

Session 2009

FRA-09-PG5

Repère à reporter sur la copie

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ÉCOLES

Mardi 28 avril 2009 - de 13h 00 à 17h 00
Première épreuve d'admissibilité

FRANÇAIS

Durée : 4 heures
Coefficient : 3
Note éliminatoire 5/20

Rappel de la notation :

- synthèse : **8 points**
- thème ayant trait à la grammaire : **4 points**
- question complémentaire sur une mise en situation d'enseignement : **8 points**

Il est tenu compte, à hauteur de **trois points** maximum, de la qualité orthographique de la production des candidats.

Ce sujet contient 14 pages, numérotées de 1/14 à 14/14. Assurez-vous que cet exemplaire est complet. S'il est incomplet, demandez un autre exemplaire au chef de salle.

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout document et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.

L'usage de la calculatrice est interdit.

N.B : Hormis l'en-tête détachable, la copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, ne comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc.

Tout manquement à cette règle entraîne l'élimination du candidat.

Si vous estimez que le texte du sujet, de ses questions ou de ses annexes comporte une erreur, signalez lisiblement votre remarque dans votre copie et poursuivez l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

SYNTHÈSE (8 points)

Sans porter d'appréciation personnelle, vous rédigerez une synthèse d'environ trois pages, qui rende compte des textes n° 1 à 4, en mettant en évidence les composantes de l'activité rédactionnelle et les activités pédagogiques nécessaires à son apprentissage.

GRAMMAIRE (4 points)

Le texte proposé dans le document A a été écrit par un élève de CE2, en début d'année scolaire.

- 1 - Vous identifierez les réussites de cet élève dans l'emploi et la morphologie des temps du passé.
(2 points)
- 2 - Vous relèverez et vous classerez les erreurs qui affectent la conjugaison du passé simple.
(2 points)

QUESTION COMPLÉMENTAIRE (8 points)

Les questions portent sur le document B ; le document C peut constituer un point d'appui.

1. L'activité proposée par cet extrait de manuel est l'écriture d'une suite de texte :
 - a) vous analyserez la pertinence de cette proposition au regard des contenus des programmes de français et de la progression proposée pour le cycle des approfondissements. (1 point)
 - b) vous préciserez les connaissances et les savoir-faire mobilisés par cette activité. (2 points)
2. Quels sont, selon vous, les objectifs visés dans chacune des rubriques du manuel : *Rechercher des idées, Organiser le récit, Rédiger le texte* ? (2 points)
3. En vous référant aux textes qui constituent le dossier, vous jugerez des intérêts et des limites de la démarche proposée dans cet extrait de manuel. (3 points)

Les textes sont extraits des ouvrages et sites suivants :

TEXTE 1 :

GARCIA-DEBANC C., Place et fonctions de l'écriture au collège : développer un regard d'artisan, in *Les journées de l'Observatoire National de la Lecture, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, 2007, p. 65 à 67.

TEXTE 2 :

FAYOL M., La production de textes et son apprentissage, *Les journées de l'Observatoire National de la Lecture, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, 2007, p. 21 à 23.

TEXTE 3:

SIMONARD M-N., *Des élèves acteurs de l'évaluation de leurs productions*, Site du CEPEC (CEPEC : Centre d'Études Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil) <http://www.cepec.org/primaire/articlesprimaire/articlesprimaire96/cycle3/evalprod.htm> page mise à jour le 11/10/03.

TEXTE 4 :

CHABANNE J.-C., BUCHETON D., L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ?, in CHABANNE J.-C., BUCHETON D., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, 2002, PUF, p. 25-26.

Origine des documents :

Document A :

Récit écrit par un élève de CE2, en début d'année scolaire.

Document B:

Expression écrite : inventer la suite de l'histoire, *Des textes pour maîtriser la langue*, CE2 cycle 3, Nathan 2007.

Document C : Ministère de l'éducation nationale, *Programmes de l'école primaire, progressions pour le cours élémentaire 2^{ème} année et le cours moyen*, BO Hors Série n°3, 19 juin 2008.

TEXTE 1 : GARCIA-DEBANC C., Place et fonctions de l'écriture au collège : développer un regard d'artisan, in *Les journées de l'Observatoire National de la Lecture, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, 2007, p. 65 à 67.

