

Tableaux de concordance de l'évaluation nationale de janvier 2009 avec l'outil d'aide à l'analyse des résultats de l'évaluation CM2 d'octobre 2007

Champ	Capacité - connaissance	Exercices / Items	Document EduSCOL - Evaluation CM2 octobre 2007
nombres	Écrire et nommer les nombres entiers, décimaux et les fractions.	EX 1 / 64-65	Fiche CN1 : maîtriser la lecture et l'écriture des nombres.
	Passer d'une écriture fractionnaire à une écriture à virgule et réciproquement.	EX 2 / 66-67-68	
	Ordonner, comparer, encadrer des nombres. Les placer sur une droite graduée.	EX 4 / 71 EX 5 / 72 EX 6 / 73	
calculs	Connaître les résultats des tables de multiplication. Les utiliser pour retrouver les facteurs d'un produit.	EX 7 / 74 EX 8 / 75	Fiche CA1b : restituer rapidement des produits, retrouver un quotient entier
	Calculer mentalement le résultat d'une opération ou d'une suite d'opérations, ou le terme manquant d'une opération	EX 3 / 69-70	Fiche CA2 : calcul mental réfléchi
	Poser et effectuer une addition, une soustraction ou une multiplication sur des nombres entiers ou décimaux.	EX 10 / 78-79-80-81	Fiche CA3 : poser et effectuer les opérations usuelles
	Poser et effectuer une division d'un nombre entier ou décimal par un nombre entier.	EX 10 / 82-83	
	Résoudre des problèmes relevant des quatre opérations	EX 9 / 76-77	Fiche EDN1 : organisation et représentation de données numériques
géométrie	Reconnaître, et vérifier en utilisant les instruments, qu'une figure est un carré, un rectangle, un losange, un triangle particulier, un parallélogramme.	EX 13 / 88-89	Fiche EG1
	Reconnaître, et vérifier à l'aide des instruments que des droites sont parallèles ou que des droites sont perpendiculaires.-	EX 12 / 87	
	Tracer une figure à partir d'un programme de construction, d'un modèle ou d'un schéma codé, en utilisant les instruments.	EX 14 / 90-91 EX 15 / 92-93	
grandeurs et mesures	Connaître les unités de temps et leurs relations, et calculer des durées. Lire l'heure sur un cadran à aiguilles.	EX 11 / 84-85	Fiche GM2 : connaissances et utilisation des unités de mesure - longueurs Fiche EDN1 : organisation et représentation de données numériques
	Estimer ou mesurer une longueur, calculer un périmètre, une aire, un volume. Connaître les différentes unités et leurs relations.	EX 16 / 94-95	Fiche GM1 : connaissances et utilisation des unités de mesure - longueurs
	Résoudre des problèmes concrets faisant intervenir des grandeurs et une ou plusieurs des quatre opérations	EX 11 / 86 EX 17 / 96-97	Fiche GM1 : connaissances et utilisation des unités de mesure Fiche EDN1 : organisation et représentation de données numériques
organisation et gestion de données	Lire ou produire des tableaux et les analyser	EX 19 (F) / 62-63	Fiche EDN1 : organisation et représentation de données numériques
	Savoir organiser les données d'un problème en vue de sa résolution	EX 19 (F) / 61 EX 18 / 98	
	Résoudre des problèmes relevant de la proportionnalité.	EX 19 / 99-100	

Champ	Capacité - connaissance	Exercices/ Items	Document EduSCOL - Evaluation CM2 octobre 2007
Lire	Dégager le thème d'un texte	EX 6 / 27	Fiche C1 : prélever des informations explicites
	Repérer dans un texte des informations explicites.	EX 1 / 1- EX 19 / 58	
	Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites).	EX 1 / 2-3-4-5-6 EX 6 / 21-24 EX 19 / 59-60	Fiche C1 : prélever des informations explicites Fiche C2 : prélever des informations implicites
	Repérer les effets de choix formels (emplois de certains mots, utilisation d'un niveau de langue bien caractérisé, etc.).	EX 6 / 22-23	Fiche C3 : procédures de désignation (personnages, substituts nominaux, reprises anaphoriques) Fiche C5 : utiliser ses connaissances grammaticales pour comprendre le sens d'un texte.
	Exprimer un point de vue, une interprétation et le justifier en se fondant sur le texte	EX 6 / 25	Fiche C2 : prélever des informations implicites
Écrire	Copier sans erreur un texte d'au moins quinze lignes en lui donnant une présentation adaptée.	EX 15 / 50-51-52	Fiche Pé1 : production d'écrits- rédaction
	Rédiger différents types de textes d'au moins deux paragraphes en veillant à leur cohérence, en évitant les répétitions, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation.	EX 2 / 10-11-12-13-14-15 EX 6 / 26	
vocabulaire	Utiliser le contexte pour comprendre un mot	EX 1 / 8	Ressources indicatives : Enseigner le vocabulaire Vancomelbeke ed Nathan Guide pour enseigner le vocabulaire M.Séllier ed Retz Le sens des mots R.Léon ed Hachette éducation Un jour, un mot R.Léon ed Hachette éducation
	Identifier l'utilisation d'un mot ou d'une expression au sens figuré.	EX 1 / 7-9 EX 14 / 48-49	
	Définir un mot connu en utilisant un terme générique adéquat et en y ajoutant les précisions spécifiques à l'objet défini.	EX 17 / 55-56 EX 18 / 57	Idem que ci-dessus Catégo Goigoux ed Hatier
	Utiliser la construction d'un mot inconnu pour le comprendre.	EX 16 / 53-54	Fiche él3 : établir ou réaliser des relations morphologiques ou sémantiques entre des mots.
grammaire	Distinguer selon leur nature le nom (propre / commun), les articles, les déterminants possessifs, les adjectifs. Distinguer selon leur nature les mots des classes déjà connues, ainsi que les pronoms possessifs, démonstratifs, interrogatifs et relatifs.	EX 10 / 37-38-39-40	Ressources indicatives : L'orthographe française N. Catach e d A. Colin Grammaire méthodique du français collectif ed Puf
	Identifier le verbe et le sujet (sous forme d'un nom propre, d'un groupe nominal ou d'un pronom personnel) ; reconnaître le complément d'objet (direct et indirect) du verbe ; reconnaître le complément du nom. Reconnaître les compléments circonstanciels de lieu, de temps	EX 3 / 16-17 EX 4 / 18-19 EX 5 / 20	Fiche él1 : repérer le verbe conjugué et son sujet
	Repérer les temps simples et les temps composés de l'indicatif, le conditionnel présent et l'impératif présent ; conjuguer et utiliser à bon escient les verbes des premier et deuxième groupes, être et avoir, ainsi que quelques verbes fréquents en comprenant et en appliquant leurs règles de formation pour les temps étudiés.	EX 8 / 32-33-34- EX 11 / 41 EX 12 / 42-43	
orthographe	Orthographier, sous la dictée, les mots les plus fréquents, notamment les mots invariables, ainsi que des mots fréquents avec accents	EX 7 / 28-31	Fiche él2b : mémoriser l'orthographe lexicale des mots les plus fréquents
	Écrire sans erreur les homophones grammaticaux.	EX 9 / 35-36	
	Dans une dictée, appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet, y compris avec le sujet qui de 3à Pe personne. Accorder sans erreur l'adjectif (épithète, apposé et attribut du sujet) avec le nom.	EX 7 / 29-31 EX 13 / 44-45-46-47	Fiche él2a : réaliser correctement les chaînes d'accord en genre et en nombre, dans une phrase

