Exemples d'exercices proposés dans l'évaluation CE1

Le lapin sauvage

Le lapin est un mammifère.

La lapine peut avoir 4 à 10 petits à la fois.

Les petits naissent sans poils, les yeux fermés.

Ils tètent leur mère.

Le lapin mange de l'herbe et des légumes.

Pour échapper aux renards, aux chasseurs et aux chiens, il se réfugie dans son terrier.

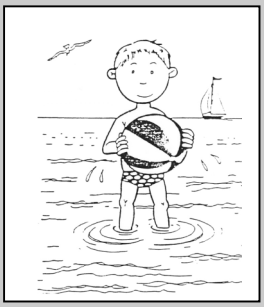
	item
Que mange le lapin ?	
……..	6
Où le lapin se cache-t-il ?	
……..	7
Comment sont les petits quand ils naissent ?	
……..	8
Combien la lapine peut-elle avoir de petits ?	
……..	9

Consigne : « *Sur cette page, il y a un texte dans un cadre et 4 questions.*
Je vais vous lire ce texte et les 4 questions. Ensuite vous relirez tout seuls et vous répondrez aux questions. Suivez bien la lecture. »

Exemples d'exercices proposés dans l'évaluation CE1

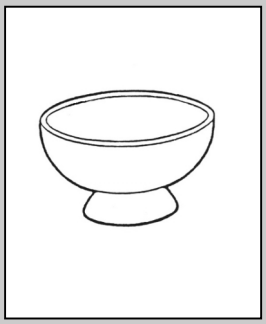
Associer la bonne image

Consigne : « Un seul dessin va bien avec chaque phrase. Entoure-le. »

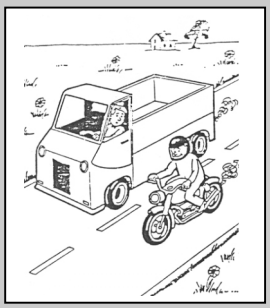
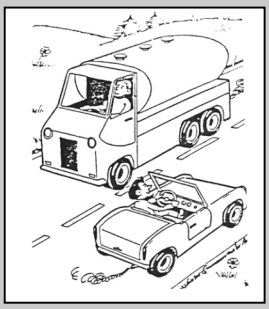
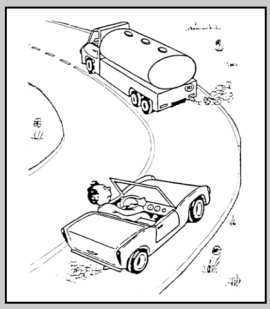


Les enfants vont mettre leurs chaussures.

La petite fille le regarde.



Le bol n'est pas cassé.

Le camion est suivi par la voiture.

Exemples d'exercices proposés dans l'évaluation CE1

Exercice « écriture de mots inconnus »

Dire :
«Vous allez écrire les quatre mots que je vais dicter. Je dirai deux fois chaque mot. On commence.»

Chaque mot sera dit deux fois, la première de manière neutre, la seconde en détachant un peu les syllabes quand il y en a 2 ou 3 ou en accentuant le son terminal pour les mots monosyllabiques sans exagération cependant. Si les élèves posent des questions sur le sens des mots, une rapide explication sera donnée.

Ajouter :
Écrivez TUF (laisser 10 secondes), *TAPIR* (laisser 10 secondes*), TATAMI* (laisser 10 secondes), *APLATIR* (laisser 10 secondes).

Exemples de formes acceptables codées 1 : tuffe – tappir – tapire – tatamie – tatamy

---

Exercice « les mots qui se lisent comme ce que j'ai dit »

Préalablement, il convient d'avoir écrit au tableau la ligne d'entraînement.

*	temps	dans	dont	dent

Dire :
« Vous savez qu'il y a des mots qui s'entendent pareil mais qui ne s'écrivent pas de la même façon. Par exemple, DANS ne s'écrit pas de la même façon quand on dit : la dent (j'ai mal à ma dent) ou dans (je suis dans la classe). Dans cet exercice, il faudra chercher dans chaque ligne tous les mots qui s'entendent, quand on les lit à haute voix, comme celui que je dirai. Attention, il y a toujours une bonne réponse mais il peut y en avoir 2. Il faut lire tous les mots et entourer toutes les bonnes réponses.
Je dis [d]; cherchez tous les mots de cette ligne qui se lisent [d]. Laisser vingt secondes. Il fallait entourer DANS et DENT *[le faire au tableau].* Est-ce que vous avez bien compris ? »

Ajouter.
« Ligne N°1 : Je dis [ɛl]. Cherchez bien tous les mots qui se lisent [ɛl]. Entourez-les. »
(mots écrit sur le cahier de l'élève : elfe elle aile élève)
Laisser 20 secondes. Ajouter :

« Ligne N°2 : Je dis [fɛr]. Cherchez bien tous les mots qui se lisent [fɛr]. Entourez-les. »
(mots écrit sur le cahier de l'élève :foire fer ferme faire)
Laisser 20 secondes. Ajouter :

Ligne N°3 : Je dis [fwa]. Cherchez bien tous les mots qui se lisent [fwa]. Entourez-les. »
(mots écrit sur le cahier de l'élève : foin foire fois foi)
Laisser 20 secondes. Ajouter :

Ligne N°4 : Je dis [v_r]. Cherchez bien tous les mots qui se lisent [v_r]. Entourez-les. »
(mots écrit sur le cahier de l'élève : verre ver vair vert)
Laisser 20 secondes.

Exercice « Compte les personnages »

Dans l'histoire que raconte le texte, combien y a-t-il de personnes ?
Madame Benoït a acheté une voiture neuve. Ses deux enfants, Marc et Annie, trouvent la voiture très belle. Ils partent tous ensemble pour la montrer à leurs amis Nicolas et Elodie.

Décryptage des séquences vidéo du CD

Production d'écrit au CP CE1. Séquence 1.

(deux pages)

