



République Tunisienne

Ministère de l'Éducation

Centre National de Formation des Formateurs en Éducation

Kit pédagogique pour le soutien scolaire au cycle primaire

Auteurs

Saida SANDLY

Mohamed Béchir HAMZAOU

Évaluateur

Rached CHEBIL

En collaboration avec UNICEF

Présentation

L'objectif de ce document est de doter l'enseignant d'un savoir-faire lui permettant d'assurer le soutien scolaire aux élèves en difficulté, que ce soit en classe ou dans le cadre des activités de soutien organisées par l'établissement scolaire.

Il vise donc à développer chez lui une :

Compétence générale : celle de renforcer ses pratiques pédagogiques afin d'améliorer la qualité des acquis des apprenants. Cette compétence est analysée dans ses composantes :

- mettre l'enseignant dans des situations- problème professionnelles ;
- parfaire le savoir-faire de l'enseignant par des exercices pratiques ;
- mettre l'enseignant dans des situations d'auto formation.

Cela suppose que tout au long des activités proposées dans ce kit, l'enseignant sera capable de :

- identifier le groupe « élèves en difficulté » à partir d'une évaluation diagnostique ;
- établir un bilan individualisé des compétences de chacun de ces élèves ;
- évaluer tout au long du parcours d'apprentissage les progrès accomplis par chacun de ces élèves ;
- recenser les erreurs de ces élèves, les analyser et exploiter les résultats de l'analyse dans des situations d'apprentissage et de remédiation ;
- recenser et traiter les obstacles à la réussite des apprentissages spécifiques aux élèves en difficulté, d'ordre épistémologique, didactique, psychologique ;
- concevoir et utiliser des supports et des modes d'apprentissage adaptés aux besoins des élèves en difficulté ;
- mettre en œuvre des pratiques d'évaluation formative au service de la réussite des apprentissages, adaptées au besoin des élèves en difficulté ;
- apporter un soutien spécifique et personnalisé aux élèves en difficulté pendant les heures supplémentaires accordées par l'école ;
- développer chez les élèves en difficulté la capacité à travailler à la maison en autonomie

Organisation du document

L'organisation de ce document correspond aux trois moments d'une situation d'enseignement/ apprentissage à savoir :

- en amont de l'apprentissage → Evaluation / Remédiation
- pendant l'apprentissage → Apprentissage
- en aval de l'apprentissage → Soutien

La démarche présentée ci-dessus permet d'orienter l'enseignant à concevoir des activités qui répondent aux besoins spécifiques des élèves en difficulté :

A. En amont de la situation d'apprentissage

1. Elaborer une épreuve d'évaluation avant l'apprentissage

- 1.1. Comment identifier les connaissances supposées acquises des élèves dans un niveau déterminé ?
- 1.2. Comment identifier les critères d'évaluation dans une discipline ?
- 1.3. Comment identifier les indicateurs dans un critère d'évaluation ?
- 1.4. Comment faire correspondre ces indicateurs aux objectifs spécifiques (de la lecture) réalisés au cours de l'année ?
- 1.5. Comment choisir la situation d'évaluation en fonction de ces objectifs ?
- 1.6. Comment formuler les consignes des items de l'épreuve d'évaluation ?
- 1.7. Comment élaborer une épreuve d'évaluation ?

2. Analyser les erreurs commises par les élèves

- 2.1. Comment élaborer une grille d'évaluation ?
- 2.2. Comment diagnostiquer les erreurs des élèves ?

3. Concevoir un dispositif différencié de remédiation et/ou de soutien

- 3.1 . Comment constituer des groupes de besoin pour différencier la remédiation ?
- 3.2 . Comment élaborer un dispositif de remédiation et/ou de soutien ?

B. Pendant la situation d'apprentissage

1. Comment formuler un objectif d'apprentissage en lecture ?
2. Comment mener une séquence d'apprentissage selon le modèle différencié ?
3. Comment adopter, dans une séquence d'apprentissage, l'intégration interdisciplinaire ?
4. Comment évaluer les apprentissages d'une séquence ?

C. En aval de la situation d'apprentissage :

1. Comment soutenir les élèves en difficulté pendant les heures supplémentaires accordées par l'école ?
2. Comment développer chez les élèves en difficulté la capacité à travailler à la maison en autonomie ?

Le mode d'emploi

Ce document renferme dans ses pages des fiches pour l'enseignant contenant un travail de réflexion et de conception des différentes tâches : apprentissage, intégration, évaluation et soutien.

Et comme nous l'avons indiqué ci-haut, dans son organisation cet outil d'aide tient compte des trois moments de l'enseignement/ apprentissage et par conséquent l'enseignant va pouvoir suivre un parcours de formation similaire pour améliorer les résultats de ses élèves.

En effet, il découvrira ces trois moments marqués par trois couleurs :

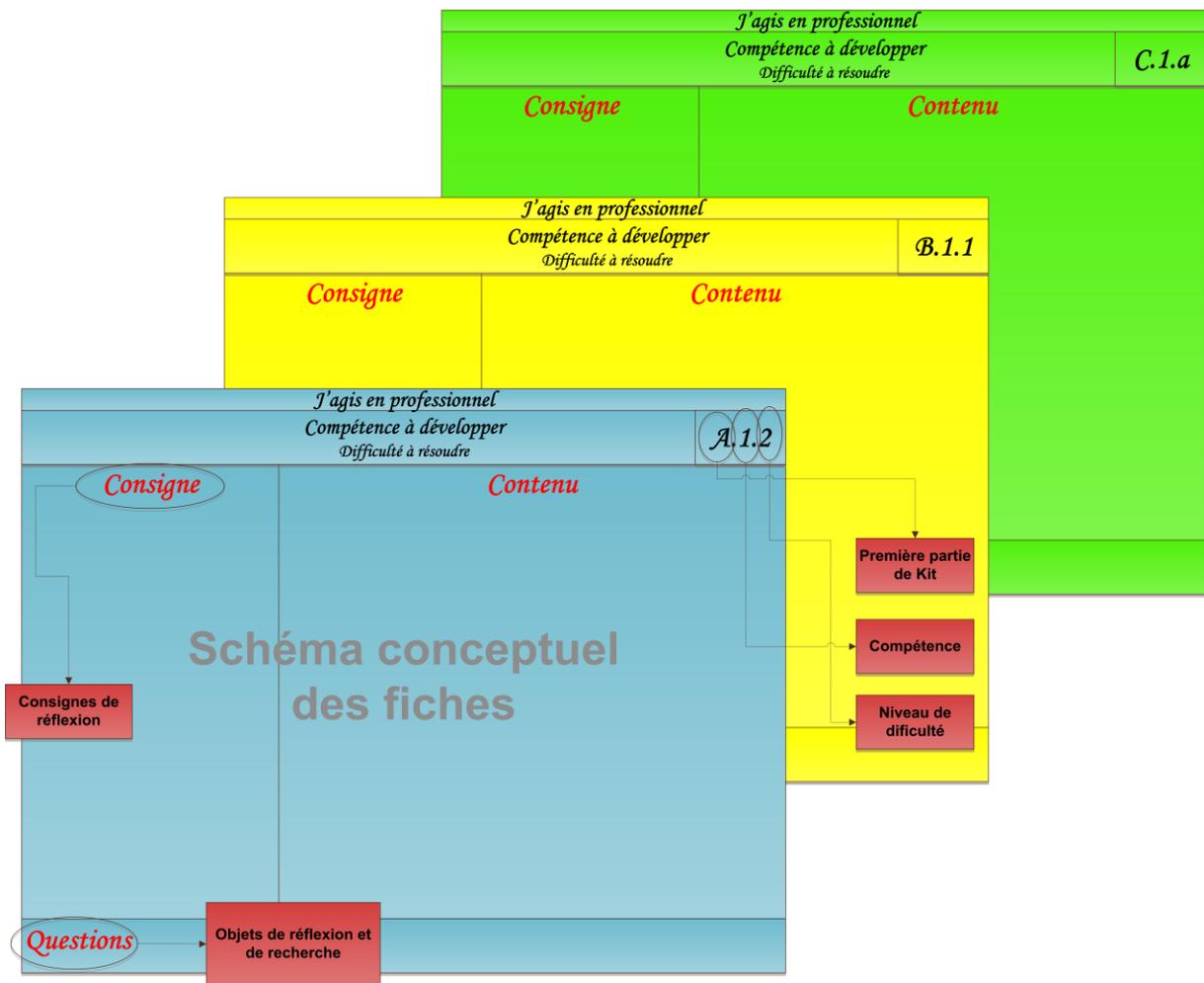
- la couleur bleue correspond à l'amont de l'apprentissage ;
- la couleur jaune correspond au moment de l'apprentissage ;
- la couleur verte correspond à l'aval de l'apprentissage.

Il adoptera cette même démarche au cours de cette formation, puisque à chaque fiche qui contient la compétence à développer et la difficulté à examiner correspond trois activités :

- 1^{ère} activité : « J'agis en professionnel », elle renferme le contenu et les questions s'y rapportant ;
- 2^{ème} activité : « Je régule mon action », elle comprend un éclairage comme pistes de réponses ;
- 3^{ème} activité : « Je vais plus loin », elle comporte un élargissement pour approfondir ses connaissances sur les questions à traiter (quand c'est nécessaire).

Nous tenons à faire remarquer que cette modalité d'emploi vise à éviter à l'enseignant une utilisation linéaire de ces activités et lui donne l'opportunité de « naviguer » entre ces pages pour prendre conscience de difficultés liées aux savoirs, savoir-faire et savoir-être et résoudre pertinemment les problèmes didactiques qui se posent dans sa classe.

Esquisse des fiches du Kit de l'enseignant



Légende

Figure 1: En amont de l'apprentissage

Figure 2 : Pendant l'apprentissage

Figure 3 : En aval de l'apprentissage

J'agis en professionnel

Elaborer une épreuve d'évaluation avant l'apprentissage Comment identifier les connaissances supposées acquises des élèves dans un niveau déterminé ?		A.1.1																																																																																																												
Consignes	Contenu de travail																																																																																																													
<p>1. Lire la compétence terminale de la lecture</p> <p>2. Lire les composantes de cette compétence</p> <p>3. Lire les contenus de chaque composante</p>	<p>Compétence terminale liée au savoir lire : <i>Intégrer les mécanismes de base de la lecture pour lire des textes variés et rendre compte de sa compréhension</i></p> <p>Composantes de la compétence terminale : <i>S'approprier les phonèmes- graphèmes du français :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Messages • Phrases • Textes de synthèses • a-i-l-ou-r-e-m-t-f-o-j-s d-u-p-n-v-c+(a-o-u)-an/am en/em-on/om-au/eau-è-ê-ai-e-er/et/ez • es-é-oi-in/ain/ein-c=s=ç-ch z/s=z-g= [ʒ]- g= [g]-k-q-gn ette-esse-erre-elle-oin-ien/ienne ill-ail/ouil/eil-ion/tion-ph-x-y <p>b- Intégrer les mécanismes de base nécessaires à une lecture vocale intelligible :</p> <ul style="list-style-type: none"> • messages-images • textes de lecture en rapport avec les sous- thèmes • les règles de prononciation (voir l'oral) • la ponctuation • les schémas intonatifs correspondant aux énoncés déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif • les liaisons et les enchaînements obligatoires <p>c- Mettre en œuvre des stratégies de lecture pour construire le sens d'un texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • textes : narratif, descriptif, injonctif, prescriptif, informatif poème récit-dialogue- conte B.D. texte documentaire mode d'emploi- recette-affiche lettre dictionnaire tableau-carte géographique- plan- E. mail <p>d- Apprécier une œuvre complète :</p> <ul style="list-style-type: none"> • compte rendu • illustré • contes • B.D. Romans (pour enfants) 	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;">2^{ème} degré</th> <th colspan="2" style="text-align: center;">3^{ème} degré</th> </tr> <tr> <th style="text-align: center;">3^e / 4^e</th> <th style="width: 10px;"></th> <th style="text-align: center;">5^e</th> <th style="text-align: center;">6^e</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td style="text-align: center;">X</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">...</td><td style="text-align: center;">X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">X</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">...</td><td style="text-align: center;">X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">...</td><td></td><td style="text-align: center;">X</td><td style="text-align: center;">XX</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">X</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">...</td><td></td><td style="text-align: center;">X</td><td style="text-align: center;">X</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">X</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">...</td><td></td><td style="text-align: center;">X</td><td style="text-align: center;">XX</td></tr> </tbody> </table>	2 ^{ème} degré		3 ^{ème} degré		3 ^e / 4 ^e		5 ^e	6 ^e	X				X				X				X				X				X				X				...	X			X				...	X			...		X	XX	X				...		X	X	X				...		X	XX																																								
	2 ^{ème} degré		3 ^{ème} degré																																																																																																											
	3 ^e / 4 ^e		5 ^e	6 ^e																																																																																																										
	X																																																																																																													
	X																																																																																																													
	X																																																																																																													
	X																																																																																																													
	X																																																																																																													
	X																																																																																																													
	X																																																																																																													
...	X																																																																																																													
...	X																																																																																																													
...	X																																																																																																													
...	X																																																																																																													
X																																																																																																														
...	X																																																																																																													
...		X	XX																																																																																																											
...		X	XX																																																																																																											
...		X	XX																																																																																																											
...		X	XX																																																																																																											
X																																																																																																														
...		X	X																																																																																																											
X																																																																																																														
...		X	XX																																																																																																											
...		X	XX																																																																																																											
...		X	XX																																																																																																											
...		X	XX																																																																																																											
...		X	XX																																																																																																											

Questions :

1. Que signifient les pointillés (...), la croix (X), les deux croix (XX) ?
2. A partir des données fournies, dégagez les connaissances supposées acquises, en lecture, en 4^{ème} année.
3. A quel champ de savoirs réfère cette organisation des connaissances citées dans les programmes officiels ?
4. Quelle approche méthodologique doit-on adopter pour assurer l'acquisition de ces connaissances ?
5. Comment avez-vous procédé pour déterminer ces connaissances ?
6. Pouvez-vous justifier la réponse par le repérage des connaissances d'un autre niveau ?

Les activités proposées invitent l'enseignant à pratiquer une lecture analytique et critique des programmes officiels pour pouvoir organiser les apprentissages et l'évaluation.

Il s'initiera à cette pratique réflexive afin qu'il d'identifier les connaissances supposées acquises dans un niveau d'enseignement donné.

1. Le code utilisé

a- Les pointillés (...) signifient que l'apprentissage a été abordé au cours de l'année mais pas nécessairement maîtrisé : niveau de sensibilisation.

b- La croix (X) signifie que l'apprentissage doit faire l'objet d'activités structurées destinées à en assurer l'acquisition.

c- Les deux croix (XX) signifient que l'apprentissage se situe au niveau de l'approfondissement.

2. Les connaissances supposées acquises en 4ème année

- Messages
- Phrases
- Textes de synthèse
- a-i-l-ou-r-e-m-t-f-o-j-s
d-u-p-n-v-c+(a-o-u)-an/am
en/em-on/om-au/eau-è-ê-ai-ei
er/et/ez
- es-é-oi-in/ain/ein-c=s=ç-ch
z/s=z-g= [ʒ]- g= [g]-k-q-gn
ette-esse-erre-elle-oin-ien/ienne
ill-ail/ouil/eil-ion/tion-ph-x-y
- messages-images
- textes de lecture en rapport avec les sous- thèmes
- les règles de prononciation (voir l'oral)
- Poèmes
- Textes documentaires

3. Repères :

Afin que l'enseignant puisse faire une lecture distanciée et réfléchie des programmes et connaître l'esprit de l'articulation des savoirs, il serait nécessaire de :

- connaître et maîtriser les mécanismes de base de la lecture dans le premier degré de l'enseignement de base à savoir le décodage et l'encodage et ceci à l'oral ainsi qu'à l'écrit;
- prendre conscience de l'organisation du programme et précisément l'ordre dans lequel apparaissent les phonèmes-graphèmes ;
- connaître les traits distinctifs, pour une prononciation correcte des différents phonèmes simples et/ou composés du français ;
- prendre conscience de l'articulation de ces phonèmes-graphèmes surtout dans la constitution d'un phonème-graphème composé, dans une syllabe, dans un mot monosyllabique ou bisyllabique ou à plusieurs syllabes ou dans une phrase ainsi que dans un long énoncé oral ou écrit ;
- faire saisir que tous ces paramètres sont à maîtriser pour assurer dans une bonne réception auditive, une perception des différentes unités sonores, une lecture intelligible et une production de séquences sonores et écrites.

Dans les fiches « je vais plus loin », nous fournissons un éclairage sur ces points qui, en leur absence peuvent gêner dans l'élaboration de l'évaluation/remédiation, dans la conception des apprentissages et aussi dans le soutien.

Je vais plus loin

Pour vous aider à faire une lecture distanciée et critique des programmes officiels, nous vous proposons ces quelques extraits de la *Grammaire méthodique du français* sur le fonctionnement de la langue relatif aux rapports : code oral/ code écrit et phonétique / phonologie.

« Code oral / code écrit

La distinction oral/écrit :

L'oral et l'écrit peuvent se distinguer suivant leurs conditions d'utilisation. La communication orale est immédiate et en situation. La communication écrite est différée et hors situation.

Les conditions de la communication déterminent les différentes formes des messages oraux et écrits. La communication écrite donne le temps d'élaborer le message. Le scripteur peut revenir sur ce qu'il a écrit, pour le corriger ou le compléter. A l'oral, le locuteur élabore et émet son message presque simultanément ; toute erreur, tout raté ou mauvais départ ne peuvent être corrigés à l'oral que par une reprise, une hésitation voire une rupture de construction qui laissent des traces dans le message même. (Chapitre I, p.30)

Analyses contrastives : français écrit/parlé

On peut observer les différences entre le français écrit et le français parlé en les opposant aux différents niveaux de l'analyse linguistique : phonèmes/graphèmes, morphèmes et mots, structuration de la phrase et du texte.

Phonèmes et graphèmes :

Les phonèmes sonores (phonèmes, syllabe, accent, intonation, etc..) entretiennent des rapports complexes avec les faits graphiques (orthographe et ponctuation). Sans entrer dans le détail, on peut illustrer les difficultés des relations entre l'oral et l'écrit à propos des correspondances entre les unités minimales de chaque code, les **phonèmes** et les **graphèmes**.

Dans l'idéal graphique représenté par la transposition phonétique, un seul phonème devrait correspondre à un seul graphème, et inversement. Aucune orthographe ne suit ce principe ; en français, la relation biunivoque entre les phonèmes et les graphèmes n'est pas assurée dans trois cas principaux :

➤ *Le nombre de phonèmes diffère du nombre de lettres :*

- Le plus souvent, un graphème complexe, constitué de deux ou trois lettres, correspond à un phonème unique :
 - un **digramme** est un groupe de deux lettres correspondant à un phonème :
ch = [ʃ] dans *chat, charbon* ; *ph* = [f] dans *éléphant, phoque* ; *an* = [ã] dans *blanc, grand* ; *ai* = [ɛ] dans *balai, venait* ; *eu* = [œ] dans *peur, leur*.
 - un **trigramme** est un groupe de trois lettres correspondant à un phonème :
ain = [ɛ̃] dans *sain, vain* ; *eau* = [O] dans *eau, château* ; *ign* = [ɲ] dans *oignon*.
- Une lettre correspond parfois à deux phonèmes : c'est essentiellement la lettre *x* qui correspond à [ks] dans *excuse, taxi* et [gz] dans *exact* et *examen*.

➤ *Des ressemblances dans un système correspondent à des différences dans*

l'autre :

- Un phonème ou un groupe de phonèmes correspond à une ou plusieurs lettres différentes selon les mots :
 - le phonème [ã] correspond aux graphèmes *an (rang) , am (rampe), en (rente), em (tempe), aon (paon), aen (Caen)*.
 - Le phonème [s] correspond à *s (son) ou ss (poisson), c (cette) ou ç (balançoire), t (action), x (soixante)*.

Des mots comportant les mêmes phonèmes sont **homophones**. En français, il existe de très nombreux homophones qui se différencient uniquement par la graphie, comme la série des [vɛR] : *ver, vers, vert, verre, vair*. Dans cette série, seuls le nom *vers* et la préposition *vers* ont la même graphie.

- Une même lettre ou un groupe de lettres peuvent correspondre à différents phonèmes : *s* correspond à [s] (*seuil*) ou à [z] (*maison, raison*) ; *in* correspond à [ɛ̃] (*pin*) ou à [in] (*mine*) ; *-ill-* correspond à [j] dans *paille*, à [il] dans *ville* et à [ij] dans *fille*.

Des mots comportant les mêmes lettres sont **homographes**. Les homographes sont le plus souvent homophones : *louer, pêcher, tour, voler, etc.*

Quelques termes homographes se prononcent différemment, ce qui crée des incertitudes pour le lecteur : *Les fils du tailleur son mal assortis. – Les poules du couvent couvent.*

- *Certaines lettres (« muettes ») ne correspondent à aucun phonème : -p dans dompteur, sculpteur, -ct dans aspect, -fs dans œufs, bœufs, -nt du pluriel dans aiment, etc. (Chapitre I, pp. 31-32)*

Correspondances lexicales : les mots

- Dans le découpage de la chaîne parlée, le mot ne constitue pas une unité orale stable en français : ses contours sont mouvants et incertains dans le discours oral. Comme le français est une langue à accent de groupe, et non de mot, les mots ne peuvent pas être isolés par un accent qui leur est propre, et les pauses marquent rarement la séparation des mots. (...) Le mot est une réalité graphique : un mot est isolé à l'écrit par les deux blancs qui l'encadrent. Cependant, la détermination irrégulière des mots composés montrent que cette délimitation ne va pas sans difficultés en français. (Chapitre I, p. 34)

La double articulation du langage humain :

Nos énoncés sont des séquences continues de sons ou de lettres qui s'analysent successivement en deux types d'unités minimales :

- A un premier niveau, ils sont formés d'unités signifiantes minimales (c'est-à-dire qui ne se décomposent plus en unités signifiantes). Ainsi la suite phonique ou graphique *Encore un demi, garçon !* s'articule en quatre de ces unités : *encore, un, demi, et garçon*. Ces unités de première articulation sont généralement appelées **morphèmes** pour les distinguer des **mots**, qui sont souvent des morphèmes (par exemple, l'adjectif *juste*), mais qui peuvent aussi être formés de deux ou plusieurs morphèmes (par exemple, *in- juste, in- juste- ment et anti- constitution(n) –elle- ment*).

- A un second niveau, les morphèmes s'articulent en segments distinctifs minimaux appelés **phonèmes** ou **graphèmes** selon leur mode de réalisation (oral ou écrit). Dépourvues en elles-mêmes de signification, ces unités de deuxième articulation ont pour unique fonction de distinguer entre elles les unités signifiantes de première articulation.
- Le mot *garçon* (prononcé [g a R sɔ̃]), par exemple, est une combinaison particulière de cinq phonèmes/graphèmes qui, comme telle, distingue ce mot des autres mots français ; elle s'oppose en tous points à celle qui articule le mot *tulipe*, mais ne se distingue que par son avant-dernier élément, ç ([s]), de celle qui articule le mot *gardon*. (Introduction pp. 5-6)

Les sons du français : phonétique et phonologie

La phonétique articulatoire :

Il est commode de se placer d'abord sur le plan physiologique, le plus simple à décrire. L'émission de la parole y fait intervenir toute une série d'organes, dont aucun, d'ailleurs, n'est exclusivement réservé à la phonation, et qui sont évidemment tous commandés et coordonnés par le cortex, plus spécialement par certaines zones situées dans la partie antérieure de l'hémisphère gauche :

- **les poumons** qui, sous la pression des muscles pectoraux, fournissent l'air ;
- **le larynx**, dont l'élément principal, les cordes vocales, fournit, sous la pression de l'air expiré et sous le contrôle de sa musculature propre, des vibrations de fréquence variable et d'intensité plus ou moins forte (la voix ou voisement) qui caractérisent voyelles et consonnes sonores ;
- **les organes mobiles**, principalement la **langue**, les **lèvres**, le **voile du palais**, plus rarement la **luette**, qui peuvent, en s'interposant sur le passage de l'air expiré, produire diverses résonances ou différents bruits ;
- **les résonateurs**, cavités dont certaines peuvent entrer en jeu (les **fosses nasales**, par l'abaissement du voile du palais ; l'**espace interlabial**, par la projection en avant et l'arrondissement des lèvres), ou dont le volume est susceptible de varier (essentiellement l'**espace buccal**, grâce à la plasticité de la langue qui peut se rapprocher des dents supérieures, de la partie gaufrée dite alvéolaire située derrière celles-ci, du palais dur ou, enfin, du voile du palais). Ces résonateurs sélectionnent ou renforcent certaines fréquences caractéristiques. (Chapitre II, pp. 39-40)

De la syllabe au phonème :

La **syllabe** est en relation étroite avec la physiologie de la parole. Sur les tracés acoustiques, la parole apparaît comme un tout remarquablement continu où les syllabes et les mots ne sont absolument pas séparés. Si les sujets parlants ont néanmoins une conscience très nette de la syllabe, c'est qu'elle correspond à une réalité perceptive : l'existence de sons de transition entre les syllabes ; et surtout à une réalité articulatoire dont les sujets parlants peuvent être conscients : l'effort musculaire, qui, pour la production de chaque syllabe, va croissant, passe par un maximum d'ouverture vocalique, puis décroît.

La syllabe peut se définir comme le groupe de sons qui se prononcent en **une seule**

émission de voix : elle comporte obligatoirement une et une seule voyelle et, facultativement (mais le plus souvent !), une ou plusieurs consonnes qui la précèdent ou la suivent. Il n’y a pas en français de syllabes non-vocaliques, alors que dans d’autres langues le rôle de noyau vocalique peut être joué par une **sonante**, /m/,/n/,/l/,/R/. Par ailleurs, le français standard actuel ne connaît pas de diphtongue. La situation est on ne peut plus simple : autant de voyelles prononcées, autant de syllabes.

Il est donc possible de définir (un peu approximativement comme on le verra) la **voyelle** comme le son élémentaire qui peut former une syllabe à lui seul ; alors que la **consonne** (étymologiquement : *qui sonne avec*) ne peut être prononcée isolément sans l’appui d’une voyelle.

Une définition plus satisfaisante serait fournie par la phonétique acoustique : la voyelle est un **son périodique** complexe, alors que la consonne comporte des **bruits** (des sons de **fréquence irrégulière**).

Nous donnerons désormais à ces sons élémentaires, voyelles ou consonnes, leur nom scientifique de **phonèmes**. Ceux-ci se définissent comme les **unités minimales distinctives** sur le plan sonore. Leur identification est la tâche première de la phonologie, qui les isole en prenant en considération les **paires minimales**, c’est-à-dire les séquences qui ne se distinguent que par la plus petite différence possible : /p/ et /b/ sont deux phonèmes distincts dans la mesure où « une pierre » n’est pas « une bière ». (Chapitre II, pp. 40-41)

Les phonèmes du français

Description des phonèmes

Les phonèmes ne s’écrivent pas à proprement parler, mais ils se transcrivent, et il importe de connaître les principes de leur transcription.

La transcription phonétique est toujours tracée en caractères d’imprimerie, sans lien entre les signes, sans séparation entre les mots, et elle est toujours encadrée de crochets droits.

Les voyelles :

	Antérieures	Antérieures/labialisées	Postérieures/ labialisées
ORALES			
fermées	i	y	u
mi-fermées	e	ø	o
mi-ouvertes	ɛ	œ	ɔ
ouvertes	a		ɑ
NASALES			
mi-ouvertes	ɛ̃	œ̃	ɔ̃
ouvertes		ã	

Chaque voyelle se définit :

- par son degré d’aperture,
- par son lieu d’articulation (en avant ou en arrière),
- par l’adjonction ou non d’une résonance labiale, c’est –à-dire produite par l’allongement de la cavité formé par les lèvres (voyelle **arrondie** ou non),
- par l’adjonction ou non d’une résonance nasale (voyelle nasale ou orale).

Série [i] [e] [ɛ] [a]

Dans cette série, antérieure et non arrondie, les commissures des lèvres sont écartées, surtout pour les sons les plus fermés, par exemple [i].

Série [y] [ø] [œ]

Cette série, à la fois antérieure et arrondie (deux caractéristiques rarement réunies) est une des originalités du français et donne quelques difficultés aux étrangers qui ne la possèdent pas dans leur langue. Notons qu'elle est située légèrement moins en avant que la précédente.

C'est ici qu'il convient de poser **le problème du « e »**, le son quelquefois noté [ə] que l'on trouve dans *ce travail* [sətRvaj] ou lèvres closes [lɛvRəkloz] est généralement décrit, du point de vue articulatoire, comme un son **central**, mi-ouvert mi-fermé, mi-antérieur mi-postérieur, et même mi-labialisé : la réalité, on le verra, est un peu différente. Il est quelquefois qualifié de **e caduc**, et il est vrai que parfois il *tombe* en effet et disparaît ; ou encore de **e muet**, mais c'est quand il n'est pas muet qu'il peut être caractérisé comme phonème, sinon il ne correspond plus à aucune réalité observable – autant dire qu'il n'est plus rien du tout ; ou enfin de **e atone**, et cette appellation est exacte, car on ne le trouve en tout cas jamais en syllabe accentuée, mais elle est purement négative. En réalité, quand il est prononcé, il n'est pas distinct de [œ], c'est-à-dire qu'il correspond à un son intermédiaire entre [ø] et [œ] : précisément, en syllabe inaccentuée inaccentuable ouverte, l'opposition entre ces deux derniers phonèmes est neutralisée au profit de ce son moyen ; « e » est donc phonétiquement intégré à la série. Toutefois, en ce qui concerne certains phonèmes (élision et versification) il est intéressant de lui faire un sort particulier, et c'est pourquoi nous l'avons conservé dans la notation.

Série [u] [o] [ɔ] [ɑ]

C'est, toujours par ordre d'aperture croissante, la série postérieure arrondie. Toutefois, [u] n'est pas en arrière de [o] mais au même niveau ou légèrement en avant.

Série [ɛ̃] [œ̃] [ɔ̃] [ɑ̃]

La série des voyelles nasales se caractérise physiologiquement par l'abaissement du voile du palais (ou palais mou). Elles ont, par suite, deux composantes : d'une part une articulation orale correspondant approximativement à celle des voyelles les plus ouvertes [ɛ], [œ], [ɔ], [a] ; d'autre part, une résonance nasale identique pour toutes, due au passage de l'air par les fosses nasales. (Chapitre II, pp. 44-45)

Les consonnes

OCCLUSIVES	labiales	dentales	palatales/vélaires
sourdes	p	t	k
sonores	b	d	g
nasales	m	n	ɲ (ŋ)
CONSTRUCTIVES	labiodentales	alvéolaires	prépalatales/bilabiales
sourdes	f	s	ʃ

sonores	v	z	ʒ
	alvéolaire	dorsovélaire	
latérales vibrantes	l	r	
semi-consonnes	palatale	palatale/labialisé	vélaire
	j	ɥ	w

Chaque consonne se définit :

- par son mode d'articulation, soit occlusif (avec fermeture totale puis ouverture brusque du canal buccal produisant un bruit d'**explosion**), soit constrictif (avec un resserrement des organes produisant un bruit de friction) ;
- par son lieu d'articulation (s'échelonnant de **bilabial**, le plus en avant, à **vélaire**, le plus en arrière pour le français) ;
- par la présence ou l'absence des vibrations des cordes vocales (consonnes **sonores** dans le premier cas, **sourdes** dans le second) ;
- par l'adjonction ou non de résonance des cavités nasale ([m], [n]), ou labiale [ʃ], [ʒ], [ɥ], [w].

Les occlusives :

Série bilabiale [p], [b], [m] et dentale [t], [d], [n]

De ces deux séries, la première est caractérisée par l'accolement des deux lèvres, puis, lorsque la pression de l'air s'est accumulée derrière ce barrage, par leur écartement brusque. La seconde est caractérisée par un mécanisme analogue au cours duquel la pointe de la langue entre en contact avec la zone (dite **alvéolaire**) située immédiatement derrière les dents supérieures.

Les deux séries opposent un phonème sourd fortement articulé [p] [t] et un phonème sonore d'articulation moins énergique [b] [d].

