

Chantal Piganeau

# FRANÇAIS CYCLE 3

Préface de Antoine de La Garanderie

GESTION  
MENTALE  
APPLIQUÉE

NATHAN  

---

pédagogie

Série gestion mentale appliquée, dirigée par Michèle Verneyre

*Chantal Piganeau*

FRANÇAIS  
CYCLE 3

GESTION  
MENTALE  
APPLIQUÉE

**Préface**  
de Antoine de La Garanderie

NATHAN  

---

pédagogie

---

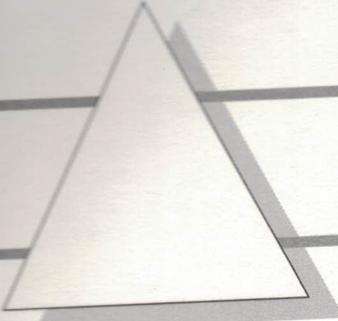
## Préface

Chantal Piganeau a l'expérience des élèves, de leurs difficultés, mais aussi des moyens dont ils ignorent qu'ils sont à leur disposition et qui ne l'apprendront que si on le leur fait savoir. C'est là le but de ce qu'on appelle la « gestion mentale », qui veut dire simplement que « par elle » les élèves vont découvrir comment conduire leurs opérations mentales pour réussir les tâches que leurs apprentissages prescrivent.

Une des qualités du livre de Chantal Piganeau, parmi beaucoup d'autres, réside dans son insistance à demander à l'élève de persévérer dans l'effort pour conquérir les bonnes procédures mentales et à l'enseignant de se montrer patient et éclairant, en ne négligeant pas d'entrer dans les plus petits détails, dès qu'il s'agit d'expliquer et de prescrire à l'élève ce qu'il doit mettre mentalement en œuvre pour réussir. Or, à cet égard, le livre de Chantal Piganeau est exemplaire.

On comprend, du reste, pourquoi Chantal Piganeau a fait porter son effort sur ce point. C'est, d'une part, parce que son intelligence lui permet de discerner très finement les obstacles les plus ténus qui stoppent l'élan des bonnes volontés, d'autre part parce qu'au cours des stages de formation qu'elle dispense, elle s'est rendu compte que certains de ses collègues, après une trop rapide sensibilisation à l'intelligence des opérations mentales, s'abandonnaient à une trop rapide pédagogie du « n'y a qu'à », qui entraînait des « déconvenues ».

*Antoine de la Garanderie*



# Introduction

**C**et ouvrage constitue le témoignage d'une expérience pratique de la gestion mentale. La confrontation entre mes acquis théoriques dans ce domaine et les écueils rencontrés sur le terrain m'a amenée à réfléchir à l'adaptation de cette approche, d'une part à l'âge et aux possibilités des élèves de cycle 3, d'autre part à la spécificité de l'enseignement du français.

L'analyse des difficultés des élèves m'a incitée à les soumettre aux critères de la gestion mentale pour mieux en comprendre l'origine. J'ai pu ainsi élaborer des séquences pédagogiques visant à permettre aux élèves de dépasser les écueils que j'avais identifiés.

Il n'est pas question ici de balayer tout le programme ni de présenter la gestion mentale comme un ensemble de recettes. Je préfère apporter des éléments de réflexion sur des points épineux, sur le plan du contenu pédagogique et de l'approche méthodologique.

**Les séquences de gestion mentale que je présente ici sont toutes nées d'une analyse de difficultés récurrentes de la part des élèves.** J'ai donc conçu les fiches comme une présentation d'outils complémentaires à la pédagogie menée par l'enseignant.

---

## L'ÉVOCATION VOLONTAIRE AU CENTRE DE L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Les enseignants déplorent le manque d'attention de leurs élèves : enfants qui rêvent ou se dispersent, qui font répéter les consignes et les explications. Ils paraissent s'adapter en surface à ce qu'on leur demande mais ne se mobilisent pas de l'intérieur. Les réponses quelquefois absurdes que nous obtenons d'eux correspondent à un souci de bien faire purement formel mais dénué de sens. L'effort intellectuel demande à être dosé et dirigé. Nombre d'élèves s'en sont dégoûtés après l'avoir fourni en pure perte, n'ayant pas su comment l'orienter. Le travail est devenu pour eux une attitude de tension qu'on adopte extérieurement.

Le défaut de réflexion s'accompagne d'une difficulté de concentration. Les enfants ne savent pas « rester » avec une question, prendre le temps nécessaire à la recherche d'une réponse.

Enfin, la question du transfert des acquis se pose continuellement. L'instituteur en a une conscience aiguë, ayant tout le loisir de constater par lui-même ce cloisonnement mental. Ce qu'il a appris à ses élèves dans un certain contexte n'est pas ré-exploité dans un autre.

Se profile derrière tout cela une interrogation de fond : qu'en est-il de l'activité intellectuelle des élèves? Comment la guider et l'orienter?

Nous savons un peu déclencher cette mobilisation sur le plan affectif : travaux de groupes, exercices ludiques, thèmes chers aux enfants, préparation de sorties... Cependant, des enfants épanouis peuvent ne pas savoir faire attention, ni réfléchir. Avoir leur adhésion ne suffit pas, il nous faut leur participation, tant sur le plan mental qu'affectif.

⊗ **Entraîner l'élève à évoquer constitue une réponse essentielle à ces problèmes. Il s'agit pour lui d'apprendre à participer intellectuellement à l'enseignement qu'il reçoit.**

Le concept d'évocation nous renseigne sur la nature de l'activité intellectuelle. Une image mentale, de nature visuelle, auditive ou verbale, réaction déclenchée par une information extérieure, constitue la « matière même » de la pensée.

⊗ **Cette réaction mentale n'est pas automatique, elle nécessite une participation intentionnelle de l'élève.**

Code-t-il l'information reçue, la fait-il exister dans sa tête sous une forme ou une autre et, par-là même, l'intègre-t-il ou lui reste-t-elle extérieure? Il s'agit donc d'apprendre à l'enfant à traduire volontairement dans sa tête ce qu'il reçoit de l'extérieur, autrement dit à « faire exprès » de penser.

Nous sommes surpris par le maigre pourcentage de ce que les élèves ont pu capter pendant un cours. Une partie importante de ce que nous leur présentons semble glisser sur eux, n'avoir aucune prise. Les enfants n'ayant pas fait écho mentalement à ce qui est proposé n'ont pas fait acte d'évocation. Se contentant de recevoir ce que leurs sens perçoivent, ils sont restés « en perception ». Ils reçoivent ainsi une impression diffuse, inexploitable par la suite ou vaguement teintée d'un jugement affectif : « Ça m'a plu » ou « Je me suis ennuyé » ou encore « J'ai bien compris ». Le ressenti restera mais ce qui l'a déclenché s'évapore. La passivité intellectuelle résulte d'un arrêt à la perception.

**En primaire, nombreux sont les enfants qui n'ont pas acquis l'habitude d'effectuer ce geste.** L'évocation existe, bien sûr, mais elle n'est ni dirigée volontairement, ni régulière. Elle reste sporadique, partielle, superficielle.

À certains, il faudra plusieurs mois, voire l'année entière, pour se décider à évoquer volontairement. D'autres, qui pratiquaient l'évocation spontanément, ont seulement besoin d'une confirmation, d'un encouragement à poursuivre. D'ailleurs, il existe des degrés dans l'évocation qui expliquent son efficacité plus ou moins grande.

Certains élèves évoquent « à l'identique »; dans l'effort intellectuel, ils fournissent le minimum d'investissement. Leur évocation est la copie conforme de ce qu'ils perçoivent. Ils se donnent en pensée une information mais sans aucune projection dans le futur, sans approfondissement, sans lien avec les acquis. D'autres, au contraire, déploient leurs évocations dans des directions variées et les enrichissent d'une manière toute personnelle.

Il est impossible de développer chez tous la même richesse d'évocation. Mais le fait que chaque élève, à son niveau et à son rythme, découvre la nécessité d'évoquer pour apprendre est un pas important vers l'autonomie.

On ne pourra se contenter d'expliquer à l'élève ce qu'est l'acte d'évoquer. Il faudra le stimuler, lui en montrer l'intérêt, lui faire expérimenter à quel point c'est indispensable à tout apprentissage.

Le métier de pédagogue prend alors une dimension nouvelle : éveiller l'intérêt de l'élève à sa vie intellectuelle, lui donner le goût et l'assurance de faire fonctionner sa tête, tout en renonçant à « la dictature des pensées. »

Il s'agit plus d'une invitation, d'une stimulation à l'échange sur les moyens d'apprendre que d'une maîtrise ou d'une surveillance.

L'enseignant n'est pas responsable de ce qui se passe ou ne se passe pas dans la tête de l'élève. S'il répond de ce qu'il enseigne, il ne peut effectuer l'acte d'évoquer à la place de l'enfant. Son rôle consiste à créer des conditions propices à l'évocation, à lui en donner le temps et les moyens, à le guider dans ses tentatives. Mais il ne peut aller au-delà. L'acte d'évoquer appartient à l'élève et situe la part de l'effort intellectuel qu'il est seul à pouvoir fournir, et qu'il peut refuser.

## APPROCHE DIDACTIQUE : \_\_\_\_\_ L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU CYCLE 3

Les activités de français s'inscrivent dans cette finalité définie par les textes officiels : «Manier la langue avec rigueur et pertinence».

L'apprentissage du français est mené dans la perspective d'un niveau de maîtrise de la langue permettant aux élèves, d'une part de comprendre dans ses subtilités un discours oral ou un texte écrit, d'autre part, de se faire comprendre.

Les exercices de maniement pratiqués en classe se situent entre ces deux pôles :

- intégrer le contenu d'un message reçu,
- émettre un message pour que d'autres récepteurs le comprennent.

La lecture, le vocabulaire, l'orthographe, la grammaire et la conjugaison sont des activités permettant d'affiner autant l'art de comprendre que celui de produire.

**La communication** est le sens premier de l'approfondissement de sa propre langue.

Les élèves peuvent nous sembler très éloignés de cette perspective profonde, lorsqu'ils se contentent d'une expression dont la qualité laisse à désirer, ou quand ils appréhendent les structures grammaticales et orthographiques de la langue comme un amoncellement de codes arbitraires et tyranniques.

Il nous faut donc partir à la recherche de la logique interne de leurs difficultés, analyser les comportements répétitifs qu'ils manifestent dans chacune de ces activités, de manière à adapter notre pratique pédagogique à leurs besoins, sans perdre de vue le niveau de maîtrise de la langue française auquel nous voudrions les voir parvenir.

L'analyse des difficultés des élèves nous montre :

- d'une part une tendance à se conformer extérieurement à des activités sur lesquelles ils ne mettent pas toujours de sens,
- d'autre part un défaut de transfert des acquis d'une activité dans une autre.

Les priorités sur lesquelles nous axerons notre approche pédagogique sont donc :

- l'éveil du sens de chaque objet d'apprentissage par l'étude de son origine, de sa spécificité et de sa finalité,
- la mise en relation des différentes activités du français pour montrer à quel point l'acquis d'un domaine sert dans un autre.

La gestion mentale nous présente des moyens concrets pour orienter l'activité intellectuelle des élèves dans ces deux directions : **mettre en marche le levier de la compréhension, et guider la pensée vers le réinvestissement futur du nouvel acquis**. Étudiant les principes inhérents à tout apprentissage, cette approche apporte un éclairage, non seulement sur la forme d'un cours, mais aussi sur son contenu pédagogique. Mettant en lumière l'activité mentale spécifique à chaque activité du français, elle apporte des précisions sur la manière d'orienter les élèves vers la recherche du sens et l'exploitation pluridisciplinaire d'un acquis.

Ce travail sur le sens et les interconnexions peut considérablement soulager l'effort des élèves par l'unité d'une démarche commune à des activités variées. Les ponts établis entre grammaire, orthographe, conjugaison, lecture et expression écrite simplifient l'approche du français sans pour autant la réduire.

# 1

## Intégrer la gestion mentale à sa pratique pédagogique

*Les outils de la gestion mentale, présentés ici, constituent les bases sur lesquelles ont été élaborées les fiches pratiques. Ils montrent de quelle manière il est possible d'exploiter les concepts d'évocation, de projet, de paramètre, de cadre spatial ou temporel, d'une façon générale, dans sa pratique quotidienne. Les propositions exposées ici ne sont pas exhaustives, ce sont celles que l'auteur a choisi de privilégier.*

### DONNER LES MOYENS D'ÉVOQUER

---

Si l'évocation constitue la clé de voûte de notre approche, il ne suffit pas d'y inviter les élèves. Encore faut-il leur donner les moyens d'y accéder. Le soin accordé aux présentations du cours, la sélection des passages qui feront l'objet d'un travail évocatif, le temps laissé aux élèves pour le réaliser sont à intégrer progressivement dans notre pratique. Il faudra aussi aller plus loin : guider les élèves dans leurs tentatives, repérer ce qui peut les gêner dans leur effort, chercher les conditions qui réduiront les obstacles et favoriseront le passage vers l'acte d'évoquer.

### Varier les perceptions et les dissocier

La perception, c'est-à-dire la prise de contact par les sens avec l'objet de l'apprentissage, est la première marche vers l'évocation.

Présenter une information sous des formes qui permettent à tout le monde de l'évoquer est fondamental : donnons à voir autant qu'à entendre, pensons à associer des exemples, des illustrations, des schémas, des mots écrits à nos explications orales. Les discours sont des perceptions éphémères. Si nous y associons un mot clé écrit au tableau, l'élève qui s'est laissé distraire un moment pourra s'y appuyer et « reprendre le train en marche ».

Pensons également à laisser le temps aux enfants d'entrer en contact avec ce que nous leur présentons. L'élève, sollicité à la fois par une photocopie que nous distribuons et par nos commentaires simultanés, est gêné. Proposer une perception à la fois évite de submerger les enfants. Certains passages clés d'une séquence pédagogique donneront lieu à une présentation différenciée : verbale puis visuelle, ou l'inverse, de façon à permettre à chacun de rester concentré sur la perception qui lui convient. Il s'agit d'éviter la dispersion occasionnée par un excès de sollicitations.

### Les différentes occasions d'évoquer

– L'essentiel d'un cours pourra susciter un travail évocatif.

Déterminons ce que nous voulons que les élèves retiennent de la séquence pédagogique. Nous leur demandons de regarder ce qui va être montré, d'écouter ce qui va

être dit, avec l'intention de le faire vivre dans leur tête. À l'issue de la séquence, nous les incitons à repenser à l'information reçue en la réentendant, en se la parlant ou en la visualisant. Puis nous montrons ou expliquons à nouveau pour que chacun puisse comparer avec ce qu'il avait en tête.

– Avant de recueillir les réponses à une question posée, avant d'effectuer un travail, nous pouvons inciter les élèves à prendre un temps d'évocation pour préparer en pensée leur réponse ou leur action. Celle-ci sera plus réfléchie et de meilleure qualité. Cela laisse aussi le loisir de poser des questions, de vérifier si chacun a bien compris ce qu'il fallait faire.

– La consigne d'un exercice, dès lors qu'elle est un peu complexe, nécessite une présentation orale et écrite ainsi qu'un temps explicite d'évocation.

Freiner, par ce biais, l'impulsion d'agir la canalise vers l'efficacité. La maîtrise de l'impulsivité est difficile à demander à des écoliers, les appels au calme n'y suffiront pas. C'est à nous de poser des « ralentisseurs », de recentrer les enfants par l'évocation.

On pourra distribuer le matériel de travail seulement à l'issue de cette pause évocative, ou cacher la consigne lorsque l'exercice s'effectue.

– Un outil (tableau, schéma de synthèse) un peu complexe pourra donner lieu à un travail évocatif afin que les élèves puissent par la suite le manipuler ou s'y référer dans leurs activités. Le faire copier en évocation, c'est-à-dire après un temps d'observation et sans l'avoir sous les yeux, lui donne une existence mentale et permet aux enfants de se poser des questions à son propos. L'utilisation ultérieure de cet outil sera alors moins hasardeuse, elle pourra être le fruit d'une démarche pensée. Quelques exemples en sont donnés dans ces fiches.

Les erreurs dans le maniement d'un outil s'enracinent souvent dans un manque d'appropriation dans une dynamique perception/action. L'outil reste extérieur aux enfants qui s'en servent sans le maîtriser.

---

## Accorder le temps à l'évocation de se construire

Comme pour n'importe quelle activité, le rythme de l'évocation varie selon les individus, et donc selon les élèves. Certains, très réceptifs, peuvent suivre une longue explication avant d'éprouver le besoin de la récapituler mentalement. D'autres ont besoin de temps d'évocation très réguliers comme si leur tête ne pouvait contenir qu'un petit nombre d'informations à la fois. Ils sont perdus si l'enseignant poursuit une longue explication, ils s'essoufflent et risquent de décrocher. Leur octroyer des temps de silence fréquents leur permet de digérer, à leur rythme, le cours et de se rendre disponible pour de nouvelles informations. Nous avons intérêt à ralentir notre débit verbal, à introduire une pause discrète avant et après une phrase importante. Ces pauses peuvent permettre aux élèves de se représenter, à leur rythme, ce qu'on leur apporte. Mais elles ne sont pas suffisantes.

Pendant le déroulement d'une leçon, les élèves ont le temps d'évoquer juste ce qu'il faut pour ne pas perdre le fil. S'ils ne prennent pas le temps de récapituler, de remettre en ordre ce qu'ils ont évoqué spontanément, ils resteront sur des impressions vagues qui s'envoleront rapidement.

C'est la raison pour laquelle des temps de récapitulation mentale sont à instituer à certains endroits bien ciblés d'une séquence pédagogique et à certains moments de la journée. Il s'agit ici d'un temps imposé. Une minute peut suffire.

L'expression, le regard des enfants nous renseignent sur la façon dont ils mettent à profit ces instants. Une qualité particulière de silence se dégage lorsque les enfants évoquent. On pourrait parler d'un silence actif. À l'issue de cette pause, chacun vérifie si ce qu'il s'était redonné mentalement correspondait bien à ce qu'on avait montré ou expliqué.

À l'étape de la vérification, les élèves peuvent demander des éclaircissements, des précisions, des prolongements. Les questions posées sont souvent plus riches à l'issue de ce moment d'intériorisation du cours. Elles sont plus approfondies et moins réactionnelles. Nous évitons par-là même de nombreuses redites.