Déroulé du film	Remarques et commentaires
(00:00) La classe a travaillé sur l'album Poussin Noir, de Rascal, qui raconte la quête d'u poussin pas comme les autres à la recherche de ses parents). La fin a déconcerté les élèves qui n'admettent pas que ça puisse « mal finir ».	Le maître se place dans une perspective culturelle (travail important sur le sens de l'album) et prend appui sur la déstabilisation affective de ses élèves face à une histoire qui « finit mal »
Structure de la fin du texte de l'album : A l'orée du bois, Poussin Noir aperçoit deux silhouettes sombres qui se découpent sur le soleil rouge. Son cœur bat très fort. Il se met à courir en piaulant : « Papa ! maman ! C'est moi, votre petit garçon ! » Et deux voix rauques lui répondent : « Viens vite, mon poussin, nous t'attendons ! »	Le maître a été surpris de la réaction des élèves à la lecture de la fin. Dans la découverte du texte, peu d'élèves ont remarqué le seul indice qui permet de savoir que ça risque de mal finir : « rauque ». Le maître a longuement travaillé cette explicitation qui ne va pas de soi avec les élèves (implicite du texte, référence culturelle)
(00 :13) M : Racontez pourquoi cette fin ne vous plaisait pas ? *E1 : Parce qu'il y avait des loups qui avaient très faim qui voulaient le mettre dans leur assiette.* *E2 : Parce que c'était un peu dangereux pour Poussin Noir* *E3 : Parce qu'on ne sait pas si il va se faire manger où pas…*	Élucidation collective à l'oral, rappel de ce qui a déjà été vécu dans les séances précédentes, mobilisation des élèves sur le sens
Consignes aux CP : *« Vous allez imaginer la rencontre de poussin noir avec un autre animal »* Le maître veut, à partir de la structure répétitive que les enfants ont découverte lors de la lecture de l'album, les faire écrire dans un texte « à trous » où les mots (gras soulignés ci-dessous) sont remplacés par des cadres vierges. Pour les CP, il s'agit soit d'inventer de nouveaux personnages, soit de faire appel à leurs souvenirs de lecture, puis d'encoder les mots sur la feuille. **Devant l'abreuvoir**, Poussin Noir rencontre **Johanna**. « Es-tu **ma maman** ? » lui demande-t-il. « Mais non, mon poussin. Je suis **une chèvre** et mes enfants sont **des chevreaux** ». Poussin Noir est déçu. Ça lui aurait plu d'avoir **une maman à barbichette**. Il aurait aimé être **un chevreau** pour **avoir de petits cornes** et **jouer à cache-cache dans la paille**. « Va donc voir **à la rivière** si tes parents n'y sont pas » suggère **Johanna**	Mise en place et explicitation de la tâche à réaliser. Le maître met en place les conditions nécessaires pour que les élèves s'approprient la structure du texte. Il souhaite que la tâche demandée les aide à prendre davantage de cette organisation. La réalisation de la tâche sera aussi pour le maître l'évaluation d'un certain nombre de compétences : aller chercher dans les affiches du texte les expressions recherchées écrire des expressions correspondant bien à la structure (ne pas confondre le nom du personnage (Johanna) et le nom d'animal (la chèvre) garder la structure (par exemple les deux conditions de la fin du texte (pour … et pour …) - respecter la graphie des mots recopiés - encoder correctement les mots inconnus si nécessaire.
(01 :15) Avant de lancer l'exercice, le maître insiste à l'oral sur les différents remplacements possible, dans un axe paradigmatique (un autre nom de lieu, un autre nom de personnage, un autre animal, une autre manière de spécifier la mère (ou le père), une autre raison d'aimer être tel animal…	A cette occasion, il n'hésite pas à théâtraliser l'oral, rapprochant ainsi l'univers de l'oral d'évocation avec celui de l'écrit. Il n'hésite pas non plus à mettre des noms sur les choses (« un nom de lieu », « une qualité », « le même nom d'animal »…) même s'il sait que tous les enfants ne pourront pas immédiatement y en usage « actif ».

Décryptage des séquences vidéo du CD

(02 :15) Il distribue les supports d'exercices photocopiés avant de lancer à nouveau la consigne aux CE1 sous forme de défi : *« Et c'est part i ! Donnez-moi une fin heureuse de Poussin Noir ! »* Certains CE1 se mettent immédiatement en activité, d'autres prennent plus de temps pour se mettre en action.	Peu d'habillage « motivationnel » de la tâche, mais engagement du maître : « donnez-moi… » Tâche peu étayée au premier abord pour les CE1 (pas de propositions préalables faites)
(02 :49) Pendant ce temps, le maître a observé les CP en train de se mettre en action et improvise au tableau un classement des animaux : trois colonnes sont tracées, où vont trouver place les noms des mâles, les femelles, et les petits de chaque espèce. (cheval, jument, poulain ; lapin, lapine…) *E1 : « leupeureu » ; E2 : « leupeuro » ; E3 : « lapeuro » ; E4 : « leulapero »* *M : Ah, bien (écrit « lapereau). Quelqu'un a une autre idée ?* *E1 : « taureau » ; E2 : « vache » ; E3 : « veau »* (Certains élèves semblent être assez en dehors de l'activité)	Au moment où les enfants devraient se lancer en activité autonome, le maître improvise un nouveau soutien pour aider les enfants à catégoriser, mettre en évidence du vocabulaire peu connu de certains élèves. L'épisode « leupeureu » montre bien les ambiguïtés sémantiques auxquelles sont confrontés les élèves. Par les approximations successives à l'oral et la mise en écriture au tableau, on contribue à faire la clarté sur le [la] de lapereau. (confondu avec le peureux)
(03 :35) M théorise la situation : *M : « A chaque fois, on écrit le mâle, la femelle, le nom du petit. Si c'est un mâle, dans cette colonne, je peux mettre UN, une femelle… ?* *EEE : « une ! »* *M : Et à la place de « un », qu'est-ce que je peux mettre ? (cherche l'opposition indéfini/défini)* *E1 : « Deux ! »* *M (insiste) : « Attention, réfléchis…, quel autre mot encore je pourrais mettre ? Florian ? »* *E2 : « DES chevaux ! »* *M : « Oui, mais quand j'en ai qu'un seul ?… Un cheval… »* *E3 : « Plusieurs chevaux ! »* *M : « Non, mais quand il n'y en a qu'un seul, quel autre petit mot on peut mettre ? »* *EEE : « ??? »* *M : On peut mettre LE ! Et si c'est au féminin ?…* *EEE : « LA ! »* *M (presque en aparté) : « Hop, on va pas passer la semaine là-dessus, ce n'est pas ce qui nous intéresse ce matin »* (écrit les articles au tableau)	Le maître en profite pour « placer » un contenu de grammaire en aidant les élèves à catégoriser, mais cette fois sur le registre masculin/féminin, singulier/pluriel, défini/indéfini. Mais on voit bien que cette catégorie n'est pas visible pour les élèves qui orientent la recherche sur genre et nombre uniquement. Bel exemple de « malentendu didactique » entre le maître et les élèves : ce qui paraît évident « dans la tête du maître » ne l'est absolument pas pour les élèves qui s'épuisent à chercher « ce qu'il veut qu'on trouve ». Grâce à son expérience, le maître s'en rend compte rapidement et donne la solution, allant même jusqu'à exprimer à voix haute l'idée que ce n'est pas essentiel pour l'objectif qu'il poursuit aujourd'hui. Un débutant se serait sans doute davantage enfermé dans la situation, la rendant plus instable pour les élèves.
(04 :25) (Pendant ce temps, certains CE1 coincent vraiment dans l'écriture) Le maître passe de table en table pour réguler les difficultés (mettre la majuscule, expliquer un mot, aider… (04 :59)	C'est le moment ou le maître prend des informations auprès des élèves, pour réguler ce qu'il a voulu faire, relativement aux attitudes et production des élèves *(voir document suivant pour la suite)*

Décryptage des séquences vidéo du CD

Production d'écrit au CP CE1. Séquence 2.