En outre deux **nasales**, [m] [n], en principe sonores et donc identiques à [b] [d] sur le plan de l'articulation buccale, associent à ce processus occlusif, par l'abaissement du voile du palais, une résonance nasale.

Série palato-vélaire [k] [g] [ŋ]

Cette série est analogue aux deux précédentes. Mais elle connaît quelques particularités remarquables.

[k] et [g] sont particulièrement sensibles à leur environnement phonétique : vélaires devant les voyelles postérieures, par exemple dans *coup*, *goût* ; palatales devant les voyelles antérieures, par exemple dans *qui*, *Guy* (dans ce cas on devrait en toute rigueur les transcrire respectivement [c] et [ɟ]).

[ŋ], la nasale palatale de *mignon* [miɲɔ̃] tend de plus en plus à dissocier ses éléments constitutifs.

Enfin on voit apparaître une nasale vélaire [ŋ] dans la terminaison des mots empruntés à l'anglais, par exemple *standing* [stãdiŋ]

Les constrictives

Série [f] [v]

Dans cette série labiodentale, la lèvre inférieure se rapproche incomplètement des dents supérieures, produisant un bruit de souffle. [f] est sourd, [v] est sonore.

Série [s] [z]

Cette série, dite **sifflante**, est caractérisée par le rapprochement de la langue et de la zone **alvéolaire** située derrière les dents supérieures. [s] est sourd, [z] est sonore.

Série [ʃ] [ʒ]

Cette série, dite **chuintante** (terme expressif, évoquant le cri de la chouette, ou encore le bruit d'un jet de vapeur, mais imprécis), est articulée légèrement plus en arrière que la précédente, mais s'en distingue par une nette résonance bilabiale. De ces deux consonnes **arrondies**, [ʃ] est la sourde, [ʒ] la sonore.

Série [j] [ɥ] [w]

Cette série est celle des « **semi-consonnes** ». En fait il s'agit bien de consonnes, mais qui correspondent trait pour trait aux trois voyelles les plus fermées lorsqu'un degré plus fort de resserrement transforme le son en bruit de frottement ; elles restent bien entendu, en principe sonores comme le sont toutes les voyelles.

[j], correspond à [i], est comme lui antérieur (palatal).

[ɥ], correspond à [y], est comme lui antérieur (palatal), mais arrondi (bilabial).

[w], enfin correspond à [u], est à la fois postérieur (vélaire) et arrondi.

Phonèmes [l] [R]

Le [l], consonne latérale, en principe sonore, est caractérisé par l'écoulement plus au moins symétrique de l'air de part et d'autre du barrage médian constitué par la langue. En français moderne, il est apical : la pointe de la langue (**apex** en latin) se colle à la zone alvéolaire.

Enfin le phonème [r], consonne vibrante, unique sur le plan fonctionnel, connaît des réalisations phonétiques très différentes selon la région : parfois [r] roulé, avec deux à cinq battements de la pointe de la langue contre la région alvéolaire ; le plus souvent [R] avec battement du voile ou de la luette contre le dos de la langue.

Le problème du [ə]

La réalité phonologique de [ə], ou si l'on veut sa fonction distinctive, peut être fortement mise en question. Tout d'abord, il n'apparaît jamais en syllabe accentuée. D'autre part, on ne peut guère l'opposer phonétiquement à ses proches voisins [ø] et [œ] qui précisément sont neutralisés en syllabe inaccentuée au profit d'un son moyen [ɛ]. Et surtout on constate que dans les mots mêmes où il arrive qu'il se trouve, sa disparition fréquente n'a aucune conséquence sur la communication : [lafənɛtR] ou [lafnɛtR], c'est toujours *la fenêtre* ; *une bonne grammaire* peut aussi bien être [ynbɔŋgRam(m)ɛR] qu'[ynəbɔŋəgRam(m)ɛR]. Simple *lubrifiant phonétique* [Martinet], il semble n'avoir pour raison d'être que d'éviter, autant que faire se peut, la succession de certaines consonnes. Il reste présent là où ce risque existe. Il disparaît dans le cas

contraire. On dira donc [kõtny] *contenu*, mais [kõtRəbas] *contrebasse*, [tRäkilmã] *tranquillement*, mais [kalməmã] *calmement*... (Chapitre II, p. 49)

La question des consonnes géminées :

Elles peuvent apparaître facultativement dans certains mots : [gramɛR] ou [grammɛR] *grammaire* ; [imãs] ou [immãs] *immense*. C'est en particulier le cas à la jointure entre préfixe et radical comme dans *collatéral* [kɔl(l)atɛral], *illisible* [il(l)izibl] ou *irréflexion* [iR(R)ɛflɛksjɔ̃]. Elles peuvent encore résulter, à titre de variante, d'une prononciation affectée ou insistante : *Quelle intelligence !* [kɛlɛtɛllizãs]. Il arrive enfin qu'une géminée apparaisse accidentellement lors de la chute d'un [ə], comme dans *une petite tête* [ynpətittɛt].

Mais ce qu'il importe surtout de noter, c'est le rôle distinctif remarquable de la géminée dans la morphologie verbale : (*il*) *mourrait* [murrɛ], au conditionnel, opposé à (*il*) *mourait* [murɛ] ; (*nous*) *courrons* [kurrɔ̃], au futur, opposé à (*nous*) *courons* [kurɔ̃], au présent. (Chapitre II, p. 51)

Les liaisons :

Dans le cas de la **liaison**, on voit apparaître à la fin du premier mot une **consonne latente** qui figure dans l'écriture, mais n'est pas normalement prononcée ; comparez : *un petit enfant* [œptitãfã] et *un petit garçon* [œptigarsɔ̃].

Parfois le phénomène est plus complexe, il y a modification du timbre de la voyelle précédente ; comparez : *le divin enfant* [lədivinãfã] et *l'enfant divin* [lãfãdivɛ̃].

Les consonnes de liaison sont peu nombreuses ; il n'en existe guère que quatre réalisations dans la conversation courante :

- [z] pour les graphies *s*, *x*, et *z* (neutralisation au profit de la sonore) : *les uns* [lezœ̃]-*deux ans* [døzã] – *prenez-en* [prənɛzã] ;
- [t] pour *t* et *d* (neutralisation au profit de la sourde) : *c'est un livre* [sɛtœ̃livR]-*prend-il* [prãtil] ;
- [n] pour *n* : *un homme* [œ̃nɔm] ;
- [v] pour *f* (sonorisation) : *neuf heures* [nœvœ̃R].

On pourrait ajouter quelques rares liaisons en [R] (*premier avril*) et [p] (*trop aimable*).

La liaison est obligatoire :

- entre le déterminant et le mot suivant, adjectif ou nom : *les hommes* [lezɔm]-*mon amitié* [mɔnamitje]- *un étrange événement* [œ̃netRãʒevɛnmã] ;
- entre l'adjectif (qualificatif, numéral, etc.) et le nom qui le suit : *petits enfants* [p(ə)tzãfã]- *les deux arbres* [ledøzarbR] ;
- entre le pronom personnel et le verbe (quelle que soit la fonction du pronom) : *Elles ont faim* [ɛlzɔ̃fɛ̃]- *je les ai vus* [ʒələzevy] ;
- entre les verbes *avoir* ou *être* et le participe passé des formes verbales composées, ou encore entre *être* et l'attribut du sujet : *ils ont aimé* [ilɔ̃zteme]- *Ce cas est exemplaire* [səkæ̃tɛgzãmplɛR] ;
- entre les prépositions et le syntagme nominal, entre l'adverbe et l'adjectif sur lequel il porte et plus généralement entre les mots proclitiques (c'est-à-dire

formant obligatoirement un groupe accentuel avec le mot suivant) et ce qui les suit : *dans un an* [dãzœnã]- *très agréable* [trɛzagreabl]- *je l'en aime plus encore* [ʒəlãnɛmplyzãkœR] ;

- enfin, dans certains mots composés et certaines locutions figées : *Etats-Unis* [ɛtazyni]- *pas à pas* [pazapa]- *de temps en temps* [dɛtãzãtã].

D'autres liaisons sont facultatives, notamment :

- entre le nom et l'adjectif qualificatif postposé, mais exclusivement dans le cas de la marque du pluriel ; comparez : *des enfants intenable* / *un enfant intenable* [dezãfã(z)ɛtnabl] / [œnãfãɛtnabl]- *des bois immenses* / *un bois immense* [debwa(z)imãs] / [œbwaimãs].
- entre le verbe et ses compléments : *prends un ticket* [prã(z)œtike]- *Nous allons à Paris* [nuzalœ(z)apari].

Enfin, **certaines liaisons sont abusives** :

- la consonne graphique muette qui suit un [R] ne fait liaison que dans un langage particulièrement affecté ; normalement on prononce : *nord-est* [nœRɛst]- *toujours utile* [tuʒuRytil]- *Il court à l'école* [ilkuralekœl] ;
- la liaison ne se fait pas non plus dans certains mots composés et certaines locutions : *des salles à manger* [desalamãʒe]- *nez à nez* [neane]- *des bons à rien* [debœarjœ] ;
- enfin, d'une façon générale, on ne fait pas de liaison entre deux syntagmes qui n'appartiennent pas au même constituant ; comparez : *J'ai rencontré des enfants intelligents* (avec liaison) / *J'ai trouvé ces enfants intelligents* (sans liaison : *intelligents* est attribut du c.o.d. et non épithète). » (Chapitre II, p. 55-56)

Extraits de l'introduction et des chapitres I et II de :
Grammaire méthodique du français
Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul
PUF ; 4^{ème} édition, juin 1998.

LE CODE ÉCRIT

Le « code écrit » de la langue française est pluriel car 3 systèmes le caractérisent :

1. Le système phonographique : il s'agit de la correspondance phonies/graphies
2. Le système des morphogrammes : il s'agit de l'accord en genre et en nombre
3. Le système des logogrammes : il s'agit des homophones

1. LE SYSTÈME PHONOGRAPHIQUE (LES GRAPHEMES)

Notre langue écrite possède un code parallèle à celui de l'oral mais pour des raisons

historiques, elle ne possède que 26 lettres pour 36 phonèmes. On a donc été obligé de recourir à des groupes de lettres, à des signes (accents, cédille, tréma) pour combler cette lacune. C'est pourquoi, à un phonème ne correspond pas toujours une lettre. A un phonème correspond ce qu'on appelle un "graphème".

- Un graphème équivaut à :
- ▶ une lettre (avec ou sans accent) ;
 - ▶ deux lettres (un digramme) ;
 - ▶ trois lettres (un trigramme).

Mais un phonème peut être transcrit par plusieurs graphèmes ("in" dans *lin* et "ain" dans *pain*). Tandis qu'une même lettre peut transcrire à elle seule différents graphèmes ("s" dans *poison* et *poisson*).

Les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes font partie des connaissances que l'élève doit donc acquérir et cet apprentissage n'est pas simple.

A l'écrit, ce sont donc les graphèmes qui permettent de transcrire les phonèmes. Deux principes régissent les "graphèmes" :

- **La loi de position :**

La proximité de tel ou tel graphème peut altérer la valeur de base d'un graphème. C'est pourquoi l'étude du code doit se faire à partir du son, puis la lettre.

Exemple 1 : "guirlande" : u n'est pas un phonogramme ; il est là pour empêcher le contact entre g et i. Dans "cueillir", il empêche le contact entre c et e. Les phonèmes [g] et [k] sont sonorisés respectivement par les lettres g et c, mais je sépare g et c de i et e lettre u.

Exemple 2 : "é-lé-phant" : la syllabe se termine par une voyelle, je mets un accent. "lec-ture" : la syllabe se termine par une consonne, je ne mets pas d'accent. "j'ap-pel-le" : je ne mets pas d'accent car j'ai séparé les consonnes géminées.

- **Le moule graphique :**

L'appartenance à un réseau de mots (famille) fait que tel graphème apparaît plutôt qu'un autre.

Exemple : lait / lacté – mâître / magistral – main / manuel

2. LE SYSTÈME DES MORPHOGRAMMES (LES GRAPHEMES GRAMMATICaux)

Il est constitué des graphèmes qui forment l'ossature de notre orthographe grammaticale. Les lettres les plus fréquemment employées comme graphèmes grammaticaux sont t – s – e.

On distingue 3 grands types de graphèmes grammaticaux :

a. Les graphèmes grammaticaux :

- **e** ▶ marque du féminin, mais n'est vrai que pour la moitié des mots
- **s** ▶ marque du pluriel
- **n** ▶ marque du pluriel pour les verbes

b. Les graphèmes verbaux :

- **r** ▶ marque l'infinitif
- **ai** ▶ marque l'imparfait
- **t** ▶ marque la 6^e personne
- **t / d** ▶ marque la 3^{ème} personne
- **s / x** ▶ marque la 1^{ère} et la deuxième personne

- **z / s** ▶ marque la 5^{ème} personne

c. Les graphèmes lexicaux

Ce sont les lettres finales comme **s** dans “*bois*” ou interne comme **a** dans “*pain*”. Ils comprennent aussi les préfixes et les suffixes.

3. LE SYSTÈME DES LOGOGRAMMES (LES HOMOPHONES)

La langue écrite utilise l'hétérographie pour éviter les confusions de sens, ce que ne peut pas faire l'oral.

Exemple : *mal / malle/ mâle*

D'autres signes caractérisent le code écrit, tels que la ponctuation, la mise en page inductrice des stratégies de lectures mises en place ou le sens de la lecture et de l'écriture.

Module : « Exploitation de l'erreur »

PREFSET/ CENAFFE 2008

Encore plus loin

Domaine	Niveau	Difficultés de réalisation	Moyens didactiques
		Réception / Production	(exercices)
ORAL	phonème	<p>« Le diagnostic de l'erreur phonétique s'effectue suivant des critères perceptuels et non articulatoires, car une articulation erronée n'est jamais que la manifestation d'une imprégnation auditive conditionnée par les référents maternels, dont ce que l'on appelle (crible phonologique) ». Pietro INTRAVIA p. 45-2003.</p> <p>« Ce crible conditionne tous les ressortissants d'une communauté linguistique à canaliser leurs facultés auditives dans le sens des entités abstraites de leur code. Lors de l'acquisition d'une langue étrangère, la subordination au crible de la langue maternelle donne naissance à des systèmes d'erreurs et appelle des procédures de remédiation similaire. » Pietro INTRAVIA p. 46-2003.</p> <p>Voyant cela en détails :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Au niveau des voyelles : 	<p>C'est dans une approche situationnelle que l'apprentissage de la langue et la remédiation aux erreurs pourraient se faire.</p> <p>« De nombreux exercices de concentration auditive (narrations, sketches, bruitages...) associés aux techniques d'expression et de communication non verbales (mimes, travail en miroir, rythmique corporelle et musicale, etc.) et aux dialogues en situation, permettent d'accélérer le processus de discrimination auditive et d'accéder à une réelle compétence audio-phonatoire en langue étrangère.</p> <p>En plus, la mise en œuvre des pratiques interactionnelles (dramatisation, jeux de rôles ...) contribue à incorporer la compétence audio-phonatoire dans une compétence communicative empathique et congruente. » Pietro INTRAVIA p. 65-2003</p>
	Syllabe	<p>« La langue française possède deux séries de voyelles palatales : les voyelles arrondies /y / ø / œ/ et les non arrondies / i / e / ε / a / ». Pietro INTRAVIA p. 47-2003.</p> <p>Quelques apprenants ont « la difficulté à reproduire les voyelles intermédiaires labialisées, qu'ils ramènent la plupart du temps aux deux voyelles / i / et / e / de leur système vocalique, moins souvent à / u / et / o / , selon l'influence de l'environnement consonantique, la position de la voyelle dans la courbe intonative. » Pietro INTRAVIA p. 47-2003.</p> <p>La difficulté qui pose toujours problème est celle de la série de / ə / ø / œ/ qui n'existe plus dans son crible maternel.</p> <p>« Aux trois voyelles brèves s'ajoute la série longue et deux diphtongues, /ai/ et /au/ » Pietro INTRAVIA p. 48-2003</p> <p>Et le problème de la perception et de la production devient plus important quand il s'agit des voyelles nasales /ã / œ̃ / ě</p>	
	Mot		
	Phrase		<ul style="list-style-type: none"> - Au niveau des consonnes : <p>Le système phonologique du français oppose des consonnes occlusives sourdes / p, t, k/ à la série des consonnes voisées /b,d,g/ » Pietro INTRAVIA</p>

	<p>discours</p>	<p>p. 48-2003 . L'apprenant « ne possède que l'occlusive voisée sourde /p/ qu'il confond systématiquement avec l'occlusive voisée correspondante /b/. » Pietro INTRAVIA p. 48-2003.</p> <p>De la même manière il ramène la consonne /v/ à /f/.</p> <p>En somme la remédiation aux différentes formes d'erreurs doit se fonder sur « la restructuration de la perception auditive et non sur l'articulation. » Pietro INTRAVIA p. 50-2003</p> <p>- Au niveau de la syllabe :</p> <p>Cela nous amène à réfléchir sur les erreurs que l'apprenant commette dans la perception et la production des syllabes ou des mots puisque ceux-ci sont composés de voyelles et de consonnes (voir Nina Catach annexe), ce qui impose que la correction phonétique doit être orientée vers la structure et non le son isolé.</p> <p>Par ailleurs, « lorsque nous apprenons une langue étrangère, nous avons tendance à substituer le système rythmico-mélodique de notre langue maternelle à celui de la langue nouvelle. » Et... « le français se caractérise par la présence de groupes rythmiques porteurs d'un accent sur la dernière syllabe, qui correspond à des unités de sens. A l'intérieur de chaque groupe rythmique, l'énergie respiratoire est également répartie sur toutes les syllabes prononcées avec netteté... », « C'est ce qui donne au français sa grande régularité rythmique. » Pietro INTRAVIA p. 50-2003</p> <p>Ce qui vient d'être énoncé pourrait constituer un problème dans la réception et la prononciation d'un discours.</p>	
--	------------------------	--	--

<p style="text-align: center;">ECRIT</p>	<p style="text-align: center;">graphème</p>	<p>« Le son /s/ : La première difficulté que rencontrent les élèves dans la lecture et l'écriture réside dans l'absence d'une maîtrise suffisante des mécanismes de décodage et d'encodage. Les différentes graphies se trouvant dans différentes positions dans le mot, la correspondance phonie graphie, le respect des critères de l'intelligibilité font que l'apprenant d'une langue étrangère se heurte à des problèmes de compréhension du mot, de la phrase ou même du texte. Niveau des petites unités : graphème, syllabe et mot : Prenons l'exemple type de /s/. Ce son s'écrit principalement avec les lettres s ou c. Les autres graphies (sc, x, t) sont rares par rapport à la fréquence de celles-ci. Pour la lettre « s », on peut fixer les idées en rappelant qu'il faut deux « s » entre deux voyelles pour avoir le son [s]. Les élèves peuvent prendre l'habitude de raisonner à contrario : entre deux voyelles, un seul s se prononce [z] et entre une voyelle et une consonne, il suffit d'un s pour faire le son [s]. Il arrive que s entre deux voyelles se prononce [s]. Exemples : <i>sinus</i> et <i>cosinus</i> ; <i>sol</i> et <i>parasol</i>, <i>social</i> et <i>asocial</i> ; <i>sens</i> et <i>contresens</i> ; <i>saler</i> et <i>resaler...</i> mais <i>saisir</i> et <i>ressaisir</i> ; <i>sortir</i> et <i>ressortir</i> ; etc. Ce sont les mystères de la langue française. Nous donnons ici les listes de mots qui peuvent servir de support à des dictées : - s au milieu d'un mot : absence ; absorber ; basculer ; basque ; bistrot ; cascade ; débourser ; décapsuler ; fastidieux ; festival ; gaspiller ; gastronomie ; isthme ; justice ; liste ; mastiquer ; mensuel ; obscur ; pastèque ; pastel ; sensation ; sensible -Avec deux s : agressif ; colossal ; débarrasser ; dessiner ; essayer ; essence ; hérisson ; issue ; jeunesse ; massue ; passager ; rassurer ; terrasse. -Avec c : abcès ; ambulancier ; apercevoir ; arceau ; agence ; ancien ; balancier ; biceps ; céder ; ceinture ; céleste ; cigale ; décimal ; merci ; macédoine ; municipalité ; pacifique. -Avec un ç : caleçon ; garçon ; agaçant ; aperçu ; pinçon ; balançoire ; maçon. -Avec sc : adolescent ; ascenseur ; descendre ; scène ;</p>	<p style="text-align: center;">Exercices de découpage syllabique et de dictées</p>
	<p style="text-align: center;">syllabe</p>		

	<p style="text-align: center;">mot</p>	<p>discipline; piscine; scénario.</p> <p>-Avec un t : acrobatie; ambition; création; démocratie; direction; émotion; pollution...</p> <p>Mais attention aux mots ou le suffixe –sion s’écrit deux s : discussion; émission; expression; impression; passion; profession...</p> <p>Le son [j] Le son [j] s’écrit plus souvent il ou ill voire y ou i . pour être exhaustif, il faut rajouter le ï (→ glaïeul)</p> <p>-Avec le i tout seul : alliance, assiette, bijoutier, cahier, confiance, extérieur, intérieur, glacial, méfiance, spécial...</p> <p>-Avec ill ou il : abeille, accueil, appareil, bataille, bétail, bouteille, brouillon, caillou, chevreuil, citrouille, griller...</p> <p>-Avec y : appuyer, balayer, citoyen, crayon, employer, essayer, foudroyer, foyer, gruyère... », Manuel : « Français CM-lecture expression » pp.(43; 44 et 61)- 2001</p> <p>Vu les difficultés que rencontrent les élèves soit dans la perception ou dans la production de syllabes ou des mots, soit aussi dans le mécanisme de décodage et d’encodage aux moments de la lecture et l’écriture, il serait utile d’éclairer l’enseignant démunie de toute référence d’un savoir-faire transposable.</p> <p>« La syllabation : « la syllabe est un groupe de sons que l’on prononce par une seule émission de souffle » (Grevisse, p. 32)</p> <p>Les règles de la syllabation phonique et celle de la syllabation graphique ne sont pas les mêmes. Elles illustrent l’opposition de deux systèmes, celui de la graphie et celui de la phonie.</p> <p>Les règles de la syllabation phonique « La syllabe française est vocalique : il y a autant de syllabes que de voyelles » (Arrivé, p. 531)</p> <p>« Il y en deux types, selon que la syllabe se termine par une voyelle ou par une consonne. La première est dite ouverte, la seconde fermée.</p> <ul style="list-style-type: none"> - [e / te], deux syllabes ouvertes ; - [sɛk / tœʀ], deux syllabes fermées. <p>On peut résumer les principes de la syllabation phonique comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toute consonne intervocalique forme une syllabe avec la voyelle qui la suit : [pa ra zit]. - Les groupes formés de deux consonnes se séparent en deux syllabes sauf si la deuxième consonne est une liquide [ʀ] et [l], ou une semi- voyelle : [trak / tœʀ] mais [ʀə / pʀãdʀ], [ʀã / pliʀ] et [põ / pje] 	<p>Exercices de découpage syllabique et de dictées</p>
--	---	---	--

		<p>niveau du texte :</p> <p>« La lecture est d’abord un acte concret, observable, qui fait appel à des facultés bien définies de l’être humain. Pas de lecture possible, en effet, sans une mise en œuvre de l’appareil visuel et de différentes fonctions du cerveau. Lire, c’est, préalablement à toute analyse du contenu, une opération de perception, d’identification et de mémorisation des signes. Des études ont montré que l’œil ne saisit pas les signes l’un après l’autre, mais par « paquets ». aussi est-il fréquent de « sauter » certains mots ou de confondre les signes entre eux. Le mouvement du regard n’est pas linéaire et uniforme ; il est fait, au contraire, des sauts brusques et discontinus « de saccades » entre lesquels des pauses plus ou moins longues (entre un tiers et un quart de seconde) permettent la perception. Pendant ces arrêts, l’œil enregistrerait précisément six ou sept signes, tout en anticipant la suite grâce à une vision « périphérique » plus floue.</p> <p>Le déchiffrement du lecteur est d’autant plus aisé que le texte comporte des mots brefs, anciens, simples et polysémiques. D’autre part, la capacité de mémoire immédiate d’un lecteur (l’empan) oscille entre huit et seize mots, les phrases les mieux adaptées aux cadres mentaux du lecteur courtes et structurées.</p> <p>Envisagée dans son aspect physique, la lecture se présente donc d’emblée comme une activité d’anticipation, de structuration et d’interprétation. » (Vincent Jouve, pp 9-11, 1993)</p> <p>Les critères d’une lecture de qualité :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pour <i>préparer l’entrée dans une langue écrite</i> : <ul style="list-style-type: none"> • respecter le texte, les mots, les phrases que l’auteur a choisis et les restituer dans leur intégralité; ➤ Pour <i>donner à entendre le texte</i> : <ul style="list-style-type: none"> • lire à haute et intelligible voix, placer sa voix, adapter son intensité à l’auditoire et à l’espace, utiliser son souffle ; • bien articuler, c’est-à-dire, prononcer distinctement les différents phonèmes qui constituent le continuum sonore du message. ➤ Pour <i>donner à comprendre</i> : <ul style="list-style-type: none"> • prendre appui sur le texte et lui donner des intonations capables d’en expliciter le sens ; • identifier les éléments syntaxiques et la 	<p>1- respiration ventrale 2-la cocotte minute 3-le relais-souffle 4-les vents 5-promener la plume</p> <p>6-la respiration exagérée 7-respirer en marquant des pauses</p> <p>8-lire avec le dos droit 9-lire des virelangues 10-Friri Jicquis 11-la phrase muette 12-déchiffrer et articuler des mots difficiles 13-marquer les liaisons</p> <p>14-jeu des machines 15-chœur et lecture chorale 16-le pays des gens qui 17-accorder son débit 18-la lecture chronométrée</p>
--	--	--	--

		<p>ponctuation, prendre appui sur eux pour découper et restituer les groupes de sens dont la signification est ainsi mise en évidence et pour faciliter la compréhension ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • user d'un débit qui permet de discerner, de comprendre les différents groupes de sens ; • donner à sa lecture un rythme qui respecte et restitue le sens du texte : les pauses que le lecteur place entre certains mots ou groupes de mots les met en évidence et leur donne un sens particulier au contexte ; • utiliser une intonation en accord avec le sens du texte, imitant par sa voix la qualité liée au sens du mot ; • lire théâtralement de façon à faire entendre le texte et imaginer les lieux, les personnages, la manière dont les actions se déroulent. <p>➤ <i>Pour partager avec les auditeurs le sens qu'il donne au texte :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • interpréter et ajouter « des valeurs expressives : accents d'insistances, variations rythmiques, jeu sur les intensités, expression des émotions.. ». <p>➤ <i>Pour produire une lecture porteuse de toutes ces qualités :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • s'entraîner régulièrement à lire ; • préparer sa lecture. 	<p>19-lecture au métronome 20-le prompteur 21-les mots éclairs 22-lecture à cache-cache 23-jumeaux ou intrus 24-lecture « kangourou »</p> <p>25-la fusée 26-la phrase mystérieuse 27-la phrase dans tous ses états 28-à la recherche de l'intonation 29-s'aider de la ponctuation 30-illustrer un texte 31- les questions 32-aborder un texte sous différents angles 33-lire à haute voix une séquence narrative 34-lire à haute voix une séquence descriptive 35-lire à haute voix une séquence argumentative 36-lire à haute voix un texte informatif</p> <p>37-la bulle de savon 38-l'écho grandissant 39-le son traverse un obstacle 40-dire bonjour 41-le défi 42-le chef d'orchestre 43-la lecture « différée »</p>
--	--	---	---

<i>J'agis en professionnel</i>			
Elaborer une épreuve d'évaluation avant l'apprentissage			A.1.2
Comment identifier les critères d'évaluation dans une discipline (la lecture)			
<p>Consignes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lire la performance de la lecture attendue à la fin du 2^{ème} degré. 2. Lire les critères d'évaluation de la lecture. 3. Dégager les caractéristiques des performances de la lecture vocale puis celles de la lecture-compréhension. 		<p style="text-align: center;">Contenu de travail</p> <p>Performance attendue à la fin de la 4^{ème} année :</p> <p style="text-align: center;"><i>Au terme de la 4^{ème} année de l'enseignement de base, l'élève sera capable de :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire à haute voix et de manière intelligible un texte court constitué de mots connus, et conforme aux thèmes et aux types d'écrits enseignés (narratif, descriptif, informatif) • Lire silencieusement un autre texte du même type pour répondre par écrit à, au moins, trois questions portant sur la compréhension globale, la compréhension du vocabulaire, appelant la justification d'une réponse ainsi qu'une question visant le dépassement du texte. <p>Critères d'évaluation de la lecture :</p> <p>A- Critères minimaux :</p> <p>C1- qualité de la lecture</p> <p>C2- compréhension globale</p> <p>C3- compréhension du vocabulaire</p> <p>C4- justification d'une réponse</p> <p>B- Critères de perfectionnement :</p> <p>C5- fluidité de la lecture</p> <p>C6- dépassement du texte</p>	

Questions :

1. Quels sont les critères d'évaluation de la lecture vocale ?
2. Quels sont les critères d'évaluation de la lecture-compréhension ?
3. Quelle est la différence entre le critère 1 et le critère 5 ?
4. Quels sont les critères qu'il faut utiliser pour évaluer les connaissances supposées acquises en lecture à la fin du 2^{ème} degré ? Justifier votre réponse.

Je régule mon action

A.1.2

En se référant aux documents de l'approche par compétences (A.P.C.), l'enseignant doit pouvoir :

- identifier les concepts « performance – critère – indicateur » ;
- identifier les composantes d'une performance ;
- différencier entre critère et indicateur ;
- différencier entre les critères de la lecture vocale et ceux de la lecture-compréhension ;
- différencier les critères d'un seul champ ;
- reconnaître les critères à appliquer lors d'un type d'évaluation ;
- identifier les critères d'une évaluation de la lecture vocale ou de la compréhension à partir de l'ensemble des critères fournis pour le niveau et pour toute l'année ou le degré ou le cycle d'enseignement.

Il aura aussi l'occasion de :

- revenir sur l'ensemble de ces objectifs, un travail qui nécessite précision et savoir-faire ;
- Savoir sélectionner les critères propres à l'évaluation des connaissances supposées acquises parmi l'ensemble des critères donnés ;
- justifier son choix en se référant à une méthode fournie lors d'une séance de formation.

NB : La méthode de recherche des critères exposée ici se réfère strictement aux documents de l'A.P.C.



<i>J'agis en professionnel</i>	
Elaborer une épreuve d'évaluation avant l'apprentissage Comment identifier les indicateurs dans un critère d'évaluation ?	
<i>A.1.3</i>	
<i>Consignes</i> 1. Lire les critères 2. Lire les indicateurs 3. Attribuer à chaque critère le ou les indicateurs qui lui correspond (ent).	<i>Contenu de travail</i> A. Critères minimaux et de perfectionnement : C1. Qualité de la lecture vocale : C2. Compréhension globale C3. Compréhension du vocabulaire C4. Justification d'une réponse C5. Fluidité de la lecture C6. Dépassement du texte B. Indicateurs <ul style="list-style-type: none">• Rend compte de sa compréhension des mots et/ou expressions• Donne un avis personnel sur le comportement d'un personnage, sur les événements relatés dans le texte.• Respecte la ponctuation forte en y faisant correspondre le schéma intonatif adéquat• Dégage une morale/ une valeur• Répond à des questions sur les personnages, le lieu, le moment de l'histoire• Se réfère à des images (pour expliquer un mot/une expression)• Choisit un item présenté dans un Q.C.M.• Choisit la bonne réponse dans un Q.C.M.• Prononce et articule correctement le texte de façon à le rendre intelligible.• Complète une phrase par le mot adéquat• Relève des indices explicites dans un texte• Recourt au titre, aux illustrations (pour justifier sa réponse)• Justifie sa réponse par une phrase simple• Réalise les liaisons obligatoires• Répond à des questions sur les principaux événements

Questions :

1. A quoi vous êtes-vous référé pour attribuer le ou les indicateur(s) à chaque critère ?
2. Dans chaque critère, quels sont les indicateurs qu'il faut retenir pour pouvoir évaluer les connaissances supposées acquises par l'élève au terme de la 4^{ème} année de l'enseignement de base ?
3. Comment transformer ces indicateurs retenus en objectifs spécifiques ?

