

OBJECTIFS

Avec cette double page, sont introduites les premières activités numériques sur les petits nombres (ici, jusqu'à 4). L'objectif essentiel est d'amener les élèves à reconnaître rapidement une petite quantité sans passer par le comptage un à un et à découvrir oralement les décompositions additives de ces premiers nombres (« 3, c'est 2 et 1 ; 4, c'est 2 et 2 ; c'est aussi 3 et 1 »).

Pour les trois premiers nombres, il existe un phénomène de reconnaissance immédiate que les chercheurs anglo-saxons appellent le *subitizing*. Mais pour 4, la plupart des jeunes enfants ont recours à un comptage. Certains enfants, en revanche, perçoivent 4 comme « 2 et 2 » ou comme « 3 et 1 » en s'appuyant ainsi sur des décompositions additives qu'ils connaissent oralement. On peut dire qu'ils « calculent sur les objets » (cf. Présentation). Ils sont donc capables d'utiliser ces décompositions pour déterminer si une collection a le même nombre d'objets qu'une autre.

C'est ce type de dénombrement des petites quantités qui est privilégié ici. Il aide en effet à structurer les relations arithmétiques sur les premiers nombres (il favorise l'accès au calcul) et contribue ainsi à construire une bonne conception de ces nombres.

ACTIVITÉS

PAGES 8 ET 9

Activité préliminaire

L'enseignant a préparé des collections diverses d'objets qu'on trouve dans le cartable de chaque élève à un exemplaire. Par exemple, il a rassemblé 4 ardoises, 3 chiffons, 2 éponges, 4 règles, 5 fichiers de mathématiques... qu'il a disposés visiblement sur le rebord du tableau.

Il fait venir 3 élèves au tableau et questionne la classe : « Combien d'élèves ai-je fait venir ? Alors, combien d'ardoises faut-il pour eux ? Est-ce qu'il y a 3 ardoises ? » Il se peut que des élèves justifient leur réponse en comptant : « Il y a 1, 2, 3 élèves et il y a 1, 2, 3, 4 ardoises, alors il y a plus d'ardoises, il y en a 1 en trop. » On leur donne évidemment raison, mais on reformule ainsi : « Il y a 3 ardoises (on les isole parmi les 4) et encore 1 ardoise ; 3 ardoises et 1 ardoise, c'est 4 ardoises, c'est 1 de trop » ; on enlève une ardoise et on questionne : « Maintenant y a-t-il autant (pareil) d'ardoises que d'élèves ? »

Dans le cas où il n'y a pas assez d'objets (si l'on suit nos exemples, c'est le cas des éponges), les formulations correspondantes seront donc : « Il y a 2 éponges ; pour faire 3, il faut 2 et encore 1 ; il manque 1 éponge. » On ajoute cette éponge : « Maintenant, il y a 3 éponges, 2 et 1. »

8 Autant que : les 4 premiers nombres

1^{re}

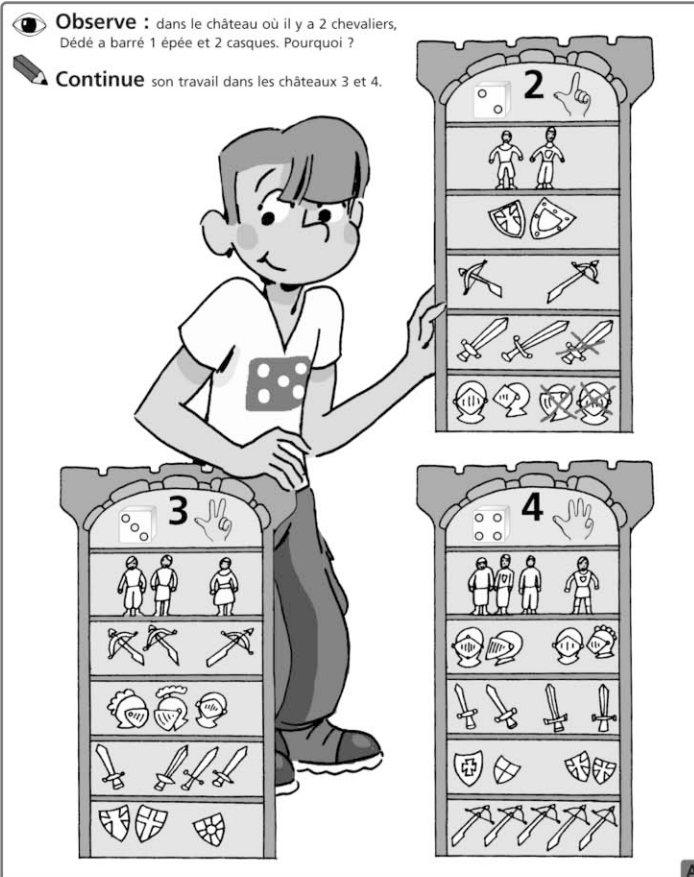
période

Arithmétique : calcul jusqu'à 5 : décompositions, additions et soustractions ; le repère 5 sur les doigts.

Géométrie : tracés à la règle.

Observe : dans le château où il y a 2 chevaliers, Dédé a barré 1 épée et 2 casques. Pourquoi ?

Continue son travail dans les châteaux 3 et 4.



Comprendre la signification de l'expression : « il y a autant de... que de... ». Reconnaître rapidement des collections de 2, 3 et 4 objets et analyser 2 comme « 1 et 1 » ; 3 comme « 1, 1 et 1 » ou comme « 2 et 1 » ; 4 comme « 2 et 2 » ou comme « 3 et 1 ». Les constellations du dé sont analysées. Par ex. : 3 points sur le dé, c'est 2 points et encore 1 au milieu, etc. Idem pour les collections-témoins de doigts.

L'enseignant procède de la même façon pour les autres objets et prolonge cette mise en situation en faisant venir 4 nouveaux enfants et en proposant des collections de 2 à 5 objets (soit il manque 1 ou 2 objets, soit il y en a autant, soit 1 de plus).

L'enseignant sera surtout attentif à favoriser une reconnaissance rapide des différentes quantités. Il aboutira à des formulations comme : « Ceci c'est 4 ; ça ce n'est pas 4, c'est 4 et 1, c'est 5 » ou « Ça ce n'est pas 4, c'est 2 et, pour faire 4, il faut 2 et 2 ».

Activité du fichier

Cette activité est du même type que l'activité préliminaire. On y privilégie le même objectif : concevoir 3 comme 2 et 1, 4 comme 2 et 2 et comme 3 et 1 et s'en servir pour comparer deux quantités.

L'enseignant incite les élèves à observer ce qui se passe. C'est l'occasion de présenter les deux personnages, Dédé et Perrine, que les élèves retrouveront dans la suite du fichier. Ici, Dédé a des tours de châteaux avec des chevaliers et Perrine a des maisons de poupées.

L'enseignant peut introduire l'activité ainsi : « Est-ce qu'il y a bien 2 chevaliers, comme cela est écrit en haut de la tour ? », « Pourquoi Dédé a-t-il barré une épée et des casques dans la tour où il y a 2 chevaliers ? », puis demander de vérifier si Dédé ne s'est pas trompé : « Y a-t-il autant de boucliers que de chevaliers ? » et ainsi de suite.

On passe ensuite à la tour des 3 chevaliers : les élèves font le travail de Dédé individuellement. Avant de passer à la maison des 4 chevaliers, l'enseignant confronte

Écris ton prénom et le nom de ton école. Ce fichier appartient à : _____ École : _____

Observe comment Perrine dispose ses points pour représenter les nombres 2, 3, 4 et 5. Quand il y a trop d'accessoires dans les maisons de poupées, barre ceux qui sont en plus.



B. Même activité que page 8 en utilisant des constellations et des collections-témoins de doigts différentes. La comparaison des deux sortes de constellations et de collections-témoins de doigts favorise les décompositions : « 3, c'est 2 et 1 », par ex, n'est pas représentée de la même manière.

les différentes solutions : « Fallait-il barrer des casques ? » C'est la même démarche qui sera suivie pour la tour des 4 chevaliers. Les éléments barrés peuvent évidemment l'être à gauche comme à droite.

Le travail sur les collections d'accessoires dans les maisons de poupées commence en remarquant que Perrine ne dessine pas les points de la même façon que Dédé. Le dessin des points comme Perrine ne sera demandé aux enfants qu'à partir de la séquence p. 30 mais l'enseignant, lui, sera vraisemblablement conduit dès cette séance à les dessiner au tableau et il convient qu'il le fasse de la façon suivante : pour dessiner 2 points, on les dessine de haut en bas, le deuxième en dessous du premier. Pour dessiner 3 points, on en ajoute un en haut à droite. Pour dessiner 4 points, on en ajoute un en bas à droite. Dans la suite de l'année, ce mode de construction des constellations comme Perrine se poursuivra au-delà de 4 et il convient donc de l'amorcer correctement.

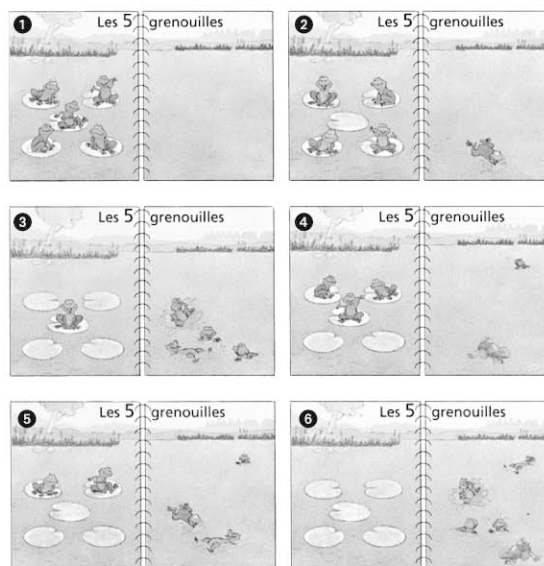
L'activité se déroule ensuite comme pour les tours de châteaux de Dédé : on commence par vérifier qu'il y a bien 2, 3 et 4 poupées dans les maisons correspondantes et on se demande ensuite : « Y a-t-il autant de robes, peignes... que de poupées ? » Les éléments en trop sont barrés en privilégiant toujours les formulations du type : « J'ai barré un sac à main parce qu'il y a 4 sacs ; 4 c'est 3 et encore 1. » La compréhension de l'expression « autant que » n'est pas aisée pour certains élèves. La reformulation avec « pareil que » peut la faciliter mais il faut tendre vers l'usage de la première façon de s'exprimer.

Activité complémentaire

« Les albums à calculer »

Si les élèves ne les ont pas déjà découverts en grande section, l'enseignant peut utiliser, durant la première période, l'un des albums à calculer (publiés chez Retz). Ces albums et les activités qui leur sont liées (décrites dans le Livre du maître de l'apprends les maths GS), aident les élèves à structurer les nombres de 3 à 7. Ces activités, décrites ici pour l'un des albums, se déroulent à l'identique pour l'autre.

Les enfants rencontrent successivement différents personnages : 3 pingouins, 4 souris, 5 grenouilles, 6 vautours, 7 sorcières. Avec l'histoire des 3 pingouins, ils apprennent toutes les décompositions du nombre 3, de même avec celle des 4 souris, etc. Ces histoires se transforment en jeu grâce aux deux rabats de la couverture qui permettent de masquer l'une ou l'autre page. Quand une page est masquée, les élèves cherchent à l'imaginer. À titre d'exemple, voici les 6 doubles pages de l'histoire des 5 grenouilles :



Les 5 grenouilles sont toujours réparties soit sur la page de gauche, occupant des nénuphars disposés comme sur le 5 d'un dé, soit sur celle de droite, dans l'eau. Après avoir caché avec un rabat la deuxième page de gauche, par exemple, on voit 1 grenouille dans l'eau sur la page de droite ; on pose le problème suivant aux enfants : combien y a-t-il de grenouilles sur les nénuphars ? En se représentant mentalement la constellation de 5 du dé et en cherchant à « voir » 1 dans 5, les élèves sont susceptibles d'anticiper : il y a encore 4 grenouilles sur les nénuphars. Cette situation est autocorrective : il suffit de rendre visible la page des nénuphars pour vérifier cette réponse.

Les activités avec cet album peuvent être prolongées par des ateliers grâce à un « Jeu de fiches à calculer » et par des exercices individuels sur photofiches (voir Livre du maître GS).

OBJECTIFS

Deux objectifs sont poursuivis ici :

1. Constituer un système de « traduction » entre différentes représentations des cinq premiers nombres :

– les mots-nombres et les écritures chiffrées, qui sont des représentations conventionnelles ;

– les constellations du dé, les « nombres comme Perrine » et les configurations de doigts, qui sont, les uns et les autres, des collections organisées (4 doigts sur une main, le 5 du dé, par exemple) susceptibles d'être reconnues sans passer par un comptage un à un. L'existence de deux constellations pour un même nombre permet d'éviter que l'enfant ne confonde nombre et image.

Au-dessus de 3, le plus souvent, les élèves dénombrent les collections en comptant un à un. Dès à présent, il s'agira de favoriser une autre façon de reconnaître ces nombres en utilisant des décompositions telles que 4, c'est 2 et encore 2 ; c'est aussi 3 et encore 1.

2. Comprendre que, dans un comptage, la succession des mots-nombres (par exemple « 4 » suit « 3 ») exprime l'ajout d'une unité :

« 4, c'est 1 de plus que 3, c'est 3 et encore 1. » Ainsi, « 4 » c'est « plus grand » que « 3 », car dans 4 objets, il y a 3 objets et 1 autre objet...

ACTIVITÉS

PAGES 10 ET 11

L'observation et le commentaire du support imagé de la page 10 constituent l'activité préliminaire à la page 11 : dans chaque aquarium, à partir du second, il y a toujours un poisson de plus. C'est en s'appuyant sur ce scénario qu'on pourra analyser chaque nombre comme résultant de l'ajout d'une unité au précédent.

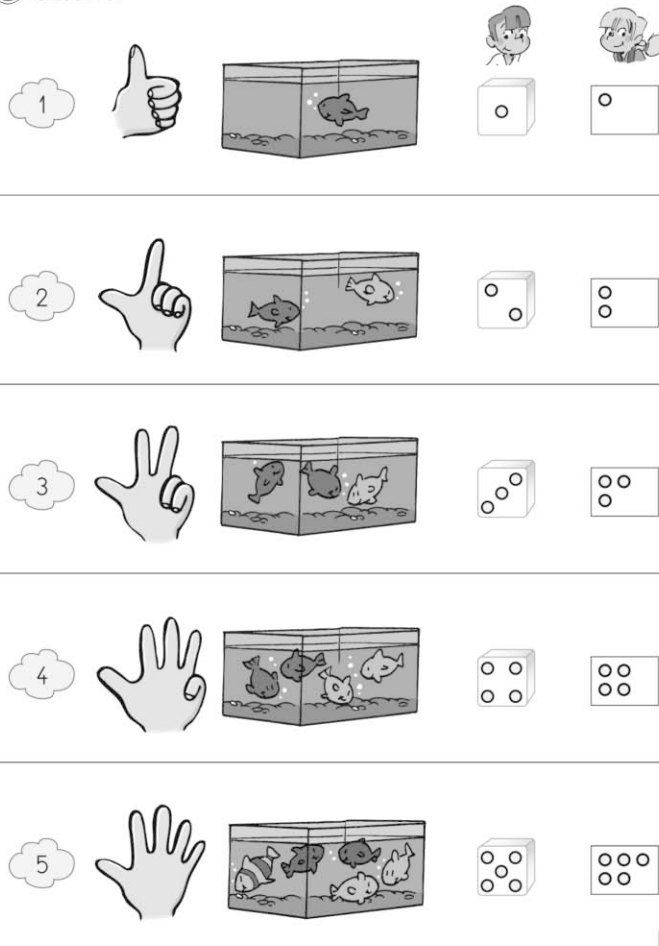
Première phase : observation de la page 10

Les élèves sont d'abord amenés à remarquer que, sur la première « ligne », il y a toujours « 1 » (chiffre, poisson, doigt, point du dé « de Dédé », un point dessiné sur le carton de Perrine), que, sur la deuxième ligne, il y a toujours « 2 », etc. Ainsi, il y a « 2 poissons, 1 rouge et 1 orange » (2, c'est 1 et 1). L'enseignant provoque une analyse de la configuration de doigts. Il peut montrer tout d'abord le pouce et l'index et demander de les nommer (sur le fichier, on voit les mêmes doigts). Mais il montre aussi d'autres façons de « faire 2 » sur les doigts. De même, pour le dé, il peut reproduire la face 2 au tableau, cacher l'un des 2 points puis l'autre et faire constater la même relation (2, c'est 1 et 1).

On fait observer les deux façons de représenter 2, ici avec des points : soit les deux points sont en diagonale, comme sur les dés, soit, comme sur le carton de Perrine, ils sont l'un au-dessus de l'autre sur le bord gauche du carton.

10 Les 5 premiers nombres (ajouts successifs d'une unité)

Observe.

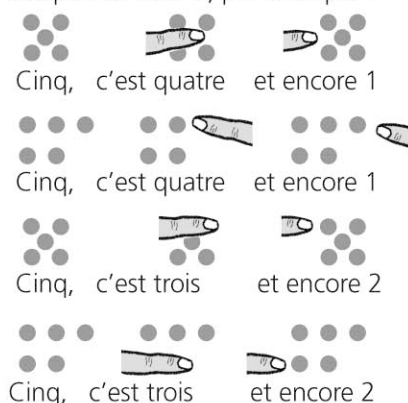


■ 2 est défini comme « 1 plus 1 », 3 comme « 2 plus 1 », du fait qu'un nouveau doigt est levé, un nouveau poisson est ajouté... Concernant les constellations de points, deux systèmes sont amorcés : les « nombres comme Dédé » (jusqu'à 5, ce personnage dessine les points comme sur le dé) et les « nombres comme Perrine » (dès qu'elle a complété une paire verticale, elle ajoute le nouveau point en haut à droite). Comme dans la séquence précédente, la comparaison des différentes constellations permet d'accéder aux décompositions : « 5, c'est 4 points et encore 1 au milieu » (5 comme Dédé) mais c'est aussi : « 4 points et encore 1 sur la première ligne » (comme Perrine), c'est à dire : « 3 et 2 ».

On procède de la même manière pour 3 : « C'est 2 poissons rouges et 1 orange, le pouce et ces 2 doigts là (montrant l'index et le majeur), c'est 2 points et 1 point... » Là encore, on fait décrire les deux façons de disposer les 3 points : avec Dédé, ils sont alignés ; avec Perrine, on a ajouté un point en haut à droite.

Même démarche pour 4 et 5. Dédé et Perrine dessinent 4 de la même manière ; en revanche le 5 de Perrine est différent de celui du dé : le dernier point est ajouté en haut à droite.