(deux pages) *(voir séquence 1 pages précédentes)*

Déroulé du film	**Remarques et commentaires**
(00:00) Le maître s'est arrêté auprès d'une élève qui a écrit « jument » au lieu du nom du personnage. Il lui rappelle la consigne, l'aide à trouver un nom (Amélie), fait gommer le mot « jument »	« Imaginer un prénom » ne va pas de soi. Il faut guider l'élève sur le choix, le remettre en contexte...
E. écrit A en majuscule. M souffle « MMMM », l'élève écrit un M majuscule M souffle « é ». L'élève n'écrit plus rien… Bruit assez important des autres élèves autour. **M va pour prendre le crayon, se ravise et scande les syllabes en frappant dans ses mains** Il trace 3 traits symbolisant les syllabes, demande de compléter la seconde « MÉ ». E est désorientée. Propose « E » M : « *Oui, mais ça a faire « ME ». Je préférerais que tu écrives « é* ». Silence de l'élève. M reprend : « *Bon, met un E* ». L'élève s'apprête à écrire sur le trait de la troisième syllabe. M la reprend : « *Attention, c'est ici, pas là* ». L'élève écrit un e minuscule (en traçant à l'envers). M profite du répit pour rappeler les autres à l'ordre « *ça avance ? Je ne vois pas grand chose, Syda-Joël* ?» On passe à la troisième syllabe. M répète plusieurs fois « LI ». Un élève vient demander de l'aide. M lui demande d'attendre qu'il ait fini avec cette élève. L'élève trace sur sa feuille « LI ». M : « *Maintenant, je vais écrire au tableau comment ça s'écrit vraiment. Mais ce que tu as fait est très très bien. Regarde* ». Bruit assez important des autres élèves autour. M (au tableau) : « *on lève la main.* ». Va pour écrire le A en majuscule cursive, se ravise pour écrire en majuscule scripte (l'explicite en même temps), écrit le reste du mot en commentant le E final. (02 :30)	Face à la difficulté de cette élève, le maître prend le temps de s'arrêter immédiatement vers elle. Il s'assied, indiquant ainsi qu'il est là pour une séquence durable. Littéralement, il souffle les sons à l'élève pour lui permettre d'en identifier l'ordre. Au moment ou il pense mettre en évidence les trois syllabes par trois traits successifs, il s'arrête pour frapper les sons et mieux faire le lien entre le sonore et la représentation graphique. Face à la difficulté de l'élève, il fait le choix de prendre son temps. Il ne la presse pas excessivement, diffère les attentes des autres élèves, au risque de ne pouvoir vérifier pendant ce temps la pertinence de ce qu'ils font, leur demandant de différer leurs demandes « jusqu'à ce qu'il ait fini » avec cette élève. Confronté à la non réponse à la demande de graphier [é], il accepte l'écriture de (e), puis insiste ensuite sur « ce qui manque pour faire [é], amenant l'élève à écrire un accent grave (pas de feed-back du maître sur cette difficulté spécifique. Plusieurs fois, le maître fait des rappels à l'ordre brefs. A la fin, il félicite l'élève sur ce qu'elle a fait, montre l'écart avec la norme (écrit « en attaché » tout en acceptant d'étayer à nouveau pour la majuscule scripte).
Un CE1 qui a eu du mal à démarrer l'écriture demande de l'aide pour écrire [dansé]. M renvoie la question : « *qu'est-ce que tu entends ?* » E2 dicte « *D… O… N…* ». M écrit au tableau, attire l'attention sur ON et demande « *est-ce que ça fait [AN], ça ?* » Interruption pour rappel à l'ordre des CP qui font du bruit. E2 modifie « *non, il faut écrire E..N..* ». M écrit. « *Qu'est-ce qui nous reste ?* » E2 : «[dan…] [SÉ]. M valide. E2 propose les lettres S et É, puis demande d'ajouter un S. M demande à une autre élève de CE1 de lire ce qui est écrit au tableau. Elle lit [DANSÉ]. Validation par le maître, sourire épanoui de E2 M reprend : « *par contre, le mot que tu cherches ne s'écrit pas tout à fait comme ça. Je vais te le donner. Mais c'était bien* ». M demande la lecture la phrase complète du texte, puis écrit au tableau en commentant « *le [AN], ici, c'est AN et le É, c'est ER.* » E2 recopie scrupuleusement le mots sur son cahier. M repart vers d'autres élèves : « *Alors, ça avance ?* » (04 :35)	On retrouve la même attitude du maître avec le CE1 (plus de distance physique cependant : tableau) : mobiliser l'élève en lui renvoyant sa question, en lui renvoyant ses erreurs sans en faire une raison d'échec (confondre ON et AN n'est pas considéré comme anormal) étayage en remettant systématiquement l'enfant dans la chronologie et la linéarité du mot valide la proposition en interrogeant un autre élève (source de gratification pour E2 puisque ce qui a été produit est phonologiquement correct) pose l'écart entre ce qui a été fait et la norme orthographique ; n'hésite pas à montrer que le verbe peut varier, en demandant le recours au contexte pour pouvoir orthographier (attitude exigeante, même si l'élève n'en mesure pas tous les aspects régulation de la vie du groupe par un affichage claire « quand je suis avec un élève, je ne peux pas faire autre chose ».

Décryptage des séquences vidéo du CD

Un CP vient demander une aide pour écrire « avec ». M fait chercher dans les affiches de la classe pour voir si le mot s'y trouve, fait plusieurs essais en sollicitant les élèves du groupe, puis va au tableau avec E3. Arrivé au tableau, l'élève propose la graphie (avéq). M regarde fixement l'élève et lui dit « *regarde bien, je vais te montrer ce mot, tu vas bien t'en rappeler, il s'écrira toujours pareil* » et écrit le mot en rappelant la nécessité de bien s'en rappeler. L'enfant part à sa place, on le voit presque placer ses mains sur sa tête pour empêcher le mot de sortir et en garder le souvenir. Arrivé à sa place, il graphie scrupuleusement le mot sur sa feuille, vérifie au tableau, puis se lève pour demander un nouveau mot au maître. Mais celui-ci est déjà occupé avec un nouvel élève. E3 retourne donc à sa place et montre sa production à son voisin, qui lui répond à sa manière en exhibant ses biceps, rappelé à l'ordre par le maître (07 :40)	Confronté à l'urgence de la situation (plusieurs élèves commencent à s'agiter sérieusement), le maître abrège le moment consacré à l'élève. Il n'en a pas moins la même attitude globale qu'avec les deux précédents. Mais comme ce mot est un mot « de base »dont il considère que l'élève doit rapidement mémoriser l'orthographe exacte, il insiste, dans l'aide qu'il lui apporte, sur la mémorisation. « *Il faut que tu gardes ce mot dans ta tête* » insiste-t-il, montrant ainsi à l'élève qu'il doit s'en rappeler « globalement » et non uniquement en en faisant le décorticage phonologique. L'enfant montre physiquement qu'il utilise bien cette procédure en retournant à sa place et en écrivant le mot intégralement avant d'en vérifier la graphie globale. Les tâches de « maintien de l'ordre » commencent à être de plus en plus gourmante pour l'activité de l'enseignant.
On découvre la production de l'élève qui semble le plus agité depuis le début de la séance. A la surprise du spectateur, il est en plein travail, malgré sont attitude extérieurement dilettante. Les réponses sont justes, pertinentes. (08 :20)	C'est un moment fort de surprise pour le spectateur, qui voit cet enfant s'agiter depuis le début de la séance. Cette séquence pose le problème de la régulation individuelle et collective du niveau sonore dans la classe. « Je connais cet élève, qui a de grandes capacité, mais a beaucoup de mal à rester calme » précise simplement l'enseignant…
C'est la fin du moment de production individuelle. Les CE1 qui ont fini leur texte (ou qui peinent trop sur la consigne initiale) ont rempli, à la demande du maître, plusieurs feuilles de l'exercice des CP. Les uns et les autres commentent leur production en binôme, pendant que le maître continue les aides individuelles, demande de relire, de vérifier la structure du textes (ex : « pour avoir… et pour avoir…). Le bruit est assez important. (09 :21)	Pour le spectateur, l'impression est assez floue. On hésite entre deux réactions : certains élèves perdent-ils du temps, ou au contraire profitent-ils de ces échanges informels ? La proposition faite au CE1 de s'emparer de l'exercice des CP et de le faire plusieurs fois (variantes de personnages et de situation) est très motivante. Cette activité « facile » est manifestement le moment où on se rend compte des progrès réalisés depuis l'année précédente…
C'est la fin de la séance. Regroupés dans un coin de la classe, les élèves écoutent quelques uns des productions des CE1 pour « une fin heureuse ». Ex : « *Poussin Noir aperçoit Papa et maman dans la forêt, en train de danser* » raconte E2. Eclats de rire. M ramène le silence et installe la lectrice suivante : elle est relativement incompréhensible, même si on distingue des morceaux intelligibles (« *Poussin Noir crut que…* » « *Les loups grimpent à un arbre* » « *Poussin noir court très très vite* »… Les élèves applaudissent cependant. Un élève prépare pendant ce temps sa lecture. Il lit à son tour, a bien du mal à retrouver le sens. M l'aide « *Poussin Noir retrouve ses parents, il est heureux, il rentre chez lui* ». Une autre élève lit à son tour, de manière très inexpressive, ne mettant « le ton » que pour « *Papa ! Maman ! Mon petit garçon* » en regardant inquiète l'éventuelle validation par le maître. « *Ah, ça, c'est une fin heureuse* »…. Applaudissements... (11 :49)	C'est le moment « public » ou chacun va pouvoir : lire devant les autres ce qu'il a inventé (ça ne va pas de soi : certains ont du mal à retrouver le sens de ce qu'ils ont laborieusement encodé, ont du mal à lire pour se faire comprendre des autres…) entendre ce que les autres ont produit (se faire une idée de la variation des productions entre élèves, comprendre et partager l'émotion des personnages) pour les CP, se faire une idée de ce que les CE1 ont effectivement pu faire pour inventer une fin compatible avec l'histoire, mettant ainsi en perspective ce qu'il saura faire seul plus tard… Il est à noter que malgré l'heure avancée, et l'apparent désordre qui régnait en fin de séance, les élèves sont tous présents et actifs.