Je régule mon action

A.1.3

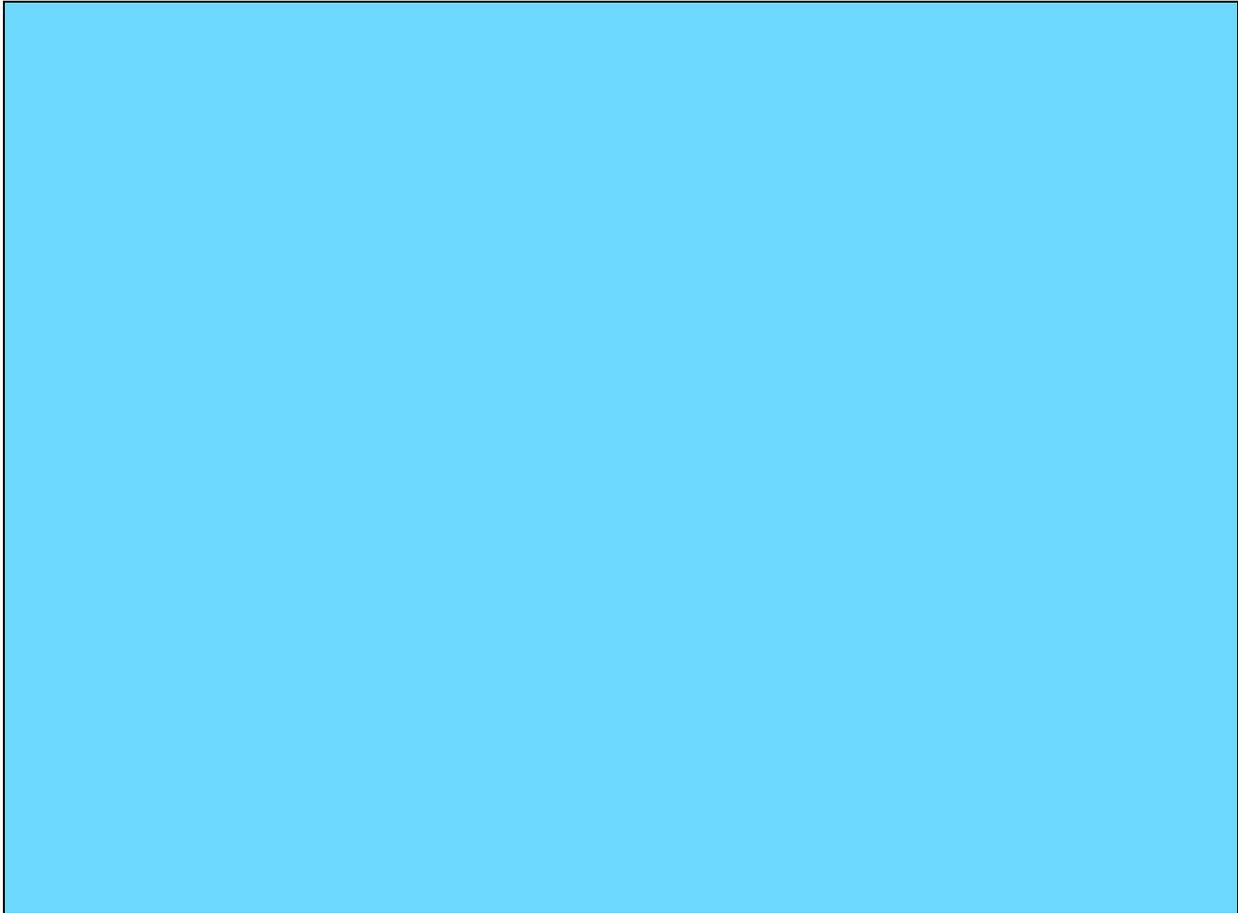
La démarche d'accompagnement pour la recherche des indicateurs à partir des critères d'évaluation sera identique à la fiche A-1-2 : « Je régule mon action ». Toutefois, on insistera davantage sur la relation critère – indicateur – objectif spécifique (ou habileté).

L'attribution des indicateurs à leurs critères est une tâche que l'enseignant doit maîtriser. Nous l'inviterons à justifier cette mise en relation entre critère et indicateurs.

En deuxième lieu, il veillera à ce que la transformation des indicateurs en objectifs spécifiques soit correctement assurée.

Pour assurer cette mise en relation des critères, des indicateurs et du contenu, l'enseignant se réfèrera aux programmes officiels (cf. page.....)

Dans un deuxième temps, il justifiera comment il a procédé pour repérer les connaissances à évaluer au début de la 5^{ème} année.



<i>J'agis en professionnel</i>	
Elaborer une épreuve d'évaluation avant l'apprentissage Comment établir des correspondances entre ces indicateurs et les objectifs spécifiques (habiletés) réalisés au cours de l'année ?	<i>A.1.4.a</i>

Consigne :

1. Lire les indicateurs d'évaluation
2. Lire les objectifs spécifiques
3. Identifier les objectifs spécifiques propres à la lecture vocale
4. Identifier les objectifs spécifiques propres à la lecture silencieuse
5. Attribuer les contenus de la lecture de la fiche A.1.1. aux objectifs spécifiques

Contenu de travail

Liste des indicateurs relatifs aux critères d'évaluation de la lecture au terme du 2^{ème} degré de l'E.B.

L'élève :

- prononce et articule correctement le texte de façon à le rendre intelligible
- respecte la ponctuation forte en y faisant correspondre le schéma intonatif adéquat.
- réalise les liaisons obligatoires
- manifeste sa compréhension d'un texte ou d'un paragraphe en répondant à des questions simples sur :
 - Les personnages, le lieu, le moment de l'histoire
 - Les principaux événements
- rend compte de sa compréhension des mots et/ou expressions en :
 - se référant à des images ;
 - choisissant la bonne réponse et/ou la bonne explication dans un Q.C.M.
 - complétant une phrase par le vocabulaire adéquat,
- justifie sa réponse par :
 - le choix d'un item dans un Q.C.M.
 - un relevé d'indices explicites dans un texte ;
 - le recours au titre, aux illustrations ;
 - une phrase simple

- lit à haute voix, rapidement et de façon expressive un paragraphe ou un texte court.
- dégage une valeur / une morale
- donne un avis personnel sur les personnages du texte (oralement) sur leur comportement et sur les événements.

Liste des objectifs spécifiques de la lecture pris en compte pendant toute l'année :

L'élève sera capable de :

- reconnaître auditivement et visuellement les graphies étudiées
- établir des correspondances entre signes et sons et réciproquement
- déchiffrer des mots synthétisables
- établir une relation message- image
- lire une consigne et l'exécuter
- lire des phrases
- manifester sa compréhension en réalisant les activités proposées
- poser des questions
- identifier les personnages et les actions
- repérer les répliques
- lire de manière intelligible et expressive
- se repérer dans le récit

- identifier les lieux et les temps
- distinguer événements et dialogue
- reformuler des conseils
- donner des conseils
- décrire des actions
- identifier des ordres
- identifier le type de texte
- identifier les verbes dans les étapes d'une recette
- mettre en ordre les étapes d'une recette
- transformer une consigne de l'impératif à l'infinitif
- repérer et/ou compléter une description
- légender un dessin
- relier les personnages à leurs actions
- repérer les explications
- caractériser les personnages
- situer des actions dans le temps
- donner un avis et le justifier
- classer les événements dans l'ordre chronologique
- décrire un lieu
- identifier des phrases descriptives
- identifier le personnage principal
- justifier un état
- relier les personnages à ce qu'ils disent
- enrichir la fin du conte

Questions :

1. Quelles sont les habiletés énoncées par les objectifs spécifiques d'apprentissage de la lecture ?
2. Quelles sont les performances à mesurer par les indicateurs d'évaluation ?
3. Quels sont les objectifs spécifiques à retenir pour l'évaluation de la lecture ?
4. Quels sont les contenus à évaluer relatifs aux indicateurs et aux objectifs spécifiques ?

Je régule mon action

A.1.4.a

A partir des programmes officiels et des guides méthodologiques, l'enseignant déterminera les habiletés énoncées par les objectifs spécifiques d'apprentissage de la lecture. Il étudiera les verbes d'action exprimant les capacités par lesquels commencent les objectifs spécifiques énoncés par les guides.

Une fois ces capacités et/ou ces habiletés déterminées, l'enseignant délimitera les contenus à évaluer.

Je vais plus loin

Trop souvent, l'enseignant formule ses objectifs d'apprentissage, d'intégration,

d'évaluation ou de remédiation en utilisant des verbes sans qu'il soit certain que ces derniers soient vraiment adéquats à la tâche à réaliser. Pour cette raison, nous lui offrons cette panoplie de verbes tout en précisant à quoi chacun d'eux pourrait-il se référer.

Liste des verbes de compétences, capacités et habiletés

N°	Compétence	Capacité	Habilitété
1	actualiser affirmer agir apprécier	ajuster améliorer aménagement analyser appliquer approprier s' appuyer	accéder- accepter accomplir- accorder accroître- accueillir acheminer- acquérir activer- adopter adresser- afficher aider- alimenter amorcer- amuser annoncer- anticiper appeler- apporter appréhender- apprendre- arrêter articuler- associer assumer- assurer atteindre- avérer
2	communiquer consolider critiquer	caractériser cerner- circonscrire comprendre concevoir concilier conformer considérer construire du sens corriger	calligraphier- célébrer- changer chercher- choisir clarifier- classer classifier- collaborer coller- combiner commenter- comparer- compiler compléter- composer concentrer se configurer- confirmer confronter- connaître conserver- consigner constater- consulter contribuer- contrôler convenir- coopérer courir- critiquer
3		décoder déconstruire décrypter démystifier différencier	décomposer- découper- découvrir décrire- déduire défendre- définir dégager- délimiter demander- démontrer- dénombrier- déposer dessiner- détendre se développer- dire discriminer- discuter disposer- distancier distinguer- diversifier donner- dresser
4		engager s' entreprendre entrer- entretenir entrevoir évaluer éveiller examiner exécuter	échanger- écouter effectuer- élaborer émerveiller s' émettre- employer enchaîner- encourager- engager énoncer- enrichir énumérer- envisager essayer- estimer

		expliquer	étaier- éviter évoquer- excuser expérimenter explorer- exposer exprimer-
5		gérer	fabriquer- familiariser- favoriser fixer- fonctionner formuler- fréquenter
6			galoper- grouper guider
7			hiérarchiser
8	interagir interpréter inventer	initier s' intégrer investir	identifier- imaginer imiter- inciter inclure- indiquer inférer- influencer informer- initier inspirer- intéresser s' interroger- interrompre- intervenir- inventorier-
9		jongler juger justifier	
10			lancer- livrer
11	maîtriser	modéliser montrer	maintenir- manifester- manipuler- marcher marquer- mémoriser mesurer- modifier motiver- mouvoir multiplier- nommer noter-
12	ouvrir	objectiver opérer	observer- obtenir offrir- ordonner organiser-
13	pratiquer prendre position produire	partager planifier prendre conscience préparer	parcourir- parler participer- partir persévérer- personnaliser- pivoter- plier ponctuer- poser des questions préciser- prendre des risques prendre en compte prendre plaisir présenter- prévenir prévoir- progresser projeter- prononcer publier-
14			qualifier- quérir questionner
15	réinvestir rendre compte résoudre	raconter réagir rédiger réécrire réguler réviser	rajuster- ramper rappeler- réajuster recevoir- rechercher recommencer- reconnaître- reconsidérer- recourir- rectifier recueillir- récupérer réécouter- référer

			réfléchir- refléter reformuler- regarder regrouper- relancer relater- relativiser relever- relier- relire remémorer- remplacer- repérer répondre- représenter- respecter- ressortir résumer- retenir retracer- réutiliser revenir- rouler
16	situer se soutenir	structurer	saisir- saluer- sauter sautiller- savoir sélectionner- servir simplifier- situer spécifier- suivre survoler- susciter
17	témoigner	tenir le rôle traiter transférer transmettre	tenir- tirer- tourner tracer- traduire transcrire- transformer- transposer- travailler trier- trouver-
18			utiliser
19		valider valoriser varier	verbaliser- vérifier visualiser- vivre voir

J'agis en professionnel

Elaborer une épreuve d'évaluation avant l'apprentissage

Comment établir des correspondances entre ces indicateurs et les objectifs spécifiques (habiletés) réalisés au cours de l'année ?

A.1.4.6

Consigne :

1. Lire les habiletés de la lecture vocale
2. Lire les habiletés de la lecture-compréhension
3. Répartir les habiletés selon :
 - l'appropriation du phonème-graphème du français ;
 - l'intégration des mécanismes de base nécessaires à une lecture vocale intelligible ;
 - la construction du sens d'un texte.

Contenu de travail

Les habiletés de la lecture en fin du 2^{ème} degré

Identifier	Reconnaître
<ul style="list-style-type: none"> • Identifier visuellement les graphies • Etablir la correspondance entre signes et sons et réciproquement • Lire des graphèmes correspondant aux phonèmes • Distinguer les phonèmes proches : t/d-k/g-f/v-p/b-s/z-ch/j.. • Réaliser diverses manipulations syllabiques (segmenter- dénombrer- permuter- substituer...) • Analyser les composantes graphiques d'un mot • Faire un découpage syllabique en lecture • Epeler un mot de compositions syllabiques simples et complexes • Composer une syllabe/ un mot • Identifier, lire et écrire des phonogrammes à : <ul style="list-style-type: none"> - 2 lettres (digrammes) : au-ou- ch-oi-pp-ll-tt.. - 3 lettres (trigrammes) : eau- ain-ein • Identifier et écrire des syllabes et des attaques(en début du mot) consonantiques (cra- bre- pli- flo- spe- stro- spra- scri- stre.. • Identifier et écrire les différentes formes d'un même son : o/au/eau- ail/aille- eil/eille- œil/oëill-ouille- ieu/yeu • Identifier et écrire les différentes combinaisons d'un son : oin/oni/noi/nio/ion/ino- ien/ine/nie/nei/eni/ein ... • Différencier des mots phonologiquement identiques mais différents graphiquement : verre/ver/vert/vers- sans/sent/sang/cent • Correspondre immédiatement une minuscule à sa majuscule • Identifier immédiatement les mots les plus fréquents • Identifier immédiatement les 	<ul style="list-style-type: none"> • Délimiter une phrase dans un texte • Dédire le sens d'un mot dans une phrase • Associer mot/image, phrase/image • Rechercher la phrase correspondante à une image, à une idée ... • Rechercher une phrase intruse • Repérer et lire la phrase la plus courte/ la plus longue • Repérer le personnage principal du texte • Repérer les personnages secondaires dans un texte • Repérer les circonstances spatio- temporelles des actions dans un texte • Rechercher la question dont la réponse est une phrase du texte et réciproquement • Mettre les événements dans l'ordre • Reconnaître les paramètres de l'énonciation : qui écrit- à qui- quand-où- pour quoi... • Retenir l'essentiel d'un texte • Faire le choix d'informations selon une consigne donnée • Repérer un mot/expression comme indice significatif • Dégager l'idée principale dans un texte court • Analyser l'idée principale du texte en idées secondaires • Reconnaître les différents moments d'un récit (délimiter ses trois situations : initiale- intermédiaire- finale) • Reconnaître des mots spécifiques à la description/l'injonction/ l'information dans un texte • Emettre des hypothèses • Confirmer : affirmer et/ou infirmer une hypothèse • Synthétiser un paragraphe, un texte

	<p>mots usuels</p> <ul style="list-style-type: none"> • Déchiffrer des mots réguliers inconnus (mots de 3 syllabes ou plus) • Retrouver des phrases constituées d'un certain nombre de mots contenant des graphies proposées • Lire une phrase simple • Lire un court texte • Lire selon une certaine vitesse • Lire en respectant les groupes de souffle • Lire sans ànonner • Lire avec les yeux • Lire en respectant l'intonation (respect des signes de ponctuation) • Lire en respectant les liaisons obligatoires. • Lire tout en manifestant une émotion (peur-surprise-regret-fierté...) • Lire en variant les niveaux de voix : articulation /chuchotement/ voix basse/voix moyenne/ voix forte /voix très forte 	<ul style="list-style-type: none"> • Justifier une donnée • Donner un point de vue et le justifier • Expliquer des mots nouveaux par recours à la visualisation • Construire un champ lexical : mots en rapport avec un même thème • Choisir le sens d'un mot dans un Q.C.M. • Choisir le mot antonyme • Chercher une suite au texte • Choisir , dans un Q.C.M., des hypothèses sur la suite du texte <ul style="list-style-type: none"> • Chercher une suite au texte • Dégager une valeur morale quant au comportement de ou des personnage (s) du texte • Illustrer un passage du texte • Dessiner un objet, une personne, un animal ou un lieu d'après la description donnée dans le texte • Dire ce qu'on pense d'un personnage du texte • Ecrire ce qui lui a plus dans le texte.
--	---	--

Questions :

1. Quelles sont les habiletés à retenir pour évaluer les indicateurs de la fiche A.1.4.a. ?
2. Pouvez-vous ordonner ces habiletés de la plus simple à la plus complexe ?
3. A quoi cette organisation pourrait-elle vous servir ?
4. Quelles sont les habiletés propres au décodage et à l'encodage ?

Les deux verbes « identifier » et « reconnaître » définissent les habiletés à faire acquérir aux élèves selon l'activité de la lecture. « Identifier » est une habileté de travail sur les phonèmes-graphèmes, sur les syllabes et sur les mots. L'objet d'apprentissage sera la lecture vocale, la prononciation correcte, etc., alors que « reconnaître » est une habileté portant sur le sens, la lecture-compréhension étant l'objet d'apprentissage.

En deuxième lieu, l'enseignant disposera les habiletés par ordre de progression (de la plus simple à la plus complexe).

Il dressera un tableau allant des critères aux indicateurs puis aux habiletés (voir le tableau ci-dessous).

Pour reconnaître les habiletés à évaluer dans un niveau d'enseignement, en l'occurrence la 4^{ème} année, il devra se référer à son guide méthodologique, et pour les délimiter, il tiendra compte des critères de base. Il pourra aussi déterminer les critères et leurs indicateurs propres au mécanisme de décodage et d'encodage. Cette procédure est valable pour l'apprentissage autant que pour l'évaluation.

Organisation : critère-indicateurs-habiletés

critère	indicateurs	habiletés
Qualité de la lecture vocale	<ul style="list-style-type: none"> • Prononce et articule correctement le texte de façon à le rendre intelligible 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier visuellement les graphies • Etablir la correspondance entre signes et sons et réciproquement • Lire des graphèmes correspondant aux phonèmes • Distinguer les phonèmes proches : t/d-k/g-f/v-p/b-s/z-ch/j.. • Réaliser diverses manipulations syllabiques (segmenter- dénombrer- permuter-substituer...) • Analyser les composantes graphiques d'un mot • Faire un découpage syllabique en lecture • Epeler un mot de compositions syllabiques simples et complexes • Composer une syllabe/ un mot • Identifier, lire et écrire des phonogrammes à : <ul style="list-style-type: none"> - 2 lettres (digrammes) : au-ou-ch-oi-pp-ll-tt-.. - 3 lettres (trigrammes) : eau-ain-ein • Identifier et écrire des syllabes et des attaques(en début du mot) consonantiques (cra- bre- pli- flo- spe- stro- spra- scri- stre.. • Identifier et écrire les différentes formes d'un même son : o/au/eau- ail/aille- eil/eille- œil/oeill-ouille- ieu/yeu • Identifier et écrire les différentes combinaisons d'un son : oin/oni/noi/nio/ion/ino-ien/ine/nie/nei/eni/ein ... • Différencier des mots phonologiquement identiques mais différents graphiquement : verre/ver/vert/vers-

		<p>sans/sent/sang/cent</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correspondre immédiatement une minuscule à sa majuscule • Identifier immédiatement les mots les plus fréquents • Identifier immédiatement les mots usuels • Déchiffrer des mots réguliers inconnus (mots de 3 syllabes ou plus) • Retrouver des phrases constituées d'un certains nombres de mots contenant des graphies proposées
	<ul style="list-style-type: none"> • Respecte la ponctuation forte en y faisant correspondre le schéma intonatif 	<ul style="list-style-type: none"> • Lire une phrase simple • Lire un court texte • Lire selon une certaine vitesse • Lire en respectant les groupes de souffle • Lire sans ânonner • Lire avec les yeux • Lire en respectant l'intonation (respect des signes de ponctuation)
	<ul style="list-style-type: none"> • Réalise les liaisons obligatoires 	<ul style="list-style-type: none"> • Lire en respectant les liaisons obligatoires.
Compréhension globale	<ul style="list-style-type: none"> • Manifeste sa compréhension d'un texte ou d'un paragraphe en répondant à des questions simples sur les personnages, le lieu, le moment de l'histoire 	<ul style="list-style-type: none"> • Délimiter une phrase dans un texte • Associer phrase-image • Rechercher la phrase correspondante à une image, à une idée ... • Rechercher une phrase intruse • Repérer et lire la phrase la plus courte/ la plus longue • Repérer les circonstances spatio- temporelles des actions dans un texte • Repérer le personnage principal du texte • Repérer les personnages secondaires dans un texte • Retenir l'essentiel d'un texte • Dégager l'idée principale dans un texte court • Analyser l'idée principale du texte en idées secondaires
	<ul style="list-style-type: none"> • Manifeste sa compréhension d'un texte ou d'un paragraphe en répondant à des questions simples sur les principaux événements 	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre les événements dans l'ordre • Reconnaître les paramètres de l'énonciation : qui écrit- à qui- quand-où- pour quoi... • Reconnaître les différents moments d'un récit (délimiter ses trois situations : initiale- intermédiaire- finale)
Compréhension du vocabulaire	<p>Rendre compte de sa compréhension des mots et/ou des expressions en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - se référant à des images - choisissant la bonne réponse et/ou la bonne explication dans un Q.C.M. - complétant une phrase par le vocabulaire adéquat 	<ul style="list-style-type: none"> • Associer mot/image, phrase/image • Rechercher la phrase correspondante à une image, à une idée ... • Construire un champ lexical : mots en rapport avec un même thème • Expliquer des mots nouveaux par recours à la visualisation • Choisir le sens d'un mot dans un Q.C.M. • Choisir le mot antonyme • Compléter une expression et/ou une phrase par un mot du texte ou un autre ayant le même sens

Justification d'une réponse	<p>Justifie sa réponse par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le choix d'un item dans un Q.C.M. - le relevé d'indices explicites dans un texte -le recours au titre, aux illustrations -une phrase simple 	<ul style="list-style-type: none"> • Rechercher la question dont la réponse est une phrase du texte et réciproquement • Faire le choix d'informations selon une consigne donnée • Repérer un mot/expression comme indice significatif • Confirmer : affirmer et/ou infirmer une hypothèse • Justifier une donnée
Fluidité de la lecture	<p>lit à haute voix, rapidement et de façon expressive un paragraphe ou un texte court.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lire lentement ou rapidement un énoncé écrit : maîtrise de la respiration • Lire en respectant les groupes de souffle • Lire sans ânonner • Lire avec les yeux • Lire en respectant l'intonation (respect des signes de ponctuation) • Lire en respectant les liaisons obligatoires. • Lire tout en manifestant une émotion (peur-surprise-regret-fierté...) • Lire en variant les niveaux de voix : articulation /chuchotement/ voix basse/voix moyenne/ voix forte /voix très forte
Dépassement du texte	<ul style="list-style-type: none"> • Dégage une valeur/ une morale • Donne un avis personnel sur : <ul style="list-style-type: none"> - les personnages du texte, -leur comportement -les événements 	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir des hypothèses sur la suite du texte dans un Q.C.M. • Chercher une suite au texte • Dégager une valeur morale quant au comportement de ou des personnage (s) du texte • Illustrer un passage du texte • Dessiner un objet , une personne, un animal ou un lieu d'après la description donnée dans le texte • Dire ce qu'il pense d'un personnage du texte • Ecrire ce qui lui a plus dans le texte
<i>J'agis en professionnel</i>		

Elaborer une épreuve d'évaluation avant l'apprentissage Comment choisir la situation d'évaluation en fonction de ces objectifs (habiletés) ?		<i>A.1.5.a</i>
<p>Consignes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lire le contenu ci-contre 2. Mettre par ordre de complexité les habiletés programmées 	<p>Contenu de travail</p> <p>Performance attendue en lecture au terme du 2^{ème} degré</p> <p>« Au terme de la 4^{ème} année de l'enseignement de base, l'élève sera capable d'intégrer ses acquis (savoirs, savoir-faire et savoir-être) pour lire à haute voix et de manière intelligible un texte court constitué de mots connus et de 3 ou 4 mots nouveaux et conforme aux thèmes et aux types d'écrits enseignés (narratif, descriptif et informatif) ».</p> <p>Composante de la compétence terminale : S'approprier tous les phonèmes- graphèmes du français</p> <p>Thème : (exemple : Santé et bien être)</p> <p>Sous- thèmes : (exemple : Un cœur qui bat)</p> <p>Critère : Qualité de la lecture vocale</p> <p>Indicateurs : 1-Prononce et articule correctement le texte de façon à le rendre intelligible.</p> <p style="padding-left: 40px;">2- Respecte la ponctuation forte en y faisant correspondre le schéma intonatif.</p> <p style="padding-left: 40px;">3- Réalise les liaisons obligatoires</p> <p>Habiletés : Voir fiche-réponse A.1.4.b</p> <p>Composante de la compétence terminale : Intégrer les mécanismes de base nécessaires à une lecture vocale intelligible</p> <p>Thème : (exemple : Santé et bien être)</p> <p>Sous- thèmes : (exemple : Un cœur qui bat)</p> <p>Critère : Fluidité de la lecture</p> <p>Indicateur : Lire à haute voix, rapidement et de façon expressive un paragraphe ou un texte court</p> <p>Habiletés : Voir fiche-réponse A.1.4.b</p>	
<p>Questions :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quels sont les nouveaux éléments figurant dans ce contenu et qui n'ont pas fait l'objet d'un travail antérieur ? 2. Pour quelle(s) raison(s) sont-ils apparus ? 3. Faut-il proposer, pour chaque composante de la compétence terminale et pour être conforme à la performance attendue, une ou plusieurs situation(s) ? 4. Afin de respecter la performance de chaque élève (qu'on ne connaît pas encore), comment doit-on élaborer la ou les situation(s) d'évaluation tout en tenant compte des difficultés à traiter par chacun ? 		
<i>Je régule mon action</i>		<i>A.1.5.a</i>

La recherche d'une situation d'évaluation est une tâche assez difficile voire compliquée pour l'enseignant et notamment pour le débutant. Si les guides méthodologiques proposent des situations d'apprentissage qui s'avèrent parfois non adaptées au niveau socio-cognitif de certains élèves d'une classe, la ou les situations d'évaluation seront à élaborer par l'enseignant lui-même puisqu'il est le seul à connaître le niveau respectif de chacun de ses élèves.

L'essentiel à transmettre à l'enseignant est un savoir-faire. D'où la nécessité de :

- reconnaître les différents paramètres qui interviennent pour que la situation permette d'évaluer ce qu'on doit évaluer ;
- tenir compte de l'hétérogénéité de la classe ;
- choisir une situation proche du vécu des élèves afin de leur permettre une meilleure production.

Elaborer une épreuve d'évaluation avant l'apprentissage
Comment choisir la situation d'évaluation en fonction de ces objectifs ?

A.1.5.6

Consignes :

1. Lire les données ci-contre
2. Mettre les habiletés (voir la fiche-réponse A.1.4.b) par ordre de complexité

Contenu de travail

Performance attendue en lecture au terme du 2^{ème} degré

« Au terme de la 4^{ème} année de l'enseignement de base, l'élève sera capable d'intégrer ses acquis (savoirs, savoir-faire et savoir-être) pour lire silencieusement un autre texte du même type pour répondre par écrit à, au moins, trois questions portant sur la compréhension globale, la compréhension du vocabulaire et appelant à la justification d'une réponse et une question visant le dépassement du texte »

Composante de la compétence terminale : Construire le sens du texte

Thème : (exemple : paix et tolérance)

Sous- thème : (Sois mon ami !)

Critères :

- 1- compréhension globale
- 2- compréhension du vocabulaire
- 3- justification d'une réponse
- 4- dépassement du texte

Indicateurs : Voir la Je régule mon action A.1.4.b

Habiletés : Voir la Je régule mon action A.1.4.b

Questions :

1. Quelle démarche faut-il adopter pour choisir les situations d'évaluation permettant la mise en œuvre des différents critères et habiletés de la construction du sens ?
2. Quelles situations faut-il proposer pour évaluer les critères de la lecture-compréhension en tenant compte de ses différents indicateurs et habiletés ?

La recherche d'une situation d'évaluation est une tâche assez difficile voire compliquée pour l'enseignant et notamment pour le débutant. Si les guides méthodologiques proposent des situations d'apprentissage qui s'avèrent parfois non adaptées au niveau socio-cognitif de certains élèves d'une classe, la ou les situations d'évaluation seront à élaborer par l'enseignant lui-même puisqu'il est le seul à connaître le niveau respectif de chacun de ses élèves.

L'essentiel à transmettre à l'enseignant est un savoir-faire. D'où la nécessité de :

- reconnaître les différents paramètres qui interviennent pour que la situation permette d'évaluer ce qu'on doit évaluer ;
- tenir compte de l'hétérogénéité de la classe ;
- choisir une situation proche du vécu des élèves afin de leur permettre une meilleure production.

J'agis en professionnel

Elaborer une épreuve d'évaluation avant l'apprentissage
Comment formuler les consignes des items de
l'épreuve d'évaluation ?

A.1.6

Consignes:

1. Lire la performance attendue en lecture.
2. Lire la composante de la compétence attendue.
3. Lire la liste des habiletés de la lecture vocale.
4. relever les termes exprimant des capacités
5. Classer ces capacités selon leurs genres (visuelle, vocalique, cognitive, graphique...)

Contenu de travail

Performance attendue en lecture au terme du 2^{ème} degré

« Au terme de la 4^{ème} année de l'enseignement de base, l'élève sera capable d'intégrer ses acquis (savoirs, savoir-faire et savoir- être) pour lire à haute voix et de manière intelligible un texte court constitué de mots connus et de 3 ou 4 mots nouveaux et conforme aux thèmes et aux types d'écrits enseignés (narratif, descriptif et informatif) ».

Composante de la compétence terminale : S'approprier tous les phonèmes- graphèmes du français.

Habiletés :

- Distinguer les phonèmes proches : t/d-k/g-f/v-p/b-s/z-ch/j..
- Identifier, lire et écrire des phonogrammes à :
 - 2 lettres (digrammes) : au-ou-ch-oi-pp-ll-tt..
 - 3 lettres (trigrammes) : eau-ain-ein
- Identifier et écrire des syllabes et des attaques(en début du mot) consonantiques (cra- bre- pli- flo- spe- stro- spra- scri- stre..
- Identifier et écrire les différentes formes d'un même son : o/au/eau- ail/aille- eil/eille- œil/oeill-ouille- ieu/yeu
- Identifier et écrire les différentes combinaisons d'un son : oin/oni/noi/nio/ion/ino-ien/ine/nie/nei/eni/ein ...
- Différencier des mots phonologiquement identiques mais différents graphiquement : verre/ver/vert/vers- sans/sent/sang/cent.

Questions :

1. A quoi se réfère-t-on pour formuler une consigne d'un item d'évaluation ?
2. De quoi sont constituées ces différentes habiletés ?
3. Quels sont les verbes qui permettent d'évaluer l'appropriation des phonèmes-graphèmes du français ?
4. Quels verbes de type « distinguer » mettent en action les capacités cognitives ?
5. Comment formuler les consignes des items évaluant les autres critères et indicateurs de la lecture en adoptant la même démarche?
6. Combien faut-il proposer d'items dans chaque consigne ? Pourquoi ?

Je régule mon action

A.1.6

Une fois la situation d'évaluation élaborée, l'enseignant doit réfléchir à la (aux) consigne(s) à proposer aux élèves.