FICHES FRANCAIS

Français : Lire - compréhension	Fiche C1 : Prélever des informations explicites
Principes pour guider les activités de re médiation à mettre en œuvre	
<p>Les difficultés peuvent être de trois ordres :</p> <ul style="list-style-type: none"> - manque d'automatisation dans la reconnaissance des mots et de là une très grande lenteur empêchant l'élève de réussir. On peut trouver de judicieux conseils dans le document d'accompagnement des programmes du cycle 3 (1) <p>Il faut se reporter à la fiche RM1 du document éducol d'octobre 2007;</p> <ul style="list-style-type: none"> - difficulté d'ordre méthodologique ; il s'agira de développer et de rendre visibles les attitudes nécessaires de relecture et d'organisation ; - difficultés de gestion des structures syntaxiques complexes (temps, apposition, pronoms, ordre des mots, ponctuation...). Un travail sur les obstacles potentiels à la compréhension sera nécessaire notamment sur les substituts. (2) <p>L'apprentissage de la compréhension doit se faire par la lecture de textes fonctionnels, par la lecture documentaire et par la lecture de textes littéraires</p> <p>Tout en travaillant sur le repérage des informations explicites, il est nécessaire de montrer que la compréhension d'un texte ne se réduit pas à la somme de réponses ponctuelles à des questions précises.</p>	
Exemples d'activités	
<p><i>Pour se repérer dans un texte :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - numéroter les lignes d'un texte ; - présenter un texte en paragraphes clairement séparés afin de permettre à l'élève de repérer et justifier les réponses ; - repérer des zones de textes ou des illustrations apportant la réponse à des questions posées dans des textes documentaires ; <p><i>Pour s'assurer de la pertinence des informations repérées :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - reformuler les questions, les réponses ou les faire reformuler ; - faire expliciter la nécessité de relecture et faire préciser ce qu'on doit relire (sait-on si la réponse est dans le premier paragraphe, à la fin du texte...) ; - en lecture, en français, mais aussi dans d'autres situations faire justifier la réponse par un retour au texte ; - se centrer sur le repérage des informations : surlignage, reformulation ; - faire repérer la désignation des personnages (voir fiche C 3) ; - transformer un texte en changeant le héros en héroïne ou vice versa; au-delà des problèmes d'accord voir toutes les nouvelles désignations que cela entraîne. Cf. C 3 ; - donner à certains élèves les questions sur un texte, avant la lecture de ce texte ; - proposer des phrases avec intrus et demander aux élèves de trouver l'intrus et de surligner la phrase exacte dans le texte. <p><i>Pour aider les élèves à garder en mémoire les informations :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - faire reformuler au fur et à mesure de l'avancée dans le texte ; - poser des questions texte retourné. - demander régulièrement dans des textes rencontrés dans différentes disciplines qui est : il, elle, celui-ci, lui ... (voir fiche C 3). <p>Pour les différentes activités proposées il est important de faire évoluer le niveau de difficulté ainsi que l'étayage apporté par le maître.</p> <p>Parallèlement à des ateliers ciblés répondant à des difficultés identifiées, il est important de continuer à lire aux élèves des textes littéraires d'un complexité croissante afin de les confronter à des situations variées, à des univers de référence diversifiés, à des systèmes de personnages nouveaux...</p>	
Références	
<p>(1) Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire - BO HS n°3 du 19 juin 2008</p>	
<p>(2) Document d'accompagnement des programmes, Lire et écrire au cycle 3 : lecture - p 8 à 10 :- p.29 - p.36 - p.30 à 35</p>	

Français : Lire - compréhension	Fiche C2 : Prélever des informations implicites
Principes pour guider les activités de re médiation à mettre en œuvre	
Apprendre à comprendre	

De telles difficultés doivent faire l'objet d'un enseignement explicite pour rendre visible l'activité (invisible et souvent ignorée) du lecteur. Pour ce faire, l'enseignant apporte un soin particulier au questionnement en le faisant porter sur les butées du texte. Il mise sur la confrontation collective des réflexions individuelles en s'appuyant sur la lecture et la relecture à haute voix, la reformulation. L'élève peut ne pas avoir d'écho du texte en lui-même. S'il n'a pas de représentations mentales, il faut l'aider à les construire. Il convient de « provoquer l'explicitation des conduites interprétatives ». Pour ce faire l'enseignant appelle les élèves « à présenter des preuves de leurs dires et ou des objections pour réfuter des propositions d'autrui en s'appuyant sur le texte ». Il privilégie « une forme d'observation continue des comportements et des pratiques ». (2)

Entraîner la compréhension

Cette opération se réalise par la lecture de textes documentaires, fonctionnels et littéraires (extraits, textes courts et oeuvres intégrales). Des dispositifs pédagogiques sont présentés en relation avec les compétences attendues à la fin du cycle 3 dans les documents d'accompagnement des programmes (2).

