièrement perceptible dans une unité comportant un petit tableau et un très court texte. La première question, ne portant que sur le tableau, recueille 3 % de non-réponse ; la deuxième, qui demande de se rapporter au texte, 4,4 %. Mais quand la question demande de mettre en relation les deux documents, le taux de non-réponse s'élève à 8.8 %.

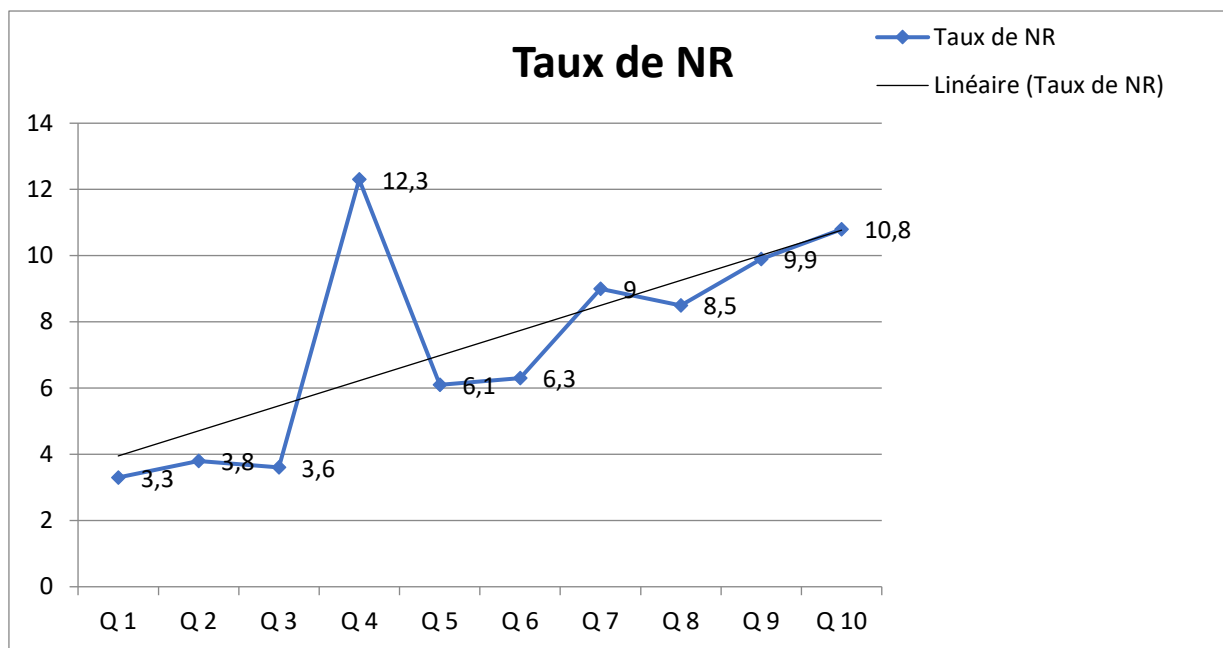
Prenons un autre exemple. Il s'agit d'une unité présentant 4 documents : un très court texte pouvant s'apparenter à une définition ; un graphique ; un support textuel dépassant la demi-page ; une carte mentale. Chacune des 10 questions fait explicitement référence aux documents auxquels il faut se reporter : les questions 1 à 3 se rapportent aux 2 premiers documents ; les questions 4 à 7 au 3^e document ; les questions 8 et 9 au dernier document ; la question 10 demande une mise en relation entre le document 4 et un court texte fourni en énoncé.

La **figure 6.3** présente les taux de non-réponse obtenus à chaque question. Outre les observations précédentes, deux enseignements ressortent de ce graphique : l'importance de la nature du document, avec le bond significatif à partir de la quatrième question et, de manière générale, l'accroissement des non-réponses à mesure que l'élève progresse dans l'unité, comme l'indique clairement la courbe de tendance.

Ce dernier constat amène légitimement à s'interroger sur la fatigabilité des élèves français.

Un sous-échantillon d'élèves a passé une épreuve de compréhension écrite et orale sur support numérique. Le premier constat flagrant est la nette diminution du taux de non-réponse avec le format numérique. Ainsi, dans l'épreuve papier les taux de non-réponses s'élèvent en moyenne à 8 % pour les questions fermées et à 22 % pour les questions ouvertes à réponses construites alors qu'ils sont seulement de 2 % et de 10 % dans l'épreuve numérique.

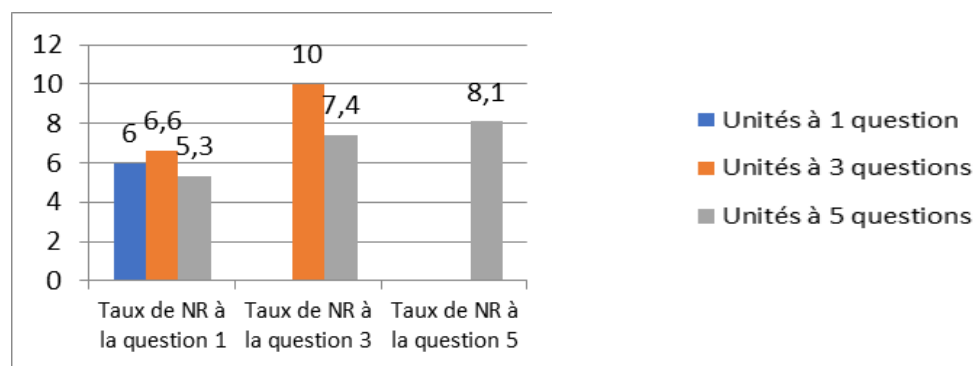
FIGURE 6.3



6.2 Élèves de 3e et endurance

Chaque unité compte un nombre différent de questions, inégalement réparties entre questions ouvertes et questions fermées. Pour effectuer une comparaison significative, nous n'avons calculé les taux de non-réponses qu'en QCM à 4 propositions, en fonction de la place de cette question dans des unités plus ou moins longues (**figure 6.4**).

FIGURE 6.4



Même si le taux de non-réponse s'accroît au fur et à mesure que l'on avance dans l'unité, on observe cependant que plus l'unité comporte un grand nombre de questions, moins il y a au total de non-réponses, y-compris en fin d'unité. Si on croise ce résultat avec la réticence à la lecture constatée en première partie de cet article, il semblerait que les élèves français fassent une sorte de calcul de rentabilité, jugeant plus fructueux de pratiquer un effort de lecture lorsqu'il y a plusieurs réponses éventuelles à la clé.

La **figure 6.5** présente les résultats du calcul du taux de non-réponse moyen en fonction du nombre de question que propose chaque unité. N'ont été conservées, pour un total de 59 unités, que les tailles d'unités d'une représentativité égale ou supérieure à 4 exemples.

La **figure 6.6** présente le résultat pour les unités comportant un support textuel ; sur un total de 27 unités ; les résultats n'ont pas été pris en compte en deçà de 3 unités représentatives pour chaque nombre de questions.

Le lien entre la longueur de l'unité et le taux de non-réponse semble indiscutable. La courbe de tendance, encore plus nette pour les unités reposant sur un support textuel, laisse sérieusement à penser que l'effort de lecture est étroitement lié au bénéfice que l'élève pense pouvoir en tirer.

FIGURE 6.5

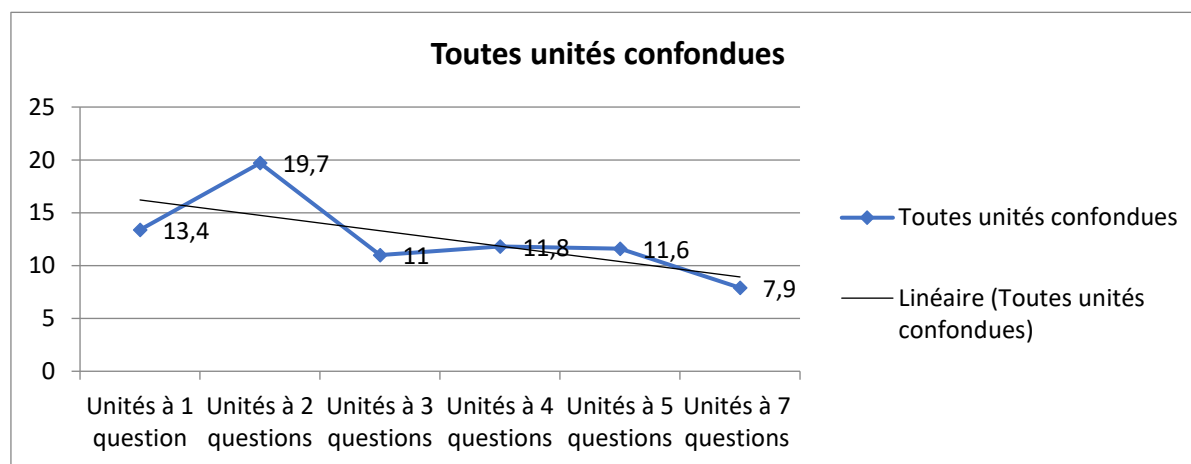
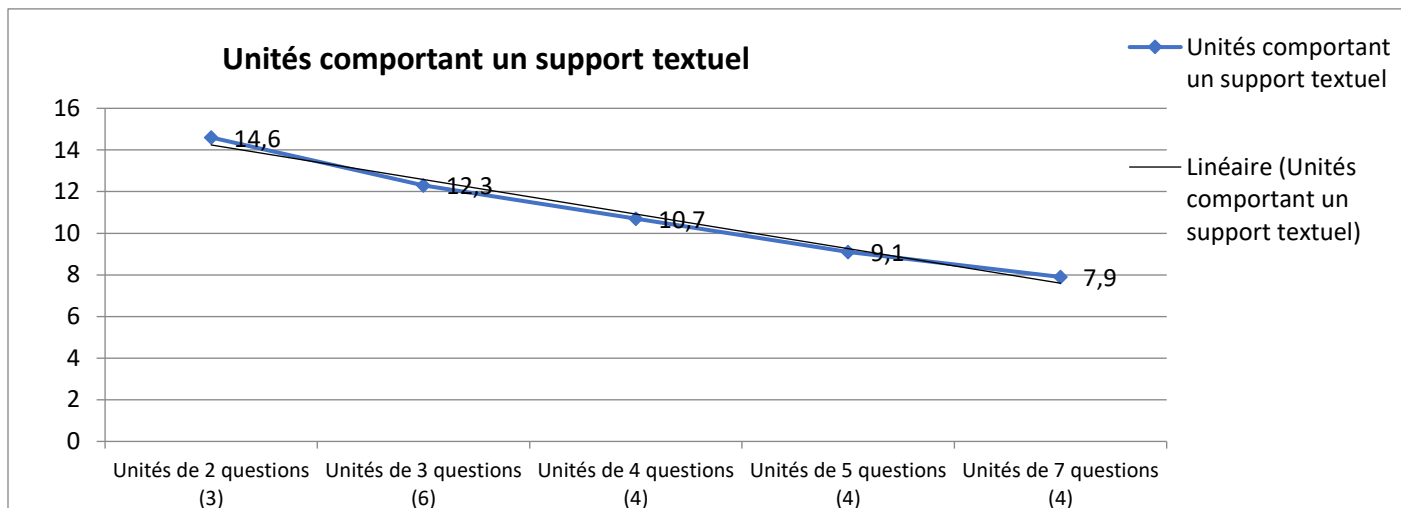