Il délimitera les caractéristiques de la consigne dans les documents de l'A.P.C.

Il devra apprendre comment formuler une consigne et quels verbes il faut utiliser sachant qu'il existe des verbes qui évaluent des habiletés, d'autres qui évaluent des capacités et d'autres qui évaluent des compétences (cf. fiche A-1-4-a : « Je vais plus loin »). Donc, il sera amené à s'interroger sur :

- que faut-il évaluer ? l'habileté ou la capacité ou les compétences ?
- quels verbes faut-il utiliser pour évaluer une habileté propre à un niveau déterminé tel que la 4^{ème} année ?
- y-a-t-il des verbes particuliers pour évaluer la lecture et d'autres pour une autre activité ?
- comment formuler les items d'une question de compréhension globale ou d'un autre critère ?

Et pour être conforme aux différentes règles de l'élaboration d'une épreuve d'évaluation, il devra se référer aux documents de l'A.P.C. pour :

- appliquer les règles des 2/3, de 75% ;
- respecter la règle de 25%, 50% et 75% ;
- mettre en œuvre ces pourcentages.

J'agis en professionnel

Elaborer une épreuve d'évaluation avant l'apprentissage
Comment élaborer une épreuve d'évaluation ?

A.1.7.a

Contenu de travail

Critère : Compréhension globale

Performance attendue	Composante de la compétence terminale	Indicateur	Habilités et Contenu	Thème et Sous-thème	Consigne (avec verbes d'action)
« Au terme de la 4 ^{ème} année de l'enseignement de base, l'élève sera capable d'intégrer ses acquis (savoirs, savoir-faire et savoir-être) pour lire silencieusement un autre texte du même type pour répondre par écrit à, au moins, trois questions portant sur la compréhension globale, la compréhension du vocabulaire et appelant à la justification d'une réponse et une question visant le dépassement du texte »	Construire le sens du texte	<p>Manifeste sa compréhension d'un texte ou d'un paragraphe en répondant à des questions simples sur les personnages, le lieu, le moment de l'histoire</p> <p>Manifeste sa compréhension d'un texte ou d'un paragraphe en répondant à des questions simples sur les principaux événements</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Associer phrase-image • Rechercher la phrase correspondante à une image, à une idée ... • Rechercher une phrase intrusive • Repérer et lire la phrase la plus courte/ la plus longue • Repérer les circonstances spatio- temporelles des actions dans un texte • Repérer le personnage principal du texte • Repérer les personnages secondaires dans un texte • Retenir l'essentiel d'un texte • Dégager l'idée principale dans un texte court • Analyser l'idée principale du texte en idées secondaires • Mettre les événements dans l'ordre • Reconnaître les paramètres de l'énonciation : qui écrit- à qui- quand-où- pour quoi... • Reconnaître les différents moments d'un récit (délimiter ses trois situations : initiale- intermédiaire- finale) 	<p>Thème :</p> <p>exemple : Santé et bien être</p> <p>Sous-thème :</p> <p>exemple : Un cœur qui bat</p>	

Consignes :

1. Chercher dans le tableau ci-dessus les consignes à proposer ;
2. Chercher une situation d'évaluation (paragraphe – textes courts : *narratif, descriptif et informatif*).

Questions :

1. Comment faut-il élaborer maintenant l'épreuve d'évaluation ?
2. Comment organiser l'épreuve afin de respecter les performances individuelles qui pourraient exister dans un groupe-classe ?
3. En consultant l'épreuve donnée comme exemple dans la fiche A.1.7.d. « J'agis en professionnel », pouvez-vous dégager, en se référant à toute la démarche précédente, ses points forts et ses points faibles ?

Je régule mon action

A.1.7.a

Dans l'élaboration de l'épreuve de lecture-compréhension, l'enseignant mettra en œuvre les éléments recherchés progressivement dans les précédentes fiches et fournis exhaustivement dans ce tableau. Il tiendra compte d'un seul critère (C.2), pour réussir à élaborer les différentes autres questions relatives aux autres critères, il dressera un tableau identique qui portera les caractéristiques de ce critère.

J'agis en professionnel

Contenu de travail

Critère : Qualité de la lecture vocale

Performance attendue	Composante de la compétence terminale	Indicateur	Habilités et Contenu	Thème et Sous-thème
« Au terme de la 4 ^{ème} année de l'enseignement de base, l'élève sera capable d'intégrer ses acquis (savoirs, savoir-faire et savoir-être) pour lire à haute voix et de manière intelligible un texte court constitué de mots connus et de 3 ou 4 mots nouveaux et conforme aux thèmes et aux types d'écrits enseignés (narratif, descriptif et informatif) ».	S'approprier tous les phonèmes-graphèmes du français.	1-Prononce et articule correctement le texte de façon à le rendre intelligible. 2- Respecte la ponctuation forte en y faisant correspondre le schéma intonatif. 3- Réalise les liaisons obligatoires	<ul style="list-style-type: none"> Distinguer les phonèmes proches : t/d- k/g-f/v-p/b-s/z-ch/j.. Identifier, lire et écrire des phonogrammes à : <ul style="list-style-type: none"> - 2 lettres (digrammes) : au-ou-ch-oi-pp-ll-tt.. - 3 lettres (trigrammes) : eau-ain-ein Identifier et écrire des syllabes et des attaques(en début du mot) consonantiques (cra- bre- pli- flo- spectro- spra- scri- stre.. Identifier et écrire les différentes formes d'un même son : o/au/eau- ail/aille-eil/eille- œil/oeill-ouille- ieu/yeu Identifier et écrire les différentes combinaisons d'un son :oin/oni/noi/nio/ion/ino- ien/ine/nie/nei/eni/ein Différencier des mots phonologiquement identiques mais différents graphiquement : verre/ver/vert/vers- sans/sent/sang/cent. 	<p>Thème :</p> <p>exemple : paix et tolérance</p> <p>Sous-thème :</p> <p>Sois mon ami !</p>

Consignes :

1. Revoir le tableau et ses composantes.
2. Chercher une situation d'évaluation (paragraphes – textes courts : *narratif, descriptif et informatif*).
3. Chercher les consignes à proposer

Questions :

1. Comment faut-il élaborer maintenant l'épreuve d'évaluation ?
2. Comment organiser l'épreuve afin de respecter les performances individuelles qui pourraient exister dans un groupe-classe ?
3. En consultant l'épreuve donnée comme exemple dans la fiche-réponse A.1.7. d. : « J'agis en professionnel », pouvez-vous dégager, en se référant à toute la démarche précédente, ses points forts et ses points faibles ? (Faites les corrections nécessaires.)

L'enseignant, dans l'élaboration de son épreuve de la lecture compréhension mettra en œuvre les éléments recherchés progressivement dans les précédentes fiches et fournis exhaustivement dans ce tableau. Il tiendra compte d'un seul critère (le C.1), pour réussir à élaborer les différentes autres questions relatives au C.5, il dressera un tableau pareil qui portera les caractéristiques de ce critère.

Elaborer une épreuve d'évaluation avant l'apprentissage
Comment élaborer une épreuve d'évaluation ?

A.1.7.c

Contenu de travail

Epreuve d'évaluation des connaissances supposées acquises au terme de la 4^{ème} année de l'enseignement de base.

Année scolaire :..... Ecole :..... Classe :.....	Evaluation des prérequis Lecture vocale	Nom :..... . . Prénom(s) :.....
--	--	---

Textes proposés

Texte 1 :

Sami se promène dans les rues de son quartier. Une vieille dame qui a de la peine à soulever son couffin l'arrête. Elle lui dit :

- Est-ce que tu peux m'aider à rendre ce couffin ?
- Oui, avec plaisir ! répond Sami.

En arrivant devant sa maison, la bonne vieille remercie le brave garçon en lui donnant deux pommes.

Texte 2 :

- Mon chapeau ! dit Cécile.
- On va le réclamer au vent, dit Jérôme.
- On ne peut pas, dit Cécile.

Le vent n'est pas une personne.

- Mais c'est quoi, le vent ? demande Jérôme.
- Le vent, c'est de l'air qui se déplace.

Les enfants courent. Mais le chapeau dans le vent va plus vite qu'eux. Ils ne voient pas le vent, mais ils l'entendent : vououou ! et ils voient ce qu'il fait. Le vent pousse le chapeau et les nuages. Il fait bouger les feuilles des arbres. Il soulève les cheveux de Cécile.

Texte 3 :

Pour éviter d'être piqué

- Lorsqu'une abeille ou une guêpe s'approche de toi, ne gesticule pas comme un pantin. Elles ne te piquent que si elles se sentent menacées.
- Evite de porter des vêtements de couleurs vives, surtout le jaune.
- Ne mets pas de parfum.
- Examine les fruits avant de les manger.
- Ne laisse traîner ni boissons ni aliments sucrés.

Texte 4 :

Ça pique

La chenille a de plus en plus faim. Elle est de plus en plus triste.

Sur son chemin, la chenille aperçoit une châtaigne. Elle commence à la grignoter. Mais une vilaine abeille bourdonne autour d'elle : « Laisse cette châtaigne tranquille ! »

Alors, la chenille s'en va en disant : « Aïe, aïe, aïe ! une abeille, c'est comme la faim. Ça pique.

Consignes :

Lire les textes proposés.

Questions :

1. Ces situations permettent-elles l'évaluation de la performance attendues au terme de la 4^{ème} année de l'E.B. en lecture vocale ?
2. Quels sont les critères visés par l'évaluation proposée ?
3. Quels sont les indicateurs visés par l'évaluation proposée ?
4. Quelles sont les habiletés visées par l'évaluation dans ces épreuves ?

Cet exercice vise la mise en œuvre des conditions de l'élaboration d'une épreuve d'évaluation passées en revue progressivement dans les fiches précédentes et l'auto-évaluation de l'enseignant.

L'épreuve proposée n'est qu'un exemple. Elle est élaborée par un enseignant d'une classe de 5^{ème} année. L'objectif de ce dernier est d'évaluer les performances des élèves de 4^{ème} année en début de 5^{ème} année et ce en lecture vocale. L'épreuve fera l'objet d'une réflexion de la part de l'enseignant, pour :

- poser certaines questions vérifiant la fiabilité de l'épreuve afin de pouvoir l'adopter en vue d'évaluer les connaissances supposées acquises en 4^{ème} année ;
- vérifier si l'épreuve met en évidence les différents paramètres évoqués précédemment ;
- chercher les critères et les indicateurs évalués ;
- déterminer les habiletés choisies ;
- juger si cette épreuve évalue vraiment la performance attendue au terme de la 4^{ème} année.

L'enseignant devra, à chaque tâche justifier son point de vue.

Contenu de travail

Epreuve d'évaluation des connaissances supposées acquises au terme de la 4^{ème} année de l'E.B.

Année scolaire :..... Ecole :..... Classe :.....	Evaluation des prérequis Lecture compréhension	Nom :..... . . Prénom(s) :.....
--	---	---

Je lis le texte :

La fête de la girafe

Loin de la ville, il y a un parc où vivent des animaux. Les enfants visitent le parc pour voir surtout les bêtes sauvages.

Le lion, le tigre, l'ours...sont enfermés. Jean et Aline restent longtemps devant les cages pour les admirer.

- Allons voir les autres animaux ! propose Aline.

Quel beau spectacle s'offre aux visiteurs du parc !

Aujourd'hui, les animaux qui ne sont pas féroces font la fête de la girafe.

La girafe est très jolie. Elle a une belle robe, de belles bagues et beaucoup de colliers autour de son long cou. Elle est folle de joie. Elle joue avec la gazelle. Elle danse avec l'éléphant. Elle salue les cygnes qui nagent dans le grand bassin.

Comme elle veut se reposer, la bonne girafe se met sous un arbre. Le singe lui apporte des gâteaux.

- Qu'ils sont bons ! s'exclame-t-elle.

- Tiens, nous avons nous aussi nos biscuits, annonce Aline.

Les deux enfants éclatent de rire.

Je réponds aux questions :

1) J'écris « vrai » ou « faux » :

- Les enfants vont au parc
- La girafe danse avec la gazelle
- Le singe apporte des biscuits

2) Je relie par une flèche :

Les animaux féroces	.	.	participent à la fête.
Les animaux qui ne sont pas féroces	.	.	sont enfermés.
Aline et son frère	.	.	admirent le beau spectacle.

3) a- Je recopie des phrases du texte qui décrivent la belle girafe.

.....
.....

b- La girafe est bien contente. Que fait-elle ?

.....
.....

c- Les enfants s’amusent bien au parc.

Je recopie une phrase du texte pour montrer que cela est vrai

.....
.....

4) Je relie par une flèche :

Les enfants éclatent de rire.	.	.	Ils les regardent avec attention.
Les enfants admirent les animaux.	.	.	Elle est très contente.
La girafe est folle de joie.	.	.	Ils rient de plus en plus fort.

5) Les enfants éclatent de rire. Sais-tu pourquoi ?

.....
.....

Consignes :

Lire le texte et les exercices proposés.

Questions :

1. Ces situations permettent-elles l'évaluation de la performance attendues au terme de la 4^{ème} année de l'E.B. en lecture-compréhension ?
2. Quels sont les critères visés par l'évaluation proposée ?
3. Quels sont les indicateurs visés par l'évaluation proposée ?
4. Quelles sont les habiletés visées par l'évaluation dans cette épreuve ?

Cet exercice comme le précédent vise aussi la mise en œuvre des conditions de l'élaboration d'une épreuve d'évaluation passées en revue progressivement dans les fiches précédentes et l'auto-évaluation de l'enseignant.

L'épreuve proposée n'est qu'un exemple. Elle est élaborée par un enseignant d'une classe de 5^{ème} année. L'objectif de ce dernier est d'évaluer les performances des élèves de 4^{ème} année en début de 5^{ème} année et ce en lecture-compréhension. L'épreuve fera l'objet d'une réflexion de la part de l'enseignant pour :

- poser certaines questions vérifiant la fiabilité de l'épreuve afin de pouvoir l'adopter en vue d'évaluer les connaissances supposées acquises en 4^{ème} année ;
- vérifier si l'épreuve met en évidence les différents paramètres évoqués précédemment ;
- chercher les critères et les indicateurs évalués ;
- déterminer les habiletés choisies ;
- juger si cette épreuve évalue vraiment la performance attendue au terme de la 4^{ème} année.

L'enseignant devra, à chaque tâche justifier son point de vue.

Contenu de travail
(copie d'élève)

Je réponds aux questions :

1) J'écris « vrai » ou « faux » :

- Les enfants vont au parc *vrai*
- La girafe danse avec la gazelle *vrai*
- Le singe apporte des biscuits *faux*

2) Je relie par une flèche :

- Les animaux féroces . . . participent à la fête.
Les animaux qui ne sont pas féroces . . . sont enfermés.
Aline et son frère . . . admirent le beau spectacle.
-

3) a- Je recopie des phrases du texte qui décrivent la belle girafe.

La girafe est très joli.

b- La girafe est bien contente. Que fait-elle ?

Elle est bfolle de joie.

c- Les enfants s'amuseent bien au parc.

Je recopie une phrase du texte pour montrer que cela est vrai

les animaux qui ne sont pas feroce font la fete.

4) Je relie par une flèche :

- Les enfants éclatent de rire. . . Ils les regardent avec attention.
Les enfants admirent les animaux. . . Elle est très contente.
La girafe est folle de joie. . . Ils rient de plus en plus fort.
-

5) Les enfants éclatent de rire. Sais-tu pourquoi ?

- Tiens, nous avons-nous ausi nos biscuît, annonce aline. Les enfant éclatent de rire

Consignes :

1. Examiner l'épreuve réalisée par un élève (les réponses sont en italique).
2. Dégager les erreurs commises.

Questions :

1. Peut-on dire que, selon les réponses retenues, la performance est effectivement évaluée par le maître élaborateur de l'épreuve et atteinte par l'élève ?
2. Quels sont les critères, les indicateurs et les habiletés explicitement touchés par les réponses de l'élève ?

En étudiant les réponses, l'enseignant cherchera les performances manifestées par un élève, c'est-à-dire, le degré de réussite et/ou d'échec.

Il effectuera correctement le repérage et l'étude des erreurs manifestés par cet élève. Il déterminera les habiletés qu'il a acquises et celles qui nécessitent une consolidation.

Ce travail est compliqué quand on n'est pas bien outillé. Alors pour faciliter cette tâche, il cherchera les outils nécessaires dans les différents documents déjà fournis lors de séances de formation et même dans les différents documents de référence. Cette recherche préparera à établir un diagnostic des erreurs.

J'agis en professionnel

Analyser les erreurs commises par les élèves
Comment élaborer une grille d'évaluation ?

A.2.1

<p>Consignes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revoir les critères et les indicateurs ; 2. Classer sous chaque critère les indicateurs correspondants 	<p style="text-align: center;">Contenu de travail</p> <p>Critères minimaux et de perfectionnement :</p> <p>C1. Qualité de la lecture vocale C2. Compréhension globale C3. Compréhension du vocabulaire C4. Justification d'une réponse C5. Fluidité de la lecture C6. Dépassement du texte</p> <p>Indicateurs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rend compte de sa compréhension des mots et/ou expressions • Donne un avis personnel sur le comportement d'un personnage, sur les événements relatés dans le texte. • Respecte la ponctuation forte en y faisant correspondre le schéma intonatif adéquat • Dégage une morale/ une valeur • Répond à des questions sur les personnages, le lieu, le moment de l'histoire • Se réfère à des images (pour expliquer un mot/une expression) • Choisit un item présenté dans un Q.C.M. • Choisit la bonne réponse dans un Q.C.M. • Prononce et articule correctement le texte de façon à le rendre intelligible. • Complète une phrase par le mot adéquat • Relève des indices explicites dans un texte • Recourt au titre, aux illustrations (pour justifier sa réponse) • Justifie sa réponse par une phrase simple • Réalise les liaisons obligatoires • Répond à des questions sur les principaux événements
--	--

<p>Questions :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Faut-il prendre en considération tous les critères ainsi que les indicateurs qui leurs correspondent pour évaluer la production de l'élève ? 2. Faut-il donner la même valeur à tous les critères qui doivent être pris comme outil d'évaluation ? 3. Faut-il étudier toutes les productions des élèves de la classe ou se limiter à un échantillon ? 4. A quoi faut-il encore se référer pour décider de la réussite ou de l'échec d'un élève ?
--

<i>Je régule mon action</i>	<i>A.2.1</i>

Grille d'évaluation

L'évaluation ne peut pas être subjective, l'enseignant devra avoir un outil de mesure des performances pour objectiver et rationaliser davantage l'action d'évaluation.

Il sera appelé à concevoir cet outil de mesure. Il élaborera le tableau d'attribution des notes (voir ci-dessous). Il prendra connaissance de la différence entre les critères quant à la valeur de la difficulté à évaluer. La note attribuée est tributaire de cette valeur et du degré de maîtrise de cette difficulté par l'apprenant.

Le retour aux documents de l'A.P.C. pour plus d'information sur le diagnostic, sur la catégorisation de l'erreur est indispensable pour l'enseignant. Celui-ci devra aussi reconnaître la différence entre un critère minimal et un critère de perfectionnement.

L'attribution des notes de critères de perfectionnement dépendra certainement de l'atteinte de la maîtrise minimale. L'enseignant doit savoir que pour chaque niveau d'enseignement des critères sont définis au préalable et que ceux qui étaient de perfectionnement dans un niveau deviendraient minimaux (de base) dans un niveau supérieur.

Tableau d'attribution des notes

Niveaux de maîtrise	Critères minimaux				Perfectionnement	
	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6
- Aucune réponse correcte						
+ Pas de maîtrise minimale						
++ Maîtrise minimale						
+++ Maîtrise maximale					Note attribuée	
				

J'agis en professionnel

Analyser les erreurs commises par les élèves
Comment diagnostiquer les erreurs des élèves ?

A.2.2.a

Consignes :

1. Etudier la production de l'élève
2. Repérer l'erreur
3. Corresponde chaque erreur au critère concerné
4. Retrouver l'indicateur propre à chaque erreur
5. Retrouver l'habileté et le contenu correspondants

Contenu de travail

Copies d'un échantillon d'élèves hétérogènes

Texte :

Dans le pré, Lison et sa sœur Marion jouent au ballon. Macaron, le petit mouton, les regardent avec des yeux ronds.

- Mais que veut donc ce mouton ? demande Marion à son frère.
- Il a peut être faim, répond Lison.

La petite fille cherche dans ses poches. Elle trouve trois bonbons. Elle les donne à Macaron.

Le petit mouton secoue la tête tristement : il n'a pas faim.

D'ailleurs, il n'aime pas les bonbons.

- Il a peut-être froid, dit Lison.

La fillette enlève son bonnet et le met sur la tête du mouton. Le bonnet lui tombe sur les yeux, ce qui le rend furieux. Lison lui lance alors le ballon. Le petit mouton le rattrape avec la tête. Il gambade. Il aime jouer.

Question n°1

Je relie par une flèche :

est un petit chat.

Macaron

est un petit mouton.

est un petit lapin.

Dans une classe de 25 élèves :

- ❖ 19 ont donné la réponse suivante :
Macaron est un petit mouton ;
- ❖ 3 ont relié la flèche à « chat » ;
- ❖ 1 a relié « chat » et « lapin » en même temps ;
- ❖ 2 n'ont donné aucune réponse.

Question n° 2

a) Je barre ce qui est faux

veut manger des bonbons.

Macaron

veut jouer au ballon.

- ❖ 15 ont barré la première proposition
- ❖ 4 ont barré la deuxième proposition
- ❖ 3 ont barré les deux propositions
- ❖ 3 ont relié par des flèches « Macaron » aux deux propositions

b) Je relève la phrase du texte qui justifie ma réponse

Les phrases relevées par les élèves étaient :

- Il aime jouer au ballon. (6 élèves) ;
- Il gambade. Il aime jouer au ballon. (4 élèves) ;
- Il aime jouer. (4 élèves) ;

- Lison lui lance alors le ballon . (1 seul élève) ;
- Il n'aime pas les bonbons. (1 seul élève) ;
- Elle trouve trois bonbons. Elle les donne à Macaron.(3 élèves) ;
- Macaron le petit mouton (1 seul élève) ;
- Aucune phrase relevée (5).

Question n°3

a) Je mets une croix devant la bonne réponse.

Le petit mouton est content d'avoir un bonnet.

oui

non

- ❖ 09 ont marqué « non » ;
- ❖ 11 ont marqué « oui » ;
- ❖ 05 n'ont rien marqué.

b) j'écris la phrase qui le dit

- le petit mouton secoue la tête tristement (5 élèves) ;
- tristement (3 élèves) ;
- il n'a pas faim (5 élèves) ;
- le bonnet lui tombe sur les yeux (4 élèves) ;
- le bonnet lui tombe sur les yeux, ce qui le rend furieux. (2 élèves) ;
- aucune phrase relevée (6 élèves).

Question n° 4

J'entoure la bonne réponse

le mouton court

a) le mouton gambade

le mouton se couche

- 16 élèves ont entouré la 2^{ème} proposition ;
- 4 élèves ont entouré la 1^{ère} proposition ;
- 3 ont entouré « le mouton gambade » ;
- 2 élèves n'ont donné aucune réponse ;

dans un jardin

b) dans le pré

dans un champ

- 20 élèves ont entouré la 2^{ème} proposition ;
- 3 élèves ont entouré la 1^{ère} proposition ;
- 2 n'ont donné aucune réponse.

Question n° 5

Je relie par une flèche

Le mouton regarde les enfants
avec des yeux ronds

parce qu'il est heureux

parce qu'il est triste

- 7 élèves ont relié la première proposition ;
- 12 élèves ont relié la deuxième proposition ;
- 2 ont relié les deux propositions ;
- 4 n'ont donné aucune réponse ;

Question n° 6

Je lis la dernière phrase et je complète

Le mouton dit aux enfants : « »

Exemples de productions d'élèves :

- ❖ Oh ! j'aime beaucoup jouer au ballon. Allez vous, on joue ensemble.
- ❖ Merci, beaucoup mes amies.
- ❖ Il aime jouer au ballon
- ❖ Merci, Lison et Marion, Vous êtes des enfants tendres et gentils et je souhaite jouer avec vous toujours.
- ❖ Venez nous rejoindre jouer au ballon à la fin de la journée et nous allons nous amuser. Comme vous jouez et tenez avec moi.
- ❖ Lui lance alors le ballon
- ❖ Je jouer au ballon ensemble
- ❖ merci lison et marion la petite fille m'a rejoint

Questions :

A partir de l'étude effectuée ci-dessus :

- 1) Quelles sont les erreurs relatives aux connaissances supposées acquises ?
- 2) Quels sont les critères et les indicateurs correspondants à ces erreurs ?
- 3) Comment faut-il catégoriser ces erreurs ?

Je régule mon action

A.2.2.a

Une fois les copies ramassées et corrigées, l'enseignant essaiera individuellement d'y repérer les dysfonctionnements relatifs aux connaissances essentielles et de base ; celles que chaque élève aurait dûes maîtriser pour continuer les nouveaux apprentissages au cours de la 5^{ème} année.

Puis, il formera des groupes d'élèves selon le type d'erreur, l'activité, le critère manqué et plus précisément selon l'indicateur et/ou l'habileté visé(e).

Pour pouvoir classer et catégoriser les erreurs, il se réfèrera aux documents qui fournissent un savoir sur les différentes tâches de ce diagnostic.

Il essaiera de poser certaines questions sur les raisons qui ont induit en erreur les élèves. Il tentera de découvrir le processus cognitif que chaque élève a adopté pour répondre de telle manière à telle question. Il finira par émettre des hypothèses sur ces processus.

Je vais plus loin

Le décel de l'erreur (phonétique)

« Le fait que l'enseignant est appelé à repérer les erreurs rythmico-mélodiques de ses apprenants n'est jamais à l'abri lui-même des méfaits de son propre « crible », certains phénomènes d'illusion perceptive ou de conditionnement psychologique issus des représentations erronées peuvent oblitérer l'aptitude à reconnaître et à identifier certains paramètres suprasegmentaux, même dans

sa propre langue maternelle. » Pietro INTRAVIA p. 136-2003

« Pour établir un diagnostic de l'erreur vocalique en terme de **trop clair ou trop sombre**, il est donc indispensable de situer l'erreur et le modèle sur le trapèze vocalique, pour ensuite agir sur la perception de l'apprenant, soit en modifiant l'équilibre des fréquences dans le sens opposé à la production erronée, soit en plaçant la voyelle concernée dans des positions rythmico-mélodiques ou combinatoire qui accentuent les éléments non perçus.

Exercices de correction phonétique :

Du côté des voyelles :

On peut assombrir un timbre vocalique par :

- *accroissement de l'aperture*, c'est-à-dire par écartement vertical des mâchoires accompagné de l'abaissement progressif de la langue jusqu'à sa position de repos. Pour la voyelle fermée /e/, la cavité antérieure buccale est petite : le son produit est *clair*. Au fur et à mesure que l'on descend sur l'axe d'aperture, les maxillaires inférieurs et supérieurs s'écartent, les cavités buccale et pharyngale communiquent davantage pour se confondre totalement dans la production de la voyelle ouverte /a/. la cavité de résonance augmente de plus en plus : le son devient de plus en plus sombre.
- *Labialisation* : la projection des lèvres vers l'avant ajoute au résonateur buccal une cavité labiale supplémentaire. Cette augmentation de volume des cavités s'accompagne également d'une diminution de l'aperture par arrondissement des lèvres, ce qui entraîne l'assombrissement de la résonance buccale et par conséquent l'assombrissement du timbre des voyelles labialisées /y/, /ø/, /œ/ qui, de ce fait, sont sombres que les voyelles antérieures correspondantes /i/, /e/, /ɛ/.
- *Posteriorisation* (et labialisation) : Le retrait de la langue vers l'arrière dans la production des voyelles vélares /u/, /o/ ɔ / s'accompagne également de l'arrondissement des lèvres, ce qui entraîne la concomitance de deux facteurs d'assombrissement des timbres vocaliques : augmentation du volume du résonateur et diminution de l'aperture : les voyelles vélares /u/, /o/, /ɔ/ sont plus sombre que les voyelles antérieures labialisées /y/, /ø/, /œ/. Contrairement aux voyelles antérieures, l'assombrissement des voyelles postérieures augmente en remontant l'axe d'aperture parce que l'augmentation du volume de la cavité par postériorisation s'accompagne d'une fermeture de la voyelle /i/ est la voyelle la plus claire, /u/ la voyelle la plus sombre du système vocalique.
- *nasalisation* : l'effet résonateur de la cavité nasale est fixe puisque sa forme et son volume sont invariables.
Si le voile du palais est entièrement baissé, les conduits oral et nasal communiquent, l'air passe par les fosses nasales, la voyelle est dite nasalisée. L'adjonction du résonateur nasal augmente le volume des cavités et entraîne l'assombrissement de la résonance supraglottique. Les voyelles /ɛ̃/, /œ̃/, /ã/, /õ/ sont plus sombres que les voyelles orales correspondantes.

Du côté des consonnes :

De nombreuses erreurs consonantiques sont imputables à un excès de **tension** ou de **relâchement**, c'est-à-dire à une pression excessive ou insuffisante des organes phonatoires et du corps tout entier, ayant pour conséquence une plus ou moins grande concentration de l'énergie respiratoire précédent le mouvement d'expiration à une force plus ou moins grande de l'air expiré. Les productions caractérisées par un excès de tension ou de relâchement consonantique sont celles qui se rencontrent le plus souvent chez les étrangers apprenant le français. C'est le cas, entre autres, de la confusion [...] de la série des occlusives sourdes /p/, /t/, /k/ avec les sonores correspondantes /b/, /d/, /g/ ; de l'occlusive /b/ et de la constrictive /v/ avec un /b/ relâché /β/ .

« Travail sur le rythme et la mélodie :

Reproduction de la prosodie sans les phonèmes :

Pour amener l'apprenant à focaliser son attention sur l'enveloppe rythmico-mélodique du français, on s'exerce à chanter les phrases-modèles en remplaçant le message verbal par des

suites logatomiques.

Le recours aux *la-la-la* cumule tant le travail du rythme que pour celui de la mélodie, tous les avantages des traits qui caractérisent la constrictive latérale /l/. Cette liquide permet un passage harmonieux d'une syllabe à l'autre et entretient la fluidité de la chaîne sonore...

Par contre.

- Les battements du rythme :

Pour orchestrer les phrases-modèles, on s'entraînera à frapper des mains, à battre le rythme sur l'épaule, sur le bras de l'apprenant, pour lui transmettre la rythmicité de la langue.

- La scansion (ou découpage syllabique) :

Scander les phrases aide à produire le rythme du français sur le mode tendu et croissant, à percevoir la régularité rythmique et l'égalité répartition de l'énergie respiratoire sur toutes les syllabes.

Ω. *Il est ici*

La scansion peut avoir pour effet de doter le message de ses qualités rythmiques, de faire percevoir clairement le nombre de syllabes, la syllabation ouverte, les élisions et les enchaînements.

Ω. *Est-ce qu'elle est chez elle ?*

Est-ce que Michel est là ?

Les enfants ne sont pas à la maison ?

- La déformation : Un autre procédé de correction de la prosodie réside dans la déformation du modèle.

Présenter à l'apprenant un profil acoustique optimal pour son audition en faisant subir aux messages toute une série de nuances, de distorsions, de filtrages, de renforcements, de manière à offrir un modèle présentant les caractéristiques audio-phonatoires propices à une meilleure structuration.

- Déformation du rythme : les déformations du rythme peuvent porter sur l'alternance des syllabes accentuées et non accentuées.

Pour faire percevoir les jalons de démarcation représentés en français par les accents sur la dernière syllabe des groupes rythmiques, il est possible d'agir sur l'énoncé par déformation de l'intensité. Si l'étudiant déplace l'accent de groupe, on le corrige en supprimant toutes les syllabes atones et en mettant en relief les syllabes accentuées.

Ω. *Mamadou coupe des bambous ?*

Comment est-ce que tu viens à l'école ?

- Déformation de la mélodie :

Un autre procédé de correction concerne les déformations au niveau de la mélodie. Il n'est pas rare que l'élève ne perçoive pas les variations mélodiques. On peut alors intervenir dans l'émission des énoncés par ralentissement et étirement syllabiques vers les graves ou les aiguës pour mieux situer les syllabes à l'intérieur de la courbe mélodique ou pour rendre le sujet sensible aux modulations prosodiques à l'intérieur d'une même syllabe.