Mise en relation des activités proposées dans les « MACLÉ » (Ouzoulias) et des compétences citées dans le livret « Lire au CP »

travail réalisé à partir du stage « Évaluation au CE1 », rédigé par Jean-Marc Gaillard, St Florentin

Les compétences sont classées dans les cinq « domaines » suivants :
comprendre ;
correspondance oral/écrit
composantes sonores
écrire
dire, raconter, lire à haute voix.

Qui a raison ? (Page 53)
M a choisi un album dont l'illustration est redondante avec le récit écrit. Il lit le texte aux E sans montrer les illustrations.
Il invite les E à écouter l'histoire et à « se faire le film de l'histoire dans leur tête ». A la fin il demande aux E « ce qu'ils ont vu dans leur tête ». Confronter les différentes représentations entre elles, puis comparer avec l'illustration de l'album. Les E sont conduits à comprendre que le texte autorise des interprétations personnelles sinon il prend soin de décrire avec précision les lieux et les personnages.

Compétences visées : Montrer qu'il comprend une histoire lue (A1) et Comprendre un récit adapté (A4)

Récit en images (page 54)
Choisir un album parfaitement connu des E, album que M aura lu plusieurs fois.
Choisir les illustrations les plus représentatives des principales phases de l'histoire et les photocopier.
E doit reconstruire la séquence narrative en remettant en ordre les illustrations et en disant le récit avec ses propres mots, image par image.
On peut par la suite demander à un ou deux E de venir raconter oralement l'histoire en s'appuyant sur la série d'images.

Compétences visées : Montrer qu'il comprend une histoire lue (A1), raconter une fiction, un récit entendu (D2)

Dire/lire (page 55)
Sur plusieurs jours, M raconte plusieurs fois une même histoire sans se servir directement du texte écrit. D'une fois à l'autre les E peuvent sentir que la forme varie. Puis cette histoire est dite deux ou trois fois en oralisant le texte écrit d'origine (la forme est alors toujours identique). Les E sont conduits à expérimenter ainsi, mais d'une manière qui reste implicite, les différences entre « la langue dans l'oral » et la « langue pour l'écrit ».
Il est bon aussi de parcourir le chemin inverse : du texte lu au texte raconté.
Le même exercice est demandé ensuite aux E.

Compétences visées : raconter une fiction, un récit entendu (D2), lire un court texte connu en articulant et avec la bonne intonation en situation de communication D4)

Utiliser des supports écrits divers et comprendre leurs fonctionnements propres. (pages 56 à 58)
La seule utilisation des supports ne permet qu'un apprentissage par imprégnation. Dans ce domaine il convient donc de prévoir, au sein de ces situations –même lorsqu'elles sont ponctuelles, des moments de réflexion guidée qui permettent aux E de prendre conscience des différents genre d'objets écrits, des différents types de textes …

Exemples d'activités régulières :
laisser feuilleter ou lire quotidiennement un journal d'enfants, en prévoyant un moment d'échanges sur les lectures des uns et des autres en fin de séance.
Faire repérer rapidement la page ou le paragraphe où l'on trouvera la réponse à une question donnée. Au début on donnera peu d'ouvrages à consulter puis au fur et à mesure des progrès on augmentera le nombre de références à consulter.

Exemple de situations ponctuelles :
préparer la visite d'une librairie ou d'une bibliothèque.

Compétences visées : connaissances des supports écrits (A2) et sélectionner le support adapté au but poursuivi (A10)

Compréhension de phrases : les fichiers « lire » édités par PEMF (page 62)
Il s'agit de fiches avec au verso une illustration accompagnée d'une phrase redondante et au recto une illustration pour laquelle on propose trois phrases. E doit choisir parmi ces trois phrases celle qui convient.

Compétences visées : Comprendre un récit adapté (A4) ; lire seul et extraire l'idée essentielle (A9) ; identification immédiate des mots du répertoire (B3) ; déchiffrer des mots inconnus (B4 et B6)

Travail sur la morphosyntaxe (pages 65 et 66)
Il y a deux sortes d'exercices possibles pour travailler ces marques, des exercices classiques de correction de phrases, des exercices moins classiques, mais indispensables d'interprétation de phrases.
Les exercices classiques consistent à déterminer s'il faut marquer un accord et de quelle manière. On propose par exemple un déterminant puis trois noms et il faut choisir celui qui s'accorde avec le déterminant.
Dans les exercices d'interprétation de phrases, E doit sélectionner l'image, parmi deux ou trois, qui correspond à ce qui est écrit.

Compétence(s) visée(s) : juger de la cohérence d'un texte court (A 12).

Lecture par groupe de mots (pages 66 à 72)
Ces activités sont particulièrement appropriées pour des E très faibles en lecture en fin de cycle 2 et qui ont aussi besoin de développer leur familiarité avec la langue française.
Il s'agit de les aider à constituer des groupes de mots porteurs de sens.
Trois activités possibles :
rétablir la segmentation prosodique d'un texte après que m en a fait une oralisation absurde.
Suivre du doigt, sur un texte écrit, la lecture orale faite par M
Préparer une lecture à haute voix d'un texte en faisant ressortir, par exemple par des traits verticaux, les groupes de mots qui seront « dits ensemble ».

Compétences visées : montrer qu'il comprend une histoire lue (A1) ; comprendre un récit adapté (A4) ; comprendre un texte adapté lu par un tiers (A7) ; juger de la cohérence d'un texte court (A12) , situer les mots dans une phrase écrite lue par M (B1) Identifier des mots fréquents ; déchiffrer des mots nouveaux ; lire un court texte connu en articulant et avec la bonne intonation de communication (D3 et D4)

Automatisation du décodage (pages 72 à 77)
Activités proposées :
Prise de conscience de la complexité des syllabes du français : Il s'agit d'amener les E à remarquer que pour écrire une syllabe en français on utilise un nombre de lettres variable. A partir de mots connus des E fabriquer des cartons (étiquettes) collectifs sur lesquels sont écrits les syllabes des mots connus. On choisira des mots avec des syllabes composées de 2, de 3, de 4, de 5, … lettres. Présenter les cartons et les faire lire par les E. Si besoin se référer au mot connu dans lequel on a prélevé la syllabe.