Pour faciliter la comparaison au tableau des constellations de 5 comme Dédé et comme Perrine, l'enseignant peut prévoir un carton qui permet de masquer des points. Pour 5, par exemple :



Pour 5, l'enseignant soulignera évidemment que « 5, c'est tous les doigts d'une main. »

Complète.

B Premiers exercices de traduction. Pour les dés de 2 et 3, les enfants sont amenés à choisir une des deux configurations de la page 10 : les points sont indifféremment dessinés sur l'une des deux diagonales du carré.

Seconde phase : activité de traduction, page 11

La découverte collective de la page permet de comprendre la consigne. Verticalement, « on voit 3 points, puis 2 doigts, puis 4 points... On a mis les nombres dans le désordre. » Mais on remarque aussi, horizontalement, que, là où il y a 3 points, il y a aussi 3 fleurs. De là, l'activité qui consiste à dessiner autant de fleurs, de points sur le dé qu'il y a de points déjà dessinés ou de doigts levés, et à écrire le nombre correspondant dans le nuage.

On remarquera que page 10, seul le pourtour des ronds est dessiné. Comme les enfants ont tendance à reproduire ce qu'ils voient, face à des points colorés, ils seraient conduits tantôt à colorier longuement l'intérieur des points, tantôt à les représenter très petits, à peine perceptibles.

Remarques

① Dans le cadre B, on ne demande pas aux enfants de dessiner les nombres comme Perrine (cette activité est proposée page 30). En effet, il est plus difficile d'organiser l'espace lorsqu'on dessine des points comme Perrine que comme Dédé. Pour dessiner 5 comme Perrine, par exemple, il faut être attentif à situer les 3^e et 4^e points vers l'axe central du rectangle afin de laisser de la place pour le 5^e point. En revanche, avec les nombres comme Dédé, les enfants peuvent dessiner les 4 premiers points dans les coins du carré : la gestion de l'espace est plus simple. On pourra même être conduit à leur demander de les écarter un peu des coins pour mieux gérer l'espace du dé.

② Dans la suite de la progression l'enseignant sera souvent conduit à proposer des activités de traduction entre ces différentes représentations.

a) L'enseignant dit *un mot-nombre*, les élèves écrivent ce nombre, dessinent une collection ou la face du dé.

b) L'enseignant montre *des doigts*, les élèves écrivent ce nombre ou dessinent une collection.

c) L'enseignant montre *une constellation du dé*, les élèves écrivent ce nombre ou dessinent une collection.

À propos des doigts : conseil important

Il y a des enfants qui ont très étroitement associé l'usage de leurs propres doigts au comptage un à un. Si on leur demande de lever 4 doigts par exemple, ils les lèvent l'un après l'autre en disant successivement : « 1, 2, 3, 4. » Ils ne parviennent pas à les montrer « d'un seul coup ». Comment les faire progresser ?

Chez beaucoup d'entre eux, tout se passe comme si la consigne « montre *n* doigts » déclenchait immédiatement et irrémédiablement l'égrenage des doigts un à un. De quelque manière qu'on s'y prenne, on risque alors de renforcer ce comportement, ce qui est le contraire de l'effet recherché.

Pour inciter ces élèves à passer à un traitement plus global, il vaut donc mieux leur demander de « lire » des configurations de doigts déjà constituées, soit sur des images de doigts, soit lorsque l'adulte montre les siens (voir par exemple les activités complémentaires ci-dessous). Tout au long du fichier, c'est ce deuxième type de tâche que nous privilégions. *Nous demandons rarement aux enfants de montrer n doigts sur leur(s) main(s).*

Activités complémentaires

Les nombres sur les doigts

Tout au long des 1^{re} et 2^e périodes, l'enseignant proposera les deux activités ci-dessous. Elles aident à structurer les nombres à l'aide du repère 5 (1^{re} période) et des repères 5 et 10 (2^e période). Elles peuvent être proposées régulièrement, en plus des activités programmées dans le fichier.

1°) « J'ai replié des doigts... »

L'enseignant a mis une main dans le dos : « Sur la main que j'ai dans le dos, 2 doigts sont repliés, combien de doigts sont levés ? » Les élèves sont incités à imaginer cette configuration. Au besoin, ils peuvent analyser l'image d'une main (tous ses doigts levés) sur un affichage collectif qu'on aura préparé.

2°) Dictée de doigts

L'enseignant montre des doigts sur une main, les élèves écrivent le nombre sur leur ardoise (ou sur le fichier quand l'activité y est programmée). Plus les élèves progressent et plus on montre les doigts brièvement jusqu'à montrer des « doigts-éclairs » ou « comme Lucky Luke ». On n'a pas le temps de les compter : il faut utiliser une décomposition. Ces mêmes tâches seront demandées plus tard avec les doigts des deux mains.

OBJECTIFS

Cette double page est le support des premières activités géométriques. Les élèves y découvrent deux personnages (des robots), Géom et Couic-Couc. Géom réussit tous ses travaux géométriques, Couic-Couc fait toujours trois erreurs. Ces deux personnages interviendront ensuite dans la plupart des activités géométriques.

La comparaison des deux réalisations aide les enfants à comprendre les exigences des tâches qui leur sont proposées : ce procédé favorise les verbalisations sur les conditions de la réussite ; il amène les élèves à anticiper davantage leurs productions et à mieux évaluer le résultat. En somme, quand les élèves savent aussi « ce qu'il ne faut pas faire », ils savent mieux ce qu'ils doivent faire et comment ils doivent le faire.

On commence ici une progression sur les tracés à la règle. Deux variables caractérisent cette habileté :

- la distance séparant les points à relier (plus elle est grande et plus la tâche est difficile) ;
- la direction des traits (la tâche est plus difficile quand les traits ne sont pas horizontaux et quand le tracé change de direction d'un trait à l'autre).

C'est cette analyse qui est à la base de la progression. On commence ici par faire tracer des traits dont la longueur croît, mais sans changement de direction ; dans les pages 22 et 23, la même tâche est proposée pour deux séries de traits, avec changement de direction d'une série à l'autre ; dans les pages 28 et 29, la direction des traits change pratiquement de l'un à l'autre ; enfin, dans les pages 40 et 41, il faut tracer des traits dans toutes les directions en les interrompant sur une longueur donnée.

ACTIVITÉS PAGES 12 ET 13

Activité du haut de page

« Dessins de dés » : nombre → dé

Il s'agit d'amener les élèves à reproduire du mieux possible les constellations du dé (voir pages 10 et 11), mais aussi à analyser les nombres correspondants à l'aide de décompositions.

L'enseignant demande aux élèves de dessiner sur leur ardoise les « 5 points du dé » (ils se limitent à dessiner les points, il est inutile de dessiner le contour).

On vérifie les dessins en les comparant à un modèle représenté par l'enseignant au tableau. Puis, l'enseignant demande aux élèves de faire apparaître les « 4 points du dé » sans utiliser leur feutre à ardoise. La possibilité de le faire en effaçant le point central est représentée au tableau : « 4, sur le dé, c'est tous les

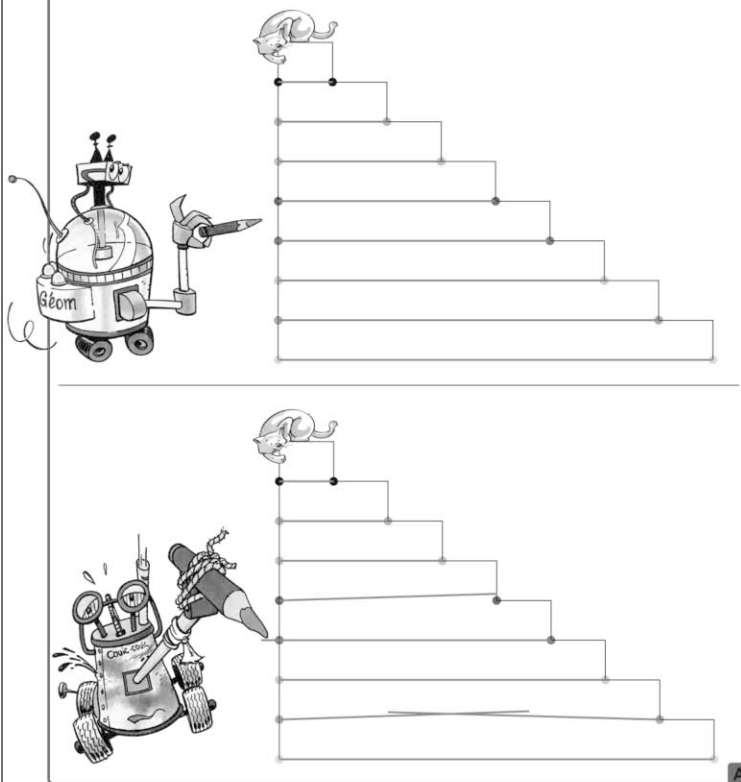
12 Tracer à la règle (1)

Dessins de dés
(nombre → dé)



Observe ces deux pages.

Tu vas compléter le dessin de l'escalier page 13 en essayant de faire comme Géom. Couic-Couc, lui, a fait trois erreurs. Commence par les chercher.



Dessins de dés (nombre → dé) : le maître dit un nombre entre 1 et 5. L'élève dessine le dé correspondant. On accepte évidemment les deux configurations de 2 et de 3 observées page 10. Pour 4, les enfants peuvent s'appuyer sur le fait qu'il faut dessiner un point dans tous les « coins du carré ».

et Introduction de deux personnages, Géom, un robot « high tech » qui réussit tous ses travaux géométriques, et Couic-Couc, bricolé avec des pièces de récupération et qui fait systématiquement trois erreurs. Ils apparaîtront dans la plupart

points du 5 sans le point du milieu, c'est 2 en haut, 2 en bas. »

Le maître demande de redessiner le 5^e point pour que le même travail leur soit proposé avec 3 : « Il faut maintenant faire apparaître les 3 points du dé. »

On passe alors à la dictée proprement dite (l'enseignant énonce un nombre, les élèves dessinent les points du dé correspondant). Cette activité commence sur ardoise et se poursuit sur le fichier. Si, pour 2 et 3, les élèves dessinent d'autres configurations de point, cela sera évidemment accepté et commenté.

NB : Sur le fichier, chaque dé où l'élève doit dessiner est singularisé par une couleur, ce qui rend possible un repérage collectif (par exemple : « Est-ce que tout le monde en est au dé bleu ? »).

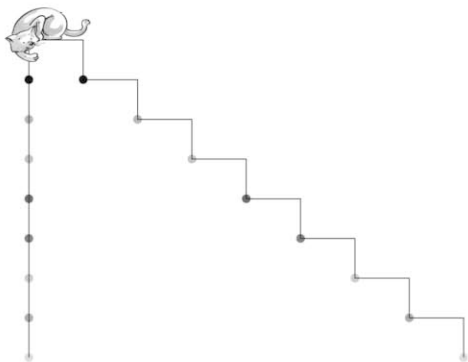
A et B. Tracés à la règle

Dans l'introduction de cette activité, on cherche d'abord à amener les élèves à comprendre la fonction de chacun des trois supports (la réalisation de Géom, celle de Couic-Couc, page 12, et le support de travail de l'élève, page 13) puis, à travers l'analyse des erreurs de Couic-Couc, à déterminer comment faire pour réussir les tracés demandés : bien poser sa règle sur les deux points à relier et la tenir fermement en appuyant au milieu et non sur une extrémité de la règle, bien suivre le bord avec le crayon et s'arrêter aux points.

Les fonctions des trois supports

Comme ce type de présentation reviendra régulièrement, il est important de bien établir d'emblée com-

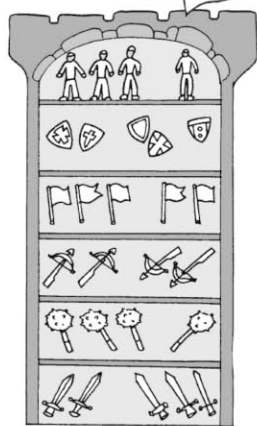
À ton tour de tracer.



B

Barre les accessoires en trop.

4



C

Complète.



D

ment on se meut dans une telle double page : c'est sur la page de droite qu'on va tracer ; sur la page de gauche, on observe et on commente les deux tracés de Géom et Couic-Couc.

Ici, on peut partir du fait que, dans les pages 12 et 13, on observe trois fois le même escalier. Page 13, les traits ne sont pas encore tracés. Ce sera à chaque élève de le faire. Page 12, les points de même couleur sont reliés par un trait bleu : Géom a tracé ces traits à la règle (tâche réussie). En dessous, un autre robot, Couic-Couc, bricolé avec du matériel de récupération, a voulu faire de même (tracé comportant des erreurs).

L'analyse des tracés des deux robots

On revient à l'analyse des tracés des deux robots. On s'attarde sur ceux de Couic-Couc. Ce robot a fait des erreurs. Il faut les chercher.

On incite les élèves à formuler leurs remarques plutôt que de les laisser les signaler par le geste (le fait que les points à relier sont en couleur facilite les verbalisations) :

- Couic-Couc n'a pas relié les deux points rouges (quatrième trait en partant du haut). Il n'a pas bien posé sa règle sur le deuxième point rouge. On demande aux élèves de simuler cette erreur avec la règle sur le fichier : comment Couic-Couc a-t-il posé sa règle ? Comment aurait-il dû la poser ?
- Il a tracé au-delà d'un point bleu (cinquième trait). Là encore, on anticipe le tracé correct : le crayon doit s'arrêter sur les points.

- Il a tracé deux traits pour relier les points verts (avant dernier trait). Il faut tracer un seul trait d'un seul tenant et pour cela, il faut d'abord bien placer la règle sur les deux points à relier, puis bien appuyer sur la règle pour éviter qu'elle ne bouge pendant qu'on trace.

Remarques

① Dans un tracé à la règle, il y a **deux phases**.

- Il faut tout d'abord ajuster correctement la règle pour qu'elle affleure les deux points à relier. Les élèves le comprennent bien. Mais, pour les tracés les plus longs, on observe souvent des hésitations : des élèves ajustent la règle sur un point d'abord, puis essaient de faire de même sur l'autre, mais alors, en bougeant la règle, ils l'éloignent du premier point... On peut conseiller aux élèves de faire cet ajustement avec les deux mains en ne perdant pas de vue les deux points.

- Vient ensuite le moment de tracer. Or chaque main a un rôle spécifique : avec l'une, l'enfant doit maintenir la règle en position, avec l'autre, il effectue son tracé. La force avec laquelle il faut appuyer sur la règle augmente avec la longueur du trait (pour compenser l'effet de levier). C'est ce qui explique que, malgré une position initiale correcte de la règle, lors du tracé il arrive souvent que celle-ci bouge. Il convient donc de conseiller aux élèves d'appuyer bien fort et au milieu, voire de se mettre debout, pour exercer sur la règle un meilleur appui, « pour l'empêcher de bouger ».

② Le tracé à la règle fait partie de ces savoir-faire instrumentaux impliqués dans de nombreuses activités géométriques. Mais, par delà ce savoir-faire, avec les tracés à la règle, se construisent des expériences indispensables à la formation des notions géométriques de base. Ainsi, la notion intuitive de **droite** a partie liée avec l'expérience des tracés à la règle. Par exemple, c'est dans ce type de tracé que les enfants prennent souvent conscience du fait que les traits « bien droits » peuvent avoir des directions différentes de la verticale, alors que dans le langage ordinaire, pour eux, le mot « droit » signifie souvent « debout ».

③ Nous recommandons aux enseignants de ne pas utiliser le terme savant de « segment », mais d'utiliser plutôt celui de « trait droit ». En effet, le mot « segment » n'a pas de sens dans le langage ordinaire. Le segment est un objet mathématique (c'est une portion de droite, finie, limitée par deux extrémités, dotée d'une direction, c'est un ensemble infini de points...). Bien évidemment, il serait prématuré de chercher à dégager ces propriétés du segment. Utiliser ce mot pour désigner de banals traits de crayon, ce serait donc risquer d'établir une conception fautive du segment qui pourrait gêner ensuite, au cycle 3 ou plus tard, la compréhension de la notion mathématique.

④ Il se peut que les personnages Géom et Couic-Couc soient déjà connus des élèves. En effet, ils apparaissent aussi dans la *Mallette de Géom*, ensemble de supports pour la GS et le CP, publié par Retz. Il serait donc normal que des élèves les aient déjà rencontrés l'année précédente pour d'autres tracés.

OBJECTIFS

Trois objectifs principaux sont visés ici :

1. Approfondir la connaissance des 4 premiers nombres grâce à une tâche numérique inhabituelle : trouver tout ce qui est en *n* exemplaires dans le dessin d'une scène de la vie quotidienne.
2. Apprendre à bien former les chiffres de 1 à 4 (calligraphie).
3. Apprendre à utiliser la file numérique comme un aide-mémoire des écritures chiffrées. L'usage de cette file offre aussi la possibilité de consolider la connaissance de la comptine numérique pour ceux qui la connaissent jusqu'à 20 et de l'étendre pour les autres.

ACTIVITÉS

PAGE 14

Activités du haut de page

De façon générale, lorsque deux activités sont proposées en haut de page, les réponses de la première activité (ici : « Dessins de dés : doigts → dé ») se font sur ardoise et celles de la seconde (ici : « Dessins de dés : nombre → dé ») se font sur le fichier, après une phase d'échauffement sur ardoise si besoin.

1. « Dessins de dés » : doigts → dé

L'enseignant montre des doigts ($n \leq 5$), les élèves dessinent le dé correspondant. Il faut varier les configurations de doigts. Pour 2 : index et majeur ou pouce et index ou petit doigt et annulaire. Pour 3 : index, majeur et annulaire ou pouce, index et majeur, ou...

2. « Dessins de dés » : nombre → dé

Voir description de l'activité page 12 folio élève.

