

## Capacités langagières en production non fictionnelle

---

Marceline Laparra

Université de Metz, CELTED, EA 1104

Il y a consensus, tant du côté de l'école primaire que du côté du collège, tant du côté des prescripteurs (rédacteurs des Instructions officielles <sup>(1)</sup>, auteurs de manuel, formateurs d'IUFM) que des acteurs enseignants, pour souligner l'importance décisive dans la réussite scolaire des élèves de la maîtrise de la « langue des apprentissages » : tout élève doit à l'entrée au collège être capable d'interagir efficacement à l'oral avec son enseignant et ses pairs lors de la construction des savoir faire et des savoirs disciplinaires et il doit à l'écrit être capable de comprendre les textes servant de support au travail et de rendre compte de ses acquisitions.

Il est donc normal que les évaluations de français de 6<sup>e</sup>(<sup>2</sup>) s'attachent à vérifier les compétences en la matière de chaque élève lors de son entrée au collège. Sur 14 exercices constituant cette évaluation, 5 se donnent directement cet objectif (soit 25 items sur 84 et 7 items dits « de base » sur 27). On demande alors essentiellement à l'élève d'extraire et de mettre en relation des informations données de manière explicite ou implicite dans deux tableaux et dans trois textes documentaires à visée informativo-explicative portant sur le domaine des sciences de la vie et à plusieurs reprises il doit en outre justifier sa réponse.

Mais deux remarques s'imposent à la simple observation de cette évaluation :

- 
- (1) Cf. la place donnée à la maîtrise de la langue des apprentissages dans la rédaction des I.O. de toutes les disciplines pour le collège en 1996 et 1997 et la récente réorganisation des horaires de la discipline français au cycle III de l'école primaire en deux ensembles, des horaires propres et des horaires transversaux consacrés à « l'apprentissage du parler, du lire et de l'écrire dans le contexte précis des savoirs et des types d'écrits qui le caractérisent » (*Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, CNDP, 2002 ; *Programmes*, collection collège, 6<sup>e</sup> cycle d'adaptation, 5<sup>e</sup> / 4<sup>e</sup> cycle central, CNDP 1996-1997).
- (2) *Evaluation à l'entrée en 6<sup>e</sup> – français 2004*, deux livrets (présentation – cahier de l'élève), MEN, Direction de l'évaluation et de la prospective, sous-direction de l'évaluation.

les consignes fournies aux enseignants pour décider de la réussite à un item ne s'attachent pas à la formulation de la réponse et il n'est jamais demandé à l'élève d'écrire un texte documentaire. On peut dès lors affirmer que n'est jamais évaluée la maîtrise en production écrite des élèves de cette langue des apprentissages<sup>(3)</sup>. Seule est évaluée en production écrite la capacité des élèves à rédiger un texte narratif fictionnel. De la même manière on ne vérifie la maîtrise de ce qui est désigné sous le terme « outils de la langue » que sur des textes narratifs fictionnels (sauf en ce qui concerne la « maîtrise du vocabulaire »)<sup>(4)</sup>. On retrouve dès lors malgré les intentions novatrices affichées par les nouvelles I.O. la traditionnelle assignation à l'univers écrit de fiction (désigné par ces mêmes I.O. sous le terme de « littérature ») de construire l'ensemble des compétences discursives écrites des élèves et d'être le support des activités réfléchies sur la langue.

Malheureusement dès que les élèves doivent à l'écrit rendre compte des phénomènes complexes<sup>(5)</sup> qui sont au cœur des apprentissages de disciplines comme l'histoire, la géographie, les sciences de la vie ou la technologie (qui toutes exigent des élèves qu'ils modifient leur manière de percevoir le monde), leurs verbalisations manifestent des difficultés qu'ils n'éprouvent pas quand on leur demande de produire un texte de fiction, ou alors à un moindre degré. Or si on revient sur les formulations des réponses faites par les élèves à certaines questions, on constate que les évaluations de 6<sup>e</sup> pourraient fournir aux enseignants des informations essentielles sur la maîtrise en production écrite de la langue des apprentissages.

On peut à titre d'exemple examiner les réponses fournies par une cinquantaine d'élèves<sup>(6)</sup> à la première question de l'exercice 4 de l'évaluation 2004.

Les élèves devaient lire le tableau suivant :

Vitesse de pointe sur terre, en km par heure	Vitesse de pointe dans l'eau, en km par heure	Vitesse de pointe dans l'air, en km par heure
Guépard : 115	Espadon : 90	<i>En piqué :</i>
Antilope : 95	Requin : 70	Faucon pèlerin : 360
Lion : 80	Thon : 70	Aigle : 300
Lièvre : 70	Dauphin : 65	<i>En vol :</i>
Lévrier : 69	Baleine : 48	Martinet : 200
Cheval : 60	Tortue luth : 35	Aigle : 160
Lapin : 40	Crocodile : 20	Libellule : 75
Chien : 32	Pieuvre : 6	Sphinx (papillon) : 50
Crocodile : 13		Moucheron : 35
		Chardonneret : 30

(3) Cette absence étonnante a été moins remarquée que celle, tout aussi critiquable, de toute activité concernant les capacités de verbalisation orales des élèves, absence qui peut être justifiée par d'insurmontables difficultés organisationnelles.

(4) L'exercice 6 de l'évaluation 6<sup>e</sup> a pour support un texte de fiction mais dont les items 21 et 22 attendent une lecture de type documentaire (on vérifie alors la capacité de l'élève à placer dans l'ordre chronologique des informations explicites et implicites fournies par le texte).

(5) Comme comparer des modes de vie de groupes humains ou d'espèces animales, ou encore comme décrire des processus physiologiques tels que la reproduction ou la respiration, etc.

(6) Voir en annexe (Annexe 2) le corpus de ces réponses numérotées de (1) à (49). Il s'agit des élèves de deux classes de 6<sup>e</sup> de deux collèges de Moselle. La première classe (1 à 23) est relativement homogène et de bon niveau, la seconde (de 24 à 49) est très hétérogène et de niveau moyen-faible, avec deux très bons élèves et quelques élèves en très grande difficulté scolaire.

Puis ils devaient notamment <sup>(7)</sup> répondre à la question que voici :

*Pourquoi les animaux sont-ils répartis en trois colonnes ?*

L'ensemble des élèves (sauf deux qui ne répondent pas aux questions posées) est évalué positivement <sup>(8)</sup>, même ceux qui manifestent sur d'autres items des difficultés importantes, ce qui prouverait qu'ils ont en réception la capacité attendue à utiliser un tableau de données (ce que confirme leur réussite importante aux 5 autres questions de l'exercice 4 et aux quatre questions de l'exercice 9, dont le support est lui aussi un tableau). Ce fait ne manque jamais d'étonner les enseignants des autres disciplines, quand est organisée dans un établissement une exploitation des évaluations de 6<sup>e</sup>. Ceux-ci affirment au contraire avec force que les élèves ne savent pas se servir de ces tableaux <sup>(9)</sup>. L'examen des réponses des élèves à la question ci-dessus peut fournir un début d'explication à cette apparente contradiction.

## **Analyse des réponses recueillies**

Sur 49 réponses, il y a :

- 2 absences de réponse
- 8 réponses considérées par le correcteur comme erronées (dont 6 dans la classe II, où se trouvent les 2 absences de réponses)
- 39 réponses correctes.