Ω. *Vous avez vu la petite fille ?*

Et vous le vendez ?

Et tu as accepté ?

- Changement de registre :

On peut également faire percevoir la fin d'une courbe intonative ascendante ou descendante en changeant de registre, c'est-à-dire en faisant reproduire l'énoncé à l'octave inférieure ou supérieure, suivant qu'il s'agit de sensibiliser l'apprenant aux fréquences graves ou aux fréquences aiguës des fin de phrases.

Le procédé permet de déformer plus facilement les intonations vers le bas ou vers le haut en éloignant sensiblement les deux extrémités du contour mélodique.

Ω. *Vous payez par chèque ?*

Elle dit qu'elle est à la gare ?

- Découpage régressif ou progressif :

Un autre procédé de correction de la prosodie et plus particulièrement de la mélodie, concerne le découpage régressif ou progressif appelé également building-up technique. C'est un procédé délicat à manier, car il implique que l'on emboîte les différents éléments de l'énoncé sans altérer le schéma prosodique. Exemple de découpage régressif :

Ω . *Les enfants ne sont pas à la maison ?*
pas à la maison ?
ne sont pas à la maison ?
Les enfants ne sont pas à la maison ?

On peut également faire répéter les énoncés en adoptant un découpage progressif, c'est-à-dire en commençant par le début de la phrase, comme dans l'exemple suivant :

Ω . *Je vais souvent dans les boîtes avec des copains*
Je vais souvent
Je vais souvent dans les boîtes
Je vais souvent dans les boîtes avec des copains.

Dans l'exemple suivant nous avons adopté un découpage régressif d'abord et progressif ensuite.

Ω . *Où est-ce que vous habitez, Jacques ?*

- **Correction phonétique par les éléments prosodiques :**

- Correction par la scansion et la syllabation ouverte

La correction par le rythme est surtout valable pour obtenir la netteté articulatoire et la netteté des timbres vocaliques. La scansion syllabique et le découpage en syllabation ouverte permettent de mettre en valeur la netteté des timbres vocaliques du français lorsque ceux-ci sont perçus trop relâchés et trop centralisés.

Ω . *Vous avez vu Thibaut ?*

Qu'est-ce que t'as fait des billets d'avion ? » Pietro INTRAVIA pp. 184-188-20

Consignes :

1. Catégoriser les erreurs saisies

Contenu de travail

Erreurs saisies en lecture-compréhension :

Question n°1 :

6 élèves n'ont pas répondu correctement à la question.

Hypothèses :

- ✓ la consigne n'est pas familière à quelques élèves ;
- ✓ les termes mouton- chat- lapin ne sont pas encore capitalisés par les élèves ;
- ✓ la lecture est difficile pour quelques élèves.

Question n° 2- a

10 élèves n'ont pas réussi à relier la bonne proposition

Hypothèses :

- ✓ la consigne n'est pas familière à quelques élèves ;
- ✓ la lecture est difficile pour quelques élèves ;
- ✓ les termes jouer- manger- mouton- bonbon- ballon ne sont capitalisés.

Question n° 2- b

5 élèves n'ont pas répondu

Hypothèses :

- ✓ ces élèves pourraient avoir un problème de décodage et d'encodage ;
- ✓ ils pourraient avoir une surcharge cognitive lors de la lecture du texte et n'arrivent pas à retenir en mémoire les idées ;
- ✓ ils n'auraient pas été initiés à la justification ;
- ✓ la procédure canonique présentée par l'enseignant au cours de l'apprentissage ne correspondrait pas à la démarche de quelques élèves de ce groupe ;
- ✓ certains élèves de ce groupe ont relié correctement mais n'ont pas justifié :
 - ils ont réalisé la consigne « a » au hasard ;
 - ils peuvent copier la réponse du voisin ;
 - le temps imparti à la réalisation de la tâche « b » ne leur a été pas suffisant ;
 - ils n'ont rien compris du texte.

10 élèves n'ont pas pu justifier leurs réponses par la bonne phrase.

Hypothèses :

- ✓ certains auraient relevé des phrases au hasard ;
- ✓ la réponse « Lison lui lance alors le ballon. » pourrait indiquer le cheminement adopté par cet élève (l'adverbe « alors » pourrait justifier l'envie de jouer au ballon) ;
- ✓ avec les réponses « Il n'aime pas les bonbons. », « Elle trouve trois bonbons. Elle les donne à Macaron. », certains élèves auraient justifié l'acte de barrer l'une des propositions ;
- ✓ la phrase « Il n'aime pas les bonbons. », trouverait sa justification dans la négation. De ce fait, l'élève prouverait sa compréhension de la tâche et du texte ;
- ✓ pour l'élève qui a justifié par « Macaron le petit mouton » il pourrait :
 - prendre au hasard n'importe quelle phrase pourvu qu'il réponde ;
 - le fragment de phrase contenant un mot clé tel que « Macaron » pourrait lui suffire comme indice révélateur de sens.
- ✓ les 4 élèves qui ont écrit « Il aime jouer. », pourraient prouver multiples réflexions :
 - c'est le verbe « jouer » qui donne un sens à la phrase peu importe la nature et l'outil du jeu ;
 - le verbe « jouer » annule automatiquement celui de « manger » ;
 - ils pourraient avoir une démarche synthétique dans la résolution des problèmes. Ils n'auraient pas besoin d'explicitier davantage.

Question n° 4- a

21 élèves n'ont pas choisi la bonne explication du verbe « gambader ».

Hypothèses :

Pour 16 d'entre eux :

- ✓ le verbe « gambader » n'existe pas dans le répertoire mental de ces élèves ;
- ✓ certains ont répondu d'une manière aléatoire ;
- ✓ la complexité du contenu rendrait la tâche difficile à exécuter par les élèves ;
- ✓ l'absence d'une illustration de l'action « gambader » pourrait induire certains en erreur.

Pour les cinq autres, les erreurs relèveraient de certains facteurs :

Hypothèses :

- ✓ la consigne « j'entoure la bonne réponse » n'est pas claire : elle n'invite pas les élèves à donner une explication ;
- ✓ le temps prévu pourrait être insuffisant à la recherche d'un indice significatif du verbe « gambader » dans la phrase et même dans le texte ;
- ✓ la présentation de l'exercice n'était pas conforme aux coutumes scolaires : certains n'avaient pas l'habitude d'expliquer toute une phrase.

Question n°6

Les erreurs sont multiples et diverses :

Hypothèses :

- Certains élèves auraient un problème de :
- ✓ correspondance phonème-graphème ;
Exemple :
 - *gentilent - le blons- ensanbllle- getils*
 - *marsi- lisenfen- pitite- etrijent*
 - ✓ transcription des terminaisons grammaticales ;
Exemple :
 - *joueons- allez vous- je souhaite joue- nous s'amuser- vous getils- je jouer- lisenfen- vient*
 - ✓ transcription des terminaisons lexicales
Exemple :
 - *Tendrent- gentilent- toujours- la journeyer- qomme- alore- mercie*

Questions :

1. En fonction de quoi cette étude des erreurs a été faite ?
2. Combien y-a-t-il de types d'erreurs ?
3. Peut-on identifier les origines des erreurs commises par les élèves ?
4. Peut-on émettre des hypothèses explicatives sur les causes de ces erreurs ?
5. Pour perfectionner ce diagnostic qui servira à reconnaître les différents groupes de besoin, à quoi faut-il encore se référer ?
6. Quelles sont les habilités à remédier pour chaque groupe d'élèves ?

Une fois les groupes et les types d'erreurs relatives aux connaissances de base déterminés, l'enseignant posera des questions sur l'origine des erreurs recueillies.

Il pourrait se référer à la pédagogie de l'erreur et aux différentes écoles telles que:

- La typologie de l'erreur de Jean-Pierre ASTOLFI ;
- La typologie de l'erreur de Nina Catach ;
- L'école québécoise.
- Les invariants de la pédagogie différenciée

Il essaiera de concevoir un programme de remédiation à partir des insuffisances constatées. Le travail se fera par groupes d'élèves et en fonction de leurs besoins.

Afin d'orienter l'enseignant à une remédiation fonctionnelle et organisée, le formateur se référera à la pédagogie différenciée.

UNE TYPOLOGIE DES ERREURS

L'objectif visé à partir de l'élaboration d'une typologie des erreurs est de doter les enseignants d'un outil qui leur permette d'exploiter les erreurs commises par les apprenants d'une façon aussi rationnelle que possible. Cependant, aucune typologie, aussi complète soit-elle, ne peut prétendre être exhaustive ; ceci tient au fait que l'erreur est plurielle et tout éclairage pourrait permettre de mieux la comprendre et donc de mieux la traiter. Pour ces raisons, nous adopterons plusieurs typologies.

Une typologie des erreurs d'après J.P. ASTOLFI :

Jean-Pierre Astolfi considère que l'erreur est plurielle et qu'il est nécessaire de la situer dans sa diversité car selon la nature du diagnostic opéré, les modalités de l'intervention didactique pour y faire face vont s'avérer assez diverses. Il distingue donc successivement ci-dessous :

- des erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail données à la classe, dans la mesure où les termes employés pour introduire exercices et problèmes ne sont pas si "transparents" qu'on l'imagine, et où la compréhension du lexique est semée d'embûches ;
- des erreurs relevant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes, lesquelles jouent un rôle essentiel dans l'activité quotidienne de la classe et le "métier d'élève" (notion de contrat didactique) ;
- des erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves, lesquelles perdurent de façon persistante tout au long de la scolarité et affleurent dans les productions et réponses de façon inattendue ;
- des erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées, lesquelles peuvent ne pas être disponibles chez les élèves alors qu'elles paraissent "naturelles" à l'enseignant ;
- des erreurs portant sur les démarches adoptées, celles-ci se révélant très diverses alors que l'enseignant s'attend à l'emploi d'une procédure canonique et peut ne pas comprendre le cheminement ou l'intention de l'élève ;
- des erreurs dues à une surcharge cognitive en cours d'exercice, les limites de la mémoire de travail étant drastiques et la charge cognitive de l'activité souvent sous-estimée ;
- des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline, incomprises dans la mesure où le transfert des compétences requises paraît naturel, alors qu'en réalité il ne l'est guère ;
- des erreurs causées par la complexité propre du contenu, laquelle n'est pas toujours perçue comme telle par les analyses disciplinaires habituelles ni dans les progressions disciplinaires adoptées.

Module : « Exploitation de l'erreur »

PREFSET/ CENAFFE 2008

UNE TYPOLOGIE DES ERREURS D'APRÈS JEAN-PIERRE ASTOLFI

TABLEAU RÉCAPITULATIF

NATURE DU DIAGNOSTIC	MEDIATIONS & REMEDIATIONS
1. Erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des consignes.	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de la lisibilité des textes scolaires ; • Travail sur la compréhension, la sélection, la formulation de consignes.
2. Erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse du contrat et de la coutume didactiques en vigueur ; • Travail critique sur les attentes.
3. Erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves.	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des représentations et des obstacles sous-jacents à la notion étudiée ; • Travail d'écoute, de prise de conscience par les élèves et de débat scientifique au sein de la classe.
4. Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées.	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des différences entre exercices d'apparence proche, mais qui mettent en jeu des compétences logico-mathématiques diverses ; • Sélection plus stricte des activités et analyse des erreurs dans ce cadre.
5. Erreurs portant sur les démarches adoptées.	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de la diversité des démarches "spontanées", à distance de la stratégie "canonique" attendue ; • Travail sur différentes stratégies proposées pour favoriser les évolutions individuelles.
6. Erreurs dues à une surcharge cognitive au cours de l'activité.	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de la charge mentale de l'activité ; • Décomposition en sous-tâches d'ampleur cognitive appréhendable.
7. Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline.	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des traits de structure communs et des traits de surface différentiels dans les deux disciplines ; • Travail de recherche des éléments invariants entre les situations.
8. Erreurs causées par la complexité propre du contenu.	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse didactique des nœuds de difficulté internes à la notion, insuffisamment analysés.

Module : « Exploitation de l'erreur »

PREFSET/ CENAFFE 2008

Une typologie des erreurs d'après N.CATACH :

Nina CATACH, qui s'est intéressée uniquement aux erreurs orthographiques commises par les apprenants, nous propose la typologie suivante :

- Erreurs dans la transcription des phonèmes :
 - ✓ avec altération phonique ;
 - ✓ sans altération phonique.
- Erreurs dans la transcription des terminaisons grammaticales et lexicales :
 - ✓ marques du genre ;
 - ✓ marques du nombre ;
 - ✓ marques du temps ;

- ✓ marques de la personne ;
- ✓ marques de la famille lexicale.
- Erreurs dans les homophones ;
- Erreurs concernant les lettres hors-systèmes ;
- Les erreurs extra-alphabétiques.

Module : « Exploitation de l'erreur »
 PREFSET/ CENAFFE 2008

GRILLE DE NINA CATACH
“ANALYSE DES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES”

1. Erreurs dans la transcription des phonèmes	a. Avec altération phonique	
	b. Sans altération phonique	

2. Erreurs dans la transcription des terminaisons grammaticales et lexicales	a. Marque du genre	
	b. Marque du nombre	
	c. Marque du temps	
	d. Marque de la personne	
	e. Marque de la famille lexicale	
3. Erreurs dans les homophones		
4. Erreurs concernant les lettres hors-systèmes		
5. Les erreurs extra-alphabétiques		

Module : « Exploitation de l'erreur »
 PREFSET/ CENAFFE 2008

La typologie des erreurs E.V.A :

La typologie E.V.A. est une grille d'évaluation des écrits des apprenants. Elle nous propose une catégorisation des erreurs qui se présente comme suit :

- PLAN PRAGMATIQUE : Le texte correspond-il au but visé (à la consigne) ?
- PLAN TEXTUEL :
 - Cohérence structurelle : La superstructure du texte est-elle respectée (correspond-elle au schéma attendu ?) au niveau :
 - ✓ du support ;
 - ✓ de la typographie ;
 - ✓ de l'organisation de la page.
 - Organisation : Les organisateurs textuels contribuent-ils à la percevoir (segmentation des unités) au niveau :
 - ✓ de la mise en page (paragraphes, sous-titres, disposition...);
 - ✓ de la ponctuation délimitant les unités du discours (points, ponctuation du dialogue...);
 - ✓ des connecteurs (fonction de guidage).
 - Cohérence du système des temps : Le système des temps utilisé est-il cohérent ?
 - ✓ concordance des temps verbaux et des modes ;
 - ✓ marqueurs de temps.
 - Cohérence de la progression thématique : La progression thématique est-elle cohérente ?
 - ✓ progression de l'information ;
 - ✓ absence d'ambiguïté dans les enchaînements.
- COHÉRENCE ÉNONCIATIVE :
 - Les choix énonciatifs sont-ils pertinents ?
 - ✓ permanence du régime énonciatif choisi ;
 - ✓ intégration des dialogues.
 - Les marques de la subjectivité de l'auteur sont-elles présentes ?
 - Le recours aux embrayeurs est-il pertinent ?
- COHÉRENCE SÉMANTIQUE :
 - La cohérence du genre est-elle assurée ? (les lois du genre littéraire sont-elles respectées ?)
 - La cohérence du monde représenté est-elle assurée ?
 - ✓ cohérence entre les personnages ;
 - ✓ cohérence entre les actions ;
 - ✓ cohérence entre les événements.
 - La cohérence logique est-elle assurée (absence de contradiction, d'incohérence) ?
 - ✓ utilisation des substituts nominaux appropriés ;
 - ✓ articulation entre les phrases ou les propositions marquée efficacement par le bon choix des connecteurs.

- L'implicite est-il bien géré ou au contraire, des informations inutiles sont-elles présentes ?
- LEXIQUE-VOCABULAIRE :
 - Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécision)
 - L'implicite est-il bien géré ou au contraire, des informations inutiles sont-elles présentes ?
- MORPHOSYNTAXE :
 - La ponctuation des phrases est-elle respectée ?
 - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement correcte ?
 - ✓ emploi correct des outils de la coordination ;
 - ✓ emploi correct des outils de la subordination ;
 - ✓ emploi correct des pronoms de reprise ;
 - ✓ emploi correct des articles définis.
 - L'emploi des temps verbaux est-il correct (concordance des temps) ?
 - Morphologie verbale.
- ORTHOGRAPHE :
 - Lexicale ;
 - Grammaticale :
 - ✓ accords sujet-verbe ;
 - ✓ accords au sein du groupe nominal ;
 - ✓ ...

Module : « Exploitation de l'erreur »
 PREFSET/ CENAFFE 2008

Grille d'évaluation EVA

Plan	Le texte correspond-il au but visé ? (Dans le contexte scolaire, correspond-il
-------------	---

pragmatique	à la consigne ?)	
Plan textuel	Cohérence structurelle = Structuration du texte : La superstructure du texte est-elle respectée ? (« schéma attendu »)	support typographie organisation de la page
	Organisation : Les organisateurs textuels contribuent-ils à la percevoir ? (segmentation des unités)	mise en page (paragraphe, sous titres, disposition...) ponctuation délimitant les unités du discours (points, ponctuation du dialogue...) connecteurs (fonction de guidage)
	Cohérence du système des temps : Le système des temps utilisé est-il cohérent ?	concordance des temps verbaux et des modes marqueurs de temps
	Cohérence de la progression thématique : La progression thématique est-elle cohérente ?	progression de l'information absence d'ambiguïté dans les enchaînements
Cohérence énonciative	Les choix énonciatifs sont-ils pertinents ?	permanence du régime énonciatif choisi intégration des dialogues
	Les marques de la subjectivité de l'auteur sont-elles présentes ?	
	Le recours aux embrayeurs est-il pertinent ?	
Cohérence sémantique	La cohérence du genre est-elle assurée ? (Les lois du genre littéraire sont-elles respectées ?)	
	La cohérence du monde représenté est-elle assurée ?	cohérence entre les personnages cohérence entre les actions cohérence entre les événements
	La cohérence logique est-elle assurée ? (absences de contradiction, d'incohérence)	utilisation des substituts nominaux appropriée articulation entre les phrases ou les propositions marquée efficacement par le bon choix des connecteurs : mais, si, donc...
	L'implicite est-il bien géré ou, au contraire, des informations inutiles sont-elles présentes ?	
Lexique-vocabulaire	Le lexique est-il adéquat ? absences d'imprécision	
Morphosyntaxe	La ponctuation des phrases est-elle respectée ?	
	La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement correcte ?	emploi correct des outils de la coordination emploi correct des outils de la subordination emploi correct des pronoms de reprise emploi correct des articles définis
	L'emploi des temps verbaux est-il correct ? (concordance des temps)	
	Morphologie verbale	
Orthographe	Lexicale	
	Grammaticale (Nina Catach)	accords sujet-verbe accord au sein du groupe nominal...

Module : « Exploitation de l'erreur »

PREFSET/ CENAFFE 2008

J'agis en professionnel

Concevoir un dispositif de remédiation et/ou de soutien
Comment constituer des groupes de besoin pour différencier la remédiation ?

A.3.1

Contenu de travail

Critère 2 : Compréhension globale

Indicateurs	Habilités + Groupes de besoin	Types d'erreurs
Indicateur 1 Manifeste sa compréhension d'un texte ou d'un paragraphe en répondant à des questions simples sur <u>les personnages, le lieu, le moment</u> de l'histoire	G.B.1 Délimiter une phrase dans un texte	<ul style="list-style-type: none">○ Erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des consignes.○ Erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes.○ Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées.○ Erreurs portant sur les démarches adoptées.○ Erreurs dues à une surcharge cognitive au cours de l'activité.
	G.B.2 Rechercher la phrase correspondante à une idée	
	G.B.3 Repérer le personnage principal du texte	
Indicateur 2 Manifeste sa compréhension d'un texte ou d'un paragraphe en répondant à des questions simples sur <u>les principaux événements</u>		

Critère 3 : la compréhension du vocabulaire

Indicateur	Habilités + Groupes de besoin	Types d'erreurs
Rendre compte de sa compréhension des mots et/ou des expressions en : - choisissant la bonne réponse et/ou la bonne explication dans un Q.C.M.	G.B.1 Construire un champ lexical : mots en rapport avec un même thème G.B.2 Choisir le sens d'un mot dans un Q.C.M.	<ul style="list-style-type: none">○ Erreurs causées par la complexité propre du contenu.○ Erreurs portant sur les démarches adoptées.○ Erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes.
- complétant une phrase par le vocabulaire adéquat		

Critère 4 : Justification d'une réponse

Indicateur	Habilités + Groupes de besoin	Types d'erreurs
Justifie sa réponse par : - le relevé d'indices explicites dans un texte - une phrase simple	G.B.1 Faire le choix d'informations selon une consigne donnée G.B.2 Repérer un mot/expression comme indice significatif G.B.3 Justifier une donnée	<ul style="list-style-type: none">○ Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées.○ Erreurs portant sur les démarches adoptées.○ Erreurs dues à une surcharge cognitive au cours de l'activité.○ Erreurs causées par la complexité propre du contenu.
- le recours au titre, aux illustrations - le choix d'un item dans un Q.C.M.		

Critère 6 : Dépassement du texte

Indicateur	Habilités + Groupes de besoin	Types d'erreurs
• Donner un avis personnel sur les événements	G.B1 Choisir des hypothèses sur la suite du texte. • G.B.2 Chercher une suite au texte	
• Donner un avis personnel sur les personnages du texte		
• Donner un avis personnel sur leur comportement		
• Dégage une valeur/ une morale		

Consignes :

1. Lire le tableau ci- dessus.
2. Compléter les parties vides du tableau par les habilités correspondantes aux différents indicateurs.

Questions :

1. Pourquoi y-a-t-il des cases vides ?
2. Peut-on formuler les objectifs de remédiation ?
3. A quoi se réfère-t-on pour formuler ces objectifs ?
4. Comment élaborer un dispositif de remédiation et/ou de soutien ?

Les tableaux ci-haut présentés forment la réponse aux deux dernières questions de la fiche « J'agis en professionnel » A.2.2.b. et présentent, en détail, les erreurs classées selon les critères et les indicateurs et pour chaque groupe de besoin.

En se référant à la typologie des erreurs, nous avons essayé de donner quelques exemples de types d'erreurs.

Ce travail pourrait aider l'enseignant à concevoir une remédiation fonctionnelle et fructueuse surtout qu'il s'agit à cette étape d'une évaluation d'orientation.

Par ailleurs, la formulation des objectifs de remédiation n'est pas une tâche assez aisée pour un enseignant qui se trouve seul et à la veille de la rentrée. Si les objectifs sont bien formulés, et ceci constitue la moitié du travail, l'enseignant pourrait élaborer un dispositif de remédiation.

L'utilisation des fichiers-classe est toujours souhaitable si l'enseignant se sent incapable de produire ces situations et/ou exercices de remédiation.

Contenu de travail

Critère	Indicateur	G. B.	Piste de remédiation
C.2	I. 1	G.B.1	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborer des outils collectifs d'aide au repérage : affichage illustré, sur lignage, encadrement, soulignement, repérage d'un paragraphe, d'une ligne, de phrases ; • Entraîner les élèves à adopter des réflexes de retours en arrière pour vérifier s'ils ont bien retenu l'élément essentiel.
		G.B.2	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre aux élèves à extraire d'un ensemble donné, un élément particulier.
		G.B.3	<ul style="list-style-type: none"> • Rendre les élèves capables de caractériser un élément puis l'isoler ; • Faire retrouver des informations à partir de questions de type « qui a fait... ? », « qui a dit... ? », « qui rencontre... ? » ; • Demander aux élèves de ranger les personnages par ordre d'apparition dans le texte.
C.3	I.1	G.B.1	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborer avec les élèves un répertoire mental de mots selon un thème déterminé ; • Revenir sur les mots relatifs au thème du texte, les faire mémoriser et les réactiver régulièrement.
		G.B.2	<ul style="list-style-type: none"> • Faire reformuler, par les élèves, de différentes manières la consigne de l'exercice proposé ; • Entraîner les élèves à faire les relations possibles entre les mots, les expressions et les idées du texte pour donner un sens aux différents mots nouveaux ; • Entraîner les élèves à élaborer autrement l'exercice proposé afin de le rendre plus accessible et plus familier ; • Donner un support écrit et demander aux élèves de retrouver la consigne adéquate à la tâche à réaliser.
C.4	I.1 + I.2	G.B.1	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler avec ces élèves sur des exercices de décodage et d'encodage : travail de combinatoire, de syllabation, de synthèse, etc., pour renforcer et améliorer son pouvoir-lire ; • Réaliser avec ces élèves des activités motivantes et parlantes : relais de souffle, lecture et production de vire-langue, de Karaoké...
		G.B.2	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre aux élèves à analyser les données et à repérer celle qui fait la justification adéquate et à ne

			<p>pas s'engager dès la première perception d'un indice qui pourrait induire en erreur ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apprendre aux élèves à utiliser les différentes structures dans des contextes différents afin de les employer correctement.
		G.B.3	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre aux élèves à décomposer la consigne en sous-tâches d'ampleur cognitive appréhendable.
C.6	I.1	<p>➤ Parce que les élèves sont appelés à produire un énoncé écrit court et cohérent en réponse à la consigne demandée, l'étude des erreurs commises et les pistes de remédiation possible s'appuieraient sur les critères et les indicateurs de l'écrit suivants : C. 3- C.4- C.5</p>	
		G.B.1 (Critère 4 de l'écrit)	<ul style="list-style-type: none"> • Faire apprendre par les élèves un répertoire de mots riche et fonctionnel et relatif au thème ; • Faire mobiliser ce répertoire par les élèves dans des situations significatives ; • Remédier à toutes les difficultés d'ordre phonologique, lexical, grammatical (phrastique et textuel) : recourir à l'atelier de négociation graphique.
		G.B.2 (Critère 3 de l'écrit)	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre les élèves dans des situations diverses d'intégration et de mobilisation des savoirs d'ordre morphosyntaxique pour assurer une meilleure fixation et une bonne utilisation des concepts et des règles de langue ; • Lors des séances de lecture, faire réfléchir les élèves sur le fonctionnement de la langue et le rapport des mots à l'intérieur des phrases et/ ou des paragraphes.
		G.B.3 (Critère 5 de l'écrit)	<ul style="list-style-type: none"> • Faire travailler les élèves sur les règles de cohérence précisées dans le programme.

Consignes :

1. Lire le tableau ci-haut
2. Choisir des exercices fonctionnels dans les fichiers-classe.

Questions :

Dans les productions des élèves (en réponse à la consigne de l'exercice n°6), quelles sont les erreurs qui pourraient faire l'objet d'une exploitation en se référant aux pistes de remédiation proposées ci-dessus ?

Des pistes de remédiation sont proposées à l'enseignant à titre indicatif. Celui-ci devrait revoir les types d'erreurs de ses élèves et fera son choix des exemples du tableau.

Si les questions évaluant les critères C2, C3 et C4 portent sur la compréhension, la question 6 (C6) permet d'évaluer la compétence des élèves dans la production écrite. C'est pour cette raison qu'on traite les réponses des élèves en tant qu'énoncés écrits. Par conséquent, on adoptera, dans l'évaluation, les critères de l'écrit :

- critère 3 : correction syntaxique
- critère 4 : correction orthographique
- critère 5 : cohérence

Dans tous les cas, l'enseignant adaptera les exercices de remédiation aux niveaux des élèves et aux connaissances essentielles à maîtriser.

Je vais plus loin

Domaine de l'écrit :

Dans ce domaine, le travail présenté n'est qu'à titre indicatif. L'enseignant trouvera des modèles d'exercices du simple au complexe, relevant des deux champs de la lecture : la lecture vocale et la lecture compréhension. On essaiera de mettre en œuvre quelques critères et indicateurs en relation à ces deux activités :

- Lecture vocale :

- Exercices de composition de mots :

- 1) Relie les deux syllabes du mot

▪ bru -	- oche	pré -	- lé
bri -	- hors	grif -	- pare
de -	- no	brû -	- fé

▪ a -	- gré	é -	- flé
fe -	- lors	a -	- crit
mal -	- nêtre	sif -	- bri

- Exercices de complétion de mots par graphies simples ou composées

- Complète par ga- go- gu- gue- gui-guê

- Julie prépare des lé.....mes.
- Amélie offre unetare à Mario.
- Despes volent sur le sucre.
- Tu me prêtes tamme.
- Justin navi..... . La lune lede.

- Complète par an- ane- ane- am- ame- amme

- Ma moto est en p.....
- La fl..... Brûle.
- Sors de ta cab.....
- Allume la l.....pe.
- Papa pl....te des lilas bl.....cs.

- Complète par (an), (on),(in)

- Le citr.... – des pat....s- une pl....che- pard.....- la f.... du film- le mat.... – le gr....d-
- une p...tade- des requ...s- des gam....s- un p...tal.....- un d....d..... – le cami....

- Exercices d'identification de graphie correspondante à un son

- Encadre le son [ô]

- Mon pantalon est trop long.
- Ton pull est blanc.
- Son avion est en carton.
- Ton ballon est gonflé.
- Mon savon sent bon.
- Son piano est très grand.

- Encadre les mots quand (c) se prononce [s]

- Ce chocolat est blanc.
- Je mange une crêpe à la confiture.
- Ce cinéma a un écran géant.
- Le lac est froid en décembre.
- Cela est vrai.
- Je commande une glace.

- Je choisis entre (n) et (gn) pour donner du sens au mot.

- Tu construis une caba...e.
- Il habite à la campa....e.

- Alex se c.....e contre la porte.
- Je mange une ba.....ane.
- Il gri....ote un biscuit.
- Je choisis entre (ei) et (ai) pour donner du sens au mot.
 - La n....ge tombe.
 - J'..... une p.....re de bottes.
 - Les bal.....nes sont énormes.
 - Il sème des gr.....nes.
 - Tumes les crêpes.
 - Mes boîtes sont pl.....nes.
- Complétion de phrases par des mots
 - Je joue cerceau.
 - Tu écris Père de Bruno.
 - Il part galop.
 - Mets le platchaud.
 - Allonsstade.
 - Ils se chauffent gaz.
- Sous la dictée du maître, écrit les mots suivants dans le tableau
 - hibou- chinois- éléphant- dehors- réfléchir- photo- phare- château- chanson- hôtel- huile- hôtel- pharmacie- habit- chapeau- téléphone

ph	ch	h muet

- faites le découpage syllabique (graphiquement) des mots suivants :
prendre- livre- dégonfler- aimable- estrade- serre- créneau- amendement- essentiel- embellir
- faites le découpage graphique des phrases suivantes :
 - Il s'est mordu la babine.
 - Le père d'Amélie va à la campagne
 - Michelle a inventé en secret une poésie qu'elle veut réciter à Justin, pour son anniversaire

<i>J'agis en professionnel</i>	
Pendant la situation d'apprentissage Comment formuler un objectif d'apprentissage en lecture ?	B.1
Consignes : Lire les différentes données ci-contre.	Contenu de travail 1.Compétence terminale liée au savoir lire : <i>Intégrer les mécanismes de base de la lecture (décodage et encodage) pour lire des textes variés et rendre compte de sa compréhension.</i> 2. Compétences disciplinaires propres à la lecture : a. Intégrer les mécanismes de base nécessaires à une lecture vocale

intelligible.

b. Mettre en œuvre des stratégies de lecture pour construire le sens d'un texte.

3. Performance attendue en fin du 1^{er} trimestre en 5^{ème} année de l'E.B.

« Au terme du 1^{er} trimestre, l'élève sera capable d'intégrer ses acquis : savoirs, savoir-faire et savoir-être pour :

- *Lire à haute voix et de manière intelligible un paragraphe de 5 à 6 lignes conforme au type de texte étudié : narratif*
- *lire silencieusement un autre texte du même type pour répondre par écrit à : une question portant sur la compréhension globale, une question portant sur la compréhension du vocabulaire, une question appelant la justification et une question simple visant le dépassement du texte. »*

Unité : 2

Thème : Solidarité et citoyenneté

Module : 3

Sous-thème : Aidons et respectons les autres

Journée : 1

Texte : La collection de Nicolas

4- Consigne du projet d'écriture :

« Faire parler des personnages pour raconter un événement en rapport avec la solidarité ou le bien-être ».

