

Session 2008

FRA-08-PG1

Repère à reporter sur la copie

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Mardi 29 avril 2008 - de 13h 00 à 17h 00
Première épreuve d'admissibilité

FRANÇAIS

Durée : 4 heures
Coefficient : 3
Note éliminatoire 5/20

Rappel de la notation :

- synthèse (**8 points**)
- thème ayant trait à la grammaire (**4 points**)
- question complémentaire sur une mise en situation d'enseignement (**8 points**)

Il est tenu compte, à hauteur de **trois points** maximum, de la qualité orthographique de la production des candidats.

Ce sujet contient 11 pages, numérotées de 1/11 à 11/11. Assurez-vous que cet exemplaire est complet. S'il est incomplet, demandez un autre exemplaire au chef de salle.

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout document et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.

L'usage de la calculatrice est interdit.

N.B : Hormis l'en-tête détachable, la copie que vous rendrez devra, conformément au principe d'anonymat, ne comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine etc.

Tout manquement à cette règle entraîne l'élimination du candidat.

Si vous estimez que le texte du sujet, de ses questions ou de ses annexes comporte une erreur, signalez lisiblement votre remarque dans votre copie et poursuivez l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

SYNTHÈSE (8 points)

Sans porter d'appréciation personnelle, vous rédigerez une synthèse d'environ trois pages, qui rende compte des textes n° 1 à 4, en mettant en évidence les composantes de l'acte de lire et les moyens à mettre en œuvre pour permettre à l'élève de devenir un bon lecteur.

GRAMMAIRE (4 points)

Les questions de grammaire portent sur le texte 4.

1. Dans l'avant-dernier paragraphe (de « *Savoir reconnaître les mots...* » à « *... invités à lire.* »), relevez et classez les verbes à l'infinitif. Donnez la fonction grammaticale de chacun d'entre eux. (2,5 points)
2. Expliquez l'emploi du verbe *être* dans les trois phrases suivantes : (1,5 point)
 - (a) Chez le lecteur confirmé, les deux activités sont presque simultanées.
 - (b) La première s'est automatisée, libérant toutes les ressources pour la seconde (...)
 - (c) L'un et l'autre aspect de la lecture doivent être enseignés.

QUESTION COMPLEMENTAIRE (8 points)

L'ensemble des questions porte sur le document A.

- 1) Analysez la situation exposée dans ce document, en vous appuyant en particulier sur votre connaissance des programmes et sur les thèses développées dans les textes 1 à 4. (3 points)
- 2) Quelles sont les connaissances mobilisées par les élèves au cours de cette activité et quelles sont celles que la situation leur permet de construire ? (2 points)
- 3) Commentez le rôle de l'enseignant, désigné par M dans la transcription, en donnant des exemples précis (la notation M (-) permet de citer une intervention sans avoir à la recopier in extenso). (3 points)

CORPUS DES TEXTES ET DOCUMENTS

Les textes sont extraits des ouvrages suivants :

TEXTE 1 :

GOLDER C. et GAONAC'H D., *Lire et comprendre, psychologie de la lecture*, Hachette éducation, 2004, p. 124-125.

TEXTE 2 :

CHAUVEAU G., « Aider les enfants à devenir des explorateurs de texte », entretien in revue *Fenêtres sur cours*, n°276 du 3 octobre 2005, p. 32-33.

TEXTE 3 :

FAYOL M., MORAIS J., « La lecture et son apprentissage », in *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France depuis dix ans*, Les journées de l'observatoire, Observatoire National de la lecture, 2004 : « La lecture et son apprentissage », p. 45-47.

TEXTE 4 :

Programmes de l'école primaire, cycle des apprentissages fondamentaux, BO hors série n° 5, 12 avril 2007.

Document A :

BRIGAUDIOT M., *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1 et secteur spécialisé*, Hachette éducation, 2004, p. 146-148.

Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, le décodage doit être automatisé par l'exercice, l'entraînement à la correspondance graphème-phonème, faute de quoi les mauvais décodeurs deviennent tôt ou tard de mauvais compreneurs. En effet, pour suppléer les déficiences de leur décodage, ils utilisent des stratégies du type *devinette psycholinguistique*. Ces stratégies se révèlent assez efficaces lorsque les textes sont hautement prédictibles ou encore lorsqu'ils ont tout le temps pour lire-deviner. Mais lorsque les contraintes qui pèsent sur la tâche deviennent trop lourdes, notamment lorsqu'il faut lire vite dans le but, par exemple, de comprendre une consigne ou que le texte n'est plus devinable, ces stratégies échouent.

