



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Toulouse

ESPE Toulouse Midi-Pyrénées

MEMOIRE DE MASTER 2

MASTER EFE-2IDN

**Ouverture Professionnelle en Milieu Scolaire dans un
Cadre Pluridisciplinaire Inter degrés (OPMSPI)**

ANNEE 2013-2014

Présenté et soutenu par : Audrey ROSOLI

Le 25/06/2014

La littérature : La lecture à haute voix

ENCADREMENT :

Pascal DUPONT
Maître de Conférences
ESPE de Toulouse

TRAJET RECHERCHE : Interactions didactiques

Jury :

Michel GRANDATY Professeur d'Université
Pascal DUPONT Maître de Conférences

L'école de mes rêves

Je te propose d'oublier un instant ta classe, car j'ai envie de te présenter mon école idéale, qui n'existe pour l'instant encore que dans ma tête.

Dans cette école, les professeurs ne connaissent pas l'âge des élèves. Non parce qu'on a voulu le leur cacher, mais parce que celui-ci n'a aucune importance.

Chaque enfant travaille à son rythme, à sa vitesse. Ainsi on ne lui dit jamais qu'il est en avance ou en retard. Quand un élève a de la peine à suivre, il peut redoubler si c'est un avantage pour lui. Et personne ne pensera qu'il s'agit d'un échec.

Dans cette école, l'enfant peut s'intéresser à toutes sortes de choses, très différentes les unes des autres: il a tout le temps, avant de choisir lui même une formation professionnelle. Pour l'instant, il peut continuer à grandir.

Dans cette école, on lui apprend non seulement des mathématiques ou de la grammaire, mais aussi la liberté, la curiosité, la justice, la camaraderie. Ces qualités ne s'enseignent pas avec des mots. On doit les ressentir, en voir des exemples.

Dans cette école, échanger des questions, des réponses, des idées est un jeu où tout le monde est gagnant. Lorsque deux individus se rencontrent chacun avec une idée, ils se sépareront avec, chacun deux idées, peut être trois...la discussion en aura sûrement fait naître une nouvelle. Les idées, les émotions, les interrogations, c'est le contraire de l'argent: les partager, c'est s'enrichir.

Albert Jacquard et Marie-José Auderset.

Je tiens à remercier tout particulièrement Céline Maksimovic pour s'être engagée en toute confiance dans cette coopération avec ses élèves ainsi que pour l'intérêt porté à notre collaboration.

Mes sincères remerciements s'adressent à mon Directeur de mémoire, Pascal Dupont, pour sa guidance et son accompagnement sans faille.

Je tiens tout particulièrement à exprimer ma reconnaissance à Pierre Lefebvre, Directeur de la SEGPA du Collège Grand Selve, pour ses remarques avisées et son soutien.

Je n'oublie pas mes collègues pour leurs nombreuses et combien précieuses relectures.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à mes proches qui m'ont soutenue tout au long de l'année.

INTRODUCTION	1
LA NOTION DE LITTERATIE.....	3
LA LECTURE A HAUTE VOIX	7
Chez les Grecs	7
Chez les Romains	7
Au Moyen Age	8
La lecture à haute voix : un double sens.....	9
La construction du sens : l'interprétation	10
La lecture à haute voix dans les programmes.....	12
CADRE NOTIONNEL ET CONCEPTUEL	15
LA TRANSMISSION DYNAMIQUE DU SAVOIR.....	15
La notion de Poste de Travail.....	16
Le triplet génétique.....	19
La chronogenèse	19
La topogenèse	19
La mésogenèse.....	20
LA LECTURE ET LES ENQUETES INTERNATIONALES	21
PISA	21
PILRS	22
L'ECOLE INCLUSIVE.....	24
Les objectifs de l'Unesco	25
Le dimension sociale du rapport au savoir	26
Les variables 'rapport au savoir' transposées.....	27
QUESTIONS DE RECHERCHE.....	30
METHODOLOGIE ET RECUEIL DE DONNEES	31
UNE ETUDE COMPAREE.....	31
Un même roman	31
La trame de séquence et des objectifs communs.....	31
Un calendrier commun	32
Deux évaluations conjointes.....	32
<i>L'évaluation intermédiaire</i>	32
<i>L'évaluation finale</i>	33

Les consignes de passation	34
Un corrigé type et une double correction	34
LES PARTICIPANTS DE L'ETUDE	35
La classe de 6ème	35
La classe de 4ème SEGPA	35
Tableau synoptique de la séquence pédagogique de la classe de 4ème SEGPA :.....	37
Un exemple de poste de travail	39
TRAITEMENT DES DONNEES ET RESULTATS.....	40
LES RESULTATS	40
LES RESULTATS GLOBAUX DES EVALUATIONS	40
Evaluation intermédiaire.....	40
Classe Avec Poste de travail.....	40
Classe Sans Poste de Travail	42
Evaluation finale.....	43
Classe Avec Poste de travail.....	43
Classe Sans Poste de Travail	45
Comparaison des résultats de la classe Avec Poste et de la Classe Sans Poste.....	46
RESULTATS DETAILLES PAR EXERCICE ET SCORE DE REUSSITE	48
Evaluation intermédiaire et score de réussite	48
Code de correction utilisé.....	48
Résultats de la classe Avec Poste	49
Résultats de la classe Sans Poste	50
Comparaison des résultats	51
Evaluation Finale et score de réussite.....	52
Code de correction utilisé pour l'évaluation finale	52
Résultats de la classe Avec Poste	53
Résultats de la classe Sans Poste	54
Comparaison des performances.....	55
TRAITEMENT DES VARIABLES RAPPORT AUX SAVOIRS	57
Accès au savoir.....	57
Sens des apprentissages	59
Autonomie de pensée.....	63

Travail Scolaire.....	64
Incorporation du savoir.....	65
Synthèse des variables rapport au savoir.....	66
LE TRAITEMENT QUALITATIF DES ELEVES CIBLES	67
LE GROUPE DES ELEVES « PERFORMANTS »	67
Dans le classe Sans Poste de Travail.....	67
L'élève K :	68
Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :	68
Le rapport au savoir pour l'élève K.....	69
L'élève X :	71
Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :	71
Le rapport au savoir pour l'élève X.....	72
L'élève J	74
Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :	74
Le rapport au savoir de l'élève J.....	75
Dans le classe Avec Poste de Travail	77
L'élève 9.....	78
Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :	78
Le rapport au savoir de l'élève 9	79
L'élève 3 :	80
Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :	81
Le rapport au savoir de l'élève 3	81
L'élève 6	83
Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :	83
Le rapport au savoir de l'élève 6	84
Synthèse des élèves cibles « performants ».....	85
LE GROUPE DES ELEVES « EN DIFFICULTE »	87
Dans le classe Sans Poste de travail	87
L'élève N	88
Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :	89
Le rapport au savoir de l'élève N	89
L'élève T.....	90
Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :	91

Le rapport au savoir de l'élève T.....	91
L'élève U.....	92
Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :	93
Le rapport au savoir de l'élève U.....	93
Dans le classe Avec Poste de travail	95
L'élève 1.....	95
Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :	96
Le rapport au savoir de l'élève 1.....	96
L'élève 2.....	97
Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :	98
Le rapport au savoir de l'élève 2.....	98
L'élève 4.....	99
Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :	100
Le rapport au savoir de l'élève 4.....	100
Synthèse des élèves cibles « en difficulté ».....	102
CONCLUSIONS.....	104
LES RESULTATS	104
Synthèse des résultats.....	104
Retour sur nos hypothèses.....	105
DISCUSSION.....	107
Analyse des biais.....	108
Futures recherches.....	109
BIBLIOGRAPHIE	110
TABLE DES FIGURES.....	115
TABLE DES GRAPHIQUES.....	115
TABLE DES TABLEAUX.....	116
ANNEXES.....	119

INTRODUCTION

La maîtrise de la lecture est un objet d'enseignement, mais aussi un outil d'apprentissage déterminant, cette maîtrise est un enjeu majeur pour notre système éducatif. Elle repose sur les quatre piliers de l'éducation qui sont : apprendre à connaître, à faire, à être, à vivre ensemble. Jacques Delors les a définis dans un rapport de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle à l'UNESCO en 1996, intitulé L'éducation: « Un trésor est caché dedans ». Ce rapport pose la base d'une éducation tout au long de la vie pour tous.

Les enjeux de la lecture sont multiples. La lecture (Charmeux 2008) a :

- une fonction informative (s'informer, apprendre)
- une fonction explicative (trouver des réponses aux questions que l'on se pose)
- une fonction argumentative (pour se forger une opinion)
- une fonction d'action (pour pouvoir faire quelque chose)
- une fonction de communication (communiquer avec des partenaires absents)
- une fonction ludique et d'expression (rêver, imaginer)

Ces enjeux demandent une expertise en constante évolution dans nos sociétés où l'accès aux documents et leur nécessaire utilisation se développent considérablement depuis vingt ans. Cet accès se diversifie parallèlement par l'essor des nouvelles technologies de l'information et de la communication. L'accès à l'information est aujourd'hui plus aisé.

Or, de nos jours en France, 2,5 millions de personnes se trouvent en situation d'illettrisme. Parmi eux, 4.1 % des jeunes de 17 ans dont la moitié n'a pas dépassé le niveau d'étude du collège (DEPP 2014). En 2011, 11,9 % des jeunes âgés de 18 à 24 ans sont des sortants précoces du système scolaire, c'est-à-dire qu'ils sont sans diplôme ou avec uniquement le brevet des collèges et qu'ils ne sont pas en situation de formation selon l'INSEE.

De nombreuses études nationales et internationales font état depuis une dizaine d'années d'un déficit dans la formation de lecteurs.

Ces résultats soulèvent une réelle difficulté que rencontre notre système éducatif.

Longtemps, on a considéré que les causes des difficultés d'apprentissage relevaient de l'élève sans tenir compte de l'influence du milieu dans lequel les élèves apprennent.

« Ils ne savent pas lire ». C'est le constat que posent les professeurs de collège.

Ces remarques d'enseignants indiquent qu'au collège la lecture est considérée comme un pré requis aux enseignements du second degré. Or de nos jours, un certain nombre d'élèves arrivent au collège « mauvais lecteurs » (Nonnon 2007)

Une étude Jean Emile Gombert (2004) montre qu'en 6^{ème} si 30 % des élèves sont des lecteurs experts, 56 % des élèves ont un niveau d'expertise en cours d'acquisition, et 14 % sont en grande difficulté en lecture. « *Au vu de leur faible niveau de compréhension, ces élèves doivent difficilement profiter de l'enseignement divulgué par les textes écrits, y compris pour améliorer leurs propres processus de lecture* »(Gombert, Bonjour 2004 p 16). Ces difficultés de compréhension relèvent de plusieurs sources : déficit d'automatisme dans l'identification des mots, déficit de vocabulaire, déficit de stratégie de compréhension... Ce constat est confirmé par les résultats à l'évaluation de compréhension à l'écrit lors des journées de la défense de 2013 (DEPP 2014).

Les nombreuses recherches en didactique du français, en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation ont apporté des connaissances dans le domaine de la lecture. Nous prendrons la définition de Michel Fayol et José Morais pour qui lire « *c'est extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent. Le matériel écrit étant généralement porteur de sens, nous le traitons (le lisons) pour en extraire ce sens* » selon (ONL 2004 p15)

Au regard de ces constats, il semble indispensable de poursuivre l'apprentissage de la lecture au delà de l'école primaire et ainsi permettre aux élèves d'acquérir leur niveau d'expertise en lecture.

Alors que la lecture à haute voix a occupé une part prépondérante dans l'enseignement jusque dans les années 70, elle semble aujourd'hui devenue un objet d'enseignement embarrassant.

Selon une étude menée par Roland Goigoux auprès des maîtres spécialisés et auprès d'élèves en grande difficulté, les faibles lecteurs sont souvent dispensés de lecture à haute voix par des maîtres voulant leur éviter des situations d'échecs. « *Ce sont souvent les bons lecteurs et le maître qui lisent à haute voix afin de permettre à tous de participer à un échange à propos du texte* » (Goigoux 2000)

Or, passer par la mise en voix des textes pour soi ou pour autrui, passer par le corps pour exprimer le texte dans ses émotions, ses sensations, ne peut-il pas être un moyen d'améliorer les performances des lecteurs les plus faibles ?

Mais lire n'est pas qu'un processus cognitif, selon Michel Zorman (2012) il dépend, comme tout apprentissage, des représentations, des croyances, de la motivation qui peuvent interférer avec ou, au contraire, dynamiser et réguler le processus cognitif de l'apprentissage.

Aussi, il semble nécessaire de faire en sorte qu'un élève apprenne à lire, à aimer lire en comprenant ce qu'il lit, ce qui implique de favoriser le développement d'une série de savoirs

et savoir-faire, mais aussi de représentations concernant la lecture et, en définitive, d'un rapport positif au savoir lire.

N'est-ce pas là un questionnement à engager ? Quels rapports aux savoirs entretiennent les élèves, quels sens donnent-ils aux activités scolaires ? Comment influencer ce rapport aux savoirs en tant qu'enseignant ?

Après avoir présenté les notions de littératie et de lecture à haute voix, nous nous attacherons, dans un premier temps, à définir les notions et concepts qui sont venus nourrir notre réflexion et les questions de recherche qui en découlent. Puis dans un second temps, nous décrirons les modalités de notre expérimentation et les résultats que nous nous efforcerons d'analyser.

LA NOTION DE LITTÉRATIE

Cette notion est, à l'origine, un concept anglo-saxon qui est apparue récemment en France. Sa diffusion est largement liée aux différentes évaluations internationales. Dans un rapport de l'UNESCO (2005), Benjamin Fernandez sociologue et journaliste tente de faire une synthèse des notions et concepts liés à l'alphabétisation dans les pays francophones.

Ce néologisme trouve son origine dans le terme anglais « literacy » qui se traduit littéralement par l'alphabétisation. Son origine est donc intimement liée à la découverte dans les années 80 de l'analphabétisme en France grâce à des études menées par des associations militantes tel ATD Quart Monde. La France prend, alors, brutalement conscience que ce phénomène ne concerne pas que les pays sous développés et crée en 1984 le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme qui sera remplacé en 2000 par l'Agence Nationale de lutte contre l'illettrisme. En 1998, la lutte contre l'illettrisme devient grande cause nationale.

Cette prise de conscience ne se limite pas à notre pays et devant l'état de la situation au niveau mondial, la communauté internationale et l'UNESCO introduisent la notion d'alphabétisation fonctionnelle. Si dans un premier temps cette notion vise la maîtrise des compétences de base en écriture, en lecture et calcul pour mieux produire et participer aux progrès et à la modernisation, les recherches internationales tentent de re-conceptualiser le concept d'alphabétisation en l'élargissant à son utilisation dans la vie quotidienne et à l'idée de *continuum* tout au long de la vie, sans restriction aucune au monde scolaire.

L'élargissement du concept d'alphabétisation amène le concept de littératie d'origine Québécoise.

La littératie se définit aujourd'hui selon l'OCDE comme « *aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue*

d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE 2000,p 10)

Cinq niveaux de littératie, tels qu'ils sont définis dans la note de l'OCDE, concernent les résultats de la France en 2012 :

Niveau 1 : Les tâches de ce niveau ont pour objet de lire des textes numériques ou imprimés continus, non continus ou mixtes relativement courts afin de trouver une information identique ou synonyme à l'information donnée dans la question ou la consigne. Les connaissances et les compétences testées sont la reconnaissance du vocabulaire de base déterminant le sens des phrases, ainsi que la lecture de différents paragraphes du texte.

Niveau 2 : À ce niveau, le répondant doit établir des correspondances entre le texte (numérique ou imprimé) et les informations, et peut devoir effectuer des paraphrases ou des inférences simples.

Niveau 3 : Les textes de ce niveau sont souvent denses ou longs. Pour réussir les tâches, il est essentiel de comprendre les structures textuelles et rhétoriques, et notamment de parcourir des textes numériques complexes.

Niveau 4 : À ce niveau, le répondant doit souvent effectuer des opérations en plusieurs étapes pour intégrer, interpréter ou synthétiser les informations à partir de textes complexes ou longs. De nombreuses tâches demandent d'identifier et de comprendre une ou plusieurs idées secondaires précises afin d'interpréter ou d'évaluer des affirmations ou des argumentaires subtils.

Niveau 5 : À ce niveau, le répondant doit rechercher des informations dans plusieurs textes denses et les intégrer, synthétiser des idées ou des points de vue semblables ou contraires, ou évaluer des arguments fondés sur des faits concrets. Le répondant doit souvent reconnaître des marqueurs rhétoriques subtils et effectuer des inférences de haut niveau ou encore utiliser des connaissances spécifiques.

Source <http://www.oecd.org/site/piaac/Country%20note%20-%20France%20%28FR%29.pdf>

Figure 1 Niveau de littératie PIAAC Programme pour l'évaluation internationale des adultes.

Marielle Rispaïl (2011) souligne le danger de réduire les compétences littéraciques au domaine de l'écrit (lecture, écriture) et propose de définir la littératie comme le développement continu des compétences, à l'oral, en lecture et en écriture, de plus en plus efficaces dans un contexte donné. En effet, la définition qu'apporte l'OCDE se base sur l'opposition oral/écrit. Or, sur le plan cognitif, les compétences orales, les compétences écrites et les compétences de lecteurs interagissent constamment. Sur le plan des pratiques sociales, les interactions verbales sont constantes quelle que soit leur forme écrite ou orale, et contribuent à la construction d'un « *partage social* » (Rispaïl 2011, p7).

Aujourd'hui, au terme de littératie on associe le terme de numéracie comme étant « *la capacité d'utiliser des concepts numériques et mathématiques* » (OCDE 2013, p1)

Par opposition, pour les partisans de ce néologisme, les termes d'« illettrisme » et « analphabétisme » relèvent d'une terminologie stigmatisante, alors que la littératie relève d'une terminologie non pas déficitaire mais positive.

La notion de littératie s'oppose aussi à la notion d'alphabétisation jugée trop réductrice puisqu'elle définit un niveau d'acquisition de base en lecture et en écriture dont chaque individu a besoin pour vivre en société.

Le rapport de l'UNESCO (Fernandez 2005) cite une étude comparative des pays francophones publiée en 2002 par Véronique Leclercq, Professeur en Science de l'éducation de l'Université de Lille. Cette étude établit une typologie des conceptions de représentation de l'alphabétisation dans les pays francophones, typologie selon laquelle il existe trois modèles :

- le modèle « déficitaire » : ce modèle explique l'illettrisme et l'analphabétisme par un manque de scolarisation ou une faible scolarisation. On y fait parfois référence à l'oubli des compétences fonctionnelles de base. La solution proposée par ce modèle est la formation. Dans ce cas la formation est considérée comme un instrument de rattrapage.

- le modèle « compréhensif » : ce modèle explique l'illettrisme et l'analphabétisme davantage par les différences sociales et culturelles que par le manque de scolarisation. Ces notions sont le reflet d'inégalités sociales et, en même temps, l'une des sources de leur renforcement. La solution proposée passe par la formation dans le but de comprendre les mécanismes de l'illettrisme et la compréhension de la culture prégnante dans les milieux populaires. Dans ce modèle réside une grande volonté de ne pas stigmatiser des populations.

- le modèle « managérial » : ce modèle recherche l'efficacité considérant l'illettrisme et l'analphabétisme comme une entrave à la santé économique, au développement de la démocratie et à la cohésion sociale. Il s'agit d'évaluer en continuum les compétences à l'écrit, de proposer des solutions fiables afin que les populations, dont la maîtrise de l'écrit est insuffisante, puissent faire face aux situations familiales, sociales et professionnelles.

La littératie s'inscrit dans ce modèle.

Cette orientation pose un double constat. D'une part, les « besoins littératiques » varient selon le contexte social dans lequel un individu évolue (Rispaïl 2011). Ils sont différents selon l'âge, l'environnement dans lequel on vit, selon le métier que l'on exerce. D'autre part, ces besoins évoluent en fonction de l'évolution des sociétés. Au début du siècle, ces derniers n'étaient pas les mêmes que ceux d'aujourd'hui. De ce fait, Marielle Rispaïl (2011) définit ce néologisme comme une notion liée à un contexte davantage qu'un concept.

En conclusion, la littératie (Moreau et al 2013) revêt trois dimensions : une dimension linguistique (oral-écriture-lecture), une dimension sociale (usages scolaires et socioculturels) et une dimension cognitive (apprentissage-enseignement).

La France est encore réticente à sortir d'un modèle « déficitaire ». En 2013, le gouvernement a fait de la lutte contre l'illettrisme une grande cause nationale en élaborant son « Plan agir contre l'illettrisme ».

L'illettrisme désigne l'état d'une personne qui a bénéficié d'apprentissages mais qui n'a pas acquis (ou qui a perdu) la maîtrise de la lecture, de l'écriture en raison d'apprentissages trop fragiles.

En juillet 2013, le ministère de l'Éducation Nationale s'inscrit dans cette grande cause nationale et précise dans son dossier « Agir contre l'illettrisme de l'école au collège » que *« Si l'illettrisme est bien un phénomène post-scolaire à proprement parler, les difficultés rencontrées très tôt par l'élève peuvent en être des signes précurseurs. C'est donc dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire qu'il faut prévenir l'illettrisme en apportant des réponses adaptées aux facteurs de vulnérabilité, afin d'assurer une forme d'irréversibilité des acquis de base : c'est le cœur même des missions de l'éducation nationale. »*¹.

Il convient alors de s'interroger sur le lien entre littératie et école. En effet, cette approche littéracique nous amène à modifier notre conception de l'élève en le considérant comme un individu social, ayant des compétences littéraciques, engagé dans un *continuum* infini car la littératie considère tout individu quelque soit son âge, son métier dans ce *continuum* infini. De ce fait, cela nous amène également à modifier nos pratiques d'enseignement en fonction de l'évolution des pratiques sociales (Rispaïl 2011). La prise en compte des trois dimensions constituantes de cette notion peuvent constituer autant de leviers pour favoriser à l'école le développement des compétences en littératie des élèves.

Si le terme de littératie prend de l'importance en France, on lui préfère encore les termes d'alphabétisme et illettrisme, le modèle « managérial » s'invite dans le débat français non sans réticence et méfiance.

Nous nous appuyons dans notre travail sur la définition élargie de littératie de Marielle Rispaïl qui s'inscrit dans la dialectique oral-écrit, en abordant la lecture à haute voix.

¹ <http://eduscol.education.fr/cid52346/agir-contre-illettrisme.html>

LA LECTURE A HAUTE VOIX

Il est difficile de concevoir dans notre culture de l'écrit que la lecture jadis était une lecture à haute voix où la lecture silencieuse n'existait pas.

Jean Georges (1999) dans son ouvrage retrace minutieusement l'histoire de la lecture à haute voix à travers les siècles. Suit, un bref exposé de cet historique.

Chez les Grecs

A cette époque la culture est exclusivement une culture orale. Dès l'apparition des premières transcriptions de poèmes, l'écrit est placé comme un outil de conservation de ce qui se transmet à l'oral. Lire en grec « argiqnoskein » signifie reconnaître. L'écrit a pour fonction de se faire entendre, de produire un son à l'oreille.

Les supports et les signes d'écriture utilisés sans segmentation, ponctuation, sans phrase rendent difficile la lecture. Le lecteur est, de ce fait, un traducteur de signes morts à qui il donne vie. Cependant, il était considéré comme un esclave au service du maître qui écoute et qui comprend.

Mais la Grèce Antique voit naître la lecture silencieuse avec l'évolution de l'écrit qui se fait sur des parchemins, les mots sont plus visibles, la ponctuation plus utilisée, des abréviations apparaissent. A partir de ce moment là, les lettres parlent à l'œil. S'opère alors pour le lecteur un véritable déchiffrement.

Mais cette lecture silencieuse est avant tout une lecture oralisée pour soi.

Chez les Romains

La lecture a le même statut que chez les Grecs. Parallèlement, à cette culture de l'oralité se développe lentement la lecture silencieuse. L'écriture garde alors cette fonction de conservation de la voix, voix restituée par la lecture à haute voix.

En revanche, l'apparition des écoles primaires sous l'Empire constitue une évolution dans la fonction de la lecture à haute voix. Dans ces écoles privées destinées aux enfants des classes « éclairées », on apprend à lire. La lecture silencieuse devient un usage d'enseignement.

Parallèlement, se développe dans une culture de l'art oratoire, de l'éloquence, des discours par les lectures publiques. Ce phénomène va modifier la fonction de la lecture et de l'écrit. En effet, les écrits sont de plus en plus pensés en fonction des lectures publiques.

Les écrivains eux mêmes lisent leur texte à haute voix. Mais ces lectures publiques sont destinées à une élite intellectuelle.

La lecture à haute voix reste l'affaire des maîtres de l'éloquence, elle a pour fonction de préparer à l'art oratoire et à la déclamation publique de textes. La lecture silencieuse, elle, reste une pratique marginale à cette époque. La lecture à haute voix revêt dès ce moment-là une fonction de socialisation.

Naît alors une culture de l'écrit dans cette civilisation qui ne sait ni produire, ni lire des écrits. Nul besoin de lire silencieusement de manière solitaire pour comprendre, il suffit d'avoir accès au texte écrit.

Au Moyen Age

Les codes de l'écrit évoluent, les mots sont plus visibles, la ponctuation plus utilisée, des abréviations apparaissent et des supports aussi, le parchemin se répand et la langue romane apparaît.

Durant cette époque, les élites cultivées connaissent le code de l'écrit et lisent à haute voix ou à voix murmurée. Le plus souvent, ces lectures concernent des textes juridiques ou ecclésiastiques. De ce fait, les clercs et les gens d'église ont été les maîtres de la lecture en Europe Occidentale.

Les pratiques et les fonctions de la lecture se diversifient. Les gens d'église pratiquent la lecture à haute voix à l'église, ce qui peut s'apparenter à une sorte de récitation.

Selon les règles de Saint Benoît, la lecture du soir à table a pour fonction de préparer au silence de la nuit. La lecture personnelle est autorisée à voix modérée dans les chambres. Les lectures personnelles sont rarement silencieuses.

La lecture murmurée pour soi a pour fonction de méditation pour les gens d'église, de mémorisation et elle permet d'entrer dans des textes difficiles.

Avant la découverte de l'imprimerie qui va révolutionner la transmission des écrits, les livres sont rares ce qui légitime les lectures oralisées. La diffusion des écrits, due à la baisse des coûts entraîne l'essor de l'alphabétisation de l'école à l'université où on apprend à écrire et à lire à haute voix des textes fondateurs. L'enseignement se fait par des lectures à haute voix ritualisées. Les pratiques de la lecture se figent et se ritualisent et la lecture à haute voix se confond avec la récitation.

Cet éclairage historique nous montre combien les pratiques sociales et les besoins en littérature ont évolué au fil des siècles.

Que reste-t-il de cet héritage ?

La lecture à haute voix : un double sens

Lire à haute voix, c'est interpréter.

Si l'on se réfère à la définition du Focus Encyclopédie Bordas Edition 1964, Interpréter vient du latin *interpétari* (expliquer) qui signifie :

- sens 1 : Expliquer ce qui est obscur.
- sens 2 : Donner un sens, une signification à une chose.
- sens 3 : Rendre les intentions de l'auteur d'une oeuvre théâtrale, musicale.

Considérons alors que lire à haute voix:

- c'est donner à des propos, à un événement, à un acte, écrits telle signification, les comprendre en fonction de sa vision personnelle,
- c'est aussi donner à des signes de la langue écrite une signification.

La lecture à haute voix est-elle un acte de lecture ou un acte de communication ?

En réalité, la question fait encore débat et les avis des spécialistes divergent. Elle fait suite à des pratiques scolaires du début du XX^e siècle qui considèrent que la lecture à haute voix était l'aboutissement de la lecture silencieuse.

Cet héritage a laissé place à des pratiques de lecture à haute voix qui la considèrent comme moyen d'entraînement et d'évaluation des capacités de déchiffrement des élèves.

Or, la lecture à haute voix est bien un acte de communication qui nécessite un apprentissage technique.

Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz (2009) la nomment « la lecture à d'autres ».

La lecture à haute voix qu'ils promeuvent est un acte de communication à un auditoire d'un texte indisponible à l'auditeur, acte qui nécessite des compétences spécifiques de mise en voix, d'expression et de mise en valeur de la structure du texte.

La mise en voix concerne la capacité à maîtriser le déchiffrement, les groupes de souffle, la ponctuation. L'expression concerne davantage les capacités à prendre en compte l'auditoire à rendre la lecture captivante, intelligible (volume, timbre...). La mise en valeur du texte relève quant à elle, du jeu interprétatif qui met en valeur la structure narrative du texte.

Cette lecture à haute voix s'assimile aux lectures publiques de l'Antiquité décrites précédemment et implique un travail de préparation du texte par une série d'activités.

Cette conception fait consensus dans le milieu de la recherche.

Mais Gérard Chauveau, chercheur à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), en sciences de l'éducation, en linguistique et en psychologie (psychologie de l'enfant et de l'intelligence), dans un article diffusé par l'Université Paris 5 (2002)², propose de considérer non seulement la lecture à haute voix comme une lecture à visée de communication pour autrui, mais aussi comme un acte de lecture pour soi dont la finalité est d'accéder à une compréhension fine du texte. Cette lecture à haute voix est alors considérée non plus comme un acte d'expression orale, mais comme un acte de lecture (de relecture) à part entière où le lecteur va chercher à dépasser la compréhension littérale du texte. Il distingue alors ce type de lecture à haute voix du phénomène de subvocalisation du lecteur débutant qu'il nomme « langage pour soi » par opposition à la lecture à haute voix pour soi. La subvocalisation est l'acte de « se dire » des morceaux de mots, de phrases. Il est ainsi envisagé comme un outil, un instrument du déchiffrement.

On retrouve dans cette conception, la lecture à voix modérée de gens d'église au Moyen Age qui lisaient de la sorte pour aborder un texte difficile.

Nous proposons dans notre étude de ne pas considérer la lecture à haute voix dans son opposition stricte écrit /oral, acte de lecture /acte de communication mais d'envisager les différentes modalités de lecture à haute voix en fonction de leurs finalités dans sa double signification, et ainsi inscrire la lecture à haute voix dans la composante interprétative de la construction du sens.

La construction du sens : l'interprétation

L'interprétation est une des deux composantes de la construction de sens chez les élèves, l'autre étant la compréhension de texte.

Si jadis, on a considéré que la dimension comprendre précédait la dimension d'interprétation, aujourd'hui les résultats de la recherche démontrent le caractère complémentaire de ces deux composantes. En effet, la construction du sens est à la fois le résultat de la compréhension et

² <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/AC/AffFicheT.asp?CleFiche=8105&Org=QUTH>

de l'interprétation des textes. Ces deux composantes se nourrissent l'une et l'autre dans un va et vient permanent. Ce mouvement qu'effectue le lecteur contribue à construire du sens dans un processus dynamique constant (Érick Falardeau 2003).

Nous nous appuyons sur la définition des deux composantes de la construction du sens d'Érick Falardeau (2003) pour qui :

- Comprendre c'est généraliser le contenu du texte pour en saisir la structure globale et en élaborer une représentation. Cette représentation doit faire consensus.
- Interpréter c'est non pas généraliser le sens d'un texte mais c'est explorer le texte pour chercher une acceptation possible. Cette spéculation possible doit être légitimée dans la discussion sociale.

Compréhension	Interprétation
- Travail sur le sens, défini comme une « perception » subjective généralement partagée par une communauté de lecteurs.	- Travail sur la signification, de <i>significatio</i> , qui renvoie à « l'action d'indiquer », donc à l'élection d'un élément précis à interpréter.
- Travail sur les obstacles dressés par le texte et qui entravent la compréhension.	- Spéculation sur le pluriel du texte qui entraîne la création de nouveaux signes (interprétants).
- En compréhension, le lecteur actualise le sens, il le construit d'abord à partir des éléments du texte, en recourant à ses connaissances et à ses représentations.	- En interprétation, le lecteur ajoute une nouvelle signification au texte polysémique; il doit néanmoins s'inspirer des signes du texte et y rester fidèle.
- Discours paraphrastique qui reformule le contenu.	- Discours apparenté au commentaire littéraire, à l'analyse.
- La compréhension est conditionnée par la biographie du lecteur et par le discours social.	- L'interprétation est conditionnée par la biographie du lecteur et par le discours social.
- La compréhension est l'actualisation intérieure, personnelle d'un sens qui répond à un certain consensus social; elle relève d'une démarche individuelle, non forcément socialisée.	- L'interprétation implique nécessairement la socialisation d'un discours, confrontation à l'Autre essentielle à la légitimation du signe construit par le lecteur.
- Mouvement macroscopique: éloignement des structures lexicales et syntaxiques pour bâtir une compréhension globale, plus conceptuelle, qui exige davantage qu'une lecture linéaire.	- Mouvement microscopique: exploration minutieuse d'un des possibles récurrents du texte pour construire une nouvelle signification qui participera en retour à la compréhension si elle est reconnue socialement.
- Par le travail d'inférence, la compréhension cherche à combler les manques du texte en déchiffrant les éléments implicites: les sous-entendus, les non-dits, les métaphores, etc.	- L'interprétation utilise les signes du texte pour créer de nouveaux signes qui s'en inspirent, mais qui n'y apparaissent pas; ils sont créés, construits par l'interprète.
- La compréhension vient d'abord du texte, elle cherche à reconnaître et à organiser de manière intelligible le sens qui s'y dissimule en partant des représentations du lecteur.	- L'interprétation vient de l'extérieur du texte, elle en extrait des éléments pour explorer de nouvelles significations à l'aide de signes extérieurs.

Figure 2 Synthèse des caractéristiques de la compréhension et de l'interprétation p 691 (Érick Falardeau 2003)

Interpréter suppose alors que personne ne sait mais que l'interprète pense savoir, qu'il propose un point de vue possible, plausible sur le texte. Cette composante interprétative de la construction du sens engendre deux postulats. Le premier vise à considérer que le lecteur

(l'élève) dans ces différentes dimensions : motivationnelle et psycho-affective, sociale, culturelle, cognitive. Le second, relatif à l'enseignement-apprentissage des compétences littéraires à l'école, vise à postuler que la dimension interprétative nécessite de proposer une pédagogie du questionnement, de l'exploration, du raisonnement collaboratif entre pair et de rompre avec des traditions d'enseignement qui placent l'interprétation après la compréhension.

Interpréter c'est socialiser une pensée, ce qui nécessite la confrontation aux autres afin de dépasser l'univers intra personnel du lecteur .L'école doit enseigner très tôt l'interprétation sans la restreindre au domaine littéraire. Les autres textes informatifs, explicatifs sont le fruit d'une interprétation, d'une intention et doit aussi faire l'objet d'un travail interprétatif du lecteur. Pour enseigner de l'interprétation, l'enseignant doit donner à voir aux élèves « *la multitude de références socioculturelles, scolaires ou non* » sur lesquelles les élèves peuvent appuyer leur interprétation (Érick Falardeau 2003).

La nécessité faite de considérer cette dimension d'interprétation dans le développement des compétences en littératie dont la lecture à haute voix est une composante, il convient de s'interroger sur la place de cette dernière dans les programmes de l'enseignement du collège.

La lecture à haute voix dans les programmes

Pendant longtemps, la pratique de la lecture à haute voix dans les écoles relevait d'une pratique ritualisée d'entraînement systématique et mécanique en collectif.

Les recherches dans le domaine de la lecture vont aboutir à définir l'acte de lire comme un acte de compréhension.

« Lire c'est comprendre ». A partir des années 70-80, les pédagogues apportent un éclairage nouveau à la lecture à haute voix qui amène à une opposition entre lecture silencieuse et lecture à haute voix. Dès lors, la lecture à haute voix est définie comme un acte d'expression orale et la lecture silencieuse comme un acte de compréhension ce qui va se traduire dans les instructions officielles.

En effet, dans les programmes du collège, la lecture à haute voix appartiendra au domaine de l'oral.

Les programmes du collège 3^{ème} de 1998, les programmes officiels placent la lecture à haute voix dans des « Textes à dire ».

« - la lecture à haute voix (en particulier les mises en voix et mises en espace simples de textes de théâtre) ». On constate ici que la lecture à haute voix est quasiment absente des instructions officielles.

Lors de la révision des programmes de 2004 qui placent les discours écrits et oraux de manière centrale, la lecture à haute voix n'occupe pas plus de place que dans les précédents. On la retrouve en introduction des programmes « *Pour cela, on se consacre à des temps de lecture en classe, tantôt lecture à haute voix, tantôt lecture silencieuse, toujours de durée limitée, visant la compréhension d'ensemble d'un texte court qu'on vérifie ensuite par un exercice collectif* ». En revanche, les programmes d'accompagnement y font davantage référence.

On peut y lire concernant le cycle d'adaptation : « *La lecture à haute voix est pratiquée couramment au long de l'année, sur des textes courts, littéraires ou non. Il est bon qu'elle ait été précédée d'une lecture silencieuse. À l'occasion de lectures de récits, et plus encore pour des fragments de théâtre ou des poèmes, on fait travailler la mise en voix à livre ouvert. On demande à l'élève d'expliquer, en ce cas, pourquoi il propose telle ou telle intonation pour un passage, quel sentiment il a voulu transmettre* ».

Au cycle central 5^{ème} et 4^{ème} « *Comme en 6e, la lecture à haute voix est pratiquée régulièrement, sur des textes littéraires ou documentaires. Cette lecture est associée à une ou plusieurs lectures silencieuses qui la précèdent.*

Elle porte sur des textes préparés : un texte bien lu est nécessairement un texte qui a été bien compris. Le professeur peut alors travailler avec les élèves, sur de courts extraits, différentes interprétations résultant de variations dans les lectures à haute voix (diction, intonation, rythme, silences, etc.).

Ces lectures sont variées : pour bien vérifier l'intelligibilité des lectures, on peut faire lire à haute voix des textes que le lecteur est seul à avoir sous les yeux (poèmes, textes narratifs, textes humoristiques, articles de journaux, etc.). Ces lectures sont le plus souvent individuelles, mais elles peuvent aussi faire intervenir plusieurs élèves (pour identifier les différents intervenants dans un dialogue, par exemple).

La lecture à plusieurs voix rencontre des difficultés techniques que les élèves ne savent pas toujours résoudre spontanément (on change d'interlocuteurs, mais à quel rythme ?) : elle exige une préparation particulière. Ces lectures, enfin, peuvent précéder un travail de mémorisation pour une restitution orale ultérieure. »

Enfin, en classe de troisième, « *...on poursuit en 3e la lecture à haute voix et la récitation.*

Par ces activités, l'élève se coule dans la parole d'un autre et doit, par les ressources de la voix, en faire partager les significations et les valeurs »

La lecture à haute voix et la récitation sont liées dans les instructions officielles. Cette forme de lecture est destinée exclusivement à autrui et s'inscrit de ce fait dans un acte de communication.

Dans les programmes de 2009 et instructions en vigueur, il est assez peu question de la lecture à haute voix dans les instructions. Elle est également associée à la récitation et se situe dans la rubrique Expression orale où l'on peut lire : *« Les élèves pratiquent régulièrement la lecture à haute voix et la récitation en prenant en compte la nécessaire mise en valeur du texte. »*

En revanche, dans le Socle commun de connaissances et de compétences inscrit dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École (2005) qui définit l'ensemble de compétences et connaissances que doivent maîtriser les élèves à la fin de la scolarité obligatoire, on retrouve la lecture à haute voix dans le domaine du Lire de la compétence 1 en maîtrise de la langue.

Au niveau du palier 3, l'élève doit *« adapter son mode de lecture à la nature du texte proposé et à l'objectif poursuivi »*. On y distingue deux types de lectures à haute voix :

« - Lire pour soi : oraliser un écrit pour se l'approprier.

- Lire pour autrui : lire de façon claire, fluide, expressive afin de se faire entendre et comprendre. »

Au niveau du palier 2 l'élève doit savoir *« lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte de plus de dix lignes après préparation »*

A la lecture des instructions officielles, on remarque que la lecture à haute voix est une composante linguistique qui ne trouve que peu de place dans les programmes d'enseignement. Elle est évoquée lorsque les programmes déclinent les compétences du lire à développer et est systématiquement inscrite dans le domaine de l'expression orale au côté de la récitation. On mesure ici tout l'héritage historique de la lecture à haute voix. Le socle commun de connaissances et de compétences marque une rupture en déclinant la lecture à haute voix pour une composante de la lecture ayant différentes finalités notamment interprétatives.

CADRE NOTIONNEL ET CONCEPTUEL

Après avoir fait état de l'intérêt de prendre en compte la notion de littératie à l'école, même si cette dernière ne se réduit pas au monde scolaire, il convient de s'interroger sur comment permettre à tous les élèves de développer des compétences littéraciques en lecture à l'école ?

LA TRANSMISSION DYNAMIQUE DU SAVOIR

Notre travail s'inscrit dans le cadre de la théorie de l'action conjointe de Sensevy et Mercier (2007). Cette théorie consiste à considérer le professeur et l'élève dans une relation dialogique d'action.

Cette action est à la fois coopérative et coordonnée, elle a pour objet le savoir. Enseignant et élève se trouvent en transaction autour de cet objet de savoir. Le savoir en jeu est dès lors considéré comme l'objet transactionnel dans la relation maître élève (Rilhac et Gruson 2008). Cette action conjointe s'apparente alors à un jeu, jeu qui n'a de sens que lorsque les participants, ici l'enseignant et l'élève, agissent ensemble en tenant chacun leur rôle.

Dans le jeu didactique, l'enseignant doit faire agir l'élève sans dévoiler le contrat didactique sans dire le savoir sous peine de le voir échouer. En effet, au cœur de cette action conjointe, le maître ne gagne que, si et seulement si, l'élève gagne (Rilhac et Gruson 2008).

Le concept de contrat didactique sur lequel Sensevy et Mercier s'appuient est celui de Brousseau (1986) qui définit le contrat didactique *« comme l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant [...] Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre. »* (Brousseau 1986, p33-115)

Le contrat didactique est par conséquent un système d'obligations réciproques entre le métier d'élève et celui du maître.

L'élève se met en action en fonction de sa lecture des exigences du contrat didactique dissimulé. Sa lecture s'appuie sur la structure du milieu didactique élaboré par l'enseignant.

Le milieu didactique doit être façonné à la fois par le contrat didactique implicite et par les énoncés explicites du professeur qui permettent aux élèves d'atteindre le savoir en jeu. C'est ainsi que se pose la question dans la relation didactique de ce qui relève de l'implicite et ce qui relève de l'explicite.

Dès lors, Sensevy et Mercier considèrent le jeu d'apprentissage comme une succession de jeux où le professeur permet à l'élève d'atteindre le savoir et/ou l'élève parvient au savoir du professeur.

De ce fait, la réussite ou l'échec du triptyque Savoir /Enseignant/ Elève dépend de l'équilibre contrat didactique- milieu didactique. Le professeur doit construire des milieux suffisamment lisibles pour que chaque élève puisse « proprio motu » (de son propre mouvement) construire des stratégies adéquates qui le mènent au savoir (Sensevy 2007).

Leur conception du milieu s'appuie sur celle de Brousseau (1986) qui le définit comme « un système antagoniste du système enseigné ».

L'action coopérative entre le maître et l'élève repose sur le dialogue, sur des outils langagiers liés au savoir visé. Ces formes de langages doivent pouvoir faire sens chez les élèves, elles doivent donc reposer sur un contexte partagé. Le dialogue s'engage ainsi entre le professeur et l'élève.

Sensevy et Mercier conçoivent ces jeux de langage de manière transactionnelle mais également interactionnelle. En effet, si le professeur utilise des formes de langages spécifiques au savoir en jeu que l'on peut considérer comme des objets transactionnels, en situation de pratique de classe des interactions langagières imprévisibles se font jour. La théorie de l'action conjointe didactique s'inscrit plus largement dans une approche anthropologique et comparatiste du didactique bien au-delà du scolaire et du non scolaire.

C'est dans ce cadre théorique que Michel Grandaty s'inscrit lorsqu'il développe en 2013 le concept de poste de travail en didactique dans le cadre d'une recherche-action menée à l'école interne de l'Institut de Formation des Maîtres de Midi Pyrénées.

LA NOTION DE POSTE DE TRAVAIL

C'est à partir du constat que ce sont les interactions didactiques qui modifient sensiblement le cours de la tâche aux yeux des élèves et que ce sont les dispositifs didactiques qui permettent aux élèves de saisir l'activité scolaire que Michel Grandaty (2013) propose d'importer en didactique le concept de poste de travail développé en Ergonomie.

Ce dispositif se veut un outil d'anticipation des transactions didactiques dans l'action conjointe de l'enseignant et de l'élève qui permettrait de maintenir l'équilibre du doublet contrat-milieu.

Un poste de travail est un espace dans lequel l'utilisateur dispose des ressources matérielles et de méthodes lui permettant d'effectuer son travail. L'ergonomie vise à concevoir et évaluer des postes de travail en s'appuyant sur des connaissances techniques et scientifiques ainsi que sur les besoins des utilisateurs. Elle prend en compte la pénibilité de la tâche, le temps, l'espace, la performance, le rendement...

Dans le cadre de la classe, un poste de travail se définit comme une activité donnée identifiable à la fois par l'enseignant et l'élève dont la finalité est l'efficacité productive.

Si certaines activités scolaires sont bien repérées par les élèves, d'autres sont plus difficilement lisibles.

Michel Grandaty (2013) part du postulat suivant : la conception de « type d'activité » en poste de travail facilite cette visibilité des contenus et notamment des élèves les plus en difficulté. Ainsi ce type de conception faciliterait la mise en place d'un système sémiotique partagé par le professeur et les élèves et contribuerait à l'équilibre du doublet contrat-milieu didactique et donnerait lieu à une réalisation finale (un produit attendu) évaluable comme élément constitutif du poste.

La description du poste de travail s'appuie sur les notions de type de tâche et de tâche technique issues de la Théorie anthropologique du didactique (Chevallard 2007). Yves Chevallard définit dans cette théorie 4 notions de praxéologie didactique :

- de types de tâches
- associées à des techniques pour accomplir ce type de tâches
- justifiées par une technologie (discours sur la technique)
- justifiable par une théorie

Cette théorie considère que toute activité, action humaine peut être étudiée en un système organisé. Cette organisation de l'action humaine se nomme praxéologie ou organisation praxéologique.

Un type de tâche, se définit comme « un verbe + un complément », auquel sont associées une ou plusieurs tâches techniques qui sont nécessaires à sa réalisation.

Une tâche technique est constituée d'objets matériels manipulés (objet, écrits ...) et d'objets immatériels (notion, concept...) évoqués. Ces objets sont définis dans le cadre d'un poste de travail comme des outils sémiotiques. Les outils sémiotiques d'un poste de travail contiennent obligatoirement des objets manipulés.

Un poste de travail se définit à partir d'un objet de savoir que l'on peut libeller sous la forme d'un type de tâche.

Il est constitué de cinq composants indispensables.

- un espace de travail,
- des tâches techniques,
- des outils sémiotiques,
- des contraintes,
- un produit attendu évaluable.

Ces composants sont tous des éléments obligatoires du poste, ils permettent de décrire ce que l'on doit faire, comment y parvenir et à quoi on doit arriver.

Un poste de travail s'inscrit dans un cadre spatio-temporel dans lequel sont décrits l'organisation de la classe, le lieu, la temporalité du poste et la place dans la séquence enseignement-apprentissage.

Un poste renferme des tâches techniques à mettre en œuvre pour répondre au type de tâche. Il s'agit d'opérations à réaliser.

Un poste contient des outils sémiotiques de deux natures : des outils de gestion du poste indispensables à sa conduite et à sa clarté pour les élèves et des outils langagiers potentiellement visibles des élèves.

Tout poste de travail engendre des contraintes pour bien effectuer le travail. Ces contraintes doivent être anticipées et décrites. Elles sont liées aux tâches techniques à réaliser et aux outils sémiotiques notamment aux outils langagiers.

Enfin, le travail de réalisation du poste se matérialise par un produit attendu, défini selon des critères de validation du poste et évaluable. C'est grâce à lui que le poste de travail est rendu visible aux yeux des élèves.

Poste de travail	
Objet du savoir	
Place dans la séquence enseignement/ apprentissage	
Espace spatio-temporel	
Tâches techniques	
Outils sémiotiques	<u>Outils langagiers</u> <u>Outils de gestion du poste</u>
Contraintes du poste	
Produit attendu	
Validation du poste	

Tableau 1 *Tableau synoptique d'un poste de travail*

LE TRIPLET GENETIQUE

L'action conjointe en didactique et les postes de travail reposent sur le concept de « système didactique » dans les situations d'enseignements/apprentissages.

Ce système didactique repose sur l'observation et l'analyse de sous systèmes du triptyque savoirs (enseignés/appris)- enseignant -élève/apprenant, de l'action didactique dans son caractère dynamique au cœur de la réalité des actions dans une situation d'enseignement-apprentissage.

Pour ce faire, cette approche s'appuie sur les notions de chronogenèse, topogenèse et mésogenèse, sur la notion de triplet génétique.

Ce triplet génétique permet d'analyser, de concevoir les situations d'enseignement-apprentissage selon trois axes : comment quand ? comment quoi ? comment qui ?

La chronogenèse

La chronogenèse se définit comme le temps didactique et répond à la question comment quand ? Toute situation d'enseignement-apprentissage de classe s'inscrit dans le temps, dans un déroulement linéaire. Cette dimension rend compte des rythmes, des changements, des régulations des différents moments de classe. Ce terme issu de la linguistique a été importé dans le champ des mathématiques par Chevallard (Reuter 2007) dans le cadre d'étude de la *Transposition didactique*. Le dispositif didactique « poste de travail » s'inscrit dans cette dimension. En revanche, son ergonomie minimise les opérations à valeur chronogénétique. En effet, ce dispositif inhibe l'introduction d'un nouvel élément en cours de poste qui aurait pour fonction de remplacer un autre élément de savoir plus ancien.

La topogenèse

La topogenèse est la répartition des responsabilités des élèves et de l'enseignement par rapport au savoir.

Ce concept a été élaboré par Chevallard (Reuter 2007), il recouvre l'ensemble des responsabilités qui sont partagées par le professeur et les élèves. Le concepteur de situation didactique doit penser, étudier la place des acteurs dont il est lui-même un des acteurs dans le jeu didactique.

C'est un élément clé de la mise en place d'un poste de travail dans la mesure où la forme du poste nécessite la définition des places de chacun dans l'action conjointe.

Le dispositif « poste de travail » détermine le « topos » de l'élève et le « topos » de l'enseignant. Le professeur se place en médiateur par rapport au savoir, il organise l'espace de travail des élèves, la mise en œuvre et la gestion de la tâche technique, la validation du poste au regard de critères identifiés relèvent du « topos » de l'élève.

Les actions de chaque acteur de la relation sont déterminées en rapport avec la tâche technique.

La mésogenèse

Cette notion de mésogenèse permet de rendre compte de l'évolution dans le temps des différents états du milieu didactique, des tâches à effectuer qui prennent place dans l'activité en situation. La genèse du milieu consiste en la construction d'un système sémiotique partagé entre l'enseignant et les élèves (Sensevy 2007) dans son agencement et dans ses interactions.

Ceci suppose de poser la question des objets, des savoirs mobilisés et des compétences nécessaires.

Dans le cadre d'un poste de travail l'espace mésogénétique est élaboré par la tâche technique, les outils sémiotiques définis, les contraintes du poste et le produit attendu. Lors de l'élaboration d'un tel dispositif l'enseignant est amené à répondre aux questions suivantes : quels types de savoirs sont mobilisés par les élèves ? quel type de milieu mettre en place, quels sont les comportements didactiques attendus ? C'est par conséquent un élément central de ce dispositif didactique qui permet d'analyser comment le contenu, le savoir peut être co-construit.

L'analyse de la chronogenèse-topogenèse et mésogenèse permet de mettre en évidence les transactions didactiques qui s'opèrent en classe et de rendre « *intelligible le processus didactique* » (Amade Escot et Venturini 2008).

Dans le cas de la mise en place de poste de travail, on note que la mésogenèse et la topogenèse sont des composantes essentielles.

LA LECTURE ET LES ENQUETES INTERNATIONALES

Au fil des années, deux enquêtes internationales mesurant les acquis des élèves en « Reading literacy » (compréhension à l'écrit) se sont imposées comme outil de pilotage des systèmes éducatifs des pays qui y participent. Ces enquêtes ont en commun un cadre conceptuel d'évaluation similaire, une méthodologie semblable (Rémond 2006). Même s'il convient d'aborder ces études avec la plus grande prudence, il est néanmoins important de s'interroger sur ce qu'elles révèlent ou pas.

PISA

Le Program for International Student Assessment soit en français "Programme international pour le suivi des acquis des élèves" est un programme organisé par l'OCDE, Organisation de coopération et de développement économiques.

Cette évaluation internationale concerne trois domaines d'évaluation (mathématiques, lecture, sciences) et se déroule tous les trois ans. Elle s'adresse à des élèves âgés de 15 ans.

Ces objectifs sont de trois ordres :

- Comparer les performances des différents systèmes éducatifs en évaluant les compétences acquises par les élèves en fin d'obligation scolaire (quinze ans).
- Identifier les facteurs de succès d'un système éducatif (l'égalité des chances, l'environnement pédagogique, la motivation des élèves...)
- Suivre l'évolution de l'enseignement dans les pays membres de l'OCDE et les pays partenaires (près d'une soixantaine de pays) en conduisant des évaluations périodiques.