Au début, tous les élèves ne voient pas l'intérêt de cette pause. Certains testent notre détermination et attendent que le temps passe. D'autres pouffent de rire. Un changement d'habitude déclenche quelques résistances. Il faudra leur prouver le bien-fondé d'une telle pause en les empêchant d'en faire un temps mort. On peut leur demander une tâche particulière à l'issue de ce temps d'évocation : recopier le tableau de mémoire, trouver un exemple, faire un schéma. À condition de les en prévenir : « Regardez ce qui est au tableau, écoutez ce que je vais dire, je vous laisserai le temps de le mettre dans votre tête, ensuite je vous demanderai de... »

L'effort intellectuel se place au niveau de ce travail évocatif. Cet effort demande à être dosé. Il serait vain de le solliciter tout au long de la journée. On risquerait la lassitude autant par fatigue que par l'ennui d'une procédure systématique. **Ces pauses formelles ont pour but de rappeler aux enfants ce qu'ils doivent prendre l'habitude d'effectuer par eux-mêmes et à leur rythme.** Nous montrerons tout au long des fiches à quelles occasions les proposer, mais il n'est pas souhaitable d'instituer des pauses trop souvent. À nous de choisir les moments de la journée pendant lesquels les insérer. Notre but est de donner le goût de ces arrêts aux élèves, de les amener progressivement à les réclamer.

---

## Comment amener les enfants à évoquer ?

L'acte d'évoquer appartient à l'élève, nous ne pouvons pas le déclencher sur consigne. Par contre, quelques règles simples guideront les enfants vers cet effort intellectuel.

### *L'alternance perception / évocation*

Le fait d'avoir quelque chose sous les yeux ou d'entendre un discours peut pousser l'élève à se laisser absorber par ce qu'il reçoit de l'extérieur au lieu de s'activer mentalement. L'enfant qui manque de confiance en lui regarde intensément le livre ou le tableau, il est sous l'emprise de ce qu'il perçoit et qui le rassure, il redoute le moment où il en sera coupé, il craint d'avoir alors la tête vide. Inversement, celui qui a trop confiance en lui croit que « c'est dans sa tête » parce qu'il voit ou entend une information.

↳ Couper l'élève de l'objet de perception le rend disponible à l'évocation. Mais cela ne suffit pas à en déclencher l'apparition. En fait, elle va naître de plusieurs allers-retours entre ce qui est montré ou dit et ce que l'élève en a capté. En ce sens, **la gestion mentale est la politique du cahier ou du livre qu'on ferme et qu'on rouvre, du tableau mobile retourné...**

Le fait de montrer/cacher sur un rythme alerte, amuse les enfants, les détend et dédramatise le fait qu'on n'ait pas capté grand chose. On se décide alors à capter au temps d'observation qui suit.

### *Matérialiser l'évocation*

Pour certains élèves, la vérification de l'évocation n'est pas une démarche naturelle. Ils attendent d'être mis à l'épreuve d'un exercice ou d'une restitution pour pouvoir évaluer la qualité de leur évocation. Ils sont trop impatientes de « faire » pour accepter de corriger d'abord dans leur tête.

Ce comportement s'explique par la crainte de perdre ce qu'ils ont en tête. Le besoin compulsif d'agir sur le moment vient aussi du fait qu'ils ne savent pas comment approfondir leur travail évocatif. Ces élèves sont plus à l'aise dans la pédagogie du tâtonnement, de l'essai erreur. Matérialiser le plus vite possible leur évocation les ras-

sure sur le fait qu'ils savent quelque chose même si c'est partiel ou inexact. Ils éprouvent le besoin de travailler sur une trace concrète de leur évocation pour la faire évoluer. Il est important de le leur permettre.

Distinguer dans un texte ce qu'on a mis ou non dans sa tête peut sembler très abstrait. Matérialiser ce qu'on a déjà évoqué peut permettre de le comparer à l'ensemble de l'information perçue.

On fera colorier aux élèves, par exemple dans une photocopie de la leçon, ce qui leur est revenu pendant le temps de la pause évocative. Ils pourront ensuite s'intéresser à ce qui n'est pas en couleur pour l'évoquer.

### **Guider vers l'évocation ceux qui n'y parviennent pas**

Les élèves qui éprouvent de véritables difficultés à effectuer l'acte d'évoquer en sont empêchés par des obstacles dont le plus courant est celui de la dynamique réflexe « perception / action », l'impulsion d'agir étant trop forte. Ces élèves, attirés irrésistiblement vers le besoin de produire, refusent de prendre le temps d'installer dans leur tête ce qui a été expliqué. L'action est pour eux infiniment plus attrayante que la mentalisation. Ils préfèrent l'apprentissage par imprégnation, même s'il s'avère plus long que celui par évocation. Ils comptent sur la trace mentale qui se constituera, **presque malgré eux**, à force de tâtonnements.

Les obliger à évoquer une explication ou une consigne serait stérile. Nous pouvons les laisser agir et ensuite leur proposer un temps de récapitulation mentale, une fois qu'ils ont réussi l'exercice, même si c'était par hasard. Détendus et rassurés par leur action, ils sont plus disponibles à l'effort d'évoquer. Imprimer volontairement dans leur esprit ce qu'ils ont réalisé est pour eux un moyen d'accéder en douceur à l'évocation. Ils évoquent dans le prolongement de leur action.

## PERMETTRE LA MISE EN PROJET

**« La mise en projet » est l'intériorisation du but à atteindre. C'est elle qui oriente la pensée vers les indices permettant d'y parvenir.** Pas d'évocation volontaire sans projet ! C'est à la fois le gouvernail et le moteur de la pensée. Il **l'anime**, lui insuffle l'énergie pour se mouvoir dans une direction précise. **Le projet** permet d'opérer une sélection parmi une masse d'informations reçues pour se focaliser sur les indices pertinents. Il **permet de passer de l'évocation spontanée à l'évocation dirigée.**

Si nous ne pouvons effectuer cette mise en projet à la place des enfants, nous pouvons en favoriser l'émergence par la mise en évidence des objectifs à atteindre, et par l'explicitation des différents pôles d'attention qu'une activité nécessite de gérer. Il s'agit d'orienter les élèves vers le ou les projets qui en permettent la réussite. Cela demande également de prendre en compte le projet que l'élève s'était donné, plus ou moins consciemment, et de vérifier son adéquation à l'objectif à atteindre. Nous verrons qu'un travail de mémorisation ou de compréhension nécessite d'offrir les conditions qui permettent aux élèves de se donner le projet correspondant.

### Annoncer aux élèves l'objectif à atteindre

Cela favorise chez eux la possibilité d'être en projet, mais ne la garantit pas. Le projet est à différencier de l'objectif. Le but à atteindre constitue une réalité future objective. Le projet est l'intériorisation de ce but et c'est lui qui oriente la pensée sur le moment, dans la bonne direction. Mais cette direction à prendre peut être composée elle-même de plusieurs axes si l'activité est complexe et nécessite de gérer en même temps plusieurs pôles d'attention.

---

## Mettre à jour les différents projets qui sous-tendent l'activité

L'élève peut connaître l'objectif annoncé, savoir que le but de l'exercice est d'écrire sans faute ce qu'on lui dictera et ne pas parvenir à orienter sa pensée dans les directions voulues. Même s'il est motivé. Il peut vraiment désirer réussir une activité et ne pas savoir quels indices prendre en compte et de quelle manière, parce qu'il est submergé par la complexité de la tâche.

Nous attendons des élèves une attitude intellectuelle que nous ne pensons pas à expliciter. **Déterminer ce que telle ou telle activité sollicite sur le plan intellectuel nous aide à guider les élèves vers les différents projets qui permettent de s'y adapter.**

La « mise en projet » est relativement aisée dans une activité mentale simple. « Regardez ce schéma, je vais le cacher, il faudra vous en souvenir. » ou encore « Lisez ce qui est écrit et recherchez les questions que vous pourriez poser. », etc.

Mais dans une situation de dictée, d'analyse grammaticale ou d'expression écrite, tâches complexes qui nécessitent plusieurs pôles d'attention, la « mise en projet » est plus délicate. L'élève ne sait plus comment s'y prendre quand tout arrive en même temps. Décomposer l'activité en fonction des différents axes sur lesquels porter son attention permet d'amener les élèves vers les procédures mentales sollicitées.

Nous entraînons les élèves sur des situations simplifiées à travailler une intention à la fois jusqu'au moment où ils sauront gérer la tâche dans sa complexité.

---

## Du projet automatique au projet adapté

L'élève peut aussi se donner un projet inadapté, le plus souvent sans s'en rendre compte, en fonction de ses automatismes ou de ce qu'il croit qu'on attend de lui. Cela explique le décalage entre ce à quoi il semble occupé et ce qui se passe réellement dans sa tête. Ce projet automatique conditionne son attitude intellectuelle, le plus souvent à son insu.

Devant des exercices d'orthographe, beaucoup d'élèves sont en projet de trouver comment orthographier et pas de chercher quelle règle appliquer, par exemple. Devant une hésitation, une difficulté, ils restent passifs parce qu'ils avaient l'intention de savoir et non celle de réfléchir ou de vérifier.

En expression écrite, un élève peut avoir le projet de construire des phrases compliquées parce que « ça fait grand » et ne pas du tout se préoccuper d'être compris.

→ Cette intention imprime une direction à son travail qui ne répond pas aux attentes de l'enseignant.

Nous pouvons faire prendre conscience à l'élève de l'aspect partiel ou inadapté du projet qu'il avait adopté automatiquement, sans même s'en rendre compte.

---

## Prendre en compte le projet dans la correction

L'élève qui, lors d'une dictée, a pensé seulement à ce que le texte racontait, a fourni un effort qu'il ne voit pas récompensé puisqu'il n'a pas su orienter son attention dans la direction attendue. L'évaluation peut alors être mal ressentie, elle tombe comme un verdict extérieur car l'élève n'a pas compris le décalage entre son projet et l'objectif visé. C'est la raison pour laquelle on lui demandera ce qu'il avait l'intention de faire et sur quoi a porté son effort. Il se voit alors reconnu dans sa tentative et peut mieux accepter de modifier sa façon de travailler.

Au cours d'un contrôle, on peut demander aux enfants de laisser une marge suffisamment grande. À l'issue de cet exercice, ils y écriront ce à quoi ils ont fait attention, dans quelle direction ils ont fourni un effort. Ce sera pour l'enseignant une aide précieuse pour orienter la correction. À condition toutefois que les enfants se sentent libres d'exprimer ce qui s'est réellement passé.

---

## Le projet d'exploiter ultérieurement un acquis, au cœur du geste de mémorisation

La réussite de ce geste demande à l'élève de se placer dans une perspective d'avenir. En effet, la condition d'une mémorisation efficace, c'est d'avoir la conviction, au moment où nous engrangeons une information, que nous nous en servirons ultérieurement, même dans des circonstances imprévisibles. Cette conviction existe chez un élève qui a l'habitude de réussir, il s'est donné la preuve qu'il pourrait se resserrer de ce qu'il a acquis.

Un élève dont les résultats sont fluctuants aura plus de mal. Sa représentation du « plus tard » est teintée d'incertitudes, d'éléments arbitraires indépendants de lui. Il ne sait pas comment il pourra utiliser par la suite une information. Alors il s'efforce de la retenir, de l'enfouir au fond de sa mémoire et il ne saura comment retrouver cet acquis le moment venu. Il croira l'avoir perdu.

L'élève qui rencontre ce type de difficultés a besoin d'être informé de manière précise des différentes utilisations possibles d'une notion. En s'habituant à l'utiliser dans des circonstances ciblées et prévues, il pourra effectuer cette projection dans l'avenir de façon plus large, et ouverte aussi à des perspectives imprévues.

**Les perspectives d'utilisation d'un acquis sont à rendre évidentes pour guider la mise en projet.**

La mémorisation d'une poésie ou d'une leçon est relativement aisée car l'enfant peut se représenter de façon ponctuelle l'utilisation qu'il en fera. Il sait où et quand il risque d'être interrogé.

C'est beaucoup plus difficile pour une règle d'orthographe. Il est inutile de l'apprendre seulement pour la réciter. Il faut se préparer à l'utiliser. Cependant, les situations d'application étant multiples et indéfinies, la projection dans l'avenir est floue. L'élève s'entraîne avec les exercices du cours mais, sorti du contexte de la leçon, il ne transfère pas son acquis. Il l'a engrangé, pourtant il oublie de le solliciter.

**On entraînera l'élève en le plaçant rapidement et le plus possible dans des situations authentiques d'utilisation.** Quand il écrit sous la dictée, lorsqu'il élabore lui-même des phrases personnelles, ou qu'il relit ce que lui ou un autre a écrit. Ces diverses situations seront les exercices d'application de la règle qu'il vient d'apprendre. Il se représentera mieux les situations concrètes dans lesquelles il devra par la suite la solliciter. **Anticiper en pensée les occasions d'utiliser la règle aura été rendu possible par une mise en situation concrète.** La mise en évidence de différentes possibilités d'exploitation d'un acquis fait partie intégrante de la phrase d'apprentissage.

---

## Orienter les élèves vers le projet d'élargir ou d'affiner leur compréhension

La compréhension naît au moment où l'élève établit une connection entre ce qu'on lui présente et la traduction mentale qu'il s'en donne. Il a alors le sentiment de comprendre. Mais l'élève peut éprouver ce sentiment alors que la relation qu'il trouve est inadaptée ou incomplète. Par exemple, il a pu plaquer du sens au lieu de partir à sa recherche. « Ah oui, ça me fait penser à... » Au lieu de s'ouvrir à ce qui est nouveau, spécifique de l'énoncé, du texte ou du schéma, il dérape vers ce qu'il connaît déjà et perd de vue la logique interne de ce qu'on lui présente. Sa compréhension est partielle, embryonnaire parce qu'elle correspond en fait à un premier contact et qu'il s'en satisfait. Il est rare d'avoir tout compris en une fois. L'élève n'éprouve pas le besoin de dépasser ce qu'il a compris spontanément dans la mesure où son projet se limite à une première mise en relation. C'est à nous de l'orienter vers la nécessité d'approfondir.

Affiner la compréhension, c'est mettre les élèves en alerte, les placer dans la perspective de comparer ce qu'ils ont capté par rapport à l'ensemble de ce qui leur était

donné. Il s'agit de les amener à multiplier les allers-retours entre la leçon étudiée et l'évocation qu'ils en ont, et de leur en faire découvrir le besoin.

Souvent l'élève retient uniquement ce qui correspond à son projet de mettre immédiatement en application et oublie des informations complémentaires importantes. Lorsqu'il découvre qu'il n'a pris en compte que la moitié de l'information donnée en classe, il peut alors s'intéresser à ce qui lui manque. Il élargit ainsi son intention de comprendre à l'ensemble de ce qui lui est présenté.

Nous pouvons demander aux élèves de restituer à leur manière ce qu'ils ont eu l'impression de bien comprendre. L'important est de les laisser libres de la manière de restituer : exemples, schémas, phrases d'explication...

Puis, nous leur distribuons une fiche récapitulant l'ensemble de la séquence, avec la démarche et les conclusions. Il s'agit de leur faire comparer leur restitution et la nôtre : colorier sur la fiche ce qu'ils avaient bien intégré, ce dont ils ont tenu compte dans leur rapport, puis s'intéresser à ce qui n'est pas colorié. L'élève prend alors conscience de zones de flou dans ce qu'il a pu s'approprier du cours. La fiche devient un support pour poser des questions. Certains ne se sont intéressés qu'aux exemples, d'autres qu'aux explications.

Les exercices d'entraînement révéleront des erreurs correspondant comme par hasard aux zones non coloriées de la fiche. L'indication pour dépasser la difficulté de l'exercice n'avait pas été évoquée par l'élève.

**Amener l'élève à constater par lui-même que sa compréhension est partielle lui permet de s'ouvrir à l'envie d'approfondir. Il peut alors élargir son projet à une meilleure prise en compte des données transmises.**

## SOLLICITER LES DIFFÉRENTS PARAMÈTRES

Connaître les paramètres sollicités par une séquence pédagogique nous permet de guider les élèves vers une gestion équilibrée des différents aspects de l'objet d'apprentissage. Nous pouvons mieux comprendre le décalage entre ce que nous donnons à percevoir aux élèves et ce qu'ils en évoquent. Chacun « pioche » dans la leçon ce qui nourrit son paramètre dominant, quelquefois à l'exclusion du reste. Les difficultés de compréhension peuvent venir d'une gestion partielle de l'information par l'élève. Or, l'intégration complète d'une notion nécessite d'évoquer autant dans le registre du concret, des codes culturels, des liens logiques que de l'imaginaire.

C'est à nous de guider l'élève vers l'évocation des éléments concrets, des liens logiques et analogiques, des termes techniques. Nous pouvons – et nous devons – l'entraîner à prendre en compte le maximum dans une information.

### Le paramètre 1

C'est le domaine d'évocation de la vie quotidienne, concrète. Évoquer en P1, c'est s'intéresser aux exemples, aux anecdotes, à ce qu'on peut se représenter concrètement d'une information. C'est faire apparaître dans sa tête les gens, les objets, les bruits, les couleurs des scènes de la vie courante désignées par les mots d'une phrase.

**L'évocation en P1 enracine la pensée dans la réalité.**

### Le paramètre 2

C'est le domaine d'évocation des conventions, des codes culturels indispensables pour communiquer. En P2, on manie des objets abstraits qui désignent des objets réels. L'évocation d'un mot nouveau de vocabulaire, d'un terme technique, d'une date, de l'orthographe d'un mot d'usage relève du P2.

Par l'abondance des termes techniques à connaître, des règles à mémoriser, grammaire, orthographe et conjugaison sollicitent beaucoup le paramètre 2.

---

## Relier le P2 au P1

Avant de pouvoir manipuler mentalement les termes de la grammaire, beaucoup d'élèves ont besoin pour les intégrer de donner un sens concret, relié à leur vécu, au message délivré par la phrase. Autrement dit, il leur faut installer le P2 sur le P1. Les détacher trop vite de ce rapport à la réalité pour les faire raisonner sur des mots abstraits les pousse vers un apprentissage mécanique. Ils risquent alors d'appréhender la grammaire et l'orthographe comme un amoncellement de codes arbitraires à retenir, mais dénués de sens. Certains enfants mémorisent des termes techniques qu'ils utilisent au hasard et qui demeurent vides de sens. L'enracinement d'un apprentissage dans le paramètre 1 est une condition nécessaire pour qu'ils parviennent à raisonner par la suite sur des codes abstraits, porteurs d'une réalité sur laquelle ils n'auront plus besoin de revenir.