Quelques conditions pour la mise en œuvre d'activités de production écrite

Apprendre à écrire apprend également à lire et à maîtriser la langue.

Les conditions d'une interaction fructueuse entre lecture et écriture

Les travaux du groupe EVA (*Evaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette) ont montré l'importance :

- du temps de l'élaboration du texte écrit à travers un brouillon et diverses versions ;
- de la qualité de l'offre de lecture [...] ;
- de l'attention de l'enseignant aux divers aspects du fonctionnement du texte : les enseignants se concentrent parfois trop sur certaines dimensions, comme le choix des temps verbaux, alors que d'autres phénomènes (liés par exemple à la syntaxe de la phrase ou au choix des mots) sont plus difficiles à appréhender et moins travaillés ;
- du droit au pillage et à l'imitation des textes d'auteur : dans le cadre d'un travail sur le roman policier avec des CM1, pour rédiger une description qui fasse peur, les élèves ont lu des textes d'auteur, constitué une anthologie de descriptions et ont ensuite puisé dans ces textes des fragments de phrases, des structures et des procédés d'écriture qui ne sont pas habituellement à leur portée. Les élèves, comme les écrivains, nourrissent leur écriture personnelle à l'aide de celles des autres, qu'ils s'en démarquent ou qu'ils se les approprient.

Intérêts et limites de critères d'évaluation explicites

Le tableau de classification des critères produit par le groupe EVA est devenu un standard du concours de Professeur des écoles et donne lieu à des utilisations que les concepteurs d'origine n'avaient pas envisagées. Même si on doit être conscient de ces dérives technicistes, le recours à des critères peut être utile pour l'écriture, particulièrement si ces critères ont été élaborés par les élèves.

On peut distinguer trois voies principales pour élaborer des critères d'évaluation des textes :

- analyser des textes d'auteurs : il s'agit alors d'examiner comment ils fonctionnent, par exemple comment ils commencent. Ainsi, le début d'un roman de littérature de jeunesse se distingue d'un début de rédaction scolaire. [...] Observer comment s'y prennent les auteurs permet aux élèves de chercher à intéresser leur lecteur dès les premières lignes de leur nouvelle et d'éviter des formules convenues
- comparer des textes d'élèves à des tâches d'écritures proposées pour dégager les points de réussite et les obstacles ;
- organiser une relecture critique de l'écrit rédigé.

Cependant, ce travail sur les critères présente certains risques :

- le technicisme : passer plus de temps à expliciter les critères qu'à écrire ;
- les critères sont censés permettre d'interroger les textes dans leur diversité, mais ils peuvent également donner l'impression que tous les textes se ressemblent ou obéissent à des normes intangibles ;
- l'élaboration de critères par les élèves prend beaucoup de temps, mais l'explicitation des critères par le seul enseignant risque de leur donner une rigidité excessive et de s'avérer inopérante.

L'analyse doit donc compléter la pratique (par exemple l'imitation), et non se substituer à elle.

TEXTE 2 : FAYOL M., La production de textes et son apprentissage, *Les journées de l'Observatoire National de la Lecture, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, 2007, p. 21 à 23.

(...) Une synthèse de ces modèles¹ fait apparaître que la production verbale écrite mobilise des connaissances de deux types : connaissances relatives au contenu évoqué (le thème du texte) et connaissances langagières (lexique, syntaxe, agencements rhétoriques). Elle fait également intervenir une mémoire temporaire (mémoire dite de travail) susceptible à la fois de maintenir actives les informations et de les manipuler. Elle s'inscrit également dans une situation dynamique : le texte à produire dépend des conditions de production (consigne) et de ce qui a déjà été rédigé.

