

Lire pour écrire, écrire pour lire au cycle 2



Quelques rappels, éclaircissements et principes théoriques

- Sur la différence (et l'articulation) entre oral et écrit et sur la spécificité de l'écrit
- Sur la progressivité des apprentissages du cycle 1 au cycle 2
- Sur les composantes de l'enseignement/apprentissage du lire/écrire au cycle des apprentissages fondamentaux
- Sur l'articulation entre lecture et écriture à l'école

Oral/écrit : deux modalités d'usage de la langue différentes (Daniel Calin, 2007)

La continuité entre l'oral et l'écrit n'est qu'apparente, le passage de l'oral à l'écrit implique un changement de système de communication :

- **une rupture avec l'interactivité** (absence d'interaction entre scripteur et lecteur), *communication sans interaction, communication dans la solitude* difficile à concevoir ou à comprendre pour certains élèves ;
- **une rupture avec le corps** (absence de recours à la communication non verbale, à la communication avec/par le corps). Passer de l'oral à l'écrit, c'est passer à une *communication désincarnée*.
- **une rupture avec le monde** (ou du moins avec un contexte ou une situation de communication immédiate, partagée par des interlocuteurs), un passage à une représentation du monde, à une conceptualisation ou une *intellectualisation*.

Les processus de *secondarisation* à l'œuvre dans la pratique de l'écrit (E. Bautier, R. Goigoux, 2004)

- ❑ L'écrit « n'est ni la projection graphique d'une pensée déjà là ni la transcription d'un oral qu'il suffirait de mettre aux normes du code de la langue écrite » (A. Portelette, *Le français aujourd'hui*, 2011).
- ❑ « L'entrée dans l'univers de l'écrit excède largement la maîtrise du code linguistique et renvoie à un mode de pensée spécifique » (cf. travaux de Jack Goody, 1997, recherches en didactique, *Pratiques*, 2006)
- ❑ À l'école passage du plan de l'**oral-pratique** au plan du traitement **scriptural-scolaire** (cf. Bernard Lahire)

Par conséquent...

- ❑ Le passage du langage oral au langage écrit ne se limite pas à un apprentissage purement technique de « transcodage » : l'écrit n'est pas qu'une transcription de la langue orale et donc apprendre à écrire ne se réduit pas à apprendre à changer les sons en lettres et apprendre à lire ne se réduit pas à changer les lettres en sons.
- ❑ Les difficultés à l'entrée dans l'écrit ne sont pas essentiellement dues à une insuffisance antérieure dans la maîtrise de la langue orale ou à des déficiences neurologiques...

Par conséquent...

- ❑ Importance de « faire naître empiriquement le **sens de l'écrit** qui manque à de nombreux apprentis lecteurs et handicape leur réception des textes, même quand ils sont « bons déchiffreurs » » par des activités appropriées dès le cycle 1 (notamment la dictée à l'adulte, la découverte de la diversité des supports et de leurs fonctions...).
- ❑ Importance par la dictée à l'adulte de « faire changer les enfants de registre d'énonciation, de les amener à dicter au lieu de parler, de converser ou de raconter » (Chartier Anne-Marie, Clesse Christiane, Hébrard Jean, *Lire, écrire*, t.2 : *Produire des textes*, 1998).
- ❑ « Produire du langage « écrivable » exige une décentration pour anticiper ce dont le lecteur a besoin pour comprendre et une distanciation par rapport à ses propres dires pour les réajuster, les corriger. » (*Le langage à l'école maternelle*, MEN, Scéren – CNDP, Documents d'accompagnement des programmes, 2006)
- ❑ « Ce qui est encore difficile, même pour un enfant très avancé en matière de maîtrise du langage, c'est la dissociation qu'il doit opérer pour, à la fois, se mobiliser sur le contenu qui a de l'importance pour lui et se rendre attentif aux moyens linguistiques qui permettent de bien transmettre ce contenu... » (*Le langage à l'école maternelle*, 2006)

La progressivité des apprentissages du cycle 1 au cycle 2

Dans les programmes 2008

□ Cycle 1 : Découvrir l'écrit

1- Se familiariser avec l'écrit

2 - Se préparer à apprendre à lire et à écrire

□ Cycle 2 :

1 - Lecture

2 - Écriture

Dans les programmes 2008

Cycle 1 : Découvrir l'écrit

1- Se familiariser avec l'écrit :

Découvrir les supports de l'écrit ;
Découvrir la langue écrite ;
Contribuer à l'écriture de textes

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- identifier les principales fonctions de l'écrit ;
- écouter et comprendre un texte lu par l'adulte ;
- connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes ;
- produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par un adulte.

2 – Se préparer à apprendre à lire et à écrire :

Distinguer les sons de la paroles ;
Aborder le principe alphabétique ;
Apprendre les gestes de l'écriture;

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- différencier les sons ;
- distinguer les syllabes d'un mot prononcé, reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés ;
- faire correspondre les mots d'un énoncé court à l'oral et à l'écrit ;
- reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet ;
- mettre en relation des sons et des lettres ;
- copier en écriture cursive, sous la conduite de l'enseignant, de petits mots simples dont les correspondances en lettres et sons ont été étudiées ;
- écrire en écriture cursive son prénom.

Activités et compétences développées en cycle 1

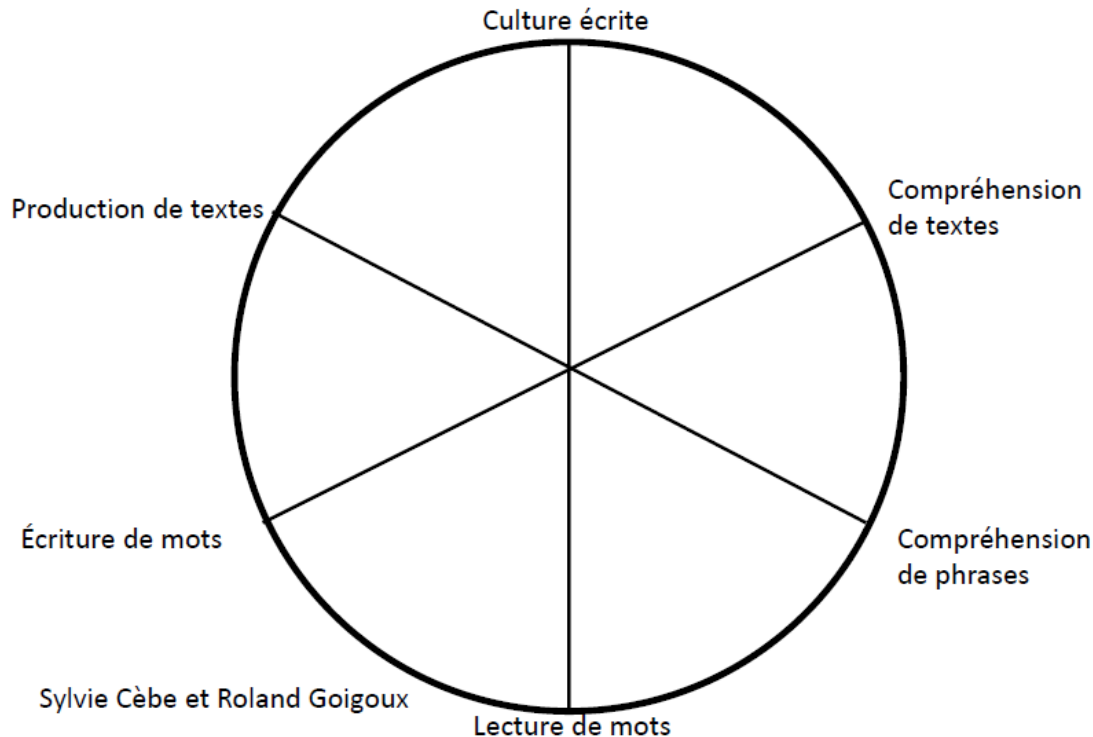
- ❑ Pratique à l'oral et à l'écrit (dictée à l'adulte) du langage d'évocation.
- ❑ Découverte de divers supports écrits (sociaux, littéraires), de leurs fonctions et de leurs fonctionnements.
- ❑ Conception (dictée à l'adulte) d'énoncés scriptibles, de textes et d'écrits de types différents, répondant à différents usages (pour communiquer de façon différée avec un destinataire connu ou inconnu, pour garder trace, pour opérer des classements, pour organiser des connaissances, pour construire sa pensée, son imaginaire, pour inventer, jouer avec les mots,...).
- ❑ Connaissances sur le fonctionnement du langage écrit (correspondances grapho-phonologiques, structures syntaxiques, etc.).
- ❑ Pratique de l'écriture inventée (évaluation individuelle, travail en atelier).
- ❑ Pratique de l'écriture manuscrite en majuscules et en cursive.

Lecture/écriture : compétences à développer au cycle 2

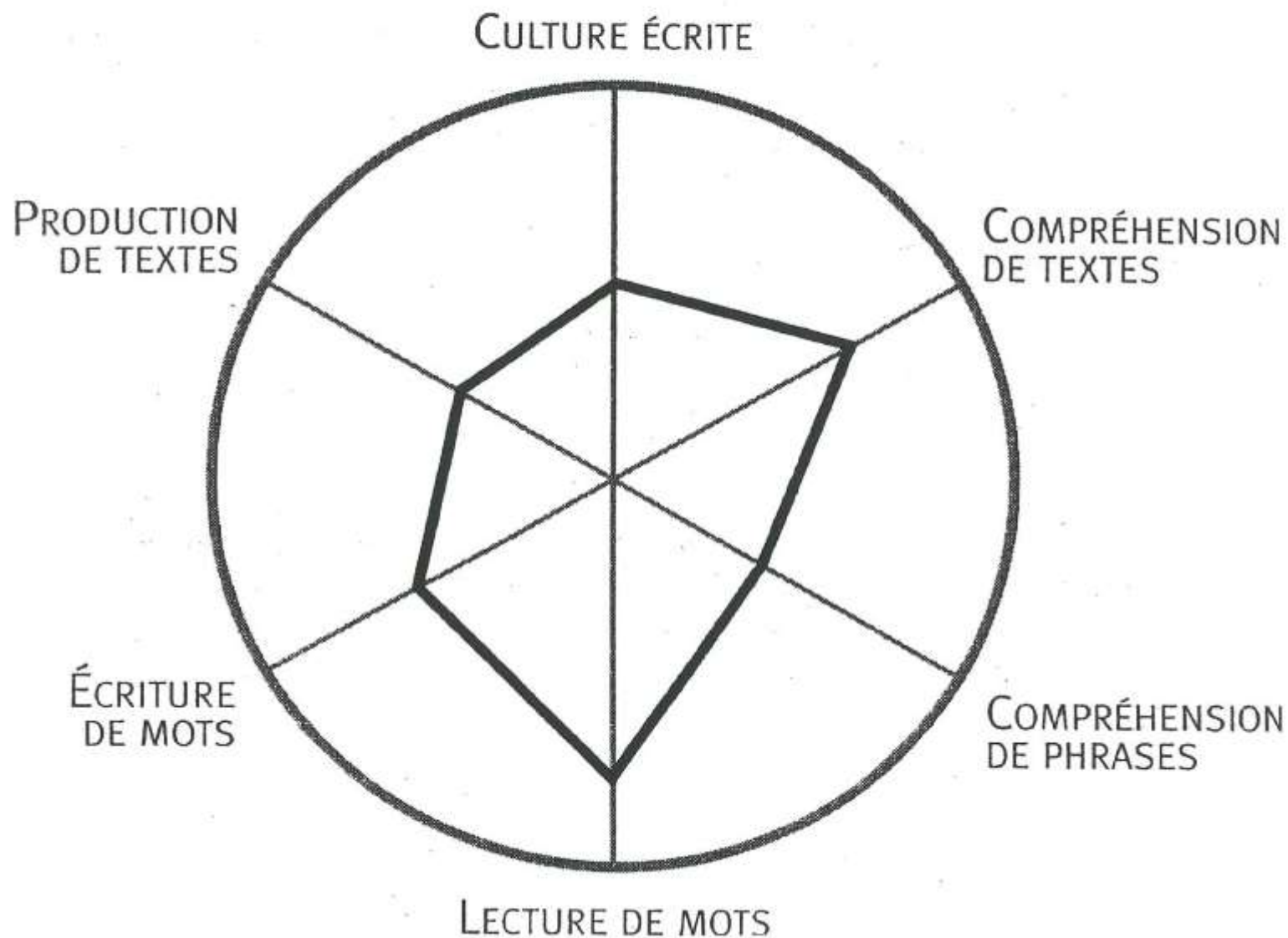
Lecture	Écriture
Déchiffrer Comprendre Lire à haute voix Lire silencieusement Lire à plusieurs (« lecture dialoguée ») Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de l'écrit Écouter lire	Copier Écrire sous la dictée (transcrire ou encoder) Produire un travail écrit soigné (calligraphier) Concevoir et écrire collectivement, puis de manière autonome une phrase, un texte Relire et corriger sa production

Les différentes composantes de l'enseignement/apprentissage de l'écrit au cycle 2

Quelle place aux différentes composantes ?



Les différentes composantes de la lecture dans une répartition équilibrée



L'articulation lecture/écriture

Ce que préconisent les programmes :

« Au cours préparatoire, l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes. Le code alphabétique doit faire l'objet d'un travail systématique dès le début de l'année. **Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes, menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle.** Ces apprentissages s'appuient sur la pratique orale du langage et sur l'acquisition du vocabulaire ; ils s'accompagnent d'une première initiation à la grammaire et à l'orthographe. »

Cycle 2

□ Lecture, écriture :

Dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. **L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage.** Cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide (déchiffrage, identification de la signification). Au cours élémentaire première année, des textes plus longs et plus variés, comportant des phrases plus complexes, sont progressivement proposés aux élèves.

Savoir déchiffrer et reconnaître la signification des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte ; les élèves apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent. Ils acquièrent le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire. L'appui sur un manuel de qualité est un gage de succès pour cet enseignement délicat. La lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire.

Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe.

Ils sont amenés à utiliser l'ordinateur : écriture au clavier, utilisation d'un dictionnaire électronique.

L'articulation lecture/écriture

- ❑ Le fait de devoir articuler les activités de lecture et d'écriture au sein des apprentissages à l'école est un principe préconisé depuis longtemps. Les auteurs de la brochure *La maîtrise de la langue à l'école* (1992) insistent déjà sur le fait que « **les activités de réception et de production d'écrits, c'est-à-dire de lecture et d'écriture, doivent plus largement se conjuguer** pour asseoir les apprentissages » (*La maîtrise de la langue à l'école*, pp. 122-123)
- ❑ « En effet, selon ces auteurs, les transferts de compétences d'un domaine à l'autre ne peuvent que bénéficier à leur renforcement réciproque. Néanmoins, ce texte ne dit rien des procédures de transfert, il indique seulement que la production de textes variés, c'est-à-dire de textes qui ne soient pas seulement des textes de fiction, peut favoriser les apprentissages. » [...]
- ❑ « Il y a là comme une sorte d'évidence inexplicitée, qui repose sur une forme de présupposé issu de l'expérience empirique. » (*Apprentissage de la lecture méthodes et manuels*, Tome 1, Luc Maisonneuve, L'Harmattan, 2002, p. 207-208)

Propositions de modalités d'articulation lecture/écriture (Y. Reuter)

- Lire avant d'écrire (pour donner envie d'écrire, fournir des matériaux utiles pour écrire, clarifier l'objet final à obtenir, provoquer des ruptures avec certaines représentations des élèves, permettre aux scripteurs de mieux comprendre les situations de lecture dans lesquelles seront perçus leurs textes)
- Lire pendant l'écriture (pour relire l'écrit en cours ou pour continuer à s'outiller en lisant d'autres écrits)
- Lire après l'écriture (ou du moins après une première écriture), en fonction des problèmes rencontrés, que ce soit des textes de référence ou des textes de leurs pairs.

Modalités techniques des lectures

- ❑ Lecture de ses propres écrits ou lecture d'écrits d'autres scripteurs
- ❑ Lecture intégrale ou lecture partielle
- ❑ Lecture fondée sur le sens ou lecture attentive à la mise en texte
- ❑ Lecture solitaire ou lecture en groupe
- ❑ Lecture guidée et instrumentée ou non, plus ou moins critériée...

Pourquoi et comment articuler l'enseignement de la lecture avec celui de la production d'écrit ? (J. Fijalkow, 2003)

- Quatre raisons ou avantages à privilégier les activités précoces d'écriture :
 - « caractéristique fondamentalement active » de l'écriture (énoncé à construire)
 - l'écriture favorise davantage la « clarté cognitive » sur le fonctionnement de l'écrit et des écrits
 - l'écriture d'un mot inconnu oblige à un travail d'analyse phonographique, favorise la compréhension du système alphabétique et l'acquisition des correspondances grapho-phonologiques
 - l'écriture permet de mieux évaluer les connaissances et les capacités des élèves dans le domaine de l'écrit

Comment articuler lecture et écriture ?

(J. Fijalkow)

- ❑ Ne pas mettre l'accent que sur l'enseignement/apprentissage de la lecture (option traditionnelle) ni inverser en ne mettant l'accent que sur l'écriture mais définir un nouveau rapport entre les deux.
- ❑ « Dans ce nouveau rapport, les activités de lecture et d'écriture sont nécessaires simultanément mais avec des fonctions distinctes, en vue d'un apprentissage qui est un, celui de la langue écrite. »
- ❑ « Dans cette perspective, l'écriture est donc un outil d'analyse métalinguistique et linguistique de la langue et la lecture la source de connaissances qui l'alimente et permet la construction de connaissances spécifiques de l'écrit, orthographiques, lexicales et syntaxiques. »

Quatre principes directeurs (J. Fijalkow)

- ❑ « Contextualiser les activités d'écriture en les concevant de telle sorte qu'elles soient liées aux textes qui font l'objet d'activités de lecture »
- ❑ Mettre en place un « espace d'apprentissage » ouvert, proposer « une situation d'écriture véritablement créative », un « choix entre plusieurs activités de langue écrite »...
- ❑ « Articuler les connaissances à acquérir, l'écriture, sur les connaissances acquises, l'oral »
- ❑ « Faire précéder l'écriture individuelle proprement dite par une étape d'échanges collectifs »

De l'influence de la lecture sur l'écriture ou la lecture au service de l'écriture

- ❑ Pour Catherine Tauveron (2003), « le transfert de compétences de la lecture à l'écriture est un postulat, c'est-à-dire un posé indémontré (sinon indémontrable) mais dont la validité se vérifie empiriquement pour peu que certaines conditions soient réunies ».
- ❑ Elle met en garde contre certains « effets pervers » dus à la centration sur la lecture des textes pour en écrire/produire à son tour (restriction des possibles d'écriture à un modèle figé et réducteur pour les types d'écrits soumis à un grand nombre de variations, pratique dominante d'une lecture au service de l'écriture, d'une « lecture technicienne », « attentive aux seuls aspects formels »).
- ❑ Elle préconise un « **réglage articulé** » pour un gain mutuel (entre les deux partenaires de l'interaction, c'est-à-dire la lecture et l'écriture) : lecture au service de l'écriture mais aussi écriture au service de la lecture.
- ❑ « L'écriture est utilisée comme moyen, transitoire, pour accéder au sens, comme « procédure d'accompagnement de l'acquisition d'une capacité de lecteur » » : « écrits de travail » (en sciences ou en français), « écrits réflexifs » ou « intermédiaires » (D. Bucheton, J.-C. Chabanne), « écrits éphémères, rapidement conçus et toujours laissés bruts, au service d'une autre fin, la lecture » (par exemples la suite immédiate anticipée ou le remplissage d'un blanc dans un texte).



En résumé

L'écriture de mots, de phrases éclaire le fonctionnement du langage écrit et permet de se l'approprier (dès le cycle 1) :

- Articulation et complémentarité entre les activités de décodage et d'encodage de syllabes, de mots, de phrases...
- Articulation et complémentarité entre les activités de lecture (délinéarisation) et d'écriture (linéarisation) de phrases, de textes (apprentissage syntaxiques, morphosyntaxiques et orthographiques).

