



À l'école
des
albums

Guide pédagogique

CP

Sous la direction d'**Agnès Perrin**,
Maitre de conférences en Littérature
FDE/ESPE, Université de Montpellier

Sophie Warnet,
Professeure des Écoles,
PEMF, Pierrelatte

Sylvie Girard,
Professeure des Écoles, PEMF,
Conseillère pédagogique, Drôme

RETZ

www.editions-retz.com
9 bis, rue Abel Hovelacque
75013 Paris



Ce guide suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires.

Voir le site <http://www.orthographe-recommandee.info> et son mini guide d'information.

ISBN : 978-2-7256-3433-3

© Éditions Retz, 2016 pour la présente édition

© Éditions Retz, 2013 pour l'ancienne édition

Les grands principes d'apprentissage mis en œuvre dans *À l'école des albums*

- ▶ **La dimension littéraire et culturelle** 5
 - 1. Avant-propos
 - 2. Construire des savoirs littéraires
 - 3. La littérature comme expérience du monde
 - 4. Développer la culture de l'élève

- ▶ **La dimension langagière et linguistique** 10
 - Quelques principes de base**
 - 1. Des normes différentes
 - 2. Le développement d'une pratique langagière
 - Apprendre à comprendre : quelles pratiques dans notre méthode ?**
 - 1. « Du langage à la langue et non l'inverse »
 - 2. Entendre des textes et lire des textes
 - 3. Comprendre des textes écrits
 - Apprendre à identifier les mots**
 - 1. Construire le principe alphabétique
 - 2. Exercer la voie indirecte de lecture
 - Produire des écrits pour mieux lire**
 - 1. Acquérir la maîtrise du geste d'écriture
 - 2. Travailler la copie
 - 3. Apprendre à écrire des mots
 - 4. Produire des textes
 - Maîtriser progressivement les normes de l'écrit**
 - 1. Les normes de mise en page des textes
 - 2. La construction du lexique orthographique
 - 3. Les observations grammaticales

- ▶ **La dimension métacognitive** 19
 - 1. Développer la clarté cognitive
 - 2. Utiliser des outils de référence
 - 3. Apprendre à travailler
 - 4. Utiliser un lexique pertinent et approprié

Organiser les apprentissages

- ▶ **Mise en œuvre chronologique** 22
- ▶ **Utiliser les outils** 23

Fiches guide

- ▶ **Fiche guide n° 1 : Comprendre les textes à l'écrit**..... 26
 - Fiche guide n° 1a : Lecture découverte des modules 1 à 4
 - Fiche guide n° 1b : Travailler la compréhension des textes (modules 5 à 10)
 - Fiche guide n° 1c : Organiser la différenciation

- ▶ **Fiche guide n° 2 : Construire les correspondances graphophonologiques**..... 29
 - Fiche guide n° 2a : Utiliser l'imagier
 - Fiche guide n° 2b : Découverte d'un phonème et d'un ou de plusieurs graphèmes
 - Fiche guide n° 2c : Consolider et automatiser la maîtrise des correspondances graphophonologiques

- ▶ **Fiche guide n° 3 : Construire sa culture**..... 33
 - Fiche guide n° 3a : Mettre les textes en réseau
 - Fiche guide n° 3b : Lecture offerte d'un texte du réseau
 - Fiche guide n° 3c : Lecture autonome

- ▶ **Fiche guide n° 4 : Produire des écrits**..... 36
 - Fiche guide n° 4a : Apprendre le geste d'écriture et la copie
 - Fiche guide n° 4b : Apprendre à écrire (encodage)
 - Fiche guide n° 4c : Produire des écrits personnels

- ▶ **Fiche guide n° 5 : Méthodologie pour apprendre**..... 39
 - Fiche guide n° 5a : Apprendre explicitement à comprendre et à écrire
 - Fiche guide n° 5b : Structurer les connaissances pour les mémoriser
 - Fiche guide n° 5c : Enseigner explicitement l'autonomie

Préparation de séances

▶ Module 1	43	▶ Module 6	177
▶ Module 2	73	▶ Module 7	211
▶ Module 3	102	▶ Module 8	233
▶ Module 4	133	▶ Module 9	250
▶ Module 5	158	▶ Module 10	272
Glossaire			293
Mots de l'imagier classés par phonèmes			295
Bibliographie			299

Les grands principes d'apprentissage mis en œuvre dans *À l'école des albums*

À l'école des albums est une méthode qui favorise un travail conduit dans trois dimensions :

- la dimension littéraire et culturelle (domaines 1, 3 et 5 du socle de connaissances, de compétences et de culture) ;
- la dimension langagière et linguistique (domaines 1 du socle de connaissances, de compétences et de culture) ;
- la dimension métacognitive : les méthodes et outils pour apprendre (domaine 2 du socle de connaissances, de compétences et de culture).

Elle équilibre les quatre domaines d'apprentissage essentiels pour former un lecteur :

- identification des mots en réception et en production ;
- apprentissage explicite de la compréhension des textes et de l'interprétation des textes ;
- production d'écrits ;
- acculturation au monde de l'écrit, notamment littéraire, pour développer un rapport singulier à la lecture, l'esprit critique, la citoyenneté.

La dimension littéraire et culturelle

1. Avant-propos

Si l'acquisition de la lecture s'effectue tout au long de la scolarité, les bases de l'autonomie dans le rapport à l'écrit s'apprennent au cycle 2. Apprendre à lire n'est pas une fin en soi, c'est un moyen pour développer une pensée personnelle et construire l'autonomie nécessaire à l'exercice de la citoyenneté. La pratique des textes doit conduire les élèves « à élargir le champ de leurs connaissances, à accroître les références et les modèles pour écrire, à multiplier les objets de curiosité ou d'intérêt, à affiner leur pensée. »¹ Dès lors, le développement de compétences techniques (identification des mots notamment) doit croiser en permanence les fonctions culturelles, cultivées et sociales de la lecture². C'est la raison pour laquelle le texte littéraire doit avoir une place de choix dans la formation du lecteur.

Installer une posture de lecteur de la littérature nécessite de mettre les élèves en contact avec les textes littéraires soulevant des problématiques diverses. On vise ainsi la construction de savoirs indispensables à l'acquisition de l'autonomie dans l'acte de lire.

À l'école des albums s'appuie donc sur la lecture de 8 albums choisis parce qu'ils définissent chacun une problématique littéraire particulière. Par ailleurs, l'ordre dans lequel les œuvres sont proposées n'est pas exclusivement dû (comme c'est souvent le cas dans les méthodes de lecture) à des dimensions **quantitative**

(plus ou moins de textes) ou **qualitative** (textes plus ou moins difficiles). La programmation des œuvres dans *À l'école des albums* permet d'articuler **apprentissage technique** de la lecture et **construction de savoirs littéraires**. Le choix des thématiques proposées par les différentes œuvres engage aussi le développement du jugement citoyen et de la pensée critique. Dès lors, la lecture littéraire invitera à travailler – dans sa nécessaire dimension transversale – l'enseignement moral et civique.

Explorer l'univers de la fiction nécessite d'acquérir des connaissances sur cet univers pour mieux investir la manière dont la fiction est structurée. L'élève doit aussi construire une représentation du rôle que joue le lecteur dans cette démarche, comme des profits symboliques qu'il peut en tirer.

Les problématiques proposées par les albums de notre méthode sont centrées sur l'acquisition de savoirs indispensables à la lecture et la compréhension d'œuvres longues à laquelle nous invitent les programmes. C'est-à-dire :

- **connaître et s'approprier différents types de personnages** (provenant d'œuvres pour la jeunesse comme d'œuvres patrimoniales) ;
- **s'approprier des modèles textuels différents** (structures narratives, genres littéraires) ;
- **adopter une posture de lecteur adaptée à l'écriture du texte et se construire une bibliothèque personnelle** ;
- **construire une réflexion d'ordre moral et civique** en apprenant à situer les actions et intentions des personnages, à les confronter au réel, à les ressentir et à les juger ;

1. MEN, *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*, BO spécial n°11, du 26/11/2015, p. 11.

2. Pour plus d'informations à ce sujet, voir CD-Rom : « Des présupposés de départ ».

– articuler les activités de lecture aux activités de production de texte.

Le choix des albums et l'ordre dans lequel ils sont utilisés participent à la construction de ces savoirs et réflexions.

2. Construire des savoirs littéraires

a) La notion de personnage

Le travail littéraire impose de rencontrer des personnages pour ouvrir son univers de référence. Il s'organise autour des notions suivantes :

Définir la notion de personnage

Ce travail débute au module 1 par la création d'un personnage (le Rari). On construit progressivement des critères de repérage des personnages dans les récits :

- êtres fictifs qui agissent ou parlent ;
- êtres fictifs doués et mus par leurs sentiments ;
- êtres fictifs qui racontent une histoire (notion de narrateur) ;
- êtres fictifs qui interviennent dans les histoires (personnages patrimoniaux ou stéréotypes) ;
- êtres fictifs que l'on découvre via l'image ;
- êtres vivants dans un monde qui copie le réel, le recrée, le transforme.

Découvrir des personnages patrimoniaux

Certains modules (1/3/6) font référence aux œuvres patrimoniales et évoquent des personnages qu'il faut retrouver ou découvrir, savoir situer, et ce, afin de structurer les connaissances pour se repérer dans les univers culturels.

Découvrir l'agir des personnages (intentions, actions, effets)

Le module 2 notamment n'a pas de personnage identifié par le texte. C'est l'image qui montre l'action du narrateur et du personnage féminin (vraisemblablement sa sœur).

b) Les structures

La découverte de structures différentes permet de construire un répertoire de « formes d'écriture ». La progression littéraire est donc articulée autour de genres différents qui permettent d'organiser le rapport au monde fictionnel pour faciliter sa mémorisation. Les variétés des genres et structures textuels rencontrés constituent un ensemble varié de modèles d'écriture et d'aides à la lecture.

Le détail des choix réalisés est indiqué dans le tableau ci-dessous.

