

Evaluation externe réalisée à l'entrée de la
3^e année de l'enseignement primaire

Mathématiques et lecture

Pistes didactiques

Mars 2006

Ce document « Pistes didactiques » a été préparé par le comité d'accompagnement de l'évaluation externe en mathématiques et lecture composé de :

Jacques GREGOIRE, Professeur Ordinaire, Sandrine NEUVILLE et Catherine LECOCQ, Chercheurs, en Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation à l'UCL ;

Marie-Claire NYSSSEN et Grégory VOZ, Chercheurs au Service de Pédagogie expérimentale de l'ULg ;

Philippe ROME, Inspecteur cantonal primaire pour l'enseignement subventionné par la Communauté française ;

André CHARLIER, Inspecteur de l'enseignement primaire organisé par la Communauté française ;

Christiane BREWAEYS (FELSI), Martine HENDRICKX (Enseignement de la Communauté française), Annie ROELAND (C.E.C.P.), Anne VAN CAMPENHOUDT (FédEFoC) ;

Julie CAUET, Institutrice primaire et étudiante en sciences de l'éducation ;

Anne WILMOT, Philippe BODART et Fabien KOZLOWSKI, Chargés de mission au Service général du Pilotage du système éducatif ;

Sébastien DELATTRE, Attaché au Service général du Pilotage du système éducatif.

TABLE DES MATIERES

<i>TABLE DES MATIERES</i>	3
<i>INTRODUCTION GENERALE</i>	5
<i>MATHEMATIQUES</i>	7
I. La résolution de situations problèmes	9
II. L'exploitation du jeu « Echelles et Serpents »	39
<i>LECTURE</i>	43
I. Séquence d'apprentissage à partir de « Qui es-tu Léon ? »	45
II. Zoom sur le traitement des unités lexicales	79
III. Pour aller plus loin...	95
<i>BIBLIOGRAPHIE</i>	103

Introduction générale

Au mois de septembre 2005, une épreuve d'évaluation externe en lecture et en mathématiques a été administrée aux élèves des classes de 3^e année de l'enseignement primaire en Communauté française.

Les questions de l'épreuve se rapportaient à des compétences répertoriées dans les Socles en fin de 1^{re} étape, c'est-à-dire des compétences que tous les élèves devraient maîtriser à l'entrée de la 3^e année primaire. Certaines questions portaient cependant sur des compétences en construction. Il est en effet important que celles-ci soient progressivement travaillées même si elles ne doivent pas être maîtrisées au début de la 3^e année primaire.

Les résultats à cette épreuve ont été analysés et un document intitulé « Résultats et Commentaires » a été envoyé dans l'ensemble des écoles fondamentales.

Il est disponible sur le site : <http://www.enseignement.be/prof/dossiers/eval/>

Les constats généraux constituent une base de réflexion à l'élaboration du document « Pistes didactiques ». L'objectif du groupe de travail est de soutenir les enseignants dans leurs tâches en leur proposant des activités concrètes mises en correspondance avec les compétences définies dans les « *Socles de compétences* ».

Certaines activités sont notamment conçues sur la base du jeu « Echelles et serpents » ou de l'histoire « Qui es-tu Léon ? » proposés dans le carnet de l'élève. Il s'agit d'exemples d'activités, de sources d'idées à explorer pour les adapter ou les réinvestir dans d'autres situations. Elles envisagent une approche progressive des compétences afin d'assurer la continuité des apprentissages mais aussi de prévoir des modalités de différenciation. Il est établi qu'une même activité sollicite simultanément plusieurs compétences. De plus, la résolution de situations problèmes s'appuie entre autres sur les compétences répertoriées et travaillées en lecture.

Cet outil peut servir de support de travail lors des temps de concertations entre les enseignants de 3^e année mais aussi avec leurs collègues de 2^e année.

Le document « Pistes didactiques » se présente en deux grandes parties correspondant d'une part, aux mathématiques et d'autre part, à la lecture.

Bonne lecture ...

MATHEMATIQUES

En mathématiques, l'épreuve comportait 3 parties :

La partie 1 intitulée « *Une journée sportive à l'école* » et **la partie 3** intitulée « *Une journée de jeux* » envisageaient l'évaluation des compétences en contexte, c'est-à-dire au travers d'exercices conçus dans le cadre d'une situation générale complexe.

La partie 2 « *Quelques exercices variés* » évaluait sensiblement les mêmes compétences que dans les situations complexes.

L'analyse qualitative de l'ensemble des résultats à l'épreuve a permis de mettre en évidence les difficultés éprouvées par les élèves face à des types et formats de consignes non habituels et en particulier, de la traduction en opérations mathématiques d'un énoncé exprimé en langue française.

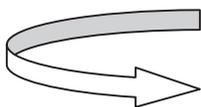
La résolution de situations problèmes est un moyen pour permettre aux élèves de donner sens aux concepts mathématiques, pour leur permettre de réinvestir des procédures dans un contexte qui justifie leur utilisation et ainsi de réaliser des apprentissages significatifs tout en accédant à des connaissances mathématiques profondes.

Les résultats à de nombreux items ont souligné les difficultés des élèves à décoder et à utiliser adéquatement les informations présentées. De manière plus fondamentale, ces difficultés nous interrogent sur le sens et la représentation que les élèves ont des situations et des opérations mathématiques.

Ces pistes mathématiques se composent de deux chapitres considérant respectivement la résolution de situations problèmes et la traduction en langage mathématique d'opérations rencontrées dans l'exploitation du jeu « Echelles et serpents ».

Le chapitre 1 aborde la résolution de situations problèmes sur le plan des **concepts théoriques** qui la sous-tendent. Il tente aussi de répondre à la question « **comment travailler la résolution de situations problèmes ?** ». Ecrire en opérations mathématiques un énoncé exprimé en langue française semble avoir été une source de difficulté pour les élèves ayant passé l'épreuve. Dès lors, après avoir vu pourquoi la résolution de situations problèmes semble si difficile, nous verrons comment elle peut être abordée en classe. Nous verrons notamment comment et en quoi l'utilisation de représentations schématiques de la situation problème peut aider l'enfant. Nous aborderons ensuite l'utilisation du tableau à double entrée comme ressource possible pour la résolution de certaines situations problèmes.

Le chapitre 2 nous permet d'aborder des activités travaillant à la fois la compréhension des règles du jeu et des consignes proposées pour aboutir à la traduction des situations en langage mathématique.



I. LA RESOLUTION DE SITUATIONS PROBLEMES

A. Les concepts théoriques	9
1) La démarche de résolution de problèmes	9
2) Les présupposés venant entraver cette démarche	11
B. Comment travailler la résolution de situations problèmes ?	12
1) Pour aller à l'encontre des présupposés des élèves	12
2) Amener l'élève à prendre conscience de l'importance de se représenter la situation	12
3) Aider l'enfant à utiliser un des moyens de modélisation : le tableau à double entrée.	28



II. L'EXPLOITATION DU JEU « ECHELLES ET SERPENTS »

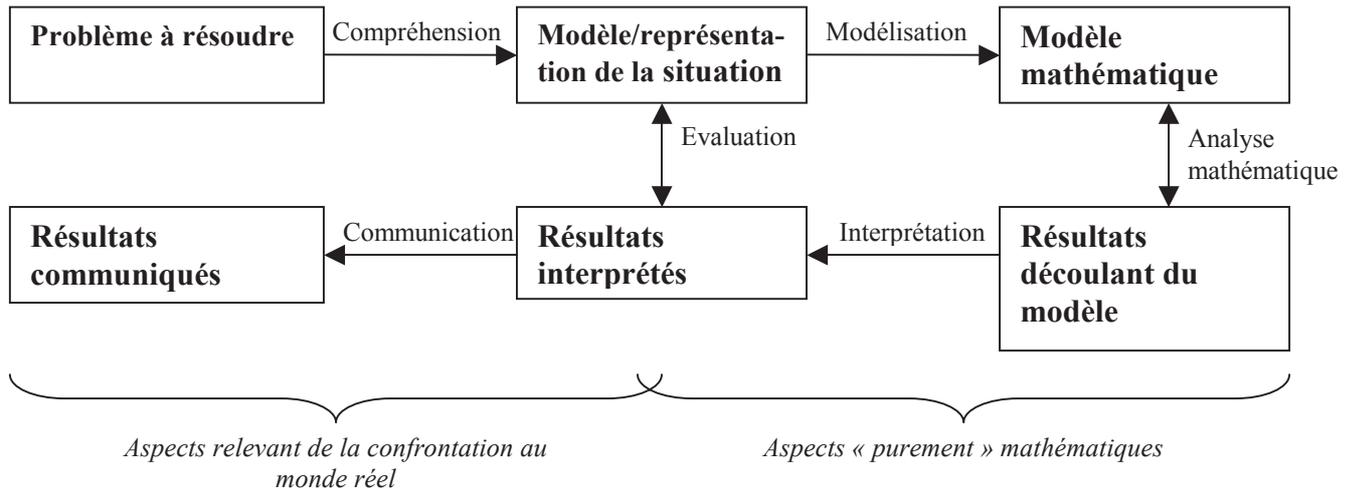
A. Le temps de jeu et appropriation des règles	40
B. Le repérage de la règle non respectée et précision de la position exacte du pion	40
C. La traduction en langage mathématique	41
D. L'adaptation du support de jeu	42

I. LA RESOLUTION DE SITUATIONS PROBLEMES

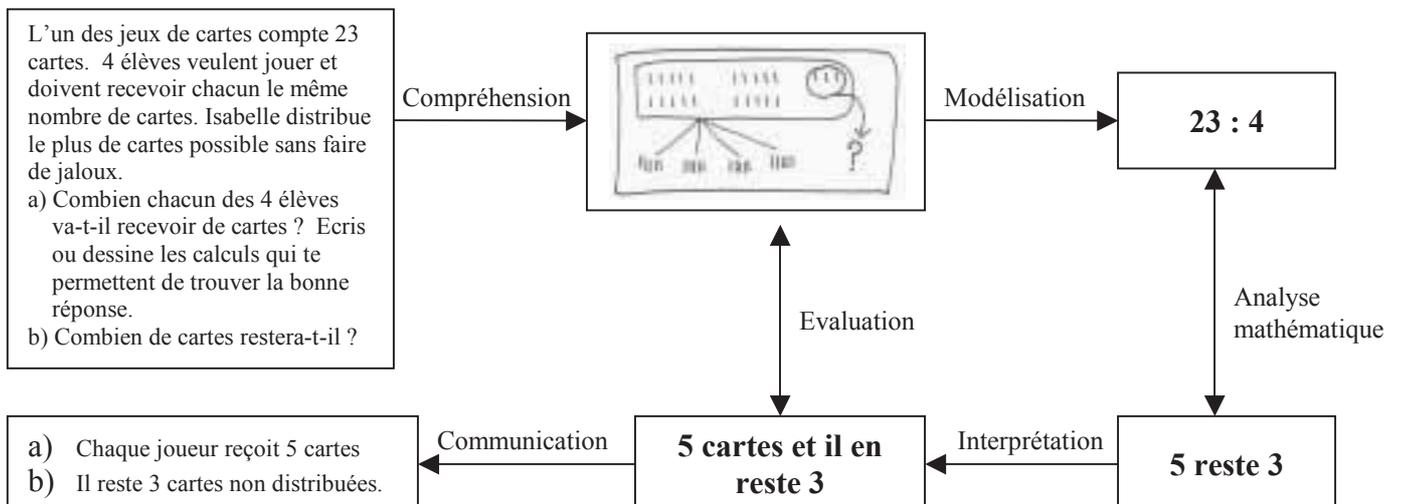
A. Les concepts théoriques

1) La démarche de résolution de problèmes

Selon Verschaffel, Greer et De Corte (2000), la résolution de problèmes est un processus complexe comprenant plusieurs étapes. Le schéma ci-dessous présente cette démarche.



Application à la situation du carnet de test p.37 question 10 :



La première étape implique que l'élève interprète la situation écrite, qu'il se la représente correctement, en d'autres mots, qu'il se construise un **modèle de la situation**. Pour cela, il reprend les données importantes ainsi que les relations temporelles et causales existant entre elles. Afin de faciliter la compréhension de la situation, l'élève peut la représenter sous forme de dessin, de schéma.

Ce **modèle de situation** est ensuite transformé en **modèle mathématique**. Dans cette étape, l'enfant doit reprendre les éléments-clés de la situation et les relations importantes qu'il a identifiées entre eux pour exprimer le tout sous une forme mathématique. Cette étape implique la maîtrise de concepts mathématiques, de techniques de calculs, ... et est donc plus « exigeante » sur le plan mathématique que la précédente.

La troisième étape consiste à faire une analyse mathématique du modèle. Cette étape permet d'aboutir à un ou plusieurs résultats qui doivent encore être soumis à l'interprétation. L'interprétation a pour objectif de mettre en relation les résultats obtenus, de les évaluer en regard du modèle de situation et de se questionner sur le sens de la solution obtenue.

A cette étape, les résultats obtenus peuvent être évalués au vu de la situation de départ : la réponse est-elle plausible, réaliste ? La solution a-t-elle du sens ? Si ce n'est pas le cas, le processus d'analyse de la situation doit être recommencé.

Enfin, une dernière phase de communication permet de passer des **résultats interprétés** et évalués aux **résultats communiqués**, et ce en fonction de la question posée et des exigences de la tâche.

L'intention ici est d'amener les élèves à appliquer le plus souvent possible la démarche qui vient d'être décrite. Il semble évident que les élèves négligent certaines des étapes décrites ci-dessus. Les étapes négligées sont principalement d'une part, celle de construction d'un modèle de situation et d'autre part, celle consistant à interpréter et à évaluer la pertinence des résultats obtenus. Confrontés à des problèmes posés en contexte scolaire, les enfants réagissent de manière stéréotypée et artificielle : ils ne se représentent pas la situation et appliquent directement une série d'opérations sur les valeurs numériques présentes dans le problème.

2) Les présupposés venant entraver cette démarche

Face à une situation problème mathématique, les élèves ne font pas appel à leur vécu. Ils n'établissent aucun lien entre les situations mathématiques proposées et les situations réelles qu'ils ont rencontrées. Par exemple, ils ne vérifient pas le caractère plausible de leur réponse.

Stella Baruk (1985) a ainsi montré au travers d'une série d'exemples qu'il arrive souvent aux élèves de donner des réponses aberrantes au vu de la réalité : des portes qui mesurent 9 mètres de haut, une femme de 4,50 mètres, ...

Dans le même sens, Verschaffel, De Corte et Lasure (1994) ont montré (au travers de plusieurs exemples) que les élèves ne prennent pas en compte les caractéristiques du monde réel lorsqu'ils se construisent une représentation (modélisation) de la situation. Par exemple, ils ont proposé aux élèves la situation suivante : « Un homme veut une corde assez longue pour l'étendre entre deux mats séparés de 12 mètres, mais il ne dispose que de morceaux de corde de 1,5 mètre de long. Combien de morceaux doit-il attacher les uns aux autres pour disposer d'une corde qu'il puisse étendre entre les deux mâts ? ». Une majorité des élèves interrogés a répondu qu'il fallait 8 morceaux de corde. Seule une petite minorité d'entre eux (environ 17%) a tenu compte du fait qu'il faut nouer les morceaux de corde entre eux, et qu'il n'est donc pas possible de répondre de manière précise à cette question.

Une explication apportée à ce type de comportements des enfants est que les stratégies mathématiques superficielles qu'ils appliquent sont renforcées par le caractère stéréotypé des situations problèmes qui leur sont habituellement proposées en classe. Selon Stella Baruk (1985), les élèves vont vite comprendre que toutes les histoires qui entourent les problèmes proposés en classe ne sont là que pour les amener à réaliser des additions, des soustractions, des multiplications, ...

Par ailleurs, Verschaffel et ses collaborateurs (2000) ont dressé une liste de présupposés, de croyances que possèdent les enfants concernant la résolution de problèmes :

- tous les problèmes présentés par l'enseignant peuvent être résolus, ils contiennent toutes les données et ont du sens (puisque'ils sont déterminés tels quels par l'enseignant);
- il ne peut y avoir qu'une seule réponse qui doit nécessairement être numérique et précise ;
- la réponse doit nécessairement être un nombre « propre » (entier) ;
- la réponse doit être obtenue en réalisant une ou plusieurs opérations arithmétiques avec tous les nombres fournis dans l'énoncé ;
- l'élève possède toutes les connaissances nécessaires à la résolution du problème;
- l'énoncé contient toutes les informations nécessaires à sa résolution et interprétation et aucune information extérieure ne doit être prise en compte ;
- les personnes, les objets, les endroits, les prix ... sont différents dans les problèmes et dans la vie réelle. Il ne faut pas trop se préoccuper de ses connaissances ou intuitions personnelles.

B. Comment travailler la résolution de situations problèmes ?

Il va de soi que toute résolution de situation problème s'appuie sur la lecture et principalement sur l'élaboration de significations. Pour traiter les données, l'élève doit saisir l'information, la traiter, l'utiliser (cf. Compétences transversales – Socles de Compétences pp. 8-9).

Afin de favoriser la mise en œuvre d'une démarche optimale de résolution de situations problèmes telle que décrite ci-avant, il est nécessaire d'organiser des activités venant démentir les présupposés des élèves. Il est important que chaque élève puisse :

- interpréter la situation,
- la représenter,
- confronter sa représentation avec celles d'autrui,
- mettre en évidence :
 - les différentes manières de représenter une même situation : dessin, schéma, manipulation de matériel concret, utilisation de tableaux à double entrée, ...
 - les composantes essentielles :
 - la mise en situation
 - les données chiffrées ou non
 - le questionnement

1) Pour aller à l'encontre des présupposés des élèves

Les situations problèmes choisies pour ce document sont non stéréotypées. Les élèves sont amenés à ne pas les résoudre de manière automatique. En effet, ils réalisent souvent une série d'opérations mathématiques sur base des valeurs numériques fournies dans l'énoncé sans réfléchir ni au sens ni à la pertinence du problème ni même à la manière de le résoudre. Il convient également d'inviter les élèves à confronter les données de la situation problème à celles du monde réel. Il ne s'agit nullement de travailler systématiquement les présupposés en proposant uniquement des situations problèmes du type de celles présentées ci-après, mais de sensibiliser les enfants au fait que ces suppositions au sujet des problèmes mathématiques peuvent être erronées. Il est important avant toute chose d'interpréter la situation problème proposée et de la modéliser (représenter la situation).

2) Amener l'élève à prendre conscience de l'importance de se représenter la situation

Comme nous l'avons vu au travers du modèle théorique de Verschaffel et De Corte (cf. cadre théorique), une des étapes primordiales dans la résolution de problèmes est la modélisation, c'est-à-dire la représentation que l'enfant se fait de la situation :

- Quelle est la situation ?
- Quelles sont les données importantes ?
- Quel est le lien entre ces différentes données ?

Ce n'est qu'une fois la situation bien interprétée que l'enfant peut passer à la modélisation mathématique en transformant les données et leurs relations en structure mathématique. Il est prouvé qu'une représentation correcte de la situation permet de la résoudre plus facilement. Or, on peut constater que beaucoup d'élèves ne semblent pas passer par cette étape de modélisation mais qu'ils s'engagent directement dans la tâche en produisant des calculs sur la base des

nombre proposés dans l'énoncé. Ce comportement les amène à commettre des erreurs, puisqu'ils n'analysent pas la situation problème. On essaiera dès lors d'inciter les enfants à produire, avant la résolution, leur propre représentation de la situation ; soit par un dessin, soit par une reformulation de l'énoncé, qui les amène à entreprendre une analyse en profondeur.

Cette démarche permet de mettre en évidence les composantes essentielles de la situation problème à résoudre.

2.1. Pourquoi et comment utiliser le dessin ou le schéma comme support de modélisation ?

Le dessin ou le schéma est un des moyens concrets à la portée des enfants pour les aider à modéliser la situation. Dans les deux exemples présentés ci-dessous, il est fort probable que l'élève ne recourant pas à une représentation de la situation, n'aboutira pas à la réponse correcte.

Le temps de confrontation des productions des élèves permet de mettre en évidence le respect des informations de l'énoncé et le recours à des dessins symboliques (gain de temps).

Exemple 1 :

Des cubes de couleurs à ranger

« Trouve toutes les manières de construire une tour de trois étages avec trois cubes de couleurs (un cube rouge, un cube vert et un cube jaune) ».

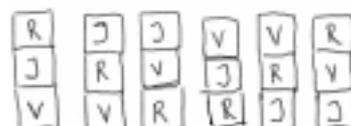
- L'enseignant présente la situation au tableau.
- Chaque enfant dispose de 3 cubes de couleurs (rouge/vert/jaune) et pendant 5 minutes, cherche individuellement les différentes possibilités de combinaisons. Il est invité à représenter chacune de ces constructions.
- L'enseignant organise une mise en commun et plusieurs enfants vont dessiner une proposition au tableau.
- Une observation collective permet d'identifier éventuellement les propositions identiques et d'insérer les combinaisons oubliées.



- L'enseignant invite quelques enfants à verbaliser comment ils ont procédé pour rechercher différentes possibilités. Dans ce cas, il est utile de mettre en évidence une stratégie veillant à débiter la construction de la tour par une même couleur, inversant les deux autres :
 - o Rouge – vert puis jaune
 - o Rouge – jaune puis vert
 - o Jaune -



ou



ou ...

- Les enfants sont alors invités à s'appropriier une démarche et à représenter individuellement toutes les possibilités.

N.B. Dans une optique de différenciation future, il est possible, pour certains élèves manifestant rapidement une bonne maîtrise de la démarche de recherche, d'effectuer le travail avec 4 cubes de couleurs.