A. Reconnaître des collections de deux et trois parmi d'autres

Il faut chercher dans l'image tout « ce qui permet de dire deux » (chaises, fleurs et chats) et « de dire trois » (coussins, voitures et livres). Il est recommandé de ne pas compter mais d'utiliser des décompositions : « un chat sur le lit et un sur la chaise; un et encore un, c'est deux »; « deux coussins violets et un orange; deux et encore un, c'est trois »; « un livre sur le lit, un sur la table et un par terre; un, un et encore un, c'est trois. » L'activité commence directement sur le fichier en commentant collectivement ce qu'on voit sur l'image : « C'est une chambre d'enfant; on voit des chats... » Il est probable que les enfants disent spontanément qu'il y a 2 chats. Une consigne plus précise peut être alors énoncée : « On peut dire deux avec les chats, il y a 2 chats; avec quoi d'autre peut-on dire deux ? »

B et C. Calligraphie de 1 et 2

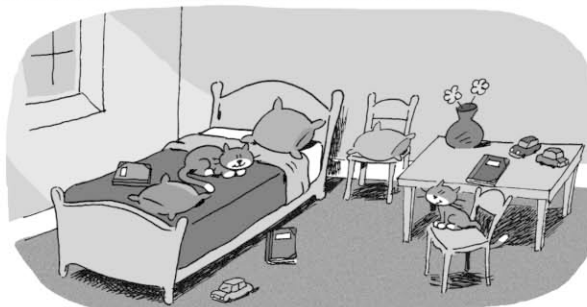
Dans un premier temps, le maître annonce le but de ces deux activités : bien former les chiffres 1 et 2. Il fait

14 Reconnaître des collections de 2 et 3 parmi d'autres

Dessins de dés :
1. doigts → dé
2. nombre → dé



Sur cette image, y a-t-il 2 lits ? Avec quoi peut-on dire 2 ? Avec quoi peut-on dire 3 ?

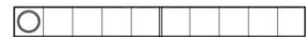


On a colorié 1 doigt.

Repasse.



On a dessiné 1 rond.



Écris.

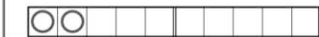


On a colorié 2 doigts.

Repasse.



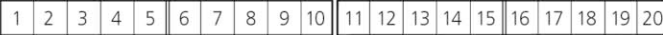
On a dessiné 2 ronds.



Écris.



Lis tous les nombres.



De façon générale les réponses de la 1^{re} activité sont sur l'ardoise, celles de la 2^e sur le fichier.
Dessins de dés (doigts → dé) : l'enseignant montre des doigts ($n \leq 5$), les élèves dessinent le dé correspondant. Il faut varier les configurations de doigts. Pour 2 : index et majeur ou pouce et index...
Dessins de dés (nombre → dé) : idem page 12.

Il faut chercher dans l'image tout « ce qui permet de dire deux » (chaises, fleurs et chats) et de dire « trois » (coussins, voitures et livres). Il est recommandé de ne pas compter mais d'utiliser des décompositions : 2 coussins violets et 1 orange; 1 livre sur le lit, 1 sur la table et 1 par terre.

observer l'image de la main sur laquelle le premier doigt est colorié dans un cas, les deux premiers dans l'autre. Il demande pourquoi elles sont associées au chiffre 1 et au chiffre 2. Dans un second temps, il montre, au tableau, le mouvement du crayon qui forme le chiffre 1.

Les élèves repassent ensuite le parcours en pointillé sur le fichier, exécutent le même travail sur la ligne suivante et sur la réglure du cahier. De même avec le chiffre 2. Ce dernier exercice pourra être repris sur le cahier de l'élève.

Cette démarche sera reprise pour les nombres suivants mais, de plus, les élèves devront alors colorier eux-mêmes les doigts correspondants et dessiner les ronds dans le cadre structuré de deux fois 5 cases. Ce dernier a la même structure que la boîte de Tchou, ou encore le début de la file numérique, mais cela n'est pas encore explicité.

Remarques

① Pour les exercices de calligraphie, les élèves disposent de 2 modèles, l'un au début, l'autre à la fin, ce qui permet aux gauchers aussi bien qu'aux droitiers d'avoir le modèle sous les yeux pendant l'exercice.

② Encore une fois, seul le pourtour des ronds est dessiné pour éviter d'une part un long coloriage de l'intérieur du rond et d'autre part que les ronds se transforment en points à peine perceptibles.

D. File numérique de référence

Voir description de l'activité page 15 folio élève.

1. Furet sur les doigts
→ 5
2. Dessins de dés
(nombre → dé)



Sur cette image, y a-t-il 3 portes de maisons ? Avec quoi peut-on dire 3 ? Avec quoi peut-on dire 4 ?

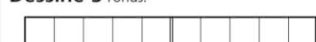


Colorie 3 doigts.

Repasse.



Dessine 3 ronds.

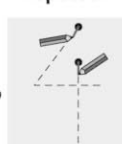


Écris.



Colorie 4 doigts.

Repasse.



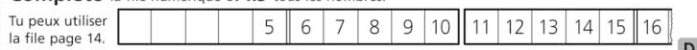
Dessine 4 ronds.



Écris.



Complète la file numérique et lis tous les nombres.



Furet sur les doigts → 5 : il s'agit d'un furet « en avançant » et « en reculant ». L'enseignant(e) demande à tous les enfants de montrer 1 doigt (indifféremment : le pouce ou l'index), puis « 1 de plus » ; un enfant est alors interrogé : « il doit dire combien de doigts sont sortis ; l'enseignant(e) poursuit : « 1 de plus » ; un autre enfant est interrogé. Quand 5 doigts sont sortis, l'enseignant(e) dit : « 1 de moins » et il poursuit de même.

Il faut chercher dans l'image tout « ce qui permet de dire trois » (chiens, poules et arbrustes) et de dire « quatre » (chats, fenêtres et pelles). Il est recommandé de ne pas compter mais d'utiliser des décompositions : 3 chats sous la remorque et 1 sur le rebord de la fenêtre, par exemple.

ACTIVITÉS

PAGE 15

Activités du haut de page

1. Furet sur les doigts (→ 5)

Rappelons que l'activité du Furet consiste en une interrogation rapide des enfants les uns après les autres. Il s'agit ici d'un furet « en avançant » et « en reculant » sur la suite des nombres. L'enseignant demande à tous les enfants de montrer 1 doigt (indifféremment : le pouce ou l'index), puis « 1 de plus » ; un enfant est alors interrogé : il doit dire combien de doigts sont sortis ; l'enseignant poursuit : « 1 de plus » ; un autre enfant est interrogé et dit combien de doigts sont maintenant sortis. Quand 5 doigts sont sortis, l'enseignant(e) dit : « 1 de moins » et il poursuit de même.

2. « Dessins de dés » : nombre → dé

Voir description de l'activité page 12 folio élève.

A. Reconnaître des collections de trois et quatre parmi d'autres

L'activité est analogue à celle de la page 14 mais avec les nombres 3 et 4.

B et C. Calligraphie

On se rappelle ce qu'on a fait page 14. Le maître montre au tableau les gestes permettant de tracer les chiffres 3 et 4. On fait observer que les doigts ne sont pas coloriés (il faudra le faire !) et que les ronds ne sont pas encore dessinés dans les cases en dessous.

Remarque

Sur l'image des doigts, on fait colorier ceux-ci de gauche à droite, en commençant par l'auriculaire pour que la représentation soit analogue à celle des cases.

D. Compléter une file numérique

On a été attentif à ne proposer d'écrire que les 4 premiers nombres, ceux dont la calligraphie a déjà été travaillée. En effet, si l'on avait demandé aux élèves d'écrire le chiffre 8, par exemple, ils auraient cherché à reproduire cette graphie à partir de celle qui apparaît dans la file numérique de référence et de nombreux enfants auraient tracé un petit rond au-dessus d'un grand rond, reproduisant la forme globale mais sans respecter la trajectoire de l'écriture cursive.

La comparaison avec la file numérique de référence de la page 14 est quand même instructive : la forme des trois premiers chiffres est similaire dans les écritures typographique et cursive, en revanche, l'écriture du quatre diffère. Pour ce chiffre, il convient de veiller à ce que les enfants se reportent au cadre C.

Remarques importantes

① En fin de séquence p. 14 ou p. 15, il est possible d'utiliser les files numériques pour évaluer la connaissance de la suite verbale des nombres. Cela peut se faire soit individuellement, soit collectivement à l'aide d'une « lecture en furet » de la file : on demande aux élèves de pointer successivement les différentes cases et l'élève interrogé dit le nombre écrit dans la case pointée à ce moment. C'est également l'occasion de découvrir le double trait après le 5 et l'espace blanc entre les cases 10 et 11. Cela peut être interprété en référence aux mains : on a 5 doigts sur une main, 10 doigts sur les deux.

② La file numérique est un outil particulièrement efficace pour apprendre à compter. C'est pourquoi, dans de nombreuses classes, l'enseignant utilise une file numérique collective. Cependant, elle peut faire obstacle à la mémorisation de la graphie des chiffres pour les enfants qui s'y reportent systématiquement. Dans la suite de la progression, elle peut aussi faire obstacle au calcul mental d'additions et de soustractions parce que certains élèves l'utilisent sans que le maître s'en aperçoive pour compter les additions ou décompter les soustractions. En fait l'idéal est de pouvoir masquer la file lors de ces activités (elle est soit derrière un tableau soit au fond de la classe, obligeant ainsi les élèves à se retourner).

Activité complémentaire

Calligraphie

On trouve à la fin du Livre du maître une page à photocopier pour des exercices complémentaires d'apprentissage de la calligraphie des chiffres.

Nous recommandons, pour son utilisation, de la glisser devant un carton dans une pochette transparente. Les élèves écrivent alors avec un feutre effaçable. Cette activité peut être menée collectivement ou avec le petit groupe d'élèves qui rencontrerait des difficultés à calligraphier.

OBJECTIFS

Avec les activités liées à cette double page, on introduit un nouveau mode de représentation des nombres qui privilégie le groupement intermédiaire de 5 : une boîte pouvant contenir 5 billes et dont le couvercle est fermé lorsqu'elle est pleine*. Ce cadre imagé de 5 a plusieurs caractéristiques pédagogiques intéressantes :

– Il facilite un traitement rapide des petits nombres. Par exemple, 4 est reconnu non seulement comme « 3 et 1 » ou « 2 et 2 », mais aussi en rapport avec le repère 5 : dans une boîte qui contient 4 billes, la dernière case est vide.

– Pour apprendre à calculer sur ces mêmes nombres, ce cadre imagé de 5 est facilitant : il permet aux élèves de construire des images mentales qui les aident à déterminer le résultat d'additions sans passer par un comptage un à un (cf. pages 19 et 21 notamment).

– En amenant les enfants à reconstruire mentalement les 5 jetons alors que le couvercle a été fermé, on les prépare à utiliser 5 comme groupement intermédiaire pour représenter les nombres compris entre 5 et 10 (cf. page 38 : la grande « boîte de Tchou »).

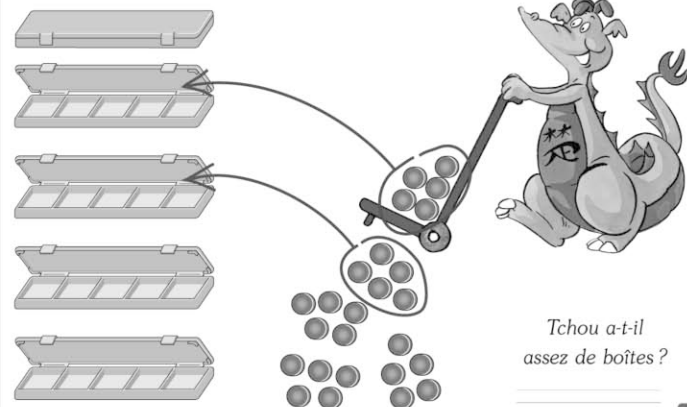
16 Structurer les 5 premiers nombres

1. Furet sur les doigts
(→ 5)
2. Dictée de doigts
(→ 5)

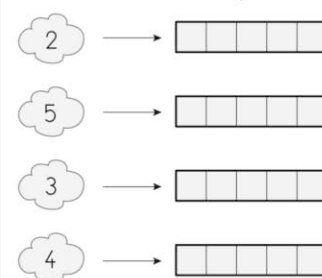


Tchou met 5 jetons dans chaque boîte et ferme le couvercle.

Aura-t-il assez de boîtes ? Relie et réponds oui ou non.

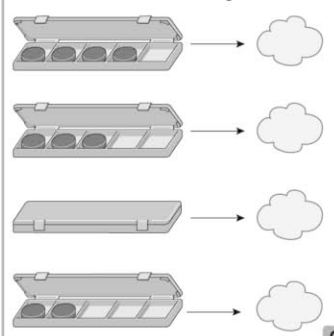


Dessine les jetons et colle le couvercle* si la boîte est pleine.



*Les couvercles autocollants sont à la fin de ton fichier.

Écris les nombres dans les nuages.



Furet sur les doigts → 5 : le doigt de départ est différent de celui de la veille.
Dictée de doigts → 5 : l'enseignant montre brièvement des doigts (configurations variées), les élèves écrivent en chiffres.

et Tchou ne ferme le couvercle que lorsqu'il a 5 jetons. On prépare l'introduction d'un cadre imagé de 10 structuré avec le repère 5 (voir p. 38). Dans la suite de la progression, ce matériel permet de créer de nombreuses situations d'anticipation. Pour les années, il suffit d'avoir 2 compartiments de 5 cases qui s'encastrent pour former une « boîte de 10 », ainsi que 20 jetons. Cette configuration minimum est l'une de celles qui sont diffusées par les éditions Retz.

ACTIVITÉS

PAGE 16

Activités du haut de page

1. Furet sur les doigts (→ 5)

Voir description de l'activité page 15 folio élève.

2. Dictée de doigts (→ 5)

L'enseignant montre brièvement des configurations variées de doigts, les élèves écrivent le nombre correspondant en chiffres dans les nuages.

A. Introduction du groupement intermédiaire de 5

Présentation de la boîte de 5

L'enseignant qui dispose du matériel approprié peut organiser une « course à 5 » (voir la description dans « Activité complémentaire » ci-contre).

Il présente la boîte de 5 aux enfants en leur demandant de commenter ce qu'ils observent : elle contient 5 cases (celles-ci sont comptées) et comporte un couvercle. On la remplit de gauche à droite sans laisser de case vide ; c'est seulement quand elle est pleine, avec 5 jetons dedans, qu'on ferme le couvercle.

Activité du fichier : les petites boîtes de Tchou

On commence par observer l'illustration. Un personnage, Tchou, qui revient tout au long du fichier, remplit

des boîtes avec des billes. Une boîte est déjà remplie, son couvercle est fermé. Il va ranger dans la boîte suivante les billes qu'il apporte dans son chariot et dans la troisième boîte les billes qui sont entourées en dessous du chariot. L'enseignant demande alors combien de billes Tchou peut ranger dans une boîte et si toutes les boîtes peuvent contenir le même nombre de billes : les élèves sont amenés à compter le nombre de cases de chacune des boîtes ouvertes. La suite de cette activité en découle naturellement : il reste 2 boîtes qui ne sont pas reliées à des billes et il reste des billes à ranger : « Tchou aura-t-il assez de boîtes ? »

Lors de la synthèse, on insistera sur le nombre de billes qu'il fallait entourer : 5 et encore 5.

B. « Sous le couvercle, il y a 5 billes »

Première phase : dessiner les billes

On explicite que les cases avec un fond jaune représentent des boîtes de Tchou ouvertes. On les voit de dessus. La consigne est évidente : il faut dessiner le nombre de billes demandé. L'enseignant montre alors au tableau comment Tchou range ses billes : il commence toujours à gauche, il ne laisse jamais de case vide entre 2 billes. Les élèves dessinent ensuite les billes dans les 4 boîtes.

Seconde phase : coller les couvercles

L'enseignant rappelle que quand la boîte est pleine, Tchou ferme le couvercle. On en conclut qu'il faut mettre un couvercle sur la seconde boîte et non sur la première. On fait découvrir aux élèves les couvercles autocollants qui figurent en fin de fichier, on leur apprend à extraire

* Le matériel correspondant est aussi appelé « boîte de Picbille » ; c'est sous ce nom qu'il est diffusé par les éditions Retz.

Cartons éclairs

Colorie 5 doigts.

Repasse.

Dessine 5 ronds.

Écris.

Colorie 6 doigts.

Repasse.

Dessine 6 ronds.

Écris.

Colle le couvercle quand la boîte est pleine.
Colorie autant de doigts que de jetons.

Dessine sur les dés.

Complète la file numérique et **lis** tous les nombres.

Tu peux utiliser la file page 14.

1										7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----

Cartons éclairs (comme Dédé) : l'enseignant montre brièvement un carton sur lequel figure une configuration de dé → 5 ; l'enfant écrit en chiffre. Encore une fois, on privilégie les décompositions : 5 se reconnaît facilement parce que c'est 4 points et encore 1 au milieu.

et Regrouper ces deux activités permet d'insister sur le fait que 6 doigts, c'est 5 doigts (une main pleine) et encore 1 doigt. De même, quand on dessine 5 ronds, ça se termine avant le double-trait, et 6 ronds, c'est 1 de plus.

un couvercle de son support et à « fermer la boîte ». Si le couvercle est trop mal positionné, le maître montre comment le décoller pour le repositionner.

Remarques

Pour préserver le matériel individuel inclus dans les fichiers d'un éventuel mésusage, certains enseignants choisissent d'enlever les pages de couvercles situées à la fin et ils les distribuent à chaque fois que nécessaire.

C. Traduction : boîte → chiffre

Il s'agit d'écrire dans les nuages le nombre de jetons de la boîte. Le seul cas problématique est évidemment celui où la boîte est fermée : on rappelle que, par convention, cela signifie qu'elle est pleine et, donc, contient 5 jetons. À ce moment, l'enseignant peut ouvrir une boîte pleine devant les élèves.

ACTIVITÉS

PAGE 17

Activité du haut de page

Cartons éclairs (comme Dédé)

Comme les enfants seront amenés à écrire le chiffre 5, l'enseignant peut mener l'activité A avant de faire le haut de page. Rappelons que les dessins des cartons éclairs comme Dédé sont téléchargeables sur le site Retz (www.editions-retz.com). Il suffit ensuite de les imprimer, de les coller sur un carton et de les plastifier. L'activité se déroule ainsi : l'enseignant montre brièvement un carton sur lequel figure une configuration de

dé ≤ 5 ; l'enfant écrit en chiffre. Encore une fois, au moment où l'on explicite comment 4, par exemple, a été reconnu, on privilégie les décompositions : c'est 4 parce que c'est 2 points en haut et encore 2 en bas.

A et B. Calligraphie des chiffre 5 et 6

Même déroulement que activités B et C page 15. Ici, il y a 2 crayons parce qu'il est préférable de dessiner le « 5 » en deux étapes : **5** puis **5** pour éviter qu'il ne ressemble à un « S ». On fait aussi prendre conscience que 5, c'est tous les doigts d'une main et que, sur la file numérique, 5 cases, « ça va jusqu'au double trait ». De même, il est important de remarquer, d'une part, que 6 doigts, c'est 5 doigts, une main complète, et encore 1 doigt et, d'autre part, que 6 ronds, c'est 5 ronds avant le double trait et encore 1 rond après.

C et D. Traductions boîtes - doigts - dés

Dans le cadre C, on n'oublie pas de coller le couvercle.