### *Analyse des réponses considérées comme erronées*

- (2) *pour savoir a qu'elle vitesse ils vont*
- (22) *Car il ne font pas la même chose Le lion ne vole pas par exemple.*
- (28) *pours savoir la vitesse*
- (31) *Parce que l'air ce n'est pas pareil que l'eau et la terre*
- (36) *Parce qu'il n'ont pas la même vitesse et au même endroit*
- (41) *Parce que chacune des trois colonnes ne sont pas pareil*
- (44) *Parce que c'est par « race » ex : on ne peut pas mettre un requin avec une libellule ou avec un cheval*
- (46) *parce qu'il ne font pas la même chose*

Si l'on admet que l'item 12 de l'exercice 4 (correspondant à cette question, cf. annexe 1) vise à vérifier que l'élève a compris 1) que dans ce tableau on lui fournit la vitesse maximale de déplacement d'un certain nombre d'animaux et que 2) ceux-ci ont été regroupés selon le milieu dans lequel ils se déplacent, on voit que sur les 10 élèves <sup>(10)</sup> qui vont être considérés comme n'ayant pas atteint l'objec-

---

(7) On trouvera en annexe (annexe 1) l'exercice dans sa totalité ainsi que le barème.

(8) Ils réussissent pratiquement tous les items des deux exercices, échouant pour quelques-uns d'entre eux à 1 ou 2 items.

(9) J'ai animé à plusieurs reprises des stages ayant pour objet la mise en commun des évaluations 6<sup>e</sup>, et ai alors travaillé avec des collègues de toutes les disciplines sur les résultats de l'exercice 9 et sur ceux d'exercices de même type que l'exercice 4, celui-ci étant un exercice apparu pour la première fois en 2004.

(10) Trois de ces réponses (22, 31 et 44), voire quatre (36), ne sont pas si éloignées des réponses justes.

tif, seuls quatre d'entre eux (auxquels il faut ajouter les 2 non réponses) n'arrivent pas à verbaliser le principe qui régit le mode de classement des animaux présents dans le tableau :

deux d'entre eux (2, 28) disent quel est le type d'informations contenues dans le tableau et rien de plus et ne répondent donc pas à la question posée, et deux autres (41, 46) se contentent d'expliquer que l'organisation du tableau en trois colonnes manifeste une différence sans pouvoir dire laquelle. Les autres élèves, soit 43 élèves sur 49, s'ils laissent entendre au travers de leurs réponses qu'ils ont repéré ce principe, produisent néanmoins très majoritairement, et cela dans les deux classes de sixième – pourtant de niveau contrasté –, des formulations qui témoignent de difficultés linguistiques pouvant être considérées comme emblématiques de celles qu'ils rencontrent lorsqu'ils doivent produire des discours écrits à visée informativo-explicative.

### *Analyse de l'ensemble des réponses*

38 réponses contiennent une structure énumérative du type :

*il y a le / la / les..., le / la / les... et le / la / les...*

→ 5 où l'élève distingue trois vitesses (de pointe) :

*il y a la vitesse sur..., la vitesse dans... et la vitesse dans...*

→ 28 où l'élève distingue trois ensembles d'animaux :

*il y a les animaux..., les animaux... et les animaux....*

→ et 2 où l'élève fait une prédication sur le *milieu*<sup>(11)</sup> (même si le terme n'apparaît pas en tant que tel dans la réponse) :

*il y a l'eau..., le... et le...*

Dans chacune des structures syntaxiques se manifestent des problèmes lexicaux. Il est impossible de savoir pour chaque élève ce qui a été premier pour lui du plan sémantico-lexical ou du plan syntaxique, même si on sait en matière d'acquisition du langage que les opérations de sélection lexicale dominent les opérations de sélection syntaxique. Dans ce cas-ci des éléments contextuels ont pu jouer dans les deux sens :

– la présence des trois colonnes semble induire presque mécaniquement la structure composée du présentatif *il y a* suivi de trois termes nominaux (sur 47 réponses, seules 9 réponses n'y recourent pas et 8 de ces réponses sont précisément considérées comme erronées).

– chaque colonne regroupe des animaux fort différents les uns des autres pour de jeunes élèves (la première colonne contient aussi bien des animaux domestiques que des animaux sauvages, de grands prédateurs et leurs proies, etc.) ; ces problèmes référentiels peuvent focaliser l'attention du scripteur sur des problèmes de dénomination.

On peut dès lors estimer que les élèves ont été presque simultanément affrontés à une opération de sélection syntaxique et à une opération de sélection sé-

---

(11) Auxquelles il convient d'ajouter les réponses (23) : *il y a 3 endroit*, (12) *il y a une colonne de la terre...*, et (31) *...parce-que l'air ce n'est pas pareil...*

mantico-lexicale, chacune d'entre elles ayant réagi sur l'autre. Pour la commodité de l'analyse on a choisi ici de décrire les difficultés lexicales à partir des schémas syntaxiques, mais on aurait tout aussi bien pu procéder de manière inverse.

**a) Structures en *il y a la vitesse (de pointe)..., la vitesse... et la vitesse...***

- (5) *Parce qu'il y a la vitesse sur terre la vitesse dans l'eau et la vitesse dans l'air*
- (18) *Car il y a vitesse de pointe sur terre vitesse de pointe dan l'eau et vitesse de pointe dans l'air.*
- (20) *Car il y a la vitesse de pointe sur terre la vitesse de pointe dans l'eau et la vitesse de pointe dans l'air*
- (21) *Parce qu'il y a la vitesse de pointe sur terre, dans l'eau, dans l'air.*
- (49) *Pour savoir la vitesse de pointe dans l'eau, sur terre, dans l'air*

Les cinq réponses<sup>(12)</sup> présentent quelques variantes syntaxiques (avec pour l'une d'entre elles – 18 – une difficulté dans la gestion de l'énumération sur laquelle je reviendrai ultérieurement) mais elles se caractérisent toutes par une très faible autonomie de la production écrite par rapport aux données fournies par le tableau : les élèves insèrent dans une énumération la première ligne de chaque tête de colonne (à preuve l'ordre des têtes de colonnes est reproduit dans l'énumération sauf dans la réponse (49)). Ce sont donc les moins intéressantes au plan cognitif et au plan linguistique, mais ce sont aussi celles qui font courir le moins de risque aux élèves dans leur verbalisation.

**b) Structures en *il y a les animaux (ceux)..., les animaux... et les animaux...***

28 élèves (soit plus de la moitié de l'effectif représenté à travers le corpus) choisissent de faire une prédication sur *les animaux*, terme qui est présent dans la question (ce qui permet une reprise pronominale en *ceux...*). Ils le font à l'aide de l'une des trois structures :

- ⇒ Structure b1 : *il y a les animaux qui..., les animaux qui..., les animaux qui...*
- ⇒ Structure b2 : *il y a les N (ou Adj. substantivé), les N, les N*
- ⇒ Structure b3 : *il y a les animaux + Adj. (ou participe ou groupe prépositionnel), les animaux + Adj., les animaux + Adj.*

Ces trois structures posent toutes d'importants problèmes lexicaux. Notre analyse regroupe ci-dessous les structures b2 et b3 sous la mention *structure sans proposition relative*.