Cette synthèse permet aussi de mettre en évidence l'existence de trois composantes « actives » correspondant à des opérations mentales générales : la planification ; la mise en texte ; le retour sur le texte. La planification a trait à la récupération en mémoire des connaissances disponibles relativement au thème, à l'organisation de ces connaissances et à la prise en compte des objectifs poursuivis. Il s'agit en somme de définir le contenu et la forme du texte en fonction de celui auquel il s'adresse (le destinataire) et de l'effet qui est recherché sur celui-ci. La mise en texte porte sur la dimension langagière. Elle soulève le problème de la linéarisation : alors que le contenu évoqué a le plus souvent une structure multidimensionnelle, le texte, lui, comme le langage en général, est unidimensionnel. Les mots, les propositions, les phrases et les parties des textes s'enchaînent linéairement. Le passage d'une organisation multidimensionnelle à une organisation unidimensionnelle soulève des problèmes spécifiques à l'écrit. Il ne suffit pas, même si ces dimensions jouent un rôle majeur, de sélectionner les mots et de produire des phrases. Il faut aussi choisir l'enchaînement textuel en fonction du contenu, du destinataire et des capacités langagières. De plus, dans le cas de la production verbale écrite, la dimension orthographique et graphique ajoute une difficulté supplémentaire (par comparaison avec l'oral) : la composante motrice de la graphie est moins automatisée que celle de la parole et, en français au moins, la transcription des mots ne s'appuie pas seulement sur la forme orale. Le retour sur le texte consiste en la relecture de ce qui a déjà été produit, en la détection des manques et erreurs et en la reprise plus ou moins importante de la version précédente du texte.

La description des composantes ne suffit pas à en expliquer le fonctionnement ni à déterminer les sources de difficultés.

En effet, si le fonctionnement de chacune de ces composantes est requis pour que la rédaction de textes s'effectue de manière efficace, il doit de plus être coordonné et géré de manière à assurer l'harmonie de leurs interventions. Cet aspect a particulièrement retenu l'attention et a conduit plusieurs auteurs à proposer que la production verbale écrite dépende, d'une part, du coût cognitif de fonctionnement de chacune des composantes et, d'autre part, de la possibilité qu'un individu donné à un moment donné dispose d'une capacité suffisante d'attention et de mémoire pour pouvoir à la fois gérer le fonctionnement de chaque composante et la coordination de celles-ci.

¹ L'auteur vient de rendre compte de données recueillies au cours de recherches récentes en matière de production verbale écrite.

TEXTE 3: SIMONARD M-N., *Des élèves acteurs de l'évaluation de leurs productions*, Site du CEPEC

Depuis quelques années, les enseignants de cycle 3 ont à leur disposition des outils d'évaluation nombreux dans le domaine de la production d'écrits. Ils se présentent généralement sous forme de listes de critères, utilisables directement par les élèves pour repérer si leur texte est réussi, c'est à dire s'il est conforme à chacun des points mentionnés.

Ces outils peuvent être une aide précieuse pour l'enseignant qui cherche comment évaluer avec plus de précision les écrits de ses élèves, ou mieux leur expliquer ce qu'il attend d'eux, par exemple : "Quand peut-on dire qu'un conte est réussi ? " et par conséquent "Que devra comporter leur texte ?". L'évaluation peut jouer alors un rôle plus "formatif" que la traditionnelle note, la liste de critères se présentant un peu comme un "contrat" à respecter. L'élève est informé de ce qu'on attend de lui, de ce qu'il a – ou n'a pas – respecté.

Ainsi, les pratiques d'évaluation des enseignants ont-elles progressivement évolué vers une plus grande rigueur, mais qu'en est-il des pratiques des élèves ? Savent-ils utiliser ces mêmes outils pour s'évaluer, c'est à dire pour repérer eux-mêmes ce qui ne fonctionne pas dans leur texte et l'améliorer ? Il est fréquent d'entendre des enseignants – qui ont essayé de proposer à leurs élèves d'utiliser ces listes de critères pour relire leur texte – dire : "Ils cochent n'importe quoi !" "Ils disent qu'ils ont réussi pour ne pas avoir à corriger leur texte" ou encore "Ils ne voient pas ce qui pose problème dans leur écrit". Faut-il alors en rester au constat que "les élèves ne sont pas capables de s'évaluer" ? Pourquoi leur demander de le faire si l'enseignant le fait bien mieux ?

1 - Savoir écrire un texte, c'est savoir le "réviser", le relire, le réécrire

Dans l'article de septembre 97 intitulé "Apprendre à lire et à produire des textes au cycle 3", nous avons présenté les processus mentaux en jeu dans l'acte d'écrire : Planifier / Mettre en texte / Réviser, réécrire. Savoir produire un texte, ce n'est pas seulement savoir le rédiger, c'est aussi être capable de le relire en se mettant à la place du destinataire, d'y repérer ce qui posera problème au lecteur : ambiguïtés, manques de précisions, incohérences, incorrections dans le langage... C'est pouvoir, à partir de ce constat, améliorer, ajouter, modifier, réécrire, plusieurs fois si c'est nécessaire, pour que le texte devienne davantage communicable et qu'il atteigne mieux son but.