En matière de compréhension à l'écrit (Rémond 2006), PISA évalue « la capacité de comprendre, d'utiliser, d'analyser des textes écrits mais aussi de réfléchir à leurs propos afin de pouvoir réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et jouer un rôle actif dans la société » à partir de tâches de lecture.

Ces tâches de lecture relèvent de trois dimensions :

- s'informer en prélevant des informations dans des supports variés,
- interpréter en fonction de sa vision personnelle,
- réfléchir en réagissant au contenu des lectures.

Ces tâches de lecture sont organisées à partir de support de textes « continus » et « non continus » de degrés de complexité variables allant du niveau 1 à 5 et à partir de deux formats de réponses : QCM et questions nécessitant une réponse rédigée.

En compréhension de l'écrit, le score moyen de la France reste stable entre 2000 et 2012 mais, pour la première fois depuis 2000, la moyenne de la France passe au dessus de celle des pays de l'OCDE.

L'édition 2012 de PISA montre que notre système éducatif ne garantit pas l'égalité des chances. En effet, les déterminismes sociaux pèsent de plus en plus sur la performance des élèves français. Depuis 2003, les inégalités s'aggravent. Il semble que l'écart se creuse entre les scores des élèves les plus favorisés et les scores des élèves les plus défavorisés mais également entre les filles et les garçons. Les scores des élèves favorisés placent la France dans les pays les plus performants alors que ceux des élèves les plus défavorisés classent la France parmi les pays les moins performants.

En effet, 19 % d'élèves sont peu performants (en dessous du niveau 2, niveau seuil de compétence) aux évaluations PISA de compréhension à l'écrit. (PISA 2012). André Ouzoulias (2013) pondère ces résultats au regard des supports utilisés pour l'évaluation PISA. « *Ces résultats sont en décalage avec ce qui est appris en primaire et au collège en classe en France où les programmes scolaires donnent une prédominance aux textes littéraire* ». Cependant, il indique que ces résultats « *doivent impérativement conduire à réexaminer les choix pédagogiques réalisés par l'école et le collège dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture* ».

PILRS

Ce programme, Progress in International Reading Literacy Study, est organisé par l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) sous la responsabilité de l'UNESCO.

Ce programme d'évaluation quinquennal a pour objectifs :

- d'évaluer les compétences en lecture des enfants de 9 ans, de niveau CM1, au moment où la lecture devient un outil d'apprentissage,
- d'établir des liens entre les performances en compréhension des élèves, les programmes et les pratiques d'enseignement en matière de lecture,
- de récolter des données sur les systèmes éducatifs des pays participants.

Ce programme évalue « l'aptitude à comprendre et à utiliser les formes du langage écrit que requiert la société ou qui sont importants pour l'individu. Les jeunes lecteurs peuvent construire du sens à partir de textes très variés. Ils lisent pour apprendre, pour s'intégrer dans une société où la lecture joue un rôle essentiel et pour leur plaisir ».

Ce programme vise l'évaluation des processus mis en œuvre dans la compréhension et les objectifs du lecteur selon deux types (La Fontaine 2012):

- lire pour comprendre des textes littéraires,
- lire pour s'informer.

Le programme détermine quatre processus :

- prélever de l'information dans un texte (niveau 1),
- faire des inférences directes (niveau 2),
- interpréter et assimiler des idées et informations (niveau 3),
- apprécier en examinant et évaluant le contenu, la langue et les éléments textuels (niveau 4).

Ces processus correspondent à des niveaux de complexité (niveau 1 à 4) et, pour apprécier le niveau de compréhension, PIRLS utilisent l'échelle ci-dessous (DEPP 2012) :

- niveau « avancé » : les élèves sont capables de prendre en compte la totalité des informations du texte et forment des interprétations qu'ils expliquent.
- niveau « élevé » : les élèves sont capables de mettre en œuvre les quatre processus de compréhension.
- niveau « intermédiaire » : les élèves sont capables de prélever des informations du texte et inférer.
- niveau « bas » : les élèves sont capables de prélever de l'information explicite.

		Point de référence			
		Avancé (625)	Élevé (550)	Intermédiaire (475)	Bas (400)
France	2001	7 %	37 %	77 %	95 %
	2006	5 %	35 %	76 %	96 %
	2011	5 %	35 %	75 %	95 %
Europe	2011	9 %	44 %	80 %	95 %

Lecture : en 2011, 35 % des élèves français atteignent le point de référence élevé contre 44 % des élèves européens.
 ↓ : le pourcentage de 2011 est significativement inférieur à celui de 2001.
 Source : MEN-MESR-DEPP

Tableau 2 Evolution des pourcentages d'élèves atteignant les points de référence internationaux de performances en lecture.

Comme pour les éditions précédentes (Rémond 2006), il semble que le niveau avancé de « réflexion critique » soit discriminant pour les élèves français. De plus, seulement un tiers

des élèves atteignent le niveau élevé. Interpréter et apprécier sont des processus de compréhension qui semblent poser des difficultés pour les élèves français. Même si les résultats de l'édition 2011 sont stables, ils restent inférieurs à la moyenne des pays européens. L'écart entre les filles et les garçons se réduit. Cette réduction s'effectue au bénéfice des garçons qui voient leurs performances augmenter et au détriment des performances des filles qui baissent.

L'analyse de Martine Rémond (2006) lors des éditions précédentes l'a amenée à poser certains constats :

Ces faibles résultats apparaissent également au niveau des évaluations nationales de fin de cycle 3 et relèvent des comportements lors des épreuves. Les élèves français entretiennent une relation difficile avec les questions à rédiger. Ils réussissent les questions de types à choix multiples et les questions guidées à compléter, et préfèrent éluder les questions dont il faut rédiger les réponses. L'édition 2011 marque à nouveau ce constat.

Les *habitus* scolaires liés aux types de tâches et aux situations, l'absence dans les programmes de la réflexion critique, la gestion défaillante des consignes, le rapport au doute sont autant d'explications pour Martine Rémond (2006) des résultats faibles des élèves français. Même s'il est indispensable de relativiser les résultats des élèves français aux évaluations nationales, notamment en raison de problèmes méthodologiques, comme les effets de langue dans la traduction française des consignes, il n'en reste pas moins qu'il faut tenir compte de ces indicateurs.

Ces programmes d'évaluation révèlent, de manière conjointe, que notre système éducatif est inégalitaire. Trop d'élèves de milieux défavorisés, vulnérables restent sur le côté malgré les moyens dont notre système éducatif dispose. Il convient donc de s'interroger sur le lien à développer entre littératie et inclusion. Par quel moyen notre système éducatif peut-il devenir égalitaire ? Comment l'Ecole peut-elle devenir plus inclusive ?

L'ECOLE INCLUSIVE

Cette question de l'inclusion et exclusion sociale s'est imposée au niveau international.

L'UNESCO s'est attaché à définir le rôle de l'éducation dans l'inclusion sociale des individus exclus de nos sociétés en réaffirmant la place centrale de l'école. Pour ce faire, cet organisme international a développé le concept d'école inclusive et en a défini les principes fondateurs.

Les objectifs de l'Unesco

Au niveau international (UNESCO 2009), ce concept ne se définit pas seulement au niveau de la scolarité, on parle d'Education Inclusive. La finalité de l'Education Inclusive est de favoriser et d'accueillir la diversité des tous les apprenants tout au long de la vie.

Alors que dans les pays en voie de développement, beaucoup d'enfants et de jeunes sont exclus de l'éducation tels les filles, les populations nomades, les enfants avec handicap, les enfants porteurs du VIH et les enfants de groupes minoritaires, de nombreux adultes ne maîtrisent pas les compétences de base en littératie ; dans les pays riches pourvus de système éducatif, de nombreux jeunes quittent le système scolaire sans qualification suffisante pour faire face aux exigences de la société d'aujourd'hui, d'autres reçoivent une éducation spécialisée en dehors du système scolaire classique, d'autres encore quittent l'école dans laquelle ils n'arrivent pas à évoluer.

En France, 2,5 millions de personnes se trouvent en situation d'illettrisme, soit 7 % des personnes de 18 à 65 ans ayant été scolarisées en France. En 2011, 11,9 % des jeunes âgés de 18 à 24 ans sont des sortants précoces, c'est-à-dire qu'ils sont sans diplôme ou avec uniquement le brevet des collèges et qu'ils ne sont pas en situation de formation selon l'INSEE. Qu'ils soient en voie de développement ou développés, les pays sont aujourd'hui face à un enjeu de taille : celui de donner une éducation équitable et de qualité à tous.

Cette ambition nécessite une réforme des systèmes éducatifs pour évoluer vers un « *système inclusif* ».

La mise en œuvre d'un système inclusif suppose de nourrir la conviction « que le système ordinaire a le devoir d'éduquer tous les enfants » quels que soient leurs besoins spécifiques. Ce principe implique un changement d'attitude, de valeur de chacun ainsi que des changements de contenus, de méthodes, d'approches et de stratégies.

Selon l'UNESCO, les trois raisons motivant cette conception sont :

La première raison, idéologique, consiste à penser que l'éducation de tous les enfants va engendrer la mise en place de modes d'enseignements adaptés aux besoins de chacun et par conséquent susceptibles de bénéficier à tous.

La seconde raison est sociale : éduquer tous les enfants ensemble dans un système éducatif inclusif qui permettra de transformer les sociétés en sociétés moins discriminantes et plus justes.

La troisième justification est, elle, d'ordre économique : les systèmes éducatifs complexes d'éducation spécialisée ont un coût très élevé, un système moins complexe d'école destinée à tous allègerait ce coût pour les sociétés.

L'enquête internationale PISA parue en 2013 pose clairement le constat, pour la France d'un système éducatif inégalitaire. Pourtant, depuis la loi du 11 février 2005, loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la France semble s'engager vers une éducation plus inclusive en affirmant le droit des « élèves handicapés d'être scolarisés dans des écoles ordinaires au plus près de leurs domiciles et à y poursuivre un parcours continu et adapté ». Cependant, le processus d'éducation inclusive décrit par l'UNESCO ne se réduit pas aux seuls enfants porteurs de handicap. Le socle commun de connaissances et de compétences inscrit dans la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 étend la dimension inclusive de l'école posant les bases minimales de la scolarité obligatoire.

Dans le cadre de notre approche littéracique, nous avons défini la littératie dans ces trois dimensions : linguistique, cognitive et sociale. Il nous semble pertinent d'agir sur la dimension sociale, plus précisément, en s'interrogeant sur le rapport au savoir qu'entretiennent les élèves et plus particulièrement les élèves en difficulté comme les élèves de SEGPA (Section d'Enseignement Général Professionnel et Adapté).

Le dimension sociale du rapport au savoir

Nous placerons notre travail, dans le cadre du travail du groupe ESCOL (Education Scolarisation) dont l'objet d'étude est les inégalités sociales de réussite scolaire et la façon dont elles s'établissent. Ce groupe s'interroge sur le vécu des élèves, leur motivation, leur représentation de l'école, sur leur rapport à l'école en tant qu'institution et leur rapport aux savoirs qui y sont transmis. Le rapport aux savoirs (Charlot 1999) se définit comme « *un ensemble de relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir* ».

Cette approche du rapport aux savoirs place l'élève en tant que sujet singulier qui entretient un rapport singulier au monde, à l'apprendre, aux savoirs. Ce rapport est lié à son histoire personnelle et évolue au cours de sa vie.

Le rapport au savoir d'un sujet se compose de deux dimensions (Charlot 1999) :

- une dimension épistémique
- une dimension identitaire

La dimension épistémique se réfère à l'acte d'apprendre lui-même, elle tente de répondre à la question : que fait-on quand on apprend ? On peut la décomposer en trois catégories de rapports :

- quel est le rapport du sujet au savoir en jeu, tel que l'école le traite ?
- quel est le rapport à l'apprentissage ? Quel sens, quelle appropriation du savoir, quelle maîtrise ?
- quel est le rapport aux tâches scolaires ?

La dimension identitaire est liée à l'histoire personnelle et singulière du sujet, elle renvoie à ses désirs, ses rapports aux autres, à ses représentations dans sa dimension consciente et inconsciente. Qu'est ce qu'apprendre ? Pourquoi apprendre ?

La dimension identitaire se rapporte : au rapport à l'école du sujet, au rapport aux autres dans ses relations sociales et affectives, au rapport à soi même.

Les résultats des différentes recherches du groupe ESCOL (Charlot et al 1992) montrent que l'apprentissage à l'école dépend du rapport aux savoirs qu'entretient l'élève. Les élèves de milieux défavorisés (Charlot 2000) n'identifient pas l'école comme un lieu de savoir où l'on devient un citoyen. Ils considèrent l'école comme un lieu, une institution par laquelle il faut « passer » pour espérer un avenir professionnel. « *Ils opposent systématiquement 'apprendre à l'école' et 'apprendre la vie'* ».

A l'heure où les déterminismes sociaux pèsent sur les résultats scolaires des élèves français, il convient de s'interroger sur ces rapports aux savoirs qu'entretiennent les élèves en réussite et les élèves en difficultés. L'école doit tenir compte de ces rapports dans l'enseignement qu'elle dispense.

Nous nous placerons dans la dimension épistémique du rapport au savoir dans ces trois composantes que sont le rapport au savoir qu'entretient l'élève avec le savoir tel qu'il est enseigné à l'école et le rapport à l'apprentissage, comment l'élève s'approprie le savoir, quel degré de maîtrise et enfin le rapport au travail scolaire.

Les variables 'rapport au savoir' transposées

Les variables utilisées pour notre étude ont été extraites de la recherche collaborative « Poste de travail » réalisée par l'équipe de l'ESPE de Toulouse coordonnée par Michel Grandaty et Pascal Dupont, recherche menée dans le cadre de la mise en place des postes de travail au cycle 3.

Pour définir ces variables, l'équipe de recherche a dû répondre à une double problématique. En premier lieu, comment transposer, traduire dans un travail didactique le rapport entre l'élève et le savoir à l'école et le rapport de l'élève à l'apprentissage ?

Cette réflexion a donné lieu à la définition de cinq variables. Pour la composante rapport au savoir de l'élève, l'équipe a défini deux types variables :

- Autonomie de pensée : comment l'élève s'approprie le savoir ?
- Incorporation du savoir : comment le savoir est assimilé par l'élève ?

Ensuite, pour la composante rapport à l'apprentissage, deux types de variables ont été définis :

- Accès au savoir : comment l'élève accède au savoir ?
- Sens des apprentissages : quels sens l'élève donne-il au savoir ?

Et pour la dernière composante liée aux activités scolaires, une variable a été déterminée :

- Travail scolaire : quel rapport entretient l'élève avec les tâches scolaires ?

Cinq variables ont donc ainsi été sélectionnées et intégrées au travail didactique :

TYPE DE VARIABLES	RAPPORT AU SAVOIR ENVISAGE COMME
ACCES AU SAVOIR	Les élèves ont-ils accès directement au savoir en jeu ? et/ou Le savoir est -il médiatisé par les tâches, les activités ?
SENS DES APPRENTISSAGES	Les élèves comprennent-ils l'utilité du savoir ? Y a-t-il une gradation dans cette compréhension de son utilité ?
AUTONOMIE DE PENSEE	L'autonomie de pensée est- elle favorisée ou non ? Quel est le degré de dévolution de la tâche aux élèves ?
TRAVAIL SCOLAIRE	Y a-t-il confusion ou distinction entre les exercices et leurs objectifs ?
INCORPORATION DU SAVOIR	La savoir est-il incorporé par l'élève ou reste-t-il extérieur ?

Tableau 3 Variables rapport au savoir

En second lieu, l'équipe de recherche collaborative s'est attachée à rendre accessible aux élèves, dans le cadre d'activités, de tâches scolaires ordinaires sous la forme de questions

métacognitives, les variables ainsi définies. Nous nous sommes très largement appuyés sur ce travail pour adapter les variables sélectionnées dans le travail didactique au travail de l'élève dans notre étude. Les questions ainsi développées subissent la double contrainte de s'adapter à la fois au travail de l'élève, aux pratiques de classe et d'élaborer des questions adaptées aux élèves tout en restant fidèle aux variables définies.

Variables 'rapport au savoir' et questionnaire « élèves »

TYPE DE VARIABLES	CONSIGNE
ACCES AU SAVOIR	Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ? Qu'est ce que tu avais à apprendre ?
SENS DES APPRENTISSAGES	Tu as appris à identifier les personnages du roman. A quoi cela sert-il ? A quoi cela sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ? Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif. A quoi cela sert –il en classe ?
AUTONOMIE DE PENSEE	Qu'est qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ? Qu'est ce qui te paraît important quand tu lis des résumés pour les comparer ?
TRAVAIL SCOLAIRE	A quoi ça sert de caractériser le personnage principal d'un récit ?

Tableau 4 Variables rapport au savoir et questionnaires

QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans le cadre de notre étude, nous avons décidé de nous centrer sur la lecture à haute voix au collège en mettant en place une séquence de lecture analytique à partir d'un roman de littérature de jeunesse : « La lecture à haute voix » en classe de 6^{ème} et 4^{ème} SEGPA pour mieux comprendre un roman « Le jour où j'ai raté le bus » de Jean-Luc Luciani aux éditions Rageot. Nous souhaitons vérifier trois hypothèses :

- première hypothèse :

La mise en place des postes de travail (Grandaty 2013) modifie le rapport au savoir qui peut interférer chez les élèves souvent en difficulté.

- deuxième hypothèse :

La lecture à haute voix améliore-t-elle les performances de lecteur des élèves ?

- troisième hypothèse :

Existe-il un lien entre la modification du rapport au savoir et l'amélioration des performances ?

METHODOLOGIE ET RECUEIL DE DONNEES

UNE ETUDE COMPAREE

Nous inscrivons notre travail dans une approche comparative entre deux classes d'un même collège : une classe de 6^{ème} et une classe de 4^{ème} SEGPA.

Cette étude est une étude comparée à plusieurs niveaux : un même roman, une même séquence pédagogique, des objectifs communs, des évaluations communes, un calendrier commun, une double correction, des corrigés types, des consignes de passation identiques pour les évaluations.

Un même roman

Ce roman est un conte contemporain mettant en scène un adolescent de quatorze ans souffrant d'un retard psychomoteur.

La structure narrative présente une double narration : une narration interne en « je » et un narrateur omniscient. Deux récits s'entrecroisent exprimant ainsi les points de vue de l'adolescent et des adultes qui l'entourent.

Ce récit est accessible aussi bien à des élèves de 6^{ème} qu'à des élèves de 4^{ème} SEGPA. Le héros mis en scène permet une indentification des élèves des deux classes.

La trame de séquence et des objectifs communs

Séance	Objectifs	Situation commune
Séance 1 1h	La situation initiale (1) : <u>Objectifs :</u> -Entrer dans le roman -Emettre des hypothèses de lecture Chapitre 1	- Ecrire la suite
Séance 2 1h	La situation initiale (2) : <u>Objectif :</u> Identifier le cadre spatio-temporel Où, quand, qui... ? Chapitre 2 et chapitre 3	-Retour sur les hypothèses de lecture - Faire le portrait du personnage principal
Séance 3 1h	L'élément perturbateur : <u>Objectif :</u> Identifier l'élément perturbateur Chapitre 4 et Chapitre 5	
Séance 4 1h	Les personnages dans le récit (1) : <u>Objectifs :</u> S'interroger sur les motivations des autres personnages adjutants ou opposants ? Identifier les personnages dans le dialogue Chapitre 6 avec coupe de fin	-Ecrire la suite du dialogue entre Mélanie et le garçon au skate. Puis découverte de la fin du chapitre pour découvrir la véritable intention de la jeune fille

Séance 5 1h	La focalisation : Narrateur externe –narrateur Je : <u>Objectif :</u> Identifier les deux récits entrelacés (Chapitre 7-8-9)	
Séance 6 1h	Les personnages dans le récit (1) : <u>Objectif :</u> Identifier les personnages dans le dialogue Chapitre 10	
Séance 7 1h	Evaluation de compréhension intermédiaire	
Séance 8 1h	Les points de vue dans le récit : <u>Objectif :</u> Distinguer le point de vue de Benjamin /le point de vue des adultes (Chapitre 11 à 19 lecture en classe)	
Séance 9 1h	L'élément de résolution (le schéma narratif) : <u>Objectif :</u> - Identifier l'élément de résolution - compléter le schéma narratif Chapitre 20-21	-Compléter la fiche du schéma narratif
Séance 10 1h	- Evaluation finale de compréhension	
Une place privilégiée à la lecture à haute voix lors des séances de classe.		

Tableau 5 Tableau synoptique de la séquence pédagogique commune 6^{ème} -4^{ème} SEGPA

Un calendrier commun

Nous avons fait le choix de mener cette séquence de manière massée sur une même période de trois semaines.

Deux évaluations conjointes

Deux évaluations ont été élaborées, l'une en séance 7 et l'autre en séance 10. Chaque évaluation se compose d'exercices en lien ou non avec un poste de travail et chaque exercice en relation avec un poste de travail est accompagné d'une question qui interroge une variable 'rapport au savoir'

L'évaluation intermédiaire

Exercice	Type de réponses	En lien avec un poste de travail	Compétence lecteur interrogée	N° Items	Variable rapport au savoir interrogée
Exercice 1	A cocher		niveau 1 Prélever	item 1	
Exercice 2	Choix multiples		niveau 1 Prélever	item 2	

Exercice 3	Choix multiples		niveau 2 Inférer	item 3	
Exercice 4	Questions à rédiger	Séance 2 poste de travail n°1	niveau 1 Prélever	item 4	Variable scolaire Travail
			niveau 1 Prélever	item 5	
			niveau 1 Prélever	item 6	
			niveau3 Interpréter Assimiler	item 7	
			niveau 2 Inférer	item 8	
			niveau 4 Apprécier Evaluer	item 9	
Exercice 5	A compléter	Séance 5 Poste de travail n°3	niveau 4 Apprécier Evaluer	item10	Variable Accès au savoir
Exercice 6	A compléter	Séance 4 Poste de travail 2	niveau 2 Inférer	item11	Variable Sens des apprentissages

Tableau 6 Script de l'évaluation intermédiaire

L'évaluation finale

Exercice	Type de réponses	En lien avec un poste de travail	Compétence lecteur interrogée	N° Items	Variable rapport au savoir interrogée
Exercice 1	Choix multiples		niveau 1 Prélever	item 1	
Exercice 2	Questions à rédiger		niveau 1 Prélever	item 2	
			niveau 1 Prélever	item 3	
			niveau 1 Prélever	item 4	
			niveau 2 Inférer	item 5	
			niveau3 Interpréter Assimiler	item 7	
			niveau 2 Inférer	item 7	
Exercice 3	Barrer et justifier	Séance 8 Poste de travail n°5	niveau 4 Apprécier Evaluer	item 8	Variable Autonomie de pensée (1)

Exercice 4	Surligner	Séance 6 Poste de travail n°4	niveau3 Interpréter Assimiler	item 9	Autonomie de pensée (2)
Exercice 5	Remettre en ordre en numérotant	Séance 9 Poste de travail 6	niveau3 Interpréter Assimiler	item10	Variable Sens des apprentissages (3)
Exercice 6	Compléter un tableau		niveau 2 Inférer	item11	Variable Sens des apprentissages (2)
Exercice 7	Rédiger		niveau 4 Apprécier Evaluer	item 12	Variable Incorporation du savoir
Exercice 8	Rédiger		niveau 4 Apprécier Evaluer	Item 13	

Tableau 7 Script de l'évaluation finale

Les consignes de passation

Un protocole de consignes de passation, nous a permis de limiter les effets « enseignant » lors des évaluations. Tous les élèves ont reçu les consignes suivantes qui expliquaient le déroulement de l'activité :

CONSIGNES DE PASSATION POUR L'EVALUATION	Dire aux élèves
« Vous allez faire l'évaluation de lecture du roman « Le jour où j'ai raté le bus ».	
Je pose sur votre table l'évaluation.	
Ce document comporte 4 pages (ou 6 pages). Sur chacune des pages il y a des consignes qui vous indiquent ce que vous devez faire.	
Vous devez travailler page après page.	
Vous devez obligatoirement répondre aux questions posées dans les cadres gris.	
Vous avez toute l'heure pour faire ce travail.	
Si vous avez des questions, levez la main. »	

Figure 3 Consigne de passation des évaluations

Un corrigé type et une double correction

L'élaboration d'un corrigé type pour chacune des évaluations a été réalisé afin de limiter les écarts de correction.

Nous nous sommes astreints à une double correction systématique des évaluations des deux classes. Un seuil raisonnable d'un écart moyen de 0.5 points a été défini au-delà duquel, nous avons revisité de manière conjointe les copies.

LES PARTICIPANTS DE L'ETUDE

Cette étude est menée en partenariat avec un Professeur Certifié de Collège dans un établissement de typologie de type rural de type 2 accueillant une population à 30 % de Catégorie Socio Professionnelle (CSP) défavorisée. Deux groupes sont concernés une classe de 6^{ème} et une classe de 4^{ème} SEGPA. Ces deux groupes sont d'âges différents cependant en terme de compétences et connaissances du socle commun, leurs compétences sont assez proches et le roman choisi pour cette étude leur est également accessible.

La classe de 6^{ème}

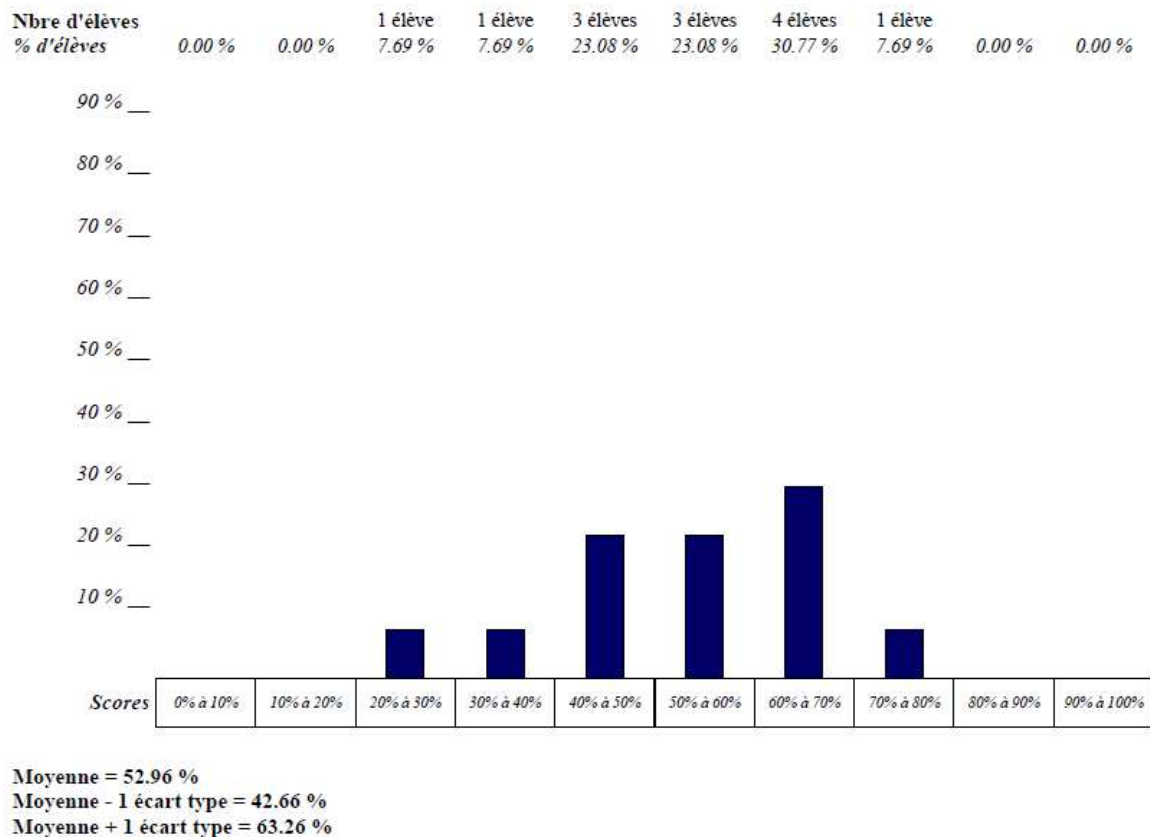
Constituée d'un effectif de 26 élèves dont 11 garçons et 15 filles, cette classe de 6^{ème} pose un certain nombre de difficultés à l'ensemble de la communauté éducative (vie scolaire et équipe pédagogique). Un noyau d'élèves perturbe de manière importante le fonctionnement des cours et du collège en général. Le niveau scolaire de cette classe est plus faible que celui des autres classes.

Elle a été choisie en début d'année pour être le support de l'expérimentation « classe sans note » au sein du collège dont l'objectif est la revalorisation des élèves en difficulté.

Aucune contrainte en dehors du cadre commun défini conjointement n'est appliquée sur ce groupe. La moyenne de classe s'élève à 11.98 pour le second trimestre. Ci-dessous l'appréciation générale de la classe du second trimestre : « classe au niveau très hétérogène, de très très grands écarts, une toute petite tête de classe et des élèves en grande difficulté. Classe agitée, des éléments perturbateurs, pas ou peu de travail personnel hors de la classe, par contre les élèves sont très actifs en classe ».

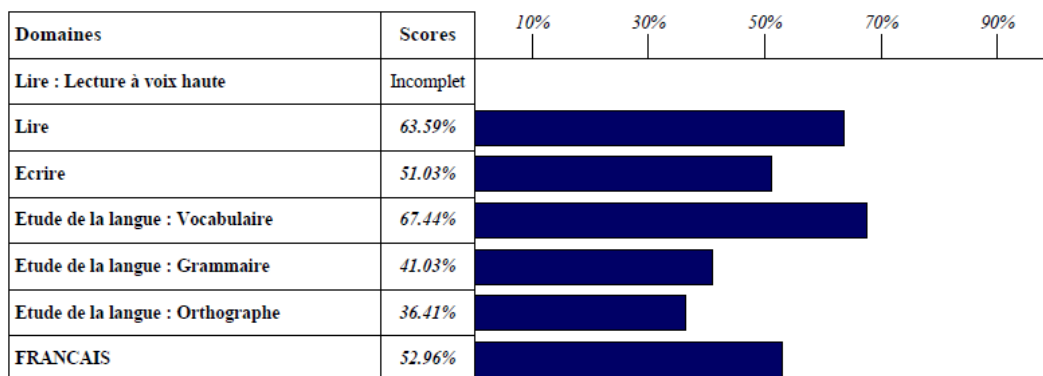
La classe de 4^{ème} SEGPA

Cette classe est composée de 13 élèves dont 4 filles et 11 garçons. Trois élèves bénéficient d'un Programme Personnalisé de Scolarisation (PPS). Ces élèves présentent des difficultés graves et durables et ne maîtrisent pas toutes les compétences et connaissances du socle commun palier 1 et 2. Les évaluations diagnostiques de 4^{ème} (septembre 2013) laissent apparaître un profil classique de classe de niveau 4^{ème} SEGPA. En effet, la classe se situe à 52.96% de maîtrise des compétences et connaissances du palier 2 du socle commun en maîtrise de la langue.



Graphique 1 Répartition des élèves de la classe aux évaluations de 4^{ème} EGPA en Français

Les points d'appuis de ce groupe relèvent des domaines de la lecture et du vocabulaire comme on peut le constater dans le tableau ci-dessous.



Graphique 2 Résultats globaux et par domaines aux évaluations 4^{ème} EGPA de la classe

Ce groupe a reçu une double contrainte didactique. La séquence intègre de manière structurée la lecture à haute voix et des postes de travail.

Six postes de travail ont ainsi été élaborés dans cette séquence.

Tableau synoptique de la séquence pédagogique de la classe de 4^{ème} SEGPA :

Le jour où j'ai raté le bus de Jean-Luc Luciani – Rageot Editeur

Séquence de lecture analytique accompagnée Classe de 4^{ème} SEGPA Palier 2

Séances	Séquence commune 6 ^{ème} – 4 ^{ème} SEGPA	Situations (**) communes aux 6 ^{ème} et 4 ^{ème} Segpa	Modalité de travail dominante	Entrée de lecture à haute voix	Type de variables rapports aux savoirs	Poste de travail
Séance 1 1h	La situation initiale (1) : <u>Objectifs :</u> - Entrer dans le roman - Emettre des hypothèses de lecture Chapitre 1	- Ecrire la suite **	Individuel	Lecture professorale		
Séance 2 1h	La situation initiale (2) : <u>Objectif :</u> Identifier le cadre spatio-temporel Où, quand, qui... ? Chapitre 1-Chapitre 2 et chapitre 3	- Faire le portrait de Benjamin - Retour sur les hypothèses de lecture**	Trinôme	Lecture à haute voix préparée (1) 1/ 2 groupe	Travail Scolaire A quoi ça sert de caractériser le personnage principal d'un récit ? Exercice 4 E Intermédiaire	N°1 - Faire le portrait de Benjamin (Fais la liste des rituels de Benjamin le matin : + Fais la liste de ce qui est difficile pour Benjamin de faire chaque jour ? Benjamin a des problèmes pour :)
Séance 3 1h	L'élément perturbateur : <u>Objectif :</u> Identifier l'élément perturbateur Chapitre 4 et Chapitre 5	<i>Choisi le morceau du texte le plus important pour toi. Prépare la lecture à haute voix et justifie ton choix.</i> <i>Exercice sur l'élément perturbateur : Que se serait-il passé si le réveil avait sonné ?</i>	Individuel	Lecture à haute voix d'un morceau choisi		
Séance 4 1h	Les personnages dans le récit (1) : <u>Objectifs :</u> S'interroger sur les motivations des autres personnages adjutants ou opposants ? Identifier les personnages dans le dialogue Chapitre 6 avec coupe de fin	- Ecrire la suite du dialogue entre Mélanie et le garçon au skate.** Puis découverte de la fin du chapitre pour découvrir la véritable intention de la jeune fille	Individuel Binôme	Lecture à 2 voix des textes produits	Sens des apprentissages Tu as appris à identifier les personnages du roman. A quoi cela sert-il ? Exercice 6 E intermédiaire A quoi cela sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ? Exercice 6 E finale	N°2 Mettre en voix les dialogues écrits « Jouer la scène »

Séance 5 1h	La focalisation : Narrateur externe – narrateur Je : 2 histoires dans l'histoire <u>Objectif :</u> Identifier les deux récits entrelacés (Chapitre 7-8-9 lecture maison pour les 6 ^{ème})	- Trier classer les chapitres en fonction de la focalisation	<i>Binôme</i>	Lecture à haute voix préparée (2) 1/2 groupe	Accès au savoir Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ? Qu'est ce que tu avais à apprendre ? Exercice 5 E Intermédiaire	N°3 -Tri de chapitres
Séance 6 1h	Les personnages dans le récit (2) : <u>Objectif :</u> Identifier les personnages dans le dialogue Chapitre 10		<i>Binôme</i>	Lecture à plusieurs voix	Autonomie de pensée Qu'est qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ? Exercice 4 EFinale	N°4 Mettre en voix le dialogue « Jouer la scène »
Séance 7	Evaluation de compréhension intermédiaire			x		
Séance 8 1h	Les points de vue dans le récit : <u>Objectif :</u> Distinguer le point de vue de Benjamin /le point de vue des adultes (Chapitre 11 à 18 lecture maison pour les 6 ^{ème})	Les résumés des 8 chapitres sont donnés à lire. Il s'agira de classer les résumés en fonction de leurs points communs et différences.	<i>Trinôme</i>	x	Autonomie de pensée Qu'est ce qui te paraît important quand tu lis des résumés pour les comparer ? Exercice 3 EFinale	N°5 -Classifier les résumés
Séance 9 1h	L'élément de résolution : <u>Objectif :</u> - Identifier l'élément de résolution -Construire le schéma narratif Chapitre 20-21 (Chapitre 22-23)	Compléter la fiche du schéma narratif**	<i>Individuel</i>	Lecture professorale Lecture à haute voix des résumés produits	Sens des apprentissages Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif. A quoi cela sert –il en classe ? Exercice 5 EFinale	N°6 - Ecrire le résumé du livre
Séance 10 1h	- Evaluation finale de compréhension			x	Incorporation du savoir Tu viens de lire et de travailler sur un roman. A quoi cela peut-il te servir ?	

Tableau 8 Séquence pédagogique de la classe de 4^{ème} SEGPA

Un exemple de poste de travail

Poste de travail n° 1 Séance 2	
Objet du savoir	Faire le portrait du personnage principal
Place dans la séquence enseignement/apprentissage	Rituel : Rappel de ce qui a été vu précédemment. Retour sur les hypothèses effectuées. (dévolution) 5 minutes Présentation du poste de travail (dévolution) 5 minutes Exécution de la tâche (dévolution par groupe) activités de recherche : 25 minutes Mise en commun et constitution d'un référent commun (dévolution et institutionnalisation) 20 minutes
Espace spatio-temporel	4 groupes : 3 trinômes : répartis dans la salle en îlot et dans le hall pour éviter les gênes, les bruits et faciliter les discussions et les débats. Chaque groupe est hétérogène en son sein, avec un leader positif au niveau méthodologique et social ; il n'y a pas de groupes de niveau. 1 groupe de 4 (dans la salle) hétérogène avec deux leaders positifs au niveau méthodologique et social. Salle de cours Séance de 55 min
Tâches techniques	-Lire le texte -Surligner dans le texte les rituels de Benjamin les jours d'école, les difficultés de Benjamin de couleur différente. - Compléter l'affiche sous forme de liste.
Outils sémiotiques	<u>Outils langagiers :</u> -Repérer les éléments caractérisant le personnage principal du récit à travers les rituels et les difficultés de Benjamin. -Les reformuler sous forme verbe+complément <u>Outils de gestion du poste :</u> - les textes des chapitres 1-2-3 -un roman par élève - une affiche à compléter
Contraintes du poste	Pour lister, -repérer dans le texte les éléments saillants - les écrire de manière succincte et claire en respectant une structure syntaxique Monter ce qu'il faut faire avant d'engager les élèves dans la tâche en commençant la lecture à haute voix et en exécutant les tâches techniques. Place de l'enseignant selon les variables suivantes Variable de niveau A : élèves autonomes qui se mettent facilement dans la tâche Variable de niveau B : le groupe se met dans la tâche avec plus de difficulté. Ces élèves ont besoin de relance de la part de l'enseignant Variable de niveau C : le groupe ne rentre pas dans l'activité. Etayage de l'enseignant nécessaire afin de fournir de la matière aux élèves. Lecture à haute voix des textes par l'enseignant si nécessaire.
Produit attendu	<u>Produit attendu (au mieux) :</u> - liste exhaustive des rituels et des problèmes de Benjamin en respectant la contrainte syntaxique.
Validation du poste	Validation par échange collectif au regard des critères du produit attendu y a-t-il des oublis ?

Tableau 9 Poste de travail n°1 séance 2

TRAITEMENT DES DONNEES ET RESULTATS

Les données seront traitées de façon quantitative selon deux modalités. Le premier concerne les résultats obtenus aux évaluations « intermédiaire » et « finale » de la séquence d'apprentissage, le second concerne le traitement des données recueillies aux questions relatives au rapport au savoir.

Une analyse qualitative du contenu des réponses aux évaluations ainsi qu'aux questions « variable rapport au savoir » a été réalisée pour 6 ou 12 élèves cibles de l'échantillon.

LES RESULTATS

Les résultats globaux des évaluations

Evaluation intermédiaire

Classe Avec Poste de travail

Evaluation Intermédiaire	Note enseignant référent	Double correction	Ecart	Notes Rectifiées
Elève 1	11,5	13,5	-2	12,5
Elève 2	17,5	16,5	1	16,5
Elève 3	19,5	19,5	0	19,5
Elève 4	15	15,5	-0,5	15
Elève 5	14,5	14,5	0	14,5
Elève 6	15,5	11	4,5	14
Elève 7	15,5	15,5	0	15,5
Elève 8	15	14,5	0,5	15
Elève 9	16,5	16	0,5	16,5
Elève 10	19	17,5	1,5	17,5
Elève 11	14	14,5	-0,5	14
Elève 12	A	A	A	A
Elève 13	17,5	15	2,5	15,5
Total	191	183,5	7,5	186

Moyenne classe	15,9	15,3
Note Médiane	16,5	15,5

A (Absent)

Ecart moyen entre les deux corrections	0,625
--	-------

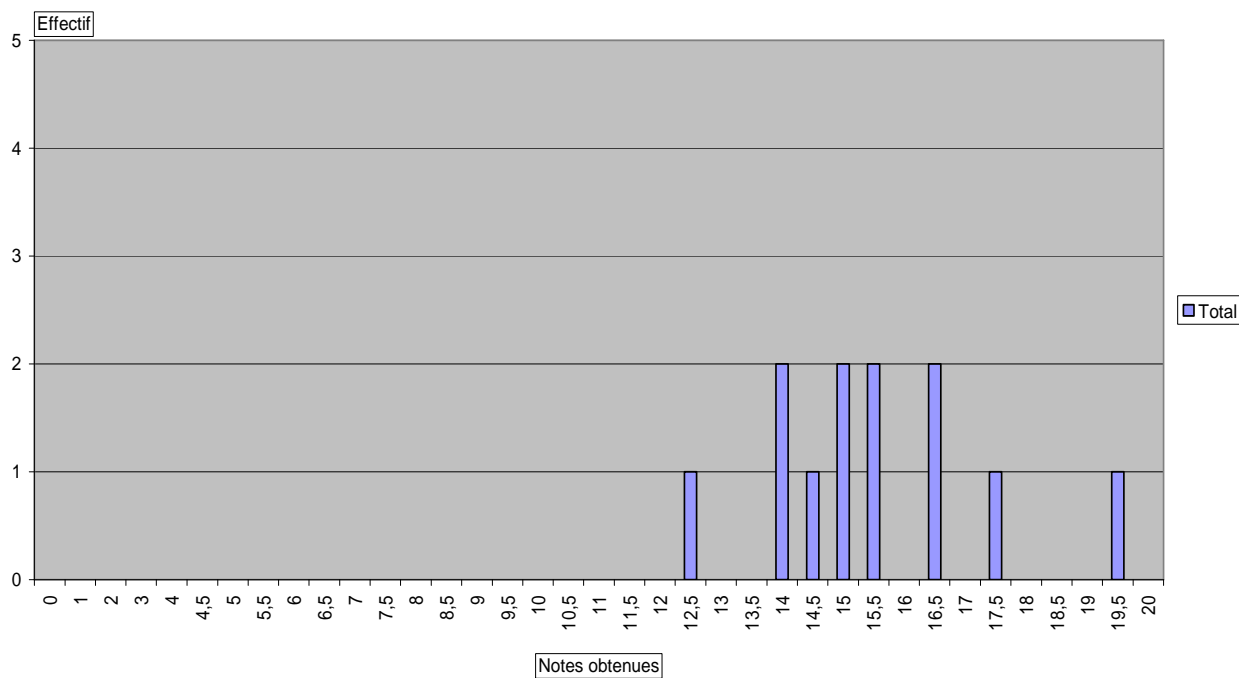
Moyenne rectifiée	15,5
Médiane rectifiée	15,5

Tableau 10 Notes de la classe Avec Poste Evaluation intermédiaire

L'écart moyen 0.625 points étant supérieur au seuil que nous nous sommes fixé, même si cet écart reste faible, nous avons procédé à une troisième correction conjointe afin d'harmoniser les notes. Les notes ont, donc, été rectifiées.

Les notes sont comprises entre 12.5 pour la plus basse et 19.5 pour la plus élevée. La moyenne de la classe et la note médiane se situent à 15.5. L'empan des notes (7 points) est assez réduit c'est ce que l'on peut constater sur le graphique de dispersion des notes ci-dessous.

**Evaluation intermédiaire Classe Avec Poste
Dispersion des notes**



Graphique 3 Répartition des notes dans la classe Avec Poste de travail Evaluation intermédiaire.

Les effectifs par notes obtenues sont répartis de façon homogène.

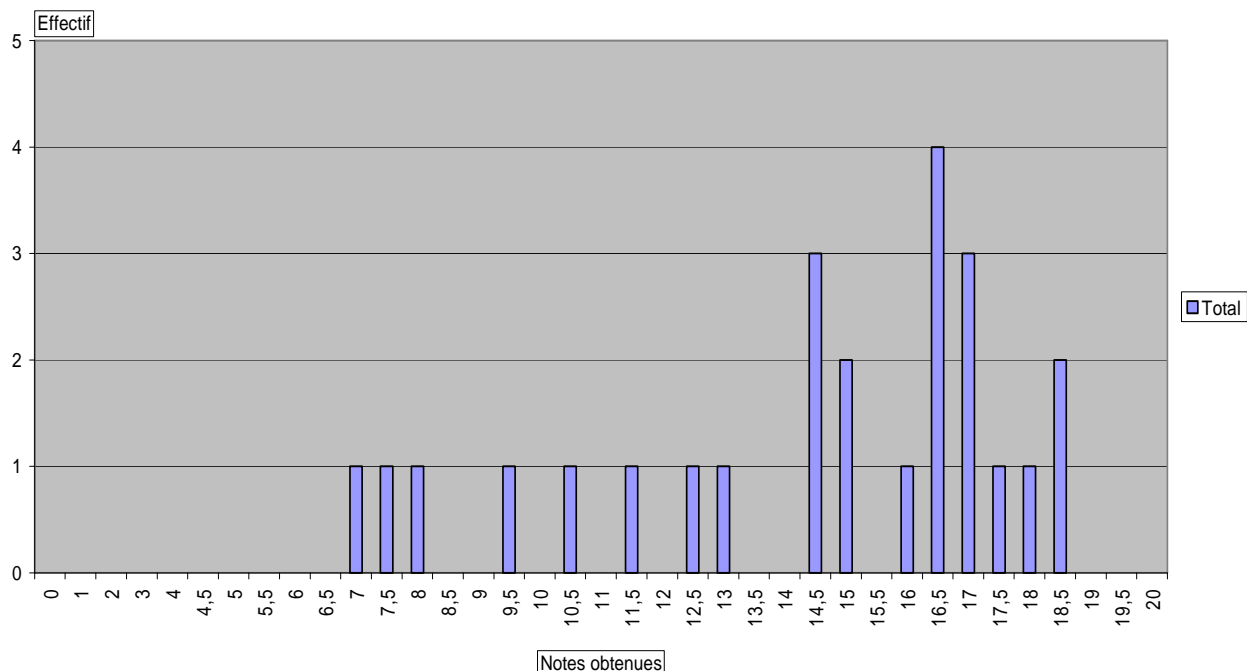
Classe Sans Poste de Travail

Evaluation Intermédiaire	Note enseignant référent	Double correction	Ecart	Notes rectifiées
Elève A	17	17	0	17
Elève B	17	17,5	-0,5	17
Elève C	14,5	17	-2,5	14,5
Elève D	11,5	12,5	-1	11,5
Elève E	15	17,5	-2,5	15
Elève F	15	18	-3	16
Elève G	18,5	17,5	1	17,5
Elève H	11	10,5	0,5	10,5
Elève I	18,5	18,5	0	18,5
Elève J	18,5	18,5	0	18,5
Elève K	18	19	-1	18
Elève L	17	17	0	17
Elève M	12,5	14,5	-2	12,5
Elève N	9,5	10,5	-1	9,5
Elève O	16	16,5	-0,5	16,5
Elève P	14,5	17,5	-3	15
Elève Q	15	16,5	-1,5	14,5
Elève R	14,5	15,5	-1	14,5
Elève S	16,5	18	-1,5	16,5
Elève T	8	10	-2	8
Elève U	7,5	8,5	-1	7,5
Elève V	7,5	9,5	-2	7
Elève W	16,5	16,5	0	16,5
Elève X	16	16,5	-0,5	16,5
Elève Y	12	14	-2	13
Elève z	A	A	A	A
Total	323,5	384,5	-27	358,5
Moyenne	12,94	15,38		
Note Médiane	15	16,5		
Moyenne écart	-1,08	Moyenne rectifiée		14,34
		Mediane rectifiée		15
	Ecart inférieur à 0,5			

Tableau 11 Notes de la classe Sans Poste Evaluation intermédiaire

L'écart moyen entre les deux corrections est plus élevé (1.08 points) pour cette classe. Une troisième correction a permis d'harmoniser les notes. Les notes sont comprises entre 7 et 19. On constate que l'empan de 11.5 points entre la note la plus basse et la note la plus élevée est plus important que dans la classe Avec Poste. En revanche, la moyenne de classe et la note médiane sont assez proches de ceux de la classe Avec Poste.

Evaluation Intermédiaire Classe Sans Poste Dispersion des Notes



Graphique 4 Répartition des notes dans la classe Sans Poste de travail Evaluation intermédiaire.

Les effectifs par notes obtenues sont répartis de manière homogène en dessous de la moyenne de la classe. En revanche au dessus de cette dernière, on note une répartition irrégulière des effectifs.

Evaluation finale

Classe Avec Poste de travail

Résultats obtenus

Lors de cette évaluation, la moyenne des écarts entre la correction de l'enseignant référent de la classe et celui non référent est inférieur à 0.5 point. Les notes n'ont pas été rectifiées.

On remarque que celles-ci s'étendent entre 11.5 et 17 sur 20. De ce fait, la dispersion des notes est assez réduite à l'instar de l'évaluation intermédiaire.

L'empan est ici de 5.5 points. La moyenne et la médiane sont légèrement inférieures à celles de l'évaluation précédente comme on peut le constater dans le tableau.

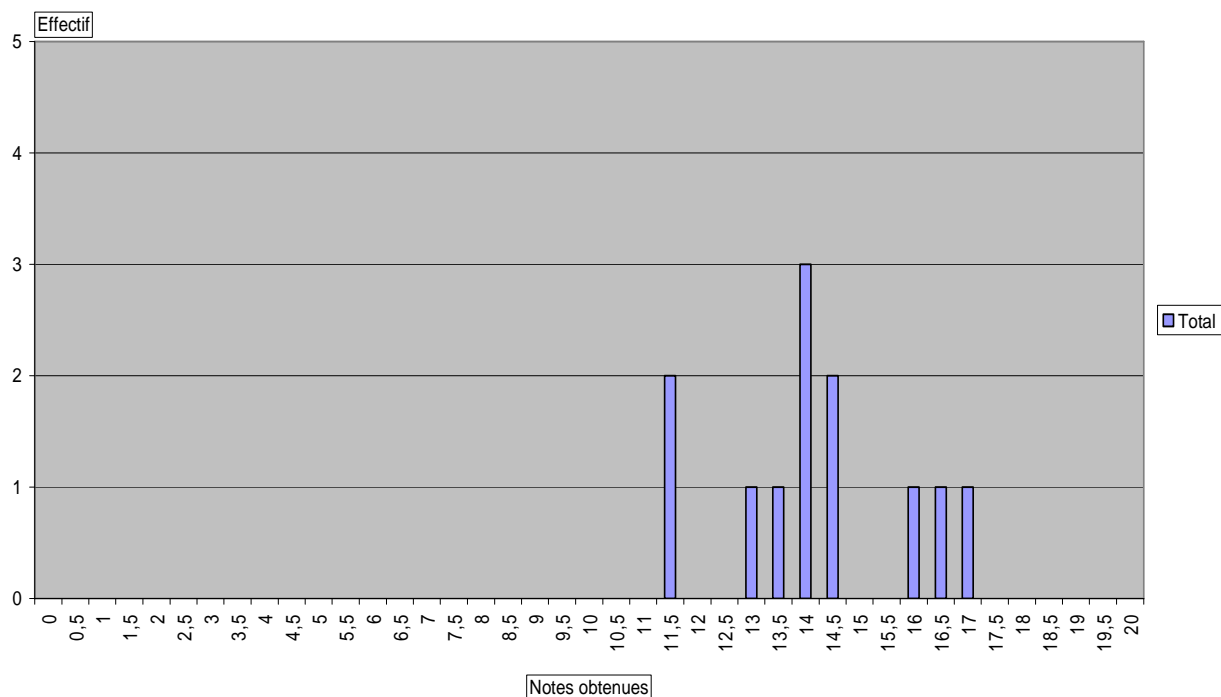
Evaluation finale	Note enseignant référent	Double correction	Ecart
Elève 1	11,5	11,25	0,25
Elève 2	11,5	12	-0,5
Elève 3	16,5	17,5	-1
Elève 4	14	14,75	-0,75
Elève 5	13,5	12,5	1
Elève 6	16	16	0
Elève 7	A	A	A
Elève 8	14	14	0
Elève 9	17	16	1
Elève 10	14,5	14,5	0
Elève 11	14	13	1
Elève 12	13	13,5	-0,5
Elève 13	14,5	15,25	-0,75
	170	170,25	-0,25

Moyenne classe	14,2
Note Médiane	14

Moyenne Ecart	-0,02
---------------	-------

Tableau 12 Notes de la classe Avec Poste Evaluation finale

Evaluation finale Classe Avec Poste Dispersion des notes



Graphique 5 Répartition des notes dans la classe Avec Poste de travail Evaluation finale.

42 % des élèves se concentrent entre la note médiane et la note correspondant à la moyenne de la classe.