E. Compléter une file numérique

Quand la file de référence n'est pas visible dans la même double page, comme c'est le cas ici, cette activité oblige les enfants qui n'ont pas encore mémorisé la graphie des nombres à utiliser une autre file (par exemple, celle de la page 14) et à mémoriser les chiffres manquants pendant le « transport » jusqu'à la page 17. Si une file numérique est affichée dans la classe, il est donc préférable de la masquer.

Si l'enseignant dispose du temps nécessaire, il peut animer une « lecture en furet » de la file jusqu'à 16.

Activité complémentaire

« La course à 5 »

Les élèves, par groupe de 2, 3 ou 4 + 1 arbitre, disposent d'une pioche de jetons (5 par élève), d'une boîte vide, d'une feuille de score comportant les prénoms des joueurs et d'un dé reconfiguré (0, 1, 2 sur chaque paire de faces opposées). Chacun à son tour, les joueurs lancent le dé et piochent le nombre de jetons indiqué par le dé. Dès qu'un joueur a 5 jetons, il doit fermer le couvercle. Il a alors gagné une partie. Chaque partie gagnée est consignée par l'arbitre sur la feuille de score (il peut par exemple dessiner un bâton sous le prénom du joueur). C'est l'enseignant qui donne le signal de fin de partie. On compare alors les scores pour savoir qui a gagné le plus de parties.

Au dernier coup de dé, il faut obtenir le nombre exact de jetons qui permet d'atteindre 5 sans dépasser. Un joueur qui a déjà 4 jetons et obtient 2 sur le dé passe donc son tour.

Cette activité peut aussi être menée avec un matériel appelé « réglettes avec caches ».

Rôle de l'enseignant

Pendant le jeu, l'enseignant peut questionner les élèves sur leur score et le(s) jet(s) de dé qui leur permettrai(en)t de gagner.

Cette activité peut être reprise fréquemment dans les jours suivants.

OBJECTIFS

Dans la séquence liée à la page 18, on introduit une activité intitulée « visualisation mentale par reconstitution de la vision d'autrui » (activité A). Ce procédé, très général, sera utilisé tout au long de l'année pour favoriser l'apprentissage des stratégies de calcul. Dans le cas de cette séquence, il s'agit d'amener les élèves à construire les images mentales des nombres dans le cadre imagé de 5 qui a été introduit lors de la séquence page 16. En interrogeant les élèves sur le nombre de cases vides, on les amène à calculer des compléments à 5.

La séquence liée à la page 19 est celle où l'on introduit l'addition et le signe « + ». Pour introduire l'écriture de l'addition, nous proposons une situation-problème où il faut anticiper le résultat de la réunion de 2 collections (les jetons qui sont déjà dans une boîte et ceux qu'on y ajoute).

Ici, on se limite pour l'essentiel à des sommes ≤ 5 (on abordera les sommes jusqu'à 10 dans la 2^e période). En effet, un autre objectif est d'apprendre d'emblée aux enfants à calculer ces additions et non seulement à les « compter » (cf. Présentation). C'est pourquoi, sur le fichier, nous utilisons la petite boîte de Tchou. Ainsi, l'écriture $2 + 3 = \dots$ veut dire, dans ce cas, qu'il y a déjà 2 billes dans la boîte, qu'on va y ajouter 3 autres billes; on se demande combien il y aura alors de billes dans la boîte. En incitant les enfants à raisonner à l'aide de ce cadre imagé, on les amène à se demander par exemple : « $2 + 3$, jusqu'où ça ira, est-ce que la boîte sera pleine ? » (de même pour des cas du type $1 + 3$, $2 + 2$, etc.), ce qui les aide à trouver le résultat.

ACTIVITÉS

PAGE 18

Activités du haut de page

1. Furet sur les doigts ($\rightarrow 5$)

Voir description de l'activité page 15 folio élève.

2. Dictée de doigts ($\rightarrow 5$)

Voir description de l'activité page 16 folio élève.

A. Compléments à 5
(visualisation mentale par
reconstruction de la vision d'autrui)

On peut utiliser en activité préliminaire le « jeu du gobelet » qui est décrit dans la rubrique « Activité complémentaire » ci-contre.

Afin de découvrir l'activité A, les enfants répondent dans un premier temps sur leur ardoise, puis dans les nuages du fichier (ils sont de couleurs différentes pour faciliter la gestion de l'activité).

18 Compléments à 5

1. Furet sur les doigts ($\rightarrow 5$)
2. Dictée de doigts ($\rightarrow 5$)



Réponds.



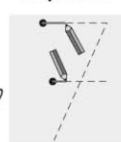
J'ai 4 jetons dans la boîte.
Imaginez ce que je vois.
Combien y a-t-il
de cases vides ?



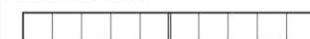
Colorie 7 doigts.



Repasse.



Dessine 7 ronds.



Écris.



Colorie 8 doigts.



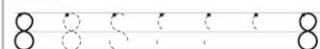
Repasse.



Dessine 8 ronds.



Écris.



Dessine les jetons et colle le couvercle si la boîte est pleine.



Furet sur les doigts $\rightarrow 5$: Situation d'anticipation: ici, il faut anticiper le nombre de cases vides avant que l'enseignant(e) ne le montre. On travaille donc sur les compléments à 5.
idem page 15.
Dictée de doigts $\rightarrow 5$: Ce type de situation, fondamentale, se retrouve tout au long du fichier. De manière générale, l'activité peut commencer par un entraînement avec réponse sur ardoise. C'est dans un deuxième temps que les élèves répondent sur le fichier. La vérification de l'anticipation se fait immédiatement après chaque problème en basculant la boîte (voir page 3 les conseils concernant la façon de tenir la boîte dans les activités de ce type).

Il s'agit d'aider les élèves à construire des images mentales de la boîte lorsqu'elle contient de 1 à 4 objets. L'enseignant utilise une boîte de 5. Il y a déposé des jetons (3 par exemple) et tient la boîte de sorte que les enfants ne puissent en voir le contenu alors que lui peut le voir.

Il interroge sur le nombre de cases vides.

« J'ai mis 3 jetons.
Imaginez ce que je vois.
Combien y a-t-il
de cases vides ? »



Vérification



On permet la vérification en montrant le contenu de la boîte. La meilleure façon de le faire est de l'incliner comme présenté ci-dessus (couvercle vers le bas) de sorte que les premiers jetons rangés restent, pour les élèves, du même côté que sur le fichier, soit à leur gauche. Cela suppose évidemment que l'enseignant ait rangé les jetons ainsi (de sa droite vers sa gauche). Cette activité sera reprise les jours suivants dans les activités de haut de page ; lors des reprises, il sera important de varier la question en demandant : « J'ai 3 jetons. Imaginez ce que je vois. Combien faut-il ajouter de jetons pour en avoir 5 ? »



Combien Tchou aura-t-il de jetons dans sa boîte ?

Complète l'égalité.

$$1 + 3 = \dots\dots\dots$$



A

Dessine les jetons dans la boîte et dans le chariot comme dans l'exemple et complète l'égalité.

$$2 + 3 = \dots\dots\dots$$



$$2 + 2 = \dots\dots\dots$$



$$3 + 1 = \dots\dots\dots$$



$$1 + 4 = \dots\dots\dots$$



B

Colorie 9 doigts.



Repasse.



Dessine 9 ronds.



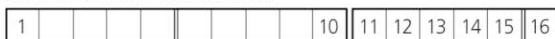
Écris.



C

Complète la file numérique et lis tous les nombres.

Tu peux utiliser la file page 14.



D

Compléments à 5 : l'enseignant reprend la situation d'anticipation introduite page 18 (cadre A) : il annonce combien il voit de jetons dans la boîte et demande aux élèves combien il voit de cases vides. Après chaque interrogation, il montre l'intérieur de la boîte en la basculant.

Utilisation de la boîte de 5 pour introduire l'addition dans une situation d'ajout : 1 + 3... signifie qu'il y a déjà 1 jeton dans la boîte et qu'on va y ajouter 3 jetons. La commutativité de l'addition (1 + 3, par exemple, peut se calculer comme 3 + 1) sera abordée page 55.

le premier renvoie à l'ajout ; à droite du second, il faut écrire combien il y a de cubes en tout. Comme les élèves ne voient pas les cubes, ils sont obligés de s'appuyer sur l'égalité pour se rappeler les données du problème et trouver le nombre total.

Activités sur le fichier : utiliser la boîte de Tchou pour calculer le résultat d'un ajout

En A, l'image est tout à fait parlante. On la commente avec les élèves en relation avec l'addition écrite au-dessus : $1 + 3 = \dots$ veut dire ici qu'il y a déjà 1 bille dans la boîte et que Tchou va ajouter les 3 billes qui sont dans son chariot. On pourra demander par exemple : « La boîte de Tchou sera-t-elle pleine ? »... Dans le cas de $1 + 3$, l'ajout de 3 billes ne suffit pas à remplir la boîte ; $1 + 3$ est plus petit que 5. Avec d'autres valeurs numériques ($1 + 4$, par exemple), la boîte serait pleine.

En B, une addition étant donnée, il s'agit de l'interpréter dans le cadre du scénario d'ajout qui vient d'être introduit en dessinant les billes correspondantes dans la boîte et dans le chariot et en calculant le résultat (« la boîte sera-t-elle pleine ? »). On ne colle pas le couvercle, même si le résultat est 5 : le dessin des jetons de la boîte et de ceux du chariot décrit l'égalité, la réunion de ces jetons se fait mentalement.

Remarque

Il est plus facile de chercher une somme telle que $1 + 3$ en l'imaginant à l'intérieur d'un cadre de 5 qu'en l'absence d'un tel cadre, car le résultat peut alors être comparé avec 5 ($1 + 3$ est-ce 5 ? moins de 5 ? ou plus de 5 ?).

B et C. Calligraphie des chiffres 7 et 8

Même animation que page 17 (folio élève). On fait commenter les deux configurations obtenues pour chacun de ces nombres. Par exemple, pour 7, sur les doigts, c'est tous les doigts d'une main et 2 doigts sur l'autre ; sur la file numérique, on colorie 5 cases jusqu'au gros trait noir et 2 au-delà.

ACTIVITÉS

PAGE 19

Activité du haut de page

Compléments à 5

L'enseignant reprend la situation d'anticipation introduite page 18 (cadre A) : il annonce combien il voit de jetons dans la boîte et demande aux élèves combien ils voient de cases vides. Après chaque interrogation, la vérification se fait en basculant la boîte de façon à ce que les élèves puissent en voir l'intérieur.

A et B. Introduction de l'addition

Activité préliminaire : anticiper la réunion de deux collections

L'enseignant prend 2 cubes dans une main et il les montre aux élèves. Il ferme ensuite cette main. Il prend 3 cubes dans l'autre main, les montre aux élèves et les ajoute aux premiers en s'efforçant de garder la main qui les contient fermée. Il écrit au tableau l'addition correspondante, dans cet exemple : $2 + 3 = \dots$ (on respecte l'ordre de l'action). On explicite chaque symbole de l'égalité et notamment les signes « + » et « = » :

Activité complémentaire

Le « jeu du gobelet »

Les enfants jouent par deux. Ils disposent ensemble d'un gobelet et de 5 jetons (si l'on décide de travailler sur les compléments à 5). L'enfant A ferme les yeux, pendant que l'enfant B cache sous le gobelet une partie des 5 jetons en laissant les autres visibles. L'enfant A rouvre alors les yeux et doit dire combien il y a de jetons cachés sous le gobelet. On alterne les rôles constamment. Cette même activité peut aussi se dérouler collectivement. Le maître dispose 5 petits cubes très visiblement sur un support (il est préférable d'aligner les cubes). À un signal donné, les élèves ferment les yeux. Quand ils les rouvrent, ils doivent écrire sur l'ardoise combien de cubes sont cachés... La situation est autocorrective : en soulevant le gobelet, on peut vérifier combien d'objets étaient cachés.

Au cours du jeu, l'enseignant pourra intervenir auprès des enfants pour aider ceux qui ne disposeraient pas de stratégie leur permettant de traiter ce type de problème. Si, par exemple, on joue avec 4 jetons et qu'un seul de ces jetons est visible (les autres sont sous le gobelet), on peut aider l'enfant en lui demandant d'analyser le dessin (au tableau ou sur un affichage) du dé de 4 ou d'une main avec 4 doigts levés : « Si on ne voit qu'un doigt, combien sont cachés ? »

Ce jeu pourra être repris régulièrement.

OBJECTIFS

1. Les élèves ont déjà complété des égalités dans des contextes où on cherche le résultat d'un ajout. Ils vont maintenant être amenés à compléter l'égalité correspondant à la réunion de 2 collections quelconques. On vise à donner à l'addition un sens plus général. Une situation simple de réunion est celle où un même type d'objets (ici des images) appartient à deux personnages différents et où l'on s'interroge sur ce qu'ils ont en tout.

À travers la résolution de ces problèmes en image, il s'agit également de concevoir que la réunion d'une collection de pommes et d'une collection de poires constitue une collection de fruits. Autrement dit, par-delà l'aspect numérique, les élèves doivent créer une nouvelle unité (fruit, outil), c'est-à-dire considérer le même objet de deux façons, à la fois en tant que pomme par exemple, et en tant que fruit. Ce type de situation est évidemment plus complexe.

Pour favoriser la généralisation, les élèves sont invités à inventer d'autres « histoires » à partir de chacune des égalités rencontrées.

2. Dans la séquence de la page 21, les élèves sont amenés à produire les égalités correspondant à différents cas du principal scénario d'ajout de référence : celui où l'on ajoute des jetons dans une boîte de Tchou.

3. Lors de cette séquence, les élèves écrivent pour la première fois les nombres au-delà de 10, en s'aidant éventuellement d'une file numérique de référence située page 20. On explicite dès ce moment le fait que l'écriture de ces nombres commence toujours par le chiffre « 1 » et qu'à droite on retrouve la suite « 1 », « 2 », « 3 »... Cette régularité est seulement observée, les enfants n'ont pas encore les outils intellectuels pour la comprendre. Cet objectif sera visé à partir de la période jaune (page 44).

ACTIVITÉS

PAGE 20

Activités du haut de page

1. Compléments à 5

Voir description de l'activité page 19 folio élève.

2. Dictée de nombres (→ 10)

Pour les élèves les moins avancés, la présence de la file numérique en bas de la page peut être une aide.

A. L'addition dans une situation de réunion

On fait expliciter la situation : une fille qui s'appelle Maïté a 3 images, un garçon qui s'appelle Mohamed a une image. Les nuages correspondants sont remplis.

1. Compléments à 5
2. Dictée (→ 10)



Réponds.



Maïté a images.



Mohamed a image.

Ensemble ils ont _____.

Avec la même égalité, invente d'autres histoires.

Calcule : $3 + 1 =$ _____

Réponds.



Il y a pommes.

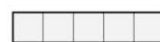
Il y a poires.

En tout, il y a _____.

Calcule : $2 + 3 =$ _____

Avec la même égalité, invente d'autres histoires.

Complète les égalités.
Si tu n'es pas sûr(e), dessine.



$3 + 2 =$ _____

$1 + 1 =$ _____

$1 + 3 =$ _____

$1 + 2 =$ _____

$2 + 3 =$ _____

$2 + 2 =$ _____

Lis tous les nombres.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Compléments à 5 : réponse sur ardoise.
Dictée de nombres → 10 : pour les élèves les moins avancés, la présence de la file numérique en bas de page est une aide.

Dans le cas des pommes et des poires, il faut abstraire l'unité « fruit » pour comprendre qu'on peut les réunir. L'invention d'histoires du même type est donc plus difficile. On peut aider les enfants en leur indiquant la catégorie générale : des outils, des jouets, etc.

La question est ensuite posée : combien ont-ils ensemble ? et la phrase correspondante complétée.

L'objectif principal de l'activité est d'amener les élèves à faire le lien entre ce problème et l'addition $3 + 1 = \dots$

En cas de difficulté, l'enseignant peut simuler la situation en utilisant des images ou des bouts de papier. On met 3 bouts de papier dans une boîte, ce sont les images de Maïté. L'enseignant interroge : « Comment faire pour qu'il y ait dans la boîte les images que Maïté et Mohamed ont ensemble ou en tout ? » Il faut ajouter l'image de Mohamed. Le fait d'ajouter aide à faire le lien avec l'égalité. On invite ensuite les enfants à produire d'autres histoires qui correspondent à la même égalité (Léa a 3 poupées et Aurélie a 1 poupée. Combien ont-elles de poupées ensemble ?).

Avec la deuxième situation, on favorise la compréhension de l'expression « en tout ». De plus, il faut amener les élèves à « voir » des fruits là où l'on perçoit des poires et des pommes en faisant formuler : « 2 pommes et 3 poires, c'est 5 fruits. »

L'invention d'autres histoires qui correspondent à la même égalité est un moment intéressant. Les élèves utilisent par exemple un contexte d'animaux (Dans un pré, il y a 3 vaches et 2 chevaux. Combien y a-t-il d'animaux en tout ?). Pour aider les élèves, on peut leur indiquer des catégories générales : des outils, des jouets, des insectes, des moyens de transport, etc.

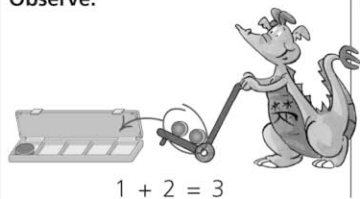
B. Calcul d'addition

C'est la première fois que les enfants rencontrent une suite d'additions alors qu'ils ne disposent que d'un

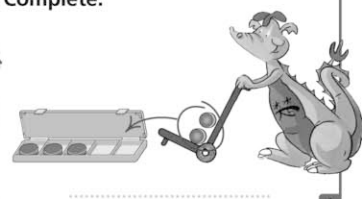
1. Furet sur les doigts (→ 5)
2. Dictée (→ 10)



Observe.



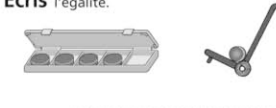
Complète.



Écris l'égalité.



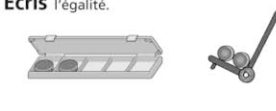
Écris l'égalité.



Écris l'égalité.



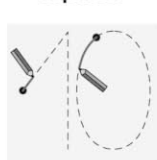
Écris l'égalité.



Colorie 10 doigts.



Repasse.



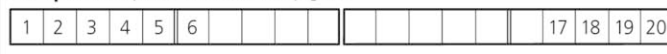
Dessine 10 ronds.



Écris.



Complète (tu peux utiliser la file de la page 20).



Furet sur les doigts → 5:
idem page 15.
Dictée de nombres → 10.

Écrire l'addition qui correspond
à un ajout et la calculer.