L'écriture de textes éclaire l'activité de lecture et favorise la formation du comportement de lecteur

« Le fait d'écrire un texte installe l'apprenti *au départ de la boucle de communication, en position d'émetteur* : il a une idée, il veut dire quelque chose (c'est sa représentation initiale) ; il doit trouver comment le dire (ce qu'on appelle la mise en mots) et, de là, il doit encore consigner ce dire par écrit (l'écriture proprement dite). Mais, *cela éclaire la position de récepteur* et le chemin que celui-ci doit parcourir, dans l'autre sens : à partir des marques écrites, reconstituer le dire de l'auteur et, de là, se représenter son "vouloir dire". »

(André Ouzoulias, "La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture" in G. Toupiol et L. Pastor (dir.) *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*, coéd. FNAME – RETZ, 2004)

Intérêts de la mise en place d'activités d'écriture de textes (avant même que les enfants sachent écrire les mots)

- ❑ La motivation et l'envie d'écrire,
- ❑ Vivre des situations d'écriture dans leur diversité et s'essayer à formuler des hypothèses sur le fonctionnement du système orthographique
- ❑ Pouvoir observer où en est chacun des enfants dans sa représentation du fonctionnement du système d'écriture et ainsi organiser plus efficacement les aides à apporter,
- ❑ Apprendre à quoi sert l'écriture, comment se différencient les écrits à produire et comment fonctionne le système alphabétique du français.
(« Faire écrire les élèves dès le début du CP », in *Le manuel de lecture au CP*, Observatoire national de la lecture, 2003)

Quelques pistes de travail, dispositifs et activités à mettre en œuvre dans les classes

- ❑ Dictée à l'adulte
- ❑ Ateliers d'écriture « tâtonnée » (type ARTE ou ANG)
- ❑ Lire/écrire à partir d'une phrase, d'un extrait de texte ou d'un texte littéraire
- ❑ Lire/écrire dans toutes les disciplines (exemple en maths)

La dictée à l'adulte (principes)

- ❑ « L'adulte écrit, dans une **négociation permanente** entre les formulations proposées par les enfants et les exigences de la langue écrite. (« Faire écrire les élèves dès le début du CP », in *Le manuel de lecture au CP*, Observatoire national de la lecture, 2003, p. 67-69)
- ❑ Le principe de la dictée à l'adulte est donc simple : gérer, **en interaction entre adulte et enfants**, la mise en forme d'un texte, en déchargeant l'enfant de tout travail graphique et graphémique.

L'adulte à qui l'on dicte n'est donc :

- **ni un magnétophone à plume** qui enregistrerait tout, fidèlement,
- **ni un traducteur simultané** qui convertirait magiquement, comme peut le faire l'écrivain public, un message oral en écrit élaboré.

Il est au contraire celui qui doit rendre explicite le travail d'énonciation, sans donner les solutions.

(Chartier Anne-Marie, Clesse Christiane, Hébrard Jean, *Lire, écrire*, t.2 : *Produire des textes*, 1998)

La dictée à l'adulte

- « Pour pouvoir réaliser la dictée à l'adulte en classe, il faut :
 - que l'enfant expérimente différents registres de langue (langage des livres, langage parlé entre pairs, langage de la maîtresse...) ;
 - que l'enfant expérimente (de façon non consciente) que tout ce qui se dit ne s'écrit pas mais qu'il existe un domaine entre l'oral et l'écrit, l'oral « écrivable », dans lequel l'enfant doit pouvoir « piocher » les propos qu'il veut dicter ;
 - que l'enfant soit en mesure de choisir dans son langage propre les variantes convenant à l'écrit qu'il veut produire. Autrement dit, il doit être suffisamment maître de son langage, c'est-à-dire avoir pris de la distance par rapport à ce qu'il parle, pour être capable de transformer son parler en parler qui s'écrit. »
(CANUT Emmanuelle, *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit*, Scéren CRPD d'Amiens, 2006.)

La dictée à l'adulte

- ❑ Les difficultés qu'elle présente sont liées à ce que cette activité de production présente de spécifique par rapport à d'autres que les élèves maîtrisent très précocement et utilisent de manière courante, telles que la communication « dialogique ».
- ❑ Les travaux conduits dans cette perspective ont montré que trois dimensions sont particulièrement importantes :
 - le **caractère « monologique »** de la production de texte ;
 - la **recherche et l'organisation des informations** concernant le thème de la composition ;
 - les **contraintes propres à la transcription du texte** (dont l'activité graphique) »

(Enseigner la lecture au Cycle 2, Nathan Pédagogie, 2000, chapitre 7, ouvrage collectif, p. 157-15)

La dictée à l'adulte

- « Les effets attendus de ce dispositif pédagogique sont les suivants : faire prendre conscience des différences entre un texte dit et un texte écrit, mettre en évidence les contraintes de l'écriture, sa permanence, la nécessité dans laquelle on se trouve de faire figurer dans les textes toutes les informations indispensables à sa compréhension – notamment tous les implicites qu'un échange oral tolère ou lève grâce à la co-présence des interlocuteurs, etc. Ces connaissances sont à la fois spécifiques à l'écriture et transférables à la lecture. En construisant une représentation de plus en plus précise de ce à quoi ressemble un texte écrit, elles facilitent l'entrée de l'élève dans la lecture. »

(Apprentissage de la lecture méthodes et manuels, Tome 1, Luc Maisonneuve, L'Harmattan, 2002, p. 207-208)

La dictée à l'adulte : différentes modalités

- ❑ Dictée individuelle

http://www.maisondespetits.ch/videos_e_crit.html

- ❑ Dictée par petits groupes
- ❑ Dictée collective

L'écriture « tâtonnée »

« Ce qu'Emilia Ferreiro et les psycholinguistes ont appelé l'écriture inventée : l'enfant seul ou avec l'aide d'un groupe de camarades, essaye de rédiger ou d'écrire le message, en s'aidant des affichages présents dans la classe, des textes lus antérieurement pour les mots qu'il a déjà rencontrés et, pour les mots qu'il ne sait pas écrire, en faisant des hypothèses sur la manière dont on peut écrire un mot par décomposition phonographique et mise en rapport entre ce qu'il entend et des graphies possibles. »

(« Faire écrire les élèves dès le début du CP », in *Le manuel de lecture au CP*, Observatoire national de la lecture, 2003, p. 67-69)

Ateliers d'écriture « tâtonnée »

Exemples de deux dispositifs :

- ❑ Atelier réflexif en tutelle explicatrice sur l'écrit (ARTE)
<http://emile.simonnet.free.fr/sitfen/francais/arte/arte1.html>
- ❑ Atelier de négociation graphique (ANG)
<http://emile.simonnet.free.fr/sitfen/francais/ang/fiche1.html>

Atelier réflexif en tutelle explicatrice sur l'écrit

- ❑ Les séances d'ARTE, qui se déroulent sur une durée de 15 à 30 minutes, ont pour but d'aider les élèves à construire le fonctionnement du système de l'écrit par les interactions entre pairs et la tutelle du maître.
- ❑ Ces ateliers permettent des **évaluations diagnostiques** fines des enfants. Ainsi, peut-on voir à un instant t comment l'écrit est conçu par eux, déterminer le stade précis où ils en sont dans leur représentation du système de l'écrit.
- ❑ Mais au delà de cet aspect évaluatif, **un réel travail d'apprentissage se construit**. Ce qui institue ces dispositifs comme ateliers d'apprentissage, c'est :
 - d'abord, le travail en tutelle avec l'adulte, le travail d'explicitation mené avec lui,
 - ensuite la collaboration avec des pairs pour résoudre un problème complexe, une sorte de situation problème.

Un dispositif type

- Le travail s'organise dans un atelier de 3 à 5 élèves pour permettre de bonnes interactions et un suivi efficace; quatre participants constituent un groupe idéal. L'enseignant fournit aux élèves une grande feuille et un outil scripteur — i.e. un crayon — **communs** pour un travail d'équipe. Une gomme peut être également utile.
- Le **maître tuteur propose** d'écrire, en lettres capitales ou autrement, une petite **liste de mots, voire de petites phrases** : le premier mot proposé doit être facile, supposé connu dans l'horizon de référence et dans le capital mots, dans le but de rassurer les petits et leur inspirer confiance. Dans ce même esprit, la première fois, on peut inviter les enfants à écrire leurs prénoms en haut de la feuille commune. Parfois, les mots travaillés peuvent être **proposés par les enfants** sous forme de défi qu'on se donne ou **imposés par la nécessité**, le contexte, les projets induits par la vie de la classe.

Les règles du «jeu»

- ❑ Il s'agit d'écrire chacun - à tour de rôle - une ou plusieurs « lettres » du mot, voire un mot pour les phrases ;
 - une concertation sur les éléments à écrire est possible, utile pour se mettre d'accord. En cas de défaut d'unanimité, la règle de la majorité prévaudra ;
 - il faut justifier, expliquer, convaincre, dire pourquoi...
- ❑ Des **aides** matérielles, des outils en quelque sorte, peuvent être fournies par le maître, surtout avec des plus jeunes, et dans une optique de différenciation selon les groupes :
 - alphabet modèle de référence (2-3 graphies), abécédaire,
 - liste de mots, des prénoms de la classe etc.
 - lettres mobiles pour éviter les difficultés du geste graphique, permettre des tâtonnements.
 - On peut utiliser des lettres capitales ou non ;
 - le recours à un clavier d'ordinateur est bien sûr possible.
- ❑ La classe avec tous ses repères, ressources constitue le lieu idéal pour ces activités d'Arte, mais on peut imaginer de travailler délibérément ailleurs, à l'extérieur, en BCD.

Évaluation et prolongement

- Ensuite, une relecture par les enfants de leurs productions est souvent très utile, parce qu'elle peut engendrer des conflits, de nouveaux problèmes. À la fin de l'atelier, l'enseignant écrit devant les élèves les mots de la liste correctement orthographiés. Un moment de **confrontation**, de comparaison avec ce qu'ils ont pu écrire est souhaitable : cette phase permet de faire ressortir et de valider ce qui est juste dans leurs essais et leurs raisonnements. De même, les problèmes complexes posés par le code du français, le plurisystème graphique surgissent alors (graphèmes multiples pour un même phonème : au / o/ ô ou è /ai /ei ... digrammes comme ch, au, etc.). C'est le moment de faire émerger des aspects du code dont les enfants n'ont pas encore pris conscience ou sur lesquels ils ne sont pas au clair.
- Des **traces** sont à garder bien sûr : les productions des élèves, les notes prises par l'enseignant au fur et à mesure. Elles permettront une **analyse** précise *a posteriori* des résultats comme des interactions sur le plan de la verbalisation et de la justification.
- On voit donc qu'on est typiquement dans **une activité de type métalinguistique**, même si, bien évidemment, les éléments manipulés par les enfants restent souvent partiels ou rudimentaires.

Le moment opportun

- ❑ **GS / CP** compte tenu de :
 - la curiosité des jeunes enfants à l'égard de la langue écrite, de leurs capacités attestées à réfléchir sur elle,
 - l'importance de la présence des écrits autour d'eux, dans les sociétés urbaines modernes,
 - vu le travail déjà fait dans la plupart des maternelles, en M.S. et parfois en P.S., sur les prénoms, les goûters etc. le travail des ARTE est clairement légitime et profitable aux enfants de Grande Section, voire à certains élèves dès la Moyenne Section.
- ❑ Pour le C.P., des séances de ce type en début d'année ne peuvent que faire avancer les élèves et permettre de régler des difficultés résiduelles chez certains. Des moments de tutelle rapprochée permettent ainsi de débloquer certaines situations à la différence du travail en grand groupe, en classe entière.
- ❑ Une continuité régulière semble nécessaire, à adapter à la réalité de sa classe : on peut ainsi penser qu'une fois par mois minimum, soit 9 séances dans l'année, constituerait un dispositif efficace.

Les compétences travaillées et construites

En matière de lecture-écriture, on peut souligner la prise de conscience chez les plus petits, en GS par exemple, de :

- la correspondance entre le code écrit et le code oral,
- le sens de l'écriture de gauche à droite,
- l'ordre des lettres,
- la combinaison des lettres dans les graphèmes complexes (digrammes),
- la longueur relative des mots n'est pas proportionnelle aux signifiés ; remise en question d'un certain cratylisme donc (lien entre le référent et le signe : par exemple, train / locomotive)...
- la permanence du code et la stabilité de l'écrit,
- la correspondance des types d'écriture (capitales et lettres d'imprimerie, cursives),
- la segmentation des mots (au plan des phrases), etc.

Exemple de planification des séances

mot de 1 à 4 syllabes	5 à 15 mots réutilisant 1,2, 3 mots de la liste
combinatoire exacte : tomate	pb de segmentation : il a acheté
lettre muette : <i>rat</i>	pb d'accords simples : les voisins
graphème complexe : digrammes dans chou (ch + ou).	avec liaison : un enfant sans liaison
2 phonèmes consonantiques (trafic)	pour les verbes : les voisins chantent.
les semi-voyelles : nuit, paroi, feuille	

Atelier de Négociation Graphique

- Des ateliers qui conduisent les enfants de l'élémentaire à réfléchir de façon raisonnée et méthodique sur la grammaire et l'orthographe, en utilisant de manière de plus en plus efficace le métalangage grammatical
- un dispositif qui a pour but essentiel d'**instaurer chez les élèves une capacité à réfléchir sur la langue**, suivant une **démarche réflexive de mise à distance de la langue** (importance du passage du plan de l'*oral-pratique* au plan du traitement *scriptural-scolaire*, cf. Bernard Lahire)
- utilisation nécessaire dans cette situation d'une conduite argumentative et justificative.

Le dispositif à travers une séance

- ❑ Groupe restreint de 4 à 6 enfants en atelier : un groupe relativement homogène semble plus productif ; un corpus de phrases adaptées au moment et au public précis a été élaboré par le maître ; les énoncés sont centrés sur une ou des difficultés ; anticipées par l'enseignant. Les élèves travaillent avec des gros feutres sur des grandes feuilles A3 pour que les productions soient lisibles lors de la mise en commun.
- ❑ Dictée des phrases par l'enseignant : il n'est pas nécessaire de dicter toutes les phrases d'un seul coup ; on peut diviser le travail en plusieurs phases : dictée de 2 phrases, par exemple, et temps de relecture, réflexion et correction ; ensuite on enchaîne sur deux autres phrases... Le travail des enfants est individuel. Le maître veillera à bien laisser lors de la dictée le temps nécessaire pour écrire. Une lecture préliminaire du corpus est envisageable avant la dictée elle-même.
- ❑ Temps de relecture / réflexion : on invite les élèves à se relire, réfléchir ; ils corrigent et entourent quelques mots dont ils sont sûrs / indiquent éventuellement ce dont ils doutent.
- ❑ Affichage au tableau pour permettre une confrontation : un temps suffisant est laissé pour lire et comparer. L'enseignant ne commente pas.
- ❑ Échange et réflexion menés sous la tutelle du maître : le maître relance et anime sans donner les réponses. Il est aussi responsable de la validation. A la fin, il transcrit au tableau la graphie correcte de l'énoncé.

Liste des difficultés à travailler en A.N.G. (pour le cycle 2)

- ❑ pluriel des noms en -s, en -x;
- ❑ accord sujet et verbe : un sujet & plusieurs verbes / un verbe & plusieurs sujets ;
- ❑ mots invariables : sous, dans, aujourd'hui, souvent, trop, vite, quand, vers, si, voici, plusieurs, derrière, beaucoup, hier, par, pour, très, sur, avec, maintenant, bien ;
- ❑ homophones : et /est, a /à, se /ce, son / sont, ou / où, on /ont ;
- ❑ accord à l'intérieur du G.N. (D-N- Adj., D-Adj.-N...);
- ❑ sons
- ❑ règles d'orthographe : s -ss -m devant m, b, p - cédille – eux/euse
- ❑ conjugaison :
 - **les temps et modes**
 - ❑ présent
 - ❑ passé composé
 - ❑ futur
 - ❑ imparfait
 - ❑ impératif
 - **les verbes**
 - ❑ du 1er groupe
 - ❑ du deuxième
 - ❑ du 3ème groupe :avoir, être, prendre,venir, faire, voir...

Quelques conseils pratiques

- ❑ Pointer à l'avance les difficultés que l'on veut faire travailler aux enfants, de façon à ne pas s'éparpiller.
- ❑ Être très attentif à la constitution des groupes d'enfants.
- ❑ Ne pas hésiter à faire de la séance d'A.N.G une séance d'appropriation des outils orthographiques.
- ❑ Veiller à faire mettre en valeur les remarques métalinguistiques des élèves et l'utilisation correcte des mots justes en n'hésitant pas au besoin à en introduire de nouveaux.
- ❑ Conclure les séances en demandant aux enfants de réécrire une phrase travaillée: ils aiment beaucoup écrire sans erreur.



Lire/écrire à partir d'une phrase, d'un extrait de texte ou d'un texte littéraire

- ❑ Écrire une phrase à partir d'un texte d'album au CP
- ❑ Écrire un texte à partir d'un texte littéraire intégral au CE1 (albums)

À partir d'une phrase répétitive d'un texte d'album
Ribambelle (CP)



J'ai rêvé
que mon nounours
était vivant.



J'ai rêvé
que j'étais le chef du monde.



■ Déroulement détaillé

PHASE 1 Production orale de phrases

Support : album p. 2 à 5 + *Mes outils pour écrire*.

- Expliciter le projet d'écriture : « Nous allons écrire de petits textes à la manière de *J'ai rêvé que...* pour créer un album. »

- Faire relire le texte p. 2 à 5 de l'album.

- Demander d'inventer oralement d'autres phrases à partir de la structure « J'ai rêvé que j'étais... ».

- Laisser les élèves s'exprimer le plus librement possible.

- Faire valider les propositions par l'ensemble de la classe (utilisation de la structure, construction d'une phrase syntaxiquement correcte).

- Proposer de construire, toujours oralement, de nouvelles phrases sur le même modèle, en utilisant *Mes outils pour écrire*.

- Mettre en commun les différentes propositions et faire rechercher les pages utilisées dans *Mes outils pour écrire*.

EXEMPLE

J'ai rêvé que j'étais une poule rouge (page 4 pour les animaux et page 5 pour les couleurs).

PHASE 2 Production d'écrits

Supports : cahier d'activités 1 p. 22

+ *Mes outils pour écrire*.

- Faire observer qu'il faut compléter les deux premières phrases et écrire en entier la troisième.

EXEMPLE

J'ai rêvé que j'étais **une pomme**.

J'ai rêvé que j'étais **un chat**.

J'ai rêvé que j'étais **un cochon vert**.

PHASE 3 Lecture des productions

Support : cahier d'activités 1 p. 22.

- Demander aux élèves de lire à haute voix leur production.

■ Différenciation

PHASE 2

Élèves ayant besoin de soutien

- Les aider à construire oralement une phrase, à repérer les mots, à écrire, à effectuer les recherches dans *Mes outils pour écrire*.

Élèves travaillant rapidement

- Proposer d'écrire d'autres phrases sur son cahier personnel de production d'écrits.

Je m'entraîne à lire

3



un nounours



le chef



le monde

4

J'ai rêvé de mon nounours.
J'ai rêvé **que** mon nounours était vivant.
J'ai rêvé que j'étais le chef.
J'ai rêvé que j'étais le chef **du** monde.
J'ai rêvé que j'étais un nounours.
J'ai rêvé que j'étais le chef des nounours.

5

le
mon
du

J'apprends le code

6

o, O o, O	
[o] [ɔ]	o
pot	nounours
forêt	trois



landau



bateau



Séquence 2
Cahier d'activités p. 23 à 29

J'apprends le code

1

u, U u, U	
[y]	u
usine	bougie
nuage	bateau

2

e, E e, E	
[ə]	e
requin	tortue
cheval	poteau



bébé



J'ai rêvé



zèbre

Je m'entraîne à lire

3



un bébé



riche



noir

4

J'ai rêvé que j'étais riche.
J'ai rêvé que j'étais **un** bébé riche.
J'ai rêvé que j'étais un bébé.
J'ai rêvé que j'étais le **chef** des bébés.
J'ai rêvé que je n'avais plus peur.
J'ai rêvé que je n'avais plus peur **du** noir.