Dans les ateliers de lecture ou dans les moments consacrés à l'observation réfléchie de la langue, des séances spécifiques permettent de travailler sur les obstacles potentiels à la compréhension.

Le travail collectif peut être précédé utilement d'une réflexion individuelle et/ou en petits groupes, à partir d'un questionnement précis et pertinent de l'implicite du texte.

« Les écrits de travail » (courts, provisoires) permettent au maître d'évaluer la qualité de la lecture, de repérer les erreurs de compréhension » et d'orienter ainsi les interventions. (2)

Exemples d'activités

Préparer à l'écoute

En construisant un horizon d'attente, inciter l'élève à se concentrer dans une « attention pour comprendre », appeler à garder en tête les questions auxquelles on cherche des réponses ; Fiche A 4, *Lire au CP*, p. 22 (3). Faire reformuler les unes et les autres. Voir aussi *Lire au CP 2*, p. 13 à 15 (4).

Reformuler

En distinguant les différents niveaux : la phrase (chaque fois que nécessaire), le paragraphe, le texte. La reformulation permet de mémoriser, d'intégrer l'information, d'identifier et de rapprocher les données qui permettent de construire une nouvelle information et donc de réaliser une inférence.

Faire émerger l'interprétation individuelle et les images mentales créées

- Demander à l'élève quelle image garder de ce passage, de ce personnage, de cette histoire ?
- Faire dessiner ce que l'élève pense avoir compris ;
- Confronter les représentations ;
- Inviter l'élève à anticiper la suite (lecture par dévoilement progressif), ou à la reformuler (en cas d'incompréhension) ;
- Faire ranger les personnages par ordre d'apparition. Faire repérer toutes les manières de nommer un personnage (voir Fiche C3) ;
- Entraîner les élèves à adopter des réflexes de retour en arrière pour vérification du sens.
- Scinder l'histoire en étapes successives. Découper dans le texte des ensembles cohérents d'information pour aider à les mémoriser et à les articuler par un travail progressif de sélection et de condensation.
- Proposer une autre présentation du texte et inviter à des relectures qui attirent l'attention sur certaines zones pour dégager l'essentiel de l'accessoire, et construire progressivement les synthèses nécessaires.

Veiller à limiter le nombre d'entrées à travailler (une, deux entrées) pour une phrase, pour un paragraphe ou même pour une oeuvre afin de ne pas décourager, ou pire empêcher la lecture.

A l'oral et à l'écrit :

- entraîner à la compréhension de la situation d'énonciation (faire repérer qui parle, à qui, quand, où, pour quoi ?) (3).
- repérer les mots qui permettent d'identifier les lieux de l'action, les surligner.
- repérer les mots qui permettent de désigner les personnages. et ceux qui conduisent à identifier le temps de la narration.
- il est souvent intéressant de faire construire la représentation globale du texte.

Exemple de représentation :

- *l'action* : Début de l'histoire → Evénement négatif → Evénement positif → Fin de l'histoire

- *le temps* : quand l'action se passe-t-elle ?
- *le lieu* : où se déroule l'action ?
- *les personnages* : établir une fiche d'identité des personnages,
- **résumé** : c'est l'histoire de...

Ce faisant, le maître entraîne au traitement de la cohésion du texte et de la cohérence (travail sur la ponctuation, les déterminants, les substituts, les connecteurs, les marques de temporalité...).

La littérature et le débat

« Les élèves rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...) » (1).

L'apprentissage de la compréhension s'enrichit ainsi par ces discussions soutenues, par un contrôle rigoureux des tentatives d'élucidation, par l'échange entre lecteurs apprentis et lecteurs experts. La confrontation conduit à « analyser les erreurs et les variations, ainsi que les modalités d'appropriation du texte ». Elle permet d'explicitier les stratégies qui conduisent à une meilleure maîtrise de la lecture.

Au total, le débat interprétatif repose sur :

- l'identification d'une situation problème (par exemple un des obstacles cognitifs cités précédemment),
- un questionnement précis et limité de l'implicite du texte pour favoriser l'émergence des représentations de tous,
- un temps de réflexion individuelle,
- un temps de confrontation,
- un débat réglé par le maître pour favoriser l'expression de chacun en encourageant à l'argumentation,
- un arbitrage puisque « Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles. » (1)

L'écriture

« Un autre moyen de rendre plus assurée la compréhension d'un texte est d'articuler celle-ci avec un travail d'écriture. »

Inviter alors :

- à prolonger un texte dont le seul début a été proposé,
- à ajouter un personnage,
- à transporter le personnage principal dans un autre lieu, une autre époque,
- à transposer un récit,
- à changer de point de vue...

Références

(1) Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire - BO HS n°3 du 19 juin 2008

(2) Document d'accompagnement des programmes, Lire et écrire au cycle 3 : lecture - p. 26 à 36 ; - p. 29.

(3) Lire au CP, p. 22.

(4) Lire au CP 2, p. 13.

Français : Lire - compréhension	Fiche C3 : Procédures de désignation, et de substitution Personnages - substituts nominaux – reprises anaphoriques
Hypothèses sur les difficultés rencontrées par l'élève	
Principes pour guider les activités de médiation à mettre en œuvre	
Les procédures de désignation sont à travailler méthodiquement car les personnages constituent les supports obligés de l'action. Comprendre une histoire demande de savoir en identifier les différents protagonistes et suivre au fil des lignes les évolutions qui les affectent. La lecture littéraire est impossible pour qui ne peut mettre en mémoire les caractères stables des personnages (surtout leur nom) et les changements par lesquels ils passent.	