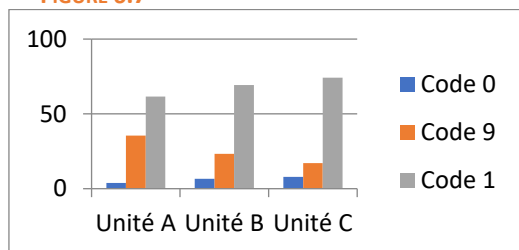
FIGURE 6.6



Un bloc est un regroupement d’unités. Avec les cahiers tournants, tout est mis en œuvre pour limiter les effets de position des différentes unités. Cependant, au sein de chaque bloc, les unités restent dans le même ordre. Ainsi, par exemple deux unités littéraires qui se suivent au sein d’un bloc se suivront toujours quelle que soit la place du bloc dans ce cahier. Ayant déjà constaté la préférence des élèves pour des supports courts et/ou non textuels, il est intéressant de comparer les scores de certaines unités selon leur situation dans un bloc.

Observons un bloc présentant en première position un texte littéraire assez dense mais seulement d’une demi-page (unité A), ensuite un second texte littéraire de la même longueur mais beaucoup plus aéré (unité B) et pour finir un support complexe formé d’un texte dense mais court (1/4 de page environ) et d’un schéma (unité C). La **figure 6.7** confirme l’augmentation des non-réponses en fonction de la quantité d’informations continues à analyser. D’une part l’augmentation des non-réponses (Code 0) semble indépendante de la difficulté des questions ; d’autre part on peut supposer que ce sont les élèves les plus faibles qui renoncent peu à peu à répondre.

FIGURE 6.7



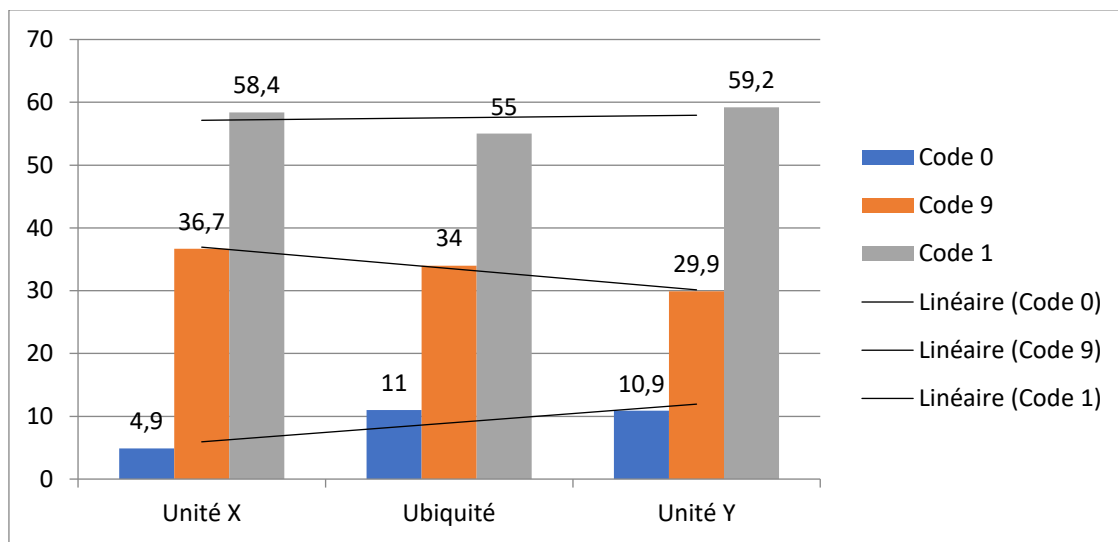
La Petite Fille de M. Linh et Ubiquité sont des supports très comparables : textes essentiellement narratifs, d’une page environ, aérés en paragraphes, d’une taille de police comparable. Cependant, La Petite Fille de M. Linh comptabilise 6.3 % de non-réponses en QCM à 4 propositions tandis qu’Ubiquité atteint 11 %, soit presque le double.

Il s’avère en effet qu’Ubiquité est dans son bloc immédiatement précédée par une autre unité littéraire (que nous appellerons X), avec pour support un texte d’une page également, et suivie par une unité à thématique scientifique dont le support est un texte d’une demi-page (unité Y). Ces trois unités contiennent chacune deux QCM à 4 propositions de niveau de difficulté équivalent. La **figure 6.8** présente les résultats obtenus à ces questions. On

constate un bond des non-réponses entre la 1^e et la 2^e unité mais celles-ci se stabilisent ensuite. Parallèlement, les réponses correctes restent relativement stables, tandis que le nombre de réponses erronées est en baisse.

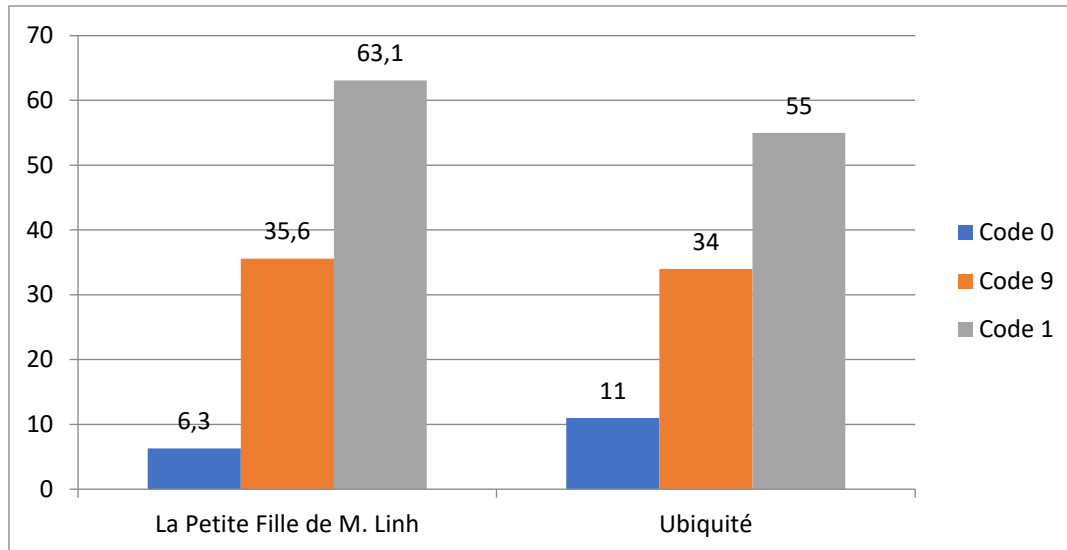
CEDRE permet d'attribuer à chaque question un niveau de difficulté qui correspond aux chances qu'a un élève d'un niveau de compétence supérieur ou égal au niveau de compétence associé à la question d'y répondre correctement et, inversement, aux probabilités qu'à un élève de niveau inférieur d'y échouer. On compte 6 niveaux de compétences. Les QCM représentés dans le schéma (figure 6.8) sont tous de niveau 3. On peut donc émettre l'hypothèse, du fait du maintien du taux de bonnes réponses, que ce sont les élèves d'un niveau de compétence inférieur ou égal au groupe 2 qui se sont progressivement abstenus d'une unité à l'autre.

FIGURE 6.8



Intéressons-nous de nouveau aux unités La Petite Fille de M. Linh et à Ubiquité. Le niveau de difficulté des QCM à 4 propositions de cette dernière est de 3, tandis que ceux de la première est de 2. La figure 6.9 présente leurs résultats comparés (résultats moyens des QCM à 4 propositions de ces 2 unités). Il est intéressant de constater qu'entre les deux unités, ce sont cette fois les réponses incorrectes qui ont une fréquence stable. Cela semble confirmer l'hypothèse précédente : les élèves au niveau de compétence trop faible pour répondre aux questions de niveau 3 se seraient abstenus. Dans le cas contraire, le taux de code 9 serait en effet plus important. Le nombre moindre de bonnes réponses s'explique quant à lui par la plus grande difficulté de la question.

FIGURE 6.9



Il en est encore de même pour les unités A, B et C comparées plus haut. En effet l'augmentation des bonnes réponses au détriment des mauvaises pour l'unité C – dont les questions sont d'un niveau inférieur à celui des questions des unités A et B (niveaux 1 et 2) – n'a rien d'étonnant. Par contre, les questions de l'unité A et de l'unité B sont les unes comme les autres de niveau 3. L'observation de la figure 6.7 qui montre un taux de réussite en augmentation de l'unité A à l'unité B encourage à penser que les élèves de haut niveau ne se démobilisent pas dans la durée, et contribuent certainement à la très bonne réussite de l'unité C.

Le seuil de compétence permettant aux élèves d'enchaîner l'étude de plusieurs documents longs semble de nouveau se situer entre le groupe 2 et le groupe 3 et les élèves appartenant à un groupe de niveau supérieur ou égal à 3 seraient plus persévérants ou moins fatigables que ceux d'un niveau inférieur. Ces différentes comparaisons suggèrent par ailleurs qu'un certain nombre d'élèves est conscient de ses limites et préfère en ce cas la non-réponse.