Cependant, même si l'élève maîtrise le décodage de manière suffisamment automatisée, il se peut qu'il ne parvienne pas à mettre en œuvre ces processus de haut niveau. Il nous arrive aussi à nous, lecteurs experts adultes, donc a priori avec un certain degré d'automatisation du décodage suffisant, de ne pas comprendre certains textes, pour des raisons de connaissances conceptuelles, de styles littéraires, etc.

Ce qu'il faut ici souligner c'est qu'il n'existe pas de corrélation systématique entre décodage et compréhension. En d'autres termes, il ne suffit pas de bien décoder pour bien comprendre. Si, comme nous l'avons précédemment souligné, il est nécessaire que le décodage soit suffisamment automatisé de manière que le lecteur puisse mettre en œuvre les processus de haut niveau, les difficultés de compréhension ne sont pas toutes imputables aux faiblesses du décodage.

Il se peut même que certains bons décodeurs soient de mauvais compreneurs, parce qu'ils présentent des déficits de compréhension en général : ils ont alors comme particularité d'obtenir des scores faibles de compréhension à la fois en situation orale et en situation écrite. Disons que la lecture/compréhension résulte de deux capacités : capacité à décoder des mots écrits et capacité à comprendre du langage parlé. Les déficits de lecture/compréhension peuvent être liés à l'une ou l'autre de ces capacités, ou encore aux deux conjuguées. La reconnaissance des mots écrits n'est donc pas suffisante. Les enfants hyperlexiques, par exemple, reconnaissent bien les mots mais rencontrent des difficultés importantes dans la compréhension des textes. Ces enfants hyperlexiques montrent en fait aussi des déficiences importantes dans la compréhension du langage parlé.

TEXTE 2. — CHAUVEAU G., « Aider les enfants à devenir des explorateurs de texte », entretien in revue *Fenêtres sur cours*, n°276 du 3 octobre 2005, p. 32-33.

Pour vous, les difficultés relevant de la combinatoire et du déchiffrage ne constituent qu'une partie de celles rencontrées par les élèves dans l'apprentissage de la lecture. N'est-ce pas nier l'importance de ce qui relève des mécanismes de base ?

Non, car ces difficultés à utiliser le premier outil de base dans l'apprentissage de la lecture, à savoir le décodage, la capacité à traiter les éléments graphophoniques des mots existent bel et bien chez les mauvais lecteurs de 7 ans, sortant du CP. Cependant, il se superpose un deuxième type de difficulté d'une tout autre nature, que l'on a, en revanche, trop souvent tendance à ignorer. Il s'agit de celle qui est liée à la maîtrise du second outil de base, soit le traitement sémantique des énoncés écrits. Cela se manifeste, d'une part, par une incapacité à se servir du contexte linguistique d'un texte donné et donc, par exemple, à résoudre des exercices du type phrases à trous. Mais aussi, d'autre part, par la difficulté à repérer les groupes syntaxico-sémantiques, dits aussi groupes de sens.

Vous parlez de mauvais explorateurs-questionneurs, à quels mécanismes entrant en jeu dans l'apprentissage de la lecture cette notion renvoie-t-elle ?

Cela correspond en effet à un type de difficulté autre que ceux liés aux outils de base : le « stratégique », autrement dit la compréhension de l'activité de lecture. Les mauvais lecteurs réduisent souvent celle-ci au seul déchiffrage, ils se polarisent sur le mot. En revanche, la phrase et le texte, la recherche de sens demeurent des aspects qui leur échappent.

A quels autres obstacles ces élèves peuvent-ils encore se heurter ?

Une difficulté d'ordre culturel. Les mauvais lecteurs ont une vision très étroite du pourquoi lire, et des pratiques culturelles de l'écrit en général. Ils se cantonnent à une conception très utilitariste de la lecture. Ils oublient par conséquent qu'elle leur permet d'acquérir des connaissances, qu'elle peut s'exercer par le biais de journaux, ou d'ouvrages documentaires. Le concept de lecture intellectuelle leur est inconnu.