Dans la lecture documentaire, il importe tout autant de se repérer dans les systèmes de désignation des êtres et des choses. Un tel repérage ne va pas de soi pour les faibles lecteurs.

L'enseignant s'appuie sur la lecture et la relecture à haute voix, la reformulation « de façon à provoquer chez les élèves l'explicitation des conduites interprétatives ». Il mise sur l'élucidation collective des difficultés rencontrées. Il appelle les élèves « à présenter des preuves de leurs dires et ou des objections pour réfuter des propositions d'autrui en s'appuyant sur le texte » (2). Il met en oeuvre une démarche de recherche d'indices en graduant la difficulté à l'intérieur d'un texte ou d'un texte à l'autre.

Exemples d'activités

Repérer toutes les manières de nommer un personnage.

L'identification des reprises anaphoriques se fait à l'oral et à l'écrit.

Établir la « trace des personnages ». Le surlignage permet de suivre les personnages à travers leurs désignations en faisant apparaître clairement les reprises, :

- s'interroger sur le sens apporté par les changements de déterminant, de désignation...
- attirer l'attention sur le fait qu'une même anaphore peut désigner plusieurs personnages dans un même texte,
- établir une fiche d'identité des personnages, les ranger par ordre d'apparition, faire leur décompte.

Proposer des textes de complexité graduée

- Dans une première phase aider le prélèvement des informations par une mise en évidence typographique (mise en majuscules, en italiques, entre guillemets,...).

Augmenter, progressivement, la quantité de noms propres désignant une même personne (utilisation du nom de famille complet, du prénom seul, du nom précédé ou non d'un titre, d'un surnom, d'un diminutif...).

- Identifier des pronoms qui renvoient à des référents non-animés.
- Augmenter progressivement sur le nombre des personnages pronominalisés dans un même texte, en jouant sur l'éloignement du référent, sur la place de la dénomination dans le texte...
- Interpréter des pronoms dont le référent n'apparaît que dans la suite du texte, dits "pronoms cataphoriques ».
- Travailler aussi sur des pronoms qui comportent des marques grammaticales qui facilitent en partie l'attribution, en permettant de distinguer masculin et féminin.
- Poursuivre l'observation avec certaines formes qui neutralisent ces distinctions (la forme « lui ». Montrer que « lui », sans illustration peut renvoyer à un nom masculin ou féminin. Jouer la scène. Revenir à l'image.
- Attirer l'attention sur d'autres formes problématiques : la forme « l' », ou encore certains possessifs. Ainsi dans la phrase « Il l'appela et *lui* donna connaissance de son nouveau nom » ; *l'*, *lui*, *son* peuvent poser des problèmes d'identification. On invitera les élèves à confronter les réponses qu'ils apportent en argumentant.
- Parfois l'ambiguïté peut naître de l'identification de l'antécédent de la reprise anaphorique : « *Mon voisin a adopté un gros chien. Il n'est pas très sympathique* ». Les situations de vie de classe et les textes offrent de nombreux cas qui permettent de s'entraîner à identifier le référent afin de parvenir à lever les ambiguïtés dans les procédures de substitution.
- Lors de la découverte des différents textes dans les différentes disciplines, demander régulièrement qui est « il », « elle », « celui-ci », « lui »...
- Etudier des textes plus complexes dans lesquels l'auteur joue sur le pronom « il » pour masquer intentionnellement un personnage
- La désignation des personnages peut donc donner lieu à un **débat interprétatif** (voir Fiche C2). Certains textes volontairement ambigus sur la désignation des personnages provoquent des débats intéressants en classe

En production d'écrits

• Le travail peut s'effectuer avec profit à **partir des productions** des élèves.

Elles proposent de ce point de vue de nombreuses « situations problème » à exploiter en vue d'une amélioration par la réécriture (*Qui sont « elle, « il », « elles », « eux », « on »... dans tel passage ?*). La lecture par les tiers et la réécriture permettent de prendre conscience du fonctionnement de la langue écrite et notamment des problèmes d'incohérence ou d'ambiguïté dans la chaîne référentielle.

• **Exercices de transformation de textes**

Ces exercices proposent de transformer, par la pronominalisation ou l'utilisation de substituts nominaux, un texte où tous les personnages sont mentionnés uniquement par leur nom propre. D'inévitables problèmes d'ambiguïté risquent alors de surgir, qui peuvent donner lieu à réflexion et à débat.

A l'inverse, on peut fournir un texte constitué uniquement de pronoms, qu'il s'agira de rendre clair : là encore, diverses possibilités de transformation pourront être

envisagées, donnant lieu à un débat argumenté.

Autre piste : transformer un texte en changeant le héros en héroïne ou vice-versa. Au delà des problèmes d'accord, commenter toutes les nouvelles désignations que cela entraîne.

Des textes courts aux textes longs :

Le travail sur les débuts de récits. C'est souvent dès les premières pages d'un récit (*incipit*) que les personnages apparaissent. Si les représentations que le lecteur s'en fait sont erronées, il peut devenir difficile de les rectifier par la suite. C'est pourquoi il est important, à cet endroit d'un texte, de relever, à l'oral ou à l'écrit, ce que l'on sait déjà des personnages, mais aussi ce que l'on en ignore, ce que l'on peut en deviner, et ce que l'on peut imaginer de leur rôle futur (anticipation).

Ce travail d'anticipation s'affinera et s'enrichira grâce à une **mise en réseau** cohérente et réfléchie des textes lus dans la classe. Puisque l'identification des personnages et de leur rôle prévisible relève en grande partie d'une culture des récits, il convient de bâtir progressivement cette dernière, les textes et les histoires se faisant alors écho.