5

un
du

je



date :

Production d'écrits

Album p. 2 à 5

Mes outils pour écrire p. 2 à 5

Projet : écrire des phrases à la manière de F. et A. Kaercher pour réaliser un album collectif.

Individuel
ou à deux



Complète ces phrases et illustre-les.

J'ai rêvé que j'étais

.....



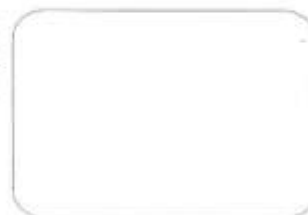
J'ai rêvé que j'étais

.....



J'

.....



À partir d'un extrait de texte d'album (CP)

Séquence 8

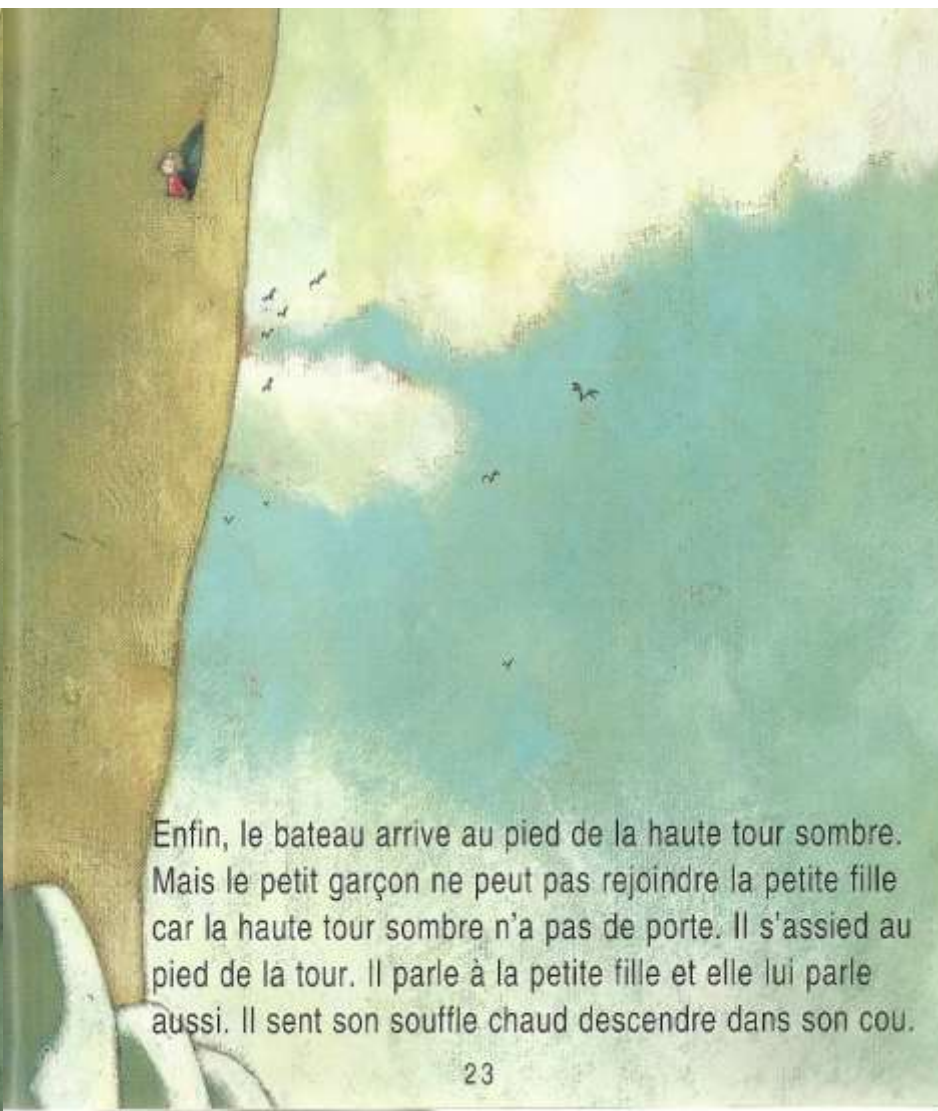
Par la fenêtre, la femme voit le bateau longer la côte et remonter le fleuve. Quand le fleuve devient rivière, le bateau remonte la rivière. Quand la rivière devient torrent, le bateau remonte le torrent.

Enfin, le bateau arrive au pied de la haute tour sombre. Mais le petit garçon ne peut pas rejoindre la petite fille car la haute tour sombre n'a pas de porte.

Il s'assied au pied de la tour. Il parle à la petite fille et elle lui parle aussi. Il sent son souffle chaud descendre dans son cou.

Que d'histoires ! CP (Période 3, « La haute tour sombre », activité pp. 20-23 du cahier de l'élève)

La haute tour sombre



Enfin, le bateau arrive au pied de la haute tour sombre. Mais le petit garçon ne peut pas rejoindre la petite fille car la haute tour sombre n'a pas de porte. Il s'assied au pied de la tour. Il parle à la petite fille et elle lui parle aussi. Il sent son souffle chaud descendre dans son cou.

1^{ère} séance

Travail sur la succession des actions

- Prendre les bandes sur lesquelles auront été écrites les cinq phrases suivantes :

1. *La femme voit le bateau longer la côte.*

2. *La femme voit le bateau remonter le fleuve.*

3. *Quand le fleuve devient rivière, le bateau remonte la rivière.*

4. *Quand le fleuve devient torrent, le bateau remonte le torrent.*

5. *Enfin, le bateau arrive au pied de la haute tour sombre.*

- Distribuer à chaque groupe une bande à déchiffrer et lui demander de dessiner ce qui est écrit.

— | ■ Inviter les enfants à ordonner ces différentes étapes du texte. Pour cela, chaque groupe montre son dessin aux autres qui tentent de retrouver la phrase initiale écrite sur la bande. Puis la phrase est lue et la classe vérifie la présence de tous ses éléments dans le dessin. Favoriser ensuite les discussions pour aboutir à une remise en ordre des phrases et des dessins. Vérifier collectivement avec le texte de l'album. Lire le texte en entier.

2^{ème} séance

Imaginer une suite possible

- Demander aux enfants d'ouvrir leur album et de lire le texte en silence (jusqu'à *au pied de la haute tour sombre*).

Demander à chaque duo d'écrire sur une feuille pourquoi le petit garçon ne peut pas rejoindre la petite fille.

- Regrouper les feuilles dans une boîte en carton. Les tirer au sort une à une. Lire l'explication donnée et demander à la classe de valider ou non cette explication par un vote. Vérifier ensuite dans l'album.

Attirer ensuite l'attention sur les mots-outils *mais* et *car*.

- Lire la fin du passage. L'écrire au tableau :

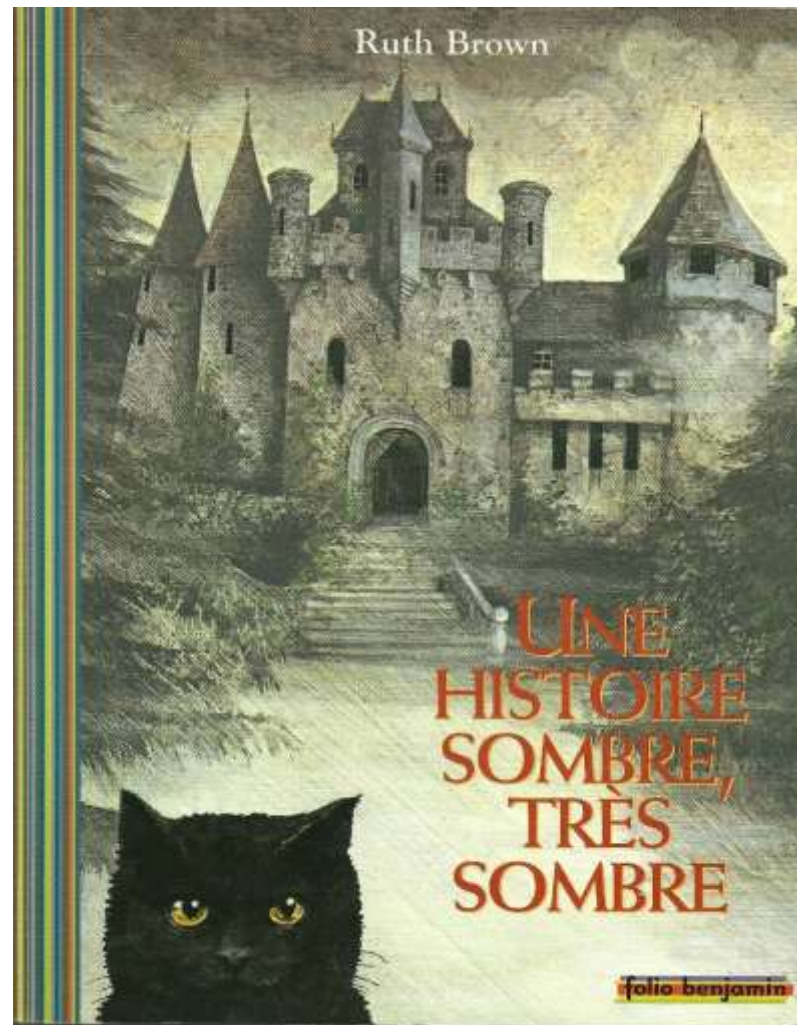
Il s'assied au pied de la tour. Il parle à la petite fille et elle lui parle aussi. Il sent son souffle chaud descendre dans son cou.

Entourer *il* et *elle*. Les remplacer par les personnages qui conviennent.

Écrire pour mieux lire au CP

- Écrire à partir d'un texte d'album pour en revenir à la lecture du texte de l'album
- <http://www.cndp.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=6>
83

Un histoire sombre, très sombre au CP



Texte de l'album, *Une histoire sombre, très sombre*, Ruth Brown, Gallimard (1986)

- ❑ *Il était une fois un pays sombre, très sombre.*
- ❑ *Dans ce pays, il y avait un bois sombre, très sombre.*
- ❑ *Dans ce bois, il y avait un château sombre, très sombre.*
- ❑ *Devant ce château, il y avait une porte sombre, très sombre.*
- ❑ *Derrière cette porte, il y avait une salle sombre, très sombre.*
- ❑ *Dans cette salle, il y avait un escalier sombre, très sombre.*
- ❑ *En haut de cet escalier, il y avait un couloir sombre, très sombre.*
- ❑ *Dans ce couloir, il y avait un rideau sombre, très sombre.*
- ❑ *Derrière ce rideau, il y avait une chambre sombre, très sombre.*
- ❑ ***Dans cette chambre, il y avait une armoire sombre, très sombre.***
- ❑ *Dans cette armoire, il y avait un coin sombre, très sombre.*
- ❑ *Dans ce coin, il y avait une boîte sombre, très sombre.*
- ❑ *Et dans cette boîte, il y avait ...UNE SOURIS !*

Laetitia

Une histoire sombre

très sombre

dans l'armoire il y a un

tas de chapeau et sous ces

chapeau il y a des lapin

sombre très sombre.

Mehmet

une histoire sombre
très sombre

dans

la chambre

il y avait

une voiture

Youri

UNE HISTOIRE SOMBRE

FRÈS SOMBRE

la chambre lit SOMBRE TRÈS SOMBRE

la chambre l'éclairage SOMBRE
SOMBRE ETRES

la chambre l'ordinateur SOMBRE
BRE ETRES SOMBRE

Commentaires sur trois productions en vue de remédiation

- ❑ La production de Laetitia qui s'avère très riche sémantiquement révèle pourtant la nécessité de revenir sur la segmentation du texte en phrases.
- ❑ Celle de Mehmet révèle que, pour cet enfant, une phrase est un « tas » de mots mais pas une structure syntaxique. Il faut revoir avec lui l'organisation de la phrase.
- ❑ Et enfin celle de Youri montre qu'il a du mal à considérer que les mots fonctionnels comme les articles, les prépositions et les connecteurs sont des mots à part entière. En outre la langue maternelle de cet enfant, arrivé depuis peu en France, ne possède pas par exemple d'articles discriminant singulier et pluriel, ce qui représente pour lui un obstacle supplémentaire.

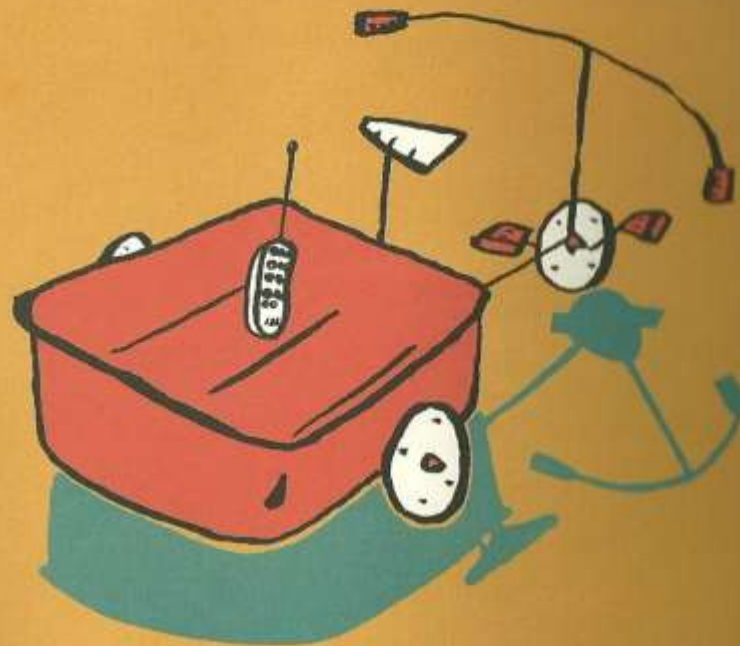
Prolonger un album (CP/CE1)

Tricycle d'Olivier Douzou

Tri : (n.m.) Action de trier,
de choisir, de séparer.

Cycle : (n.m.) Série de phé-
nomènes qui se pour-
suivent dans un ordre
déterminé.

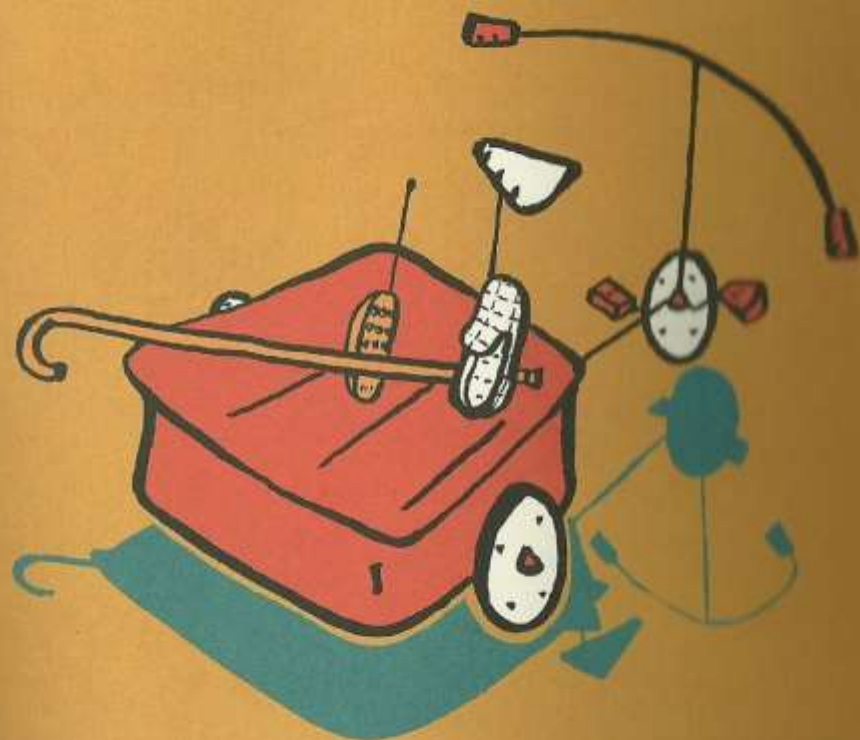
Pour
T.O.M



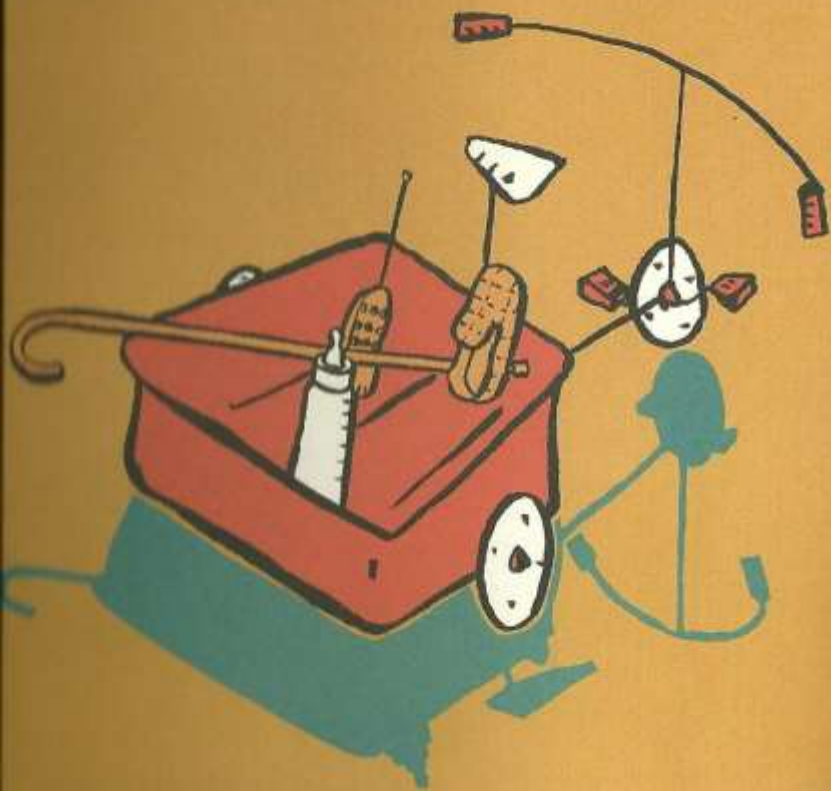
IL Y A LE TÉLÉPHONE ' QUI SONN'



P A P I B O I T E



M A M I E B O I T E



LE BÉBÉ PLEURE



PAPA VA TRAVAILLER À PIED



LULU A ÉTÉ PUNIE



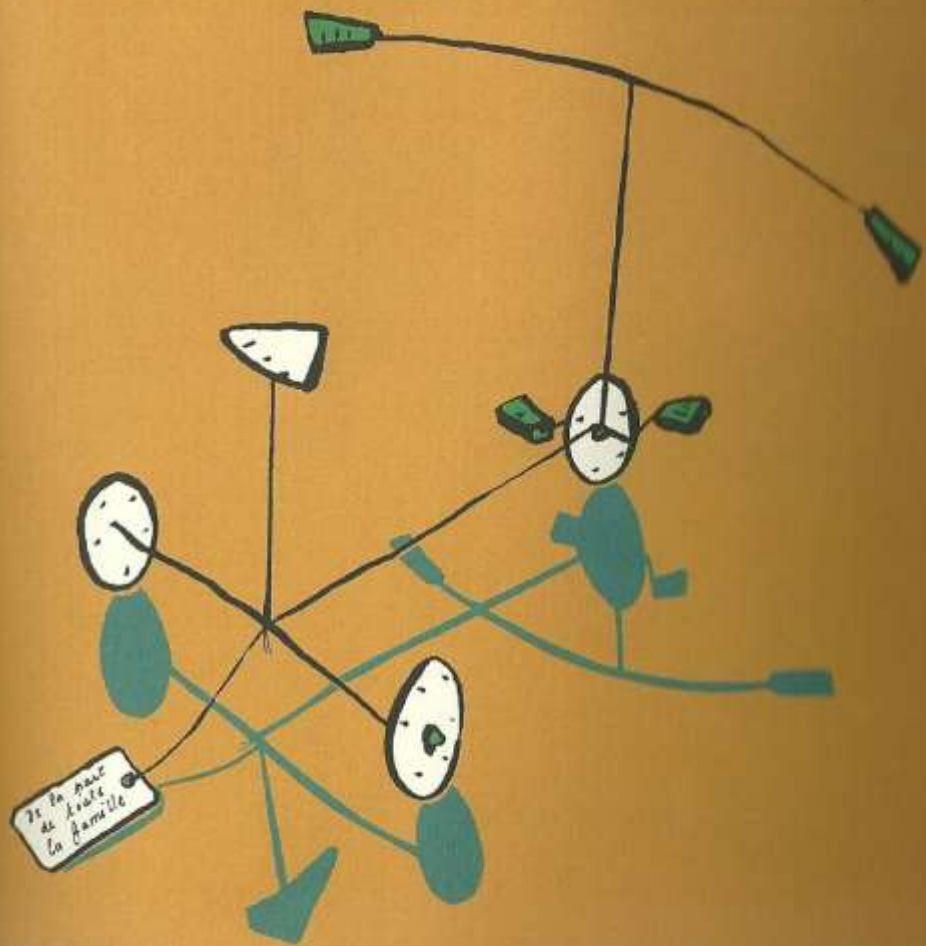
ET MOI AUSS

ET PUIS PAPA A DIT :

" C'EST FINI,

N'EN PARLONS PLUS ...

