

Stratégies de compréhension de textes écrits en français en Algérie.

استراتيجيات لفهم النصوص المكتوبة بالفرنسية في الجزائر

MAZARI CHAFIA*

Received: 11/12/2022

Accepted: 10/01/2022

Published: 01/05/2022

Abstract:

Notre travail consiste à mettre en œuvre un entraînement visant à améliorer les compétences de lecture en français des élèves du primaire. Nous avons constaté que les élèves du primaire éprouvent des difficultés à comprendre une phrase et un texte. Cela nous a amené à rechercher et proposer une remédiation. Cette remédiation consistera à aider ces apprenants à utiliser leurs stratégies pour atteindre la compréhension que ce soit au niveau des phrases ou au niveau des textes.

Keywords: lecture ; compréhension ; stratégie ; charge cognitive.

ملخص:

مهمتنا هي تنفيذ تدريب يهدف إلى تحسين مهارات القراءة باللغة الفرنسية لطلاب المدارس الابتدائية. لقد وجدنا أن طلاب المدارس الابتدائية يجدون صعوبة في فهم جملة ونص. قادنا هذا إلى البحث عن علاج واقتراحه. سيتكون هذا العلاج من مساعدة هؤلاء المتعلمين على استخدام استراتيجياتهم لتحقيق الفهم سواء على مستوى الجمل أو على مستوى النصوص.

كلمات مفتاحية: القراءة ، والفهم ، والاستراتيجية ، والحمل المعرفي.

Corresponding author : MAZARI CHAFIA:cmazari2017@gmail.com

1. INTRODUCTION

Nous traitons à travers cet article la lecture en français langue étrangère chez les élèves du primaire. Cette activité est reconnue comme complexe étant donné les variables mises en œuvre lors de cet acte (Dehaene, S., 2011 : 26). Maîtriser la lecture consiste à décoder d'une manière fluide et à construire une représentation mentale de ce qu'on lit en utilisant les différentes stratégies. Comprendre l'écrit au début d'apprentissage dépend de plusieurs variables telles que la précision, la rapidité de l'automatisation des processus d'accès au lexique et de la reconnaissance des mots. Cette dernière est liée à l'existence et au développement de la compétence métaphonologique ainsi qu'à l'efficacité d'une mémoire de travail que l'âge et la lecture contribuent à développer (Lecoq, Casalis, Leuwers & Watteau, 1996 : 6 cit. par Ecalle, J. et Magnan, A., 2012 : 58) Comprendre l'écrit, ce qui est l'objectif de l'acte de lire, est une activité complexe nécessitant du lecteur un comportement différent de celui de reconnaître les mots ou de les décoder. Ainsi « le lecteur est bien obligé de “traiter” ce qu'il décode, c'est-à-dire, de le “délinéariser”, de le “déconstruire” pour le réduire et s'en constituer une représentation mentale cohérente. » (Adams, G., Davister, J., Denyer, M., 1998 : 12). Nous pouvons déduire que les difficultés de lecture peuvent provenir de plusieurs niveaux tels que, le décodage, la reconnaissance visuelle des mots et la compréhension. Il paraît pertinent d'évaluer séparément ces capacités chez les enfants présentant des difficultés d'apprentissage de la lecture (Lecoq, Casalis, Leuwers et Watteau, 1996). Les résultats de cette évaluation, selon qu'ils indiquent une difficulté sélective (en décodage ou en compréhension) ou un retard général (les deux)

devraient inspirer le choix des interventions pédagogiques appropriées à la nature et à l'origine des difficultés particulières à chaque enfant.

L'objectif de notre recherche est d'essayer de trouver des réponses pertinentes à ces deux questions :

Comment aider les élèves du primaire en difficulté au tout début de l'apprentissage de la lecture en français ?

Quels sont parmi tous les paramètres mis en jeu dans cet acte complexe ceux qui posent problème et qui sont donc les plus pertinents à travailler et comment les travailler ?