On pourra penser d'abord à bâtir ou à vérifier les stéréotypes liés aux différents genres de récits tels que le récit policier (le détective, le suspect, le témoin.), le récit de science-fiction (le robot, le capitaine de vaisseau spatial, les extra-terrestres.), le conte (la fée, la sorcière, le nain, le prince charmant.) en repérant les personnages « typiques » de tel ou tel genre et ce qui les caractérisent. C'est sur la base de ces stéréotypes que l'on pourra goûter ensuite aux écarts qu'offrent précisément les textes littéraires qui savent jouer avec les habitudes de lecture et surprendre le lecteur en le menant hors des sentiers battus.

Références

(1) Programmes de l'école primaire - BO HS n°5 du 12 avril 2007

(2) Document d'accompagnement des programmes, Lire et écrire au cycle 3 : lecture - p. 26 à 36

Français : Lire - compréhension	Fiche C4 : Utiliser ses connaissances grammaticales pour comprendre le sens d'un texte
Hypothèses sur les difficultés rencontrées par l'élève	
Principes pour guider les activités de médiation à mettre en œuvre	
<ul style="list-style-type: none"> - Travailler sur la chronologie des actions ; identifier le verbe. - Travailler sur l'identification des personnages, les procédures de désignation et de substitution ; identifier le sujet. - Manipuler des énoncés en les transformant. - Entraîner à la lecture d'images en enrichissant le langage d'évocation. - Mettre en scène les acteurs d'une situation, faire jouer les actions. - Travailler la reformulation du récit après lecture à haute voix d'ouvrages pour la jeunesse. 	
Exemples d'activités	
<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser des images séquentielles et des albums narratifs sans texte pour entraîner au repérage des acteurs et à la compréhension du récit. - En faisant varier les points de vue, prendre en compte les changements de formes grammaticales que cela implique pour décrire une action, une situation. - Entraîner à la reconnaissance des différents types de phrase. Faire reconnaître et construire des phrases à la forme négative et à la forme interrogative. - Apprendre à poser des questions à partir des réponses. - Apprendre à utiliser les temps du récit. Pour les élèves les plus en difficulté, situer l'action dans le temps avec les mots hier, aujourd'hui, demain. Faire identifier le verbe ; apprendre à reconnaître les temps ; repérer, classer les transformations de la forme verbale selon les manipulations. - Identifier le sujet de l'action. Changer le sujet par transformation du genre, du nombre. - à travers des exercices systématiques, entraîner à reconnaître les pronoms personnels, à savoir ce qu'ils désignent (Cf. ateliers de lecture). - Travailler les procédures de substitution, les reprises anaphoriques dans le récit: - Suivre à la trace dans les textes la désignation des personnages en surlignant les mots qui constituent des reprises. - Utiliser le mime pour identifier les personnages évoqués. Avec les items 134 et 137, pour aider à surmonter la difficulté, on pourra mettre en scène l'action (la petite fille /e regarde) puis jouer d'autres scènes (la petite fille /a regarde / les regarde...). - Modifier ensuite les rôles, les situations. - Poursuivre l'observation avec la forme <i>lui</i> qui neutralise les distinctions (de là l'intérêt de l'item 137). Montrer que « lui », sans illustration, peut renvoyer à un nom masculin ou féminin. Jouer la scène. Revenir à l'image. - Attirer l'attention sur d'autres formes problématiques (<i>l'</i> par exemple), entraîner à identifier le référent afin de parvenir à lever les ambiguïtés dans les procédures de 	

substitution, s'appuyer sur les écrits produits par les élèves et sur des exercices de transformation (voir fiche C3).
- Dans tous les cas, inviter à argumenter, à confronter les savoirs et les démarches avec retour au texte, vérification et examen des énoncés.

Références

- (1) Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire - BO HS n°3 du 19 juin 2008
(2) Document d'accompagnement des programmes, Lire et écrire au cycle 3 : lecture - p. 26 à 36 ;
(3) Document d'application des programmes, Littérature au cycle 3, ateliers de lecture, p 60

Français : Productions d'écrits

Fiche Pé1 : Productions d'écrits

Hypothèses sur les difficultés rencontrées par l'élève

Principes pour guider les activités de médiation à mettre en œuvre

« L'écriture et la lecture sont étroitement liées dans toutes les activités du cycle des apprentissages fondamentaux. Toutefois, des moments spécifiques doivent être consacrés à des activités qui conduisent les élèves à se doter de la capacité de produire de manière autonome un texte court mais structuré, qu'il s'agisse d'un texte narratif ou d'un texte explicatif. Cela n'est possible qu'à condition de sérier les difficultés de manière à ne jamais les présenter toutes en même temps et à exercer séparément les différentes composantes de la production de textes. En mettant en œuvre des projets d'écriture, ancrés dans des situations de communication véritables, il est possible d'accentuer tour à tour telle ou telle de ces composantes pendant que l'enseignant assume la gestion des autres.(1) »

Il convient de procéder de manière progressive pour lever les blocages en utilisant :

- la dictée à l'adulte,
- le travail avec des étiquettes (manipulables directement ou sur l'ordinateur),
- le texte dicté, enregistré,
- la production écrite à deux (ou plus).

Pour entraîner à la production de texte :

- élaborer un scénario à l'oral,
- donner des propositions inductrices (proposer des situations problèmes d'écriture, par exemple réécrire un texte en changeant de point de vue, écrire « à la manière de » ...),
- poser des contraintes d'écriture,

Les élèves peuvent avoir besoin du guidage du maître.

Le degré varie en fonction des élèves et des projets.

Cf. le tableau « guidage fort, guidage faible » (2)

Pour mettre en place une méthodologie en fonction du projet :

- identifier les caractéristiques de la situation de production écrite (pourquoi ? pour qui ? dans quelle discipline ?) et faire des liens avec d'autres situations d'écriture rencontrées,
- repérer des connaissances et des outils à utiliser.

Cf. « écrire pour apprendre » dans les différents domaines disciplinaires. (3)

Pour mettre en évidence la cohésion des textes lus :

- revenir sur les marques grammaticales ;
- mettre en évidence les reprises/substituts ;
- repérer les connecteurs.

Pour mettre en évidence les éléments de cohérence des textes lus :

- interroger sur la chronologie, les lieux, les personnages, l'action.