LES NOTION TRAVAILLÉES	
Les types de personnages	Modules
Des personnages réalistes (qui interagissent dans un univers réaliste ou non réaliste) – Roméo et Marie (+ les enfants de la classe) (miroir de l'enfant) – La petite fille qui raconte des histoires (miroir de l'enfant) – La maman qui raconte et écoute les histoires – Julien, Madame Plumeau, la voisine, les frères Filoux, le commissaire – Hänsel et Gretel, la mère, le père – Le narrateur, sa famille, les personnes qu'il rencontre	1 6 6 7 9 10
Des stéréotypes – Les loups (le clan des loups) – La marâtre et la famille (père démuné et pleutre, enfant rusé qui affronte l'adversité) – La sorcière (proche de la figure d'ogresse incarnée par la Baba Yaga)	8 9 9
Des stéréotypes détournés – Le loup qui veut changer de couleur – Loupi	4 8
Des animaux anthropomorphisés ou personnifiés – Les animaux qui lisent – Le lion – Les moutons	3 7 8
Des personnages issus des textes patrimoniaux – Ulysse – Le loup et les trois petits cochons – Les dragons	1 3 6

Textes et rapport au monde	Modules
– Découvrir et comprendre des histoires réalistes.	6
– Découvrir et comprendre des situations qui copient le réel avec des animaux anthropomorphisés.	3 / 4 / 8
– Découvrir et comprendre des histoires qui mêlent réalisme et intervention du merveilleux.	1 / 7 / 10
– Découvrir et comprendre des histoires qui se construisent dans un univers non réaliste (merveilleux le plus souvent).	9
– Découvrir et comprendre des livres qui ne s'appuient pas nécessairement sur une histoire.	2 / 3 / 5
Les structures	
Les structures répétitives Certains textes sont élaborés à partir de structures répétitives construites autour d'une récurrence syntaxique ou d'un ensemble de phrases :	
– la structure textuelle s'organise autour de la formulation de diverses réponses à une question posée dès le titre ;	2
– la structure textuelle s'organise autour d'une phrase unique qui répond à une assertion posée dès le titre ;	3
– la structure textuelle est organisée autour de la répétition d'une situation durant une semaine. Chaque changement intervient un jour précis ; ce procédé rapproche l'album d'un conte en randonnée structuré sous la forme d'un « journal » littéraire ;	4
– la structure narrative prend en compte une formule répétitive pour créer un effet esthétique et narratif.	6 / 10
Des structures dialoguées	
– Le texte se construit à partir d'un dialogue instauré entre deux personnages.	6
– Deux autres formes dialoguées sont abordées : un extrait de théâtre avec une saynète d'après Courteline et un extrait de la bande dessinée Zouk, la petite sorcière qui a du caractère, constituent aussi des formes narratives dialoguées.	7 / 10
Des structures narratives	
– Le récit est écrit à la première personne et donne donc le point de vue d'un narrateur personnage. Ce fonctionnement narratif accentue le jeu entre réalisme et fiction merveilleuse déjà développé par le choix des personnages.	7
– Le récit est interdépendant de l'image qui donne réellement à voir les relations entre les personnages notamment dans le jeu dominant/dominé qui s'installe autour du personnage. La fin du récit reste particulièrement ouverte et incite le lecteur à une interprétation personnelle subjective pour combler l'implicite.	8
– Le récit est un conte classique, en version abrégée, mais qui conserve globalement la narration d'origine. L'essentiel de la structuration repose sur l'enchaînement des ruses qu'il faut déjouer pour triompher.	9
– Le récit jouant sur l'intrusion du merveilleux (lié au conte <i>Aladin et le génie de la lampe</i>) dans un univers réaliste contemporain. La langue utilisée (notamment dans les dialogues) imite l'oral, créant ainsi des écarts stylistiques intéressants. C'est donc l'occasion d'observer les écarts langagiers permis par la littérature. C'est aussi l'occasion de découvrir un texte satirique.	10

3. La littérature comme expérience du monde

La lecture et la littérature favorisent aussi la réalisation d'expériences symboliques du monde par les jeux de projection dans le récit. Ce sont ces expériences qui permettent de mieux se connaître, de découvrir l'altérité. Les mettre en confrontation ou en discussion, permet d'affiner la pensée, de développer l'esprit critique. C'est ainsi que se joue la dimension émancipatrice de la lecture littéraire.

a) Les thématiques

Le choix des thématiques traitées est essentiel car elles définissent le champ des représentations du monde induites par les lectures. Plusieurs thématiques sont abordées par les albums.

Le lecteur et la lecture

Il s'agit d'engager l'enfant-apprenti lecteur dans une réflexion sur les fonctions cultivées et sociales du lire, et développer en miroir un rapport singulier à sa propre lecture. Le module 2 évoque par un jeu d'aphorismes des relations possibles avec les livres (et surtout avec la fiction).

L'acceptation de soi et le regard des autres

Il s'agit de découvrir les sentiments des personnages envers eux-mêmes et envers les autres pour comprendre leur évolution. Cela permet d'interroger la complexité des relations humaines

La soumission et la transgression

Il s'agit là encore d'interroger les rapports humains mais sous l'angle du jugement et du respect de la règle et du droit.

La misère et ses conséquences

Il s'agit de découvrir des situations particulières qui font agir les personnages (misère matérielle et misère morale).

Lutter contre les stéréotypes sociaux

Pour lutter contre les stéréotypes de genre, comme les discriminations sociales ou culturelles, il faut modifier les représentations des élèves sur le statut, les droits, les capacités des hommes et des femmes en fonction de leur sexe, de leur culture... Une partie de ce travail passe

par la mise en situation fictionnelle et l'équilibre qui s'instaure entre les diverses représentations proposées. Cependant, l'enseignement littéraire a surtout vocation à faire réfléchir les élèves sur des situations qui imitent la réalité voire qui la caricaturent. Il faut alors les décrire, les interpréter, comprendre les rapports de causalité qu'elles engagent et les mettre en débat au sein de la classe. C'est une condition nécessaire pour développer durablement l'esprit critique des élèves et leur faire prendre conscience des différents aspects de la réalité sociale tout comme des possibilités d'agir sur le réel qui s'offrent à l'Homme.

b) Les usages sociaux de l'écrit

Le travail sur les thématiques ne suffit pas si on ne le lie pas à la socialisation de la culture et donc de la lecture. Notre manuel se propose donc d'engager un travail sur les usages sociaux de l'écrit, d'une part en faisant lire des écrits variés, d'autre part en interrogeant le livre et la lecture.

LA LITTÉRATURE COMME EXPÉRIENCE DU MONDE	
Les thématiques	Modules
Le lecteur et la lecture – Découvrir une forme de catégorisation des récits pour installer une relation intime à la lecture. – Découvrir des pratiques et des goûts de lecteurs.	2 3 / 6
L'acceptation de soi et le regard des autres – Se découvrir et apprendre à s'accepter, à s'estimer tel que l'on est en se confrontant au regard des autres. – Dominer sa peur pour entrer en relation avec l'autre. – Assumer ses choix et aller vers l'autre en renonçant au déterminisme de la naissance. – S'appuyer sur la fraternité pour dominer sa peur et triompher. – Se découvrir par la présence d'un ami.	4 7 8 9 7
La soumission et la transgression – Interroger la relation de soumission et de domination. – Transgresser les interdits pour éprouver les limites de la liberté individuelle. – Accepter le dialogue et entendre les goûts de l'autre. – Dominer sa peur pour sortir de la soumission imposée par la domination.	8 / 9 10 6 9
La misère et ses conséquences – Découvrir un effet de la misère matérielle sur la famille (abandon) et ses conséquences (resserrement de la fraternité). – Éprouver une difficulté pour découvrir le besoin de l'autre.	9 7 / 8 / 10
Lutter contre les stéréotypes sociaux ou culturels – Découvrir des personnages qui sont mal à l'aise avec leur identité. – Découvrir un personnage masculin et un personnage féminin en même temps. – Découvrir des personnages féminins qui n'agissent pas selon les stéréotypes classiques. – Découvrir une héroïne féminine. L'inversion des pouvoirs traditionnellement présentés dans les contes féminin et masculin (c'est le personnage féminin qui sauve le personnage masculin) est intéressante pour construire un rapport à la mixité et à l'égalité des sexes. – Développer l'esprit critique par la lecture d'un modèle caricatural de fonctionnement familial.	4 / 8 1 6 9 10

Les usages sociaux de l'écrit	Modules
La lecture d'écrits fonctionnels ou documentaires	
– Construire des repères pour une lecture fonctionnelle et un ancrage sociologique de la lecture. En observant tout d'abord divers « objets à lire » : calendrier, couverture d'album, page d'éphéméride, cartes à jouer (ainsi que tous les supports de la classe et ceux collectés hors de la classe).	1
– Déstructurer la linéarité de la mise en page pour inciter les élèves à des lectures buissonnières (lire la dernière page, s'interroger sur une situation et lire une page pour trouver des réponses).	3
– Lire des écrits courts différents : devinettes, aphorismes, jeux langagiers.	4 / 5 / 7
– Lire des saynètes, des poèmes.	7 / 5
– Lire des lettres.	7
– Lire des articles de journaux.	7 / 8
– Lire des documentaires (le rôle et quelques usages d'une bibliothèque, des définitions, des pages sur la vie des fourmis ou sur l'équilibre alimentaire) afin de donner des informations nécessaires à la compréhension des albums lus ensuite.	2 / 5 / 10
– Lire des articles de dictionnaire.	4
– Lire une recette de cuisine.	10
– Lire une bande dessinée.	10

4. Développer la culture de l'élève

a) Mettre les textes en réseau

La construction de la culture de l'élève passe aussi par la mise en réseau des textes lus et/ou travaillés. Le réseau n'est pas un objectif d'apprentissage mais un moyen pour permettre à l'enfant de construire les liens nécessaires à la compréhension des problématiques textuelles.