Classe Sans Poste de Travail

Résultats obtenus

Evaluation Finale	Note enseignant référent	Double correction	Ecart	Notes rectifiées
Elève A	14	13,5	0,5	14
Elève B	14,5	14,5	0	14,5
Elève C	18	18	0	18
Elève D	13,5	14	-0,5	13,5
Elève E	12,5	13,5	-1	12,5
Elève F	13	13	0	13
Elève G	18,5	18,5	0	18,5
Elève H	13,5	13,5	0	13,5
Elève I	A	A	A	A
Elève J	15,5	15,5	0	15,5
Elève K	13,5	15	-1,5	13,5
Elève L	13,5	13,5	0	13,5
Elève M	12,5	12,5	0	12,5
Elève N	8	8	0	8
Elève O	15	18,5	-3,5	15
Elève P	A	A	A	A
Elève Q	16,5	17	-0,5	16,5
Elève R	14	14	0	14
Elève S	15	15,5	-0,5	15
Elève T	9,5	10	-0,5	9,5
Elève U	12	8	4	10
Elève V	11,5	10,5	1	11,5
Elève W	13,5	14	-0,5	13,5
Elève X	18,5	18,5	0	18,5
Elève Y	11	11,5	-0,5	11
Elève z	16,5	17	-0,5	16,5
	333,5	337,5	-4	331,5

Moyenne	13,90	14,06
Note Médiane	14	14

Moyenne écart	-0,17
---------------	-------

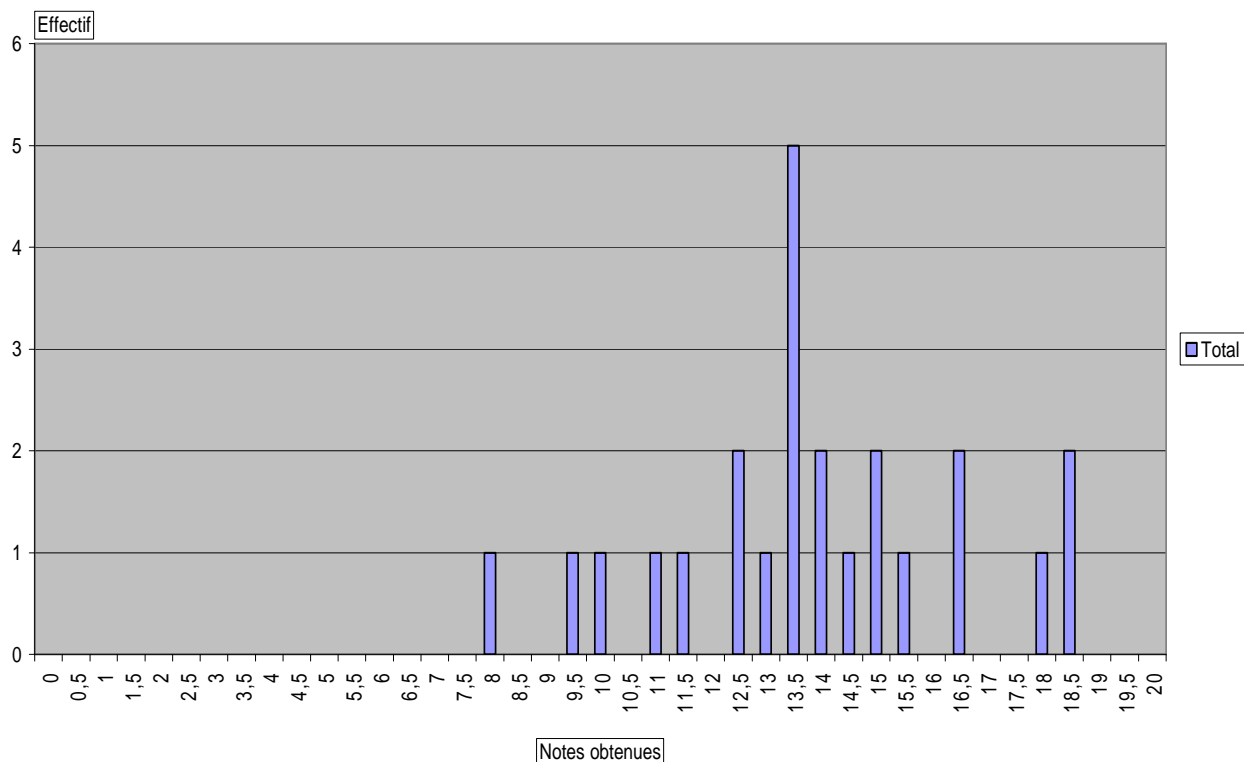
Moyenne rectifiée	13,81
Mediane rectifiée	13,5

Tableau 13 Notes de la classe Sans Poste Evaluation finale

L'écart moyen reste inférieur à 0.5 point d'écart, les notes n'ont pas été rectifiées sauf pour deux élèves. En effet, l'important écart de notation entre les deux corrections pour l'élève U et l'élève O, nous a conduits à effectuer une correction conjointe pour ces élèves.

La note médiane et la note moyenne de la classe sont comme pour la classe Avec Poste légèrement inférieures à l'évaluation intermédiaire.

Evaluation Finale Dispersion Classe Sans Poste



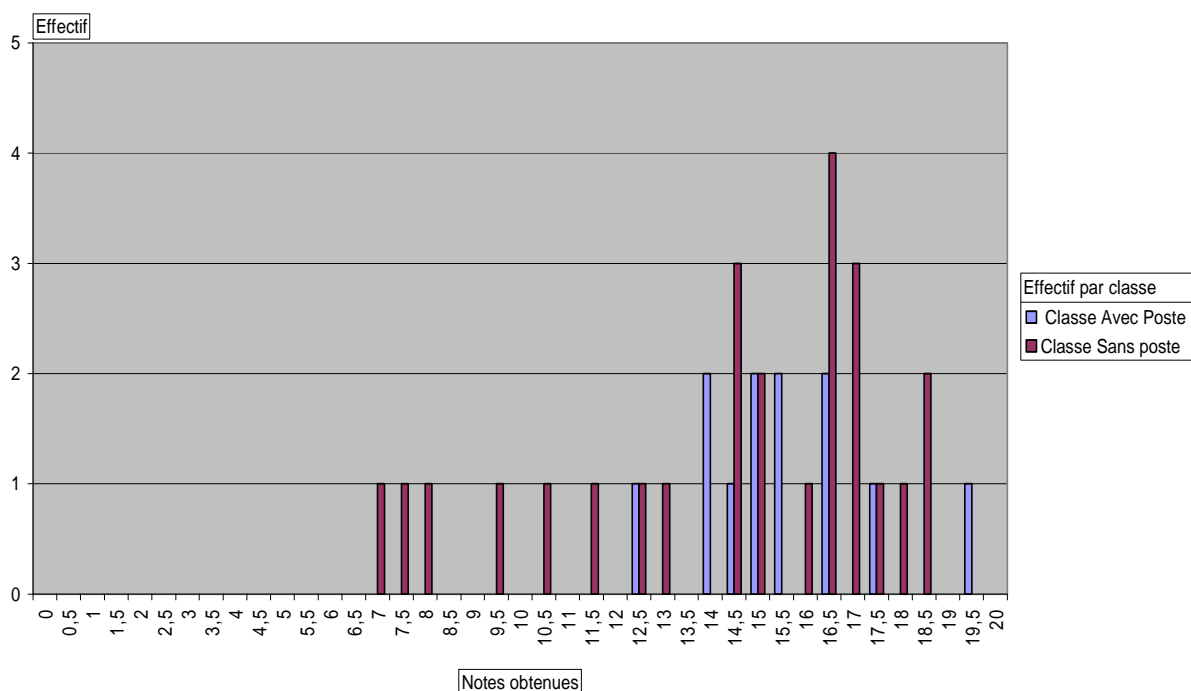
Graphique 6 Répartition des notes dans la classe Sans Poste de travail Evaluation finale.

Les notes sont comprises entre 8 et 18.5 sur 20. L’empan entre la note inférieure et la note la plus élevée est aussi important que lors de l’évaluation intermédiaire, il est de 10.5 points. On constate comme pour la classe Avec Poste de Travail qu’un effectif important d’élèves se situe sur la note médiane. Ici cela représente un quart des élèves de cette classe.

Comparaison des résultats de la classe Avec Poste et de la Classe Sans Poste

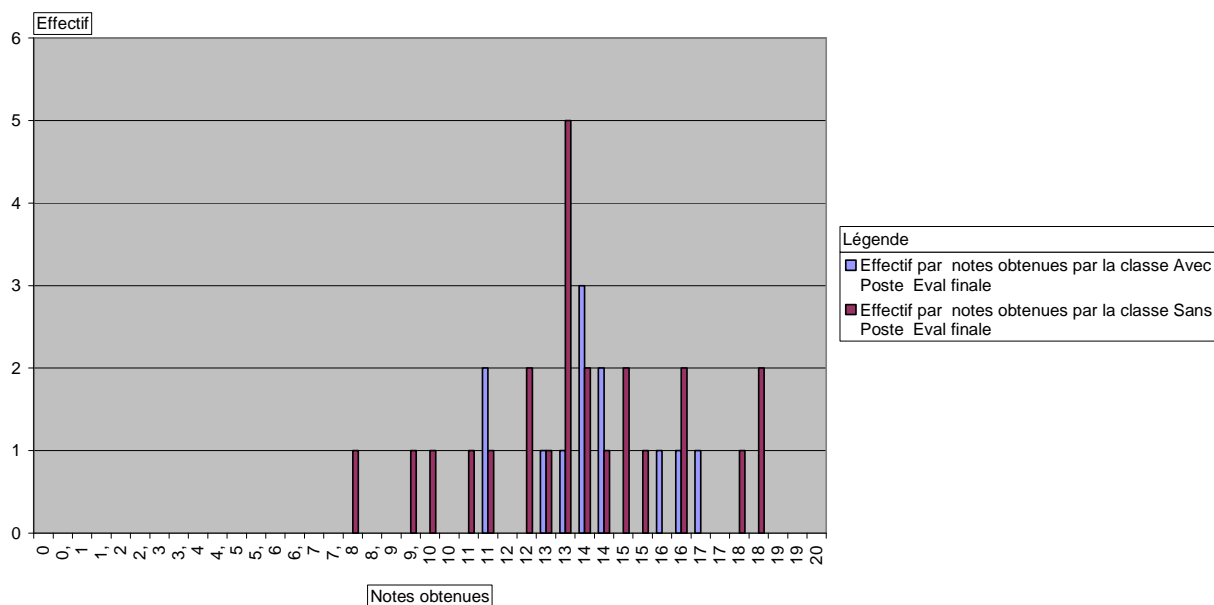
Il existe un effet de resserrement des notes pour la Classe Avec Poste au dessous de la moyenne ou de la note médiane et *a contrario* une plus grande dispersion des notes de la classe Sans Poste de Travail au dessous de la moyenne de la classe. Concernant les deux groupes, on remarque une concentration plus importante de notes obtenues sur la note médiane de la classe.

Evaluation intermédiaire
Dispersion comparée Classe Avec Poste et Classe Sans Poste



Graphique 7 Répartition des notes dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste de travail Evaluation intermédiaire.

Evaluation Finale
Dispersion comparée Classe Avec Poste et Classe Sans Poste



Graphique 8 Répartition des notes dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste de travail Evaluation finale.

	Evaluation Intermédiaire				Evaluation Finale			
	Note mini	Note Max	Moyenne	Note médiane	Note mini	Note Max	Moyenne	Note médiane
Classe avec Poste	12,5	19,5	15,5	15,5	11,5	17	14,2	14
Classe Sans Poste	7	19	14,3	15	8	18,5	13,8	13,5

Tableau 14 Performances des classes Avec Poste et Sans Poste aux évaluations

En revanche, il ne semble pas y avoir un effet Poste de Travail sur les résultats des deux classes en terme de performance.

Résultats détaillés par exercice et score de réussite

Nous avons cherché à analyser de manière plus qualitative les résultats obtenus par les élèves pour chacune des évaluations.

Pour ce faire, nous avons codé les réponses des élèves comme lors des évaluations nationales

Evaluation intermédiaire et score de réussite

Code de correction utilisé

Exercice 1	code 1	5 réponses exactes
	code 4	4 réponses exactes
	code 9	Moins de 4 réponses exactes
	code 0	Absence de réponse

Exercice 2	code 1	2 réponses exactes
	code 4	1 réponse exacte et 1 erreur
	code 9	Réponses erronées
	code 0	Absence de réponse

Exercice 3	code 1	2 réponses exactes
	code 9	Au moins une réponse erronée
	code 0	Absence de réponse

Exercice 4 (pour chaque item)	code 1	Réponse exacte
	code 4	Réponse partielle
	code 9	Réponse erronée
	code 0	Absence de réponse

Exercice 5		2 réponses exactes (terme narrateur inconnu)
	code 1	accepté pour la classe Avec Poste)
	code 9	Au moins une réponse erronée
	code 0	Absence de réponse

Exercice 6	code 1	5 personnages avec lien
	code 4	4 personnages avec lien
	code 9	Moins de 4 personnages avec lien
	code 0	Absence de réponse

Nota Bene : Pour le calcul des scores de réussite seuls les codes 1 seront pris en compte.

Figure 4 Code de correction de l'évaluation intermédiaire

Résultats de la classe Avec Poste

Classe Avec Poste Evaluation intermédiaire													T o t a l s c o r s p a r	% r é u s s i v e
Exercice 1	Exercice 2	Exercice 3	Exercice 4 (exercice en lien avec un poste)						Exercice 5 (exercice en lien avec un poste)	Exercice 6 (exercice en lien avec un poste)	Items			
Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11				
Prélever	Prélever	Inférer	Prélever	Prélever	Prélever	Interpréter	Inférer	Apprécier	Apprécier	Inférer				
Elève 1	1	4	9	1	1	9	9	4	1	1	9	5	45,5	
Elève 2	1	1	1	4	1	1	4	1	9	1	1	8	72,7 MAX	
Elève 3	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	10	90,9 MIN	
Elève 4	1	1	1	9	9	1	4	4	4	4	1	5	45,5	
Elève 5	4	1	9	1	1	9	9	1	4	4	1	5	45,5	
Elève 6	1	4	1	4	9	1	4	9	1	4	4	4	36,4	
Elève 7	1	1	1	1	1	1	4	1	4	4	9	7	63,6	
Elève 8	1	1	1	1	1	9	1	1	4	9	9	7	63,6	
Elève 9	1	1	1	1	1	1	9	1	1	4	4	8	72,7	
Elève 10	1	1	1	1	1	1	4	1	4	1	4	8	72,7	
Elève 11	1	1	1	1	1	1	1	9	9	1	4	8	72,7	
Elève 12	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A			
Elève 13	1	1	1	1	1	9	4	1	4	4	4	6	54,5	

	11	10	10	9	10	7	2	8	4	5	4
Pourcentage de réussite / item	91,7	83,3	83,3	75,0	83,3	58,3	16,7	66,7	33,3	41,7	33,3
	55,6										

Tableau 15 Score de réussite des élèves de la classe Avec Poste à l'évaluation intermédiaire

L'élève qui a le moins bien réussi obtient un score de 36.4% de réussite, celui qui a le mieux réussi obtient lui un score de 90.90%.

1/3 des élèves est en dessous du score de 50 % de réussite et les autres 2/3 au-dessus.

Les exercices 1 et 2, relatifs à la compétence de niveau 1 'Prélever' sont les plus réussis, suivis des exercices de compétence niveau 2 'Inférer'. En revanche, les exercices relevant des compétences de niveau 3 et 4 sont moins bien réussis sans toutefois être échoués.

Si l'on observe les exercices en lien avec un poste de travail indépendamment des niveaux de compétence en lecture qu'ils interrogent, ils révèlent des scores inférieurs.

Résultats de la classe Sans Poste

Classe sans poste Evaluation intermédiaire												Total	Réussite	Par
Exercice 1	Exercice 2	Exercice 3	Exercice 4 (exercice en lien avec un poste)						Exercice 5 (exercice en lien avec un poste)	Exercice 6 (exercice en lien avec un poste)	Items			
Item 1 Prélever	Item 2 Prélever	Item 3 Inférer	Item 4 Prélever	Item 5 Prélever	Item 6 Prélever	Item 7 Interpréter	Item 8 Inférer	Item 9 Apprécier	Item 10 Apprécier	Item 11 Inférer				
Elève A	1	1	1	1	1	1	1	0	9	1	9	81,8		
Elève B	1	1	1	1	1	1	0	1	9	1	9	81,8	MIN 9,10%	
Elève C	1	1	1	1	1	1	4	9	4	9	4	54,5	MAX 81,80%	
Elève D	1	1	1	9	1	9	1	9	4	9	9	45,5		
Elève E	1	1	1	9	1	1	4	1	4	4	4	54,5		
Elève F	1	1	1	1	1	9	4	4	4	1	1	63,6		
Elève G	1	1	1	1	1	1	4	9	1	1	1	81,8		
Elève H	1	1	1	9	1	1	4	9	9	9	9	45,5		
Elève I	1	1	1	1	9	1	4	1	1	1	1	81,8		
Elève J	1	1	4	1	1	1	1	4	1	1	1	81,8		
Elève K	1	1	1	1	1	1	4	1	4	9	1	72,7		
Elève L	1	1	1	9	1	1	1	1	4	9	1	72,7		
Elève M	4	1	1	9	1	9	4	9	4	9	1	36,4		
Elève N	1	4	4	9	1	9	4	4	4	9	9	18,2		
Elève O	1	1	1	9	1	1	4	1	1	9	4	63,6		
Elève P	1	1	1	9	4	1	4	4	4	9	1	45,5		
Elève Q	1	1	1	9	1	1	4	9	4	9	1	54,5		
Elève R	9	1	1	1	1	9	9	4	1	9	1	54,5		
Elève S	1	1	1	1	9	1	1	1	4	9	1	72,7		
Elève T	1	1	4	9	9	9	4	9	9	9	9	18,2		
Elève U	4	4	9	9	1	4	4	0	0	9	9	9,1		
Elève V	1	1	1	9	9	1	4	9	4	9	9	27,3		
Elève W	1	1	1	1	1	1	1	9	4	1	1	81,8		
Elève X	1	1	1	1	1	1	1	9	1	9	4	72,7		
Elève Y	1	1	4	1	1	9	1	9	9	9	1	54,5		
Elève Z	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A			
Total par item	22	23	20	13	20	17	8	8	7	5	15			
Pourcentage par item	88,0	92,0	80,0	52,0	80,0	68,0	32,0	32,0	28,0	20,0	60,0			
	48,67													

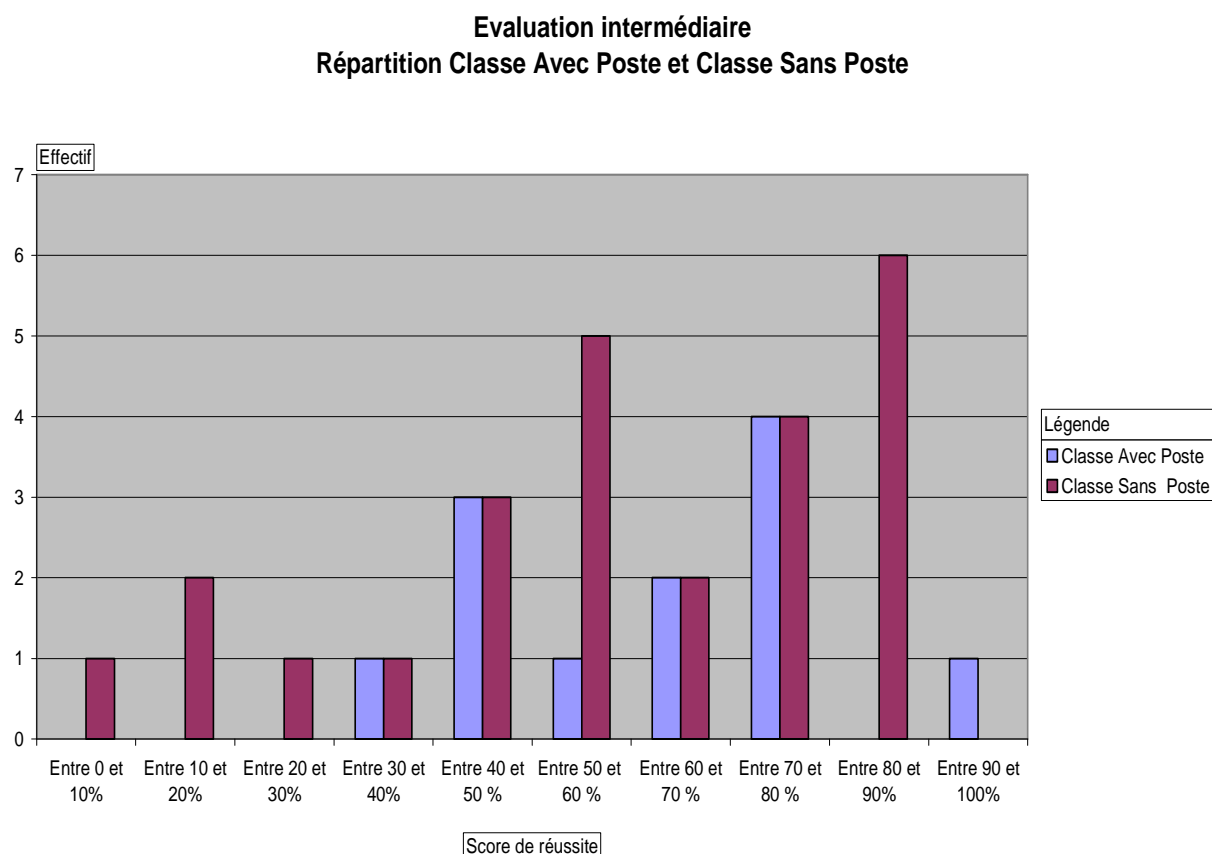
Tableau 16 Score de réussite des élèves de la classe Sans Poste à l'évaluation intermédiaire

L'élève qui a le moins bien réussi obtient un score de 9,10% ce qui est largement inférieur à celui de son homologue de la classe Avec Poste et celui qui réussit le mieux obtient un score de 81,80%, ce qui est légèrement plus bas que dans la classe Avec Poste.

Comme pour la classe Avec Poste de Travail, 1/3 des élèves est en dessous du score de 50 % de réussite et les 2/3 restants au-dessus.

Comparaison des résultats

Ces résultats viennent confirmer l'effet de resserrement des performances en dessous du score de 50 % de réussite. Les écarts entre le score le plus bas et le score le plus élevé sont beaucoup plus importants dans la classe Sans Poste de Travail que dans la classe Avec Poste.



Graphique 9 Répartition des scores de réussites des élèves dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste de travail à l'évaluation intermédiaire.

On relève une répartition identique entre 30% et 50% de réussite et entre 60 % et 70 % de réussite. En revanche, 1/4 des élèves de la classe Sans Poste se situe entre 80% et 90% de réussite et 1/5 se situe entre 50% et 60 % de réussite.

La répartition des élèves des deux classes est identique à partir du score de 50 % de réussite. Ces résultats ne nous permettent pas de conclure d'un effet performance sur la classe Avec Poste.

Evaluation Finale et score de réussite

Code de correction utilisé pour l'évaluation finale

Exercice 1	code 1	2 réponses exactes
	code 9	1 réponse erronée
	Code 0	Absence de réponse

Exercice 2 (pour chaque item)	code 1	Réponse exacte
	code 4	Réponse partielle
	code 9	Réponse erronée
	Code 0	Absence de réponse

Exercice 3	code 1	Les 3 résumés sont barrés et les justifications sont correctes
	code 4	Les 3 résumés sont barrés mais absence de justification
	code 9	Erreur d'identification des résumés ou erreur de justification
	Code 0	Absence de réponse

Exercice 4	code 1	Réponse exacte seules les paroles sont surlignées
	code 4	Réponse exacte mais l'incise est surlignée
	code 9	Réponse erronée
	Code 0	Absence de réponse

Exercice 5	code 1	Réponse exacte
	code 9	Au moins une réponse erronée
	Code 0	Absence de réponse

Exercice 6	code 1	Réponse exacte
	code 9	Au moins une réponse erronée
	Code 0	Absence de réponse

Exercice 7	code 1	Réponse argumentée (6 à 3 points)
	code 9	Réponse non argumentée (0 à 2 points)
	Code 0	Absence de réponse

Figure 5 Code de correction de l'évaluation finale

Résultats de la classe Avec Poste

Classe Avec poste Evaluation Finale														Total items	% par élève
Exercice	Exercice 2						Exercice 3 (en lien avec poste)	Exercice 4 (en lien avec poste)	Exercice 5 (en lien avec poste)	Exercice 6 (en lien avec poste)	Exercice 7-8				
Item 1 Prélever	Item 2 Prélever	Item 3 Prélever	Item 4 Prélever	Item 5 Inférer	Item 6 Interpréter	Item 7 Inférer	Item 8 Apprécier	Item 9 Interpréter	Item 10 Interpréter	Item 11 Inférer	Item 12 Apprécier	Item 13 Apprécier			
Elève 1	1	1	4	1	4	1	1	9	9	1	9	9	1	7	53,8
Elève 2	1	1	1	1	1	4	4	1	4	9	9	0	0	6	46,2
Elève 3	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	12	92,3
Elève 4	1	1	1	1	1	1	1	9	1	9	1	1	1	10	76,9
Elève 5	1	1	4	1	4	4	1	9	4	1	1	1	9	7	53,8
Elève 6	1	9	1	1	1	4	1	9	4	1	1	1	1	9	69,2
Elève 7	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		
Elève 8	1	1	9	1	1	4	1	4	4	1	9	9	9	6	46,2
Elève 9	1	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	11	84,6
Elève 10	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	9	9	10	76,9
Elève 11	1	1	9	1	1	1	1	1	4	9	1	9	9	8	61,5
Elève 12	1	1	9	1	4	4	1	1	4	1	1	9	9	6	46,2
Elève 13	1	1	4	1	1	1	1	9	1	1	1	9	1	10	76,9
	12	10	6	12	8	6	11	6	3	8	8	4	5		
Pourcentage de réussite / item	100,0	83,3	50,0	100,0	66,7	50,0	91,7	50,0	25,0	66,7	66,7	33,3	41,7		
	73,61													37,5	

Tableau 17 Score de réussite des élèves de la classe Avec Poste à l'évaluation finale

Pour cette évaluation, le score minimal obtenu est de 46,20% et le score maximum est de 92,60% .Les 3/4 des élèves se situent au dessus du seuil des 50 % de réussite.

Résultats de la classe Sans Poste

Classe Sans poste Evaluation Finale

	Exercice 1							Exercice 2							Exercice 3 (en lien avec poste)	Exercice 4 (en lien avec poste)	Exercice 5 (en lien avec poste)	Exercice 6 (en lien avec poste)	Exercice 7-4		Total items	% par élève			
	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6 Interpréter	Item 7 Inférer	Item 8 Apprécier	Item 9 Interpréter	Item 10 Interpréter	Item 11 Inférer	Item 12 Apprécier	Item 13 Apprécier												
Elève A	1	1	4	1	1	1	1	1	1	4	1	1	9	9	9	9	9	9	9	69,2	MIN	23,10%			
Elève B	1	4	1	1	1	9	1	9	4	1	1	1	1	1	9	9	9	9	9	69,2	MAX	100%			
Elève C	1	4	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	9	9	9	9	11	84,6					
Elève D	1	4	4	1	4	1	1	1	4	1	1	9	9	9	9	9	9	9	7	53,8					
Elève E	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	9	0	11	9	9	9	9	11	84,6					
Elève F	9	4	4	1	1	1	1	1	9	9	1	9	9	6	9	9	9	9	6	46,2					
Elève G	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	1	1	1	1	13	100,0					
Elève H	1	1	1	4	9	9	9	9	4	1	1	9	1	8	9	9	9	9	8	61,5					
Elève I	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A					
Elève J	1	4	9	1	1	1	1	4	4	9	1	1	1	8	1	1	1	1	8	61,5					
Elève K	1	1	4	1	1	9	1	1	1	1	1	9	9	9	9	9	9	9	9	69,2					
Elève L	1	1	4	1	1	9	1	1	4	1	1	9	9	8	9	9	9	9	8	61,5					
Elève M	1	4	4	1	4	9	1	9	4	1	1	1	9	6	9	9	9	9	6	46,2					
Elève N	1	4	9	9	4	9	1	9	9	9	9	1	9	3	9	9	9	9	3	23,1					
Elève O	1	1	4	1	1	1	1	1	4	9	1	1	1	10	1	1	1	1	10	76,9					
Elève P	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A					
Elève Q	1	4	4	1	1	1	1	1	4	1	9	1	1	9	1	1	1	1	9	69,2					
Elève R	1	4	9	1	1	4	1	1	4	1	1	9	9	7	9	9	9	9	7	53,8					
Elève S	1	4	1	1	4	9	1	1	4	1	1	1	1	9	9	9	9	9	9	69,2					
Elève T	9	1	9	0	1	9	9	9	9	9	9	1	1	5	1	1	1	1	5	38,5					
Elève U	1	4	0	1	4	0	1	9	1	1	9	9	0	5	9	9	9	9	5	38,5					
Elève V	9	4	4	1	4	9	1	9	9	9	9	1	9	3	9	9	9	9	3	23,1					
Elève W	1	4	4	1	4	1	1	1	4	1	1	9	9	7	9	9	9	9	7	53,8					
Elève X	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	1	1	1	1	12	92,3					
Elève Y	1	1	4	1	4	9	1	4	9	1	1	9	9	6	9	9	9	9	6	46,2					
Elève Z	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	1	11	1	1	1	1	11	84,6					
	21	10	7	22	15	12	23	15	4	18	21	12	11												
Pourcentage de réussite / item	87,5	41,7	29,2	91,7	62,5	50,0	95,8	62,5	16,7	75,0	87,5	50,0	45,8												
	61,8							47,9																	

Tableau 18 Score de réussite des élèves de la classe Sans Poste à l'évaluation finale

Le score minimal obtenu ici est de 23,10% et le score maximum est de 100%. La répartition des élèves diffère. 60% des élèves se répartissent au-dessus du seuil de 50 % de réussite. Ce score est inférieur à celui la classe Avec Poste.

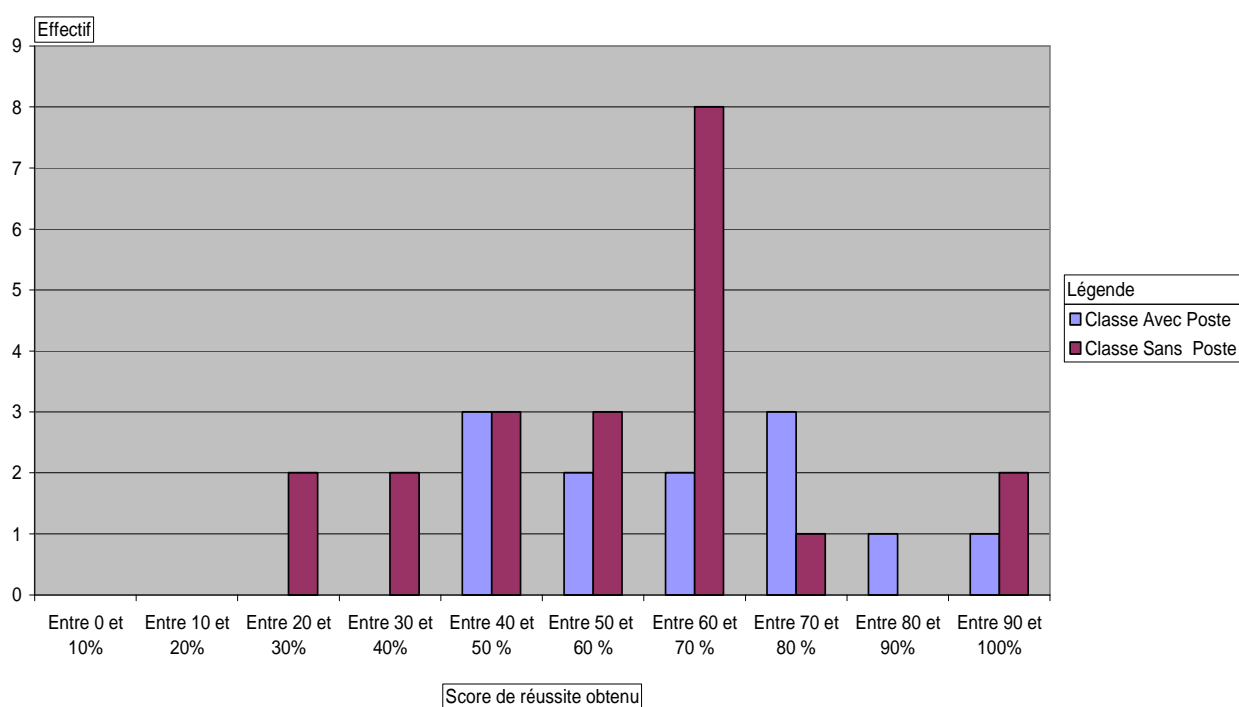
Comparaison des performances

	Evaluation Intermédiaire		Evaluation Finale	
	Score de réussite minimum	Score maximum	Score de réussite minimum	Score de réussite maximum
Classe avec Poste	36,40%	90,90%	42,60%	92,30%
Classe Sans Poste	9,10%	81,80%	23,10%	100,00%

Tableau 19 Scores de réussite des élèves de la classe Avec Poste et Sans Poste aux évaluations

Le resserrement des résultats de la classe Avec Poste de Travail se fait au bénéfice des élèves les moins performants de façon assez évidente. Ce constat se vérifie aussi bien du côté des notes aux évaluations que du côté des scores de réussite.

Evaluation Finale
Répartition Classe Avec Poste et Classe Sans poste



Graphique 10 Répartition des scores de réussites des élèves dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste de travail à l'évaluation finale.

On peut noter que la répartition des élèves de la classe Avec Poste est assez homogène, on note que dans la classe sans Poste 1/3 des élèves se situe entre 60 et 70 % de réussite.

Taux de réussite par exercice Evaluation intermédiaire

	Exercice 1	Exercice 2	Exercice 3	Exercice 4 (exercice en lien avec un poste)	Exercice 5 (exercice en lien avec un poste)	Exercice 6 (exercice en lien avec un poste)
Classe avec poste	91,70%	83,30%	83,30%	55,60%	41,70%	33,30%
Classe sans poste	88%	92%	80%	48,67%	20%	60%

Tableau 20 Taux de réussite par exercice à l'évaluation intermédiaire de la classe Avec Poste et Sans Poste

De manière générale, on constate pour cette évaluation intermédiaire que les exercices en lien avec un poste de travail sont mieux réussis par la classe Avec Poste, hormis pour l'exercice 6 où les élèves de la classe Sans Poste se sont montrés plus performants. La double consigne et le fait de devoir mémoriser le nom des personnages a pu être un frein pour les élèves de la classe Avec Poste.

Taux de réussite par exercice Evaluation Finale

	Exercice 1	Exercice 2	Exercice 3 (exercice en lien avec un poste)	Exercice 4 (exercice en lien avec un poste)	Exercice 5 (exercice en lien avec un poste)	Exercice 6 (exercice en lien avec un poste)	Exercice 7-8
Classe avec poste	100,00%	73,61%	50,00%	25,00%	66,70%	*66,7%	37,50%
Classe sans poste	87,50%	61,80%	62,50%	16,70%	75,00%	87,50%	47,90%

Tableau 21 Taux de réussite par exercice à l'évaluation finale de la classe Avec Poste et Sans Poste

Les exercices en lien avec des postes de travail ne sont pas à l'exception d'un seul (exercice 4) les exercices les mieux réussis par la classe Avec Poste de Travail. Cet exercice est lié à deux postes de travail de lecture à haute voix. Aussi peut être que la lecture à haute voix a permis une sensible amélioration des performances à cet exercice.

Il ne semble pas y avoir de corrélation entre la structuration par des postes de travail et la performance aux exercices ciblés par les postes.

TRAITEMENT DES VARIABLES RAPPORT AUX SAVOIRS

Accès au savoir

Qu'est ce que tu avais à apprendre ?

	Accès au savoir en jeu			Autre savoir évoqué: Le dialogue		Compréhension/ Connaissance globale du récit	Référence aux outils scolaires	Autre	
	Décontextualisé	Contextualisé	Par la tâche	Globale	Par la tâche				
	Référence à la connaissance de la narration de manière décontextualisée du roman	Référence à la double narration du roman	Référence au repérage des différents narrateurs	Référence au dialogue	Repérage des personnages dans les dialogues				
						Apprendre des informations sur le personnage principal dans ces extraits	Comprendre l'histoire	Référence aux outils des séances (tableau des personnages, fiche...)	Ne répond pas à la question ou absence de réponse
Classe Avec Poste	6		1	1	1	1	1	0	1
Classe Sans Poste	5		5	0	0	2	1	11	1
	6	5	6	0	0	3	2	11	2

Dans cet exercice qu'est ce que tu avais à faire ? (accès au savoir)

	Reformulation partielle de la consigne	Reformulation complète de la consigne	Autre (ou Absence de réponse)
Classe Avec Poste	5	4	3
Classe Sans Poste	12	13	0
Total	17	19	3

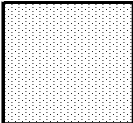
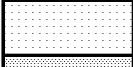

	Accès direct
	Accès médiatisé par la tâche
	Accès médiatisé par les outils

Tableau 22 Comparaison des résultats de la variable 'Accès au savoir' dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste

On constate une différence assez nette concernant l'accès au savoir des élèves de la classe Avec Poste et de la classe Sans Poste. La moitié des élèves de la classe Avec Poste soit 50 % a un accès direct au savoir en jeu et 8.4% ont accès au savoir en jeu médiatisé par la tâche, 16.6% évoquent un autre savoir médiatisé ou non par la tâche et 25 % n'accèdent pas au savoir. Pour la classe Sans Poste, cette répartition diffère. En effet, 20% ont un accès direct au savoir et 20 % ont un accès direct au savoir médiatisé par la tâche et 60% des élèves n'accèdent pas au savoir dont 44 % pour lesquels le savoir est médiatisé par les outils de classe ce qui n'apparaît aucunement dans la classe Avec Poste.

Il ne semble pas y avoir de corrélation entre la reformulation de la consigne et l'accès au savoir. Alors que la classe Avec Poste a majoritairement accès directement au savoir seulement 33% des élèves ont reformulé complètement la consigne de l'exercice contre 52% dans la classe Sans Poste. Un quart des élèves de la classe Avec Poste n'a pas reformulé la consigne, 41% l'ont reformulée partiellement comme chez 48% des élèves de la classe Sans Poste.

Sens des apprentissages

Tu as appris à identifier les personnages du roman. A quoi cela te sert-il?

Sens des apprentissages (1)

Utilité décontextualisée	Utilité décontextualisée et contextualisée	Utilité contextualisée									Autre	
	Compréhension /savoir lire	Compréhension /Tâche	Compréhension /Repérage	Compréhension	Connaissance /Compréhension	Connaissance	Connaissance /Compréhension	Compréhension	Repérage	Tâche		
	Récit				Récit -Personnages		Personnage principal	Les personnages du récit				
Référence à l'identification des genres de roman	Référence à une meilleure compréhension de l'histoire et au-delà (mieux lire, mémoriser, retenir)	Référence à une meilleure compréhension de l'histoire et le meilleur contrôle	Référence à une meilleure compréhension de l'histoire et le meilleur repérage dans le récit	Référence à une meilleure compréhension du récit	Référence à une meilleure compréhension du récit et meilleure connaissance/compréhension des personnages (lien, image..)	Référence à une meilleure connaissance/compréhension des personnages et de l'histoire	Référence à la meilleure connaissance et/ou compréhension du personnage principal	Référence à la meilleure compréhension/ connaissance des personnages (personnalités, liens, rôle...)	Référence à un meilleur repérage dans le roman (dialogue, narration) et /ou liens, rôles de chacun	Répondre à des questions du contrôle/ faire un tableau...	Ne répond pas à la question ou absence de réponse	
Classe Sans Poste	1	2	1	1	4	3	1	0	3	7	2	0
Classe Avec Poste	0	0	0	1	0	0	0	5	2	3	0	1
Total	1	2	1	2	4	3	1	5	5	10	2	1

	Utilité interne du savoir (compréhension de son utilité) généralisé ou contextualisée		Utilité interne mixte du savoir lié à sa compréhension et à sa finalité dans la tâche		Utilité interne du savoir lié à sa finalité dans la tâche		Utilité externe (non compréhension de l'utilité du savoir)
--	--	--	---	--	---	--	--

Tableau 23 Comparaison des résultats de la variable 'Sens des apprentissages' (1/3) dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste

Les réponses de la classe Sans Poste sont plus variées que dans la classe Avec Poste. Entre les deux classes, on constate une gradation de l'utilité du savoir.

En effet, de manière globale, une grande majorité des élèves de la classe Avec Poste manifeste la compréhension de l'utilité du savoir (92%). Cette compréhension de l'utilité du savoir se réfère à l'objet d'étude pour tous.

Mais on peut noter que 58.5 % de ces élèves manifestent leur compréhension de l'utilité du savoir en faisant référence à une compréhension/connaissance des personnages (personnalités, liens, rôle...) ou/et du personnage principal, 25 % se réfèrent à sa finalité dans la tâche, 8% montrent une compréhension de l'utilité du savoir mixte en faisant référence à une meilleure compréhension et sa finalité dans la tâche.

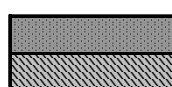
Si dans la classe Sans Poste la compréhension de l'utilité du savoir se réfère majoritairement à l'objet d'étude, un élève atteint un niveau supérieur de compréhension en généralisant l'utilité du savoir ce qui représente 4 % des élèves. De plus, on peut relever que dans cette classe pour 8 % des élèves, l'utilité du savoir reste externe aux élèves ce qui n'apparaît pas dans la classe Avec poste.

Par conséquent, comme pour la classe Avec Poste, 92 % des élèves ont intériorisé l'utilité du savoir. La grande dispersion des réponses marque une gradation chez les élèves dans la compréhension de l'utilité du savoir. En effet, un élève, soit 4%, évoque une utilité interne et externe du savoir (comprendre et réussir le contrôle), trois autres élèves (12%) comme dans la classe Avec Poste une utilité mixte en faisant également référence à une meilleure compréhension et sa finalité dans la tâche ou son utilité scolaire. La compréhension de l'utilité du savoir à travers sa finalité dans la tâche concerne 28 % des élèves de cette classe. Dès lors, dans la classe Sans Poste, on notera que 44% des élèves manifestent une utilité interne du savoir.

A quoi cela sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ?

Sens des apprentissages (2)

	Utilité décontextualisée				Utilité contextualisée	Autre
	Comprendre un récit	Identifier les opposants et adjuvants dans un récit	Identifier les opposants et adjuvants dans un récit et mieux comprendre	Comprendre et connaître, reconnaître les personnages (construire l'image mentale)	Repérer les adjuvants et/ou opposant de Benjamin	Ne répond pas à la question ou absence de réponse
Classe Sans Poste	2	9	1	6	6	0
Classe Avec Poste	1	1	0	0	9	1
	20				15	1



Utilité interne du savoir (compréhension de son utilité) généralisé ou contextualisée
 Utilité interne du savoir lié à sa finalité dans la tâche

Tableau 24 Comparaison des résultats de la variable 'Sens des apprentissages' (2/3) dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste

On note ici que la compréhension de l'utilité du savoir est toujours, pour une large partie des élèves, liée à l'objet d'étude pour la classe Avec Poste. Ici apparaît nettement une monovalence de l'utilité du savoir dans cette classe. En effet, 75 % des élèves montrent une compréhension de l'utilité du savoir liée à la tâche contre 25 % dans la classe Sans Poste.

En revanche, les élèves de la classe Sans Poste ont accès à une compréhension généralisée (non liée à l'objet d'étude) du savoir soit à 75 %. Parmi eux, un nombre important d'élèves fait référence à l'objectif d'apprentissage.

Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif. A quoi cela te sert-il?

Sens des apprentissages (3)

	Utilité décontextualisée				Utilité contextualisée			Autre	
	Produire des histoires	Comprendre et/ou résumer et/ou mémoriser	Développer des compétences de lecteur dans la lecture des schémas	Référence au repérage de la chronologie des événements dans le récit (schéma narratif ou non) + tâche technique	Répondre à une tâche technique	Comprendre le récit	Comprendre le récit la chronologie et répondre à une tâche technique	Référence au repérage de la chronologie des événements dans le récit	Ne répond pas à la question ou absence de réponse
Classe Avec Poste	1	5	1	0	0	0	2	2	1
Classe Sans Poste	0	5	0	1	5	2	0	7	4





	Utilité interne du savoir (compréhension de son utilité) généralisé ou contextualisée
	Utilité interne du savoir lié à sa finalité dans la tâche
	Utilité interne et utilité externe du savoir
	Utilité externe (non compréhension de l'utilité du savoir)

Tableau 25 Comparaison des résultats de la variable ‘Sens des apprentissages’ (3/3) dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste

On constate dans cette situation que le rapport compréhension de l’utilité du savoir généralisé et celui lié à l’objet d’étude s’inverse entre les deux classes de l’étude. Ainsi, 54 % des élèves de la classe Sans Poste font référence à une compréhension de l’utilité du savoir dans le contexte du récit étudié alors que 58% des élèves de la classe Avec Poste montre une utilité interne généralisée du savoir. Cependant, cette utilité s’inscrit exclusivement dans le cadre scolaire.

On peut remarquer que, si 16.5 % des élèves de la classe Avec Poste montrent une utilité du savoir lié à sa finalité dans la tâche, cela concerne 29% des élèves de la classe Sans Poste. On peut noter aussi que, pour 21 % d’entre eux l’utilité du savoir leur reste extérieure. De plus, le nombre de réponses « autres ou non réponse » paraît élevé (16.5%). On peut faire l’hypothèse que, pour ces élèves, l’utilité du savoir leur est également extérieure.

Autonomie de pensée

Autonomie de pensée (1)

Qu'est ce qui te parait important pour lire ou pour jouer cette scène?

	Dominante interprétation		Dialogue et interprétation	Dialogue			Autre
	Référence à l'interprétation (intonation, geste, émotion)	Référence au savoir lire (fluence) et à l'interprétation (intonation, geste, émotion)	Référence au dialogue et à l'interprétation (intonation, geste, émotion)	Référence au dialogue et à la compréhension du récit	Référence au dialogue	Référence à l'identification du narrateur	Ne répond pas à la question ou absence de réponse
Classe Avec Poste	4	1	4	1	1	0	2
Classe Sans Poste	5	0	0	1	15	1	2
Total	9	1	4	2	16	1	4
	14			23			

Tableau 26 Comparaison des résultats de la variable 'Autonomie de pensée' (1/2) dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste

75% des élèves de la classe Avec Poste font référence à l'interprétation et 21 % pour les élèves de la classe Sans Poste. Les réponses de la classe Avec Poste sont plus variées. On peut souligner une monovalence dans les réponses de la classe Sans Poste. En effet, 67 % d'entre eux placent le dialogue (Repérage) comme point le plus important pour lire ou jouer une scène.

Autonomie de pensée (2)

Qu'est ce qui te parait important quand tu lis des résumés pour les comparer?

	Décontextualisée			Contextualisée			Autre	
	Référence au narrateur	Référence aux questions essentielles (qui, où, quand...)	Référence à une stratégie (différence, similitude)	Référence aux personnages du roman (description)	Référence aux caractéristiques du personnage principal du récit	Référence à la chronologie des événements	Référence à sa compréhension du roman	Ne répond pas à la question ou absence de réponse
Classe Sans Poste	0	4	5	1	5	1	4	4
Classe Avec Poste	1	4	3	0	2	0	1	2
Total	1	8	8	1	7	1	4	6
	17			13				6

Tableau 27 Comparaison des résultats de la variable 'Autonomie de pensée' (2/2) dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste

Les élèves de la classe Avec Poste font référence aux objectifs à 42 % (33.5 % d'entre eux à l'objectif spécifique et 8.5 % à l'objectif général de la séquence d'apprentissage) Les élèves de la Classe Sans Poste y font référence à 33 %.

On observe que 16.5 % des élèves de la classe Avec Poste se réfèrent à des types d'exercices de la séquence alors que dans la classe Sans Poste les élèves s'y réfèrent à 29%.

Enfin, 25 % pour la classe Avec Poste et 20 % des élèves pour la classe Sans poste font référence aux stratégies de résolution.

Travail Scolaire

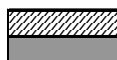
Il apparaît ici qu'aucune confusion n'est faite dans les deux classes entre les exercices à effectuer et leurs objectifs sauf pour un élève de la classe Sans Poste. Dans la classe Sans Poste (56%) comme dans la classe Avec Poste (50%), la plus grande partie des élèves évoque le fait que la caractérisation du personnage principal du récit sert à avoir une meilleure connaissance de ce dernier. Ces élèves font référence aux informations explicites prélevées dans le récit.

Dans les deux classes, également, les élèves font référence à une meilleure compréhension du récit, du personnage. Cela représente 36.5 % des élèves de la classe Sans Poste et 16.5 % de la classe Avec Poste.

Cependant, on relève qu'un élève de la classe Avec Poste ne dissocie pas l'objectif et sa finalité dans la tâche.

A quoi ça sert de caractériser le personnage principal d'un récit?

Récit	Compréhension		Compréhension et		Compréhension et Tâche	Connaissance :			Autres	
	Dynamique		Compréhension récit et connaissance personnage	Connaissance et compréhension du personnage		Informations explicites				
Référence à une meilleure compréhension	Référence à une meilleure compréhension du personnage de ses réactions....	Référence à une meilleure compréhension du récit et la meilleure connaissance du personnage	Référence à la meilleure connaissance du personnage et référence à l'image mentale du personnage et meilleure compréhension du personnage	Référence à la meilleure compréhension de l'histoire et au repérage dans le texte (dialogue)	Référence à la meilleure connaissance du personnage (+ empathie)	Référence à l'image mentale du personnage	Référence mixte : meilleure connaissance du personnage et référence à l'image mentale du personnage	A le décrire	Ne répond pas à la question ou absence de réponse	
Classe Sans Poste	6	2	1	1	0	7 (6+2)	3	3	1	1
Classe Avec Poste	2	0	1	0	1	3	0	0	0	2
Sous Total par domaine	10		3		1	20			1	3

 Prelevement d'informations explicites

 Compréhension globale



 Confusion Exercice -objectif

Tableau 28 Comparaison des résultats de la variable 'Travail scolaire' dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste

Incorporation du savoir

Tu viens de lire et de travailler sur un roman. A quoi peut-il te servir?

	Réfléchir		Réfléchir et Travailler		Développer des compétences	Développer des compétences et performances scolaires	Développer des compétences /Comprendre	Comprendre	Comprehension-compassion apprentissage	et Autre		
	Ouvrir l'horizon littéraire	Elaborer une réflexion autour de la thématique et développer de l'empathie	Elaborer une réflexion autour de la thématique, s'entraîner et/ou apprendre (mémoire, logique...)	Développer des compétences en lecture (voix haute, plus vite, mieux lire, mots nouveaux...)	Développer des compétences en lecture (voix haute, plus vite, mieux lire, mots nouveaux...)	Développer des compétences en lecture (voix haute, plus vite, mieux lire, mots nouveaux...)	Comprendre un roman et développer des compétences en lecture (voix haute, plus vite, mieux lire, mots nouveaux...).	Comprendre	Comprendre un roman et développer la compassion	Développer de la compassion (+ vocabulaire)	Ne répond pas à la question ou absence de réponse	
Classe Sans Poste	1	7	1	2	3	2	3	1	3	3	1	
Classe Avec Poste	0	2	2	3	0	2	4	0	0	0	0	
Total	1	9	3	5	3	4	7	1	3	3	1	
	13				24							

 Le savoir est incorporé


 Le savoir reste scolaire

Tableau 29 Comparaison des résultats de la variable 'Incorporation du savoir' dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste

Qu'il s'agisse de la classe Sans Poste ou de la Classe Avec Poste, on constate que pour un tiers des élèves le savoir est incorporé (voire un peu plus d'un tiers pour la classe Sans Poste 37.5%). Pour les deux tiers restants le savoir reste scolaire.

En revanche, on peut noter que la compassion n'apparaît que chez les élèves (20 %) de la classe Sans Poste.

Synthèse des variables rapport au savoir

TYPE DE VARIABLES	SYNTHESE DES OBSERVATIONS
ACCES AU SAVOIR	Accès majoritairement direct au savoir pour la classe Avec Poste. Savoir médiatisé par les activités scolaires (outils ou tâches) pour une grande majorité de la classe Sans Poste.
SENS DES APPRENTISSAGES	Compréhension de l'utilité du savoir lié à l'objet d'étude pour la classe Avec Poste Gradation plus importante de l'utilité du savoir dans la classe Sans Poste. Le savoir est majoritairement intériorisé, mais pour une partie non négligeable des élèves, l'utilité du savoir reste externe et une autre montre un niveau de compréhension élevé de son utilité.
AUTONOMIE DE PENSEE	Il semble que l'autonomie des élèves de la classe Avec Poste de travail soit favorisée.
TRAVAIL SCOLAIRE	On ne constate pas de différence majeure entre les deux classes. Il n'y pas de confusion entre les exercices et leurs objectifs. La grande majorité se réfère au prélèvement d'informations explicites dans le récit et dans une moindre mesure, ils évoquent une meilleure compréhension fine du récit et/ou du personnage.
INCORPORATION DU SAVOIR	Dans les deux classes, on constate que, pour 1/3 des élèves le savoir est incorporé et pour les 2/3 restants, le savoir reste scolaire.

Tableau 30 Synthèse des résultats des variables rapport au savoir

LE TRAITEMENT QUALITATIF DES ELEVES CIBLES

Dans chacune des deux classes, nous avons extrait trois élèves cibles dit « performants » scolairement et trois élèves « en difficulté » au regard de leurs résultats scolaires. Nous examinerons leurs résultats aux évaluations de manière qualitative.

Pour cela, nous utiliserons les niveaux de compétences de lecture utilisés dans l'enquête internationale PIRLS et leur rapport au savoir.