Notre recherche qui s'inscrit dans le cadre d'une recherche expérimentale consiste donc à mettre en place un entraînement visant à aider les élèves en difficultés d'apprentissage de la lecture en français langue étrangère. Elle a pour objectif d'évaluer l'effet d'un enseignement explicite des stratégies de lecture. Notre article débute par une introduction dans laquelle nous traitons la thématique de notre recherche puis nous présentons la problématique ainsi que l'hypothèse. Nous définissons par la suite ce qu'est une stratégie, une importante notion de notre protocole et expérimentation. Nous présentons également le concept de compréhension et le modèle de Giasson 1990 puis les recherches ayant traité les effets de l'entraînement à l'utilisation des stratégies. Nous finalisons le présent article par une conclusion dans laquelle nous résumons le contenu de notre expérimentation ainsi que les résultats les plus pertinents.

Nous avons constaté que les élèves du primaire éprouvent des difficultés à lire et comprendre au niveau des phrases et des textes ce qui nous a motivé à cerner les sources de ces difficultés et de proposer des activités qui devraient leur permettre de réguler leur apprentissage.

Nous supposons que les compétences de lecture en L2 résulteraient à la fois d'un transfert de la langue 1 vers la langue 2 et d'une mise en œuvre de stratégies de lecture/compréhension.

Notre hypothèse s'articule ainsi : un enseignement explicite des stratégies de compréhension pourrait permettre aux élèves de surmonter les difficultés liées à la compréhension au niveau des textes.

Notre démarche consistera à mettre en œuvre des activités de remédiation devant aider les élèves en difficultés de compréhension. Notre entraînement a été conçu de sorte à prendre en charge les éléments servant à la compréhension dans sa totalité, à savoir, les connecteurs, les inférences, les substituts lexicaux et les idées essentielles.

2. Cadre théorique

2.1 La notion de stratégie

Dans le domaine de l'acquisition des L2, les auteurs définissent la notion de stratégies comme étant les comportements, les techniques, les tactiques, les plans, les opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, les habiletés cognitives ou fonctionnelles et aussi les techniques de résolution de problèmes observables chez l'individu en situation d'apprentissage. De nos jours cette notion s'emploie pour désigner tout ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. Apprendre une autre langue est vu comme tout autre processus de traitement de l'information : d'abord, l'apprenant sélectionne et saisit les éléments nouveaux d'information présentés. Ensuite, il traite et

emmagasine cette information dans sa mémoire. Et enfin, il la récupère pour la réutiliser (Cyr, P. & Germain, C. (1998 : 4-5). En début d'apprentissage de la lecture, l'apprenant devrait acquérir des stratégies de compréhension et des stratégies d'identification de mots. Ces deux types de stratégies sont étroitement liés dans toutes les activités d'enseignement. Ce jeune apprenant doit développer une attitude de recherche de sens tout en devenant habile dans l'utilisation des stratégies d'identification des mots afin d'éviter les problèmes liés à la charge cognitive (Giasson, J. 2005 : 170). La notion de charge cognitive a été introduite suite aux travaux dans différents domaines et plus précisément dans le domaine de l'apprentissage et du langage. Elle est définie comme « une mesure de l'intensité du traitement cognitif engagé par un individu particulier possédant certaines connaissances et certaines ressources-pour réaliser une certaine tâche, d'une certaine manière, dans un certain environnement. L'intensité du traitement est d'autant plus élevée que l'individu est cognitivement « éloigné » de la tâche, autrement dit qu'il est peu familier, peu expert, peu confiant ou qu'il manque de connaissances » (Chanquoy, tricot &sweller, 2007 : 31 cit. par Vialettes, L., 2012 : 110).

Enter here the text of first subtitle, Enter here the text of first subtitle.

2.2 Le modèle de la compréhension de Giasson 1990

À l'heure actuelle, il existe plusieurs modèles qui explicitent les processus et les facteurs entrant en jeu dans l'élaboration du

sens. Dans notre recherche, nous avons retenu le modèle de Giasson (1990) pour notre expérimentation non seulement parce qu'il est interactif mais également parce qu'il est considéré comme complet et synchronique.