Prenons l'exemple du **module 8**, *Un loup au paradis*. Pour comprendre les enjeux du récit et le rapport de domination / soumission qui s'installe dans celui-ci, les élèves ont besoin de références culturelles au sujet des deux clans qui s'opposent dans l'histoire. Tout d'abord, il leur faut connaître le stéréotype du loup dans son acception archétypale : personnage dangereux (comme dans *Le petit chaperon rouge*) qui est en combat fréquent contre les agneaux (*Le loup, la chèvre et les sept chevreaux* et surtout *Le loup et l'agneau*). Ainsi, ils pourront mieux saisir toute l'étrangeté de la quête du loup et surtout analyser avec nuance l'attitude du bélier qui, peut-être, cherche à venger ses congénères ou tout simplement est un être autoritaire. L'interprétation de cette attitude reste totalement ouverte. Les élèves pourront donc exprimer un jugement personnel. Pour cela, il est important de leur permettre de s'appropriier les références en lisant de nombreux ouvrages et en gardant la mémoire des textes lus grâce à la présence d'une bibliothèque de classe et d'outils de référence (tel le cahier de littérature³) dans lesquels on note les titres des œuvres lues, les personnages rencontrés, etc. **La mise en réseau n'est donc pas nécessairement un prolongement** à l'étude de l'album de référence du module. Elle est souvent **un préalable** permettant d'entrer dans la problématique. Elle peut aussi se **dérouler simultanément** à la lecture de l'œuvre pour en faciliter la compréhension, ou **la prolonger** afin de conforter les nouveaux savoirs installés. Par exemple,

durant le travail développé dans le **module 5**, on commence à lire ou à relire des histoires de loups pour mieux cerner le caractère du stéréotype. Avant le **module 7**, on pourra lire des textes à énigmes pour permettre aux élèves de mieux saisir l'effet de surprise provoqué par la présence d'un personnage qui n'est pas nommé. Ainsi, les élèves entreront plus facilement dans la lecture participative*. *A contrario*, la lecture du conte *Hänsel et Gretel* nécessite une réflexion plus approfondie sur la notion de ruse. On pourra donc lire des ouvrages en amont, mais aussi en prolongement du travail, pour s'approprier les structures de la ruse et comprendre les intentions des personnages. Ces prolongements permettent de stabiliser et d'exercer ce savoir nouveau.

Les fiches de présentation des objectifs et modalités de chaque module⁴ proposent donc des suggestions de mise en réseau des albums (énoncés de problématiques, titres d'œuvres, fonction dans le réseau).

b) Développer des conduites culturelles

Il apparaît fondateur que l'élève continue à être confronté au livre comme objet culturel. L'organisation des apprentissages et de l'espace classe doit donc laisser une large place à l'objet livre et à la relation individuelle de l'enfant au livre. **Le choix d'équiper chaque élève d'un manuel** et non d'une série d'albums – comme c'est traditionnellement le cas dans les méthodes ou pratiques d'apprentissage avec albums – **permet**, entre autres choses, **de conserver** à l'œuvre sa dimension artistique et **son statut d'œuvre littéraire**. Ainsi est valorisée une **autre approche** de l'apprentissage de la lecture à partir de la littérature, **qui évite d'instrumentaliser l'œuvre tout en installant une clarté cognitive** et des repères sur la fonction

*Tous les mots suivis de * sont à retrouver dans le glossaire en fin d'ouvrage.

3. Voir *Organiser les apprentissages*, p. 22.

4. Voir *Déroulement des séances*, à partir de la p. 43.

des différents objets à lire (œuvres et manuels). Ces points seront développés ci-après dans les chapitres consacrés aux dimensions langagière et métacognitive des apprentissages.

Nous préconisons donc de laisser les ouvrages à la portée des enfants tout au long de l'année. Certains albums⁵ pourront même être présents dans la bibliothèque avant le début du module, puisque aucune activité d'anticipation n'est prévue pour ces modules. L'apprentissage de la lecture s'articule aussi autour de la construction de stratégies de lecture adaptées au support et au contexte. Pour cela, nous suggérons

de prévoir, dans l'emploi du temps, des moments de lecture autonome réguliers et récurrents, dans lesquels chaque enfant installe progressivement une relation personnelle à l'acte de lire (choix du livre qu'il veut lire, observation ou non de la couverture, lecture complète ou sélective, échange sur son ressenti de lecteur, etc.).

Pour renforcer cet apprentissage, il est possible de suggérer aux parents de vos élèves d'acheter, dans la mesure du possible, les œuvres travaillées à l'issue du module (certaines ont été publiées au format de poche)⁵ et/ou d'instaurer un prêt tournant des albums dans les familles.

5. cf. Présentation des séquences littéraires en début de chaque module.

La dimension langagière et linguistique

Cette dimension est généralement considérée comme la plus évidente par l'ensemble des enseignants. Néanmoins, il est indispensable de préciser ce que recouvrent ces termes, afin de permettre à chacun de mieux cerner les choix opérés dans notre méthode, et de comprendre le fonctionnement et l'articulation des différentes composantes de l'apprentissage.

► Quelques principes de base

1. Des normes différentes

Le langage que l'enfant apprend à maîtriser progressivement au cours de sa scolarité à l'école maternelle diffère sensiblement de la langue écrite. D'une part, l'oral étant caractérisé par la relation à un destinataire présent, il installe des normes différentes de celles de l'écrit. L'auditeur, du fait de la fugacité de la situation, est plus attentif au message lui-même qu'à la forme du discours. Les normes de contrôle de la langue utilisées pour produire un énoncé oral sont donc moins précises, voire absentes (ce qui explique les marques d'hésitation, les reprises, les ruptures syntaxiques). D'autre part, le langage oral, parce qu'il est utilisé en situation dialogique directe et souvent accompagné par des attitudes extralinguistiques (gestes, regards, etc.), subit des variations plus importantes que l'écrit et évolue à un rythme plus rapide. Il varie notamment en fonction des groupes sociaux qui l'utilisent.

À l'inverse, la langue écrite, du fait de sa permanence et de sa dimension réflexive, obéit à des normes tant sur le plan de sa structure que de son écriture. Son

évolution est soumise à des règles précises et dépend de l'ensemble de la communauté qui l'emploie. La relation entre ces deux langages varie donc selon les époques et le cadre socioculturel dans lequel on évolue.

2. Le développement d'une pratique langagière

À l'école maternelle, l'enfant apprend à **utiliser le langage** (pratique langagière) pour « *dire, comprendre, réfléchir* ». Il entre progressivement dans la découverte du langage écrit par l'installation du **langage d'évocation**.

À l'**entrée au CP**, il doit être capable de rapporter un fait, de rappeler un récit, de présenter un projet, etc. En d'autres termes, il doit manifester sa compréhension des messages lus ou racontés par l'enseignant en y répondant, en les reformulant ou en les rappelant. Dans ces situations, il apprend à maîtriser la capacité à communiquer et améliore sa relation à la dimension linguistique du langage afin d'être compris de l'adulte ou de ses pairs. Néanmoins, il n'acquiert pas encore d'autonomie dans la maîtrise de la langue écrite.

En maternelle, c'est par des activités comme la dictée à l'adulte, entre autres, que l'enfant entre dans quelques principes d'apprentissage des normes de la langue écrite. Dès lors, la pratique langagière associée à cette activité scolaire lui permet de produire du langage écrit. **Il part donc de la maîtrise du langage oral pour aller vers la langue écrite**. Cette pratique lui permet de construire des repères sur le fonctionnement de l'écrit (**permanence, relation chaîne sonore / chaîne écrite, etc.**) et de commencer à en maîtriser la compréhension.

► Apprendre à comprendre : quelles pratiques dans notre méthode ?

1. « Du langage à la langue et non l'inverse »

Mireille Brigaudiot, à qui nous empruntons le titre de ce chapitre, a montré dans deux ouvrages⁶ que la maîtrise du langage écrit s'installe progressivement dans la continuité des apprentissages de l'école maternelle. Trop souvent, comme nous l'avons vu précédemment, les méthodes de lecture à destination du CP établissent une rupture dans la continuité des apprentissages en imposant aux enfants d'exercer leur compréhension sur des textes qu'ils ont déchiffrés. Pour nous, en CP, à l'instar des travaux de Mireille Brigaudiot et des préconisations de l'ONL (observatoire national de la lecture), la découverte de l'œuvre doit précéder le travail de décodage. Nous suggérons donc que l'élève apprenne à lire sur des extraits de textes (**textes de référence**) dont il a préalablement travaillé le sens dans des situations langagières (orales).

La construction du savoir lire articule différents domaines (identification des mots, compréhension des textes, production de textes et acculturation) qu'il faut équilibrer dans la continuité de l'apprentissage. Ainsi, il s'agit davantage de profiter des interactions entre champs disciplinaires plutôt que de développer des temps d'exercices vides d'enjeux pour « faire beaucoup » de lecture et d'écriture. Dans la présentation des choix didactiques mis en œuvre, nous séparons, dans un souci de lisibilité, les quatre domaines, mais il va de soi que les activités proposées sont, dans la mise en pratique, articulées les unes aux autres.

2. Entendre des textes et lire des textes

L'apprentissage de la compréhension et de l'interprétation des textes a débuté dès l'école maternelle, par la lecture médiatisée de l'enseignant. Ce travail doit se poursuivre tant que l'identification des mots n'est pas assurée et pour guider l'élève dans la découverte de textes de plus en plus complexes.

Plusieurs activités entrecroisées favorisent un enseignement explicite de la compréhension, nous les détaillons dans le tableau ci-après. Elles doivent être systématiquement articulées à l'oral (débat / échange / discussion), à la production d'écrit (manipuler des mots pour écrire / écrire des textes / écrire sa lecture) et à la maîtrise de la langue écrite (identification des mots et manipulation de la langue).

Un travail régulier et récurrent est prévu, il alterne les activités de découverte et d'entraînement ; les activités qui guident la compréhension et comme celles

6. *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette, 2002. – *Première maîtrise de l'écrit GS-CP secteur spécialisé*, Hachette Éducation, 2004.

qui favorisent une prise de conscience des stratégies mises en œuvre par le lecteur pour comprendre.