Les difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent être mises en évidence dès l'entrée au CP. D'où viennent-elles ?

En effet, 15% d'élèves, dès l'entrée au CP, à l'âge de 6 ans, éprouvent des difficultés d'apprentissage. Il faut dire que l'acquisition de la lecture commence dès 3 ans, si ce n'est avant : à cet âge, nombre d'enfants se font lire des histoires, sont en contact avec des personnes lettrées, que ce soit à la maison ou en section maternelle. D'un élève à l'autre, il existe donc des différences énormes dans la quantité et la qualité de ces expériences précoces de l'écrit. Certains arrivent au CP pour terminer leur apprentissage de la lecture. D'autres sont loin de tout ça... On les repère parce qu'ils ont une connaissance faible de l'éventail des pratiques possibles de lecture et d'écriture, ainsi que des objets culturels de l'écrit. Ils ont également des difficultés à élaborer un projet personnel de lecteur. Par ailleurs, ils arrivent au CP en éprouvant des difficultés d'ordre linguistique. Ils n'ont pas encore intégré, notamment, le principe de base de notre système d'écriture, à savoir le principe alphabétique.

Quelles conclusions tirer dans les pratiques enseignantes de vos observations ?

Concernant les enfants de 6 ans en difficulté, si on leur applique un traitement ordinaire, ils se retrouveront en situation d'échec à la fin du CP. Ils ont donc besoin d'une pédagogie

plus riche, renforcée. Il faut intervenir en mettant en place un plus grand nombre d'activités de lecture et de production écrite, en créant de multiples occasions de rencontrer des écrits, des livres, des personnes lettrées : leur lire des histoires, dialoguer avec eux... [...]

Pour aider les 7- 8 ans, il importe de repérer les différents types de difficultés rencontrés afin de travailler dans une perspective de prévention et de remédiation, œuvrer dans toutes les directions au lieu de se focaliser sur le seul apprentissage des mécanismes de base. Premièrement, il est nécessaire de proposer des exercices pour obtenir des bons déchiffreurs. Deuxièmement, il faut entraîner ces enfants à devenir des explorateurs de textes écrits en leur donnant des méthodes de lecture compréhension, des guides de lecture (poser des questions du style : ça parle de qui ? ça parle de quoi ? ça se passe où ?). Troisièmement, il faut les aider, par le dialogue notamment, à mieux comprendre ce qu'il faut faire pour lire. Dernière piste : les aider à y voir plus clair sur toutes les possibilités qu'offre le savoir lire, à découvrir et mieux comprendre la langue écrite.

TEXTE 3. — FAYOL M., MORAIS J., « La lecture et son apprentissage », in *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France depuis dix ans*, Les journées de l'observatoire, Observatoire National de la lecture, 2004 : « La lecture et son apprentissage », p. 45-47.

(...) pour l'adulte bon lecteur comme pour l'enfant débutant, lire nécessite toujours la coordination de deux activités - le traitement du code et la gestion de la compréhension - dont chacune présente un coût, variable selon les textes et leurs contenus. Garder cela présent à l'esprit peut contribuer à la fois à mieux comprendre les difficultés de certains individus et à mettre en place des situations destinées à prévenir ou éviter l'échec. Trois exemples illustreront cette mise en perspective.

Premièrement, les enfants qui sont en phase d'apprentissage du code (CP) peuvent très difficilement conduire une activité de compréhension au cours même de la lecture. L'essentiel de leur attention est capté par le traitement des mots et ils ne disposent plus de ressources attentionnelles suffisantes pour imaginer les situations ou les événements décrits. Or, ces enfants disposent déjà d'habiletés très développées de compréhension, qu'il exercent aussi bien à l'oral que sur des supports imagés. Il s'ensuit que le matériel utilisé pour l'apprentissage, et qui doit satisfaire certaines contraintes, notamment du fait qu'il doit être centré sur l'acquisition du code alphabétique, présente souvent un intérêt discutable du point de vue de la compréhension. Diverses solutions ont été envisagées, depuis la correspondance scolaire jusqu'à l'utilisation du roman. Toutes posent le problème de l'articulation de deux objectifs difficiles à concilier au moins initialement : l'apprentissage du code alphabétique et le travail relatif à la compréhension.