Dans le modèle de J.Giasson (1990), la lecture est considérée comme un processus interactif. Ce modèle est élaboré à partir des travaux de Denhière 1985, Irwin 1986, Deschênes 1986, Langer 1986, Altwerger 1987 et Mosenthal 1989 (cités par Giasson, J, 1990 : 6) qui considèrent que la compréhension en lecture dépend des trois variables qui sont le lecteur, le texte et le contexte. Le modèle de Giasson est reconnu comme un modèle complet et synchronique, au sens où toutes les habiletés utilisées lors de la lecture fonctionnent en même temps. Prises séparément, chacune de ces habiletés ne constitue en aucun cas l'acte de lire. En effet, « toute habileté est continuellement en interaction avec les autres habiletés dans le processus de lecture : elle exerce un effet sur les autres habiletés et elle est modifiée par ces dernières » (Giasson, J., 1990 : 4). Giasson distingue trois variables :

La variable lecteur se compose de structures cognitives et de processus. Le premier terme se rapporte aux connaissances et aux attitudes du lecteur tandis que le deuxième terme fait référence aux habiletés mises en œuvre lors de la lecture ;

La variable texte renvoie au matériel à lire ou au support entre les mains. Les trois paramètres qui ont une influence sur la compréhension sont : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu. L'intention de l'auteur détermine à son tour le type de texte en fonction de l'objectif qu'il s'est assigné (persuader, convaincre, informer, etc.). La structure du texte concerne l'organisation des idées de l'auteur et le contenu. Enfin, sont en

relation avec les connaissances, le vocabulaire et les thèmes véhiculés par l'écrit.

La variable contexte ne fait pas partie du texte ni des structures et processus de la lecture, mais elle influe sur la compréhension du texte. Giasson distingue trois sous-variables contextuelles : le contexte psychologique (intention de lecture, intérêt pour le texte...), le contexte social (les interventions de l'enseignant, des pairs, etc.) et le contexte physique (le temps disponible, le bruit, etc.).

2.3 Les recherches sur les stratégies métacognitives

Les recherches menées en langue seconde se sont intéressées au processus d'apprentissage en mettant l'accent sur les stratégies pouvant faciliter l'acquisition, la conservation en mémoire et l'utilisation de l'information (Cornaire, C. 1991 : 13). Les chercheurs menant des travaux dans cette optique tentent de vérifier les effets de l'entraînement à l'utilisation des stratégies. Ces stratégies dites métacognitives sont celles utilisées par les apprenants dans le but de faciliter leur propre apprentissage et ce, de quelque nature qu'il soit. Pour O'Malley et al. (1988a : 99, cit. dans Cyr, 1996 : 42) «Les élèves sans approche métacognitive sont essentiellement des apprenants sans but et sans habileté à revoir leurs progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner à leur apprentissage futur».

Plusieurs études menées sur la lecture montrent que les bons lecteurs utilisent des stratégies métacognitives pour contrôler leur compréhension (Baker et Brown, 1984 ; Markman, 1981, Carrell, Pharis et Liberto, 1989, Pearson et Gallagher 1983).

La compréhension dépend en effet des efforts fournis par le lecteur pour contrôler son processus de lecture. Les stratégies

métacognitives, étant des connaissances, peuvent être enseignées et apprises en classe. Le rôle de l'enseignant consiste alors à entraîner les apprenants à développer ces stratégies en discutant avec eux. Il peut par exemple les amener à déterminer pourquoi, comment et quand utiliser ces stratégies.

Boonyaratapan, M. (2000) propose une recension des aides visant l'enseignement des stratégies métacognitives. Cependant, nous en citons celle qui vise les stratégies chez les lecteurs débutants Schmitt et Baumann (1986) .

Les études portant sur l'utilisation de stratégies métacognitives en lecture chez les lecteurs débutants sont rares. Celle de Schmitt et Baumann (1986) propose une activité de lecture dirigée grâce à laquelle l'enseignant peut incorporer des stratégies métacognitives dans la phase de lecture guidée du niveau fondamental[†] (basal reader instruction). L'objectif est de vérifier la viabilité de cette proposition dans un contexte d'enseignement réel. L'étude est menée auprès de 31 élèves de 4^{ème} année. Lors du pré-test, trois mesures sont appliquées, pour déterminer, respectivement, le niveau de compréhension en lecture des sujets, leur attitude à l'égard de la lecture et leur niveau de conscience en lecture : le Metropolitan Achievement Test, le Reading Attitude Inventory et le Index of Reading Awareness. Ces mêmes mesures servent à nouveau lors du post-test.

L'étude se réalise sur une durée de huit mois, durant laquelle les élèves du groupe expérimental suivent leur programme de lecture régulier et sont soumis également à l'enseignement des stratégies.

Les séances consacrées à la lecture durent entre 45 à 60 minutes par jour. L'activité de lecture dirigée est inspirée de celle de

[†]Niveau fondamental : l'étude s'est réalisée dans une classe du primaire.