Le guide pédagogique propose des descriptifs détaillés de chaque situation langagière⁷. Ainsi, l'enseignant pourra exploiter au mieux les problématiques littéraires définies précédemment. Par ailleurs, la méthode met en œuvre différents outils à utiliser pour guider la construction des apprentissages. Elle distingue bien les **outils de l'enseignant** et les **outils pour les élèves**.

a) Les outils pour l'enseignant

La problématique elle-même et la manière dont elle est mise en jeu dans l'œuvre sont explicitées clairement. Sont aussi données des indications précises sur :

- les **modalités de découverte** de l'album (par exemple : doit-on lire le texte intégralement ou le dévoiler progressivement ? À quel moment mettre l'album à la disposition des enfants ?) ;
- le **découpage des séances** pour favoriser la compréhension des étapes successives du récit, la construction des synthèses permettant de construire l'interprétation, les moments où l'on peut exercer et développer des stratégies d'anticipation, etc. ;
- l'**articulation du texte et de l'image** : comprendre l'image, observer la relation qu'elle entretient avec le texte (elle prolonge le sens, le modifie, guide l'interprétation, etc.) ;
- le **guidage du questionnement** dans les situations collectives ;
- l'utilisation du **cahier de littérature**.

b) Les outils pour l'élève

Pour formaliser ces apprentissages, l'élève doit disposer d'un « **cahier de littérature** » dans lequel, guidé par l'enseignant, il inscrit la trace du travail conduit dans le domaine littéraire. Cet outil lui permet en outre de conserver la mémoire des textes lus (en collant des images, en gardant la trace des dictées à l'adulte réalisées durant les débats, en installant des productions d'écrits, etc.). Le rappel individuel des récits qu'il a lus ou entendus en classe est ainsi facilité.

Dans les cahiers d'exercices, des renvois réguliers au **cahier de littérature** sont proposés, ce qui confère à cet outil un vrai statut au regard de la construction des apprentissages.

Dans le manuel, chaque extrait proposé est aussi suivi d'une rubrique *Débat* ou *Je recherche*, qui vise à rappeler (modules 1 à 6) ou à définir (à partir du module 7) la situation langagière de compréhension et d'interprétation de l'œuvre.

3. Comprendre des textes écrits

L'accès autonome aux textes passe par la capacité à identifier les mots (voir pp. 14 à 15) mais cette compétence, si elle est nécessaire, ne garantit pas l'accès à la compréhension. Pour autant, l'autonomie dans la lecture des textes requiert la mise en œuvre

7. Voir *Déroulement des séances*, à partir de la p. 43.

de ces deux composantes : identifier les mots et comprendre. Pour cela, nous proposons de mettre en place diverses stratégies.

a) Découvrir des « textes de référence »

• La construction de véritables stratégies de lecture

La première activité dans laquelle l'enfant exerce à la fois des activités de décodage et de compréhension est la « découverte de textes » (dits « de référence »). Notre méthode propose donc un ensemble d'extraits tirés des albums travaillés collectivement. Ces extraits associent **des mots totalement décodables** par l'enfant (en exerçant la **voie directe*** de lecture : il les a déjà rencontrés dans d'autres textes ; en exerçant la **voie indirecte*** de lecture : il est capable d'identifier toutes les correspondances graphophonologiques qui composent le mot) à **des mots nouveaux** (pas plus de 25 % environ du texte). Ainsi, on peut mettre en place **quatre stratégies de décodage** que l'enfant apprend à utiliser simultanément ou séparément en fonction des cas :

- reconnaissance d'un mot déjà rencontré ;
- déchiffrement total ou partiel du mot en recherchant des syllabes connues ;
- compréhension du mot grâce au contexte et vérification par tâtonnement en recherchant des indices pour évaluer les hypothèses émises ;
- reconnaissance d'un mot masqué (mot dérivé ou mot ayant subi une variation morphologique – temporelle par exemple).

• Une évolution dans les apprentissages

Ces situations de découverte des textes évoluent dans l'année en fonction du niveau de chacun. Jusqu'au module 4, elles sont **initiées dans le cahier d'exercices** afin que l'élève puisse effectuer un premier repérage des mots qu'il est capable de lire (« *Entoure les mots que tu connais.* »). Les élèves sont ensuite invités à relire le texte dans le manuel. Une rubrique *Aide-mémoire* leur permet alors de vérifier ou de mobiliser les savoirs acquis antérieurement en leur présentant les mots connus, mais encore non déchiffrables, présents dans l'extrait. Les caractères gras indiquent qu'un mot est réinvesti pour la première fois.

À partir du module 5, les élèves ayant acquis une autonomie dans le déchiffrement découvrent le texte directement dans le manuel par un temps de lecture silencieuse et confrontent ensuite leurs découvertes dans une reformulation collective du texte.

• Un travail régulier

Ces activités de découverte de textes s'exercent deux séances par unité.

Dans les modules 1 à 6, elles sont conduites sur le même texte (découvert en deux séances distinctes). Deux séances par unité sont ensuite consacrées à l'entraînement à la lecture de mots, de phrases et de textes totalement décodables développées ci-après. **À partir du module 7**, on alterne une séance de découverte de texte et une séance d'entraînement, parce que l'enfant maîtrise de mieux en mieux le décodage. Ceci permet d'approfondir le travail de construction de la compréhension.

b) Réinvestir les stratégies découvertes dans des activités d'entraînement

Ces activités sont conçues pour favoriser le réinvestissement des acquis de la découverte de textes et des séances consacrées à l'identification des mots. Les enfants peuvent ainsi relire successivement :

- des mots partiellement déchiffrables découverts dans le dernier texte (« *J'ai découvert de nouveaux mots.* ») ;
- des phrases nouvelles réinvestissant le lexique du dernier texte dans un contexte syntaxique légèrement modifié. On impose ainsi une lecture attentive et réflexive et on développe la capacité à contrôler sa lecture (« *Je lis de nouvelles phrases.* ») ;
- des textes nouveaux, entièrement décodables (mots connus ou totalement déchiffrables), qui permettent de réinvestir les savoirs acquis antérieurement, associant le capital du dernier texte mais aussi des textes précédents (« *Je lis un nouveau texte.* »).

Là encore, une régularité et une évolution apparaissent au cours de l'année :

- **dans les modules 1 à 6**, ces activités sont proposées en deux séances distinctes : lecture des mots et des phrases ; lecture d'un nouveau texte ;
- **à partir du module 7**, elles sont prévues en alternance avec la lecture des textes de référence.

c) Assurer la compréhension par des exercices structurés et adaptés

Des activités **d'entraînement** sont proposées dans les cahiers d'exercices. Elles sont effectuées à l'issue de la phase d'oralisation des textes par les élèves. Ces exercices complètent la reformulation ou permettent de l'engager et ciblent les points particuliers utiles à la compréhension de chaque texte : repérage du thème, enchaînement des phrases, identification d'éléments du texte qui permettent de recueillir telle information, etc. Vous trouverez des *Fiches guide* pour la conduite de ces temps d'entraînement.

Répartition des objectifs et compétences pour développer la compréhension⁸

Objectifs	Compétences	Support / Outils pour l'élève	Chronologie
Compréhension des textes entendus Écouter / Échanger / Débattre / S'appropriier les récits <i>cf. Fiches guide 3a, 3b, 3c</i> Socle commun domaines 1, 3 et 5	Découvrir l'œuvre. Confronter sa compréhension. Construire sa culture et ses connaissances. Se forger une identité de lecteur.	Albums de la méthode Cahier de littérature	Modules 1 à 6 : Avant la découverte de textes.
	Comprendre et interpréter l'œuvre. Construire sa culture et ses connaissances. Se forger une identité de lecteur.		Modules 7 à 10 : Simultanément à la découverte de textes.
	Confronter sa compréhension. Construire sa culture. Se forger une identité de lecteur.	Œuvres mises en réseau Cahier de littérature	Tout au long des modules
Découverte de textes <i>cf. Fiches guide 1a, 1b, 1c</i> Socle commun domaines 1 et 2	Utiliser les compétences d'identification des mots et la connaissance du récit pour parvenir à lire des mots inconnus.	Manuel (texte de référence) > <i>Je lis ce texte.</i> Cahier d'exercice > <i>Je découvre le texte.</i>	Modules 1 à 6 : Extraits des albums découverts après l'écoute des albums, décodables à 70% environ.
	Utiliser les compétences d'identification des mots pour lire des textes nouveaux et les comprendre.	Manuel (texte de référence) > <i>Je lis ce texte.</i> (Cf. guider la construction de la compréhension)	Modules 7 à 10 : Extraits des albums pour découvrir l'œuvre.
Textes d'entraînement Socle commun domaines 1 et 2		Manuel > <i>Je m'entraîne à lire.</i>	Modules 1 à 6 Mots, phrases ou textes écrits de façon à être 100% décodable par les élèves.
Guider la construction de la compréhension <i>Cf. Fiches guide 1a, 1b, 1c</i> Socle commun domaines 1, 2 et 5	Construire la compréhension avec l'aide de l'adulte. Manipuler les textes pour manifester sa compréhension en étant guidé par des activités explicites. Structurer ces apprentissages en s'appropriant les récits.	Manuel (textes de référence et d'entraînement) Cahier d'exercices > <i>Je lis et je comprends.</i> Cahier de littérature	Tout au long des modules
Apprendre explicitement à comprendre <i>Cf. Fiche guide 5a</i> Socle commun domaines 1 et 2	Réaliser des activités de prélèvement d'indices pour construire le sens. Observer explicitement les choix réalisés et les manipulations effectuées.	Cahier d'exercices > <i>J'apprends à comprendre.</i>	Tout au long des modules

8. Voir aussi le chapitre *Organiser les apprentissages* (p. 22).

► Apprendre à identifier les mots

L'identification des mots est un élément central du processus d'apprentissage de la lecture. Pour des chercheurs comme José Morais ou Franck Ramus, c'est même la spécificité de l'apprentissage de la lecture dans la mesure où la compréhension est inhérente à la langue écrite mais aussi au langage oral. Ces chercheurs rappellent en particulier que l'enfant doit construire la compréhension **explicite** du principe alphabétique* et prendre alors conscience des diverses stratégies possibles pour lire les mots.