La couleur du fond sur lequel on a écrit 10 est devenue jaune. À partir
de la séquence 44, les enfants découvriront qu'on peut écrire 14,
par exemple, à partir des étiquettes 10 et 4 en les superposant.

Premières écritures des
nombres au-delà de 10
dans le contexte de la file.

dessin, d'une petite boîte et du chariot. On précisera donc qu'il faut essayer de ne pas dessiner mais seulement évoquer le scénario de l'ajout en imaginant, pour la première égalité par exemple, 3 jetons dans la boîte, 2 jetons dans le chariot et en imaginant l'ajout.

ACTIVITÉS

PAGE 21

Activités du haut de page

1. Furet sur les doigts (→ 5)

Voir description de l'activité page 15 folio élève.

2. Dictée de nombres (→ 10)

Voir description de l'activité page 20 folio élève.

A et B. Écrire une égalité

L'activité commence directement sur le fichier avec l'observation et le commentaire des illustrations du cadre A : à gauche une égalité est écrite, elle correspond à l'image ; à droite on voit l'image mais l'égalité n'est pas écrite. Il faut donc écrire l'addition qui correspond à cette image.

C et D. Calligraphie de 10 et écriture des nombres suivants

On fera évidemment remarquer que 10 doigts, c'est deux mains complètes et que 10 ronds permettent de remplir le cadre. Concernant la file numérique, voir la rubrique « Objectifs ».

Activités complémentaires

Comptines avec les doigts

Ces trois comptines favorisent le « calcul sur les doigts » et la reconnaissance globale d'un nombre de doigts sans les égrener un à un.



1 petit lapin
sur le chemin
rencontre...



...un autre petit
lapin



2 petits lapins
sont devenus
copains



2 petits lapins
sur le chemin
rencontreront...



...un autre petit
lapin



3 petits lapins
sont devenus
copains...

... / ...



4 petits lapins
sur le chemin
rencontreront...



...un autre petit
lapin



J'ai 5 doigts
sur ma main
pour compter

Voici ma main



Voici ma main
elle a 5 doigts



on Voici 2



on Voilà 3



Voici ma main
elle a 5 doigts



on Voici 4



et l'un tout
droit

Les cinq frères
(comptine de tradition orale)



ils étaient 5
dans le grand
lit.



et le tout petit
pousse ses frères



et le pouce
est tombé



ils étaient 4
dans le grand
lit



et le tout petit
pousse ses frères



et l'index
est tombé...



...ils étaient 2
dans le grand
lit



et le tout petit
pousse ses frères



et l'annulaire
est tombé



et le tout petit se dit :
"Qu'on est bien tout seul
dans le grand lit !"

OBJECTIFS

On poursuit ici la progression sur les tracés à la règle. Pour l'une des séries de traits, ceux-ci ne sont plus horizontaux, ils sont inclinés. On retrouve le même dispositif de préparation de la tâche que dans les pages 12 et 13 : Géom a tracé correctement les traits demandés, Couic-Couc a fait trois erreurs.

ACTIVITÉS PAGES 22 ET 23

Activités du haut de page

1. Compléments à 5

Voir description de l'activité page 19 folio élève.

2. Dictée de doigts (→ 5)

Voir description de l'activité page 16 folio élève.

A et B. Tracés à la règle

La difficulté d'un tracé, avons-nous dit, est liée à la distance entre les points à relier et à l'orientation du tracé. Si les traits sont horizontaux, la tâche est plus facile. C'est pourquoi, ici, on amène les enfants à tracer d'abord une série de traits horizontaux, puis une série de traits « inclinés ».

On fait d'abord observer la similarité de la présentation de l'activité avec celle de l'escalier : page 23, il faudra compléter le dessin de la toile d'araignée en traçant les fils manquants; page 22, Géom a bien fait le travail demandé, Couic-Couc a fait trois erreurs qu'il faut retrouver.

Là encore, l'activité commence par l'analyse des tracés des deux robots.

L'analyse des tracés des deux robots

Géom a tracé les six traits horizontaux et les six traits « inclinés » ou « penchés » qui représentent des fils de la toile de l'araignée. On amène les élèves à se rappeler les caractéristiques d'un tracé réussi, établies lors de la première séance sur les tracés à la règle et à observer que Géom a bien travaillé : ses traits relient bien les points de même couleur, ils sont bien droits et ils s'arrêtent bien aux points (ils ne dépassent pas).

On fait chercher les erreurs de Couic-Couc :

- Le dernier des traits horizontaux (le plus grand) n'est pas droit. Il présente « une bosse ». On amène les élèves à interpréter cette erreur, fréquente au CP : quand on appuie ses doigts sur la règle pour qu'elle ne bouge pas, il faut veiller à ce qu'ils ne dépassent pas de la règle. Sinon, le crayon dessine le bout du doigt. On peut simuler cette erreur, en l'exagérant, avec la règle à tableau.

- Dans la deuxième série de traits, ceux qui sont « inclinés », l'avant dernier trait ne joint pas l'un des deux points jaunes, il aboutit à côté. Là encore, on amène les élèves à comprendre cette erreur en leur demandant comment Couic-Couc a posé sa règle et comment il aurait dû la poser.

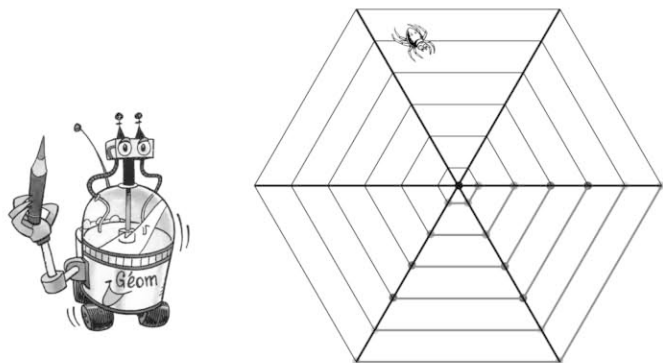
22 Tracer à la règle (2)

1. Compléments à 5
2. Dictée de doigts (→ 5)

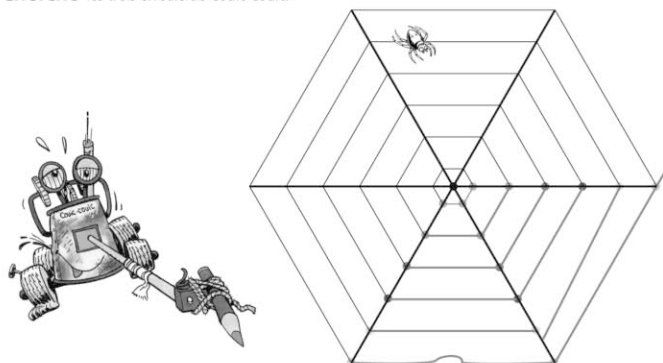


Observe ces deux pages.

Tu vas compléter le dessin de la toile d'araignée page 23 en essayant de faire comme Géom. Couic-Couc, lui, a fait trois erreurs. Commence par les chercher.



Cherche les trois erreurs de Couic-Couc.



Compléments à 5 : réponse sur ardoise.
Dictée de doigts → 5 : idem page 16.

■ et ■ La situation est similaire à celle des pages 12 et 13, mais pour l'une des séries de traits, la règle n'est plus horizontale, elle doit être inclinée.

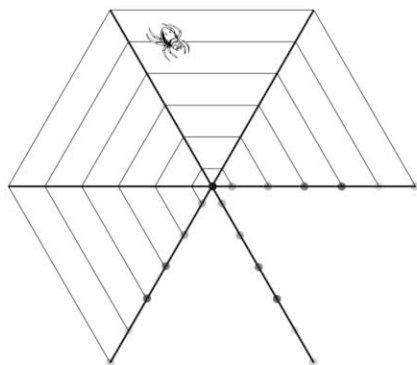
- Le dernier trait dépasse l'un des points : Couic-Couc a bien posé sa règle, mais a oublié de s'arrêter au point.

On peut alors passer à la phase individuelle du travail. L'enseignant recommande aux élèves de commencer par les traits horizontaux et, dans cette série, de commencer par le trait le plus petit. Lorsque les traits de cette première série sont tracés, il est bon d'amener les élèves à évaluer leurs tracés et d'attirer ensuite leur attention sur la difficulté supplémentaire de la seconde série, liée au changement d'orientation. La discussion avec les élèves après deux ou trois traits peut conduire à « incliner » le fichier plutôt que la règle. On peut cependant choisir de privilégier un mouvement de la règle plutôt que du fichier.

NB : On peut demander aux élèves d'entourer les erreurs de Couic-Couc, soit pendant la phase de recherche individuelle (cela leur sert alors à contrôler leur recherche), soit après la mise en commun (cela constitue une façon de valider les résultats de cette recherche).

C et D. Entretien

À ton tour de tracer.



B

Écris l'égalité.



C

Colorie 7 doigts.



Colorie 9 doigts.



Colorie 6 doigts.

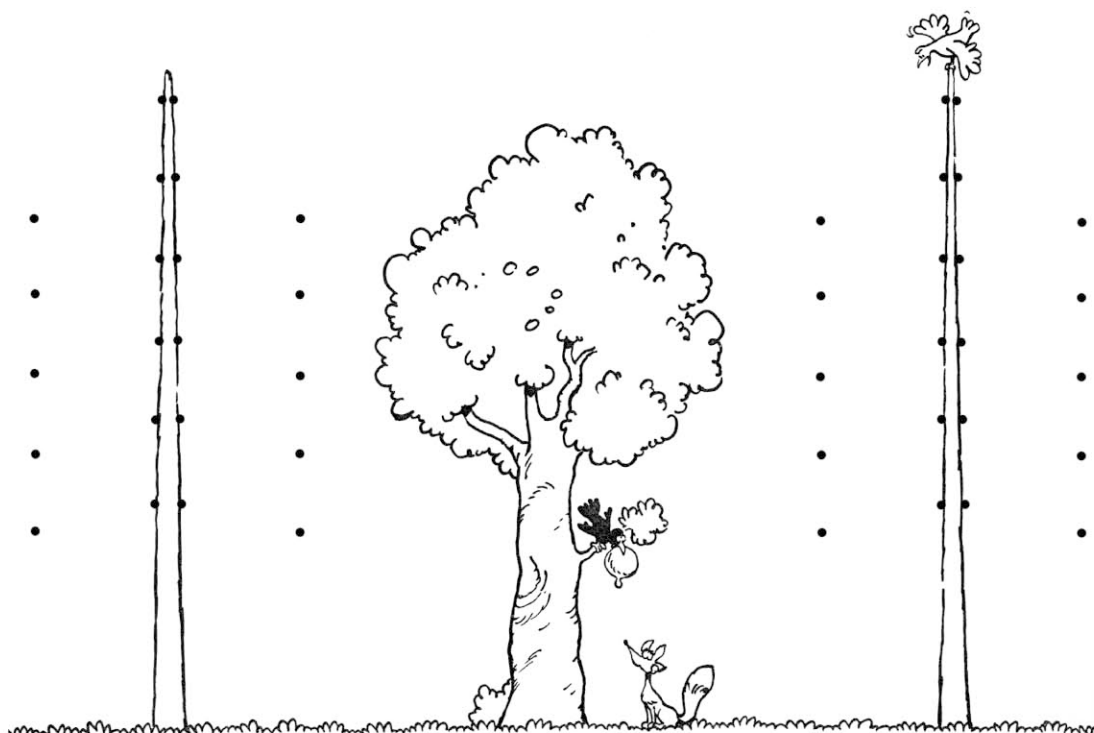
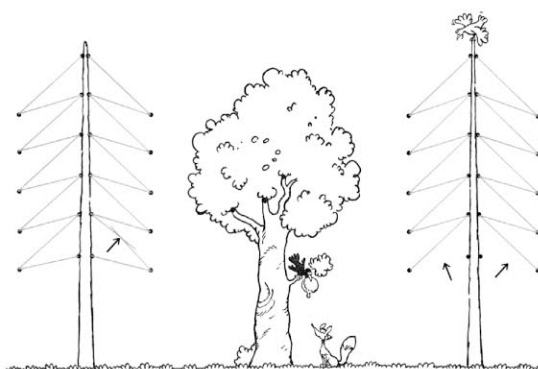


D

Activité complémentaire

Autres tracés à la règle

On trouve en bas de page un autre support pour des tracés à la règle. Si l'on souhaite conserver le procédé de présentation collective de l'activité avec Couic-Couic, il suffit de reproduire 3 fois le support proposé en bas de page. On utilise le premier pour la réalisation de Géom, le second pour mettre en scène des erreurs de Couic-Couic (exemples d'erreurs possibles ci-dessous en réduction) et le troisième pour la zone de travail de l'élève. Ces trois supports peuvent être mis en page dans les feuilles préformées page XX avant d'être photocopiés en autant d'exemplaires que nécessaire.



OBJECTIFS

1. Dans la séquence de la page 24, on introduit une activité qui est un prolongement de celle qui est décrite page 18 (« Visualisation mentale par reconstitution de la vision d'autrui »). On invite maintenant les enfants à simuler mentalement un ajout que le maître réalise de manière masquée.

Ce procédé très général (« Simulation mentale de l'action d'autrui »), sera utilisé tout au long de l'année pour favoriser l'apprentissage des stratégies de calcul. Il s'agit d'un procédé pédagogique extrêmement efficace pour des raisons qui sont développées dans la Présentation du fichier de l'élève et dans celle de cet ouvrage. Dans le fichier de l'élève, les activités correspondantes sont souvent dénommées « Situation d'anticipation » plutôt que « Simulation mentale de l'action d'autrui », dans un souci évident de raccourci.

2. L'addition a été introduite dans le cas le plus fréquent où l'on ajoute deux nombres. Or il importe que les élèves restent ouverts à la lecture d'additions dans lesquelles on ajoute plus de 2 nombres. C'est le premier objectif des activités de la page 25 où les élèves sont confrontés à l'addition de plusieurs nombres (3 sur le fichier).

On introduit aussi, à cette occasion, le cas de l'ajout de 0, ce qui permet de traiter le zéro en tant que nombre, bien avant de l'interpréter dans le cadre de l'étude de la numération décimale de position.

ACTIVITÉS

PAGE 24

Activités du haut de page

1. Furet sur les doigts (→ 5)

Voir description de l'activité page 15 folio élève.

2. Dictée de nombres (→ 10)

Voir description de l'activité page 20 folio élève.

A et B. Simulation mentale d'un ajout qui est réalisé de façon masquée

L'activité commence sur ardoise ; c'est seulement lorsque les élèves ont compris le scénario qu'on leur demande de répondre dans les nuages du fichier. Pour chaque calcul, il y a 2 phases : celle de simulation et celle de vérification (ou validation) du résultat. La phase de simulation se déroule elle-même en deux temps.

Simulation (1^{er} temps)

Voir dessin ① du cadre A

Avant l'ajout, il s'agit de faire évoquer l'état initial de la boîte. Si l'addition est $1 + 3$, par exemple, il importe de se représenter qu'il y a déjà 1 jeton dans la boîte et

24 Addition (sommes ≤ 5) : calculer mentalement

1. Furet sur les doigts (→ 5)
2. Dictée (→ 10)



Tu vas apprendre à calculer ces additions sans dessiner.

Exemple : $1 + 3$

1 Avant d'ajouter les jetons.



J'ai 1 jeton dans la boîte et 3 dans la main. Imaginez ce que je vois. Combien y a-t-il de cases vides ?

2 Quand les jetons ont été ajoutés dans la boîte.



Imaginez ce que je vois maintenant. $1 + 3$, égale...

Réponds.



Imagine ce que voit la maîtresse et complète l'égalité.

$2 + 3 = \dots\dots\dots$ $2 + 2 = \dots\dots\dots$ $1 + 4 = \dots\dots\dots$ $2 + 1 = \dots\dots\dots$

Colorie 8 doigts.



Colorie 5 doigts.



Colorie 10 doigts.



Écris l'égalité.



Furet sur les doigts → 5 : idem séquence 16.
Dictée de nombres → 10.

Situation d'anticipation : ici, il faut anticiper le résultat d'un ajout avant que l'enseignant ne réalise cet ajout de manière visible. L'activité peut commencer par un entraînement avec réponse sur ardoise. Les valeurs numériques proposées peuvent être les mêmes que celles du cadre B ainsi que $3 + 1$ et $3 + 2$ qui n'y figurent pas. La vérification de l'anticipation se fait immédiatement après chaque problème en basculant la boîte et en « rejoignant » l'ajout (voir page 3 les conseils concernant la façon de tenir la boîte dans les activités de ce type).

4 cases vides. La main dans laquelle il y a 3 jetons est soit ouverte (les élèves voient les jetons), soit fermée (l'activité est plus difficile). L'enseignant regarde la boîte et demande aux élèves d'imaginer ce qu'il voit. Il peut poser la question : « Combien de cases vides ? » mais les élèves gardent la réponse dans leur tête.

Simulation (2^e temps)

Voir dessin ② du cadre A

L'enseignant réalise l'ajout de manière masquée. Pour $1 + 3$, il met les 3 jetons directement dans la boîte (il est toujours le seul à en voir le contenu) et demande aux élèves d'imaginer ce qu'il voit, maintenant que l'ajout est réalisé.

Validation

On procède à la vérification en basculant la boîte et en reprenant l'ensemble de la manipulation sous les yeux des élèves et en faisant commenter les changements d'états de la boîte : « Il y a 1 jeton dans la boîte ; j'ajoute 3 jetons ; la boîte n'est pas remplie, on voit maintenant 4 jetons ; $1 + 3 = 4$. »

Avant ajout



Après ajout



OBJECTIFS

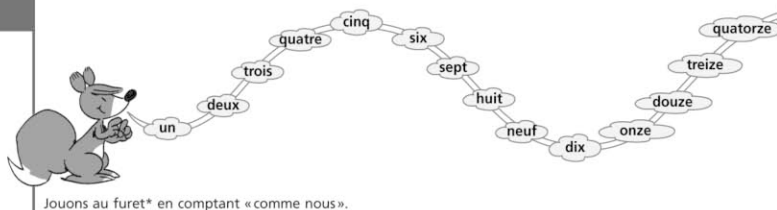
On introduit, à ce moment de la progression, une comptine numérique régulière (elle n'utilise que dix mots différents jusqu'à 99 = «neuf dix et neuf»). Les raisons de ce choix pédagogique original et la façon de le mettre en œuvre sont développées dans la Présentation (chapitre 5). Nous ne pouvons ici que les résumer. Cette comptine, du fait de sa régularité, est d'un apprentissage facile. Au début, les élèves l'apprennent comme *une simple suite verbale* (à la manière d'une récitation), dont on ne se sert même pas pour dénombrer des collections. Elle n'est alors qu'un cadre formel. Plus tard, au cours de la deuxième période, cette *suite verbale régulière sera réfléchie* comme système de désignation exprimant les décompositions décimales des nombres («trois dix et sept», c'est 3 fois 10 et encore 7). Les élèves disposeront alors d'un *modèle conceptuel* pour structurer tous les nombres à l'aide du groupement de 10, que ces nombres soient dits selon la suite verbale traditionnelle ou selon la suite verbale régulière («trente-sept», c'est 3 fois 10 et encore 7). Outre la compréhension de la numération décimale, l'emploi conjoint de ces deux façons de désigner les nombres vise également à faciliter l'apprentissage du calcul (nous renvoyons là encore au chapitre 5 de la Présentation).