6.3 Élèves de troisième et gestion de l'erreur

Quel que soit le support de l'unité, la différence la plus immédiatement identifiable par les élèves entre les différentes questions est bien entendu leur format. Parmi les questions dites fermées, on relève dans CEDRE 2015 des QCM à 3, 4 et 5 propositions ainsi que des tableaux binaires (type vrai/faux ou oui/non) et d'autres à quatre ou cinq choix par ligne. On peut distinguer trois catégories principales de questions ouvertes, catégories immédiatement perceptibles par les élèves : les questions appelant une réponse chiffrée d'une part, sous la forme d'un mot d'autre part, et enfin celles qui nécessitent une réponse un tant soit peu rédigée.

La figure 6.10 présente les résultats en fonction du format de question proposé. Le constat le plus évident est l'augmentation des non-réponses à mesure que le nombre de réponses possibles se multiplie, avec un bond final

pour les questions ouvertes nécessitant une rédaction. Dans un second temps, il est à noter que le nombre de réponses correctes est inversement proportionnel au taux de non-réponse, ce qui confirme que les élèves qui pratiquent le plus systématiquement l'abstention sont les élèves dont le niveau est le plus faible.

Une exception notable est celle des questions nécessitant une réponse rédigée, ce qui prouve à quel point l'exercice s'avère difficile pour la plupart des élèves de troisième. En effet, pour ce type de question, et uniquement celui-ci, le taux de réponses erronées devient en moyenne inférieur à celui des non-réponses. Marque d'une réticence et/ou d'un manque d'assurance des élèves dès lors qu'il s'agit de développer une idée ou un raisonnement ?

La capacité à répondre de manière rédigée à des questions concerne au minimum les élèves du groupe de compétence 3. Comme de juste, le nombre de bonnes réponses diminue avec la difficulté croissante de la question. Cependant, alors que les non-réponses sont constamment plus nombreuses, le taux de code 9 (réponse incorrecte) reste stable à partir des questions de niveau 4. Les « code 0 » (non réponse) viennent donc nécessairement d'élèves dont le niveau est inférieur aux exigences de ces questions.

FIGURE 6.10

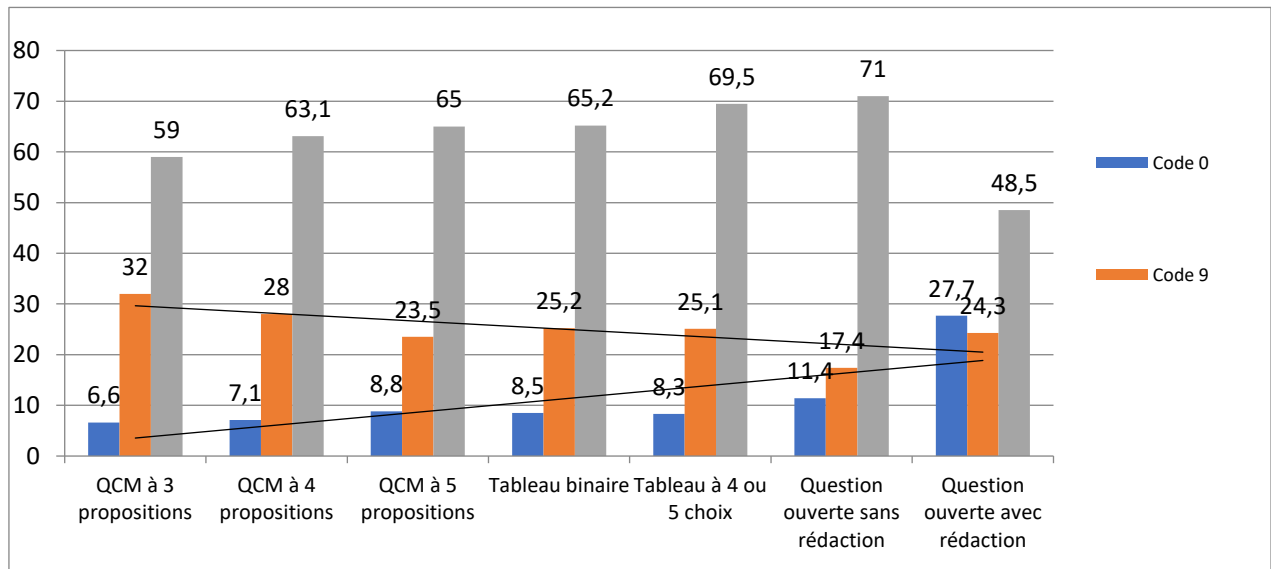
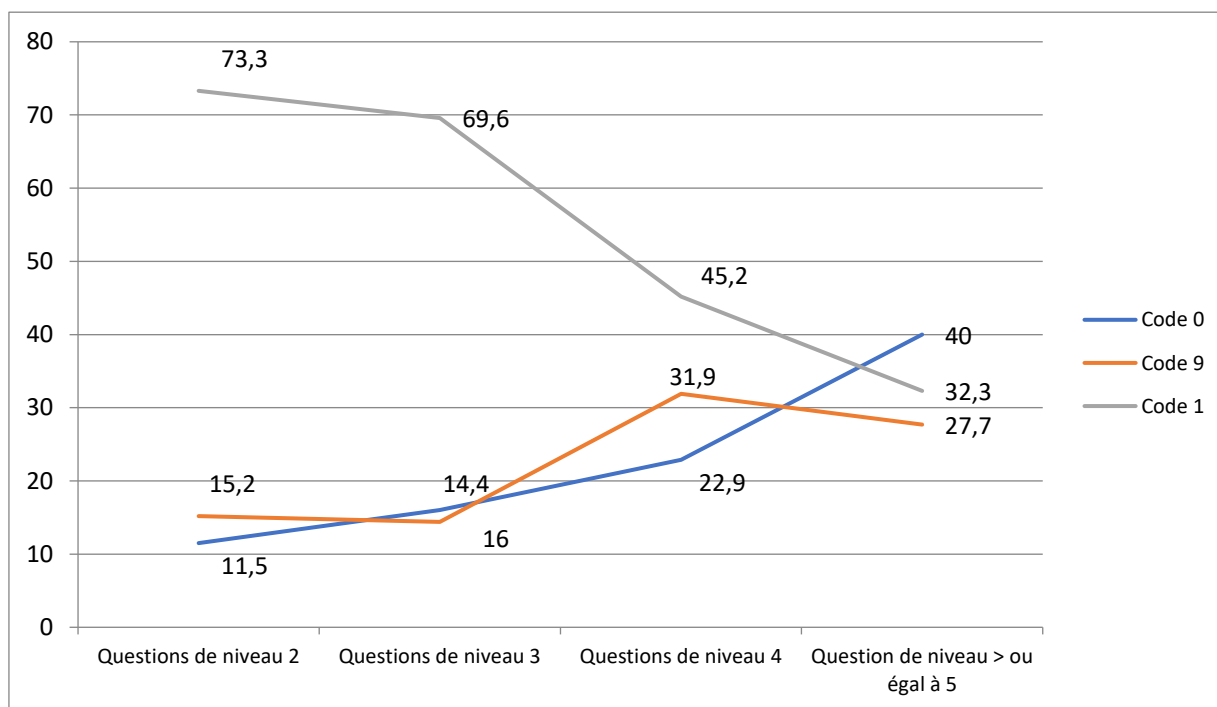


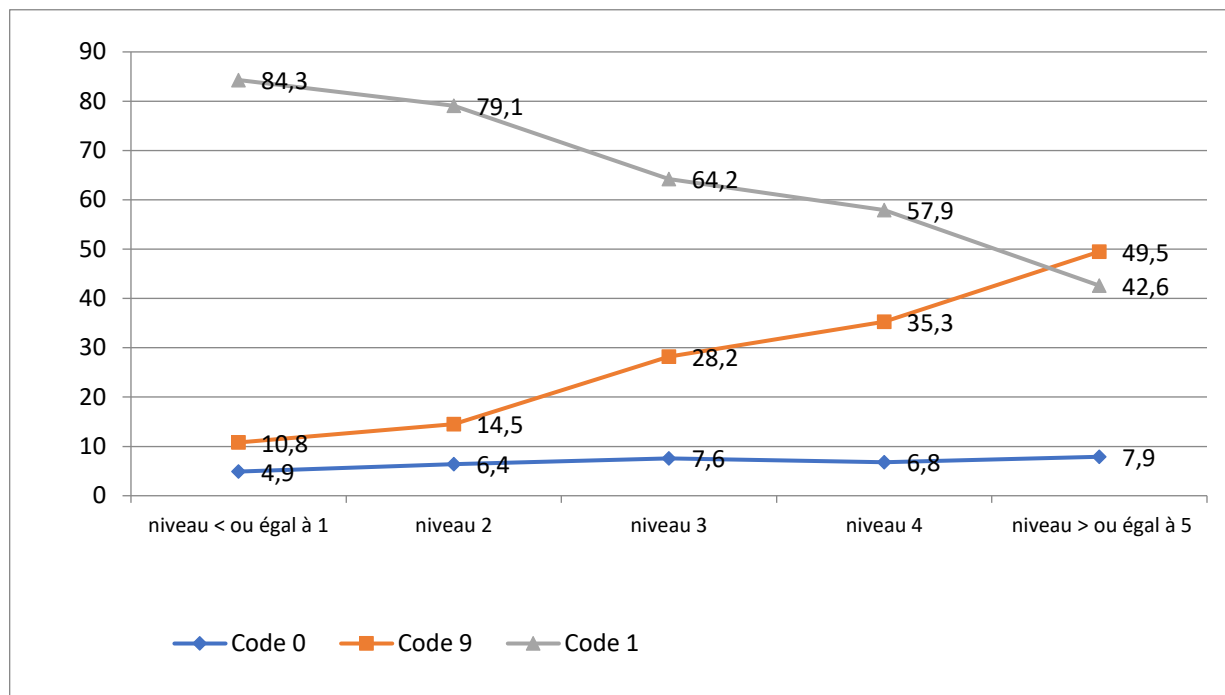
FIGURE 6.11



La **figure 6.11** présente les résultats obtenus aux questions ouvertes suivant le niveau de difficulté de la question. Il est aisé de constater que pour l'ensemble des questions ouvertes, il existe une sorte de seuil entre les niveaux de compétence 4 et 5. En effet, c'est ici que la courbe des réponses erronées s'inverse et que les non-réponses dépassent même les réponses correctes. Cela dit, les inflexions de tendance entre les questions de niveau 3 et 4 semblent démontrer une fois de plus la persévérance des élèves de niveau de compétence au moins égal au groupe 3. Parallèlement, on peut s'interroger sur ce qui rend aux yeux des élèves ces questions si difficiles.