N'EN PARLONS PLUS ...



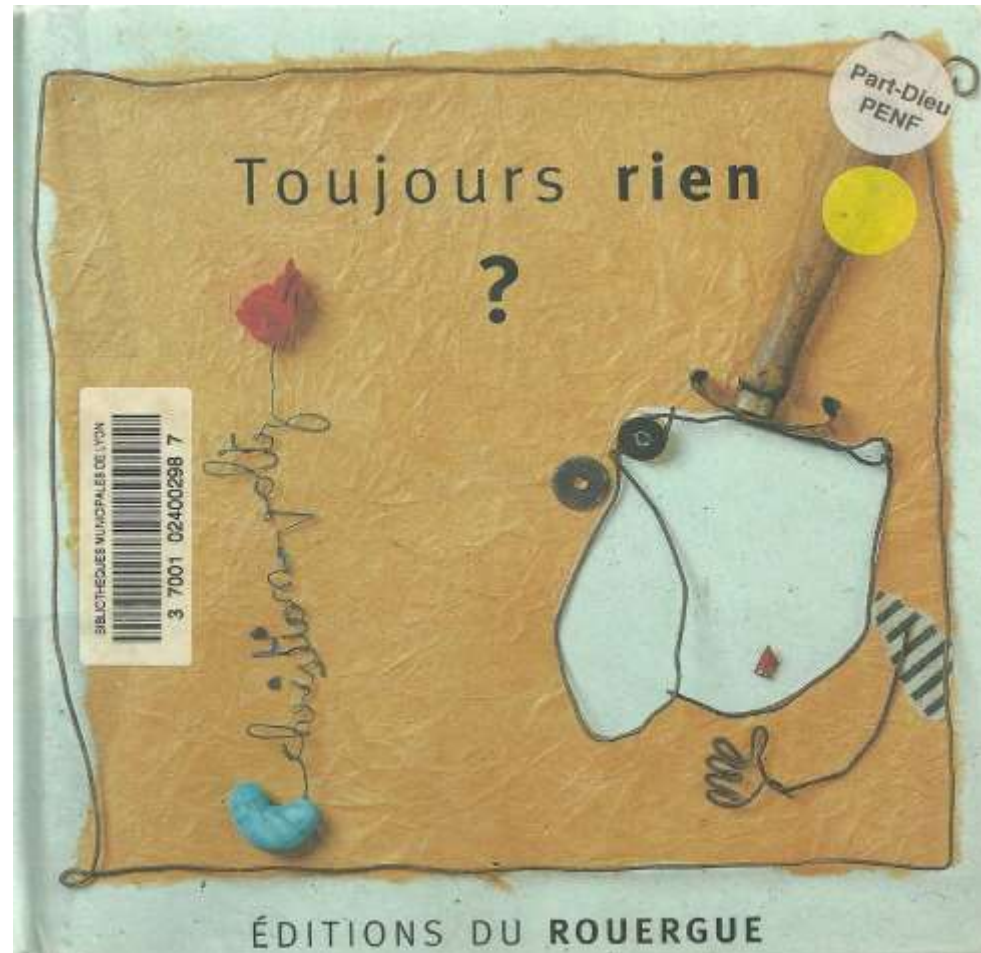
A.
DOU



C'EST FINI."

ouvrage réalisé par le studio graphique
des Editions de Boulogne
Achévé d'imprimer en janvier 1998
sur les presses de Pascal (Yvonne)
Ratier (ex) Pascal Légal, Paris 13
ISBN 2 9500000 0 0
* Loi n° 49-156 du 16 juillet 1949 sur
les publications relatives à l'enseignement

Écrire un passage manquant au CP/CE1



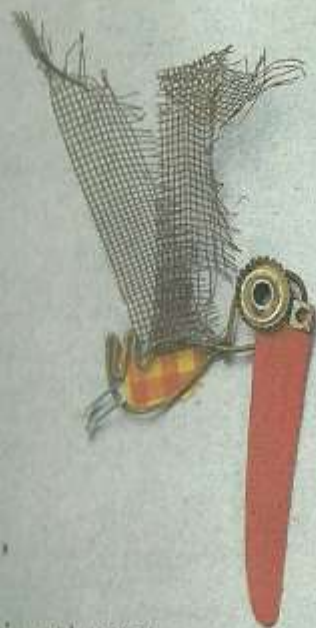
Enfin, Monsieur Louis a dit :

“Je t’attends”.



(Parce que les petites graines adorent
sentir qu'on les aime et qu'on les attend.)





Le lendemain,

Monsieur Louis est venu

voir si quelque chose avait poussé.

Il n'y avait **rien** à voir.

Évidemment,

c'était trop tôt !

"Il faut être patient",

dit-il à l'oiseau.

Mais l'oiseau ne répondit **rien**...



Le lendemain,

Monsieur Louis

est venu voir

si quelque chose avait poussé.

Il n'y avait **rien** à voir.

C'était encore trop tôt !



"Je reviendrai demain",

dit-il à l'oiseau.

Mais l'oiseau ne répondit **rien...**



Le lendemain,

Monsieur Louis était fidèle

à son rendez-vous.

Il n'y avait toujours **rien** à voir.



“C’est long à pousser”,

dit-il à l’oiseau.

Mais l’oiseau ne répondit **rien**...



Le lendemain,

Monsieur Louis est venu

encore une fois.

Et il n'y avait toujours

aucune trace de la petite graine.



“J’en ai assez”

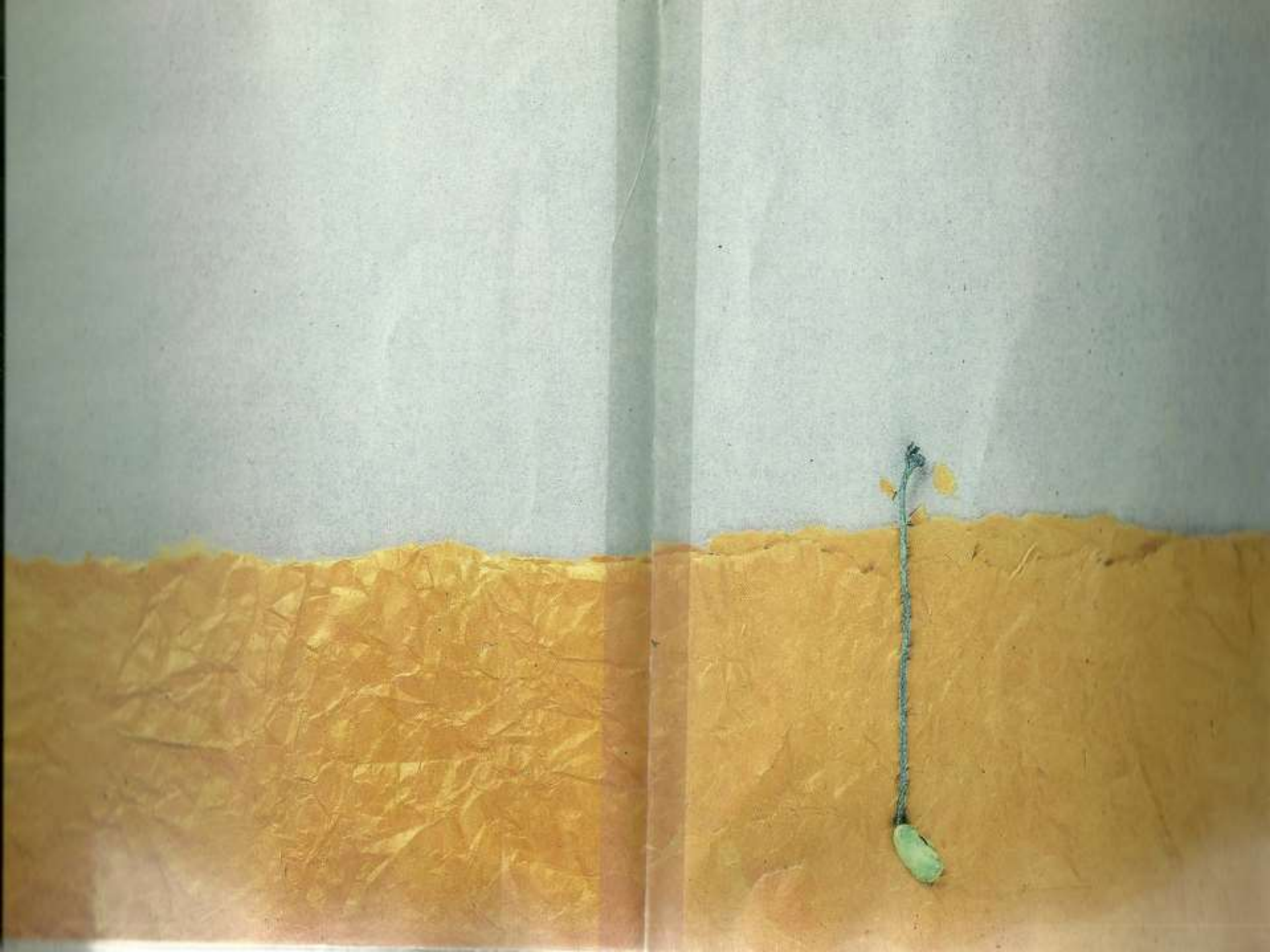
dit-il un peu énervé à l’oiseau.

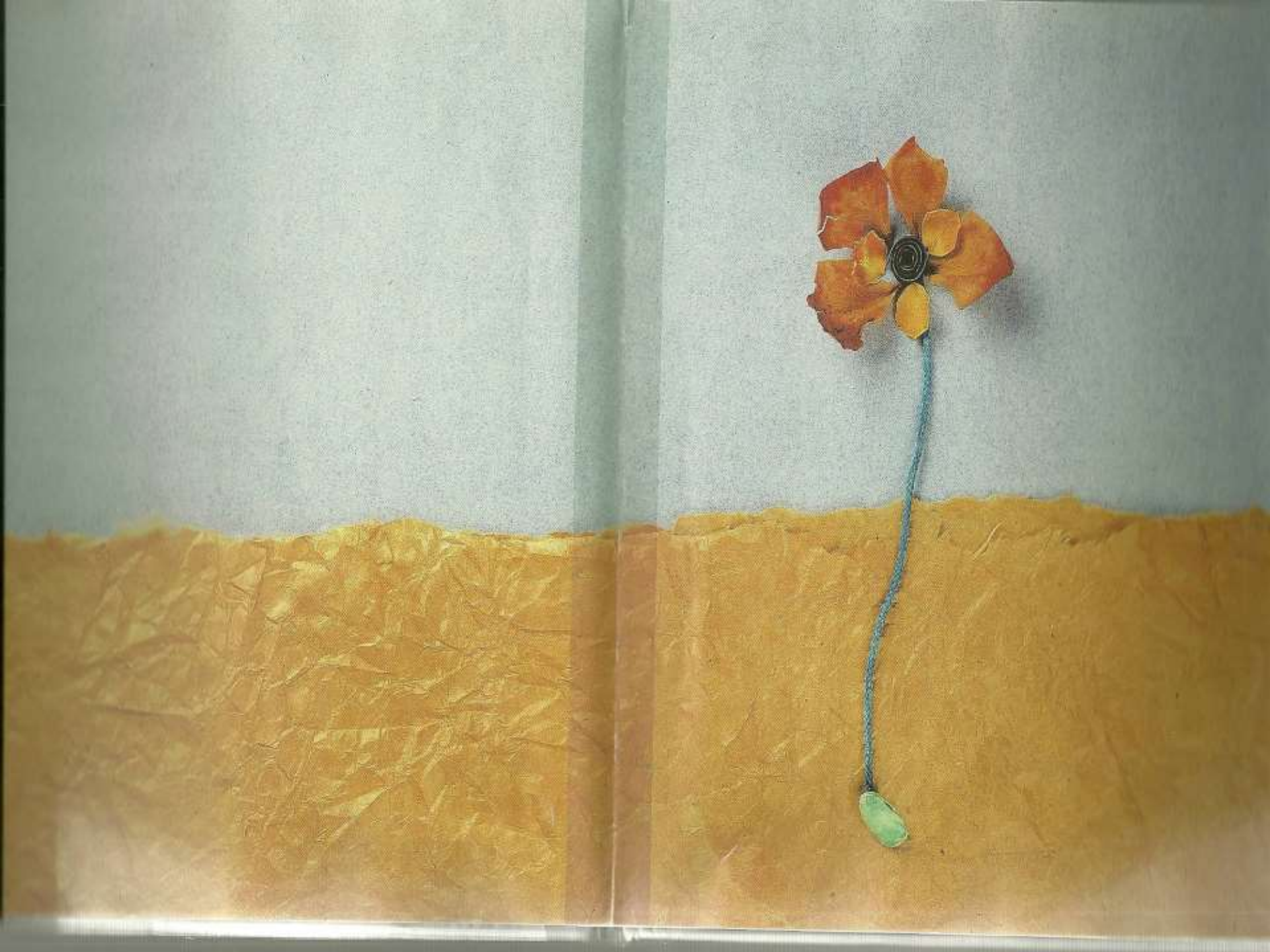
“Pas la peine
que je revienne
demain.”



Mais l’oiseau ne répondit rien...







"Toujours rien ?",

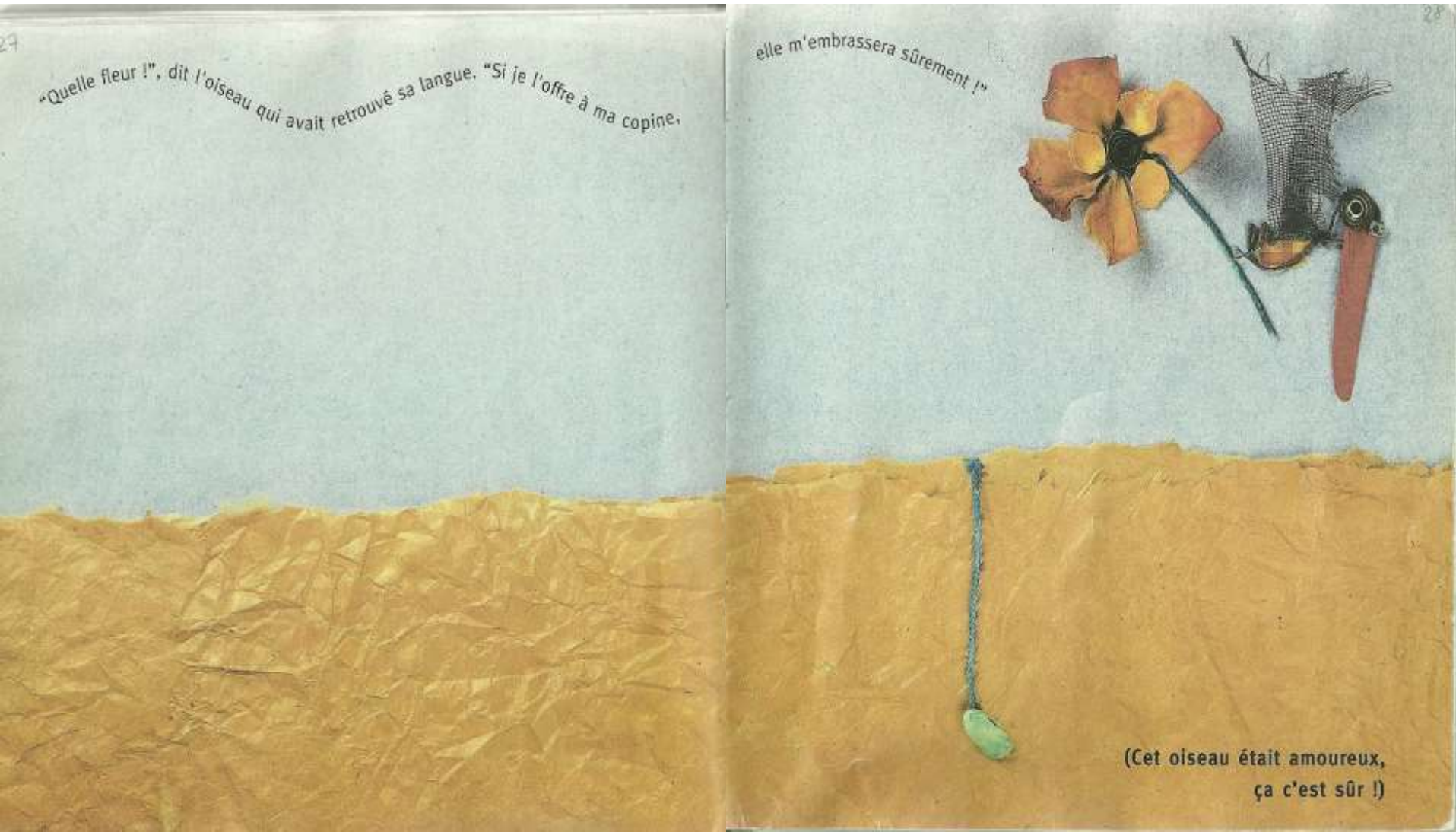
a dit Monsieur Louis

quand il est revenu

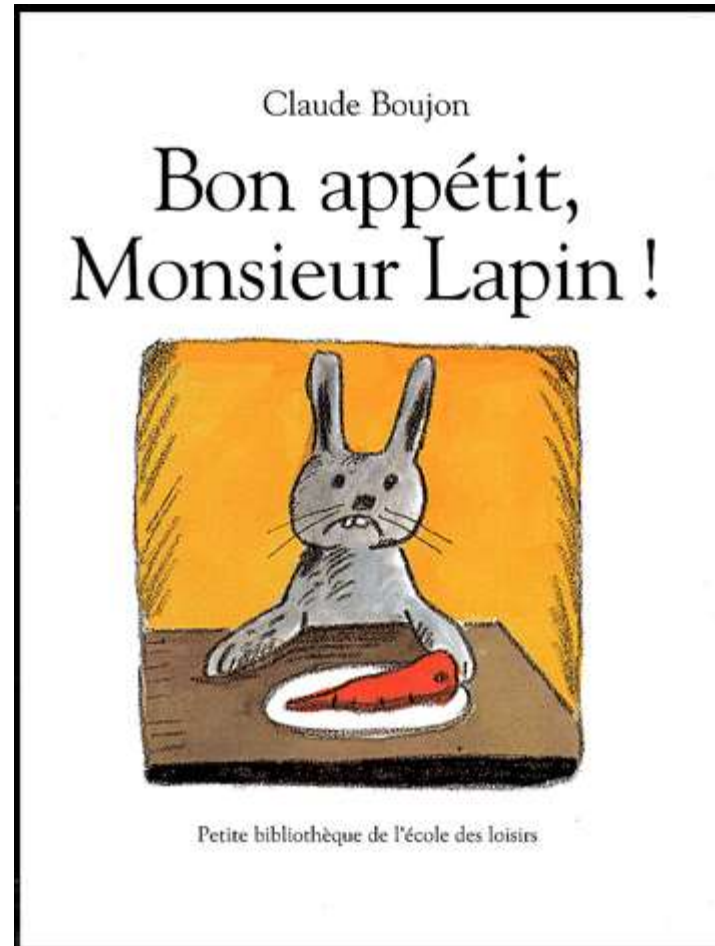
le lendemain...