Pour cette raison, les élèves ont besoin d'apprendre à évaluer leurs productions, c'est à dire à être "lecteurs critiques" de leurs propres textes pour les améliorer. Si l'enseignant s'en charge, il empêche l'élève de construire une part essentielle de sa compétence de producteur de texte. C'est au contraire en se trouvant fréquemment mis en situation de s'évaluer... que les élèves apprendront à s'évaluer ! La tâche de l'enseignant consistera à organiser les conditions pour que, effectivement, ils apprennent cela aussi quand ils apprennent à écrire.

2 - Première condition : Écrire un texte qui sera lu / utilisé par des destinataires

Comment apprendre à être lecteur critique avec un texte qui ne servirait à personne, ni à rien d'autre... qu'à montrer qu'on est capable d'écrire un texte ? Pour s'évaluer, il est indispensable de pouvoir se représenter le destinataire en train de lire / utiliser le texte produit, et de se demander : comprendra-t-il ce que j'ai écrit ? Agira-t-il avec ce texte comme je veux qu'il agisse ? (Par ex. "Aura-t-il envie de visiter mon village ?" s'il s'agit de réaliser un dépliant touristique à destination d'un correspondant) ? Aura-t-il envie de savoir la fin de mon histoire ? etc.

En effet, comme nous l'écrivions dans l'article "Écrire en projet", il est important que les élèves prennent conscience que, si certains critères sont importants à respecter, ce n'est pas en référence à une norme – il "faudrait" écrire tel texte de telle façon – mais pour que le texte atteigne le but pour

lequel il est écrit. La réécriture n'est plus alors un exercice formel, pour satisfaire à la demande de l'enseignant, ou avoir une bonne note, mais un passage nécessaire pour que le projet de communication réussisse.

3 - Deuxième condition : Des outils d'évaluation construits avec les élèves

Les élèves ne savent pas utiliser d'une manière pertinente les diverses listes de critères proposées dans les manuels parus récemment. Par ailleurs, ils les perçoivent parfois plus comme un carcan que comme une aide. Ce n'est pas l'outil qui est en cause, c'est son mode de fabrication !

L'essentiel en effet, c'est bien que l'élève se construise peu à peu des points de repères qui constituent SA représentation du texte "idéal" à écrire s'il veut atteindre le but prévu. Qu'il SE les construise... et pas qu'on les lui "donne" tout prêts. Pour être utilisés comme points de repères, ces critères de réussite doivent avoir été perçus comme posant un problème de communication s'ils ne sont pas respectés. Par exemple, comment faire pour que le texte de présentation d'un roman incite réellement les copains à lire le livre qu'on a aimé ? Ou comment permettre aux lecteurs de se représenter le fonctionnement de l'écluse qu'on est allé visiter ?...

TEXTE 4 : CHABANNE J.-C., BUCHETON D., L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ?, in CHABANNE J.-C., BUCHETON D., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, 2002, PUF, p. 25-26.

[Les écrits de *travail*] portent les traces de l'activité de l'élève, pour nous, rappelons-le, inséparablement cognitive, affective, sociale et langagière. Ils permettent d'avoir des indications sur la façon dont celui-ci comprend la tâche et s'y engage ; sur ce qu'il fait avec la consigne proposée et les objets de savoir ou les problèmes cognitifs qu'on lui pose. On observe ainsi pas à pas, texte après texte, comment l'écriture, *médium* irremplaçable au sens fort du terme, permet à celui qui l'utilise de faire un pas de plus dans la construction du sens, par exemple, le développement de son imaginaire, l'enrichissement de ses savoirs, la compréhension des autres et de lui-même. L'observation du développement de l'écriture et de son contrôle, les *stratégies* d'écriture inventées ou reprises [...] sont ainsi des révélateurs puissants du pouvoir réflexif du langage. Il permet au sujet de remettre en permanence en chantier de manière simultanée sa réflexion sur les objets, les actions sur ces objets, les contextes sociaux et scolaires dans lesquels ils émergent. Il lui permet de réinterroger et ainsi de déplacer son propre rapport à tout cela.