C'est pourquoi nous avons veillé en grammaire, en conjugaison et en orthographe à solliciter le paramètre 1. Que l'enfant puisse alimenter son évocation avec des contenus concrets, des situations vivantes, des manipulations d'objets.

---

## Le paramètre 3

Le paramètre 3 est le domaine d'évocation des liens logiques, des relations de cause à effet, de comparaison, d'appartenance, de rapports chronologiques. Il s'agit de tisser des relations entre différentes informations ; **c'est le domaine des opérations mentales rationnelles complexes**. Cela suppose une mobilité intellectuelle à laquelle il est possible d'entraîner les élèves.

Certains élèves évoquent peu dans ce paramètre. Au lieu de dégager des indices significatifs, ils prennent tous les éléments d'information sur le même plan, les juxtaposent en pensée, sans pouvoir tisser de liens. Non qu'ils en soient incapables. N'ayant jamais été guidés dans cette activité, ils ne l'ont pas mise en route spontanément.

---

## Rendre apparents les liens logiques

Le développement du P3 soulève la question des informations implicites. **Beaucoup d'élèves n'évoquent pas en P3 parce qu'ils n'ont pu bénéficier de la perception tangible des liens logiques**. Ils n'ont pas repéré visuellement, ni auditivement, comment les différents éléments de la leçon se reliaient les uns aux autres.

Nous proposons dans nos fiches des outils de synthèse, rassemblant les différents aspects d'une notion ou d'un concept, qui en montrent les liens logiques. Nous utilisons fréquemment des schémas, que nous veillons à rendre lisibles dans un ordre linéaire.

Ils ont l'avantage d'inviter à la prise en compte d'un ensemble et de rendre visibles les liens logiques par des flèches, par un ordre dans la disposition, par un jeu de couleurs, de formes qui serviront de support à leur évocation.

Ils orientent l'attention de l'élève, évoquant visuellement ou auditivement, vers la prise en compte du paramètre 3.

---

## Évoquer ces liens logiques

Faire apparaître de façon claire les liens logiques d'une séquence ne suffit pas. Il faudra guider certains élèves vers cette évocation qu'ils ne se donneraient pas spontanément. Ils retiennent des éléments du cours, les alignent en pensée, les juxtaposent sans saisir mentalement les liens qui les unissent. C'est ainsi qu'une règle peut être

évoquée avec son exemple d'application mais sans que l'élève ait remarqué en quoi la règle s'applique précisément dans cet exemple.

Nous pouvons séparer sur le tableau la règle des exemples. Nous invitons les élèves à regarder la règle tout en leur demandant d'évoquer les exemples que nous avons cachés. Puis nous montrons les exemples en incitant à retrouver en pensée la règle. Nous proposons ensuite de tenir les deux choses dans leur tête, ensemble ou successivement. Comment la règle se retrouve-t-elle dans les exemples? Peuvent-ils indiquer mentalement l'endroit précis? (mettre en couleur, se le dire tout haut...)

---

## Le paramètre 4

**Le paramètre 4 est le domaine de l'évocation inédite**, d'une élaboration personnelle orientée vers ce qu'on pourrait construire, inventer ou ce qu'on pourrait dévoiler. C'est lui qui permet à l'élève de donner une plasticité à un acquis, l'adaptant à une situation inattendue. **L'évocation en paramètre 4 est une projection dans un avenir et dans un ailleurs pour y rencontrer des situations nouvelles, différentes de celles expérimentées dans le cadre de la leçon.** Elle réclame à l'élève de s'investir dans son apprentissage. Certains élèves ne la sollicitent jamais, trop attachés au modèle pour oser une élaboration personnelle; d'autres l'utilisent systématiquement comme un moyen d'échapper à ce qu'on leur propose ou de marquer leur différence.

Solliciter le P4 permet de se préparer à un décalage entre l'acquis tel qu'il a été présenté et tel qu'il pourrait se présenter ultérieurement. Bien entendu, il est impossible d'anticiper toutes les variations possibles sur un thème donné. Cependant le fait de prévoir quelques situations différentes ouvre une porte à la nouveauté.

En ce sens, des exercices sollicitant l'inventivité de l'élève font partie intégrante de la phase d'apprentissage. La recherche de métaphores caractérisant un concept ou la construction d'exercices assouplit la pensée, y apporte une touche personnelle et détend par son côté ludique.

Les élèves qui évoquent peu en P4 s'attendent à retrouver à l'identique ce qu'ils ont connu. Déroutés par la moindre nuance formelle, ils sont bien en peine de trouver des idées. Ils pourront cependant bénéficier de celles des autres.

Constater que différentes présentations de la même idée ont chacune leur validité leur ouvre des horizons. Évoquer des versions variées de la même notion les «déroutille» intellectuellement et prépare l'évocation en P4.

---

## INSTALLER LES ÉVOQUÉS DANS LE CADRE DU TEMPS OU CELUI DE L'ESPACE

Pour comprendre, nous installons des éléments à relier dans le cadre de l'espace ou dans celui du temps. Ils prennent du sens par la disposition spatiale que nous organisons en pensée ou par la manière dont nous les enchaînons les uns aux autres dans une chronologie.

**Les élèves peuvent avoir besoin de bénéficier de ce cadre linéaire ou panoramique dans la perception qui leur est proposée, pour l'organiser en évocation.** Nous proposons des outils concrets, des objets à manipuler et qui peuvent être autant appréhendés dans une gestion spatiale que temporelle.

---

## Outils de synthèse

Nous verrons que les activités de français nécessitent parfois de pouvoir briser l'enchaînement linéaire de la phrase pour pouvoir associer en pensée les groupes de

mots qui vont ensemble, même s'ils sont éloignés les uns des autres. C'est valable bien sûr en orthographe et en grammaire pour analyser la phrase et effectuer les accords nécessaires, mais aussi en lecture pour comprendre une phrase complexe.

Il nous a paru important de rendre apparents ces rapports dans un schéma montrant la structure spatiale de la phrase, masquée par son déroulement linéaire.

Cette présentation synthétique et spatiale sera le support du cadre constitué en pensée. Elle n'est pas seulement destinée aux élèves qui évoquent en se donnant une vue d'ensemble. Elle permet à tous ceux qui n'avaient pas découvert l'existence de ces rapports, de les apprivoiser.

Les outils de synthèse proposés au long des fiches seront également lisibles de manière séquentielle. Ils mettent en évidence les relations à découvrir derrière l'enchaînement linéaire de la phrase, relations que les élèves peuvent évoquer à partir de ce support, selon le mode de pensée qui est le leur.

## LE DIALOGUE PÉDAGOGIQUE

---

C'est un temps d'échange avec les élèves sur leurs procédures de pensée.

Son but est d'explorer les moyens mentaux mis en œuvre par l'élève dans une situation précise afin de faire évoluer ces procédures vers une plus grande efficacité ou simplement vers une prise de conscience.

Cela demande une expérience, ainsi que des connaissances approfondies en gestion mentale que nous avons choisi de ne pas développer dans cet ouvrage. Nous présenterons seulement quelques points sur lesquels il est possible de s'appuyer de façon sûre.

L'analyse de l'erreur permettra de s'initier progressivement au dialogue pédagogique.

**La mise en commun des procédures de chacun** pourra constituer un autre volet de l'approche du dialogue qui sera mené dans la perspective de dégager une large palette de moyens mentaux parmi lesquels les élèves choisiront de nouvelles pistes d'expérimentation.

---

### Commencer par travailler sur la logique de l'erreur

Les premiers échanges méthodologiques peuvent être l'occasion de cerner d'où viennent les erreurs et les hésitations. Il est plus facile pour les élèves de dire comment ils ont fait mentalement quand c'était difficile que dans le cas contraire. Faire chercher aux élèves pourquoi ils se sont trompés offre un terrain sûr pour s'essayer au dialogue. Les élèves sont sensibles au climat de coopération et à la responsabilisation qui en découle.

Ce retour sur les erreurs, très recommandé par les textes officiels, installe en douceur l'habitude de s'interroger sur ce qu'on a fait et comment.

Au début, nous pouvons seulement recueillir des renseignements et renvoyer des questions aux élèves sur les manières possibles de contourner les difficultés, de soulever les obstacles. « Qu'est-ce qui t'as gêné ? De quoi aurais-tu eu besoin, qu'est-ce qui t'aurais permis de... ? » Le plus souvent, le seul fait de nommer l'obstacle permet à l'élève de trouver la solution qui lui correspond.

Cette première étape permet aux élèves de se sentir écoutés et pris en compte. C'est pour nous aussi le moyen d'obtenir un *feed back* régulier pour pouvoir adapter en conséquence notre pratique pédagogique.

Si nous craignons de ralentir trop notre rythme de travail, nous pouvons installer ces échanges au moment de l'étude dirigée.

---

## Centrer progressivement les échanges sur l'évocation

Nous pouvons proposer un exercice aux élèves et nous les incitons à observer ce qui se passe dans leur tête lorsqu'ils le réalisent. Nous précisons bien que la performance est secondaire.

En réalisant nous-mêmes cet exercice, nous verrons mieux ce qui est en jeu sur le plan intellectuel.

Puis nous les interrogeons sur les moyens qu'ils ont mis en œuvre. L'élève s'exprime à propos de tout ce qui constituait l'acte d'apprendre. Il nous livre en vrac ce qui, pour lui, a été significatif dans sa démarche. Il parle aussi bien de son organisation que de son ressenti. À nous de poser des questions plus précises pour cerner à quoi l'élève fait allusion. Cela se situe-t-il au plan de la perception, de l'évocation ou de l'action ?

Gardons-nous cependant d'être trop insistants dans notre questionnement. Certains élèves ne parviennent pas à décrire leur évocation. Soit par aisance, la tâche étant pour eux si facile que leur démarche mentale est inconsciente. Soit par défaut d'évocation. Il serait stérile de questionner longuement un élève sur l'évocation qu'il ne s'est pas donnée. Évitions toute lourdeur. Spécifions seulement à l'élève qu'il ne donne aucun renseignement sur son évocation. Il pourra en parler s'il le désire à la prochaine occasion.

Dans un premier temps, les échanges vont porter sur l'intérêt de l'évocation volontaire qui est à installer. Y a-t-il eu évocation ou seulement production réflexe ? La pensée était-elle guidée par un projet et lequel ? Au fil du temps, les élèves prendront l'habitude de pratiquer les pauses évocatives et sauront mieux parler de leurs évocations. Ne soyons pas surpris si, au début, seuls les élèves dont les habitudes mentales sont installées et structurées parviennent à en témoigner.

Intéressons-nous à l'adéquation entre le projet et l'objectif à atteindre, à la qualité et à la précision de l'évocation, à l'aisance ressentie parallèlement à tel ou tel type d'évocation. Une tension trop forte, un ressenti négatif nous signalent un travail en forçage, qui n'était pas basé sur les besoins évocatifs de l'élève. Nous pouvons alors le guider vers d'autres manières de faire.

Gardons-nous, surtout au début, de conclure sur la dominante de l'élève. Le but de ces échanges n'est pas de classer les élèves dans une typologie.

---

## Repérer dans l'évocation ce qui a suscité une erreur

Lorsque l'aisance commence à venir, que l'on parvient mieux à se représenter ce qu'un élève a effectué sur le plan mental, il est possible de revenir à l'analyse de l'erreur, mais, cette fois-ci, avec la démarche de la gestion mentale. Il s'agit **d'explorer l'évocation, d'établir le rapport avec l'erreur de l'élève pour lui montrer comment faire évoluer l'évocation qu'il s'était donnée.**

Les exemples d'échanges avec les élèves qui figurent dans ces fiches se fondent sur l'analyse de l'erreur et de l'évocation qui l'a suscitée. S'ils témoignent des réactions intellectuelles de quelques enfants à ce qui était proposé, ils ne peuvent être pris comme des modèles de dialogue pédagogique. Ici, l'exploration de l'évocation sert à montrer ponctuellement à l'élève en quoi son évocation l'a servi ou desservi par rapport au but poursuivi. Nous préférons donc leur donner le nom d'« échange » pour les différencier du véritable dialogue pédagogique, qui, lui, nécessite un travail plus approfondi et surtout étalé sur l'année. Il se poursuit de séquence en séquence et porte ses fruits par les précisions ou les nuances apportées au fil du temps.

---

## Exploiter les témoignages des élèves sur leurs procédures

Les élèves s'expriment volontiers mais omettent souvent de tirer profit des procédures des autres. L'échange collectif nécessite la participation de tous mais aussi l'écoute de chacun. Il n'est pas toujours aisé de l'obtenir. Les élèves se lassent vite d'une discussion à bâtons rompus, se désintéressant de ce que disent leurs camarades. Il faudra donc veiller à ce que le dialogue se révèle utile.

Son intérêt est de découvrir d'autres manières de travailler pour les mettre en pratique à brève échéance. L'enfant, ne pouvant se contenter de possibilités théoriques, a besoin de les expérimenter pour se convaincre que c'est une richesse. Le dialogue sera suivi d'un nouvel exercice (le lendemain par exemple) au cours duquel chacun utilisera une des procédures mises en évidence.

Les enfants sont encore souples dans leurs habitudes de pensée. Exercer d'autres manières d'évoquer permet d'enrichir ses habitudes, de les compléter, de discerner par l'expérience ce qui est de nature à aider ou pas.

Nous pouvons mener un dialogue dans le but de dresser la liste des procédures utilisées par les élèves et nous en servir dans une séance ultérieure. Par exemple, mémoriser de nouveaux mots d'usage à la manière d'un tel ou d'un tel.

En aucun cas, il n'est question de l'imposer. D'ailleurs, l'élève à qui une méthode ne convient pas, ne pourra s'y adapter. Il reprendra automatiquement la manière qui lui est propre. L'important n'est pas de réussir à évoquer de telle ou telle manière mais de se situer par rapport à ce qui est proposé. Pour vérifier si une évocation relève de l'habitude ou d'une méthode éprouvée. Pour chercher une approche peut-être plus adaptée à la difficulté posée par un mot précis.

---

## Un pont vers une nouvelle expérience

Le dialogue vise plus à guider vers l'expérimentation qu'à proposer un mode d'emploi mental. Saisir sur le vif ce qui a posé problème, proposer des solutions, laisser l'élève choisir ce qui lui convient, le guider dans une mise en pratique, est pour lui plus marquant que tout modèle théorique. Si l'enfant expérimente avec bonheur une procédure nouvelle et mieux dirigée, il en gardera une trace plus profonde que si nous l'assomons à coups de fiches méthodologiques. Il vaut mieux qu'il puisse tester par lui-même la validité d'un conseil plutôt que de subir une avalanche de recommandations auxquelles il finira par se fermer.

---

## CONCLUSION

L'approche méthodologique d'une activité ne gagne pas à être éternisée. Dès que le processus de pensée adapté a été étudié dans le détail, on peut proposer l'exercice sans démarche mentale guidée. Bien sûr, certains élèves n'auront pas eu le temps de l'intégrer mais les redites ne seraient pas plus efficaces. Il vaut mieux passer à un autre type d'activité. Il sera toujours possible, quelques mois plus tard, d'y revenir. On a la surprise de constater que les conseils donnés tombent alors sur un terrain mieux préparé...

**La gestion mentale est plus une approche qu'un ensemble de recettes.** Elle nécessite d'être dosée et discrète dans sa présentation. Elle risque de s'épuiser si elle est abordée dans la lourdeur, l'insistance, ou la répétition. Il vaut mieux que l'élève en retienne le fond, à savoir **un état d'esprit**, plutôt qu'une forme stéréotypée ou des conseils rabâchés qui n'auraient que la valeur d'une rengaine.

# 2

## L'orthographe

*L*es Instructions officielles intègrent dans la rubrique « orthographe » :

- l'exercice de la copie,
- la mémorisation des mots d'usage ainsi que celle des formes usuelles des verbes,
- l'apprentissage des règles d'accord,
- et l'entraînement à la vérification et à l'autocorrection avec l'aide de documents (fichiers, dictionnaire...).

*Nous pouvons soumettre les difficultés des élèves dans chacun de ces domaines d'application de l'orthographe à l'éclairage de la gestion mentale de façon à définir des pistes de progression.*

### LA COPIE D'UN TEXTE

---

Cet exercice nécessite une attention que l'élève dirige d'une façon fluctuante ou inefficace. De fait, les poésies sont souvent copiées avec des erreurs, des oublis de mots et des fautes d'orthographe. La tenue déficiente du cahier de textes relève également de ce problème. Pourtant la copie fait partie des savoir-faire à acquérir. Elle développe une réelle activité d'observation qui reste cependant à expliciter.

#### Sollicitation du geste d'attention

**Il s'agit d'amener l'élève à l'évocation du sens de ce qu'il lit et de son orthographe.** Les erreurs de copie s'enracinent dans une production « réflexe », prisonnière de la dynamique perception / action. Nous montrerons de quelle manière y introduire l'évocation pour la rendre plus efficace.

### L'APPRENTISSAGE DES MOTS D'USAGE

---

Il n'est pas toujours aisé. La difficulté à mémoriser ce type de mots peut s'enraciner dans des difficultés différentes.

- Certains élèves ne parviennent pas à les mémoriser. Ils se contentent de les lire, tout étonnés de ne pas les retenir. Il s'agit donc d'un arrêt à l'étape de la perception.
- Parfois, ils se trompent d'objectif, apprennent le mot par cœur et oublient de porter leur attention sur la façon dont il s'écrit. Cette erreur de perspective est fréquente pour la préparation des autodictées. L'élève n'a pas compris ce qu'on attendait de lui, il ne sait pas dans quelle direction placer son effort. La mise en projet se fait alors plus en fonction des habitudes mentales de l'élève que de l'objectif annoncé par l'enseignant.

■ Les élèves peuvent aussi mal distinguer l'endroit du mot sur lequel focaliser leur attention. Ce qui les amène à rester en perception ou à se donner une évocation vague, dans le prolongement d'une impression diffuse. On pourrait penser que le geste de mémorisation est ici en cause. L'expérience montre que la difficulté vient d'abord d'une mauvaise gestion de l'attention, le pôle sur lequel la focaliser étant mal ciblé en raison d'une perception globale dans laquelle les élèves se noient parfois. D'autant plus si la liste des mots à apprendre est longue. Les élèves ne savent pas toujours ce qu'il faut regarder dans le mot.