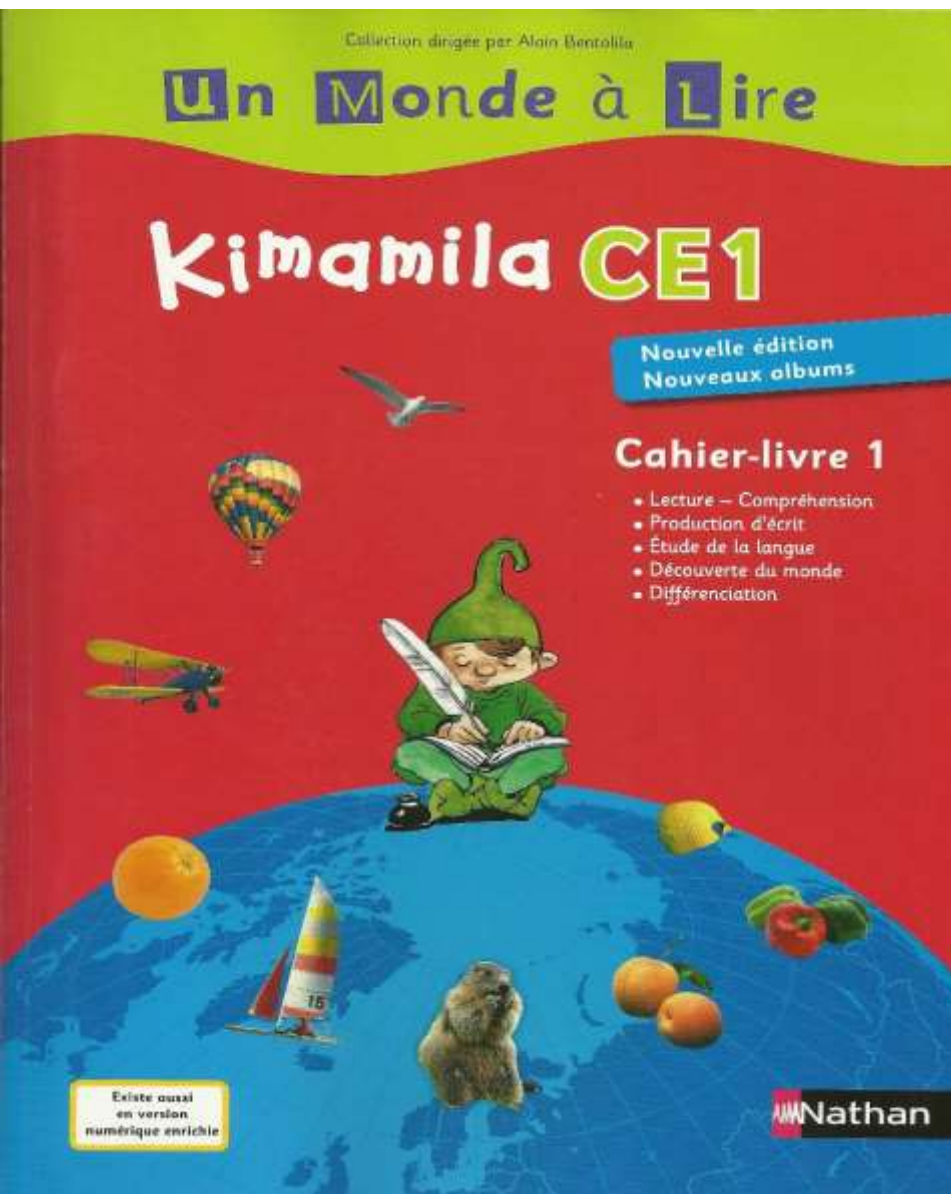
Double page manquante



Ajouter un épisode à un album à structure répétitive



Écrire un passage supplémentaire au CE1



Production d'écrit

Écrire un nouveau passage

1 Complète le texte en t'aidant des étiquettes.

– Hum ! dit _____, il manque quelques _____ !

Des oignons amélioreraient ma soupe au caillou.

– Je vais en chercher dans _____

dit _____.

À son retour, l'ogre coupe les _____ en morceaux et les ajoute à la soupe. Puis, avec la cuillère en bois, il _____

l'ogre cuisinier

la grange de mon grand-père

remue la soupe

oignons

la fille d'un paysan

2 Écris un nouveau passage à cette histoire.

Choisis un nouvel ingrédient pour la soupe :

Choisis un enfant qui va aller le chercher :

Choisis le lieu où trouver ce nouvel ingrédient :

Puis **complète** le texte avec ce que tu as choisi.

– Hum ! dit l'ogre cuisinier, il manque _____ !
_____ améliorerait ma soupe au caillou.

– Je vais en chercher _____ dit _____

À son retour, l'ogre _____

Puis, avec la cuillère en bois, il _____

Illustre ton épisode.

La soupe au caillou

D'après *Un monde à lire*, Kimamila, CE1, Nathan.

Les livres à fabriquer d'*Un Monde à Lire*

Dans la même collection

- Pourquoi les conifères restent-ils toujours verts ?
- Le Génie de la pluie et la grenouille
- Le Chat botté

Pour compléter
et fabriquer ton livre,
il te faut de la colle
(ou du ruban adhésif),
des ciseaux, des feutres
(ou des crayons de couleur).
Tu dois écrire le texte
des bulles et colorier
les illustrations.

La soupe au caillou

Conte traditionnel

Illustrations : Magali Clavelet





Le texte du passage à compléter

À son retour, l'ogre coupe le lard et l'ajoute à la soupe.

- Hum ! Dit l'ogre cuisinier, il manque quelques oignons! Des oignons amélioreraient ma soupe au caillou.
- Je vais en chercher dans la grange de mon grand-père, dit la fille d'un paysan.

À son retour, l'ogre coupe les oignons en morceaux et les ajoute à la soupe. Puis il la goûte à nouveau.

Exemples de productions individuelles (CE1)

L'ogre demande de la salade.

- je vais en chairché dans mon jardin. Hum, dit l'ogre, il manque du chou. je vais en chairché dans mon jardin.

à son retour, l'ogre coupe é lé ajoute à la soupe.
avec sa cuier an bois, il remue la soupe.

Sans utilisation du texte...

Hum, dit : logre il faux ajouter du persile.
logre remue la soupe.

au il manque encore de la mante, on va
ajouter encore de lobergine

hum il manque une tomate sa va être délisieu
aa je ves cherché tou cessece tu veux , dit, le
garçon din peiysen .

jeux ves cherché sa dans la cuisine
a son retour logre coupe des morceau

puis avec...

Hum dit : logre il manque

- du persil
- de la mante
- des obergine
- des tomates et ma soupe sera déliissieuse

je vais chercher tout sa dit : le garçon d'un
paysan

à son retour logre coupe des morceaux de tous les
Ingrédients puis il remue la soupe

La soupe au caillou

Conte traditionnel

Illustrations : Sébastien



Photocopie autorisée pour une classe seulement.

Nathan 2014 - Un Monde à Lire C31

Relis ton texte.

Après correction, recopie-le;

Hum dit: l'ogre il manque
du persil, de la menthe,
des aubergines et des tomates,
et ma soupe sera délicieuse.
Je vais ~~le~~ chercher tout
ça dit: le gargon d'un
paysan. Et son retour
l'ogre coupe des morceaux
de tous les ingrédients,
puis il remue la soupe.

th

Utilise l'ordinateur pour mettre en page et ajouter le passage de "La soupe au caillou" que tu as écrit, dans ton album illustré.

Utilisation du canevas proposé dans le cahier d'élève

2 ✎ Écris un nouveau passage à cette histoire.

Choisis un nouvel ingrédient pour la soupe : des nouilles

Choisis un enfant qui va aller le chercher : La fille d'une ^{Alphonse}

Choisis le lieu où trouver ce nouvel ingrédient : le magasin de légumes

Puis complète le texte avec ce que tu as choisi.

- Hum ! dit l'ogre cuisinier, il manque des ingrédients !

~~Il est en train de~~ améliorerait ma soupe au caillou.

- Je vais en chercher ~~une~~ ^{un} ~~autre~~ ^{autre} dit le ~~lille~~ ^{rayon} ~~du~~ ^{du}

À son retour, l'ogre

on peut rajouter les vernis à l'huile.

Puis, avec la cuillère en bois, il remue le mélange la sauce

Illustre ton épisode.


















166

00000000000000000000000000000000

raillant au vers au fort des jours
 d'un hochet. ~~mon~~ mon hochet et des ramarques
 alors le hochet lui fait et les ramarques
 alors il n'est pas hochet lui hochet et lui hochet
 avec garnie sur les chaises. même chaise
 le hochet et le hochet.

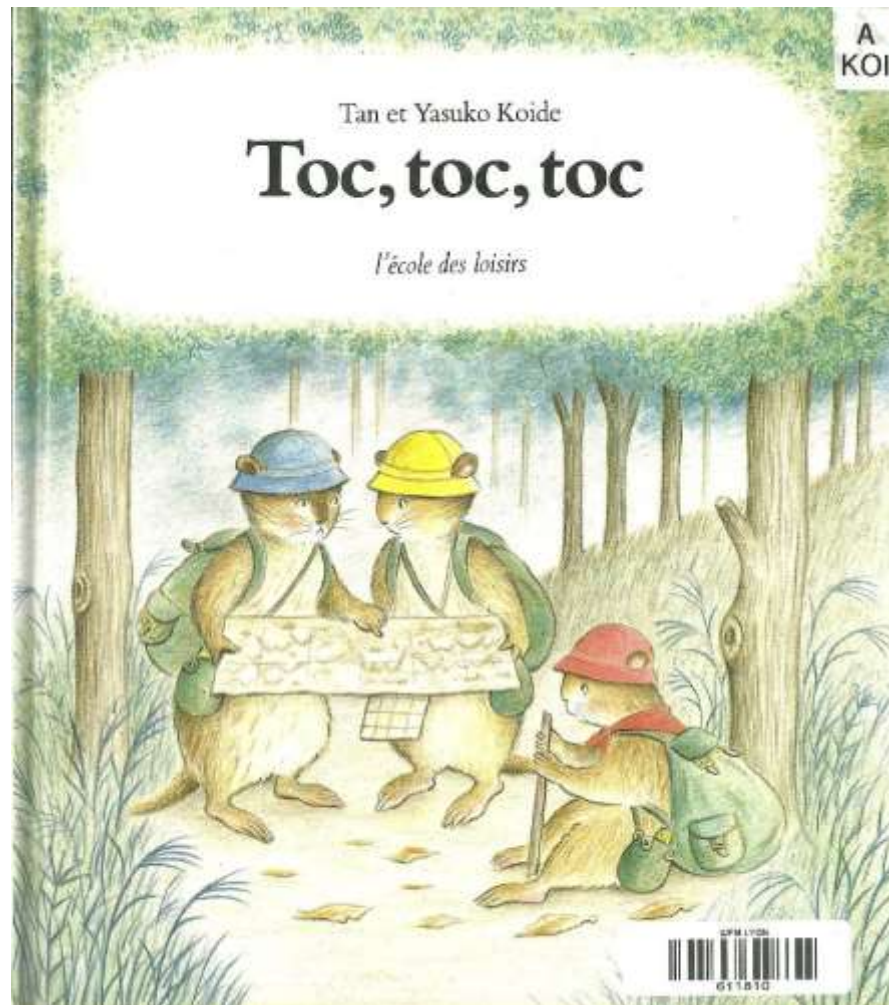
△ Tu as écrit une autre histoire.

La consigne était d'écrire un autre passage de
« La soupe au caillou ».



Compléter un album à structure répétitive au CE1

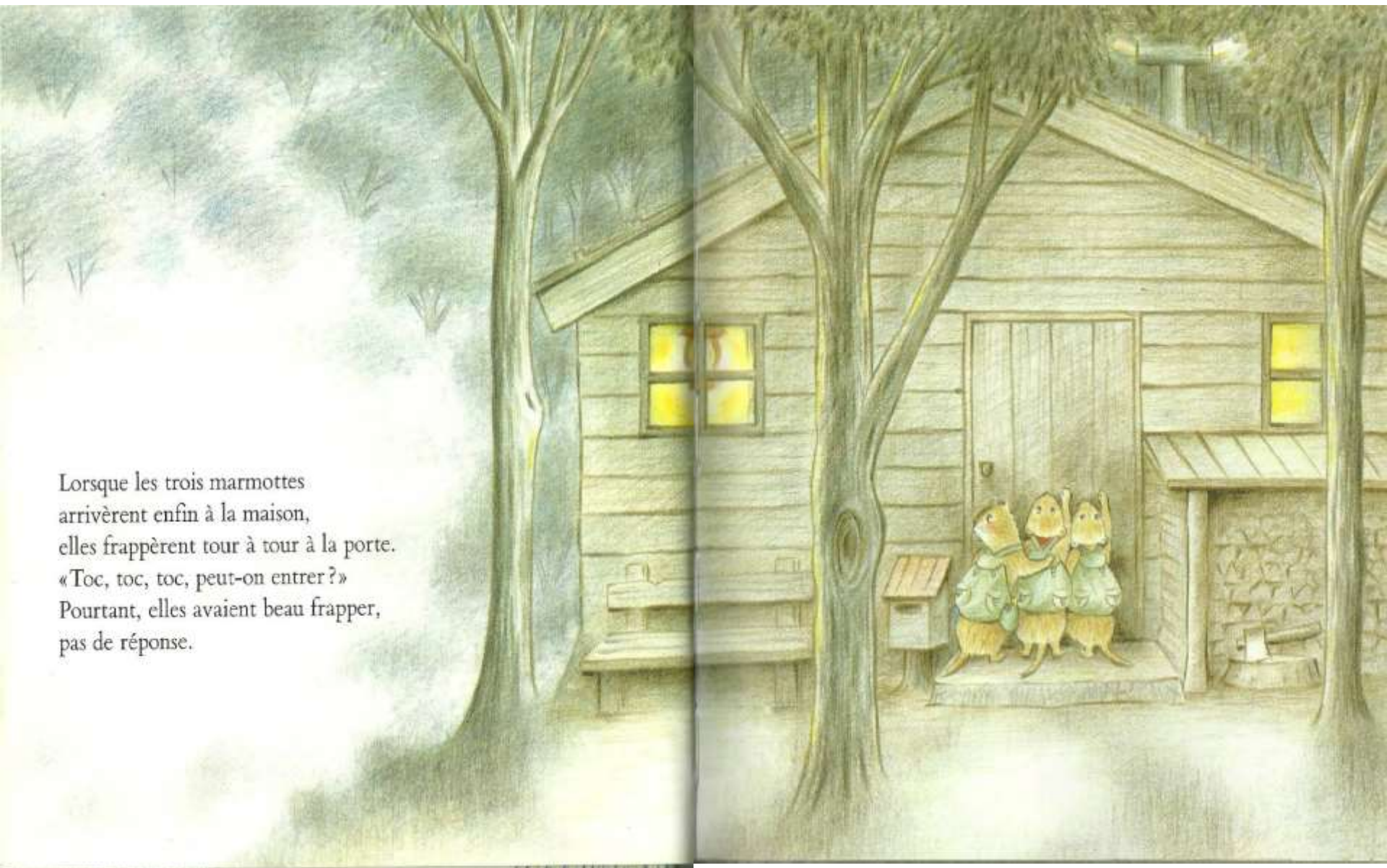
Toc, toc, toc de Tan et Yasuko Koide



Trois marmottes
en rentrant d'une randonnée
avaient perdu leur chemin.
Le soleil couché, vint la nuit
et le brouillard commença à se répandre.
Ne sachant que faire, toutes les trois
regardaient autour d'elles.
Au loin elles aperçurent une maison.
« Pour ce soir, demandons l'hospitalité
dans cette maison. »