Cartons éclairs de syllabes : on utilise les cartons fabriqués pour le travail précédent auxquels on ajoute d'autres syllabes. Annoncer aux E le but de l'exercice : il s'agit d'apprendre à mieux décoder. Montrer le carton pendant une seconde (afin que les E ne s'engagent pas dans un décodage lettre à lettre), puis inviter un E à dire ce qu'il a lu. On vise ainsi la mémorisation de syllabes complexes que l'E retrouvera plus facilement ensuite dans les mots.
Utilisation de textes présegmentés en syllabes. M a préparé des supports dans lesquels le texte figure deux fois, une fois sous une forme habituelle, une autre fois avec les syllabes présegmentées par une alternance de caractères maigres et de caractères gras. L'activité ensuite est classique, E lit le texte pour le comprendre.

Compétences visées : repérer des similitudes écrit/oral (B2) ; identification immédiate des mots du répertoire (B3) ; manipulations syllabiques (C1) ; manipulations sur les phonèmes (C3)

Mémorisation du lexique orthographique (pages 77 à 83)
Le but de ces activités est de permettre aux E de « mettre en mémoire » l'orthographe des mots les plus fréquents.

Activités proposées :
Dictée recherche : M a préparé une phrase dont les mots sont facilement retrouvables ou bien connus des E. M dicte la phrase. E l'écrivent soit de mémoire soit en cherchant dans les supports de la classe l'orthographe des

mots. Au cours de l'écriture du mot M demande aux E s'ils savent l'écrire directement ou s'ils ont besoin de le rechercher.

Cartons éclairs de mots, de groupes de mots ou de phrases : même activités que les cartons éclairs de syllabes (voir ci-dessus) mais avec des mots, des groupes de mots ou des phrases. On peut à cette fin utiliser les logiciels tels que : Idéographix, Elsa ou Lectra.

Enseigner des stratégies de mémorisation des mots : au CP et au CE1, elle peut se dérouler sur un rythme quotidien. M choisi un mot qui devra être mémorisé par les E. Le sens de ce mot doit être connu des E. Il peut être utile de choisir un mot dont on sait que l'on en aura besoin. M écrit ce mot au tableau puis demande aux E comment il pourrait faire pour mettre ce mot dans leur mémoire, parce qu'à la fin ils devront savoir l'écrire sans modèle et sans erreur.

Répertorier avec les E les « moyens » utilisables : *nombre de lettres, épellation, analogies orthographiques, visualisation mentale, syllabogrammes*.

Jeu de Mémory : préparer des cartons avec d'un côté un mot, un groupe de mots ou une phrase, de l'autre côté est dessiné la réalité correspondante. Il y a deux variantes de ce jeu, une variante « lecture » et une plus difficile, la variante « écriture ».
Variante lecture **:** les cartons sont étalés sur la table face écriture visible. E choisit une carte et dit ce qui est écrit et retourne le carton pour vérifier. SI le dessin correspond à ce qui a été énoncé E garde le carton, sinon il le repose.
Variante écriture : c'est la situation inverse, on voit les faces dessinées des cartons et il faut maintenant écrire le mot, le groupe de mots ou la phrase correspondants. En retournant le carton on peut comparer l'essai du joueur avec l'écriture correcte.

Jeu du pendu Il s'agit du jeu bien connu. Ce jeu est très utile pour aider les E qui auraient besoin de retenir le nom des lettres de l'alphabet.

Recenser des analogies : lors des séquences de mémorisation de mots, les E ont été encouragés à observer des analogies orthographiques. Quand ils ont trouvé des analogies qui ont une certaine fréquence, il est bon de proposer, dans la suite de l'activité de mémorisation, une « chasse aux analogies » : on invite les E à parcourir rapidement un ou plusieurs textes familiers en cherchant si d'autres mots contiennent les mêmes suites de lettres.

La dictée sans erreur : il s'agit d'une dictée préparée à l'avance, pour laquelle E dispose du modèle qu'il peut consulter quand il veut. On peut à cette fin distribuer aux E une feuille au dos de laquelle figure le texte de la dictée. On invite les E à faire la dictée en sachant qu'ils ont le droit de consulter autant de fois qu'ils le veulent le texte de référence, mais à chaque fois qu'un mot est écrit en utilisant le modèle, ils doivent l'indiquer en soulignant le mot par exemple. Le but est d'écrire la dictée sans aucune erreur. A la fin on comptabilise les mots correctement écrits seuls et ceux correctement écrits à l'aide du modèle.

<u>Compétences visées</u> : proposer une écriture plausible d'un mot du répertoire (E1) d'un mot régulier (E3) orthographier les 35 mots grammaticaux fréquents (E5), écrire une phrase simple avec outils (E6), orthographier les mots fréquents dans la vie de la classe ou des phrases familières (E 9), identification immédiate des mots du répertoire (B 3), identifier les mots fréquents (B5), identifier immédiatement les mots outils, les mots usuels de la classe, le vocabulaire mémorisé dans d'autres domaines (B 7).

Propos de stagiaires suite à la formation proposée

Les propos ci-dessous sont extraits de textes que j'avais demandé aux stagiaires de m'envoyer environ un mois après leur stage, afin qu'ils aient le temps de prendre du recul sur la formation proposée. Au risque évidemment d'augmenter le nombre de non-réponses à la demande d'évaluation…

STAGE « AUXERRE »

Stage "Evaluation" des 21 et 22 novembre

Chantal Moine

Insitutrice en CE1, 21 ans d'ancienneté, école Piédalloues, Auxerre

Idées en vrac

Sur le stage

Très intéressant de
1. travailler en petit groupe
2. d'entendre des théories sur...
3. de connaître l'avis des collègues à propos de...
4. d'avoir des idées, des pistes de travail à travers les expériences des collègues
5. de prendre d'autres élèves que les miens sur des exercices faits la semaine d'avant, et donc d'avoir un regard sur ma façon de "parler", de "transmettre" d'"expliquer"
6. Intéressant aussi de ne pas rester centrée sur mes problèmes de classe et de voir "qu'il y a pire" ailleurs, donc positiver et voir que les collègues ont les mêmes inquiétudes, les mêmes soucis, les mêmes interrogations, les mêmes demandes...
intéressant aussi de voir que le même type de "difficulté scolaire " existe ailleurs (manque de concentration, fuite ludique, fatigabilité, agitation, manque d'assurance voire mal-être personnel de l'enfant)

7. J'ai été plus "observatrice" et plus "à l'écoute" des élèves de Valérie qu'à l'ordinaire dans ma classe. Ma routine banalise la détresse de l'enfant face au scolaire. Il y a l'effet "choc" en milieu inconnu (dans une autre école) alors que pourtant c'est la même population scolaire.
8. Très intéressant d'échanger des points de vue
9. Très intéressant d'avoir des infos "lecture" (titres et exemples d'ouvrages pédagogiques et péri-scolaires)
10. Intéressant aussi de travailler enfin avec des adultes, d'une façon constructive, sur des choses concrètes, avec des enfants, avec des situations vécues et devant des problèmes qui restent à résoudre.
Ca me donne envie d'aller voir avec Valérie en juin et de lui demander où en sont Claire, Chloé, Emilie... et de voir le bénéfice des stratégies de remédiation mises en place...