Pour cela, il convient évidemment que, le moment venu, les élèves connaissent bien les deux suites verbales, mais plus encore soient en mesure, pour un même nombre, de passer de sa désignation dans une suite à sa désignation dans l'autre («trois dix et sept», c'est «trente-sept»; «quarante-cinq», c'est «quatre dix et cinq»). On s'appuie pour cela sur l'écriture chiffrée qui est commune aux deux systèmes et qui sert de «traducteur». Tout un ensemble d'activités vont y aider les élèves, notamment celles-ci :

1. Le jeu du furet où les nombres sont dits «comme nous» pour parfaire la connaissance de la comptine traditionnelle.
2. Le jeu du furet où les nombres sont dits «comme Tchou» pour découvrir et apprendre la comptine régulière.
3. Le jeu du compteur, où les élèves apprennent à écrire (en chiffres) chaque nombre, qu'il soit dit d'une façon ou de l'autre (on commence ici par la tâche la plus facile : les écrire et les lire, alors qu'on les dit «comme Tchou»). Ici, outre la découverte de la comptine régulière et de sa régularité, l'objectif est aussi d'introduire ces trois activités, qui reviendront régulièrement tout au long de la période 1.

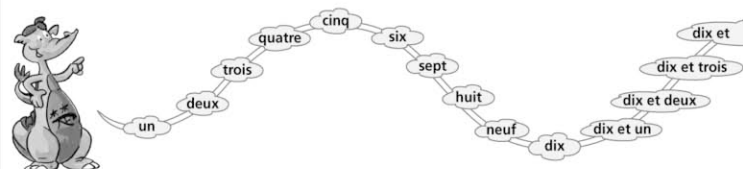
Dans la Présentation, on précise que la mise en relation de la comptine régulière, des écritures chiffrées et de la comptine traditionnelle se réalise en 3 phases. Ici commence la première phase.

L'écureuil compte comme nous. **Écoute** les mots qu'il utilise.



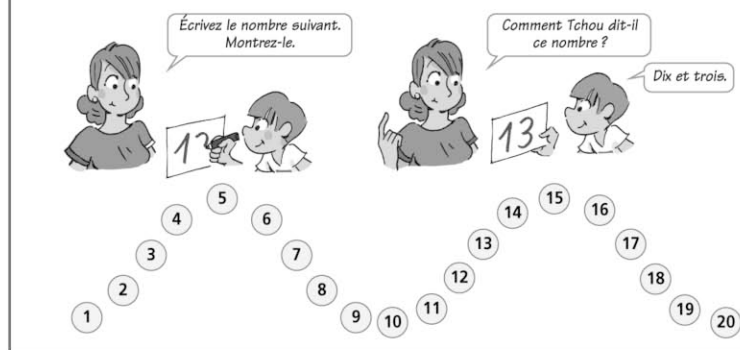
Jouons au furet* en comptant «comme nous».

Tchou compte comme en Chine. **Écoute** les mots qu'il utilise.



Jouons au furet* en comptant «comme Tchou».

Le jeu du compteur en disant les nombres comme Tchou à partir de «un», d'abord fichier ouvert



L'écureuil compte «comme nous», Tchou «comme les Chinois». Attention : ici, les élèves s'approprient seulement des régularités verbales. Savoir que «dix et quatre» est le nombre qui vient après «dix et trois» n'implique pas de savoir qu'une collection de «dix et quatre» unités se forme en réunissant une collection de 10 et une autre de 4. De même, savoir que «deux dix» est le nombre qui vient après «dix et neuf» n'implique pas de savoir qu'on forme une collection correspondante en réunissant deux collections de 10. Certains élèves le comprennent d'emblée, les autres le comprendront dans la suite de la progression : p. 44 avec les doigts, p. 52 en dessinant comme Dédé et pp. 74-75 et 80-83 en jouant à nouveau au compteur en engendrant les collections correspondantes.

ACTIVITÉS PAGES 26 ET 27

A. Jeu du furet «comme nous» : la comptine traditionnelle

Ce jeu vise à une bonne mémorisation de la comptine numérique traditionnelle. On peut aller jusqu'à «quarante», voire dépasser ce nombre.

L'enseignant dit «un», puis désigne un élève au hasard qui doit dire le nombre suivant, puis un autre, etc. Le jeu se déroule *fichier fermé*.

En cas d'erreur, on peut revenir à quelques mots-nombres en arrière (souvent, les élèves connaissent mieux des «chaînes» de plusieurs nombres que le suivant d'un nombre donné). Par exemple, si après «treize», un élève dit «quinze», on peut l'aider en disant : «dix, onze, douze, treize...», ce qui peut entraîner la réponse «quatorze». Dans ce cas, autant que possible, on privilégie «dix», «vingt», «trente», etc. comme points de départ de telles relances. En fait, les erreurs se produisent plus souvent entre «dix» et «seize», car les locutions après «vingt», «trente», «quarante» obéissent à un algorithme qui les rend plus prévisibles.

Il ne s'agit pas d'aboutir aussitôt à une bien meilleure mémorisation. Ce qui est principalement visé pour cette fois, c'est que les élèves prennent conscience de la différence – voire du contraste – entre les deux comptines : d'une certaine façon, si des élèves se trompent ou répondent avec lenteur, cela rendra encore plus théâtral la facilité de la suite verbale régulière.

inutile de dire cette comptine une deuxième fois (jusqu'à « quatre dix » et un peu au-delà par exemple). C'est facile de compter comme Tchou. D'où le jeu du furet. On referme le fichier et on joue 3 ou 4 fois.

Remarques importantes

- ❶ Dans cette phase, l'apprentissage de la comptine régulière vise à mettre à la disposition des élèves une « suite verbale bien structurée ». Durant cette phase, dans les situations de comptage de collections où le but est de savoir combien il y a d'objets, *on utilisera donc la comptine traditionnelle*, comme on le fait dans la vie courante ou, mieux, on demandera aux élèves de calculer en disant, par exemple : « *deux et deux, quatre; et encore un, cinq* » ou « *deux et trois, cinq* » (cf. séquence page 28).
- ❷ Des élèves qui savent bien compter seront peut-être surpris par la comptine régulière. Ils ne doivent pas s'imaginer que ce qu'ils savent est devenu obsolète. D'autres élèves qui peinent encore dans la récitation de la comptine traditionnelle manifesteront plus d'aisance dans la comptine régulière. Ce phénomène est normal. Ils auront par la suite de multiples occasions de parfaire leur connaissance de la comptine traditionnelle.
- ❸ Les bulles n'ont pas à être lues par les élèves. Pratiquement, ces activités pourraient se dérouler sans aucun recours au fichier. Cependant, compte tenu de leur importance au début de la progression, il nous a semblé indispensable de les y faire figurer lors de la première rencontre, pour permettre aux familles de mieux comprendre les activités pratiquées en classe.

B. Jeu du furet « comme Tchou » : découvrir une suite verbale régulière

Une première appropriation de cette comptine est bien sûr un objectif important. Mais, surtout, il importe que les élèves remarquent que les deux comptines, identiques jusqu'à « dix », diffèrent après ce mot-nombre. On fera formuler ces différences : « *Tchou ne dit pas dix, onze, douze, treize... mais dix, dix et un, dix et deux, dix et trois...* », « *Tchou ne dit pas vingt, vingt et un, vingt-deux, vingt-trois... mais deux dix, deux dix et un, deux dix et deux, deux dix et trois...* », etc.

Conduite de l'activité

Pour commencer, l'enseignant demande aux élèves d'*ouvrir leur fichier* et d'observer les illustrations dans les cadres A et B. En haut, on voit l'écureuil. L'enseignant feint de lire l'enfilade de bulles en demandant aux élèves d'écouter comment il compte (il n'est pas intéressant de leur demander de suivre du doigt). On constate finalement que l'écureuil compte comme nous.

En dessous, on retrouve Tchou. Là encore, l'enseignant annonce qu'il va lire ce que dit Tchou lorsqu'il compte et demande aux élèves de bien écouter... On peut dire que Tchou compte comme dans de nombreux pays d'Asie.

Il compte comme nous jusqu'à « dix ». Mais après, il ne compte « plus pareil ». Pour le rendre plus évident, lors de sa récitation, l'enseignant pourra faire une brève pause dans le rythme d'énumération après « dix », suivie d'un « *Écoutez bien maintenant...* ». En outre, les nombres suivants seront mieux isolés par les élèves s'il fait de courtes pauses entre les locutions : « *dix et trois... dix et quatre... dix et cinq* », etc. Il n'est pas

C. Jeu du compteur : engendrer la suite des écritures chiffrées en les disant « comme Tchou »

Il s'agit de mettre en relation les deux algorithmes (écritures chiffrées et comptine régulière), pour développer la capacité à écrire la suite des nombres ou le suivant d'un nombre donné. On vise donc à ce que les élèves remarquent que, pour écrire tous les nombres qui commencent par « dix », on commence par écrire un « 1 », que pour écrire tous les nombres qui commencent par « deux dix », on commence par écrire un « 2 », etc. Le principe du jeu est simple : les élèves sont munis de leur ardoise et doivent écrire la suite des nombres. Pour chaque nombre, après qu'il ait été écrit et vérifié (par exemple : « *Après le nombre qui s'écrit avec un 1 et un 3, vient celui qui s'écrit avec un 1 et un 4* »), on demande aux élèves comment Tchou le dirait. Un peu au-delà de 10, on observe que le « 1 » revient systématiquement, de même pour le « 2 » après « deux dix », etc., tandis que, pour le second chiffre, on retrouve toujours la suite 1, 2, 3, 4, 5, 6... qui correspond à la partie de la locution qui suit « dix et », « deux dix et »... Du reste, assez vite, des élèves comprendront qu'il n'est pas nécessaire d'effacer à chaque fois les deux chiffres. Pour le zéro, on pourra faire expliciter que, quand on le note, on n'entend rien d'autre après « dix », « deux dix », « trois dix ». Pour la découverte du jeu, les élèves suivent sur la file numérique du fichier (ce qui les aide à comprendre la tâche et à réussir). Dès que possible, on propose un jeu du compteur, fichier fermé.

OBJECTIFS

1. L'activité proposée page 28 a pour objectif de favoriser le réinvestissement des compétences en calcul dans un contexte où il s'agit de dire combien il y a d'objets dans une collection. En effet, certains enfants savent que $2 + 2 = 4$ mais, face à une collection correspondante, ils ont tellement pris des habitudes de comptage qu'ils n'utilisent pas cette connaissance et se mettent spontanément à compter 1 à 1. L'usage du mot «plus» peut favoriser le réinvestissement du calcul. En effet, les enfants ont déjà associé ce mot au calcul dans de nombreuses activités (boîte, égalités...). Son usage ici pour déterminer combien il y a d'unités dans une collection favorise le calcul plutôt que le comptage.

2. L'objectif de la page 29 est de favoriser l'accès aux décompositions des 5 premiers nombres en diversifiant les modes de représentation que les élèves vont pouvoir utiliser jusqu'à la fin de l'année.

Le principal intérêt d'une telle diversité réside dans le fait que les nombres «comme Perrine» et ceux «comme Dédé» ne favorisent pas les mêmes décompositions. Concevoir 5 comme $3 + 2$ est plus facile avec Perrine qu'avec Dédé, par exemple.

En outre, la comparaison de différentes représentations d'un même nombre est une activité pédagogique propice à découvrir et mémoriser ces décompositions. Dans les nombres «comme Dédé», par exemple, 5 est représenté par 4 points aux sommets d'un carré et un autre au centre. Rechercher cette décomposition avec les nombres «comme Perrine» revient à prendre conscience que le 5^e point est dessiné en haut à droite et non au centre.

ACTIVITÉS

PAGE 28

Activité du haut de page

1. Furet «comme Nous»

2. Furet «comme Tchou»

3. Jeu du compteur

Reprise des activités de la séance précédente. Les deux jeux du furet se déroulent sans le recours au fichier. Pour le jeu du compteur, si nécessaire, dans une première phase, on peut utiliser le cadre C pages 26-27 (folio élève) : les élèves peuvent suivre du doigt les nombres écrits dans les «ronds».

A. Dénombrer une collection ($n \leq 5$)

L'enseignant reproduit à divers endroits du tableau des collections de points disposés comme le sont les poussins, les moutons, les fromages... du cadre A, c'est-à-dire en juxtaposant des groupes de 1 et de 2. Les

28 Dénombrer une collection en calculant ($n \leq 5$)

1. Furet «comme nous»

neuf dix onze

2. Furet «comme Tchou»

neuf dix dix et un

3. Jeu du compteur

13 dix et trois

Écoute comment la maîtresse trouve le nombre de poussins (elle ne compte pas 1 par 1).



Deux plus un, trois, plus deux, cinq.

Trouve les nombres comme la maîtresse et écris-les dans les nuages.



Complète les égalités. Si tu n'es pas sûr(e), dessine.

$$1 + 2 + 1 = \dots\dots\dots$$

$$1 + 2 + 2 = \dots\dots\dots$$

$$2 + 0 + 1 = \dots\dots\dots$$

$$1 + 3 + 0 = \dots\dots\dots$$

$$2 + 2 + 1 = \dots\dots\dots$$

$$1 + 1 + 3 = \dots\dots\dots$$

Écris l'égalité.



Furet comme nous : idem cadre A pp. 26-27.
Furet comme Tchou : idem cadre B pp. 26-27.
Compteur des écritures chiffrées : idem cadre C pp. 26-27. Les nombres sont dits «comme Tchou».

Certains enfants ne réinvestissent pas spontanément leurs compétences en calcul dans le contexte du dénombrement d'une collection : ils ont tellement pris des habitudes de comptage qu'il est nécessaire de leur signaler explicitement la possibilité de ne pas compter 1 à 1. C'est en favorisant cette dernière façon de faire qu'on peut les faire progresser.

points ci-dessous, par exemple, sont disposés comme les poussins.



Il annonce l'objectif de la séance aux élèves : «Vous allez apprendre à trouver combien il y a de points sans les compter 1 à 1.» À l'aide d'un cache, il masque l'ensemble des points.



Puis il découvre les groupes de points en demandant à chaque fois aux élèves de dire combien ils voient de points en tout.



Il procède de même avec les autres collections de points.

Comme Tchou :
1. Lecture
2. Dictée

Observe comment Perrine dessine les cinq premiers nombres.

1 2 3 4 5

Dessine dans l'ordre comme Perrine.

1 2 3 4 5

Dessine comme Perrine.

3 1 4 5 2

Complète les égalités.
Si tu n'es pas sûr(e), dessine.



$3 + 0 =$	$1 + 4 =$	$1 + 1 =$
$1 + 2 =$	$1 + 3 =$	$0 + 0 =$
$2 + 1 =$	$0 + 4 =$	$2 + 2 =$

Écris.

1 1 2 2

21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41

Lecture puis dictée comme Tchou : ces activités utilisent la file numérique du cadre D. On commence par lire comme Tchou les nombres dans l'ordre à partir de 1. On remarque que tous les nombres qui commencent à l'oral par « dix » sont signalés par une flèche rouge et s'écrivent en commençant par « 1 », que tous ceux qui commencent par « deux dix » sont signalés par une flèche jaune et s'écrivent en commençant par « 2 », etc. On lit ensuite (comme Tchou) les nombres entourés dans l'ordre croissant. La dictée est aussi dans l'ordre croissant.

nombres correspondants ? » On dégage le principe : les flèches rouges signalent tous les nombres qui commencent par « dix » et qu'on écrit en commençant par un « 1 » ; les flèches jaunes signalent tous les nombres qui commencent par « deux dix » et qu'on écrit en commençant par un « 2 », etc. D'où, ensuite, l'interrogation sur les nombres entourés. On les prend dans l'ordre croissant en commençant par « dix ». Une façon de procéder consiste à désigner au hasard un élève pour lire 12, un autre pour lire 15, etc. Pour chaque nombre, on justifie sa lecture à partir des chiffres qui sont écrits : 27 se lit « deux dix et sept » comme Tchou, on entend le 2 dans « deux dix » et le 7 dans « et sept ».

Remarque

Dans le jeu du compteur, les élèves mettaient déjà en relation l'écrit et l'oral, mais chaque nombre était appréhendé en lui-même. En utilisant une file numérique fléchée, on vise une appréhension plus globale du système (on voit d'un coup tous les nombres qui commencent par 1, tous ceux qui commencent par 2, etc.).

2. Dictée « comme Tchou »

L'enseignant choisit des nombres qui seront dits dans l'ordre croissant, par exemple : « dix et trois », « dix et sept », « deux dix et un », etc. Les élèves peuvent, s'ils en ont besoin, se référer à la file numérique. On corrige chaque cas aussitôt en justifiant, comme pour la lecture, par le lien entre oral et écrit. L'activité commence sur ardoise avec une première série de cas et se poursuit sur le fichier avec une seconde série.

A. Analyser et dessiner des « nombres comme Perrine »

L'activité peut commencer soit par l'observation de la première ligne du fichier, soit à partir d'une reproduction de cette première ligne au tableau. À cet effet, rappelons que ce matériel est téléchargeable sur le site Retz (www.editions-retz.com). Il est donc facile d'afficher ces cartons au tableau et d'écrire les nombres correspondants au-dessus dans des nuages.

L'observation vise deux objectifs : 1°) Une comparaison avec les nombres comme Dédé et 2°) Une explicitation des contraintes qu'il convient de respecter lorsqu'on veut dessiner des nombres comme Perrine.

La comparaison avec les nombres comme Dédé conduit d'abord à prendre conscience que le support est un rectangle (et non un carré), ensuite que le premier point se situe en haut à gauche (et non au centre), que le 2^e point se situe en dessous du premier (et non en diagonale), que le 3^e point est à droite du premier, etc. On insistera sur la comparaison des nombres 5 comme Perrine et comme Dédé (cf. Objectifs).

Pour que les enfants réussissent à dessiner des points comme Perrine, une contrainte apparaît particulièrement importante à leur signaler : ils doivent être attentifs à situer les 3^e et 4^e points vers l'axe central du rectangle afin de laisser de la place libre à droite pour dessiner le 5^e point.