Schmitt et Baumann (1986) : elle se compose d'activités de pré-lecture, d'activités de lecture guidée et d'activités de post-lecture. Le rôle de l'enseignant consiste à préparer les élèves à utiliser leurs connaissances préalables, à faire des prédictions quant au contenu du texte, à s'établir des buts de lecture et à évaluer la pertinence de leurs prédictions.

Ce qui caractérise cette formule pédagogique c'est qu'elle exige une grande participation de la part des élèves, qui après un certain temps, deviennent moins dépendants de l'enseignant dans la mesure où ils peuvent assumer les étapes de l'activité de lecture de façon plus autonome.

Quant au groupe contrôle, il reçoit l'enseignement traditionnel, comprenant la lecture à haute voix de certains passages, quelques activités de groupe et des questions posées de façon occasionnelle par l'enseignant à propos du contenu.

La compréhension des élèves du groupe expérimental s'est améliorée de façon significative et ils manifestent des attitudes plus positives à l'égard de la lecture que celles de leurs pairs. Ils ont pu acquérir plus de connaissances quant à l'utilisation de stratégies métacognitives. Ils arrivent mieux à évaluer, planifier et contrôler leur lecture que les élèves du groupe contrôle.

Les résultats de cette étude prouvent donc qu'il est possible d'enseigner, avec succès, en utilisant les stratégies métacognitives à de jeunes lecteurs débutants.

3. Cadre pratique

3.1 Méthodologie de la recherche

Notre recherche s'est déroulée dans deux classes composées de 52 apprenants de la 5^{ème} année primaire. Ils ont participé aux épreuves ainsi qu'à l'entraînement que nous

comptons décrire prochainement. La première classe a reçu un entraînement visant les stratégies de compréhension et la deuxième classe n'a reçu que les épreuves.

Notre entraînement vise à améliorer les compétences de lecture/compréhension chez ces élèves en difficultés. Nous visons par cet entraînement la compréhension au niveau des phrases et au niveau des textes. Pour concevoir cet entraînement nous nous sommes inspirée des travaux de El Bina qui dans son article intitulé « stratégies de lecture en classes d'accueil » explique l'efficacité d'un enseignement explicite des stratégies de lecture, et d'un autre document intitulé : « les stratégies de compréhension en lecture ». Le troisième dont nous avons extrait des textes pour notre classe, est intitulé « je lis je comprends ». Les objectifs visés sont les suivants : repérer les connecteurs, repérer les substituts, faire des inférences, retrouver les idées essentielles. Chacun de ces objectifs est visé dans les phrases et textes proposés. Le premier objectif est visé à travers 4 exercices proposés dans l'atelier. Le deuxième objectif est visé à travers 10 exercices. Le troisième objectif est visé selon 6 phrases d'abord puis 4 exercices. Le dernier objectif est visé selon 10 exercices (voir Annexe A : tableau des activités visant la compréhension).

3.2 Résultats et Analyses

Nous avons classé les résultats de notre recherche dans le tableau suivant afin de faciliter sa lecture. Les pourcentages de réussite des épreuves visant la compréhension au niveau phrastique et ceux au niveau textuel sont classés aux temps T0 et T1.

La compréhension au niveau des textes est la tâche la moins réussie dans la classe témoin. Cependant, les résultats montrent

une amélioration du niveau de la classe expérimentale dans toutes les épreuves.

Tableau : résultats de l'expérimentation.

	T0		T1	
	Classe T	Classe E	Classe T	Classe E
Phrases	52.30%	49.42%	43,84%	67,3%
Textes	39.61%	36.34%	42,21%	78,84%

Notre entraînement incite les élèves à utiliser les indices pour comprendre une phrase voire un texte. Ces indices sont les connecteurs, les substituts, les informations essentielles dans un texte (Rémond, 1999). Les élèves se sont habitués à se questionner sur le comment faire pour arriver à comprendre une phrase ou un texte. Chacun des objectifs de l'entraînement permet à l'élève de découvrir plusieurs moyens ou stratégies pour accéder au sens. Les élèves ont appris à repérer les connecteurs qui permettent de faire le lien entre les phrases et les idées dans un texte. Cela est nouveau pour les élèves car ils se sont habitués à une explication globale du texte sans pour autant maîtriser la manière d'extraire le sens du texte ou d'une phrase. Le deuxième objectif de l'entraînement est de montrer aux élèves comment repérer les substituts lexicaux qui jouent un rôle important visant l'élément essentiel dans un texte. Dans un texte narratif, les substituts lexicaux permettent de suivre le parcours des personnages principaux dans l'histoire. Dans un texte informatif, il s'agit de repérer les informations de l'élément essentiel dont il est question. Nous avons appris aux élèves comment faire des inférences au niveau de la phrase et du texte.