Intéressons-nous enfin aux QCM à 4 propositions (**figure 6.12**). De nouveau, un seuil de difficulté apparaît de manière évidente entre les questions de niveau 4 et de niveau 5 puisque le rapport entre réponses correctes et incorrectes s'inverse. Cependant, le taux constamment bas des non-réponses démontre que les élèves tentent leur chance dès lors que les probabilités de réussite hasardeuse sont raisonnables.

FIGURE 6.12



Ainsi, les questions ouvertes, qui laissent moins de place au hasard qu'un QCM, aussi bien statistiquement parlant que dans la logique d'un élève ou d'un enseignant, sont naturellement les mieux corrélées. Plus la corrélation est bonne, plus un élève ayant un niveau égal ou supérieur à celui de la question a toutes les chances de la réussir ; inversement, un élève dont le niveau est inférieur est supposé échouer à cette question. Sur les 3 types de questions ouvertes que l'on peut distinguer, les mieux corrélées sont les questions nécessitant une rédaction (Rbis moyen de 0.39). Arrivent ensuite celles qui demandent d'inscrire un mot (Rbis moyen de 0.38) ; enfin les questions appelant une réponse chiffrée (Rbis moyen de 0.32).

6.4 Élèves de troisième et difficultés

Dans un souci d'efficacité, nous nous intéresserons ici aux questions ouvertes qui, nous l'avons vu, sont moins soumises à des réponses hasardeuses que des questions d'un autre format.

Ce constat confirme l'idée que les élèves sont davantage attentifs aux probabilités de bonne réponse qu'à la « peur de l'erreur ». Il paraît donc indispensable de s'interroger sur les questions qui mettent les élèves en confiance par opposition à celles qu'ils considèrent comme plus difficiles. La figure 6.13 présente les résultats obtenus selon les compétences évaluées par les concepteurs. Les élèves paraissent plus confiants dans les types de questionnements qui leur paraissent les plus familiers. Est-ce la conséquence de pratiques scolaires, d'un questionnement traditionnel procédant du particulier au général ? On ne peut également manquer de remarquer le peu de réponses erronées aux questions de réflexion / évaluation en regard des non-réponses. Si on relève que les élèves de troisième ont souvent

une difficulté à s'impliquer de manière personnelle, il semblerait que ceux qui s'y résolvent soient tout à fait en mesure de le faire de manière pertinente.

On peut classer les questions en 4 grands groupes de formulation :

- Les questions contenant une référence explicite à un support
- Les questions comportant une expression modalisante de type « selon vous », « à votre avis » ou un verbe d'opinion (« pensez-vous »).
- Les questions sur la signification d'un mot ou d'une expression
- Les questions demandant de restituer le raisonnement de l'auteur ou d'un personnage (questions commençant souvent par « pourquoi » / « pour quelle raison » etc.)

FIGURE 6.13- RESULTATS EN FONCTION DES COMPETENCES

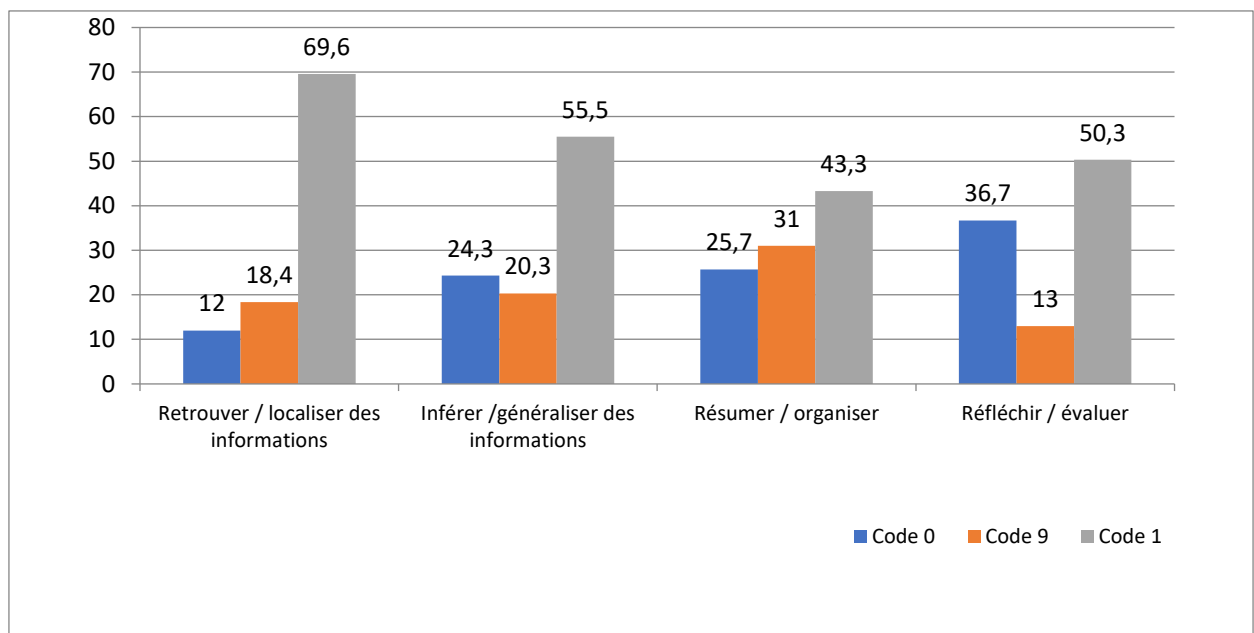
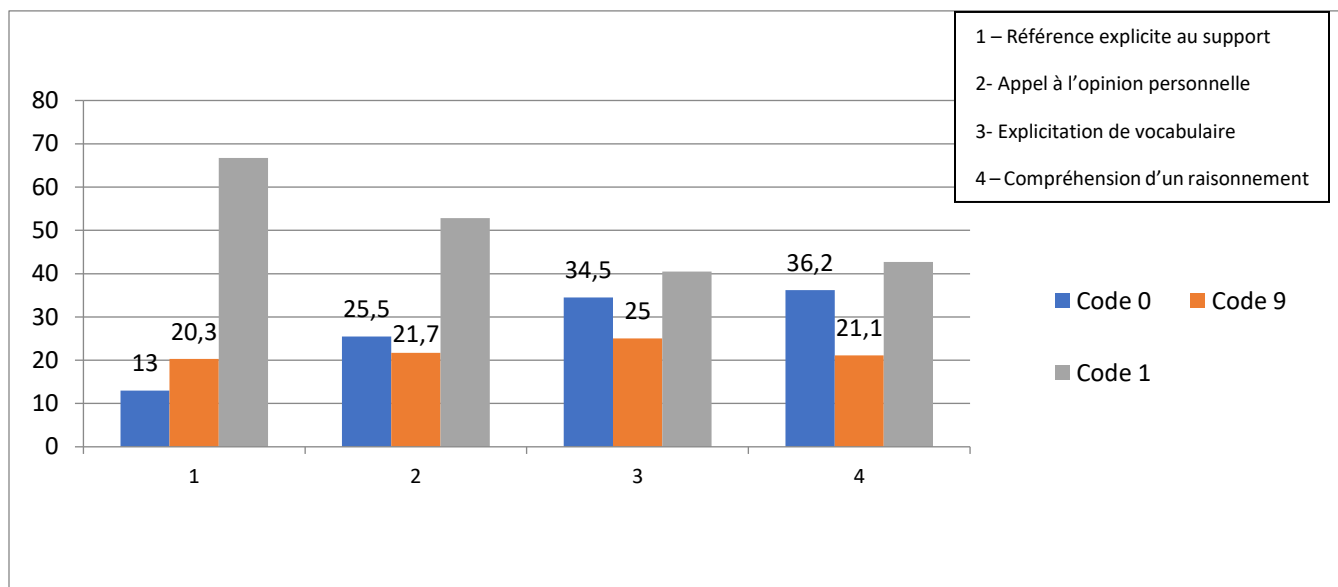


FIGURE 6.14 – RESULTATS EN FONCTION DE LA FORMULATION DES QUESTIONS.



Il faut noter qu'en dehors des questions faisant explicitement référence au support et donc pouvant, pour les élèves, s'assimiler à un prélèvement d'information, le taux de non-réponse est systématiquement supérieur au code 9 (code d'erreur). Faut-il interroger les pratiques scolaires?

Les difficultés que semblent éprouver les élèves à s'approprier un raisonnement sont préoccupantes. L'enseignement du français, qui vise notamment le développement des compétences de lecture, n'aurait-il pas dû, en effet, leur apprendre à percevoir les visées d'un texte et ses enjeux ?

Les élèves se dirigent plus volontiers vers les questions de prélèvement ou qu'ils assimilent à du prélèvement en raison d'une référence explicite au document, certainement mis en confiance par une forme d'entraînement scolaire à ce type de questions. Les questions appelant les élèves à émettre une opinion personnelle ont également un certain succès, peut-être parce qu'elles laissent entrevoir une plus grande latitude de bonnes réponses. À l'inverse, les non-réponses sont l'indice de réticences sensibles et de résistances, en particulier à l'égard des questions qui peuvent sembler faire appel à des connaissances grammaticales ou lexicales, lorsqu'il s'agit de se projeter dans un raisonnement extérieur ou de s'engager dans la lecture, notamment de textes longs (de plus d'une page).

7. La métacognition : fiche 7.

7.1 Le codage utilisé pour CEDRE 2015

On sait assez peu de choses sur les stratégies que les élèves français emploient pour comprendre des textes et sur la conscience qu'ils ont de ces stratégies. Pourtant, les recherches sur les différences entre les bons lecteurs et ceux qui sont en difficultés indiquent toutes que les bons lecteurs sont des lecteurs actifs qui sont conscients des stratégies qu'ils emploient pour accéder au sens et pour contrôler et réguler leur compréhension. Mokhtari et Reichard (2002) ont construit un questionnaire (MARS) permettant d'évaluer les stratégies de compréhension de l'écrit qui sont mises en œuvre par des lecteurs adolescents ou adultes.