---

## L'activité perceptive

Elle doit être installée en amont de façon à la prolonger par le geste de mémorisation. Il s'agit d'apprendre aux élèves à cibler leur attention sur la particularité orthographique du mot.

**La mémorisation des mots d'usage sera l'occasion d'un travail particulier sur la manière d'en évoquer la graphie :** exploration de procédures variées, recherche de la manière la plus adaptée à ses propres besoins évocatifs et à la difficulté spécifique du mot à mémoriser.

---

## LES RÈGLES D'ACCORD

Apprendre des règles consiste à les comprendre, à les mémoriser et à les mobiliser au moment d'écrire ou de relire.

Les élèves nous déconcertent lorsqu'on s'aperçoit qu'ils peuvent réciter intégralement les règles qu'ils ont comprises et qu'ils ont oublié d'appliquer en dictée. Nous sommes alors tentés de mettre en doute leur motivation, nous mettons leurs erreurs sur le compte de la négligence.

**Cela montre que la mobilisation des règles connues n'est pas automatique, qu'elle doit faire partie intégrante du processus d'apprentissage.**

Mobiliser les acquis au moment d'écrire doit pouvoir s'apprendre à condition de s'y entraîner.

---

## La dictée : plusieurs règles à gérer simultanément

La dictée est un moyen d'évaluer l'intégration des règles par les élèves.

Or, l'abondance des directions dans lesquelles il faut porter son attention présente une réelle difficulté. L'élève s'arrange des règles d'accord dans les entraînements systématiques du type « exercices à trous ». En effet, il voit à quel endroit il s'agit d'appliquer la règle et puisque l'exercice correspond à la leçon étudiée, il sait aussi quelle règle utiliser. Sorti de ce contexte, il ne sait plus quelle règle appliquer ni à quel moment. D'autant plus que la dictée demande d'en gérer plusieurs à la fois.

La phrase est perçue comme une suite de mots juxtaposés dont l'enfant repère mal les liens qui lui permettraient de les accorder. Les acquis de la grammaire ne sont pas réexploités. L'élève n'a pas appris à saisir mentalement ensemble les mots qui font partie d'un même accord. Pour peu que le verbe soit éloigné du sujet, son accord est escamoté. Il en est de même pour l'adjectif, s'il n'est pas directement accolé au nom qu'il complète. De plus, le stress occasionné par la nécessité d'écrire vite paralyse les facultés de réflexion. Comment l'élève peut-il effectuer rapidement ce qu'il n'a pas appris à réaliser en prenant son temps ?

L'élève doit prendre appui sur la signification concrète de la phrase, solliciter les règles apprises et associer en pensée les mots qui y obéissent. **Il s'agit non seulement de conduire sa réflexion (retour sur des acquis et application à la phrase donnée) mais aussi de gérer simultanément plusieurs pôles d'attention.**

## Les différents projets qui sous-tendent l'activité d'écriture sous la dictée

Le projet prend ici un relief particulier. C'est lui qui permet d'opérer une sélection parmi tous les mots entendus pour se focaliser sur les indices pertinents. Cependant, l'élève ne sait plus à quoi faire attention quand tout vient en même temps. Morceler les difficultés, les aborder les unes après les autres s'avère indispensable pour indiquer à l'enfant les procédures mentales sollicitées : à quel moment porter son attention sur ceci ou cela.

Entraîner les élèves sur des situations simples à gérer, une intention à la fois, jusqu'au moment où ils sauront de quelle manière mener leur activité dans une tâche plus complexe, c'est l'objectif de nos fiches à propos de la dictée.

Les règles d'accord seront d'autant plus facilement appliquées qu'on en a montré le sens aux enfants. Un groupe de mots qu'on accorde représente une unité significative : le déterminant, le nom et l'adjectif sont associés au même objet mental, sujet et verbe forment eux aussi un « bloc » de sens.

La pratique de la « dictée canevas » va permettre aux enfants d'isoler ces groupes de mots, de les aborder successivement de manière à se cibler sur un pôle d'attention à la fois.

La pratique de la « dictée à numéros » les entraînera à assurer mentalement ces regroupements de sens dans la continuité linéaire de la phrase.

## Écrire et évoquer

L'effort que fournit l'élève pour écrire soulève un problème spécifique. L'énergie de l'élève est mobilisée par cette action et ne laisse pas toujours la place à l'évocation. Certains élèves sont dans l'incapacité d'écrire et de penser en même temps. Ce sont quelquefois des élèves au rythme d'évocation rapide que le fait d'écrire ralentit et gêne dans leur activité mentale. De même que l'élève qui déchiffre trop lentement perd le sens de sa lecture, celui qui écrit trop lentement ne saisit pas le mot dans ses relations avec les autres et oublie les accords. **On accordera aux enfants le temps de préparer mentalement ce qu'ils vont écrire**, de se ménager des points de repère concrets et bien visibles pour penser à appliquer telle ou telle règle.

On les incitera également à effectuer une vérification importante : ce qu'ils ont écrit correspondait-il vraiment à ce qu'ils avaient en tête ? Il arrive fréquemment qu'un élève écrive faux ce qu'il connaît de façon juste. Le comportement de précipitation en est l'origine. L'enfant omet de s'appuyer sur son évocation, il croit devoir produire à tout hasard.

## LA CORRECTION DES ERREURS

Cette pratique laisse aussi à désirer. L'intérêt de l'élève n'est pas éveillé par l'erreur, il a tendance à la fuir. Lors de la relecture, il reçoit en bloc une impression mais il a du mal à cibler son attention. Trop attaché à ce qu'il vient d'écrire, il manque de recul. Il ne sait quoi observer et attend passivement que la faute lui « saute aux yeux ». Ou alors, il se met à douter de tous les mots et corrige à tout hasard, là où c'était juste. Il devra apprendre à diriger son attention, à la canaliser par des objectifs de relecture.

L'activité de relecture d'un texte offre le moyen de travailler concrètement le projet d'attention. C'est bien dans la mesure où l'élève évoque ce qu'il cherche qu'il le trouve. Il s'agit de repérer dans le champ de la perception ce qui fait écho à son évocation.

*La nécessité d'apprendre à copier aux élèves vient d'un constat. La copie des leçons, souvent mécanique, parce que faite au dernier moment après une longue journée, entraîne beaucoup d'erreurs et par conséquent des confusions dans le travail à effectuer. Elle est faite passivement, sans la participation de l'enfant.*

*Ce travail peut faire l'objet de quelques études dirigées, au début de l'année. Les trois séquences déterminent une progression vers l'autonomie. Les élèves apprennent à faire « en évocation » ce qu'ils faisaient en perception. Ce travail pourra être repris plus tard dans l'année – notamment la séquence 3 –, à l'occasion de la copie d'une poésie.*

*Objectifs  
pédagogiques*

- Apprendre aux élèves à copier la liste des leçons sans erreurs.
- Leur faire analyser la raison des erreurs éventuelles.
- Proposer des moyens concrets pour lutter contre la copie « mécanique ».

## DÉROULEMENT

### 1 Première séquence

- Distribuer une feuille photocopiée à chaque enfant avec la liste des leçons pour le lendemain. Leur faire colorier le dos de cette feuille en vert.
- Faire lire le contenu de la liste et préparer le matériel correspondant.
- Ensuite, faire copier les leçons à apprendre sur le cahier de textes. Mais la transcription ne peut

être faite avec le texte sous les yeux : **la feuille doit être à chaque fois tournée côté vert**. Bien entendu, on peut copier en plusieurs fois. L'orthographe devra être rigoureusement exacte.

- La copie terminée, chacun signale sur la feuille par des bâtons, les coupures qu'il a dû établir pour écrire le texte morceau par morceau.

- Chacun vérifie l'exactitude de sa copie mais sans le support du cahier de textes. Il s'agit de lire l'original **en le comparant au souvenir de ce qu'on a écrit**. Au besoin, on corrige ensuite sur le cahier de textes, mais la feuille doit être tournée côté vert.

Les erreurs sont l'indication du fait qu'on a eu « les yeux plus gros que la tête ». On a cru pouvoir se souvenir d'un gros morceau du texte ; il aurait

fallu cibler son attention sur des morceaux plus petits. Proposer aux enfants qui ont fait des erreurs de gommer leurs bâtons et d'en placer de nouveaux, cette fois-ci de façon plus adaptée.

### 2 Deuxième séquence

- Distribution du texte et coloriage de son verso.
- Chaque enfant lit la liste des leçons. Annoncer qu'au signal, la feuille sera retournée et qu'il faudra installer les livres dans le cartable. Lorsque c'est terminé, inviter les enfants à dire ce qu'ils ont fait dans leur tête en lisant, et pendant la préparation du cartable.

- Faire lire le texte dans le but de le recopier. Cette fois-ci, chacun évalue d'avance la taille des morceaux qu'il pourra retenir sans erreur et place les barres à des intervalles réguliers. Morceau par morceau, on observe le texte, on le cache, on écrit de mémoire, on vérifie.

### 3 Troisième séquence

Le texte est écrit au tableau.

La préparation du cartable et le copiage doivent toujours se faire d'abord mentalement.

- Placer à différents endroits de la classe des ronds verts dessinés sur des feuilles qui symboliseront la feuille retournée.

Avant d'écrire ou de préparer le cartable, il faut passer à chaque fois par le rond vert pour vérifier

qu'on saura précisément quoi prendre ou quoi écrire.

- Prévoir un temps d'échange avec les enfants pour s'assurer qu'ils ont réfléchi à la taille des morceaux qu'ils allaient « mettre dans leur tête » pour les copier.

**Principe de la séquence**

Chaque séquence donne lieu à la préparation « mentale » du cartable et de la copie des leçons.

Le texte à recopier est alternativement montré puis caché, pour amener les élèves à être actifs quand ils lisent : il s'agit d'orienter son attention dans une

direction spécifique pour **saisir mentalement et rapidement** ce qu'on avait décidé d'observer.

Objectifs  
méthodologiques

- Faire découvrir l'activité mentale nécessaire à la copie d'un texte.
- Amener les enfants à évaluer leur rythme personnel pour passer de la perception à l'évocation.
- Orienter le projet sur la prise en compte de l'orthographe des mots et de leur sens.

**COMMENTAIRES**

Inciter les élèves à une « saisie mentale » rapide est une aide pour les enfants qui ont tendance à se noyer dans la perception. Il vaut mieux observer vite, cacher et s'apercevoir qu'on n'a rien imprimé, ce qui détermine à se mobiliser la fois suivante, que de rester englué sans le savoir à l'étape de la perception.

Cette séquence montre aux élèves la nécessité de connaître son « empan d'évocation ». Beaucoup lisent au début activement et finissent par rester en perception parce qu'ils ont mal mesuré à quel rythme des temps de récapitulation leur sont nécessaires avant d'aller plus loin. Cette notion d'« empan d'évocation » pourra être exploitée également en lecture ou pour l'apprentissage d'une leçon.

- La préparation effective du cartable suit immédiatement le temps d'évocation pour que les enfants associent la lecture des leçons à une action à effectuer.
- On veillera ensuite à introduire un décalage de temps entre l'évocation et l'action pour inciter les

Dans cette séquence, les conditions se rapprochent de la copie habituelle. Les ronds verts concrétisent d'une façon plus discrète le passage de la perception à l'évocation.

Écrire avec la feuille retournée oblige d'une part à évoquer, d'autre part à se donner un projet précis d'observation : évaluer la taille du morceau à recopier, repérer les particularités orthographiques, donner un sens concret au texte écrit. La manipulation de la feuille concrétise le passage de la perception à l'évocation.

- On passera en revue les cahiers de textes pour vérifier l'exactitude de la copie.
- Les enfants peuvent avoir laissé passer des erreurs. On essaiera au cours du dialogue pédagogique de leur en faire formuler l'origine. Est-ce dû à une lecture trop rapide, trop longue, à l'oubli de s'appuyer sur son évocation pour écrire, au fait qu'on croyait savoir puisque le texte était devant les yeux ?

élèves à anticiper mentalement l'action. La lecture des leçons devra déclencher la représentation du matériel à emporter et de ce qu'on aura à faire à la maison.

Nous proposons dix mots à mémoriser, ce qui est beaucoup, dans la première séquence, afin de répertorier des méthodes suffisamment variées. Dans les

séances suivantes, nous réduirons le nombre de mots, de façon à soulager les élèves qui devront fournir déjà un effort important sur le plan du travail évocatif.

### Objectifs pédagogiques

- Apprendre aux élèves à observer efficacement l'orthographe des mots.
- Répertorier différentes manières de la mémoriser.
- Ouvrir les élèves à de nouvelles stratégies devant lesquelles chacun se positionne et repère ce qui lui convient.
- Chercher la méthode la mieux adaptée à une difficulté spécifique.

### DÉROULEMENT

#### 1 Première séquence : mémoriser l'orthographe de dix mots

• Écrire les mots sur des étiquettes assez grandes pour que toute la classe puisse les lire. La signification de ces mots sera connue des enfants mais leur orthographe présentera une difficulté.

Ex. : **noix, myope, héritage, embouteillage, estomac, carrelage, tonnerre, doigt, nettoyer, immeuble.**

• Montrer le premier mot, le cacher, proposer aux élèves d'y repenser, les inviter à le regarder de nouveau pour vérifier et chercher éventuellement ce qui leur manque. Des allers-retours rapides entre le mot montré et caché rendent cette approche stimulante et ludique.

#### • Noter au tableau les différentes procédures utilisées.

Veiller à les traduire dans des termes suffisamment généraux pour être réexploitables par la suite. En effet, les élèves décrivent une procédure par rapport à un exemple très précis, ils ne savent comment la formuler pour qu'elle soit applicable à d'autres mots. Nous pouvons les y aider.

Idem pour les autres mots. Dictier ensuite aux élèves la liste des mots étudiés. Chacun montre son cahier au voisin pour vérification.

• Demander aux élèves d'écrire la méthode utilisée par eux pour chacun des mots.

• Solliciter les élèves qui ont fait des erreurs pour chercher d'où elles viennent. Est-ce lié à la méthode utilisée qui n'était pas appropriée à la difficulté spécifique de ce mot, ou à un défaut de vérification ?

#### 2 Deuxième séquence : exploiter la liste des méthodes répertoriées

• Donner cinq mots nouveaux à mémoriser. Proposer à chacun de changer de méthode, d'en choisir une nouvelle parmi celles proposées au tableau et de la mettre en application pour les mots de cette séquence.

Objectifs  
méthodologiques

Amener l'élève à :

- expliciter son processus d'évocation,
- vérifier s'il relève du hasard ou d'une structure évocative personnelle,
- tester d'autres stratégies mentales,
- passer de l'évocation spontanée à celle choisie et dirigée en fonction de la difficulté à dépasser.

## COMMENTAIRES

### Méthodes utilisées par les enfants

1

« J'ai répété les lettres et je les ai rassemblées. »

► **Épeler.**

« Je me suis souvenu de bouteille pour le mot embouteillage. »

► **Reconnaître un mot que je sais déjà écrire et retenir les lettres nouvelles. Les visualiser ou les épeler.**

« Pour le mot héritage, j'ai pensé au mot hérisson, cela commence pareil. »

► **Associer à un mot que je connais et qui comporte la même difficulté. Me parler de cette difficulté ou la photographier.**

« À tonnerre, j'ai colorié dans ma tête les lettres doubles en rouge et j'ai prononcé plus fort. »

► **Visualiser d'une autre couleur ou prononcer fort la double consonne.**

« J'ai vu dans ma tête un immeuble et j'ai posé deux m dessus. »

► **Visualiser ce que désigne le mot et écrire dessus les lettres difficiles.**

« J'ai pris en photo le mot dans ma tête et je l'ai repassée plusieurs fois. »

► **Photographier le mot en entier.**

« Pour immeuble, je prends les deux m, je les retourne, je les pose l'un sur l'autre comme pour un immeuble. »

« Pour myope, il faut se souvenir du y. Si on le couche, il a une forme de lunettes. »

« Estomac, le c a une forme de poche, comme l'estomac. »

► **Chercher ce qui est difficile dans le mot et lui donner une forme en rapport avec ce que raconte le mot.**

« J'ai dit tout haut les mots et je pensais à comment moi je les écrirais. Après je regardais sur l'étiquette ce qui n'était pas pareil. »

► **Prononcer le mot et repérer les endroits qui s'écrivent autrement qu'ils se prononcent.**

« Je me suis dit que quand on nettoie, on frotte plusieurs fois. C'est pour ça qu'il y a 2 t. »

► **S'expliquer la présence d'une double consonne.**

2

Certains élèves qui épelaient systématiquement découvrent qu'ils peuvent photographier le mot ou se faire des commentaires (ce qui correspondait en fait à un par cœur mécanique et non à de vraies tendances auditives. L'habitude a été prise par défaut d'imagination et non par réelle convenue personnelle).

D'autres constatent qu'ils ne peuvent changer de méthode et qu'ils reprennent la leur, ou bien combinent la nouvelle avec l'ancienne.

D'autres encore s'aperçoivent que la nouvelle méthode fonctionne bien pour certains mots et moins bien ou pas du tout pour d'autres.

### 3 Séquences suivantes : mémoriser l'orthographe de mots nouveaux

- Cette fois-ci, pour chaque mot, une méthode précise est préconisée : elle s'adapte particulièrement à la difficulté du mot.

Exemples :

**Mot court** : épeler, photographier, l'écrire dans la main, dans l'espace (P 2).

**Mot long** : s'intéresser aux syllabes difficiles.

Associer (P3) la forme des lettres à retenir (P2) à ce que désigne le mot (P1).

Associer à d'autres mots qui ont la même difficulté (P3 / P2).

Se raconter une histoire sur la syllabe difficile (P4 / P2).

Visualiser ce que désigne le mot (P1) et y inscrire les lettres à retenir (P2).

**Mot compliqué** : comparer avec la manière dont on l'aurait écrit spontanément. Épeler ou visualiser l'endroit mis en évidence (P3 / P2 avec alternance d'évocation en 1<sup>ère</sup> et 3<sup>e</sup> personne).

**Double consonne** : se raconter une histoire sur l'origine de la double consonne (P3 / P4).

La visualiser en couleur ou en très gros (P2).

Prononcer mentalement le mot en insistant sur la double consonne (P2 / P3).

**Mot complexe** : chercher un mot déjà connu. Comparer avec le mot à apprendre et mémoriser les lettres nouvelles. Les épeler ou les photographier (P3 / P2).