**b1 : *il y a les animaux qui..., les animaux qui..., les animaux qui...***

- (1) *pour dire se qui cour sur la terre, ce qui vole et ce qui nage*
- (6) *Parce qu'il y a les animaux qui vont sur terre, dans l'eau et dans l'air*
- (7) *Par ce qu'il y en a qui vive sur la terre d'autre dans l'eau et dans les air alors on les separe*
- (11) *Il y a les animaux que marche sur le sol, dans l'eau et dans l'air.*

---

(12) A ces cinq réponses, on pourrait ajouter la réponse (16) : *Parce qu'il y a les animeaux qui : Vitesse de pointe de terre, en km par heure 2 colonnes : Vitesse de pointe dans l'eau en km par heure 3 colonnes. Vitesse de pointe dans l'air en km par heure.*

- (13) *Car il y en a qui peuvent voler, courir ou/et nager*
- (17) *Les animaux sont répartis en trois colonnes car il y a les animaux qui vivent sur terre, d'autres dans l'eau, et d'autres dans l'air.*
- (24) *Car il y a ceux qui vive dans l'eau, ceux qui volent, et ceux qui vive sur terre ferme*
- (30) *Les animaux sont répartis en 3 colonnes car il y a des animaux qui vont vite dans l'eau, la terre, l'air*
- (34) *Parce qu'il y a des animaux qui volent, galopent, nagent*
- (43) *Car il y a ce qui marche sur la terre est ce qui nage dans l'eau est ce qui pique est ~~ceux~~ qui vol*
- (45) *parcque il y des animaux qui sont plus rapide sur la terre, dans l'eau est dans l'air*
- (48) *La première pour les animaux qui sont sur terre  
La deuxième pour les animaux qui sont sur eau  
La troisième pour les animaux qui vol<sup>(13)</sup>*

Les élèves, à cause de la relative, doivent caractériser les modes de déplacement à l'aide d'un ou plusieurs verbes. Certains élèves choisissent un verbe différent pour chaque colonne, d'autres un verbe unique (qui n'est pas obligatoirement un verbe de déplacement). Dans tous les cas, on peut supposer que les élèves ont dans leur compétence lexicale active l'ensemble des verbes présents dans ces 12 réponses, à savoir *marcher, courir, galoper, voler, nager, aller (vite), vivre, être (rapide)*. Leur choix (et les difficultés qui en résultent) ne dépendent donc pas d'une compétence lexicale plus ou moins affirmée, mais de la perception qui est la leur de certaines contraintes référentielles.

Dans le premier cas (un verbe différent), on voit en effet que la deuxième et la troisième colonnes ne posent aucun problème : les verbes *nager* et *voler* sont bien ceux qui conviennent pour désigner un déplacement dans l'eau et dans l'air, mais la première colonne pose elle le problème de la dénomination du déplacement sur terre, *marcher* n'ayant ce sens que dans le vocabulaire scientifique, où il peut à la fois référer à tout type de déplacement sur terre, et parfois à l'un seulement des types de déplacement sur terre (il s'oppose alors à *bondir, sauter*, etc.). Il peut aussi désigner des déplacements sous l'eau (l'écrevisse par exemple est un animal qui a deux modes de déplacement sous l'eau, la marche et la nage) ; mais *marcher* dans le vocabulaire courant désigne plutôt une allure dans le déplacement sur terre, et il s'oppose alors à *courir*. À ces problèmes lexicaux s'ajoutent des problèmes encyclopédiques, certains animaux pouvant avoir des modes de déplacement différents selon le milieu dans lequel ils sont, comme le crocodile, d'autres pouvant se déplacer dans un même milieu à des allures différentes, comme le cheval, le chien ou le lion qui peuvent tous marcher mais dont les uns *courent* et les autres *galopent*. *Marcher* est sans doute exclu pour certains élèves par la notion de vitesse maximale, les élèves utilisant alors *courir* ou *galoper* qui ne sauraient convenir pourtant à un animal comme le crocodile. On voit

---

(13) À ces 12 réponses il faudrait ajouter les réponses (16) : *Parce qu'il y a les animeaux qui : Vitesse de pointe de terre, en km par heure 2 colonnes : Vitesse de pointe dans l'eau en km par heure 3 colonnes. Vitesse de pointe dans l'air en km par heure ; (32) : Parce qu'il y a des animaux qui sont dans la cadégorie vitesse sur terre, d'autres vitesse dans l'eau et vitesse dans l'air ; et (33) : Parce qu'il existe trois endroits où l'on peut aller très vite : sur terre, dans l'eau et dans l'air. Au total près du tiers du corpus contient un ou plusieurs verbes conjugués dans une relative.*

donc que les élèves sont confrontés à l'absence dans le vocabulaire commun d'un hyponyme de *se déplacer* de même niveau que *voler* et *nager*, qui soit stable et puisse convenir pour tous les types de déplacement sur terre, quelle que soit leur allure.

La deuxième solution consiste à n'utiliser qu'un seul verbe pour les trois relatives. Or aucun élève n'emploie l'hyperonyme des verbes de mouvement *se déplacer*, qui appartient pourtant au vocabulaire actif de tout élève de 6<sup>e</sup> et qui était en outre fourni par la quatrième question de l'exercice 4 (*À la lecture de ce tableau, indique le nom de l'animal qui peut se déplacer sur terre et dans l'eau, voir notre annexe*). Les élèves utilisent eux *aller*, *aller vite* et *être*, *être plus rapide*. *Aller vite* et *être plus rapide* posent le même problème que *courir*, ils ne peuvent convenir référentiellement pour des animaux comme le crocodile ou la pieuvre, et *aller dans* ou *sur* ne peut être employé avec le sens de *se déplacer*. D'autres élèves qui utilisent *être* et *vivre* – ce qui témoigne d'un travail de catégorisation fort intéressant – rencontrent un problème encyclopédique : ce qui détermine le regroupement en colonnes est-ce le milieu (*vivre* est dans ce cas le verbe adéquat) ou un mode de déplacement qui peut exister en dehors du milieu même de l'animal (comme le crocodile). *Etre* ne saurait quant à lui convenir car *être dans*, *être sur* ne peut avoir le sens de *vivre dans* mais celui de *se trouver dans* ; on retrouve ici la même difficulté que celle posée par *aller*.

## **b2 et b3 : structures sans proposition relative**

- (39) *Parce qu'il y a les volants, les nageurs et les animaux marchants*  
 (10) *Il y a les animaux à 4 pattes, les animaux aquatique et les volatiles*  
 (14) *Parce-que il y à une colonne des animaux marin, les volatile et les animaux qui vivent sur terre.*  
 (26) *Il y a les animaux de terre*  
       *Il y a les animaux aquatique*  
       *Il y a les animaux volant*  
 (47) *Il y a les animaux terrest, aquatic et ceux qui sont dans l'air*  
 (8) *Car il y a ceux sur terre, en l'air et en mer.*  
 (15) *Car il y a des animaux dans l'eau, dans l'air, sur terre ;*  
 (29) *Parce-qu'il y a les animaux dans l'eau, il y en a sur terre et dans l'aire.*  
 (38) *Car il y a les animaux sur terre dans l'eau et dans l'air*  
 (40) *Car il y a les animaux de l'eau, les animaux sur terre et les animaux dans l'air.*

Aucun élève ne produit une réponse du type *dans la 2<sup>e</sup> colonne il y a des poissons, dans la 3<sup>e</sup> des oiseaux et des insectes...* Ce n'est sûrement pas par ignorance encyclopédique ou incompétence lexicale : sur 23 animaux présents dans le tableau, on peut supposer que 19 ne leur pose de ce point de vue aucun problème et que les élèves sont capables de dire à quelle classe appartiennent les espèces (quitte à faire d'une *pieuvre* un *poisson* et non un *mollusque*, ce qui n'aurait pas invalidé la réponse). Si les élèves ne font pas ce choix, c'est plus probablement pour des raisons qui tiennent à plusieurs facteurs :

- les colonnes ne sont pas homogènes du point de vue des classes d'animaux : la 1<sup>re</sup> comprend 8 mammifères terrestre et un reptile ; la 2<sup>e</sup> – la plus hétérogène – comporte 3 poissons, 2 mammifères marins, 2 reptiles et un mollusque ; la 3<sup>e</sup>, 4 oiseaux et 3 insectes.