Le groupe des élèves « performants »

Dans la classe Sans Poste de Travail

L'élève K, avec 16.50 de moyenne générale, est qualifiée d'élève sérieuse, impliquée, élément moteur dans la classe, avec une attitude très positive et qui fournit un travail de grande qualité selon ses professeurs lors du conseil de classe du 2^{ème} trimestre.

L'élève X, avec 16.40 de moyenne générale, est décrit comme un élève sérieux. Toutefois, ses professeurs regrettent son manque d'implication en classe.

L'élève J a quant à lui une moyenne de 15.47 et est considéré comme un élève qui a tendance à se disperser facilement avec des acquis solides.

Classe sans poste Evaluation intermédiaire														Total items réussis	Pourcentage réussite par élève
Exercice 1	Exercice 2	Exercice 3	Exercice 4 (exercice en lien avec un poste)							Exercice 5 (exercice en lien avec un poste)	Exercice 6 (exercice en lien avec un poste)				
Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11					
Prélever	Prélever	Inférer	Prélever	Prélever	Prélever	Interpréter	Inférer	Apprécier	Apprécier	Inférer					
Elève J	1	1	4	1	1	1	1	4	1	1	1	1	9	81,8	
Elève K	1	1	1	1	1	1	1	4	1	4	9	1	8	72,7	
Elève X	1	1	1	1	1	1	1	9	1	9	4		8	72,7	

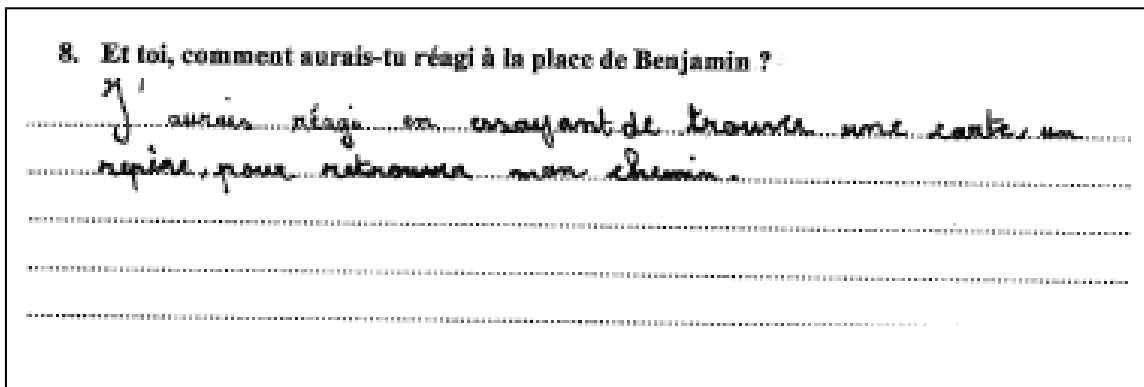
Classe Sans poste Evaluation Finale														Total items réussis	% réussite par élève	
Exercice	Exercice 2						Exercice 3 (en lien avec poste)	Exercice 4 (en lien avec poste)	Exercice 5 (en lien avec poste)	Exercice 6 (en lien avec poste)	Exercice 7-8					
Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13				
Prélever	Prélever	Prélever	Prélever	Inférer	Interpréter	Inférer	Apprécier	Interpréter	Interpréter	Inférer	Apprécier	Apprécier				
Elève J	1	4	9	1	1	1	1	4	4	9	1	1	1	1	8	61,5
Elève K	1	1	4	1	1	9	1	1	1	1	1	9	9	9	9	69,2
Elève X	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	92,3

Tableau 31 Résultats détaillés des élèves « performant » de la classe Sans Poste de Travail aux évaluations.

L'élève K :

Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :

Cet élève obtient à l'évaluation intermédiaire et finale respectivement les notes de 18 et 13.5. Les réponses à rédiger ne lui posent aucune difficulté. Cette élève répond sans aucune difficulté. Ses deux évaluations sont menées à leur terme. Lorsqu'il s'agit d'élaborer une réflexion critique, on note une difficulté marquée par des réponses laconiques.

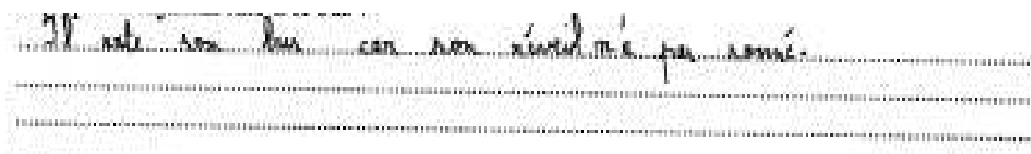


« J'aurais réagi en essayant de trouver une carte, un repère pour trouver mon chemin. »

Sur le plan des compétences, on note que:

Prélever de l'information ne lui pose aucune difficulté avec 8 prélèvements corrects et 1 partiel. L'identification de l'élément perturbateur reste imprécise dans l'évaluation intermédiaire.

Pourquoi Benjamin rate-t-il le bus ?



« Il rate son bus car son réveil n'a pas sonné »

Les inférences directes sont toutes correctes.

Assimiler et interpréter des informations : 2 items corrects, pour 1 item la réponse est incomplète.

- Pourquoi Benjamin est-il différent des autres enfants ?

Il est différent des autres enfants car il a du mal à parler, à marcher, à aller aux toilettes.

Pourquoi Benjamin ne donne-t-il pas le numéro de téléphone de ses parents au patron du petit train et au capitaine du ferry ?

Il ne le donne pas car il pense qu'ils vont demander de l'argent à ses parents pour l'avoir laissé à bord sans ticket.

Cette erreur relève d'une extrapolation du texte. Les indices disséminés dans le texte permettant de répondre n'ont pas été mis en relation. Cependant l'analyse des évaluations, nous permet de conclure à un niveau élevé de compréhension.

Le rapport au savoir pour l'élève K

TYPE DE VARIABLES	SYNTHESE DES OBSERVATIONS
ACCES AU SAVOIR	<div data-bbox="459 1131 1337 1415" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ?</p> <p>J'avais à identifier le narrateur de chaque texte.</p> <p>Qu'est ce que tu avais à apprendre ?</p> <p>J'avais à apprendre la partie leçon sur le narrateur.</p> </div> <p>Accès direct au savoir en jeu en dehors du contexte de l'étude du roman. La reformulation de la consigne est complète.</p>
SENS DES APPRENTISSAGES	<div data-bbox="466 1572 1324 1742" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Tu as appris à identifier les personnages du roman. A quoi cela sert-il ?</p> <p>à savoir de qui on parle lorsque le narrateur mentionne un personnage.</p> <p>* Identifier les personnages du roman.</p> </div> <p>La finalité est située dans la tâche.</p>

	<p>A quoi cela sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ? <i>Classer, catégoriser les personnages du récit sert à se faire une image d'un...</i></p> <p style="text-align: right;">5</p> <p>Compréhension de l'utilité du savoir.</p> <p>Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif. A quoi cela sert-il en classe ? <i>Cela sert à bien sélectionner le texte à lire et à mieux le comprendre.</i></p> <p>Compréhension de l'utilité du savoir</p>
<p>AUTONOMIE DE PENSÉE</p>	<p>Qu'est qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ? <i>Il me paraît important de lire le début pour comprendre qui parle.</i></p> <p>Référence au dialogue et à la compréhension du récit pour repérer qui parle.</p> <p>Qu'est ce qui te paraît important quand tu lis des résumés pour les comparer ? <i>Il me paraît important de les comparer avec des résumés que je me suis fait.</i></p> <p>Accès à l'objectif général de compréhension du roman.</p>
<p>TRAVAIL SCOLAIRE</p>	<p>A quoi ça sert de caractériser le personnage principal d'un récit ? <i>cela sert à mieux savoir à quel personnage il ressemble à se faire une image de lui.</i></p> <p><i>* Caractériser le personnage principal</i></p> <p>Cet élève se réfère au prélèvement d'informations explicites dans le récit.</p>

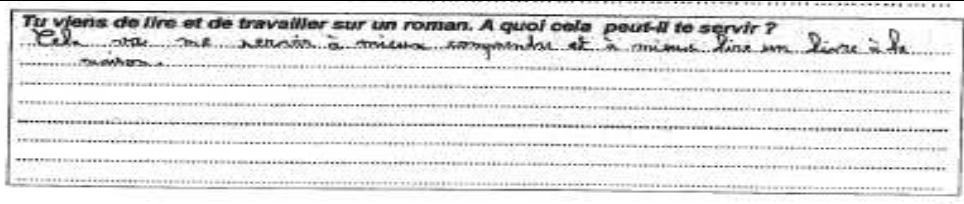
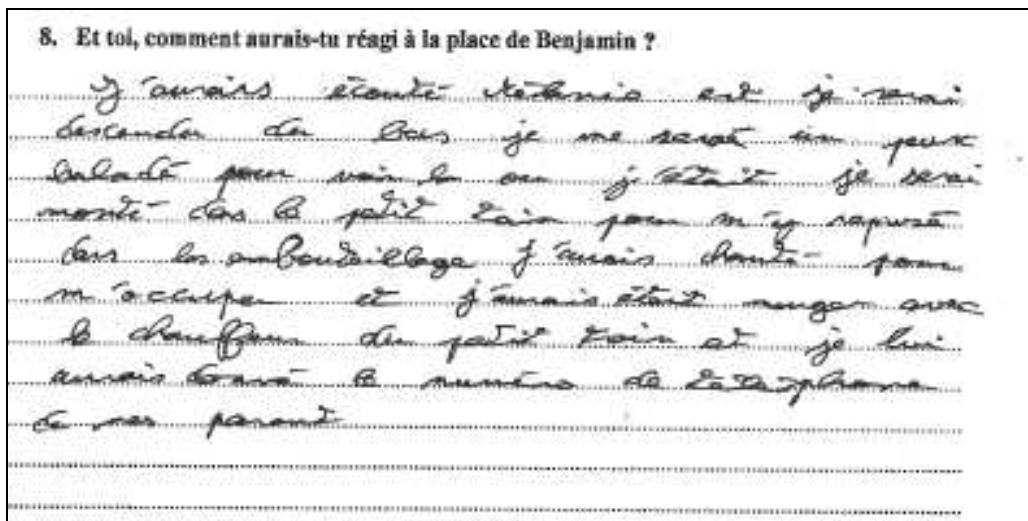
<p>INCORPORATION DU SAVOIR</p>	 <p style="text-align: right;">6</p> <p>Le savoir est incorporé et décontextualisé du récit étudié, mais son utilité reste scolaire, basée sur la compréhension d'écrit indépendamment du contenu.</p>
---	--

Tableau 32 Le rapport au savoir de l'élève K (élève cible « performant » de la classe Sans Poste de Travail)

L'élève X :

Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :

Cet élève obtient à l'évaluation intermédiaire et finale respectivement les notes de 16.5 et 18.5. Qu'il s'agisse des QCM, des réponses à compléter ou encore des réponses à rédiger, cela ne lui pose aucune difficulté. Cet élève rédige ses réponses. Ses deux évaluations sont menées à leur terme.



Concernant le détail des processus de compréhension, on relève :

Niveau 1 Prélever : 8 prélèvements corrects, 1 prélèvement partiel (la dénomination d'un personnage lors de l'évaluation intermédiaire est partielle « l'homme au débardeur » au lieu de Mr Sorrentino).

Pourquoi Benjamin rate-il le bus ?

Parce que son réveil n'a pas sonné.

Niveau 2 Inférence directe : 4 inférences directes correctes sur 6. 2 inférences incorrectes.

- Pourquoi les passagers du bus font des « têtes de sardines » ?

Car il trouve sa injustice que B mette dans le train sans billet et surtout car le chauffeur du train lui dit que c'est son frère pour ne pas faire payer B.

La consigne a été mal gérée par cet élève. Il a commis une confusion d'épisode.

La dénomination d'un personnage lors de l'évaluation intermédiaire est partielle (« l'homme au débardeur » au lieu de Mr Sorrentino).

Niveau 3 Interpréter Assimiler : aucune erreur dans ce domaine.

Niveau 4 Apprécier (évaluer, examiner le contenu) 4 sur 5 items. Ici aussi lors de l'évaluation intermédiaire une consigne a été mal gérée par cet élève.

Cet élève atteint un niveau avancé de compétence, il prend en compte tous les éléments du texte pour l'interpréter et donne des explications.

Le rapport au savoir pour l'élève X

TYPE DE VARIABLES	SYNTHESE DES OBSERVATIONS
ACCES AU SAVOIR	<p><i>Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ?</i></p> <p><i>je devais dire si le narrateur ou le point de vue était à la 1^{ère} pers (interne) à la 3^{ème} pers (externe) ou si le narrateur n'était pas dans le texte mais parlait tous des personnages (omniscient).</i></p> <p><i>Qu'est ce que tu avais à apprendre ?</i></p> <p><i>y'avais à apprendre les point de vue ou narrateur (interne, externe, omniscient).</i></p> <p>Reformulation partielle de la consigne.</p> <p>Accès direct au savoir.</p>

SENS DES
APPRENTIS
SAGES

Tu as appris à identifier les personnages du roman. A quoi cela sert-il ?
ça rend la lecture et la compréhension plus facile et puis quand on connait par les personnages on ne comprend pas tout.

A quoi cela sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ?
pour mieux comprendre la lecture.

Utilité intériorisée du savoir

Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif. A quoi cela sert-il en classe ?
à nous faire le schéma narratif car si jamais je vois l'étape de résolution avant l'étape de problématisation il y a un problème.

Le savoir en jeu est resté externe à l'élève qui n'a pas compris son utilité.

AUTONOMIE
DE PENSÉE

Qu'est ce qui te paraît important quand tu lis des résumés pour les comparer ?
que l'on explique bien la situation initiale ou quand on est et que l'on connait le bon élément principal.

Qu'est qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ?
Il me paraît important de mettre à la fin de chaque phrase ou de quelques phrases une petite phrase pour dire qui parle (est enchaîné à une action).

Cet élève fait référence aux marques du dialogue et aux questions essentielles du récit ainsi qu'au schéma narratif. Il présente une certaine autonomie de pensée.


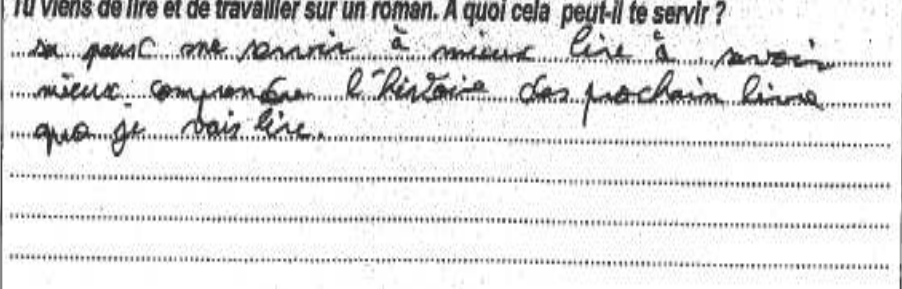
<p>TRAVAIL SCOLAIRE</p>	<p>A quoi ça sert de caractériser le personnage principal d'un récit ?</p>  <p>Cet élève se réfère au prélèvement d'informations explicites et implicites pour mieux comprendre le récit et le personnage. Il fait référence à l'objectif général du travail scolaire.</p>
<p>INCORPORATION DU SAVOIR</p>	<p>Tu viens de lire et de travailler sur un roman. A quoi cela peut-il te servir ?</p>  <p>Le savoir est incorporé mais son utilité reste scolaire.</p>

Tableau 33 Le rapport au savoir de l'élève X (élève cible « performant » de la classe Sans Poste de Travail)

L'élève J

Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :

Cet élève a obtenu 18.5 et 15.5 aux évaluations. Les deux évaluations ont été menées à leur terme. Les questions à rédiger ne lui ont pas posé de difficulté.

8. Et toi, comment aurais-tu réagi à la place de Benjamin ?

Je me serai certainement caché pour ne pas que l'on s'occupe de moi "comme un bébé", et pour continuer ma vie en autonomie.

Stoïcisme au bout d'un certain temps je me serai lassé de ma vie en autonomie et j'aurais demandé de l'aide pour sentir chez moi comme Benjamin l'a fait.

Au niveau des compétences, l'élève J est capable de prélever de l'information avec 7 prélèvements corrects sur 9. Un prélèvement incomplet et un item échoué.

Pourquoi Benjamin rate-il le bus ?
 Benjamin rate le bus car ses parents ont des obligations professionnelles, ils ont juste le temps de déposer Alexandre à son école. Ses parents appelle un taxi mais le taxi ne pourra pas venir car il a eu un accident.

Au niveau 2, niveau des inférences directes, l'élève a réussi 4 items sur 6. On note une erreur d'inférence ci-dessous.

3. Souligne la réponse qui convient :

Benjamin ne paie pas son ticket de train...

- parce qu'un passager lui a donné un ticket.
- parce qu'il veut se faire arrêter par la police.
- parce que Benjamin ne sait pas qu'il faut un ticket, il découvre le petit train pour la 1^{ère} fois.

Aux niveaux 3 et 4, l'élève est capable d'interpréter, d'assimiler des informations avec 2 items sur 4 corrects, une réponse apportée est partielle et une réponse est incorrecte. Il est capable aussi d'apprécier (évaluer, examiner le contenu) avec 4 items réussis sur 5.

Comme l'élève K, on peut supposer que cet élève a atteint un niveau avancé de compréhension.

Le rapport au savoir de l'élève J

TYPE DE VARIABLES	SYNTHESE DES OBSERVATIONS
ACCES AU SAVOIR	<div data-bbox="491 1630 1380 1960" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ? Je devais dire si le narrateur était interne, externe ou omniscient... interne : raconter à la 1^{ère} pers. du sing... On a l'impression d'être à la place de celui qui raconte externe : raconter à la 3^{ème} pers. du sing. Omniscient : C'est tout du personnage.</p> <p>Qu'est ce que tu avais à apprendre ? J'avais à apprendre la focalisation...</p> </div> <p>Reformulation partielle de la consigne et accès direct au savoir.</p>

<p>SENS DES APPRENTISSAGES</p>	<p>Tu as appris à identifier les personnages du roman. A quoi cela sert-il ? <i>Cela me sert à faire un tableau pour connaître tout sur eux leurs caractères, leur nom caractérisé par quelques pages à leur sujet ou aide Benjamin.</i></p> <p>L'élève ne comprend pas l'utilité du savoir, celui-ci reste extérieur.</p> <p>Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif. A quoi cela sert-il en classe ? <i>Cela me sert à remettre le récit dans l'ordre chronologique et à savoir distinguer les différentes étapes du schéma narratif.</i></p> <p>Confusion entre l'objectif et l'exercice.</p> <p>A quoi cela sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ? <i>Cela me sert à savoir qui aide ou qui oppose le personnage principal.</i></p> <p>Référence à l'objectif de l'exercice. Compréhension de l'utilité du savoir.</p>
<p>AUTONOMIE DE PENSEE</p>	<p>Qu'est ce qui te paraît important quand tu lis des résumés pour les comparer ? <i>Ce qui me paraît important pour comparer des résumés, c'est d'avoir le vrai résumé pour que après je puisse comparer les autres résumés de bons résumés à ceux des pages d'un résumé.</i></p> <p>Référence à une stratégie pour répondre à la tâche.</p> <p>Qu'est qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ? <i>Ce qui me paraît important pour lire ou pour jouer cette scène c'est de savoir qui est ce qui parle.</i></p> <p>Référence au repérage dans le dialogue. Autonomie de pensée modérée.</p>

<p>TRAVAIL SCOLAIRE</p>	<p><i>A quoi ça sert de caractériser le personnage principal d'un récit ?</i> <i>Cela sert à nous faire une idée, un portrait de comment il est.</i> <i>(nous sur la côte handicapé.)</i></p> <p>Référence au prélèvement d'informations explicites dans le récit sur le personnage principal.</p>
<p>INCORPORATION DU SAVOIR</p>	<p><i>Tu viens de lire et de travailler sur un roman. A quoi cela peut-il te servir ?</i> <i>Cela me sert à comprendre les messages du roman.</i> <i>- Il faut être tolérant avec les handicapés.</i> <i>- Les handicapés peuvent être autonomes...</i></p> <p>Le savoir est incorporé.</p>

Tableau 34 Le rapport au savoir de l'élève J (élève cible « performant » de la classe Sans Poste de Travail)

Dans le classe Avec Poste de Travail

L'élève 9 obtient une moyenne générale 17.52. Ses évaluations de rentrée 2011 montrent qu'il maîtrise, dans le domaine de la langue, le palier 2 à 61,82%. Cet élève fréquente le collège de manière très irrégulière. Il est scolarisé au sein de la SEGPA depuis la 6^{ème} et est intégré en Histoire Géographie Sciences en classe de 4^{ème}.

L'élève 3 avec 16.10 de moyenne générale est une élève sérieuse impliquée dans ses apprentissages. On note dans ses évaluations de rentrée, un niveau très élevé de maîtrise du palier 2 dans le domaine de la maîtrise de la langue : 73.33 %. Elle est scolarisée depuis la 6^{ème} en SEGPA.

L'élève 6 obtient une moyenne de 16.71. Il a intégré la SEGPA au cours du 1^{er} trimestre, il était scolarisé en milieu ordinaire jusqu'alors. Cet élève, très inhibé, a des acquis solides.

Classe Avec poste Evaluation intermédiaire												Total items réussis	Pourcentage réussite par élève
Exercice 1	Exercice 2	Exercice 3	Exercice 4 (exercice en lien avec un poste)								Exercice 5 (exercice en lien avec un poste)		
Item 1 Prélever	Item 2 Prélever	Item 3 Inférer	Item 4 Prélever	Item 5 Prélever	Item 6 Prélever	Item 7 Interpréter	Item 8 Inférer	Item 9 Apprécier	Item 10 Apprécier	Item 11 Inférer			
Elève 3	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	10	90,9
Elève 6	1	4	1	4	9	1	4	9	1	4	4	4	36,4
Elève 9	1	1	1	1	1	1	9	1	1	4	4	8	72,7

Classe Avec poste Evaluation Finale															Total items réussis	% réussite par élève
Exercice	Exercice 2						Exercice 3 (en lien avec poste)	Exercice 4 (en lien avec poste)	Exercice 5 (en lien avec poste)	Exercice 6 (en lien avec poste)	Exercice 7-8					
Item 1 Prélever	Item 2 Prélever	Item 3 Prélever	Item 4 Prélever	Item 5 Inférer	Item 6 Interpréter	Item 7 Inférer	Item 8 Apprécier	Item 9 Interpréter	Item 10 Interpréter	Item 11 Inférer	Item 12 Apprécier	Item 13 Apprécier				
Elève 3	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	12	92,3	
Elève 6	1	9	1	1	1	4	1	9	4	1	1	1	1	9	69,2	
Elève 9	1	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	11	84,6	

Tableau 35 Résultats détaillés des élèves « performants » de la classe Avec Poste de Travail aux évaluations.

L'élève 9

Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :

Cet élève a obtenu les notes de 16.5 et 17. Les évaluations sont complètes quelles que soient les modalités de réponses.

7. Et toi, comment aurais-tu réagi si tu avais rencontré Benjamin ?

Moi je pense que j'oserai lui dire j'oserai demander
 ou il habite et le numéro de téléphone de ses parents
 puis j'oserai demander ou il aller puis si il a ses
 perdu je lui poserai demander dans il vien
 puis je poserai aller le ramener ça m'aurait
 fait perdre une bonne heure mais j'oserai
 j'ait une bonne accition

Cet élève est capable de prélever de l'information explicite dans le roman sans erreur et d'effectuer des inférences directes, il a réussi 5 items sur 6 et a apporté une réponse partielle dans le dernier exercice de l'évaluation intermédiaire par défaut d'un nom de personnage. Cependant l'élève a su fournir le prénom de ce dernier.

6. Donne le nom de 3 personnages de l'histoire et indique lien le avec Benjamin :

- 1 - Le chouchou Albert : c'est le chouchou de bébé de
- 1 - Alexandra : c'est le petit frère de Benjamin
- 1 - Malouine : c'est la fille qui a fait semblant d'être Benjamin
- x - Michelle : L'autre protagoniste ?
- 1 - son père (Georges) : c'est le

Au niveau des compétences supérieures 'Interpréter' 'Assimiler' et 'Apprécier' le contenu, cet élève a su se montrer capable de mettre en oeuvre ces processus avec 2 items sur 4 réussis pour le niveau 3 et 4 items réussis sur 5 pour le niveau 4.

On peut qualifier son niveau de compréhension de niveau avancé.

Le rapport au savoir de l'élève 9

TYPE DE VARIABLES	SYNTHESE DES OBSERVATIONS
ACCES AU SAVOIR	<p>Dans cet exercice qu'est ce que tu avais à faire ?</p> <p>« Je devais lire un bout de texte et deviner qui était le narrateur »</p> <p>Qu'est-ce que tu avais à apprendre ?</p> <p>« Je devais apprendre ce qu'était un narrateur »</p> <p>Reformulation complète de la consigne et accès direct au savoir.</p>
SENS DES APPRENTISSAGES	<p>Tu as appris à identifier les personnages dans le récit, à quoi cela te sert-il ?</p> <p>« mieux comprendre et savoir qui parle »</p> <p>L'élève comprend l'utilité du savoir mais établit le lien avec la tâche à effectuer.</p> <p>Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif. A quoi cela te sert-il en classe ?</p> <p>« ça sert à se souvenir de l'histoire et surtout de savoir l'ordre de l'histoire »</p> <p>L'élève se réfère l'utilité du savoir comme d'un outil de mémorisation du</p>

	<p>récit et connaître l'ordre chronologique des évènements.</p> <p>Utilité interne du savoir</p> <p>A quoi à sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ? <i>« ça sert à discerner le gentil des méchants, les opposants »</i></p> <p>Référence à l'objectif de l'exercice. Compréhension de l'utilité du savoir.</p>
AUTONOMIE DE PENSÉE	<p>Qu'est ce qui te paraît important quand tu lis des résumés pour les comparer ?</p> <p><i>« Ce qui me paraît important c'est les petits détails, les noms, la ville, les traits des personnages et de connaître l'histoire. »</i></p> <p>L'élève se réfère à l'objectif de la tâche, aux questions essentielles qui permettent de résumer un texte.</p> <p>Qu'est ce qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ?</p> <p><i>« il me paraît important de faire les gestes et être frustré, inquiet, en colère.. »</i></p> <p>Autonomie de pensée élevée. Référence l'interprétation du dialogue (gestes, émotions).</p>
TRAVAIL SCOLAIRE	<p>A quoi ça sert de caractériser le personnage principal du récit ?</p> <p><i>« à mieux connaître le personnage pour mieux comprendre l'histoire »</i></p> <p>Il n'y a aucune confusion entre les objectifs et les exercices.</p>
INCORPORATION DU SAVOIR	<p>Tu viens de lire et de travailler sur un roman. A quoi cela peut –il te servir ?</p> <p><i>« à me distraire, à m'apprendre à mieux lire, lire plus vite, apprendre des mots nouveaux »</i></p> <p>L'élève évoque le plaisir de lire, mieux lire, plus vite, le savoir est incorporé. Le savoir est incorporé mais l'élève se réfère majoritairement à son utilité scolaire.</p>

Tableau 36 Le rapport au savoir de l'élève 9 (élève cible « performant » de la classe Avec Poste de Travail)

L'élève 3 :

Cet élève a obtenu les notes de 19.5 à l'évaluation intermédiaire et 17 à l'évaluation finale. Ses évaluations sont complètes et rédigées.

8. Et toi, comment aurais-tu réagi à la place de Benjamin ?

Je n'aurais pas fait confiance à la bande d'adolescent je
l'en aurais ignoré et je n'aurais senti à la fois n'aurait
pas... c'est chez la voisine signalé le problème.

Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :

Cette élève est capable aussi de prélever de l'information (9 prélèvements corrects sur 9). Au niveau des inférences directes, la quasi-totalité des inférences sont correctes. On note cependant un contre sens lié à une interprétation de l'élève.

Pourquoi Benjamin n'arrive-t-il pas au centre Saint-Thys malgré les indications de la fille rencontrée dans la rue ?

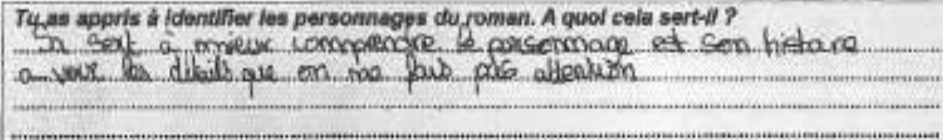
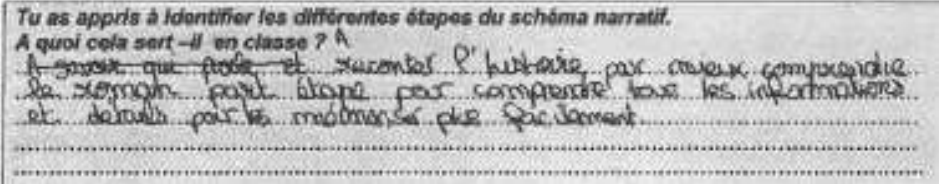
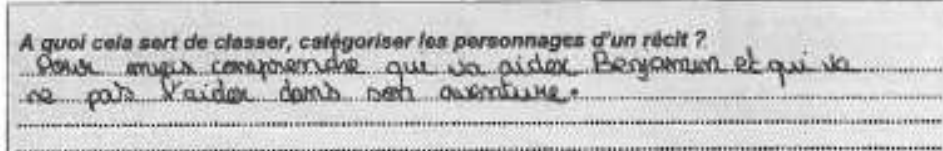
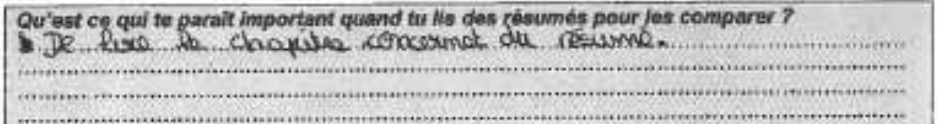
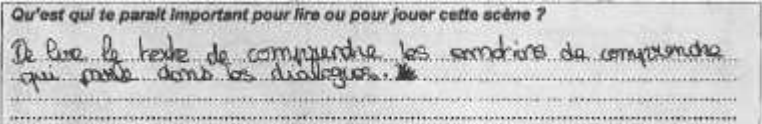
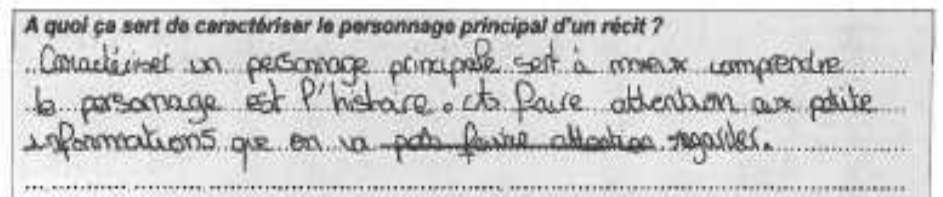
Benjamin n'arrive pas au centre de Saint Thys malgré les
indications de la fille parce que la fille lui a donné un mauvais ticket
de bus et des mauvaises indications.

Elle est également capable d'atteindre les niveaux 3 et 4. Ces interprétations sont correctes, elle montre qu'elle a assimilé les informations au cours du récit et est capable d'évaluer le contenu de la langue.

Comme l'élève 9, on peut qualifier son niveau de niveau avancé.

Le rapport au savoir de l'élève 3

TYPE DE VARIABLES	SYNTHESE DES OBSERVATIONS
ACCES AU SAVOIR	<div data-bbox="480 1610 1385 1890" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ?</p> <p>Je devais dire ce que j'avais compris de l'histoire de l'histoire</p> <hr/> <p>Qu'est ce que tu avais à apprendre ?</p> <p>les personnages, les personnages, comprendre la personnalité du personnage vix au sent. les paroles, prononcé, les gestes, la place (lieu) abricoté</p> </div> <p>Pas d'accès au savoir en jeu, la consigne n'est pas reformulée.</p>

<p>SENS DES APPRENTISSAGES</p>	 <p>L'élève comprend l'utilité du savoir mais ce dernier reste focalisé sur le personnage principal.</p>  <p>L'élève se réfère au savoir en jeu en tant qu'instrument de mémorisation du récit et d'aide à la compréhension.</p> <p>L'élève manifeste une bonne compréhension de l'utilité du savoir.</p>  <p>Référence à l'objectif de l'exercice. Compréhension de l'utilité du savoir.</p>
<p>AUTONOMIE DE PENSÉE</p>	 <p>L'élève ne répond pas à la question. Elle semble avoir des difficultés à répondre aux questions.</p>  <p>Autonomie de pensée élevée. Référence l'interprétation du dialogue (gestes, émotions).</p>
<p>TRAVAIL SCOLAIRE</p>	 <p>Il n'y aucune confusion entre les objectifs et les exercices.</p>

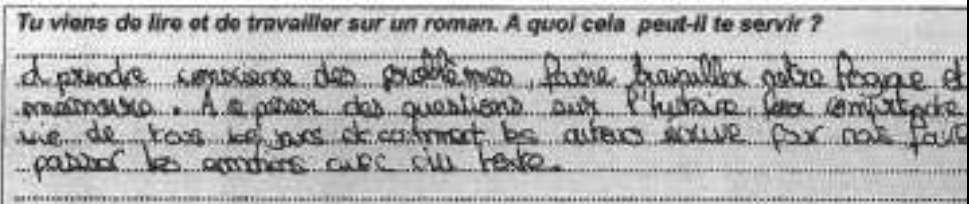
<p>INCORPORATION DU SAVOIR</p>	 <p>Le savoir est incorporé.</p>
--------------------------------	--

Tableau 37 Le rapport au savoir de l'élève 3 (élève cible « performant » de la classe Avec Poste de Travail)

L'élève 6

Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :

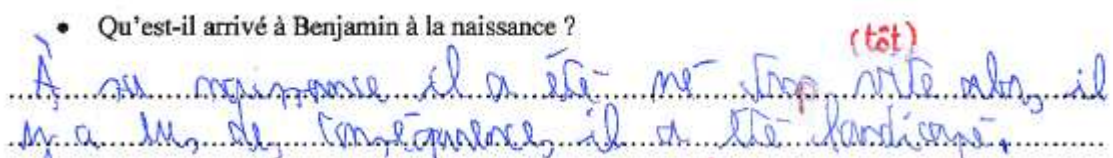
Les résultats de cet élève sont inférieurs à ceux des autres élèves. Il obtient 14 et 16 aux évaluations. Ses évaluations sont complètes. Les réponses rédigées ne lui posent aucune difficulté.

8. Et toi, comment aurais-tu réagi à la place de Benjamin ?



De manière, globale, on relève des difficultés de gestion de consignes et des réponses imprécises entraînant quelques confusions. La mémorisation des noms et du vocabulaire lors de la lecture lui ont souvent fait défaut.

• Qu'est-il arrivé à Benjamin à la naissance ?



Au niveau des compétences :

Niveau 1 ‘Prélever’ : 4 prélèvements corrects sur 9 ; 2 prélèvements le sont partiellement et 2 sont incorrects.

Niveau 2 ‘Inférence directe’ : 4 inférences correctes sur 6, 1 partielle et 1 est incorrecte.

Niveaux 3 et 4, au niveau ‘Interpréter et Assimiler’ : 2 items sur 4 sont réussis 3 et 4 items corrects sur 5 pour le niveau 4.

Nous ne qualifierons pas le niveau de cet élève dans la mesure où il peut prélever des informations, faire des inférences directes avec de variations importantes d’une évaluation à l’autre, et faire des interprétations à partir d’éléments du texte ainsi que d’évaluer le contenu de la langue.

Le rapport au savoir de l’élève 6

TYPE DE VARIABLES	SYNTHESE DES OBSERVATIONS
ACCES AU SAVOIR	<p>Dans cet exercice, qu’est ce que tu avais à faire ? <i>« Je devais trouver le narrateur pour chaque extrait »</i></p> <p>Qu’est ce que tu avais à apprendre ? <i>« ça m’a appris qui était le bon narrateur pour chaque extrait et pour pas être bête plus tard si on nous demande dans un texte qui est le narrateur »</i></p> <p>Accès direct au savoir et reformulation complète de consigne</p>
SENS DES APPRENTISSAGES	<p>Tu as appris à identifier les personnages d’un roman ? <i>« ça sert à mieux comprendre qui ils sont dans sa famille »</i></p> <p>L’élève comprend l’utilité du savoir en faisant référence aux liens que le personnages entretiennent avec le personnage principal.</p> <p>Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif. A quoi cela te sert-il en classe ? <i>« ..à remettre dans l’ordre étape par étape et à mieux comprendre l’histoire »</i></p> <p>Pour l’élève, cela sert à comprendre le récit et remettre les étapes en ordre.</p>

	<p>L'utilité du savoir est mixte.</p> <p>A quoi à sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ?</p> <p><i>« ça sert à savoir qui sont les personnages qui veulent l'aider (adjuvants) et ceux qui ne veulent pas l'aider (opposants) »</i></p> <p>Référence à l'objectif de l'exercice. Compréhension de l'utilité du savoir.</p>
AUTONOMIE DE PENSÉE	<p>Qu'est ce qui te paraît important quand tu lis des résumés pour les comparer ?</p> <p><i>« ...C 'est qu'un de ces résumés se rapproche le plus de l'histoire. »</i></p> <p>Il fait référence à une stratégie à mettre en œuvre pour répondre à la tâche.</p> <p>Qu'est ce qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ?</p> <p><i>« c'est de ne pas hésiter, de savoir lire dans un théâtre de jouer mes scènes »</i></p> <p>Savoir lire sans hésitation et jouer la scène. L'élève faire référence au savoir lire et à l'interprétation.</p>
TRAVAIL SCOLAIRE	<p>A quoi ça sert de caractériser le personnage principal d'un roman ?</p> <p><i>« ça sert à avoir une bonne image du personnage, comment il est physiquement, âge, vie personnelle. »</i></p> <p>Il n'y a aucune confusion entre les objectifs et les exercices. Référence faite au prélèvement d'informations explicites sur le personnage principal.</p>
INCORPORATION DU SAVOIR	<p>Tu viens de lire et de travailler sur un roman. A quoi cela peut-il te servir ?</p> <p><i>« bien comprendre le bon thème de l'histoire et mieux comprendre le bons sens »</i></p> <p>Le savoir est incorporé et est lié à l'objectif général. De ce fait l'utilité reste scolaire.</p>

Tableau 38 Le rapport au savoir de l'élève 6 (élève cible « performant » de la classe Avec Poste de Travail)

Synthèse des élèves cibles « performants »

Les six élèves ont donc accès aux 4 niveaux de compétences Prélever, Inférer, Interpréter, Apprécier. Les variations des notes et des scores de réussite aux évaluations « intermédiaire » et « finale » sont semblables d'un groupe à l'autre. Il n'y a donc pas d'effet poste de travail

sur les performances des élèves cibles performants. On peut qualifier leur niveau de niveau élevé ou avancé.

Les rapports au savoir de ces élèves sont variés et mettent en avant le caractère singulier du sujet dans son rapport au savoir.

Cependant, on note que pour chacune des variables :

Accès au savoir : Il n'y a pas de corrélation entre le fait de reformuler ou pas la consigne de la tâche et l'accès au savoir. On note que, pour trois élèves cibles l'accès au savoir est direct. Deux élèves ont un accès médiatisé par la tâche et un élève n'a pas accès au savoir. Cette répartition est indépendante des groupes classe Sans Poste, classe Avec Poste. Il n'y a donc pas d'effet poste de travail sur l'accès au savoir des élèves cibles performants.

Autonomie de pensée : La variabilité des réponses ne nous permet pas de supposer un quelconque effet poste de travail sur l'autonomie de pensée des élèves « performants ». Cependant, à la question « Qu'est ce qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ? », les élèves performants de la classe Avec Poste se montrent plus autonome que ceux de la classe Sans Poste. Cette question a un lien étroit avec des postes de travail de lecture à haute voix. On peut penser que la lecture à haute voix a favorisé l'autonomie des élèves cibles performants.

Sens des apprentissages : Il existe une gradation importante de la compréhension de l'utilité du savoir. Néanmoins, on note, que pour certains élèves, le savoir reste externe malgré leurs performances. Ces élèves appartiennent à la classe Sans Poste. Dès lors, on peut avancer l'hypothèse que la mise en place des postes de travail modifie le sens des apprentissages des élèves « performants ».

Travail scolaire : Il n'y a pas de confusion entre les objectifs et les exercices scolaires pour aucun élève cible. En revanche, certains font référence exclusivement aux prélèvements d'informations explicites dans le récit de manière indifférenciée dans la classe Sans Poste ou dans la classe Avec Poste.

Incorporation du savoir : Le savoir est incorporé pour un élève de la classe Sans Poste et trois élèves de la classe Avec Poste. Pour les quatre autres élèves cibles, l'incorporation du savoir reste liée à son utilité scolaire.

Le groupe des élèves « en difficulté »

Dans la classe Sans Poste de travail

L'élève N obtient une moyenne générale de 5.78. Ses professeurs le qualifient d'élève en décrochage scolaire, il doit faire face à de grandes difficultés, ne fournit pas de travail personnel dans et hors la classe. Une solution de réorientation en SEGPA est à l'étude.

L'élève U avec 6.72 est élève en grande difficulté à l'écrit, il ne fournit aucun travail et perturbe lourdement le fonctionnement de la classe et du collège. Cet élève est passé en commission éducative.

L'élève T a 8.74 de moyenne. C'est un élève qui peut bien participer à l'oral même s'il ne respecte pas les règles de prise de parole mais qui ne fournit pas de travail personnel. Il rencontre des difficultés de langage oral (syntaxe, niveau de langue) et est considéré comme un agitateur.

Classe Sans poste Evaluation intermédiaire															
	Exercice 1	Exercice 2	Exercice 3	Exercice 4 (exercice en lien avec un poste)								Exercice 5 (exercice en lien avec un poste)	Exercice 6 (exercice en lien avec un poste)	Total items réussis	Pourcentage réussite par élève
				Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8				
	Prélever	Prélever	Inférer	Prélever	Prélever	Prélever	Interpréter	Inférer	Apprécier	Apprécier	Inférer				
Elève N	1	4	4	9	1	9	4	4	4	9	9	2	18,2		
Elève T	1	1	4	9	9	9	4	9	9	9	9	2	18,2		
Elève U	4	4	9	9	1	4	4	0	0	9	9	1	9,1		

Classe Sans poste Evaluation Finale															
	Exercice 1	Exercice 2						Exercice 3 (en lien avec poste)	Exercice 4 (en lien avec poste)	Exercice 5 (en lien avec poste)	Exercice 6 (en lien avec poste)	Exercice 7-8		Total items réussis	% réussite par élève
		Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7					Item 8	Item 9		
	Prélever	Prélever	Prélever	Prélever	Inférer	Interpréter	Inférer	Apprécier	Interpréter	Interpréter	Inférer	Apprécier	Apprécier		
Elève N	1	4	9	9	4	9	1	9	9	9	1	9	9	3	23,1
Elève T	9	1	9	0	1	9	9	9	9	9	1	1	1	5	38,5
Elève U	1	4	0	1	4	0	1	9	9	1	9	9	0	4	30,8

Tableau 39 Résultats détaillés des élèves « en difficulté » de la classe Sans Poste de Travail aux évaluations.

L'élève N

Les résultats obtenus aux évaluations sont 9.5/20 et 8/20. Ses évaluations sont complètes. Il rédige sans difficulté les réponses.

A la fin de la journée, Benjamin rencontre une personne qui va prévenir ses parents. De qui s'agit-il ?

Il s'agit de l'orthophoniste qui prévient ses parents

On note cependant que lorsqu'on lui demande d'établir une réflexion critique ou de répondre à un type d'exercice qu'il ne connaît pas, il ne répond pas ou répond de manière laconique.

7. Et toi, comment aurais-tu réagi si tu avais rencontré Benjamin ?

Je serai triste et je lui aurais un bon ticket de bus

Résumé n° 1

Benjamin n'est pas un garçon comme les autres. Il souffre de retards psychomoteurs, parle avec difficulté et mène une vie protégée. Un matin, il rate le bus qui doit le conduire dans son école spécialisée et monte dans un autre. Bientôt perdu dans Nice, il transforme ce coup du sort en échappée belle, rencontre sur son chemin de nouveaux amis et se découvre des ressources insoupçonnées, avant de retrouver les siens. Privé de repères, confronté à ses peurs, Benjamin explore un univers qu'il ne connaît pas. Grâce à la solidarité des autres, à son humour et à sa force intérieure, il prend confiance en lui et découvre qu'il peut apprécier les situations les plus inattendues.

Justification:

Il semble aussi que la gestion des consignes n'ait pas toujours été satisfaisante, comme ci-dessous où il a commis une confusion entre le chauffeur de taxi et le chauffeur de bus.

Pourquoi le chauffeur de taxi n'emmène-t-il pas Benjamin au centre Saint-Thys ?

Parce que j'est au 7. Parce que le chauffeur s'arrête au septième alors qu'il au huitième arrêt le centre de Saint-Thys

Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :

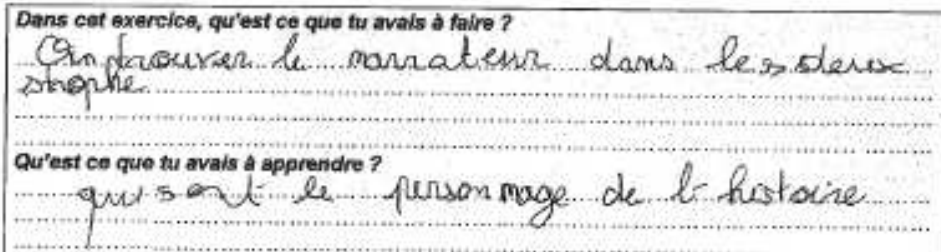
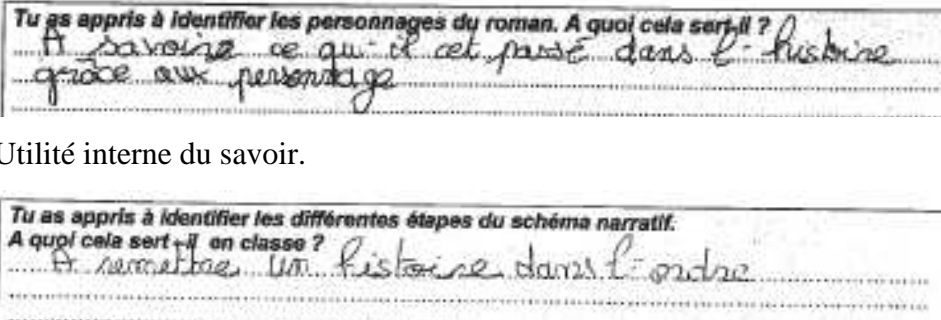
Niveau 1 'Prélever' : Cet élève rencontre des difficultés à prélever de l'information dans un récit avec 3 items sur 9 réussis, les autres réponses étant incorrectes constituant des contre sens.

Niveau 2 'Inférence directe' : 1 inférence sur 6 est correcte, 3 sont partielles et 2 sont incorrectes.

Les **Niveau 3** 'Interpréter Assimiler' et **Niveau 4** 'Apprécier' (évaluer, examiner le contenu) ne semblent pas accessibles.

L'élève N est capable de prélever de l'information et de faire des inférences, on qualifiera son niveau d'intermédiaire car des tentatives d'interprétation et d'appréciation existent. Elles sont infructueuses et souvent partielles.

Le rapport au savoir de l'élève N

TYPE DE VARIABLES	SYNTHESE DES OBSERVATIONS
ACCES AU SAVOIR	 <p>Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ? Comprendre le narrateur dans les deux chapitres.</p> <p>Qu'est ce que tu avais à apprendre ? qui sont les personnages de l'histoire.</p> <p>Reformulation complète de la consigne mais pas d'accès direct au savoir.</p>
SENS DES APPRENTISSAGES	 <p>Tu as appris à identifier les personnages du roman. A quoi cela sert-il ? A savoir ce qui s'est passé dans l'histoire grâce aux personnages.</p> <p>Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif. A quoi cela sert-il en classe ? A remettre une histoire dans l'ordre.</p> <p>Utilité interne du savoir.</p> <p>Utilité externe du savoir.</p>

	<p>Référence à l'objectif de l'exercice. Compréhension de l'utilité du savoir.</p>
<p>AUTONOMIE DE PENSÉE</p>	<p>Ne répond pas à la question.</p> <p>Référence au repérage dans le dialogue. Degré de dévotion de la tâche faible.</p>
<p>TRAVAIL SCOLAIRE</p>	<p>Il n'y a aucune confusion entre les objectifs et les exercices. Il identifie les objectifs. Référence faite au prélèvement d'informations explicites sur le personnage principal.</p>
<p>INCORPORATION DU SAVOIR</p>	<p>Le savoir est incorporé.</p>

Tableau 40 Le rapport au savoir de l'élève N (élève cible « en difficulté » de la classe Sans Poste de Travail)

L'élève T

Les résultats obtenus par cet élève sont 8 et 9.5. Les évaluations sont complètes. Les réponses rédigées le sont aussi. En revanche quand il ne sait pas cet élève préfère ne pas répondre à la question.

8. Et toi, comment aurais-tu réagi à la place de Benjamin ?

Si je serais à sa place je serais peut être
 psychiatre ou psychologue je n'aurait pas
 envie de moi si on se moque de moi je me
 défendrait. Parce que si la pers qui devant
 se moque si lui était psychiatre moi j'aurais
 pite de lui.

Il a rencontré des difficultés de gestion des consignes.

6. Donne le nom de 5 personnages de l'histoire et indique le lien avec Benjamin :

Joseph Alario
 M. Daquien
 Mme Daquien
 Alexandre Daquien
 M. Gaston

Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :

Niveau 1 'Prélever' : L'élève N peut prélever de l'information mais ses réponses sont trop souvent approximatives. Il réussit 3 items sur 9.

Niveau 2 'Inférence directe' : 2 inférences sur 6 sont correctes, 3 sont partielles et 3 sont incorrectes.

Les Niveau 3 'Interpréter Assimiler' et **Niveau 4** 'Apprécier' (évaluer, examiner le contenu) semblent être des compétences difficiles à mettre en œuvre par cet élève.

L'élève T peut prélever de l'information et de faire des inférences mais ces dernières sont souvent erronées, on qualifiera son niveau de bas.

Le rapport au savoir de l'élève T

TYPE DE VARIABLES	SYNTHESE DES OBSERVATIONS
ACCES AU SAVOIR	<div data-bbox="464 1697 1369 1955" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ?</p> <p>Lire les deux extrait puis dire le manabeu</p> <p>Qu'est ce que tu avais à apprendre ?</p> <p>La orthographe, les personnage, savoir la vie du personnage principal : Benjamin : Comprendre les question demande dans l'évolution</p> </div> <p>Reformulation complète de la consigne mais pas d'accès direct au savoir.</p>

<p>SENS DES APPRENTISSAGES</p>	<p>Tu as appris à identifier les personnages du roman. A quoi cela sert-il ? <i>Ça sert à les identifier plus rapidement sur le roman.</i></p> <p>Utilité interne du savoir.</p> <p>Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif. A quoi cela sert-il en classe ? <i>Non je pas compris c'est étape.</i></p> <p>Utilité externe du savoir.</p> <p>A quoi cela sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ? <i>Les gens que j'aime Et les gens qui me l'aide pas qui j'aime pas</i></p> <p>Référence à l'objectif de l'exercice. Compréhension de l'utilité du savoir mais dans un registre affectif.</p>
<p>AUTONOMIE DE PENSÉE</p>	<p>Qu'est ce qui te paraît important quand tu lis des résumés pour les comparer ? <i>Il y a rien pour les comparer ?</i></p> <p>Il ne répond pas à la question.</p> <p>Qu'est qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ? <i>Rien me paraît important pour j'ou cette scène.</i></p> <p>Degré de dévolution de la tâche très faible.</p>
<p>TRAVAIL SCOLAIRE</p>	<p>A quoi ça sert de caractériser le personnage principal d'un récit ? <i>Parce que on le caractérise parce que c'est un personnage principal.</i></p> <p>L'élève ne répond pas à la question.</p>
<p>INCORPORATION DU SAVOIR</p>	<p>Tu viens de lire et de travailler sur un roman. A quoi cela peut-il te servir ? <i>A me pas ce moque d'un handicapé quand il a besoin aide il faut l'aider Il faut être franc</i></p> <p>Le savoir incorporé relève de la compassion.</p>

Tableau 41 Le rapport au savoir de l'élève T (élève cible « en difficulté » de la classe Sans Poste de Travail)

L'élève U

Il obtient 7.5 à l'évaluation intermédiaire et 10 à l'évaluation finale. Les évaluations sont incomplètes assez souvent, cet élève choisit de ne pas répondre aux questions préférant mettre

un point d'interrogation. Les réponses rédigées sont coûteuses et mobilisatrices. Les questions ouvertes exigeant une réflexion personnelle critique sont quasi absentes.

7. Et toi, comment aurais-tu réagi si tu avais rencontré Benjamin ?
 Je... l'aurais invité à se classer... à l'école... à l'école... à l'école...
 à l'école... à l'école... à l'école...
 à l'école... à l'école... à l'école...

Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :

- **Niveau 1** 'Prélever' : 3 prélèvements sur 9 sont corrects et 4 prélèvements sont incomplets, souvent approximatifs comme suit :

A la fin de la journée, Benjamin rencontre une personne qui va prévenir ses parents. De qui s'agit-il ?
 C'est l'électrocardiogramme

- **Niveau 2** 'Inférence directe' : 1 inférence sur 6 est correcte, 1 l'est partiellement et 3 sont incorrectes. Concernant la dernière, l'élève s'est abstenu de répondre.