- Distribuer aux enfants de grosses pastilles de carton, vertes, orange et rouges. À l'issue de l'apprentissage d'un mot selon la méthode proposée, les élèves brandissent une des pastilles.

Verte : « Cette méthode me convient. »

Rouge : « Je n'ai pas réussi ou j'y arrive mais c'est vraiment difficile. »

Orange : « Je ne sais pas si cela m'aide ou pas. »

- Faire parler prioritairement les enfants qui ont brandi la pastille rouge. Loin de les convaincre d'évoquer selon la manière proposée, il s'agit de voir d'où vient cette difficulté, de les laisser s'exprimer sur ce qu'ils sentent bon pour eux ou pas. L'important est que chacun se positionne et découvre la différence entre un effort intellectuel tendu, « en force » et un effort souple, confiant.

### 4 Prolongements

1. Ce jeu d'évocation laisse les enfants plus autonomes sur leur manière d'évoquer.

- Donner la consigne de se mettre par deux.

- Distribuer à chaque élève du binôme une liste de cinq mots, différente de celle de son camarade. Chacun doit mémoriser les mots de sa liste et leur orthographe pour les transmettre à l'autre. Accorder quelques minutes à ce travail. Chacun utilise la stratégie de son choix.

- Ce temps écoulé, on cache les listes. Un élève épelle de mémoire un mot, son camarade doit deviner de quel mot il s'agit et l'écrire à son tour bien orthographié. Idem pour les autres mots.

Lorsqu'une erreur est constatée par l'émetteur, il redonne à son camarade l'épellation du mot sans lui dire où se situe son erreur.

- **Changement de rôle** : le récepteur de la liste devient à son tour émetteur. Il épelle pour son camarade les mots de sa propre liste.

#### 2. « Lecture stop »

- Donner la consigne à toute la classe d'ouvrir le livre de lecture à une page déterminée. Annoncer aux enfants qu'ils doivent regarder particulièrement comment les mots s'écrivent. Lire tout haut, très lentement, et s'arrêter soudain. Dire « Stop! ». Les élèves doivent lever le nez. En désignant un pour dire quel mot vient d'être lu et l'épeler de mémoire. Faire passer ainsi tous les élèves mais sans les prévenir d'avance.

Cet exercice peut être pratiqué aussi pour la dictée préparée. Veiller à ce qu'il soit court, 10 minutes au maximum, pour ne pas lasser car il est fatigant.

## Démarche mentale guidée

Si on repère la particularité d'un mot, on peut y diriger son attention d'une manière plus ciblée. Cette séquence vise à mieux orienter l'activité perceptive des enfants. L'expérimentation d'approches variées pour le même type de mots leur permettra de choisir pour chaque catégorie l'évocation qui les met le plus à l'aise et qui s'avère la plus efficace. La performance, ici, est beaucoup moins importante que le regard des enfants sur leur évocations.

### Il s'agit d'apprendre à choisir son évocation en fonction de la difficulté à dépasser.

Évocation du code orthographique (P2) seule ou en association avec d'autres paramètres : il n'est pas question ici d'établir une liste exhaustive de toutes les manières d'évoquer, ce serait trop long. Nous avons repris les procédures utilisées par les élèves dans les séquences précédentes.

Pour mener le dialogue, il faut avoir à l'esprit une loi du fonctionnement mental. Un élève ne peut évoquer d'une manière nouvelle que dans le prolongement de ce qu'il faisait déjà. Ainsi, un élève qui évoque visuellement pourra épeler seulement après s'être donné une image, celui qui évoque auditivement pourra visualiser à condition que ce soit dans le prolongement de ce qu'il se dit ou réentend. Cette loi peut éclairer les difficultés d'un enfant à s'essayer à une évocation nouvelle. Nous pouvons lui conseiller de commencer par l'évocation qui lui est la plus naturelle.

**1. Épeler un mot n'est pas une performance réservée à un seul type évocatif.** Cela peut se faire en partant d'évocations différentes. L'épellation demandée ici est le résultat d'un travail évocatif et non son point de départ.

**2. Cet exercice vise à diriger l'attention des élèves vers le code orthographique.** Veiller à lire très lentement. Il vaut mieux lire soi-même au début que de laisser lire tout haut les enfants. Pris par le récit, ils lisent à une vitesse trop rapide, ne permettant pas l'évocation en P2, éventuellement amorcée ou complétée par d'autres paramètres.

**Principe de l'exercice**

Tirer au sort 6 mots parmi un stock de déterminants, de noms communs, d'adjectifs et de verbes. Les écrire au tableau dans le désordre, comme ils sont apparus. À partir de ces mots, il faudra composer une phrase cohérente, tout en

modifiant les terminaisons de manière à respecter les règles d'accord.

Ex. : « **Les cherchait géant perd méchant princesse** »

Objectifs  
pédagogiques

- Faire comprendre aux élèves la nécessité d'accorder les mots qu'on écrit, par le « choc » d'un ensemble de mots dont les terminaisons sont hasardeuses.

**DÉROULEMENT****Préparer en évocation les accords**

- **Penser au sens et à l'orthographe**

Préparer un stock de mots dans chaque catégorie (une vingtaine).

Les choisir amusants, relativement concrets (éviter

- Choisir deux élèves pour jouer chacun un rôle après le tirage au sort.

Le premier est le « client de la banque ». Il détermine le mot qui s'accorderait mal aux autres du point de vue du sens, dans le but de le changer.

Il doit alors dire au deuxième qui joue le rôle du « banquier » quel genre de mot il veut en échange.

Il devra préciser nature, genre et nombre.

Le banquier fouille dans le stock pour lui donner ce qu'il désire. Celui-ci ne doit pas voir les mots du tableau pour éviter d'être influencé dans son choix.

- Donner oralement la consigne : observer les mots et composer mentalement une phrase à partir de ces mots. Pour que la phrase ait du sens, on peut éliminer un ou deux mots mais pas en ajouter.

- Préparer dans sa tête les accords. On peut changer un masculin en féminin ou un pluriel en singulier.

- **Correction**

- Demander aux enfants de fermer le cahier d'essai, de manière à rester disponibles.
- Noter au tableau les différentes phrases trouvées. Entourer à chaque fois les terminaisons transformées. Inviter les élèves à comparer les phrases produites, à argumenter au besoin.

au départ les verbes intransitifs) et faciles à relier à d'autres du point de vue du sens.

Présenter les 6 mots tirés au sort en désordre sur le tableau.

On pourra au besoin renouveler l'échange une fois mais pas plus.

Ex. : Le client décide de changer « **perd** » pour un déterminant féminin singulier. Il obtient « **cette** ».

« **Les cherchait géant méchant princesse cette** »

- Écrire la consigne dans un coin du tableau. Annoncer que le tableau sera effacé quand on écrira la phrase.

- Temps de préparation de la phrase, puis au signal, écriture.

- Échange ensuite sur l'origine des erreurs.
- Dans les premières séances, montrer la variété de phrases que l'on peut construire. Par la suite, amener les enfants à chercher la phrase qui occasionne le moins de transformations possibles.

Les élèves sélectionnent un indice pertinent par rapport à leur but – construire une phrase cohérente – et modifient le reste en conséquence. Le rapport entre l'orthographe et le sens de la phrase est ainsi mis en évidence.

Du choix qu'on effectuera entre plusieurs accords envisageables, dépendra le sens

qu'on veut donner à la phrase. Les élèves découvrent alors qu'une terminaison incohérente dans une phrase écrite les oblige à un choix entre plusieurs possibilités de sens différentes. Il s'agit de montrer que le code orthographique influe sur le sens et réciproquement.

Objectifs  
methodologiques

- Solliciter conjointement les paramètres 1, 2 et 3 pour un exercice d'orthographe : associer dans son évocation le sens concret des mots, leur regroupement et les règles d'accord auxquelles ils obéissent.
- Entraîner les élèves à l'activité mentale nécessaire pour orthographier : se déplacer mentalement (ou déplacer les mots) pour pouvoir les regrouper.

### COMMENTAIRES

Éviter une présentation linéaire qui risquerait d'influer sur les associations choisies.

« Le banquier et son client » doivent connaître parfaitement les classes de mots pour que les échanges soient rapides et efficaces. C'est une responsabilité valorisante qui pourra en motiver certains.

Au CE2, ce jeu peut se pratiquer tel quel ; au CM1 et CM2, il est possible de le compliquer : introduire progressivement des prépositions, des adverbes et des conjonctions de coordination. Le tirage devra passer à 10 étiquettes et on pourra les changer au maximum 5 fois.

- Consigne dite puis écrite.
- Temps d'évocation au cours duquel s'organise la production demandée.

### Correction faite en évocation à partir du souvenir de ce que les enfants ont écrit.

Les différentes phrases qui ont été trouvées sont les suivantes :

*Ce prince cherchait le méchant géant.*

*Cette méchante princesse cherchait le géant.*

*Les princesses cherchaient ce méchant géant.*

*Les méchants géants cherchaient la princesse.*

*Cette princesse cherchait le méchant géant.*

Chercher la phrase qui occasionne le moins de changements oblige les élèves à soumettre le sens de la phrase aux possibilités d'accord qui se présentent.

*La dictée pose un problème de gestion des différents pôles d'attention. Les mots s'enchaînent de façon linéaire, et l'élève doit éviter de se laisser prendre par cette perception pour pouvoir déplacer ou regrouper mentalement les mots faisant partie d'un même accord.*

*C'est d'autant plus difficile que la nécessité d'écrire vite entraîne l'enfant vers des automatismes moteurs ne permettant pas l'évocation.*

*Objectifs  
pédagogiques*

- Décomposer les différents pôles d'attention que sollicite l'exercice de la dictée.
- Apprendre à les gérer un à un avant de les gérer simultanément.

## EXERCICES PRÉALABLES

### 1 Repérage des groupes nominaux de la phrase

#### • Principe de l'exercice

Des phrases seront travaillées au cours de cette séquence. À chaque élève est distribuée en photocopie une grille de la phrase qu'on appellera « le canevas » : chaque mot est représenté par un trait lui correspondant en taille. Les élèves auront à inscrire sur ce canevas **seulement les mots faisant partie du groupe nominal et qui seront à accorder.**

Ce canevas sert à placer les mots appartenant au même groupe nominal, tout en laissant un espace vierge pour les autres mots de la phrase.

#### • Présentation aux élèves

Solliciter les souvenirs des enfants sur ce qu'est un groupe nominal, sur les mots qui le composent : nom, déterminant, adjectif. Insister sur la notion de groupe. Comment les élèves pensent-ils ce mot? Donner des exemples (groupe d'amis, groupe familial...).

Montrer que les gens qui appartiennent au même groupe sont quelquefois éloignés les uns des autres géographiquement.

Établir un lien avec les séquences d'orthographe qui vont suivre : les élèves vont apprendre à regrouper dans leur tête les mots du groupe nominal pour pouvoir les accorder (même s'ils sont éloignés les uns des autres).

Inviter les élèves à évoquer ce qui vient d'être expliqué, que chacun se prépare à l'exercice qui va suivre.

#### • Mise en application

Demander aux enfants de penser à ce que raconte la phrase qu'ils vont entendre. Énoncer oralement : « *La voiture roule vite.* »

Annoncer qu'il faudra trouver les mots du groupe nominal. Redire la phrase.

Accorder un temps de recherche sans écrire.

Inscription des mots identifiés sur le canevas :

*La voiture* \_\_\_\_\_

- Mise en commun. Certains élèves ne peuvent s'empêcher d'écrire tous les mots sur le canevas. Ce système est un peu déroutant au départ, il nécessitera plusieurs séances avant d'être compris par tous.

- Introduire progressivement des difficultés : ajout d'un adjectif épithète, puis d'un adjectif attribut, introduire enfin deux groupes nominaux dans la même phrase :

*La voiture verte roule vite.*

*Cette grande voiture me semble belle.*

*Le chat assis regarde la fenêtre.*

*Quelques élèves rêveurs regardent par la fenêtre ouverte.*

Les deux groupes nominaux sont inscrits sur le canevas de deux couleurs différentes.

Terminer la séance par un temps de récapitulation mentale.

Ne pas hésiter à reprendre l'exercice dans la semaine qui suit de façon à assurer son ancrage.

**Objectifs  
méthodologiques**

- Encourager l'élève à ce que l'écriture sous la dictée soit le fruit d'une activité mentale effective.
- Mettre en évidence les différents projets qui la sous-tendent
- Orienter l'évocation vers le P3, la prise en compte des relations orthographiques qui unissent les mots de la phrase. Entraîner l'élève à « penser ensemble » les mots qui font partie d'un même accord.
- L'amener à repérer les accords même si parfois les mots sont spatialement éloignés les uns des autres, et lui éviter d'être emporté par le déroulement linéaire de l'écriture.

**COMMENTAIRES****Reconnaître les groupes nominaux de la phrase**

1

**• Présentation aux élèves**

Sollicitation des acquis scolaires et des évocations en P1.

Annonce de l'objectif qui permettra la mise en projet.

Évocation de la consigne.

**• Adaptation au niveau**

L'identification des groupes nominaux étant encore incertaine au CE2, on renouvellera ce travail jusqu'à ce qu'elle devienne automatique.

Au CM1, on pourra présenter les préalables à titre de rappel.

Au CM2, on pourra passer directement à la dictée canevas.

**• Échange**

Pour « *Cette grande voiture me semble belle* », Ludivine a oublié l'attribut « belle ».

• *Quand j'ai dit la phrase, qu'as-tu fait venir dans ta tête ?*

- *Je voyais la voiture.*

- *Sur ton image, comment est cette voiture ?*

- *Euh, elle est grande.*

- *Je vais te redire la phrase, essaie de voir la voiture comme c'est indiqué dans la phrase. « Cette grande voiture me semble belle. »*

- *Je la vois grande et brillante.*

- *Quel mot t'as permis de préciser ton image ?*

- *« belle »*

- *Dis-moi maintenant les mots de la phrase qui vont avec ton image.*

- *Cette, grande, voiture et belle.*

Ludivine avait oublié le mot « belle » parce qu'elle n'avait pas su le traduire dans son évocation. N'ayant pu le prendre en compte dans sa pensée, elle n'a pas pu le restituer. C'est par la prise en compte de son évocation et par son association avec la phrase entendue qu'elle a pu rectifier son erreur.

## 2 Repérage de la structure sujet / verbe

Les élèves identifient cette structure et n'écrivent que le sujet et le verbe sur leur canevas. Insister pour que l'identification des mots s'appuie sur le sens de la phrase.

- Travailler sur des phrases comportant des difficultés spécifiques : deux sujets pour un même verbe, sujet inversé, verbe très éloigné spatialement de son sujet, structure sujet / verbe placée à la fin de la phrase.

Ex. : *Le chien et le chat se regardent.*

*Quand viendras-tu ?*

*Le coq, très fier de sa superbe crête, se promène dans la cour.*

*Penchés au bord du puits, les enfants regardent le fond.*

### DICTÉE PRÉPARÉE

#### 1 Principe de la dictée canevas

Les élèves possèdent un canevas de la dictée qu'ils vont remplir à l'aide de plusieurs consignes successives.

1. Identifier les noms et les mots qui s'accordent avec. N'écrire que ces mots sur le canevas pour chaque phrase. Changer de couleur pour chaque groupe nominal.

2. Identifier le verbe conjugué de la phrase et le sujet auquel il se rapporte. Les inscrire sur le canevas dans une autre couleur.

3. Identifier les verbes à l'infinitif. Les écrire en noir car ils ne s'accordent pas.

4. Compléter avec les mots invariables. Les écrire aussi en noir.

#### Texte de la dictée :

*Alice aperçoit, par la fenêtre entrebâillée, ce joli jardin qu'elle connaît.*

*Comme elle aime rêver parmi les plantes lumineuses et les claires fontaines !*

#### Canevas reproduit au tableau et sur les feuilles des élèves :

Veiller à ce que le canevas du tableau ait exactement la même disposition que celui des élèves.

---



---



---



---



---

- **Expliquer le système général** en utilisant un autre modèle de dictée contenant deux phrases. Remplir devant eux le canevas du tableau avec les couleurs selon le principe décrit précédemment. Ne rien commenter.

Leur demander ce qu'ils constatent. Les mots qui s'accordent se distinguent nettement par le jeu des couleurs. Les mots n'étaient pas écrits les uns à la suite des autres. Pourquoi ?

- Faire retrouver aux enfants l'ordre d'écriture des mots. Leur rappeler l'intérêt de cette décomposition qui permet d'apprendre à « attraper ensemble » les mots qui doivent être pensés ensemble. Leur expliquer qu'ils feront de même sur un autre texte.

- Première lecture du texte pour en comprendre le sens général, suivie d'un temps d'évocation, puis d'un échange sur son contenu.

## Reconnaître les sujets et les verbes

2

4

FICHE D'ACTIVITÉ

Le chien \_\_\_\_\_ le chat se regardent.

viendras-tu ?

Le coq \_\_\_\_\_

se promène \_\_\_\_\_

les enfants regardent \_\_\_\_\_

Lorsque les élèves ont tous compris le système qui consiste à isoler mentalement certains groupes de mots, à les écrire et à les accorder, ils sont prêts pour appliquer ce principe à la dictée.

### COMMENTAIRES

#### Dictée canevas

1

Les consignes se complètent par leur succession : identifier en premier les groupes nominaux permet d'éviter certains problèmes d'homophones grammaticaux (ce / se).

Cela facilite le repérage des verbes conjugués qui permet d'éviter les confusions (a / à, est / et) puis l'identification des verbes à l'infinitif.

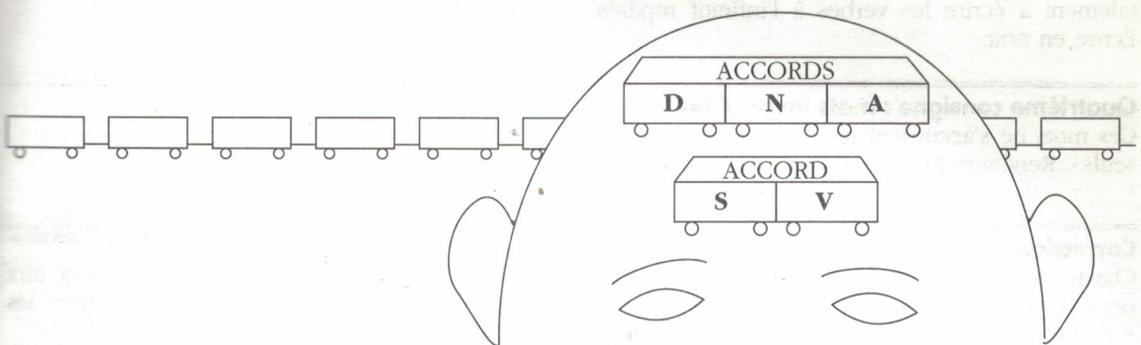
La pose des mots invariables est l'étape la plus facile.