– Les noms de classe ne sont pas de même type : certains appartiennent exclusivement au lexique scientifique (*mammifère, mollusque*), les autres appartiennent à la fois au lexique scientifique et au vocabulaire commun (*oiseau, insecte, poisson*).

– Les têtes de colonne ne contiennent aucun de ces termes et la question posée comporte elle le mot *animaux*, hyperonyme de tous les noms d'espèce, d'ordre, de classe et d'embranchement qui servent à construire la classification savante des espèces animales.

Toutes ces raisons ne pèsent sûrement pas d'un poids égal. La représentation commune de ce qu'est un poisson, à savoir un animal qui vit dans l'eau, aurait pu conduire les élèves à considérer que la 2<sup>e</sup> colonne est celle des poissons. S'ils ne le font pas c'est sans doute parce qu'ils ne disposent d'aucun hyperonyme de classe appartenant au langage commun pour désigner la totalité des animaux de la première colonne. Mais c'est aussi parce que le terme *animaux* utilisé dans la question interdit pas sa seule présence d'actualiser des termes qui soient à la fois des hyperonymes *d'espèce* et des hyponymes *d'animal*. On peut enfin penser que les élèves lisent correctement le tableau et comprennent que les animaux ne sont pas rangés par classe mais selon un autre critère qui est leur mode de déplacement.

Comment procèdent alors ceux des élèves qui ne peuvent utiliser un nom de classe d'animal et qui ne recourent pas à un syntagme nominal expansé par une relative ? Ceux des élèves qui font la réponse la moins élaborée au plan cognitif et au plan linguistique produisent un énoncé du type *il y a les animaux sur terre, dans l'eau et dans l'air*. C'est le cas, cf. ci-dessus, des réponses 8, 15, 29, 38 et 40, qui ne présentent entre elles que quelques variantes syntaxiques et qui sont à rapprocher des réponses 5, 18, 20, 21 et 49, où *la vitesse* apparaissait à la place des *animaux*<sup>(14)</sup>.

Ceux qui entreprennent un effort conceptuel et linguistique important en voulant verbaliser les caractéristiques communes à chaque groupe<sup>(15)</sup> se trouvent devant une difficulté à peu près insurmontable : que l'on recoure à un nom, un adjectif ou un participe, il n'existe pas de solution homogène pour les trois groupes.

Un seul élève essaie d'utiliser une suite de noms ou de participes substantivés en partant des concepts de nage, marche et vol :

(39) *Parce qu'il y a les volants, les nageurs et les animaux marchants*

L'élève se trouve face à deux problèmes : *nage* et *marche* disposent d'un déverbal en *-eur*, mais pas *vol* ; et ces déverbaux, *nageur* et *marcheur*, ont un sème humain obligatoire. D'autres élèves (cf. les réponses 10, 14, 26, et 47) essaient d'actualiser la série d'adjectifs *terrestre, aquatique* (ou *marin*), *volatile*, qui semble à première vue appropriée, et pourtant aucun n'y parvient complètement. *Aquatique* est utilisé 3 fois sur 4 (la quatrième, il est remplacé par *marin*), *volatile* l'est deux fois et *terrestre* ne l'est étonnamment qu'une fois, alors qu'il est celui qui a le plus haut degré de fréquence.

(14) Si on ajoute à ces dix réponses les réponses 12 et 31, on constate que c'est près d'un quart des élèves qui se montrent incapables d'autonomie dans leurs réponses et qu'ils se répartissent à peu près également dans les deux classes de sixième qui ont servi de base à l'enquête.

(15) Les réponses, respectivement 10, 14, 26, 39, et 47, sont sûrement, de toutes, les plus intéressantes en termes d'apprentissage.

Quatre élèves essaient quand ils le peuvent de caractériser chaque groupe à l'aide d'un adjectif ou d'un adjectif verbal : pour le groupe des animaux se déplaçant dans l'eau, trois parlent d'animaux *aquatiques*, un d'animaux *marins* ; pour le groupe se déplaçant dans l'air, deux utilisent *volatiles*, un autre *volants* (le quatrième recourt à la relative *qui sont dans l'air*), mais pour le groupe des animaux se déplaçant ou pouvant se déplacer sur terre, un seul élève utilise l'adjectif *terrestre*.

*Aquatique* témoigne du travail cognitif et linguistique fait par ceux qui y recourent, puisqu'il appartient au vocabulaire scientifique et que son origine savante masque son appartenance à la famille du terme *eau*, présent en tête de colonne (à la différence de *terrestre*, manifestement formé sur *terre*). S'il n'est pas utilisé par les deux autres élèves, c'est sans doute à cause de sa moindre fréquence, mais peut-être aussi parce qu'ils ont pu connaître la restriction référentielle parfois attachée au terme qui ne pourrait s'appliquer qu'à des animaux vivant en eau douce <sup>(16)</sup> (or la très grande majorité des animaux de la 2<sup>e</sup> colonne sont des animaux marins <sup>(17)</sup>).

*Volatile* est un terme vieilli <sup>(18)</sup>, à la fois comme nom et comme adjectif, la « gente volatile » chère à La Fontaine n'évoquant sans doute rien pour la majorité des élèves. Leur emploi est donc d'autant plus intéressant et témoigne de l'effort fait par deux élèves, 10 et 14, pour trouver dans leur vocabulaire passif un pendant à *aquatique* et à *marin*. Il est plus étonnant par contre que *terrestre* ne soit utilisé que par un seul élève (47) ; la raison en est sans doute que *terrestre* a le plus souvent le sens de « vivant sur la planète terre ».

Eu égard aux contraintes lexicales et référentielles pesant sur les termes *terrestre*, *aquatique*, *volatile* (et dont la principale est qu'aucun d'eux ne comporte dans son sens le sème de déplacement), il n'est pas sûr que la majorité des experts trouverait « naturelle » une réponse du type *il y a des animaux terrestres, des animaux aquatiques et des animaux volatiles*, réponse présentant pourtant une homogénéité parfaite au plan notionnel et au plan lexical.