5- Habiletés :

- *Lire de manière intelligible*
- *Lire pour comprendre*
- *Poser des questions*
- *Utiliser le dictionnaire*

Questions :

1. Qu'est-ce qui caractérise chaque donnée ?
2. En quoi ces éléments sont-ils utiles pour formuler l'objectif de la séance en lecture ?

Je régule mon action

B.1

La formulation d'un objectif d'apprentissage, quelle que soit l'activité, est une tâche qui ne peut se faire à la hâte ou sans réflexion. L'enseignant se réfère souvent aux objectifs prévus dans les guides méthodologiques. Il les copie intégralement sans savoir s'ils conviennent aux différents niveaux de ses élèves et comment ils sont formulés ou aussi quelles sont les intentions de celui qui les a formulés. Il devrait se poser des questions sur la constitution de ces objectifs.

Cette tâche de formulation d'un objectif fonctionnel met en jeu plusieurs paramètres à savoir la contextualisation de l'objectif qui fait partie intégrante de la performance attendue en fin du trimestre, de la compétence disciplinaire et aussi de la compétence liée à l'activité, en l'occurrence la lecture objet de cette étude.

Voilà ce que fournit chacun de ces objectifs intégratifs majeurs :

Compétence terminale liée au savoir-lire : cet objectif précise deux éléments essentiels à maîtriser progressivement et par paliers : les mécanismes de décodage et d'encodage et l'habileté de la compréhension ;

Compétences disciplinaires propres à la lecture : cet objectif met en jeu deux habiletés : l'intelligibilité de la lecture vocale et la construction du sens ;

Performance attendue en fin du 1^{er} trimestre en 5^{ème} année de l'E.B. : cet objectif évoque les différents critères de l'évaluation en lecture et sur quoi l'élève sera évalué et précise l'étroit rapport entre l'apprentissage et l'évaluation.

Quant à l'unité, au module, au thème, au sous thème, à la journée du module et au texte ils constituent le contexte dans lequel se réalisera l'apprentissage pour servir le projet d'écriture.

N.B. : Pour formuler un objectif d'apprentissage, l'enseignant pourrait se référer à la liste des verbes proposée dans la fiche A-1-4-a « Je vais plus loin ».

J'agis en professionnel

<i>J'agis en professionnel</i>	
Pendant la situation d'apprentissage Comment mener une séquence d'apprentissage selon le modèle différencié ?	<i>B.2.a</i>

Contenu de travail

Texte : La collection de Nicolas

Tous les copains de Nicolas collectionnent des objets. Nicolas est triste car il ne sait pas quoi collectionner...

Il raconte.

Un soir, à table, mon père me demande :

- Est- ce qu'un de tes copains collectionne des cartes téléphoniques ?
- Oui, Laurent a une collection.
- Tiens, j'ai trois cartes qui ont déjà servi, tu pourras les lui donner.
- Nicolas, veux- tu finir le fromage ? me dit ma mère en poussant vers moi la boîte.

Je regarde les trois cartes que mon père vient de déposer sur la table et le couvercle de la boîte de fromage... et tout à coup, j'ai une idée géniale : je décide de récupérer tout ce que je peux : boîtes de fromage, boîtes d'allumettes, autocollants, vieux stylos, cartes postales, timbres...

Et tous les jours, j'apporte ma récolte à mes camarades. J'essaie de n'oublier personne, mais j'ai encore du mal à trouver les coquillages de Farid. J'attends les vacances au bord de la mer.

Tous mes camarades s'imaginent que je ne collectionne rien, mais ils ne savent pas que depuis que je les aide à compléter leur collection, c'est les copains que je collectionne.

Compte tenu des résultats de l'évaluation des compétences des élèves au terme de l'unité 1 et de l'hétérogénéité de la classe, un travail différencié en cette séance de lecture compréhension s'impose.

Groupe de

Lecture vocale

Lecture compréhension

besoin + critère	Difficultés à remédier à moyen terme	
<p>Groupe de besoin 1 (6élèves)</p> <p>C.1+C.3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Etablir la correspondance entre signes et sons et réciproquement • Réaliser diverses manipulations syllabiques (segmenter-dénombrer-permuter-substituer...) • Construire un champ lexical : mots en rapport avec le thème • Choisir le sens d'un mot dans un Q.C.M. • Lire un court texte 	
<p>Groupe de besoin 2 (8élèves)</p> <p>C.2</p>		<p>Manifeste sa compréhension d'un texte en :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repérant les circonstances spatio-temporelles des actions dans un texte • Repérant le personnage principal du texte et les personnages secondaires • Analysant l'idée principale du texte en idées secondaires
<p>Groupe de besoin 3 (6 élèves)</p> <p>C.4+ C6</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Justifier une donnée • Faire le choix d'informations selon une consigne donnée
<p>Groupe de besoin 4 (5élèves)</p> <p>C.4 + C.6</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Dégager une valeur morale quant au comportement de ou des personnage (s) du texte • Dire ce qu'il pense d'un personnage du texte

Objectif spécifique de la lecture :

« Lire le texte d'une manière intelligible et rendre compte de sa compréhension. »

Objectif de la séance :

Lire pour :

- réaliser diverses manipulations syllabiques ;
- repérer les circonstances spatio-temporelles des actions ;
- justifier une donnée ;
- dire ce qu'on pense d'un personnage ;

Horaire réservé à la réalisation de l'activité : environ 40 mn.

Ce qu'il faut prévoir :

- ❖ Multiples exercices de manipulation syllabique ;
- ❖ Multiples exercices de repérage des circonstances spatio-temporelles ;
- ❖ Multiples exercices de justification de données ;
- ❖ Multiples exercices d'émission de point de vue sur un et/ ou des personnage(s).

Consignes :

Lire les données ci-haut et compléter le tableau.

Questions :

Face à cette diversité de difficultés, à cette hétérogénéité des élèves et à la contrainte du temps imparti à la séance, comment faut-il réaliser la leçon de la lecture-compréhension ?

Je régule mon action

B.2.a

Une fois l'objectif d'apprentissage formulé, l'enseignant aura la tâche de réaliser de la leçon tout en tenant compte de l'hétérogénéité de la classe. Il devrait se référer aux résultats de l'évaluation d'orientation au début de l'année ou à l'évaluation formative périodique au terme d'une unité. Ces évaluations montrent que les élèves d'une classe sont différents et forment des groupes selon leurs besoins.

L'enseignant est tenu de respecter ces différences et concevoir sa séance d'enseignement/apprentissage selon ces groupes de besoin et en se référant au tableau présenté ci-haut qui montre bien les insuffisances de chaque groupe d'élèves. Ainsi et compte tenu de toutes ces données, la réalisation ne pourrait être la même pour tous car chaque groupe travaillera sur le critère qu'il a manqué.

Je vais plus loin

Les invariants de la pédagogie différenciée

Triangle didactique de la pédagogie différenciée :

Secteur A-B : l'appropriation du savoir :

- l'erreur ;
- les représentations ;
- le rapport au savoir ;
- le style cognitif ;
- les stratégies d'apprentissage ;
- la résolution de problèmes ;
- les modes de pensée ;
- les schèmes de l'élève ;
- les obstacles ;
- le sens de l'apprentissage ;
- la culture.

Secteur A-C : l'élaboration des contenus :

- la planification ;
- la transposition didactique ;
- la trame conceptuelle ;
- le style d'enseignement ;
- les conditions matérielles ;
- le rapport au savoir ;
- le répertoire méthodologique ;
- l'élaboration des objectifs ;
- la culture.

Secteur B-C : interactions sociales :

- le plaisir d'apprentissage ;
- les coutumes scolaires ;
- l'image de soi ;
- le contrat didactique ;
- l'étayage ;
- le guidage ;
- le degré d'énergie ;
- la motivation ;
- le conflit socio-cognitif ;
- la médiation didactique.

Module : « Pédagogie différenciée »
PREFSET/ CENAFFE 2007

Les modes de différenciation

DEUX MODES :

1. Différenciation successive :

Elle consiste pour l'enseignant à utiliser successivement diverses méthodes, divers supports, différentes situations et démarches d'apprentissage pour que chacun ait un maximum de chance de trouver une méthode qui lui convient.

Dans cette forme de différenciation, le maître conserve le(s) même(s) objectif(s).

2. Différenciation simultanée :

Les élèves effectuent dans le même temps des activités différentes (choisies par eux en fonction de leurs intérêts ou désignées par l'enseignant sur la base de besoins constatés) ou réalisent de façons diverses des tâches identiques (avec des ressources ou contraintes personnalisées, en utilisant des démarches variées, etc.).

- Organisation pédagogique beaucoup plus difficile. L'objectif est que chaque élève développe son autonomie dans un parcours individualisé.

- La difficulté de la différenciation simultanée est qu'elle exige une grande rigueur dans sa mise en place.

La différenciation en détails

A. La différenciation par la méthode :

La méthode est un ensemble d'outils mis en œuvre dans une situation d'apprentissage.

Conserver le fonctionnement habituel de la classe, mais en ayant le souci, dans le déroulement du cours d'alterner les situations d'apprentissage et les outils.

1. La différenciation par les situations d'apprentissage : 3 types

- Situation impositive collective
- Situation interactive
- Situation individualisée

La situation d'apprentissage proposée doit être :

- dotée de sens
- offerte à tous
- suffisamment ouverte
- avec un obstacle à franchir clairement repéré

Module : « Pédagogie différenciée »
PREFSET/ CENAFFE 2007

Pendant la situation d'apprentissage

Comment mener une séquence d'apprentissage selon le modèle différencié ?

B.2.6

Contenu de travail

**Plan de la réalisation
d'une séance de lecture-compréhension
selon le modèle différencié**

Situation impositive collective 1

Types d'activités à réaliser mais pour toute la classe :

- Découvrir le texte, son type, le rapport qu'il a avec le thème et le projet d'écriture
- Explorer l'illustration
- Emettre des hypothèses à partir du titre, de l'illustration, du préambule et pourquoi pas d'une phrase lue par le maître
- Transcrire ces hypothèses sur le tableau et constituer le projet de lecture

**Situation individualisée
des groupes 3 et 4**

Proposer des exercices qui entraînent davantage les élèves du Groupe 3 à :

- Justifier une donnée
- Faire le choix d'informations selon une consigne donnée

Et les élèves du groupe 4 à :

- Dégager une valeur morale quant au comportement du ou des personnage (s) du texte
- Dire ce qu'ils pensent d'un personnage du texte

Situation impositive collective 2

Types d'activités à réaliser mais pour les groupes 2 et 1 :

- Faire dégager l'idée générale du texte
- Faire reconnaître les différents personnages et les lieux
- Faire décrire ces personnages et ces lieux
- Faire découvrir les moments de l'action

**Situation individualisée
du groupe 2**

Proposer des exercices qui entraînent davantage les élèves du groupe 2 à :

- Repérer les circonstances spatio- temporelles des actions dans un texte
- Analyser l'idée principale du texte en idées secondaires

Situation impositive collective 3

Types d'activités à réaliser mais seulement pour le groupe 1

- Faire dégager les mots relatifs au thème ;
- Proposer un travail de renforcement syllabique sur les mots clé du texte ;
- Renforcer la lecture vocale expressive de mots, d'expressions, de phrases et de paragraphes ;
- Faire produire oralement des phrases avec quelques mots ayant une relation avec les idées et les événements du texte

		<p><u>Situation individualisée</u> <u>du groupe 1</u></p> <p>Proposer des exercices qui entraînent davantage les élèves du Groupe 1 à :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ réaliser diverses manipulations syllabiques (segmenter-dénombrer-permuter-substituer...); ○ construire un champ lexical : mots en rapport avec le thème ; ○ lire un court texte ;
<p>Situation interactive</p>		
<p>Toute la classe se retrouve dans une séance de travail interactif pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • corriger collectivement les différentes questions ; • dégager les principaux : personnages, lieux, moments, événements, etc. ; • reprendre le vocabulaire relatif au thème ; • affirmer ou infirmer les hypothèses de départ ; • dégager une valeur morale relative à la solidarité. 		
<p>Consignes : Lire le contenu de la fiche.</p>		
<p>Questions :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Combien y-a-t-il de moments dans cette conception ? 2. En quoi cette conception de la réalisation est-elle pertinente ? 3. Comment est perçue la différenciation ? 		

Le maître pourrait travailler lors du 1^{er} trimestre avec 3 groupes de niveau. Il veillera à ce qu'à la fin de cette période, les élèves du groupe 1 rattraperont ceux du groupe 2. Et, quelques uns de ce dernier se retrouveront dans les groupes 3 et 4 qui formeront un seul groupe.

Lors du 3^{ème} trimestre, la classe deviendra beaucoup plus homogène.

Par ailleurs, il pourrait choisir les questions et les exercices de compréhension et de renforcement syllabique dans les fichiers-classe.

La conception différenciée de la leçon de lecture-compréhension diffère de celle adressée à une classe homogène.

Il existe trois étapes ou trois situations d'apprentissage :

- **La situation impositive collective** : lors de cette situation, tout le groupe est concerné par le travail. Dans le cas présent, cette situation se déroule en trois moments en fonction de la difficulté à réaliser. Le 1^{er} moment concerne toute la classe puisque la tâche à réaliser est de découvrir le contexte du texte / construire le projet de lecture. Le 2^{ème} moment intéresse seulement deux groupes qui ne sont pas capables, selon les résultats de l'évaluation en lecture-compréhension de dégager l'idée générale du texte, de reconnaître les actants et le critère spatio-temporel. Ces tâches ne sont pas difficiles pour les élèves du groupe 3 et 4. Ceux-ci continuent à travailler en autonomie et répondre aux questions de compréhension prévues par le maître. Le 3^{ème} moment intéresse plus les élèves du groupe 1, ceux qui sont en grande difficulté de déchiffrage. Le maître les prendra en charge pour une étape d'aplanissement de difficulté de déchiffrage.

- **La situation individualisée** : chaque groupe travaillera sur des questions traitant la difficulté constatée non maîtrisée lors de l'évaluation. Les exercices que le maître propose amèneront les élèves de ce groupe à s'entraîner sur cette difficulté et à rendre compte de leur compréhension du texte.

- **La situation interactive** : toute la classe sera en séance plénière pour répondre aux différentes questions.

Il faut dire que l'ordre de ces trois moments n'est pas impératif, il dépendra de l'activité et de la conception du maître.

En outre, cette démarche différenciée peut s'appliquer dans l'enseignement/apprentissage de toute autre discipline.

Pendant la situation d'apprentissage

Comment adopter, dans une séquence d'apprentissage, l'intégration interdisciplinaire ?

B.3.a

Contenu de travail

Activités d'une journée d'apprentissage

Unité : 2

Module : 3

Sous-thème : Aidons et respectons les autres !

Journée : 2

Consigne du mini projet : « Je fais parler des personnages pour raconter un événement en rapport avec la solidarité ou le bien-être »

Activités	Objets	Objectifs
Mise en train	Poème : le cœur trop petit	Mémoriser et dire correctement la 1 ^{ère} strophe du poème.
Communication orale	<ul style="list-style-type: none">• Décrire une scène• Faire parler des personnages	Produire un énoncé oral court et cohérent contenant des répliques pour raconter une scène de solidarité.
Lecture fonctionnement	Texte : la collection de Nicolas <ul style="list-style-type: none">• Identifier les personnages, le lieu, le moment• Identifier et produire des répliques	Produire des répliques.
Production écrite	Projet d'écriture <i>Entraînement</i> <ul style="list-style-type: none">• Reconnaître et produire un passage dialogué.• Elaborer l'outil d'aide	S'entraîner à la production d'un dialogue en réponse à une consigne de description d'un acte de solidarité.

Consignes :

1. Lire le tableau ci-haut ;
2. Dégager les connaissances d'apprentissage.

Questions :

1. Quels sont les points communs aux objectifs de communication orale, de lecture-compréhension et de la production écrite ?
2. A partir du tableau et du contenu (voir guide méthodologique), quelles sont les connaissances essentielles à capitaliser par l'apprenant lors de cette journée ?
3. En tenant compte de vos propres observations, comment formuler un objectif interdisciplinaire d'une séance ?

Je régule mon action

B.3.a

Pour formuler un objectif intégratif d'une séance d'apprentissage, l'enseignant devrait revoir ce qui est commun dans les objectifs disciplinaires ou dans les connaissances à acquérir par l'élève dans les différentes activités d'une séance de classe. Dans le cas présent, *la production de répliques* est une tâche commune pour les activités de la communication orale, de la lecture et de la production écrite.

Produire des répliques nécessite de la part de l'apprenant la maîtrise de certaines habiletés :

- reconnaître un passage dialogué ;
- identifier dans ce dialogue les personnages, le lieu, le moment ;
- identifier les paroles émises par les personnages ;
- faire parler des personnages.

L'enseignant amènera les élèves à découvrir ces éléments dans les trois activités. Il leur apprendra que les activités sont au service l'une de l'autre et qu'il n'existe pas de cloisonnement entre elles.

De ce fait, lui-même aura à formuler l'objectif intégratif de la séance en cherchant les points communs qui peuvent exister dans les différentes activités.

Je vais plus loin

Afin d'aider au maximum l'enseignant dans la conception d'une séance d'apprentissage interdisciplinaire, nous lui proposons des fiches type de séances :

Comment élaborer un objectif interdisciplinaire ?

Quels sont les paramètres qui interviennent ?

Module 4 / Journée 5

Classe : 5^{ème} année

Thème : Santé et bien être

Sous thème : Découvrons les secrets d'une bonne santé.

Consigne du projet d'écriture

Tu as appris beaucoup de choses sur les secrets d'une bonne santé. Un jour, un membre de ta famille tombe malade.

Tu parles avec tes parents de ce qu'il faut faire pour être toujours en forme.

Décris la scène et rédige le dialogue.

Oral

Objectifs de communication :

* Communiquer en situation pour :

- informer / s'informer
- exprimer un sentiment
- justifier une action
- émettre un air

Contenu

Lexical : une rage de dent – la carie dentaire – le dentiste les sucreries – les douleurs – le cabinet la santé – la bouche – les dents – l'auscultation – l'examen – la joue

Pleurer – crier – souffrir – se plaindre – dire – demander interroger – répondre – ajouter – examiner – ausculter – arracher – soigner – se brosser – se laver – avoir mal à / au / aux... - avoir la joue enflée – être pâle

Structurel : • La forme impérative.
• Il faut... / Il ne faut pas.

Écrit

Objectifs spécifiques :

- Lire d'une manière fluide et intelligible.
- Respecter la ponctuation dans l'oralisation d'un texte.
- Respecter les liaisons, les enchaînements Vocaliques et consonantiques obligatoires.

Contenu linguistique

L'angine – la fièvre – ruisselant d'eau – frictionner – avoir mal à la gorge - / à la tête – avoir le visage rouge – les yeux rouges et larmoyants

Situations d'apprentissage

: « Pour croquer le monde entier » de C. Trémolière (3^{ème} strophe)

Objectif : Au terme de la séance, les élèves liront le deuxième poème en respectant les pauses, les groupes de souffle et les liaisons.

Expression orale

Situation : Support collectif 1-c : « Fillette dans le cabinet du dentiste ».

Objectif : Au terme de la séance, les élèves donneront des conseils pour avoir des dents saines et blanches en employant « Il faut... / Il ne faut pas... - On doit... / On ne doit pas... » et la forme négative

Lecture

Texte : « *L'angine de Riquet* » (2^{ème} séance : fonctionnement)

Objectif : Au terme de la séance, les élèves liront un dialogue en respectant l'intonation, la ponctuation et les liaisons obligatoires.

Projet d'écriture

: Entraînement

Objectif : Au terme de la séance, les élèves produiront une conversation téléphonique.
(Voir fiche annexe).

Descriptif de l'exercice intégratif de fin de séance

Objectif : Les élèves seront capables d'intégrer les savoirs récemment acquis lors de la journée pour produire deux ou trois phrases pour décrire une malade.

Situation : Enfant malade au lit.

Contenu lexical : gorge – angine – yeux – joues – sueur – rouge – larmoyants – gonflés – respirer – souffrir...

Contenu linguistique :

Modalité : par groupe

Consigne : Observe l'image puis écris deux ou trois phrases pour décrire la malade.

Production attendue :

La fille est au lit. Elle est malade. Elle a mal à la gorge. Elle a de la fièvre. Ses yeux sont rouges et larmoyants. Son visage est couvert de sueur et elle respire difficilement.

Evaluation critériée

Critères appliqués :

Critères manqués :

Décision :

Classe de 3^{ème} année

Module 13

Sous thème : veux- tu m'aider ?

journée: 1

Objectifs spécifiques :

- Mise en train : Dire correctement le poème : Vive la vie.
- Communication orale : intégrer les pré acquis pour produire un énoncé oral en racontant et décrivant des actions.
- Lecture : Produire, manipuler et lire le message du jour en l'enrichissant par des mots capitalisés.
- Écriture: les graphies ê et è

Objectif intégratif :

Les élèves seront capables d'intégrer les savoirs relatifs aux objectifs spécifiques des activités, ci haut citées, pour produire des phrases racontant des actions.

Situation : Situation proposée oralement avec appui de supports visuels

« La famille Martin déménage. Elle habite près des Dupré. Amélie et Bruno ont de nouveaux voisins. »

Consignes :

Exercice 1: je regarde l'image et j'écris une phrase.

Le maître présente l'image de....

Exercice 2: je regarde l'image et je complète le texte

Le maître présente l'image de....

Module 13

Sous thème : veux- tu m'aider ?

journée: 2

Objectifs spécifiques :

- Mise en train: Dire correctement le poème " vive la vie"
- Communication orale : Intégrer les pré acquis pour produire un énoncé oral en informant et en présentant une personne.
- Lecture : Produire, manipuler et lire le message du jour en l'enrichissant par des mots capitalisés.
- Écriture: Reconnaître et reproduire la graphie j

Objectif intégratif :

Les élèves seront capables d'intégrer les savoirs relatifs aux objectifs spécifiques des activités, ci haut citées, pour produire des phrases apportant une information sur une per

Situation : *Situation proposée oralement avec appui de supports visuels*

« Claude et Julie ont un enfant unique qui s'appelle Julien. Le petit garçon n'a pas de frère et de sœur. »

Consignes :

Exercice 1: je regarde l'image et j'écris des phrases.

Le maître présente l'image de....

Exercice 2: je construis des phrases avec les mots du tableau.

Claude	ont	ne...pas	qui
Julien	s'appelle	un	unique
Garçon	a	et	gentil
Frères	habite	de	
sœurs		dans	

.....
.....
.....

Module 13

Sous thème : **veux- tu m'aider ?**

journée: 3

Objectifs spécifiques :

- **Mise en train: Dire correctement le poème " vive la vie"**
- **Communication orale : Intégrer les pré acquis pour produire un énoncé oral en informant et en décrivant l'état d'une personne.**
- **Lecture : Produire, manipuler et lire le message du jour en l'enrichissant par des mots capitalisés.**

- **Écriture:** Reconnaître et reproduire les graphies "ai" – "ei"

Objectif intégratif :

Les élèves seront capables d'intégrer les savoirs relatifs aux objectifs spécifiques des activités, ci haut citées, pour produire des phrases donnant une information sur l'état d'une personne.

Situation : *Situation proposée oralement avec appui de supports visuels*
 « Julien ne peut pas marcher. Il est handicapé. Il se déplace sur une chaise roulante. »

Consignes :

Exercice 1: je regarde le dessin et je décris Julien.

Le maître présente l'image de....

Exercice 2: je complète les phrases par les mots du cadre puis je les mets en ordre.

une chaise ne peut pas triste roulante voisin handicapé
--

- il est
- il se déplace.....
- julienmarcher.

Module 13

Sous thème : veux- tu m'aider ?

journée: 5

Objectifs spécifiques :

- **Mise en train:** Interpréter correctement le chant " Le chien"
- **Communication orale :** Intégrer les pré acquis pour produire un énoncé oral en décrivant une scène.
- **Lecture :** Produire, manipuler et lire le message du jour en l'enrichissant par des mots capitalisés.
- **Écriture:** Reconnaître et reproduire les graphies "f" – "v"

Objectif intégratif :

Les élèves seront capables d'intégrer les savoirs relatifs aux objectifs spécifiques des activités, ci haut citées, pour produire des phrases racontant avec description une scène de détente.

Situation : Situation proposée oralement avec appui de supports visuels

« Après l'école, Julien et ses amis vont se promener au parc. Asma offre à Julien un joli bouquet de fleurs. »

Consignes :

Exercice 1: je regarde le dessin et j'écris des phrases.

Le maître présente le dessin de....

Exercice 2: je regarde le dessin et je complète le texte.

Le maître présente le dessin de....

Après l'école, julien et ses amis

.....

.....

.....

Module 13

Sous thème : veux- tu m'aider ?

journée: 6

Objectifs spécifiques :

- **Mise en train: Interpréter correctement le chant " Le chien"**
- **Communication orale : Intégrer les pré acquis pour produire un énoncé oral en décrivant une scène d'amitié.**
- **Lecture : Produire, manipuler et lire le message du jour en l'enrichissant par des mots capitalisés.**

- **Écriture**: Reconnaître et reproduire la graphie "c = k"

Objectif intégratif :

Les élèves seront capables d'intégrer les savoirs relatifs aux objectifs spécifiques des activités, ci haut citées, pour produire des phrases racontant avec description une scène d'entraide et d'amitié.

Situation : *Situation proposée oralement avec appui de supports visuels*
 « Julien et ses camarades font leurs devoirs ensemble. Julien est un bon élève; il les aide beaucoup. »

Consignes :

Exercice 1: je regarde le dessin et j'écris des phrases.

Le maître présente le dessin de....

Exercice 2: je complète les phrases par les mots du cadre puis je les mets en ordre pour construire un petit texte.

bon devoirs parc content ses camarades beaucoup
--

- julien est un élève.
- julien et font leurs.....ensemble.
- il les aide

J'agis en professionnel

<i>J'agis en professionnel</i>	
Pendant la situation d'apprentissage Comment adopter, dans une séquence d'apprentissage, l'intégration interdisciplinaire ?	B.3.6

Contenu de travail

Connaissances retenues dans chaque discipline

Discipline	Connaissances acquises
Poème	<p>Vocabulaire et expression à retenir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abattre - donner – nourrir – avoir froid/ faim • du bois – la forêt – le ventre creux – petit • tous ceux – qui
Communication orale	<p>Vocabulaire et expression à retenir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • mademoiselle – madame – monsieur – place – service – la guichetière • rendre service – prendre place – prendre ses billets – devoir se lever – pouvoir s’asseoir – donner sa place • est-ce que... ? combien... ? • merci ma petite – merci madame – tu es gentille – vous êtes gentille • j’aurais dû me lever toute seule et vous donner ma place <p>Structures à retenir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • vouloir + infinitif • vouloir + nom • la relative avec <i>qui</i> • la phrase interrogative • Emploi des formules de politesse/ du tutoiement/ du vouvoiement
Lecture- fonctionnement	<p>Caractéristiques formelles du dialogue :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La question avec <i>est-ce que/ combien/</i> inversion du sujet (<i>veux-tu ?</i>) • Les répliques • Les deux points – les tirets – le point d’interrogation – le verbe introducteur <p>Caractéristiques formelles du récit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le temps de l’action • Le lieu de l’action • L’actant, le personnage • Le début du récit • La suite des événements • La fin du récit

Production écrite

Le dialogue : un texte au style direct

- Transformation du discours rapporté au discours direct : répliques directes. Exemple :

- Isabelle dit à Pierre qu'il l'a fait tomber de bicyclette et qu'elle a mal au genou.

- – *Tu m'as fait tomber de bicyclette et j'ai mal au genou.*

- Changement de pronoms personnels :

- Pour la première réplique, le « il » change en « tu » / le « elle » en « je » ;

- Même changement pour la deuxième réplique.

- Transformation du discours rapporté au discours direct : répliques indirectes avec emploi d'un verbe introducteur, des deux points et des guillemets. Exemple :

- Emmanuel lui dit qu'il a triché.

- Emmanuel lui dit : « tu as triché. »

- Changement de pronoms : « il » en « tu » ;

- Changement du mode et du temps : du présent de l'indicatif à l'impératif présent

- Isabelle lui dit de ne pas se fâcher

- Ne te fâche pas.

Consignes :

Lire le contenu de la fiche.

Questions :

1. Faut-il faire retenir toutes ces connaissances par l'élève pour réaliser l'exercice intégratif de la séance ?
2. Comment sélectionner ces connaissances ?

Pendant la réalisation de la séance, l'enseignant invitera les apprenants à lui énoncer toutes les connaissances relatives à la production des répliques. Sur une partie du tableau, il leur transcrira ce qu'ils voient utile pour cet objectif. La réalisation des activités prendra le rythme habituel mais l'attention des élèves est orientée vers la recherche de ces connaissances utiles. Ils ne sont pas obligés de tout retenir, l'apprentissage devient plus fonctionnel.

Pendant la situation d'apprentissage
Comment adopter, dans une séquence d'apprentissage,
l'intégration interdisciplinaire ?

B.3.c

Contenu de travail

L'objectif Intégratif de fin de Séance

Ce qu'il faut avoir en main pour formuler l'O.I.F.S.

- A- Les groupes de besoin suite à l'évaluation de l'unité précédente.*
- B- La consigne du mini projet*
- C- Les connaissances essentielles à retenir dans la séance*
- D- Le groupement respecté lors de la séance de lecture compréhension*
- E- Des situations d'intégration selon les besoins des élèves*

A- Les groupes de besoin

Groupe de besoin 1	Groupe de besoin 2	Groupe de besoin 3
C4 Correction orthographique	C3 Correction linguistique	C.5 Cohérence du texte
Indicateur : • I.1 : écrit correctement le lexique et les mots étudiés	Indicateurs • I.1 : agence correctement les mots dans les phrases produites • I.2 : respecte les accords étudiés • I.3 : écrit correctement les formes verbales étudiées • I.4 : utilise la ponctuation forte : point et point d'interrogation	Indicateurs • I.1 : introduit opportunément des répliques • I.2 : fait progresser les événements dans un récit

B- La consigne du mini-projet d'écriture

« Je fais parler des personnages pour raconter un événement en rapport avec la solidarité ou le bien être »

C- Les connaissances essentielles à retenir

Poème	Communication orale	Lecture fonctionnement	Production écrite
<ul style="list-style-type: none"> • abattre- donner – nourrir – avoir froid / faim • du bois – la forêt – le ventre creux – le cœur petit • tous ceux – qui 	<ul style="list-style-type: none"> • prendre + nom- devoir + infinitif- pouvoir +infinitif- donner +nom • vouloir + infinitif vouloir + nom • rendre service • merci / vous êtes+ adjectif • j’aurais dû + infinitif et / ou phrase • la phrase interrogative avec : est-ce que... ? combien... ? • le tutoiement – le vouvoiement 	<ul style="list-style-type: none"> • La question avec est-ce que/ combien/ inversion du sujet (veux-tu) ... ? • Les répliques • Les deux points- les tirets- le point d’interrogation- le verbe • introducteur- 	<ul style="list-style-type: none"> • Transformation du discours rapporté au discours direct : répliques • Changement des pronoms personnels • Changement du mode et du temps : du présent de l’indicatif à l’impératif présent

Remarque importante :

Il est certain que les élèves ne vont pas intégrer toutes ces connaissances dans un énoncé écrit en fin de la séance. Ils doivent, cependant, choisir ce qui leur paraît fonctionnel et qui donne un sens à leur production. Le reste pourrait servir à la production individuelle du mini-projet.

D- Groupement respecté lors de la séance de lecture compréhension

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser diverses manipulations syllabiques (segmenter- dénombrer- permuter-substituer...) • Construire un champ lexical : mots en rapport avec le thème 	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer les circonstances spatio-temporelles des actions dans un texte • Analyser l’idée principale du texte en idées secondaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Justifier une donnée • Faire le choix d’informations selon une consigne donnée • Dégager une valeur morale quant au comportement du ou des personnage (s) du texte • Dire ce qu’ils pensent d’un personnage du texte

Remarque importante :

Les indicateurs ou les habiletés mentionnés ci-haut sont propres à la lecture-compréhension, on pourrait en choisir ceux qui peuvent être activés à l'écrit tels que :

- faire le choix d'informations selon une consigne donnée ;
- dire ce qu'ils pensent d'un personnage du texte ;
- dire ce qu'ils pensent du comportement d'un personnage du texte ;
- construire un champ lexical.