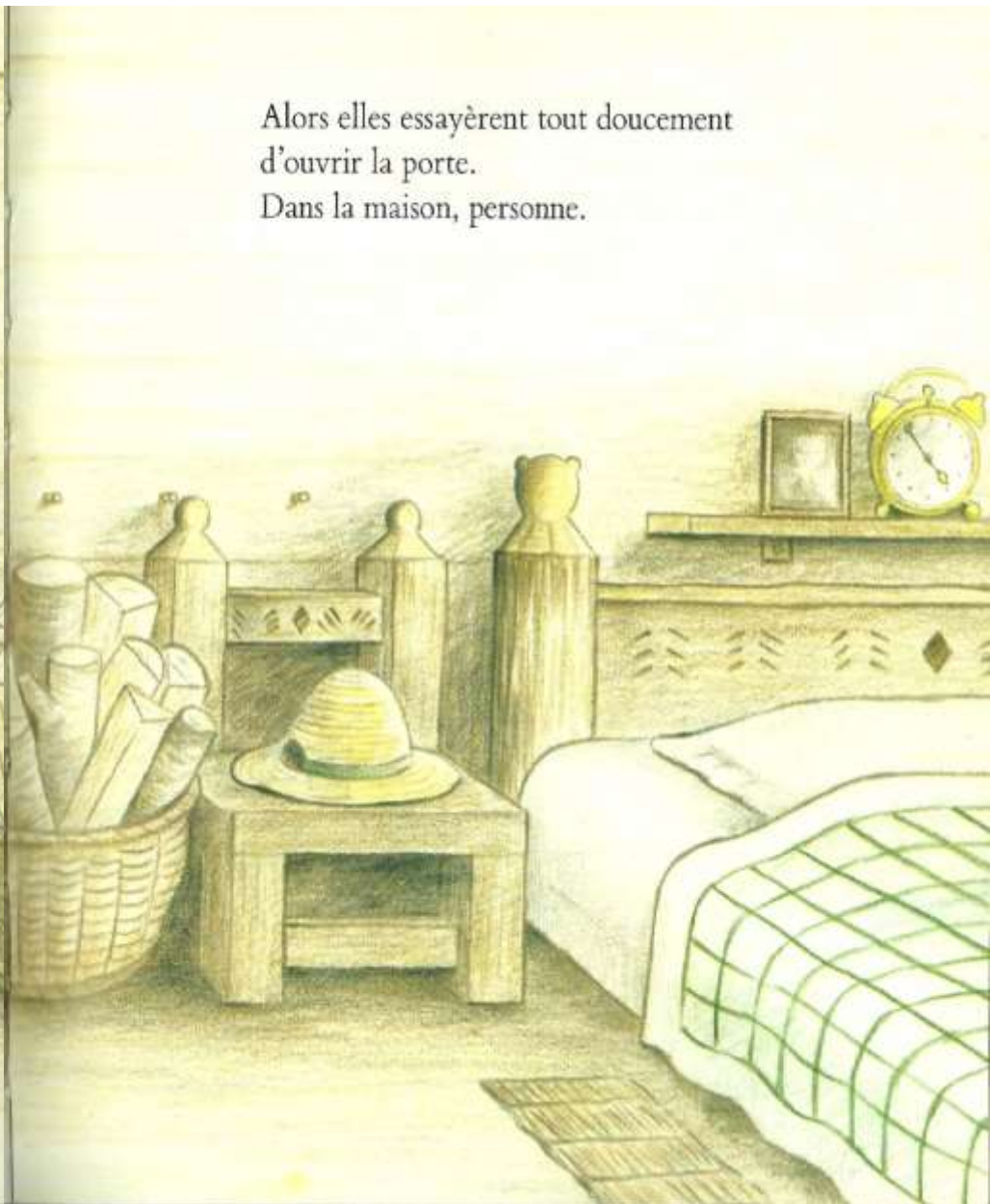


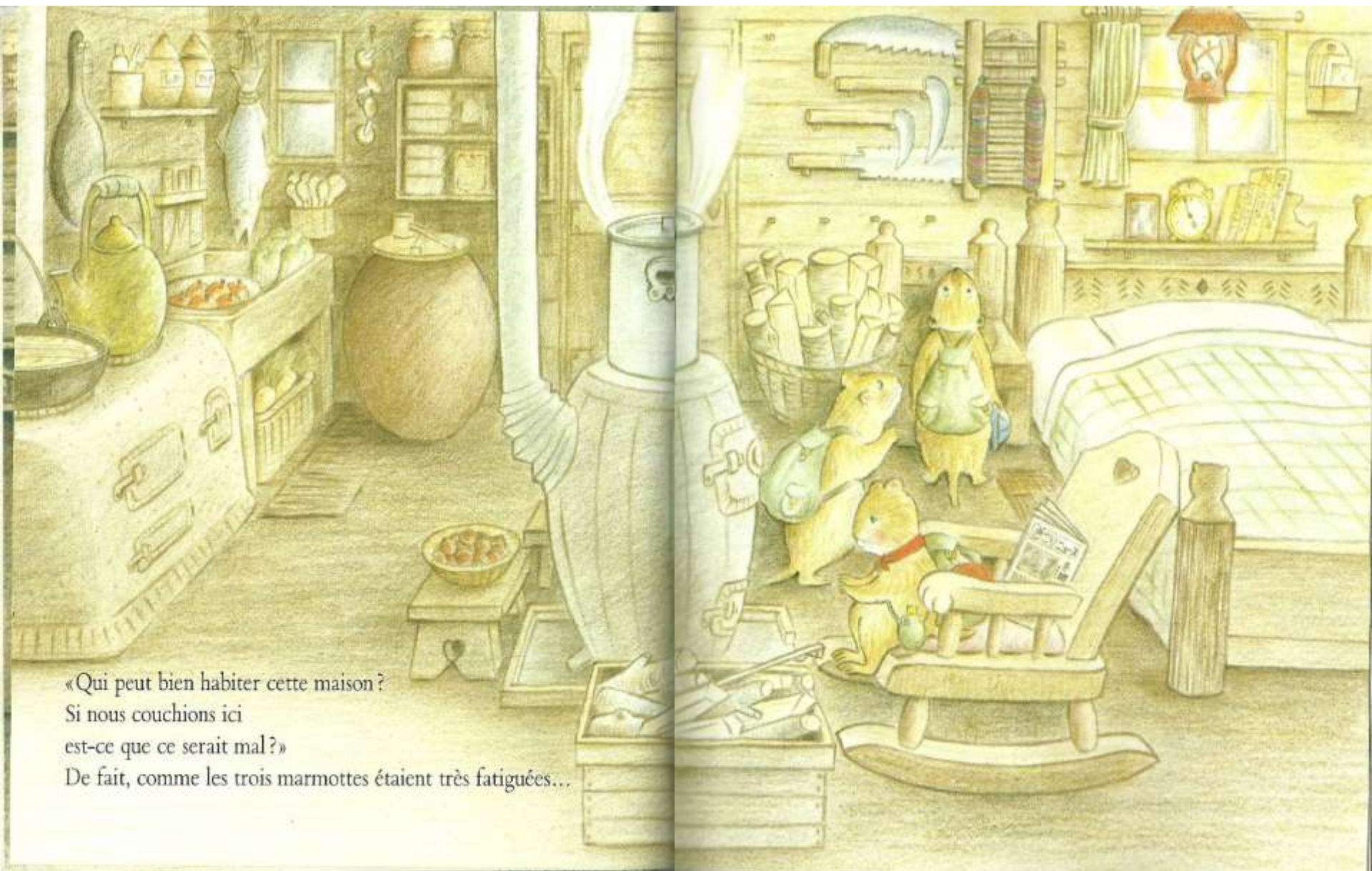
Lorsque les trois marmottes
arrivèrent enfin à la maison,
elles frappèrent tour à tour à la porte.
« Toc, toc, toc, peut-on entrer ? »
Pourtant, elles avaient beau frapper,
pas de réponse.



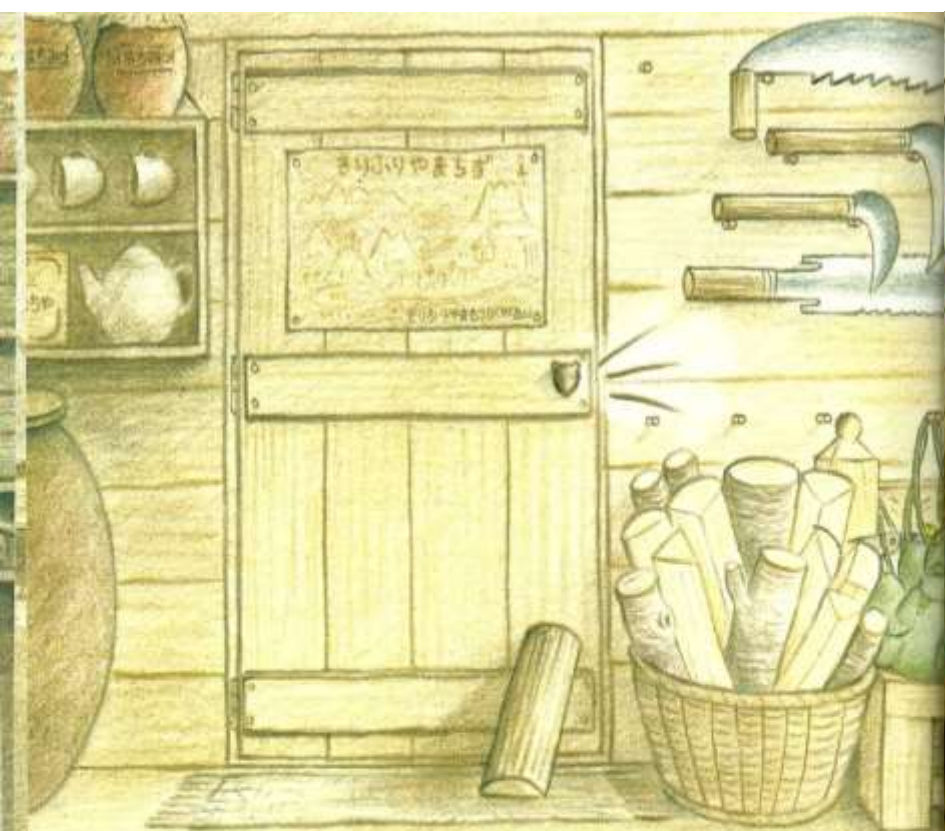


Alors elles essayèrent tout doucement
d'ouvrir la porte.
Dans la maison, personne.





«Qui peut bien habiter cette maison?
Si nous couchions ici
est-ce que ce serait mal?»
De fait, comme les trois marmottes étaient très fatiguées...



... elles se mirent au lit.
Bientôt elles entendirent un bruit de pas à l'extérieur
et quelqu'un approcha.
«Toc, toc, toc, peut-on entrer?»
Et tout doucement la porte s'ouvrit.



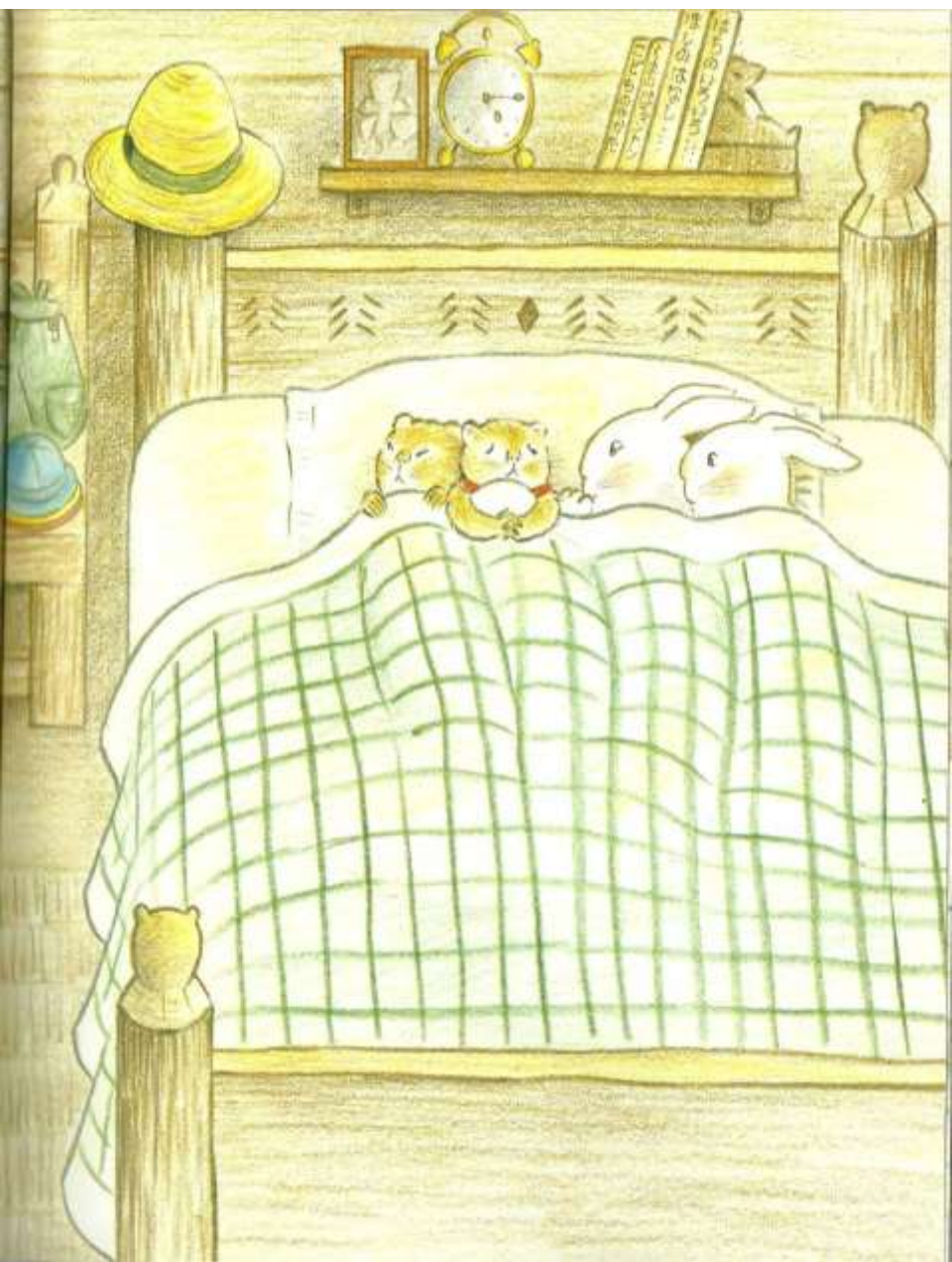


Deux lapins apparurent.
«Le brouillard est si dense
que nous avons perdu notre chemin.
Pouvons-nous rester ici pour la nuit?»
«Je vous en prie. Nous aussi nous nous sommes perdues
et nous passons la nuit ici.»





Alors les trois marmottes et les deux lapins
se mirent ensemble au lit.





Peu après, à l'extérieur de la maison
il se fit encore un bruit de pas et quelqu'un approcha.
«Toc, toc, toc, peut-on entrer?»
Et soudain la porte s'ouvrit.



Trois renards entrèrent précipitamment.
« Nous avons perdu notre chemin. Et puis tout près d'ici,
nous avons vu une ombre qui nous a fait peur.
Pouvons-nous rester ici pour cette nuit ? »
« Je vous en prie. Nous aussi nous passons la nuit ici. »



Alors,
les trois marmottes, les deux lapins et les trois renards
se mirent au lit tous ensemble.
Cependant, peu de temps après,
il se fit un grand bruit sourd
et aussitôt...





... sans l'habituel «toc, toc, toc, peut-on entrer?»,
la porte s'ouvrit en grinçant.





Alors une chose noire, énorme, surgit brusquement et s'avança ;
une chose noire, énorme, s'approcha du lit, et flaira en reniflant.
Quelqu'un commença à trembler et tous les autres tremblèrent.
Puis quelqu'un se mit à pleurer et tous les autres pleurèrent aussi
et alors...



... la chose noire, énorme, souleva doucement
la couverture et dit:
« Oh, là, là ! J'ai plein de visiteurs, cette nuit. »





C'était le propriétaire de la maison, l'oncle Ours.
L'oncle Ours dit: «Moi, je reçois souvent ceux qui s'égarent.
Aujourd'hui, comme le brouillard était dense,
je suis sorti pour voir si quelqu'un s'était perdu.
Allons, réchauffez-vous et passez la nuit tranquillement ici».
Et il servit un bon bouillon bien chaud à tout le monde.



Et, lorsque les trois marmottes,
les deux lapins
et les trois renards
furent bien réchauffés,



ils s'endormirent profondément
avec l'oncle Ours, dans le lit,
jusqu'au lendemain matin.



Premiers jets

① HA Une nuit, trois petites souris sont
 allées se promener mais comme il y avait
 une déboulure, elles n'arrivaient pas à
 leur retrouver leur maison. Elles trouvaient
 une autre maison, elles s'approchèrent de la
 porte mais personne n'y ouvrit la
 porte.

16 ans Elles entrent dans la maison et cherchent qui dort
 ② x Mais elles ne trouvent pas de personnes
 dans la maison.

③ Tess - Maxime - romain - Mathilde
 Et tout doucement la porte s'ouvrit.
 Deux lapins entèrent précipitam-
 ment. Nous avons perdu notre
 forêt. Pourquoi nous sommes ici pour
 cette nuit? Je vous en prie. Vous aussi
 nous passons la nuit ici.

Ensuite, à l'extérieur de la maison, il y eut encore un bruit de pas
 et quelqu'un approcha. "Les lapins, les petits-moutons?"
 Zola la porte s'ouvrit. Trois moutons apparurent. Le déboulure
 Mathilde si douce que nous avons perdu notre chemin. Pourquoi nous sommes
 ici pour la nuit? Je vous en prie. Nous aussi nous nous sommes
 perdus et nous passons la nuit ici.

Narrator ~~La porte s'ouvre. passe qui~~ un agne

Eglia ~~pousse la porte.~~

Nellie ~~L'agne a très faim. Il est affamé.~~

5

Il a suivi les marmottes. Il veut les manger.

Les 3 marmottes, les 2 lapins et les 3 souris entendent l'agne dire :

- j'ai faim!

5

~~Il se cache sous le lit.~~

L'agne cherche les marmottes dans la maison. Il regarde sous la couverture

et sous le lit. Il ~~les~~ trouve ~~très~~

5

les animaux

les faire

venir

que de jour

s'ont

trouvés.

les faire venir dans la marmotte ~~faire~~

Mais les animaux se sauvent dans la

forêt et retrouvent leur chemin ~~pour~~

L'agne étant tellement fatigué qu'il

alla se coucher. ~~très~~

Il leur a fait une blague car il n'avait

pas faim.

Deuxièmes jets

②

Flasher Toc toc toc terriblement impatiente
naturelle chère : malheureusement repoussé
alors elle entre à la maison & elle va chercher
à quelqu'un mais elle trouve personnes
alors elle ~~va~~ cherche à manger parce
elle finit elle trouve de la soupe et elle
la déguste et comme elle son sœur
le elle son maître.

③

Alors les trois sœurs et les deux lapins se
mirent au lit ensemble. Cependant, peu de temps
après, ~~gelle~~ ^{l'une} que quelqu'un frappe à la porte toc, toc,
~~et la porte~~ ^{est} on vient à 22 et la porte ~~ouvre~~ ^{est}
Benjamin

texte n°4 Alors les trois savants deux lapins et les
trois mammottes se mirent ensemble au lit ~~ils~~
peu après, à l'extérieur de la maison
il se fit un bruit de pas et quel-
qu'un approcha. « Toc, toc, toc, peut-on
~~entrer ?~~ » et soudain la porte s'ouvrit.

Maxime

Troisièmes jets

texte 2 Zelda

Alors elles entrent dans la maison et cherchent
quelqu'un. Mais elles ne trouvent personne.
Alors elles vont chercher à manger parce qu'elles ont faim.
Elle trouve de la soupe. Et elle la déguste.
Comme elles sont somnolentes elles vont se coucher dans le lit.
Puis après, à l'extérieur de la maison, il se fit un bruit
de pas et quelqu'un approcha. « Toc, toc, toc peut-on entrer? »
et soudain la porte s'ouvrit.

Katiana

texte 4

Trois marmottes apparemment le brouillard est si
dense que nous avons perdu notre chemin. Pourrons-
nous rester ici pour la nuit? « Je vous en prie.
Nous aussi nous nous sommes perdus et nous
passons la nuit ici. » Alors, les trois souris,
les deux lapins et les trois marmottes se
couchèrent au lit ensemble. Puis après, à l'exté-
rieur de la maison il se fit encore un
bruit de pas et quelqu'un approcha
soudain la porte s'ouvrit.

Enzo texte 3

Deux lapins entrèrent précipitamment. « Nous avons perdu notre trou. Pourrons-nous rester
ici pour cette nuit? » « Je vous en prie. Nous aussi nous passons la nuit ici. » Répondit les
souris. Alors les trois souris et les deux lapins se couchèrent au lit tous ensemble. Cependant,
peu de temps après quelqu'un frappa à la porte. « Toc, toc, toc peut-on entrer? » et la porte
s'ouvrit.

Texte 5

Maëlys

Et quelque'un entre sans frapper. C'est un ogre. Il a très faim. Il est affamé. Il a suivi les marmottes, il veut les manger. Les 3 marmottes, les 2 lapins et les 3 souris entendent l'ogre dire : « J'ai faim ! » Ils se cachent sous le lit. L'ogre cherche les marmottes dans la maison. Il regarde sous les couvertures, personne, sous le lit : il trouve les animaux et les met dans une marmite pour les faire cuire. Mais les animaux se sauvent dans la forêt et retrouvent leur chemin parce que le jour s'est levé. L'ogre, très fatigué, alla se coucher. Il leur a fait une blague, car il n'avait pas faim.

Le travail de mise en cohérence des textes

texte 2

~~Toc, toc, toc, peut-on~~
~~entrer mais personne~~
~~ne répond alors~~

Elle entre dans la maison et
cherche qu'un. é elle ne
trouve pas de personnes
alors elle vont dans le lit.
chercher à manger parce qu'elle
on fin. elle trouve de la
soupe et elle la déguste.
Comme
elles sont somnolentes elle
~~se mettent au~~ vont se coucher.
~~sont dormies dans le lit.~~

Elle entre dans la maison et
cherche qu'un. é elle ne
trouve pas de personnes
alors elle vont dans le lit.
chercher à manger parce qu'elle
on fin. elle trouve de la
soupe et elle la déguste.
Comme
elles sont somnolentes elle
~~se mettent au~~ vont se coucher.
~~sont dormies dans le lit.~~

Peu après, à l'extérieur de la
maison, il se fit ~~un~~ un bruit de
pas et quelqu'un approcha.
« Toc, toc, toc, peut-on entrer ? »
et soudain la porte s'ouvrit.

(Texte 3)

Deux lapins ~~entrèrent précipitamment~~ « Nous avons perdu notre
trout. Pourrons-nous rester ici
pour cette nuit ? » « je vous en
prie. Nous aussi nous passons la
nuit ici. »

répondre les trois

souris.

Alors ~~les trois~~ elles les
trois souris et les deux
lapins se mirent au lit tous
ensembles.

Pendant, peu de temps
après quelqu'un frappe à
la porte « toc, toc, toc, peut-on
entrer ? » et la porte s'ouvrit.