Deuxièmement, au fur et à mesure que l'enfant progresse dans l'apprentissage du code, l'identification des mots déjà rencontrés et le traitement des mots nouveaux s'accroissent et se font plus précis. Le coût attentionnel de ces activités se trouve d'autant réduit, et la compréhension peut de mieux en mieux s'exercer parallèlement au décodage. C'est ce qui explique que la relation entre décodage et compréhension lors de la lecture devient de plus en plus forte avec le niveau scolaire. Pourtant, les contraintes de capacité subsistent. En particulier, il reste difficile pour les enfants de faire simultanément face à des traitements complexes sur le code, par exemple en raison de la présence de nombreux mots nouveaux, et sur la compréhension, par exemple lorsque le thème abordé n'est pas familier. Le cumul des deux, fréquent du fait qu'un thème peu connu exige souvent le recours à un lexique spécialisé, risque de mettre les lecteurs en difficulté, et cela quel que soit leur âge ou niveau intellectuel. En conséquence, il est nécessaire de mettre en adéquation les difficultés des textes et les objectifs poursuivis. Si le but est de travailler sur le code, par exemple en recherchant l'acquisition de mots nouveaux, il est prudent de limiter au maximum les difficultés de compréhension, soit par une préparation préalable soit par un tutorat en cours de lecture. Au contraire, s'il s'agit de mettre l'accent sur la compréhension ou sur l'acquisition de nouvelles notions, il convient plutôt de réduire le coût des traitements du code.

Troisièmement, le fait que l'activité de lecture présente deux dimensions ouvre la voie à des compensations. Les difficultés dans l'identification des mots pourraient par exemple être compensées par les habiletés dans la compréhension du sens du texte. Le contexte constitué par la phrase en cours de lecture et/ou le texte déjà lu pourraient faciliter la reconnaissance des mots. Une telle facilitation a été observée chez les faibles lecteurs mais pas ou beaucoup moins chez les bons lecteurs. Chez ces derniers, la reconnaissance des mots est trop rapide pour que la facilitation contextuelle puisse produire des effets repérables. Toutefois, les bons lecteurs présentent aussi une facilitation contextuelle lorsque les stimuli visuels sont dégradés (mots partiellement effacés par exemple) ou que des mots rares sont utilisés. Les faibles lecteurs, eux, étant plus lents et commettant plus d'erreurs, sont plus sensibles à l'effet de

facilitation contextuelle. Le recours au contexte pour traiter l'identification des mots est disponible chez tous, mais il est coûteux. Il entraîne une focalisation des ressources attentionnelles sur le traitement du code, qui s'effectue aux dépens de la gestion de la compréhension du texte. Lorsque cette situation se produit de temps en temps, elle n'est pas préjudiciable à la compréhension, ou alors la difficulté induite peut rapidement être surmontée. C'est notamment le cas lorsque les enseignants utilisent sciemment le contexte en s'appuyant sur des textes conçus à cet effet et en contrôlant la manière dont procèdent les élèves. En revanche, lorsque des lecteurs sont obligés d'y faire fréquemment appel dans leur pratique quotidienne, les risques d'échec de la compréhension augmentent. C'est pourquoi, l'accent doit être mis sur l'automatisation de l'identification de mots, de sorte que le recours au contexte reste limité.

TEXTE 4. — *Programmes de l'école primaire, cycle des apprentissages fondamentaux, BO hors série n° 5, 12 avril 2007.*

Apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu en même temps deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui conduit à en comprendre la signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes, situation de communication) qui est le leur. La première activité, seule, est spécifique de la lecture. La seconde n'est pas très dissemblable de celle qui porte sur le langage oral, même si les conditions de communication à l'écrit diffèrent (absence d'interlocuteur, permanence du message) et si la langue écrite comporte des spécificités de syntaxe, de lexique ou textuelles, assez rarement présentes à l'oral.

Chez le lecteur confirmé, les deux activités sont presque simultanées. La première s'est automatisée, libérant toutes les ressources pour la seconde qui peut alors bénéficier d'une attention soutenue. Chez le lecteur débutant, l'identification des mots est encore peu efficace, elle est souvent trop lente pour que la mémoire conserve tous les mots reconnus jusqu'à la fin de l'énoncé. La compréhension reste difficile et doit être fortement soutenue, en particulier lorsqu'on aborde des textes longs et complexes. Toutefois, ce n'est qu'en rendant plus efficace l'identification des mots que l'apprenti lecteur parvient en fin de cycle à une première autonomie. [...]