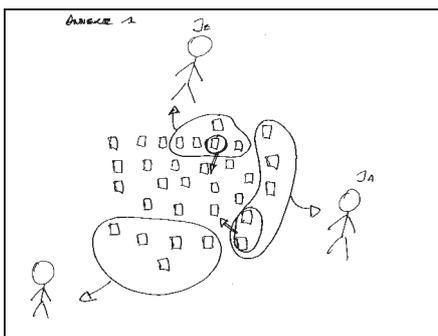
Les enfants de 3^e année envisagent généralement deux ou trois combinaisons possibles. La recherche telle que proposée ci-dessus permet d'aboutir à la représentation de toutes les combinaisons possibles. Certains enfants verbalisent leur démarche personnelle et présentent une organisation intéressante de propositions. L'interaction peut ainsi permettre à un plus grand nombre d'élèves l'approche individuelle de l'ensemble des possibilités de rangement des 3 cubes.

Exemple 2 :

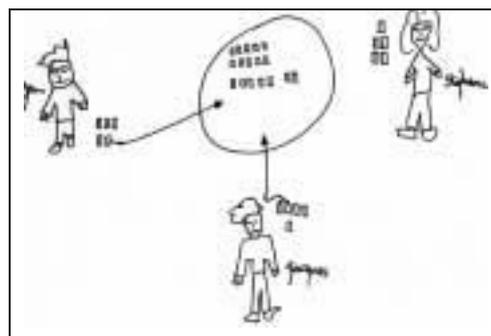
Une partie de jeu de cartes

« Jean et Jacques, des frères jumeaux de 8 ans, ont invité un ami de leur âge, Stéphane, à jouer aux cartes. Avant de commencer la première partie, Stéphane distribue à chacun 5 cartes du jeu de 32 cartes. Au cours de cette première partie, Jean remet 1 carte sur le tas, Jacques en remet 2. Avant de débiter la seconde partie, il faut redistribuer les cartes du tas. Combien de cartes y a-t-il dans le tas à la fin de la première partie ? »

- L'enseignant présente la situation aux élèves (elle est écrite au tableau ou sur feuille).
- L'énoncé est lu à haute voix (soit par l'enseignant, soit par un enfant).
- Chaque enfant recherche une solution.
- Après cinq minutes, l'enseignant invite les enfants à confronter leurs propositions deux par deux.



ou



- Une première mise en commun est organisée et quelques enfants verbalisent leur proposition, reformulent la situation, évoquent une représentation éventuelle.
- Chaque enfant représente la situation. L'enseignant précise que tous les renseignements doivent y figurer.
- A nouveau, après quelques minutes, les enfants confrontent leur représentation deux par deux.

- L’enseignant organise une nouvelle mise en commun. Il affiche une série de propositions de représentations au tableau et conduit une observation collective.

Est-ce que

- le dessin respecte la situation ?
- le dessin a du sens ?
- le dessin aide à la compréhension ?
- le dessin est complet ?
- le dessin permet de reformuler la situation avec exactitude ?

- Tous les commentaires permettent la mise en évidence de représentations correctes ainsi que celles qui doivent être ajustées.
- Chaque enfant reprend sa page de représentation et l’ajuste si nécessaire.
- Les enfants, sur la base d’une représentation correcte, écrivent les opérations mathématiques qui permettent la résolution.

Par exemple :

nombre de cartes distribuées	$3 \times 5 = 15$
nombre de cartes qui restent après distribution	$32 - 15 = 17$
nombre de cartes avant de débiter la seconde partie	$17 + 1 + 2 = 20$

Remarques :

Dans la première situation, habituellement, les enfants de 3^e année primaire n’ayant pas recours à une représentation de la situation, envisagent 2 ou 3 combinaisons possibles.

La recherche proposée permet d’aboutir à la représentation des 6 combinaisons possibles voire même de faire émerger une organisation (jaune, vert, rouge, ou jaune, rouge, vert, ou ...)

Dans la seconde, la représentation respectant toutes les données est une aide concrète à la résolution. Toutes les informations doivent figurer dans le dessin :

- la mise en situation :
 - plusieurs joueurs
 - jeu de cartes
- les données :
 - le nombre total de cartes du jeu : 32
 - le nombre de joueurs : 3
 - le nombre de cartes distribuées à chaque joueur en début de partie : 5
 - le nombre de cartes remises par chaque joueur : 1, 2 et 0
- le questionnement :
 - le nombre de cartes dans le tas en fin de première partie

2.2. Pourquoi et comment faire identifier par les enfants les composantes essentielles qui doivent apparaître dans une représentation ?

2.2.1. Pourquoi ?

Pour qu'un dessin soit correct, il est indispensable qu'il respecte la représentation des trois composantes essentielles :

- la mise en situation (de quoi parle-t-on ?) ;
- les données (chiffrées ou non) ;
- le questionnement (ce que l'on cherche).

- **Interprétation et représentation de la situation.**

La situation précise le contexte et donne du sens à la démarche de résolution. Il est utile de mettre en évidence qu'un type de résolution mathématique peut s'appliquer à des situations différentes. En effet, des données identiques traitées avec des opérations arithmétiques identiques peuvent générer des situations différentes.

« Jean et Jacques, des frères jumeaux de 8 ans, ont invité un ami de leur âge, Stéphane, à jouer aux billes. Avant de commencer la première partie, Stéphane distribue à chacun 5 billes d'un sac de 32 billes. Au cours de cette première partie, Jean remet 1 bille dans le sac, Jacques en remet 2. Avant de débiter la seconde partie, il faut redistribuer les billes du sac. Combien de billes y a-t-il dans le sac à la fin de la première partie ? »

« Sophie et Vinciane partagent avec Nathalie 32 vignettes d'une collection. Pour commencer la distribution, Sophie distribue à chacune 5 vignettes de la collection. Vinciane rend 1 vignette car elle possède déjà la même, Nathalie en rend 2. Combien de vignettes reste-t-il dans la collection ? »

Ces situations se résolvent avec les mêmes opérations arithmétiques mais chaque mise en situation nécessite le respect d'une terminologie précise (cartes, billes, vignettes,...).

- **Mise en évidence des données utiles à la résolution.**

Il est utile de s'appuyer sur l'interprétation et la représentation de la situation pour dégager les données utiles à la résolution. Pour préciser soit le nombre de cartes, soit le nombre de billes, il n'est pas utile de savoir que les jumeaux sont âgés de huit ans. La représentation aide l'élève à discerner les données utiles et les données parasites.

- **Importance du questionnement.**

Pour que la représentation soit une aide concrète de résolution, il est important que le questionnement y figure. Quand la mise en situation présente seulement une série d'informations, il s'agit d'une histoire racontée et non d'une situation problème à résoudre.

2.2.2. Comment ?

Afin d'amener progressivement les élèves à la résolution de situations problèmes, nous proposons un ensemble de séquences. Chacune d'elles est construite de manière à focaliser l'attention sur une des composantes. Mise à part la prise en considération du questionnement, les activités ne sont pas présentées de manière chronologique.

- **A. Situation :**

1. de l'interprétation de la situation vers une représentation correcte
2. de l'interprétation de la situation vers une représentation à compléter
3. de la représentation de la situation vers son énoncé

- **B. Données :**

1. distinction des données chiffrées et non chiffrées
2. repérage des données inutiles
3. absence de donnée chiffrée dans la situation

- **C. Questionnement :**

1. présence de la question dans la situation
2. absence de la question dans la situation

Le déroulement de toutes les activités peut être considéré comme suit :

- **Présentation de la situation :**
lecture à haute voix par l'enseignant ou par un élève puisque la compétence est autre que le savoir lire.
- **Recherche personnelle :**
soit à partir de l'énoncé, soit à partir de la représentation.
- **Confrontation des propositions des élèves :**
verbalisation, propositions de «reformulation», commentaires de la représentation réalisée.
- **Vérification du travail produit :**
l'adéquation entre l'énoncé de la situation et sa représentation (ou inversement).
- **Appropriation :**
ajustement (si nécessaire) de la recherche initiale et résolution.

A. Situation

1. de l'interprétation de la situation vers une représentation correcte

- **Présentation de la situation**

« Les élèves d'une école se rendent en car au « Musée d'Histoires naturelles ». 24 élèves prennent place dans un car et 17 élèves dans l'autre. Il y a 2 accompagnateurs dans chaque car. Quel est le nombre de voyageurs ? »

- **Recherche personnelle**

Chaque élève réalise une représentation.

Exemples :



- **Confrontation des propositions des élèves**

Confrontation des propositions deux par deux puis collectivement. Plusieurs élèves commentent leur représentation.

- **Vérification du travail produit**

Vérification de l'adéquation entre la situation et la représentation. Les exemples de production des élèves peuvent présenter différents cas de figure :

- dessin du musée, de l'école, des cars mais pas de représentation de personnes.
- dessin de deux cars avec représentation de personnes mais sans respect du nombre ou avec présence des quatre accompagnateurs dans le même car.
- dessin des deux cars avec le nombre exact de personnes sans représenter le musée et l'école...

L'enseignant organise la mise en évidence des renseignements utiles (24 élèves et 2 accompagnateurs dans un même car et 17 élèves et 2 accompagnateurs dans l'autre car) et de la question (combien de voyageurs ?).

- **Appropriation**

L'enseignant invite chaque enfant à ajuster sa représentation et à écrire une mise en opération mathématique permettant la résolution. Exemples :

$$24 + 2 + 17 + 2 = \dots \quad 26 + 19 = \dots \quad 24 + 17 + 2 + 2 = \dots \quad 24 + 17 + 4 = \dots$$

A. Situation

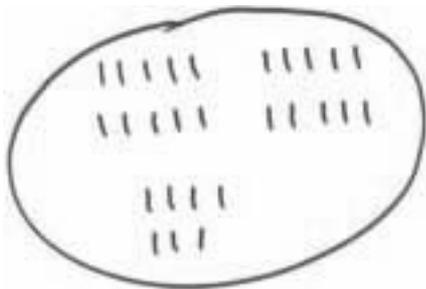
2. de l'interprétation de la situation vers une représentation à compléter

• Présentation de la situation

Présentation de la situation et d'une représentation incomplète.

« Une classe compte 27 élèves. Il y a 14 filles. Combien y a-t-il de garçons ? »

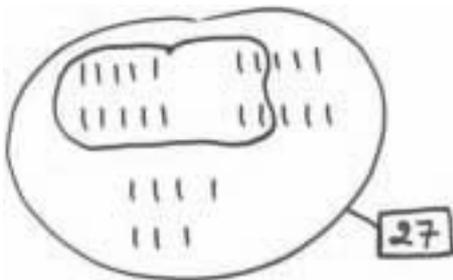
Voici une représentation.
Précise-la.



• Recherche personnelle

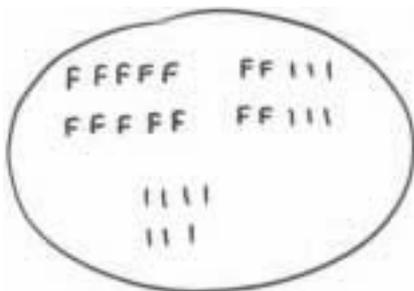
• Confrontation des propositions des élèves

Confrontation des propositions deux par deux puis collectivement. Plusieurs élèves commentent leur proposition :

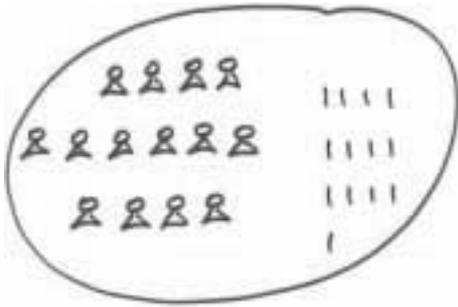


« J'ai ajouté une étiquette avec le nombre d'élèves.

J'ai dessiné une ficelle autour du groupe des filles. »



« J'ai montré qu'il y a 14 filles en indiquant des «F». »



« J'ai dessiné les filles. »

• **Vérification du travail produit**

L'enseignant reprend différentes représentations et propose quelques questions d'observation. Il met en évidence ce qui est respecté et/ou ce qui manque.

Par exemple, dans les trois propositions reprises ci-dessus, le questionnement ne figure pas.

• **Appropriation**

Chaque élève ajuste sa représentation et écrit une opération mathématique.

Exemples :

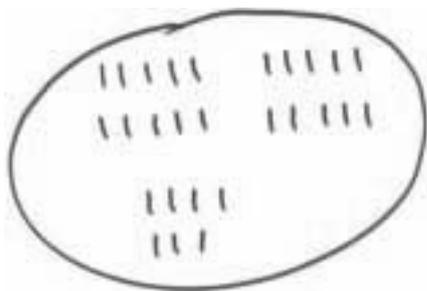
$$27 - 14 = \dots \quad \text{OU} \quad 14 + \dots = 27$$

L'enseignant propose une autre situation.

« Le fermier amène 27 animaux dans une prairie. Il y a 14 vaches et des chevaux. Combien y a-t-il de chevaux ? »

Voici une représentation.

Précise-la.



Il est alors intéressant d'observer les démarches appliquées par les élèves :

- certain dessineront sans doute les vaches,
- certain placeront une étiquette avec le nombre,
- certain utiliseront peut-être la lettre initiale « v »

...

Une mise en commun permettra de mettre en évidence toutes les démarches correctes ainsi que de dégager le mode de représentation le plus rapide :

L'écriture de l'opération :

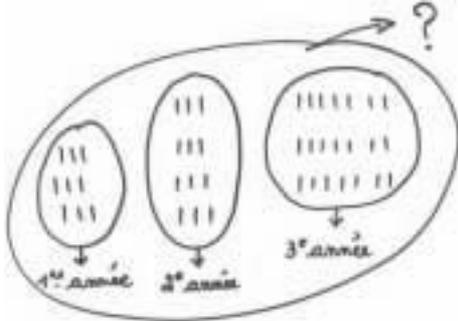
$$27 - 14 = \dots \quad \text{ou} \quad 14 + \dots = 27$$

A. Situation

3. de la représentation de la situation vers son énoncé

- **Présentation de la situation**

Présentation de la représentation.



Les élèves sont invités à écrire une situation qui correspondrait à cette représentation.

- **Recherche personnelle**

- **Confrontation et vérification**

Plusieurs élèves lisent leur proposition et après chaque lecture, l'enseignant invite à la vérification du respect de la représentation : nombre d'élèves pour la classe de 1^{re}, nombre d'élèves pour la classe de 2^e, nombre d'élèves pour la classe de 3^e, et la recherche du nombre total des élèves.

Une proposition est notée au tableau et travaillée collectivement au niveau de sa formulation.

Exemples :

Des livres sont envoyés au directeur de notre école. 9 livres sont destinés aux enfants de 1^{re} année, 12 à ceux de 2^e année et 21 à la classe de 3^e année. Combien de livres sont arrivés à l'école ?

Des élèves de plusieurs classes se rendent à la B.C.D pour participer à divers ateliers. 9 élèves de 1^{re}, 12 élèves de 2^e et 21 élèves de 3^e ont quitté le local de leur classe pour s'y rendre. Combien d'enfants vont arriver à la B.C.D ?

Quelques jeunes enfants de notre école participent à une journée sportive. Le premier car a amené 9 enfants de 1^{re}, 12 enfants de 2^e et 21 enfants de 3^e. Combien d'enfants sont déjà arrivés ?

- **Appropriation**

Dans un premier temps, tous les élèves travaillent la situation choisie et notée au tableau. Ils écrivent l'opération mathématique qui permet la résolution.

$$9 + 12 + 21 = \dots$$

Dans un second temps, chaque élève sera invité à travailler la formulation de la situation qu'il a inventée.

B. Données

1. Distinction des données chiffrées et non chiffrées

- **Présentation de plusieurs situations**

« Fabien avait une collection de 20 billes. Il en donne 6 à sa sœur. Combien de billes lui reste-t-il ? (situation 1)

« Fabien avait une collection de 20 cartes. Il en donne 6 à son frère. Combien de cartes lui reste-t-il ? (situation 2)

« Fabien avait une collection de 20 billes. Il en gagne 6 en jouant avec sa sœur. Combien de billes a-t-il à la fin du jeu ? » (situation 3)

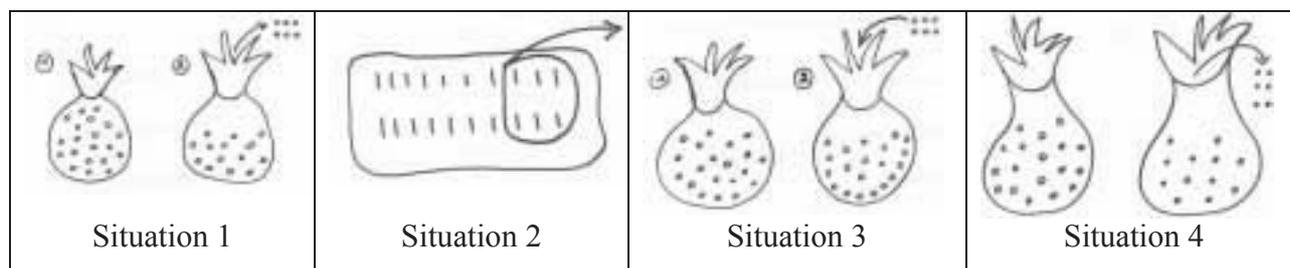
« Louis avait une collection de 18 billes. Il en perd 6 en jouant avec son copain. Combien de billes a-t-il à la fin du jeu ? » (situation 4)

- **Recherche personnelle**

Les élèves sont invités à représenter les 4 situations et à souligner **ce qui change** dans les situations présentées.

- **Confrontation**

Confrontation des propositions deux par deux puis mise en commun. Plusieurs élèves commentent leurs représentations et les mettent en lien avec les différences perçues dans les situations.



- **Vérification**

Vérification de l'adéquation entre l'énoncé de chaque situation et la représentation (ou inversement).

Il est alors intéressant de susciter la verbalisation de plusieurs constats :

- dans les situations 1 et 2 : mêmes valeurs numériques et mêmes opérations
- dans la situation 1, il s'agit de billes
- dans la situation 2, il s'agit de cartes
- dans la situation 3, Fabien gagne des billes
- dans la situation 4, mêmes opérations que dans les situations 1 et 2 mais avec des valeurs numériques différentes.

- **Appropriation**

Chaque élève est invité à reprendre toutes les situations, à les associer à une représentation correcte et à noter les opérations mathématiques exactes :

Situation 1 : $20 - 6 = \dots$	Situation 2 : $20 - 6 = \dots$	Situation 3 : $20 + 6 = \dots$	Situation 4 : $18 - 6 = \dots$
--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------

B. Données

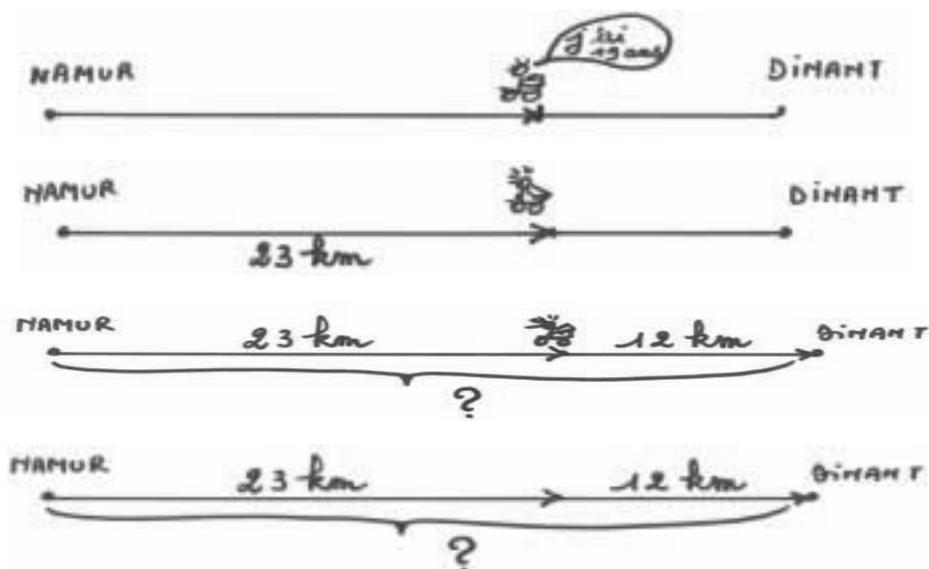
2. Repérage des données inutiles

- **Présentation de la situation et de différentes représentations**

« Un cycliste professionnel de 19 ans se lève à 6 heures du matin pour parcourir la distance Namur-Dinant.

Il a déjà parcouru 23 km, il lui en reste 12.

Quelle est la distance entre les 2 villes ? »



Choisis la (les) représentation(s) qui aide(nt) à la résolution.

- **Recherche personnelle**

Chaque élève est invité à choisir la (les) représentation(s) qui aid(ent) à la résolution.

- **Confrontation**

Confrontation des propositions deux par deux puis mise en commun. Quelques élèves justifient leur choix et le commentent.

- **Vérification**

Vérification de la présence des renseignements utiles à la résolution et uniquement de ceux-là (données et questionnement) :

- distance déjà parcourue : 23 km
- distance à parcourir : 12 km
- distance Namur-Dinant ?

Mise en évidence des renseignements parasites à écarter :

- cycliste âgé de 19 ans
- cycliste levé à 6 h du matin

- **Appropriation**

Chaque élève est invité à représenter la situation en prélevant uniquement les renseignements utiles puis à écrire l'opération mathématique : $23 \text{ km} + 12 \text{ km} = \dots$

B. Données

3. Absence de donnée chiffrée dans la situation

- **Présentation de la situation**

« Dans ma bande de copains, on a pris l'habitude de se serrer la main le matin pour se dire bonjour.

Combien y a-t-il de poignées de mains échangées le matin ? »

- **Recherche personnelle**

Chaque élève propose une représentation.