- **Niveau 3** 'Interpréter Assimiler' : 2 interprétations sur 4 sont correctes. L'élève a mis en relation des informations disséminées dans le récit.

En revanche, le **niveau 4** 'Apprécier (évaluer, examiner le contenu)' ne semble pas être accessible.

Nous qualifierons l'élève U d'élève de niveau bas, ces capacités inférentielles sont réduites et ces prélèvements d'informations également.

Le rapport au savoir de l'élève U

TYPE DE VARIABLES	SYNTHESE DES OBSERVATIONS
ACCES AU SAVOIR	<p><i>Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ?</i> On devait relever le narrateur</p> <p><i>Qu'est ce que tu avais à apprendre ?</i> J'avais à apprendre le tableau</p> <p>Reformulation incomplète de la consigne mais pas d'accès direct au savoir. Le savoir est médiatisé par l'outil scolaire.</p>

<p>SENS DES APPRENTISSAGES</p>	<p>Tu as appris à identifier les personnages du roman. A quoi cela sert-il ? <i>On identifie les romans.</i></p> <p>Utilité interne du savoir.</p> <p>Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif. A quoi cela sert-il en classe ? <i>ça sert à les reconnaître.</i></p> <p>Utilité interne du savoir.</p> <p>A quoi cela sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ? <i>Pour savoir qui c'est.</i></p> <p>L'objectif n'est pas identifié.</p>
<p>AUTONOMIE DE PENSEE</p>	<p>Qu'est ce qui te paraît important quand tu lis des résumés pour les comparer ? <i>On découvre des nouveaux personnages.</i></p> <p>Il ne répond pas à la question.</p> <p>Qu'est qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ? <i>D'avoir des personnages.</i></p> <p>Degré de dévolution de la tâche très faible.</p>
<p>TRAVAIL SCOLAIRE</p>	<p>A quoi ça sert de caractériser le personnage principal d'un récit ? <i>ça sert à le décrire.</i></p> <p>Confusion entre l'exercice et son objectif.</p>
<p>INCORPORATION DU SAVOIR</p>	<p>Tu viens de lire et de travailler sur un roman. A quoi cela peut-il te servir ? <i>A s'avoir décrire des romans.</i></p> <p>Le savoir reste scolaire.</p>

Tableau 42 Le rapport au savoir de l'élève U (élève cible « en difficulté » de la classe Sans Poste de Travail)

Dans le classe Avec Poste de travail

L'élève 1 obtient une moyenne générale de 13.06. Cet élève est un élève motivé qui prend plaisir à apprendre mais qui doit faire face à d'importantes difficultés de compréhension générale. Sa maîtrise des compétences scolaires est en décalage avec son groupe classe notamment en maîtrise de la langue où il maîtrise 25% du palier 2 du socle commun de connaissances et de compétences. Cet élève est depuis la 6^{ème} en SEGPA et bénéficie de Projet Personnel de Scolarisation.

L'élève 2 avec 13.02 est un élève qui ne fournit aucun travail et qui peut perturber la classe. Ses acquis sont solides mais il rencontre des difficultés de concentration et d'attention qui le freinent dans ses apprentissages. Cet élève a été orienté en SEGPA au cours du premier trimestre.

L'élève 4 a 11.78 de moyenne. C'est un élève qui maîtrise 56.97 % du palier 2 dans le domaine de la maîtrise de la langue. Il a été orienté vers les enseignements adaptés dès la 6^{ème}.

Classe Avec poste Evaluation intermédiaire														Total items réussis	Pourcentage réussite par élève
Exercice 1	Exercice 2	Exercice 3	Exercice 4 (exercice en lien avec un poste)								Exercice 5 (exercice en lien avec un poste)	Exercice 6 (exercice en lien avec un poste)			
Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11					
Prélever	Prélever	Inférer	Prélever	Prélever	Prélever	Interpréter	Inférer	Apprécier	Apprécier	Inférer					
Elève 1	1	4	9	1	1	9	9	4	1	1	9	5	45,5		
Elève 2	1	1	1	4	1	1	4	1	9	1	1	8	72,7		
Elève 4	1	1	1	9	9	1	4	4	4	4	1	5	45,5		

Classe Avec poste Evaluation Finale														Total items réussis	% réussite par élève
Exercice 1	Exercice 2						Exercice 3 (en lien avec poste)	Exercice 4 (en lien avec poste)	Exercice 5 (en lien avec poste)	Exercice 6 (en lien avec poste)	Exercice 7-8				
Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13			
Prélever	Prélever	Prélever	Prélever	Inférer	Interpréter	Inférer	Apprécier	Interpréter	Interpréter	Inférer	Apprécier	Apprécier			
Elève 1	1	1	4	1	4	1	1	9	9	1	9	9	1	7	53,8
Elève 2	1	1	1	1	1	4	4	1	4	9	9	0	0	6	46,2
Elève 4	1	1	1	1	1	1	1	9	1	9	1	1	1	10	76,9

Tableau 43 Résultats détaillés des élèves « en difficulté » de la classe Avec Poste de Travail aux évaluations.

L'élève 1

Les résultats obtenus par cet élève sont 12.5 et 11.5.

Les évaluations sont complètes et les réponses rédigées.

Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :

- **Niveau 1** 'Prélever' : Cet élève présente de bonnes capacités de prélèvement d'informations avec 6 items corrects sur 9. 2 prélèvements sont partiels et 1 est incorrect.
- **Niveau 2** des inférences directes, ses capacités inférentielles sont assez réduites avec 1 seul item correct sur 6.
- **Niveau 3** 'Interpréter Assimiler' lui est accessible avec 2 items réussis sur 4. Il est capable de mettre des informations du récit en lien et d'en donner une interprétation. Le **Niveau 4** 'Apprécier (évaluer, examiner le contenu)' lui est également accessible avec 3 items réussis sur 5.

Cet élève semble avoir développé de multiples stratégies de compensation néanmoins ses capacités restent faibles, nous qualifierons cet élève de niveau bas.

Le rapport au savoir de l'élève 1

TYPE DE VARIABLES	SYNTHESE DES OBSERVATIONS
ACCES AU SAVOIR	<p>Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ?</p> <p>« <i>Il fallait rechercher l'histoire de Benjamin</i> »</p> <p>Qu'est ce que tu avais à apprendre ?</p> <p>« <i>Il fallait apprendre le livre</i> »</p> <p>Reformulation incorrecte de la consigne et le savoir n'est pas accessible.</p>
SENS DES APPRENTISSAGES	<p>Tu as appris à identifier les personnages dans le récit, à quoi cela te sert-il ?</p> <p>« <i>A savoir si on connaît pas bien le livre, les personnages de l'histoire</i> »</p> <p>Utilité interne du savoir.</p> <p>Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif. A quoi cela sert-il en classe ?</p> <p>« <i>cela sert à suivre l'histoire et à résumer le texte de Benjamin pour savoir qu'est ce qu'il fait</i> »</p> <p>Utilité interne du savoir.</p>

	<p>A quoi ça sert de classer, de catégoriser les personnages d'un récit ?</p> <p><i>Absence de réponse.</i></p> <p>L'objectif n'est pas identifié.</p>
AUTONOMIE DE PENSÉE	<p>Qu'est ce qui te paraît important quand tu lis des résumés pour les comparer ?</p> <p>« <i>C'est pas les mêmes résumés le premier il disait qu'il était à Nice</i> »</p> <p>Il ne répond pas à la question.</p> <p>Qu'est ce qui te paraît important pour lire ou jouer cette scène ?</p> <p>« <i>ça parle de Benjamin qui sait pas où il est</i> »</p> <p>Degré de dévolution de la tâche très faible.</p>
TRAVAIL SCOLAIRE	<p>A quoi ça sert de caractériser le personnage principal ?</p> <p>« <i>Le personnage principal c'est benjamin</i> »</p> <p>Cet élève ne répond pas à la question par manque de compréhension de cette dernière.</p>
INCORPORATION DU SAVOIR	<p>Tu viens de lire et de travailler sur un roman. A quoi cela peut-il te servir ?</p> <p>« <i>A mieux comprendre l'histoire de ce roman</i> »</p> <p>Le savoir reste scolaire.</p>

Tableau 44 Le rapport au savoir de l'élève 1 (élève cible « en difficulté » de la classe Avec Poste de Travail)

L'élève 2

Les notes obtenues sont 16.5 et 12. Les deux derniers exercices de l'évaluation finale n'ont pas été faits, on peut supposer que cet élève a manqué de temps. L'évaluation intermédiaire est, elle, complète et les réponses rédigées.

La gestion des tâches complexes semble difficile pour cet élève.

5. Remets dans l'ordre chronologique les événements en mettant un n° devant

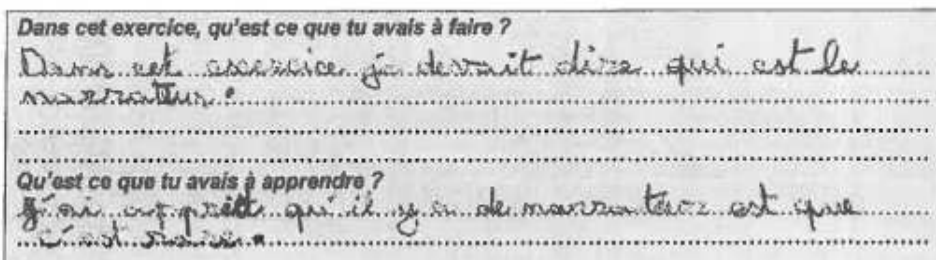
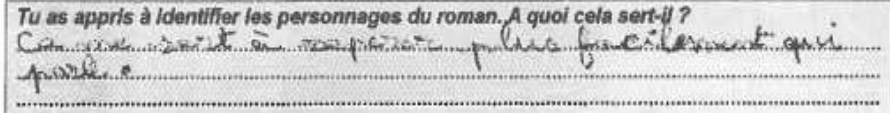


-³ Une bande de jeunes désœuvrés se moque de lui.
-² Le taxi n'arrive pas car il a eu un accident.
-¹ Un taxi viendra prendre Benjamin resté seul.
-⁵ Il visite la ville : En petit train, en ferry et se fait des « amis ».
-⁶ Pendant ce temps ses parents le recherchent.
-⁷ Benjamin se retrouve seul et angoissé perdu dans Marseille.
-⁴ Une fille du groupe lui donne un ticket et lui indique un faux itinéraire.

Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :

- **Niveau 1** 'Prélever' : Avec 8 prélèvements d'informations corrects sur 9 et un prélèvement partiel, cet élève présente de très bonnes capacités de niveau 1.
- **Niveau 2** des inférences directes, 4 items sont réussis sur 6.
- **Niveau 3** Cet élève est capable d'interpréter d'assimiler les informations du récit mais ces réponses aux items sont partielles (4 sur 5). Il est capable de mettre des informations du récit en lien et d'en donner une interprétation. Le **Niveau 4** Apprécier (évaluer, examiner le contenu) lui est également accessible avec 2 items réussis sur 5 (dont deux absences de réponse)

Cet élève semble, par conséquent, avoir un niveau intermédiaire.

Le rapport au savoir de l'élève 2

TYPE DE VARIABLES	SYNTHESE DES OBSERVATIONS
ACCES AU SAVOIR	 <p>Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ? Dans cet exercice, j'ai deviné de ce qui est le maximum. Qu'est ce que tu avais à apprendre ? J'ai compris que il y a de max de ce est que</p> <p>Reformulation incomplète de la consigne mais accès direct au savoir.</p>
SENS DES APPRENTISSAGES	 <p>Tu as appris à identifier les personnages du roman. A quoi cela sert-il ? Ça sert à savoir qui est plus facilement qui</p> <p>Utilité interne du savoir dans sa finalité dans la tâche de repérage dans les dialogues.</p>  <p>Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif. A quoi cela sert-il en classe ? Ça me sert à faire une histoire sa aide</p> <p>Utilité interne du savoir. Référence à sa propre production écrite.</p>  <p>A quoi cela sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ? Ça sert à savoir qui est avec Benjamin.</p> <p>L'objectif est identifié.</p>

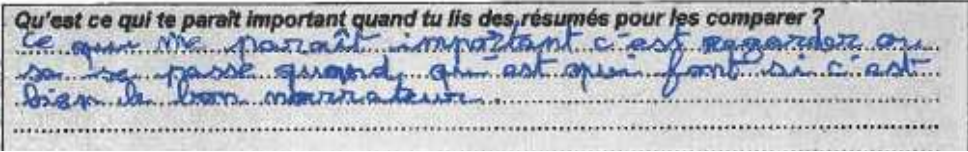
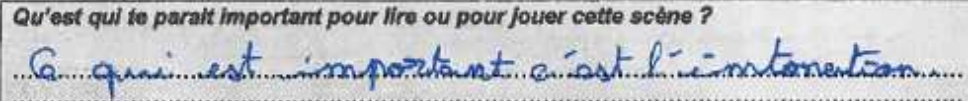
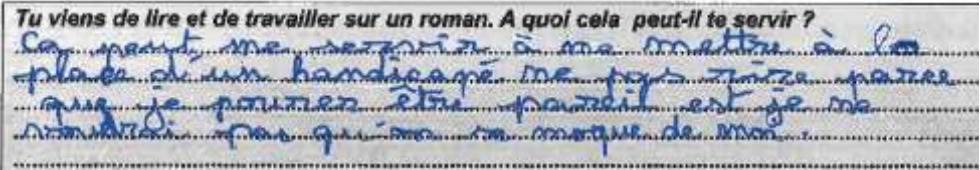
<p>AUTONOMIE DE PENSÉE</p>	 <p>Référence à l'objectif général de la tâche.</p>  <p>Degré de dévolution de la tâche important de la tâche : référence à l'interprétation.</p>
<p>TRAVAIL SCOLAIRE</p>	<p>A quoi ça sert de caractériser le personnage principal d'un récit ?</p> <p>« ... sert à s'imaginer l'histoire plus facilement... »</p> <p>Cet élève fait référence à l'objectif général.</p>
<p>INCORPORATION DU SAVOIR</p>	 <p>Le savoir est incorporé. Il fait référence à sa réflexion personnelle autour de la thématique du récit.</p>

Tableau 45 Le rapport au savoir de l'élève 2 (élève cible « en difficulté » de la classe Avec Poste de Travail)

L'élève 4

Cet élève a obtenu les notes de 15 et 14.5. Les évaluations sont complètes. Les réponses à rédiger sont rédigées.

Certaines tâches complexes semblent avoir posé des difficultés à cet élève peut être par manque d'*habitus* comme l'exercice 3 ci-dessous de l'évaluation finale.

3. Voici des propositions de résumé.
Barre les résumés qui ne correspondent pas. Justifie.

Résumé n° 1

Benjamin n'est pas un garçon comme les autres. Il souffre de retards psychomoteurs, parle avec difficulté et mène une vie protégée. Un matin, il rate le bus qui doit le conduire dans son école spécialisée et monte dans un autre. Bientôt perdu dans Nice, il transforme ce coup du sort en échappée belle, rencontre sur son chemin de nouveaux amis et se découvre des ressources insoupçonnées, avant de retrouver les siens. Privé de repères, confronté à ses peurs, Benjamin explore un univers qu'il ne connaît pas. Grâce à la solidarité des autres, à son humour et à sa force intérieure, il prend confiance en lui et découvre qu'il peut apprécier les situations les plus inattendues.

Justification:

.....

.....

.....

Analyse sous le filtre des indicateurs PIRLS 2011 :

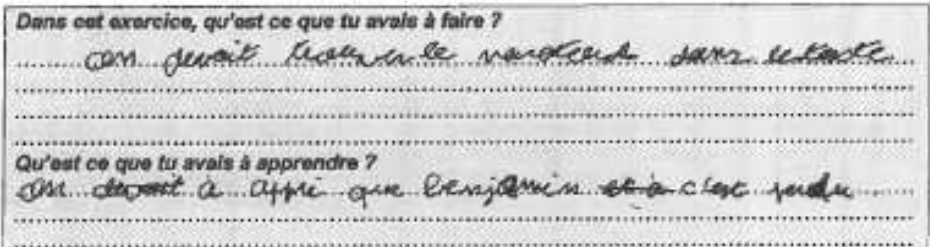
Niveau 1 'Prélever'. Cet élève est capable de prélever correctement de l'information dans le récit avec 7 items réussis sur 9. Deux prélèvements sont erronés.

Au **niveau 2** des inférences directes, ses capacités inférentielles sont bonnes avec 5 items corrects sur 6.

Le **niveau 3** 'Interpréter Assimiler' lui est accessible avec 2 items réussis sur 4. Il est capable de mettre des informations du récit en lien et d'en donner une interprétation. Le **Niveau 4** 'Apprécier' (évaluer, examiner le contenu) lui est également accessible avec 2 items réussis sur 5.

On qualifiera son niveau d'intermédiaire.

Le rapport au savoir de l'élève 4

TYPE VARIABLES	DE	SYNTHESE DES OBSERVATIONS
ACCES SAVOIR	AU	

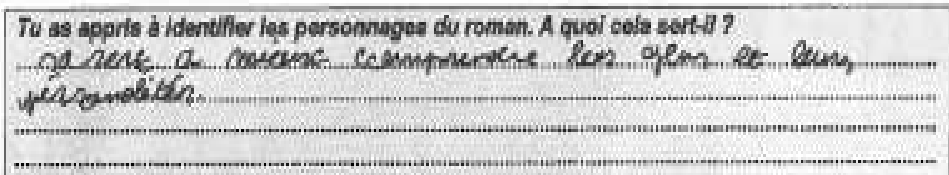
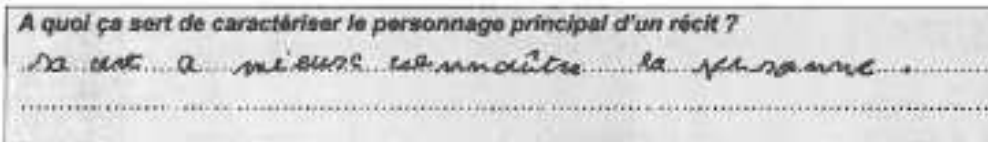
	Reformulation incomplète de la consigne mais le savoir reste inaccessible.
SENS DES APPRENTISSAGES	 <p>Utilité interne du savoir.</p> <p>Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif. A quoi cela te sert-il ?</p> <p>« à mieux comprendre les informations... »</p> <p>Utilité interne du savoir.</p> <p>A quoi ça sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ?</p> <p>« à les détailler mieux et à mieux comprendre ce qu'on lit ce qu'on classe par groupe »</p> <p>Utilité mixte liée à sa finalité dans la tâche.</p>
AUTONOMIE DE PENSEE	<p>Qu'est ce qui te paraît important quand tu lis des résumés pour les comparer ?</p> <p>« c'est la différence à laquelle le résumé ne sont pas les mêmes »</p> <p>L'élève fait ici référence à la recherche de différence, à une stratégie.</p> <p>Qu'est ce qui te paraît important pour lire ou jouer cette scène ?</p> <p>« ce sont les informations que l'on peut trouver qui sont complètement différentes »</p> <p>L'élève ne répond pas à la question.</p> <p>Degré de dévolution de la tâche variable selon les questions.</p>
TRAVAIL SCOLAIRE	 <p>Pas de confusion entre les objectifs et les exercices. L'élève fait référence aux informations explicites du récit.</p>
INCORPORATION DU SAVOIR	<p>Tu viens de lire et de travailler sur un roman. A quoi cela peut-il te servir ?</p> <p>« à être capable d'expliquer et de savoir détailler au détail près, de comprendre l'histoire et de savoir le lire à haute voix »</p> <p>Le savoir reste scolaire.</p>

Tableau 46 Le rapport au savoir de l'élève 4 (élève cible « en difficulté » de la classe Avec Poste de Travail)

Synthèse des élèves cibles « en difficulté »

Les niveaux 'Interpréter et Apprécier' ont été discriminants pour ces élèves cibles « en difficulté ». Trois sont de niveau bas et trois sont de niveau intermédiaire.

On constate des différences de comportements face aux évaluations. Les élèves de la classe Sans Poste préfèrent ne pas répondre en cas de doute. Cependant tous rédigent leurs réponses. Les notes ainsi que les scores de réussite aux évaluations sont nettement plus élevés pour les élèves « en difficulté » de la classe Avec Poste de Travail. On peut, par conséquent, supposer que cette amélioration des performances peut être liée à un effet poste de travail pour les élèves « en difficulté ».

Sur le plan des variables rapport au savoir, on note :

Accès au savoir : Seul l'élève 2 du groupe de la classe Avec Poste a un accès direct au savoir, les 5 autres n'y ont pas accès. Comme pour les élèves cibles « performants » nous ne pouvons pas supputer un effet poste de travail sur cette variable d'accès au savoir.

Autonomie de pensée : Excepté l'élève 2 qui manifeste un degré d'autonomie de pensée élevé, tous les autres élèves du groupe, quelle que soit la classe, ont un faible voire très faible degré d'autonomie par rapport au savoir. Ce constat vaut pour les deux questions posées concernant cette variable. Par conséquent, si pour le groupe des élèves cibles « performants », on peut envisager un effet lecture à haute voix sur l'autonomie de pensée des élèves, nous ne pouvons confirmer cette relation pour les élèves « en difficulté ».

Sens des apprentissages : Les réponses des élèves sont assez variées selon le savoir en jeu. Pour deux élèves du groupe de la classe Sans Poste, le savoir reste extérieur. Pour les quatre autres élèves du groupe, le savoir est interne mais on note une gradation importante dans la compréhension de son utilité.

Ce constat va dans le sens de nos observations du groupe des élèves « performants ». La mise en place des postes de travail dans une séquence d'apprentissage modifierait le sens des apprentissages de certains élèves.

Travail scolaire : Il n'y a pas de confusion entre les objectifs et les exercices scolaires dans le groupe des élèves cibles de la classe Avec Poste de Travail. On constate qu'un élève de la

classe Sans Poste de Travail confond exercice et objectif et deux élèves, un dans chaque classe, ne répondent pas à la question.

Ces éléments ne suffisent pas pour émettre une hypothèse d'effet poste de travail.

Incorporation du savoir : Le savoir est incorporé pour un élève de la classe Sans Poste et un élève de la classe Avec Poste. Pour les quatre autres élèves cibles, l'incorporation du savoir reste liée à son utilité scolaire.

CONCLUSIONS

LES RESULTATS

Nous reviendrons, dans un premier temps sur les résultats de notre étude en présentant la synthèse de ces derniers, en effectuant un retour sur la validité ou non de nos hypothèses de travail. Puis nous mettrons en discussion notre étude dans un deuxième temps en analysant les notions théoriques mises à l'épreuve dans notre travail, en analysant les biais qui ont pu influencer notre étude et en ouvrant enfin des perspectives vers de nouvelles recherches.

SYNTHESE DES RESULTATS

Sur le plan quantitatif, les résultats aux évaluations entre les deux classes ne sont pas significatifs. En revanche, la dispersion des notes aux évaluations est nettement moins importante dans la classe Avec Poste de Travail que dans la classe Sans Poste de Travail. L'écart moyen est de 6.25 points d'écart entre la note la moins élevée et la note la plus élevée contre un écart moyen pour la classe Sans Poste de 11 points.

On note aussi qu'entre l'évaluation intermédiaire et l'évaluation finale dans la classe Avec Poste de Travail cet écart s'est réduit de manière importante (-2.5 points) , contrairement à la classe Sans Poste de Travail pour qui l'écart est resté sensiblement le même pour les deux évaluations.

Cette réduction de l'écart moyen entre la note la plus basse et la plus élevée semble s'effectuer au profit des élèves situés au dessous ou autour de la médiane de la classe.

Les résultats de l'analyse en terme de score de réussite corroborent les constats précédents. L'écart entre le score de réussite minimum et le score de réussite maximum est moindre dans la classe Avec Poste de Travail que dans la classe Sans Poste. On peut donc constater que les élèves « en difficulté » dans la classe Avec Poste de Travail le sont moins que dans la classe Sans Poste. On remarque par conséquent que les scores de réussite des élèves en difficulté de la classe Avec Poste sont meilleurs que dans la classe Sans Poste de Travail.

Le traitement qualitatif des groupes d'élèves cibles, nous amène à constater que le groupe des élèves « performants » comme les élèves cibles en « difficulté » ont sensiblement le même profil de lecteur. Il n'y a donc pas de différence significative entre les deux classes. Pour les élèves en « difficulté » l'accès au niveau de la réflexion critique est discriminant.

On note tout de même que les élèves en « difficulté » de la classe Sans Poste de Travail ne répondent pas en cas de doute.

Ces constats rejoignent ceux de Martine Rémond (2006) à propos des comportements des faibles lecteurs français aux évaluations PIRLS. On peut par conséquent faire l'hypothèse que les postes de travail modifient le comportement des élèves en difficulté.

L'analyse du rapport au savoir des élèves cibles laisse apparaître une grande variété des réponses. Alors que les variables 'Sens des apprentissages' et 'Incorporation du savoir' pour le groupe des élèves « performants » semblent pertinentes, pour les élèves cibles en « difficulté » seule la variable 'sens des apprentissages' permet de mettre en avant un effet Poste de Travail.

En revanche l'analyse globale du rapport au savoir au niveau de chacune des deux classes a montré que la mise en place de poste de travail, dans une séquence d'enseignement/apprentissage de lecture compréhension, favorisait l'autonomie de pensée des élèves, améliorait leur compréhension de l'utilité du savoir et favorisait un accès direct au savoir en jeu.

RETOUR SUR NOS HYPOTHESES

Nous voulions mettre à l'épreuve trois hypothèses lors de notre travail.

En premier lieu, nous voulions vérifier que la mise en place de postes de travail dans une séquence d'enseignement/apprentissage permettait de modifier le rapport au savoir des élèves en difficulté.

Nous voulions, également vérifier l'hypothèse selon laquelle, la lecture à haute voix dans une séquence d'enseignement/apprentissage de lecture améliorait les performances des élèves.

Enfin, notre troisième hypothèse consistait à établir une corrélation entre la modification du rapport aux savoirs et l'amélioration des performances des élèves.

Nous traiterons dans un premier temps, l'analyse de nos résultats en perspective avec chacune de nos trois hypothèses, puis nous évoquerons les différents biais qui ont pu les influencer. Enfin, nous envisagerons les potentielles améliorations à considérer pour les futures recherches.

Existe-il un effet poste de travail sur le rapport au savoir des élèves en difficulté ? Cette hypothèse reposait sur les travaux, entre autres, de Bernard Charlot (1999) et de Michel Grandaty (2013). Ces différents travaux nous ont amenés à penser que ce type de dispositif

didactique, en rendant plus explicite les situations d'enseignement/apprentissage auprès des élèves en difficulté, modifierait le rapport au savoir des ces élèves.

Toutes les variables questionnées ne se sont pas révélées pertinentes pour valider notre hypothèse. En effet, on ne constate pas de différence significative entre les deux populations concernant les variables Travail Solaire et Incorporation du savoir. En revanche, les variables accès au savoir, sens des apprentissages, autonomie de pensée nous permettent de valider notre hypothèse.

La mise en place des postes de travail dans une séquence d'enseignement/apprentissage modifie le rapport au savoir des élèves en difficulté. En effet, l'accès au savoir y est direct sans médiatisation par les outils scolaires ou les tâches scolaires. On constate une monovalence de la compréhension de l'utilité du savoir en jeu, le savoir est intériorisé chez les élèves du groupe de SEGPA. Enfin, la mise en place de poste de travail favorise l'autonomie de pensée des élèves en difficulté.

La lecture à haute voix permet-elle d'améliorer les performances des élèves ? Notre hypothèse s'appuie sur les travaux de Gérard Chauveau (2002)³ qui considère la lecture à haute voix, comme un acte de lecture pour soi ou pour les autres, peut permettre d'accéder à un niveau supérieur de compréhension.

Les performances des deux groupes sont similaires en terme de moyenne de classe et de médiane. On note que l'exercice 4, de l'évaluation finale en lien avec deux postes de travail « Jouer la scène », a été mieux réussi par les élèves de la classe Avec Poste de Travail que ceux de la classe Sans Poste de Travail. De plus, la lecture à haute voix semble avoir favoriser nettement l'autonomie de pensée des élèves de la classe Avec Poste de Travail.

Ceci étant, nous ne sommes pas en mesure de dissocier les éventuels effets poste de travail et lecture à haute voix.

Les résultats, de notre travail, ne nous permettent donc pas de vérifier cette hypothèse.

Existe-il une corrélation entre les performances des élèves et la modification du rapport au savoir ?

On constate un resserrement très net des résultats des élèves situés en dessous de la médiane de la classe. Les notes sont moins dispersées dans la classe Avec Poste de Travail que dans la classe Sans Poste de Travail. Il y a par conséquent une corrélation entre la modification du

³ <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/AC/AffFicheT.asp?CleFiche=8105&Org=QUTH>

rapport au savoir et les performances d'une partie des élèves. Cependant, les résultats et l'analyse des élèves cibles ne nous permettent pas de déterminer une population particulière qui bénéficierait de cette corrélation. En effet, ni l'analyse des élèves cibles « performants » ni l'analyse des élèves cibles « en difficulté » ne nous permet de noter entre les deux groupes de différences significatives.

DISCUSSION

L'objectif principal de ce travail était d'examiner la pertinence de la notion de littératie dans la perspective d'une école plus inclusive et de s'interroger sur les pratiques d'enseignement-apprentissage des compétences littéraciques à l'école.

La notion de littératie reste encore une notion qui a quelque peu de mal à s'imposer en France. Elle reste encore pour certain trop vague. Selon l'origine francophone et/ou anglo-saxonne de cette notion, elle recouvre de trop nombreuses réalités. La définition élargie de Marielle Rispaïl (2011) sur laquelle nous nous sommes appuyés dans notre travail présente des écueils. Selon Thevenaz-Christen (2011) les besoins littéraciques de chaque individu sont variables selon les contextes. Cette variété de situation amène à questionner, à identifier les savoirs mobilisés pour chacune d'elles mais aussi quelles sont les compétences qui se construisent dans les différentes pratiques tant scolaires que sociales des individus.

Cependant cette approche permet de s'interroger sur le rapport entre les pratiques scolaires et les pratiques sociales dans une société en constante évolution.

Comme en littératie, « *l'ignorance n'existe pas* » (Rispaïl 2011), cette notion amène les enseignants à repenser leur conception des élèves. L'élève est, de ce fait, considéré comme un individu inscrit dans un processus perpétuel de développement de ses compétences littéraciques ayant un rapport au monde, une dimension identitaire propre.

Développer des compétences en littératie suppose de considérer l'élève dans la globalité dans sa triple dimension sociale, linguistique et cognitive.

Dans cette perspective, Charlot (1999) montre que le rapport aux savoirs des élèves est une composante de l'apprendre qui peut être un frein à l'apprentissage ou un catalyseur de l'apprendre. C'est ainsi qu'il peut être un facteur de vulnérabilité en littératie. L'école doit donc prendre en compte non seulement ce facteur de vulnérabilité, mais aussi les difficultés rencontrées par les élèves tout au long de leur scolarité obligatoire afin de mettre en place des réponses adaptées pour prévenir l'illettrisme.

Nous nous sommes efforcés de nous interroger sur l'influence de ce rapport au savoir sur les performances scolaires. À quelles conditions l'enseignant peut-il influencer le rapport aux savoirs qu'entretiennent ses élèves ? Quels liens entre rapport au savoir et performance scolaire ?

La notion de poste de travail (Grandaty 2013) nous a permis d'avancer un élément de réponse. La mise en place de 'poste de travail' dans la classe de 4^{ème} SEGPA a permis aux élèves de nourrir un sentiment de satisfaction du travail accompli et à l'enseignant de contrôler les transactions didactiques au cours des séances et ainsi de réduire considérablement les écarts entre ce qui est prévu et ce qui est réalisé en classe. La prise en compte dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'action conjointe en didactique nécessitera un nouveau type d'enseignant/formateur. À quelles conditions ce dispositif est-il transposable ? Est-il pertinent pour tous types de savoirs ?

Au-delà des résultats, notre étude montre la nécessité de développer la capacité de réflexion « *reflect on* » (la distance critique) des élèves sur les textes pour améliorer leur niveau de littératie. Herbert et Lafontaine (2010), sur le plan pédagogique, développent trois conditions favorables au développement des capacités de réflexion critique. La première consiste à considérer l'élève comme un « penseur » et ainsi considérer la nécessité de partir de ces impressions. La seconde consiste à envisager l'enseignement littéracique comme une activité d'exploration, de questionnement et enfin de s'engager dans des temps de discussion, d'échange qui constituent de compréhension, d'enseignement par les pairs.

Au l'issu de ce travail, nous remarquons donc que de nombreuses questions restent en suspens et que d'autres se font jour.

ANALYSE DES BIAIS

Les résultats de notre travail ont certainement été influencés par différents biais. Le premier biais, qui a pu influencer nos résultats, réside dans le choix de population pour notre étude. Mettre en tension des résultats concernant une classe de 6^{ème} générale et une classe de 4^{ème} SEGPA peut paraître surprenant.

Les élèves de SEGPA sont définis par l'institution scolaire comme des élèves en difficulté grave et durable. Cette classe, nous a permis alors de mettre à l'épreuve ce groupe « en difficulté » de manière objective.

De plus, le traitement qualitatif des résultats nous a permis de constater un même profil de lecteur chez les élèves « performants » comme chez les élèves « en difficulté » dans les deux groupes classes et ce malgré la différence d'âge.

A ce titre, il nous semble opportun de valider notre choix d'une classe de 4^{ème} SEGPA et d'une classe de 6^{ème}.

En outre, il convient de s'interroger sur les conditions de lecture en classe pour les deux groupes d'une part et les conditions des évaluations de compréhension d'autre part. En effet, si les élèves de la classe de 6^{ème} ont, en classe, lu des passages en collectif à haute voix, l'entrée privilégiée fut la lecture silencieuse alors que dans la classe de 4^{ème} SEGPA, la lecture à haute voix et le travail collaboratif de recherche de sens ont été privilégiés.

Aucun des groupes n'avaient recours au roman pendant les évaluations. Dans la classe des élèves de 6^{ème} les contrôles ont été annoncés. Dans la classe de 4^{ème}, certains affichages de classe ont pu être un recours pour les élèves lors de ces dernières.

D'autre part, la méthodologie utilisée dans notre étude constitue un autre biais. La double contrainte exercée sur une même classe a rendu impossible l'analyse des résultats pour répondre à toutes nos hypothèses, notamment celle concernant l'impact de la lecture à haute voix sur la compréhension des élèves. Il aurait été pertinent de n'isoler qu'une seule contrainte comme la mise en place de poste de travail.

Enfin, il aurait été intéressant de compléter les questionnaires liés aux variables rapport au savoir par des entretiens d'élèves qui auraient permis de vérifier, d'affiner leur rapport au savoir.

FUTURES RECHERCHES

Cependant, ces résultats sont encourageants et constituent un point de départ. Il semble intéressant dans un premier temps de poursuivre de manière longitudinale cette recherche avec un échantillon d'élève étendu et une méthodologie plus rigoureuse. Par exemple, nous devrions nous intéresser à d'autres niveaux de classe de l'enseignement secondaire, de l'enseignement primaire ou de l'adaptation scolaire. Nous devrions comparer différentes populations afin d'envisager les impacts des postes de travail sur le rapport au savoir, sur les performances, sur quel profil d'élève dans séquence d'enseignement/apprentissage et ainsi mesurer la dimension inclusive de ce dispositif didactique.

BIBLIOGRAPHIE

Amade-Escot C et Venturini P, 2008, *Analyse de situations didactiques*, Les dossiers des Sciences de l'Éducation n°20, Presse universitaire du Mirail.

Bonjour E. et Gombert J.E, 2004, *Profils de lecteurs à l'entrée en sixième*, OSP N°33/1 p 61-109.

Brousseau G, 1986, *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*, Recherches en Didactique des Mathématiques, n° 7.2, p. 33-115.

Charlot B, 1999, *Le rapport au savoir*, chapitre du livre *Éducation et formation : recherches et politiques éducatives* (dir. Jean Bourdon), éditions du CNRS, 1999, p. 17-34.

Charlot B et Bautier E, 1993, *Rapport à l'école, rapport au savoir et enseignement des mathématiques*, ESCOL Paris 8, Repères IREM n°10.

Charlot B, 2000, *Le rapport au savoir des milieux populaires « Apprendre à l'école » et « apprendre la vie »*, Revue VEI Enjeux n° 123.

Charmeux E, 2008, « *Les vrais enjeux de l'apprentissage de la lecture* », conférence Adonis Montpellier.

Direction de l'évaluation et de la prospective et de la performance (DEPP), 2012, *PIRLS 2011 : Étude internationale sur la lecture des élèves au CMI, Évolution des performances à dix ans*, Note d'information décembre 2012, MEN (Ministère de l'éducation Nationale).

Direction de l'évaluation et de la prospective et de la performance (DEPP), 2013, *PISA 2012 : baisse des performances des élèves de 15 ans en culture mathématique et augmentation des inégalités scolaires en France*, Note d'information - décembre 2013, MEN (Ministère de l'éducation Nationale).

Direction de l'évaluation et de la prospective et de la performance (DEPP) 2014, *Journée de la Défense et Citoyenneté 2013*, Note d'information Avril 2014, MEN (Ministère de l'éducation Nationale)

Dolz J et Schneuwly B, 2009, *Pour un enseignement de l'oral*, ESF p187-203.

Falardeau E, 2003, *Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire*, Revue Science de l'Education Volume 29 n°3 p673-694

Fernandez B, 2005, *L'alphabétisation dans les pays francophones : situations et concepts* UNESCO.

Georges J, 1999, *La lecture à haute voix*, Les éditions de l'atelier.

Goigoux R, 2000, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Collection 'Etudes', CNEFEI, Suresnes.

Gombert Jean Emile, 2008, *Lire : savoirs, difficultés d'apprentissage, pédagogie de la lecture*, Conférence Bobigny – Décembre 2008.

Grandaty M, sous la direction de Auriac-Slusarczyk, 2013, *Apprendre et former : la dimension langagière*, Presse Universitaire Blaise Pascal p329-358.

Herbert M et Lafontaine L, 2010, *Littérature et inclusion*, Collection Education-Intervention, Presse Universitaire du Québec, chapitre 8.

Lafontaine L et al, 2012, PIRLS 2011 *Enquête internationale sur le développement des compétences en lectures des élèves de 4^{ème} année de primaire*, Unité d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignements, Université de Psychologie et des Sciences de l'Education de Liège, Département Education et Formation.

Ministère de l'éducation Nationale (MEN), 2002, *Enseigner au collège : Français, Programmes et Accompagnement*, CNDP édition juillet 2012.

Ministère de l'éducation Nationale (MEN), 2009, *Français classes de sixième, cinquième, quatrième, troisième*, collection Textes de référence –Collège -Programmes, CNDP édition mars 2009.

Ministère de l'éducation Nationale (MEN), 1998, *Les programmes officiels Classe de troisième*, BO n°10 Hors série 15 octobre 1998.

Mercier A, Schubauer-Leoni ML, Sensevy G, 2002, *Vers une didactique comparée*, Revue Française de pédagogie n°141.

Moreau André C et al, 2013, *Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions?* CNRIS volume 4 n° 2 avril 2013 p 14-18

Nonnon E, 2007, *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, Revue Repère n° 35

OCDE, 2013, Dossier PIAAC-2013, *Evaluation des compétences des adultes premiers résultats*- Note Pays : France.

OCDE, 2012, Dossier Pisa-2012, *Faits marquants pour la France, Résultats par Pays*.

OCDE 2000 *La littératie à l'ère de l'information*, Rapport final de l'enquête Internationale sur le littératie des adultes.

OCDE, 2004, *Apprendre aujourd'hui, réussir demain, Profil de performance des élèves en compréhension de l'écrit et en sciences*, p291-321.

Fayol M et Morais J, 2004, *La lecture et son apprentissage*. In ONL (Ed.), *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France depuis dix ans*, p 10-60 Les journées de l'observatoire Janvier 2004.

Opillard T, 2013, *PIRLS 2011 passer au révélateur*, Les actes de lecture n°121.

Ouzoulias A, 2013, PISA 2012 : *Les résultats français « plombés » par la nature des items ?* in *Expresso* du 13 décembre 2013 Café pédagogique.

Posclaniec C, 1995, *Comportement de lecteur d'enfants de CM2*, INRP. Didactiques des disciplines.

Rilhac P. & Gruson B, 2008, *Transactions didactiques et action conjointe en milieu scolaire*, Colloque international.

Rispail M, 2011, *Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique- enjeux sociaux et scientifiques*, Forumlecture.ch

Rémond M, 2006, *Eclairages des évaluations internationales PIRLS et PISA sur les élèves français*, *Revue française de pédagogie* n° 157 p71 -84.

Reuter Y et al, 2007, *Dictionnaire des concepts fondamentaux didactiques*, De Boeck.

Ros-Dupont M, 2004, *La lecture à haute voix du CP au CM2*, Bordas pédagogie.

Schubauer-Leoni ML, 2013, *Approche comparative en didactique*, *Education et Science de l'apprenant*, Séminaire International Avril 2013 IFE, ENS Lyon.

Sensevy G. Mercier A. (dir.), 2007, *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Presse Universitaire de Rennes PUR, chapitre 6.

Sensevy G et Mercier A, 2007, *Agir ensemble : l'action conjointe du professeur et des élèves, les jeux du formel et de l'informel*, *Revue française de pédagogie* n°160.

Sensevy G, 2011, *Le sens du savoir : Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique, chapitre 6 (en ligne uniquement) Comprendre l'action didactique : méthode et jeux d'échelle*, De Boeck.

Sensevy G, 2008, *Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique, Une activité située ?* *Revue Recherche et Formation* N°57 p 39-50.

Thévenaz-Christen T, 2011, *La littératie, un concept ?* www.forumlecture.ch1/2011.

UNESCO, 2009, *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*.

Zorman M et al, 2008, *Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de 6e en difficulté de lecture*, Conférence A.N.A.E. N° 96-97 – janvier février 2008

TABLE DES FIGURES

Figure 1 Niveau de littératie PIAAC Programme pour l'évaluation internationale des adultes.	4
Figure 2 Synthèse des caractéristiques de la compréhension et de l'interprétation p 691 (Érick Falardeau 2003).....	11
Figure 3 Consigne de passation des évaluations.....	34
Figure 4 Code de correction de l'évaluation intermédiaire.....	48
Figure 5 Code de correction de l'évaluation finale.....	52

TABLE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 Répartition des élèves de la classe aux évaluations de 4 ^{ème} EGPA en Français	36
Graphique 2 Résultats globaux et par domaines aux évaluations 4 ^{ème} EGPA de la classe.....	36
Graphique 3 Répartition des notes dans la classe Avec Poste de travail Evaluation intermédiaire.	41
Graphique 4 Répartition des notes dans la classe Sans Poste de travail Evaluation intermédiaire.	43
Graphique 5 Répartition des notes dans la classe Avec Poste de travail Evaluation finale. ...	44
Graphique 6 Répartition des notes dans la classe Sans Poste de travail Evaluation finale. ...	46
Graphique 7 Répartition des notes dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste de travail Evaluation intermédiaire.	47
Graphique 8 Répartition des notes dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste de travail Evaluation finale.	47
Graphique 9 Répartition des scores de réussites des élèves dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste de travail à l'évaluation intermédiaire.	51
Graphique 10 Répartition des scores de réussites des élèves dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste de travail à l'évaluation finale.	55

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 <i>Tableau synoptique d'un poste de travail</i>	18
Tableau 2 <i>Evolution des pourcentages d'élèves atteignant les points de référence internationaux de performances en lecture.</i>	23
Tableau 3 <i>Variables rapport au savoir</i>	28
Tableau 4 <i>Variables rapport au savoir et questionnaires</i>	29
Tableau 5 <i>Tableau synoptique de la séquence pédagogique commune 6ème -4ème SEGPA</i> ..	32
Tableau 6 <i>Script de l'évaluation intermédiaire</i>	33
Tableau 7 <i>Script de l'évaluation finale</i>	34
Tableau 8 <i>Séquence pédagogique de la classe de 4ème SEGPA</i>	38
Tableau 9 <i>Poste de travail n°1 séance 2</i>	39
Tableau 10 <i>Notes de la classe Avec Poste Evaluation intermédiaire</i>	40
Tableau 11 <i>Notes de la classe Sans Poste Evaluation intermédiaire</i>	42
Tableau 12 <i>Notes de la classe Avec Poste Evaluation finale</i>	44
Tableau 13 <i>Notes de la classe Sans Poste Evaluation finale</i>	45
Tableau 14 <i>Performances des classes Avec Poste et Sans Poste aux évaluations</i>	48
Tableau 15 <i>Score de réussite des élèves de la classe Avec Poste à l'évaluation intermédiaire</i>	49
Tableau 16 <i>Score de réussite des élèves de la classe Sans Poste à l'évaluation intermédiaire</i>	50
Tableau 17 <i>Score de réussite des élèves de la classe Avec Poste à l'évaluation finale</i>	53
Tableau 18 <i>Score de réussite des élèves de la classe Sans Poste à l'évaluation finale</i>	54
Tableau 19 <i>Scores de réussite des élèves de la classe Avec Poste et Sans Poste aux évaluations</i>	55
Tableau 20 <i>Taux de réussite par exercice à l'évaluation intermédiaire de la classe Avec Poste et Sans Poste</i>	56
Tableau 21 <i>Taux de réussite par exercice à l'évaluation finale de la classe Avec Poste et Sans Poste</i>	56
Tableau 22 <i>Comparaison des résultats de la variable 'Accès au savoir' dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste</i>	57
Tableau 23 <i>Comparaison des résultats de la variable 'Sens des apprentissages' (1/3) dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste</i>	59

Tableau 24 <i>Comparaison des résultats de la variable ‘Sens des apprentissages’ (2/3) dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste</i>	61
Tableau 25 <i>Comparaison des résultats de la variable ‘Sens des apprentissages’ (3/3) dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste</i>	62
Tableau 26 <i>Comparaison des résultats de la variable ‘Autonomie de pensée’ (1/2) dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste</i>	63
Tableau 27 <i>Comparaison des résultats de la variable ‘Autonomie de pensée’ (2/2) dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste</i>	63
Tableau 28 <i>Comparaison des résultats de la variable ‘Travail scolaire’ dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste</i>	65
Tableau 29 <i>Comparaison des résultats de la variable ‘Incorporation du savoir’ dans la classe Avec Poste et dans la classe Sans Poste</i>	65
Tableau 30 <i>Synthèse des résultats des variables rapport au savoir</i>	66
Tableau 31 <i>Résultats détaillés des élèves « performants » de la classe Sans Poste de Travail aux évaluations.</i>	67
Tableau 32 <i>Le rapport au savoir de l’élève K (élève cible « performant » de la classe Sans Poste de Travail)</i>	71
Tableau 33 <i>Le rapport au savoir de l’élève X (élève cible « performant » de la classe Sans Poste de Travail)</i>	74
Tableau 34 <i>Le rapport au savoir de l’élève J (élève cible « performant » de la classe Sans Poste de Travail)</i>	77
Tableau 35 <i>Résultats détaillés des élèves « performant » de la classe Avec Poste de Travail aux évaluations.</i>	78
Tableau 36 <i>Le rapport au savoir de l’élève 9 (élève cible « performant » de la classe Avec Poste de Travail)</i>	80
Tableau 37 <i>Le rapport au savoir de l’élève 3 (élève cible « performant » de la classe Avec Poste de Travail)</i>	83
Tableau 38 <i>Le rapport au savoir de l’élève 6 (élève cible « performant » de la classe Avec Poste de Travail)</i>	85
Tableau 39 <i>Résultats détaillés des élèves « en difficulté » de la classe Sans Poste de Travail aux évaluations.</i>	87
Tableau 40 <i>Le rapport au savoir de l’élève N (élève cible « en difficulté » de la classe Sans Poste de Travail)</i>	90

Tableau 41 <i>Le rapport au savoir de l'élève T (élève cible « en difficulté » de la classe Sans Poste de Travail)</i>	92
Tableau 42 <i>Le rapport au savoir de l'élève U (élève cible « en difficulté » de la classe Sans Poste de Travail)</i>	94
Tableau 43 <i>Résultats détaillés des élèves « en difficulté » de la classe Avec Poste de Travail aux évaluations.</i>	95
Tableau 44 <i>Le rapport au savoir de l'élève 1 (élève cible « en difficulté » de la classe Avec Poste de Travail)</i>	97
Tableau 45 <i>Le rapport au savoir de l'élève 2 (élève cible « en difficulté » de la classe Avec Poste de Travail)</i>	99
Tableau 46 <i>Le rapport au savoir de l'élève 4 (élève cible « en difficulté » de la classe Avec Poste de Travail)</i>	101

ANNEXES

Annexe 1 : Les Postes de travail de la séquence pédagogique de la classe de 4^{ème} SEGPA

Annexe 2 : Evaluation Intermédiaire

Annexe 3 : Evaluation Finale

Annexe 4 : Evaluation des élèves cibles « performants »

Annexe 5 : Evaluations des élèves cibles « en difficulté »

Annexe 1

Poste de travail n° 1 Séance 2	
Objet du savoir	Faire le portrait du personnage principal
Place dans la séquence enseignement/ apprentissage	Rituel : Rappel de ce qui a été vu précédemment. Retour sur les hypothèses effectuées. (dévolution) 5 minutes Présentation du poste de travail (dévolution) 5 minutes Exécution de la tâche (dévolution par groupe) activités de recherche : 25 minutes Mise en commun et constitution d'un référent commun (dévolution et institutionnalisation) 20 minutes
Espace spatio-temporel	4 groupes : 3 trinômes : répartis dans la salle en îlot et dans le hall pour éviter les gênes, les bruits et faciliter les discussions et les débats. Chaque groupe est hétérogène en son sein, avec un leader positif au niveau méthodologique et social ; il n'y a pas de groupes de niveau. 1 groupe de 4 (dans la salle) hétérogène avec deux leaders positifs au niveau méthodologique et social. Salle de cours Séance de 55 min
Tâches techniques	-Lire le texte -Surligner dans le texte les rituels de Benjamin les jours d'école, les difficultés de Benjamin de couleur différente. - Compléter l'affiche sous forme de liste.
Outils sémiotiques	<u>Outils langagiers :</u> -Repérer les éléments caractérisant le personnage principal du récit à travers les rituels et les difficultés de Benjamin. -Les reformuler sous forme verbe+complément <u>Outils de gestion du poste :</u> - les textes des chapitres 1-2-3 - une affiche à compléter -un roman par élève
Contraintes du poste	Pour lister, -repérer dans le texte les éléments saillants - les écrire de manière succincte et claire en respectant une structure syntaxique Monter ce qu'il faut faire avant d'engager les élèves dans la tâche en commençant la lecture à haute voix et en exécutant les tâches techniques. Place de l'enseignant selon les variables suivantes Variable de niveau A : élèves autonomes qui se mettent facilement dans la tâche Variable de niveau B : le groupe se met dans la tâche avec plus de difficulté. Ces élèves ont besoin de relance de la part de l'enseignant Variable de niveau C : le groupe ne rentre pas dans l'activité. Etayage de l'enseignant nécessaire afin de fournir de la matière aux élèves. Lecture à haute voix des textes par l'enseignant si nécessaire.
Produit attendu	<u>Produit attendu (au mieux) :</u> - liste exhaustive des rituels et des problèmes de Benjamin en respectant la contrainte syntaxique.
Validation du poste	Validation par échange collectif au regard des critères du produit attendu y a-t-il des oublis ?

Annexe 1

Poste de travail n° 2 Séance 4	
Objet du savoir	Identifier les personnages dans le dialogue et leurs intentions (adjuvants ou opposants)
Place dans la séquence enseignement/ apprentissage	Rituel : Rappel de ce qui a été vu précédemment. Où en est-on ? Qu'avons-nous appris ? (dévolution) 5 minutes Présentation du poste de travail (dévolution) 5 minutes Exécution de la tâche (dévolution par binôme) activités de recherche : 20 minutes Mise en commun : mise en voix des textes (dévolution et institutionnalisation) 20 minutes Mise en valeur de l'apprentissage en cours (institutionnalisation) 5 min
Espace spatio-temporel	Individuel pour l'écriture Validation par la mise en scène des textes en binôme. Salle de cours Séance de 55 min
Tâches techniques	Surligner les paroles de chaque personnage de couleur différente. Souligner les informations données par les incises (geste, attitude, émotions) Ecrire la suite de la conversation en respectant les règles d'écriture du dialogue (déjà connues) entre Mélanie et la bande sur le trottoir.
Outils sémiotiques	<u>Outils langagiers :</u> -Repérer les paroles prononcées de chaque personnage. -Repérer les indications (gestes, attitude, émotion) des incises. -Identifier les locuteurs <u>Outils de gestion du poste :</u> Pour chaque élève une fiche de la séquence de dialogue (chapitre 6)
Contraintes du poste	Identifier les personnages, retrouver leurs paroles. Distinguer pensées et dialogue. Utiliser les différents éléments des séquences dialogales pour écrire la suite du dialogue. Distinguer les pensées de Benjamin et les paroles de ce dernier. Place de l'enseignant selon les variables suivantes Variable de niveau A : élèves autonomes qui se mettent facilement dans la tâche Variable de niveau B : l'élève se met dans la tâche avec plus de difficulté. Ces élèves ont besoin de relance de la part de l'enseignant Variable de niveau C : l'élève ne rentre pas dans l'activité. Etayage de l'enseignant nécessaire afin de fournir de la matière aux élèves (passer par la mise en scène pour écrire).
Produit attendu	<u>Critères de réussite :</u> - écrire la suite du dialogue entre Mélanie et le garçon au skate en utilisant les marques du dialogue indispensables à la lecture. -mon texte peut être mis en scène par mes pairs <u>Produit attendu (au mieux) :</u> - conversation entre les deux protagonistes mettant en scène un désaccord entre les deux ou au contraire montrant qu'ils se sont tous deux moqués de Benjamin.
Validation du poste	Validation par la lecture à deux voix des textes, la mise en scène (geste et attitude). Le texte peut être joué, toutes les marques du dialogue sont présentes ou pas.