### c) Réponses cherchant à verbaliser le critère de classement

- (19) *Car ils vivent chacun dans leur milieu, les milieux sont différents à part pour le crocodile qui peut nager et marcher sur la terre.*
- (23) *Parce qu'il y a trois endroit pour les vitesse : terre, eau, vol.*
- (32) *Parce qu'il y a des animaux qui sont dans la catégorie vitesse sur terre, d'autres vitesse dans l'eau et vitesse dans l'air.*
- (33) *Parce qu'il existe trois endroits où l'on peut aller très vite : sur terre, dans l'eau et dans l'air.*

(16) Cette restriction n'est signalée que par peu de dictionnaires et ne semble pas être opérée par tous les locuteurs. Que l'on compare les deux définitions suivantes :

*Grand Larousse de la Langue Française* : AQUATIQUE 1. – Se dit d'un lieu plein d'eau où l'eau affleure ; 2. – Qui croît, qui vit dans l'eau ou sur les bords de l'eau.

*Grand Larousse Encyclopédique*, 1970 : AQUATIQUE 1. – Plein d'eau, marécageux ; 2. – Qui croît, qui vit dans l'eau douce ou sur ses bords.

Il est intéressant de noter que c'est le dictionnaire encyclopédique et non le dictionnaire de langue qui fournit la mention « eau douce ».

(17) Marin pose le problème référentiel inverse, les crocodiles vivant en eau douce.

(18) Au point que certains dictionnaires comme *Le petit Larousse* n'indiquent plus le sens « se dit d'un animal qui est capable de voler » et que la très grande majorité d'entre eux ne signalent plus l'usage : « se dit des oiseaux de basse-cour ».

- (36) *Parce-qu'il n'ont pas la même vitesse et au même endroit*  
 (42) *en fonction de leur environnement*  
 (44) *Parce que c'est par « race » ex : on ne peut pas mettre un requin avec une libellule ou avec un cheval*

Sept élèves ne se contentent pas comme les autres de dire le résultat du classement en décrivant successivement le contenu de chaque colonne (4 réponses sur 7 n'ont pas de structure énumérative) ; ils essaient d'expliciter le critère de classement<sup>(19)</sup> :

- le *milieu* pour 19 ou l'*environnement* pour 42
- l'*endroit* pour 23, 33 et 36

*Milieu* est conceptuellement moins bon que *endroit* (le critère de classement étant le mode de déplacement), mais il est mieux venu linguistiquement (*milieu* et *environnement* sont deux termes appartenant au vocabulaire scientifique à la différence de *endroit*). Les trois élèves qui utilisent *endroit* engendrent de ce fait des réponses extrêmement maladroites, dont deux néanmoins sont évaluées positivement (sans doute grâce à l'énumération qu'elles contiennent et dont la troisième, 36, est rejetée).

L'élève, auteur de la réponse 44 qui recourt à la notion de « *race* » manifeste par l'usage des guillemets qu'il utilise un terme ne correspondant pas exactement à ce qu'il veut dire ; il cherche en fait un hyperonyme à *espèce* ou à *classe* qui n'existe ni dans le vocabulaire commun ni dans le vocabulaire scientifique.

Le dernier élève essaie à peine de transformer les trois types de vitesse fournis par les têtes de colonne en *catégorie*. On voit qu'aucun élève n'arrive soit pour des raisons notionnelles, soit pour des raisons lexicales, à fournir la bonne réponse qui pourrait être *en fonction de leur mode de déplacement*.

#### d) Analyse des difficultés syntaxiques

- (3) *qu'ar il y a, dans l'eau, sur la terre, dans les air*  
 (8) *Car il y a ceux sur terre, en l'air et en mer.*  
 (16) *Parce qu'il y a les animeaux qui : Vitesse de pointe de terre, en km par heure 2 colonnes : Vitesse de pointe dans l'eau en km par heure 3 colonnes. Vitesse de pointe dans l'air en km par heure.*  
 (32) *Parce qu'il y a des animaux qui sont dans la cadégorie vitesse sur terre, d'autres vitesse dans l'eau et vitesse dans l'air.*  
 (35) *par ce qu'il y a terre, eau, air*  
 (12) *Car il y a une colonne de la terre, de l'eau, de l'air*  
 (14) *Parce-que il y à une colonne des animaux marin, les volatile et les animaux qui vivent sur terre.*  
 (24) *Car il y a ceux qui vive dans l'eau, ceux qui volent, et ceux qui vive sur terre ferme*

À part un ou deux élèves dont les réponses présentent des difficultés syntaxiques « classiques »<sup>(20)</sup>, les autres élèves rencontrent tous des problèmes lors-

(19) La réponse 22 pourrait être considérée comme la réponse la moins aboutie de ces réponses.

(20) Cf. les réponses 11 ou 36 qui présentent des difficultés bien connues, *que* à la place de *qui* ou une structure coordonnée défectueuse : l'auteur de la réponse 36 coordonne deux compléments dont l'un est construit directement avec un verbe et dont l'autre est un groupe pré-

qu'ils cherchent à insérer des segments fournis par le document support de la question dans une structure syntaxique elle-même induite par la question. L'exemple le plus manifeste est fourni par la réponse 16 où l'élève utilise un signe de ponctuation (:) pour intégrer le syntagme présent dans la première tête de colonne dans l'énoncé *parce qu'il y a les animaux qui*, puis qui oublie qu'il a fait le choix d'une réponse rédigée en continuant à utiliser ce même signe de ponctuation dans une verbalisation proche d'une légende. La réponse 32 est de même type, même si elle témoigne d'un effort notionnel supérieur : *vitesse* est accolé à *catégorie* sans marqueur relationnel, sur le modèle d'un tour comme *dans la catégorie films policiers est vainqueur...* À un moindre degré, on retrouve la même difficulté en 3, où l'élève prélève dans la deuxième tête de colonne *dans l'eau* et avec deux variantes dans les deux autres têtes de colonne *sur la terre* et dans les airs qu'il combine simplement avec *il y a* ; la même difficulté existe en 8 ou encore en 35 où l'article zéro est moins une maladresse que la marque de la citation : l'élève aurait pu écrire *parce qu'il y a « terre, eau, air »* ou « terre », eau » et « air ».

Les têtes de colonne proposent aux élèves trois syntagmes prépositionnels *sur terre, dans l'eau, dans l'air*, avec un article zéro pour le premier syntagme. La reprise avec une variante d'un syntagme prépositionnel ou le prélèvement du nom dans le syntagme prépositionnel poseront à certains élèves des difficultés dans le maniement des articles : un élève (24) reprend le syntagme *sur terre* en expansant le nom *terre*, sans voir qu'alors l'article zéro devient impossible. Un autre élève, en 12, fait des trois noms des compléments de *colonne* sans s'apercevoir que l'article défini qu'il choisit de conserver change de valeur dans un complément de nom : *colonne de la terre, de l'eau, de l'air*. En gérant l'énumération, un élève, 14, n'arrive pas à produire le même article pour les trois syntagmes.

## Propositions didactiques

### 1. Enseignement du lexique

L'étude de ce corpus manifeste que les difficultés sémantico-lexicales rencontrées ne seraient guère atténuées par le travail traditionnellement proposé par les manuels de cycle III et ceux du collège sur le lexique et qu'il conviendrait sans doute de modifier profondément certaines habitudes en la matière.