- **Confrontation**

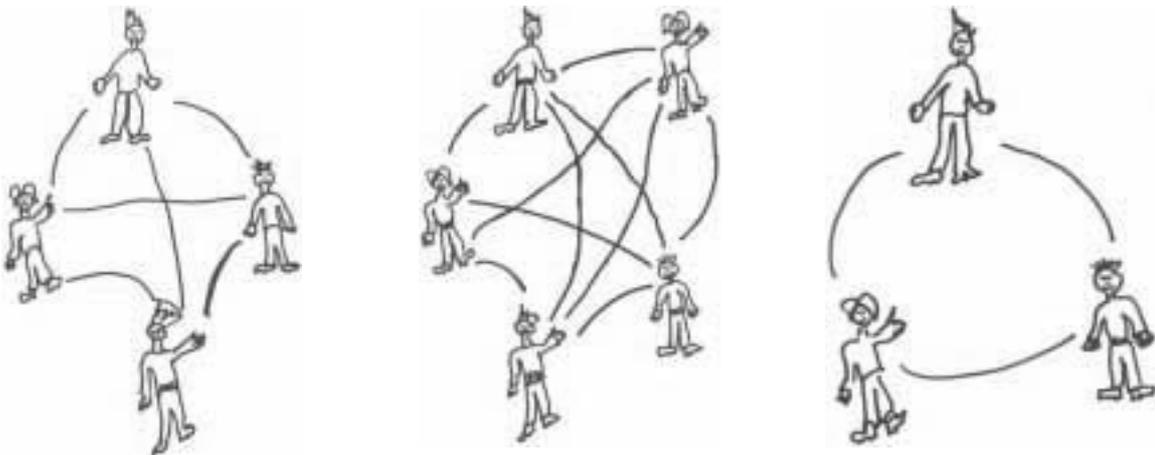
Confrontation des propositions deux par deux puis collectivement.

Plusieurs élèves présentent une représentation au tableau et la commentent. Il ne serait pas étonnant que des élèves s'appuient sur leur expérience personnelle et tiennent compte de leur propre réalité.

- **Vérification**

Aucune donnée chiffrée n'étant précisée dans la situation, il existe plusieurs possibilités correctes de représentation.

Selon le nombre d'enfants considérés par chaque élève dans sa représentation, la résolution de la situation est différente.



- **Appropriation**

Chaque élève choisit une représentation, précise le nombre de copains considérés et écrit l'opération mathématique qui y correspond sous forme d'addition respectant le dénombrement des poignées de mains dessinées. Il est important de vérifier si toutes les poignées de mains sont représentées.

C. Questionnement

1. Présence de la question dans la situation

- **Présentation de la situation**

« Dans mon plumier, j'avais 12 crayons. J'en ai perdu 4 et ma mère m'en a racheté 8. Combien de crayons ai-je ? »

- **Recherche personnelle**

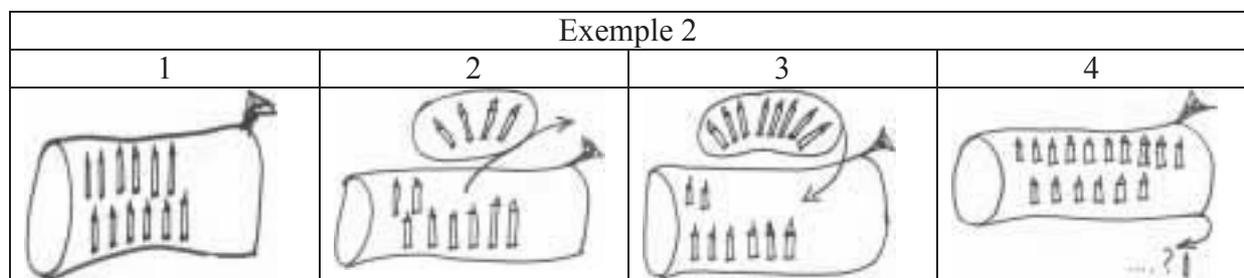
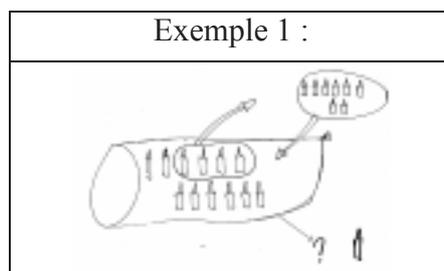
Chaque élève est invité à représenter la situation.

- **Confrontation**

Confrontation des propositions deux par deux puis collectivement.

Quelques élèves présentent leur proposition et reformulent la situation .

Il est intéressant de présenter une proposition reprenant toute la situation à l'aide d'un même dessin (exemple 1) et une autre la montrant par plusieurs dessins évoquant les différents renseignements donnés. (exemple 2)



- **Vérification**

Vérification de l'adéquation entre la situation et les représentations proposées.

Pour que la représentation soit complète, il faut que le questionnement y figure.

Si l'élève présente la situation à l'aide d'un seul dessin (exemple 1) ou s'il représente les différentes étapes (exemple 2), tous les éléments doivent être clairement perceptibles.

- **Appropriation**

Chaque élève reprend sa représentation, l'ajuste si nécessaire puis écrit les opérations mathématiques qui permettent la résolution :

exemple 1 : $(12 - 4) + 8 = \dots$

exemple 2 : $12 - 4 = 8$ $8 + 8 = \dots$

C. Questionnement

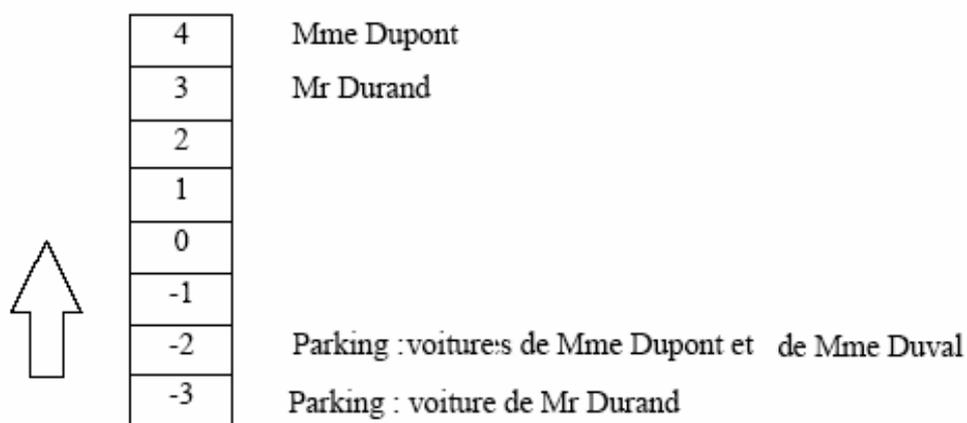
2. Absence de question dans la situation

- **Présentation de la situation**

« Madame Dupont travaille au 4^e étage dans le service de la comptabilité. Sa place de parking est située au - 2. Madame Duval gare sa voiture au - 2 et monte de deux étages pour se rendre dans son bureau. Monsieur Durand travaille au troisième étage et gare sa voiture au - 3. »

- **Recherche personnelle**

Chaque élève représente la situation. Etant donné les renseignements communiqués, il n'est pas évident que les élèves remarqueront immédiatement le manque de questionnement.



- **Confrontation et vérification**

Confrontation des propositions deux par deux puis collectivement. Il est souhaitable que l'adéquation entre la représentation proposée et l'énoncé donné soit vérifiée au fur et à mesure selon les renseignements communiqués. Il est alors important qu'un élève verbalise son constat : aucune question n'est formulée.

- **Nouvelle recherche personnelle**

L'enseignant invite alors chaque élève à ajuster sa représentation puis à rechercher toutes sortes de questions qui pourraient être formulées à partir de cette représentation.

- **Confrontation et vérification**

Différentes questions sont notées au tableau.

Exemples :

« De combien d'étages doit monter M. Durand (ou M. Dupont) pour accéder à son lieu de travail ?

A quel étage travaille M. Duval ?

Qui gare sa voiture au niveau le plus bas (le plus haut) ?

Qui travaille au niveau le plus bas (haut) ?

Quelle personne effectue le plus long (court) trajet en ascenseur pour passer du parking à son lieu de travail ?

...

La représentation correcte est alors complétée par le questionnement proposé.

Par souci de clarté, chaque question sera présentée sur une représentation.

- **Appropriation :**

Chaque élève choisit l'une ou l'autre question , l'écrit à côté de sa représentation, la fait apparaître sur le dessin et note sa réponse.

Etant donné la présence de nombres négatifs, il ne sera pas demandé l'écriture de la mise en opérations mathématiques. Toute résolution de situation problème s'appuie principalement sur la démarche mise en œuvre.

3) Aider l'enfant à utiliser un des moyens de modélisation : le tableau à double entrée.

Un des outils de modélisation qui peut permettre à l'enfant de résoudre une situation problème est le tableau à double entrée. Cet outil est déjà employé comme support d'activités multiples dès l'école maternelle. Il nous importe ici d'amener progressivement l'élève à s'approprier le tableau à double entrée comme moyen pour organiser les données à traiter afin de résoudre la situation problème. Les constats mentionnent que « la lecture des tableaux est bien maîtrisée ». Toutefois, il apparaît important de doter nos élèves d'un support concret permettant l'organisation des informations à gérer dans toute résolution de situation.

La réflexion est menée sur la base d'un jeu de cartes présentant différentes caractéristiques : la forme représentée (rond, triangle, étoile, carré), la couleur de ces formes (jaune, bleu, vert, brun, rouge), le remplissage de ces formes remplies (avec un quadrillage, avec des pointillés, avec des lignes). Un exemplaire en noir et blanc est disponible dans ce carnet. Une version en couleur est téléchargeable sur le site www.enseignement.be.

3.1. S'approprier le tableau à double entrée

Les différentes activités organisées à partir de ce jeu proposent une progression qui sous-tend l'élaboration du tableau à double entrée.

Elles sont intitulées comme suit :

- 3.1.1. Percevoir et nommer toutes les caractéristiques de l'ensemble des cartes,
- 3.1.2. Identifier une ou plusieurs cartes retirées du jeu,
- 3.1.3. Respecter une puis plusieurs caractéristiques définies,
- 3.1.4. Nommer tous les critères d'une carte du jeu,
- 3.1.5. Ranger les cartes selon le(les) critère(s) défini(s),
- 3.1.6. Nommer la caractéristique **commune** de chaque série de cartes,
- 3.1.7. Identifier la (les) carte(s) à placer dans diverses cases du tableau à double entrée.

Un des moyens de résoudre des situations de ce type est de procéder à une classification dans un tableau à double entrée. Si ce support est rencontré régulièrement par les élèves dès l'école maternelle, ils le considèrent comme source d'information avec indices à prélever. Notre souhait est de permettre aux élèves d'y recourir comme moyen concret pour structurer les données à traiter.

3.1.3. *Respecter une puis plusieurs caractéristiques définies : Jeu de familles*

De deux à quatre joueurs

Ce jeu se joue soit par deux soit par quatre. Chaque joueur reçoit cinq cartes et toutes les autres sont posées en un seul tas sur la table, face cachée (réserve). Une carte est retournée : elle sert de point de départ à la partie. Les joueurs sont invités à placer tour à tour une carte sur la dernière carte placée selon une règle définie au départ par l'enseignant (voir exemples ci-dessous). Si le joueur ne possède pas de carte répondant aux caractéristiques énoncées dans la règle appliquée, il doit prendre une carte dans le paquet « réserve ». Le gagnant est le joueur qui n'a plus de carte en main.

Exemples de règles :

- a) On peut poser une carte de la même couleur ou de la même forme ou ayant le même remplissage.

ou

- b) On peut poser une carte qui présente au moins deux caractéristiques identiques à celle du centre de la table (couleur/forme ou couleur/remplissage ou ...)

ou

- c) On peut poser une carte qui ne présente pas la même forme.
Cette exploitation est importante car l'énoncé sous forme de négation présente une difficulté supplémentaire pour les enfants

ou

...

Ce jeu permet d'organiser un classement autour de l'énoncé de diverses règles considérant soit une seule caractéristique (a), soit deux caractéristiques (b), soit aucune caractéristique de la carte guide (c). Il permet une approche de classement selon le(s) critère(s) définis(s). Il suscite l'assemblage des cartes d'une même couleur ou d'une même forme, ou d'un même remplissage (un critère), d'une même couleur et d'une même forme, ... (deux critères), de cartes dont aucune caractéristique n'est présente sur la carte du centre. Les manipulations mettent en évidence diverses structurations d'organisation.

L'enseignant définit la même règle à appliquer pour toutes les équipes de joueurs. A la fin d'une partie, il organise un temps d'observation du paquet constitué au centre de la table et propose que les enfants verbalisent leurs constats (par table).

3.1.4. Nommer tous les critères d'une carte du jeu

Pour rédiger la carte d'identité de chaque carte, il est impératif de considérer les trois caractéristiques présentes :

- la forme,
- la couleur,
- le remplissage

Chaque enfant reçoit un document avec la reproduction de trois cartes. Il note toutes les caractéristiques de chacune.

	rond rouge pointillé
	étoile vert ligné
	carré bleu ligné

3.1.5. Ranger les cartes selon le (les) critère(s) défini(s)

Chaque groupe de trois ou quatre élèves dispose de l'ensemble du jeu de cartes. L'enseignant demande aux équipes de procéder à un rangement selon le remplissage. Avant d'entamer les manipulations, chaque enfant est invité à noter sur un papier le nombre de « tas » obtenus par un tel rangement. L'enseignant suscite un temps d'échange collectif permettant à plusieurs enfants de verbaliser le pourquoi de leur proposition.

Il y aura car ...

Ensuite, chaque équipe effectue ce rangement selon la forme représentée. Les constats se construisent au sein de chaque équipe et un porte-parole les exprime.

→ Il y a quatre tas car le jeu comprend quatre formes (carré, rond, étoile, triangle).

L'enseignant lance une autre recherche. Un rangement est réalisé selon la couleur. Le même déroulement est appliqué. Avant d'entamer les manipulations, chaque enfant note sur papier le nombre de tas obtenus par ce rangement.

→ Il y a cinq tas car le jeu comporte cinq couleurs (rouge, brun, vert, bleu, jaune).

Chaque équipe dispose d'enveloppes. Après ce rangement par couleurs, les cartes sont glissées respectivement dans les enveloppes prévues. Chaque élève reçoit une enveloppe et les questions suivantes :

« Dans cette enveloppe,

- combien y a-t-il de cartes ?
- combien y a-t-il de cartes avec un carré ?
- combien y a-t-il de cartes avec des pointillés ? »

Après un temps de travail individuel, l'enseignant réunit des élèves ayant réfléchi à partir d'une même couleur. Ceux-ci confrontent leurs propositions et vérifient à l'aide du contenu de l'enveloppe. Enfin, l'enseignant reprend la fiche donnée à chaque enfant et toutes les propositions sont partagées.

« Quelle que soit la couleur, il y a douze cartes dans l'enveloppe.

Il y a cinq couleurs différentes, donc, cinq tas de cartes $\rightarrow 5 \times ? = 60$

Dans chaque enveloppe, il y a

- trois carrés (avec quadrillage, avec pointillés, avec lignes)
- quatre formes avec pointillés (carré, rond, étoile, triangle) »

3.1.6. Nommer la caractéristique commune de chaque série de cartes.

Pour organiser tous ces constats, il est possible d'utiliser un tableau à double entrée. L'intention poursuivie est bien d'aider l'enfant à UTILISER ce tableau afin d'organiser toutes les données utiles à la résolution de la situation.

La progression suivante est développée :

- a) identifier la caractéristique manquante,
- b) nommer toutes les caractéristiques qui organisent le rangement proposé dans le tableau complété,
- c) prélever les indices donnés par quelques éléments placés dans le tableau,
- d) utiliser des tableaux construits sur la base d'autres caractéristiques.

a) Identifier la caractéristique manquante

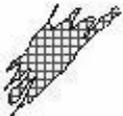
Chaque élève reçoit le tableau et un ensemble de cartes à y placer². Il range les cartes dans le tableau puis précise les caractéristiques non nommées dans le tableau initial.

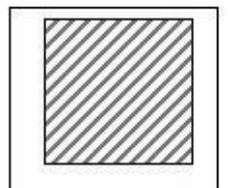
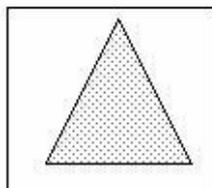
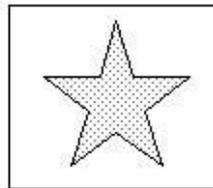
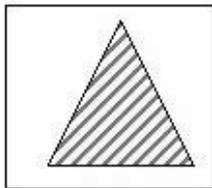
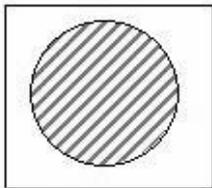
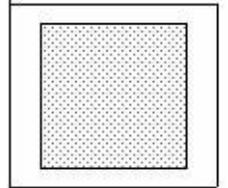
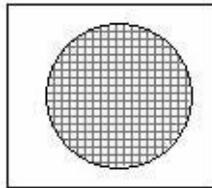
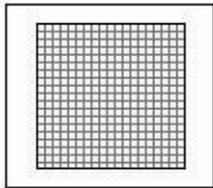
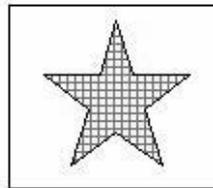
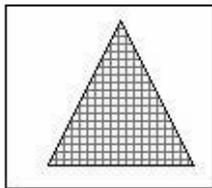
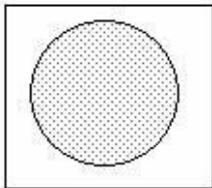
Chacun travaille seul, puis les élèves peuvent comparer leur tableau (par deux). Ensuite, l'enseignant organise une mise en commun au cours de laquelle la verbalisation est très importante.

« J'ai placé le triangle avec couleur unie dans la colonne « triangle » et dans la série « avec quadrillage ».

L'observation du tableau permet d'ajouter la caractéristique « forme » (étoile) et la caractéristique « remplissage » (avec lignes).

² Par exemple, toutes les formes vertes.

	Triangle	Disque	?	Carré
			?	
?				
Avec quadrillage 				
Avec pointillés 				



b) Nommer toutes les caractéristiques qui organisent le rangement proposé dans le tableau complété³

↘	↓	↓	↓
→			
→			
→			
→			

Chaque élève reçoit le tableau complété. Il est invité à retrouver et à écrire les différentes caractéristiques qui ont structuré toutes les informations.

En groupe classe, l'enseignant organise une lecture des informations structurées dans le tableau :

- il y a quatre formes avec le quadrillage,
- il y a quatre formes avec les pointillés, ...

Il demande aussi l'écriture de toutes sortes de calculs qui permettent de préciser le nombre de cartes de la couleur verte :

$$3 \times 4 = \dots$$

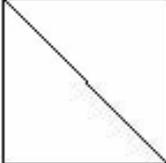
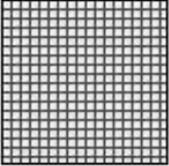
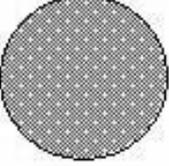
$$4 \times 3 = \dots$$

$$3 + 3 + 3 + 3 = \dots$$

$$4 + 4 + 4 = \dots$$

³ Par exemple, avec toutes les formes vertes.

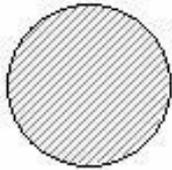
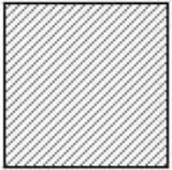
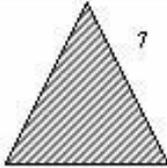
c) Prélever les indices donnés par quelques éléments placés dans le tableau

Chaque élève reçoit un tableau dans lequel se trouvent deux cartes. Il est intéressant de proposer aux enfants de compléter ce tableau. En équipe de deux ou trois, ils confrontent les hypothèses d'organisation, manipulent les cartes⁴, observent, notent les caractéristiques et vérifient leur rangement. Ensuite, l'enseignant invite différents élèves à verbaliser le « comment procéder » pour réaliser cette tâche.

⁴ Par exemple, les cartes rouges

d) Utiliser des tableaux construits sur la base d'autres caractéristiques

↘	↓	↓	↓	↓
→		5 		
→				
→	6 		7 	
→				
→				

5.rond rouge 6.carré vert 7.triangle vert

A l'aide de ce matériel concret, il est intéressant d'également mettre en évidence différentes possibilités de structuration :

- une même forme → remplissage et couleur
- couleur et remplissage
- une même couleur → remplissage et forme
- forme et remplissage
- un même remplissage → forme et couleur
- couleur et forme

Pour ce faire, il est possible de distribuer des consignes différentes d'activités aux équipes de manière à amener diverses constructions de tableaux à double entrée. Le travail d'organisation est effectué sur les bancs de manière à visualiser les différentes présentations. Ensuite, les élèves peuvent se grouper autour des différentes présentations. Une fois encore, tout le travail de verbalisation est capital.

3.1.7. Identifier la (les) carte(s) à placer dans diverses cases du tableau à double entrée

Chaque enfant dispose d'un paquet de cartes :

- soit d'une même couleur (douze) ;
- soit d'une même forme (quinze) ;
- soit d'un même remplissage (vingt).

L'enseignant peut individualiser l'activité. Il choisit par enfant, la caractéristique retenue pour construire le travail de recherche. L'enseignant peut également retirer une, deux ou trois cartes du paquet de cartes pris en considération pour chaque élève.