Annexe 1

Poste de travail n° 3 Séance 5	
Objet du savoir	Distinguer le narrateur en Je (Benjamin) et le narrateur externe
Place dans la séquence enseignement/ apprentissage	Rituel : Rappel de ce qui a été vu précédemment. Où en est-on ? Qu'avons-nous appris ? (dévolution) 5 minutes Lecture préparée 15min Présentation du poste de travail (dévolution) 5 minutes Exécution de la tâche (dévolution par binôme) activités de recherche : 10 minutes Mise en commun : analyse, comparaisons, débat (dévolution et institutionnalisation) 10 minutes Construction du Référent commun (institutionnalisation) 5 min.
Espace spatio-temporel	5 binômes (Binômes : sans déplacement sauf exception.) Binômes en fonction du placement (affinités) ; les élèves ont l'habitude de fonctionner en binôme, l'un des deux est moteur 1 groupe de 3 (dans la salle) hétérogène avec 1 leader positif au niveau méthodologique et social. Séance de 55 min Salle de cours
Tâches techniques	Lire les extraits des chapitres lus Trier les extraits des chapitres lus en deux catégories en fonction d'un critère choisi Coller les extraits sur une affiche en fonction du classement choisi. Justifier son tri en mettant un titre sur chaque groupe.
Outils sémiotiques	<u>Outils langagiers :</u> -Repérer la narration en Je (Benjamin personnage et narrateur) et la narration en « il » externe. -Rechercher une manière de trier les extraits des chapitres lus en deux catégories <u>Outils de gestion du poste :</u> Pour chaque binôme 1 grande affiche par groupe + un agrandissement avec les extraits des 3 chapitres lus –ciseaux –colle –marqueur Pour chaque élève fiche des extraits des chapitres lus (chapitre 7-8-9) + un roman par élève.
Contraintes du poste	Pour trier, il faut -regrouper en deux catégories selon un critère auquel on répond par oui ou par non Place de l'enseignant selon les variables suivantes Variable de niveau A : élèves autonomes qui se mettent facilement dans la tâche Variable de niveau B : le binôme se met dans la tâche avec plus de difficulté. Ces élèves ont besoin de relance de la part de l'enseignant Variable de niveau C : le binôme ou groupe ne rentre pas dans l'activité. Etayage de l'enseignant nécessaire afin de fournir de la matière aux élèves.
Produit attendu	<u>Critères de réussite :</u> - trier en deux groupes - Chaque groupe a un titre. <u>Produit attendu (au mieux) :</u> Un classement en deux groupes : les deux chapitres narration en JE où Benjamin est le narrateur (chapitre 9 et 7) et le chapitre où Benjamin n'est pas le narrateur (chapitre 8). identifiant les deux récits entrelacés.
Validation du poste	Validation par échange collectif en rapport aux critères de réussite. Parmi les tris validés, le groupe choisit le classement référent de la classe en fonction de sa pertinence dans le cadre de l'étude du roman.

Annexe 1

Poste de travail n° 4 Séance 6	
Objet du savoir	Identifier les personnages dans le dialogue
Place dans la séquence enseignement/ apprentissage	Rituel : Rappel de ce qui a été vu précédemment. Où en est-on ? Qu'avons-nous appris ? (dévolution) 5 minutes Présentation du poste de travail (dévolution) 5 minutes Exécution de la tâche (dévolution par binôme) activités de recherche : 25 minutes Mise en commun : mise en voix des textes (dévolution et institutionnalisation) 20 minutes
Espace spatio-temporel	1 trinôme et 5 binômes (pour le trinôme un des membres jouera 2 x la scène) <u>Prise de parole</u> : Inspecteur Fabre 4 Mme Dagrier 4 CDI pour éviter les gênes, les bruits et faciliter les discussions et les débats, avec la présence de la documentaliste. Séance de 55 min Matériel : table , chaise, espace scénique.
Tâches techniques	Surligner les paroles de chaque personnage de couleur différente. Souligner les informations données par les incisives (geste, attitude, émotions) Recherche des manières de mettre en voix et de traduire corporellement notamment avec le visage. Exprimer par la voix et l'attitude des émotions
Outils sémiotiques	<u>Outils langagiers</u> -Repérer les paroles prononcées de chaque personnage. -Repérer les indications (gestes, attitude, émotion) des incisives et les interpréter. -Identifier les locuteurs <u>Outils de gestion du poste :</u> Pour chaque élève fiche de la séquence de dialogue (extrait chapitre 10) + un roman.
Contraintes du poste	Identifier les personnages, retrouver leurs paroles. Distinguer pensées et dialogue. Etayage de l'enseignant et de la documentaliste dans chaque groupe qui peut montrer, illustrer pour amorcer la tâche, relancer, solliciter d'affiner les interprétations. Régule les échanges dans le groupe.
Produit attendu	<u>Critères de réussite :</u> - seul les dialogues sont produits. -les pensées sont traduites corporellement -les changements d'expression du visage sont visibles <u>Produit attendu (au mieux) :</u> - lecture à plusieurs voix mettant en scène la séquence de dialogue.
Validation du poste	Validation par échange collectif après chaque prestation au regard des critères du produit attendu.

Annexe 1

Poste de travail n° 5 Séance 8	
Objet du savoir	Distinguer le point de vue de Benjamin et le point de vue des adultes
Place dans la séquence enseignement/ apprentissage	Rituel : Rappel de ce qui a été vu précédemment. Où en est-on ? Qu'avons-nous appris ? (dévolution) 5 minutes Présentation du poste de travail (dévolution) 5 minutes Exécution de la tâche (dévolution par groupes) activités de recherche : 20 minutes Mise en commun : analyse, comparaisons, débat (dévolution et institutionnalisation) 15 minutes Mise en valeur de l'apprentissage en cours (institutionnalisation) 5 minutes Réfèrent commun (institutionnalisation) 5 min.
Espace spatio-temporel	4 groupes : 3 trinômes : répartis dans la salle en îlot et dans le hall pour éviter les gênes, les bruits et faciliter les discussions et les débats. Chaque groupe est hétérogène en son sein, avec un leader positif au niveau méthodologique et social ; il n'y a pas de groupes de niveau. 1 groupe de 4 (dans la salle) hétérogène avec deux leaders positifs au niveau méthodologique et social. Séance de 55 min
Tâches techniques	Lire les résumés des chapitres Découper les résumés. Catégoriser les résumés en fonction de la ressemblance et de leur différence Coller les résumés sur une affiche en fonction du classement choisi. Justifier son classement en mettant un titre sur chaque groupe.
Outils sémiotiques	<u>Outils langagiers :</u> -Repérer l'inquiétude des adultes par opposition au plaisir de Benjamin. -Rechercher une manière de classer les 8 résumés des chapitres en identifiant leur point commun et leur différence. <u>Outils de gestion du poste :</u> pour chaque groupe 1 grande affiche par groupe + 8 étiquettes résumés –ciseaux –colle –marqueur Pour chaque élève fiche des 8 résumés.
Contraintes du poste	Pour catégoriser, il faut -rechercher les caractéristiques communes à la collection que l'on veut classer. -mettre dans un même "groupe", c'est-à-dire un même ensemble ceux qui ont les mêmes caractéristiques en commun. Place de l'enseignant selon les variables suivantes Variable de niveau A : élèves autonomes qui se mettent facilement dans la tâche Variable de niveau B : le groupe se met dans la tâche avec plus de difficulté. Ces élèves ont besoin de relance de la part de l'enseignant Variable de niveau C : le groupe ne rentre pas dans l'activité. Etayage de l'enseignant nécessaire afin de fournir de la matière aux élèves.
Produit attendu	<u>Critères de réussite :</u> - Notre classement permet de ranger tous les résumés. - Un même résumé ne peut appartenir à plusieurs groupes. - Chaque groupe a un titre. <u>Produit attendu (au mieux) :</u> Un classement en deux groupes : le récit et point de vue de Benjamin (Chapitre 11-13-15-17-19) – le récit et le point de vue des adultes qui le cherchent (Chapitre 12-14-16-18) identifiant les deux récits entrelacés et simultanés.
Validation du poste	Validation par échange collectif en rapport aux critères de réussite. Parmi les classements validés, le groupe choisit le classement réfèrent de la classe en fonction de sa pertinence dans le cadre de l'étude du roman.

Annexe 1

Poste de travail n° 6 Séance 9	
Objet du savoir	Identifier l'élément de résolution et construire le script du récit
Place dans la séquence enseignement/ apprentissage	Rituel : Rappel de ce qui a été vu précédemment. Où en est-on ? Qu'avons-nous appris ? (dévolution) 5 minutes Lecture magistrale chapitre 20 à 23 10min Présentation du poste de travail (dévolution) 5 minutes Exécution de la tâche (dévolution) activités de recherche : 20 minutes Mise en commun : Lecture à haute voix de son résumé analyse, comparaisons, débat (dévolution et institutionnalisation) 10 minutes Mise en valeur de l'apprentissage en cours (institutionnalisation) 5 min.
Espace spatio-temporel	Individuel Séance de 55 min Salle de cours
Tâches techniques	- Compléter le schéma narratif de l'histoire élément de résolution et situation finale. - Ecrire le résumé du roman à partir du schéma narratif (du script de l'histoire).
Outils sémiotiques	<u>Outils langagiers :</u> - Identifier les éléments élément de résolution et situation finale pour construire le script de l'histoire. - Utiliser tous les éléments constituant du script pour écrire un texte résumant l'histoire de ce roman <u>Outils de gestion du poste :</u> Fiche à compléter du schéma narratif + un roman par élève, tous les référents communs constitués en affichage + fiche outil connecteurs logiques .
Contraintes du poste	Utiliser les éléments du schéma pour construire son résumé. Place de l'enseignant selon les variables suivantes Variable de niveau A : élèves autonomes qui se mettent facilement dans la tâche. L'enseignant encourage, rassure. Variable de niveau B : l'élève se met dans la tâche avec plus de difficulté. Ces élèves ont besoin de relance de la part de l'enseignant ou d'un pair, de reformulation Variable de niveau C : l'élève ne rentre pas dans l'activité. Etayage de l'enseignant nécessaire afin de fournir de la matière aux élèves en relançant l'identification des éléments du schéma.
Produit attendu	<u>Critères de réussite :</u> - la longueur du texte - tous les éléments constituant le schéma sont présents - utilisation des connecteurs logiques <u>Produit attendu (au mieux) :</u> un résumé complet du roman 15- 20 lignes
Validation du poste	Validation par échange collectif en rapport aux critères de réussite autour de la lecture à voix haute des textes produits.

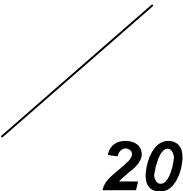
Nom :

Prénom :



Le jour où j'ai raté le bus (1)

de Jean-Luc Luciani – Rageot Editeur

	<u>Remarques :</u>	Signature des parents
---	--------------------	------------------------------

1. Entoure les bonnes réponses :

• **L'histoire se passe :**

À Marseille

À Paris

À l'étranger

• **Le héros est :**

Un chien

Un garçon

Une fille

• **Benjamin est :**

Surdoué

Handicapé

Américain

• **Il est âgé de :**

Dix ans

Douze ans

Quatorze ans

• **Il a :**

Un frère

Une soeur

Ni frère ni soeur

2. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Benjamin est scolarisé dans une école spécialisée.
- Le matin, Benjamin part seul prendre le bus.
- Benjamin aime tout ce qui n'est pas prévu.
- Son frère est plus petit que lui.
- Ses parents sont séparés.

3. Souligne la réponse qui convient :

Benjamin ne paie pas son ticket de train...

- parce qu'un passager lui a donné un ticket.
- parce qu'il veut se faire arrêter par la police.
- parce que Benjamin ne sait pas qu'il faut un ticket, il découvre le petit train pour la 1^{ère} fois.

Joseph Alasio échappe à la grisaille de la vie en :

- s'imaginant qu'il est ailleurs que dans son taxi.
- en écoutant de la musique dans son taxi.
- en écrivant des histoires dans un carnet dès qu'il le peut.

4. Réponds aux questions en faisant une phrase complète.

- Pour Benjamin, un bon petit déjeuner compte combien de flocons de maïs ?

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

- Quand il parle, que doit faire Benjamin pour mieux se faire comprendre ?

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

- Qu'est-il arrivé à Benjamin à la naissance ?

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

Annexe 2

- Pourquoi Benjamin est-il différent des autres enfants ?

.....

.....

.....

.....

- Pourquoi les passagers du bus font des « têtes de sardines » ?

.....

.....

.....

.....

- Explique l'expression « **tête de sardine** ».

.....

.....

.....

.....

A quoi ça sert de caractériser le personnage principal d'un récit ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Lis les extraits suivants. Pour chaque extrait, indique qui est le narrateur.

Mr Dagrier perd rarement son sang froid et son éternel sens de l'humour, mais là il est vraiment sur le point de craquer. C'est que l'inspecteur en face de lui ne fait rien pour arranger les choses. Voilà trois fois qu'il lui demande de recommencer son histoire et, à chaque fois, il hoche la tête en disant d'un air entendu ;
-Ah oui, c'est ça oui, je comprends.... [...]

Annexe 2

Dans cet extrait le narrateur est

.....

J'en reviens pas l'homme qui vient de me rentrer dedans c'est Michel, l'orthophoniste qui m'aide à faire des progrès dans mon charabia. Il vient une fois par semaine à St Thys et il reste une demi-heure en tête à tête avec moi. Il me fait faire des tas d'exercices compliqués et il écrit aussi un peu sur un petit carnet vert à spirale des consignes pour mes parents. [...]

Dans cet extrait le narrateur est

.....

Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ?

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

Qu'est ce que tu avais à apprendre ?

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

6. Donne le nom de 5 personnages de l'histoire et indique lien le avec Benjamin :

-.....
-.....
-.....
-.....
-.....

Tu as appris à identifier les personnages du roman. A quoi cela sert-il ?

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

Nom :

Prénom :



Le jour où j'ai raté le bus (2)

de Jean-Luc Luciani – Rageot Editeur

 20	<u>Remarques :</u>	Signature des parents
---------------	--------------------	------------------------------

1. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Alexandre déteste son frère.
- Le chauffeur de taxi n'est pas au RDV parce qu'il est en croisière.
- Benjamin a quatorze ans.
- L'orthophoniste le laisse sur le port.
- Benjamin compte ses céréales.
- Benjamin ne connaît aucun numéro de téléphone

2. Réponds aux questions en faisant une phrase complète

A la fin de la journée, Benjamin rencontre une personne qui va prévenir ses parents. De qui s'agit-il ?

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

Pourquoi Benjamin rate-t-il le bus ?

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

Pourquoi le chauffeur de taxi n’emmène-t-il pas Benjamin au centre Saint-Thys ?

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

Pourquoi Benjamin n’arrive-t-il pas au centre Saint-Thys malgré les indications de la fille rencontrée dans la rue ?

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

Pourquoi Benjamin ne donne-t-il pas le numéro de téléphone de ses parents au patron du petit train et au capitaine du ferry?

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

Selon toi, qui sont les personnes les plus inquiètes de cette situation ?

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

**3. Voici des propositions de résumé.
Barre les résumés qui ne correspondent pas. Justifie.**

Résumé n° 1

Benjamin n’est pas un garçon comme les autres. Il souffre de retards psychomoteurs, parle avec difficulté et mène une vie protégée. Un matin, il rate le bus qui doit le conduire dans son école spécialisée et monte dans un autre. Bientôt perdu dans Nice, il transforme ce coup du sort en échappée belle, rencontre sur son chemin de nouveaux amis et se découvre des ressources insoupçonnées, avant de retrouver les siens. Privé de repères, confronté à ses peurs, Benjamin explore un univers qu’il ne connaît pas. Grâce à la solidarité des autres, à son humour et à sa force intérieure, il prend confiance en lui et découvre qu’il peut apprécier les situations les plus inattendues.

Justification:.....
.....
.....
.....

Résumé n° 2

Benjamin souffre d'un retard psychomoteur. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué pour un « voyage » inattendu dans les quartiers de Marseille. Son parcours est ponctué de rencontres et chacune d'elles révèle l'attitude de certains face au handicap. Tour à tour habité par l'angoisse et l'excitation, il sait qu'il lui faudra pourtant rentrer chez lui.

Justification:.....
.....
.....
.....

Résumé n° 3

Benjamin souffre de sa différence, c'est un enfant surdoué. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Sa vie est régie par la répétition de rituels; y déroger est une catastrophe car pour lui, le monde tourne alors dans le mauvais sens. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué par pour un voyage inattendu dans les quartiers de Marseille.

Justification :.....
.....
.....
.....

Résumé n° 4

Alexandre est toujours à l'heure, parce que pour lui les horaires sont très importants. Mais aujourd'hui le réveil n'a pas sonné. Toute la famille est en retard. Benjamin s'inquiète, parce que le bus qu'il prend chaque matin est déjà parti. Mais son père le rassure, il lui dit qu'il va appeler pour qu'un taxi vienne le chercher. Alexandre doit l'attendre sagement devant la maison. Mais Joseph Alasio, le conducteur du taxi qu'il attendait a eu un accident. Alors Alexandre décide de prendre un autre bus. Mais il ne reconnaît pas le chemin, et il décide de descendre du bus et de partir à l'aventure. Finalement, Alexandre a bien apprécié son aventure.

Justification :.....
.....
.....
.....

Qu'est ce qui te paraît important quand tu lis des résumés pour les comparer ?
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Surligne en jaune ce que dit Mr Dagrier et surligne en bleu ce que dit Mme Dagrier, dans cette scène.

[...]

Mr Dagrier comprend ce que signifie le regard de sa femme. Il se sent tellement impuissant face à la situation qu'il donne à nouveau un violent coup de pied contre le mur et, cette fois, il se tord la cheville.

-Calme toi, ce n'est vraiment pas le moment de te blesser.

-Mais bon sang, pourquoi n'a-t-il pas attendu sur le trottoir ? Qu'a-t-il pu arriver pour que Benjamin s'éloigne seul de la maison. Ce n'est pas dans ses habitudes ?

-Peut être qu'il n'était pas seul justement, suggère Mme Dagrier.

-Que veux tu dire ? Que Benjamin aurait été enlevé ? C'est ridicule. Nous n'avons pas d'argent.

-Pas nécessairement enlevé. Il a pu suivre quelqu'un.

-Mais qui ?

[...]

Qu'est qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Remets dans l'ordre chronologique les événements en mettant un n° devant :

.....Une bande de jeunes désœuvrés se moque de lui.

.....Le taxi n'arrive pas car il a eu un accident.

.....Un taxi viendra prendre Benjamin resté seul.

.....Il visite la ville : En petit train, en ferry et se fait des « amis ».

.....Pendant ce temps ses parents le recherchent.

.....Benjamin se retrouve seul et angoissé perdu dans Marseille.

.....Une fille du groupe lui donne un ticket et lui indique un faux itinéraire.

***Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif.
A quoi cela sert-il en classe ?***

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nom : Prénom :



Le jour où j'ai raté le bus (1)
de Jean-Luc Luciani – Rageot Editeur

Je suis capable de	Oui	Presque	Non
Repérer des informations dans un texte à partir de ses éléments explicites et des éléments implicites nécessaires			

<p>18 19</p> <p>20</p>	Remarques :	Signature des parents
-----------------------------------	-------------	-----------------------

1. Entoure les bonnes réponses :

- L'histoire se passe :

À Marseille À Paris À l'étranger

- Le héros est :

Un chien Un garçon Une fille

- Benjamin est :

Surdoué Handicapé Américain

- Il est âgé de :

Dix ans Douze ans Quatorze ans

- Il a :

Un frère Une soeur Ni frère ni soeur

K'

2. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Benjamin est scolarisé dans une école spécialisée.
- Le matin, Benjamin part seul prendre le bus.
- Benjamin aime tout ce qui n'est pas prévu.
- Son frère est plus petit que lui.
- Ses parents sont séparés.

3. Souligne la réponse qui convient :

Benjamin ne paie pas son ticket de train...

- parce qu'un passager lui a donné un ticket.
- parce qu'il veut se faire arrêter par la police.
- parce que Benjamin ne sait pas qu'il faut un ticket, il découvre le petit train pour la 1^{ère} fois.

Joseph Alasio échappe à la grisaille de la vie en :

- s'imaginant qu'il est ailleurs que dans son taxi.
- en écoutant de la musique dans son taxi.
- en écrivant des histoires dans un carnet dès qu'il le peut.

4. Réponds aux questions en faisant une phrase complète.

- Pour Benjamin, un bon petit déjeuner compte combien de flocons de maïs ?

Pour Benjamin, son bon petit déjeuner compte entre 60 et 80 flocons de maïs.

- Quand il parle, que doit faire Benjamin pour mieux se faire comprendre ?

Benjamin doit se calmer pour mieux se faire comprendre.

- Qu'est-il arrivé à Benjamin à la naissance ?

Il est né prématuré.

Annexe 4 Elèves « performants »

- Pourquoi Benjamin est-il différent des autres enfants ?

Il est différent des autres enfants car il a du mal à parler, à marcher, à aller aux toilettes.

2
1,5

- Pourquoi les passagers du bus font des « têtes de sardines » ?

Ils font des « têtes de sardines » car ils sont étouffés de voir ces enfants venir au chauffeur « plus vite chauffeur ».

2

- Explique l'expression « tête de sardine ».

« tête de sardine » veut dire faire une tête de tête lorsqu'on est étouffé.

1,5

A quoi ça sert de caractériser le personnage principal d'un récit ?

cela sert à mieux sentir à se souvenir à se faire une image de lui.

* Caractériser le personnage principal

3

5. Lis les extraits suivants. Pour chaque extrait, indique qui est le narrateur.

Mr Dagrier perd rarement son sang froid et son éternel sens de l'humour, mais là il est vraiment sur le point de craquer. C'est que l'inspecteur en face de lui ne fait rien pour arranger les choses. Voilà trois fois qu'il lui demande de recommencer son histoire et, à chaque fois, il boche la tête en disant d'un air entendu ;
-Ah oui, c'est ça oui, je comprends... [...]

0 Dans cet extrait le narrateur est l'auteur.

J'en reviens pas l'homme qui vient de me rentrer dedans c'est Michel, l'orthophoniste qui m'aide à faire des progrès dans mon charabia. Il vient une fois par semaine à St Thys et il reste une demi-heure en tête à tête avec moi. Il me fait faire des tas d'exercices compliqués et il écrit aussi un peu sur un petit carnet vert à spirale des consignes pour mes parents. [...]

1 Dans cet extrait le narrateur est Benjamin.

Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ?

J'avais à identifier le narrateur de chaque texte.

Qu'est ce que tu avais à apprendre ?

J'avais à apprendre la partie leçon sur le narrateur.

6. Donne le nom de 5 personnages de l'histoire et indique le lien avec Benjamin :

Thomas, Drigette : mère de Benjamin
Papa, Christian : père de Benjamin
Alexandre : frère de Benjamin
Thérèse, Galstérim : voisine de Benjamin
L'homme au débordant : adjurant : offre une place à Benjamin

Tu as appris à identifier les personnages du roman. A quoi cela sert-il ?

cela sert à savoir de qui on parle lorsque le narrateur mentionne un personnage.

* Identifier les personnages du roman

4

Annexe 4 Elèves « performants »

Nom :

Prénom : K



Le jour où j'ai raté le bus (2)

de Jean-Luc Luciani - Rageot Editeur

Je suis capable de	Oui	Presque	Non
Repérer des informations dans un texte à partir de ses éléments explicites et des éléments implicites nécessaires.			
Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu			
Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire			
Manifester par des moyens divers sa compréhension de textes variés			

20	Remarques :	Signature des parents
----	-------------	-----------------------

1. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Alexandre déteste son frère.
- Le chauffeur de taxi n'est pas au RDV parce qu'il est en croisière.
- Benjamin a quatorze ans.
- L'orthophoniste le laisse sur le port.
- Benjamin compte ses céréales.
- Benjamin ne connaît aucun numéro de téléphone

2. Réponds aux questions en faisant une phrase complète

A la fin de la journée, Benjamin rencontre une personne qui va prévenir ses parents. De qui s'agit-il ?

Il s'agit de son orthophoniste, M. Gaudin.

Pourquoi Benjamin rate-il le bus ?

Il rate son bus car son réveil n'a pas sonné.

Pourquoi le chauffeur de taxi n'emmène-t-il pas Benjamin au centre Saint-Thys ?

Il n'emmène pas Benjamin au centre de Saint-Thys car il a un accident.

Pourquoi Benjamin n'arrive-t-il pas au centre Saint-Thys malgré les indications de la fille rencontrée dans la rue ?

Il n'arrive pas au centre Saint-Thys malgré les indications de la fille car il a une apparence étrange et il ne connaît pas la destination.

Pourquoi Benjamin ne donne-t-il pas le numéro de téléphone de ses parents au patron du petit train et au capitaine du ferry ?

Il ne le donne pas car il pense qu'ils vont demander de l'argent à ses parents pour l'avoir ramené à bord sans ticket.

Selon toi, qui sont les personnes les plus inquiètes de cette situation ?

Les personnes les plus inquiètes de cette situation sont la famille de Benjamin.

Annexe 4 Elèves « performants »

3. Voici des propositions de résumé.
Barre les résumés qui ne correspondent pas. Justifie.

Résumé n° 1

~~Benjamin n'est pas un garçon comme les autres. Il souffre de retards psychomoteurs, parle avec difficulté et mène une vie protégée. Un matin, il rate le bus qui doit le conduire dans son école spécialisée et monte dans un autre. Bientôt perdu dans Nice, il transforme ce coup du sort en échappée belle, rencontre sur son chemin de nouveaux amis et se découvre des ressources insoupçonnées, avant de retrouver les siens. Privé de repères, confronté à ses peurs, Benjamin explore un univers qu'il ne connaît pas. Grâce à la solidarité des autres, à son humour et à sa force intérieure, il prend confiance en lui et découvre qu'il peut apprécier les situations les plus inattendues.~~

Justification: L'histoire ne se passe pas à Nice, elle se passe à Marseille.

Résumé n° 2

~~Benjamin souffre d'un retard psychomoteur. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué pour un « voyage » inattendu dans les quartiers de Marseille. Son parcours est ponctué de rencontres et chacune d'elles révèle l'attitude de certains face au handicap. Tour à tour habité par l'angoisse et l'excitation, il sait qu'il lui faudra pourtant rentrer chez lui.~~

Justification:

Résumé n° 3

~~Benjamin souffre de sa différence, c'est un enfant surdoué. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Sa vie est régie par la répétition de rituels, y déroger est une catastrophe car pour lui, le monde tourne alors dans le mauvais sens. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué par pour un voyage inattendu dans les quartiers de Marseille.~~

Justification: Benjamin n'est pas surdoué, il est handicapé.

Résumé n° 4

~~Alexandre est toujours à l'heure, parce que pour lui les horaires sont très importants. Mais aujourd'hui le réveil ne sonne. Toute la famille est en retard. Benjamin s'inquiète, parce que le bus qu'il prend chaque matin est déjà parti. Mais son père le rassure, il lui dit qu'il va appeler pour qu'un taxi vienne le chercher. Alexandre doit l'attendre sagement devant la maison. Mais Joseph Alasio, le conducteur de taxi qu'il attendait a eu un accident. Alors Alexandre décide de prendre un autre bus. Mais il ne reconnaît pas le chemin, et il décide de descendre du bus et de partir à l'aventure. Finalement, Alexandre a bien apprécié son aventure.~~

Justification: Le héros ne s'appelle pas Alexandre, il s'appelle Benjamin et les horaires ne sont pas importants pour Alexandre.

Qu'est ce qui te paraît important quand tu lis des résumés pour les comparer ?

Le mot important de la comparaison avec le résumé que je me suis fait.

4. Surligne en jaune ce que dit Mr Dagrier et surligne en bleu ce que dit Mme Dagrier dans cette scène.

[...]
Mr Dagrier comprend ce que signifie le regard de sa femme. Il se sent tellement impuissant face à la situation qu'il donne à nouveau un violent coup de pied contre le mur et, cette fois, il se tord la cheville.
- Calme toi, ce n'est vraiment pas le moment de te blesser.
- Mais bon sang, pourquoi n'a-t-il pas attendu sur le trottoir ? Qu'a-t-il pu arriver pour que Benjamin s'éloigne seul de la maison. Ce n'est pas dans ses habitudes ?
- Peut être qu'il n'était pas seul justement suggère Mme Dagrier.
- Que veux tu dire ? Que Benjamin aurait été enlevé ? C'est ridicule. Nous n'avons pas d'argent.
- Pas nécessairement enlevé. Il a pu suivre quelqu'un.
- Mais qui ?
[...]

Qu'est qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ?

Il me paraît important de lire de haut pour comprendre qui parle.

Annexe 4 Elèves « performants »

5. Remets dans l'ordre chronologique les événements en mettant un n° devant :

-3... Une bande de jeunes désœuvrés se moque de lui
-2... Le taxi n'arrive pas car il a eu un accident
-4... Un taxi viendra prendre Benjamin resté seul
-6... Il visite la ville : En petit train, en ferry et se fait des « amis »
-7... Pendant ce temps ses parents le recherchent.
-5... Benjamin se retrouve seul et angoissé perdu dans Marseille
-4... Une fille du groupe lui donne un ticket et lui indique un faux itinéraire

Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif.
 A quoi cela sert-il en classe ?
 Cela sert à bien réviser les livres à maison de comprendre.

6. Classe les personnages du roman. Adjuvants ou opposants ?

Le capitaine du Ferry -Mélanie (l'adolescente)- Mr Sorrentino le chauffeur du petit train - Michel Garédia l'orthophoniste - Alexandre - Mme Dagrier - Mr Dagrier - La voyageuse du petit train - Le garçon au skate

Les adjuvants	Les opposants
Le capitaine du ferry	Le garçon au skate
Mr Sorrentino le chauffeur du train	Mélanie (l'adolescente)
Michel Garédia l'ort	La voyageuse du petit train
Mme Dagrier	
Mr Dagrier	
Alexandre	

A quoi cela sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ?
 Classer, catégoriser les personnages du récit sert à se faire une image d'un

7. Et toi, comment aurais-tu réagi si tu avais rencontré Benjamin ?

J'aurais réagi en lui indiquant le bon chemin pour qu'il retrouve ses parents.

8. Et toi, comment aurais-tu réagi à la place de Benjamin ?

J'aurais réagi en essayant de trouver une carte ou repère pour retrouver mon chemin.

Tu viens de lire et de travailler sur un roman. A quoi cela peut-il te servir ?
 Cela me sert à mieux comprendre et à mieux lire un livre à la maison.

Annexe 4 Elèves « performants »

Nom

Prénom

J



Le jour où j'ai raté le bus (1)

de Jean-Luc Luciani - Rageot Editeur

Je suis capable de	Oui	Presque	Non
Repérer des informations dans un texte à partir de ses éléments explicites et des éléments implicites nécessaires			

<p>18,5</p> <hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/> <p>20</p>	Remarques :	Signature des parents
---	-------------	-----------------------

1. Entoure les bonnes réponses :

• L'histoire se passe :

- À Marseille À Paris À l'étranger

• Le héros est :

- Un chien Un garçon Une fille

• Benjamin est :

- Surdoué Handicapé Américain

• Il est âgé de :

- Dix ans Douze ans Quatorze ans

• Il a :

- Un frère Une soeur Ni frère ni soeur

1

2. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Benjamin est scolarisé dans une école spécialisée.
 Le matin, Benjamin part seul prendre le bus.
 Benjamin aime tout ce qui n'est pas prévu.
 Son frère est plus petit que lui.
 Ses parents sont séparés.

3. Souligne la réponse qui convient :

Benjamin ne paie pas son ticket de train...

- ~~- parce qu'un passager lui a donné un ticket.~~
~~- parce qu'il veut se faire arrêter par la police.~~
 - parce que Benjamin ne sait pas qu'il faut un ticket, il découvre le petit train pour la 1^{re} fois.

Joseph Alasio échappe à la grisaille de la vie en :

- en imaginant qu'il est ailleurs que dans son taxi.
 - en écoutant de la musique dans son taxi.
 - en écrivant des histoires dans un carnet dès qu'il le peut.

4. Réponds aux questions en faisant une phrase complète.

- Pour Benjamin, un bon petit déjeuner compte combien de flocons de maïs ?

Pour Benjamin, 80 flocons de maïs est un bon petit déjeuner. Plus ou moins, c'est un catastrophe.

- Quand il parle, que doit faire Benjamin pour mieux se faire comprendre ?

Benjamin doit se calmer pour se faire comprendre.

- Qu'est-il arrivé à Benjamin à la naissance ?

Benjamin est né prématuré de 2 mois.

2

Annexe 4 Elèves « performants »

- Pourquoi Benjamin est-il différent des autres enfants ?

1 Benjamin est différent des autres enfants car il est handicapé, il a du mal à marcher, mais n'est pas paraplégique.

- Pourquoi les passagers du bus font des « têtes de sardines » ?

1 Les passagers du bus font des têtes de sardines car quand ils voyent Benjamin s'enlever ils le prennent pour quelqu'un qui est fou.

- Explique l'expression « tête de sardine ».

2 L'expression tête de sardine veut dire : faire une tête bizarre.

A quoi ça sert de caractériser le personnage principal d'un récit ?

Cela sert à nous faire une idée, un portrait de comment il est (voilà sur la côté, handicapé)

5. Lis les extraits suivants. Pour chaque extrait, indique qui est le narrateur.

Mr Dugrier perd rarement son sang froid et son éternel sens de l'humour, mais là il est vraiment sur le point de craquer. C'est que l'inspecteur en face de lui ne fait rien pour arranger les choses. Voilà trois fois qu'il lui demande de recommencer son histoire et, à chaque fois, il hoche la tête en disant d'un air entendu :
-Ah oui, c'est ça oui, je comprends... [...]

1 Dans cet extrait le narrateur est omniscient.

J'en reviens pas l'homme qui vient de me rentrer dedans c'est Michel, l'orthophoniste qui m'aide à faire des progrès dans mon charabia. Il vient une fois par semaine à St Thys et il reste une demi-heure en tête à tête avec moi. Il me fait faire des tas d'exercices compliqués et il écrit aussi un peu sur un petit carnet vert à spirale des consignes pour mes parents. [...]

1 Dans cet extrait le narrateur est interne (Benjamin)

Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ?

Je devais dire si le narrateur était (interne, externe ou omniscient) :
omniscient : raconte à la 3^{ème} pers du sing. On a l'impression d'être à la place de celui qui raconte
externe : raconte à la 1^{ère} pers du sing.
interne : raconte à la 1^{ère} pers du sing.
Qu'est ce que tu avais à apprendre ?
J'avais à apprendre la focalisation.

6. Donne le nom de 5 personnages de l'histoire et indique le lien avec Benjamin :

- Brigitte mère de Benjamin, lien familial
- Blotian père de Benjamin, lien familial
- Alexandre frère de Benjamin, lien familial
- Nicolas, opposant, s'oppose à Benjamin (l'a aidé dans le mauvais bus)
- la nouvelle opposante, s'oppose à Benjamin.

Tu as appris à identifier les personnages du roman. A quoi cela sert-il ?

Cela me sert à :
- faire un tableau pour connaître tout sur eux leurs caractères, leur nom, caractéristiques
- à savoir si il s'oppose ou aide Benjamin.

Annexe 4 Elèves « performants »

Nom :

Prénom : J



Le jour où j'ai raté le bus (2)

de Jean-Luc Luciani - Rageot Editeur

Je suis capable de	Oui	Presque	Non
Repérer des informations dans un texte à partir de ses éléments explicites et des éléments implicites nécessaires.			
Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu			
Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire			
Manifester par des moyens divers sa compréhension de textes variés			

31,25 31,25 / 20	Remarques :	Signature des parents
---------------------	-------------	-----------------------

1. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Alexandre déteste son frère.
- Le chauffeur de taxi n'est pas au RDV parce qu'il est en croisière.
- Benjamin a quatorze ans.
- L'orthophoniste le laisse sur le port.
- Benjamin compte ses céréales.
- Benjamin ne connaît aucun numéro de téléphone

2. Réponds aux questions en faisant une phrase complète.

A la fin de la journée, Benjamin rencontre une personne qui va prévenir ses parents. De qui s'agit-il ?

Ben orthophoniste va avertir les parents de Benjamin.

Pourquoi Benjamin rate-il le bus ?

Benjamin rate le bus car ses parents ont des obligations professionnelles, ils ont juste le temps de déposer Alexandre à son école. Ses parents appelle un taxi mais le taxi ne pourra pas venir car il a eu un accident.

Pourquoi le chauffeur de taxi n'emmène-t-il pas Benjamin au centre Saint-Thys ?

Joseph (taxi) a eu un accident, il ne peut pas emmener Benjamin au centre Saint-Thys.

Pourquoi Benjamin n'arrive-t-il pas au centre Saint-Thys malgré les indications de la fille rencontrée dans la rue ?

Stephanie lui a indiqué un mauvais bus qui elle ne savait pas qu'il était raté. Bus pour aller à Saint-Thys.

Pourquoi Benjamin ne donne-t-il pas le numéro de téléphone de ses parents au patron du petit train et au capitaine du ferry ?

Benjamin ne donne pas le numéro de ses parents, au patron du petit train et au capitaine du ferry car il aime bien la vie en autonomie.

Selon toi, qui sont les personnes les plus inquiètes de cette situation ?

Buqite (mère), Christian (père) et Alexandre (frère) sont les plus inquiets.

Annexe 4 Elèves « performants »

3. Voici des propositions de résumé.
Barre les résumés qui ne correspondent pas. Justifie.

Résumé n° 1

Benjamin n'est pas un garçon comme les autres. Il souffre de retards psychomoteurs, parle avec difficulté et mène une vie protégée. Un matin, il rate le bus qui doit le conduire dans son école spécialisée et monte dans un autre. Bientôt perdu dans Nice, il transforme ce coup du sort en échappée belle, rencontre sur son chemin de nouveaux amis et se découvre des ressources insoupçonnées, avant de retrouver les siens. Privé de repères, confronté à ses peurs, Benjamin explore un univers qu'il ne connaît pas. Grâce à la solidarité des autres, à son humour et à sa force intérieure, il prend confiance en lui et découvre qu'il peut apprécier les situations les plus inattendues.

Justification: car il se trouve à Nice au lieu d'être à Marseille.

Résumé n° 2

Benjamin souffre d'un retard psychomoteur. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué pour un « voyage » inattendu dans les quartiers de Marseille. Son parcours est ponctué de rencontres et chacune d'elles révèle l'attitude de certains face au handicap. Tour à tour habité par l'angoisse et l'excitation, il sait qu'il lui faudra pourtant rentrer chez lui.

Justification:

Résumé n° 3

Benjamin souffre de sa différence, c'est un enfant surdoué. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Sa vie est régie par la répétition de rituels, y déroger est une catastrophe car pour lui, le monde tourne alors dans le mauvais sens. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué par pour un voyage inattendu dans les quartiers de Marseille.

Justification: car Benjamin n'est pas un enfant surdoué

Résumé n° 4

Alexandre est toujours à l'heure, parce que pour lui les horaires sont très importants. Mais aujourd'hui le réveil n'a pas sonné. Toute la famille est en retard. Benjamin s'inquiète, parce que le bus qu'il prend chaque matin est déjà parti. Mais son père le rassure, il lui dit qu'il va appeler pour qu'un taxi vienne le chercher. Alexandre doit attendre sagement devant la maison. Mais Joseph Alasio, le conducteur du taxi qu'il attendait a eu un accident. Alors Alexandre décide de prendre un autre bus. Mais il ne reconnaît pas le chemin, et il décide de descendre du bus et de partir à l'aventure. Finalement, Alexandre a bien apprécié son aventure.

Justification: car Alexandre n'est pas avec lui quand Benjamin attend le taxi.

Qu'est ce qui te paraît important quand tu lis des résumés pour les comparer?
Ce qui me paraît important, pour comparer des résumés, c'est d'avoir le vrai résumé d'un texte, après je pourrais comparer les autres résumés. Je dois retrouver les points importants d'un résumé.

4. Surligne en jaune ce que dit Mr Dagrier et surligne en bleu ce que dit Mme Dagrier, dans cette scène.

[...]
Mr Dagrier comprend ce que signifie le regard de sa femme. Il se sent tellement impuissant face à la situation qu'il donne à nouveau un violent coup de pied contre le mur et, cette fois, il se tord la cheville.
- Calme toi, ce n'est vraiment pas le moment de te blesser.
- Mais bon sang, pourquoi n'a-t-il pas attendu sur le trottoir ? Ou a-t-il pu arriver pour que Benjamin s'éloigne seul de la maison. Ce n'est pas dans ses habitudes ?
- Peut être qu'il n'était pas seul justement, comme Mme Dagrier.
- Que veux tu dire ? Que Benjamin aurait été enlevé ? C'est ridicule. Nous n'avons pas d'argent.
- Pas nécessairement enlevé, il n'a pu sentir quelqu'un...
- Mais qui ?
[...]

Qu'est qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ?
Ce qui me paraît important pour lire ou pour jouer cette scène, c'est de savoir qui est qui parle.

Annexe 4 Elèves « performants »

5. Remets dans l'ordre chronologique les événements en mettant un n° devant :

- 3 Une bande de jeunes désœuvrés se moque de lui
 2 Le taxi n'arrive pas car il a eu un accident
 4 Un taxi viendra prendre Benjamin resté seul
 6 Il visite la ville : En petit train, en ferry et se fait des « amis »
 5 Pendant ce temps ses parents le recherchent.
 1 Benjamin se retrouve seul et angoissé perdu dans Marseille
 7 Une fille du groupe lui donne un ticket et lui indique un faux itinéraire

Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif.
 A quoi cela sert-il en classe ?
 Cela me sert à remettre le récit dans l'ordre chronologique et à savoir
 distinguer les différentes étapes du schéma narratif.

6. Classe les personnages du roman. Adjuvants ou opposants ?

Le capitaine du Ferry - Mélanie (l'adolescente) - Mr Sortentino le chauffeur du petit train -
 Michel Garédia l'orthophoniste - Alexandre - Mme Dagrier - Mr Dagrier - La voyageuse du
 petit train - Le garçon au skate

Les adjuvants	Les opposants
Le capitaine du ferry	Mélanie (l'adolescente)
Mr Sortentino le chauffeur du petit train	La voyageuse du petit train
Michel Garédia - Alexandre	Le garçon au skate
Mme Dagrier - Mr Dagrier	

A quoi cela sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ?
 Cela me sert à savoir qui aide ou qui oppose le personnage
 principal.

7. Et toi, comment aurais-tu réagi si tu avais rencontré Benjamin ?
 J'aurais aidé Benjamin à trouver un autre taxi qui l'emmènerait à
 St Thys. J'aurais pu dire ses parents que Benjamin a volé un autre
 taxi. Je ne sais pas si j'aurais compris ce qu'il essaierait de
 me dire.

8. Et toi, comment aurais-tu réagi à la place de Benjamin ?
 Je me serais certainement caché pour ne pas que l'on s'occupe
 de moi "comme un bébé", et pour continuer ma vie en autonomie.
 Mais au bout d'un certain temps je me serais lassé de
 ma vie en autonomie et j'aurais demandé de l'aide
 pour rentrer chez moi comme Benjamin
 l'a fait.

Tu viens de lire et de travailler sur un roman. A quoi cela peut-il te servir ?
 Cela me sert à comprendre les moments de ce roman
 et à faire des liens avec les handicaps
 - Les handicaps peuvent être autonomes - ...

Annexe 4 Elèves « performants »

Nom

Prénom

X



Le jour où j'ai raté le bus (1)

de Jean-Luc Luciani – Rageot Editeur

Je suis capable de	Oui	Presque	Non
Repérer des informations dans un texte à partir de ses éléments explicites et des éléments implicites nécessaires			

16.5 / 20	Remarques :	Signature des parents

1. Entoure les bonnes réponses :

• L'histoire se passe :

À Marseille À Paris À l'étranger

• Le héros est :

Un chien Un garçon Une fille

• Benjamin est :

Surdoué Handicapé Américain

• Il est âgé de :

Dix ans Douze ans Quatorze ans

• Il a :

Un frère Une soeur Ni frère ni soeur

2. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Benjamin est scolarisé dans une école spécialisée.
- Le matin, Benjamin part seul prendre le bus.
- Benjamin aime tout ce qui n'est pas prévu.
- Son frère est plus petit que lui.
- Ses parents sont séparés.

3. Souligne la réponse qui convient :

Benjamin ne paie pas son ticket de train...

- parce qu'un passager lui a donné un ticket.
- parce qu'il veut se faire arrêter par la police.
- parce que Benjamin ne sait pas qu'il faut un ticket, il découvre le petit train pour la 1^{ère} fois.

1 Joseph Alasio échappe à la grisaille de la vie en :

- s'imaginant qu'il est ailleurs que dans son taxi.
- en écoutant de la musique dans son taxi.
- en écrivant des histoires dans un carnet dès qu'il le peut.

4. Réponds aux questions en faisant une phrase complète.

- Pour Benjamin, un bon petit déjeuner compte combien de flocons de maïs ?

Il compte 80 flocons de maïs

- Quand il parle, que doit faire Benjamin pour mieux se faire comprendre ?

Il doit se calmer et ne pas être ému, énermé et il doit respirer un grand coup.

- Qu'est-il arrivé à Benjamin à la naissance ?

Il est né prématuré à 2 mois.

Annexe 4 Elèves « performants »

- Pourquoi Benjamin est-il différent des autres enfants ?

Car il est né prématuré de 2 mois et alors de
 sa il est handicapé mental à du mal à marcher
 (mais n'est pas paralysé se tenir debout) est handicapé mental
 à du mal à parler mais est capable d'écrire

- Pourquoi les passagers du bus font des « têtes de sardines » ?

Car il trouve sa injustice que B meurt dans
 le train sans billet et surtout car le chauffeur
 du train lui dit que c'est son frère pour
 ne pas faire payer B

- Explique l'expression « tête de sardine ».

C'est quand regardé quelqu'un bizarrement
 ou avec les yeux grand ouvert

A quoi ça sert de caractériser le personnage principal d'un récit ?
 En comprenant mieux l'histoire on se
 en on saisis pas que Benjamin est
 handicapé on ne comprend pas pourquoi
 il a du mal à parler et à marcher

3. Lis les extraits suivants. Pour chaque extrait, indique qui est le narrateur.

Mr Dagrier perd rarement son sang froid et son éternel sens de l'humour, mais là il est vraiment sur le point de craquer. C'est que l'inspecteur en face de lui ne fait rien pour arranger les choses. Voilà trois fois qu'il lui demande de recommencer son histoire et, à chaque fois, il hoche la tête en disant d'un air entendu ;
 -Ah oui, c'est ça oui, je comprends... [...]

1 Dans cet extrait le narrateur est omniscient

J'en reviens pas l'homme qui vient de me rentrer dedans c'est Michel, l'orthophoniste qui m'aide à faire des progrès dans mon charabia. Il vient une fois par semaine à St Thys et il reste une demi-heure en tête à tête avec moi. Il me fait faire des tas d'exercices compliqués et il écrit aussi un peu sur un petit carnet vert à spirale des consignes pour mes parents. [...]

0 Dans cet extrait le narrateur est interne

Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ?
 je devais lire si le narrateur ou le point
 de vue était à la 1^{re} pers (interne) à la 3^{ème} pers
 (externe) ou si le narrateur n'était pas sur la scène
 mais savait tout les personnages (omniscient).
 Qu'est ce que tu avais à apprendre ?
 j'avais à apprendre les point de vue ou narrateur
 (interne, externe, omniscient)

6. Donne le nom de 5 personnages de l'histoire et indique le lien avec Benjamin :

- 1. Benjamin qui au début est un adolescent mis qui devient un adulte
- 1. Joseph c'est le chauffeur de train qui avait ramené Benjamin
- 0/1/2. la cravette c'est une amie de Benjamin qui a perdu son père
- 0/3. l'homme au bidon c'est un adolescent qui ne fait pas payer B
- 1. Petit bigorne (vendeur) le père de Benjamin

Tu as appris à identifier les personnages du roman. A quoi cela sert-il ?
 ça rend la lecture et la compréhension plus
 facile et puis quand on connaît pas les personnages
 on ne comprend pas tout

Annexe 4 Elèves « performants »

Nom

Prénom



Le jour où j'ai raté le bus (2)

de Jean-Luc Luciani - Rageot Editeur

X

Je suis capable de	Oui	Presque	Non
Repérer des informations dans un texte à partir de ses éléments explicites et des éléments implicites nécessaires.			
Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu			
Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire			
Manifester par des moyens divers sa compréhension de textes variés			

20	Remarques :	Signature des parents
----	-------------	-----------------------

1. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Alexandre déteste son frère.
- Le chauffeur de taxi n'est pas au RDV parce qu'il est en croisière.
- Benjamin a quatorze ans.
- L'orthophoniste le laisse sur le port.
- Benjamin compte ses céréales.
- Benjamin ne connaît aucun numéro de téléphone

2. Réponds aux questions en faisant une phrase complète

A la fin de la journée, Benjamin rencontre une personne qui va prévenir ses parents. De qui s'agit-il ?

Il s'agit de son orthophoniste et de Gracie

Pourquoi Benjamin rate-il le bus ?

Parce que son réveil n'a pas sonné.

Pourquoi le chauffeur de taxi n'emmène-t-il pas Benjamin au centre Saint-Thys ?

Il ne l'emmène pas au centre Saint-Thys car il a eu son accident de voiture.

Pourquoi Benjamin n'arrive-t-il pas au centre Saint-Thys malgré les indications de la fille rencontrée dans la rue ?

Car la fille (Nathalie) est en fait une opposante car elle envoie Benjamin dans un bus dont elle ne connaît même pas la destination (elle se moque de lui).

Pourquoi Benjamin ne donne-t-il pas le numéro de téléphone de ses parents au patron du petit train et au capitaine du ferry ?

Car il a peur de perdre le contact de l'autisme au cas où il y a une panne qu'il est autonome.

Selon toi, qui sont les personnes les plus inquiètes de cette situation ?

Ce sont les parents de Benjamin car ils ne savent pas où Benjamin peut se trouver et parce qu'il leur parle plus lui car c'est un enfant handicapé.

Annexe 4 Elèves « performants »

3. Voici des propositions de résumé.

Barre les résumés qui ne correspondent pas. Justifie.

Résumé n° 1

Benjamin n'est pas un garçon comme les autres. Il souffre de retards psychomoteurs, parle avec difficulté et mène une vie protégée. Un matin, il rate le bus qui doit le conduire dans son école spécialisée et monte dans un autre. Bientôt perdu dans Nice, il transforme ce coup du sort en échappée belle, rencontre sur son chemin de nouveaux amis et se découvre des ressources insoupçonnées, avant de retrouver les siens. Privé de repères, confronté à ses peurs, Benjamin explore un univers qu'il ne connaît pas. Grâce à la solidarité des autres, à son humour et à sa force intérieure, il prend confiance en lui et découvre qu'il peut apprécier les situations les plus inattendues.

Justification: *C'est son mauvais résumé car le voyage de Benjamin ne passe à Marseille et pas à Nice*

Résumé n° 2

Benjamin souffre d'un retard psychomoteur. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué pour un « voyage » inattendu dans les quartiers de Marseille. Son parcours est ponctué de rencontres et chacune d'elles révèle l'attitude de certains face au handicap. Tour à tour habité par l'angoisse et l'excitation, il sait qu'il lui faudra pourtant rentrer chez lui.

Justification: *C'est un bon résumé car on explique bien sa situation initiale et l'élément perturbateur*

Résumé n° 3

Benjamin souffre de sa différence, c'est un enfant surdoué. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Sa vie est régie par la répétition de rituels; y déroger est une catastrophe car pour lui, le monde tourne alors dans le mauvais sens. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué pour un voyage inattendu dans les quartiers de Marseille.

Justification: *C'est un mauvais résumé car Benjamin n'est pas un enfant surdoué*

Résumé n° 4

Alexandre est toujours à l'heure, parce que pour lui les horaires sont très importants. Mais aujourd'hui le réveil n'a pas sonné. Toute la famille est en retard. Benjamin s'inquiète, parce que le bus qu'il prend chaque matin est déjà parti. Mais son père le rassure, il lui dit qu'il va appeler pour qu'un taxi vienne le chercher. Alexandre doit l'attendre sagement devant la maison. Mais Joseph Alasio, le conducteur du taxi qu'il attendait a eu un accident. Alors Alexandre décide de prendre un autre bus. Mais il ne reconnaît pas le chemin, et il décide de descendre du bus et de partir à l'aventure. Finalement, Alexandre a bien apprécié son aventure.