Une telle *démarche d'évaluation de l'activité réfléchie dans l'écriture* devient indispensable dès lors que, mettant en œuvre des situations pédagogiques s'inscrivant réellement dans un modèle socioconstructiviste, on s'intéresse à la singularité de l'élève, et on introduit de nouvelles pratiques d'écriture qui favorisent une production abondante et variée de textes intermédiaires, dans des situations didactiques qui ne cessent d'entrelacer de manière complexe lecture/écriture/oral. Ce statut nouveau de l'écriture dans la classe nécessite d'ailleurs de redéfinir avec précision la notion de *réécriture* pour bien la distinguer de la *révision*.

[...] En définitive, nous proposons moins un changement de technique d'évaluation qu'un changement d'attitude, changement plus profond qu'il n'y paraît (en particulier en formation).

Un des principaux changements proposés est de pratiquer l'évaluation sur une série de textes successifs, qui ne sont pas nécessairement des réécritures les uns des autres, mais une série de productions qui brassent et rebrassent un même contenu, un même problème langagier. De ce fait, on peut mesurer si les usages que l'élève fait de l'écriture sont efficaces, diversifiés, et s'ils lui permettent une activité cognitivo-langagière de bon niveau par rapport à la tâche prescrite.

Document A : récit écrit par un élève de CE2, en début d'année scolaire.

Texte d'élève :

C'était un pauvre ourson qui était attaqué par des chasseurs. Ils tiraient des coups de feu. Le pauvre petit ours courait, courait, mais n'arriver pas à les semer. Alors croâ leur donna de bon coup de bec, mais les chasseurs tira en même temps que croâ, mais il ne se fit pas toucher et il eu une idée. Il dit à l'ourson d'aplé ses parent, l'ourson aplat ses parent qui arriva furieux. Ils fit peur aux chasseurs qui sennala en courant l'ourson sera dans ses bras croâ, croâ contant d'avoir un copain sauta de jois et dit en riant.

C'était un pauvre ourson qui était attaqué par des chasseurs. Ils tiraient des coups de feu. Le pauvre petit ours courait, courait mais n'arriver pas à les semer. Alors croâ leur donna de bon coup de bec, mais les chasseurs tira en même temps que croâ, mais il ne se fit pas toucher et il eu une idée il dit à l'ourson d'aplé ses parent, l'ourson aplat ses parent qui arriva furieux. Ils fit peur aux chasseurs qui sennala en courant l'ourson sera dans ses bras croâ, croâ contant d'avoir un copain sauta de jois et dit en riant.

Un rameau de jasmin



JEAN-CÔME NOGUÈS

Né en 1934, cet auteur est féru d'histoire. D'abord instituteur puis professeur, il a été principal d'un collège de la région parisienne. Parus dans les années 1970, ses deux premiers romans pour la jeunesse reçurent un très bon accueil, au point de lui donner envie de poursuivre cette carrière d'écrivain.

Chen possédait peu de choses.

D'abord un pousse-pousse en rotin qui était sa vraie richesse, car il lui permettait de gagner de quoi s'acheter un bol de riz et, quelquefois, un petit pâté de viande au gingembre.

Puis un grand chapeau qui lui servait aussi de parapluie.

Et puis, en haut d'une colline dominant la baie de Hong Kong, une cabane de bambous.

Une cabane, c'est beaucoup dire. La maison de Chen était faite de trois planches et d'une brassée de feuillage.

Mais elle était adossée au mur d'enceinte d'une belle propriété. De ce mur, retombaient des branches de jasmin qui, au temps des fleurs, donnaient à Chen une ombre parfumée.

Le garçon était heureux. Toute la journée, il conduisait son pousse-pousse dans les rues de la ville. Le soir venu, il allait bavarder un moment avec son ami Wang, le pêcheur au cormoran.

Wang se plaignait invariablement que son oiseau vieillissait.

— Il faut que je pêche beaucoup de poissons pour pouvoir m'acheter un autre cormoran. Mais si je n'ai plus de cormoran, comment arriverai-je à pêcher des poissons ?

Problème insoluble. Chen ne trouvait pas de réponse. Wang soupirait.

Un soir, en retournant à sa cabane, Chen eut envie de cueillir un rameau de jasmin pour chasser l'impression de tristesse laissée par son ami.