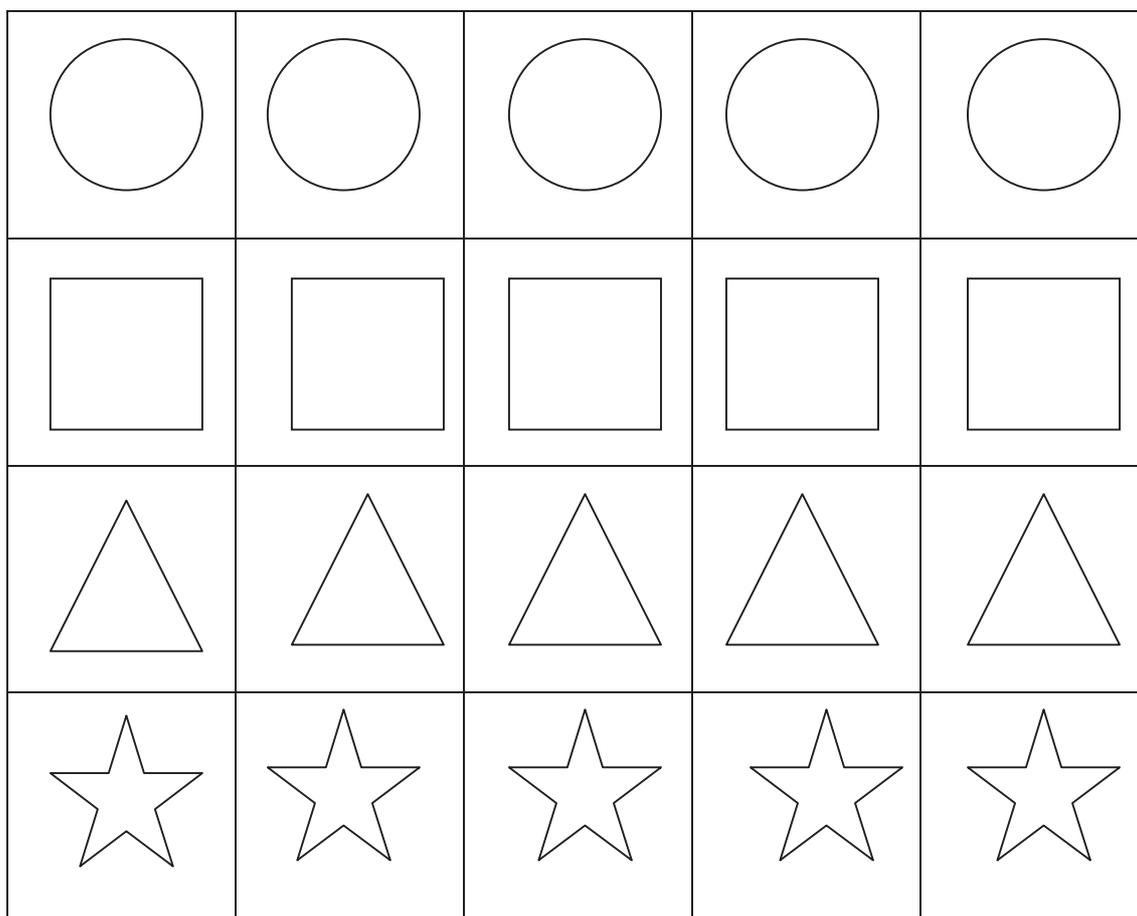
Le but de la recherche est d'identifier la ou les cartes manquantes. Chaque enfant cherche seul. Il est aussi invité à dessiner le résultat de son organisation sur papier. Il est alors intéressant d'observer la stratégie mise en œuvre par chacun et de permettre à quelques-uns de la verbaliser.

Chaque élève pourra vérifier sa recherche en confrontant sa proposition de réponse avec la/les cartes(s) retirée(s) par l'enseignant.

Voici une série de cartes à reproduire et à colorier.

Une version couleur est téléchargeable sur le site :

http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200509_3P/



3.2. Utilisation du tableau à double entrée

Dans une situation problème proposée lors de l'évaluation les élèves étaient amenés à lire un horaire de ludothèque et à répondre à une série de questions sur celui-ci. (cf. carnet de test page 26). Il peut être opportun de reprendre cette situation et d'en aborder la résolution à l'aide de l'outil de modélisation « tableau à double entrée »

« Pour choisir leurs jeux, les élèves sont allés à la ludothèque. C'est un endroit où on peut emprunter toutes sortes de jeux et de jouets ; un peu comme on emprunte des livres dans une bibliothèque. »

Sur la porte d'entrée, ils voient le panneau :

<p><i>Ouvert :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - le lundi, mardi, jeudi et vendredi, de 9h00 à 12h00 - le mercredi et le samedi de 10h00 à 11h30

Il est possible de construire collectivement la structure du tableau à double entrée. Deux types d'informations sont à considérer : les jours de la semaine et les heures d'ouverture.

La construction du tableau peut se concevoir de deux manières. Lorsque les deux structures sont dégagées, les enfants sont invités à en compléter une.

Colorie les cases qui correspondent aux heures d'ouverture de la bibliothèque.

	9h00/9h30	9h30/10h00	10h00/10h30	10h30/11h00	11h00/11h30	11h30/12h00
Lundi						
Mardi						
Mercredi						
Jeudi						
Vendredi						
Samedi						
Dimanche						

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
9h00/9h30							
9h30/10h00							
10h00/10h30							
10h30/11h00							
11h00/11h30							
11h30/12h00							

Un exercice de lecture d'informations est ensuite organisé collectivement. Celui-ci permet la vérification de l'organisation des informations dans chacun des tableaux. Ensuite, les élèves sont invités à reprendre la série de questions de la page 26 du carnet de test.

II. L'exploitation du jeu « Echelles et Serpents »

Cette partie du document vise l'exploitation du jeu « Echelles et serpents ». A partir du support présenté dans l'épreuve d'évaluation externe en début d'année scolaire 2005/2006, nous proposons d'autres activités travaillant à la fois la compréhension des règles du jeu, des consignes et la traduction en langage mathématique.

Echelles et serpents

→	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
→	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
→	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
→	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
→	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
→	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
→	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
→	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
→	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
départ →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Règle du jeu

- 1- Placez les pions sur la case départ.
- 2- A tour de rôle, les joueurs lancent les dés et avancent du nombre total de cases indiqué par les dés.
- 3- Lorsque le pion d'un joueur atteint une case où est situé le bas d'une échelle, le joueur doit monter son pion jusqu'au sommet de cette échelle.
- 4- Lorsque le pion d'un joueur atteint une case où est située une tête de serpent, le joueur doit faire glisser son pion jusqu'au bout de la queue du serpent.
- 5- Le premier joueur dont le pion se rend sur la case numéro « 100 » gagne la partie.



Voici une progression suggérée :

- A. Le temps de jeu et appropriation des règles (en équipe puis collectivement)
- B. Le repérage de la règle non respectée et précision de la position exacte du pion
- C. La traduction en langage mathématique
- D. L'adaptation du support de jeu

A. Le temps de jeu et appropriation des règles

Les enfants jouent en équipe et s'approprient les règles. Ils échangent leurs avis, les confrontent, les testent. L'enseignant organise la mise en commun et les élèves verbalisent leur compréhension en exemplifiant le déplacement de leur pion.

Je lance les dés et j'obtiens 8, je place mon pion sur la case 8.

Je lance à nouveau les dés, j'obtiens 10, j'arrive sur la case 18. Comme je vois le bas d'une échelle, je glisse mon pion jusqu'à la case 18.

Je lance...

Pour vérifier la compréhension individuelle des règles, il est possible de reprendre les items de la question 3 proposés dans le carnet de tests pp. 30-31.

B. Le repérage de la règle non respectée et précision de la position exacte du pion

« Eric joue au jeu « Echelles et serpents ». Il a commis plusieurs erreurs en déplaçant son pion. Peux-tu dire pour chacun de ses déplacements quelle règle Eric a mal comprise ? Précise sur quelle case il doit placer son pion. »

Quelle règle n'est pas respectée par Eric si il joue ...

Le pion d'Eric est sur la case...	Avec les dés, Eric obtient...	Il a placé son pion sur la case...	Il n'a pas respecté la règle....	Il doit placer son pion sur la case ...
41	4	45		
38	3	44		
63	3	45		

C. La traduction en langage mathématique

Ce jeu amène la mise en opération d'addition :

- le total du lancer des dés
- la recherche du numéro de la case à atteindre

Il nous semble important d'inviter les élèves à verbaliser les mises en opération. Exemples :

- au lancer de dés, j'obtiens 5 et 6, je peux avancer de « 5 cases + 6 cases = 11 cases »
- je suis sur la case 27, donc je me rends sur la case « $27 + 11 = 38$ »

Cette mise en opération évite le comptage progressif de case en case et suscite un déplacement plus rapide sur le plateau de jeu. Il est intéressant de distinguer l'avancement sur le plateau de jeu résultant du lancer de dés et du déplacement provoqué par un des symboles « Echelles et serpents ».

Exemples :

- si j'arrive sur la case 40, le dessin de l'échelle permet d'aller sur la case 60.
- si j'arrive sur la case 44, le dessin du serpent m'oblige à retourner sur la case 41.

En guise de variante, il est loisible d'ajouter un 3^e dé. Celui-ci présente les faces suivantes :

+ / *plus* / *et*
x / *fois* / *multiplié par*

L'élève est invité à écrire l'opération mathématique découlant du lancer des trois dés.

Exemples :

5	3	fois	$5 \times 3 = 15$ ou $3 \times 5 = 15$
Et	2	6	$2 + 6 = 8$ ou $6 + 2 = 8$
6	6	multiplié par	
5	+	1	
x	4	5	
...			

On peut aussi proposer à l'enfant de ne prendre que les deux dés de départ et de choisir l'opération qu'il souhaite appliquer (x ou +) de manière stratégique : quel est le résultat le plus intéressant pour moi en fonction de la présence des échelles et des serpents ?

Par exemple, si le pion se trouve sur la case 64 et que l'enfant obtient un 6 et 5, la recherche suivante est pertinente :

- le choix du signe « x » donne $6 \times 5 \rightarrow 30$ et conduit à la case 94, mais il rencontre la tête du serpent et doit retourner sur la case 64.

Le choix du signe « + » donne $6 + 5 \rightarrow 11$ et conduit à la case 75.

Pour permettre une vérification du jeu, il est demandé à l'élève de noter dans la grille ce qui s'est passé :

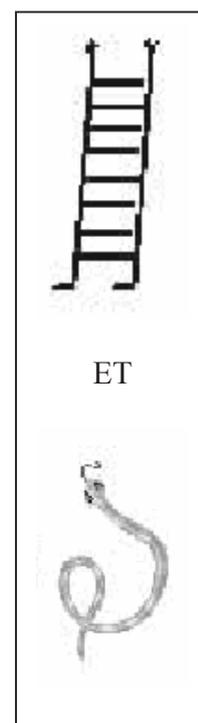
Dé n° 1	Dé n° 2	Ecriture des résultats de mes dés	J'avance de ...
5	6	$6 + 5$	11
2	4	2×4	8
1	5	$1 + 5$	6
...			

D. L'adaptation du support de jeu

Chaque enfant reçoit un plateau de jeu présentant seulement les cases numérotées. Il est invité à dessiner les échelles et les serpents justifiant les déplacements communiqués dans le tableau récapitulatif.

Je suis sur la case...	Avec les dés, j'obtiens...	J'arrive sur la case ...	Finalement, mon pion se trouve sur la case...
25	4		59
38	4		42
97	2		1

91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



LECTURE

En lecture, l'épreuve comportait 2 parties :

La partie 1 intitulée « *Qui es-tu Léon ?* » envisageait l'évaluation des compétences en contexte c'est-à-dire au travers d'exercices conçus dans le cadre d'une situation générale complexe.

La partie 2 « *Quelques exercices variés* » évaluait sensiblement les mêmes compétences que dans la situation complexe.

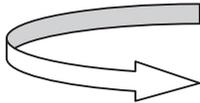
Voici les principaux constats de cette opération d'évaluation externe 2005 :

- les élèves semblent de manière générale à l'aise lorsqu'il s'agit de repérer des informations explicites à un endroit précis dans un document ou dans un livre. Certains d'entre eux arrivent à réaliser des inférences simples.
- certains enfants éprouvent une difficulté à combiner plusieurs éléments et effectuent une analyse superficielle du document.
- le retour au texte pour vérifier une réponse n'est pas systématique.
- l'identification de phrases pose problème à la moitié des enfants, de même que la compréhension du sens d'un mot à partir du contexte.
- les élèves éprouvent des difficultés à prendre en compte les indices grammaticaux pour donner du sens à un message. Rappelons cependant que les questions posées à ce propos renvoyaient à une compétence en construction.
- la moitié des enfants éprouve des difficultés à distinguer le réel de l'imaginaire, ce qui relève également des compétences en construction.

Si les pistes proposées dans les pages qui suivent ont comme point d'ancrage la diversification des processus de lecture avec un zoom particulier sur le traitement des unités lexicales, les modalités de questionnement constituent quant à elles une toile de fond permanente.

Trois chapitres composent ces pistes :

Le **CHAPITRE 1** prend appui sur le livre « *Qui es-tu Léon ?* » et propose une séquence d'apprentissage comprenant à titre d'exemple des activités relatives à certaines compétences définies dans les *Socles*, faisant appel à divers processus de lecture.



SEQUENCE D'APPRENTISSAGE A PARTIR DE « QUI ES-TU LEON ? »

- Le **CHAPITRE 2** met le zoom sur une compétence en particulier : « le traitement des unités lexicales ». Cette compétence a posé problème à la plupart des enfants, que ce soit dans la partie 1 ou la partie 2 de l'épreuve.



ZOOM SUR LE TRAITEMENT DES UNITES LEXICALES

- Le **CHAPITRE 3** énonce, sous forme de questions-réponses, d'autres considérations relatives au traitement des unités lexicales et plus généralement à la lecture. Il présente aussi quelques documents pratiques à l'attention des enseignants.



POUR ALLER PLUS LOIN...

I. Séquence d'apprentissage à PARTIR DE « QUI ES-TU LEON ? »

Dans la pratique d'une didactique fonctionnelle du lire-écrire, il est important que les élèves soient confrontés à différents genres de texte, qu'ils rencontrent par ailleurs quotidiennement. Chaque genre de texte⁸, voire chaque support choisi à l'intérieur même du genre en question, incite au développement de compétences bien ciblées. Il sera par exemple plus intéressant d'étudier les *interactions entre éléments verbaux et non verbaux* dans une bande dessinée plutôt que dans un poème, où par contre le *traitement des unités lexicales* sera davantage approprié. Ainsi, diversifier les genres de textes (recette, poème, récit fictionnel...) permet de travailler les compétences de manière fonctionnelle puisque l'on ne travaille pas les mêmes compétences avec tous les genres de texte.

C'est la définition, par l'enseignant, des caractéristiques du document retenu comme support qui guidera le choix des compétences à travailler prioritairement avec chaque genre de texte.

Voici, pour exemple, un tableau de synthèse mettant en parallèle les caractéristiques du genre de texte dont il est question ici (*structure, unités lexicales ...*), les compétences de lecture (*élaborer des significations, dégager l'organisation d'un texte...*) et les activités proposées pour la séquence.

Nous vous invitons à faire de même avec tout support choisi, quel que soit le genre de texte.

Nous avons opéré un choix parmi les compétences à travailler à partir d'un document, d'autres sont évidemment envisageables.

Les compétences d'écriture n'ont pas été reprises dans le tableau de la page suivante. Toutefois l'interaction entre la lecture et l'écriture est une nécessité. C'est en observant et en lisant des écrits de référence que l'enfant va dégager des règles, définir des caractéristiques textuelles, mais aussi nourrir son imagination, puiser des idées concrètes, des procédés, des formules qu'il pourra intégrer dans sa propre production. La connaissance d'écrits de référence joue donc un rôle essentiel dans la maîtrise de l'écriture et ce, aussi bien avant l'activité de production que pendant et après. Nous proposons donc en guise de prolongement deux activités d'apprentissage portant sur les compétences de l'écriture à la fin de la séquence.

⁸ Chaque genre de texte présente des caractéristiques propres : certaines concernent la structure globale du texte (organisation du contenu, silhouette), d'autres sont plus locales (unités lexicales et grammaticales). Nous entendons par « genre de texte » des écrits tels que le conte, le mode d'emploi, la devinette, la fiche documentaire, l'article d'un journal, la carte postale,...

TABLEAU DE SYNTHÈSE

Caractéristiques du document « Qui es-tu Léon ? » et compétences du lire.

CARACTERISTIQUES		ACTIVITES	SAVOIR LIRE
Structure	Histoire imaginaire dont le titre annonce la question essentielle : le personnage est en quête de sa propre identité.	« Je découvre le livre »	Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication
	Schéma du récit <i>Situation initiale</i> : Léon cherche à savoir qui il est (dans ce cas-ci, l'identité dépasse le prénom porté).	« Qui est Léon ? » <i>annexe 1</i>	Elaborer des significations
	<i>Actions</i> : il rencontre trois personnages (pomme, oiseau, rayon de soleil) et croit tour à tour qu'il est l'un d'eux. Redondance de la structure liée aux personnages rencontrés par Léon « Je ne sais pas qui tu es et je ne peux pas t'aider »	« Qui est qui ? » <i>annexe 2</i>	Dégager l'organisation d'un texte
	<i>Résultats</i> : à chaque rencontre Léon ressent une émotion (confusion, colère, timidité) <i>Situation finale</i> : Léon ne sait toujours pas qui il est	« Qui cela peut-il être ? » <i>annexe 3</i>	Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases
Unités grammaticales spécifiques	Phrases interrogatives Présent de l'indicatif Discours indirect-direct : présence de tirets (structure dialoguée) Marques grammaticales	« Je prends des indices » <i>annexes 4 et 5</i>	Tenir compte des unités grammaticales
Unités lexicales spécifiques	Expressions lexicales liées aux émotions de Léon : <i>Rouge de confusion, Bleu de colère, Pâle de timidité</i> Autres mots : <i>se faufiler, verger, bégayer, étrange, murmure, caméléon...</i>	« Je joue avec les mots » <i>annexe 6</i>	Traiter les unités lexicales
Relation image-texte	A chaque page de texte correspond une illustration en couleur, très parlante et représentative. Le texte se trouve à droite et l'illustration à gauche	« Ce que je vois, ce que je lis » <i>annexe 7</i>	Percevoir les interactions entre les éléments verbaux et non verbaux

Les activités reprises dans ce tableau sont décrites ci-après. Si l'activité intitulée « *Je découvre le livre* » est à réaliser en premier lieu, les autres activités peuvent être proposées dans un ordre différent. La progression retenue pour la présentation respecte l'ordre des compétences répertoriées dans le document « *Socles de compétences* ». Les activités « *J'imagine une autre rencontre* » (*annexe 8*) et « *Qui va dire à Léon qui il est ?* » (*annexe 9*), relatives au savoir écrire sont proposées en guise de prolongement à cette séquence axée prioritairement sur la lecture.

Pour chaque activité, sont renseignés :

- ➔ Les compétences ciblées
- ➔ Le matériel nécessaire à chaque activité
- ➔ Le déroulement de l'activité

JE DECOUVRE LE LIVRE

COMPETENCES CIBLEES

Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication

- anticiper le contenu d'un document en utilisant ses indices externes et internes (par exemple première et quatrième de couverture...)
- repérer les informations relatives aux références d'un livre

MATERIEL

Le récit « Qui es-tu Léon ? »

DEROULEMENT

L'activité suivante se déroule en grand groupe.

1. Observation de la première de couverture

Les élèves observent la première de couverture. L'enseignant les invite à exprimer librement le fruit de cette observation. Dans un premier temps, l'enseignant ne formule aucune question. Ensuite, il organise avec les élèves les différentes propositions selon plusieurs indices prélevés :

- ce que je vois et ce que j'imagine,
- informations puisées dans le texte et dans les illustrations.

Il les note au tableau. Il est possible de considérer cette organisation de notes de différentes manières présentées ci-après.

2. Observation de la quatrième de couverture

Les élèves observent alors la quatrième de couverture. A nouveau, ils expriment librement le fruit de leurs observations. L'enseignant complète alors, sur base des interventions des élèves, la prise de notes entamée au tableau.

Par exemple :

Ce que je vois
Illustrations : 1 ^{re} page de couverture 4 ^e page de couverture
Texte : 1 ^{re} page de couverture 4 ^e page de couverture

Ce que j'imagine
Illustrations : 1 ^{re} page de couverture 4 ^e page de couverture
Texte : 1 ^{re} page de couverture 4 ^e page de couverture

ou

		1 ^{re} page de couverture				4 ^e page de couverture	
		Texte	Illustrations			Texte	illustrations
Ce que je vois				Ce que je vois			
Ce que j'imagine				Ce que j'imagine			

OU

		Sur l'illustration, je vois	
1 ^{re} page de couverture		4 ^e page de couverture	
		Comme texte, je lis	
1 ^{re} page de couverture		4 ^e page de couverture	

OU ...

3. Mise en lien des informations recueillies

L'observation des deux volets de la couverture permet de déduire plusieurs informations pertinentes :

- A. nom de l'auteur ;
- B. nom de l'illustrateur ;
- C. question essentielle portée par le titre et rappelée par le résumé ;
- D. genre de l'histoire.

L'enseignant demande de mettre en évidence le nom de l'auteur et celui de l'illustrateur de l'histoire.

A. → Qui a écrit cette histoire ?

B. → Qui l'a illustrée ?

Deux noms figurent sur la première page : Christian Merveille et Etienne Simon. Sur la 4^e de couverture, il est stipulé qu'il s'agit d'un nouveau conte de Ch. Merveille. Il est donc possible de déduire qui est l'auteur et de préciser que « Ch » est l'abréviation de « Christian ».

C. → A ton avis, qui donc est Léon ?

L'enseignant laisse alors un temps de recherche individuelle permettant à chaque élève d'imaginer l'histoire écrite à partir de la couverture. Plusieurs élèves énoncent leur proposition. L'enseignant peut recueillir certaines idées de manière à y revenir après le traitement du récit initial. Il les note au tableau.

D. → Si vous deviez ranger ce livre dans la bibliothèque, où le placeriez-vous ?

L'enseignant tient compte de l'organisation de la bibliothèque fréquentée par l'enfant à l'école ou dans la classe. Il énonce diverses rubriques.

4. Lecture individuelle de l'histoire

→ *Que nous raconte l'auteur ?*

L'enseignant invite les élèves à observer les illustrations et à « LIRE » l'histoire.