Les stratégies évaluées sont classées dans trois domaines :

1-**les stratégies de lecture globale (SLG)** qui sont orientées vers la planification de l'activité de lecture (par exemple, se fixer un but, choisir des parties à lire attentivement) ou l'identification de la structure globale du texte (par exemple, parcourir le texte, identifier la structure à partir des titres) ;

2-**les stratégies de contrôle et de remédiation (SCR)** qui visent à détecter et résoudre les problèmes de compréhension (par exemple, réguler sa vitesse de lecture en fonction de la difficulté du texte) ;

3- **les stratégies de soutien à la lecture (SSL)** qui sont fondées sur l'utilisation d'outils matériels (dictionnaires) ou intellectuels (prendre des notes, résumer) dans le but d'assurer une meilleure compréhension et rétention de l'information.

Parmi les compétences évaluées, la métacognition tient une place un peu à part puisqu'elle consiste à faire produire par l'élève un discours réflexif décrivant ses stratégies de lecture.

Cette compétence n'est pas reliée à une bonne ou à une mauvaise réponse mais à la description par l'élève de ce qui l'a conduit à apporter telle ou telle réponse : ainsi une bonne réponse peut-elle avoir été fournie au terme d'une stratégie maladroite ou coûteuse en temps et en complexité, tandis qu'une mauvaise réponse peut être le résultat erroné d'une stratégie pourtant efficace et judicieuse. On demande par exemple aux élèves d'expliquer comment ils peuvent trouver le sens d'un mot dans le texte ou de revenir sur une réponse à une question de compréhension et d'expliquer leur cheminement.

Le codage utilisé pour les questions de métacognition met en lumière les différentes stratégies mises en place par les élèves pour répondre.

1. Recours au texte / prise d'information(s) directe dans le texte (citation d'un mot ou groupe précis de mots, avec ou sans guillemets) - **Figure 7.1**

FIGURE 7.1

Expliquez pourquoi vous avez donné cette réponse à la question 3.

Car dans la fin de phrase, il y a un mot qui veut dire plusieurs chose "un changement suivis de moi" (ligne 30) -

- Appui sur un passage du texte, sur l'idée générale d'un passage, d'un paragraphe (référence plus large, résumé, reformulation) - **Figure 7.2**

FIGURE 7.2

Expliquez pourquoi vous avez donné cette réponse à la question 3.

Car elle est contente qu'il y est un mariage près de chez elle

- Recours à l'étymologie ou au découpage (travail technique sur le mot) – **Figure 7.3**

FIGURE 7.3

À la ligne 30, on trouve un mot difficile et très peu utilisé : "holothuries". Expliquez comment on peut trouver le sens de ce mot.

On peut trouver le sens de ce mot grâce à sa formation

holo- préfixe thuries radical

- Recours à des connaissances personnelles (contexte familial ou savoir / apprentissages scolaires) – **Figure 7.4**

FIGURE 7.4

Comment avez-vous fait pour trouver la réponse à la question 6 ?

Je sais que "prolifères" et "fécondes" sont deux synonymes

5. Recours à des associations d'idées, de mots, jeux de sonorités (réflexion et impression plus personnelles) - **Figure 7.5**

FIGURE 7.5

À la ligne 32, il y a le mot " baniens ". Expliquez comment on peut trouver le sens de ce mot.

Cela fait penser à bananes

6. Recours au hasard / réponses trop vagues ou creuses (« j'ai trouvé grâce au contexte », « j'ai lu le texte », « J'ai lu la phrase » ou « récitation » d'un conseil méthodologique sans justification liée au texte qui permette de vérifier l'application réelle de cette méthode) – **Figure 7.6**

Figure 7.6

À la cinquième ligne, on trouve le mot " poupe ". Expliquez comment on peut trouver le sens de ce mot.

Dans un dictionnaire ou sur internet ou en regardant le sens du texte.

C3LCE040201

7.2 Analyse des résultats

Le premier résultat frappant est le taux de non réponse très élevé (près de 40% en moyenne). Plusieurs explications sont possibles :

- les élèves sont déroutés par l'exercice (on leur demande rarement d'expliquer leur démarche) et ne savent pas quoi répondre,
- ils sont vraiment démunis et n'ont aucune stratégie à proposer,
- le fait d'avoir à rédiger une réponse les a découragés.

Le deuxième résultat intéressant est celui des réponses vagues ou creuses qui obtient un score supérieur à 20% pour 5 des 7 items de métacognition. Ce score peut s'élever à 30% lorsqu'il s'agit d'expliquer comment trouver le sens d'un mot dans un texte documentaire. Il s'abaisse à 18% sur un item qui interroge l'élève sur la stratégie qu'il a adoptée pour répondre à une question précédente.

L'analyse des items portant sur l'explicitation de la démarche mise en place pour retrouver le sens d'un mot permet de faire un premier constat : les élèves ont mémorisé les stratégies proposées par les enseignants (utilisation de l'outil dictionnaire, substitution, analyse morphologique, recours au réseau lexical, appui sur le contexte de la phrase ou du texte) sans être en mesure de les appliquer.

L'analyse des scores met toutefois en évidence que les élèves disent fréquemment avoir recours au texte pour trouver une réponse ou expliciter le sens d'un mot. Les élèves sont en effet habitués à prendre appui sur le texte pour répondre aux questions posées, en particulier en cours de français. Mais s'ils savent que le contexte peut les aider à raisonner pour trouver le sens d'un mot, il n'est pas sûr pour autant qu'ils aient été entraînés à le faire et que cette démarche ait été identifiée comme une stratégie.

Les résultats obtenus pour le recours à l'étymologie ou à la composition du mot renvoient également à des pratiques de classe. Un tout petit nombre d'élèves a recours à l'étymologie, moins de 2% en moyenne sur les cinq items qui demandent à l'élève d'expliquer comment il a fait pour trouver le sens d'un mot. Ce score passe à 5% lorsque le terme est plus complexe ou laisse percevoir plus clairement la présence d'un préfixe ou d'un suffixe (ou semble faire percevoir une composition savante comme pour le mot « holothuries » par exemple que les élèves peuvent rapprocher d'autres mots connus tels « hologramme », même si, dans le cas de ce mot, le recours à cette stratégie n'était pas efficace en raison du caractère rare et savant du mot et de l'impossibilité d'en retrouver l'étymologie et la composition sans l'aide d'un dictionnaire). On peut donc en déduire que les élèves sont capables de repérer les mots pour lesquels une tentative de déconstruction pourrait être utile. Mais ils ne mettent pas en place cette stratégie lorsqu'ils ne reconnaissent pas de préfixe ou de suffixe.

Le questionnaire élève

Les résultats des questionnaires nous permettent d'apporter un nouvel éclairage sur les stratégies de lecture mises en place par les élèves.

Grâce à ces questionnaires, on apprend que 40% des élèves mettent en place une stratégie de régulation de la lecture. Ils affirment lire lentement et avec attention pour s'assurer de bien comprendre. La même proportion d'élèves déclare relire un texte lorsque celui-ci est difficile. Ces élèves qui sont en mesure de réguler la vitesse de leur lecture et de l'adapter à la difficulté du texte considèrent toutefois que lire les documents accompagnant les textes (tableaux, graphiques ou illustrations) est une perte de temps et que les outils comme les dictionnaires sont des éléments perturbant la lecture et la compréhension.

Les résultats des questionnaires mettent également en évidence un écart dans les pratiques de lecture entre les filles et les garçons. En effet, les filles semblent plus soucieuses d'avoir bien compris ce qu'elles ont lu. Pour cela, elles lisent lentement et avec attention (48%), adaptent leur vitesse de lecture à la difficulté du texte (36%) et discutent de leur lecture avec les autres (25%). Si 31% des garçons déclarent lire lentement et avec attention, on constate que la même proportion ne parle jamais de ses lectures avec les autres.

7.3 Analyse de réponses d'élèves

La question 4 (**figure 7.7**) demande à l'élève d'expliquer sa réponse à la question précédente. L'élève s'appuie sur un passage précis du texte qu'il a placé entre guillemets. On constate que cette stratégie s'est avérée efficace puisqu'elle lui a permis de fournir la réponse attendue.

FIGURE 7.7

Question 3

À votre avis, à quel « changement » (ligne 30) le lecteur peut-il s'attendre dans la suite de l'histoire ?

Le lecteur peut s'attendre à ce que le marabout devienne sorcier-magicien, avec des capacités individuelles surdéveloppées.

Question 4

Expliquez pourquoi vous avez donné cette réponse à la question 3.

J'ai donné cette réponse car dans le texte, on nous dit que la formule magique appartient des facultés surhumaines : « Il suffit de la lire à voix haute pour être investi de facultés surhumaines ».

FIGURE 7.8

À la ligne 17, il y a le mot " gages ". Expliquez comment on peut trouver le sens de ce mot.

Grâce au texte où Pasquin réclame de l'argent tout le long, on peut en déduire que cela signifie de l'argent et comme Pasquin est le valet de Docteur, on peut imaginer qu'il réclame son salaire.

Cet item (**figure 7.8**) demande à l'élève de proposer une stratégie pour retrouver le sens d'un mot en contexte. Ici, l'élève s'appuie sur la mise en relation d'indices contenus dans les paroles du personnage qui utilise ce mot. L'élève met alors en place une logique de déduction pour retrouver le sens du mot.

FIGURE 7.9

À la ligne 30, on trouve un mot difficile et très peu utilisé : " holothuries ".
Expliquez comment on peut trouver le sens de ce mot.

On peut trouver le sens de ce mot grâce à sa formation.

holo- préfixe thuries radical

Dans la **figure 7.9**, on remarque que l'élève applique la méthodologie relative à l'analyse de la construction des mots en utilisant le vocabulaire technique associé (« préfixe » et « radical »). Cette stratégie se révèle inefficace ou du moins insuffisante ici puisque l'élève ne parvient pas à identifier le sens de chaque composant du mot et ne peut donc en déduire le sens du mot ainsi formé.

FIGURE 7.10

Question 4

Expliquez pourquoi vous avez donné cette réponse à la question 3.

Puisque dans le récit de ce genre avec des livres magiques, il y a souvent un changement physique ou moral quand la personne lit des livres.

Dans la **figure 7.10**, l'élève s'appuie sur ses connaissances personnelles, à savoir sa connaissance du genre littéraire (« récits de ce genre avec des livres magiques ») pour expliquer sa réponse à la question précédente.