Le texte se limite à deux phrases : il s'agit d'une part d'apprendre la technique et d'autre part que les élèves prennent le temps d'évoquer.

• Éviter au départ d'insérer dans le texte des noms compléments de nom. Cette difficulté sera abordée ultérieurement.

• Difficultés d'accords spécifiques à ce texte : « entrebâillée » (accord non audible) et « joli » (les élèves ont tendance à l'écrire au féminin).

Sur le canevas, revenir à la ligne à chaque phrase.



#### Présentation globale du but à atteindre

Explication de la nécessité de ce travail de décomposition.

Cette démonstration est nécessaire pour que les élèves qui en ont besoin puissent percevoir visuellement le système des couleurs et l'ordre d'inscription des mots. En comprendre d'emblée le sens général leur permet d'accepter un système un peu déroutant au départ. Cela évite des pertes de temps au moment des consignes.

**Évocation du contenu du texte** pour que les enfants soient par la suite plus disponibles à l'orthographe.

Approfondir le sens du texte en paramètre 1 avant de passer à la première consigne.

**Première consigne**

**Recherche des noms de la phrase et des mots qui font partie du même accord.**

• **Lecture de la première phrase.** Temps silencieux de recherche. Mise en commun. Préciser l'emplacement des mots à écrire sur le canevas du tableau par une petite croix. Changer la couleur de la croix pour le groupe nominal suivant.

Quand on a repéré les endroits, on s'imagine écrire avec la couleur indiquée et on s'interroge sur la manière de l'écrire. Les mots qui vont ensemble auront la même terminaison. Écriture des mots repérés.

• **Travail similaire pour la deuxième phrase**

Alice \_\_\_\_\_ la fenêtre entrebâillée,  
ce joli jardin \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_ les plantes lumineuses \_\_\_\_\_ les claires fontaines.

**Deuxième consigne**

**Repérage du verbe conjugué et de son sujet**

Procéder de la même manière Symboliser les verbes par un petit rond sur le canevas du tableau. Inviter à s'appuyer sur ces repères pour se représenter la terminaison du verbe en rapport avec son sujet.

Écriture des mots dans une autre couleur sur le canevas (on peut garder la même pour les différents verbes de la phrase).

Alice aperçoit, \_\_\_\_\_ la fenêtre entrebâillée, ce joli jardin \_\_\_\_\_ elle connaît.

\_\_\_\_\_ elle aime \_\_\_\_\_  
les plantes lumineuses \_\_\_\_\_ les claires fontaines.

**Troisième consigne : verbes à l'infinitif**

Même déroulement pour l'annonce de la consigne, la lecture, le temps de recherche et l'énumération des mots trouvés. Se préparer mentalement à écrire les verbes à l'infinitif repérés. Écrire en noir.

**Quatrième consigne : mots invariables**

Ces mots ne s'accordent pas, ils « se pensent tout seuls ». Repérage puis inscription sur le canevas.

**Correction**

Chacun retourne sa dictée de manière à rester disponible pour le suivi de la correction.

• Écrire le corrigé sur le canevas du tableau. Inviter les élèves à repérer leurs erreurs. Il s'agit de corriger tout d'abord dans sa tête, ce qui permettra ensuite de corriger sa dictée de mémoire lorsque le canevas du tableau sera caché.

• Laisser un temps d'observation silencieux aux élèves. Commenter oralement aux élèves les accords difficiles.

Inviter à récapituler mentalement ce que chacun aura à corriger sur son canevas. Puis cacher le texte du tableau et procéder à la correction individuelle.

**Conclusion**

La dictée canevas sera pratiquée deux ou trois fois. Les élèves s'entraîneront à gérer ensemble les différents pôles d'attention dans les exercices de prolongement qui suivent.

Au cours de l'année, l'exercice pourra être repris ponctuellement en cas de besoin.

**Première consigne**

À ce moment, les élèves sont tentés d'écrire tout de suite ce qu'ils ont trouvé. Pour eux, travailler, c'est écrire. Ils redoutent un peu l'effort inconnu que demande l'évocation.

Donner clairement la consigne de ne pas toucher aux stylos.

Temps d'évocation avant d'écrire pour chacune des consignes.

Pour éviter que les enfants ne se perdent dans le système des couleurs, on peut leur faire écrire les groupes nominaux alternativement en bleu et en vert, les accords sujets / verbes en noir et les autres mots au crayon à papier. Le rouge sera réservé à la correction.

**Deuxième consigne**

Ce peut être difficile pour certains élèves de dissocier verbe conjugué et verbe à l'infinitif. Préciser le sens de l'expression « verbe conjugué » et donner des exemples.

Le sujet peut faire partie des mots qui ont été écrits auparavant. Rappeler aux élèves cette éventualité.

**Correction en évocation**

Dans la mesure où les difficultés ont été décomposées et où les élèves ont beaucoup échangé au cours de la séquence, le corrigé peut être apporté directement sans donner lieu à des échanges supplémentaires. Cela permet de mobiliser la classe de façon nouvelle et redonne un second souffle à l'exercice.

Le commentaire verbal des difficultés relevées au cours de la correction aide les élèves qui évoquent auditivement à s'investir dans une perception visuelle.

Cette décomposition des difficultés est une étape intermédiaire qui va mener vers la gestion correcte d'une dictée traditionnelle. Les élèves peuvent craindre un trop grand ralentissement devant une telle décomposition. Leur préciser qu'il ne peut s'agir que d'un exercice ponctuel dont le but

est de leur montrer comment penser. Ils pourront écrire sur un papier à l'issue de la séance ce qu'ils en ont pensé.

## 2 Prolongements : le procédé évolue vers plus d'autonomie

### Prolongement 1

- Matériel : canevas au tableau + canevas individuel.
- Préparation complète et collective de la phrase. Repérage des 4 ensembles de mots et symbolisation au tableau par des croix, points et ronds de couleur. L'enfant fait de même sur son canevas.
- Temps d'évocation en s'aidant de ces repères. Dialogue sur ce qui a été pensé.

• L'enfant écrit la dictée en une seule fois, seulement lorsque la préparation complète a été effectuée.

### Prolongement 2

Les consignes de décomposition ne sont plus données. Le canevas du tableau est supprimé. L'enfant dispose d'un canevas individuel qui sera le support de son évocation. La correction prendra ici un relief particulier.

- Lecture de la première phrase ; chaque élève suit avec son doigt pour repérer l'emplacement des mots.
- Deuxième lecture de la première phrase ; cette fois-ci, se représenter comment chaque mot s'écrit. Lors d'une hésitation sur une terminaison ou sur un mot difficile, placer un « ? » à cet endroit.

Encourager les élèves à inscrire tous les « ? » nécessaires. Inviter à bien garder ce doute en mémoire pour en reparler au moment de la correction.

- Écriture de la phrase sur le canevas. On tente quand même d'écrire les mots qui font l'objet d'un doute.
- Lecture et travail sur les phrases suivantes selon le même principe.

### Correction au tableau

Il est important de la faire dans la foulée. Les élèves retournent leur canevas.

- Écrire la première phrase au tableau. Chacun compare avec le souvenir de ce qu'il a écrit. Proposer de repenser aux « ? » ou aux erreurs éventuelles et d'en faire part. Entourer chaque fois au tableau l'endroit qui a fait l'objet d'une erreur.
  - Demander s'il s'agit d'une erreur d'usage ou d'accord.
    - En cas d'erreur d'usage, inviter à mettre l'orthographe du mot dans sa tête pour corriger de mémoire tout à l'heure.
    - En cas d'erreur d'accord, faire chercher par la classe ce qui pouvait aider à trouver l'accord. L'enfant qui a fait l'erreur écrit au dos de son canevas ce qui pourra guider sa réflexion la prochaine fois : la formulation de la règle oubliée ou le conseil méthodologique.
- Procéder de la même manière pour les autres phrases.

Annoncer que la correction écrite se fera de mémoire.

Accorder un temps d'observation avant d'effacer le tableau.

Correction individuelle.

## 3

### Remarques d'enfants

- C'est plus facile parce que l'on sait dans quel groupe placer les mots. Toute seule, je n'aurais pas toujours su le faire.
- On se rend mieux compte de ce que l'on sait ou pas.
- J'ai bien repéré les mots dans ma tête.
- On prend la peine de savoir ce qui va ensemble.
- On est sûr de bien savoir ce que l'on écrit.

- On ne confond pas les différentes sortes de mots.
- Cela nous aidera pour la dictée.
- C'est long mais on comprend ce que l'on fait.
- On n'aura pas le temps de le faire dans une dictée normale.
- C'est un peu embrouillé au début pour placer les mots, mais on s'habitue.
- Cela sert à réfléchir au lieu d'écrire automatiquement à partir du mot le plus proche.

Accorder un temps d'évocation plus long, car cet exercice sollicite une activité mentale plus complète.

### Mise en projet d'exploiter la correction

Le manque d'investissement au moment de la correction vient du fait qu'elle tombe comme un verdict. L'enfant n'a pas pris le temps de se créer une attente, donc d'être en projet.

Repérer les mots facteurs de doute est aussi un moyen d'inciter les enfants à évoquer avant d'écrire.

### Correction en évocation

Il s'agit d'orienter la mise en projet vers les prochaines dictées.

Ces notes constituent un matériel de travail individualisé et des pistes de progression précises pour les prochaines dictées.

- Si on a eu quelques erreurs, on les a comprises.
- J'ai compris qu'il fallait penser à une chose à la fois.
- Cela m'a intéressé parce que je suis un peu nul. Alors j'ai bien écouté et avec les couleurs, on voit mieux les accords.
- En imaginant l'action, le sujet, cela nous aide pour l'accord. »

Cet exercice permet d'aller plus vite que lors de la décomposition en dictée canevas. On peut commencer à le pratiquer au CM1. Il est bien adapté aux élèves de CM2.

Les élèves qui « paniquent » lors de la dictée devant le flot de mots à écrire peuvent trouver dans cet exercice une sécurité ; la pose des numéros les détend par son aspect ludique (la situation ne ressemblant plus tout à fait à de l'orthographe) et offre un appui solide au moment d'écrire.

Par ailleurs, ceux qui oublient régulièrement d'accorder sont aidés. En effet, en évocation, leur vitesse de pensée leur permet de saisir les mots ensemble, tandis que l'écriture les ralentit et de ce fait, ne leur permet plus de capter la phrase de façon fluide. Leur énergie se mobilise sur l'effort d'écrire, ce qui leur laisse peu le loisir de réfléchir. Préparer les accords en évocation leur est nécessaire, le repère des numéros les aidera au moment d'écrire à ne pas se laisser aller à une activité purement motrice.

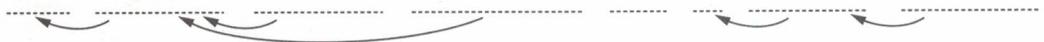
*Objectifs  
pédagogiques*

- Gérer le déroulement linéaire de la phrase entendue en dictée. Répartir les mots au fur et à mesure de leur apparition en fonction des accords qui les unissent à ceux qui les ont précédés.
- S'entraîner à gérer des difficultés spécifiques :
  - accords sujet / verbe particuliers,
  - groupes nominaux présentant une gestion plus complexe des accords.

**DÉROULEMENT**

**1 Première séquence : exposition du principe**

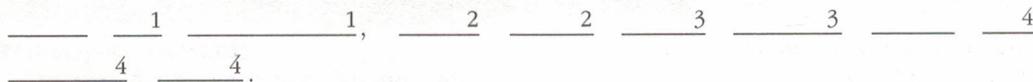
• Écrire une phrase au tableau. Placer le canevas correspondant dessous. Écrire numéro 1 sur le premier trait. Placer les numéros suivants et expliquer le principe à chaque fois. Tracer des flèches vers les mots qui commandent l'accord. Effacer la phrase et les numéros. Garder les flèches.



• Proposer aux élèves de retrouver le système dans leur tête. Replacer les numéros. Interroger ceux qui ont fait des erreurs. Redonner des explications complémentaires. Leur proposer de retrouver par eux-mêmes le principe pour le faire seuls sur la phrase suivante.

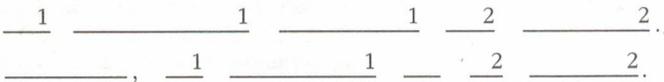
Ex. : « Pour les vacances, nous irons cette année chez ma cousine germaine. »

• Écrire la phrase au tableau avec le canevas dessous. Laisser un temps pour que chacun pose mentalement les numéros. Correction et échange.



• Annoncer que pour la pose des numéros, on reprend au numéro 1 à chaque début de phrase même si c'est un mot déjà utilisé auparavant.

Au besoin, travailler sur l'exemple suivant : « La maîtresse prévient les enfants. Bientôt, ils sortiront de la classe. »



**Principe de la séquence**

Chaque élève a son canevas de dictée.

Sur chaque trait du canevas correspondant à un mot qui s'accorde, on pose un numéro (permettant d'identifier avec quel autre mot il s'accorde).

Le premier mot de la phrase porte le numéro 1.

Si le deuxième mot s'accorde avec le premier, on inscrit de nouveau numéro 1 sur le deuxième trait. Si le mot suivant ne s'accorde pas avec les deux premiers, il prend alors le numéro 2. Et ainsi de suite.

Les mots invariables ne portent pas de numéro car ils se pensent tout seuls.

Ex. : Les enfants rêveurs regardent par la fenêtre ouverte.

1   1   1   1   2   2   2

Cette pose des numéros s'effectue sur le canevas avant la dictée. L'élève s'appuie dessus pour préparer en évocation la gestion des accords.

*Objectifs  
méthodologiques*

- Focaliser le geste d'attention sur la gestion simultanée des différents accords. Orientation du projet dans cette direction.
- Installer des points de repère tangibles, supports d'évocation.
- Solliciter les paramètres 2 et 3 en évocation.
- Relier l'explication des règles d'accord à leur mise en application.

**COMMENTAIRES**

**Présentation visuelle et verbale du principe**

1

Ici, une mémorisation des numéros n'aurait pas d'intérêt. Nous préférons que les élèves se souviennent seulement du principe. C'est pourquoi nous ne les avons pas prévenus que les numéros seraient effacés.

**Temps d'évocation de la consigne avec mise en projet d'appliquer**

On s'assurera que le principe a été intégré par tous les élèves avant de passer à la dictée préparée.

Renouveler au besoin l'exercice avec d'autres phrases.

Il sera peut-être nécessaire d'y consacrer plusieurs séquences très courtes.



1	1	2	2	3	3	4	4
4	1	2	1	5	5	5	
6	6	6	2	2		2	
7		8	8				

**Mise en projet de comprendre le texte**

Si, la première fois, les élèves ont eu des difficultés dans la pose des numéros et ont fait de nombreuses erreurs, prévoir des canevas supplémentaires. Leur en donner un autre vierge pour pouvoir recopier les numéros du tableau.

Prévoir des exercices supplémentaires pour les élèves au rythme rapide qui risquent de s'impacienter en attendant les autres. Il est important que chacun, à cette étape, dispose de tout le temps nécessaire sans être pressé par ceux qui ont déjà compris.

**Temps d'évocation des accords avant d'écrire**

La pose des numéros est insuffisante pour pouvoir accorder si l'élève reste en perception. Le seul but de cette préparation est de servir de support à l'évocation des accords.

Compter deux séances avant que le système soit vraiment compris. Il faudra ensuite effectuer plusieurs dictées sur ce modèle avant que les élèves puissent s'en inspirer pour les dictées classiques. On pourra également utiliser la méthode des numéros pour faire relire et corriger l'orthographe d'un texte écrit sous la dictée ou rédigé par les enfants.

**Le canevas à numéros peut aussi apprendre à gérer des points très précis dans l'application des accords.** Commencer les entraînements particuliers avant la dictée démontre aux élèves l'intérêt de ces numéros et leur permet d'accepter plus facilement un changement d'habitudes.

L'évocation en P1 ramène au sens de la phrase. Elle est indispensable pour gérer cette difficulté. Sollicitation du P3 : il s'agit de diriger l'évocation sur la relation entre les exemples et la règle.

Pour ces phrases, il s'agit d'introduire un pronom COD, qui induit en erreur : il est au singulier quand la structure sujet/verbe est au pluriel, et inversement.

Pour identifier des structures sujet/verbe présentant des difficultés, rappeler aux enfants la nécessité de s'appuyer d'abord sur le sens concret de la phrase. Il s'agit de partir de l'évocation en P1 pour gérer l'accord.

L'élève est obligé de repérer l'ensemble du groupe V/S et l'évoque pour pouvoir poser les numéros correspondants.

## 2. Groupes nominaux particuliers

### Nom complément du nom : pas d'accord avec le nom qu'il complète

• Distribution du canevas correspondant aux deux phrases suivantes. Lecture des deux phrases et pose des numéros. Correction avec le canevas du tableau.

*Je regarde la petite voiture de mes parents.*

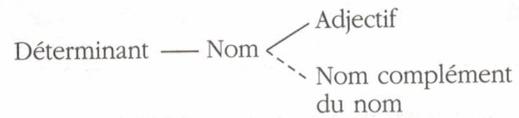
1      1 2      2      2      2      2  
3      3.

*Je marche à travers les immenses champs de blé.*

1      1      2      2  
2      3.

Comment peut-on se souvenir que « mes parents » porte un nouveau numéro même s'il complète le mot voiture? (même question pour blé par rapport à champs)

• Proposer aux élèves le schéma suivant :



• Inciter les enfants à associer l'évocation des exemples étudiés au schéma.

### Adverbe entre un nom et un adjectif qui s'accorde

Phrase proposée :

*Les enfants, tellement contents de la soirée, applaudissent.*

1      1,      1      2      2,  
1.

L'adverbe ne porte pas de numéro car c'est un mot invariable.

Proposer le schéma suivant :



Pour mettre en relief cette particularité, choisir des phrases présentant un nom pluriel avec un complément du nom singulier ou l'inverse.