Trois marm
broillard
avons perd
nous reste
« je vou
nous som
la nuit i

Alors,
deux la
se mire
Peu a
la mai
bruit
appro

(Texte 4)

Trois marmotte apparurent « le
broillard est si dense que nous
avons perdu notre chemin. pourrons-
nous rester ici pour la nuit ? »
« je vous en prie nous aussi nous
nous sommes perdues et nous passons
la nuit ici »

Alors, les trois souris, les
deux lapins et les trois marmottes
se mirent au lit ensemble.
Peu après, à l'extérieur de
la maison il se fit encore un
bruit de pas et quelqu'un
approcha. Soudain la
porte s'ouvrit.

Et qu
sans f
un og
Il est a
les marm
manger.

Les 3 m
et les 3
l'ogre dis
Ils se ca



(texte 5)
Et quelqu'un entre
sans frapper. C'est
un ogre. Il a très faim.
Il est affamé. Il a suivi
les marmottes. Il veut les
manger.

Les 3 marmottes, les 2 lapins
et les 3 souris entendent
l'ogre dire : « J'ai faim ! »
Ils se cachent sous le lit.

L'ogre cherche les marmottes
dans la maison. Il regarde
sous les couvertures :
personne, sous le lit : il
trouve les animaux et les
met dans une marmitte
pour les faire cuire.

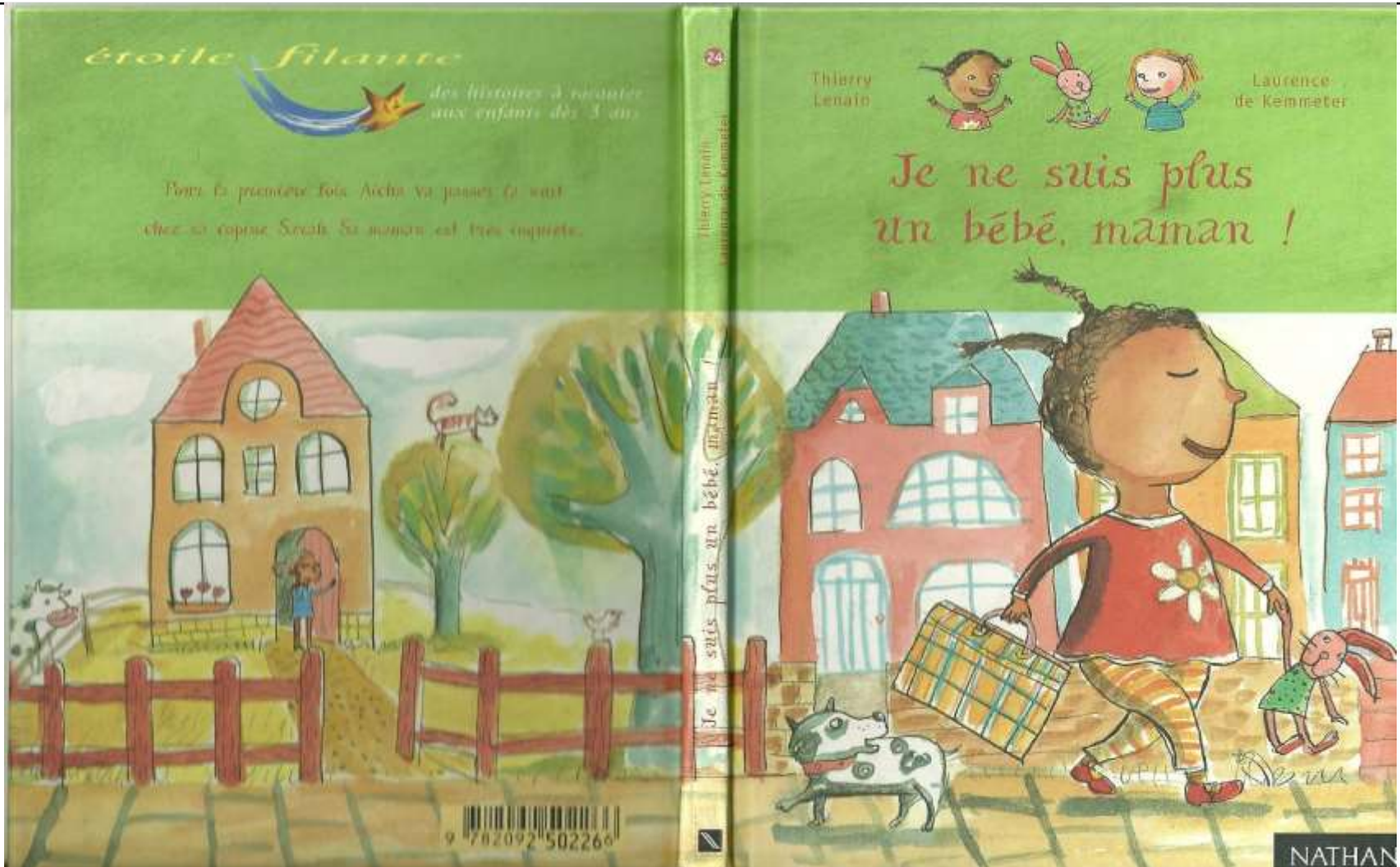
Mais les animaux se sauvent
dans la forêt et retrouvent
leur chemin parce que le jour
s'est levé.

L'ogre, très fatigué,
alla se coucher.

Il leur a fait une
blague, car il n'avait
pas faim.

Écrire une partie manquante au CE1

Je ne suis plus un bébé, maman! (Thierry Lenain)





Ce soir, Aïcha va dormir
chez Sarah.

C'est la première fois qu'elle part comme ça, toute seule. Elle est très contente. Dans sa valise, elle met : son doudou-de-toujours, ses crayons de couleurs, sa boîte de peinture, son album de photos-depuis-qu'elle-est-bébé, deux pyjamas (si jamais elle fait pipi), sa brosse à dents, sa brosse à cheveux, ses chaussons adorés, son livre-à-rêver...



Sa maman tourne autour d'elle.
Elle lui dit :
– Tu sais, Aïcha, tu n'es pas obligée d'y aller.
Si tu veux, tu peux rester...
Aïcha soupire :
– Je ne suis plus un bébé, maman !

Maintenant, c'est le grand moment,
celui du départ.

La maman d'Aïcha parle tout bas
à l'oreille de la maman de Sarah.

Elle dit :

– C'est la première fois que ma fille
s'en va comme ça... Si elle veut rentrer,
téléphonez-moi, je viendrai la chercher...



– Au revoir, maman !

– Euh... au revoir, chérie...

Voilà, Aïcha est partie. Sa maman ne sait pas très bien quoi faire. Bon, elle décide d'aller au restaurant. Elle se prépare dans la salle de bains. – J'espère que tout se passe bien pour Aïcha..., murmure-t-elle en se coiffant.



Et pendant ce temps-là...





14

Au restaurant, la maman d'Aïcha n'a pas faim. Elle pense :
« Pourvu qu'ils ne servent pas d'épinards à Aïcha, elle déteste ça... »

Et pendant ce temps-là...



15

La maman d'Aïcha s'affole :
« Et si Aïcha veut m'appeler ?
Elle ne sait pas que je suis ici ! »

Et pendant ce temps-là...





À la maison, il n'y a aucun message sur le répondeur. La maman d'Aïcha prend une douche pour se détendre. Sous l'eau, elle pense :
« Pourvu qu'ils n'obligent pas Aïcha à se laver, elle a horreur de ça... »

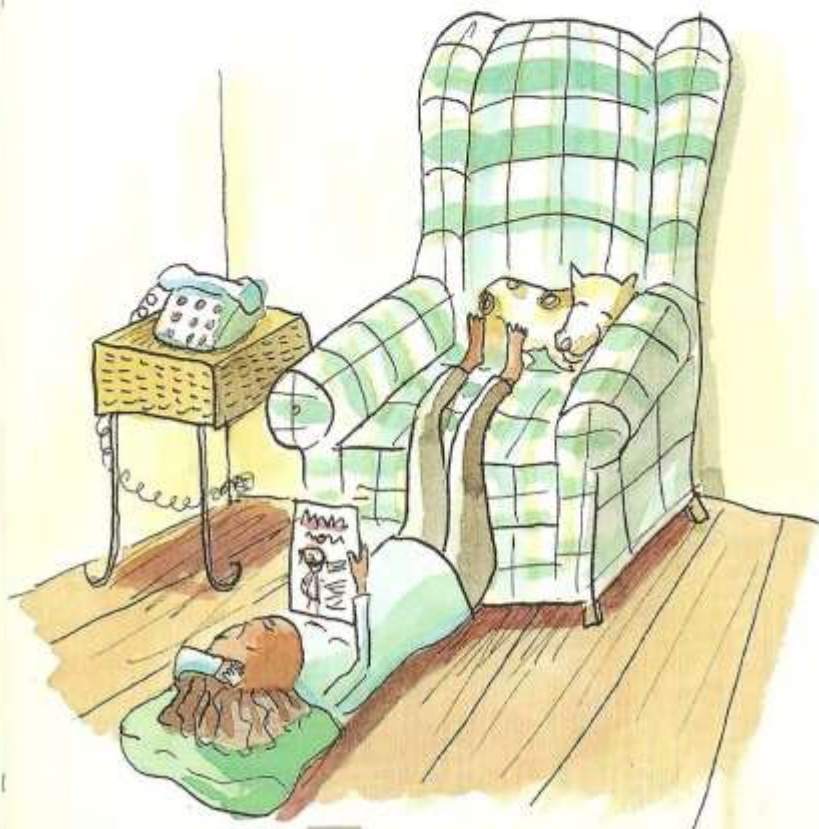
Et pendant ce temps-là...



Après, la maman d'Aïcha essaie de lire,
mais elle n'y arrive pas.

« Et s'ils ne veulent pas lui lire
son livre-à-rêver ?

Aïcha ne peut pas s'endormir
sans cette histoire ! »



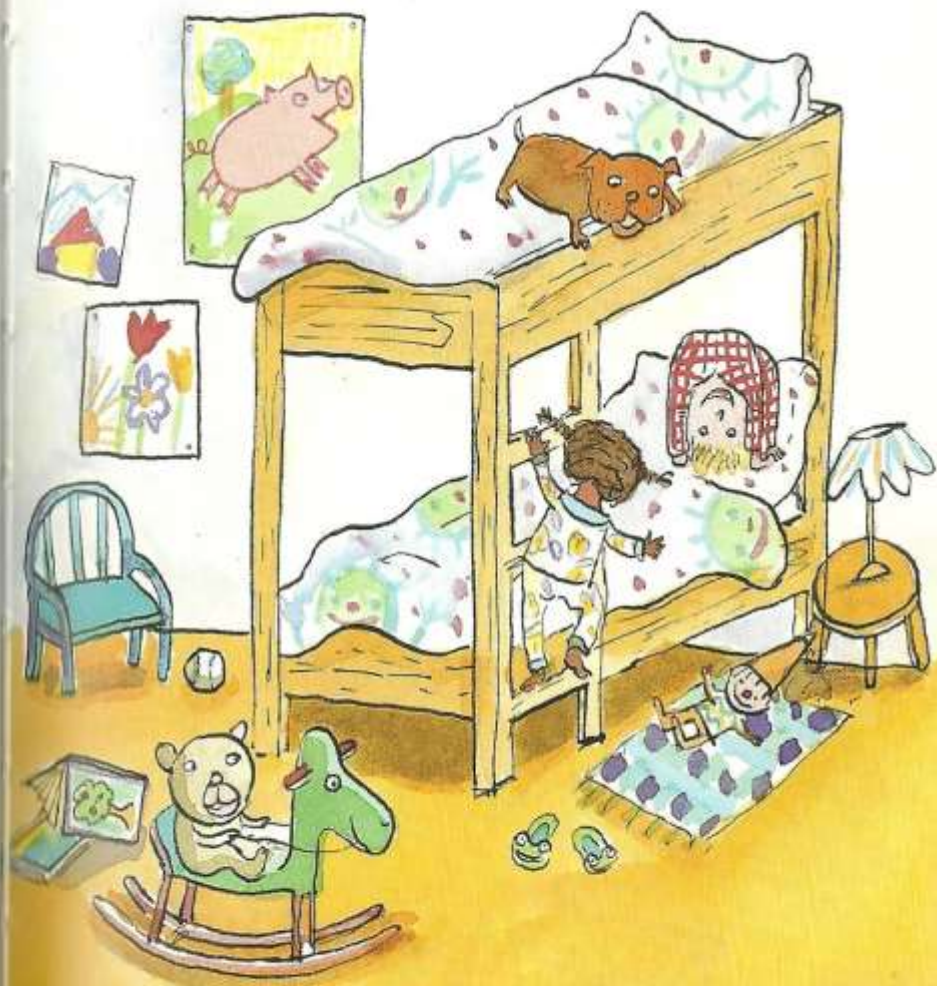
Et pendant ce temps-là...





La maman d'Aïcha vérifie
pour la dixième fois que le téléphone
n'est pas en panne.
Elle pense :
« Et si Aïcha n'ose pas leur demander
d'appeler ? Ma pauvre petite fille... »

Et pendant ce temps-là...



Catastrophe ! La maman d'Aïcha
vient de trouver le doudou-de-toujours,
tombé du sac tout à l'heure. Elle s'écrie :
– Aïcha, ma pauvre Aïcha !...



Et pendant ce temps-là...



– Allô ? Aïcha va bien ?...
Elle dort ?... Vous êtes sûre ?...
Non, non, ne la réveillez pas !...
Oui, je vais me coucher moi aussi...
Bonne nuit...



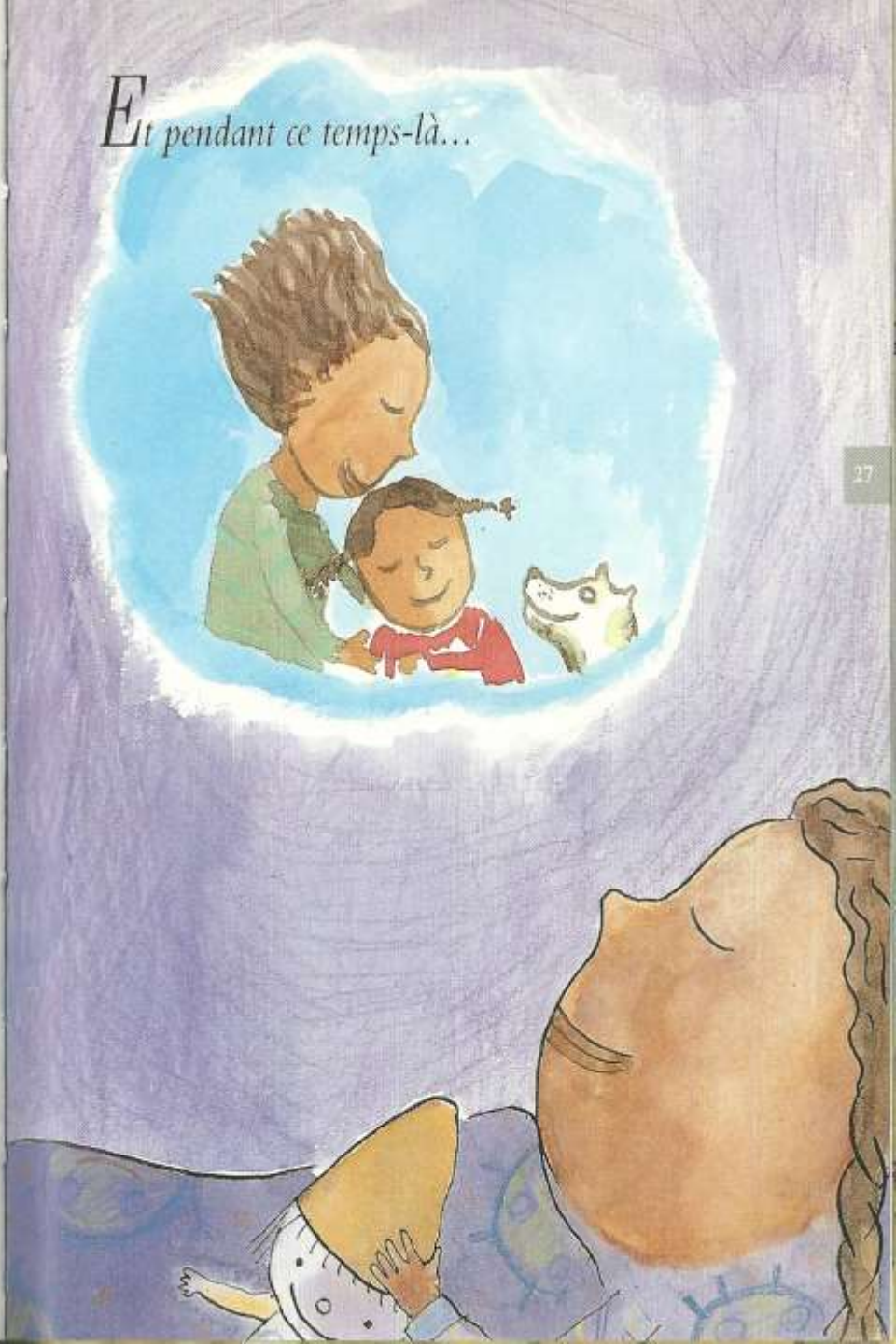
Chut...

26



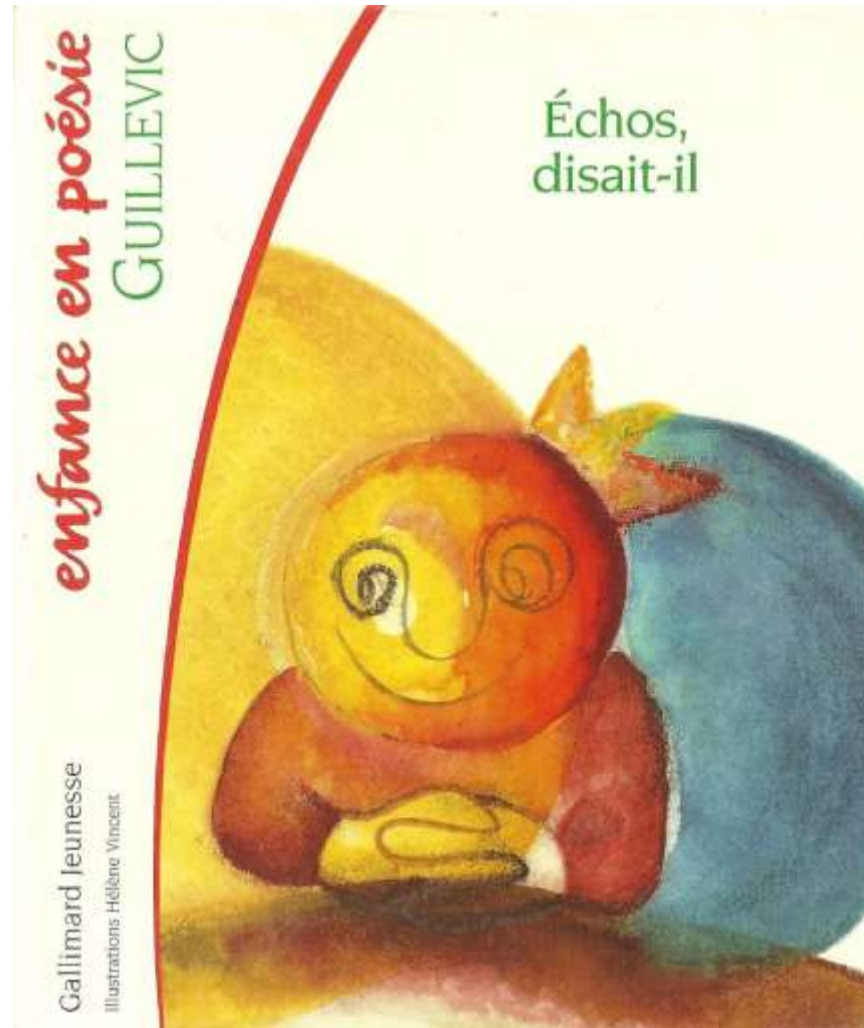
Et pendant ce temps-là...