FIGURE 7.11

À la cinquième ligne, on trouve le mot " poupe ". Expliquez comment on peut trouver le sens de ce mot.

poupe comme poupée

La stratégie mise en place par l'élève dans la **figure 5.11** repose sur un rapprochement sonore et visuel des deux mots (syllabe identique [poup-]). L'élève ne met pas en commun les indices livrés par le texte (la poupe est l'endroit où se tient le personnage) et sa connaissance du mot « poupée » qui fait partie du lexique commun.

FIGURE 7.12

À la ligne 32, il y a le mot " banians ". Expliquez comment on peut trouver le sens de ce mot.

*En regardant les mots qui se trouvent
autour, et dans quel contexte il
est utilisé.*

Dans la **figure 7.12**, on constate que l'élève est en mesure de « réciter » les conseils méthodologiques dispensés au collège, ce qui ne signifie pas pour autant qu'il soit capable de les appliquer.

8. L'épreuve numérique : fiche 8.

8.1 Conditions de passation

L'épreuve numérique est constituée de 14 unités différentes : 6 sont issues de l'évaluation de la Depp LSE (Lecture sur écran) qu'ont passée les élèves en fin de troisième en 2013, 8 sont de nouvelles unités expérimentées en 2014. L'épreuve concerne un sous-échantillon de l'évaluation CEDRE : 8 élèves par établissement de l'échantillon sont ainsi évalués sur le numérique. Chaque élève a passé 7 unités, 3 issues de l'évaluation de 2013 et 4 nouvelles unités.

L'épreuve rend compte de la variété du numérique en proposant des supports de natures diverses : supports vidéo, supports audio, supports interactifs comparables à des sites en ligne. Les domaines abordés proposent également une grande diversité : questions de société, peinture, tourisme, réseaux sociaux, écologie font partie des nombreux thèmes des unités de l'évaluation. Enfin, les questions sont de formats différents : les unités de l'épreuve numérique proposent des questions ouvertes, qui invitent les élèves à fournir eux-mêmes une réponse, et des questions fermées telles que des QCM, des séries de vrai/faux et des tableaux à double entrée.

Comme pour les unités construites à partir de documents écrits, l'évaluation et le codage des unités numériques se font en fonction de compétences de lecture : ce qui distingue essentiellement l'évaluation numérique de l'évaluation papier, c'est la nature du support – pour les unités vidéo et audio –, la manière dont les élèves prélèvent et traitent les informations et naviguent pour les trouver, notamment en ce qui concerne les sites.

8.2 Analyse des résultats

Les résultats obtenus pour cette épreuve sont moyens puisque l'ensemble des compétences ciblées obtient un taux de réussite supérieur à 50%. On note toutefois que pour certaines compétences, le taux de réussite varie en fonction du format de l'épreuve. Dans l'épreuve papier, les questions appelant un prélèvement d'information sont davantage réussies que celles demandant à l'élève de réfléchir ou d'évaluer les moyens utilisés par le texte pour répondre aux objectifs visés. Cette tendance s'inverse dans l'épreuve numérique : les items évaluant le prélèvement d'information obtiennent un taux de réussite global de près de 59%, tandis que ceux qui portent sur l'évaluation des moyens utilisés pour répondre aux objectifs visés obtiennent un taux de réussite global de plus de 65%.

La non-réponse

On remarque que les élèves s'abstiennent de répondre beaucoup moins souvent dans l'épreuve numérique que dans l'épreuve imprimée. Dans cette dernière, les taux de non-réponses s'élèvent en moyenne à 8 % aux questions fermées et à 22 % aux questions ouvertes à réponses construites alors qu'ils sont seulement de 2 % et de 10 % dans l'épreuve numérique.

L'impact du numérique concernant la non-réponse est cependant à nuancer. En effet, l'épreuve sur écran de CEDRE 2015 conjugue plusieurs facteurs qui diminuent la fréquence de non-réponse. En effet, un des principaux facteurs de non-réponse observé sur papier est la réticence de nombreux élèves face à la lecture, a fortiori de textes denses et longs. Or, l'épreuve numérique de CEDRE 2015 repose en majeure partie sur des supports audio et vidéo, sans textes à lire donc, et de surcroît n'offrant pas la possibilité d'une relecture pour un éventuel prélèvement d'information. Les élèves se sont montrés plus motivés pour répondre aux questions sur les supports vidéo que sur les supports audios. On constate la difficulté qu'il peut y avoir à se concentrer et à mémoriser sans support visuel.

D'autre part, les supports de l'épreuve numérique répondent également à la préférence assez nette des élèves pour les supports dont le thème est en lien avec leur vie quotidienne, ce qui est cette fois le cas non seulement

des unités audio et vidéo mais également des sites proposés. Ainsi, sur les 5 unités de ce type, 3 sont élaborées sous la forme d'une mise en situation : l'élève est confronté à une tâche qu'il pourrait être amené à réaliser, comme organiser une sortie ou effectuer une réservation, par exemple. De plus, si les sites comportent une masse de lecture potentielle considérable, celle-ci est toutefois répartie en pages accessibles par lien dans un menu permanent disponible à gauche de l'écran.

Perspectives

Les compétences en lecture, que la navigation par liens met en œuvre, sont différentes de celles utilisées le plus couramment dans les pratiques scolaires en cours de français et dans les autres disciplines.

De nouvelles questions se posent. À quel point les élèves maîtrisent-ils les compétences de navigation sur un site internet ? Les élèves des faibles niveaux sont-ils favorisés par l'économie de lecture que la navigation permet ou ont-ils au contraire du mal à mettre en place la stratégie de lecture nécessaire pour être efficaces ? A l'avenir, un corpus plus important et un échantillon d'élèves plus grand permettront des analyses plus fines des items.

9. La production écrite : fiche 9.

9.1 État des lieux

Les compétences d'expression écrite des élèves sont évaluées au brevet des collèges, mais l'évaluation des écrits a toujours soulevé des problèmes. La disparité des notes obtenues en rédaction est dénoncée depuis longtemps par les études docimologiques. Certains aspects ont tendance à être survalorisés, comme l'orthographe ou la syntaxe, dont les dysfonctionnements sont facilement repérables et peuvent occulter la qualité du contenu ou l'organisation du texte.

Dans les programmes de 2008 du collège, la section consacrée à la production écrite était peu développée relativement à d'autres (par exemple la lecture), même si l'institution scolaire reconnaît une forme de complexité à la production d'écrit et l'existence d'un travail attaché à l'écriture (section « expression écrite », page 3): « Certains travaux d'écriture sont le fruit d'une progression, d'un projet collectif ou individuel et supposent un travail patient, continu et réfléchi, d'améliorations et de corrections, selon les critères suivants : cohérence, visée, respect des consignes, orthographe, syntaxe, lexique. Cette activité est pratiquée régulièrement tout au long de la scolarité au collège. ».

Pour tenter d'objectiver les acquis des élèves dans le domaine des compétences d'écriture, il a été proposé pour la première fois, dans le cadre de CEDRE CLL 2015, une évaluation en production écrite en plus de celle de la compréhension de l'écrit. Deux exercices d'écriture, d'une durée réduite (25 minutes) pour répondre aux contraintes de durée de la passation, et évalués selon un système de codage expert, pour objectiver et harmoniser les critères d'évaluation, ont été élaborés. Il a également semblé nécessaire de sauvegarder la possibilité d'une révision, même restreinte, ce pourquoi on a proposé un espace brouillon sur le cahier de l'élève.

Les compétences évaluées étaient les suivantes :

- Tenir compte de la situation de communication
- Assurer l'organisation et la cohérence du texte
- Tenir compte de l'intention poursuivie (informer, raconter, décrire, persuader...)
- Elaborer des contenus adaptés à la situation de communication, sélectionner des contenus adaptés (faits ou événements, informations, arguments...)
- Assurer l'organisation et la cohérence du texte : respecter une structure textuelle ou une organisation appropriée au texte à produire, assurer la continuité textuelle par un jeu de reprises approprié (hors orthographe)
- Maîtriser les outils de la langue : respecter la syntaxe, respecter la ponctuation forte, respecter

9.1 Résultats globaux

Cadre d'évaluation

Nous avons procédé à une analyse qualitative des productions écrites faites dans le cadre de CEDRE Compétences langagières et littératie 2015.

Les productions d'élèves analysées proviennent de deux sources différentes :

- CEDRE national, Compétences langagières et littératie 2015,

- expérimentation CEDRE CLL Motivation dans les académies de Grenoble et de Toulouse (élèves répartis en deux groupes, un groupe expérimental et un groupe témoin).

Les élèves issus de CEDRE CLL Motivation ont été sélectionnés dans le groupe témoin. Ces élèves ont reçu les mêmes consignes que pour l'évaluation standardisée CEDRE CLL. Ils savaient que leur travail ne serait pas pris en compte dans leur moyenne trimestrielle. Néanmoins, comme ils passaient l'épreuve avec leur professeur de français, ils se sont souvent appliqués à faire de leur mieux.

Deux sujets étaient proposés aux élèves de l'échantillon CEDRE CLL et un seul (argumentation) aux élèves de l'échantillon CEDRE CLL Motivation :

- Sujet d'argumentation : « Un incendie se déclenche dans votre maison et vous ne pouvez sauver qu'un seul objet des flammes. Quel objet sauveriez-vous et pourquoi ? Répondez en développant au moins trois arguments. »
- Sujet d'invention : « Nous avons plongé de la fête à l'honneur. Personne ne pouvait y croire. Les fiancés pleuraient à chaudes larmes. Les tables furent desservies et les musiciens renvoyés chez eux ». Lisez cette fin de récit. Racontez ce qui est arrivé avant cette situation finale.

Respect des consignes

Les résultats montrent que pour 70% d'entre eux, les élèves tiennent compte des consignes proposées et élaborent des contenus adaptés à la situation de communication, qu'il s'agisse d'un texte d'invention ou d'un texte argumentatif. 79,8% des élèves ont respecté la consigne (production d'un texte argumentatif) contre seulement 59,3% pour la production d'un écrit rétrospectif.

A propos du sujet d'argumentation, on note que beaucoup de productions de bon niveau développent l'argumentaire dans un récit. Par ailleurs, toujours pour les bonnes productions, on remarque un plan très structuré (introduction/développement /conclusion) avec mise en page spécifique (saut de ligne ou alinéa). Ainsi, parmi les rédactions très courtes, plus de la moitié (57,5 %) peuvent être considérées comme satisfaisantes sur le critère du nombre d'arguments. En revanche, de nombreuses copies se contentent de présenter une liste de trois arguments.