Sur l'évaluation elle-même

- J'ai été très surprise de voir émerger exactement les 5 enfants repérés comme en difficulté en classe au quotidien, à travers seulement 12 exercices différents, sur deux séances courtes à passer en classe (c'est à dire peu de temps, pas de contrainte excessive de correction...) Et pourtant les résultats sont fiables? Cela m'a rassurée : je me suis dit que je n'avais pas mal jugé, mal interprété ou repéré hâtivement. Cela m'a rassurée aussi de constater que ces 5 élèves n'étaient pas seulement en échec à cause de l'effet-maître négatif que je peux faire subir à ces élèves : le support neutre des évaluations permet de constater la réalité des choses.

- Les évaluations pensées et travaillées par les "chercheurs" sont forcément plus fiables que tout ce qui peut être fait en classe, adapté, mâché, "consigné par la maîtresse avec le vocabulaire utilisé en classe qui fait appel au langage de l'élève et non à la langue française.

- Les évaluations, telles que je les ai fait passer, sont un regard et un jugement fait par une personne avertie, pédagogiquement reconnue sans être parasitée par le terrain (mon terrain). Donc, c'est un jugement d'une autre valeur, un autre avis qui m'est précieux. Les évaluations sont un message écrit, préparé par d'autres adultes intéressés par ce qui m'intéresse aussi, mais qui ne font pas le même métier que moi. Ces gens sont "en communication avec moi par l'intermédiaire des deux livret A et B. La réponse à mes interrogations à propos du niveau de l'élève se situe dans le pourcentage de réussite (et/ou d'échec !) obtenu dans chaque champ disciplinaire. Il corrobore mon opinion. Mais dans le cas inverse, cela m'aurait permis de me positionner autrement et donc de cibler ailleurs ou autre chose, de repenser mes priorités. Donc, dans tous les cas, c'est utile.

- Les évaluations servent de repère en début d'année, et me serviront en fin d'année pour voir si l'enfant a progressé en CE1, si mon aide a été efficace. les évaluations seront transmises à mes collègues du cycle III. Ils seront aussi un prétexte pour convoquer les familles en ayant un support et des graphiques normalisés, indépendants du traditionnel cahier du jour où tous les exercices peuvent être critiqués (et critiquables !) par les parents.

Les évaluations sont une base de données pour la remédiation (livret B).
Le stage m'a fait prendre du recul par rapport à ce que je fais. Le stage me stimule et me donne envie de faire des choses (on verra quoi...). J'aimerais bien qu'on puisse faire ensemble des commentaires croisés à propose des résultats obtenus au cahier B par mes 5 élèves en difficultés...
Et aussi un exemplaire vierge du cahier A.

Propos de stagiaires suite à la formation proposée

Véronique Courant,

PE maître-formatrice chevronnée à l'école des Boussicats :

Intérêt premier de ce stage : prendre le temps d'analyser pour utiliser le résultat des évaluations.

ANALYSER :

- Au-delà de l'intitulé des items, rechercher et comprendre les difficultés "cachées" que peut rencontrer l'élève est intéressant.
- Recevoir le profil de sa classe est soit rassurant, soit déstabilisant car il fait alors référence à l'enseignant et sa pratique. Arrive alors le problème du regard sur les pratiques personnelles, la notion de jugement.
- Faire le lien entre les résultats aux différents items et les pratiques pédagogiques de la classe est alors difficile. Pourtant cette activité est essentielle et pourrait être plus facile en rendant les profils de classe anonymes. Il serait alors plus aisé de s'interroger sur les causes d'un item échoué pour un groupe classe et de les comparer avec les pratiques d'un groupe pour lequel cet item est réussi.
- Etablir un document-référentiel des pratiques pédagogiques "qui marchent" pourrait donner un outil de travail, sans pour cela qu'il devienne une obligation. (Mais manque de temps).

UTILISER LES RESULTATS :

- L'analyse m'a permis de cerner le groupe classe plus axé en lecture sur l'utilisation du code que sur le sens. Le travail sur la compréhension doit être accentué ; les documents remis constituent une bonne piste de travail.
- Tout au long de l'analyse, la référence aux compétences travaillées dans la classe (Ribambelle HATIER) est rassurante.
- Pour un élève, les résultats de l'évaluation m'ont permis de penser ses difficultés différemment.
- Utiliser les résultats de l'analyse pour modifier, dans la globalité de la classe, une pratique face à un item révélant une difficulté d'apprentissage est possible.
- Par contre, cette analyse n'apporte pas de réponse pour le cas d'élèves en difficulté, voire en échec.

Valérie Foulon,

15 ans d'ancienneté, PE néo-maître-formateur dans l'école des Boussicats

Ce stage m'a permis d'avoir d'autres regards sur cette classe annoncée en fin d'année scolaire dernière comme ayant eu un vécu instable, succession de remplaçants (personne liste complémentaire ou remplaçants sans expérience). Après 6 semaines de fonctionnement, quelques évaluations diagnostiques (de mon cru) en maths et en lecture, je constate des enfants en difficulté, un en très grande difficulté mais aussi des acquis assez solides notamment en lecture pour une bonne partie de la classe.

Mais l'analyse des évaluations que nous avons fait passer mi octobre révèle des difficultés importantes pour 50% des enfants de la classe puisque 10 enfants sur 20 passent les exercices « filtre ».

Les confusions de grapho-phono sont également très importantes même chez des enfants lecteurs. Les causes ??? Les évaluations les mettent au grand jour.
L'analyse à plusieurs enseignants des ces évaluations permet d'envisager et de confronter les différentes stratégies et procédures et des élèves. Les pistes de remédiation en sont d'autant plus riches et mieux ciblées.

Le travail sur les compétences de lecture en fin de cycle que nous avons effectué m'a permis de réorienter des activités de lecture dans l'atelier de lecture que j'ai en charge avec des enfants en difficulté dans l'apprentissage de la lecture, notamment dans des activités de fonctionnement de la langue.

Etant déjà convaincue de l'importance de la lecture offerte et après lecture de l'ouvrage que tu nous as prêté ainsi que toutes les activités possibles que nous avons envisagées, les activités de lecture offerte ont pris une importance tant en temps qu'en exploitations diverses dans la classe.

L'analyse de quelques exercices permet de cerner les difficultés que peuvent rencontrer les élèves mais révèlent surtout une qualité dans les exercices proposés qu'il est très difficile d'égaler quand on crée soi même des évaluations de ce type, même si elles sont élaborée en équipe. Situation qui me semble nécessaire de faire vivre à des PE en formation initiale afin de leur montrer l'importance et tout ce qu'on peut tirer de ces évaluations « institutionnelles » qui ont leurs limites certes qui me semble quand même un outil efficace pour cerner les difficultés des élèves.

Delphine Fromentin,
Professeur d'école, 3 années d'expérience, école St Exupéry, Joigny

Je crois que j'ai un peu dépassé la date, désolée.
J'ai beaucoup apprécié cette journée de formation du 9/11 : c'est bien de pouvoir confronter et discuter sur ce thème. 2 jours auraient été encore mieux.
Avec ma collègue Chrystelle, nous réfléchissions beaucoup (peut-être trop) sur ce que nous pourrions mettre en place dans nos classes depuis la fin de l'année dernière.