Pour Jean-Émile Gombert (*et alii*)⁹ ainsi que Roland Goigoux¹⁰ et Sylvie Cèbe notamment, l'identification des mots écrits se fait de deux manières :

– soit le lecteur dispose d'une représentation visuelle orthographique du mot (il connaît ce mot) et le lit rapidement. Il exerce alors la **voie directe** de lecture (la plus rapide parce qu'automatisée pour les mots connus, celle sur laquelle s'appuie le lecteur expert). La lecture ne s'exerce pas alors, comme on l'a cru durant plusieurs décennies, sur la simple silhouette du mot, mais bien sur la reconnaissance orthographique (reconnaissance de l'ensemble des lettres et de l'ordre de celles-ci) ;

– soit il ne connaît pas le mot à lire et doit donc le déchiffrer en établissant des correspondances entre les lettres (en l'occurrence des graphèmes*) qu'il voit et les phonèmes* qu'il prononce. Il exerce alors la **voie indirecte** de lecture, celle qui passe par l'identification des correspondances graphophonologiques (indispensable au lecteur expert pour les mots inconnus). C'est le développement de cette procédure de lecture qui nécessite une bonne compréhension du principe alphabétique.

Notre méthode, comme l'ONL le recommande, favorise le développement des deux voies dès le début de l'apprentissage.

1. Construire le principe alphabétique

En maternelle, l'enfant a exercé sa conscience phonologique en manipulant des syllabes orales (scansion des mots, repérage de la position des syllabes dans le mot, ajout ou suppression pour inventer des mots, etc.). Il sait écrire son prénom, copier une courte phrase, dicter une phrase à un adulte en adaptant son débit au rythme de l'écriture. Il doit connaître les lettres de l'alphabet par leur nom et reconnaître leur graphie. En commençant à les calligraphier, il prend peu à peu conscience qu'un phonème peut se transcrire par un ou plusieurs signes à l'écrit : le graphème. L'observation de ces nouvelles connaissances permet d'affirmer qu'il est entré dans la notion de principe alphabétique. Néanmoins, il n'a pas encore acquis tous les codes qui régissent les correspondances graphophonologiques. Dans le mot, il n'identifie pas nécessairement tous les

9. *Enseigner la lecture au cycle 2*, Nathan pédagogie, 2002.

10. *Apprendre à lire*, Retz, 2006.

phonèmes (notamment consonantiques, les plus délicats à percevoir sans la voyelle) et n'est pas encore totalement conscient qu'une norme régit les relations entre les phonèmes et leur écriture (graphèmes). C'est ce qu'il va apprendre durant son année de CP.

2. Exercer la voie indirecte de lecture

Notre méthode favorise cette découverte explicite par un travail structuré et rigoureux sur la découverte des correspondances graphophonologiques (voie indirecte) et leur synthèse pour former des syllabes et des mots (combinatoire). Notre démarche se fonde sur deux principes qui définissent l'organisation du manuel et le choix des activités.

a) Une découverte rapide et structurée des correspondances graphophonologiques

Nous pensons, avec Mireille Brigaudiot¹¹, qu'il est important de donner rapidement à l'enfant des moyens de déchiffrer les textes, même si la connaissance acquise dans un premier temps reste partielle.

Pour ce faire, nous avons établi une **progression assez rapide afin de découvrir, dès le début de l'année, les différents phonèmes de la langue et les graphèmes les plus fréquents**. Ainsi, tous les phonèmes sont travaillés entre le module 1 et le module 6, gage pour l'élève d'une autonomie rapide le mettant d'emblée en situation de réussite (voir le chapitre concernant *La dimension métacognitive*). La progression établie s'appuie sur le croisement de plusieurs paramètres importants. En vue d'installer une bonne clarté cognitive¹² dans l'identification des diverses composantes (orales et écrites) de la langue, nous avons fait le choix d'utiliser l'alphabet phonétique international (API) pour transcrire les phonèmes. Ce code international, utilisé dans l'apprentissage des langues vivantes et dans la majorité des dictionnaires de langue, permet d'évoquer un phonème sans créer de confusions avec la lettre ou le graphème. En effet, comment transcrire le phonème [ã] sans passer par l'API ? Si l'on choisit le graphème *an*, on met l'élève en difficulté sur la lecture d'un mot comme *année* par exemple, parce que l'on fige une représentation. **Ce code, bien entendu, ne sera pas à apprendre par l'enfant, l'enseignant oralisera systématiquement les transcriptions phonétiques.**

Les principes régissant la progression

La construction de notre progression s'appuie sur le postulat qu'on apprend plus aisément les phonèmes fréquents et réguliers. La recherche conduite pour l'IFE sous la direction de Roland Goigoux a montré qu'il est essentiel d'installer un rendement pour l'acquisition des phonèmes. Dès lors, nous avons observé pour composer notre progression :

11. Première maîtrise de l'écrit, GS-CP secteur spécialisé, Hachette éducation, 2004.

12. Voir *La dimension métacognitive*, pp. 19 à 22.

– la fréquence d’emploi des phonèmes dans la langue, mise en évidence par Nina Catach (ainsi [a], [o], [i] sont les premières voyelles travaillées, le [y] moins fréquent est présenté plus tard) ;

– la récurrence et la fréquence d’emploi des phonèmes dans les textes de référence (par exemple, le phonème [k] apparaît rapidement car il est présent dans les premiers apprentissages des modules 1 et 2) ;

– la complexité et la régularité des graphèmes qui composent le phonème. Nous partons du postulat selon lequel la complexité d’une correspondance graphophonologique n’est pas uniquement due à la présence d’un digramme ou d’un trigramme (graphème de deux ou trois lettres). Ainsi, le graphème **oi** nous paraît moins difficile à acquérir dans la mesure où il est fréquent et régulier. Les élèves le rencontrent dans des mots outils utilisés dès le début de l’apprentissage (*moi / toi / une fois*). Ils l’identifient donc vite phonologiquement et le reconnaissent plus aisément. À l’opposé, les graphèmes du [ã] sont plus difficiles à repérer car l’association des

lettres *an / en* recouvre des réalités sonores très variables (*an* mais *âne / lent* mais *ils parlent*, etc.).

b) L’accès progressif à la fluidité de lecture par trois apprentissages

Pour ce faire, nous nous appuyons sur trois enseignements-apprentissages :

- La construction d’un capital-mot en voie directe.
- La découverte des correspondances graphophonologiques qui obéit à trois principes :
 - exercer la conscience phonologique ;
 - découvrir le (les) graphème(s) ;
 - construire des collections.
- L’automatisation par la reprise des graphèmes complexes pour favoriser aussi la maîtrise de l’orthographe.

Ces apprentissages sont stimulés par le développement de la conscience linguistique (observation et manipulation). Ils s’apprennent par l’articulation entre oral et écrit.

Objectifs	Compétences	Support / outils pour l’élève	Chronologie
Découvrir et s’approprier le principe alphabétique <i>cf. Fiches guide 2a, 2b</i> Socle commun domaines 1 et 2	Développer la conscience phonologique. Construire la connaissance des graphèmes. Construire la correspondance graphophonologique.	Manuel > <i>J’entends et je repère.</i> Cahier d’exercices > <i>J’apprends à déchiffrer.</i> (imagier / panneaux référents) Manuel > <i>Je vois.</i> Cahier d’exercices > <i>J’apprends à déchiffrer.</i> (imagier / panneaux référents) Manuel > <i>Je déchiffre.</i> Cahier d’exercices > <i>J’apprends à déchiffrer.</i> (imagier / panneaux référents)	Modules 1 à 6 Principes Rythme moyen : 5 phonèmes pour 3 unités d’apprentissage. Découverte des graphèmes rencontrés dans des mots décodables. Collection des autres graphèmes.
Automatiser le principe alphabétique <i>cf. Fiche guide 2c</i> Socle commun domaines 1 et 2	Déchiffrer avec habileté. Construire une fluidité de lecture.	Manuel > <i>Avec la lettre / Je me rappelle. / J’observe. / Je lis.</i> Cahier d’exercices > <i>J’apprends à déchiffrer.</i> (imagier / panneaux référents)	Modules 7 à 10 Principe : Partir de la lettre et de son entourage pour retrouver le graphème puis le phonème.
Développer la voie directe Socle commun domaines 1 et 2	Lire des mots grâce à leur connaissance orthographique.	Manuel > <i>Aide-mémoire / J’ai découvert de nouveaux mots.</i> Cahier d’exercices > <i>J’apprends à déchiffrer.</i>	Tous les modules
Formaliser les apprentissages <i>cf. Fiche guide 5b</i> Socle commun domaine 2	Revenir sur les connaissances acquises par : – des bilans des acquis, – des entraînements, – une formalisation.	Manuel > <i>Bilan</i> Cahier > <i>J’ai appris à déchiffrer.</i>	Modules 1 à 6 Manipuler les correspondances graphophonologiques apprises par des activités de classement, d’encodage, etc. Modules 7 à 10 Formaliser les apprentissages d’ordre orthographique par des activités de classement, de copie sélective, d’encodage.

► Produire des écrits pour mieux lire

Les chercheurs sont unanimes pour rappeler l'importance de l'articulation de l'apprentissage de la lecture à celui de l'écriture. En effet, en produisant des écrits, l'enfant doit résoudre des problèmes d'encodage qui l'amènent à réfléchir au fonctionnement de la langue tout en affinant sa compréhension du principe alphabétique.

Notre méthode s'inscrit donc dans cette perspective. L'activité de conception et de rédaction de textes personnels est le but de cet apprentissage. Cependant, elle ne peut pas être conçue indépendamment d'autres tâches, que nous allons définir ci-dessous, et qui constitueront une part des activités proposées.

1. Acquérir la maîtrise du geste d'écriture

Rappelons tout d'abord que, pour les Instructions officielles, les exercices visant la maîtrise du geste d'écriture sont considérés comme des activités de production d'écrits. Il faut trouver un équilibre hebdomadaire entre toutes les composantes de l'apprentissage de l'écrit (écriture, copie, production de mots, de phrases ou de textes). C'est ce que nous nous sommes efforcés d'installer dans notre méthode.