Justification: *Le personnage principal c'est Benjamin et Alexandre son petit frère*

Qu'est ce qui te paraît important quand tu lis des résumés pour les comparer ?
que l'on explique bien la situation initiale ou quand on dit que l'on trouve le bon élément perturbateur

4. Surligne en jaune ce que dit Mr Dagrier et surligne en bleu ce que dit Mme Dagrier, dans cette scène.

[...]
 Mr Dagrier comprend ce que signifie le regard de sa femme. Il se sent tellement impuissant face à la situation qu'il donne à nouveau un violent coup de pied contre le mur et, cette fois, il se tord la cheville.
 - Calme-toi, ce n'est vraiment pas le moment de te blesser.
 - Mais bon sang, pourquoi n'a-t-il pas attendu sur le trottoir ? Qu'a-t-il pu arriver pour que Benjamin s'éloigne seul de la maison. Ce n'est pas dans ses habitudes ?
 - Peut-être qu'il n'était pas seul justement, suggère Mme Dagrier.
 - Que veux-tu dire ? Que Benjamin aurait été enlevé ? C'est ridicule. Nous n'avons pas d'argent.
 - Étonnamment parce qu'il a pu suivre quelqu'un.
 - Mais qui ?
 [...]

Qu'est ce qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ?
Il me paraît important de mettre à la fin de chaque phrase ou de quelques phrases une petite phrase pour dire qui parle (c'est en bleu Mme Dagrier).

Annexe 4 Elèves « performants »

5. Remets dans l'ordre chronologique les événements en mettant un n° devant :

- 3 Une bande de jeunes désœuvrés se moque de lui
- 2 Le taxi n'arrive pas car il a eu un accident
- 1 Un taxi viendra prendre Benjamin resté seul
- 6 Il visite la ville : En petit train, en ferry et se fait des « amis »
- 7 Pendant ce temps ses parents le recherchent.
- 5 Benjamin se retrouve seul et angoissé perdu dans Marseille
- 4 Une fille du groupe lui donne un ticket et lui indique un faux itinéraire

Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif. A quoi cela sert-il en classe ?
 je m'en sers pour faire le schéma narratif en si jamais je n'arrive pas à résoudre un problème.
 le schéma narratif permet de résoudre un problème.

6. Classe les personnages du roman. Adjuvants ou opposants ?

Le capitaine du Ferry - Mélanie (l'adolescente) - Mr Sorrentino le chauffeur du petit train - Michel Garédia l'orthophoniste - Alexandre - Mme Dagrier - Mr Dagrier - La voyageuse du petit train - Le garçon au skate

Les adjuvants	Les opposants
Le capitaine du ferry	Mélanie (l'adolescente)
Le chauffeur du petit train	Le garçon au skate
Michel Garédia l'orthophoniste	
Alexandre	
Mme Dagrier	
Mr Dagrier	

A quoi cela sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ?
 pour mieux comprendre la lecture.

7. Et toi, comment aurais-tu réagi si tu avais rencontré Benjamin ?

5
 je l'aurais sûrement vu et j'aurais essayé de comprendre ce qu'il se dit et j'aurais appelé et lui j'aurais dit bonjour j'aurais dit un adjurant et je ne serais pas resté là. Et je ne lui aurais pas eu mauvais intentions et je l'aurais accompagné pendant toute son aventure.

8. Et toi, comment aurais-tu réagi à la place de Benjamin ?

J'aurais été avec Mélanie et je serais descendu de bus je ne serais pas allé dans la gare pour voir le bus j'aurais monté dans le petit train pour m'y rendre car le embouteillage j'aurais dit pour m'occuper et j'aurais dit bonjour au chauffeur du petit train et je lui aurais dit bonjour à toutes les personnes de la gare et de mes parents.

Tu viens de lire et de travailler sur un roman. A quoi cela peut-il te servir ?
 ça peut me servir à mieux lire à avoir mieux compris le récit des prochains livres que je vais lire.

Annexe 4 Elèves « performants »

Nom :

Prénom : ...



Le jour où j'ai raté le bus (1)

de Jean-Luc Luciani - Rageot Editeur

<p>19.5 /</p> <p>20</p>	<p>Remarques</p>	<p>Signature des parents</p>
-----------------------------	------------------	------------------------------

1. Entoure les bonnes réponses :

• L'histoire se passe :

À Marseille

À Paris

À l'étranger

• Le héros est :

Un chien

Un garçon

Une fille

• Benjamin est :

Surdoué

Handicapé

Américain

• Il est âgé de :

Dix ans

Douze ans

Quatorze ans

• Il a :

Un frère

Une soeur

Ni frère ni soeur

2. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Benjamin est scolarisé dans une école spécialisée.
- Le matin, Benjamin part seul prendre le bus.
- Benjamin aime tout ce qui n'est pas prévu.
- Son frère est plus petit que lui.
- Ses parents sont séparés.

3. Souligne la réponse qui convient :

Benjamin ne paie pas son ticket de train...

- parce qu'un passager lui a donné un ticket.
- parce qu'il veut se faire arrêter par la police.
- parce que Benjamin ne sait pas qu'il faut un ticket, il découvre le petit train pour la 1^{ère} fois.

Joseph Alasio échappe à la grisaille de la vie en :

- s'imaginant qu'il est ailleurs que dans son taxi.
- en écoutant de la musique dans son taxi.
- en écrivant des histoires dans un carnet dès qu'il le peut.

4. Réponds aux questions en faisant une phrase complète.

• Pour Benjamin, un bon petit déjeuner compte combien de flocons de maïs ?

Par Benjamin un bon petit déjeuner compte entre 60 et 80 flocons de maïs.

• Quand il parle, que doit faire Benjamin pour mieux se faire comprendre ?

Quand Benjamin parle, il faut qu'il soit calme pour le comprendre.

• Qu'est-il arrivé à Benjamin à la naissance ?

Il lui est arrivé qu'il est né beaucoup trop tôt.

• Pourquoi Benjamin est-il différent des autres enfants ?

Benjamin est différent des autres enfants, parce qu'il a du mal à se déplacer (marcher), à parler, à manger bien.

Annexe 4 Elèves « performants »

- Pourquoi les passagers du bus font des « têtes de sardines » ?

Les passagers du bus font des « têtes de sardines » parce que Benjamin a crié au chauffeur du bus de aller plus vite alors que ils sont dans un embouteillage.

- Explique l'expression « tête de sardine ».

L'expression tête de sardine veut dire que les gens qui sont dans le bus sont chaper.

A quoi ça sert de caractériser le personnage principal d'un récit ?

Caractériser un personnage principal sert à mieux comprendre le personnage et l'histoire. On fait attention aux petites informations que on va peut faire attention regarder.

5. Lis les extraits suivants. Pour chaque extrait, indique qui est le narrateur.

Mr Dagrier perd rarement son sang froid et son éternel sens de l'humour, mais là il est vraiment sur le point de craquer. C'est que l'inspecteur en face de lui ne fait rien pour arranger les choses. Voilà trois fois qu'il lui demande de recommencer son histoire et, à chaque fois, il hoche la tête en disant d'un air entendu :
-Ah oui, c'est ça oui, je comprends... [...]

Dans cet extrait le narrateur est externe.

J'en reviens pas l'homme qui vient de me rentrer dedans c'est Michel, l'orthophoniste qui m'aide à faire des progrès dans mon charabia. Il vient une fois par semaine à St Thys et il reste une demi-heure en tête à tête avec moi. Il me fait faire des tas d'exercices compliqués et il écrit aussi un peu sur un petit carnet vert à spirale des consignes pour mes parents. [...]

Dans cet extrait le narrateur est Benjamin.

Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ?

Je devais dire ce que j'avais compris de l'histoire de l'histoire.

Qu'est ce que tu avais à apprendre ?

On reconnaît les personnages. Comprendre la personnalité du personnage. On se sert des paroles, des gestes, la place (lieu), les objets.

6. Donne le nom de 5 personnages de l'histoire et indique lien le avec Benjamin :

- 1. La mère de Benjamin : Brigitte
- 1. La fille qui a indiqué le mauvais bus : Mélanie
- 1. Prêtre frère de Benjamin : Alexandre
- 1. Chauffeur du bus : M. Albert
- 1. M. Fabre : Pélo

Tu as appris à identifier les personnages du roman. A quoi cela sert-il ?

ça sert à mieux comprendre le personnage et son histoire. On voit les détails que on ne fait pas attention.

Annexe 4 Elèves « performants »

Nom :

Prénom :



Le jour où j'ai raté le bus (2)

de Jean-Luc Luciani - Rageot Editeur

<p>16,5 /</p> <p>20</p>	Remarques :	Signature des parents
------------------------------------	-------------	-----------------------

1. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Alexandre déteste son frère.
- Le chauffeur de taxi n'est pas au RDV parce qu'il est en croisière.
- Benjamin a quatorze ans.
- L'orthophoniste le laisse sur le port.
- Benjamin compte ses céréales.
- Benjamin ne connaît aucun numéro de téléphone

2. Réponds aux questions en faisant une phrase complète

A la fin de la journée, Benjamin rencontre une personne qui va prévenir ses parents. De qui s'agit-il ?

1 à la fin de la journée Benjamin va rencontrer son orthophoniste qui va prévenir ses parents.

Pourquoi Benjamin rate-il le bus ?

1 Benjamin rate le bus parce que la nouvelle de sa famille n'a pas sonné.

Pourquoi le chauffeur de taxi n'emmène-t-il pas Benjamin au centre Saint-Thys ?

1 Le chauffeur de taxi n'emmène pas Benjamin au centre de Saint-Thys parce qu'il a eu un accident en allant chercher Benjamin.

3

Pourquoi Benjamin n'arrive-t-il pas au centre Saint-Thys malgré les indications de la fille rencontrée dans la rue ?

1 Benjamin n'arrive pas au centre de Saint-Thys malgré les indications de la fille parce que la fille lui a donné un mauvais ticket de bus et des mauvaises indications.

Pourquoi Benjamin ne donne-t-il pas le numéro de téléphone de ses parents au patron du petit train et au capitaine du ferry ?

2 Benjamin ne donne pas le numéro de téléphone de ses parents au capitaine et au chauffeur du petit train parce qu'il veut encore profiter un peu de son aventure.

Selon toi, qui sont les personnes les plus inquiètes de cette situation ?

2 Il me semble que les personnes les plus inquiètes de cette situation sont la famille de Benjamin, le psy, le détective.

3. Voici des propositions de résumé.

Barre les résumés qui ne correspondent pas. Justifie.

Résumé n° 1

X Benjamin n'est pas un garçon comme les autres. Il souffre de retards psychomoteurs, parle avec difficulté et mène une vie protégée. Un matin, il rate le bus qui doit le conduire dans son école spécialisée et monte dans un autre. Bientôt perdu dans Nice, il transforme ce coup du sort en échappée belle, rencontre sur son chemin de nouveaux amis et se découvre des ressources insoupçonnées, avant de retrouver les siens. Privé de repères, confronté à ses peurs, Benjamin explore un univers qu'il ne connaît pas. Grâce à la solidarité des autres, à son humour et à sa force intérieure, il prend confiance en lui et découvre qu'il peut apprécier les situations les plus inattendues.

2 Justification: Il y a quelque information en plus fautive comme "Bientôt perdu dans Nice" l'histoire se passe à Marseille.

Résumé n° 2

Benjamin souffre d'un retard psychomoteur. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué pour un « voyage » inattendu dans les quartiers de Marseille. Son parcours est ponctué de rencontres et chacune d'elles révèle l'attitude de certains face au handicap. Tour à tour habité par l'angoisse et l'excitation, il sait qu'il lui faudra pourtant rentrer chez lui.

Justification:

Résumé n° 3

Benjamin souffre de sa différence, c'est un enfant surdoué. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Sa vie est régie par la répétition de rituels; y déroger est une catastrophe car pour lui, le monde tourne alors dans le mauvais sens. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué par pour un voyage inattendu dans les quartiers de Marseille.

Justification: Benjamin n'est pas surdoué, il souffre d'un retard psychomoteur.

Résumé n° 4

Alexandre est toujours à l'heure, parce que pour lui les horaires sont très importants. Mais aujourd'hui le réveil n'a pas sonné. Toute la famille est en retard. Benjamin s'inquiète, parce que le bus qu'il prend chaque matin est déjà parti. Mais son père le rassure, il lui dit qu'il va appeler pour qu'un taxi vienne le chercher. Alexandre doit l'attendre sagement devant la maison. Mais Joseph Alasio, le conducteur du taxi qu'il attendait a eu un accident. Alors Alexandre décide de prendre un autre bus. Mais il ne reconnaît pas le chemin, et il décide de descendre du bus et de partir à l'aventure. Finalement, Alexandre a bien apprécié son aventure.

Justification: Ce n'est pas Alexandre qui pour les horaires sont importants mais de Benjamin. Ce n'est pas Alexandre qui attend le taxi. Ce n'est pas Alexandre qui attend un autre bus. Ce n'est pas Alexandre qui a apprécié l'aventure.

Qu'est ce qui te paraît important quand tu lis des résumés pour les comparer ?
 Je lis le chapitre concerné du résumé.

4. Surligne en jaune ce que dit Mr Dagrier et surligne en bleu ce que dit Mme Dagrier, dans cette scène.

[...]
 Mr Dagrier comprend ce que signifie le regard de sa femme. Il se sent tellement impuissant face à la situation qu'il donne à nouveau un violent coup de pied contre le mur et, cette fois, il se tord la cheville.
 -Calme toi, ce n'est vraiment pas le moment de te blesser.
 -Mais bon sang, pourquoi n'a-t-il pas attendu sur le trottoir ? Qu'a-t-il pu arriver pour que Benjamin s'éloigne seul de la maison. Ce n'est pas dans ses habitudes ?
 -Peut être qu'il n'était pas seul justement, suggère Mme Dagrier.
 -Que veux tu dire ? Que Benjamin aurait été enlevé ? C'est ridicule. Nous n'avons pas d'argent.
 -Pas nécessairement enlevé. Il a pu suivre quelqu'un.
 -Mais qui ?
 [...]

Qu'est qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ?
 De lire le texte de comprendre les émotions de comprendre qui parle dans les dialogues.

5. Remets dans l'ordre chronologique les événements en mettant un n° devant :

- n°3 Une bande de jeunes désoeuvrés se moque de lui.
- n°2 Le taxi n'arrive pas car il a eu un accident.
- n°1 Un taxi viendra prendre Benjamin resté seul.
- 3.5 n°7 Il visite la ville : En petit train, en ferry et se fait des « amis ».
- n°6 Pendant ce temps ses parents le recherchent.
- n°5 Benjamin se retrouve seul et angoissé perdu dans Marseille.
- n°4 Une fille du groupe lui donne un ticket et lui indique un faux itinéraire.

Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif.
 A quoi cela sert-il en classe ?
 A savoir que faire et raconter l'histoire par mieux comprendre la situation par étape pour comprendre tous les informations et détails par les moments plus significatifs.

Annexe 4 Elèves « performants »

6. Classe les personnages du roman. Ajuvants ou opposants ?

Le capitaine du Ferry - Mélanie (l'adolescente) - Mr Sorrentino le chauffeur du petit train - Michel Garédia l'orthophoniste ~~de la gare~~ - Mme Dagrier - Mr Dagrier - La voyageuse du petit train - Le garçon au skate

4.5

Les adjuvants	Les opposants
Le capitaine du ferry	Mélanie (l'adolescente)
Mr Sorrentino le chauffeur du petit train	La voyageuse du petit train
Michel Garédia l'orthophoniste de Benjamin	Le garçon au skate
Mme Dagrier, Mr Dagrier	
Alexandre	

A quoi cela sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ?

Pour mieux comprendre qui va aider Benjamin et qui va ne pas l'aider dans son aventure.

7. Et toi, comment aurais-tu réagi si tu avais rencontré Benjamin ?

3

Si j'avais rencontré Benjamin, j'aurais essayé de l'aider car il défendait quand les opposants les aident pas. J'aurais appelé la police pour signaler que 'dout dans le centre de Marseille.

8. Et toi, comment aurais-tu réagi à la place de Benjamin ?

3

Je n'aurais pas fait confiance à la bande d'adolescent je l'aurais ignoré et je serais resté si la taxi n'arrivait pas. Si elle chez la voisine signaler le problème.

Tu viens de lire et de travailler sur un roman. A quoi cela peut-il te servir ?

Il permet d'identifier des problèmes, faire travailler notre esprit et résoudre. A se poser des questions sur l'histoire pour comprendre la vie de tous les jours et comment les auteurs écrivent par nous faire parler les personnages avec un texte.

Not



.....

Prénom : ..

Le jour où j'ai raté le bus (1)

de Jean-Luc Luctant - Rageot Editeur

<p>14 / 20</p>	Remarques :	Signature des parents
----------------	-------------	-----------------------

1. Entoure les bonnes réponses :

• L'histoire se passe :

- À Marseille À Paris À l'étranger

• Le héros est :

- Un chien Un garçon Une fille

• Benjamin est :

- Surdoué Handicapé Américain

• Il est âgé de :

- Dix ans Douze ans Quatorze ans

• Il a :

- Un frère Une soeur Ni frère ni soeur

2. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Benjamin est scolarisé dans une école spécialisée.
- Le matin, Benjamin part seul prendre le bus.
- Benjamin aime tout ce qui n'est pas prévu.
- Son frère est plus petit que lui.
- Ses parents sont séparés.



3. Souligne la réponse qui convient :

Benjamin ne paie pas son ticket de train...

- parce qu'un passager lui a donné un ticket.
- parce qu'il veut se faire arrêter par la police.
- parce que Benjamin ne sait pas qu'il faut un ticket, il découvre le petit train pour la 1^{ère} fois.

Joseph Alasio échappe à la grisaille de la vie en :

- s'imaginant qu'il est ailleurs que dans son taxi.
- en écoutant de la musique dans son taxi.
- en écrivant des histoires dans un carnet dès qu'il le peut.

4. Réponds aux questions en faisant une phrase complète.

• Pour Benjamin, un bon petit déjeuner compte combien de flocons de maïs ?

Benjamin a 70 flocons de maïs. Le petit déjeuner de Benjamin compte 70 flocons de maïs. 0.5

• Quand il parle, que doit faire Benjamin pour mieux se faire comprendre ?

Il doit parler plus vite parce qu'il est handicapé. 0

• Qu'est-il arrivé à Benjamin à la naissance ?

À sa naissance, il a été né trop vite alors il s'est mal dit. ^(tôt) handicapé. 1/5

• Pourquoi Benjamin est-il différent des autres enfants ?

Il est différent car il est handicapé. 1

Annexe 4 Elèves « performants »

- Pourquoi les passagers du bus font des « têtes de sardines » ?

Les passagers font des têtes de sardines car ils ont du mal à voir plus loin, ils sont serrés, et Benjamin est un handicapé.

0,5

- Explique l'expression « tête de sardine ».

L'expression tête de sardine veut dire que des personnes sont serrées et qu'elles ne peuvent pas voir plus loin.

2

A quoi ça sert de caractériser le personnage principal d'un récit ?
 Ça sert à donner une idée de la personnalité du personnage principal et à expliquer ses actions.

5. Lis les extraits suivants. Pour chaque extrait, indique qui est le narrateur.

Mr Dagrier perd rarement son sang froid et son éternel sens de l'humour, mais là il est vraiment sur le point de craquer. C'est que l'inspecteur en face de lui ne fait rien pour arranger les choses. Voilà trois fois qu'il lui demande de recommencer son histoire et, à chaque fois, il boche la tête en disant d'un air entendu :
 -Ah oui, c'est ça oui, je comprends... [...]

Dans cet extrait le narrateur est Benjamin.

0,5

J'en reviens pas l'homme qui vient de me rentrer dedans c'est Michel, l'orthophoniste qui m'aide à faire des progrès dans mon charabia. Il vient une fois par semaine à St Thys et il reste une demi-heure en tête à tête avec moi. Il me fait faire des tas d'exercices compliqués et il écrit aussi un peu sur un petit carnet vert à spirale des consignes pour mes parents. [...]

Dans cet extrait le narrateur est Benjamin.

1

Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ?
 Je devais trouver l'expression pour chaque extrait.

Qu'est ce que tu avais à apprendre ?
 Je devais apprendre à identifier le narrateur dans chaque extrait.

6. Donne le nom de 5 personnages de l'histoire et indique lien le avec Benjamin :

- 1. Alexandre son père → famille
- 1. Raphaëlle sa mère → famille
- 1. Benjamin son frère → famille
- 1. M. Chappuis le docteur → pas de la famille mais ça parle avec
- 0,5. M. Dagrier le policier → pas de la famille

Tu as appris à identifier les personnages du roman. A quoi cela sert-il ?
 Ça sert à savoir qui est qui dans l'histoire et à comprendre les actions.

Annexe 4 Elèves « performants »

Nom :

Prénom :

6



Le jour où j'ai raté le bus (2)
de Jean-Luc Luciani - Rageot Editeur

Remarques :	Signature des parents
16 / 20	

1. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Alexandre déteste son frère.
- Le chauffeur de taxi n'est pas au RDV parce qu'il est en croisière.
- Benjamin a quatorze ans.
- L'orthophoniste le laisse sur le port.
- Benjamin compte ses céréales.
- Benjamin ne connaît aucun numéro de téléphone.

2. Réponds aux questions en faisant une phrase complète.

A la fin de la journée, Benjamin rencontre une personne qui va prévenir ses parents. De qui s'agit-il ?

Benjamin rencontre son psychologue Michel Groscheu.

Pourquoi Benjamin rate-il le bus ?

Benjamin rate le bus car il réveille sa famille et ça passe, souvent.

Pourquoi le chauffeur de taxi n'emmène-t-il pas Benjamin au centre Saint-Thys ?

Le chauffeur de taxi ne peut pas l'emmener au centre Saint-Thys car il a des obligations vis-à-vis de son épouse et de ses enfants.

Pourquoi Benjamin n'arrive-t-il pas au centre Saint-Thys malgré les indications de la fille rencontrée dans la rue ?

Car la fille lui a montré son bus alors qu'elle avait un autre bus.

Pourquoi Benjamin ne donne-t-il pas le numéro de téléphone de ses parents au patron du petit train et au capitaine du ferry ?

Il ne veut pas que son père soit en colère et qu'il ne le laisse pas aller.

Selon toi, qui sont les personnes les plus inquiètes de cette situation ?

Le psychologue et son père car ils sont inquiets pour sa sécurité.

3. Voici des propositions de résumé.

Barre les résumés qui ne correspondent pas. Justifie.

Résumé n° 1

Benjamin n'est pas un garçon comme les autres. Il souffre de retards psychomoteurs, parle avec difficulté et mène une vie protégée. Un matin, il rate le bus qui doit le conduire dans son école spécialisée et monte dans un autre. Bientôt perdu dans Nice, il transforme ce coup du sort en échappée belle, rencontre sur son chemin de nouveaux amis et se découvre des ressources insoupçonnées, avant de retrouver les siens. Privé de repères, confronté à ses peurs, Benjamin explore un univers qu'il ne connaît pas. Grâce à la solidarité des autres, à son humour et à sa force intérieure, il prend confiance en lui et découvre qu'il peut apprécier les situations les plus inattendues.

Justification: Il ne se perd pas à Nice.

Résumé n° 2

Benjamin souffre d'un retard psychomoteur. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué pour un « voyage » inattendu dans les quartiers de Marseille. Son parcours est ponctué de rencontres et chacune d'elles révèle l'attitude de ce monde face au handicap. Tour à tour habité par l'angoisse et l'excitation, il sait qu'il lui faudra pourtant rentrer chez lui.

Justification : *Le fait qu'il soit seul, qu'il soit handicapé, qu'il soit dans un univers protégé.*

Résumé n° 3

Benjamin souffre de sa différence, c'est un enfant surdoué. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Sa vie est régie par la répétition de rituels, y déroger est une catastrophe car pour lui, le monde tourne alors dans le mauvais sens. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué pour un voyage inattendu dans les quartiers de Marseille.

Justification : *C'est un enfant surdoué, il est seul, il est différent.*

Résumé n° 4

Alexandre est toujours à l'heure, parce que pour lui les horaires sont très importants. Mais aujourd'hui le réveil n'a pas sonné. Toute la famille est en retard, Benjamin s'inquiète, parce que le bus qu'il prend chaque matin est déjà parti. Mais son père le rassure, il lui dit qu'il va appeler pour qu'un taxi vienne le chercher. Alexandre doit l'attendre sagement devant la maison. Mais Joseph Alasio, le conducteur du taxi qu'il attendait a eu un accident. Alors Alexandre décide de prendre un autre bus. Mais il ne reconnaît pas le chemin, et il décide de descendre du bus et de partir à l'aventure. Finalement, Alexandre a bien apprécié son aventure.

Justification :

Qu'est ce qui te paraît important quand tu lis des résumés pour les comparer ?
Le fait qu'ils soient différents, que ce soit des résumés.

4. Surligne en jaune ce que dit Mr Dagrier et surligne en bleu ce que dit Mme Dagrier, dans cette scène.

[...]
 Mr Dagrier comprend ce que signifie le regard de sa femme. Il se sent tellement impuissant face à la situation qu'il donne à nouveau un violent coup de pied contre le mur et, cette fois, il se tord la cheville.
 « Calme toi, ce n'est vraiment pas le moment de te blesser.
 -Mais bon sang, pourquoi n'a-t-il pas attendu sur le trottoir ? Qu'a-t-il pu arriver pour que Benjamin s'éloigne seul de la maison. Ce n'est pas dans ses habitudes ?
 « Peut être qu'il n'était pas seul justement, suggère Mme Dagrier.
 -Que veux tu dire ? Que Benjamin aurait été enlevé ? C'est ridicule. Nous n'avons pas d'argent.
 -Pas nécessairement enlevé. Il a pu suivre quelqu'un.
 -Mais qui ?
 [...]

2-25

Qu'est ce qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ?
Le fait que ce soit un enfant handicapé, qu'il soit seul, qu'il soit différent.

5. Remets dans l'ordre chronologique les événements en mettant un n° devant :

- 3 Une bande de jeunes désœuvrés se moque de lui.
- 1 Le taxi n'arrive pas car il a eu un accident.
- 2 Un taxi viendra prendre Benjamin resté seul.
- 4 Il visite la ville : En petit train, en ferry et se fait des « amis ».
- 5 Pendant ce temps ses parents le recherchent.
- 6 Benjamin se retrouve seul et angoissé perdu dans Marseille.
- 15 Une fille du groupe lui donne un ticket et lui indique un faux itinéraire.

3-5

Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif. A quoi cela sert-il en classe ?
À identifier les différentes étapes du schéma narratif.

Annexe 4 Elèves « performants »

6. Classe les personnages du roman. Adjuvants ou opposants ?

Le capitaine du Ferry - M^lanie (l'adolescente) - Mr Sorrentino le chauffeur du petit train - Michel Gardia l'orthophoniste - Alexandre - Mme Dagrier - Mr Dagrier - La voyageuse du petit train - Le garçon au skate

Les adjuvants	Les opposants
Le capitaine du Ferry	M ^l anie (l'adolescente)
M ^l anie	La voyageuse du petit train
Mr Sorrentino le chauffeur du petit train	Le garçon au skate
1.5	
5	
Michel Gardia l'orthophoniste	
Alexandre	
Mme Dagrier et Mr Dagrier	

A quoi cela sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ?

pour mieux comprendre le récit et les personnages qui y sont impliqués. Cela permet de mieux saisir les enjeux du récit et de mieux comprendre les motivations des personnages.

7. Et toi, comment aurais-tu réagi si tu avais rencontré Benjamin ?

5
 Si je l'avais rencontré, j'aurais réagi de manière positive. Je lui aurais proposé de venir à la bibliothèque et de participer à nos ateliers de lecture. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de théâtre et de participer à nos ateliers de danse. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de musique et de participer à nos ateliers de dessin. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de cuisine et de participer à nos ateliers de jardinage. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de sport et de participer à nos ateliers de yoga. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de méditation et de participer à nos ateliers de Tai Chi. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de calligraphie et de participer à nos ateliers de peinture. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de sculpture et de participer à nos ateliers de poterie. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de photographie et de participer à nos ateliers de vidéo. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de cinéma et de participer à nos ateliers de théâtre. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de musique et de participer à nos ateliers de danse. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de sport et de participer à nos ateliers de yoga. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de méditation et de participer à nos ateliers de Tai Chi. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de calligraphie et de participer à nos ateliers de peinture. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de sculpture et de participer à nos ateliers de poterie. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de photographie et de participer à nos ateliers de vidéo. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de cinéma et de participer à nos ateliers de théâtre.

8. Et toi, comment aurais-tu réagi à la place de Benjamin ?

5
 Si j'étais à la place de Benjamin, j'aurais réagi de manière positive. Je lui aurais proposé de venir à la bibliothèque et de participer à nos ateliers de lecture. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de théâtre et de participer à nos ateliers de danse. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de musique et de participer à nos ateliers de dessin. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de cuisine et de participer à nos ateliers de jardinage. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de sport et de participer à nos ateliers de yoga. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de méditation et de participer à nos ateliers de Tai Chi. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de calligraphie et de participer à nos ateliers de peinture. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de sculpture et de participer à nos ateliers de poterie. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de photographie et de participer à nos ateliers de vidéo. Je lui aurais aussi proposé de venir à nos ateliers de cinéma et de participer à nos ateliers de théâtre.

Tu viens de lire et de travailler sur un roman. A quoi cela peut-il te servir ?

5
 Cela peut me servir à mieux comprendre le monde et les autres. Cela peut me servir à mieux comprendre moi-même. Cela peut me servir à mieux comprendre les enjeux de la société. Cela peut me servir à mieux comprendre les motivations des personnages. Cela peut me servir à mieux comprendre les enjeux du récit. Cela peut me servir à mieux comprendre les motivations des personnages.

Nom

Prénom



Le jour où j'ai raté le bus (1)

de Jean-Luc Luciani - Rageot Editeur

<p>16.5 /</p> <p>20</p>	Remarques :	Signature des parents
-----------------------------	-------------	-----------------------

1. Entoure les bonnes réponses :

• **L'histoire se passe :**

À Marseille À Paris À l'étranger

• **Le héros est :**

Un chien Un garçon Une fille

• **Benjamin est :**

Surdoué Handicapé Américain

• **Il est âgé de :**

Dix ans Douze ans Quatorze ans

• **Il a :**

Un frère Une soeur Ni frère ni soeur

2. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Benjamin est scolarisé dans une école spécialisée.
- Le matin, Benjamin part seul prendre le bus.
- Benjamin aime tout ce qui n'est pas prévu.
- Son frère est plus petit que lui.
- Ses parents sont séparés.

• Pourquoi les passagers du bus font des « têtes de sardines » ?

Les passagers du bus font des têtes de sardines parce qu'ils sont serrés les uns contre les autres.

• Explique l'expression « tête de sardine ».

C'est une expression qui signifie qu'il y a beaucoup de personnes serrées les unes contre les autres.

A quoi ça sert de caractériser le personnage principal d'un récit ?

Ça sert à connaître le personnage principal et à savoir ce qu'il va faire.

5. Lis les extraits suivants. Pour chaque extrait, indique qui est le narrateur.

Mr Dagrier perd rarement son sang froid et son éternel sens de l'humour, mais là il est vraiment sur le point de craquer. C'est que l'inspecteur en face de lui ne fait rien pour arranger les choses. Voilà trois fois qu'il lui demande de recommencer son histoire. et, à chaque fois, il hoche la tête en disant d'un air entendu ; -Ah oui, c'est ça oui, je comprends.... [...]

Dans cet extrait le narrateur est le narrateur.

J'en reviens pas l'homme qui vient de me rentrer dedans c'est Michel, l'orthophoniste qui m'aide à faire des progrès dans mon charabia. Il vient une fois par semaine à St Thys et il reste une demi-heure en tête à tête avec moi. Il me fait faire des tas d'exercices compliqués et il écrit aussi un peu sur un petit carnet vert à spirale des consignes pour mes parents. [...]

Dans cet extrait le narrateur est Benjamin.

Annexe 4 Elèves « performants »

3. Souligne la réponse qui convient :

Benjamin ne paie pas son ticket de train...

- parce qu'un passager lui a donné un ticket.
- parce qu'il veut se faire arrêter par la police.
- parce que Benjamin ne sait pas qu'il faut un ticket, il découvre le petit train pour la 1^{ère} fois.

Joseph Alasio échappe à la grisaille de la vie en :

- s'imaginant qu'il est ailleurs que dans son taxi.
- en écoutant de la musique dans son taxi.
- en écrivant des histoires dans un carnet dès qu'il le peut.

4. Réponds aux questions en faisant une phrase complète.

- Pour Benjamin, un bon petit déjeuner compte combien de flocons de maïs ?

Benjamin a un bon petit déjeuner avec 30 flocons de maïs.

- Quand il parle, que doit faire Benjamin pour mieux se faire comprendre ?

Quand il parle, Benjamin doit parler plus lentement et plus clairement.

- Qu'est-il arrivé à Benjamin à la naissance ?

Benjamin est né à la naissance et il est différent.

- Pourquoi Benjamin est-il différent des autres enfants ?

Benjamin est différent des autres enfants parce qu'il est né avec une maladie.

Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ?

Je devais lire le livre et répondre aux questions de l'exercice.

Qu'est ce que tu avais à apprendre ?

Je devais apprendre les personnages du roman et leur rôle.

6. Donne le nom de 3 personnages de l'histoire et indique lien le avec Benjamin :

- 1. Le docteur Alasio : c'est le médecin de Benjamin.
- 1. Alexandre : c'est le petit frère de Benjamin.
- 1. Michèle : c'est la mère de Benjamin.
- x. Michèle : c'est la mère de Benjamin ?
- 1. Sa mère (c'est la mère) c'est sa mère.

Tu as appris à identifier les personnages du roman. A quoi cela sert-il ?

Cela sert à comprendre l'histoire et à identifier les personnages.

Nom

Prénom



Le jour où j'ai raté le bus (2)

de Jean-Luc Luciani - Rageot Editeur

Remarques	Signature des parents
17 / 20	

1. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Alexandre déteste son frère.
- Le chauffeur de taxi n'est pas au RDV parce qu'il est en croisière.
- Benjamin a quatorze ans.
- L'orthophoniste le laisse sur le port.
- Benjamin compte ses céréales.
- Benjamin ne connaît aucun numéro de téléphone.

2. Réponds aux questions en faisant une phrase complète.

A la fin de la journée, Benjamin rencontre une personne qui va prévenir ses parents. De qui s'agit-il ?

1 La personne qui va prévenir les parents de Benjamin est l'orthophoniste.

Pourquoi Benjamin rate-il le bus ?

1 Benjamin rate le bus parce qu'à la veille de la famille on part soudainement.

Pourquoi le chauffeur de taxi n'emmène-t-il pas Benjamin au centre Saint-Thys ?

1 Le chauffeur de taxi emmène pas Benjamin au centre de Saint-Thys parce qu'il a eu un accident.

9

Pourquoi Benjamin n'arrive-t-il pas au centre Saint-Thys malgré les indications de la fille rencontrée dans la rue ?

1 Benjamin n'arrive pas au centre Saint-Thys malgré les indications de la fille rencontrée dans la rue parce qu'il a eu un accident.

Pourquoi Benjamin ne donne-t-il pas le numéro de téléphone de ses parents au patron du petit train et au capitaine du ferry ?

2 Benjamin ne donne pas le numéro de téléphone de ses parents au patron du petit train et au capitaine du ferry parce qu'il a peur qu'ils ne le trouvent et qu'il ne soit en danger.

Selon toi, qui sont les personnes les plus inquiètes de cette situation ?

1 Les personnes les plus inquiètes de cette situation sont les parents de Benjamin.

3. Voici des propositions de résumé.

Barre les résumés qui ne correspondent pas. Justifie.

Résumé n° 1

Benjamin n'est pas un garçon comme les autres. Il souffre de retards psychomoteurs, parle avec difficulté et mène une vie protégée. Un matin, il rate le bus qui doit le conduire dans son école spécialisée et monte dans un autre. Bientôt perdu dans Nice, il transforme ce coup du sort en échappée belle, rencontre sur son chemin de nouveaux amis et se découvre des ressources insoupçonnées, avant de retrouver les siens. Privé de repères, confronté à ses peurs, Benjamin explore un univers qu'il ne connaît pas. Grâce à la solidarité des autres, à son humour et à sa force intérieure, il prend confiance en lui et découvre qu'il peut apprécier les situations les plus inattendues.

2 Justification : j'ai barré ce résumé parce qu'il raconte ce qui se passe à Marseille et non pas à Nice.

Annexe 4 Elèves « performants »

Résumé n° 2

Benjamin souffre d'un retard psychomoteur. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué pour un « voyage » inattendu dans les quartiers de Marseille. Son parcours est ponctué de rencontres et chacune d'elles révèle l'attitude de certains face au handicap. Tour à tour habité par l'angoisse et l'excitation, il sait qu'il lui faudra pourtant rentrer chez lui.

Justification:

Résumé n° 3

Benjamin souffre de sa différence, c'est un enfant surdoué. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Sa vie est régie par la répétition de rituels; y déroger est une catastrophe car pour lui, le monde tourne alors dans le mauvais sens. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué pour un voyage inattendu dans les quartiers de Marseille.

Justification: *Il n'a pas écrit ce résumé, il a vu un ami qui a écrit ça.*

Résumé n° 4

Alexandre est toujours à l'heure, parce que pour lui les horaires sont très importants. Mais aujourd'hui le réveil n'a pas sonné. Toute la famille est en retard. Benjamin s'inquiète, parce que le bus qu'il prend chaque matin est déjà parti. Mais son père le rassure, il lui dit qu'il va appeler pour qu'un taxi vienne le chercher. Alexandre doit l'attendre sagement devant la maison. Mais Joseph Alasio, le conducteur du taxi qu'il attendait a eu un accident. Alors Alexandre décide de prendre un autre bus. Mais il ne reconnaît pas le chemin, et il décide de descendre du bus et de partir à l'aventure. Finalement, Alexandre a bien apprécié son aventure.

Justification: *Il a écrit ça parce que le taxi n'est pas venu et son père a dit qu'il allait appeler un taxi.*

Qu'est ce qui te paraît important quand tu lis des résumés pour les comparer ?

Si ça dit que c'est un enfant surdoué, ça dit que c'est un enfant handicapé, ça dit que c'est un enfant qui a un retard psychomoteur, ça dit que c'est un enfant qui a un handicap.

4. Surligne en jaune ce que dit Mr Dagrier et surligne en bleu ce que dit Mme Dagrier dans cette scène.

[...]
Mr Dagrier comprend ce que signifie le regard de sa femme. Il se sent tellement impuissant face à la situation qu'il donne à nouveau un violent coup de pied contre le mur et, cette fois, il se tord la cheville.
- Calme toi, ça va t'arriver, ça va t'arriver, ça va t'arriver, ça va t'arriver.
- Mais bon sang, pourquoi n'a-t-il pas attendu sur le trottoir ? Qu'a-t-il pu arriver pour que Benjamin s'éloigne seul de la maison. Ce n'est pas dans ses habitudes ?
- Peut-être qu'il n'était pas seul, justement, j'ai vu Mme Dagrier.
- Que veux-tu dire ? Que Benjamin aurait été enlevé ? C'est ridicule. Nous n'avons pas d'argent.
- Peut-être qu'il n'était pas seul, justement, j'ai vu Mme Dagrier.
- Mais qui ?
[...]

Qu'est qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Remets dans l'ordre chronologique les événements en mettant un n° devant :

- 3 Une bande de jeunes désœuvrés se moque de lui.
- 2 Le taxi n'arrive pas car il a eu un accident.
- 1 Un taxi viendra prendre Benjamin resté seul.
- 6 Il visite la ville : En petit train, en ferry et se fait des « amis ».
- 3.5 Pendant ce temps ses parents le recherchent.
- 5 Benjamin se retrouve seul et angoissé perdu dans Marseille.
- 4 Une fille du groupe lui donne un ticket et lui indique un faux itinéraire.

Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif. A quoi cela sert-il en classe ?

Ça sert à identifier les différentes étapes de l'histoire et savoir à quel moment il faut que l'élève fasse quelque chose.

Annexe 4 Elèves « performants »

6. Classe les personnages du roman. Adjuvants ou opposants ?

Le capitaine du Ferry - Mélanie (l'adolescente) - Mr Sorrentino le chauffeur du petit train - Michel Garodia l'orthophoniste - Mme Dagrier - Mr Dagrier - La voyageuse du petit train - Le garçon au skate

Les adjuvants	Les opposants
Le capitaine du ferry	Mélanie et (adolescente)
Mr Sorrentino le chauffeur	La voyageuse du petit train
Michel Garodia l'orthophoniste	Le garçon au skate
Mme Dagrier	
Alexandre	

A quoi cela sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ?

pour mieux comprendre le récit et les personnages.

7. Et toi, comment aurais-tu réagi si tu avais rencontré Benjamin ?

Mais je pense que j'aurais dit que c'est un garçon qui a des problèmes de langage et que j'aurais essayé de l'aider. Je lui aurais demandé si il avait des amis et si il allait bien. Je lui aurais dit que j'étais content de le rencontrer et que j'aurais essayé de l'aider à parler.

8. Et toi, comment aurais-tu réagi à la place de Benjamin ?

Alors si je suis à la place de Benjamin, je me sens un peu seul et j'ai peur de parler bien et de mal. Mais si je me sentais seul, je vais demander à quelqu'un qui est portable pour appeler ma mère.

Tu viens de lire et de travailler sur un roman. A quoi cela peut-il te servir ?

Cela me sert à mieux comprendre le monde et les gens. Ça m'aide à réfléchir et à apprendre de nouvelles choses.

N

Nom :

Prénom :



Le jour où j'ai raté le bus (1)

de Jean-Luc Luciani - Rageot Editeur

Je suis capable de	Oui	Presque	Non
Repérer des informations dans un texte à partir de ses éléments explicites et des éléments implicites nécessaires			

<p>9.5 10.5</p> <hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/> <p>20</p>	Remarques :	Signature des parents
---	-------------	-----------------------

1. Entoure les bonnes réponses :

- L'histoire se passe :

<u>À Marseille</u>	À Paris	À l'étranger
Le héros est :		
Un chien	<u>Un garçon</u>	Une fille
Benjamin est :		
Surdoué	<u>Handicapé</u>	Américain
Il est âgé de :		
Sept ans	Sept ans	<u>Quatorze ans</u>
Il a :		
<u>Un frère</u>	Une soeur	Il n'en a ni l'un ni l'autre

2. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Benjamin est scolarisé dans une école spécialisée.
- Le matin, Benjamin part seul prendre le bus.
- 0.5 Benjamin aime tout ce qui n'est pas prévu.
- Son frère est plus petit que lui.
- Ses parents sont séparés.

3. Souligne la réponse qui convient :

Benjamin ne paie pas son ticket de train...

- parce qu'un passager lui a donné un ticket.
- parce qu'il veut se faire... ~~...c'est pas sa poche.~~
- * - parce que Benjamin ne sait pas qu'il faut un ticket, il découvre le petit train pour la 1^{ère} fois.

Joseph Alasio échappe à la grisaille de la vie en :

- s'imaginant qu'il est ailleurs que dans son taxi
- 0.5 - en écoutant de la musique dans son taxi.
- en écrivant des histoires dans un carnet dès qu'il le peut.

4. Réponds aux questions en faisant une phrase complète.

- Pour Benjamin, un bon petit déjeuner compte combien de flocons de maïs ?

0 3.0 ou 4g. pétales de ~~flocon~~ corn-flakes pour un bon petit déjeuner à Benjamin.

- Quand il parle, que doit faire Benjamin pour mieux se faire comprendre ?

2 1 Il ne doit pas stresser pour mieux se faire comprendre.

- Qu'est-il arrivé à Benjamin à la naissance ?

0 Il a eu une maladie, il bricaille.

- Pourquoi Benjamin est-il différent des autres enfants ?

1 Parce que il dans a dit mal a ^{causer} ~~arranger~~ et a parler

- Pourquoi les passagers du bus font des « têtes de sardines » ?

1 Parce que il le trouve bizarre. Voilà pour quoi il bo tête de sardine

- Explique l'expression « tête de sardine ».

X leur tête reste figé sur un objet ou une personne

A quoi ça sert de caractériser le personnage principal d'un récit ?

Pour voir ses défaut et qualité d'un récit comme ça nous permet de distinguer le héros du livre

5. Lis les extraits suivants. Pour chaque extrait, indique qui est le narrateur.

Mr Dagrier perd rarement son sang froid et son éternel sens de l'humour, mais là il est vraiment sur le point de craquer. C'est que l'inspecteur en face de lui ne fait rien pour arranger les choses. Voilà trois fois qu'il lui demande de recommencer son histoire et, à chaque fois, il hoche la tête en disant d'un air entendu :
-Ah oui, c'est ça oui, je comprends... [...]

0 Dans cet extrait le narrateur est l'inspecteur

J'en reviens pas l'homme qui vient de me rentrer dedans c'est Michel, l'orthophoniste qui m'aide à faire des progrès dans mon charabia. Il vient une fois par semaine à St Thys et il reste une demi-heure en tête à tête avec moi. Il me fait faire des tas d'exercices compliqués et il écrit aussi un peu sur un petit carnet vert à spirale des consignes pour mes parents. [...]

0 Dans cet extrait le narrateur est Michel

Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ?

Car trouver le narrateur dans les deux extraits

Qu'est ce que tu avais à apprendre ?

qui sont le personnage de l'histoire

6. Donne le nom de 5 personnages de l'histoire et indique le lien avec Benjamin :

- X Mr Dagrier le docteur
- 1 Michel Joseph Absia le chauffeur de taxi
- 1 la grande - la fille - Kennel son ticket de bus a B
- 5 son frère - sidé B

Tu as appris à identifier les personnages du roman. A quoi cela sert-il ?

A savoir ce qui se passe dans l'histoire grâce aux personnages

Nom :

Prénom : N



Le jour où j'ai raté le bus (2)
de Jean-Luc Luciani - Rageot Éditeur

Je suis capable de	Oui	Presque	Non
Repérer des informations dans un texte à partir de ses éléments explicites et des éléments implicites nécessaires.			
Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu			
Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire			
Manifester par des moyens divers sa compréhension de textes variés			

1/6

<p>20</p>	Remarques :	Signature des parents
-----------	-------------	-----------------------

1. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Alexandre déteste son frère.
- Le chauffeur de taxi n'est pas au RDV parce qu'il est en croisière.
- Benjamin a quatorze ans.
- L'orthophoniste le laisse sur le port.
- Benjamin compte ses céréales.
- Benjamin ne connaît aucun numéro de téléphone

2. Réponds aux questions en faisant une phrase complète

A la fin de la journée, Benjamin rencontre une personne qui va prévenir ses parents. De qui s'agit-il ?

Il s'agit de l'orthophoniste qui prévient ses parents

Pourquoi Benjamin rate-il le bus ?

Parce que il s'est levé en retard il a raté le bus

Pourquoi le chauffeur de taxi n'emmène-t-il pas Benjamin au centre Saint-Thys ?

Parce que c'est au 1. Parce que le chauffeur s'arrête au septième alors qu'il au huitième arrêt le centre de Saint-Thys.

Pourquoi Benjamin n'arrive-t-il pas au centre Saint-Thys malgré les indications de la fille rencontrée dans la rue ?

Parce que ce n'est pas le bon bus qu'elle lui a dit de prendre.

Pourquoi Benjamin ne donne-t-il pas le numéro de téléphone de ses parents au patron du petit train et au capitaine du ferry ?

Parce que normalement il a pas le droit de prendre le petit train

Selon toi, qui sont les personnes les plus inquiètes de cette situation ?

Ce sont les parents de Benjamin qui sont inquiète de cette situation

Annexe 5 Elèves en « difficulté »

3. Voici des propositions de résumé.
Barre les résumés qui ne correspondent pas. Justifie.

Résumé n° 1

Benjamin n'est pas un garçon comme les autres. Il souffre de retards psychomoteurs, parle avec difficulté et mène une vie protégée. Un matin, il rate le bus qui doit le conduire dans son école spécialisée et monte dans un autre. Bientôt perdu dans Nice, il transforme ce coup du sort en échappée belle, rencontre sur son chemin de nouveaux amis et se découvre des ressources insoupçonnées, avant de retrouver les siens. Privé de repères, confronté à ses peurs, Benjamin explore un univers qu'il ne connaît pas. Grâce à la solidarité des autres, à son humour et à sa force intérieure, il prend confiance en lui et découvre qu'il peut apprécier les situations les plus inattendues.

Justification :

Résumé n° 2

Benjamin souffre d'un retard psychomoteur. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué pour un voyage à suspendre dans les quartiers de Marseille. Son parcours est ponctué de rencontres où chacune d'elles révèle l'attitude de certains face au handicap. Tour à tour habité par l'angoisse et l'excitation, il sait qu'il lui faudra pourtant rentrer chez lui.

Justification : C'est la vraie histoire

Résumé n° 3

Benjamin souffre de sa différence, c'est un enfant surdoué. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Sa vie est régie par la répétition de rituels; y déroger est une catastrophe car pour lui, le monde tourne dans le mauvais sens. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué pour un voyage inattendu dans les quartiers de Marseille.

Justification :

Résumé n° 4

Alexandre est toujours à l'heure, parce que pour lui les horaires sont très importants. Mais aujourd'hui le réveil n'a pas sonné. Toute la famille est en retard. Benjamin s'inquiète, parce que le bus qu'il prend chaque matin est déjà parti. Mais son père le rassure, il lui dit qu'il va appeler pour qu'un taxi vienne le chercher. Alexandre doit l'attendre sagement devant la maison. Mais Joseph Alasio, le conducteur du taxi qu'il attendait a eu un accident. Alors Alexandre décide de prendre un autre bus. Mais il ne reconnaît pas le chemin, et il décide de descendre du bus et de partir à l'aventure. Finalement, Alexandre a bien apprécié son aventure.

Justification : C'est la vraie histoire

Qu'est ce qui te paraît important quand tu lis des résumés pour les comparer ?
Et quel est celui d'une vraie personne

4. Surligne en jaune ce que dit Mr Dagrier et surligne en bleu ce que dit Mme Dagrier, dans cette scène.

[...]
Mr Dagrier comprend ce que signifie le regard de sa femme. Il se sent tellement impuissant face à la situation qu'il donne à nouveau un violent coup de pied contre le mur et, cette fois, il se tord la cheville.
C'est idiot, ce n'est pas ça, il n'a rien fait de mal.
Mais bon sang, pourquoi n'est-il pas allé à son travail ? Qu'est-ce que ça va faire Benjamin ?
Il n'est pas sûr de la maison. Ce n'est pas dans ses habitudes.
-Peut être qu'il n'était pas seul justement, suggère Mme Dagrier.
-Que veux tu dire ? Que Benjamin aurait été enlevé ? C'est ridicule. Nous n'avons pas d'argent.
Il n'est pas allé au travail, il n'est pas sûr de la maison.
-Mais qui ?
[...]

Qu'est ce qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ?
Il a des frères qui nous indique quand on change de personne

Annexe 5 Elèves en « difficulté »

5. Remets dans l'ordre chronologique les événements en mettant un n° devant :

- 1. Une bande de jeunes désœuvrés se moque de lui
- 2. Le taxi n'arrive pas car il a eu un accident
- 3. Un taxi viendra prendre Benjamin resté seul
- 4. Il visite la ville : En petit train, en ferry et se fait des « amis »
- 5. Pendant ce temps ses parents le recherchent.
- 6. Benjamin se retrouve seul et angoissé perdu dans Marseille
- 7. Une fille du groupe lui donne un ticket et lui indique un faux itinéraire

Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif.

A quoi cela sert-il en classe ?

A remettre une histoire dans l'ordre

6. Classe les personnages du roman. Adjuvants ou opposants ?

Le capitaine du Ferry - Mélanie (l'adolescente) - Mr Sorrentino le chauffeur du petit train - Michel Garédia l'orthophoniste - Alexandre - Mme Dagrier - Mr Dagrier - La voyageuse du petit train - Le garçon au skate

Les adjuvants	Les opposants
Le capitaine du ferry	Le garçon au skate
Michel Garédia l'orthophoniste	La voyageuse du petit train
Alexandre	Mélanie (l'adolescente)
Mr Sorrentino le chauffeur du petit train	
Mme Dagrier	
Mr Dagrier	

A quoi cela sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ?

Pour savoir qui aide quelqu'un et qui veut qu'il arrive pas qui l'aide et qui l'empêche

7. Et toi, comment aurais-tu réagi si tu avais rencontré Benjamin ?

Je serai triste et je lui aurais un peu offert de l'argent

8. Et toi, comment aurais-tu réagi à la place de Benjamin ?

Je ne aurais pas réagi le ticket que la fille lui a donné

Tu viens de lire et de travailler sur un roman. A quoi cela peut-il te servir ?

A comprendre ce qui est des problèmes d'handicapés

Annexe 5 Elèves en « difficulté »

Nom :

Prénom :



Le jour où j'ai raté le bus (1)

de Jean-Luc Luciani - Rageot Éditeur

Je suis capable de	Oui	Presque	Non
Repérer des informations dans un texte à partir de ses éléments explicites et des éléments implicites nécessaires			

<p>108 20</p>	Remarques :	Signature des parents
-------------------	-------------	-----------------------

1. Entoure les bonnes réponses :

- L'histoire se passe :

À Marseille À Paris À l'étranger

- Le héros est :

Un chien (Un garçon) Une fille

- Benjamin est :

Surdoué (Handicapé) Américain

- Il est âgé de :

Dix ans Douze ans (Quatorze ans)

- Il a :

(Un frère) Une soeur Ni frère ni soeur

T

2. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Benjamin est scolarisé dans une école spécialisée.
- Le matin, Benjamin part seul prendre le bus.
- Benjamin aime tout ce qui n'est pas prévu.
- Son frère est plus petit que lui.
- Ses parents sont séparés.

3. Souligne la réponse qui convient :

Benjamin ne paie pas son ticket de train...