C'est souvent ainsi que commencent les aventures, par une idée inattendue, un petit rien qui vous entraîne au loin.

Chen escalada le mur et resta muet d'admiration devant ce qu'il découvrit.

À ses pieds s'étendait un jardin merveilleux. Toutes les fleurs de l'Asie y mêlaient leurs couleurs. Des kiosques de porcelaine se

reflétaient dans des pièces d'eau claire, bordées de sentiers recouverts d'un gravier blanc. Le garçon sauta à bas du mur et se risqua le long des pelouses où tombaient, un à un, des pétales de magnolia.

35 Dans les kiosques, des mots de bienvenue étaient peints en rouge vif sur du papier de soie.

Des mots qui offraient les gâteaux aux amandes, et les confitures de roses, et les liqueurs, et les fruits servis dans des corbeilles d'argent, sur des tables de laque.

40 Chen goûta de ces douceurs délicieuses qui lui firent tourner la tête et puis il s'enfuit en courant.

Comme elle tournait, la pauvre tête de Chen, quand, de nouveau, il franchit le mur !

Jusqu'à ce jour, il s'était contenté d'un bol de bois, satisfait
45 qu'il était quand il pouvait le remplir de riz.

Et voilà qu'il désirait maintenant une coupe de jade.

Le petit pâté des jours de fête, naguère dévoré en riant, lui serait désormais pauvre chère après des nourritures dont, la veille encore, il ne soupçonnait même pas l'existence.

50 Pour la première fois, il se trouva malheureux.



Jean-Côme Noguès,
*Le Génie du
Pousse-Pousse,*
© Milan.

Inventer la suite de l'histoire

Relis attentivement *Un rameau de jasmin* et invente une suite à l'histoire de Chen.

◆ Rechercher des idées

- Après sa visite du jardin merveilleux, Chen est malheureux. Fais-le réagir à cette situation, il peut souhaiter :
 - retourner dans ce jardin et récolter toute la nourriture possible ;
 - s'éloigner de cet endroit à tout jamais et continuer à vivre modestement ;
 - devenir riche pour acquérir lui aussi un jardin magnifique.

◆ Organiser le récit

- Ton récit doit commencer précisément à la fin de l'extrait proposé.
 - Si tu choisis qu'il retourne au jardin, tu peux expliquer comment il s'y prend pour essayer de rapporter chez lui de grandes quantités de nourriture... Il réussit (comment ?) ou il ne réussit pas (pourquoi ?) : à toi de décider.
 - Si tu préfères qu'il vive modestement, tu peux simplement raconter qu'il va voir son ami Wang et qu'il lui raconte son aventure ou bien qu'il lui demande conseil. Le pêcheur montre au garçon qu'il vaut mieux ne pas changer de vie.
 - Si tu souhaites qu'il devienne riche, tu peux alors préciser comment la chance lui sourit. Par exemple, il prend dans son pousse-pousse quelqu'un qui va changer sa vie.
- N'oublie pas d'introduire une fin pour terminer ton texte.

◆ Rédiger le texte

- Raconte l'histoire à la 3^e personne du singulier.
- Utilise l'imparfait et le passé simple.
- Pour donner de la cohérence à ton histoire, n'oublie pas les éléments essentiels de l'histoire de Chen : son goût pour les belles choses, ses conditions de vie modeste, son amitié avec Wang...
- Aide-toi des mots proposés dans ce tableau selon la suite choisie.

SUITE N°1	SUITE N°2	SUITE N°3
escalader	déçu / déception / espérer	chance / chanceux
sacs, paniers	se consoler	prospère / prospérité
emporter, enlever	se résigner / faire des projets	généreux / générosité
	ami / amitié	être reconnaissant
	réalité / rêve	riche / fortune