Quelques élèves exprimeront leur appréciation : « *J'aime bien ou je n'aime pas car ...* »

Comme il s'agit d'une séquence d'apprentissage et de manière à permettre à TOUS les élèves de découvrir l'ensemble du contenu de l'histoire, l'enseignant peut soutenir la lecture des élèves les moins avancés de manière différenciée à l'aide :

- des illustrations ;
- des mots outils ;
- du marquage syllabique de certains mots difficiles ;
- voire d'une lecture paritaire à voix basse (tutorat)...

L'intention poursuivie est de veiller à ce que tous les enfants aient pris connaissance de la globalité de l'histoire afin de pouvoir aborder l'ensemble du travail proposé.

QUI EST LEON ?

COMPETENCES CIBLEES

Elaborer des significations

- dégager des informations explicites
- distinguer le réel de l'imaginaire

MATERIEL

Le récit « Qui es-tu Léon ? » + la feuille d'activités  **Annexe 1**

DEROULEMENT

Dans cette activité, il est demandé de préciser qui est Léon, ce qu'il cherche et les indices qui permettent d'identifier ce texte comme étant une histoire imaginaire.

Cette activité est présentée en trois temps :

- Chaque élève relit l'histoire puis répond seul aux items proposés (**Annexe 1**).
- Les élèves confrontent leurs réponses, en petits groupes. L'enseignant les invite à justifier, argumenter leurs réponses.
- Avec tout le groupe classe, l'enseignant organise une mise en commun. Il est utile d'inviter les élèves à préciser pourquoi telle réponse a été sélectionnée et pas telle autre.

A la question « **Qui est Léon ?** », voici quelques exemples de propositions d'enfants :

- *Léon est un caméléon,*
- *Léon est un personnage qui change de couleur,*
- *Léon est un personnage qui pose des questions,*
- *Léon ne sait pas qui il est,*
- *Léon est un animal qui se promène dans un verger...*

A la question « **Que cherche Léon ?** », voici quelques exemples de justifications d'enfants :

- *Il cherche son prénom → Non car il sait qu'il s'appelle Léon.*
- *Il cherche un ami → Léon parle avec différents personnages mais rien ne nous dit qu'il cherche un ami.*
- *Il cherche à manger → L'histoire ne le dit pas.*
- *Il cherche quel animal il est → Plusieurs extraits de l'histoire peuvent le montrer.*
- *Il cherche un terrain de chasse → L'histoire ne le dit pas.*

Pour la troisième question « **Cette histoire est une histoire imaginaire, une histoire qui a été inventée...** », des explications possibles ont été proposées aux enfants étant donné que les résultats à l'item de l'évaluation (Item 23, page 46) montraient des difficultés à énoncer une réponse personnelle. Lors de la mise en commun, les élèves sont invités à énoncer leurs propres exemples puisés dans l'histoire. Il est, à ce moment intéressant de distinguer les éléments imaginaires (*dialogue avec une pomme, avec un oiseau, avec un rayon de soleil / le caméléon va devoir se moucher / ...*) des éléments réels (*une pomme dans un verger / un oiseau posé sur une branche / le rayon de soleil réchauffe la terre et les gens/...*) nommés, évoqués ou présents... dans cette histoire imaginaire.

QUI DIT QUOI ?

COMPETENCES CIBLEES

Dégager l'organisation d'un texte

- reconnaître un nombre diversifié de documents en identifiant la structure dialoguée : repérer le locuteur.

MATERIEL

Le récit « Qui es-tu Léon ? » + la feuille d'activités  **Annexe 2**

DEROULEMENT

Cette activité s'organise, comme la précédente, en trois temps (individuel, petits groupes, grand groupe)

A partir du premier dialogue de l'histoire (rencontre de Léon et de la pomme rouge), les élèves sont invités à identifier les personnages qui prennent la parole.

Un jour qu'il se faufile dans un verger, Léon tombe nez à nez avec une sorte de gros ballon rouge.

Qui dit quoi ?

Dessine le personnage qui parle

	- Qui es-tu ?
	- Moi, je suis la pomme rouge et j'attends d'être ramassée dans un panier.
	- Ah, bon !
	- Et toi qui es-tu ? Toi qui es si blanc comme un petit mouton.

Une autre approche permet de distinguer les dialogues et les insertions de l'auteur.

a) Un exercice avec différentes phrases extraites de l'histoire.

Dessine une  si un personnage parle. Désigne un  si l'auteur raconte l'histoire.

Qui va donc lui dire qui il est ?	
Qui es-tu ?	
En entendant cela, le rayon de soleil lui répond en éclatant de rire :	
Ne te moque pas du soleil.	
Je ne sais pas qui tu es et je ne peux pas t'aider, Léon.	

b) Un exercice avec un extrait de l'histoire.

Dessine une  si un personnage parle. Désigne un  si l'auteur raconte l'histoire.

Et Léon, bleu de colère, laisse là l'oiseau, s'en va plus loin où il se retrouve sous une bande jaune.

- Qui es-tu ? demande Léon.

- Moi je suis un rayon de soleil et je réchauffe la terre et les gens...

- Ah bon !

- Et toi, qui es-tu ? Toi qui es bleu comme un petit coin de ciel bleu.

- Moi, murmure Léon, en devenant jaune, tout pâle de timidité, je ne sais pas. Peut-être que je suis un petit bout de soleil.

En entendant cela, le rayon de soleil lui répond en éclatant de rire :

- Ne te moque pas du soleil. C'est le soleil qui est le plus grand, qui est le plus fort. Je ne sais pas qui tu es et je ne peux pas t'aider Léon...

Mais je vois là un nuage gris. Mets-toi vite à l'abri car voici la pluie...

Mais Léon ne bouge pas, il a l'air malade, jaune pâle. Il va être tout mouillé, il va s'enrhumer, éternuer, devoir se moucher...

Ce type d'observation peut déboucher sur la lecture à haute voix effectuée par plusieurs élèves (ce que l'auteur écrit, la voix de différents personnages).

QUI CELA PEUT-IL ETRE ?

COMPETENCES CIBLEES

Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases

- reprise d'informations d'une phrase à l'autre

MATERIEL

Le récit « Qui es-tu Léon ? » + la feuille d'activités  Annexe 3

DEROULEMENT

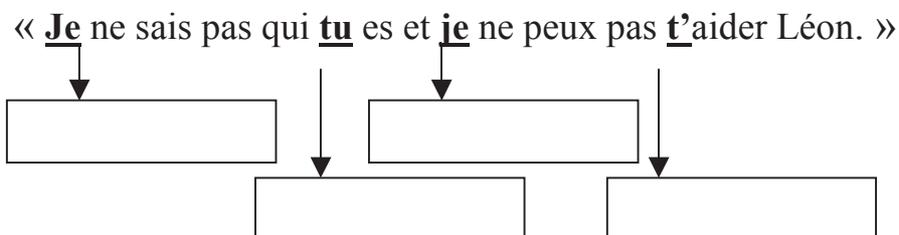
Ceci est une compétence en construction. Toutefois, vu son apport certain pour soutenir la compréhension du texte, il nous semble important de ne pas tarder à en susciter l'émergence et le développement délibéré. Cette activité se déroule en deux temps.

1. Mise en évidence, en collectif, de la structure redondante « Je ne sais pas qui tu es et je ne peux pas t'aider »

Deux élèves relisent la page 7 de l'histoire. L'enseignant propose aux élèves de construire une phrase qui précise de quelle rencontre il s'agit.

Exemple : Léon rencontre une pomme rouge.

L'enseignant demande alors de repérer la dernière phrase du dialogue et l'écrit au tableau:



Il est alors précisé à quel personnage fait référence chaque mot souligné. La même réflexion peut être conduite à partir de la page 11 (**rencontre de Léon et de l'oiseau bleu**) puis de la page 15 (**rencontre de Léon et du rayon de soleil**). Les traces de cette réflexion figurent progressivement au tableau puis sont effacées afin de lancer une recherche individuelle.

2. Exercice individuel (Annexe 3) + mise en commun

L'enseignant réécrit la phrase : « **Je ne sais pas qui tu es et je ne peux pas t'aider.** »

Il précise qu'il ne sait pas de quelle page cette phrase est extraite. Il appartient à chaque élève de la « resituer » à un moment de l'histoire et d'identifier les personnages désignés par les mots soulignés.

Chaque élève effectue le travail par écrit. La mise en commun permettra sans doute de mettre en évidence les diverses possibilités :

- « Je » désigne soit la pomme soit l'oiseau soit le rayon de soleil.
- « Tu » et « t' » désignent toujours « Léon ».

Cette observation met en évidence un élément de la structure générale du texte.

JE PRENDS DES INDICES

COMPETENCES CIBLEES

Tenir compte des unités grammaticales

- comprendre le sens d'un texte en s'appuyant sur la ponctuation et sur les unités grammaticales

MATERIEL

Le récit « Qui es-tu Léon ? » + la feuille d'activités  **Annexe 4** (ponctuation) et  **Annexe 5** (marques grammaticales)

DEROULEMENT

La ponctuation et la prise en compte des unités grammaticales contribuent assurément à conforter la compréhension du sens du texte considéré. Cette activité est décomposée en deux parties : s'appuyer sur la ponctuation d'une part et s'appuyer sur les marques grammaticales d'autre part. Ces deux parties se déroulent en alternance : temps de recherche individuelle suivi d'une mise en commun, ou un temps d'observation mené collectivement suivi d'un travail personnel selon chacun des exercices proposés.

1. S'appuyer sur la ponctuation (annexe 4)

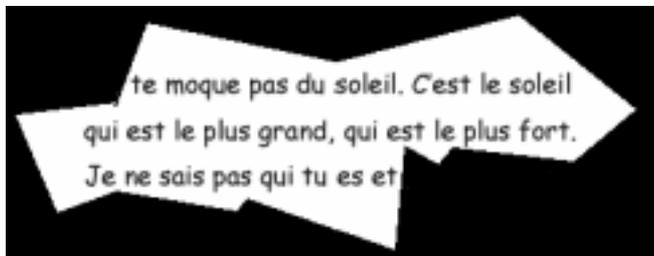
→ *Voici quelques extraits qui ne font pas partie du texte initial mais qui pourraient y être insérés de manière cohérente.*

Les élèves sont invités à les lire de manière individuelle puis une oralisation est proposée. Cet exercice met aussi en œuvre une compétence précédemment ciblée (repérer le locuteur : activité « *Qui dit quoi ?* »). Lorsque les différents locuteurs sont identifiés, une lecture réalisée par plusieurs élèves à haute voix est organisée. L'attention des élèves est attirée sur la qualité de l'intonation accordée à chaque phrase.

Proposition 1	Proposition 2	Proposition 3
<ul style="list-style-type: none">• Léon rencontre un cactus.• Passe ton chemin, ou je vais te piquer !• Qui es-tu avec ce costume étrange ?• Je suis le cactus et je déteste qu'on m'approche.• Oh, comme tu dois être malheureux !	<ul style="list-style-type: none">○ Léon rencontre un écureuil.○ Comme tu sautilles vite...arrête-toi !○ Mais...que veux-tu ?○ Pourquoi as-tu une queue aussi épaisse ?○ Elle m'aide à avoir un bon équilibre. Je suis un écureuil.○ Tu es vraiment très beau !	<ul style="list-style-type: none">• Léon rencontre un mouton blanc.• Qui es-tu ?• Je suis le mouton blanc.• Quel beau manteau !• Oui. Il est doux mais parfois il est trop chaud.

→ Un deuxième exercice propose aux élèves d'identifier la structure d'une phrase dans un extrait tiré du livre. L'objectif est de repérer la majuscule et le point.

Voici un extrait de la page 15 du livre.
Recopie la seule phrase que tu vois.



→ Un autre type d'exercice peut soumettre à l'élève un extrait sans ponctuation. Il doit identifier « les groupes de mots » qui constituent une PHRASE pour l'extrait proposé.

Retrouve les phrases.
Réécris cet extrait comme dans le livre.

Qui es-tu Je suis la poule brune et je ponde des œufs Et toi qui es-tu Tu es brun comme la
branche de l'arbre Léon ne bouge plus Il attend que la poule ponde un œuf

2. S'appuyer sur les marques grammaticales (Annexe 5)

→ Collectivement, lors de la lecture d'une phrase, il est utile d'inciter les élèves à découvrir, clarifier et justifier les liens entre les mots qui la composent. Des indices visuels permettent d'appuyer l'élaboration du sens de la phrase.
Une phrase extraite du conte est notée au tableau.

« *C'est le soleil qui est le plus grand, qui est le plus fort.* »

Les élèves cherchent le mot qui est précisé (complété, enrichi...) par chaque mot souligné. Il est important de mettre ce lien en évidence et de permettre à plusieurs élèves de verbaliser leur observation.

→ Une même réflexion individuelle est poursuivie à partir de quelques phrases présentant la même structure.

Relie chaque mot souligné avec celui qu'il complète

C'est la lune qui est la plus grande, qui est la plus forte.

Ce sont les étoiles qui sont les plus grandes, qui sont les plus fortes.

Ce sont les rayons du soleil qui sont les plus grands, qui sont les plus forts.

→ Le temps de travail individuel est suivi d'une confrontation rapide par deux puis d'une mise en commun collective pendant laquelle les liens sont mis en évidence. Cette approche permet d'induire qu'un mot qui en complète un autre ne se trouve pas nécessairement juste à côté du mot complété.

→ Comme activité supplémentaire en exercice individuel, il est également possible d'inviter les élèves à choisir le mot qui convient.

Lis la phrase. Choisis le mot correctement orthographié.

Attention, parfois, on n'entend pas la dernière lettre.

Je vois là un nuage gris / grise.

Je vois là une feuille vert / verte.

Je vois là une beau / belle image.

Je vois là un bel / belle / beau dessin.

Je vois là un bel / belle / beau éléphant.

Un petits / petit / petite / petites animal se promène dans un verger.

Il rencontre des personnages différent / différente / différentes / différents.

La pomme rouge n'est pas bien grands / grande / grandes / grand.

Des longue / long / longues / longs rayons de soleil réchauffent la terre et les gens.

COMPETENCES CIBLEES

Traiter les unités lexicales

- comprendre en émettant des hypothèses sur le sens d'un mot, en découvrant la signification d'un mot à partir du contexte

MATERIEL

Le récit « Qui es-tu Léon ? » + la feuille d'activités  Annexe 6

DEROULEMENT

Il est possible de travailler cette compétence en repérant au fil du texte certains mots rarement employés par les élèves qui, s'ils ne nuisent nullement à la compréhension globale lorsqu'ils sont utilisés dans le texte, peuvent s'avérer problématiques, tirés de leur contexte. Si ce dernier est probant, il peut être intéressant d'en extraire ces mots particuliers, d'en approfondir les différentes acceptions pour en favoriser les réinvestissements ultérieurs. Nous proposons quelques mots : *la libellule, un verger, l'horizon, le caméléon*. Cette activité est proposée en alternance : échange collectif et travail individuel.

1. Echange en grand groupe

→ Exemple : *la libellule* :

L'enseignant demande qui a déjà entendu ce mot-là et il invite les élèves à proposer des exemples d'utilisation (exemple de réponse d'enfant « *la libellule passe au-dessus de l'étang* »). Eventuellement un ou plusieurs élèves peuvent présenter une illustration au tableau. Si besoin, l'enseignant peut proposer des phrases dans lesquelles le mot est utilisé. Les élèves et l'enseignant approchent progressivement une définition qui, à terme, pourra être validée académiquement (ressource sociale de référence : le dictionnaire).

→ Autres exemples : chaque mot est présenté dans la phrase extraite de l'histoire.

Un jour qu'il se faufile dans le verger, Léon tombe nez à nez avec une sorte de gros ballon rouge.

Je viens de là-bas derrière l'horizon, où le ciel semble toucher la terre.

Un caméléon, un caméléon comme lui, qui change de couleurs comme tous les caméléons.

Les enfants proposent des significations en s'appuyant sur les autres mots de la phrase. Ils sont invités à employer ces mots dans d'autres phrases. Ils construisent, pour chacun, une définition.

2. Exercice individuel (Annexe 6)

Afin d'aider les élèves à retenir la signification de ces mots, un exercice les invite à choisir la ou les définitions possible(s).

Pour chaque mot, choisis la ou les définitions possibles
<p>Un verger, c'est</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> un magasin où l'on vend des pommes rouges.<input type="checkbox"/> un terrain planté d'arbres qui portent des fruits.<input type="checkbox"/> une couche de glace très glissante.<input type="checkbox"/> un petit ver qui mange une pomme.
<p>Une libellule, c'est</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> une sorte d'oiseau.<input type="checkbox"/> un insecte avec de longues ailes très fines.<input type="checkbox"/> un titre noté au-dessus d'un texte.<input type="checkbox"/> une bulle de savon.
<p>L'horizon, c'est</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> une pelouse qu'il faut tondre.<input type="checkbox"/> une ligne que l'on trace dans un cahier.<input type="checkbox"/> ce que l'on voit loin, tout au bout du paysage.<input type="checkbox"/> la ligne que l'on voit entre la terre et le ciel.
<p>Un caméléon, c'est</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> un bijou avec toutes sortes de couleurs.<input type="checkbox"/> un clown avec son déguisement.<input type="checkbox"/> une marque de camion.<input type="checkbox"/> un animal qui change de couleur.

Une autre exercice, réalisé en grand groupe, permet de mettre en évidence toutes les subtilités de nuances amenées par l'auteur lorsque Léon prend la parole.

L'enseignant invite les élèves à repérer les différents mots utilisés pour exprimer que Léon parle :

- Ah bon, dit Léon !
- Moi, bégaye Léon
- Moi, crie Léon
- Qui es-tu ? demande Léon
- Moi, murmure Léon

Afin de dégager les différentes nuances, les enfants présentent une dramatisation.

Un troisième exercice, réalisé individuellement (**Annexe 6**) attire l'attention des élèves sur le choix que fait l'auteur d'un vocabulaire précis parfois plus nuancé, parfois plus poétique.

Comment l'auteur écrit-il son idée ?

L'auteur veut dire	Dans ce livre, l'auteur écrit
Léon se trouve juste en face d'une pomme rouge.
Je suis l'oiseau bleu et je viens de très loin.
La pluie et le soleil forment le dessin d'un arc-en-ciel.

L'exercice suivant met en évidence l'importance des unités lexicales utilisées ; un mot mal choisi peut modifier le sens du texte (**Annexe 6**).

Voici des extraits du texte.

Dans chaque extrait, trois mots ont changé, ce qui change le sens du texte.

Entoure ces trois mots.

Un jour qu'il se faufile dans un verger, Léon tombe nez à nez avec une sorte de gros ballon rouge.

- Qui es-tu ?
- Moi, je suis la pomme rouge et j'attends d'être ramassée dans un palmier.
- Ah, bon ! dit Léon.
- Et toi qui es-tu ? Toi qui es si blanc comme un petit bouton... .
- Moi, bégaye Léon en se sentant devenir rouge comme une tomate, je ne sais pas... peut-être que je suis une pomme... une pomme toute rouge... .
- Mais non, Léon, tu n'es pas une pomme. Tu n'es pas né accroché à la planche d'un pommier. Tu n'as pas sur la tête, comme chapeau, une feuille... . Je ne sais pas qui tu es et je ne peux pas t'aider Léon... .

Et Léon, rouge de confusion, s'en va plus loin où il rencontre une étrange boule bleue.

- Qui es-tu ?
- Moi, je suis l'oiseau bleu et je viens de là-bas derrière l'horizon, où le ciel bleu semble toucher le verre... .
- Ah, bon ! dit Léon.
- Et toi qui es-tu ? Toi qui es rouge comme le sommeil quand il se couche... .
- Moi, crie Léon, bleu de colère, tu ne le vois pas ? Tu as des yeux ou pas ? Tu vois que je suis bleu, je suis un oiseau comme toi... .
- Mais non Léon, tu n'es pas un oiseau. Tu n'as pas d'aigles pour voler là-haut... . Et tu ne chantes pas, je crois... . Je ne sais pas qui tu es et je ne peux pas t'aider Léon... .

Mais Léon ne bouge pas, il a l'air salade, jaune pâle. Il va être tout mouillé, il va s'enrhumer, éternuer, devoir se doucher... .

Mais pluie et soleil s'unissent pour dessiner un arc-en-ciel.

Léon regarde ce beau dessin dans le miel et il se sent prendre toutes les couleurs de l'arc-en-ciel.

☞ CE QUE JE VOIS, CE QUE JE LIS ☞

COMPETENCES CIBLEES

Percevoir les interactions entre les éléments verbaux et non verbaux

- relier un texte à des éléments non verbaux

MATERIEL

Le récit « Qui es-tu Léon ? » + la feuille d'activités  **Annexe 7**

DEROULEMENT

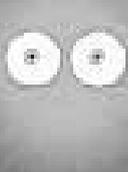
Il est possible de travailler cette compétence à différents moments. En effet, lors de la découverte du livre, il est loisible de proposer un premier « contact » avec l'histoire en observant seulement les illustrations. Plusieurs élèves peuvent exprimer ce qu'ils voient sur chaque illustration mais aussi ce que chacune permet d'imaginer. A ce moment, l'enseignant peut recueillir quelques notes qui gardent la trace de l'ensemble de ces propositions. A la suite des différentes activités développées ci-avant, et ce de manière à ne pas nuire à la réflexion menée individuellement par les élèves, il est intéressant de reprendre la collecte de notes réalisée lors du premier contact et d'opérer une mise en lien de l'illustration et du texte proposée en vis-à-vis.

En guise d'exemples :

	Notes prises lors du premier contact avec le livre	Mise en lien des notes recueillies et du texte
	Ce que je vois, ce que j'imagine	Ce que le texte dit
p.2	deux boules blanches avec des taches deux pneus dans l'herbe deux disques deux assiettes deux yeux ...	On l'appelle Léon. Il le sait mais qui il est, il l'ignore. Libellule, fruit, oiseau, poisson,...? On ne sait pas ce que l'illustration représente...
p.4	Un verger, Un pré avec des arbres Des feuillages verts et rouges Des nuages, des oiseaux Des fruits avec des têtes de bonshommes Moi, je suis la pomme rouge... ... Les deux yeux sont-ils ceux d'une pomme vus au travers d'une loupe?