La maîtrise du geste d'écriture requiert un entraînement régulier et rigoureux. Elle est l'une des conditions nécessaires pour produire des textes lisibles. Il est important que l'enfant apprenne le geste requis pour écrire chaque lettre au moment où il découvre un nouveau graphème. Nous préconisons que l'enseignant expose le modèle du geste à la verticale et que l'enfant le reproduise à son tour. Avant de travailler sur les lignes, il est important que l'enfant s'approprie les dimensions corporelles du geste. (Voir *Fiche guide*, p. 37.)

Les cahiers d'exercices ne proposent pas de modèle avec des lignes d'entraînement à l'écriture. **L'entraînement au geste d'écriture doit se faire en effet sur un cahier réservé à cet usage**, dans lequel on n'effectue aucun collage : c'est un moyen plus efficace d'assurer les meilleures conditions pour l'acquisition d'un geste sûr et maîtrisé et pour conserver la trace d'un apprentissage structurant et structuré.

Conformément au programme de CP, nous avons fait le choix de ne pas travailler la calligraphie des majuscules cursives car elle requiert trop d'habileté graphique. Nous proposons donc d'écrire des majuscules d'imprimerie.

2. Travailler la copie

La copie est une activité importante car elle permet :

- d'assurer la maîtrise du geste d'écriture ;
- d'installer une reconnaissance orthographique des mots ;
- de manifester sa compréhension d'une notion ou d'un texte quand elle est sélective.

Très présente dans notre méthode, elle est toujours

associée à une activité de relevé d'indices (copie sélective : sélectionner une information en fonction d'un critère donné puis la copier / relevé sélectif finalisé : même exercice, associant une activité de tri – les tableaux de classement graphophonologique relèvent de cette activité par exemple –). Nous abandonnons rapidement le modèle en écriture cursive au profit d'activités de copie transcription. Néanmoins, pour les élèves les plus fragiles, l'enseignant pourra proposer une différenciation soit en donnant encore des modèles en écriture cursive, soit en guidant l'enfant dans cette tâche par des gestes et des commentaires dans lesquels le nom des lettres est clairement distingué des phonèmes auxquels elles correspondent (activité d'épellation).

L'enseignant peut aussi, dans le cahier d'écriture ou de littérature, à l'issue de l'apprentissage d'une phrase, faire copier des mots, des phrases ou de très courts textes. Il peut associer cet exercice à la dimension culturelle et à la réception personnelle des textes (par exemple : « Copie le titre du livre que tu préfères. », « Copie le nom d'un personnage. », etc.).

3. Apprendre à écrire des mots

Les activités d'encodage sont tout aussi importantes. Réalisées fréquemment, elles imposent à l'enfant de s'interroger sur la manière d'écrire un mot. Il réinvestit ainsi les éléments de maîtrise du principe alphabétique. Nous ne souhaitons pas installer de norme orthographique figée tant que l'enfant n'en a pas les moyens. Ainsi, l'élève est invité à encoder des mots ou pseudo-mots* dont il est capable d'identifier quelques réalités sonores. On accepte alors une écriture approchée du mot. Dans la phase de correction, une écriture orthographique est proposée : on explique alors que le mot « s'écrit ainsi » en l'épelant et en justifiant les correspondances graphophonologiques. Dans cette activité, il faut veiller à ne jamais dévaloriser la production de l'enfant mais à s'appuyer, au contraire, sur ce qu'il a su écrire pour expliciter l'écriture orthographique (par exemple, si un enfant a écrit *vipr* pour *vipère*, il est possible de dire : « Tu as raison, dans *vipère* on entend [vi] et on l'écrit *vi*, puis on entend [pɛʀ] et on écrit *p-è-re*, c'est presque ce que tu as écrit mais il manquait deux lettres »...).

Pour être efficace, cette activité doit donc être précédée, suivie ou accompagnée d'un temps d'analyse des procédures. L'enfant est invité à verbaliser ses stratégies d'écriture : « Comment as-tu fait pour écrire ? » On l'amène ainsi progressivement à prendre conscience qu'il peut :

- coder les sons qu'il connaît (dans *matin*, j'entends [m], ça s'écrit avec un *m*, puis [a], etc.) ;
- emprunter des syllabes à un mot qu'il connaît (dans *matin*, j'entends *ma* comme dans *maman*, j'écris *ma*, etc.) ;
- retrouver le mot dans son lexique orthographique (je l'ai déjà vu dans tel texte, je le reconnais et je sais ce qu'il veut dire).

* Voir *Glossaire*, en fin d'ouvrage.

En outre, ces activités permettent à l'enseignant d'analyser finement le niveau de connaissance de chaque enfant. Certaines sont à réaliser sur l'ardoise : dictée de syllabes ou de mots pour favoriser les échanges de stratégies entre pairs. Des activités d'encodage sont aussi proposées sous des images dans le cahier d'exercices. Elles peuvent être complétées en utilisant l'imagier.

4. Produire des textes

La production de textes est l'aboutissement du travail cité précédemment. Pour autant, il est important que l'enfant exerce, dès la maternelle, sa capacité à planifier des idées, à produire des phrases et à les enchaîner, à réfléchir à l'écriture d'un mot dans un contexte plus vaste que celui évoqué dans le paragraphe précédent. Au CP, il est proposé, dans ce domaine comme dans les autres, des activités qui permettent d'assurer une continuité au sein du cycle.

a) La dictée à l'adulte

La production requiert encore, au cycle 2, une assistance importante pour bon nombre d'élèves. La dictée à l'adulte est un moyen fécond pour faire progresser l'enfant dans sa maîtrise linguistique. D'une part, comme l'affirme Anne-Marie Chartier¹³ (*et alii*), la dictée à l'adulte permet « une délégation d'écriture pour apprendre à rédiger ». L'enfant, déchargé des problèmes d'encodage, peut développer ses capacités à mettre en mots ses idées et à les exprimer en les dictant à l'adulte. D'autre part, la tâche étant assumée collectivement, les élèves tirent profit des propositions de leurs pairs et acquièrent des savoirs pour produire des textes. Par cette activité, ils développent aussi leur créativité, leur imaginaire parce qu'ils assimilent progressivement les propositions de leurs pairs.

Conduite en petits groupes ou en classe entière, cette dictée est proposée dans notre méthode durant les débats, à l'issue de ceux-ci ou en fin de séance pour garder la mémoire des échanges. Elle permet d'écrire des textes variés allant de la prise de notes à l'écriture d'un écrit plus ou moins long à partir d'une lecture. Elle passe aussi par le compte rendu, la légende d'image, etc.

Les activités de dictée à l'adulte sont signalées dans les indications de déroulement de séances.

b) La production de phrases et de textes

La production personnelle se construit progressivement dès le début de l'année. Présente dans les dix modules, elle limite la quantité d'écrit afin d'adapter la tâche à la capacité de l'élève.

Durant leur année de CP, les élèves entreront progressivement dans cette compétence par des exercices variés et progressifs comme :

- écrire des prénoms ;
- compléter des phrases en tenant compte du contexte ;

13. Lire, écrire. Tome 2 : Produire des textes, A.-M. Chartier, C. Clesse, J. Hébrard, Hatier, 1998, p. 87.

- compléter des légendes ;
- inventer la fin des phrases ;
- rédiger des phrases avec ou sans support lexical ;
- rédiger des passages dialogués ;
- déplacer un dialogue dans des bulles ;
- enchaîner des phrases pour construire des textes ;
- produire des écrits imitant une forme, une structure, etc.

Ces activités sont réalisées dans le cahier d'exercices quand elles restent assez courtes, ou dans le cahier de littérature quand elles sont plus longues ou associées à des situations orales. Il est important d'apprendre progressivement à l'élève à produire un écrit provisoire (au brouillon) et à le réviser avant de l'écrire sur le cahier. Le manuel est, pour cette activité comme pour les autres, un outil de référence pour l'élève. Il peut s'appuyer sur les textes. À partir du module 7, le manuel propose des pages comportant des illustrations avec des légendes. Supports pour les débats d'interprétation, ces documents permettent aussi de trouver des aides à l'écriture (pour la recherche et l'organisation des idées, lexique pour la mise en ligne du texte, etc.).

L'enfant est donc amené à entrer progressivement dans la maîtrise d'une écriture orthographique. Il utilise, en début d'année, l'écriture approchée (aussi nommée « tatonnée » ou « essai d'écriture »). À ce stade, l'enseignant doit alors l'aider à verbaliser ses procédures en lui demandant comment il fait pour écrire et en lui proposant les aides nécessaires (renvoi aux stratégies d'écriture, copie de mots qu'il n'a pas les moyens d'écrire, guidage pour l'organisation syntaxique, etc.). C'est à cette condition qu'il accèdera progressivement à l'écriture orthographique.

► Maîtriser progressivement les normes de l'écrit

L'ensemble des activités proposées tend vers la maîtrise progressive de l'écrit en production (écriture) comme en réception (lecture). L'acquisition des normes de l'écrit s'installe graduellement dans notre méthode autour des points que nous allons exposer de façon assez synthétique.

1. Les normes de mise en page des textes

La mise en page des textes dans le manuel permet d'assurer des acquisitions importantes :

- la distinction de la phrase et de la ligne (nous avons fait un choix différent de certains manuels qui assimilent parfois phrase et ligne) ;
- l'utilisation normée de la majuscule (en début de phrase et pour les noms propres) ;
- l'utilisation des codes typographiques (italique) pour le titre d'une œuvre ;
- la mise en page normée des écrits fonctionnels ou documentaires ;
- la mise en page des dialogues.

2. La construction du lexique orthographique

Nous l'avons évoqué précédemment, les acquisitions par la voie directe permettent d'installer un **lexique orthographique**. Nous proposons, à la fin de chaque module, une liste de mots à savoir orthographier. Intitulée *Je dois savoir écrire.*, cette rubrique, dans chaque bilan, comporte les **trente-cinq mots grammaticaux les plus fréquents**, auxquels nous avons ajouté des mots du lexique quotidien ou scolaire (jours de la semaine, nombre de un à dix...), et des mots couramment employés que les élèves apprennent facilement en nous appuyant sur une échelle (EOLE). La programmation des acquis en orthographe prend, le plus souvent, appui sur la progression des correspondances.