Le sujet narratif met en évidence le lien entre un discours peu développé et un faible niveau de compétence. En effet, seules 17,4 % des productions inférieures ou égales à 7 lignes présentent un récit.

En réponse à la consigne « Racontez ce qui est arrivé avant la situation finale », près de la moitié des élèves (47,8%) n'a pas rédigé un récit mais plutôt une sorte de résumé d'événements catastrophiques.

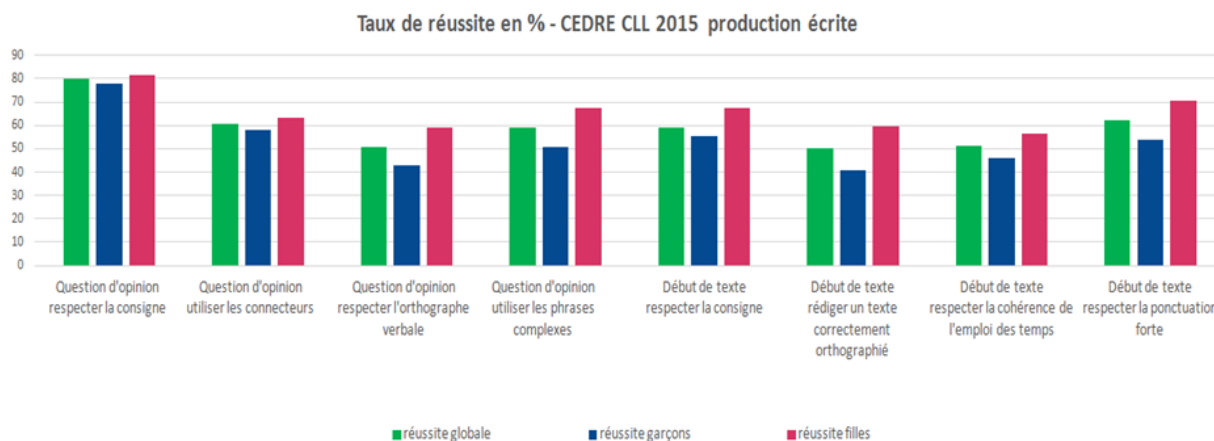
Plusieurs élèves ont eu du mal à proposer une situation qui soit directement antérieure à la phrase proposée, ce qui fait que cette dernière semble souvent plaquée en conclusion. Certains élèves ont quant à eux proposé une suite, sans doute par manque de vigilance lors de la lecture de la consigne. On constate enfin que le mot « horreur » a été décliné sur tous les registres.

L'organisation et la cohérence du texte

Dans l'ensemble, les élèves respectent une structure textuelle ou une organisation appropriée au texte à produire. Les élèves tiennent compte de l'intention poursuivie (informer, persuader, raconter, décrire, ...) et font bien la différence entre les deux types de production.

Les connecteurs logiques sont majoritairement utilisés dans les productions argumentatives et on note l'utilisation systématique de « car » et « aussi » sur plus de la moitié des copies, souvent en lieu et place de subordinations.

Les élèves n'assurent que peu la continuité textuelle par un jeu de reprises approprié et varié. Ils se contentent de juxtaposer des phrases simples. Dans 59% des textes on relève trois propositions subordonnées avec deux subordonnants différents.



Maîtrise des outils de la langue

62,4% des élèves sont capables de délimiter les phrases de leurs textes par une ponctuation forte (relevé fait sur les dix premières lignes). Si la majuscule est un automatisme, ce n'est pas le cas du point et encore moins du point d'interrogation. De plus, le retour à la ligne remplace souvent le point et met en évidence une non-maîtrise de la notion de paragraphe.

Toutes les productions de bon niveau maîtrisent la ponctuation forte et utilisent la virgule à bon escient à l'intérieur du paragraphe.

Plusieurs items permettent d'évaluer la maîtrise de la langue : respect de l'orthographe verbale et de l'orthographe lexicale avec des résultats quasi identiques à 50%.

Un élève sur deux n'est pas capable de conjuguer correctement les cinq premiers verbes de son texte. Alors que le sujet d'argumentation invitait les élèves à utiliser le conditionnel (« si ma maison brûlait, je sauverais... »), ils ont majoritairement employé le futur.

Dans le début de texte narratif, les élèves (51%) ont des difficultés à respecter la cohérence du système des temps du passé. Ils utilisent le passé composé à la place du passé simple.

Filles-garçons

Sur tous les items évalués, les résultats des garçons et ceux des filles sont différents, à l'avantage des filles.

Les écarts sont particulièrement significatifs pour les items de maîtrise de la langue. Ainsi, sur les deux items qui évaluent la correction orthographique, les écarts sont respectivement de 16,1% sur le texte d'opinion et de 18,5 sur le début de texte en faveur des filles. Il en est de même quand on évalue la maîtrise de la ponctuation forte puisque l'écart entre les filles et les garçons est de 16,9 en faveur des filles. L'item portant sur la construction des phrases complexes fait apparaître une différence de 16,8% en faveur des filles.

9.2 La pratique du brouillon.

Absence de brouillon

Le deuxième élément frappant de cette étude est certainement l'absence quasi systématique de brouillons d'élèves dans les copies. Un espace vierge était pourtant dédié à cet usage dans les cahiers. Très rares sont les élèves qui l'ont utilisé.

Le passage du brouillon au texte n'est donc pas un acquis et encore moins une habitude.

On constate par ailleurs que de nombreuses copies revêtent l'aspect d'un brouillon, soit parce qu'elles prennent la forme d'une liste d'idées (figures 9.1 et 9.2), soit parce qu'elles illustrent le travail de reformulation/ réécriture de l'élève (figure 9.6).

Typologie des brouillons

Pour les quelques élèves qui ont produit un brouillon, il n'est le plus souvent que le double exact de ce qui sera recopié pour la version finale (figure 9.7).

Quelques élèves ont néanmoins utilisé le brouillon avec efficacité. Ils l'utilisent alors comme une aide à la réflexion, afin de sélectionner et ordonner leurs idées (figure 9.8).

9.3 Analyse de productions

Le premier exercice de rédaction invite l'élève à développer son opinion à l'aide de trois arguments. Le premier exemple de production (figure 9.1) constitue une liste incomplète de trois arguments, cela au détriment de la qualité de la rédaction : absence de majuscule, recours irrégulier à la ponctuation. Le recours à la liste influence inévitablement la production de l'élève d'un point de vue quantitatif. Si aucune exigence n'était donnée quant aux nombres de lignes à produire, une page d'une trentaine de lignes était réservée pour la production finale. On voit ici que l'élève n'en utilise qu'une infime partie.

La seconde copie (figure 9.2) se rapproche davantage de la pratique du brouillon : l'élève fait la liste de ses idées en utilisant les tirets. On constate que plusieurs des arguments se recoupent : l'aspect financier, l'aspect esthétique et l'aspect fonctionnel. Pour réussir l'exercice, l'élève aurait dû s'appuyer sur ces trois aspects afin de construire des paragraphes, puis reprendre ses idées pour développer son argumentation.

La figure 9.3 nous montre une autre forme de liste. En effet, si l'élève adopte la présentation sous forme de liste facilement repérable par le recours aux tirets, on constate toutefois un effort de rédaction supérieur à celui fourni dans l'exemple précédent. Les phrases sont plus longues, l'élève utilise la coordination et la juxtaposition pour développer son argumentaire.

Dans la figure 9.4, on constate que l'élève a fait l'effort d'appliquer la méthode de structuration du texte argumentatif : une introduction, trois paragraphes et une conclusion. Pour mettre en valeur la structure de son développement, il utilise l'alinéa et les connecteurs logiques.

On note toutefois que cette production reste relativement courte. Chaque argument est en effet très peu développé (une seule phrase) avec un recours systématique aux propositions subordonnées relatives sans développement du propos.

Dans la figure 9.6, l'élève a commencé par choisir un oreiller comme objet à sauver. Il avait trouvé trois arguments pour justifier son choix. Puis il a raturé son paragraphe comme si l'objet choisi ne lui semblait pas assez sérieux dans le cadre d'un exercice scolaire. Il a ainsi remplacé l'oreiller par un livre. Les arguments pour l'un ou l'autre de ces deux objets sont sensiblement les mêmes : utiles partout, permet de lutter contre l'énerverment.

Dans l'exemple de la figure 9.7 peu de modifications ont été apportées entre le brouillon et le texte définitif. Dès l'étape du brouillon, l'élève utilise des connecteurs logiques pour distinguer ses arguments. La seule différence notable est la reformulation des phrases : on passe par exemple d'une phrase lacunaire (« D'abord parce cette boîte arrière grand-mère ») à une phrase plus élaborée « D'abord parce que cette boîte à appartenu à mon arrière grand-mère ainsi que beaucoup de bijoux qui la contiennent ». On constate enfin que la maîtrise de la langue reste fragile. Dès la première ligne, on remarque que l'élève a corrigé l'erreur de la terminaison de l'infinitif, mais a produit une nouvelle erreur sur l'orthographe de « ce » et n'a pas été en mesure de rectifier la terminaison du verbe « être ». Cette production reflète les difficultés fréquentes rencontrées par les élèves dans le cadre de la pratique du brouillon.

Le dernier exemple de production (figure 9.8) nous indique que l'élève a hésité entre trois objets à sauver pour finalement choisir celui pour lequel il avait le plus d'arguments. On peut parler ici d'un brouillon efficace, réduit à des mots-clés.

Figure 9.1

Je sauverai mon téléphone.

- argument 1: permet de appeler les parents et prévenir mes parents si il ne sont pas à la maison ^{ce} ^{qu'} ^{il} ^{ne} ^{se} ^{pas} ^{chez} ^{nous}.
- argument 2: le téléphone coûte extrêmement chère
- argument 3:

Figure 9.2

Je sauverai mon téléphone car:

- j'ai économisé de l'argent pendant deux ans par l'achat.
- c'est l'objet le plus cher que j'ai acheté.
- je veux conserver les sauvegardes de jeux de mon téléphone auxquels j'y ai passé beaucoup de temps.
- c'est plus pratique pour appeler mes parents et leur informer que tout a brûlé dans la maison.
- je pourrais écouter de la musique après l'incident.
- la qualité de la photo/vidéo est très bonne.
- j'ai de belles photos de mon voyage en Écosse.
- il est puissant
- il est beau
- il est léger

•

Figure 9.3

l'objet que je sauve en cas d'incendie c'est mon smartphone.