Les enfants qui se donnent des images successives, illustrations d'évocations auditives, peuvent comprendre que les mots qui se rapportent à la même image portent tous le même numéro ; ils s'accordent.

C'est le cas du déterminant, du nom et de l'adjectif (*la petite voiture, les immenses champs*).

Le complément du nom apportant une deuxième image, ce mot ne s'accorde pas. (*Les parents amènent une image différente de la voiture.*)

Ce système ne fonctionne pas pour ceux qui se donnent une évocation visuelle première dans laquelle toutes les informations s'insèrent simultanément. *Les parents* sont contenus dans la même image mentale que *la voiture*.

La loi accessible à tous les enfants quelles que soient leurs évocations est la suivante :

« Quand deux mots qui se suivent désignent deux choses différentes, je change de numéro. Quand ils se rapportent à la même chose, je garde le même numéro. »

Les enfants ont tendance à oublier d'accorder *contents* parce que *tellement*, qu'ils reconnaissent aisément en tant que mot invariable, a interrompu l'impulsion d'accorder.

#### Remarques d'enfants

- C'est comme une petite révision.
- Je trouve que cette manière avec les chiffres est très bien. On se repère. Cela apprend à bien réfléchir, à regarder.
- Il faudrait continuer à s'entraîner de cette façon.
- C'est facile pour savoir ce qui va ensemble au moment d'écrire.
- C'est difficile au début de trouver les nombres mais c'est plus facile pour les accords.
- Cela m'a apporté un truc pour mes dictées.

- J'ai appris à mieux réfléchir même pour les dictées habituelles.
- C'est un peu long au début de comprendre le système des chiffres mais ensuite cela m'a aidé. »

# 3

## La lecture

*Au cycle 3, a priori, la question du déchiffrage pur ne se pose plus. Le sens constitue le noyau autour duquel l'activité de lecture, orale ou silencieuse, doit être centrée.*

### ANALYSE DES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES

#### Les écueils de la lecture superficielle

Dans la difficulté de prendre en compte la complexité des informations données, l'élève « grapille » quelques éléments significatifs qui l'ont marqué et à partir desquels il bâtit des hypothèses sur le sens de ce qu'il lit. Certains mots clés sont laissés pour compte, ou bien les phrases ont toutes été appréhendées en juxtaposition sans que l'élève ait pu établir des relations lui permettant de saisir l'implicite du texte. Il suffit qu'un écrit présente des retours en arrière, des extrapolations, ou des contradictions, pour que le sens soit déformé ou devienne inaccessible.

Les questions auxquelles il faut répondre nécessitent une lecture plus ou moins attentive. Celles qui reprennent des termes formels du texte ou dont la réponse est inscrite noir sur blanc à l'intérieur d'un paragraphe sont relativement bien traitées. En revanche si la question posée porte sur les liens logiques, sur l'implicite du texte, ou sur une déduction, les réponses sont souvent erronées.

Entre la lecture superficielle menant à l'interprétation abusive et le rejet global : « Je n'ai rien compris », l'enfant ne sait comment se comporter devant une difficulté.

#### Comment relire ?

Mot de vocabulaire inconnu ou mal connu, lien logique non saisi, indice allant à l'encontre de la première hypothèse venant à l'esprit, l'enfant glisse sur la difficulté, n'ayant pas pris conscience de l'existence d'un élément perturbant. Il ne sait pas identifier ce qui fait trébucher son attention ; le texte suscite une impression globale sur laquelle il reste, même si elle est erronée, faute de savoir comment orienter différemment l'activité de lecture.

Pour les élèves, lire et relire signifie faire acte de suivre des yeux le texte. Ne sachant comment évaluer la qualité de leur lecture, ils ne savent comment l'approfondir et ont tendance à reproduire à l'identique leur première tentative.

### L'ÉCLAIRAGE DE LA GESTION MENTALE

#### La recherche du sens

L'essence même de l'activité de lecture est dans **la recherche du sens** du texte, par l'élaboration d'hypothèses que l'on vérifie. Il s'agit d'une activité de recherche, quel

quefois tâtonnante, et c'est bien vers cette attitude intellectuelle qu'on tentera de guider les élèves. Les activités de lecture les plus motivantes et les plus fines seront inutiles tant qu'ils ne sauront diriger leur activité mentale, de l'intérieur.

## La gestion de l'attention

Gérer son attention prend un relief particulier, notamment sur un texte long. Le risque de « décrocher » mentalement ou de glisser sur un élément significatif oblige à une vigilance qui s'apprend. On peut répéter souvent aux élèves de « faire attention », ils ne changent pas d'attitude pour autant. Leur demander d'évoquer n'est pas plus efficace, si on se contente de le leur dire. **Les amener à sentir par eux-mêmes le bien-fondé des pauses évocatrices** s'avère plus efficace.

- Mettre en rapport la qualité de leurs réponses aux questions de lecture avec la fréquence et l'intensité du travail évocatif apporte une motivation pour changer ses habitudes de travail.
- Aborder un énoncé, groupe de mots par groupe de mots, susciter un travail évocatif à chaque étape, et en vérifier la précision sont des activités qui s'apprennent. Les pauses évocatrices seront marquées par des bâtons à l'endroit où elles auront été effectuées, les mots pris en compte dans l'évocation pourront être soulignés pour établir un contraste avec les autres mots et susciter un approfondissement. Il s'agit à la fois de poser des « ralentisseurs » pour favoriser l'attention et de symboliser par une trace concrète la démarche de l'évocation. Découvrir que l'information n'a pas été prise en compte dans son intégralité motive pour relire.

## Le geste de compréhension

Comprendre est évidemment au centre de l'activité de lecture. C'est dans l'aller-retour qui s'effectue entre la construction d'une hypothèse et sa vérification qu'émerge la compréhension. Il va falloir montrer à l'élève que le sens d'un texte n'est pas systématiquement acquis en une seule lecture et qu'il s'agit de mener une recherche active, par l'élaboration d'hypothèses autant sur le sens de ce qu'il a lu, que sur la suite qu'il va lire.

**Faire émerger les évocations qui orientent inconsciemment la lecture** et leur donner le statut d'hypothèses constituent l'amorce du geste de compréhension. Vérifier ces hypothèses sera possible grâce au **projet de repérer les indices qui les confirment ou les infirment**.

En effet, la tendance à plaquer du sens sur un texte au lieu de chercher à le découvrir est un obstacle à la compréhension, d'autant plus important que l'élève ne s'en aperçoit pas. Prendre en compte ses propres attentes sur la suite du texte, d'une part les rend moins envahissantes et, d'autre part introduit une mise en relief. On peut mieux remarquer ce qui surprend, contredit ou confirme ces premières hypothèses. Le sens que l'on donne au texte se modifie, se précise au fur et à mesure qu'on lit et relit à condition de se donner un projet de vérification.

Ce travail sur les hypothèses doit être détaillé, mené avec les élèves de manière précise pour qu'ils puissent y faire référence et le réaliser seuls par la suite. Ce réflexe s'acquiert avant tout par l'expérience.

Cette vérification des évoqués fera l'objet d'une démarche guidée, rendue la plus concrète possible pour que les élèves puissent l'intégrer à leurs habitudes et surtout en comprendre la nécessité. Nous l'abordons aussi bien dans la lecture d'un texte que pour des énoncés.

*La sollicitation vers de nouvelles perceptions empêche l'élève de récapituler, de se donner une pause pour pouvoir rebondir. La tête risque de se vider à mesure qu'elle se remplit. Le désir d'être déjà arrivé en bas de la page prime, au*

*détriment de la compréhension du message délivré par le texte.*

*Un autre écueil vient du fait que les enfants se donnent au cours d'une seule lecture uniquement les évocations utiles pour saisir le fil conducteur de l'histoire.*

*Objectifs  
pédagogiques*

- Guider l'élève vers une lecture plus approfondie. Lui donner des moyens méthodologiques à expérimenter, et à adapter à ses propres besoins.

## DÉROULEMENT

### 1 Première séquence : texte narratif

- Choisir un texte relativement long. Préparer des questions portant sur son contenu.
- Expliquer aux élèves l'expression courante « avoir les yeux plus gros que le ventre ».
- Comparer ensuite avec l'expression suivante, écrite au tableau : « avoir les yeux plus gros que la tête ». En faire deviner le sens. L'expliquer :

« Quand on lit, les yeux arrivent en bas de la page et on ne sait plus ce qu'on a lu. On n'a pas pu tout garder dans sa tête. »

- Solliciter le souvenir de moments où les enfants ont lu de cette manière.

- Annoncer que la lecture d'aujourd'hui va être menée d'une manière « spéciale ». Les enfants devront marquer des arrêts réguliers. **Ils doivent laisser une trace de leurs arrêts par des bâtons**

**inscrits au crayon à l'endroit correspondant.** Leur imposer un minimum de trois arrêts dans la lecture. Ils choisissent eux-mêmes le moment ou l'endroit dans la lecture.

Pendant cette pause, ils lèvent les yeux du texte, et laissent revenir les mots, les bruits, les images, les sensations, les émotions suscités par le texte, **mais sans fouiller dans leur tête.**

S'ils ont l'impression d'avoir en tête le contenu du passage lu, ils peuvent poursuivre jusqu'à l'arrêt suivant. Dans le cas contraire, ils relisent le passage avant de poursuivre.

- Lorsque la consigne a fait l'objet d'un temps d'évocation, de vérification et de précisions apportées, distribuer le texte.

Après avoir tout lu, les élèves retournent la feuille (ou ferment le livre).

Ils lisent les questions pour savoir s'ils sont en mesure d'y répondre. Ils essaient de situer mentalement à quel endroit du texte ils pourront trouver la réponse. Ils retournent ensuite au texte, pour en relire les paragraphes contenant la réponse précise aux questions.

- Ouvrir le dialogue pédagogique sur l'intérêt de ces pauses. De quelle manière les ont-ils exploitées ?

- Mettre en relief la facilité qui en découle pour savoir où trouver ensuite, dans le texte, les réponses aux questions. Ont-elles été efficaces et suffisantes au regard des résultats obtenus aux questions ?

### 2 Séquences suivantes

- **Texte descriptif ou texte informatif**

Choisir un texte plus court et procéder de la même manière.

La pause des bâtons sera nécessairement plus fréquente.

- **Textes pour agir**

Renouveler l'exercice avec une recette de cuisine, l'explication d'un jeu, ou la lecture d'un énoncé. Ici, les questions sont remplacées par l'action à mener conformément aux informations lues. Les pauses devront être encore plus fréquentes.

Si elle est nécessaire, cette première prise de contact avec le texte n'est pas suffisante. Pour pouvoir répondre à des questions sur la lecture, les élèves doivent aussi avoir pris le temps d'identifier l'ordre, la progression et la place des

informations. Ils pourront alors sélectionner le passage contenant l'information cherchée, en s'appuyant sur l'évocation de sens qu'ils ont pris le temps de construire.

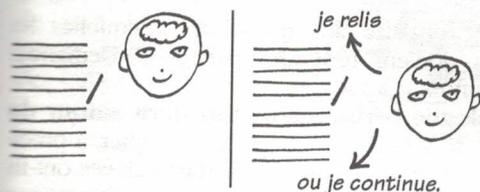
*Objectifs méthodologiques*

- Apprendre à se ménager régulièrement des pauses évocatives.
- Évaluer pour soi-même la fréquence des pauses nécessaires à une lecture efficace et confortable.
- Comparer les différents types de textes et les pauses que chacun requiert.

COMMENTAIRES

Consigne détaillée concernant la pause évocative

1



Ces pauses n'obligent pas les élèves à mémoriser le contenu de la lecture, puisqu'ils pourront le relire à loisir pour répondre ensuite aux questions. Elles sont l'occasion de faire exister mentalement

le sens de ce qu'on lit, d'en vérifier la validité, de le mettre en correspondance avec la disposition visuelle du texte.

Certains élèves posent d'avance leurs bâtons selon l'allure du texte, d'autres attendent de sentir leurs moments de saturation. L'échange qui suit doit rester très ouvert pour que chacun se sente libre d'exprimer ce qu'il a fait réellement pendant les arrêts. Sinon, nous prenons le risque que les enfants placent des bâtons partout, pour nous faire plaisir, sans effectuer le travail mental correspondant.

Il faudra plusieurs séances et plusieurs temps d'échange pour que les élèves établissent un rapprochement entre la fréquence des pauses évocatives et les résultats obtenus aux questions. Ils répugnent à être dérangés dans leurs habitudes. La prise de conscience de la nécessité de s'arrêter ne pourra être que progressive.

Cette approche demande d'individualiser les conseils. Il serait inopportun d'imposer un nombre systématique de pauses à tous.

C'est à chaque élève de sentir ce qui lui permet une lecture à la fois efficace et agréable.

2

Lorsque le texte est relativement court, certains élèves peuvent préférer se donner une première lecture globale pour avoir une idée générale de son contenu et le relire ensuite plusieurs fois. Les pauses d'évocation se feront pour eux à l'issue de chaque lecture.

Ces élèves préfèrent évoquer plusieurs fois une globalité plutôt que d'évoquer morceau par morceau.

Le dialogue pourra mettre en évidence ce besoin chez certains enfants.

Cette séquence sert de support à un échange avec les élèves sur le risque de « plaquer du sens » au lieu d'être dans une attitude de recherche. Les élèves se

donnent une idée du contenu du texte à partir de quelques indices et ne sont attentifs qu'à ce qui confirme cette première idée. Un travail sur le projet permet

Objectifs  
pédagogiques

- Placer l'élève devant des textes obligeant à une lecture attentive pour pouvoir gérer les indices contradictoires qu'ils comportent.
- Lui faire découvrir une méthodologie de lecture précise, par une meilleure prise en compte des données.

## DÉROULEMENT

### Lecture guidée

• **Choisir un texte comportant des éléments contradictoires, inattendus ou nécessitant de prendre en compte des informations implicites :** histoires drôles, saynètes à jouer... Le découper en plusieurs parties significatives.

• **Distribuer seulement la première partie.** La faire lire aux élèves. Donner ensuite la consigne de retourner la feuille.

Faire évoquer à nouveau le contenu du passage, et au besoin, relire.

Chacun écrit au dos de la feuille les idées qu'il a eues spontanément sur la suite de l'histoire. Insister sur le fait qu'on écrit seulement les idées spontanées qui sont venues à l'esprit. Il ne s'agit pas à ce stade de chercher à deviner la suite de l'histoire.

• **Distribuer la deuxième bande de papier comportant la suite de l'histoire.**

Avant de la lire, les élèves se mettent en projet de chercher ce qui est nouveau ou différent par rapport à leurs hypothèses. Ils le souligneront au crayon. Ceux qui n'ont pas eu d'idées soulignent ce qui est pour eux surprenant, inattendu dans la lecture.

• Poursuivre de la même façon avec les parties suivantes du texte.

• **Poser ensuite des questions** auxquelles les enfants doivent répondre par écrit. Demander entre autres « Qui a volé les bijoux ? »

**Le dialogue pédagogique tournera autour du projet de lecture.** A-t-il amené à vérifier, à préciser ses propres évocations ? Certains élèves ont-ils été gênés par le projet de trouver des informations en contradiction avec leurs premières suppositions ? Auraient-ils eu besoin de passer d'abord par la recherche d'une confirmation ?

### • Variante

Les élèves peuvent noter au dos de chaque bande ce qu'ils n'auraient pas compris et lire la suite ou relire le passage, avec le **projet de chercher des éléments d'information supplémentaires en rapport avec ce qui était incompréhensible.**

L'important dans ce cas n'est pas de trouver écrite, noir sur blanc, la réponse à la question qu'on se pose mais d'évoquer tous les éléments d'information en rapport avec le sujet. Le nouvel élément recueilli pourra apporter un éclairage significatif.

### Remarques d'élèves

« Quand on lit, on laisse passer des mots difficiles. Après, on comprend pas très bien l'histoire. Si on s'arrête et on essaye de réfléchir, on relit et on comprend ce que c'est.

- Ça m'a aidé de lire par petits bouts, je comprends mieux.

- Quand on écrivait derrière la feuille et qu'on comparait avec l'autre feuille, je me rendais compte que c'était pas ça. Il fallait que je change ce que j'avais mis dans ma tête.

- Ça m'a aidé à trouver les réponses parce que je me suis rendu compte qu'il fallait tout relire. »

de prendre conscience de ce risque. Chercher ce qui est nouveau, ou différent par rapport à ses propres hypothèses, ouvre l'évocation vers une prise en compte plus large des données.

*Objectifs  
méthodologiques*

- Explicitation du geste de compréhension et mise en situation.
- Élaborer des hypothèses sur le sens de ce qu'on a lu et sur ce qui va suivre, à l'occasion des pauses évocatives.
- Orienter la mise en projet vers le repérage des indices qui contredisent ou confirment ces hypothèses.

COMMENTAIRES

Pour le texte ci-contre, insister sur la nécessité de tout lire, le texte autant que le contenu des bulles.

**QUI EST LE COUPABLE ?**  
Une mini pièce de théâtre à jouer devant des spectateurs

<p>BONJOUR, Je suis HERCULE PERSIL, le PLUS GRAND détective PRIVÉ, Nom d'une pomme de Terre!</p> <p>Ah! ça tombe bien!</p>	<p>Je suis SÉRAPHINE Pamoline. ON M'A ASSOMÉE et on m'a VOLÉ Tous mes Bijoux!</p> <p>Je vais faire des analyses</p>	<p>voilà L'ORME du crime ...</p> <p>Je vais METTRE de la Poudre à EMPREINTES de doigts, Nom d'un PETIT PÂIS!</p>	<b>1</b>
<p>Hercule entre avec sa mallette et son appareil photo. Séraphine a l'air désespérée.</p>	<p>Séraphine parle fort et gesticule. Hercule ouvre sa valise.</p>	<p>Séraphine montre un rouleau à pâtisserie. Hercule ouvre la poudre à empreintes.</p>	
<p>NON ! NON ! Je ne supporte pas la poudre à éternuer. ATCHOUM!</p>	<p>Je n'y vois plus rien ! vite, mes jumelles, Nom d'une GROSEILLE!</p> <p>Que voyez-vous?</p>	<p>AH ! AH ! que vois-je ? Des PERSONNAGES peu recommandables.</p> <p>Où ça ? Ah, ces DÉFENSEURS!</p>	<b>2</b>
<p>Séraphine éternue. La farine s'éparpille. Elle en a sur le nez. Hercule en a dans les yeux.</p>	<p>Séraphine met sa main devant son front et regarde les spectateurs.</p>	<p>Séraphine montre du doigt les spectateurs et Hercule les regarde avec ses jumelles.</p>	
<p>C'EST SÛREMENT celui-là, avec sa tête de GANGSTER, vite, mon APPAREIL pour qu'il ne se sauve!</p>	<p>J'EN ÉTAIS SÛR ! Les voilà, vos Bijoux. Allez, Zou ! EN PRISON!</p>	<p>ENCORE une enquête RÉUSSIE, Parole de PERSIL!</p>	<b>3</b>
<p>Hercule montre un spectateur du doigt, le photographie puis s'avance vers lui.</p>	<p>Hercule sort les bijoux de sa poche en faisant mine de les sortir de la poche du spectateur.</p>	<p>Hercule saisit le spectateur par la manche et salue l'assistance. Séraphine met les bijoux.</p>	

Les erreurs dans la résolution des problèmes trouvent le plus souvent leur origine dans un défaut de compréhension de la situation décrite dans l'énoncé.