27

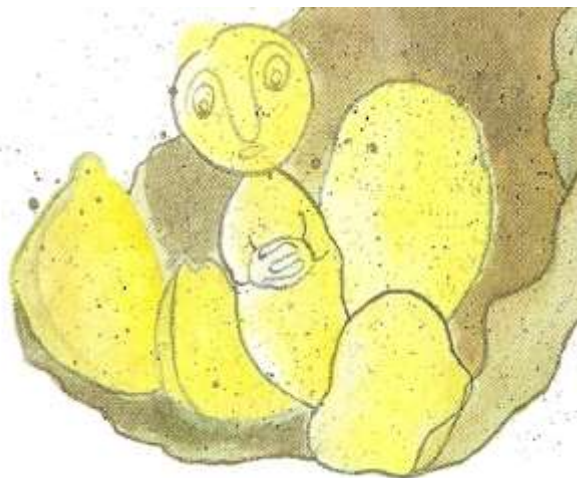


Lire/écrire à partir d'un recueil de poèmes

Échos, disait-il d'Eugène Guillevic



J'ai été pierre,
Disait le sable,
Et maintenant ?



Je suis le téléphone,
Disait l'appareil,
On ne me parle pas.



J'aimerais bien,
Disait la limace,
Être escargot.

Je suis le papillon,
Disait-il,
Ce n'est pas moi la fleur.



Oui, ma vie sera brève,
Disait le papillon,
Mais quelle vie !

Avec ces couleurs-là,
Disait le papillon,
Ça ne devrait jamais finir.



Excusez-moi,
Disait le roitelet,
Mon nom n'est pas de moi.

Avec mes longues pattes,
Disait le héron,
Il me fallait un long bec.

Se coucher avec les poules,
Disait le coq,
La formule m'amuse.



Oui,
Disait la lampe,
Mais si je n'étais pas là ?



Échos, disait-il d'Eugène Guillevic

Je ne me vois pas, Disait la cerise, Mais je me sens rouge.	Vide, je ne le suis pas, Disais le seau, Je suis plein d'air.	Ne vous gênez donc pas, Disait l'herbe, Asseyez-vous.
Je suis le papillon, Disait-il, Ce n'est pas moi la fleur.	Oui, je crie, disait le parquet, Mettez-vous à ma place	L'herbe coupée Disait ce matin-là : Je regrette.

Lire/écrire dans toutes les disciplines

- Lire/écrire à partir d'énoncé de problème en mathématiques
 - comprendre un énoncé de problème et y répondre
 - comprendre le fonctionnement d'un type d'énoncé et en fabriquer un à son tour

« Lire et écrire des énoncés de problèmes » à l'école (Serge Petit et Annie Camenisch)

« Prendre conscience du rôle de la langue », ce qui suppose :

- « d'analyser des productions d'élèves afin de savoir d'où on part, de mieux repérer les difficultés rencontrées par les élèves, tant en lecture et compréhension d'un énoncé, que du point de vue des mathématiques sous-jacentes ».
- « d'analyser les textes des énoncés pour ce qu'ils sont (des textes d'un type bien particulier), afin de les étudier en tant que textes et de repérer les difficultés éventuelles inhérentes à la langue. »

STRATÉGIE DE LECTURE

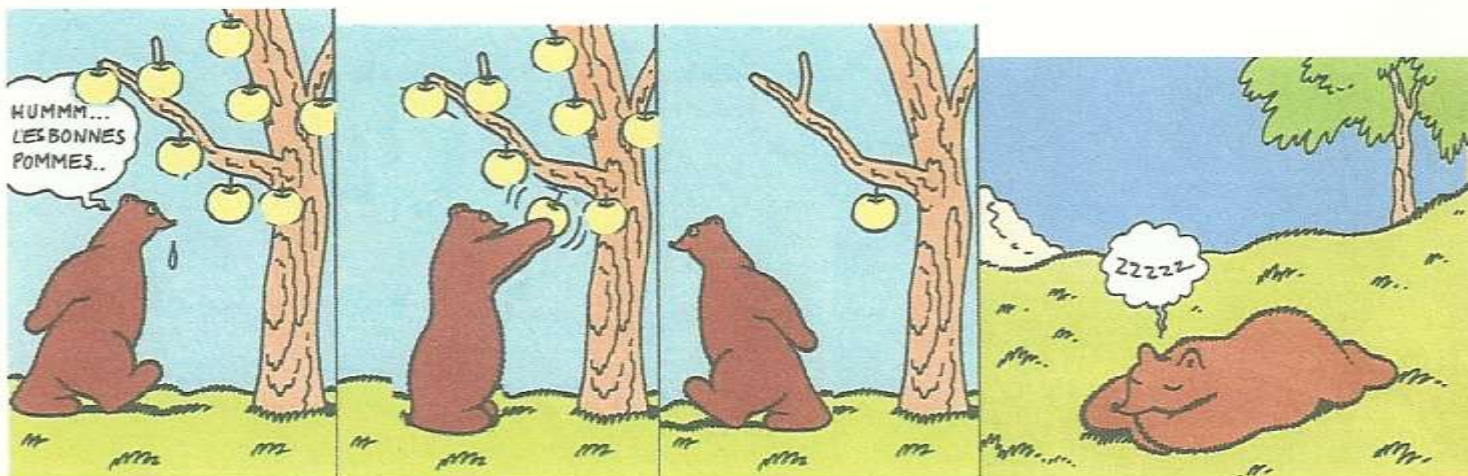
Exemple de stratégie de lecture à construire	Activités possibles
1) Lire l'énoncé	Différentes modalités de lecture : lecture orale par le maître, par un élève, lecture silencieuse
2) Se représenter mentalement une situation fictive	Reconstituer l'énoncé, chercher des mots manquants (texte à trous)...
3) Savoir ce qu'on doit chercher	S'interroger sur le sens des phrases ou des mots interrogatifs, sur les verbes injonctifs... (que faut-il chercher ? comment peut-on le savoir ? quels mots le disent ?)
4) Savoir de quelles informations on dispose	S'interroger sur le sens des « mots outils », des mots polysémiques, des données numériques...

LIRE DES ÉNONCÉS DE PROBLÈME

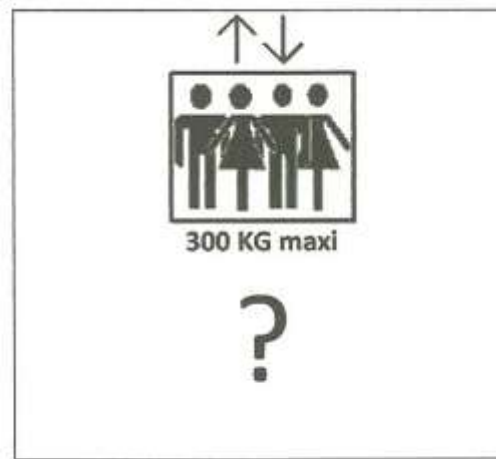
- Comment permettre aux élèves de mieux comprendre les énoncés de problème ?
 - Différencier données et questions
 - Lire les données : réinvestir les mots connus, utiliser la combinatoire, regrouper par unité de sens, expliciter la structure syntaxique...
 - Lire les questions : comparer les questions, annoter l'énoncé, anticiper la réponse...
 - Expliciter et garder trace des stratégies de lecture spécifiques aux énoncés de problème

« Apprendre à résoudre des problèmes à l'école élémentaire » (Dominique Pernoux)

- « un énoncé de problème est un type de texte bien particulier » (D. Pernoux),
- « difficultés rencontrées et actions possibles » : faire un vraie séance de lecture, travail en amont sur les difficultés repérées, travail plus ponctuel sur un point particulier, résolution de problèmes dont les énoncés comportent peu – voire pas – de « français », travail sur les consignes (explicites, semi-explicites, implicites), travail sur les significations possibles des verbes fréquemment employés, faire une liste de ces verbes.



<http://matoumatheux.ac-rennes.fr>





Les étapes de l'écriture d'un énoncé de problème

Rappelons qu'écrire un énoncé de problème additif à une transformation impose de :

- partir d'une histoire comportant un état initial, une transformation et un état final,
- cacher une donnée,
- choisir un ordre d'énonciation.

Cf. Fabriquer des énoncés de problèmes (cf. « Lire et écrire des énoncés de problèmes » de serge Petit et Annie Camenisch).

Exemple

- **Histoire**

Samedi soir, papy a 27 lapins. 8 lapins naissent pendant la nuit. Le lendemain, papy en a 35.

- **Etat initial** : Samedi soir, papy a 27 lapins

- **Transformation** : 8 lapins naissent pendant la nuit.

- **Etat final** : Le lendemain, papy en a 35.

Samedi soir, Papy a 27 lapins. ?	8 lapins sont nés pendant la nuit.	Dimanche matin, Papy a 35 lapins.
Samedi soir, Papy a 27 lapins.	8 lapins sont nés pendant la nuit. ?	Dimanche matin, Papy a 35 lapins.
Samedi soir, Papy a 27 lapins.	8 lapins sont nés pendant la nuit.	Dimanche matin, Papy a 35 lapins. ?

8 lapins sont nés pendant la nuit. ?	Samedi soir, Papy a 27 lapins.	Dimanche matin, Papy a 35 lapins.
8 lapins sont nés pendant la nuit.	Samedi soir, Papy a 27 lapins. ?	Dimanche matin, Papy a 35 lapins.
8 lapins sont nés pendant la nuit.	Samedi soir, Papy a 27 lapins.	Dimanche matin, Papy a 35 lapins. ?

Exemples d'énoncés

□ **Énoncé 1**

- Samedi soir papy a 27 lapins. 8 lapins naissent pendant la nuit. Combien de lapins papy a-t-il le dimanche ?

□ **Énoncé 2**

- Dimanche matin, papy a 35 lapins. 8 lapins sont nés pendant la nuit précédente. Combien papy avait-il de lapins samedi soir ?

□ **Énoncé 3**

- Dimanche matin papy a 35 lapins. Il en avait 27 samedi soir. Que s'est-il passé dans la nuit de samedi à dimanche?

□ **Énoncé 4**

- Samedi soir, papy a 27 lapins. Dimanche matin, il en a 35. Que s'est-il passé dans la nuit de samedi à dimanche ?

Exemples d'énoncés produits par des élèves

Histoire : Samedi soir, papy a 27 lapins. 8 lapins sont nés pendant la nuit. Dimanche matin, papy a 35 lapins.

Énoncés produits par des élèves selon les « drapeaux »

Bleu, Blanc, Rouge

Samedi soir papy a 27 lapins. Pendant la nuit 8 lapins sont nés. Combien de lapins a-t-il dimanche matin ? (Vincent)

Bleu, Rouge, Blanc

Samedi soir papy a 27 lapins. Dimanche matin, papy a 35 lapins. Combien de lapins sont nés pendant la nuit ? (Arina)

Blanc, Bleu, Rouge

8 lapins sont nés pendant la nuit chez papy. Samedi soir, papy avait 27 lapins. Dimanche matin combien papy a-t-il de lapins ? (Vincent)

Blanc, Rouge Bleu

8 lapins sont nés pendant la nuit. Dimanche matin, papy a 35 lapins. Combien avait-il de lapins le samedi soir ? (Baptiste)

Rouge, Blanc, Bleu

Dimanche matin, papy a 35 lapins. 8 lapins sont nés pendant la nuit de samedi à dimanche. Combien de lapins avait papy samedi soir ? (Marine)

Rouge, Bleu, Blanc

Dimanche matin, papy a 35 lapins. Samedi soir, papy avait 27 lapins. Combien de lapins sont nés pendant la nuit ? (Sara)

Au CP : écrire la solution d'un problème

- Écrire la solution d'un problème revient à produire une phrase simple dont la structure est la suivante (exemples tirés de *Maths CP*, Hachette, 2001, p.90-91) : $P = GN + GV$.

61 Rédiger la solution

Combien la voiture a-t-elle de roues ?

La voiture a 4 roues.



Des mots de la question sont utilisés dans la réponse.

• Rédiger la solution d'un problème. Réutiliser les mots de l'énoncé.

1 ** Complète.



tulipes

5



roses

4

Combien vois-tu de fleurs ? + =

2 *** Utilise les mots soulignés pour rédiger la solution.



Combien Karl a-t-il de crayons dans sa trousse ?

• Remarque : en fonction de la question, divers types de réponses sont possibles ; leur analyse complète demande des connaissances grammaticales qui ne relèvent pas du CP.

3 *** Utilise les mots soulignés pour rédiger la solution.

Adeline a acheté des œufs.

Combien Adeline a-t-elle acheté de boîtes d'œufs ?



Combien Adeline a-t-elle acheté d'œufs ?

4 ***

Observe le dessin et réponds à la question avec les mots soulignés.



Y a-t-il assez de poneys pour tous les enfants ?

5 ***

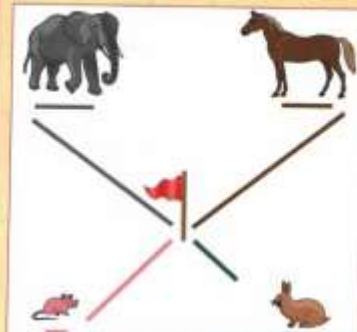
Observe le dessin et réponds à la question avec les mots soulignés.



Julien met le couvert. Combien manque-t-il de fourchettes ?

6 ***

Observe le dessin et réponds à la question avec les mots soulignés.



Pour qui le chemin paraîtra-t-il le plus court ?

C'est

Continue la frise.



• Continuer la frise en utilisant les mots d'un énoncé de problème pour rédiger une réponse.

• Continuer la frise en utilisant les mots d'un énoncé de problème pour rédiger une réponse.

• Continuer la frise en utilisant les mots d'un énoncé de problème pour rédiger une réponse.

Document 3

Extrait du fichier Thévenet Maths CE1 Bordas 1995

*Émilie a collé ses timbres dans un album.
Sur chaque page, elle a collé 6 rangées de 4 timbres.
Elle a rempli 3 pages avec des timbres français
et 2 pages avec des timbres étrangers
(surtout des timbres anglais).*



Barre les questions auxquelles tu ne peux pas répondre et réponds aux autres.

- *Combien l'album a-t-il de pages ?*
- *Combien y a-t-il de timbres par page ?*
- *Combien de pages Émilie a-t-elle utilisées ?*
- *Combien a-t-elle de timbres français ?*
- *Combien a-t-elle de timbres anglais ?*
- *Combien a-t-elle de timbres étrangers ?*
- *Combien a-t-elle de timbres au total ?*

Propositions issues d'un travail avec Annie Camenisch (professeur de français)
(site d'Annie Camenisch : <http://a.camenisch.free.fr>)

Difficultés de lecture et solutions pour chacune des parties de l'énoncé :

1) Le texte des données

- Représentation de la situation (imaginer les pages de l'album de timbres) : dessiner les pages de l'album.
- Sens distributif du déterminant « chaque » : faire reformuler (toutes les pages sont identiques ou « pareilles »)
- Information sur les timbres anglais : faire préciser le sens de « surtout ».
- Illustration non conforme aux données : ne pas en tenir compte ou la rectifier.

2) La consigne

- Deux activités différentes (barrer et répondre) : séparer les deux activités (d'abord barrer les questions auxquelles on ne peut pas répondre, puis répondre aux autres)
- Consigne « rajoutée » aux questions du problème : supprimer la consigne et demander aux élèves de répondre aux questions, à eux de se rendre compte qu'on ne peut pas répondre à toutes les questions.

3) Les questions

- Syntaxe différente des phrases interrogatives : chercher le mot qui va avec « combien ».
- Rôle des expansions « par page », « au total » : faire reformuler.
- Rôle des adjectifs : à inclure dans le groupe nominal (mot qui va avec « combien »)

En guise de conclusion

- ❑ Diversité des types de textes et d'écrits à travailler en classe (dans toutes les disciplines)
- ❑ Variété et fréquence des situations proposées en classe
- ❑ « Réglage articulé » entre la lecture et l'écriture (lire pour écrire, écrire pour lire)
- ❑ Articulation oral/écrit (recours à l'oral, aux interactions et à l'étayage de l'enseignant pour travailler l'écrit en classe)
- ❑ Équilibre et articulation à ménager entre les dimensions de l'enseignement/apprentissage en français au cycle 2 (vocabulaire, grammaire, orthographe, compréhension et acculturation au monde de l'écrit)

Propositions pour la préparation du travail en classe

GS (?)/CP	CE1
Atelier d'écriture tâtonnée (type ARTE)	Atelier de négociation graphique
Dictée à l'adulte	Lire/écrire à partir d'une œuvre de littérature de jeunesse (albums, poésie).
Lire/écrire à partir d'une œuvre de littérature de jeunesse (albums)	Lire/écrire dans d'autres disciplines que le Français
Exemples d'activités de lecture/écriture proposées dans les manuels utilisés dans les classes	Exemples d'activités de lecture/écriture proposées dans les manuels utilisés dans les classes

Pistes bibliographiques

- ❑ « Écrire pour mieux lire », *Le français aujourd'hui*, Septembre 2011, pp. 69-79.
- ❑ « Enseigner et apprendre à lire-écrire à l'école », *Revue Spirale*, 2009.
- ❑ « Littéracie et aide aux apprentissages », *Revue Spirale*, n° 53, janvier 2014.
- ❑ Bernardin, Jacques, « Écrits de création-écrits de travail », *Revue Dialogue*, décembre 2013, et « Quelle formation des enseignants pour mieux faire réussir les élèves ? », *Revue Dialogue*, avril 2012.

Sitographie

- ❑ <http://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=683>
- ❑ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/apprendre-a-lire-et-ecrire-en-education-prioritaire>
- ❑ http://www.maisondespetits.ch/videos_ecrit.html
- ❑ <http://emile.simonnet.free.fr/sitfen/francais/arte/arte1.html>
- ❑ <http://emile.simonnet.free.fr/sitfen/francais/ang/fiche1.html>

- 
- ❑ Emmanuelle Canut, *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit*, Scéren CRPD d'Amiens, 2006.
 - ❑ Eveline Charmeux, *Apprendre à lire et à écrire* (deux cycles pour commencer), SEDRAP, 1993.
-
- ❑ Anne-Marie Chartier, Christiane Clesse, Jean Hébrard, *Lire, écrire, I. Entrer dans le monde de l'écrit*, Hatier, 1991 et II : *Produire des textes*, Hatier, 1998.
 - ❑ Pascale Colé, Michel Fayol, Roland Goigoux, Jean-Emile Gombert, Philippe Mousty, Sylviane Valdois, *Enseigner la lecture au Cycle 2*, Nathan Pédagogie, 2000.
 - ❑ Bernard Devanne et le groupe de lecture-écriture de l'Orne *Lire et écrire. Des apprentissages culturels, Cycles 1 et 2*, Armand Colin, Tomes 1 & 2, 1992 et 1994.
 - ❑ Jacques Fijalkow, *Entrer dans l'écrit*, Magnard, 1993.
 - ❑ Josette Jolibert (coordination), Groupe d'Écouen, *Former des enfants lecteurs et producteurs de textes aux cycles 2 et 3*, Hachette, 1988, 1995, 2007.
 - ❑ Josette Jolibert, Christine Sraïki, Martine Blanchard, Catherine Crépon, Isabelle Coué, *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*, Hachette 2006.
 - ❑ Elisabeth Le Deun, *Écrire pour mieux lire, dès la maternelle*, SCEREN-CRDP, Académie de la Réunion, 2009.
 - ❑ Luc Maisonneuve, *Apprentissage de la lecture méthodes et manuels*, L'Harmattan, 2002.
 - ❑ Annick Mauffrey, *Lire, écrire*, Delagrave, 1990.
 - ❑ Observatoire national de la lecture, *Le manuel de lecture au CP*, 2003.
 - ❑ Yves Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, Collection Didactique du Français, Edition ESF, 1996, Paris.