Quand j'ai eu le CP à St Ex à ma sortie d'IUFM, je me suis posée beaucoup de questions sur ce que je pouvais faire au niveau de l'axe lecture/écriture, j'avais des idées (avec tout ce qu'on peut lire et entendre, rencontres avec des IMF, mémoire sur le journal scolaire, ...) mais je n'ai pas vraiment pu mettre cela en place car j'arrivais au sein d'une équipe qui travaillait "ensemble" depuis quelques temps et qui "semblait" peu prête à changer certaines choses, manque d'expérience de ma part... Bref, cette année j'ai eu envie de mettre en place certaines activités, de même que ma collègue, parce que nous avions l'impression de passer à côté de beaucoup de choses au niveau langage. Cette journée suivie de l'animation pédagogique avec Murielle[20] nous a motivées encore plus et confortées dans ce que nous voulions mettre en place. Du coup cela nous a donné le "plus confiance" qui nous a fait franchir le pas.

Résultat : nous avons commencé, surtout au niveau de la maîtrise de la langue (phrase du jour, plus de lecture orale par l'enseignant, négociation graphique, projet d'écriture sur 2 semaines, lecture suivie sur les mythes grecs, insister plus sur les consignes ; lire, reformuler, compréhension). Les élèves sont très motivés dans ces activités et s'investissent de plus en plus. J'attend de voir sur du plus long terme. Et moi je me sens beaucoup plus en adéquation avec mes idées et c'est beaucoup plus sympa.

Voilà je ne sais pas si j'ai été très claire et si c'est ce que tu attendais, j'ai le cerveau en bouillie ce soir. (Enceinte de 7 mois et inspectable depuis 7 jours et encore pour 15, c'est beaucoup trop de neurones qui grillent à la fois et de stress à gérer)

En tout cas si il y a encore des journées organisées, je suis partante.

Jean-Marc Gaillard,
Professeur d'école chevronné de CP-CE1 à St Florentin

Je n'oublie pas ce qui a été convenu, voici une première réponse.

J'ai apprécié :
- la façon dont on a été amené à regarder la "validité" de ce qu'on donne aux élèves;
- l'occasion de pouvoir réfléchir autrement sur mes propres pratiques et de les confronter aux regards des autres;
- l'ambiance qui permettait de s'exprimer sans retenue et sans crainte;
- la façon dont tu es resté neutre même si parfois on aurait aimé obtenir une réponse; ou une réaction;
- l'équilibre entre apport théorique et réflexion sur nos pratiques;

J'ai regretté :
- la nécessité de ne pas aller jusqu'au bout de la réflexion dans certains cas ; mais en même temps ses questions restées sans réponse seront autant de points de départ pour de nouvelles recherches et de nouvelles réflexion;
- le fait que cela pourrait rester sans suite;

J'aurai aimé avoir la possibilité de mettre en pratique (cela sera fait) ce qui a été dit et d'en observer les effets (cela j'essaierai de le faire) puis de se réunir à nouveau, d'en faire l'analyse et de voir comment on pourrait à nouveau réguler notre travail.
En tout état de cause, un grand merci, pour ces deux journées.

Virginie Grivot,
Professeur d'école,
7 ans d'ancienneté,, CE1 Neuilly (village rural en regroupement pédagogique déconcentré)

- Stage intéressant, mais une journée, c'est court.
- En tout as ça m'a aidée pour mes évaluations de la fin d'année. J'ai mis l'accent pendant ce trimestre sur l'amélioration de la consigne, ce qui a fait progresser les résultats et l'amélioration de la compréhension avec argumentation

- Je pense que ce genre de stage ou échange sur les évaluations devrait se faire sur toute l'année (après chaque évaluation) pour travailler sur les pratiques, les résultats, s'échanger des pratiques pour chaque cycle.
Le bilan est positif, car ça m'a fait me poser des questions et ça m'a orienté mon travail autrement. Mais le fait que ça soit court, il y a des questions qui restent en suspens, l'impression de ne pas aller au fond des choses.

Carole Bernard, enseignante à St Florentin, 9 ans d'expérience

[20] *la conseillère pédagogique « Maîtrise des Langages »*

Propos de stagiaires suite à la formation proposée

Voici quelques remarques sur la journée de stage "évaluation "qui a eu lieu le 8 novembre.
A partir de la présentation du livret d'évaluation, nous avons abordé différents domaines comme la lecture, la production d'écrit, la numération et le calcul mental.

Il y a eu plusieurs allers et retours entre la théorie et la pratique ce qui m' a permis de prendre du recul par rapport à ma pratique dans la classe, par rapport aux activités proposées et à me poser plein de questions.Le point qui m'a le plus surpris, ce sont les questions de compréhension et la complexité des tâches à mener pour y répondre. Ce qui m'a donné envie de travailler différemment ce domaine.

De plus, il était intéressant d'étudier des livrets d'évaluation des élèves et de discuter des difficultés rencontrées et de la classification énoncée , pour se rendre compte des différentes difficultés susceptibles d'être présentes chez l'élève et permettre dans la classe une meilleure organisation des activités plus ciblées au sein de la classe.

Les points que j'aurais souhaité aborder :
à partir de l'évaluation donnée dans le livret, quelles évaluations peut-on organiser dans les classes pour avoir une véritable progression dans les apprentissages?
Quelles activités de remédiation mettre en place suite à cette évaluation ?
Quelles évaluations sont faites dans les classes ? Sous quelle forme, Quelle notation? en terme de compétences ?
Je vous joins mes notes prises lors de la journée.

NOTES DE TRAVAIL D'UNE STAGIAIRE (Carole BERNARD) qu'elle a pris l'initiative de diffuser aux collègues de sa ZEP…

Voici quelques notes prises lors du stage "Les difficultés d'apprentissage en CE1" qui a eu lieu lundi 8 novembre 2004

Certains documents peuvent être exploités dans les classes en cycle 2 ou en cycle 3.
Carole

EVALUATION CE1
MISE EN OEUVRE DU DISPOSITIF EXPERIMENTAL
Stage
animé par PATRICK PICARD

1/ PRESENTATION DU LIVRET
Présentation du livret d'évaluation mis en place à titre expérimental en 2004

Ce livret sera proposé aux enseignants l'année prochaine pour détecter les enfants en difficultés d'apprentissage dans leur classe.
Ces évaluations ne sont pas obligatoires, elles constituent un outil pour l'enseignant.
L'évaluation sera effectuée à la fin du premier trimestre. Ce livret est partagé en six parties :
- Code phonologique + orthographe
- Compréhension
- Production d'écrit
- Copie
- Numération
- Calcul mental

Ce livret est un ensemble d'évaluations concernant la maîtrise des langages; On y inclut la numération décimale et le calcul mental car les mathématiques ont, eux aussi, un langage propre qui est la numération décimale.

Dans le domaine de la lecture, il y a une corrélation entre la compréhension et le code mais qu'est-ce qui entraîne l'un et l'autre ?
Les avis sont partagés :
Selon M. FAYOL,
La conscience phonologique est essentielle au départ (¾) et la compréhension (¼). Au fur et à mesure de l'apprentissage, la tendance s'inverse : l'enfant stocke ses connaissances de code qui n'occupe alors plus qu'1/4 de sa mémoire et peut alors mobiliser son attention pour mieux comprendre.

Selon OUZOULIAS qui a fait de nombreuses études sur les classes populaires, il est essentiel de faire un travail sur l'oral qui est un pré -langage écrit pour que les enfants entrent plus facilement dans l'apprentissage de la lecture, il privilégie le sens.