L'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des démarches, des compétences et connaissances nécessaires à la compréhension.

Au début du cours préparatoire, prenant appui sur le travail engagé à l'école maternelle sur les sonorités de la langue et qui doit être poursuivi aussi longtemps que nécessaire, un entraînement systématique à la relation entre graphèmes et phonèmes doit être assuré, afin de permettre à l'élève de déchiffrer, de relier le mot écrit à son image auditive et à sa signification possible. Il est indispensable de développer le plus vite possible l'automatisation de la reconnaissance de l'image orthographique des mots. Cet apprentissage exige de conjuguer lecture et écriture.

Savoir reconnaître des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte. Les élèves doivent apprendre à traiter l'organisation d'une phrase ou d'un texte écrit. Ils doivent aussi acquérir le lexique et les connaissances nécessaires pour comprendre les propos des textes qu'ils sont invités à lire.

Le cours préparatoire est le temps essentiel de cet apprentissage. Celui-ci doit être poursuivi au CE1 pour consolider la maîtrise du code, développer l'automatisation de la reconnaissance des mots et entraîner à la lecture de textes plus longs, plus variés, comportant des phrases syntaxiquement plus complexes. La lecture doit être prolongée et affermie par un travail régulier de production d'écrits.

Document A : BRIGAUDIOT M., *Première maîtrise de l'écrit CP, CE1 et secteur spécialisé*, Hachette éducation, 2004.

Partie 5 chapitre 4 : *Essayer de lire et de découvrir les systèmes de la langue*. Pages 146 à 148

Toute première lecture : la phrase-cadeau

Cette activité a lieu chaque jour durant la semaine de rentrée, quel que soit le niveau de classe. En classe de grands débutants (CP, CP d'adaptation, non-lecteurs de classes spécialisées), elle se poursuit tous les jours pendant quinze jours. Il s'agit d'un énoncé choisi par le maître et qu'il adresse aux enfants, comme un « cadeau », parce qu'il sait qu'ils vont pouvoir le lire presque seuls, s'ils s'y mettent tous, bien entendu. Ces phrases seront les premiers écrits de référence pour les enfants.

Déroulement du premier jour

Le maître invente l'énoncé. Il doit être court, simple sur les plans de la syntaxe et du vocabulaire, et surtout être en rapport direct avec la vie de la classe ou un événement très récent du groupe-classe.

La première phrase-cadeau, le jour de la rentrée, est le plus souvent :

Cette classe s'appelle le cours préparatoire. On dit le CP.

La première fois, le maître explique clairement le double enjeu aux enfants, lire pour comprendre : *« je vais écrire quelque chose au tableau, aujourd'hui, c'est deux phrases. Elles parlent de vous, de nous, de ce qui se passe ici dans cette classe. Vous allez essayer de lire parce que quand vous aurez lu, vous comprendrez quelque chose que j'ai envie de vous dire aujourd'hui. Et tous les jours, on fera comme ça pour apprendre à lire. Moi, je vous dirai quelque chose en l'écrivant et vous, vous lirez. C'est ma phrase-cadeau du matin. »*

Le maître écrit sur une feuille accrochée au tableau lentement, en cursive, en gros caractères, avec toutes les marques de ponctuation, et laisse les enfants faire leurs commentaires sans intervenir :

E1 – *ça c'est O*

E2 – *y a la lettre de Pauline, ma petite sœur*

E3 – *moi je vois un S*

Les premières remarques des enfants sont toujours des reconnaissances visuelles de lettres. Or on sait qu'il ne faut pas les laisser dans cette activité « facile » et qu'il faut attirer leur attention sur le sonore (...¹)

M (1) – *alors oui, dans ce que j'ai écrit, il y a deux lettres toutes seules, elles sont en majuscules, j'ai écrit C, P*

E5 – *ah comme le CP !*

M (2) – *très bien ! j'ai écrit CP pour vous parler du CP, votre classe. Alors maintenant vous savez de quoi ça parle. Je vais vous aider, on va commencer par ce mot (encadre le mot « classe » en cachant de chaque côté avec ses mains).*

E6 – *y a A*

M (3) – *oui, mais on commence par le commencement, il faut d'abord lire ça (encadre la syllabe « cla » en cachant de chaque côté avec ses mains)*

¹ La coupure concerne un renvoi à un autre chapitre ; elle est sans enjeu pour la compréhension de la situation.