Une autre activité prévoit la mise en lien de quelques illustrations prélevées dans le livre avec des informations données par le texte. Cette fois, il n'est plus question d'interpréter l'illustration mais bien de la mettre en lien avec le sens dégagé du texte (**Annexe 7**).

Relie l'illustration et l'extrait de texte.

			■ ■	Tu n'es pas né accroché à la branche d'un pommier.
			■ ■	Tu n'as pas d'ailes pour voler là-haut... Et tu ne chantes pas, je crois...
			■ ■	On l'appelle Léon. Ça il le sait mais qui il est, cela fait longtemps qu'il l'ignore.
			■ ■	Un caméléon, un caméléon comme lui, qui change de couleurs comme tous les caméléons.
			■ ■	Peut-être que je suis un petit bout de soleil.

J'IMAGINE UNE AUTRE RENCONTRE

COMPETENCES CIBLEES

Elaborer des contenus

- rechercher et inventer des idées

Assurer l'organisation et la cohérence du texte

- contribuer à la cohérence du texte en créant des paragraphes

Utiliser les unités grammaticales et lexicales

- utiliser de manière appropriée les signes de ponctuation

Assurer la présentation

- au niveau graphique
- au niveau des interactions entre les éléments verbaux et non verbaux

MATERIEL

Le récit « Qui es-tu Léon ? » + la feuille d'activités  **Annexe 8**

DEROULEMENT

Lors des activités précédentes, les élèves auront été amenés à dégager la structure redondante du texte : Léon rencontre trois personnages qui ne peuvent lui dire qui il est. Ils auront également été amenés à prendre des indices sur les marques grammaticales spécifiques dans les dialogues entre Léon et les différents personnages rencontrés. L'idée est de leur suggérer d'imaginer une autre rencontre, d'enrichir en quelque sorte l'histoire en faisant intervenir d'autres personnages. Cette activité est réalisée en petits groupes et une mise en commun des différentes productions est réalisée par l'enseignant.

1. L'enseignant propose à la classe d'imaginer que Léon rencontre un autre personnage en gardant la structure mise en évidence lors des activités précédentes. Le livre peut être relu avant l'activité afin de rappeler la structure propre aux rencontres.
2. Les élèves, répartis en petits groupes imaginent un paragraphe relatant la rencontre de Léon avec un personnage que l'on pourra insérer après la page 15 du livre « Qui es-tu Léon ? ». Ils écrivent le fruit de leur production (**Annexe 8**) et l'illustrent. L'enseignant peut suggérer des retours au texte authentique pour résoudre certains problèmes.
3. Chaque groupe présente sa production à l'ensemble de la classe, par exemple sous forme de dramatisation : lecture à voix haute avec plusieurs élèves jouant les différents locuteurs.

👉 QUI DONC VA DIRE A LEON QUI IL EST ? 👈

COMPETENCES CIBLEES

Elaborer des contenus

- rechercher et inventer des idées

Assurer l'organisation et la cohérence du texte

- contribuer à la cohérence du texte en créant des paragraphes

Utiliser les unités grammaticales et lexicales

- utiliser de manière appropriée les signes de ponctuation

Assurer la présentation

- au niveau graphique
- au niveau des interactions entre les éléments verbaux et non verbaux

MATERIEL

Le récit « Qui es-tu Léon ? » + la feuille d'activités  **Annexe 9**

DEROULEMENT

L'idée est de suspendre la lecture du texte de la page 21 à la question « *Qui donc va lui dire qui il est ?* » et d'inviter les élèves à inventer une réponse à cette question. Cette activité peut se dérouler en individuel afin de permettre à chacun de puiser dans son imagination.

Un partage des productions pourra avoir lieu en fin d'activité.

Une grille de production et/ou relecture peut être proposée aux enfants en reprenant les compétences développées dans l'activité. Un tableau tel que le suivant pourrait être parcouru avec les élèves.

<i>Elaborer des contenus</i>	<input type="checkbox"/> J'invente des idées nouvelles.
<i>Assurer l'organisation et la cohérence du texte</i>	<input type="checkbox"/> Je groupe les phrases qui expriment une même idée. (Je crée des paragraphes) <input type="checkbox"/> J'utilise les pronoms (petits mots) qui évitent de répéter les mêmes mots.
<i>Utiliser les unités grammaticales et lexicales</i>	<input type="checkbox"/> J'utilise la ponctuation correctement. <input type="checkbox"/> Je fais attention à l'orthographe des mots. <input type="checkbox"/> Je respecte les mots qui vont ensemble. (Je veille aux accords) <input type="checkbox"/> En cas de doute, j'utilise des référentiels (Euréka ou dictionnaire).
<i>Assurer la présentation</i>	<input type="checkbox"/> J'écris lisiblement et avec soin. <input type="checkbox"/> Je dispose mes phrases en respectant la mise en page observée dans le livre « Qui es-tu Léon ? ».

The title 'QUI EST LEON ?' is centered within a dark grey rectangular box. On either side of the text, there is a white hand icon with the index finger pointing towards the text.**1. Qui est Léon ?**

.....**2. Que cherche Léon ?**

- Il cherche son prénom.
- Il cherche un ami.
- Il cherche à manger.
- Il cherche qui il est.
- Il cherche un terrain de chasse.

3. Cette histoire est une histoire imaginaire, une histoire qui a été inventée mais qui n'a jamais existé. Montre-le en cochant les explications possibles.

- Un caméléon est un animal qui change de couleur tout le temps.
- Une pomme parle.
- Un caméléon se promène dans un verger.
- Le rayon de soleil éclate de rire.
- Le caméléon va devoir se moucher.

 **QUI DIT QUOI ?** 

1. *Un jour qu'il se faufile dans un verger, Léon tombe nez à nez avec une sorte de gros ballon rouge.*

Qui dit quoi ?

Dessine le personnage qui parle.

	- Qui es-tu ?
	- Moi, je suis la pomme rouge et j'attends d'être ramassée dans un panier.
	- Ah, bon !
	- Et toi qui es-tu ? Toi qui es si blanc comme un petit mouton.

2. Dessine une  si un personnage parle. Désigne un  si l'auteur raconte l'histoire.

Qui va donc lui dire qui il est ?	
Qui es-tu ?	
En entendant cela, le rayon de soleil lui répond en éclatant de rire :	
Ne te moque pas du soleil.	
Je ne sais pas qui tu es et je ne peux pas t'aider, Léon.	

3. Dessine une  si un personnage parle et dessine un  si l'auteur raconte l'histoire.

Et Léon, bleu de colère, laisse là l'oiseau, s'en va plus loin où il se retrouve sous une bande jaune.

- Qui es-tu ? demande Léon.

- Moi je suis un rayon de soleil et je réchauffe la terre et les gens...

- Ah bon !

- Et toi, qui es-tu ? Toi qui es bleu comme un petit coin de ciel bleu.

- Moi, murmure Léon, en devenant jaune, tout pâle de timidité, je ne sais pas. Peut-être que je suis un petit bout de soleil.

En entendant cela, le rayon de soleil lui répond en éclatant de rire :

- Ne te moque pas du soleil. C'est le soleil qui est le plus grand, qui est le plus fort. Je ne sais pas qui tu es et je ne peux pas t'aider Léon... Mais je vois là un nuage gris. Mets-toi vite à l'abri car voici la pluie...

Mais Léon ne bouge pas, il a l'air malade, jaune pâle. Il va être tout mouillé, il va s'enrhumer, éternuer, devoir se moucher...

QUI CELA PEUT-IL ETRE ?

1. Qui cela peut-il être ?

Ecris le nom du personnage dans chaque cadre.

Je ne sais pas qui tu es et je ne peux pas t'aider Léon.

The diagram consists of four empty rectangular boxes. Arrows point from the underlined words in the sentence above to these boxes: one arrow from 'Je' to the first box, one from 'tu' to the second box, one from 'je' to the third box, and one from 't'' to the fourth box.

 JE PRENDS DES INDICES 

1. Lis les textes suivants. Fais bien attention à la ponctuation.
Tu seras ensuite invité(e) à lire le texte à haute voix.

TEXTE 1

- Léon rencontre un cactus.
- Passe ton chemin, ou je vais te piquer !
- Qui es-tu avec ce costume étrange ?
- Je suis le cactus et je déteste qu'on m'approche.
- Oh, comme tu dois être malheureux !

TEXTE 2

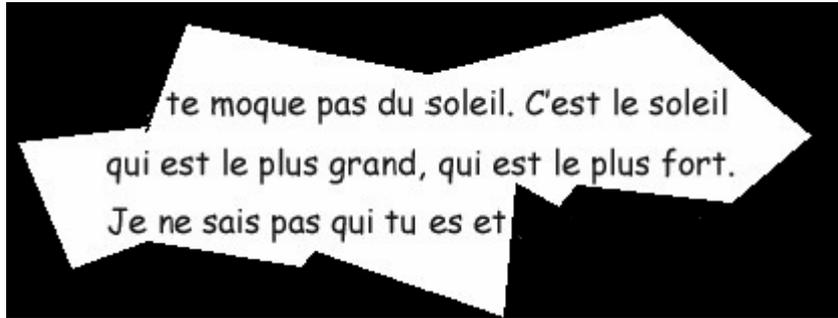
- Léon rencontre un écureuil.
- Comme tu sautilles vite...arrête-toi !
- Mais...que veux-tu ?
- Pourquoi as-tu une queue aussi épaisse ?
- Elle m'aide à avoir un bon équilibre. Je suis un écureuil.
- Tu es vraiment très beau !

TEXTE 3

- Léon rencontre un mouton blanc.
- Qui es-tu ?
- Je suis le mouton blanc.
- Quel beau manteau !
- Oui. Il est doux mais parfois il est trop chaud.

2. Voici un extrait de la page 15 du livre.

Recopie la phrase de cet extrait.



.....

.....

.....

3. Retrouve les phrases.

Réécris cet extrait comme dans le livre.

Qui es-tu je suis la poule brune et je ponde des œufs et toi qui es-tu tu es brun comme la branche de l'arbre Léon ne bouge plus il attend que la poule ponde un œuf

.....

.....

.....

.....

.....



JE PRENDS DES INDICES

**1. Relie chaque mot souligné avec celui qu'il complète.**

C'est la lune qui est la plus grande, qui est la plus forte.

Ce sont les étoiles qui sont les plus grandes, qui sont les plus fortes.

Ce sont les rayons du soleil qui sont les plus grands, qui sont les plus forts.

2. Lis la phrase. Choisis le mot correctement orthographié.

Attention, parfois, on n'entend pas la dernière lettre.

Je vois là un nuage .

Je vois là une feuille .

Je vois là une image.

Je vois là un dessin.

Je vois là un éléphant.

Un animal se promène dans un verger.

Il rencontre des personnages .

La pomme rouge n'est pas bien .

Des rayons de soleil réchauffent la terre et les gens.

☞ JE JOUE AVEC LES MOTS ☜

1. Pour chaque mot, choisis la ou les définition(s) possible(s).

Un **verger**, c'est

- un magasin où l'on vend des pommes rouges.
- un terrain planté d'arbres qui portent des fruits.
- une couche de glace très glissante.
- un petit ver qui mange une pomme.

Une **libellule**, c'est

- une sorte d'oiseau.
- un insecte avec de longues ailes très fines.
- un titre noté au-dessus d'un texte.
- une bulle de savon.

L'**horizon**, c'est

- une pelouse qu'il faut tondre.
- une ligne que l'on trace dans un cahier.
- ce que l'on voit loin, tout au bout du paysage.
- la ligne que l'on voit entre la terre et le ciel.

Un **caméléon**, c'est

- un bijou avec toutes sortes de couleurs.
- un clown avec son déguisement.
- une marque de camion.
- un animal qui change de couleur.

2. Comment l'auteur écrit-il son idée ?

L'auteur veut dire	Dans ce livre, l'auteur écrit...
Léon se trouve juste en face d'une pomme rouge.
Je suis l'oiseau bleu et je viens de très loin.
La pluie et le soleil forment le dessin d'un arc-en-ciel.

3. Voici des extraits du texte.

Dans chaque extrait, trois mots ont changé, ce qui change le sens du texte.

Entoure ces trois mots.

EXTRAIT 1

Un jour qu'il se faufile dans un verger, Léon tombe nez à nez avec une sorte de gros ballon rouge.

- Qui es-tu ?

- Moi, je suis la pomme rouge et j'attends d'être ramassée dans un palmier.

- Ah, bon ! dit Léon.

- Et toi qui es-tu ? Toi qui es si blanc comme un petit bouton... .

- Moi, bégaye Léon en se sentant devenir rouge comme une tomate, je ne sais pas... peut-être que je suis une pomme... une pomme toute rouge... .

- Mais non, Léon, tu n'es pas une pomme. Tu n'es pas né accroché à la planche d'un pommier. Tu n'as pas sur la tête, comme chapeau, une feuille... Je ne sais pas qui tu es et je ne peux pas t'aider Léon... .

EXTRAIT 2

Et Léon, rouge de confusion, s'en va plus loin où il rencontre une étrange boule bleue.

- Qui es-tu ?

- Moi, je suis l'oiseau bleu et je viens de là-bas derrière l'horizon, où le ciel bleu semble toucher le verre... .

- Ah, bon ! dit Léon.

- Et toi qui es-tu ? Toi qui es rouge comme le sommeil quand il se couche... .

- Moi, crie Léon, bleu de colère, tu ne le vois pas ? Tu as des yeux ou pas ? Tu vois que je suis bleu, je suis un oiseau comme toi... .

- Mais non Léon, tu n'es pas un oiseau. Tu n'as pas d'aigles pour voler là-haut... . Et tu ne chantes pas, je crois... . Je ne sais pas qui tu es et je ne peux pas t'aider Léon... .

EXTRAIT 3

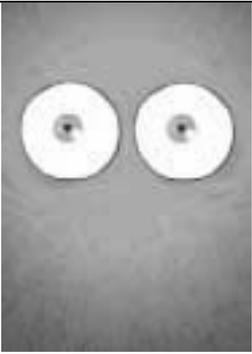
Mais Léon ne bouge pas, il a l'air salade, jaune pâle. Il va être tout mouillé, il va s'enrhumer, éternuer, devoir se doucher... .

Mais pluie et soleil s'unissent pour dessiner un arc-en-ciel.

Léon regarde ce beau dessin dans le miel et il se sent prendre toutes les couleurs de l'arc-en-ciel.

☞ CE QUE JE VOIS, CE QUE JE LIS ☞

Relie l'illustration et l'extrait du texte.

	■ ■	<p>Tu n'es pas né accroché à la branche d'un pommier.</p>
	■ ■	<p>Tu n'as pas d'ailes pour voler là-haut... Et tu ne chantes pas, je crois...</p>
	■ ■	<p>On l'appelle Léon. Ça il le sait mais qui il est, cela fait longtemps qu'il l'ignore.</p>
	■ ■	<p>Un caméléon, un caméléon comme lui, qui change de couleurs comme tous les caméléons.</p>

II. ZOOM SUR LE TRAITEMENT DES UNITES LEXICALES

Les interrelations existant entre les compétences en lecture, souvent traduites par la formule « *Tout est dans tout* » n'impliquent pas que le travail d'une compétence développe automatiquement les autres. Un travail spécifique doit être réalisé à partir de chacune des compétences afin d'en garantir une maîtrise minimale, indispensable au processus complexe qu'est la lecture. **L'analyse des résultats obtenus par les élèves lors de l'évaluation de septembre 2005 nous amène à proposer, dans le cadre de ces pistes didactiques, un zoom sur la compétence « *Traiter les unités lexicales* ».**

Si cette compétence n'est pas à considérer comme une fin en soi, elle constitue toutefois une nécessité. Il est possible que l'incompréhension d'un texte, quel que soit le genre, repose sur un ou deux mots-clefs inconnus, paralysant alors l'enfant face à la tâche. Aider chacun d'entre eux à faire face à cet inconnu et à devenir autonome dans cette procédure est une condition *sine qua non* d'un enseignement de qualité de la lecture. Sans cet enseignement ciblé, l'école risque de laisser la qualité du vocabulaire, de la lecture, de l'expression écrite même, sous l'influence des contextes familiaux. Vu la diversité de ceux-ci, cela est interpellant eu égard aux intentions du Décret « Ecole de la Réussite » de mars 1995.

Voici un extrait du document « *Socles de compétences* » à propos de cette compétence :

	I	II
Comprendre en :		
♦ émettant des hypothèses sur le sens d'un mot, découvrant la signification d'un mot à partir du contexte ;	C contexte écrit, illustré	C en s'appuyant sur le paragraphe, le texte, les exemples
♦ confirmant le sens d'un mot ;	↗	C trouver le sens qui convient dans un dictionnaire ou dans un référentiel adapté
♦ établissant les relations que les mots entretiennent entre eux : familles de mots, synonymes, antonymes ;	↗	C comprendre le sens des mots en les identifiant par leur appartenance à une famille
♦ distinguant les éléments qui composent un mot (préfixe, radical, suffixe).	↗	↗

En cours de première étape, le traitement des unités lexicales se travaille essentiellement par la recherche du sens des mots à partir du contexte (compétence certifiée). Les autres compétences répertoriées sous cet intitulé sont cependant déjà fort intéressantes à considérer avec les jeunes lecteurs.

Il est prouvé depuis longtemps qu'il existe une relation réciproque entre le développement du vocabulaire et la compréhension en lecture. Une bonne partie du vocabulaire que nous connaissons provient de nos lectures et de la recherche de la signification des mots inconnus réalisée à partir du contexte. En d'autres termes, plus un élève lit et plus il peut apprendre du vocabulaire, et plus son répertoire lexical est étoffé, plus il est capable de lire aisément et de donner du sens aux mots inconnus qu'il rencontre. C'est pourquoi il est important de considérer ce traitement des unités lexicales dans un contexte précis de lecture.

Toutefois, l'insistance sur le traitement des unités lexicales ne doit pas entraîner à un travail excessif, en pensant que les enfants doivent être des experts de la signification de chaque mot. Il est possible pour un adulte comme pour un enfant, de comprendre de manière suffisante le sens d'un texte sans saisir l'exacte signification de chaque mot.

Cette seconde partie vise à aider CHAQUE enfant à traiter les mots inconnus afin d'en dégager la signification sans pour autant transformer nos jeunes lecteurs en « petits dictionnaires ».

Dans un premier temps, vous trouverez une proposition de démarche pour le traitement des unités lexicales (pp. 81-86). Une illustration de cette démarche à partir d'un texte informatif est ensuite présentée : cette séquence a été mise en œuvre dans une classe de 3^e primaire au mois de janvier 2006 (pp. 87-93).

DESCRIPTION DE LA DEMARCHE

COMPETENCES CIBLEES

Traiter les unités lexicales

Comprendre en

- émettant des hypothèses sur le sens d'un mot, en découvrant la signification d'un mot à partir du contexte
- confirmant le sens d'un mot
- établissant les relations que les mots entretiennent entre eux
- distinguant les éléments qui composent un mot.

PUBLIC

3^e et 4^e primaire

MATERIEL

Un texte + un *tableau des incompris* par enfant (*annexe 10*)

DUREE

1heure

DEMARCHE GENERALE

Etapes	Durée approximative
1. Lecture individuelle	5 min
2. Avis sur le texte	5 min
3. Recherche du sens des mots inconnus	
A. Relevé des difficultés personnelles	5 min
B. Découverte des significations en groupe	15 min
C. Vérification des significations en commun	15 min
4. Partage des stratégies de découverte	10 min
5. Réflexion sur l'utilité de la tâche	5 min
6. Reprise des tableaux des élèves	

1. LECTURE INDIVIDUELLE

Les enfants découvrent individuellement un texte. Il est important que l'enseignant ne lise pas le texte aux élèves car cette étape de lecture individuelle va permettre de repérer les enfants en difficulté de lecture et non en compréhension à l'oral.

2. AVIS SUR LE TEXTE

L'enseignant demande aux enfants s'ils ont apprécié le texte. Les enfants notent leur avis. Une mise en commun est alors organisée. L'enseignant peut également donner son opinion de lecteur. Les justifications données par les enfants peuvent être :

- d'ordre littéraire – *forme, illustrations, choix des mots ...*,
- d'ordre affectif – *par rapport à un vécu personnel, à un vécu de groupe, à une lecture antérieure...*

Demander l'avis sur le texte accorde à celui-ci son statut dans la vie réelle : il s'agit d'abord d'un texte écrit pour être lu avant d'être considéré comme un support d'apprentissage. Cela permet également de se rendre compte de l'accueil réservé par les jeunes lecteurs au texte proposé.

3. RECHERCHE DU SENS DES MOTS INCONNUS

A. Relevé des difficultés personnelles

→ *L'enfant a-t-il perçu le sens global l'histoire ?*

Afin de vérifier une compréhension globale de l'histoire, chaque enfant répond à une question d'ordre général sur le contenu du texte. Cette réponse apparaît individuellement et par écrit sur la feuille intitulée « Tableau des incompris ».

L'enseignant vise la production d'une phrase personnelle démontrant la compréhension.

Une mise en commun est effectuée afin de permettre à tous les enfants de dégager le sens global de l'histoire. Les élèves peuvent alors corriger ou compléter leur production.

Tableau des incompris : L'exercice

Qu'est-ce que l'histoire ?

Les mots que je trouve difficiles	Qu'est-ce que cela veut dire ?	Comment est-ce qu'on le trouve ?

→ *Le repérage des mots inconnus*

L'enseignant demande aux élèves de souligner⁹ individuellement les mots inconnus ou incompris (*les mots difficiles*) et de les recopier dans la première colonne du tableau. Les deux autres colonnes seront travaillées ultérieurement. L'enseignant peut distribuer une feuille supplémentaire aux enfants qui ont souligné beaucoup de mots.