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Lecture	<ul style="list-style-type: none"> - Lire les consignes de travail, les énoncés de problèmes dont le vocabulaire difficile ou nouveau a été élucidé par le maître. - Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un extrait de texte, après préparation. - Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, répondre à des questions sur ce texte). - Repérer dans un texte des informations explicites en s'appuyant en particulier sur le titre, l'organisation (phrases, paragraphes), le vocabulaire. - Reconnaître les marques de ponctuation. - Dans un récit, s'appuyer : <ul style="list-style-type: none"> . sur le repérage des différents termes désignant un personnage, . sur les temps des verbes et sur les mots de liaison exprimant les relations temporelles pour comprendre avec précision la chronologie des événements, . sur les deux-points et guillemets pour repérer les paroles des personnages. - Lire un texte documentaire, descriptif ou narratif, et restituer à l'oral ou par écrit l'essentiel du texte (sujet du texte, objet de la description, trame de l'histoire, relations entre les personnages...). - Adopter une stratégie pour parvenir à comprendre : repérer des mots inconnus et incompris, relire, questionner, recourir au dictionnaire, etc. - Se repérer dans une bibliothèque habituellement fréquentée pour choisir et emprunter un livre. 	<ul style="list-style-type: none"> Lire sans aide les consignes du travail scolaire, les énoncés de problèmes. - Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte d'une dizaine de lignes, après préparation. - Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, résumer, répondre à des questions sur ce texte). - Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites). - Dans un récit ou une description, s'appuyer sur les mots de liaison qui marquent les relations spatiales et sur les compléments de lieu pour comprendre avec précision la configuration du lieu de l'action ou du lieu décrit. - Comprendre l'usage de l'imparfait et du passé simple dans un récit, du présent dans un texte scientifique ou documentaire. - Saisir l'atmosphère ou le ton d'un texte descriptif, narratif ou poétique, en s'appuyant en particulier sur son vocabulaire. - Participer à un débat sur un texte en confrontant son interprétation à d'autres de manière argumentée. - Utiliser les outils usuels de la classe (manuels, affichages, etc.) pour rechercher une information, surmonter une difficulté. - Effectuer des recherches, avec l'aide de l'adulte, dans des ouvrages documentaires (livres ou produits multimédia). 	<ul style="list-style-type: none"> Lire sans aide une leçon dans un manuel après un travail en classe sur le sujet. - Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte de plus de dix lignes, après préparation. - S'appuyer sur les mots de liaison et les expressions qui marquent les relations logiques pour comprendre avec précision l'enchaînement d'une action ou d'un raisonnement. - Repérer les effets de choix formels (emplois de certains mots, utilisation d'un niveau de langue bien caractérisé, etc.). - Effectuer, seul, des recherches dans des ouvrages documentaires (livres, produits multimédia). - Se repérer dans une bibliothèque, une médiathèque
Ecriture	<ul style="list-style-type: none"> - Copier sans erreur (formation des lettres, orthographe, ponctuation) un texte de cinq à dix lignes en soignant la présentation. - En particulier, copier avec soin, en respectant la mise en page, un texte en prose ou poème appris en récitation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Copier sans erreur un texte d'une dizaine de lignes, en respectant la mise en page s'il y a lieu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Copier sans erreur un texte d'au moins quinze lignes en lui donnant une présentation adaptée.

<p>Rédaction</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les diverses activités scolaires, proposer une réponse écrite, explicite et énoncée dans une forme correcte. - Rédiger un court texte narratif en veillant à sa cohérence temporelle (temps des verbes) et à sa précision (dans la nomination des personnages et par l'usage d'adjectifs qualificatifs), en évitant les répétitions par l'usage de synonymes, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation. - Rédiger un court dialogue (formulation des questions et des ordres). - Savoir amplifier une phrase en ajoutant des mots : en coordonnant par <i>et</i> un nom à un autre, un adjectif à un autre, un verbe à un autre. - Améliorer (corriger et enrichir) un texte en fonction des remarques et aides du maître. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les diverses activités scolaires, noter des idées, des hypothèses, des informations utiles au travail scolaire. - Rédiger un court dialogue (formulation des questions et des ordres). - Rédiger des textes courts de différents types (récits, descriptions, portraits) en veillant à leur cohérence, à leur précision (pronoms, mots de liaison, relations temporelles en particulier) et en évitant les répétitions. - Savoir amplifier une phrase simple par l'ajout d'éléments coordonnés (<i>et, ni, ou, mais</i> entre des mots ou des phrases simples ; <i>car, donc</i> entre des phrases simples), d'adverbes, de compléments circonstanciels et par l'enrichissement des groupes nominaux. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les diverses activités scolaires, prendre des notes utiles au travail scolaire. - Maîtriser la cohérence des temps dans un récit d'une dizaine de lignes. - 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. - Écrire un texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs consignes précises.
------------------	---	---	---