E7 – « li »

M (4) – *c'est bien d'essayer mais on ne peut pas deviner. Pour apprendre à lire, au début, il faut faire le bruit des lettres. Je vous aide : la lettre C fait ici [k] et la lettre L fait [l], et [k] et [l], ça fait [kl], avec un A après, ça fait [kla].*

E8 – « classe » !

M (5) – *ouais !! comment tu sais ça Sonia ?*

E8 – *ben parce que après c'est S de mon nom !*

M (6) - *bravo !! tu as raison parce que [kla] et [s] (découvre le mot entier), ça fait [klas], et à la fin il y a un E qu'on n'entend pas beaucoup. Maintenant vous pouvez dire ce mot (montre à nouveau le mot isolé)*

Des enfants – « classe »

M (7) – « classe », *c'est bien. Maintenant on va lire ce mot-là (encadre le mot « cours » en cachant le reste avec ses mains). Le C fait le même bruit que tout à l'heure, [k], et les deux lettres qui suivent ça fait [u]. O et U l'une à côté de l'autre ça fait toujours [u]. Et [k] et [u] ça fait [ku]. Avec un R qui fait le son [r], on peut lire [kur].*

E9 – *dans la cour !*

M (8) - *alors tu as raison il y a un mot « cour » qui veut dire la cour de récréation mais celui-là c'est un autre mot. Il a un S qu'on n'entend pas à la fin. Un cours, c'est une classe. Et je vous dis le mot très long d'après, en vous disant les morceaux un par un : (encadre chaque syllabe en cachant avec ses mains) « pré », « pa », « ra », « toire », « préparatoire ».*

E10 – *oh, qu'est-ce que c'est ?*

M (9) – *eh ben justement, tu vas le savoir. Je vous aide en disant tout (suit du doigt en s'arrêtant à chaque mot) hum / classe / hum-hum / hum / cours préparatoire / hum / hum / hum / CP*

E11 – *c'est notre classe*

M (10) – *oui, ça parle de votre classe. Le premier mot c'est « cette », « cette classe » ça veut dire celle-là, où vous êtes cette année. Je vous dis ce mot (encadre) « s'appelle ».*

Des enfants – *ça s'appelle le CP !!*

M (11) – *oui, c'est bien ! quelqu'un veut essayer en faisant « hum » quand il ne sait pas ? (...fin de la lecture)*

M (12) – *vous le saviez ce que ça voulait dire CP ?*

Des enfants – *ben non*

M (13) – *ça veut dire « cours préparatoire ». Parfois on utilise les premières lettres de mots au lieu de dire les mots (écrit au tableau Cours Préparatoire et entoure C et P). Les premières lettres s'appellent des initiales. « Initiale », ça veut dire « au début ». Alors pour continuer vous allez travailler tout seuls.*

Les enfants vont prendre leur cahier de classe, copier leur prénom et leur nom et vont avoir à écrire dessous leurs initiales.

Les volontaires liront la phrase-cadeau à voix haute plusieurs fois dans la journée.

Le soir, le maître annonce le devenir de cette feuille :

M (14) – *comme vous savez tous lire cette feuille, que vous savez bien ce que j'ai écrit dessus, je vais écrire la date en petit dessous comme ça, 4 septembre (écrit), et je vais aller là-haut pour l'afficher. Tout le monde la verra bien, c'est très important. Parce que chaque jour on en aura une nouvelle et comme vous connaîtrez toutes les phrases très bien, vous pourrez vous en servir pour lire et pour écrire. C'est des outils. Des outils c'est pour aider dans le travail. Par exemple, si un jour vous devez lire ça (écrit au tableau : La directrice s'appelle Madame Dupont) vous pourrez dire que ce mot est « s'appelle » parce qu'il est dans la phrase d'aujourd'hui ; ça sert bien à apprendre à lire et à écrire.*

Tout ça doit être dit, même si ça paraît long et complexe.