⁹ Si le texte est un livre, un autre support de travail (le texte en une feuille) serait donné afin de « respecter » le livre.



Astuce : L'enseignant peut inviter les enfants à travailler par paragraphe ou selon une autre découpe qu'il a choisie. Ce découpage permet de localiser les mots lors de la présentation à d'autres élèves ou à l'enseignant.

LE TABLEAU DES INCOMPRIS : L'écrit		
Qu'est-ce que l'écrit ?		
Les mots que je trouve difficiles	Qu'est-ce que cela veut dire ?	Comment est-ce que je le trouve ?

L'enseignant relève ensuite, en observant les tableaux des élèves, la liste des mots incompris et note au tableau ceux qui feront l'objet d'une recherche de sens. Cette liste est composée de mots relevés auprès des enfants mais aussi de ceux repérés par l'enseignant.

Cette phase permet à l'enseignant non seulement de vérifier la compréhension de chaque élève : leurs difficultés, leurs besoins... mais également d'observer l'évolution des élèves d'une séquence à l'autre.

B. Découverte des significations en groupe

En fonction des informations prélevées en observant le tableau des incompris (mots repérés comme difficiles par les enfants), l'enseignant répartit les élèves en groupes de trois à quatre élèves : les élèves ayant les mêmes difficultés vont chercher ensemble des significations. La composition de groupes changera selon le support, les affinités des enfants avec le sujet, etc. Devant un texte sur l'équitation, un enfant dont la passion est le cheval aura sans aucun doute moins de problème de vocabulaire qu'un enfant ne s'y intéressant pas, quel que soit leur niveau respectif de lecteur.

LE TABLEAU DES INCOMPRIS : L'écrit		
Qu'est-ce que l'écrit ?		
Les mots que je trouve difficiles	Qu'est-ce que cela veut dire ?	Comment est-ce que je le trouve ?

Dans un premier temps, l'enseignant limite le nombre de mots à deux ou trois par groupe. Une fois cette démarche assurée, la progression des élèves dans la maîtrise des compétences permettra de traiter un plus grand nombre de mots et de considérer des textes plus complexes.

Chaque groupe tente de trouver la signification de certains mots qui posent problème durant quelques minutes. Ces réponses provisoires sont notées, ainsi que les procédés de découverte utilisés.

C. Vérification des significations en commun

→ Soit les élèves trouvent une signification satisfaisante

Les groupes ayant reçu les mêmes mots expliquent le résultat de leur recherche. Durant ces interactions les enfants sont invités à justifier leurs choix. Il s'agit bien sûr de tentatives d'hypothèses explicatives. L'enseignant accepte et reprend toutes les explications, y compris celles qui font référence à un autre sens que celui du texte. Il est essentiel que l'enseignant garde une trace, au tableau par exemple, des *manières de faire* évoquées par les enfants. Celles-ci feront en effet l'objet d'une approche plus ciblée lors du « Partage des stratégies de découverte » (p. 85).

→ Soit les élèves ne trouvent qu'une signification insatisfaisante ou pas de signification

On peut imaginer que les enfants proposent soit des hypothèses trop vagues, soit totalement contradictoires, soit totalement dépourvues de sens. Dans ce cas, le recours à la traduction dessinée ou l'expression corporelle peut être une solution. L'enseignant proposera la dramatisation ou plus simplement le mime d'une partie du texte pour comprendre le sens du mot. Les scènes sont jouées par les enfants en difficulté et l'enseignant devient le médiateur : son rôle est de mettre en avant les nuances de traduction théâtrale ou dessinée proposées par les enfants. Il convient ensuite de sélectionner la définition qui correspond au texte envisagé.

→ Soit les élèves ne trouvent pas de signification malgré la traduction théâtrale ou dessinée

Dans ce cas, l'enseignant présente la stratégie qu'il a utilisée pour donner du sens, par exemple le recours à un référentiel présent dans la classe.



Astuce : le référentiel peut être celui de la classe ou un référentiel adapté à des élèves de cet âge. Notons que si cet outil de vérification s'impose trop souvent, il y a fort à penser que les textes choisis sont trop compliqués pour la classe.

LE TABLEAU DES INCOMPRIS : L'essentielle		
Qu'est-ce qui fascine ?		
Les mots que je trouve difficiles	Qu'est-ce que cela veut dire ?	Comment est-ce qu'on s'en sert ?

Chaque élève corrige si nécessaire les propositions de son tableau personnel et note alors les réponses correctes dans cette même colonne.

Cette partie permet aux enfants de se rassurer en voyant d'autres élèves en difficulté. Chaque élève est ainsi sécurisé car le groupe permet de découvrir le sens des mots pour tous. L'enseignant n'est pas le seul détenteur du savoir, et cela libère progressivement l'enfant en difficulté de sa dépendance à l'enseignant.

Par ailleurs, la traduction par le corps permet aux enfants de s'exprimer correctement mais différemment, que ce soit en explication ou en évaluation de la compréhension. On peut dessiner ou deviner des éléments, objets, situations que l'on ne peut décrire en mots. De plus, les enfants qui jouent une histoire en construisent une meilleure compréhension car ils doivent porter leur attention non seulement sur les événements ou actions décrites dans le texte, mais aussi sur les relations qui existent entre eux.

4. PARTAGE DES STRATEGIES DE DECOUVERTE

L'enseignant invite les élèves à verbaliser comment ils ont trouvé les significations. Il considère alors ces stratégies de découverte (Cf. « *Comment est-ce qu'on a trouvé ?* » dans le tableau des incompris).



LE TABLEAU DES INCOMPRIS : L'exemple

Les mots que je trouve difficiles	Qu'est-ce que cela veut dire ?	Comment est-ce qu'on a trouvé ?

→ *Soit l'explication des stratégies est satisfaisante*

Il interroge des élèves selon la diversité de stratégies. Il n'est pas obligatoire d'écouter seulement des élèves qui ont trouvé la signification. Des stratégies erronées peuvent aussi être analysées et réfutées. Les élèves choisis s'expriment librement, l'enseignant « formalise » les démarches.

→ *Soit l'explication des stratégies est insatisfaisante*

L'enseignant peut s'attendre à rencontrer des difficultés de verbalisation. Pour aider les élèves à construire cette démarche, il pose différentes questions. Par exemple : *Qui ne savait pas ce que ce mot voulait dire ? Qui a trouvé ? Comment as-tu fait ? Qu'as-tu utilisé ? Tu as pensé à d'autres mots qui y ressemblent ? Tu avais déjà entendu ce mot autre part ? Tu as regardé d'autres mots dans le texte ? Tu t'es aidé des images ? Tu es sûr de la réponse ? Pourquoi ? (demander la justification est un moyen d'assurer la réponse, et donc de l'inviter à verbaliser sa démarche).*

→ *Soit l'explication des stratégies est inexistante même avec questionnement*

L'enseignant présente un exemple de stratégie surtout s'il s'agit d'une première activité de ce genre pour les enfants. Il met en évidence des stratégies différentes qu'il aurait perçues chez l'un ou l'autre élève leur demandant de confirmer ou non les propositions d'explication. Il peut également expliquer ses propres stratégies et en vérifier la compréhension. Il peut encore expliquer le sens du mot inconnu avec un autre mot issu d'un autre contexte.

Au fil des séquences, ces démarches sont reprises et notées sur support mural afin de devenir un outil utilisable à chaque instant dans la classe.

Cette partie permet à l'élève de diversifier ses stratégies par la confrontation avec les stratégies des autres élèves de la classe. Cette fois encore, l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir. Les référentiels seront un support permettant aux enfants de se détacher progressivement de l'enseignant. L'autonomisation passe aussi par un outillage. Enfin, le fait de remplir le tableau est une première approche du travail pour intégrer, de manière déclarative, les stratégies de découverte de mots inconnus. Pour certains élèves, il faudra veiller à s'assurer qu'ils choisissent la stratégie la plus adéquate face à la situation.

5. REFLEXION SUR L'UTILITE DE LA TACHE

En discussion de classe, l'enseignant questionne les enfants sur l'importance de bien connaître les mots utilisés. Les questions peuvent être assez générales au début.

Est-il important de connaître le sens des mots ? Oui-non – Pourquoi ?

Au fil de l'activité, les questions pourront alors porter sur : *Que se passerait-il si nous comprenions mal tel ou tel mot ? Est-ce aussi important dans ce conte que dans ce mode d'emploi ?...*

Il s'agit de rendre les élèves sensibles au fait que, selon le texte travaillé (histoire imaginaire, mode d'emploi...), la nécessité de comprendre la signification exacte d'un mot sera plus ou moins grande.

6. REPRISE DES TABLEAUX DES ELEVES

Ce regard nouveau, hors de l'action, permet à l'enseignant de voir, dans un premier temps, les enfants qui ont les plus grosses difficultés face à un texte et quelles démarches ils retiennent, grâce à la question première (*c'est l'histoire de...*) et du tableau qui suit. Dans un second temps, l'enseignant peut observer les évolutions des enfants en comparant les réponses et les tableaux.

ILLUSTRATION DE LA DEMARCHE

Cette séquence s'est inscrite dans le projet d'une enseignante. Le texte « escalade¹⁰ » ne fut donc pas choisi expressément pour ce travail sur les unités lexicales. La description qui suit est un compte rendu fidèle du déroulement avec les durées de chaque phase et les réactions des enfants.

DEMARCHE GENERALE

Etapes	Durée approximative
1. Lecture individuelle	3 - 4 min
2. Avis sur le texte	4 - 5 min
3. Recherche du sens des mots inconnus	
A. Relevé des difficultés personnelles	10 min
B. Découverte des significations en groupe	15 min
C. Vérification des significations en commun	10 min
4. Partage des stratégies de découverte	4 min
5. Réflexion sur l'utilité de la tâche	3 min
6. Reprise des tableaux des élèves	

L'ESCALADE

Tu connais probablement l'escalade en salle. On y grimpe de prise en prise sur un mur. Mais l'escalade se pratique aussi à l'extérieur, sur des falaises.

Normalement, ces grimpeurs s'attachent avec des cordes, des pitons et des mousquetons pour éviter de chuter. Mais certains excellents grimpeurs refusent de s'encombrer de ce matériel. Pourquoi ? Parce qu'ils veulent se sentir complètement libres de leurs mouvements.



Ils partent donc à l'assaut des falaises avec juste un petit sac de magnésie. Cette poudre blanche qu'ils s'appliquent sur les mains permet de mieux agripper la paroi. Mais gare à la chute...

© éditions Averbode - DAUPHIN 41/42-02, p.12

1. LECTURE INDIVIDUELLE

L'enseignant demande qu'il n'y ait aucune intervention.

Il invite les élèves à souligner (surligner) les mots du texte qu'il ne connaît pas ou qu'il ne comprend pas.

¹⁰ Copyright éditions Averbode - DAUPHIN 41/42-02, p.12

2. AVIS SUR LE TEXTE

Avant de considérer le contenu de l'histoire, l'enseignant invite les élèves à exprimer leur appréciation relative à ce texte.

Une majorité d'élèves disent l'apprécier pour les raisons suivantes :

- *On a appris des choses sur la sécurité.*
- *C'est bien car mon papy (mon papa) fait de l'escalade et je pourrai lui dire de prendre l'équipement avec lui pour la sécurité.*
- *J'ai bien aimé parce que j'ai appris des choses.*

Quelques-uns auraient préféré une autre histoire. Un enfant précise ne pas aimer l'escalade.

3. RECHERCHE DU SENS DES MOTS INCONNUS

A. Relevé des difficultés personnelles

→ *L'enfant a-t-il perçu le sens global de l'histoire ?*

Chaque enfant répond à une question générale vérifiant la compréhension globale de l'histoire. « Qu'est-ce que l'escalade ? » Donne une réponse complète et précise.

Quelques réponses (*avec l'orthographe utilisée par les enfants*):

- *C'est un sport où on grimpe des murs avec des prises ou alors on grimpe des falaises.*
- *un sport où on doit esqualader un mur*
- *C'est un sport ou on monte sur des grand murs et des falaises*
- *c'est grimper sur des falaises ou a l'intérieur*

N.B. : Dans l'école où cette activité se déroule, les élèves accèdent à un mur d'escalade.

Dans ce cas, le texte a été globalement compris par tous les élèves même s'il a fallu insister pour obtenir une réponse satisfaisante. Cela ne signifie évidemment pas que les enfants ont compris toutes les finesses de ce texte, ni même le sens des mots que ce texte informatif contient.

→ *Quels mots « difficiles » ont été repérés ?*

Chaque enfant note dans le tableau des « incompris » (voir annexe 10), les mots qu'il a soulignés (surlignés) dans le texte.

Il est important d'inciter tous les enfants à dégager tous les mots pour lesquels ils ne peuvent donner une signification précise.

Ces exemples témoignent des différences constatées dans le travail de repérage.

L'ESCALADE	L'ESCALADE
<p>Tu connais probablement l'escalade en salle. On y grimpe de prise en prise sur un mur. Mais l'escalade se pratique aussi à l'extérieur, sur des falaises.</p> <p>Normalement, ces grimpeurs s'attachent avec des cordes, des pitons et des mousquetons pour éviter de chuter. Mais certains excellents grimpeurs refusent de s'encombrer de ce matériel. Pourquoi ? Parce qu'ils veulent se sentir complètement libres de leurs mouvements.</p> <p>Ils partent donc à l'assaut des falaises avec juste un petit sac de magnésie. Cette poudre blanche qu'ils s'appliquent sur les mains permet de mieux agripper la paroi. Mais gare à la chute...</p>	<p>Tu connais probablement l'escalade en salle. On y grimpe de prise en prise sur un mur. Mais l'escalade se pratique aussi à l'extérieur, sur des falaises.</p> <p>Normalement, ces grimpeurs s'attachent avec des cordes, des pitons et des mousquetons pour éviter de chuter. Mais certains excellents grimpeurs refusent de s'encombrer de ce matériel. Pourquoi ? Parce qu'ils veulent se sentir complètement libres de leurs mouvements.</p> <p>Ils partent donc à l'assaut des falaises avec juste un petit sac de magnésie. Cette poudre blanche qu'ils s'appliquent sur les mains permet de mieux agripper la paroi. Mais gare à la chute...</p>
	
© éditions Averbode - DAUPHIN 41/42-02, p.12	© éditions Averbode - DAUPHIN 41/42-02, p.12

Voici les mots relevés « difficiles » et le nombre d'enfants qui ont souligné chacun d'eux.

magnésie	11
(des) piton(s)	10
(à) l'assaut	10
(un) mousqueton	8
paroi	6
excellents	3

chuter	1
gare	1
s'attachent	1
falaises	1
l'extérieur	1
permet	1

On notera que certains mots sont soulevés une seule fois : il s'agit en fait de la même élève qui a de très grandes difficultés en lecture.

Les différences de niveaux entre élèves justifient amplement cette phase individuelle qui permet à l'enseignant d'évaluer rapidement les problèmes des élèves et de percevoir l'évolution tout au long des activités.

B. Découverte des significations en groupe

Plusieurs groupes sont constitués de manière homogène en fonction des mots relevés.

Au sein de chaque groupe, il appartient de proposer une signification acceptée par tous les élèves.

Voici la liste des mots recherchés et le nombre de groupes ayant cherché leur signification.

l'assaut	3 groupes
magnésie	2 groupes
pitons	2 groupes

mousqueton	1 groupe
excellent	1 groupe
paroi	1 groupe

C. Vérification des significations en commun

Chaque mot du texte répertorié dans le tableau des mots incompris est pris en compte.

Les définitions proposées sont écrites au tableau.

Exemples :

magnésie	<ul style="list-style-type: none">• <i>de la poudre blanche qui permet de mieux s'accrocher à la paroi</i>• <i>de la poudre blanche</i>
----------	--

Cette signification est rapidement précisée car elle figure de manière explicite dans le texte.

l'assaut	<ul style="list-style-type: none">• <i>une corde de cow-boy</i>• <i>on ne sait pas</i>• <i>foncer vers la falaise</i>
----------	---

La première proposition est énoncée par deux groupes.
Une équipe n'a pu choisir une définition commune.

Le fait de remplacer l'expression « l'assaut » par « la corde » dans le texte initial a permis aux élèves de refuser la première proposition.
La réalisation d'un mime à réaliser selon quelques indications précises a abouti à l'énoncé d'une signification correcte.

Un exemple d'utilisation d'un autre contexte assure la compréhension de ce mot : « C'est comme les soldats qui vont se battre contre les autres, ils crient « à l'assaut ! » et foncent. »

la paroi	<i>un mur</i>
----------	---------------

Tous les enfants acceptent la définition proposée.

un piton	<ul style="list-style-type: none">• <i>c'est une ceinture</i>• <i>c'est un clou</i>
----------	--

Ce mot a d'abord éveillé une autre signification : « c'est un serpent » (assimilé au python). Certains élèves ont compris que la signification ne convenait pas du tout à la situation. Pour les explicitations de « clou » ou de « ceinture », des enfants miment spontanément comment on plante un clou quand on grimpe, d'autres montrent la ceinture qui sert aux grimpeurs. Un élève dit : « *si on a une corde et pas de clou, on ne saura pas grimper.* » Un autre élève précise que la ceinture s'appelle « baudrier ». L'enseignante renchérit en demandant aux enfants s'ils pensent que dans les montagnes, il y a déjà des clous comme sur le mur d'escalade.

La signification « clou » est retenue.

un mousqueton	<i>c'est un anneau pour passer la corde, qu'on peut ouvrir en poussant dessus.</i>
---------------	--

Une élève montre le mousqueton auquel elle accroche ses clefs, en guise d'exemple.
Les élèves du groupe en ont dessiné un afin d'illustrer la définition.

L'enseignant peut proposer la définition donnée dans le dictionnaire « Robert Junior » :

un mousqueton	c'est une boucle à ressort qui se referme toute seule.
---------------	--

Il est important que chaque élève note sur sa feuille la définition choisie collectivement pour chaque mot considéré.

Exemple :

Les mots que je trouve difficiles	Qu'est-ce que cela veut dire ?	Com
pitons	C'est une corde. C'est un clou.	2

Les travaux de groupes ont suscité l'interaction mais les propositions adoptées par les élèves d'une même équipe ne sont pas toujours exactes. La mise en commun et l'apport de l'enseignant permettent la construction de définitions plus précises. Toutes les difficultés spécifiques sont prises en compte dans la confrontation menée d'abord au sein de l'équipe puis dans le groupe classe.

4. PARTAGE DES STRATEGIES DE DECOUVERTES

Après avoir choisi les significations pour les différents mots difficiles repérés, il est utile de mettre en évidence les diverses stratégies utilisées par les élèves.

Exemples de significations et descriptions de stratégies partagées à la classe.

excellents	Fabuleux	On ne cherche des mots qui il voulait dire la même chose.
magnésil	de la poudre blanche.	Pauline a lu jusqu'à la fin de la phrase.

Les verbalisations des élèves, formalisées par l'enseignante, sont notées au tableau :

- *relire le texte tout haut*
- *relire le texte dans sa tête (pour magnésie par exemple)*
- *remplacer un mot par un autre qui veut dire la même chose et voir si ça veut encore dire quelque chose (trouver un synonyme)*
- *discuter*
- *écouter un copain qui le dit*
- *réfléchir avec notre intelligence : utiliser ce que l'on connaît déjà*

L'enseignante demande alors s'il existe encore d'autres moyens :

- *rechercher dans le dictionnaire*

Les enfants ont énuméré plusieurs stratégies puis ont dégagé celles qu'il est possible d'appliquer lorsqu'on est lecteur seul face au texte.

Dans d'autres textes, les élèves découvriront les pièges des mots polysémiques : un même mot peut avoir plusieurs significations selon le contexte d'utilisation..

5. REFLEXION SUR L'UTILITE DE LA TACHE

L'enseignant demande aux élèves s'ils estiment que le travail de recherche de sens des mots est utile.

La majorité des élèves répondent oui car :

- *On sait plus de choses.*
- *On apprend et on retient mieux.*
- *Si un jour on nous demande ce que ça veut dire, on le saura.*
- *Oui si c'est des mots qu'on utilise souvent.*
- *On voit mieux ce que veut dire le texte.*

Un élève émet un avis différent estimant qu'il n'utilise jamais ces mots-là.

Les trois premières raisons sont centrées sur une nécessité scolaire : *il faut apprendre.*

Les deux suivantes sont plus centrées sur les buts poursuivis : *élaborer un sens plus complet du texte – s'approprier un vocabulaire utile.*

La réaction négative pourra se modifier si, au fil des travaux, cette élève rencontre notamment des mots polysémiques. L'enseignante veillera à lui rappeler alors la nécessité de comprendre le sens des mots.

6. REPRISE DES TABLEAUX DES ELEVES

Les tableaux complétés par les élèves permettent aussi :

- d'observer s'il y a une évolution dans les stratégies utilisées par les élèves.
- de relever les mots qui feront l'objet d'autres activités de découverte . Dans notre cas, le mot « *gare* », relevé par un élève n'a pas été pris en considération. Il est polysémique et ce contexte lui donne une autre signification que « *endroit de départ et d'arrivée des trains* ». Un nouveau texte donnera l'occasion de rencontrer ce même mot dans un autre contexte et permettra d'en comparer les significations.
- de recueillir une série de phrases produites par les élèves et utilisées pour le travail de l'orthographe et du traitement des unités grammaticales.
- ...

III. POUR ALLER PLUS LOIN...

Qu'est-ce qu'un élève en grande difficulté en lecture ?

Voici quelques éléments descriptifs essentiels des enfants en grande difficulté en lecture. Selon Van Grunderbeeck (1994), il semble que l'élève en difficulté soit caractérisé par :

- un manque de clarté cognitive :
l'élève ne comprend pas ce qui lui est demandé et/ou ne perçoit pas ce qu'il peut faire pour y arriver ;
- une tendance à n'utiliser qu'une stratégie en situation de lecture :
l'élève utilise sa stratégie même si elle n'est pas performante dans le contexte ;
- une rigidité cognitive :
l'élève utilise sa ou ses stratégies quel que soit le contexte sans se douter d'autres possibilités ;
- une dépendance à l'enseignant.