Nous proposons l'apprentissage de trois mots par semaine dès la quatrième semaine d'apprentissage. L'enfant sait alors qu'il doit non seulement reconnaître ce mot dans un texte, mais qu'il doit surtout savoir l'écrire **en respectant chaque lettre et l'ordre des lettres**. Les trois premiers jours, l'enfant apprend un mot nouveau ; le quatrième jour, il revoit les trois mots des jours précédents.

3. Les observations grammaticales

Enfin, notre méthode permet de travailler implicitement des notions grammaticales. Il ne s'agit pas d'installer prématurément des règles orthographiques ou grammaticales, mais de favoriser l'observation et la manipulation des outils de la langue. Dans les cahiers d'exercices, les élèves sont invités à manipuler la langue (compléter, substituer, relier, classer, etc.) puis, dans le manuel, ils observent des phrases types ou des expressions qui reprennent le point de grammaire mis en évidence (rubrique *J'observe.*).

Nos choix ont été guidés par l'idée que la maîtrise des outils de la langue favorise autant la capacité de réception que de production des écrits. Il s'agit donc d'assurer chez l'élève une maîtrise progressive de la conscience syntaxique, base de la compréhension et de la production des textes. Le travail lié à la connaissance syntaxique démarre dès le premier module et se poursuit toute l'année. Il est fondé sur deux observations majeures :

- augmentation de la taille de la phrase par ajout de compléments du nom, du verbe ou de la phrase ;
- déplacement ou substitution de mots ou expressions pour faire varier la construction et / ou le sens.

Par ailleurs, quand il commence à déchiffrer, l'enfant peut être bloqué par la variation morphologique de certains mots. Nous abordons l'observation des variations de mots en genre, puis en nombre à partir du module 5, au moment où la conscience phonologique est déjà bien développée et où l'élève a acquis les

moyens de repérer des lettres muettes. L'observation de la formation des mots, l'enrichissement et l'organisation du lexique peuvent alors être mis en place, parallèlement à la construction de la morphosyntaxe. Les activités débouchent peu à peu sur des acquis formels et restent centrées sur des exercices de manipulation et d'observation indispensables à la construction des apprentissages.

a) Au niveau de la phrase et du texte

Les élèves sont amenés à :

- construire des phrases avec un lexique donné ou des tournures syntaxiques spécifiques (ordre des mots / cohérence sémantique) ;
- associer deux membres de phrases (ordre des mots / cohérence syntaxique / cohérence grammaticale) ;
- utiliser une forme négative, corriger une forme négative orale (cohérence syntaxique et sémantique) ;
- compléter des phrases (cohérence morphosyntaxique et sémantique) ;
- compléter des textes avec des mots donnés (cohérence morphosyntaxique et sémantique) ;
- identifier les substituts (cohérence sémantique et morphosyntaxique) ;
- utiliser des substituts pronominaux et nominaux (cohérence sémantique et morphosyntaxique).

b) Au niveau de la morphologie

Les élèves observent les variations morphologiques des mots pour commencer à construire notamment :

- la variation morphologique en nombre du déterminant ;
- la variation morphologique en nombre du nom par ajout du s ;
- les variations morphologiques en genre qui modifient la phonologie du mot (adjectif) ;
- la recherche de la lettre dérivée de la variation morphologique en genre ;
- la variation morphologique du verbe *avoir* à la troisième personne du pluriel ;
- la variation morphologique par suffixation (*ette / esse / elle* notamment) ;
- la variation morphologique du verbe *être* à la troisième personne du pluriel ;
- la variation morphologique des verbes par ajout du *ent*.

c) Au niveau du lexique

Les élèves comprennent la fonction du dictionnaire de langue. Ils travaillent aussi les notions de :

- synonyme ;
- substitut ;
- champ lexical ;
- diminutif ;
- contraire ;
- genre du nom.

La dimension métacognitive

1. Développer la clarté cognitive

J. Downing et Jacques Fijalkow¹⁴, puis Gérard Chauveau et Éliane Rogovas-Chauveau ont montré que les élèves doivent percevoir clairement ce qu'ils sont en train d'apprendre, pourquoi et comment, afin d'installer une représentation cohérente des tâches et fonctions de la lecture et de l'écriture. C'est à cette condition qu'ils accèdent aisément à **l'autonomie dans la maîtrise du savoir lire / écrire**.

L'acquisition de cette clarté cognitive est très fortement corrélée à l'attitude de l'enseignant. Celui-ci doit avoir le souci constant d'accompagner le cours des apprentissages en rendant lisibles les enjeux et les modalités des activités scolaires demandées ainsi que les tâches à réaliser.

Nous avons voulu, dans l'élaboration de notre méthode, accompagner l'enseignant dans cette tâche. Il trouvera des aides à l'installation de la clarté cognitive dans :

- les *Fiches guide* qui préconisent le développement de stratégies de lecture et l'emploi d'un lexique clair ;
- l'accompagnement proposé pour guider chaque séance de travail, qui détaille au maximum les objectifs poursuivis, les modalités de la mise en œuvre, les réponses attendues des élèves... ;

Pour l'élève, la clarté s'installe donc dans la compréhension des enjeux des tâches et de la manière dont elles sont mises en œuvre dans les activités. Notre méthode prend en compte ce paramètre de deux manières différentes.

2. Utiliser des outils de référence

La méthode est conçue de façon à ce que l'élève apprenne à distinguer les différents temps de lecture et d'écriture :

- lire pour partager et comprendre des écrits avec l'aide des autres ;
- lire pour apprendre à maîtriser le texte écrit : à le déchiffrer et à mettre du sens sur l'activité ;
- écrire pour soi ou pour les autres en vue de mémoriser, d'évoquer des idées personnelles, etc. ;
- écrire pour apprendre à maîtriser la langue écrite.

Pour cela, la méthode articule différents outils qui ont, chacun, une fonction définie que l'enfant devra identifier rapidement avec l'aide du maître.

a) Les livres comme œuvres littéraires et objets socio culturels

Ils se trouvent en bibliothèque (dans la classe, à la BCD de l'école, à la bibliothèque du quartier ou au bibliobus). On peut aussi les acheter et/ou les avoir à la maison. L'enfant continue ici l'apprentissage déjà installé en maternelle autour des codes du livre

14. *Lire et raisonner*, Privat, 1984.

(formats, couverture, références à l'auteur, l'illustrateur, l'éditeur). Il apprend aussi à construire des repères sur le classement des livres selon leur fonction. Ces activités sont fortement ancrées dans une dimension sociologique et culturelle. Pour cela, notre méthode propose, nous l'avons vu, d'équiper la classe avec **huit albums** qui servent de base à la construction de l'apprentissage et qui seront régulièrement relus en classe après étude. Elle propose aussi d'étendre cette étude par la mise en réseau de ces œuvres.

b) Le manuel comme outil de référence pour les apprentissages

Dans notre méthode, le manuel est un véritable outil de référence pour l'élève. Ainsi, il est organisé avec une grande régularité dans :

- le début d'un module et la découverte du support de lecture qui va l'accompagner ;
- la présentation des pages permettant de construire les correspondances graphophonologiques (modules 1 à 6) : séparation nette entre la dimension phonologique (*J'entends.*), la dimension graphique (*Je vois.*) et les outils pour s'entraîner à reconnaître le graphème, à combiner les graphèmes en syllabes, à lire des mots déchiffrables ;
- la présentation des pages permettant de renforcer la maîtrise du décodage des graphèmes complexes (modules 7 à 10) : séparation nette entre le texte pour entrer dans l'apprentissage en jouant avec l'écriture des mots, les outils pour construire les acquis, les activités d'entraînement à la lecture des mots ;
- le deuxième temps de l'apprentissage du décodage séparant l'introduction à l'activité, les tableaux référents pour construire les connaissances, les activités d'entraînement à la lecture de mots ;
- une page par jour, mais des activités complémentaires sont proposées en fin de semaine (modules 1 à 6) ou en fin de module (modules 7 et 8). Elles visent un entraînement à la maîtrise des aspects linguistiques du lire-écrire.

En outre, la présence d'un manuel qui reproduit des extraits des albums lus et installés dans la BCD permet de construire une représentation du **manuel scolaire** comme **livre au service des apprentissages**. Il n'y a pas confusion des genres ou des fonctions.

c) Des outils pour rechercher et s'entraîner

Les cahiers de l'élève s'installent aussi comme des **outils dans lesquels on effectue des recherches et dans lesquels on s'entraîne**.

Prévus pour développer un travail quotidien et régulier, ils sont là pour que les élèves y réalisent les tâches facilitant la construction des apprentissages. Ainsi, les deux cahiers font sans cesse référence au

manuel (notamment dans le travail sur les textes) et aux savoirs acquis.

d) Des moyens d'évaluer les acquis

Nous proposons, dans le CD-Rom qui accompagne le guide pédagogique, des fiches photocopiables pour favoriser une évaluation plus normative* des compétences : l'enseignant a alors un bilan précis pour chaque élève.

3. Apprendre à travailler

a) Rendre l'élève conscient de son apprentissage

La clarté cognitive s'installe aussi par la conscientisation des apprentissages. L'organisation du manuel et des cahiers est conçue dans cette perspective. Outre les éléments liés à la régularité évoquée supra¹⁵, c'est par l'organisation des activités dans les cahiers que débute la compréhension des objectifs assignés aux différentes activités. Les intitulés de rubriques peuvent être classés en deux grands domaines : la découverte-manipulation et la structuration-mémorisation.

Apprentissage de la langue écrite (production, réception, manipulation)

<i>Je découvre le texte.</i>	Activités de manipulation lors d'une première lecture d'un texte de référence.
<i>Je lis et je comprends.</i>	Activités de lecture et d'écriture qui incitent l'enfant à affiner et à manifester sa compréhension.
<i>Les histoires et moi</i>	Activités liées à l'appropriation singulière du texte et à la structuration des connaissances culturelles (cahier de littérature).
<i>J'écris.</i>	Activités visant à développer la capacité à rédiger.
<i>J'apprends à déchiffrer.</i>	Activités visant l'acquisition et l'automatisation de l'identification des mots.
<i>J'observe et je manipule la langue.</i>	Activités liées à l'apprentissage explicite de la langue écrite.