Il fallait commencer par des phrases, chose que nous avons qualifiée comme facile pour les élèves puis par des petits textes composés de trois à quatre phrases. Au début, l'exercice était difficile pour les élèves puis avec le temps ils ont commencé à le prendre pour un jeu ou une devinette.

Le dernier objectif est de repérer les informations essentielles dans un texte. Les élèves ont pu exploiter tout ce qu'ils ont appris auparavant pour repérer ce qui était important dans un texte. Ils arrivaient à repérer ce qui est important dans le texte et donner ainsi une représentation mentale de ce qu'ils lisent.

Par contre pour les élèves de la classe témoin, ils n'avaient pas les habiletés nécessaires pour comprendre une phrase ou un texte. Le fait qu'ils éprouvaient des difficultés à décoder correctement les mots, les poussait à négliger ainsi l'objectif principal de la lecture qui est la compréhension. Ils sont incapables d'utiliser d'autres stratégies que le décodage phonologique. Ils ne peuvent pas exploiter les stratégies de repérage, de sélection, d'inférence ou de questionnement d'un texte. Ils voient le texte sous forme de document rempli de signes ou de graphies en langue L2 et ils n'arrivent pas à distinguer entre les éléments constituant la phrase ou le texte. En lisant un texte en langue L1, ils arrivent à utiliser leurs connaissances sur le sujet pour lui attribuer une représentation mentale au texte lu. Par contre, en face d'un texte en langue L2, ils ne peuvent deviner s'ils ont déjà des connaissances préalables sur le sujet du texte. Ces élèves ne peuvent pas faire le lien entre les phrases et suivre le fil des idées contenues dans le texte. Ils ne peuvent pas faire un lien entre ce qu'ils ont appris en langue L1 et en langue L2 car ils ignorent que cela puisse les aider. La difficulté à utiliser qu'une seule stratégie lors de la lecture

continue à exister chez les lecteurs en difficultés. Tandis que ceux qui essayent d'autres stratégies, arrivent à mieux comprendre ce qu'ils lisent et le faire en peu de temps.

Ces scores nous montrent que ces élèves maîtrisent d'autres stratégies de compréhension qui leurs permettent d'accéder à la compréhension au niveau phrastique et textuelle. D'autre part les élèves de la classe témoin ont toujours des difficultés à utiliser d'autres stratégies pour accéder au sens d'une phrase ou d'un texte.

L'enseignement explicite des stratégies de compréhension aide les lecteurs en difficultés à utiliser à bon escient leurs stratégies pour avoir une représentation mentale de ce qu'ils lisent tout en associant leurs connaissances sur le sujet au contenu du texte.

4. CONCLUSION

Expliciter un processus qui n'apparaît pas de manière automatique nécessite un intermédiaire qui joue un rôle de médiateur (l'enseignant ou un lecteur expert) afin d'enclencher ce processus et de le faire connaître à l'apprenant. Le fait d'expliciter signifie attirer l'attention de l'apprenant sur ce que l'on fait lors de l'acte de lire. Il est évident que certains enseignants le font mais de manière implicite. Le but est de rendre cette explication systématique (Bastien & Bastien-Tonnazon, 2005 : 21-27).

Pour sa part, Balas-Chanel suggère la notion de remédiation cognitive qui a pour appui essentiel l'hypothèse selon laquelle les capacités cognitives s'améliorent et à condition qu'on s'entraîne et qu'on réfléchisse également à l'acte d'apprendre. Cet acte d'apprendre reste le grand inconnu même

s'il est présent dans l'activité quotidienne des élèves, parce qu'il est rarement objet d'enseignement (Balas-Chanel, A. 2006 : 126).