- parce qu'un passager lui a donné un ticket.
- parce qu'il veut se faire arrêter par la police.
- X - parce que Benjamin ne sait pas qu'il faut un ticket, il découvre le petit train pour la 1^{ère} fois.

Joseph Atlasio échappe à la grissaille de la vie en :

- 0.5 - s'imaginant qu'il est ailleurs que dans son taxi.
- en écoutant de la musique dans son taxi.
- en écrivant des histoires dans un carnet dès qu'il le peut.

4. Réponds aux questions en faisant une phrase complète.

- Pour Benjamin, un bon petit déjeuner compte combien de flocons de maïs ?

...Ce sont ces corn-flakes 50

- Quand il parle, que doit faire Benjamin pour mieux se faire comprendre ?

Benjamin doit ZOH ZOH te pour ce faire compte

- Qu'est-il arrivé à Benjamin à la naissance ?

Il est arrivé qu'il a eu une mal formation à la naissance c'est pk qu'il est handicapé

Annexe 5 Elèves en « difficulté »

• Pourquoi Benjamin est-il différent des autres enfants ?

6 Il est différent des autres enfant parce il est handicapé.

• Pourquoi les passagers du bus font des « têtes de sardines » ?

0 Des tête de sardine, pressé, stressé, il y a ma plusieurs tête de sardine.

• Explique l'expression « tête de sardine ».

0 tête sardine : Expression qui va dire stress, stressé etc.

A quoi ça sert de caractériser le personnage principal d'un récit ?
Parce que on le caractérise parce que c'est un personnage principal.

5. Lis les extraits suivants. Pour chaque extrait, indique qui est le narrateur.

Mr Dagrier perd rarement son sang froid et son éternel sens de l'humour, mais là il est vraiment sur le point de craquer. C'est que l'inspecteur en face de lui ne fait rien pour arranger les choses. Voilà trois fois qu'il lui demande de recommencer son histoire et, à chaque fois, il hoche la tête en disant d'un air entendu :
-Ah oui, c'est ça oui, je comprends... [...]

0 Dans cet extrait le narrateur est C'est M. Dagrier le narrateur.

J'en reviens pas l'homme qui vient de me rentrer dedans c'est Michel, l'orthophoniste qui m'aide à faire des progrès dans mon charabia. Il vient une fois par semaine à St Thys et il reste une demi-heure en tête à tête avec moi. Il me fait faire des tas d'exercices compliqués et il écrit aussi un peu sur un petit carnet vert à spirale des consignes pour mes parents. [...]

1 Dans cet extrait le narrateur est C'est Benjamin le narrateur interne.

Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ?
Lire les deux extraits puis dire le narrateur.
Qu'est ce que tu avais à apprendre ?
Les orthographe, les personnage, savoir la vie du personnage principal : Benjamin ; Comprendre les question demande dans l'évolution.

6. Donne le nom de 5 personnages de l'histoire et indique le lien avec Benjamin :

- Joseph Alario
- M. Dagrier
- 2.5 - Mme. Dagrier
- Alexandre Dagrier
- M. Gaston

Tu as appris à identifier les personnages du roman. A quoi cela sert-il ?
ça sert à les identifier plus rapidement sur le roman.

Nom

Prénom ...

T



Le jour où j'ai raté le bus (2)
de Jean-Luc Luciani - Rageot Editeur

Je suis capable de	Oui	Presque	Non
Repérer des informations dans un texte à partir de ses éléments explicites et des éléments implicites nécessaires.			
Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu			
Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire			
Manifester par des moyens divers sa compréhension de textes variés			

19 / 20	Remarques :	Signature des parents
---------	-------------	-----------------------

1. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Alexandre déteste son frère.
- Le chauffeur de taxi n'est pas au RDV parce qu'il est en croisière.
- Benjamin a quatorze ans.
- L'orthophoniste le laisse sur le port.
- Benjamin compte ses céréales.
- Benjamin ne connaît aucun numéro de téléphone.

2. Réponds aux questions en faisant une phrase complète.

A la fin de la journée, Benjamin rencontre une personne qui va prévenir ses parents. De qui s'agit-il ?

Il rencontre un monsieur. Il s'agit de Michel Garedia. Son orthophoniste.

1

Pourquoi Benjamin rate-il le bus ?

Parce qu'il est handicapé psychiquement alors il a raté le bus.

2

Pourquoi le chauffeur de taxi n'emmène-t-il pas Benjamin au centre Saint-Thys ?

3

Pourquoi Benjamin n'arrive-t-il pas au centre Saint-Thys malgré les indications de la fille rencontrée dans la rue ?

Parce que la jeune fille lui donne un ticket et le mauvais indication et le bus la amène autre par.

4

Pourquoi Benjamin ne donne-t-il pas le numéro de téléphone de ses parents au patron du petit train et au capitaine du ferry ?

Il donne pas leur numéro. Parce qu'il ne les connaît pas.

5

Selon toi, qui sont les personnes les plus inquiètes de cette situation ?

Directeur de Saint-Thys.

6

Annexe 5 Elèves en « difficulté »

3. Voici des propositions de résumé.
Barre les résumés qui ne correspondent pas. Justifie.

Résumé n° 1

~~Benjamin n'est pas un garçon comme les autres. Il souffre de retards psychomoteurs, parle avec difficulté et mène une vie protégée. Un matin, il rate le bus qui doit le conduire dans son école spécialisée et monte dans un autre. Bientôt perdu dans Nice, il transforme ce coup de sort en échappée belle, rencontre sur son chemin de nouveaux amis et se découvre des ressources insoupçonnées, avant de retrouver les siens. Privé de repères, confronté à ses peurs, Benjamin explore un univers qu'il ne connaît pas. Grâce à la solidarité des autres, à son humour et à sa force intérieure, il prend confiance en lui et découvre qu'il peut apprécier les situations les plus inattendues.~~

Justification: Benjamin a pu faire a une aventure
alors que c'était une opportunité. Moins B. peut vivre en autonomie.

Résumé n° 2

Benjamin souffre d'un retard psychomoteur. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué pour un « voyage » inattendu dans les quartiers de Marseille. Son parcours est ponctué de rencontres et chacune d'elles révèle l'attitude de certains face au handicap. Tour à tour habité par l'angoisse et l'excitation, il sait qu'il lui faudra pourtant rentrer chez lui.

Justification: B. est un handicapé

Résumé n° 3

Benjamin souffre de sa différence, c'est un enfant surdoué. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Sa vie est régie par la répétition de rituels, y déroger est une catastrophe car pour lui, le monde tourne alors dans le mauvais sens. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué par pour un voyage inattendu dans les quartiers de Marseille.

Justification: B. est un handicapé mais il peut vivre en autonomie.

Résumé n° 4

~~Alexandre est toujours à l'heure, parce que pour lui les horaires sont très importants. Mais aujourd'hui le réveil n'a pas sonné. Toute la famille est en retard. Benjamin s'inquiète, parce que le bus qu'il prend chaque matin est déjà parti. Mais son père le rassure, il lui dit qu'il va appeler pour qu'un taxi vienne le chercher. Alexandre doit l'attendre sagement devant la maison. Mais Joseph Alasio, le conducteur du taxi qu'il attendait a eu un accident. Alors Alexandre décide de prendre un autre bus. Mais il ne reconnaît pas le chemin, et il décide de descendre du bus et de partir à l'aventure. Finalement, Alexandre a bien apprécié son aventure.~~

Justification:

Qu'est ce qui te paraît important quand tu lis des résumés pour les comparer ?

Il y a rien pour les comparer.

4. Surligne en jaune ce que dit Mr Dagrier et surligne en bleu ce que dit Mme Dagrier, dans cette scène.

[...]
Mr Dagrier comprend ce que signifie le regard de sa femme. Il se sent tellement impuissant face à la situation qu'il donne à son frère un violent coup de pied contre le mur et, cette fois, il se tord la cheville.
« Calme toi, ce n'est vraiment pas le moment de te blesser ! »
- Mais bon sang, pourquoi n'a-t-il pas attendu sur le trottoir ? Qu'a-t-il pu arriver pour que Benjamin s'éloigne seul de la maison. Ce n'est pas dans ses habitudes ?
- Peut être qu'il n'était pas seul justement, suggère Mme Dagrier.
- Que veux tu dire ? Que Benjamin aurait été enlevé ? C'est ridicule. Nous n'avons pas d'argent.
- Pas nécessairement enlevé. Il a pu suivre quelqu'un.
- Mais qui ?
[...]

Qu'est qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ?

Rien me paraît important pour jouer cette scène.

5. Remets dans l'ordre chronologique les événements en mettant un n° devant :

- 4 Une bande de jeunes désœuvrés se moque de lui
- 2 Le taxi n'arrive pas car il a eu un accident
- 1 Un taxi vient prendre Benjamin resté seul
- 5 Il visite la ville : En petit train, en ferry et se fait des « amis »
- 2 Pendant ce temps ses parents le recherchent
- 3 Benjamin se retrouve seul et angoissé perdu dans Marseille
- 1 Une fille du groupe lui donne un ticket et lui indique un faux itinéraire

Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif. A quoi cela sert-il en classe ?

Non je pas compris c'est étape

6. Classe les personnages du roman. Adjuvants ou opposants ?

Le capitaine du Ferry -Mélanie (l'adolescente)- Mr Sorrentino le chauffeur du petit train - Michel Garédia l'orthophoniste-Alexandre - Mme Dagrier - Mr Dagrier - La voyageuse du petit train - Le garçon au skate

Les adjuvants	Les opposants
Mr Dagrier	Mélanie
Mme Dagrier	la voyageuse du petit train
le chauffeur du petit train	le garçon au skate
Alexandre	
Michel Garédia	
le capitaine du Ferry	

A quoi cela sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ?

les gens que j'aime

Et les gens qui me l'aide pas qui j'aime pas

7. Et toi, comment aurais-tu réagi si tu avais rencontré Benjamin ?

Je ferais connaissance avec lui je me parlerait pas derrière lui. J'aurais pitié de lui. Si on se moque de lui je défendrait.

Il me ferait de la peine pour lui

8. Et toi, comment aurais-tu réagi à la place de Benjamin ?

Si je serais à sa place je serais peut être handicapé ou psychotique je n'aurais pas envie de moi si on se moque de moi je me défendrait. Parce que si la pers qui devant se moque si lui avait handicapé moi j'aurais pitié de lui.

Tu viens de lire et de travailler sur un roman. A quoi cela peut-il te servir ?

A me pas se moque d'un handicapé quand il a besoin aide il faut l'aider

Il faut être franc

Annexe 5 Elèves en « difficulté »

Nom



Prénom

Le jour où j'ai raté le bus (1)

de Jean-Luc Luciani - Rageot Éditeur

Je suis capable de	Oui	Presque	Non
Repérer des informations dans un texte à partir de ses éléments explicites et des éléments implicites nécessaires			

<p>78,5</p> <hr/> <p>20</p>	Remarques :	Signature des parents
-----------------------------	-------------	-----------------------

1. Entoure les bonnes réponses :

• L'histoire se passe :

À Marseille

À Paris

À l'étranger

• Le héros est :

Un chien

Un garçon

Une fille

• Benjamin est :

Surdoué

Handicapé

Américain

• Il est âgé de :

Dix ans

Douze ans

Quatorze ans

• Il a :

Un frère

Une soeur

Ni frère ni soeur

1,5

2. Coche les affirmations qui sont vraies :

- 0,5
- Benjamin est scolarisé dans une école spécialisée.
 - Le matin, Benjamin part seul prendre le bus.
 - Benjamin aime tout ce qui n'est pas prévu.
 - Son frère est plus petit que lui.
 - Ses parents sont séparés.

3. Souligne la réponse qui convient :

Benjamin ne paie pas son ticket de train...

- parce qu'un passager lui a donné un ticket.
- parce qu'il veut se faire arrêter par la police.
- x - parce que Benjamin ne sait pas qu'il faut un ticket, il découvre le petit train pour la 1^{ère} fois.

Joseph Alasio échappe à la grisaille de la vie en :

- s'imaginant qu'il est ailleurs que dans son taxi.
- x - en écoutant de la musique dans son taxi.
- en écrivant des histoires dans un carnet dès qu'il le peut.

4. Réponds aux questions en faisant une phrase complète.

• Pour Benjamin, un bon petit déjeuner compte combien de flocons de maïs ?

0 il y en a 2 en entrée

• Quand il parle, que doit faire Benjamin pour mieux se faire comprendre ?

1 Il doit se calmer et ne pas stresser

• Qu'est-il arrivé à Benjamin à la naissance ?

1,5 Il n'a pas encore tout appris tout fier

Annexe 5 Elèves en « difficulté »

- Pourquoi Benjamin est-il différent des autres enfants ?

Parce qu'il est handicapé.

- Pourquoi les passagers du bus font des « têtes de sardines » ?

- Explique l'expression « tête de sardine ».

A quoi ça sert de caractériser le personnage principal d'un récit ?

ça sert à le décrire.

5. Lis les extraits suivants. Pour chaque extrait, indique qui est le narrateur.

Mr Dagrier perd rarement son sang froid et son étier sens de l'humour, mais là il est vraiment sur le point de craquer. C'est que l'inspecteur en face de lui ne fait rien pour arranger les choses. Voilà trois fois qu'il lui demande de recommencer son histoire et, à chaque fois, il hoche la tête en disant d'un air entendu ;
-Ah oui, c'est ça oui, je comprends... [...]

X Dans cet extrait le narrateur est ... M^r Dagrier et Benjamin ...

J'en reviens pas l'homme qui vient de me rentrer dedans c'est Michel, l'orthophoniste qui m'aide à faire des progrès dans mon charabia. Il vient une fois par semaine à St Thys et il reste une demi-heure en tête à tête avec moi. Il me fait faire des tas d'exercices compliqués et il écrit aussi un peu sur un petit carnet vert à spirale des consignes pour mes parents. [...]

Dans cet extrait le narrateur est ... Benjamin ...

Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ?

On devait retenir le narrateur.

Qu'est ce que tu avais à apprendre ?

J'avais à apprendre le tableau.

6. Donne le nom de 5 personnages de l'histoire et indique le lien avec Benjamin :

1.5. Joseph Alamo

1.5. M^r Dagrier

1.5. M^r Fable

1.5. Alexandre Sont (force)

1.5. M^r Gaetron

Tu as appris à identifier les personnages du roman. A quoi cela sert-il ?

à identifier les romans.



Le jour où j'ai raté le bus (2)

de Jean-Luc Luchini - Rageot Editeur

605

Je suis capable de	Oui	Presque	Non
Repérer des informations dans un texte à partir de ses éléments explicites et des éléments implicites nécessaires.			
Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu			
Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire			
Manifestier par des moyens divers sa compréhension de textes variés			

<p>20/20 20</p>	Remarques :	Signature des parents
---------------------	-------------	-----------------------

1. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Alexandre déteste son frère.
- Le chauffeur de taxi n'est pas au RDV parce qu'il est en croisière.
- Benjamin a quatorze ans.
- L'orthophoniste le laisse sur le port.
- Benjamin compte ses céréales.
- Benjamin ne connaît aucun numéro de téléphone

2. Réponds aux questions en faisant une phrase complète

A la fin de la journée, Benjamin rencontre une personne qui va prévenir ses parents. De qui s'agit-il ?

C'est l'orthophoniste

Pourquoi Benjamin rate-il le bus ?

Parce que le soleil tombe en retard

Pourquoi le chauffeur de taxi n'emmène-t-il pas Benjamin au centre Saint-Thys ?

Parce qu'il a eu un accident

Pourquoi Benjamin n'arrive-t-il pas au centre Saint-Thys malgré les indications de la fille rencontrée dans la rue ?

Parce qu'elle lui a donné le mauvais chemin

Pourquoi Benjamin ne donne-t-il pas le numéro de téléphone de ses parents au patron du petit train et au capitaine du ferry ?

Selon toi, qui sont les personnes les plus inquiètes de cette situation ?

Ses parents et Alexandre et le directeur de son école

Barre les résumés qui ne correspondent pas. Justifie.

Résumé n° 1

Benjamin n'est pas un garçon comme les autres. Il souffre de retards psychomoteurs, parle avec difficulté et mène une vie protégée. Un matin, il rate le bus qui doit le conduire dans son école spécialisée et monte dans un autre. Bientôt perdu dans Nice, il transforme ce coup du sort en échappée belle, rencontre sur son chemin de nouveaux amis et se découvre des ressources insoupçonnées, avant de retrouver les siens. Privé de repères, confronté à ses peurs, Benjamin explore un univers qu'il ne connaît pas. Grâce à la solidarité des autres, à son humour et à sa force intérieure, il prend confiance en lui et découvre qu'il peut apprécier les situations les plus inattendues.

Justification: *Il est pas à Nice mais il est à Marseille*

Résumé n° 2

Benjamin souffre d'un retard psychomoteur. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué pour un « voyage » inattendu dans les quartiers de Marseille. Son parcours est ponctué de rencontres et chacune d'elles révèle l'attitude de certains face au handicap. Tour à tour habité par l'angoisse et l'excitation, il sait qu'il lui faudra pourtant rentrer chez lui.

Justification:

Résumé n° 3

Benjamin souffre de sa différence, c'est un enfant sourd. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Sa vie est régie par la répétition de rituels; y déroger est une catastrophe car pour lui, le monde tourne alors dans le mauvais sens. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué par pour un voyage inattendu dans les quartiers de Marseille.

Justification:

Résumé n° 4

Alexandre est toujours à l'heure, parce que pour lui les horaires sont très importants. Mais aujourd'hui le réveil n'a pas sonné. Toute la famille est en retard. Benjamin s'inquiète, parce que le bus qu'il prend chaque matin est déjà parti. Mais son père le rassure, il lui dit qu'il va appeler pour qu'un taxi vienne le chercher. Alexandre doit l'attendre sagement devant la maison. Mais Joseph Alasio, le conducteur du taxi qu'il attendait a eu un accident. Alors Alexandre décide de prendre un autre bus. Mais il ne reconnaît pas le chemin, et il décide de descendre du bus et de partir à l'aventure. Finalement, Alexandre a bien apprécié son aventure.

Justification: *C'est de rendre qui parle*

Qu'est ce qui te paraît important quand tu lis des résumés pour les comparer ?

On se découvre des nouveaux personnages

4. **Surligne en jaune ce que dit Mr Dagrier et surligne en bleu ce que dit Mme Dagrier, dans cette scène.**

[...]
Mr Dagrier comprend ce que signifie le regard de sa femme. Il se sent tellement impuissant face à la situation qu'il donne à nouveau un violent coup de pied contre le mur et, cette fois, il se tord la cheville.
- Calmé toi, ce n'est vraiment pas le moment de te blesser.
- Mais bon sang, pourquoi n'a-t-il pas attendu sur le trottoir ? Qu'a-t-il pu arriver pour que Benjamin
soit en retard de la maison. Ce n'est pas dans ses habitudes ?
- Benjamin n'est pas spécialement sage, Mme Dagrier.
- Que veux-tu dire ? Les complices seront-ils enlevés ? C'est ridicule. Nous n'avons pas d'argent.
- Benjamin n'est pas enlevé. Il a pu suivre quelqu'un.
- Mais qui ?
[...]

Qu'est qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ?

D'avoir des personnages

Annexe 5 Elèves en « difficulté »

5. Remets dans l'ordre chronologique les événements en mettant un n° devant :

- 2.....Une bande de jeunes désœuvrés se moque de lui
- 7.....Le taxi n'arrive pas car il a eu un accident
- 1.....Un taxi viendra prendre Benjamin resté seul
- 7.....Il visite la ville : En petit train, en ferry et se fait des « amis »
- 5.....Pendant ce temps ses parents le recherchent
- 5.....Benjamin se retrouve seul et angoissé perdu dans Marseille
- 4.....Une fille du groupe lui donne un ticket et lui indique un faux itinéraire

Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif. A quoi cela sert-il en classe ?
 Ça sert à se reconnaître.

6. Classe les personnages du roman. Adjuvants ou opposants ?

Le capitaine du Ferry - Mélanie (l'adolescente) - Mr Serrentino le chauffeur du petit train - Michel Garréin l'orthopédiste - Alexandre - Mme Dagnier - Mr Dagnier - La voyageuse du petit train - Le garçon au skate

Les adjuvants	Les opposants
Le capitaine du Ferry	
Michel Garréin l'orthopédiste	Mélanie
Mr Serrentino	Le garçon au skate
Mr Dagnier	Mme Dagnier
Alexandre	La voyageuse du petit train
	Yvain

A quoi cela sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ?
 Pour savoir qui c'est.

7. Et toi, comment aurais-tu réagi si tu avais rencontré Benjamin ?

Je l'aurais invité à se faire des amis à Skat Primer
 à monter les escaliers.

8. Et toi, comment aurais-tu réagi à la place de Benjamin ?

Je...

Tu viens de lire et de travailler sur un roman. A quoi cela peut-il te servir ?
 à savoir dire le roman.

Annexe 5 Elèves en « difficulté »

25/03/14

Nom : Prénom :



Le jour où j'ai raté le bus (1)
de Jean-Luc Luciani – Ragoot Editeur

<p>11.5</p> <hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/> <p>20</p>	Remarques :	Signature des parents
---	-------------	-----------------------

1. Entoure les bonnes réponses :

• L'histoire se passe :

À Marseille À Paris À l'étranger

• Le héros est :

Un chien Un garçon Une fille

• Benjamin est :

Surdoué Handicapé Américain

• Il est âgé de :

Dix ans Douze ans Quatorze ans

• Il a :

Un frère Une soeur Ni frère ni soeur

2. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Benjamin est scolarisé dans une école spécialisée.
- Le matin, Benjamin part seul prendre le bus. X
- Benjamin aime tout ce qui n'est pas prévu.
- Son frère est plus petit que lui.
- Ses parents sont séparés.

3. Souligne la réponse qui convient :

Benjamin ne paie pas son ticket de train...

- parce qu'un passager lui a donné un ticket.
- parce qu'il veut se faire arrêter par la police.
- parce que Benjamin ne sait pas qu'il faut un ticket, il découvre le petit train pour la 1^{ère} fois. 0.5

Joseph Alasio échappe à la grisaille de la vie en :

- s'imaginant qu'il est ailleurs que dans son taxi.
- en écoutant de la musique dans son taxi. X
- en écrivant des histoires dans un carnet dès qu'il le peut.

4. Réponds aux questions en faisant une phrase complète.

• Pour Benjamin, un bon petit déjeuner compte combien de flocons de maïs ?

Benjamin il lui fait 10 flocons de maïs. 1

• Quand il parle, que doit faire Benjamin pour mieux se faire comprendre ?

Benjamin il doit parler plus vite parce qu'il est sourd. 0.5

• Qu'est-il arrivé à Benjamin à la naissance ?

à la naissance Benjamin il a un problème de la parole. 0

• Pourquoi Benjamin est-il différent des autres enfants ?

Benjamin il est différent à cause de son problème. 0.5

Annexe 5 Elèves en « difficulté »

- Pourquoi les passagers du bus font des « têtes de sardines » ?

Il font des têtes de sardines parce que
il y a Benjamin assis et bien dans
le bus.

- Explique l'expression « tête de sardine ».

Il sont bousillés.

A quoi ça sert de caractériser le personnage principal d'un récit ?

Le personnage principal est Benjamin.

5. Lis les extraits suivants. Pour chaque extrait, indique qui est le narrateur.

Mr Dagrier perd rarement son sang froid et son éternel sens de l'humour, mais là il est vraiment sur le point de craquer. C'est que l'inspecteur en face de lui ne fait rien pour arranger les choses. Voilà trois fois qu'il lui demande de recommencer son histoire et, à chaque fois, il hoche la tête en disant d'un air entendu :
-Ah oui, c'est ça oui, je comprends.... [...]

Dans cet extrait le narrateur est est un narrateur

J'en reviens pas l'homme qui vient de me rentrer dedans c'est Michel, l'orthophoniste qui m'aide à faire des progrès dans mon charabia. Il vient une fois par semaine à St Thys et il reste une demi-heure en tête à tête avec moi. Il me fait faire des tas d'exercices compliqués et il écrit aussi un peu sur un petit carnet vert à spirale des consignes pour mes parents. [...]

Dans cet extrait le narrateur est Benjamin

Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ?
→ il faut noter le prénom de Benjamin

Qu'est ce que tu avais à apprendre ?
→ il faut apprendre à écrire

6. Donne le nom de 5 personnages de l'histoire et indique lien le avec Benjamin :

Il y a Benjamin
Christine sa mère
Dagrier son père
Mr Dagrier le Directeur de son école
Christine le père

Tu as appris à identifier les personnages du roman. A quoi cela sert-il ?
à les identifier

Nom :

Prénom :



Le jour où j'ai raté le bus (2)

de Jean-Luc Luciani - Rageot Editeur

V 11.5 20	Remarques :	Signature des parents
-----------------	-------------	-----------------------

1. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Alexandre déteste son frère.
- Le chauffeur de taxi n'est pas au RDV parce qu'il est en croisière.
- Benjamin a quatorze ans.
- 2 L'orthophoniste le laisse sur le port.
- 2 Benjamin compte ses céréales.
- Benjamin ne connaît aucun numéro de téléphone

2. Réponds aux questions en faisant une phrase complète

A la fin de la journée, Benjamin rencontre une personne qui va prévenir ses parents. De qui s'agit-il ?

1 Benjamin il a rencontré Michel son orthophoniste.

Pourquoi Benjamin rate-il le bus ?

0.5 Benjamin il a raté le bus à cause de son orthophoniste.

Pourquoi le chauffeur de taxi n'emmène-t-il pas Benjamin au centre Saint-Thys ?

1 Le chauffeur de taxi n'a pas le temps de l'emmener car il a un autre client.

Pourquoi Benjamin n'arrive-t-il pas au centre Saint-Thys malgré les indications de la fille rencontrée dans la rue ?

0.5 car B. Pils lui a dit que du grand...

Pourquoi Benjamin ne donne-t-il pas le numéro de téléphone de ses parents au patron du petit train et au capitaine du ferry ?

2 Parce que il et bien que il es il a fait un jeu de rôle avec son orthophoniste.

Selon toi, qui sont les personnes les plus inquiètes de cette situation ?

2 Ses parents car ils ont peur de ce qui va se passer et de ce qu'il va faire.

3. Voici des propositions de résumé.

Barre les résumés qui ne correspondent pas. Justifie.

Résumé n° 1

Benjamin n'est pas un geyon comme les autres. Il souffre de retards psychomoteurs, parle avec difficulté et mène une vie protégée. Un matin, il rate le bus qui doit le conduire dans son école spécialisée et monte dans un autre. Bientôt perdu dans Nice, il transforme ce coup du sort en échappée belle, rencontre sur son chemin de nouveaux amis et se découvre des ressources insoupçonnées, avant de retrouver les siens. Privé de repères, confronté à ses peurs, Benjamin explore un univers qu'il ne connaît pas. Grâce à la solidarité des autres, à son humour et à sa force intérieure, il prend confiance en lui et découvre qu'il peut apprécier les situations les plus inattendues.

Justification: Non non car Benjamin il est pas un geyon et il n'est pas perdu dans Nice et il n'est pas seul.

Résumé n° 2

Benjamin souffre d'un retard psychomoteur. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué pour un « voyage » inattendu dans les quartiers de Marseille. Son parcours est ponctué de rencontres et chacune d'elles révèle l'attitude de certains face au handicap. Tour à tour habité par l'angoisse et l'excitation, il sait qu'il lui faudra pourtant rentrer chez lui.

Justification : *Parce que il a peur de rentrer chez lui*

Résumé n° 3

Benjamin souffre de sa différence, c'est un enfant surdoué. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Sa vie est régie par la répétition de rituels; y déroger est une catastrophe car pour lui, le monde tourne alors dans le mauvais sens. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué par pour un voyage inattendu dans les quartiers de Marseille.

Justification :

Résumé n° 4

Alexandre est toujours à l'heure, parce que pour lui les horaires sont très importants. Mais aujourd'hui le réveil n'a pas sonné. Toute la famille est en retard. Benjamin s'inquiète, parce que le bus qu'il prend chaque matin est déjà parti. Mais son père le rassure, il lui dit qu'il va appeler pour qu'un taxi vienne le chercher. Alexandre doit l'attendre sagement devant la maison. Mais Joseph Alasio, le conducteur du taxi qu'il attendait a eu un accident. Alors Alexandre décide de prendre un autre bus. Mais il ne reconnaît pas le chemin, et il décide de descendre du bus et de partir à l'aventure. Finalement, Alexandre a bien apprécié son aventure.

Justification : *Non parce que il a peur de rentrer chez lui*

Tu es appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif. A quel cela sert-il, en classe ?

4. Surligne en jaune ce que dit Mr Dagrier et surligne en bleu ce que dit Mme Dagrier, dans cette scène.

[...]
Mr Dagrier comprend ce que signifie le regard de sa femme. Il se sent tellement impuissant face à la situation qu'il donne à nouveau un violent coup de pied contre le mur et, cette fois, il se tord la cheville.
-Calme toi, ce n'est vraiment pas le moment de te blesser.
-Mais bon sang, pourquoi n'a-t-il pas attendu sur le trottoir ? Qu'a-t-il pu arriver pour que Benjamin s'éloigne seul de la maison. Ce n'est pas dans ses habitudes ?
-Peut être qu'il n'était pas seul justement, suggère Mme Dagrier.
-Que veux tu dire ? Que Benjamin aurait été enlevé ? C'est ridicule. Nous n'avons pas d'argent.
-Pas nécessairement enlevé. Il a pu suivre quelqu'un.
-Mais qui ?
[...]

Qu'est qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ?

La peur de Benjamin d'être seul dans la ville

5. Remets dans l'ordre chronologique les événements en mettant un n° devant :

- 2 Une bande de jeunes désœuvrés se moque de lui.
- 2 Le taxi n'arrive pas car il a eu un accident.
- 1 Un taxi viendra prendre Benjamin resté seul.
- 6 Il visite la ville : En petit train, en ferry et se fait des « amis ».
- 7 Pendant ce temps ses parents le recherchent.
- 5 Benjamin se retrouve seul et angoissé perdu dans Marseille.
- 4 Une fille du groupe lui donne un ticket et lui indique un faux itinéraire.

Tu es appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif. A quel cela sert-il, en classe ?

Cela sert à identifier les étapes du schéma narratif et à mieux comprendre l'histoire.

Annexe 5 Elèves en « difficulté »

6. Classe les personnages du roman. Adjuvants ou opposants ?

Le capitaine du Ferry - Mélanie (l'adolescente) - Mr Sorrentino le chauffeur du petit train - Michel Garédia l'orthophoniste - Alexandre - Mme Dagrier - Mr Dagrier - La voyageuse du petit train - Le garçon au skate

Les adjuvants	Les opposants
Alexandre	Le garçon au skate
L'orthophoniste Michel	Mme Dagrier
X La voyageuse du petit train	Mr Sorrentino le chauffeur
Mme Dagrier	du train
Mr Dagrier	

A quoi cela sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. Et toi, comment aurais-tu réagi si tu avais rencontré Benjamin ?

Si j'avais rencontré Benjamin je serais
je parle moi et on s'explique et j'ai perdu
je l'aiderais et je lui expliquerai la vérité qui
était vraie

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. Et toi, comment aurais-tu réagi à la place de Benjamin ?

Si j'étais à la place de Benjamin je serais
je ne parle pas bien dans la gare et je ne
sais pas parler pour parler. Je suis
très content de l'orthophoniste plus amusant
aller voir un médecin pour aller avec le
docteur.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Tu viens de lire et de travailler sur un roman. A quoi cela peut-il te servir ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nom : Prénom :



Le jour où j'ai raté le bus (I)
de Jean-Luc Luciani - Rageot Editeur

<p>16.5 / 20</p>	<p>Remarques :</p>	<p>Signature des parents</p>
------------------	--------------------	------------------------------

1. Entoure les bonnes réponses :

• L'histoire se passe :

À Marseille À Paris À l'étranger

• Le héros est :

Un chien Un garçon Une fille

• Benjamin est :

Surdoué Handicapé Américain

• Il est âgé de :

Dix ans Douze ans Quatorze ans

• Il a :

Un frère Une soeur Ni frère ni soeur

2. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Benjamin est scolarisé dans une école spécialisée.
- Le matin, Benjamin part seul prendre le bus.
- Benjamin aime tout ce qui n'est pas prévu.
- Son frère est plus petit que lui.
- Ses parents sont séparés.

2

• Pourquoi les passagers du bus font des « têtes de sardines » ?

Les passagers font des tête de sardines parce que il y a chauffeur plusieurs.

• Explique l'expression « tête de sardine ».

Tête de sardine veut dire gens calinaire normal.

A quoi ça sert de caractériser le personnage principal d'un récit ?

Caractériser le personnage principal sert à se imaginer l'histoire plus facilement.

2

5. Lis les extraits suivants. Pour chaque extrait, indique qui est le narrateur.

Mr Dagrier perd rarement son sang froid et son éternel sens de l'humour, mais là il est vraiment sur le point de craquer. C'est que l'inspecteur en face de lui ne fait rien pour arranger les choses. Voilà trois fois qu'il lui demande de recommencer son histoire et, à chaque fois, il hoché la tête en disant d'un air entendu :
-Ah oui, c'est ça oui, je comprends... [...]

Dans cet extrait le narrateur est le narrateur extérieur.

J'en reviens pas l'homme qui vient de me rentrer dedans c'est Michel, l'orthophoniste qui m'aide à faire des progrès dans mon charabia. Il vient une fois par semaine à St Thys et il reste une demi-heure en tête à tête avec moi. Il me fait faire des tas d'exercices compliqués et il écrit aussi un peu sur un petit carnet vert à spirale des consignes pour mes parents. [...]

Dans cet extrait le narrateur est Benjamin.

Annexe 5 Elèves en « difficulté »

3. Souligne la réponse qui convient :

Benjamin ne paie pas son ticket de train...

- parce qu'un passager lui a donné un ticket.
- parce qu'il veut se faire arrêter par la police.
- parce que Benjamin ne sait pas qu'il faut un ticket, il découvre le petit train pour la 1^{ère} fois.

Joseph Alasio échappe à la grisaille de la vie en :

- en s'imaginant qu'il est ailleurs que dans son taxi.
- en écoutant de la musique dans son taxi.
- en écrivant des histoires dans un carnet dès qu'il le peut.

4. Réponds aux questions en faisant une phrase complète.

- Pour Benjamin, un bon petit déjeuner compte combien de flocons de maïs ?

Benjamin doit avoir dans son bol entre 50 et 80 flocons.

- Quand il parle, que doit faire Benjamin pour mieux se faire comprendre ?

Plus clairement parce Benjamin doit se calmer.

- Qu'est-il arrivé à Benjamin à la naissance ?

A la naissance Benjamin est né plus tôt.

- Pourquoi Benjamin est-il différent des autres enfants ?

Benjamin est différent car il est handicapé.

1

0.5

1

1

1

1

Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ?

Dans cet exercice j'avais à dire qui est le narrateur.

Qu'est ce que tu avais à apprendre ?

J'ai appris que il y a de nombreux taxistes.

6. Donne le nom de 5 personnages de l'histoire et indique lien le avec Benjamin :

- 1 la mère : Sa mère MARIANNE
- 1 le père : Son père DIGNER
- 1 le chauffeur : Celui qui conduit le bus M. ALBER
- 1 la fratrie : Son frère ALEXANDRE.
- 1 MÉLANIE : La fille du groupe d'adolescent.

Tu as appris à identifier les personnages du roman. A quoi cela sert-il ?

Cela sert à reconnaître plus facilement qui parle.

Nom

Prénom



Le jour où j'ai raté le bus (2)

de Jean-Luc Luciani - Rageot Editeur

15 /	<u>Remarques :</u>	<u>Signature des parents</u>
20		

1. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Alexandre déteste son frère.
- Le chauffeur de taxi n'est pas au RDV parce qu'il est en croisière.
- Benjamin a quatorze ans.
- L'orthophoniste le laisse sur le port.
- Benjamin compte ses céréales.
- Benjamin ne connaît aucun numéro de téléphone

2. Réponds aux questions en faisant une phrase complète

A la fin de la journée, Benjamin rencontre une personne qui va prévenir ses parents. De qui s'agit-il ?

La personne qui appelle c'est parent est Michel l'orthophoniste.

Pourquoi Benjamin rate-il le bus ?

Benjamin rate le bus car le conseil de la famille lui a pas servi.

Pourquoi le chauffeur de taxi n'emmène-t-il pas Benjamin au centre Saint-Thys ?

Le chauffeur de taxi ne l'emmène pas Benjamin car il a eu un accident.

2

Pourquoi Benjamin n'arrive-t-il pas au centre Saint-Thys malgré les indications de la fille rencontrée dans la rue ?

Il m'a dit pas car la fille lui a dit m'imposez rien.

Pourquoi Benjamin ne donne-t-il pas le numéro de téléphone de ses parents au patron du petit train et au capitaine du ferry ?

Il ne le donne pas car il ne veut pas rentrer chez lui.

Selon toi, qui sont les personnes les plus inquiètes de cette situation ?

Les personnes les plus inquiètes sont les parents et le frère Alexandre.

3. Voici des propositions de résumé.

Barre les résumés qui ne correspondent pas. Justifie.

Résumé n° 1

Benjamin n'est pas un garçon comme les autres. Il souffre de retards psychomoteurs, parle avec difficulté et mène une vie protégée. Un matin, il rate le bus qui doit le conduire dans son école spécialisée et monte dans un autre. Bientôt perdu dans Nice, il transforme ce coup du sort en échappée belle, rencontre sur son chemin de nouveaux amis et se découvre des ressources insoupçonnées, avant de retrouver les siens. Privé de repères, confronté à ses peurs, Benjamin explore un univers qu'il ne connaît pas. Grâce à la solidarité des autres, à son humour et à sa force intérieure, il prend confiance en lui et découvre qu'il peut apprécier les situations les plus inattendues.

Justification: *De bonne se tient car l'histoire se passe à Marseille non à Nice*

Résumé n° 2

Benjamin souffre d'un retard psychomoteur. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué pour un « voyage » inattendu dans les quartiers de Marseille. Son parcours est ponctué de rencontres et chacune d'elles révèle l'attitude de certains face au handicap. Tour à tour habité par l'angoisse et l'excitation, il sait qu'il lui faudra pourtant rentrer chez lui.

Justification :

Résumé n° 3

Benjamin souffre de sa différence, c'est un enfant surdoué. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Sa vie est régie par la répétition de rituels, y déroger est une catastrophe car pour lui, le monde tourne alors dans le mauvais sens. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué pour un voyage inattendu dans les quartiers de Marseille.

Justification : Benjamin n'est pas surdoué, il est handicapé.

Résumé n° 4

Alexandre est toujours à l'heure, parce que pour lui les horaires sont très importants. Mais aujourd'hui le réveil n'a pas sonné. Toute la famille est en retard. Benjamin s'inquiète, parce que le bus qu'il prend chaque matin est déjà parti. Mais son père le rassure, il lui dit qu'il va appeler pour qu'un taxi vienne le chercher. Alexandre doit l'attendre sagement devant la maison. Mais Joseph Alasio, le conducteur du taxi qu'il attendait a eu un accident. Alors Alexandre décide de prendre un autre bus. Mais il ne reconnaît pas le chemin, et il décide de descendre du bus et de partir à l'aventure. Finalement, Alexandre a bien apprécié son aventure.

Justification : Ce n'est pas Alexandre l'auteur, c'est Benjamin.

Qu'est ce qui te paraît important quand tu lis des résumés pour les comparer ?
 Ce qui me paraît important, c'est de regarder ce que le passé quand on est qui font, si c'est des de bon narrateurs.

4. Surligne en jaune ce que dit Mr Dagrier et surligne en bleu ce que dit Mme Dagrier dans cette scène.

[...]
 Mr Dagrier comprend ce que signifie le regard de sa femme. Il se sent tellement impuissant face à la situation qu'il donne à nouveau un violent coup de pied contre le mur et, cette fois, il se tord la cheville.
 - Calme toi, ce n'est vraiment pas le moment de te blesser.
 - Mais bon sang, pourquoi n'a-t-il pas attendu sur le trottoir ? Qu'a-t-il pu arriver pour que Benjamin s'éloigne seul de la maison. Ce n'est pas dans ses habitudes ?
 - Peut être qu'il n'était pas seul justement, suggère Mme Dagrier.
 - Que veux tu dire ? Que Benjamin aurait été enlevé ? C'est ridicule. Nous n'avons pas d'argent.
 - Pas nécessairement enlevé. Il a pu suivre quelqu'un.
 - Mais qui ?
 [...]

Qu'est qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ?
 Ce qui est important, c'est l'intention.

5. Remets dans l'ordre chronologique les événements en mettant un n° devant :

- 3 Une bande de jeunes désœuvrés se moque de lui.
- 2 Le taxi n'arrive pas car il a eu un accident.
- 1 Un taxi vient prendre Benjamin resté seul.
- 5 Il visite la ville : En petit train, en ferry et se fait des « amis ».
- 6 Pendant ce temps ses parents le recherchent.
- 4 Benjamin se retrouve seul et angoissé perdu dans Marseille.
- 1 Une fille du groupe lui donne un ticket et lui indique un faux itinéraire.

Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif.
 A quoi cela sert-il en classe ?
 Ça me sert à faire une histoire, ça m'aide.

Annexe 5 Elèves en « difficulté »

6. Classe les personnages du roman. Aduvants ou opposants ?

Le capitaine du Ferry - Mélanie (l'adolescente) - Mr Sorrentino le chauffeur du petit train
 x Michel Gardia l'orthophoniste - Mme Dagrier - Mr Dagrier - La voyageuse du petit train - Le garçon au skate

Les adjuvants	Les opposants
Le capitaine du Ferry, Mr Sorrentino le petit train, Mme Dagrier, Mr Dagrier	Alexandre, Mélanie, Le garçon au skate

5/6

A quoi cela sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ?

Ca sert à savoir qui est avec Benjamin

7. Et toi, comment aurais-tu réagi si tu avais rencontré Benjamin ?

2/6

8. Et toi, comment aurais-tu réagi à la place de Benjamin ?

Tu viens de lire et de travailler sur un roman. A quoi cela peut-il te servir ?

Ça peut me servir à me mettre à la place d'un handicapé ou d'un pays que je pourrais être pauvre est je ne saurais pas qui m'a marqué de mes

Annexe 5 Elèves en « difficulté »

Nom :

Prénom :



Le jour où j'ai raté le bus (1)
de Jean-Luc Luciani - Rageot Editeur

<p>15 / 20</p>	Remarques :	Signature des parents
----------------	-------------	-----------------------

1. Entoure les bonnes réponses :

• L'histoire se passe :

- À Marseille
 À Paris
 À l'étranger

• Le héros est :

- Un chien
 Un garçon
 Une fille

• Benjamin est :

- Surdoyé
 Handicapé
 Américain

• Il est âgé de :

- Dix ans
 Douze ans
 Quatorze ans

• Il a :

- Un frère
 Une soeur
 Ni frère ni soeur

2. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Benjamin est scolarisé dans une école spécialisée.
 Le matin, Benjamin part seul prendre le bus.
 Benjamin aime tout ce qui n'est pas prévu.
 Son frère est plus petit que lui.
 Ses parents sont séparés.

4

3. Souligne la réponse qui convient :

Benjamin ne paie pas son ticket de train...

- parce qu'un passager lui a donné un ticket.
 parce qu'il veut se faire arrêter par la police.
 parce que Benjamin ne sait pas qu'il faut un ticket. il découvre le petit train pour la 1^{ère} fois.

Joseph Alasio échappe à la grisaille de la vie en :

- s'imaginant qu'il est ailleurs que dans son taxi.
 en écoutant de la musique dans son taxi.
 en écrivant des histoires dans un carnet dès qu'il le peut.

4. Réponds aux questions en faisant une phrase complète.

- Pour Benjamin, un bon petit déjeuner compte combien de flocons de maïs ?

Il compte les flocons de maïs entre 50 et 60.

- Quand il parle, que doit faire Benjamin pour mieux se faire comprendre ?

Il doit utiliser un dictionnaire pour mieux se faire comprendre.

- Qu'est-il arrivé à Benjamin à la naissance ?

Benjamin a un problème c'est d'être sourd.

- Pourquoi Benjamin est-il différent des autres enfants ?

Parce qu'il a beaucoup de difficulté comparé aux autres enfants.

Annexe 5 Elèves en « difficulté »

- Pourquoi les passagers du bus font des « têtes de sardines » ?

ils font des tête de sardine parce que Benjamin dit que ça va être un bus d'aller plus vite.

1.5

- Explique l'expression « tête de sardine ».

ça veut dire qu'il y a des têtes bizarres.

2.1

A quoi ça sert de caractériser le personnage principal d'un récit ?

ça sert à me faire comprendre le personnage.

5. Lis les extraits suivants. Pour chaque extrait, indique qui est le narrateur.

Mr Dagrier perd rarement son sang froid et son éternel sens de l'humour, mais là il est vraiment sur le point de craquer. C'est que l'inspecteur en face de lui ne fait rien pour arranger les choses. Voilà trois fois qu'il lui demande de recommencer son histoire et, à chaque fois, il hoche la tête en disant d'un air entendu ;

-Ah oui, c'est ça oui, je comprends.... [...]

Dans cet extrait le narrateur est Benjamin incarné.

0.5

J'en reviens pas l'homme qui vient de me rentrer dedans c'est Michel, l'orthophoniste qui m'aide à faire des progrès dans mon charabia. Il vient une fois par semaine à St Thys et il reste une demi-heure en tête à tête avec moi. Il me fait faire des tas d'exercices compliqués et il écrit aussi un peu sur un petit carnet vert à spirale des consignes pour mes parents. [...]

Dans cet extrait le narrateur est Benjamin.

1

Dans cet exercice, qu'est ce que tu avais à faire ?

on devait lire le roman sans s'arrêter.

Qu'est ce que tu avais à apprendre ?

on devait apprendre que Benjamin est un chat roux.

6. Donne le nom de 5 personnages de l'histoire et indique leur lien avec Benjamin :

- 1. Brigitte sa maman
- 1. Alessandro son frère
- 1. Christian son père
- 1. Mr Albert son chauffeur de bus.
- 1. Joseph son chauffeur de taxi.

3

Tu as appris à identifier les personnages du roman. A quoi cela sert-il ?

ça sert à mieux comprendre les actes et les personnages.

Nom : Prénom :



Le jour où j'ai raté le bus (2)
de Jean-Luc Luciani - Rageot Editeur

14 ----- 20	Remarques :	Signature des parents
-------------------	-------------	-----------------------

1. Coche les affirmations qui sont vraies :

- Alexandre déteste son frère.
- Le chauffeur de taxi n'est pas au RDV parce qu'il est en croisière.
- Benjamin a quatorze ans.
- L'orthophoniste le laisse sur le port.
- Benjamin compte ses céréales.
- Benjamin ne connaît aucun numéro de téléphone

2. Réponds aux questions en faisant une phrase complète.

A la fin de la journée, Benjamin rencontre une personne qui va prévenir ses parents. De qui s'agit-il ?

1 il s'agit de l'orthophoniste qui s'est adressé à Benjamin

Pourquoi Benjamin rate-il le bus ?

1 il rate son bus car il se perd et la famille n'est pas présente chez tous les parents et sa voiture

Pourquoi le chauffeur de taxi n'emmène-t-il pas Benjamin au centre Saint-Thys ?

1 car les autres enfants ont le permis et il n'est pas autorisé à conduire

Pourquoi Benjamin n'arrive-t-il pas au centre Saint-Thys malgré les indications de la fille rencontrée dans la rue ?

1 parce que la fille lui donne une mauvaise indication

Pourquoi Benjamin ne donne-t-il pas le numéro de téléphone de ses parents au patron du petit train et au capitaine du ferry ?

1 car il a peur de continuer ses aventures

Selon toi, qui sont les personnes les plus inquiètes de cette situation ?

1 les parents et surtout le père et la mère

3. Voici des propositions de résumé.

Barre les résumés qui ne correspondent pas. Justifie.

Résumé n° 1

Benjamin n'est pas un garçon comme les autres. Il souffre de retards psychomoteurs, parle avec difficulté et mène une vie protégée. Un matin, il rate le bus qui doit le conduire dans son école spécialisée et monte dans un autre. Bientôt perdu dans Nice, il transforme ce coup du sort en échappée belle, rencontre sur son chemin de nouveaux amis et se découvre des ressources insoupçonnées, avant de retrouver les siens. Privé de repères, confronté à ses peurs, Benjamin explore un univers qu'il ne connaît pas. Grâce à la solidarité des autres, à son humour et à sa force intérieure, il prend confiance en lui et découvre qu'il peut apprécier les situations les plus inattendues.

Justification :

Résumé n° 2

Benjamin souffre d'un retard psychomoteur. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué pour un « voyage » inattendu dans les quartiers de Marseille. Son parcours est ponctué de rencontres et chacune d'elles révèle l'attitude de certains face au handicap. Tour à tour habité par l'angoisse et l'excitation, il sait qu'il lui faudra pourtant rentrer chez lui.

0 Justification: *Benjamin se retrouve seul*

Résumé n° 3

Benjamin souffre de sa différence, c'est un enfant surdoyé. Il vit dans un univers protégé avec son petit frère et ses parents. Sa vie est régie par la répétition de rituels; y déroger est une catastrophe car pour lui, le monde tourne alors dans le mauvais sens. Un jour, il rate le bus qui le conduit chaque matin à son institut spécialisé et se retrouve embarqué par pour un voyage inattendu dans les quartiers de Marseille.

0 Justification :

Résumé n° 4

Alexandre est toujours à l'heure, parce que pour lui les horaires sont très importants. Mais aujourd'hui le réveil n'a pas sonné. Toute la famille est en retard. Benjamin s'inquiète, parce que le bus qu'il prend chaque matin est déjà parti. Mais son père le rassure, il lui dit qu'il va appeler pour qu'un taxi vienne le chercher. Alexandre doit attendre sagement devant la maison. Mais Joseph Alasio, le conducteur du taxi qu'il attendait a eu un accident. Alors Alexandre décide de prendre un autre bus. Mais il ne reconnaît pas le chemin, et il décide de descendre du bus et de partir à l'aventure. Finalement, Alexandre a bien apprécié son aventure.

0 Justification :

Qu'est ce qui te paraît important quand tu lis des résumés pour les comparer ?
Le fait de se retrouver seul

4. Surligne en jaune ce que dit Mr Dagrier et surligne en bleu ce que dit Mme Dagrier, dans cette scène.

[...]
Mr Dagrier comprend ce que signifie le regard de sa femme. Il se sent tellement impuissant face à la situation qu'il donne à nouveau un violent coup de pied contre le mur et, cette fois, il se tord la cheville.
-Calme toi, ce n'est vraiment pas le moment de te blesser.
-Mais bon sang, pourquoi n'a-t-il pas attendu sur le trottoir ? Qu'a-t-il pu arriver pour que Benjamin s'éloigne seul de la maison. Ce n'est pas dans ses habitudes ?
-Peut être qu'il n'était pas seul justement, suggère Mme Dagrier.
-Que veux tu dire ? Que Benjamin aurait été enlevé ? C'est ridicule. Nous n'avons pas d'argent.
-Pas nécessairement enlevé. Il a pu suivre quelqu'un.
-Mais qui ?
[...]

Qu'est qui te paraît important pour lire ou pour jouer cette scène ?
Le fait de se retrouver seul

5. Remets dans l'ordre chronologique les événements en mettant un n° devant :

-3.....Une bande de jeunes désœuvrés se moque de lui.
-2.....Le taxi n'arrive pas car il a eu un accident.
-4.....Un taxi viendra prendre Benjamin resté seul.
-1.....Il visite la ville : En petit train, en ferry et se fait des « amis ».
-5.....Pendant ce temps ses parents le recherchent.
-X.....Benjamin se retrouve seul et angoissé perdu dans Marseille.
-X.....Une fille du groupe lui donne un ticket et lui indique un faux itinéraire.

Tu as appris à identifier les différentes étapes du schéma narratif. A quoi cela sert-il en classe ?
À identifier les étapes du schéma narratif

6. Classe les personnages du roman. Adjuvants ou opposants ?

Le capitaine - du Ferry - Mélénie (l'adolescente) - Mr Sorrentino le chauffeur du petit train - Michel Garédia l'orthophoniste / Alexandre - Mme Dagrier - Mr Dagrier - La voyageuse du petit train - Le garçon au skate

Les adjuvants	Les opposants
Le capitaine du Ferry	Mélénie
M. Sorrentino	La voyageuse du petit train
Michel Garédia	Le garçon au skate
Mme Dagrier	
Mr Dagrier	
Alexandre	

6.5

A quoi cela sert de classer, catégoriser les personnages d'un récit ?

Cela sert à mieux comprendre le récit et à mieux saisir les relations entre les personnages. Cela permet aussi de mieux saisir les enjeux du récit et de mieux saisir les motivations des personnages.

7. Et toi, comment aurais-tu réagi si tu avais rencontré Benjamin ?

Je lui dirais bonjour et je lui dirais que j'ai bien aimé son roman. Je lui dirais que j'ai bien aimé son roman et que j'ai bien aimé son roman.

3

8. Et toi, comment aurais-tu réagi à la place de Benjamin ?

Je me demanderais pourquoi il se comporte ainsi et si c'est parce qu'il a des problèmes. Et si c'est parce qu'il a des problèmes, je lui dirais que j'ai bien aimé son roman et que j'ai bien aimé son roman.

Tu viens de lire et de travailler sur un roman. A quoi cela peut-il te servir ?

Ça peut te servir à mieux comprendre le monde et à mieux saisir les enjeux du récit. Ça peut aussi te servir à mieux saisir les motivations des personnages et à mieux saisir les enjeux du récit.