#### *a) nécessité de travailler sur le lexique à haute fréquence, faisant déjà partie du vocabulaire actif des élèves*

On postule trop souvent que certains élèves ont de graves lacunes lexicales et que l'urgence est d'« enrichir » leur vocabulaire, supposé « pauvre ». Dès lors, les manuels proposent nombre d'exercices tournés vers cet objectif – associé à la contrainte d'*éviter la répétition* –, comme par exemple les exercices où l'élève doit remplacer un terme à très haute fréquence par un terme plus expressif et on oublie alors de travailler sur les problèmes que pose en discours l'usage du terme à très haute fréquence. Notre corpus prouve que c'est bien la série *marcher, nager, voler*, qu'il est indispensable d'interroger avec des élèves (et non, ici, les verbes « expressifs » que seraient *galoper, sauter, bondir...*).

---

positionnel qui ne peut pas être gouverné par ce verbe : *Parce-qu'il n'ont pas la même vitesse et au même endroit.*

### ***b) nécessité de travailler sur l'articulation du vocabulaire commun et du lexique scientifique***

Là aussi on suppose, particulièrement chez les enseignants des autres disciplines que le français, que ce qui gêne les élèves dans les textes c'est la présence d'un lexique spécifique à chaque discipline, lexique d'origine savante et lexique abstrait. Le corpus montre au contraire que ce qui les perturbe c'est le lexique qui est à la fois commun et savant, comme c'était le cas pour tous les termes de déplacement. Les sciences de la vie tendent sans cesse aux élèves des pièges du type de ceux tendus par *marcher*. On pourrait donner ici comme autre exemple celui des termes de transformation : *devenir*, *changer*, *(se) transformer*, *(se) modifier*, et leurs dérivés, dont les contraintes d'emploi à la fois au plan sémantique et au plan syntaxique sont très diverses et dépendent notamment de la forme active ou passive de la phrase dans laquelle ils apparaissent.

### ***c) nécessité de travailler les phénomènes de polysémie et de synonymie sur ce lexique de haute fréquence***

Les manuels construisent ces notions le plus souvent sur des termes de faible fréquence, appartenant très souvent au vocabulaire psychologique. Ils le font pratiquement toujours en langue et non en discours (*cf.* par exemple, les exercices sur des articles de dictionnaire), en insistant pour la polysémie sur l'opposition entre « sens propre » et « sens figuré » (un manuel demandant par exemple de trouver les différents sens de *se dérober*, *décliner*, etc.), ou en faisant pour la synonymie trouver les nuances de sens (existant par exemple entre *effrayer*, *terroriser*, *craindre*, *appréhender*, etc.). Certains vont même jusqu'à conseiller d'éviter d'utiliser un terme présenté comme ayant un sens général pour lui préférer un terme supposé plus précis <sup>(21)</sup>. Si ce type de travail n'est pas inintéressant, il est de moindre urgence qu'un travail en discours sur des termes « de sens général » ; les élèves auraient ici besoin qu'on leur fasse comparer des énoncés produits par eux comportant les verbes *vivre*, *être*, *se trouver*, afin de leur faire expliciter que selon l'environnement (sujet et complément) ils peuvent être en synonymie ou non, que *vivre* peut par exemple être remplacé dans certains cas par *habiter*, et dans d'autres ne le peut pas, etc.

### ***d) nécessité de travailler l'organisation du lexique en discours***

#### *i. les familles lexicales*

De la même manière les manuels proposent d'assez nombreux exercices de dérivation en langue sans attirer l'attention des élèves sur certains phénomènes sémantiques qui peuvent les accompagner, surtout quand il s'agit de termes à haute fréquence, comme ceux présents dans notre corpus. Par exemple on passe bien sans difficulté de la série *nage*, *vol*, *marche*, à la série *nager*, *voler*, *marcher*, et réciproquement ; mais la série des déverbaux en *-eur* est incomplète, il y a bien *nageur*, *marcheur* mais pas *voleur*, et surtout d'une série à l'autre les traits

---

(21) *Cf.* par exemple dans *Les outils de la langue 6<sup>e</sup>*, Hachette 2000, p. 173, on trouve cette remarque : *Certains mots ont un sens assez général pour servir de synonyme à des mots de sens varié. Il a fait → (préparé) un gâteau ; → (joué) le personnage de Scapin ; → (peint) un tableau ; → (cueilli) un bouquet ; → (nettoyé) les vitres. Dans ce cas il vaut toujours mieux employer le mot précis.*

« humain » – « non-humain » ne se manifestent pas de la même manière : le trait « non-humain » est compatible avec les deux premières séries, mais pas avec la troisième <sup>(22)</sup>, alors que le morphème *-eur* est dans d'autres termes compatible avec le trait « non-humain » et même avec le trait « inanimé » (*capteur, broyeur*).

Les exercices de dérivation font apparaître les mots disponibles dans la langue mais ils n'attirent qu'exceptionnellement l'attention sur le fait que la langue se réalise par certaines dérivations, ou les a réalisées et ne les réalise plus, posant alors des problèmes importants aux scripteurs qui essaient de les produire.

#### *ii. les hiérarchies lexicales*

Les manuels travaillent bien les notions d'hyponymie et d'hyperonymie, mais le font le plus souvent sur des séries ne posant aucun problème, les relations entre les termes étant stables et identiques dans le vocabulaire commun et le vocabulaire scientifique (par exemple, la série : *moucheron, insecte, animal* ; ou la série *guépard, félin, mammifère, animal*). Mais il n'en va pas de même pour deux termes fréquent comme *classe* et *espèce* : *espèce* est dans le lexique scientifique un hyponyme de *classe*, alors que leur rapport est tout à fait instable dans l'usage commun. De la même manière, ainsi que nous l'avons vu, *marcher* est, même dans l'usage savant, parfois un hyponyme de *se déplacer*, de même niveau que *nager* et *voler*, parfois un hyperonyme de *nager* et *voler*, alors que dans l'usage commun il peut aussi être un hyponyme de *se déplacer sur terre* et être de même niveau que *sauter* et *galoper*.

#### ***e) nécessité de travailler le lexique avec des enjeux référentiels***

L'examen des différentes réponses de ce corpus démontrent que ce sont souvent des considérations référentielles qui ont contraint les opérations de sélection lexicale. Or là encore le travail traditionnel sur le lexique, même quand il est fait en discours, néglige trop souvent la mise en relation du lexique utilisé avec les données référentielles, ce phénomène étant sans doute moins important quand l'élève doit produire un univers de fiction, mais pouvant s'avérer décisif quand il doit par écrit fournir des informations, les organiser, les expliquer, les évaluer...

#### ***f) nécessité de travailler des termes permettant de verbaliser des opérations de catégorisation, de mise en relation, etc.***

La gêne éprouvée par les quelques élèves qui ont essayé d'utiliser le terme *catégorie* suffit à prouver combien serait nécessaire un travail en production écrite sur des noms <sup>(23)</sup> comme *type, classe, mode, ensemble*, ou sur des verbes comme *regrouper, répartir* (qui alors qu'il était fourni dans la question n'a été réutilisé que par deux élèves <sup>(24)</sup> (17, 30), lexique dont un usage actif à l'écrit aurait sans doute permis à ceux qui avaient entrepris de verbaliser le critère de classement de le faire avec succès.

---

(22) Encore qu'il puisse réapparaître dans certains tours : on ne peut pas dire *le thon est un nageur*, mais on peut dire *le thon est un excellent nageur*.

(23) Les termes cités sont bien sûr liés au contenu du corpus étudié ; ils seraient autres avec un corpus différent.