Pour mettre en évidence la nécessité de la ponctuation et plus généralement la compréhensibilité du texte :

- faire lire ou lire les productions, à voix haute.

Exemples d'activités

Pour s'exercer à produire des textes cohérents :

- proposer des images simples en désordre : faire reconstruire le récit individuellement (remise en ordre, progression), faire légénder et confronter les résultats (acceptables ou non ? pourquoi ?)
- faire varier un récit en modifiant l'ordre des images.
- varier les modalités de travail : individuel, binôme, petit groupe, travail collectif en grand groupe.

Pour travailler la cohérence et la cohésion :

Proposer des activités décontextualisées qui s'appuient sur des textes courts et permettent de s'entraîner à la résolution de problèmes d'écriture. (4)

Pour apprendre à utiliser la ponctuation, on proposera aux élèves :

- des phrases un peu longues dans lesquelles le respect de la ponctuation est une condition pour se faire comprendre ;
- des phrases dans lesquelles le changement de ponctuation entraîne une modification du sens (« Le maître lui enfonce son bonnet sur ses oreilles. » et « Le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles. ») ou des phrases ambiguës. (5)

Dans le cadre d'un projet d'écriture, pour mettre en place une aide méthodologique après un premier jet (seul ou à plusieurs) :

- confrontation et verbalisation par la lecture, élaboration de critères de réussite ;
- choix des aides nécessaires en fonction des difficultés repérées et des critères de réussite ;
- réécriture plusieurs fois si nécessaire en se référant aux aides et en affinant les critères de réussite.

Références

(1) *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire - BO HS n°3 du 19 juin 2008*

Document d'accompagnement des programmes, Lire et écrire au cycle 3 :

(2)- « les niveaux de guidage » p 25 ; (3)- « écrire pour apprendre » p 40 ; (4)- « des activités plus décontextualisées » p 43 ;

(5)- « un apprentissage à assurer au cycle 3 » p 11.

Français : Etude de la langue

Fiche él1 : Grammaire – la phrase - repérer le verbe conjugué et son sujet

Hypothèses sur les difficultés rencontrées par l'élève

Principes pour guider les activités de médiation à mettre en œuvre

« Le verbe et le nom constituent les points d'articulation des principaux phénomènes syntaxiques.[...]. » (1)

Reconnaissance du verbe

L'identification du verbe est le point d'entrée du programme de cycle 3 et requiert un travail de longue haleine. Elle se fait par l'observation des modifications qui peuvent l'affecter (temps, personne, nombre) ou des éléments qui peuvent l'entourer (négation, nom ou pronom sujet). Il n'y a pas de procédure automatique mais des critères convergents.

Concernant ses modifications, le verbe a la particularité de :

- changer de forme en fonction de la chronologie des faits relatés (temps) et de la situation d'énonciation (le moment où X parle) ;
- changer de forme en fonction du sujet.

Ce n'est qu'à partir du verbe que l'on peut poser l'existence du sujet. Il est donc fondamental que l'élève sache distinguer le verbe des autres mots avant d'aborder la notion.

Reconnaissance du sujet

Si dans les cas simples, le sujet est celui « qui fait l'action » (items 15 et 17), il n'est pas toujours l'agent d'une action (item 13), c'est pourquoi pour bien identifier le sujet il

convient de s'appuyer sur ses caractéristiques :

- il n'est pas supprimable ;
- il peut être extrait par la formule « c'est ...qui... » : cette procédure est préférable à d'autres telles que « qui est-ce qui » (sujet humain), « qu'est-ce qui » (sujet non humain). *Attention*, dans le cas où le sujet est un pronom, s'opère alors une transformation : il « c'est lui qui » ou ils « c'est eux qui » ;
- quand c'est un nom, il peut être remplacé par un pronom de conjugaison.

Exemples d'activités

Repérage du verbe

Pour attirer l'attention sur les variations du verbe relatives au changement de repère temporel :

- travailler la remise en ordre chronologique des événements vécus en classe.
- Plusieurs fois dans une journée, au fur et à mesure de son déroulement, faire verbaliser l'ordre des activités les unes par rapport aux autres et constater les variations morphologiques consécutives au changement de repère.

Exemple : « aujourd'hui, d'abord nous avons fait du calcul mental, *maintenant nous faisons lecture*, après nous ferons poésie » ;

« en début de matinée nous avons fait calcul mental puis lecture, *maintenant nous faisons poésie*, après... ».

- travailler très régulièrement (voire quotidiennement) les transformations par changement de repère temporel pour faire constater les effets produits, d'abord à l'oral puis à l'écrit.

Exemple : « *la petite fille saute à la corde* »

- faire repérer à quel moment se situe la situation énoncée « *maintenant* » correspond au moment où l'on parle ;
- changer (ou faire changer) le repère temporel faire dire la phrase en la commençant par « *avant* », « *hier* » et/ou « *après* », « *demain* » ...

◦ faire verbaliser alors les changements produits à l'oral :

ajout de « *avant* » « *saute* » est remplacé par « *sautait – a sauté* » ;

ajout de « *après* » « *saute* » est remplacé par « *sautera – va sauter* » ;

◦ écrire les phrases proposées et validées au tableau et faire observer les changements orthographiques produits.

- travailler la remise en ordre des événements dans un texte.

Choisir une phrase repère à partir de laquelle les élèves auront à reconstituer le texte à l'aide d'étiquettes contenant chacune une phrase du texte. Ce travail peut se faire individuellement ou à plusieurs. Suite au travail de reconstitution, faire verbaliser les procédures et repérer les indices qui ont permis cette reconstitution.

Pour attirer l'attention sur les variations du verbe relatives au passage du singulier au pluriel (accord sujet-verbe) :

- travailler, là aussi très régulièrement (voire quotidiennement) les variations du verbes relatives au passage du singulier au pluriel pour faire constater les effets produits, d'abord à l'oral puis à l'écrit.

Exemple : « *la petite fille saute à la corde* » Que devient la phrase s'il s'agit de plusieurs petites filles ?