L'activité se poursuit de manière autonome : les enfants sont invités à compléter une première fois dans l'ordre puis dans le désordre des « nombres comme Perrine » jusqu'à 5.

Activité sur le fichier

Les élèves doivent procéder de même avec les collections du fichier. Ils peuvent utiliser soit une feuille, soit leur main pour faire apparaître successivement les différents groupes. Comme il est difficile de savoir si un élève donné n'a pas compté 1 à 1 l'enseignant pourra interroger individuellement ceux dont il doute de la stratégie.

ACTIVITÉS

Activité du haut de page

Dans ces deux activités, il s'agit encore de faire fonctionner en parallèle les deux algorithmes, celui des écritures chiffrées et celui de la comptine régulière, l'un aidant à engendrer l'autre, mais les nombres ne sont plus appréhendés de 1 en 1. On les aborde dans l'ordre croissant, mais en « sautant » des nombres intermédiaires. On vise ainsi une prise de conscience plus générale des parallélismes entre les deux systèmes. Pour y aider les élèves, la file numérique en bas de page a été équipée de flèches de couleurs différentes : de 10 à 19, ces flèches sont rouges, de 20 à 29, elles sont jaunes, etc.

1. Lecture « comme Tchou »

Elle se déroule entièrement sur le fichier en utilisant la file numérique du cadre D. On commence par faire lire la suite des nombres depuis 1. On fait observer les flèches et leur couleur : « Où sont situées les flèches rouges ?... les jaunes ? », etc ; « Comment se disent les

OBJECTIFS

Les activités de cette double page 30-31 sont la suite logique de la progression sur les tracés à la règle : il s'agit maintenant de tracer des traits dans des directions diverses.

ACTIVITÉS PAGES 30 ET 31

Activité du haut de page

Cartons éclaircs quelconques

Le matériel correspondant est téléchargeable sur le site des éditions Retz (www.editions-retz.com) ou peut être reproduit à partir des dessins ci-dessous. Chaque carton comporte un maximum de 5 points répartis en deux collections :



L'enseignant présente brièvement un carton et les élèves doivent écrire le nombre total de points sur leur ardoise d'abord, sur le fichier ensuite. Le lien est fait avec l'activité A de la page 28 (folio élève) : pour réussir, il faut trouver le nombre sans compter, en calculant.

A et B. Tracés à la règle

La conduite de l'activité est la même que pour les pages 12-13 et 22-23 : analyse collective de la double page et comparaison des tracés des deux robots, puis travail individuel sur la page 31. Géom a tracé les traits qui terminent le dessin de la maison : ses traits relient-ils bien tous les points, sont-ils bien droits et s'arrêtent-ils bien aux points ?

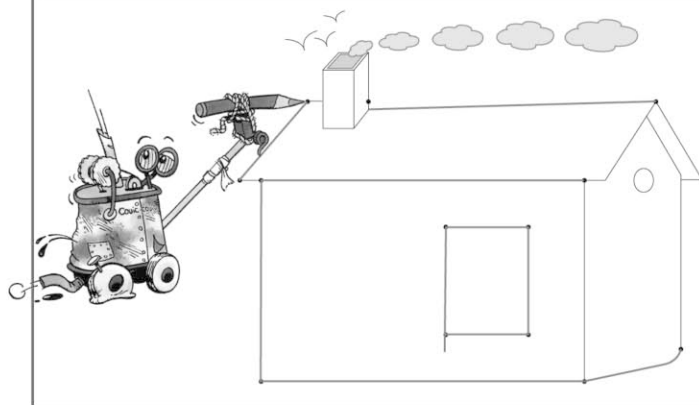
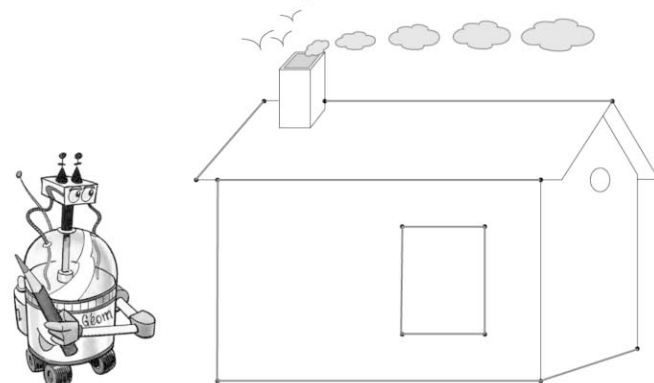
30 Tracer à la règle (3)

Cartons éclaircs
quelconques



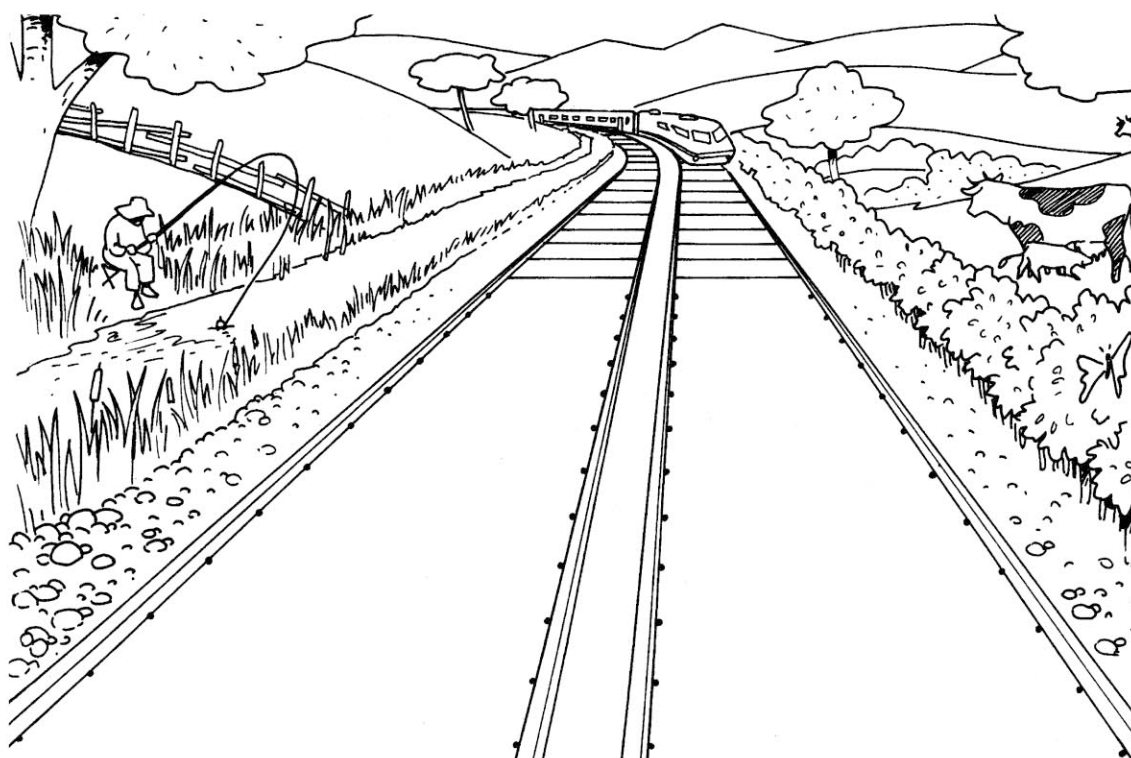
Observe ces deux pages.

Tu vas compléter le dessin de la maison page 31 en essayant de faire comme Géom. Couic-Couc, lui, a fait trois erreurs. Commence par les chercher.

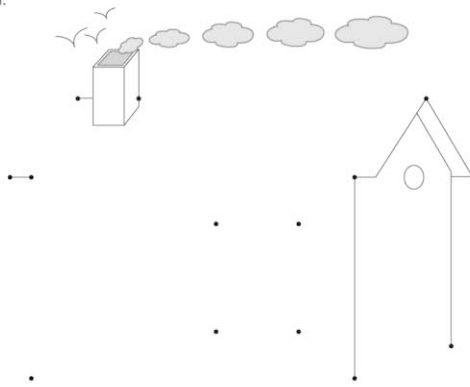


Cartons éclaircs quelconques : les points sont répartis en une, deux ou trois collections (total ≤ 5) : etc. Le lien est fait avec l'activité A de la page 28 : pour réussir, il faut trouver le nombre sans compter, en calculant.

et B. La tâche est de même nature que dans les pages 12-13 et 22-23, mais la règle change de direction pratiquement pour chaque trait.



À ton tour de tracer.



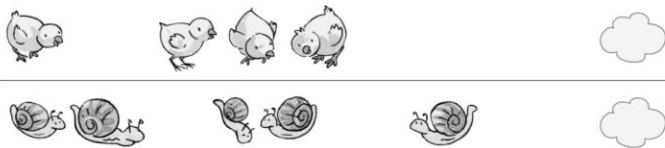
B

Dessine comme Perrine.



C

Trouve les nombres sans compter 1 à 1 et écris-les dans les nuages.



D

Écris.

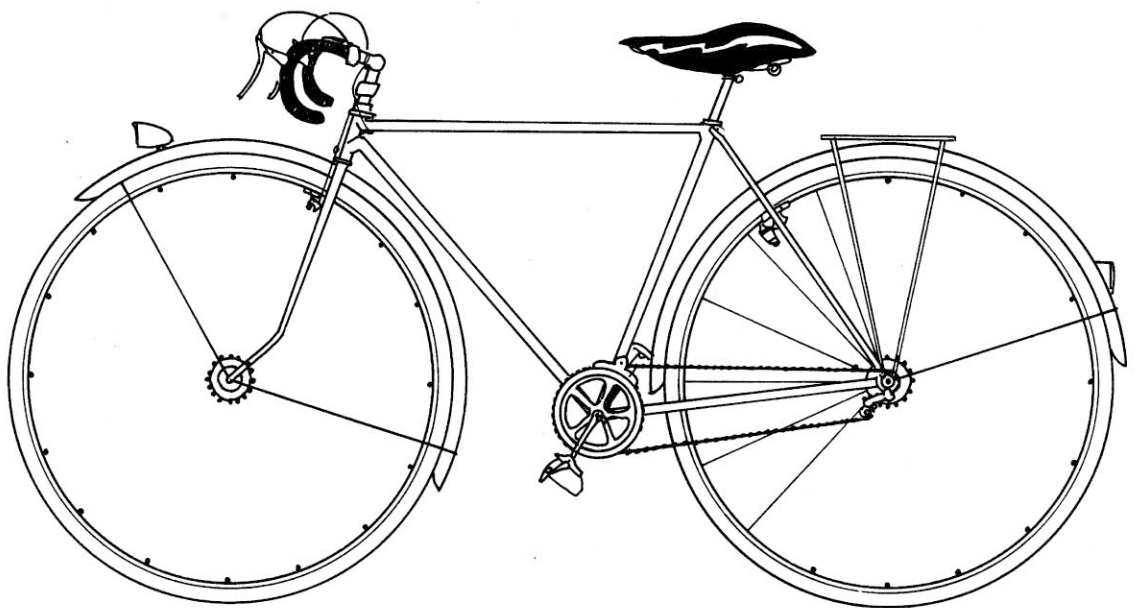
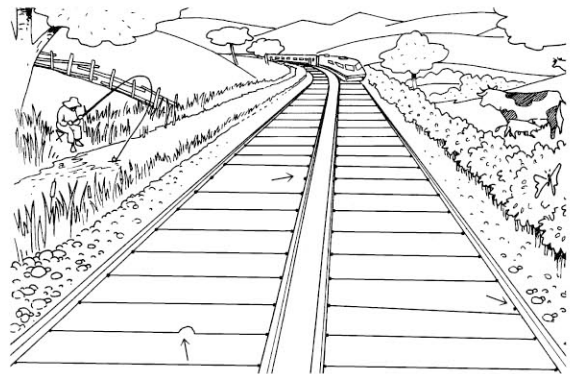


E

Activité complémentaire

Autres tracés à la règle

On trouve en bas de page deux autres modèles pour des tracés à la règle. Rappelons que si l'on souhaite conserver le procédé de présentation de l'activité avec Couic-Coucic, il suffit de reproduire 3 fois le support proposé en bas de la page gauche, par ex. On utilise le premier pour la réalisation de Géom, le second pour mettre en scène des erreurs de Couic-Coucic (exemples d'erreurs possibles ci-dessous en réduction pour un des modèles) et le troisième pour la zone de travail de l'élève. Ces trois supports peuvent être mis en page dans les feuilles préformées page XX avant d'être photocopiés.



OBJECTIFS

1. Dans les activités de la page 32, on amène les élèves à prendre conscience qu'un même nombre peut être le résultat de plusieurs additions. Cet apprentissage se poursuit page 33 et suivantes où il s'agit, pour un nombre donné, de produire le maximum d'égalités différentes. Les décompositions additives des premiers nombres sont ainsi abordées de manière plus formelle qu'au début de l'année.

2. Page 33, les élèves sont amenés à recenser exhaustivement les additions qui ont 4 et 5 pour résultat.

ACTIVITÉS

PAGES 32

Activité du haut de page

1. Additions mentales

L'enseignant anime l'activité A de la page 24 (folio élève), celle où les élèves simulent mentalement un ajout que le maître réalise de manière masquée.

2. Cartons éclairs quelconques

Voir description de l'activité page 30 folio élève. On peut rajouter un carton de 5 « comme Perrine ».

A. Vers les décompositions additives des premiers nombres

Il s'agit ici d'amener les élèves à prendre conscience qu'un même nombre peut être le résultat de plusieurs additions. Pour cela, dans une même colonne, sont regroupées toutes les additions qui ont le même nombre pour résultat. Mais pour que, autant que possible, les élèves calculent effectivement toutes les additions proposées, *c'est seulement à la fin de l'activité* qu'on fera remarquer l'organisation en colonnes : dans la première colonne, le résultat de toutes les additions est 3, dans la deuxième colonne, le résultat de toutes les additions est 4, etc.

L'activité commence directement sur le fichier. Les élèves doivent d'abord comprendre qu'il n'est pas nécessaire de dessiner dans la boîte et le chariot, que ceux-ci sont là pour les aider au calcul s'ils en ont besoin (dans ce cas, il faut effacer après chaque calcul et il faut donc éviter d'appuyer trop fort sur le crayon).

B. Entretien : écrire une égalité

L'enseignant rappelle que l'égalité demandée doit être en rapport avec le problème. En effet, certains enfants écrivent parfois des égalités qui sont exactes mais indépendantes du problème. L'enseignant peut demander d'autres histoires qui conduiraient à la même égalité.

32 Vers les décompositions additives des 5 premiers nombres

1. Additions mentales
2. Cartons éclairs quelconques



Complète les égalités.

Si tu n'es pas sûr(e), dessine.



$3 + 2 = \dots\dots\dots$

$1 + 3 = \dots\dots\dots$

$4 + 1 = \dots\dots\dots$

$3 + 0 = \dots\dots\dots$

$0 + 4 = \dots\dots\dots$

$5 + 0 = \dots\dots\dots$

$1 + 2 = \dots\dots\dots$

$3 + 1 = \dots\dots\dots$

$1 + 4 = \dots\dots\dots$

$2 + 1 = \dots\dots\dots$

$2 + 2 = \dots\dots\dots$

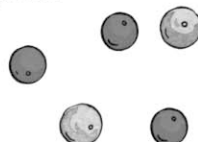
$2 + 3 = \dots\dots\dots$

$0 + 3 = \dots\dots\dots$

$4 + 0 = \dots\dots\dots$

$0 + 5 = \dots\dots\dots$

Réponds.



Il y a perles bleues.

Il y a perles rouges.

En tout, il y a _____.

Écris une égalité : _____.

Dessine comme Perrine.

2

5

1

4

3



Additions mentales : idem page 25.

Cartons éclairs : idem page 30.

Organisation en trois colonnes de toutes les additions de 2 nombres dont le résultat est respectivement 3, 4 et 5. Pour que, autant que possible, les élèves calculent effectivement toutes ces opérations, c'est seulement en fin d'activité qu'on fera remarquer cette organisation.

ACTIVITÉS

PAGE 33

Activité du haut de page

1. Lecture de nombres comme Tchou

Voir description de l'activité page 29 folio élève.

2. Dictée de nombres comme Tchou

Voir description de l'activité page 29 folio élève.

A. Décompositions additives de 4 et 5

Activité préliminaire

Il s'agit d'amener les élèves à chercher toutes les additions de deux nombres qui donnent 3 comme résultat. L'enseignant a écrit au tableau une addition comme $3 + 0 = 3$ et demande aux élèves de chercher le plus possible d'autres additions qui ont ce même nombre comme résultat. Les élèves les écrivent sur leur ardoise. Finalement, on demande combien d'additions différentes ont été trouvées et on les recense. La garantie d'exhaustivité est assurée par l'enseignant qui peut annoncer finalement qu'il n'y a que quatre additions différentes.

Activités du fichier

Dans la maison du 4, sont déjà écrites deux additions qui ont 4 comme résultat. Il faut en trouver d'autres. Dans la maison de 5, aucune addition n'est déjà écrite, il faudra en écrire le plus possible.

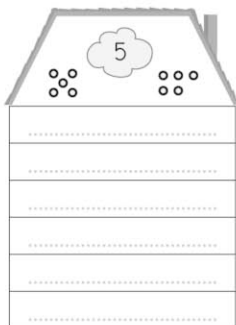
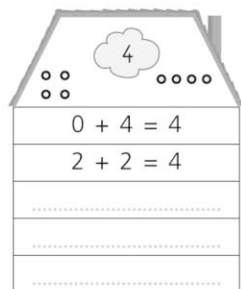
B, C et D. Entretien

Comme Tchou :
1. Lecture
2. Dictée



Observe et complète la maison du 4.

Écris toutes les égalités que tu trouves dans la maison du 5.



Invente une histoire pour chaque ligne. Rappelle-toi...



Trouve les nombres sans compter 1 à 1 et écris-les dans les nuages.



Écris.



Lecture puis dictée comme Tchou :
idem page 29.

Page 32, les élèves ont remarqué qu'il y a plusieurs égalités dont le résultat est 4 ou 5. Il leur revient maintenant de les recenser. L'utilisation d'un algorithme d'exhaustivité du type : 0 + n, 1 + n, 2 + n, 3 + n, etc. est possible, mais il serait prématuré de la rendre obligatoire. Les constellations de points aident à accéder à certaines décompositions. Par exemple, avec le 5 comme Diède ou comme Perrine, on comprend que « 5, c'est 4 et encore 1 ». Avec le 5 comme Perrine, on comprend que « 5, c'est 3 et encore 2 ».