(24) Un élève a essayé *séparer* (7), un autre *mettre avec* (44) et un autre *être différent* (19).

### g) nécessité de travailler le lexique dans l'hétérogénéité discursive

Les problèmes d'emploi lexical rencontrés dans le corpus se trouvent très souvent à la croisée de plusieurs phénomènes discursifs : en parlant d'un même objet du monde, un terme peut convenir dans une description documentaire et pas dans une description littéraire, ou l'inverse ; il peut convenir dans une description documentaire et pas dans un texte documentaire explicatif, à visée catégorisante par exemple. *Marcher, courir, galoper* sont dans ce cas.

De la même manière, les objets du monde évoqués dans le tableau supposaient que les élèves recourent à plusieurs champs lexicaux (celui du déplacement, celui du milieu, voire de l'habitat au sens que les sciences de la vie donnent à ce mot, celui des éléments naturels) pouvant être très proches les uns des autres, et c'est bien les zones de recouvrement existant entre ces différents champs qui faisaient alors problème à l'utilisateur.

Enfin, les élèves devaient à la fois fournir une réponse et la justifier, ce que la majorité d'entre eux ne font que de manière incomplète, englués qu'ils sont dans des problèmes sémantico-syntaxiques.

## 2. Travail sur les contraintes syntaxiques

On a vu dans tout le corpus que les élèves n'ont pas réellement de problèmes liés à une compétence syntaxique imparfaite, contrairement à ce qu'un examen superficiel pourrait laisser croire (comme de ne pas maîtriser l'engendrement d'une relative ou l'usage d'une structure énumérative ou les différents procédés permettant d'expanser le nom<sup>(25)</sup>). Ils ont plutôt une difficulté à produire des verbalisations autonomes des éléments qui leur sont fournis par les documents écrits sur lesquels ils travaillent : ils essaient tant bien que mal – et plus souvent mal que bien – de les insérer tels quels dans des structures syntaxiques elles aussi contraintes, au lieu de s'appuyer sur les données qui leur sont présentées pour les reformuler.

C'est ce travail de reformulation progressive qui aurait pu conduire tous les élèves à produire un énoncé du type :

*Les animaux sont regroupés selon leur mode de déplacement : il y a ceux qui se déplacent sur terre, ceux qui volent et ceux qui nagent.*

Tous les élèves de ces deux classes étant parfaitement capables de réussir de telles activités et de comparer la proposition faite par eux avec certaines des propositions de leurs camarades. Il est à noter une fois de plus que ce type de travail<sup>(26)</sup> diminue l'hétérogénéité des classes, alors que toute activité visant à combler de supposés manques linguistiques ne peut qu'accroître cette hétérogénéité. Il permet en outre de conduire les élèves à une réflexion sur le fonctionnement de la langue à partir de l'examen de leurs productions discursives écrites et répond ainsi aussi bien à l'observation raisonnée de la langue qu'à l'enseignement décloisonné de la grammaire, l'une étant préconisée au primaire, l'autre au collège.

---

(25) Il est à remarquer que de toutes les expansions du nom celles qui sont les mieux maîtrisées sont les syntagmes prépositionnels.

(26) L'avantage de travailler sur ce type de réponses, souvent demandées aux élèves, par exemple lors d'évaluations dans divers disciplines, c'est qu'elles fournissent un corpus de faible étendue, pouvant être exploité par un enseignant, à la différence de ce qui se passerait si celui-ci voulait s'appuyer sur des corpus plus longs.

## Orientations bibliographiques

- La maîtrise de la langue à l'école*, (1992) : Ministère de l'Éducation nationale, CNDP.
- La maîtrise de la langue au collège*, (1997) : Ministère de l'Éducation nationale, CNDP.
- BORILLO, A., (1998) : *L'espace et son expression en français*, Ophrys.
- BRÉDART, S., & RONDAL, J.-A., (1997) : *L'analyse du langage chez l'enfant, Les activités métalinguistiques*, Mardaga.
- CHAROLLES, M., (1988) : « La gestion des risques de confusion entre personnages dans une tâche rédactionnelle », *Pratiques*, n°60, Metz-Cresref.
- (2002) : *La référence et les expressions référentielles en français*, Ophrys.
- COMBETTES, B., (1986) : *Pratiques*, n°51, Metz-Cresref.
- (1988) : « Fonctionnement des nominalisations et des appositions dans les textes explicatifs », *Pratiques*, n°58, Metz-Cresref.
- FRANÇOIS, F., FRANÇOIS, D., *et alii*, (1977) : *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*, Larousse.
- FREI, H., (1929) (1993) : *La grammaire des fautes*, Slatkine-reprints.
- GARCIA-DEBANC, C., (1985) : « Propositions pour une initiation méthodique à la prise de notes », *Pratiques*, n°48, Metz-Cresref.
- GROSS, M., (1976) : *Méthodes en syntaxe*, Hermann.
- GUILLET, A., LECLERE, C., (1992) : *La structure des phrases simples en français, Constructions transitives locatives*, Genève, Droz.
- JACOBI, D., (1985) : « Parcours fébrile dans la littérature de vulgarisation scientifique destinée aux jeunes », *Pratiques*, n°47, Metz-Cresref.
- LAPARRA, M., (1986) : « Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture des textes explicatifs », *Pratiques*, n°51, Metz-Cresref.
- (1991) : « Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique », *Pratiques*, n°69, Metz-Cresref.
- (1991) : « Problème de compréhension d'un texte explicatif à visée didactique, et si les écrivains allaient de l'avant ! », in *Systèmes interactifs, Mélanges Jean David*, G. Kleiber éd., *Recherches Linguistiques* n° XVI, diffusion Université de Metz, Ceted-Klincksieck.
- (1995) : « Quelques réflexions didactiques sur l'apprentissage des relatives », in *Pratiques*, n°87, Metz-Cresref.
- LE GOFFIC, P., (1993) : *Grammaire de la phrase française*, Hachette.
- OLÉRON, P., (1979) : *L'enfant et l'acquisition du langage*, PUF.
- WILMET, M., (1998) : *Grammaire critique du français*, Hachette.

## ANNEXES

### ANNEXE 1 : Exercice 4, Évaluation 6<sup>e</sup>, Septembre 2004

#### A. Cahier de l'élève

Observe le tableau ci-dessous, puis réponds aux questions.

Vitesse de pointe sur terre, en km par heure	Vitesse de pointe dans l'eau, en km par heure	Vitesse de pointe dans l'air, en km par heure
Guépard : 115	Espadon : 90	<b>En piqué :</b>
Antilope : 95	Requin : 70	Faucon pèlerin : 360
Lion : 80	Thon : 70	Aigle : 300
Lièvre : 70	Dauphin : 65	<b>En vol :</b>
Lévrier : 69	Baleine : 48	Martinet : 200
Cheval : 60	Tortue luth : 35	Aigle : 160
Lapin : 40	Crocodile : 20	Libellule : 75
Chien : 32	Pieuvre : 6	Sphinx (papillon) : 50
Crocodile : 13		Moucheron : 35
		Chardonneret : 30

1. Pourquoi les animaux sont-ils répartis en trois colonnes ? *item 12*  
 .....  
 .....  
 .....
2. Quel est l'animal dont la vitesse de pointe est de 75 km par heure ? *item 13*  
 .....
3. Coche la bonne case et justifie ta réponse :
 

– L'antilope est-elle plus rapide que le lion ?	oui	non	<i>item 14</i>
parce que.....			
– Le requin est-il plus rapide que le thon ?	oui	non	<i>item 15</i>
parce que.....			
4. a. À la lecture de ce tableau, indique le nom de l'animal qui peut se déplacer sur terre et dans l'eau : *item 16*  
 .....
- b. Que remarques-tu au sujet de cet animal ? *item 17*  
 .....