◦ faire repérer et verbaliser les changements produits à l'oral : « *la* » est remplacé par « *les* » ;

◦ réaliser d'autres changements de même nature à l'oral ;

◦ écrire la phrase initiale au tableau, puis la phrase transformée et faire observer les changements orthographiques produits : « *la petite fille saute à la corde* » « **les petites filles sautent à la corde** » ;

◦ faire repérer, verbaliser et justifier les changements produits à l'écrit.

Pour aider à la structuration des caractéristiques du verbe et aboutir à son repérage :

- proposer également de transformer des phrases de la forme affirmative à la forme négative et inversement, en veillant à ce que les verbes des phrases manipulées soient conjugués tantôt à un temps simple et tantôt à un temps composé ;
- combiner sur une même phrase diverses manipulations ;
- laisser les enfants « mettre en mots » les observations constatées à l'issue des transformations effectuées, puis en garder une trace écrite à partir de laquelle pourront être produits des outils méthodologiques d'aide à l'identification des verbes conjugués dans un texte ;
- engager régulièrement les élèves à utiliser les outils méthodologiques constitués en classe dans les activités de production.

Repérage du sujet

Pour attirer l'attention sur les caractéristiques du sujet :

- procéder à des manipulations régulières sur des corpus courts de phrases.
 - vérifier que le sujet n'est pas supprimable : mettre les élèves en situation d'effectuer des opérations de réduction de phrase (suppression progressive des diverses expansions) jusqu'à l'obtention de la phrase minimale ;
 - mettre les élèves en situation d'utiliser la formule « c'est qui.... » ;
 - procéder au remplacement du sujet par un pronom de conjugaison :
- mettre les élèves en situation d'effectuer des opérations de substitution du groupe nominal sujet dans la phrase ;
- dans un texte, faire rechercher les pronoms de conjugaison substitués et ce qu'ils remplacent.
- vérifier que les caractéristiques sont bien intégrées, entraîner les élèves à les utiliser pour procéder à l'identification du sujet.

Pour les élèves ne maîtrisant pas la reconnaissance du verbe, il est possible d'améliorer l'étayage en proposant ces manipulations sur des phrases dans lesquelles le verbe sera souligné au préalable.

Les situations proposées doivent associer des activités d'observation d'énoncés de complexité progressive à des activités de production de phrases.

Références

(1) Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire - BO HS n°3 du 19 juin 2008

Français : Etude de la langue	Fiche ÉL2a : orthographe – réaliser correctement les chaînes d'accord en genre et en nombre, dans une phrase
Hypothèses sur les difficultés rencontrées par l'élève	
Principes pour guider les activités de médiation à mettre en œuvre	
<p>« L'étude des accords ne saurait être séparée de celle de la nature et de la fonction des mots. »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le nom est une réalité linguistique familière aux jeunes enfants car il est lié aux activités de dénomination. Il s'étudie à l'intérieur du groupe nominal dont il est le noyau. C'est au cycle II que l'élève découvre les noms sémantiquement comme le moyen de désigner des catégories ou de se référer à des entités dont on parle. - Le déterminant précède le nom commun et porte les marques du genre et du nombre (à l'oral, le plus souvent, c'est le déterminant seul qui marque le pluriel). - À l'école primaire, seul l'adjectif dans sa fonction épithète fera l'objet d'une étude systématique. L'adjectif s'ajoute au nom pour le « qualifier », lui donner une caractéristique. Comme il reporte sa signification sur le nom, il s'accorde avec lui en genre et en nombre. - La marque du pluriel est le plus souvent un s. <p>L'adjectif est pluriel :- s'il se rapporte à plusieurs noms coordonnés entre eux (il sera alors postposé)</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'il se rapporte à un nom au pluriel. <p>Les activités orthographiques doivent se développer dans deux directions : construire une intelligence progressive du système linguistique et entraîner les élèves pour qu'ils acquièrent des automatismes.</p> <p>L'intelligence du système linguistique se construit dans les activités d'observation, de substitution, de classement, d'élaboration de séries analogiques.</p>	
Exemples d'activités	
<p>Observation des variations morphologiques dans le groupe nominal</p> <p><i>Pour structurer les notions de genre et de nombre :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ proposer aux élèves des activités de tri et de classement d'un corpus de mots selon le genre et/ou le nombre et faire justifier les réponses. <p><i>Pour structurer la notion de classe :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ proposer aux élèves de trier les mots d'une phrase extraite d'un texte connu puis de justifier les critères retenus pour le classement ; cinq classes seront à terme attendues (nom – déterminant – adjectif – verbe – autres) ; 	

- proposer aux élèves des activités de substitution : dans une phrase écrite au tableau, choisir un mot et demander aux élèves par quel autre mot il pourrait être remplacé.
- Pour identifier la structure des groupes nominaux :*
- dans des textes variés, proposer aux élèves des activités de repérage des constituants du groupe nominal : déterminants, adjectifs, nom.
- Pour analyser les variations morphologiques dans le groupe nominal :*
- proposer des situations d'analyse des variations occasionnées par le remplacement dans un groupe nominal, d'un nom masculin par un nom féminin, d'un nom au singulier par un nom au pluriel ...et inversement (voir Fiche EL1) ;
 - proposer un corpus de [nom+déterminant] au masculin et au féminin et/ou au singulier et au pluriel et demander aux élèves de compléter ces groupes avec un adjectif, individuellement sur le cahier d'essai, faire une mise en commun avec justification des réponses données qui après discussion seront ou non validées.
- Exemple : *une voiture – un vélo – des voitures – des vélos* à compléter avec l'adjectif « vert ».

Observation des variations morphologiques qui régissent l'accord sujet-verbe : voir Fiche EL1

Pour faire acquérir les automatismes de l'orthographe grammaticale :

- proposer quotidiennement, sous formes de jeux rapides, des situations problèmes, avec correction immédiate et justification par les élèves de leurs choix ;
- dans toutes les situations d'écriture, sensibiliser les élèves à repérer certains signaux qui doivent déclencher leur attention et les habituer à s'en servir en toutes occasions (déterminant-pluriel).