E- Situation d'intégration

Pour le groupe 1 : « Une femme pauvre qui demande à un passant de donner à manger à son petit qui a le ventre creux. »

Consignes :

Repérer dans les données ci-haut les caractéristiques d'un travail intégratif.

Questions :

A partir des données précédentes, comment formuler un objectif intégratif de fin de séance ?

La formulation de l'objectif intégratif dépend de plusieurs paramètres :

- les connaissances communes aux différentes activités de la journée ;
- les objectifs disciplinaires ;
- la consigne du projet d'écriture ;
- les groupes de besoin formés suite aux résultats de l'évaluation.

Une fois l'objectif formulé, l'enseignant proposera la situation de production de fin de séance. Cette dernière doit :

- être conforme au sous-thème du module ;
- être relative à la consigne du projet d'écriture ;
- être adéquate à la réalité de la classe ;
- permettre la production ;
- intégrer les différents savoirs fournis par les activités de la journée ;
- tenir compte des différents groupes de besoin.

Que disent les pédagogues de l'interdisciplinarité ?

Boumedienne, 2003

« Si l'on admet que la production du sens suppose un enseignement qui, d'une part crée de la cohérence entre les savoirs eux-mêmes et la vie de tous les jours, le simple empilement des connaissances n'est pas suffisant et peut même devenir tout à fait improductif »

Bourguignon, 1997

« le concept de l'interdisciplinarité, dans le milieu scolaire, n'a pas de définition qui fasse l'objet d'un fort consensus. D'une manière générale, il s'agirait moins de la juxtaposition de disciplines différentes que d'une recherche de connexion entre les disciplines, qui suppose la mise en cohérence des apprentissages et la possibilité pour l'élève de donner un sens global à ses apprentissages : un enseignement interdisciplinaire ne se réduit pas à la transmission d'une mosaïque de savoirs fragmentaires.

J.A. Tschoumy

« A la question : « Qu'est-ce que vous raconteriez à une personne avec qui vous êtes en bonne amitié sur les séances de travail interdisciplinaire ? », la réponse d'un élève est :

« Je lui dirais que c'est là que j'apprends à me débrouiller seul, sans que les professeurs me mâchent le travail, que c'est le cours où je suis livré à moi-même, à ma propre expérience, où je dois chercher seul les documents qui, rassemblés, donneront une forme à mon travail. »

Morin, 1977

« Le système a pris la place de l'objet simple et substantiel, et il est rebelle en la réduction en ces éléments ; l'enchaînement de système brise l'idée d'objet clos et autosuffisant. On a toujours traité le système comme des objets ; il s'agit désormais de concevoir les objets comme des systèmes. »

L'intégration interdisciplinaire est une technique de passerelles, de ponts entre les différentes activités quotidiennes. Cette passerelle suppose de briser complètement les cloisonnements disciplinaires. Le projet fonctionne en tant qu'unité d'intégration.

N.B. : Ces citations ont été prises sur internet sans références.

Pendant la situation d'apprentissage
Comment adopter, dans une séquence d'apprentissage,
l'intégration interdisciplinaire ?

B.3.d

Contenu de travail

L'objectif Intégratif de fin de Séance

« Produire en fin de séance un énoncé écrit de trois répliques au moins pour raconter un événement de la vie quotidienne intégrant les connaissances essentielles retenues dans les différentes activités de la séance. »

F- Les situations d'intégration

Pour le groupe 1 :

« Une femme pauvre qui demande à un passant de donner à manger à son petit qui a le ventre creux. »

donnez –nourrir – a faim – le ventre creux – qui –
s'il vous plaît – merci/ vous êtes gentil – vous
pouvez – est-ce que... ? – me rendez service
vous pouvez donner/ nourrir/ rendre service...

Consigne : Complète les répliques par les mots du cadre.

- monsieur, mon bébé.....vous.....lui..... à manger ?
- c'est vrai, il a voilà de quoi lui acheter un repas.
- merci monsieur, vous....., vous me rendez.....

Pour le groupe 2 :

« Une femme pauvre qui demande à un passant de donner à manger à son petit qui a le ventre creux. »

Monsieur Karim rencontre une femme misérable qui tient son bébé dans ses bras. La dame lui demande de lui donner de quoi acheter à manger à son enfant. Karim lui donne de l'argent. La dame lui dit qu'il est gentil et qu'il lui a rendu service.

Consigne : Transforme ce récit en dialogue de trois répliques au moins. N'oublie pas de commencer ta production par préciser le temps et le lieu de l'action.

Pour le groupe 3 :

« Une femme pauvre qui demande à un passant de donner à manger à son petit qui a le ventre creux. »

Consigne : En utilisant les connaissances retenues lors de la réalisation des différentes activités de la séance, produis un dialogue entre les deux personnages de la situation. N'oublie pas d'attribuer des noms aux deux personnages, de les décrire et de donner ton avis sur l'acte de solidarité du passant.

Consignes

Lire le contenu de la fiche

Questions :

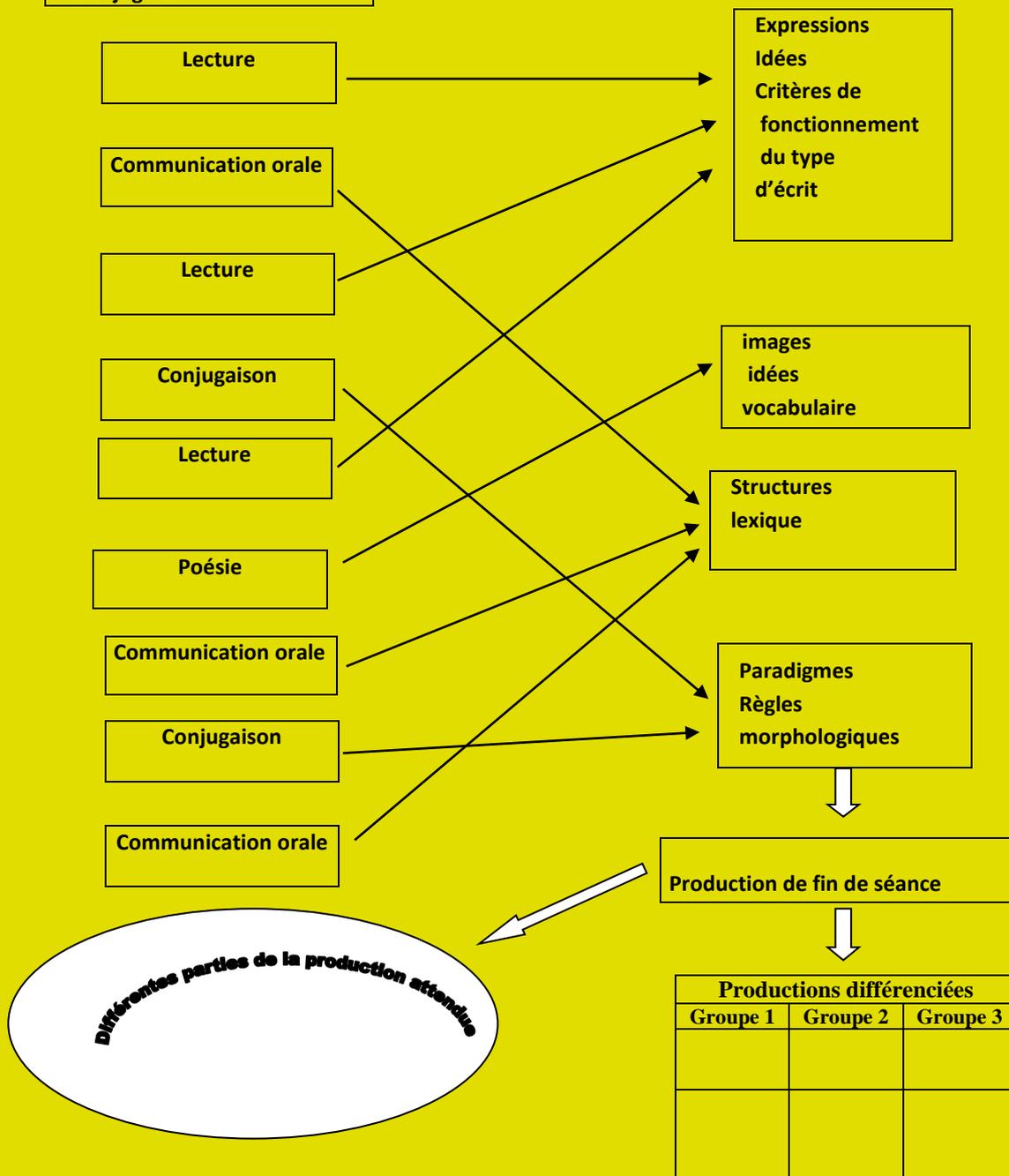
Pourquoi faut-il adopter une approche intégrative pendant une séance d'apprentissage ?

Esquisse d'une journée d'apprentissage selon une démarche intégrative

Activités de la journée

- Mise en train
- Communication orale
- Lecture
- conjugaison

Ce que l'élève doit repérer et retenir pour sa production de fin de séance



Méthodologie à adopter

- Afin de motiver davantage les élèves, de les responsabiliser et de les impliquer dans la tâche à réaliser, l'enseignant devrait imprimer les situations et les présenter au début de la séance avant même de commencer le travail. Ces situations formeront le contrat de travail avec chaque élève. Elles resteront devant les élèves tout au long de la séance. On devrait y recourir dès l'apparition d'une nouvelle connaissance (parvenant de n'importe quelle discipline) qui devrait être utilisée immédiatement dans des formulations orales. On gèrera le temps de réalisation selon le niveau des élèves. On laissera 10 à 15 mn en fin de séance pour mettre à l'écrit ce qui a été formulé oralement pendant l'apprentissage ;
- il est important de dire que l'intégration interdisciplinaire, dans sa forme présentée ci-dessus pourrait s'effectuer chaque jour puisque l'élève est quotidiennement en situation d'apprentissage même lors des journées 7 et 8 de chaque module ;
- toutes les productions faites par les élèves seront collées sur le cahier de classe et évaluées selon les critères de l'écrit ;
- ces productions formeront un outil d'aide pour les élèves en difficulté d'écriture surtout lors du moment de la production individuelle. D'où l'intérêt, de les concevoir de manière à les rendre fonctionnelles pour le projet

CANEVAS D'UNE FICHE D'INTÉGRATION D'UNE JOURNÉE

<i>Activités</i> Etapes	<i>Mise en train</i>	<i>Expression orale</i>	<i>Lecture</i>	<i>Projet d'écriture</i>	<i>Ce qu'il faut retenir pour l'exercice intégratif</i>	<i>Ce qu'il faut retenir pour le projet d'écriture</i>	<i>évaluation</i>
Sensibilisation	<p>Thème : Santé et bien être. Sous thème : Découvrons les secrets d'une bonne santé. Petit rappel sur le projet : - Qu'est-ce qu'on va rédiger ? (un récit contenant un dialogue.) - De quoi va-t-on parler ? (Comment peut-on être en forme.) Dire : Nous allons réaliser des leçons de (M.E.T. / Exp. O. / Lect. / Proj. Ec.) Vous devez être attentifs à tout ce que vous allez apprendre. Vous devez énoncer ce qui est nouveau et ce que vous pouvez retenir pour la production de fin de la journée et pour le projet d'écriture.</p>						
Exploration		Exploitation du texte	<p><u>Rappel :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - idée globale du texte. - idées essentielles à écrire au tableau. 	<p>Le dialogue produit par les élèves (évaluation de la lecture).</p> <p>* Critère formels du dialogue.</p> <ul style="list-style-type: none"> - tirets - ponctuation - verbes introducteurs. 	Exploitation des structures :	<p>* <u>du poème</u> : Toutes les strophes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ne pas trop manger. - Boire beaucoup. - Eviter les sucreries et la graisse. - Bien mâcher. - Avoir une alimentation variée. 	
Systématisation			Toutes les questions doivent dégager des réponses qui	Réalisation de l'exercice n°1 p 32 du cahier d'activités.	Avoir mal à.../ au... / aux... / Avoir de la fièvre.		

			mènent à l'objectif.				
Apprentissage de l'intégration	Restitution du poème avec auto-évaluation de la part des élèves pour la mise en œuvre de la bonne diction.	Production d'un dialogue entre la fille et le dentiste.	Mettre en ordre un dialogue. (voir fiche annexe)	Réalisation de l'exercice n°2 p 32 du cahier d'activités.	X est Elle a de la fièvre. Elle Elle <u>Ex :</u> Les parents achètent des médicaments pour leur fille.	* <u>de l'expression orale</u> : - Avoir une hygiène alimentaire et corporelle. - Avoir une alimentation riche en vitamine et en sels minéraux. - Se brosser les dents régulièrement. - Eviter les sucreries.	
Evaluation	Lecture du 2 ^{ème} poème : « La cicatrice » de Victor Hugo.	Dramatisation de la scène avec élaboration des conseils.	Production d'un dialogue par groupe. ♦ Situation de l'expression orale : production d'un dialogue entre le dentiste et la mère. ♦ lecture du dialogue.	Production Conversation téléphonique.	Les parents est un sujet pluriel (la marque du pluriel est « s ») Le verbe est aussi au pluriel (la marque du pluriel est « ent ») ⇒ Le verbe s'accorde avec son sujet.	* <u>de la lecture</u> : - Les critères formels du dialogue. - La description de la malade. * <u>du projet d'écriture</u> : (entraînement) - Les critères formels du dialogue. - Les verbes introducteurs.	

Fiche intégrative d'une séance

Thème: Loisirs

Sous- thème: Profiter de son temps libre

Module 7 Journée 2

Classes : 6^{ème} année

Déroulement d'une séance

Objectif intégratif de la séance

Les élèves seront capables en fin de séance d'intégrer les savoirs récemment acquis dans la journée pour produire la réponse des parents à la lettre de Paul, en employant les verbes : dire, lire, écrire au passé composé, au futur et à l'impératif présent et en respectant les caractères formels de la lettre

Sensibilisation : Le maître doit faire rappeler par les élèves : le thème, le sous- thème et la consigne du projet d'écriture (une lettre contenant un passage descriptif. (Revoir la consigne complète)
 Aujourd'hui nous allons nous intéresser aux activités préférées pendant le temps libre et à la façon de se présenter à quelqu'un. Ceci va être illustré par la production de fin de la séance (le maître distribue les exercices intégratifs aux élèves et leur dit : voilà l'exercice que vous allez réaliser en fin de séance.
 Pour pouvoir le réaliser, nous allons étudier quatre leçons de (M.E.T - Exp. O. – Lecture – Conjugaison). Ce qui est nouveau dans ces quatre leçons va nous permettre de réaliser l'O. I. S. Vous devez être très attentifs et responsables de tout ce que vous allez apprendre. Vous devez énoncer ce qui vous sera utile pour votre production de fin de séance.

<p>Mise en train : Poème : Dans le grenier de ma grand-mère</p>	<p>Expression orale : Exploitation de la page 95 du C. A.</p>	<p>Lecture- fonctionnement : Texte : La lettre de Paul</p>	<p>Conjugaison : Verbes : lire, dire, écrire au PC, au futur et à l'impératif</p>	<p>Éléments à retenir pour l'exercice intégratif de fin de séance</p>
--	--	---	--	--

<p>Pendant son temps libre Paul va faire une promenade à la montagne. Il va découvrir le lieu et le poète de notre poème.</p>		<p>- Vous avez déjà étudié le texte : « La lettre de Paul » Rappelez- moi : - l'idée générale du texte. - Paul est allé passer ses vacances à Montserrat. Il écrit à ses parents pour les rassurer et leur donner de ses nouvelles. - les idées essentielles : * Paul a voyagé en train * C'est l'oncle Marcel qui est allé chercher Paul à la gare. * Chez l'oncle Marcel, tout le monde est content de l'arrivée de Paul. * On a programmé une visite à la montagne pour le premier jour de vacances. - Lecture vocale de quelques passages du texte en vue de justifier quelques unes des idées essentielles avec mise en évidence de la ponctuation.</p> <p>Attirer l'attention des élèves sur le rôle de la ponctuation et son effet sur le sens.</p>		
---	--	--	--	--

<p>Que fait-il pendant son temps libre ? Il explore les coffres de bois de sa grand-mère. Que trouve-t-il dans ces coffres ? Lis le poème en faisant attention à la ponctuation. Diction du poème avec intérêt accordé à la ponctuation pour assurer la pause, l'enjambement et pour donner du sens (mémorisation de la 2^{ème} strophe) puis : Si on imagine ce poème en une lettre que fait le poète ici ? Il décrit le grenier de sa grand-mère. Il découvre des merveilles et décris ce que grand-mère préfère.</p>	<p>Si le poète préfère la robe de mariée, que préfères-tu toi ? Et si Paul va profiter de ses vacances, as-tu envie toi de le faire ? Que représentent les vacances pour toi ? - la découverte - l'évasion Réalise l'exercice de la page 95 du cahier d'activité.</p>			<p>Ponctuation</p>
---	---	--	--	--------------------

	<p>Assurer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la description d'un état : * Je me sens inquiet. * Mes parents me manquent beaucoup * Je pense beaucoup à eux. * Je n'arrive pas à les oublier. - l'emploi de l'expression de cause - l'emploi du C.C de temps en position anticipée - critique de quelqu'un en décrivant son caractère. - Entraînement sur la présentation de soi et quelqu'un de connu (rapport avec le projet d'écriture) * Je suis timide. * Je suis replié. * Je suis calme, tranquille * Je suis actif, éveillé - Faire exprimer par chaque élève ses activités préférées. Pendant les vacances, je (préférer + nom / préférer + infinitif / désirer + nom / désirer + infinitif / profiter / se divertir / se distraire / découvrir / reprendre ses forces / changer d'air - Faire exprimer des sentiments tels que : - Tu oublies les nouveaux amis - Tu regrettes la fin des vacances - Tu écris souvent à tes amis 			<p>Loisirs préférés</p>
--	---	--	--	-------------------------

		<p>Paul a-t-il oublié ses parents ? Il leur a envoyé une lettre. Quelles sont les caractéristiques de cette lettre ? Mise en exergue de la :</p> <ul style="list-style-type: none"> - formule de la politesse - formule de l'interpellation - formule de l'appel - formule de l'adieu - le début – la fin <p>Renvoyer les élèves aux exercices de fin de séance afin de leur faire percevoir ce qui manque et ce qu'ils doivent retenir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser l'exercice 1 page 86 <p>* Qui a écrit la lettre ? * A qui le reconnaissez-vous ? * Où se trouve-t-il au moment où il a écrit la lettre ?</p> <p>* A qui s'adresse-t-il dans sa lettre ? * Comment le savez-vous ? * A quel jour la lettre a-t-elle été écrite ?</p> <p>Lors de la correction attirer l'attention des élèves à ce que :</p> <ul style="list-style-type: none"> * Il peut y avoir un ou plusieurs paragraphes dans une lettre. * Chaque paragraphe de la lettre contient des idées qui vont ensemble et qui se 		<p>* Pour écrire une lettre je dois :</p> <ul style="list-style-type: none"> - écrire le lieu et la date en haut à droite. - écrire une formule d'appel. - écrire l'objet de la lettre en un ou plusieurs paragraphes. - choisir une formule d'adieu. - signer la lettre en bas à droite. <p>* Dans une lettre familiale ou amicale, on utilise la deuxième personne du singulier.</p> <p>* Dans une lettre, on donne ou on demande des informations / des nouvelles....</p>
--	--	---	--	---

rapportent à une information essentielle.
* Pour aborder un nouveau sujet, on commence un nouveau paragraphe.
Lecture vocale sélective pour justifier les points de vue indiqués ci- haut.
Etudier la 1^{ère} phrase du texte de la lettre :
« C'est du chalet que je vous écris »

Analyser cette phrase en ses constituants.

Je vous écris
S C.O.I V.

Etude du verbe :

Ecrire est un verbe intransitif : J'écris
à vous

- Dégager son infinitif.

1- Exploration : faire lire le texte
support transcrit au tableau :

Paul **a écrit** une lettre à sa mère. Demain, la maman **lira** la lettre à monsieur Arnaud. Elle lui **dira** que Paul va bien. Monsieur Arnaud **écrivra** à son tour à son fils. Il lui **dit** dans sa lettre :
« Passe le bonjour à oncle Marcel. **Dis** lui de t'emmener au parc célèbre de Montserrat

		<p>Quand peut-on utiliser ces verbes ?</p> <p>- Dans toutes situations</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Faire lire le texte et identifier les verbes. - Trouver leurs infinitifs et les temps auxquels ils sont conjugués. - Procéder à un travail de transformation pour obtenir les paradigmes de ces verbes au passé composé, au futur et à l'impératif présent. - Faire attirer l'attention des élèves sur le contenu des exercices intégratifs. <p>Constats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dire, lire, écrire se conjuguent au P.C avec l'auxiliaire avoir. Leurs participes passés sont : dit, écrits, lu - Dire, lire, écrire prennent au futur les terminaisons suivantes : rai, ras, ra, rons, rez, ront - Dire, lire, écrire se conjuguent à l'impératif comme au présent. <p><u>2- Apprentissage systématique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser les exercices 1 et 2 de la page 	<p>Les verbes « lire » « dire » « écrire » se conjuguent au passé composé avec l'auxiliaire « avoir »</p>
--	--	--	--	---

	<p>Quelles activités préférez-vous faire pendant les vacances ?</p> <p>- Production et expression des loisirs préférés pendant les vacances.</p>	<p>Quand peut-on utiliser le verbe dire ? → dans l'introduction d'une réplique dans un dialogue.</p> <p>Que fait Paul dans sa lettre ?</p> <p>Il apporte des informations à ses parents.</p> <p>Comment sont avancées ces informations ?</p> <p>Par ordre</p> <p>Faites une description de cet ordre.</p> <ul style="list-style-type: none"> - le lieu de l'écriture de la lettre - le voyage - la rencontre avec l'oncle Marcel - la prise de la boisson - la rencontre de la famille - le repas - l'expression du bonheur - l'activité projetée - l'espérance de l'enfant - la fin de la lettre <p>* Discussion concernant cet ordre</p> <p>* Intérêt accordé à la cohérence des informations dans une production (projet d'écriture)</p> <p>* Expression du propre choix</p> <p>* Réalisation de l'exercice 2 page 86 du C</p> <p>A de l'élève.</p> <p>Il paraît que la promenade est une activité préférée de Paul ?</p>	<p>87 du cahier d'activités</p> <p>(travail par groupe)</p>	
--	--	--	---	--

<p>Dans le poème, quel objet préfère le poète ?</p> <p>S'agit-il d'un ou d'une poète ?</p> <p>* Faire justifier les réponses par la lecture des passages du poème.</p> <p>* Faire évaluer la diction</p> <p>* Déterminer les critères d'évaluation.</p>	<p>- Expression libre touchant le vécu de l'enfant.</p> <p>- Emploi de pour + infinitif avec utilisation des verbes déjà énoncés.</p> <p>Ex :</p> <p>Pour me divertir, je pars en vacances.</p> <p>Pour découvrir de nouveaux endroits, je voyage loin</p> <p>....</p>	<p>Si le poète préfère la robe de mariée</p> <p>Que préfères-tu si tu es à sa place ?</p> <p>On peut aussi préférer quelqu'un, des objets, des actions....</p> <p>Réaliser l'exercice 3 page 86 du C.A</p>	<p>3- <u>Apprentissage de l'intégration</u> :</p> <p>Sandra est une fille qui a aussi une</p>	
---	--	--	---	--

			<p>occupation préférée. Veux-tu la découvrir ?</p> <p>Réaliser l'exercice 3 de la page 87 du C.A</p> <p>Travail par niveau :</p> <p>Niveau 1 : consigne a</p> <p>Niveau 2 : consignes a et b</p> <p>Niveau 3 : consignes a, b et c</p>	
<ul style="list-style-type: none"> * Faire récapituler par les élèves l'ensemble des savoirs appris à travers ces différentes activités * Faire lire par quelques élèves les exercices à réaliser. * Faire dire par quelques élèves la tâche qu'ils doivent réaliser. * Faire dire par quelques élèves le rapport entre cette production et le projet d'écriture. * Faire réaliser l'exercice intégratif de fin de séance. 				

Pendant la situation d'apprentissage :
Comment évaluer les apprentissages d'une séquence ?

B.4.a

Contenu de travail

Productions intégratives de fin de séance de quelques élèves

Groupe 1 :

donnez – nourrir – a faim – le ventre creux – qui – s'il vous plaît – merci / vous êtes gentil – vous pouvez – est-ce que... ? me rendre service – vous pouvez donner/ nourrir/ rendre service...

Consigne : Complète les répliques par les mots du cadre

- Elève 1 :**
- Monsieur, mon bébé a faim,vous êtes gentil lui donner à manger ?
 - C'est vrai, il *a faim* voilà de quoi lui acheter un repas
 - Merci monsieur, vous *êtes gentil*, vous me rendez *service*.

- Elève 2 :**
- **Monsieur, mon bébé** a faim, est-ce que vous pouvez **lui** donner à manger ?
 - **C'est vrai**, il a le ventre creux, **voilà de quoi lui acheter un repas**
 - **Merci monsieur**, vous êtes gentil, **vous me rendez** service.

- Elève 3 :**
- Monsieur, mon bébé a le ventre creux, est-ce que vous lui nourrir à manger ?
 - C'est vrai, il a faim, voilà de quoi lui acheter un repas
 - **Merci monsieur**, vous êtes gentils, **vous me rendez** service.

Groupe 2 :

Monsieur Karim rencontre une femme misérable qui tient son bébé dans ses bras. La dame lui demande de lui donner de quoi acheter à manger à son enfant. Karim lui donne de l'argent. La dame lui dit qu'il est gentil et qu'il lui a rendu service.

Consigne : Transforme ce récit en dialogue de trois répliques au moins. N'oublie pas de commencer ta production par préciser le temps et le lieu de l'action.

Elève 1 : *Monsieur Karim rencontre une femme qui tient son bébé dans ses bras.
La dame lui demande de donner à son petit de quoi pour manger.
Karim trouve que c'est vrai et lui dit que le bébé a le ventre creux,
Il lui donne de l'argent. La pauvre lui dit qu'il est gentil et qu'il lui a rendu service.*

Elève 2 : *Monsieur Karim donner à manger à mon bébé. Il a faim.
C'est vrai, le bébé à le ventre creux,
Voilà de l'argent
Merci, vous êtes gentils*

Elève 3 : *C'est jeudi, jour de marché de la ville, elle lui dit :
Monsieur, mon bébé a faim, est ce que tu peux lui donner à manger ?
C'est vrai, ton bébé a le ventre creux, Il lui donne de l'argent et lui dit :
Vas lui acheter quelque chose.
Merci beaucoup monsieur, tu m'as rendu un grand service.*

Groupe 3 : « Une femme pauvre qui demande à un passant de donner à manger à son petit qui a le ventre creux. »

Consigne : En utilisant les connaissances retenues lors de la réalisation des différentes activités de la séance, produis un dialogue entre les deux personnages de la situation. N'oublie pas d'attribuer des noms aux deux personnages, de les décrire et de donner ton avis sur l'acte de solidarité du passant.

Elève 1 : *C'est le jour du marché, à l'entrée, une pauvre dame tient son bébé dans ces bras. Elle demande aux passants :
Madame, monsieur, s'il vous plaît, nourrir mon bébé. Il a faim.
J'ai demandé à maman de lui rendre service. Maman me dit en colère :
Tais-toi et avance
Je m'inquiète pour la pauvre. Heureusement, un monsieur, bien vêtu s'arrête et lui dit : « C'est vrai, ton petit a le ventre creux, tu dois lui donner à manger. »
Monsieur, je n'ai pas d'argent. Acheter moi du pain.
Tenez, voilà cinq cent millimes. Allez à la boulangerie.*

Consignes

Lire le contenu de la fiche.

Questions :

1. En fonction de quoi l'évaluation de cette production pourrait se faire ?
2. Quelles sont les erreurs qui nécessitent une remédiation urgente ?
3. Quand et où faudrait-il que les élèves corrigent ces erreurs ?

Il faut dire que l'évaluation de la production quotidienne n'est pas une fin en soi mais un moyen pour avoir une idée sur :

- le niveau de maîtrise des élèves ;
- le besoin de chacun ;
- la progression des élèves ;
- la compétence des élèves dans le transfert et la mobilisation des acquis.

Afin d'exploiter au maximum cet outil d'évaluation (l'exercice intégratif de fin de séance), le maître travaillera sur trois axes :

Le cahier de classe :

L'appréciation (ou la note) que le maître porte sur le cahier de classe est une simple forme d'évaluation. Elle devrait être comprise et exploitable par l'élève. Elle doit être explicite, indiquant à l'élève ce qui lui a manqué pour que sa production soit judicieuse. Enfin, lorsque l'enseignant attribue 7/10, il faudrait qu'il accompagne cette note par une justification des points qui manquent (3/10) de façon à ce que l'élève perçoive son manque. Cette justification doit traduire le critère manqué (critères de l'écrit fournis par l'A.P.C.).

Elle renvoie l'élève à :

- comprendre ses insuffisances ;
- reconnaître ses forces et ses faiblesses ;
- évaluer son processus cognitif ;
- avoir une position valorisante par rapport à ses paires.

Avec le retour à tous les exercices quotidiens, l'élève peut remplir sa fiche d'auto-évaluation de fin de module avec conscience et porter ses résultats effectués sur son portfolio.

En consultant cette fiche individuelle, le maître peut renvoyer l'élève aux fiches d'auto-correction (F.A.C.) pour une remédiation consciente et urgente.

L'évaluation critériée :

Afin de faciliter le travail du maître et suivre de près les progrès et les échecs de

ses élèves, on lui demandera d'accorder son intérêt, chaque trimestre, sur un ensemble de critères mais du simple au complexe.

Toutefois, deux critères dominent, le C.3 (la correction linguistique) et ses indicateurs à savoir l'agencement des mots de la phrase / le respect de l'accord/ les formes verbales/ la ponctuation forte/ et le C.5 (la cohérence textuelle) et ses indicateurs à savoir l'emploi correct des substituts/ la progression des événements/ la non contradiction, etc., le choix des indicateurs se fait en fonction du contenu et du volume de la production de fin de séance.

La remédiation pourrait se faire lors du module d'intégration dans des activités décrochées. L'enseignant fera recours aux différentes formes de régulation :

- la régulation interactive ;
- la régulation rétroactive ;
- la régulation proactive.

Le degré d'intégration :

On rappelle que toutes les productions réalisées en fin de séance trouveront leur place quelque part dans la production finale du projet d'écriture.

Afin d'éviter l'angoisse de la page blanche chez les élèves ayant des difficultés dans la production d'un récit entier, lors de la séance de la production individuelle du projet d'écriture et parce que cette dernière est globale et complexe, le maître proposera à ces apprenants de revoir leurs productions journalières pour les réorganiser, les réhiérarchiser et les présenter sous forme d'un récit.

Au cas échéant, le maître interviendra pour les aider à compléter ce qui manque lorsque les productions quotidiennes ne suffisent pas pour constituer l'unité du récit à produire.

En outre, le recours aux activités de tutorat et de parrainage reste souhaitable.

J'agis en professionnel

Pendant la situation d'apprentissage :
Comment évaluer les apprentissages d'une séquence ?