Dans l'acte de lire, plusieurs stratégies sont déterminantes pour la réussite de la tâche. Citons notamment : la lecture des indices périphériques, la sélection des informations, l'anticipation, les hypothèses de sens, le retour aux informations déjà lues, les allers-retours dans le texte.

L'expérimentation a consisté à proposer différents tests afin d'évaluer les compétences en lecture des élèves du primaire et concevoir un entraînement permettant de les aider à surmonter leurs difficultés au niveau phrastique et textuel. Il est donc possible d'enseigner explicitement les différentes stratégies de compréhension et cela aux débutants, étant donné leurs prés requis en langue 1. Le transfert de ces connaissances peut se réaliser s'il passe par un enseignement explicite où l'enseignant joue le rôle du guide, le rôle d'un lecteur expert qui se trouve dans une situation problème. L'apprenant dans cette situation imite son enseignant et utilise ses propres stratégies pour lire et comprendre un texte.

5. Références bibliographiques:

- 1- Adams, G., Davister, J., Denyer, M., (1998). *Lisons futés. Stratégies de lecture*. Paris : Duculot.
- 2- Balas-Chanel, A. (2006). Aider à apprendre : métacognition et explicitation. In *apprendre et comprendre : place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. (125- 145). Quercy Mercues : Retz.
- 3- Bastien, C., & Bastien-Toniazzo, M. (2005). Du cheminement aux cheminements...*Revue française de pédagogie*, 152, 21-27.

- 4- Boonyaratapan, M. (2000). *L'impact de l'entraînement à l'utilisation des stratégies de lecture sur la compréhension de textes chez des élèves thaïlandais*. thèse de doctorat en langues, linguistique et traduction, Université Laval, Canada.in <http://theses.ulaval.ca/2000/0612/48971.pdf> consulté le 12/12/2015
- 5- Cornaire, C. (1991). *Le point sur la lecture*. Didactique des langues étrangères. Paris : CLE International.
- 6- Cyr, P. & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Didactique des langues étrangères. Paris : CLE International.
- 7- Cyr, P. (1996). *Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Québec.CEC.
- 8- Dehaene, S.,(2011). *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe* Paris : Odile Jacob.
- 9- Ecalle, J & Magnan, A (2002). *Apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- 10-Giasson, J. (2005). *La lecture: De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- 11-Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck Université.
- 12-Rémond, M., (1999). Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition l'exemple du cm2. *Repères n° 19*. In http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS019_9.pdf Consulté le 14/11/2015.
- 13-Remond, M. (2003). Enseigner à comprendre : les entraînements métacognitifs. In D., Gaonac'h, Et M., Fayol (Ed.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. Paris : Hachette.
- 14-Vialettes, L, (2012). *Apprentissage de la lecture : étude longitudinale à partir de tâches de lecture à voix haute*

d'enfants anglophones scolarisés en école d'immersion française. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Toulouse2. in

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00728347/document> consulté le 12/12/2014.

6. Appendices

Tableau des activités visant la compréhension

objs	repérer les connecteurs	repérer les substituts	Faire des inférences	Retrouver les idées essentielles
	<p>Ex1 :Nassim est malade</p> <p>Ex2 : promenade sous la pluie.</p> <p>Ex3 :Il y a un cauchemar dans mon placard.</p> <p>Ex4 :pour faire de la magie.</p>	<p>Ex1 : La bague enchantée.</p> <p>Ex2 : la ville de Hamelin</p> <p>Ex3 : la coccinelle.</p> <p>Ex4 : Le bouton d'or</p> <p>Ex5 : La petite fille aux allumettes.</p> <p>Ex6 :l'homme machin.</p> <p>Ex7 :Le lièvre et le grand génie de la brousse.</p> <p>Ex8 : Le corbeau.</p> <p>Ex9 : La bûcheronne.</p> <p>Ex10 :la pauvre pâquerette.</p>	<p>6 phrases</p> <p>4 exercices.</p>	<p>Ex1 :la conquête de l'espace.</p> <p>Ex2 : la petite géante.</p> <p>Ex3 :Pivi et Kobo.</p> <p>Ex4 :les canards.</p> <p>Ex5 : les mammifères.</p> <p>Ex6 :les dinosaures.</p> <p>Ex7 :Marie Curie.</p> <p>Ex8 : Lila et ses devoirs.</p> <p>Ex9 :Au cirque.</p> <p>Ex10 : à la gare.</p>