#### B. Cahier de barème (réservé au maître)

##### EXERCICE 4

SAVOIR LIRE

##### Capacité

*Comprendre un texte*

##### Compétences

*Mettre en relation des informations*

*Prélever des informations*

##### Composantes

*Traiter les informations d'un tableau de données*

*Prélever des informations dans un tableau de données*

Nouvel exercice : « Vitesse de pointe des animaux »

##### Activité demandée à l'élève

Mettre en relation les informations qui se trouvent dans un tableau pour répondre à des questions précises.

##### Consigne de passation

Dites aux élèves : « Vous allez travailler sur un tableau. Lisez la consigne de l'exercice et faites ce qu'on vous demande. »

Laissez le temps nécessaire. Temps indicatif : 7 minutes.  
Après ce temps, dites aux élèves : « Passez à l'exercice 5, page 5. »

### **Consigne de codage**

#### **Item 12 – Mettre en relation des informations pour répondre à une question**

- Toute réponse montrant que l'élève a compris la distinction terre / eau / air code 1
- Toute autre réponse code 9
- Absence de réponse code 0

#### **Item 13 – Prélever une information pour répondre à une question**

- (La) libellule code 1
- Toute autre réponse code 9
- Absence de réponse code 0

#### **Item 14 – Mettre en relation des informations pour répondre à une question**

- Oui et justification par la mise en relation pertinente de la vitesse des deux animaux (égalité) code 1
- Toute autre réponse code 9
- Absence de réponse code 0

#### **Item 15 – Mettre en relation des informations pour répondre à une question**

- Non et justification par la mise en relation pertinente de la vitesse des deux animaux (égalité) code 1
- Toute autre réponse code 9
- Absence de réponse code 0

#### **Item 16 – Mettre en relation des informations pour répondre à une question**

- (Le) crocodile code 1
- Toute autre réponse code 9
- Absence de réponse code 0

#### **Item 17 – Mettre en relation des informations pour répondre à une question**

- Toute réponse indiquant que la vitesse est plus grande dans l'eau que sur terre code 1
- Toute autre réponse code 9
- Absence de réponse code 0

## **ANNEXE 2 : CORPUS DES RÉPONSES RECUEILLIES**

- (1) *pour dire se qui cour sur la terre, ce qui vole et ce qui nage*
- (2) *pour savoir a qu'elle vitesse ils vonts*
- (3) *qu'ar il y a, dans l'eau, sur la terre, dans les air*
- (4) *Parce que il y a les animaux sur la terre, dans l'eau et dans l'air*
- (5) *Parce qu'il y a la vitesse sur terre la vitesse dans l'eau et la vitesse dans l'air*
- (6) *Parce qu'il y a les animaux qui vont sur terre, dans l'eau et dans l'air*
- (7) *Par ce qu'il y en a qui vive sur la terre d'autre dans l'eau et dans les air alors on les separe*
- (8) *Car il y a ceux sur terre, en l'air et en mer.*
- (9) *Pour voir l'animal le plus rapide en l'air, dans l'eau, et sur terre.*
- (10) *Il y a les animaux à 4 pattes, les animaux aquatique et les volatiles*
- (11) *Il y a les animaux que marche sur le sol, dans l'eau et dans l'air.*
- (12) *Car il y a une colonne de la terre, de l'eau, de l'air*
- (13) *Car il y en a qui peuvent voler, courir ou/et nager*
- (14) *Parce-que il y à une colonne des animaux marin, les volatile et les animaux qui vivent sur terre.*
- (15) *Car il y a des animaux dans l'eau, dans l'air, sur terre.*
- (16) *Parce qu'il y a les animeaux qui : Vitesse de pointe de terre, en km par heure 2 co-*

lonnes : Vitesse de pointe dans l'eau en km par heure 3 colonnes. Vitesse de pointe dans l'air en km par heure.

- (17) Les animaux sont répartis en trois colonnes car il y a les animaux qui vivent sur terre, d'autres dans l'eau, et d'autres dans l'air.
- (18) Car il y a la vitesse de pointe sur terre vitesse de pointe dans l'eau et vitesse de pointe dans l'air.
- (19) Car ils vivent chacun dans leur milieu, les milieux sont différents à part pour le crocodile qui peut nager et marcher sur la terre.
- (20) Car il y a la vitesse de pointe sur terre, la vitesse de pointe dans l'eau et la vitesse de pointe dans l'air
- (21) Parce qu'il y a la vitesse de pointe sur terre, dans l'eau, dans l'air.
- (22) Car il ne font pas la même chose Le lion ne vole pas par exemple.
- (23) Parce qu'il y a trois endroits pour les vitesses : terre, eau, vol.
- (24) Car il y a ceux qui vivent dans l'eau, ceux qui volent, et ceux qui vivent sur terre ferme
- (25) Car il y en a sur terre, dans l'eau, dans l'air
- (26) Il y a les animaux de terre  
Il y a les animaux aquatiques  
Il y a les animaux volants
- (27) /
- (28) pour savoir la vitesse
- (29) Parce qu'il y a les animaux dans l'eau, il y en a sur terre et dans l'air.
- (30) Les animaux sont répartis en 3 colonnes car il y a des animaux qui vont vite dans l'eau, la terre, l'air
- (31) Parce que l'air ce n'est pas pareil que l'eau et la terre
- (32) Parce qu'il y a des animaux qui sont dans la catégorie vitesse sur terre, d'autres vitesses dans l'eau et vitesses dans l'air.
- (33) Parce qu'il existe trois endroits où l'on peut aller très vite : sur terre, dans l'eau et dans l'air.
- (34) Parce qu'il y a des animaux qui volent, galopent, nagent
- (35) par ce qu'il y a terre, eau, air
- (36) Parce qu'il n'ont pas la même vitesse et au même endroit
- (37) /
- (38) Car il y a les animaux sur terre dans l'eau et dans l'air
- (39) Parce qu'il y a les volants, les nageurs et les animaux marcheurs
- (40) Car il y a les animaux de l'eau, les animaux sur terre et les animaux dans l'air.
- (41) Parce que chacune des trois colonnes ne sont pas pareil
- (42) en fonction de leur environnement
- (43) Car il y a ce qui marche sur la terre est ce qui nage dans l'eau est ce qui pique est ceux qui vol
- (44) Parce que c'est par « race » ex : on ne peut pas mettre un requin avec une libellule ou avec un cheval
- (45) parce qu'il y a des animaux qui sont plus rapides sur la terre, dans l'eau et dans l'air
- (46) Parce qu'il ne font pas la même chose
- (47) Il y a les animaux terrestres, aquatiques et ceux qui sont dans l'air
- (48) La première pour les animaux qui sont sur terre  
La deuxième pour les animaux qui sont sur eau  
La troisième pour les animaux qui vol
- (49) Pour savoir la vitesse de pointe dans l'eau, sur terre, dans l'air