B.4.6

Contenu de travail

1. Les productions quotidiennes des élèves (voir fiche s précédentes)
2. Les connaissances retenues lors de l'apprentissage (voir fiches précédentes)
3. Les erreurs relatives à l'exploitation de ces connaissances

Groupe	Elève	Erreur	Catégorie
1	E. 1	<ul style="list-style-type: none"> • Non maîtrise de la phrase interrogative avec est-ce que • Redondance d'un terme capitalisé dans tout contexte / absence de la compétence de l'intégration des nouveaux mots. 	<ul style="list-style-type: none"> • Syntaxe • L'intégration des mots nouveaux
	3. 3	<ul style="list-style-type: none"> • Non maîtrise de la conjugaison des verbes du type « nourrir » • Utilisation de « vous » en s'adressant à une personne étrangère 	<ul style="list-style-type: none"> • Morphologie du verbe • Lexique
2	4. 1	<ul style="list-style-type: none"> • Non maîtrise de s notions de réplique, parole, dialogue 	<ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques formelles du dialogue
	E. 2	<ul style="list-style-type: none"> • Réalisation incomplète de la consigne • Non maîtrise de la conjugaison des verbes du 1^{er} groupe • Non maîtrise des homophones 	<ul style="list-style-type: none"> • Consigne à plusieurs tâches • Morphologie du verbe • Orthographe grammaticale
	E. 3	<ul style="list-style-type: none"> • Mauvaise ou manque de présentation du contexte général (la situation n'est pas présentée) • Absence de guillemets pour mettre en relief les paroles d'un personnage 	<ul style="list-style-type: none"> • Consigne non maîtrisée • Les caractéristiques du dialogue
3	E. 1	<ul style="list-style-type: none"> • Interférence avec la langue maternelle dans la présentation du cadre spatio-temporel • Non maîtrise de la conjugaison des verbes du type « nourrir » • Non maîtrise du vouvoiement et du tutoiement 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualisation de la langue • Morphologie du verbe • lexique

4. Les besoins recensés à partir de l'évaluation

Lors de cette étude des erreurs recensées dans les productions quotidiennes, on remarque qu'il existe :

- des erreurs relatives aux apprentissages récemment réalisés dans la journée, exemples : *le vocabulaire retenu/ les caractéristiques du dialogue/ la maîtrise de la consigne* ,
- d'autres qui dépendent des apprentissages déjà réalisés lors des journées précédentes, exemples : *types et formes des phrases/ la conjugaison des verbes du 1^{er} groupe et des verbes être et avoir* ;
- d'autres qui font l'objet d'une remédiation décrochée puisque leur apprentissage n'est pas encore entamé, exemples : *la conjugaison des verbes du type « nourrir »*.

5. Les critères relatifs aux apprentissages avec leurs différents indicateurs.

A partir de cette étude, nous remarquons que les critères 3, 4, et 5 de l'écrit sont les plus

concernés :

	Critères		
	Critère 3	Critère 4	Critère 5
Erreurs			

Consignes :

Lire le contenu de la fiche.

Questions :

1. Comment faut-il analyser les erreurs des élèves ?
2. Quelle remédiation faut-il attribuer à ces erreurs ?

Je régule mon action

B.4.6

D'après le tableau de la fiche B.4.b., il est clair que les erreurs recensées sont relatives à deux domaines :

- erreurs relatives à l'acquis antérieur ;
- erreurs relatives aux opérations intellectuelles.

Nous nous référons à l'école québécoise pour repérer les origines des erreurs relatives à ces deux domaines ainsi qu'aux pistes de remédiation possibles. L'application est toujours tributaire de l'erreur elle-même. L'enseignant cherchera la piste qui convient le plus possible au problème de ses élèves.

Je vais plus loin

Erreurs relatives à l'acquis antérieur :

L'élève n'a pas atteint l'objectif visé par la situation de production parce qu'une partie ou la totalité des objectifs (spécifiques ou intermédiaires) ne semble pas maîtrisée : son acquis antérieur lui fait défaut puisqu'il le rend incapable d'intégrer, dans une situation précise la production souhaitée.

Type d'erreur	Origine de l'erreur	Remédiation
L'enfant n'a pas acquis du tout le savoir conceptuel et/ou méthodologique	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève était absent. • Le programme était jugé trop « lourd ». • Un aspect de l'apprentissage a été négligé par le maître qui le considérait comme peu important ou déjà acquis par l'élève. • L'enfant n'a pas la maturité intellectuelle ou psychologique nécessaire à l'acquisition du savoir. Cet enfant a du mal à conceptualiser ou à se détacher de ces perceptions premières ou dépasser les expériences concrètes ou enfin accéder au stade des représentations. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le maître doit s'interroger sur l'acquis antérieur de chaque élève. • Le maître doit repérer les difficultés puis choisir parmi les deux propositions suivantes : <ul style="list-style-type: none"> - différer l'apprentissage mais revenir sur les prérequis. - de prendre l'apprentissage à son point de départ en modifiant les situations, en introduisant des supports très concrets, en multipliant les manipulations. <p><i>(Les propositions pourraient être appliquées lors des heures de soutien accordées par l'école ou à faire par les élèves eux-mêmes après la classe et en autonomie).</i></p>
L'enfant a acquis ce savoir, mais de manière incorrecte ou partielle.	L'enfant a acquis au début ou au cours d'apprentissage des représentations fausses sur lesquelles s'est étayé progressivement l'apprentissage lui-même.	Le maître doit aider l'élève à faire émerger ses représentations existantes pour qu'il puisse les reconnaître, les rejeter comme inefficaces et lui donner ainsi tous les moyens de les corriger. Le dialogue avec l'élève est à cet égard tout à fait pertinent puisqu'il permet de déceler tant pour le maître que pour l'élève, ce que Bachelard appelait « l'obstacle épistémologique ».
L'enfant a acquis ce savoir mais celui-ci est insuffisamment consolidé	<ul style="list-style-type: none"> • La connaissance est partielle, l'enfant possède des éléments de ce savoir mais persistent encore des confusions dues à un apprentissage initial imprécis. • L'enfant ne parvient pas à utiliser ce qu'il a acquis dans une situation différente de celle dans laquelle s'est effectué l'apprentissage. • L'enfant n'applique pas, lors de la production, les règles ou les notions retenues comme indispensables. 	<ul style="list-style-type: none"> • La correction portera sur la nécessité de pratiquer autrement que de manière automatique pour reconnaître et utiliser la notion de base. • Dans ce cas, le maître fera une consolidation de l'apprentissage au travers d'exercices nombreux et de complexité croissante. <p><i>(Le maître puisera ces exercices des fichiers-classes).</i></p>

Erreurs relatives aux opérations intellectuelles

Les causes de difficultés ou d'erreurs peuvent, aussi, provenir de l'opération intellectuelle mise en œuvre. C'est-à-dire de l'activité mentale déterminée qui marque la capacité d'un sujet à apporter une réponse adéquate à une situation ou à une tâche donnée. Ces opérations intellectuelles présentent des caractéristiques

propres qui sont inspirées de la taxonomie de Louis D’Hainaut. Cette dernière met en évidence deux niveaux d’opérations mentales qui permettent de passer d’activités sur le connu à des activités sur l’inconnu.

- le niveau des opérations « apprises » :

- la conceptualisation qu’on pourrait qualifier de savoir « intégré » ;
- la répétition (ou reproduction) correspond à un savoir passif ;
- l’implication constitue un savoir actif.

- le niveau des opérations exigeant une initiative :

- l’exploration (initiative dirigée vers le milieu) ;
- la mobilisation (initiative d’activité intérieure) ;
- la réalisation du problème réclame initiative et action.

Pour les besoins de notre présent travail, nous nous sommes limités aux opérations relatives au deuxième niveau de cette taxonomie vue que notre objectif est de développer l’initiative de l’élève.

Type d’erreur	Origine de l’erreur	Remédiation
Erreurs relatives à l’application	<ul style="list-style-type: none"> • L’élève n’arrive pas à faire le transfert de ses connaissances d’une situation d’apprentissage à une situation d’intégration, d’un contexte particulier à un nouveau contexte. L’élève est incapable de décontextualiser ses connaissances. • L’élève ne peut pas avoir accès en mémoire pour recontextualiser. • L’élève est incapable d’intégrer ses connaissances dans un autre contexte. • L’élève ne peut pas se dégager de la situation initiale dans laquelle s’est installé l’apprentissage. 	<p>Le maître devrait aider l’élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repérer les domaines où le transfert des connaissances est possible. • Décontextualiser les connaissances, c’est-à-dire les faire dégager du contexte d’apprentissage. • Multiplier dans d’autres domaines, les activités de comparaison, de rangement, d’évaluation... <p>Le maître doit entraîner l’élève à pouvoir : appliquer – transférer – comparer – ranger ...</p>
Erreurs relevant de la mobilisation	<ul style="list-style-type: none"> • L’élève a insuffisamment maîtrisé l’acquis. • L’acquis de l’élève est peu mobilisable. • L’élève a une incapacité temporaire à explorer le réel. • L’élève est incapable d’extraire de l’ensemble des acquis, les éléments particuliers répondant à des conditions très précises et nouvelles au regard de la situation initiale d’apprentissage. • L’élève ne sait pas caractériser un objet, une information quelconque. 	<ul style="list-style-type: none"> • La remédiation consistera à consolider les connaissances de base grâce à des exercices d’entraînement, à développer les activités de conceptualisation et d’exploration. • Le maître entraîne les élèves à : caractériser - trouver – préciser – transformer – extraire – résoudre – imaginer – analyser
Erreurs relatives	<ul style="list-style-type: none"> • L’élève est incapable de transférer les connaissances d’une situation 	<p>Le maître aide les élèves à pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • décompresser la situation-problème en tâches

<p>à la résolution des problèmes</p>	<p>d'apprentissage connue à une situation partiellement ou entièrement nouvelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève trouve une difficulté à : <ul style="list-style-type: none"> - mettre en œuvre les paramètres de la résolution d'un problème : (la situation – le processus à appliquer – la production attendue) ; - tenir en compte des paramètres étudiés par ailleurs en de diverses occasions (ex : le plan – la syntaxe – le vocabulaire – la ponctuation – le registre de langue – la chronologie...) 	<p>plus aisées ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • faire le transfert des connaissances convenables. <p>Ce transfert porte aussi bien sur les connaissances conceptuelles que sur les savoirs méthodologiques</p>
---	--	---

Extrait de : *La revue pédagogique* (Canada)

J'agis en professionnel

En aval de la situation d'apprentissage :
Comment soutenir les élèves en difficulté pendant les heures
supplémentaires accordées par l'école ?

C.1

Contenu de travail

Les besoins recensés à partir de l'évaluation de l'exercice de fin de séance :

- **des besoins linguistiques :**

- les types et les formes des phrases ;
- la conjugaison des verbes du 1^{er} groupe ;
- la conjugaison des verbes « être » et « avoir » ;
- le vocabulaire retenu pendant la journée ;
- la phrase interrogative avec est-ce que ;
- les homophones.

- **des besoins discursifs :**

- les notions de réplique, parole, dialogue ;
- le vouvoiement et le tutoiement ;
- la reprise pronominale

- **des besoins méthodologiques**

- La remise en ordre

- **Types d'erreurs**

Cf. au tableau précédent.

Consignes

Lire le contenu de la fiche.

Questions :

Comment faut-il aider les élèves lors des séances de soutien ?

Une fois les besoins des élèves repérés, l'enseignant pourrait organiser un programme de soutien pour les élèves en difficulté pendant les heures accordées par l'école qui pourrait être appliqué dans le projet de l'école.

La conception de ces séances est laissée à l'initiative du maître. Toutefois, une organisation méthodologique s'avère nécessaire.

Il pourrait programmer un travail de consolidation des notions non maîtrisées comme il pourrait faire une reprise intégrale de la leçon.

Dans les deux cas, une préparation réfléchie et ciblée devrait être faite. En voici quelques exercices relatifs aux besoins recensés ci-haut que l'enseignant pourra prévoir :

- proposer une panoplie de situations et de supports visuels permettant l'utilisation des verbes « être » et « avoir » ;
- s'entraîner à accorder les verbes avec les sujets à partir de situations visuelles (les verbes du 1^{er} groupe) ;
- s'entraîner à transformer des noms par des pronoms ;
- s'entraîner à diversifier les situations de substitution pronominales et nominales ;
- enrichir le vocabulaire par l'acquisition de synonymes, antonymes, etc. ;
- employer des articulateurs chronologiques : d'abord, ensuite, puis, enfin ;
- s'entraîner à utiliser les déterminants en rapport avec le genre du nom commun ;
- enrichir des phrases par des verbes ;
- apprendre à accorder le sujet au verbe.

En plus de cet aspect relatif aux savoirs, nous avons trouvé nécessaire d'orienter l'enseignant sur un autre aspect à savoir celui des pratiques pédagogiques du soutien qui tiennent compte de deux paramètres :

- **l'aspect relationnel :**
 - l'enseignant devrait être à l'écoute des besoins de l'élève en assurant un climat de confiance ;
 - susciter la motivation ;
 - renforcer positivement l'autonomie de l'apprenant en l'impliquant dans la préparation et la réalisation des activités ;
 - éviter de sanctionner l'erreur
- **l'aspect pédagogique et didactique :**
 - répartir équitablement la prise de parole ;

- expliciter la production attendue ;
- entraîner à l'analyse réflexive des stratégies et des démarches d'apprentissage ;
- développer la capacité d'écoute et le respect de la parole de l'autre chez l'apprenant ;
- remédier selon des procédés ludiques motivants ;
- bien exploiter l'erreur en favorisant l'auto et la correction ;
- diversifier les auxiliaires didactiques ;
- prévoir une planification rigoureuse de l'aplanissement des difficultés.

N.B. : Pour les deux derniers aspects, nous nous sommes référés au plan d'une communication présentée dans le séminaire organisé par le Ministère de l'Éducation et de la Formation sur le thème *Le soutien* sans aucune référence, donc nous nous excusons auprès des collègues auteurs de ce document.

En aval de la situation d'apprentissage

Comment développer chez les élèves en difficulté la capacité à travailler à la maison en autonomie ?

C.2

Consignes

Lire le contenu de fiche

Contenu de travail

Les besoins recensés à partir de l'évaluation

- **Des besoins linguistiques :**
 - Les types et les formes des phrases
 - La conjugaison des verbes du 1^{er} groupe
 - La conjugaison des verbes « être » et « avoir »
 - Le vocabulaire retenu pendant la journée
 - La phrase interrogative avec est-ce que
 - Les homophones

- **Des besoins discursifs :**
 - Les notions de réplique, parole, dialogue
 - Le vouvoiement et le tutoiement
 - La reprise pronominale

- **Des besoins méthodologiques**
 - La remise en ordre

Questions :

Quelles pratiques pédagogiques devrait-on appliquer pour assurer le soutien ?

Je régule mon action

« Des outils pour aller des besoins à l'apprentissage »

(Michèle ROS-DUPONT, pp 45 et 46, 2004)

A- Dans la maîtrise de la respiration :

Difficultés rencontrées par l'élève :

1/ Il éprouve des difficultés de diction

- Causes:

Il respire mal ;
mauvaise gestion du souffle ;
émotion ;
mauvaise posture.

- Compétence (s) visée(s) :

respirer ;
placer son corps ;
prendre conscience de la relation entre le souffle, la voix et le corps.

2/ Il fait des pauses à des endroits non pertinents

- Causes:

Il ne fait pas concorder groupes de souffle et groupes de sens.

- Compétence :

Identifier les groupes syntaxiques et leur organisation

3/ Il n'identifie pas certains mots :

- Cause :

Il déchiffre avec difficulté

- Compétences :

identifier un mot nouveau ou irrégulier ;

4/ Il articule mal :

- Causes :

Il a des difficultés à gérer son appareil phonatoire ;
Cela vient des habitudes familiales ou culturelles.

- Compétence :

prononcer correctement le mot nouveau ou irrégulier

5/ Il n'oralise pas ou il oralise mal les liaisons/

- Cause :

absence d'identification des liaisons

- Compétence :

repérer les liaisons à l'écoute et à l'écrit

B- Dans la maîtrise du débit :

Difficultés rencontrées par l'élève

1/ il lit trop vite

- Cause :

fausse représentation de ce qu'est un bon lecteur

- Compétence :

Ralentir le débit

2/ Il lit trop lentement

- Cause :

bonne maîtrise de l'oralisation

- Compétences :

augmenter le débit ;
améliorer le décodage ;

connaître le mot (perception visuelle et sémantique)

C- Dans la maîtrise de l'expressivité :

Difficulté rencontrée par l'élève :

1/ Il ne sait pas trouver l'intonation

- Causes :

- difficultés à utiliser sa voix pour rendre les intonations ;
- méconnaissance ou non-respect de la ponctuation ;
- difficulté à comprendre un texte ;
- difficulté à interpréter le sens d'un texte

- Compétences :

- moduler sa voix ;
- rechercher l'intonation en saisissant le ou les sens d'un texte ;
- jouer avec l'intonation ;
- préparer la lecture d'un texte pour comprendre, restituer, faire varier, interpréter, les sens possibles d'un texte.

D- Dans la maîtrise de la communication :

Difficultés rencontrées par l'élève :

1/ Il est inaudible

- Causes :

- manque d'intensité de la voix ;
- mauvaise gestion de la respiration ;
- il ne sait pas sortir sa voix ;

- Compétences :

- gérer l'intensité de la voix ;
- utiliser son souffle ;
- placer son corps ;
- lire plus fort ;
- utiliser ses cordes vocales et ses résonateurs.

2/ Il éprouve des difficultés à communiquer :

- Causes :

- difficulté à prendre la parole ;
- manque de confiance en soi ;
- timidité, peur du groupe, autocensure due à la conscience des difficultés ;
- difficulté à écouter ;
- difficulté à tenir compte des autres.

Compétences :

- prendre la parole en public ;
- améliorer l'attention et la concentration sur la tâche ;
- communiquer ;
- prendre en compte les autres ;
- accepter le fonctionnement du groupe.

Je vais plus loin

Pour avoir une idée sur les exercices que Michèle ROS-DUPONT présente dans son livre « la lecture à haute voix- édition : Bordas 2004), nous proposons l'échantillon suivant qui pourrait être utilisé lors des séances d'apprentissage et de soutien :

A- Dans la maîtrise de la respiration :

• Fiche 2 : la cocotte minute

Compétence visée : respirer, gérer son souffle

Mode de travail : production individuelle dans un groupe

Consigne : imaginez que vous êtes une cocotte minute : vous émettez doucement un petit bruit, chuchotement, petit souffle, sifflement...-qui doit durer le plus longtemps possible

Déroulement : « faire la cocotte minute » n'est respirer à fond, fermer la bouche, se boucher les narines et tenter d'expulser l'air. Quand on ne peut plus tenir, on ouvre la bouche (ou le nez) et on laisse échapper l'air avec bruit.

Les variantes sont possibles :

- autour des son (« z » au « s » au « ch » au « f » au « v ») ;
- en jouant avec les organes phonatoires (bouche, nez, dents serrées, lèvres étirées, lèvres arrondies) ;
- au niveau de l'intensité du son émis ; de « à peine audible » à « plus fort possible » ;
- inspirer très lentement, puis expirer en émettant un son qui s'entend le plus longtemps possible ;
- inspirer par la bouche, à travers les dents serrées, puis expirer par le nez ;
- inspirer par la narine gauche et expirer par droite puis inverser ;
- inspirer sur deux temps, expirer sur trois ;
- inspirer en levant le bras très haut et en se dressant sur la pointe des pieds, expirer doucement en revenant à la position initiale ;
- inspirer en « ouvrant le corps » autour de la colonne vertébrale, expirer en « fermant le corps » de façon à ce qu'il occupe le moins de place possible.

• Fiche 3 : le relais souffle

Compétences visées : maîtriser sa respiration
écouter les autres

mode de travail : en groupes de 5

consigne : l'un d'entre les 5 participants commence à lire. Dès qu'il n'a plus de souffle, un autre prend le relais et ainsi de suite.

Déroulement : l'enseignant donne la consigne. Les enfants décident d'un ordre de passage. L'enseignant aide les élèves à percevoir le moment où le lecteur n'a plus de souffle.

Il est également possible d'effectuer ce travail par groupe de deux, l'attention au souffle n'en étant qu'accrue. Le choix du texte est essentiel. Il convient de s'exercer sur des textes bien préparés, voire très connus de l'enfant pour ne pas augmenter la difficulté mais centrer sur la compétence visée.

• Fiche 4 : le vent

Compétence visée : maîtriser sa respiration

Mode de travail : toute la classe peut travailler comme un petit groupe

Consigne : imiter le vent avec son souffle

Déroulement : les enfants soufflent spontanément de manière diverse (intensité, durée...). L'enseignant tirera parti de ces différences pour valoriser certaines d'entre elles et préciser les façons de souffler. Les enfants imiteront tantôt une brise légère,

éphémère ou durable, un vent fort continu ou forçant ou faiblissant, une rafale de vent, etc. ils prendront conscience du besoin d'inspirer plus ou moins profondément, et de libérer plus ou moins vite et fort ce souffle mis en réserve et circulant par le nez ou la bouche.

• Fiche 8 : lire avec le dos droit
Compétence visée : respirer
Placer sa voix, se faire entendre par le public sans se fatiguer
Mode de travail : individuel, tout en utilisant le groupe ou la classe.
Consigne : S'installer, le dos bien droit, collé au dossier de la chaise (du mur, du bureau...)
Déroulement : Ensuite, chaque participant lira la partie de texte qu'il a préparée en faisant bien attention à garder son dos droit, contre le dossier de la chaise.
Les enfants lisent, à tour de rôle, un passage d'un même texte. Chacun est chargé de lire en conservant la posture dos droit.

• Fiche 10 : Friri Jicquis
Compétence visée : articuler
Mode de travail : collectif (la classe entière)
Consigne : chanter « Frère Jacques » en remplaçant les sons des voyelles (phonèmes vocaliques) par une seule voyelle, toujours la même.
Déroulement : le maître chante en même temps qu'il conduit la chorale. C'est donc par imitation du chant que les enfants entreront dans l'activité. Il est possible de commencer par surprendre les enfants en leur chantant le texte : l'air est connu mais les paroles « bizarres ». on recommence plusieurs fois, on note les hypothèses jusqu'à ce qu'ils comprennent le principe : « Friri Jicquis » c'est « Frère Jacques »... tous les a, e, o, u sont remplacés par « i ». Il est donc possible de proposer la version en « a », en « u », en « o »...
Ensuite, on pourra jouer à lire un texte en faisant les mêmes transformations.
Concentrés, pris par le jeu et le désir de réussir, les enfants prononcent distinctement chaque syllabe et (re) découvrent ce que c'est qu'articuler.

• Fiche 12 : Déchiffrer et articuler des mots difficiles
Compétence visée : Repérer, identifier
Prononcer les mots nouveaux ou complexes
Mode de travail : individuel ou en petit groupe pour l'identification ; individuel pour l'entraînement à la prononciation.
Consigne : d'abord, chacun lira silencieusement le texte, ensuite, il soulignera (entourera) les mots difficiles puis il s'entraînera à les lire avant de s'enregistrer.
Déroulement : lecture silencieuse et individuelle du texte. Soulignement des mots considérés comme « difficiles » par l'enfant. Entraînement à la lecture.
Cette lecture peut se faire à différents niveaux :
- Sur le mode de travail : dans un premier temps l'élève se prépare seul : toute lecture à haute voix est individuelle ! Mais l'analyse, l'évaluation (écoute de la lecture enregistrée ou non), la reprise peuvent se faire à deux.
- Sur l'utilisation des outils dont il convient d'user de façon différenciée : les mêmes mots ne sont pas « difficiles » pour tous, le niveau de difficulté n'est pas le même, la solution de travail –mot/phrase/texte- avec ou sans enregistrement, ne sont pas pertinents pour tous.

B-Dans la maîtrise du débit :

- Fiche 14 : jeu de machines

Compétence visée : maîtriser le débit : plus rapide, plus lent
maîtriser l'intensité : plus fort, moins fort
écouter l'autre
sociabiliser, respecter le groupe

Mode de travail : il peut se faire en grand groupe classe ou en plusieurs groupes qui ne doivent pas être inférieur à six participants.

Consigne : l'un d'entre les participants ira s'installer en face du public en répétant un geste et un son (par exemple : lever régulièrement le bras droit) et un son (exemple : bing, bing, bing). Lorsqu'il sera installé, un second le rejoindra avec un geste et un son différents. Attention : geste et son doivent compléter ceux que fait le premier élève.

- Fiche 16 : le pays des gens qui...

Compétence visée : changer de rythme
moduler sa voix
donner du caractère à sa lecture
saisir le sens d'un texte

Mode de travail : expression corporelle et verbale

Consigne : imiter les gens des divers pays que nous allons traverser

Déroulement : Dans un premier temps, on pourra proposer des musiques sélectionnées pour leur pouvoir évocateur et c'est avec tout leur corps que les enfants seront invités à mimer les gens des différents pays : les pays où tout le monde est pressé, énervé ou rapide puis les pays où l'on est calme, lent, apeuré, triste, ou gai, léger ou lourd.

- Fiche 18 : lecture au métronome

Compétence visée : ralentir le débit
augmenter le débit

Mode de travail : individuel et oral

Consigne : Au signal l'élève lit le texte à haute voix, il lève le doigt lorsqu'il a terminé et il note sa durée de lecture.

Déroulement : Après évaluation, un élève ayant un débit de lecture correct est chronométré, son temps de lecture à haute voix du texte choisi sert de temps de base (étalon).

L'enseignant énonce la consigne. Il donne le top départ de lecture à haute voix du texte, annonce le temps aux lecteurs qui lèvent le doigt. Suivant les temps obtenus par rapport au temps de base, l'enseignant conseille aux lecteurs de lire plus vite ou plus lentement.

L'exercice aide les élèves à comprendre que bien lire ce n'est pas lire vite. La longueur du texte à lire varie en fonction des lecteurs. De plus, les élèves sont amenés à pratiquer une activité mathématique (comparer les durées) lorsqu'ils répondent à la question : « Mon temps de lecture est-il inférieur (le lis trop lentement) ou supérieur (je lis trop vite) au temps de base ? »

- Fiche 24 : lecture « kangourou »

Compétence : lire plus vite, augmenter le débit
Améliorer le balayage oculaire

Mode de travail : individuel et écrit

Consigne : Au signal, lire le texte le plus rapidement possible. Attention, les mots ne sont pas disposés tout à fait comme dans un texte normal.

Déroulement : Les textes sont distribués aux enfants à l'envers, de telle sorte qu'ils ne puissent pas les lire immédiatement. Au signal donné, par le maître ou par

un enfant du groupe, dans le cas de travail en ateliers, les feuilles sont retournées et le texte lu silencieusement par les enfants. Le temps accordé dépend de la longueur du texte et peut être mesuré à l'aide d'un sablier ou d'un chronomètre. Lorsque le temps est écoulé, un second signal est donné pour arrêter la lecture, chaque enfant pouvant noter le nombre de lignes lues. Pendant que les enfants les plus lents terminent la lecture du texte, les autres peuvent répondre à quelques questions de compréhension par écrit.

C-Dans la maîtrise de l'expressivité :

- Fiche 25 : la fusée
- Compétence visée : moduler sa voix
- Mode de travail : oral
- Consigne : imiter la flûte à coulisse du maître avec sa voix (ou imiter une fusée avec sa voix)
- Déroulement : Les enfants sont debout face à l'enseignant qui joue de la flûte à coulisse ou mime les décollages et atterrissages successifs d'une fusée imaginaire, dans le rôle d'un chef d'orchestre. Tous les enfants sont invités à imiter l'objet choisi. Au début, les enfants pourront accompagner ces variations avec leur corps ou un bras. Ensuite, seule la voix sera sollicitée. Plus tard, on pourra jouer à lire des textes en faisant la fusée, ou bien simplement en traduisant vocalement les précisions sur les voix et caractères des personnages donnés par le texte, l'ambiance d'un lieu, d'une époque, en jouant avec la hauteur de la voix. Dans des lectures de scénettes de théâtre, de dialogue ponctuant des récits, on apprendra à accorder toute leur importance :
- aux indications de caractère des personnages ;
 - à la description des personnages car elle peut induire un type de voix,
 - à la ponctuation qui donne aussi le temps.
-
- Fiche 33 : lire à haute voix une séquence narrative
- Compétence visée : comprendre et restituer le sens d'un texte
mettre en relief la structure chronologique du texte
- Mode de travail : échange en groupes
- Consigne : chacun va faire une lecture silencieuse du texte, puis soulignera les mots ou les groupes de mots qui mettent en évidence les événements qui se succèdent.
- Déroulement : lecture silencieuse et individuelle du texte.
marquage du texte proposé et mis au point par les élèves, il forme un véritable outil de référence pour la classe :
- surligner les mots importants ;
 - marquer d'un ou deux traits les endroits où il est possible de prendre son souffle ;
 - indiquer l'intonation choisie ; elle s'accorde généralement avec la ponctuation : pour le point ↘ et pour l'exclamation ou l'interrogation ↗

D- Dans la maîtrise de la communication :

- Fiche 37 : la bulle de savon
Compétence visée : maîtriser l'intensité de sa voix
lire plus fort.
Mode de travail : Oral
Consigne : Tenir le son que le maître propose (phonème vocalique) en suivant les déformations de la bulle de savon imaginaire qu'il tient entre ses mains et qui sera le chef d'orchestre.
Déroulement : On variera du plus doux au plus fort et inversement, en faisant prendre conscience aux enfants de leur pouvoir à maîtriser l'intensité de leur voix et de ses possibilités.
On pourra jouer à la bulle de savon en disant une comptine connue ou en chantant, ou en lisant un texte.
- Fiche 38 : l'écho grandissant
Compétence visée : lire plus fort
moduler sa voix
développer son aisance face à un auditoire
Mode de travail : oral
Consigne : deux par deux et l'un doit répéter ce que dit l'autre mais plus fort
Déroulement : Les enfants se mettent deux par deux. L'un des deux prononce une parole, l'autre doit la répéter amplifiée. On pourra disposer toute la classe en deux lignes face à face, mais afin d'éviter la cacophonie, les couples agiront successivement dans l'ordre de leur placement sur la file.
On pourra commencer par donner un mot ou une phrase, imposés par l'enseignant ou par le premier des deux enfants prenant la parole : c'est ce mot, puis cette courte phrase qui seront amplifiés.
- Fiche 39 : le son traverse un obstacle
Compétence visée : lire plus fort
Mode de travail : individuel
Consigne : sortir de la classe, lire le texte aux camarades, ceux-ci doivent l'entendre malgré la cloison qui les sépare du lecteur
Déroulement : L'enseignant donne la consigne au participant. Les auditeurs sont évaluateurs
Interactifs lorsqu'ils demandent au lecteur d'ajuster sa voix afin d'être entendu. Les élèves, surpris au départ par cet exercice, en comprenant vite le but. Il suffit parfois ensuite de leur rappeler cette activité pour qu'ils lisent plus fort. Le choix du texte (contenu, longueur) varie selon les situations de communication ou les messages à lire.
Toutefois, il convient pour cette activité, d'éviter les textes trop longs.
- Fiche 43 : la lecture « différée »
Compétence visée : Développer son aisance face à son auditoire.
Apprendre à détacher ses yeux du texte pour regarder ponctuellement son public.
Mode de travail : oral
Consigne : lire vite et silencieusement la phrase que le maître montre au tableau, puis la lire fort lorsqu'elle aura disparu.
Déroulement : La lecture différée consiste à lire silencieusement une phrase puis à l'oraliser sans voir le texte afin d'habituer l'élève à anticiper en situation. Les indices morpho-syntaxiques constituent dans cette activité des repères et une aide précieuse pour les lecteurs. Ils facilitent l'intonation, permettent de reprendre souffle et surtout d'oraliser une phrase lue

silencieusement auparavant. Le point est alors l'occasion de lever les yeux, de regarder l'auditoire quitte à ralentir le débit raisonnablement.

Les enfants pourront ensuite s'exercer à lire un texte en levant les yeux pour regarder leur auditoire après les virgules, en essayant de dire la fin de la phrase mémorisée...

Espace, outil, position peuvent aider l'élève dans cet exercice.

✓ Le texte installé sur un pupitre facilite le lever d'yeux.

✓ Le lecteur est debout, ce qui lui permet une meilleure intensité vocale : lorsqu'il est assis, pilé vers l'avant, il a moins de souffle et éprouve plus de difficulté à « sortir sa voix ».

✓ La situation spatiale, plus ou moins proche du public, l'oblige à accuser cette même compétence.

N.B. :

Les exercices ci-haut présentés ne couvrent pas la totalité des activités proposées par Michèle ROS-DUPONT. Pour avoir l'ensemble des exercices, nous conseillons de se procurer son livre intitulé : *la lecture à haute voix*, édition Bordas 2004 ;