Références

1) Programmes de l'école primaire - BO HS n°5 du 12 avril 2007.

Français : étude de la langue	Fiche él2b : orthographe – mémoriser l'orthographe lexicale des mots outils les plus fréquents
Hypothèses sur les difficultés rencontrées par l'élève	
Principes pour guider les activités de re médiation à mettre en œuvre	
<ul style="list-style-type: none"> - Pour automatiser autant que possible l'orthographe correcte des mots, les correspondances graphèmes / phonèmes doivent être stabilisées ; la fixation des mots exige qu'ils soient fréquemment utilisés en lecture et en écriture et qu'ils soient manipulés dans des contextes variés. - L'écriture aide à assimiler la forme orthographique des mots, un entraînement régulier et systématique est nécessaire. - Des activités de réactivations sont indispensables. 	
Exemples d'activités	
<p>Entraîner les élèves à l'automatisation de l'orthographe des mots outils de façon régulière et systématique par des activités de réactivation en variant les approches de mémorisation, visuelle, auditive, kinesthésique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - épeler les mots avec ou sans support écrit, dire le mot épelé, - écrire le mot sur l'ardoise (procédé Lamartinère) avec correction immédiate, - copier le mot avec modèle, avec modèle en copie différée, sans modèle (dictée), - utiliser les logiciels d'entraînement orthographique, - habituer les élèves à l'utilisation des outils collectifs ou individuels (affichage, répertoire orthographique, dictionnaire ou correcteur orthographique), - réutiliser les mots outils dans des jeux : mots mêlés, mots croisés... <p>Faire des dictées dans lesquelles les mots outils sont régulièrement réutilisés.</p>	
Références	
(1) Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire - BO HS n°3 du 19 juin 2008	
(2) Fiche évaluation CE1 R3 : accroître la mémoire orthographique (EduSCOL p 15-16)	

Français : étude de la langue	Fiche él3 : Vocabulaire – repérer ou réaliser des relations morphologiques ou sémantiques entre des mots						
Hypothèses sur les difficultés rencontrées par l'élève							
Principes pour guider les activités de médiation à mettre en œuvre							
<p>Développer un travail systématique sur la langue qui entraîne les élèves à distinguer les aspects sémantiques et linguistiques des mots. Mettre en place des activités systématiques de réemploi du vocabulaire à l'oral mais aussi à l'écrit. S'appuyer sur la richesse et la diversité du style des auteurs pour la jeunesse pour découvrir du vocabulaire en contexte. Apprendre et réinvestir le vocabulaire rencontré (ou ciblé) dans es différents domaines d'apprentissage.</p>							
Exemples d'activités							
<p>Ajouter un préfixe pour donner un sens négatif aux mots cibles : choisir parmi une liste de préfixes proposées <i>dé</i> (<i>des, dis</i>), <i>in</i> (<i>im, il, ir</i>), <i>mal, mé</i> heureux/malheureux, buvable/imbuvable, actif/inactif, légal/illégal ... Former les mots définis en prenant pour radical le mot en italique dans la définition et en ajoutant un préfixe : rendre <i>laid</i>/enlaidir, débarrasser du <i>noyau</i>/dénoyer, se poser à <i>terre</i>/atterrir... Retrouver le mot simple (radical) en ôtant le préfixe ou le suffixe : <i>ir-respect</i>, <i>déavantage</i>, <i>im-prudent</i>,... Expliquer le sens des mots préfixés en détachant le préfixe et le radical et en expliquant chacun des deux : par-courir, a-normal, ... Un travail sur le sens des préfixes peut être réinvesti dans diverses activités de classe, en histoire, géographie, sciences... Il peut également faire l'objet d'exercices plus systématiques comme dans le tableau ci-dessous : il est demandé aux élèves d'associer un préfixe à un mot pour en modifier le sens. Il est important que les élèves comprennent que toutes les dérivations ne sont pas possibles ou attestées, et qu'il est important de vérifier que les constructions proposées sont admises par l'usage (usage du dictionnaire, affichage de classe...).</p>							
	dé des	mé més	mal	dis	in im imm	il ill	di dis
crédit							
estimer							
entente							
<p>Il est également possible d'approfondir l'analyse en travaillant à la fois sur le sens et l'origine des préfixes : <i>trans</i> (à travers) <i>transformer</i> (origine latine), <i>circon</i> (autour) <i>circonférence</i> (origine latine <i>circum</i>), <i>exo</i> (au dehors) <i>exotisme</i> (origine grecque)... Lister, à partir d'un mot cible, les mots connus de la même famille : vieux, vieillesse, vieillir, vieillard, vieillissement... Dans un second temps, le maître pourra apporter le mot vétuste (ou l'extraire d'un texte lu) et montrer leur origine commune. On pourra prolonger cette découverte par un travail sur d'autres exemples ou le radical change : - cité (origine civis) : civique, civisme, civilisation, civile ; - cheveux (capell) : chevelu, capillaire, chapelier ; - écrire (script) : scripteur, écriture, écrivain.</p>							
À partir de listes établies ont pourra effectuer un classement par la nature des mots : noms, adjectifs, adverbes, verbes, par exemple :							
Les noms	Les verbes	Les adjectifs	Les adverbes				
la vie, la vitalité, la vivacité	vivre, aviver	vivant(e), vif-vive, vivifiant(e), vital(e), vivace	vivement				
Constituer un jeu de sept familles à partir de familles de mots :							
Prévoir 36 cartes (7 familles de 7 mots) dans chaque famille il y a deux noms, deux verbes, deux adjectifs, un adverbe.							
Références							
(1) Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire - BO HS n°3 du 19 juin 2008							
(2) Document d'accompagnement des programmes, Lire et écrire au cycle 3 : lecture - p. 26 à 36 ;							
(2) Document d'application des programmes, Littérature au cycle 3,							