2. Parcours avec des réglettes Cuisenaire

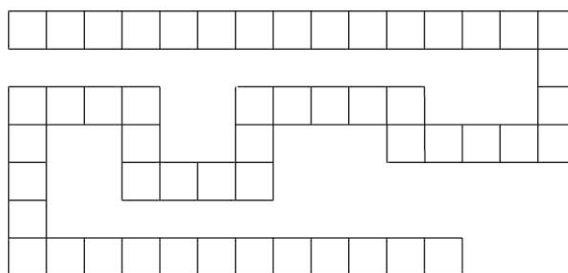
Les réglettes Cuisenaire (du nom de leur inventeur) ont des longueurs différentes. Le nombre 1 est représenté par un cube blanc, le nombre 2 par une réglette rouge de longueur 2 (on peut la juxtaposer exactement avec 2 cubes blancs), le nombre 3 par une réglette verte de longueur 3... Ces réglettes sont également appelées « nombres en couleur » parce que leur reconnaissance rapide est liée à la connaissance de ce code de couleur. Il en existe pour représenter les nombres jusqu'à 10 mais nous ne les utiliserons ici que jusqu'à 5.

	blanc
	rouge
	vert
	violet
	jaune

Ce matériel (qu'il est possible de fabriquer en carton) aide les enfants à trouver le résultat d'ajouts ou de retraits sans compter 1 à 1 du fait que les unités ne sont pas visibles.

Matériel et règle du jeu

Pour jouer, les enfants disposent d'une piste de jeu chacun (voir page XXX), de deux dés reconfigurés, l'un avec quatre faces A signifiant qu'il faut ajouter une réglette (Ajouter) et les deux autres faces R (Retirer). Un autre dé est reconfiguré 0, 1, 2, 3, 4, 5 (écrits en chiffres).



Les enfants jouent par deux, se contrôlant l'un l'autre (et faisant appel à l'enseignant en cas de désaccord). Les joueurs lancent les deux dés en même temps et agissent conformément au tirage. Si un joueur a tiré A et 4, il complète son parcours avec la réglette 4, s'il le peut, sinon pour prendre le virage, il décompose 4 selon le besoin. Le premier qui a rempli sa piste a gagné.

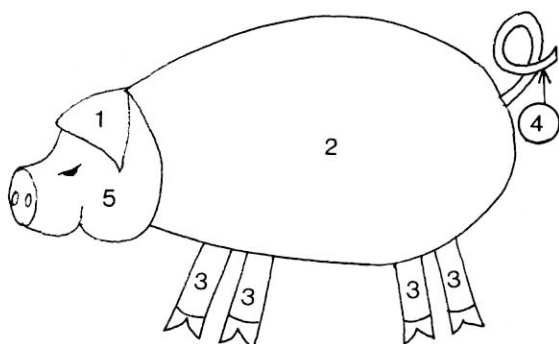
Intérêt pédagogique

Les moments les plus intéressants sont ceux où il faut prendre un virage ou reculer. Si la dernière réglette qu'un joueur a posée est la 5 (jaune) et s'il tire R et 3, il doit prendre la réglette correspondant à 5 - 3 pour la substituer à la réglette jaune. Si le retrait s'effectue dans le contexte d'un virage, la situation peut être plus complexe encore mais ce matériel développe l'intuition de la solution.

Activités complémentaires

1. Le « jeu du cochon »

Chaque enfant dispose d'un exemplaire d'un polycopié sur lequel figure le cochon ci-dessous.



Les élèves disposent aussi d'une paire de dés. Le premier dé comporte sur ses faces opposées les chiffres 0, 1, 2, le second dé les chiffres 1, 2 et 3. On peut jouer à 2, 3, 4, 5 joueurs suivant le nombre de dés dont on dispose. Les joueurs lancent à tour de rôle les 2 dés à la fois. C'est la somme des 2 dés qui détermine quelle partie du corps du cochon on peut colorier (on ne colorie qu'une patte à la fois). Le joueur dont le cochon est entièrement colorié a gagné.

Un prolongement possible consiste à augmenter le nombre de zones à colorier : le jeu dure alors plus longtemps.

OBJECTIFS

Rappelons l'un des principaux choix pédagogiques de cette nouvelle édition de *J'apprends les maths CP avec Tchou* : la soustraction sera introduite dans une situation de comparaison (séquence 55).

Les situations d'introduction du signe « - » les plus couramment adoptées dans les manuels sont celles où l'on retire des objets, perd des billes, dépense de l'argent... c'est-à-dire des situations de retraits. Cependant, il est important que les élèves comprennent que la soustraction permet de résoudre bien d'autres sortes de problèmes, notamment des problèmes de comparaison où l'on recherche parmi deux collections, quelle est la plus nombreuse et de combien. En fait, les élèves en grande difficulté quittent l'école primaire en ne l'ayant pas compris.

Or, la première rencontre avec le signe « - » est un événement important dans la vie d'un écolier et la signification que l'enseignant choisit de privilégier ce jour-là restera marquée dans leur esprit : l'émotion favorise la mémorisation. C'est pourquoi le moyen le plus sûr d'amener les élèves à comprendre les différentes significations de la soustraction est de l'introduire d'emblée dans la situation la plus générale : celle de la recherche d'une différence.

Pour autant, nous n'utilisons pas encore ici le mot « différence » pour dénommer le résultat d'une comparaison. Nous avons préféré en réserver l'usage pour la séquence d'introduction du signe « - ». L'objectif dans cette sq. 34-35 est d'installer chez les élèves les compétences nécessaires à la comparaison de deux nombres ≤ 5 . Il suffira par la suite de relier ces savoir-faire aux symboles de la soustraction : le signe « - » et le mot « différence ».

Par ailleurs, si une collection a 2 unités de plus qu'une autre, cette dernière en a 2 de moins. L'acquisition de ce vocabulaire : « de plus », « de moins », « autant » est l'un des objectifs visés. On remarquera cependant que certains enfants, à cet âge, s'expriment d'emblée correctement ; pour d'autres il s'agit d'une acquisition s'effectuant sur une longue durée.

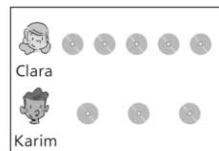
Encore une fois, cette séquence conduit à animer une activité de simulation mentale de l'action d'autrui : l'enseignant favorise chez les élèves la mentalisation de la correspondance terme à terme en leur demandant d'imaginer qu'il la réalise alors que les deux collections leur sont masquées. Nous avons appelé cette activité « comparaison mentale ». Dans le cadre de cette progression, elle prépare à l'activité de « différence mentale » que les élèves rencontreront à partir de la séquence 63.

34 Comparaison ($n \leq 5$) : qui a le plus ? Combien de plus ?

1. Cartons éclairs quelconques
2. Additions mentales



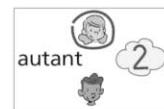
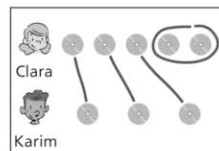
Qui a le plus de CD ?
Combien de plus ?



Clara a CD.

Karim a CD.

Observe cette manière de répondre.



On a relié « ce qui est pareil ».

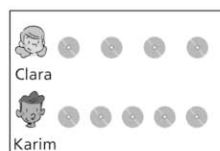
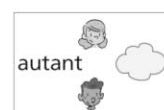
Pour répondre, on a entouré la tête de l'enfant qui a le plus et on a écrit dans le nuage combien il a de plus.

Qui a le plus de CD ? Combien de plus ? Réponds.



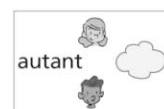
Clara a CD.

Karim a CD.



Clara a CD.

Karim a CD.



Cartons éclairs :
idem page 30.
Additions mentales :
idem page 25.

Dans cette nouvelle édition, la soustraction sera introduite dans une situation de comparaison. On commence ici par résoudre des problèmes de comparaison. C'est seulement p. 55 que l'on fera le lien avec les égalités qui utilisent le signe « = » et avec l'usage du mot « différence ». Dans cette séquence et dans celle de la p. 50, les élèves n'écrivent pas d'égales. Ils utilisent le carton-réponse de la fin de leur fichier après l'avoir placé dans une pochette plastique. À l'oral, il est important de signaler que si Clara a 2 CD de plus que Karim, celui-ci en a 2 de moins. L'acquisition de ce vocabulaire est l'un des objectifs visés.

ACTIVITÉS PAGES 34 et 35

Activité du haut de page

1. Cartons éclairs quelconques

Voir description de l'activité page 30 folio élève. On peut rajouter un carton de 5 « comme Perrine ».

2. Additions mentales

L'enseignant anime l'activité A de la page 24, celle où les élèves simulent mentalement un ajout que le maître réalise de manière masquée.

A. Comparaison : qui a le plus ? Combien de plus ?

Le matériel collectif utilisé dans cette séquence est fourni avec ce *Livre du maître*, il est également téléchargeable sur le site Retz (www.editions-retz.com). Pour être utilisé, ce matériel doit être glissé dans une pochette plastique transparente et bien lisse parce qu'elle sera utilisée avec un feutre effaçable (certaines pochettes transparentes qui sont granuleuses sont déconseillées parce que le feutre s'y efface moins bien). Chaque élève dispose dans son fichier d'un carton-réponse qu'il aura fallu également glisser dans une pochette plastique transparente.

L'enseignant commence par montrer le matériel collectif et par le décrire aux élèves. Sur chaque carton figure la tête de deux enfants : en haut Clara et en bas Karim. Chacun des enfants a des CD.

La maîtresse a retourné un carton.

Écoute, entoure et écris dans le nuage* combien il y aura de CD tout seuls.

1 Clara a 2 CD, Karim a 5 CD.

2 Je vous rappelle : Clara a 2 CD et Karim a 5 CD.

Qui a le plus de CD ? Entourez la tête de l'enfant.

Je relie dans ma tête ce qui est pareil et je regarde les CD tout seuls. Écrivez ?

autant

Écoute, entoure et écris dans le nuage combien il y aura de CD tout seuls.

autant

autant

autant

autant

autant

autant

*Le carton-réponse est à la fin de ton fichier.

B

Colorie 9 doigts.

Colorie 6 doigts.

Colorie 8 doigts.



C

Écris.

9 9 10 10

D

Situation d'anticipation : il faut anticiper le résultat d'une correspondance terme à terme avant que l'enseignant ne la réalise effectivement de manière visible. L'enseignant commence par présenter les cartons avec les visages de Clara et Karim et leurs collections de CD (ce matériel figure dans le Livre du maître). L'activité commence par un entraînement avec réponse sur le carton-réponse. L'enseignant fait d'abord entourer la tête de l'enfant qui a le plus. Il rappelle ensuite les données du problème et simule le fait de relier ce qui est pareil (cela aide les élèves à imaginer cette action). La vérification se fait immédiatement après chaque cas en reliant et en entourant effectivement.

L'enseignant affiche au tableau le carton mis sous plastique où Clara a 3 CD et Karim a 4 CD. L'enseignant commence par demander combien Clara a de CD et combien Karim en a. Les phrases « Clara a 3 CD » et « Karim a 4 CD » sont écrites au tableau. Les questions sont posées : « Qui a le plus ? Combien de plus ? »

Après discussion on se met d'accord sur le fait que Karim a le plus de CD (évident) et pour se mettre d'accord sur le nombre de CD qu'il a en plus, on effectue une correspondance terme à terme en reliant au feutre effaçable « ce qui est pareil » et on entoure ensuite « les CD tout seuls ». Karim a 1 CD de plus que Clara.

Un carton-réponse d'élève est alors affiché à côté et l'enseignant montre comment on l'utilise : « Comme c'est Karim qui a le plus, on entoure sa tête et comme il a 1 CD de plus, on écrit 1 dans le nuage. »

Les élèves ouvrent leur fichier page 34 et voient une reproduction d'un des cartons. Ils doivent trouver combien chaque enfant a de CD et l'écrire sur les pointillés. Sur le fichier, le carton-réponse correspondant à ce cas est déjà rempli. On commente collectivement son contenu : dans ce cas, c'est Clara qui a le plus, sa tête a été entourée et le nombre de CD tout seuls, 2, écrit dans le nuage. Si Karim avait eu autant de CD que Clara, il aurait fallu entourer le mot « autant » qui est lu collectivement.

Les deux autres cas du fichiers sont ensuite traités de façon autonome ; l'un d'eux est un cas d'égalité.

B. Simulation mentale d'une correspondance terme à terme

ERRATUM de l'édition 2008 du fichier de l'élève : p. 35, cadre B, la maîtresse dit : « Je vais relier ce qui est pareil... » Il est préférable qu'elle dise, comme dans le fac-similé ci-dessus : « Je relie dans ma tête ce qui est pareil... »

L'enseignant utilise le matériel collectif pour animer la situation décrite page 35. On remarquera que dans ce cas le maître n'agit pas sur le carton puisqu'il dit aux élèves qu'il relie « dans sa tête » ce qui est pareil. C'est seulement au moment de la correction (validation) que le maître relie effectivement avec son feutre effaçable ce qui est pareil et qu'il entoure les CD tout seuls.

Les enfants commencent par répondre sur leur carton-réponse individuel (quelques cas) puis ils répondent sur le fichier. Là encore, on remarquera que les nuages des cartons-réponses ont des couleurs différentes.

Lors de chaque interrogation, le questionnement s'effectue en deux temps parce que lorsqu'on interroge les élèves simultanément sur « Qui a le plus ? » et « Combien de plus ? », ils sont nombreux à avoir du mal à gérer ces deux interrogations en même temps parce qu'ils oublient les données du problème. L'animation se déroule donc ainsi :

Simulation mentale (1^{er} temps)

Voir dessin 1 du cadre A

L'enseignant annonce qu'en haut, Clara a 2 CD tout en parcourant du doigt cette collection ; il annonce qu'en bas Karim a 5 CD en parcourant également du doigt cette collection. Il interroge seulement sur « Qui a le plus ? » et les enfants entourent soit l'une des têtes, soit le mot « autant ».

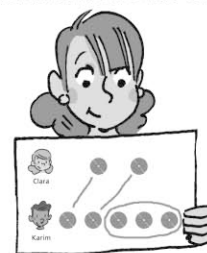
Simulation mentale (2^e temps)

Voir dessin 2 du cadre A

L'enseignant rappelle les données du problème et annonce que, dans sa tête, il relie ce qui est pareil et il regarde les CD tout seuls. Il invite les enfants à écrire dans le nuage combien il y a de CD tout seuls.

Validation

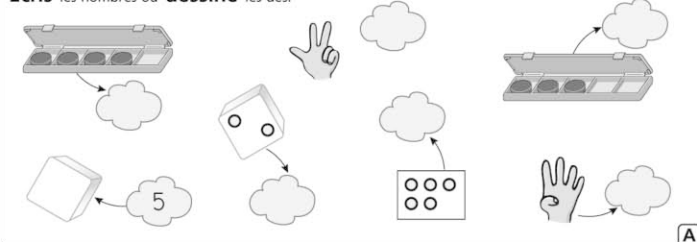
L'enseignant retourne le carton, effectue la correspondance terme à terme et entoure les CD tout seuls.



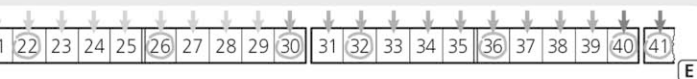
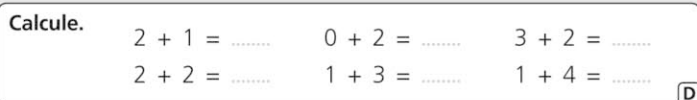
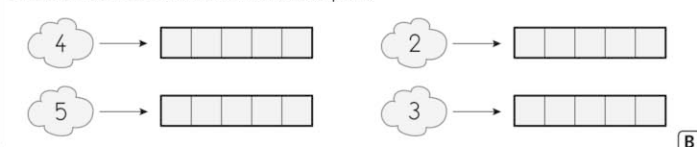
Remarque :

Dans le livret de matériel qui accompagne ce *Livre du maître*, on trouve seulement 8 cartons permettant d'animer l'activité du cadre B qui est souvent reprise en haut de page. Pour plus de variété dans les exemples traités, l'enseignant peut se fabriquer une série supplémentaire en téléchargeant les images correspondantes sur le site des éditions Retz.

Écris les nombres ou dessine les dés.



Dessine et colle le couvercle si la boîte est pleine.



Lecture puis dictée comme Tchou : idem page 29.

2. Les maisons des absents

Il s'agit de travailler la décomposition des premiers nombres dans le contexte du recensement des absents. S'il y a 3 absents, par exemple, ce peuvent être 3 garçons ou bien 2 garçons et 1 fille, 1 garçon et 2 filles ou encore 3 filles.

Ces décompositions sont reportées dans une maison des absents à chaque fois qu'elles sont rencontrées. Chaque jour, on se pose les questions suivantes :

1°) A-t-on déjà formée la maison des 4 absents, par exemple. Si ce n'est pas le cas, on la crée et on reporte la décomposition du jour.

2°) Lorsqu'on dispose déjà de la maison nécessaire, on se demande si on a déjà rencontré la décomposition du jour. Sinon on la reporte.

Exemple de maison des 4 absents possible à un moment donné :

4	
2	2
1	3

De temps en temps, on peut évidemment s'interroger sur les décompositions manquantes.

3. Jeu de bataille avec les nombres de J'apprends les maths CP

La règle est celle qui est habituelle au jeu de bataille (un dessin des cartes peut être téléchargé sur le site des éditions Retz).

1				
2				
3				
4				
5				

Questionnements possibles

a) Anticiper

- « Nous sommes jeudi, 1^{er} jour d'octobre; où doit-on coller la feuille d'éphéméride? »
- « Le mois comporte 31 jours. Où collera-t-on la feuille du 31 octobre? » On découpe donc les cases qui n'appartiennent pas au mois d'octobre. Ainsi, les mois s'emboîtent les uns à la suite des autres.
- « L'anniversaire d'Éric est le 10 octobre. Dans quelle case collera-t-on la feuille du 10 octobre? »
- « Le dernier jour de classe avant les vacances sera le 23 octobre. Où collera-t-on...? Combien de jours reste-t-il encore jusqu'aux vacances? »
- On placera sur ce calendrier, dès le début du mois, les événements de la vie de la classe; bibliothèque, piscine, anniversaires, sorties, spectacles, etc.
- Chaque matin, on colle une ou deux feuilles pour afficher la date du jour (voire trois puisqu'il n'y a plus d'école le samedi).

b) Resituer des événements dans le passé

- On est le 21 octobre : Jeanne a 6 ans. Éric veut savoir depuis combien de jours il a lui-même ses 6 ans. Quel âge a-t-il aujourd'hui?
- Le photographe a rapporté les photos de la classe. On cherche quel jour elles ont été prises, depuis combien de jours nous les attendons...
- L'enseignant a pris des photos d'une sortie, d'un spectacle... Même questionnement.