Il s'agit donc d'une question de lecture avant d'être un problème de résolution mathématique. Les élèves butent sur des mots de vocabulaire inconnus ou se pré-

Objectifs  
pédagogiques

- Explicitation de l'activité mentale nécessaire à la juste compréhension des énoncés.

## DÉROULEMENT

### 1 Première séquence : découverte progressive de l'énoncé

- Annoncer aux élèves l'objectif visé, celui de s'exercer à lire « autrement » un énoncé de manière à **savoir comment faire pour éviter les erreurs**.
- Les inviter à s'exprimer sur leurs impressions, émotions, façons de se comporter devant un problème à résoudre.

- Découper l'énoncé en groupes de mots significatifs.

Ex. : *Un plombier / coupe / trois fois / un tuyau / long de 12 mètres / pour obtenir / des morceaux / de même longueur.*

- Faire apparaître successivement chaque groupe de mots au tableau, le faire évoquer avant de l'effacer et le remplacer par le suivant. Inviter les élèves à se souvenir des mots qui ont précédé, à faire le lien avec les mots qui seraient susceptibles de suivre.

- Amener chaque fois les enfants à dire ce qui se passe dans leur tête. On communique les images, les bruits, les commentaires, les paroles. On témoigne de ses évocations ainsi que des hypothèses anticipatrices de la suite de l'énoncé.

Cibler l'échange sur la prise de conscience des enrichissements ou des manques à l'intérieur de sa propre traduction. L'enfant qui ajoute des éléments en a le droit, à condition de savoir que c'est lui qui les a ajoutés.

- Ne pas donner la question pour l'instant.

- Chacun récapitule mentalement l'énoncé dans son ensemble. Annoncer qu'on va « traduire » ce qu'on a compris sous la forme d'une explication personnelle ou d'un schéma. Inviter à préparer sa traduction dans la tête avant de la réaliser sur le cahier.

- Refermer ensuite les cahiers et présenter au tableau, de la même manière que précédemment, la succession des groupes de mots. La consigne est de vérifier si chaque groupe de mots a été pris en compte dans la traduction.

- Écrire enfin la question. Les élèves résolvent le problème.

### 2 Deuxième séquence : prise en compte globale de l'énoncé

Elle sera suivie d'une vérification.

- Écrire un autre énoncé en entier au tableau.
- Lecture intégrale suivie d'un temps d'évocation.
- Traduction sur le cahier en phrases personnelles, en schéma, ou les deux. Chacun referme son cahier. Distribuer aux élèves une photocopie de l'énoncé écrit. Ils doivent souligner sur ce libellé chaque mot pris en compte dans la traduction de leur cahier. Il faudra s'intéresser à chaque mot de l'énoncé. Les mots non soulignés devront

alors être intégrés à l'explication écrite ou au schéma.

- Résolution du problème.

- Lancer le dialogue pédagogique sur le système de lecture qu'on a préféré et qui s'est révélé le plus efficace.

lecture  
olution  
sur des  
se pré-

ision

signi-

au/  
aux/

qui se  
nages,  
s. On  
hypo-

e des  
ur de  
s élé-  
e c'est

er au  
ment,  
signe  
é pris

nt le

au

ème  
é le

cipitent sur les opérations à effectuer sans avoir pu donner de sens à leur lecture. Les inviter à lire et relire l'énoncé relève du vœu pieux car l'émotion précipitante prend le pas sur une attitude rationnelle. Il s'agit de leur donner des moyens concrets pour lire activement et sans déformer.

Objectifs  
methodologiques

- Amener les enfants à prendre en compte chaque mot ou groupe de mots de l'énoncé, à l'étape de l'évocation ainsi qu'à celle de la vérification.
- Proposer des prises de contact différentes avec l'énoncé (globale ou suivant une progression linéaire), pour que chacun identifie le mode de lecture lui convenant le mieux.

## COMMENTAIRES

1

### Choisir l'énoncé de façon à ce que sa traduction soit nécessaire pour la résolution du problème

Faire en sorte qu'il y ait des calculs intermédiaires à effectuer ou qu'un chiffre « sous-entendu » soit à prendre en compte dans le calcul.

Éviter pour cette séquence les énoncés comportant des mots difficiles, comme, « chacun, tous... », lourds de sens et qui feront l'objet d'un approfondissement particulier.

### Sollicitation du geste de compréhension

L'apparition successive des mots de l'énoncé inscrit chacun d'eux dans un rapport significatif avec ceux qui précèdent et avec ceux qui suivent. Pour donner du sens aux mots écrits au tableau, l'enfant évoque ceux qui ont précédé et anticipe la suite possible. Il ne peut donc rester passif devant le tableau.

Il est amené à émettre des hypothèses :

« J'entends 4 coups de ciseaux.

- Je vois le plombier, il a un habit bleu, il coupe avec une scie un petit tuyau. »

Inciter les élèves à préciser ce qui, dans l'évocation qu'ils se construisent, correspond exactement à ce qu'ils ont lu et ce qui relève d'hypothèses personnelles.

### Vérification des évoqués

La prise en compte progressive des informations est particulièrement importante à l'étape de la vérification. L'enfant éprouve des difficultés à relire activement car, trop imprégné de son évocation, il a tendance à chercher confirmation de ce qu'il a traduit. Il glisse sur les mots non pris en

compte ou ceux dont il a déformé le sens. Il faut donc guider sa relecture vers une vérification de la prise en compte de chaque mot. Elle se fait « cahier fermé » pour amener l'élève à comparer son évocation au libellé exact de l'énoncé.

2

### Approche globale

Des enfants peuvent préférer d'abord une présentation globale. Ils ont besoin de bénéficier de l'ensemble de l'information pour la traiter ensuite dans le détail. De même, leur vérification peut se faire dans le désordre, les mots non soulignés leur signalent ce qui reste à vérifier.

Un travail spécifique sur le sens des mots « charnière » s'avère nécessaire car les élèves ont tendance à s'appuyer principalement sur les mots concrets (noms, verbes, chiffres) pour essayer de comprendre. Leur attention glisse sur les petits mots dont le contenu apparaît plus abstrait. Ces mots ne sont pas évoqués

Objectifs  
pédagogiques

- Donner une méthodologie permettant d'identifier le sens exact de l'expression « à chacun » selon le contexte de la phrase.

## DÉROULEMENT

### 1 Première séquence : évoquer sur chaque groupe de mots de l'énoncé

« Madame Dufour / emmène / ses trois enfants / dans un magasin / pour préparer les vacances / aux sports d'hiver /. Elle achète / à chacun / un bonnet / à 50 francs, / une paire de gants / à 70 francs / et des lunettes de ski / à 80 francs. / »

Les bâtons indiquent de quelle manière l'énoncé a été découpé pour présenter successivement des morceaux significatifs aux enfants. Lorsqu'un nouveau morceau de l'énoncé est donné à percevoir, les précédents ont été effacés.

- À la suite de la lecture intégrale de l'énoncé, le faire traduire aux élèves avec leurs propres mots, au moyen d'un schéma, ou des deux.
- Écrire ensuite au tableau la question : « Calculez la dépense totale ».

Après l'apparition de « à chacun », lancer le dialogue sur la traduction que les élèves s'en donnent, sur la manière dont ils l'accrochent au début de l'énoncé, sur leurs hypothèses concernant la suite.

- Faire trouver plusieurs exemples de ce qu'elle peut acheter à chacun. Ne pas donner pour l'instant de réponse précise sur la signification de l'expression « à chacun » dans ce contexte. Montrer seulement que plusieurs hypothèses sont possibles.

Faire résoudre le problème, puis ramasser les cahiers. Les élèves s'auto-corrigeront à l'occasion de la deuxième séquence.

### 2 Deuxième séquence : comprendre le sens de l'expression « à chacun »

(Cette séquence se déroulera si possible le lendemain de la précédente.)

- Annoncer cet objectif aux élèves.
- Travailler d'abord sur des phrases simples, hors du contexte de la résolution de problème.

• Effacer la phrase. Commencer la distribution. « Oublier » intentionnellement quelques élèves. Prendre l'air étonné devant leurs protestations. « Est-ce que j'ai annoncé que j'en distribuais à tout le monde ? Quel mot le prouve dans mon annonce ? »

Le principe de la discussion est d'amener les élèves à justifier leurs propos. (Terminer ensuite la distribution de bonbons.)

- Écrire au tableau : « À chacun des élèves de la classe, je vais distribuer un smartie. »

• Écrire : « Je vais attribuer à chacun des élèves de la classe une lettre et un numéro ». Inviter à évoquer la phrase, puis l'effacer.

Attribuer aux élèves du premier rang une lettre et un numéro. Pour les rangs suivants, commettre sciemment des erreurs : donner à l'un seulement une lettre, à l'autre seulement un numéro... Laisser les enfants réagir et argumenter sur la non-conformité à la phrase annoncée. Faire citer le mot qui mettra tout le monde d'accord.

dans la mesure où, pour les enfants, ils ne sont pas porteurs de sens. Ce travail permet d'aborder conjointement des exercices différents (lecture,

vocabulaire, mathématiques) pour résoudre une difficulté qui leur est commune.

Objectifs  
méthodologiques

- Mettre en évidence les liens logiques à tisser entre les mots de l'énoncé concernés par l'expression « à chacun ».
- Orienter les élèves vers l'évocation de ces liens (solicitation du P3).
- Faire trouver aux élèves leur méthode pour identifier la situation concrète décrite par la phrase comportant cette expression.

### COMMENTAIRES

énoncé

#### Cet énoncé a l'avantage de pouvoir faire émerger les représentations erronées.

Le fait qu'on parle de trois enfants et de trois objets incite à se contenter de les mettre en correspondance. Il est indispensable d'avoir évoqué le sens de « à chacun » pour éviter de tomber dans le piège.

Ouvrir cette première séquence par une mise en situation risquée permettra aux enfants de mesurer leurs progrès à l'issue de ce travail d'approfondissement. Ils auront appris à déjouer la difficulté.

1

Cet exercice a été donné à une classe de 22 élèves. 18 se sont trompés en omettant de multiplier les prix par trois. Parmi eux :

- 12 ont traduit de manière erronée (ils ont compris que madame Dufour achète une seule chose à chacun),
- 3 ont fait un dessin vague, ne prenant en compte qu'une partie de l'énoncé (des gens dans un magasin de sports). Leur projet portait plus sur le

dessin que sur la traduction de ce qu'ils avaient compris.

- 2 ont réalisé un dessin juste (chaque enfant avec les trois objets) et n'ont pas pensé à s'appuyer dessus au moment d'effectuer leur calcul.
- 1 n'a rien traduit.

« un »

#### Geste de compréhension

Le but de cette deuxième séquence est que les enfants découvrent par eux-mêmes leur erreur. En effet, la compréhension naît de la confrontation que l'on établit soi-même, entre les différentes situations étudiées et évoquées, et non de la mémorisation d'un corrigé. Si nous nous conten-

tons de leur donner une explication, nous courons le risque d'une adhésion superficielle n'empêchant nullement les élèves de renouveler leur erreur par la suite.

2

Nous allons placer les élèves dans des situations variées qui vont susciter un « conflit cognitif » : ils vont être amenés à déceler la contradiction entre le sens du mot « chacun » lorsqu'ils le rencontrent dans des phrases simples et le sens qu'ils lui ont donné dans l'énoncé. C'est pourquoi nous n'avons pas encore annoncé la correction du problème de la veille.

#### Enracinement dans le paramètre 1

Les mises en situation sont simples et concrètes et concernent la vie de la classe.

#### Mise en évidence d'un rapport de différence

Nous suscitons une compréhension par opposition ; le « choc » des erreurs commises par l'enseignant incite les élèves à cibler leur attention sur le mot qui permet d'argumenter.

- Appeler trois élèves. Les faire venir sur l'estrade. Écrire au tableau :  
« **À chacun, je vais confier une responsabilité.** »
- Demander aux élèves de se donner une idée de la suite. Effacer le tableau. Écouter les propositions.
- Donner la réponse : « *Vincent sera chargé de ramasser les cahiers, Isabelle arrosera les plantes, Cédric effacera le tableau à la fin de la journée.* » Transcrire la situation au tableau par un schéma et une phrase. Tracer des flèches pour montrer la relation entre ceux qui reçoivent et ce qu'on distribue.

- Poursuivre de la même façon avec :  
« *Je vais donner quelque **chose à chacun** de ces trois enfants.* »

Donner à Vincent le rouleau de scotch, à Cédric un stylo et à Isabelle une écharpe.

- « *Je vais donner à **chacun** des trois élèves responsables **un papier, un stylo et une pochette.** » Préparer les objets sur le bureau et demander à un enfant de réaliser ce que la consigne (maintenant cachée) demandait. Les autres observent et diront s'ils sont d'accord. Faire argumenter les élèves. Ceux qui se sont trompés prennent le temps d'évoquer la situation concrète associée à la phrase ou au schéma.*

- Effacer du tableau les phrases et le nom des objets attribués. Ne laisser que les prénoms et les flèches. Installer un temps explicite d'évocation pour retrouver les différentes phrases travaillées et les situations qui leur correspondaient. Mise en commun et correction. (On peut aussi faire recopier les schémas de mémoire à partir du squelette laissé au tableau.)
- Demander aux élèves de faire venir dans leur tête l'expression « *à chacun* » en sachant qu'elle est insérée dans une phrase. Comment peuvent-ils traduire cette expression avec leurs mots, ou en images ?  
Amener les enfants à formuler ce que l'on peut faire dans sa tête quand on rencontre cette expression, pour être sûr de ne pas se tromper.

Lister au tableau les procédures proposées lorsqu'elles sont fiables et exprimées clairement. Les disposer en schéma.

- Inviter les élèves à mémoriser et à recopier sur leur cahier une ou plusieurs procédures qu'ils sauront utiliser. Annoncer que ce travail sur la signification du mot « *chacun* » servira à mieux comprendre l'énoncé de « *madame Dufour* ».
- Redonner aux enfants cet énoncé et faire appliquer la procédure choisie.  
Demander une nouvelle traduction de l'énoncé. Leur proposer ensuite de la comparer avec le souvenir de ce qu'ils avaient compris la première fois.

### 3 Prolongements

- Au cours d'une séquence de vocabulaire, inviter les élèves à se représenter une situation où l'on peut dire « *chacun* ».  
Accorder un temps de préparation, puis les élèves échangent sur les situations concrètes qui leur sont venues à l'esprit et dans lesquelles ils seront amenés à prononcer ce mot. Les camarades se

représentent la situation énoncée. Interroger à chaque fois un élève pour savoir ce qu'il en a compris.

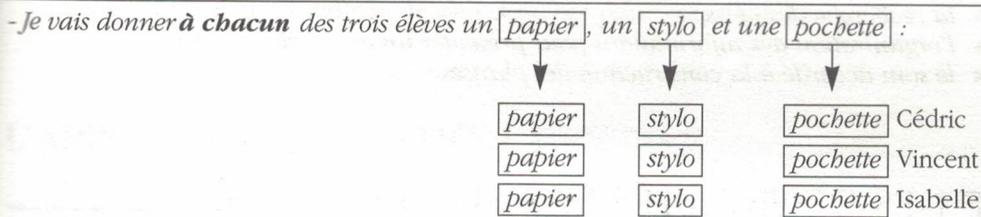
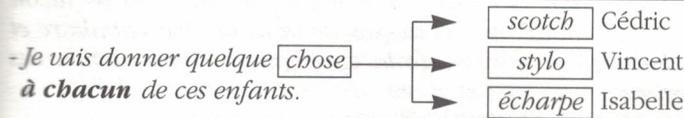
- En études dirigées, organiser des ateliers de construction d'énoncés. Veiller à ce que les élèves y introduisent le mot « *chaque* » ou « *chacun* ».

**L'expression « à chacun » appelle des situations concrètes variables selon le contexte de la phrase.**

Parfois, tous les personnages se voient attribuer le même objet, tandis que dans d'autres situations ils ont des objets différents. C'est un piège pour les élèves qui associent à cette expression une situation déjà vécue et donc une structure rigide non conforme au contexte de la phrase qu'ils lisent.

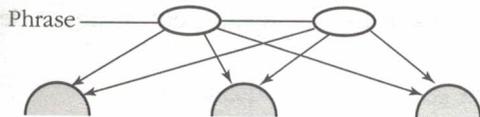
Nous allons solliciter le paramètre 3. Les phrases que nous proposons font varier les situations concrètes. D'une part, nous montrons les différentes structures que peut recouvrir cette expression et d'autre part, nous construisons avec les élèves une méthode valable pour n'importe quelle phrase.

**Présentation visuelle et verbale de chaque situation**



**Différentes procédures**

• Dans la phrase, je cherche les mots qui indiquent ce qu'ils auront tous et je fais des flèches vers chaque personne :



• Je pense aux personnes une par une au lieu de penser à un groupe. J'imagine la première personne, je lui donne ce qui est marqué dans l'énoncé, je fais la même chose avec la deuxième, etc.



• J'installe les personnes qui vont recevoir à des endroits différents dans ma tête. Je cherche la première chose distribuée et, dans ma tête, je la fais venir vers les personnes. Je recommence pour les autres choses à distribuer.



• Je prononce la phrase et je dis à la place de « chacun », le nom d'une des personnes. Et je recommence autant de fois qu'il y a de personnes.

Quelques élèves font plancher leurs camarades après avoir préparé le corrigé correspondant au problème inventé.