Selon le propos de cet auteur, pour que cet élève devienne un bon lecteur, on peut l'amener à comprendre ce qui lui est demandé, à utiliser plusieurs stratégies, à être flexible dans leur utilisation ainsi que le rendre autonome vis-à-vis de l'enseignant.

Comment choisir les mots à travailler ?

De préférence on choisira des mots qui représentent une difficulté au niveau de la compréhension du texte. Mais quels sont-ils ? Affirmer qu'un mot fera barrière au sens n'est pas toujours aisé ni pour l'enseignant ni pour l'enfant. Nous insistons donc sur l'importance de se laisser surprendre par les difficultés des enfants plutôt que de vouloir toutes les anticiper et se cantonner à ce recensement magistral.

Voici un exemple de « Qui es-tu Léon ? »

Dans la phrase « *Un jour qu'il se faufile dans un verger...* », nous pouvions penser que le mot « *faufiler* » serait le mot inconnu qui pose le plus de problème, alors que dans certaines classes, ce fut plutôt le mot « *verger* ».

Ainsi le choix des mots à traiter revient en partie aux élèves. L'enseignant doit cependant conserver la possibilité d'injecter un mot qui aurait été rencontré dans un autre contexte, avec une autre signification, afin d'ouvrir à la polysémie de certains mots. Par exemple, dans l'illustration de la séquence présentée dans les pages précédentes, le mot « *gare* », s'il ne pose pas problème aux enfants dans ce contexte, pourrait être utilisé, avec un sens différent, dans un autre (con)texte. Les deux seraient mis en relation afin de montrer les sens possibles de ce mot.

Quelles sont les stratégies de découverte du sens d'un mot ?

D'emblée, dire « *Sers-toi du contexte.* » est relativement inutile pour un élève en difficulté.

En effet, inviter cet élève à se référer au contexte afin de découvrir la signification d'un mot incompris peut éveiller en lui un sentiment de culpabilité voire l'amener à ne plus oser exprimer ses incompréhensions futures.

Parfois, le contexte n'est pas suffisant pour comprendre le sens d'un mot inconnu, et de plus l'élève en difficulté ne sait précisément pas comment utiliser ce fameux contexte.

Alors, avec ou sans le contexte, comment découvrir le sens d'un mot inconnu ?

Plusieurs classifications existent, avec des justifications intéressantes. Celle que nous utiliserons ici est largement acceptée en littérature anglo-saxonne et francophone (Herman et Weaver 1988, Giasson 1990, Terwagne, 1993).

Si l'on considère que l'élève peut utiliser différents indices pour imaginer le sens d'un mot, voici quatre facteurs qui peuvent l'aider.

- **La compréhension que l'élève a du texte.**

« ...Nathalie, grimée en papillon, rejoint tous les autres enfants. ... »

C'est parce que l'élève a compris le texte globalement qu'il infère le sens du mot.

Puisque l'histoire est celle d'une petite fille quittant le stand de maquillage organisé pour le carnaval, l'élève peut inférer que « grimer » signifie « maquiller ».

- **Les informations contenues dans le mot lui-même.**

« Assis dans l'autobus, Louis perçoit un regard inamical. »

La morphologie (préfixe, suffixe, racine, etc.) du mot est parfois suffisamment riche que pour trouver le sens d'un mot.

Même sans contexte, on peut découvrir le sens de « inamical », pourtant peu utilisé, parce qu'on y trouve « ami » et le préfixe « in- » qui signifie souvent « le contraire ».

- **Les connaissances antérieures qu'il possède sur le sens du mot.**

« Faire fondre une noisette de beurre dans la poêle »

Certains mots sont partiellement connus ou déjà rencontrés dans un autre contexte avec un autre sens. Toutefois on se trouve peut-être là devant un sens imagé, ou un sens différent dû au contexte.

Une « noisette » de beurre signifie sans doute une quantité de beurre de la même forme qu'une noisette, ce petit fruit du noisetier.

- **La connaissance implicite qu'il a du fonctionnement de la langue.**

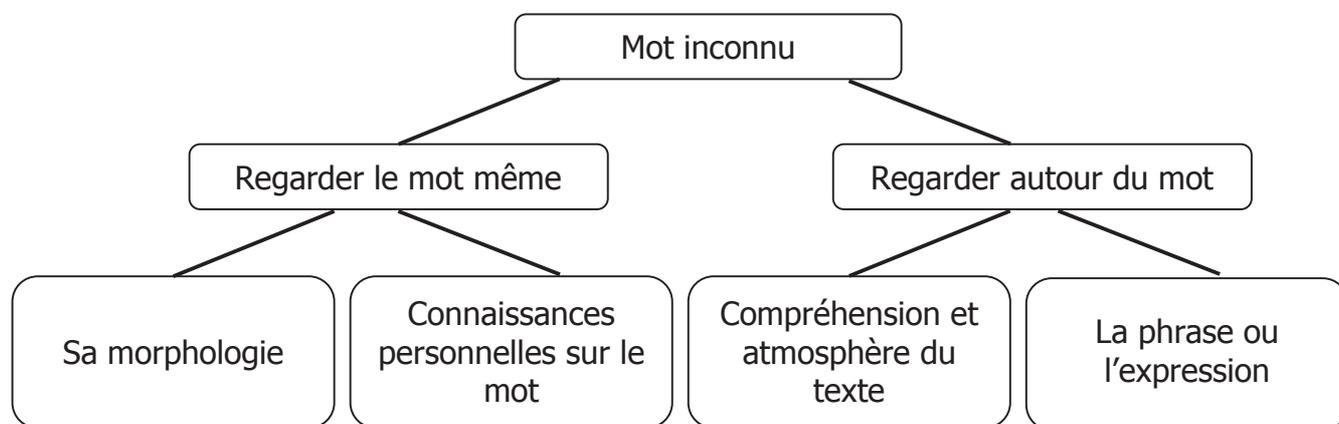
Le fait de savoir qu'un mot est un verbe, un adjectif ou un nom est une aide dans certains cas. La connaissance du fonctionnement de la langue permet donc d'imaginer le statut du mot.

La connaissance permet par exemple de savoir que dans cette phrase, « Gaby porte son cartable », « porte » est employé comme verbe.

Par contre, dans la phrase « Gaby dépose son cartable près de la porte », « porte » est employé comme nom.

Face à un mot inconnu on peut donc agir de plusieurs manières comme le montre le schéma ci-dessous.

Stratégies du lecteur face à un mot peu familier¹¹



Ces quatre manières ne sont pas exclusives. Elles se combinent et servent à émettre des hypothèses sur le sens. Les hypothèses ainsi émises doivent être vérifiées, auprès des élèves de la classe, d'un référent, d'une personne ressource...

Ces stratégies sont toujours valables et les démarches seront explicitées et formalisées lors de leur découverte. Rappelons que le point de départ est le choix posé par l'élève. L'enseignant devrait idéalement arriver à une découverte complète de ces stratégies à la fin de la seconde étape.

L'*émission d'hypothèses* fait ici référence à l'inférence. Il est impossible actuellement de traiter de la lecture sans utiliser cette notion. Vous trouverez une courte explication de cette démarche à la page suivante.

Un enfant peut-il expliquer sa propre stratégie ?

Est-il utile de lui demander ?

Si cela dépend évidemment des enfants, on peut généralement penser que les enfants de 3^e primaire ne vont pas aisément verbaliser leur(s) stratégie(s), et certainement pas de manière formalisée.

Toutefois un entraînement et des reformulations fréquentes de la part de l'enseignant permettent de montrer aux enfants comment présenter leurs démarches, et ainsi les faire découvrir aux autres. Il est nécessaire de la part de l'enseignant d'accepter les formulations balbutiantes des élèves et de les amener à une formulation plus claire afin d'être compris de tous. Ces « premiers jets » oraux, pour faire une analogie avec l'écriture, sont donc des éléments de contenu indispensables, qui seront améliorés ensuite au niveau de la forme. L'enseignant aura une attitude d'accueil par rapport à ces explications, qui, à 8 ans, sont encore le plus souvent incomplètes.

¹¹ Adapté des stratégies d'intégration des indices d'après Herman et Weaver (1988) in Terwagne (1993)

De plus, si le travail de formulation est intéressant pour ceux qui ne pratiquaient ou ne connaissaient pas la stratégie, les recherches sur le tutorat nous montrent que ce travail est aussi profitable à l'élève qui effectue ce travail d'énonciation.

Enfin un éclaircissement donné par un élève, soutenu par l'enseignant, sera peut-être plus parlant pour les autres élèves de la classe : leur passé commun étant peut-être davantage une source de compréhension que l'expérience de l'enseignant qui donnerait lui-même l'explication.

Qu'est-ce qu'inférer ?

Le Glossaire des « *Socles de compétences* » (1999, p.21) nous rappelle que « *C'est la démarche mentale du lecteur qui met en rapport deux ou plusieurs éléments d'un document entre eux et/ou avec son expérience du monde et avec ses schémas mentaux pour construire une signification qui n'est pas explicitement donnée.* »

Dans le cas de l'élève en difficulté de lecture, les significations sont trop rarement explicites. Le travail sur le traitement des unités lexicales est donc doublement nécessaire. D'abord pour permettre à l'élève d'augmenter son expérience du monde, plus particulièrement ici sa richesse de vocabulaire, ensuite pour lui montrer les liens réalisés entre cette connaissance et les mots nouveaux.

C'est de cette manière que les enfants pourront imaginer le sens des mots qui leur sont inconnus en les mettant en relation avec leurs connaissances antérieures.

Quelles sont les principales possibilités de travail sur l'acquisition du vocabulaire ?

Giasson (1990) donne trois possibilités distinctes d'apprentissage du vocabulaire :

1. **Les lectures personnelles** qui permettent d'accroître le vocabulaire de manière indirecte
 - via *l'analyse morphologique* : grâce à la forme, au contenu (préfixe, affixe, etc.) du mot et aux rapprochements possibles avec d'autres mots d'une même famille.
 - via *l'utilisation du contexte* : le contexte de la phrase ou du texte permet parfois à l'enfant de découvrir le sens d'un mot nouveau. Souvent ce n'est là qu'un seul sens ou une signification partielle. C'est pourquoi il est nécessaire de multiplier les lectures afin de rencontrer les mots dans divers contextes et donc avoir des significations assez élaborées des mots nouveaux ou peu rencontrés. Il est bon aussi dans les lectures sans assistance, que les mots soient dans un contexte qui permette à l'enfant, selon ses connaissances antérieures, d'inférer le sens des mots.

Ces lectures personnelles permettent de développer le vocabulaire de façon étonnante si les enfants sont déjà quelque peu autonomes.

2. **L'enseignement de stratégies**

Il faut veiller à donner des stratégies permettant le transfert, et cela en se basant sur quatre procédures :

- la compréhension globale du texte ;
- les informations contenues dans le mot inconnu ;
- les connaissances antérieures sur le sens de ce mot ;
- les connaissances sur le fonctionnement de la langue.

Cet enseignement participe bien sûr à l'autonomisation des enfants, notamment pour que les lectures personnelles portent leurs fruits.

3. L'enseignement systématique du vocabulaire

Différentes méthodes s'attachent ainsi à développer la compréhension de certains mots, jugés indispensables par l'enseignant.

Il faut jauger l'effort et choisir les mots qui feront l'objet d'apprentissages spécifiques.

Dans la séquence proposée, nous nous sommes attardés sur l'enseignement de stratégies nécessaires pour les élèves en difficulté afin de les aider à construire leur autonomie de lecteur. L'enseignement systématique du vocabulaire relève plus des contextes de classe et des volontés de chaque enseignant, notamment pour des élèves en très grande difficulté.

Que peut encore faire l'enseignant pour favoriser une meilleure lecture des élèves ?

L'enseignant lecteur

L'enseignant, à ce stade de la scolarité, est un exemple et peut être le moteur d'action par imitation pour plusieurs enfants. Ainsi la lecture en classe par l'enseignant, avec les intonations et la qualité du langage produit, ne doit pas être seulement l'apanage des classes des cycles inférieurs, voire uniquement en maternelle.

Cette lecture ne doit pas non plus être considérée comme une activité de fin de semaine, qui serait simplement un bon complément de journée. Si elle est exploitée, elle fait entièrement partie du processus d'apprentissage des enfants tout en leur procurant du plaisir.

Cette activité concourt aussi à combler des fossés entre enfants, creusés par des pratiques familiales différentes. Les familles, pour diverses raisons, ne donnent pas toutes les mêmes stimulations et ne proposent pas l'environnement nécessaire à l'acquisition d'un langage compatible avec les exigences scolaires. Ainsi les familles au sein desquelles des histoires sont lues permettent plus facilement aux enfants de s'insérer dans la lecture, mais facilitent aussi le développement d'inférences et enrichissent le vocabulaire.

Les BCD et bibliothèques

Les BCD (bibliothèques centres de documentation) ou autres bibliothèques de classe, d'école, publiques sont aussi des endroits qui peuvent être fréquentés dans la perspective d'activités multiples. Au-delà de la découverte d'une diversité de livres, des ateliers d'apprentissages peuvent y être organisés au milieu des ressources.

Voici, de manière succincte, quelques idées d'activités :

- lecture « plaisir » : les enfants choisissent et lisent selon leur envie ;
- lecture d'un même livre par plusieurs enfants et organisation de temps d'échange d'idées après découverte de différents extraits, recherche individuelle sur base de questions relatives au contenu des extraits ciblés et nouveaux temps d'échange ;
- lecture d'une recette de cuisine pour en dégager les ingrédients et le matériel utiles (préparation réelle lors d'une activité de classe) ;
- lecture d'un mode d'emploi d'un bricolage (même principe) ;
- recherche et sélection de quelques livres utiles à des activités menées en classe (éveil scientifique, éveil géographique, éveil historique, etc.) ;
- rédaction des fiches explicatives (signification de mots) → affichage mural ;
- écriture « copie » d'un extrait choisi du livre (quelques lignes) : celui qui raconte un moment particulièrement apprécié ;
- réalisation d'une affiche, d'une fresque, d'une BD selon le livre ;
- réalisation d'une mise en scène ;
- organisation de chasses de mots (qui se terminent par le même son / qui ont la même signification / qui ont la même fonction / ...) et constitution de « banques de mots » dans lesquelles les élèves pourront puiser lors de leurs activités de production écrite ou autres ;
- écriture de certains mots de manière illustrée (pictogrammes) ;
- mise en relation de fiches cartonnées présentant des extraits et illustrations issus d'un même texte ;
- production d'un extrait de l'histoire : elle continue ou elle change car autre personnage, autre décor, etc. ;
- collecte de mots : un même mot a des significations différentes selon le contexte de son emploi ;
- élaboration d'un recueil d'appréciations données par les enfants, à l'aide d'illustrations pour les plus petits, et de mots pour les plus grands.
- Implication des élèves dans le choix des livres : avis donnés pour l'achat des livres (cadeau reçu personnellement et suggestion d'achat ou demande de commande en plusieurs exemplaires)
- création de fiches de lecture : les élèves rédigent la « carte d'identité » du livre (titre, date de parution, genre, illustrateur et auteur, aspect physique, l'effet sur le lecteur, etc.
- ...

L'intérêt d'organiser ces activités au sein de la BCD est de construire une banque de « ressources » plus riche dans laquelle tous les élèves peuvent puiser des idées lors de recherches collectives ou individuelles.

Et quelques documents constituant des sources d'idées supplémentaires...

Moi les livres, je les picore, je les devore, je les explore

Ce document pédagogique est le fruit d'un travail réalisé par l'équipe du Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, alimenté par des acteurs de l'enseignement, mais aussi par des responsables de bibliothèques. Vous y trouverez, réparties en douze fiches pédagogiques, des pistes de travail pour tous les enseignants qui sont tentés par un travail plus étroit avec une bibliothèque publique autour de la lecture : préparation de la visite à la bibliothèque, activités de découverte du livre, lectures vivantes...

Une bibliographie bien fournie permettra de prolonger ou d'enrichir les actions menées.

Disponibilité : Ce document a été largement diffusé lors de sa sortie en octobre 2003. Il peut être téléchargé sur le site :

http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200509_3P

Les cercles de lecture

Un cercle de lecture est un dispositif structuré au sein duquel les élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, apprennent à interpréter et à construire ensemble des connaissances à partir de textes littéraires ou d'idées. Au-delà de la construction collective de significations, les interactions entre lecteurs doivent favoriser l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines de compréhension et d'interprétation. L'enseignant joue dans les cercles un rôle considérable : il organise, gère, anime, étaye les propositions des enfants et bien sûr, enseigne.

Disponibilité : Ce livre est publié sous les références suivantes :

TERWAGNE, S., VANHULLE, S., LAFONTAINE, A. (2001). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck (réédité en 2003, Coll. Des outils pour enseigner).

On n'a jamais fini d'apprendre à lire/écrire : des pistes pour agir (AVIS N°73 Conseil de l'Education et de la Formation)

Les actions préconisées dans cet avis concernent les grandes orientations de la formation à la lecture-écriture, de la maternelle à l'enseignement supérieur. Elles sont illustrées par des exemples d'actions spécifiques plus concrètes. Ces pratiques consistent à recourir à la lecture et à l'écriture au sein même de la méthodologie des différentes disciplines : exploitations diverses de textes, schémas, cartes, panneaux, affiches, tableaux, et autres documents directement issus de l'environnement scolaire et social ; recherches menées à la BCD ; groupes de travail entre pairs pour mieux lire et comprendre des textes ; production d'écrits fonctionnels dans une perspective de communication qui dépasse les limites de la classe : élaboration individuelle et/ou collective de résumés ou de synthèses sous la direction de l'enseignant, etc.

L'Avis du CEF présente des pistes dès le premier cycle de l'enseignement de base, pour s'acheminer vers des propositions utiles pour former des lecteurs-scripteurs experts au-delà même du secondaire. La perspective proposée est celle d'un enseignement de la lecture-écriture selon un curriculum qui devrait traverser de façon continue, cohérente, "en spirale", toute la scolarité et avoir des effets au-delà.

Des lectures conseillées et une abondante bibliographie complètent cet Avis.

Disponibilité : Cet Avis qui peut-être obtenu gratuitement sur support papier au secrétariat du **Conseil de l'Education et de la Formation** Bd. Léopold II, 44 1080 BRUXELLES ou être téléchargé sur le site : <http://www.cfwb.be/cef>, liste des Avis : avis n°73

LE TABLEAU DES INCOMPRIS : L'escalade

<p>Qu'est-ce que l'escalade ?</p> <p>.....</p>		
<p>Les mots que je trouve difficiles</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Qu'est-ce que cela veut dire ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Comment est-ce qu'on a trouvé ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

BIBLIOGRAPHIE

Mathématiques

- Bacquet, M. & Gueritte Hess, B. (1992). *Le nombre et la numération*. Montreuil : Ed. Papyrus.*
- Baruk, S. (1985). *L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques*. Paris : Seuil.*
- Demonty, I., Fagnant, A. & Lejong, M.(2001). *L'approche de résolution de problèmes en troisième et quatrième années primaires*. Informations pédagogiques 52, décembre 2001 (<http://www.restode.cfwb.be/pgres/infoped/>).
- Fagnant, A., Demonty, I. & Lejong, M.(2004). *La résolution de problèmes : un processus complexe de « modélisation mathématique »*.
- Gueritte Hess, B. (2005). *Les maths à toutes les sauces*. Ed. Le pommier. *
- Jaulin-Mannoni. (1975). *Le pourquoi en math*. Ed. ESF.
- Julo, S. (1995). *Représentation des problèmes et réussite en mathématiques. Un apport de la psychologie cognitive à l'enseignement*. Presses Universitaires de Rennes.
- Meljac C. (1996). *Décrire, agir et compter*. Paris : PUF.*
- Verschaffel, L. & De Corte, E. (2005). *La modélisation et la résolution des problèmes d'application : de l'analyse à l'utilisation efficace*. In Crahay, M., Verschaffel, L., De Corte, E. & Grégoire, J. Enseignement et apprentissage des mathématiques. Que disent les recherches psychopédagogiques ? De Boeck Université.
- Verschaffel, L, De Corte, E. & Lasure, S. (1994). Realistic considerations in mathematical modeling of school arithmetic word problems. *Learning and instruction*, 4, 339-359.
- Verschaffel, L., De Corte, E., Lasure, S., Van Vaerenbergh, G., Bogaerts, H. & Ratinckx, E. (1999). Design and evaluation of a learning environment for mathematical modeling and problem solving in upper elementary school children. *Mathematical thinking and learning*, 1, 195-229.
- Verschaffel, L., Greer, B. & De Corte, E. (2000). *Making sens of word problems*. The Netherlands : Swets & Zeitlinger.

Lecture

- Boyer, Ch. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Québec : Graphicor
- Giasson, J. (1997). *La lecture. De la théorie à la pratique*. (adaptation de Tessa Escoyez). Bruxelles : De Boeck et Larcier
- Giasson, J. (2001). *La compréhension en lecture*. (3^e tir.). Québec : Gaëtan Morin
- Godenir, A. (1992). *L'apprentissage de la lecture : diversité des stratégies et des contextes*. Rapport de recherche de l'IPE, 98, Paris : Institut national de planification de l'éducation (OCDE)
- Préfontaine C. & Lebrun M. (sous la dir.) (1992). *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*. Québec : LOGIQUES
- Terwagne, S. (1993). *La lecture et l'enseignement des stratégies de compréhension. De l'enseignement explicite à l'apprentissage interactif*. Document de travail – Service de Pédagogie expérimentale (Non publié)
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés de lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Bruxelles : De Boeck et Larcier

* Ouvrages disponibles à la Bibliothèque « Espace 27 septembre ».