Les trois éléments sont :

- rester en contact avec mes amis et ma famille car ils peuvent m'aider dans tous mes problèmes mais aussi et surtout en cas d'incendie.

- Pour être en contact avec les réseaux sociaux pour raconter ce qu'il m'est arrivé avec cet incendie et aussi la réaction des personnes qui ont vécu cela et surtout quel a été leur réaction.

- Et aussi pour avoir tout mes souvenirs comme mes photos, vidéos, jeux, mes souvenirs, mes sports préférés, mes activités préférés, ma famille et mes amis.

Figure 9.4

Si un incendie se déclare dans ma maison, je pense que je sauverais Malissese.

Principalement, Malissese est un cadeau d'anniversaire pour mes 2 cousins auquel j'y tiens particulièrement.

Deuxièmement, ce n'est un objet qui a de la valeur, et qui doit valoir 800 euros avec tous les livres que j'ai payé.

Troisièmement, malissese pour moi, lire est une passion, et je peux lire des heures sans m'arrêter. Mon record doit être de six heures.

En somme, Malissese est pour moi un objet qui m'est cher par son prix, j'y suis affectivement attaché et c'est aussi ma passion.

FIGURE 9.5

Tout le monde s'enfuit de la fête qui est devenue une horreur la son étai toute cassé, tout avait volé, les français ne savait plus quoi faire setai l'horreur les gens pleurait personne ne pouvait s'arrêter. il n'ont même pas pu manger a cause de ce chamboulie, il avait peur très peur la piste pour les danseurs etait inaccessible pour les invités, personne ne s'avait quoi faire donc avait rester dedant ils sont aide' les maries a ranger tout sa et il sont partie pas très très loin de chez eux pour essaye' de Refaire la ~~fête~~ fête.

cela les encourageas et tout sa fini bien.

Figure 9.6

Si un incendie se déclencherait chez moi, l'objet
que je sauverais serait probablement un oiseau.
Pour pouvoir dormir, m'importe peu
d'être m'assois sur le sol et ~~pour~~
pour taper les murs.

Je pense que si un incendie se déclencherait
chez moi, je sauverais probablement un livre.
Pour pouvoir m'occuper partout.
Pour pouvoir arracher les pages si je serais
émervé. Que pour pouvoir oublier que ma
maison a été brûlée, pour ne plus penser
à cette incendie.

Figure 9.7

Brouillon

Si je devais sauver un seul objet ce serait ma
boîte à bijoux.

D'abord parce cette boîte amie grand-mère,
Ensuite c'est précieux avec beaucoup de bijoux anciens.

Enfin parce que cette boîte est importante à mes
yeux, très jolie et objet de grande valeur
avec une photo en noir et blanc de mon
arrière grand-mère, arrière grand-mère, ma
grand mère.

Texte

Si je devais sauver un seul objet ce serait
ma boîte à bijoux.

D'abord parce que cette boîte a appartenu
à mon arrière grand-mère ainsi que beaucoup
de bijoux qui la contiennent.

Ensuite parce que cette boîte est très précieuse,
elle contient beaucoup de bijoux anciens, en
or et en argent.

Enfin parce que cette boîte contient aussi une
très jolie photo de famille en noir et blanc.
Mon arrière-grand-mère, arrière grand-père,
ma grand-mère, mon grand-père, mon oncle,
ma tante et mon père.

Figure 9.8

téléphone = - prévenir du danger
:
bouteille d'eau = - éteindre les flammes sur mon visage
- boire
-
pull = - protéger des fumées
- avoir chaud une fois dehors
- éteindre les flammes en tapant dessus

Si je devais sauver un objet, je sauverais un vêtement pour que je l'applique sur mon visage pour me protéger de la fumée qui se dégage des flammes. Il me servirait aussi à éteindre quelques flammes en tapant le vêtement dessus. Pour finir, il me servirait à me réchauffer une fois dehors à attendre que quelqu'un vienne et appeler les secours.

[productions d'élèves non analysées]

Certification AFNOR pour les évaluations CEDRE

La DEPP est engagée dans un processus de certification. Elle a obtenu en mars 2015 la certification pour les évaluations CEDRE.

Les finalités de la certification

Les finalités sont les suivantes :

- inscrire les processus d'évaluation dans une dynamique pérenne d'amélioration continue ;
- renforcer la prise en compte des attentes des usagers dans la formalisation des objectifs des évaluations et la restitution de leurs résultats ;
- faire reconnaître par une certification de service la qualité du service rendu et la continuité du respect des engagements pris.

Les enjeux pour la DEPP

Il y a deux enjeux forts pour la DEPP, l'un interne, l'autre externe :

- améliorer les processus de construction des instruments d'évaluation des acquis des élèves, fiabiliser ces processus par une démarche de contrôle-qualité ;
- valoriser l'enquête CEDRE comme un standard de qualité procédurale dans le domaine de l'évaluation. Plus spécifiquement, le projet de certification des évaluations CEDRE est porteur d'enjeux pour la DEPP en termes de communication sur la validité scientifique, la sincérité, l'objectivité et la fiabilité des évaluations, ainsi que sur l'éthique et le professionnalisme des équipes.

La démarche qualité

Elle est fondée sur un référentiel élaboré sur mesure, selon une démarche officielle reconnue par les services publics et en lien avec les représentants des utilisateurs du service et les professionnels. La transparence vis-à-vis des usagers est assurée par la communication des résultats des enquêtes de satisfaction annuelles.

Les engagements de service

Le référentiel d'engagements comporte 18 engagements (cf. encadré page suivante).

Les engagements de service de la DEPP

Des objectifs clairs et partagés

Nous associons les parties intéressées à la définition de notre programme d'évaluation.

Nous formalisons dans un « cadre d'évaluation » les résultats attendus et les paramètres techniques de l'évaluation, ses délais et les limites associées aux moyens mis en œuvre.

Des évaluations fondées sur l'expertise pédagogique

Nous définissons avec les parties intéressées les acquis à évaluer et les mesurons en intégralité.

Nous mobilisons, tout au long de l'évaluation, un groupe expérimenté composé d'enseignants de terrain, de formateurs, d'inspecteurs et de chercheurs.

Tous nos items sont testés, analysés et validés avec le groupe expert avant d'être utilisés dans le cadre d'une évaluation.

Les meilleures pratiques méthodologiques et statistiques au service de l'objectivité

Afin de garantir l'application des meilleures méthodes statistiques, nous prenons en compte avec exigence les principes du « Code de bonnes pratiques de la statistique européenne ».

Nous tirons un échantillon représentatif garantissant le maximum de précision de mesure, à partir du plan de sondage défini dans le respect du « cadre d'évaluation ».

Nous garantissons l'objectivité et la qualité des données recueillies par la standardisation des processus d'administration et de correction des tests.

Une mesure fiable et des comparaisons temporelles pertinentes

Afin de garantir l'application des meilleures méthodes psychométriques, nous prenons en compte avec exigence les recommandations internationales sur l'utilisation des tests.

Nous analysons les réponses apportées par les élèves aux items afin d'en garantir la validité psychométrique.

Nous modélisons une échelle de compétences servant de référence et offrons des comparaisons temporelles fiables et lisibles.

Nous caractérisons les niveaux de cette échelle et déterminons avec le groupe expert les seuils de maîtrise des compétences évaluées, permettant de vous décrire en détail les performances des élèves.

Des analyses enrichies par des données de contexte

Nous systématisons le recueil d'informations standardisées relatives aux élèves et à leur environnement scolaire et social, dans le respect le plus strict des règles de confidentialité.

Nous éclairons les résultats de nos évaluations par la mise en relation des scores avec ces données.

Transparence des méthodes et partage des résultats

Nous publions et présentons les résultats de chacune de nos évaluations.

Nous mettons à disposition un rapport technique précisant les méthodes utilisées dans le cadre de l'évaluation.

Nous participons, dans le cadre de conventions collaboratives, à des analyses complémentaires des données que nous produisons.

Bibliographie de la DEPP

Ardilly, P. (2006). *Les techniques de sondage*. Technip.

Christine, M., & Rocher, T. (2012, janvier). Construction d'échantillons astreints à des conditions de recouvrement par rapport à un échantillon antérieur et à des conditions d'équilibrage par rapport à des variables courantes : aspects théoriques et mise en œuvre dans le cadre du renouvellement des échantillons des enquêtes d'évaluation des élèves. In *Journées de méthodologie statistique*. Paris.

Dalibard, E., Fumel, S., & Lima, L. (2016). CEDRE 2015 - nouvelle évaluation en fin de collège : compétences langagières et littératie. *Note d'information*, 21.

Garcia, E., Le Cam, M., & Rocher, T. (2015). Méthodes de sondage utilisées dans les programmes d'évaluation des élèves. *Éducation et Formations*, 85-86, 101-117.

Keskaik, S. (2011). L'analyse factorielle exploratoire. *Document de travail série Méthodes, M03*.

Keskaik, S., & Rocher, T. (2015). La motivation des élèves français face à des évaluations à faibles enjeux. comment la mesurer ? son impact sur les réponses. *Education et formations*, 85-86, 119-139.

Rocher, T. (1999). *Psychométrie et théorie des sondages* (Mémoire de Master non publié). Université Paris VI.

Rocher, T. (2013). *Mesure des compétences : les méthodes se valent-elles ? questions de psychométrie dans le cadre de l'évaluation de la compréhension de l'écrit* (Thèse de doctorat non publiée). Université Paris-Ouest.

Rocher, T. (2015). *Mesure des compétences : méthodes psychométriques utilisées dans le cadre des évaluations des élèves*. *Éducation et Formations*, 86-87, 37-60.

Rocher, T. (2016). Construction d'un indice de position sociale des élèves. *Éducation et Formations*, 90, 5-27.

Rousseau, S., & Tardieu, F. (2004). *La macro sas cube d'échantillonnage équilibré. Documentation de l'utilisateur*. Paris : INSEE.

Tillé, Y. (2001). *Théorie des sondages. Echantillonnage et estimation en populations finies. Cours et exercices avec solution*. Paris : Dunod.

Trosseille, B., & Rocher, T. (2015). Les évaluations standardisées des élèves. Perspective historique. *Éducation et Formations*, 85-86, 15-35.