2/ EXPLOITATION DES RESULTATS
La représentation graphique des résultats est très importante. Selon la représentation choisie, il sera plus ou moins facile de lire, d'analyser et d'exploiter les résultats.

Comme ce livret est destiné à détecter les réelles difficultés de certains élèves et à mettre en place des moyens pour remédier à ses difficultés, les exercices massivement

échoués et massivement réussis par les élèves ont été supprimés. De plus, certains exercices seront modifiés suite à des remarques faites par rapport à la passation des consignes et au déroulement des évaluations (problème de longueur de l'exercice, de consigne etc …)
Les résultats inférieurs à 70% dénoncent de véritables difficultés ciblées.

Analyse des résultats :
Différents points ont été soulevés suite à l'analyse des compétences nécessaires pour certains exercices :

- Être vigilant par rapport à la surcharge cognitive des élèves. C'est souvent lié aux difficultés d'apprentissage.
Exemple : Raconter l'histoire à lire aux enfants en grande difficulté en petit groupe ou encore raconter une partie de l'histoire puis les élèves déchiffrent le reste.

- Comprendre une consigne : il faut entraîner les élèves à lire une consigne précise et à la réaliser.

- Répondre à un questionnaire : Ce n'est pas si évident que ça !
Problème des mots inducteurs parfois mal compris (que, comment, qui, etc…)
Quelle démarche adoptée pour répondre à une question ?
Cela nécessite un véritable enseignement : enseigner aux enfants à répondre à un questionnaire. Ce qui peut se faire à l'aide de textes plus ou moins courts comme par exemple des documentaires.
Qu'est-ce que je te demande de faire quand je te pose une question ?

Problème de la langue écrite par rapport aux références culturelles.

A lire : Favoriser la réussite en lecture : les MACLE. Editions Retz
Site à consulter : littératurecycle3.free.fr - Antoine FETET

Document A3 : Document de travail en CE2 (apprendre à lire l'implicite)
Il n'y a pas toujours une seule réponse.
Consigne : Surligne ce qui t'as permis de répondre.

Publication d'un article sur les travaux de M. GOIGOUX concernant sa démarche d'analyse d'un questionnaire avec ses élèves. (Pour plus d'informations, rechercher sur Internet à partir de son nom).

Travail en cycle 3 sur la typologie de questions :
3 familles possibles :
- Questions explicites
- Questions avec des mots du texte
- Questions dont l'information n'est pas dans le texte (travail sur l'implicite)
Lors de travail sur le questionnaire, la compétence travaillée étant la compréhension, on donne toutes les aides possibles aux enfants pour qu'ils ne restent pas bloqués par rapport aux textes :
En cycle 2 :
- aides par rapport au déchiffrement
- Pas d'explication de mots (ils s'aident avec le contexte)
Petit à petit on construit la compréhension.

A lire :
- La compréhension D. GAONACH et M. FAYOL Paris Hachette
" Entraînons-les à comprendre"

- Portraits, de Bernard LAHIRE
B. LAHIRE a décrit plusieurs portraits de familles.

Remarque : 90% des enseignants à l'école élémentaire sont des femmes. Certains garçons d'origine maghrébine sont en échec en lecture. Comme ils ne voient pas leur père lire à la maison ou très peu, ils pensent que la lecture, enseignée par des femmes est un savoir réservé aux filles…

A quoi ça sert de lire ? A quoi sert le livre ?
L'entrée dans les livres le plus tôt possible est primordiale car le langage écrit est quelque chose dont il faut s'imprégner.
La lecture d'histoires par le maître doit être présente à tout âge. Il faut entretenir la lecture plaisir. De plus, cela permet de travailler le langage d'évocation.

A lire :
Comprendre l'enfant apprenti-lecteur. G. CHAUVEAU Retz

3/ LECTURE DU RAPPORT DU JURY DU PIREF
C'est un rapport pour faire le point sur les recherches effectuées sur l'apprentissage de la lecture.
Ce rapport a été élaboré à partir d'entretiens (15 min) de plusieurs chercheurs concernant l'apprentissage de la lecture. Seul, M. Foucambert n'a pas tenu à participer à ce dispositif.
Le jury était constitué d'enseignants en majorité.

Plusieurs points ont été rappelés par rapport à ce qui a été dit auparavant.

Nous avons analysé un exercice de lecture : les réponses données par les élèves étaient variées. Cela nous a permis de recenser les difficultés en tenant compte de la typologie des difficultés d'apprentissage de la lecture établie dans ce rapport.

4/ANALYSE DES COMPETENCES TRAVAILLEES DANS NOS CLASSES PAR RAPPORT AUX COMPETENCES PRESENTES DANS LE DOCUMENT D'APPLICATION "LIRE AU C.P".

Rappel du contenu de ce document d'application. C'est un outil pour l'enseignant.
"Cocher ce que vous faites dans vos classes, ce que vous ne faites pas !"
Discussion
Conclusion : Aucun domaine de compétences n'est pas du tout travaillé.
Constat : Ce travail remet à jour ce que nous faisons dans nos classes et nous permet de nous pencher sur les compétences les moins travaillées.

Remarque : Pour le travail sur les syllabes; travailler sur des pseudo-mots, sous forme de jeux : intervertir, dénombrer, échanger etc… On joue avec les mots et les lettres

5/ ANALYSE D'UNE SEANCE DE PRODUCTION D'ECRIT (VIDEO)
Production d'écrit sur l'album "Poussin noir" dans une classe de CP/ CE1
Consigne : Imaginer la suite de l'histoire
Textes de l'album affichés
Liste des mots outils élaborée avec les C.P.
Supports différenciés par rapport au niveau de classe
Travail individuel
Aide ponctuelle du maître

Remarques et discussion autour de :
- la gestion de la classe, de l'attitude de l'enseignant,
- la démarche de l'enseignant pour aider l'élève et valider la réponse de cet élève.

Quand on ne sait pas écrire un mot :
Travail sur les syllabes (mains), puis sur les lettres
Pour valider la proposition d'un élève, on peut faire lire le mot trouvé par un autre élève ce qui motive l'enfant dans son travail de recherche. Ensuite, si le mot est correct phonologiquement mais si l'orthographe du mot n'est pas correcte, on explique à l'élève et on donne la "vraie" version du mot.

A lire : Première maîtrise de l'écrit M. BRIGAUDIOT Hachette éducation Collection Profession enseignant (nouvel ouvrage)

Méthode expliquée par M. BRIGAUDIOT : V.I.P
Valider – Interpréter – Poser un écart

Il y a trois types de lecture :
- La lecture cadeau du maître
- La lecture compréhension du maître : Lecture offerte puis travail sur la compréhension en ateliers
- Lecture par les enfants d'un texte inconnu (puis travail avec le maître sur le sens)

Stade final : arriver à la lecture et la compréhension autonome

Remarque : La phrase cadeau
A partir d'une situation de communication, (travail sur le langage d'évocation), on écrit pour faire connaître aux parents, aux autres classes ce qui s'est passé dans la classe.

Situations d'écriture :
Produire un écrit long pour quelqu'un
Ecrire un petit bout de message, de phrase
Dicter une phrase
Ecrire des mots (phonologiquement justes puis orthographiquement juste)

6/ LE CALCUL MENTAL EN CYCLE 2.

Discussion entre nous :
Est- ce que vous faites du calcul mental en classe ? A quelle fréquence ?

Document sur des exemples d'activités de calcul mental à voir document sur les activités à mener en cycle 2 + compléments théoriques