Formalisation explicite des apprentissages pour comprendre et mémoriser

<i>J'apprends à comprendre.</i>	Activités visant à développer explicitement la capacité à comprendre les textes.
<i>J'apprends à écrire.</i>	Activités visant à développer explicitement la capacité à rédiger des phrases ou des textes.

15. Cf. page précédente « Le manuel comme outil de référence pour les apprentissages ».

<i>J'ai appris à déchiffrer.</i>	Activités visant à formaliser et à mémoriser les connaissances pour automatiser l'identification des mots.
<i>J'ai appris à observer et à manipuler la langue.</i>	Activités visant à formaliser et à mémoriser les observations et manipulations effectuées sur la langue.

Cet apprentissage se construit aussi par les affichages dans la classe.

L'utilisation des outils de la classe pourra être enrichie par les affichages proposés. Les panneaux référents des graphèmes et des collections seront affichés au fur et à mesure de leur découverte, puis enlevés quand les élèves auront une maîtrise suffisante de la notion affichée.

b) Apprendre l'autonomie

Comme l'indique le socle commun, la maîtrise des « méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ». L'élève doit apprendre à « se projeter dans le temps, anticiper, planifier ses tâches », à comprendre « le sens des consignes ». Il sait « mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs, accorder une importance particulière aux corrections »... Nous pensons que l'autonomie ne se décrète pas mais qu'elle s'apprend par un guidage progressif.

Dans les cahiers d'exercices, les rubriques dédiées à l'acquisition de l'autonomie (*J'apprends à travailler seul.* et *Je travaille seul.*) conduisent les élèves à **acquérir des méthodes et à se servir d'outils pour apprendre**. Elles leur permettent de **consolider des acquis** dans le domaine du langage écrit.

Ensuite, ils peuvent s'entraîner seuls sur des savoirs construits antérieurement en organisant leur travail, menant seuls une activité à son terme. Les activités consacrées à l'apprentissage de l'autonomie visent :

- la compréhension de la consigne ;
- la réalisation de l'exercice ;
- le développement de la capacité à identifier ses besoins et à utiliser les outils appropriés, dont le recours à l'aide d'un pair.

Les élèves peuvent aussi valider seuls leur travail, comprendre leurs erreurs, apporter de l'aide aux autres... Ainsi chaque élève prend conscience de ses réussites, gagne en confiance. Cela le conduit à s'installer véritablement dans la posture de l'apprenant. Cependant ces pratiques ne sont pas innées. Elles doivent être enseignées afin que les élèves puissent travailler seuls, progressivement, tout au long de l'année. C'est pourquoi, les exercices proposés dans les pages « *Je travaille seul.* » nécessitent en amont un accompagnement afin de permettre aux élèves d'apprendre à être autonomes avec les exercices proposés dans la rubrique *J'apprends à travailler seul.*

Dès le module 2, à travers les exercices découverts et réalisés avec l'étayage de l'enseignant dans cette

rubrique, les élèves vont acquérir des méthodes, apprendre à utiliser des outils pour les réinvestir dans les activités proposées dans les pages *Je travaille seul*. Là encore, une régularité s'installe : une page par unité du module 2 à 7, puis 2 pages par unité. Tous les

exercices concernent des apprentissages antérieurs à l'unité d'apprentissage en cours.

Pour guider la construction de l'enseignement-apprentissage de l'autonomie, voici un tableau qui synthétise les choix opérés dans notre méthode.

Compétences	Objectifs	Tâches de l'élève	Outils et étayage
Être capable d'organiser et de planifier son travail.	Apprendre à reconnaître les exercices de la rubrique pour faire un choix.	<ul style="list-style-type: none"> – Identifier les exercices autonomes dans le cahier d'exercices. – Repérer les exercices correspondant aux apprentissages antérieurs. 	Les pages contenant les exercices autonomes ont un cadre violet pour faciliter leur reconnaissance par les élèves.
	Apprendre à chercher les étiquettes nécessaires à la réalisation d'un exercice.	<ul style="list-style-type: none"> – Repérer le numéro de la page de l'exercice puis trouver les étiquettes correspondantes à la fin du cahier. – Découper les étiquettes. 	Les étiquettes des exercices autonomes, à la fin du cahier d'exercices, sont sur fond coloré violet afin d'aider les élèves à mieux les repérer.
Être capable de lire et comprendre une consigne.	Apprendre à identifier la tâche demandée.	<ul style="list-style-type: none"> – Identifier la tâche à accomplir. – Identifier les codages et leur lien avec la consigne. 	Chaque nouvel exercice découvert dans la rubrique <i>J'apprends à travailler seul</i> fera l'objet d'une fiche d'aide. Au recto de chaque fiche figure une aide pour comprendre (et se remémorer) ce qu'il faut faire. Chaque fiche d'aide est à imprimer depuis le CD-Rom.
Être capable de mener une activité à son terme.	Apprendre à rester concentré et attentif pour conduire un travail à son terme.	<ul style="list-style-type: none"> – Persévérer. – Reprendre son exercice inachevé. 	Donner une enveloppe nominative à chaque élève afin qu'il puisse y ranger ses étiquettes (différer le collage).
Être capable de surmonter une difficulté.	<ul style="list-style-type: none"> – Apprendre à identifier ses besoins. – Apprendre à utiliser des référents, des outils. – Apprendre à demander de l'aide si besoin. 	<ul style="list-style-type: none"> – Utiliser les référents disponibles : affichage de la classe par exemple. – Utiliser les outils : le rabat du cahier d'exercice, le manuel... – Identifier ses besoins et demander de l'aide à un pair. 	Sur chaque fiche d'aide <i>J'apprends à travailler seul</i> sont indiquées des aides possibles (référents, affichage...).
Être capable d'analyser une erreur.	<p>Apprendre à valider son travail.</p> <p>Apprendre à corriger.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Trouver la correction de l'exercice. – Comparer la correction avec l'exercice réalisé : regarder chaque mot, chaque lettre des mots, faire une correspondance terme à terme. – Identifier ses éventuelles erreurs et les corriger. 	Au verso de chaque fiche d'aide <i>J'apprends à travailler seul</i> est proposé un guide pour apprendre à corriger. Lors de la réalisation des exercices de la rubrique <i>Je travaille seul</i> , les élèves disposeront de fiches correction pour valider leur travail. Ces fiches correction, estampillées d'un marteau (symbole de la consigne « Je corrige. » dans le cahier 1) sont à imprimer depuis le CD-Rom. Sur ces fiches, des mots ou lettres sont mis en évidence pour attirer la vigilance des élèves et les aider à corriger leur travail.

Voir aussi *Fiche guide 5c* et Répartition des exercices par module et cahier (CD-Rom).

4. Utiliser un lexique pertinent et approprié

Dans les activités visant l'identification des mots, l'enfant doit comprendre que la lettre a possède :

- un nom ;
- des formes graphiques normées en fonction de l'écriture ;
- une ou des valeurs sonores.

Notamment, il est indispensable que l'enseignant soit lui-même au clair et distingue :

- la lettre (son nom, sa place dans l'alphabet) ;
- le phonème qui est indépendant de la lettre et qui obéit à un codage universel (l'API) ;

– le graphème qui dépend de la lettre ou des lettres qui le composent et de sa relation au phonème qu'il représente.

Dans le manuel et le cahier, nous avons choisi :

- d'utiliser l'API (codage entre crochets) et le mot « son » pour évoquer le phonème. **L'enfant n'a pas à apprendre l'API**, l'enseignant oralise toujours l'API dans les exercices ou renvoie l'enfant aux tableaux référents et aux affichages. Si l'enfant remarque ce code et s'interroge, l'enseignant peut alors parler « d'alphabet des sons » qui servira aussi plus tard pour apprendre une autre langue...
- d'utiliser l'expression « la (les) lettre(s) qui fait (font) le son [x] » quand on veut identifier le graphème.

Organiser les apprentissages

Mise en œuvre chronologique

1. Organisation des modules durant l'année

La progression de la méthode est conçue pour 10 modules. Chaque module est divisé en 2 à 4 unités d'apprentissage. Ces unités sont réparties régulièrement dans les **5 périodes de travail** à raison de **2 modules par période**.

2. Programmation et durée des modules par période

Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5
Modules 1 et 2	Modules 3 et 4	Modules 5 et 6	Modules 7 et 8	Modules 9 et 10
6 unités (3 + 3) environ 6 semaines	6 unités (3 + 3) environ 6 semaines	6 unités (2 + 4) environ 6 semaines	5 unités (3 + 2) environ 5 semaines	6 unités (3 + 3) environ 6 semaines
29 unités correspondent à minima à 29 semaines (sur les 36 semaines de l'année scolaire)				

Une **contrainte majeure** s'impose : ne pas couper l'étude d'un album par une période de vacances. Pour éviter cet écueil, nous avons prévu deux aménagements dans l'organisation des activités :

- la présence de **modules de 2 unités** au début de la période 3 et en fin de période 4 ;
- la présence d'un **travail sur un autre type d'écrit** placé en fin de modules 2, 3 et 6 et en début de module 7, qui peut être dissocié du travail sur l'album.

3. Organisation des apprentissages par unité

Excepté pour la première semaine du module 1, consacrée à des retours sur les acquis de grande section, **chaque unité** est découpée en **trois sous-unités** com-

portant les mêmes objectifs d'apprentissage dont nous donnons le détail dans les tableaux ci-contre.

Chaque enseignant est libre de planifier les séances sur la semaine selon le rythme scolaire de son école. Cependant, il nous semble approprié de placer le plus de séances possible en début de semaine afin d'alléger la fin de la semaine. Pour ce faire, nous vous conseillons de terminer l'unité en cours en début de semaine, en même temps que vous commencerez l'unité suivante. Vous trouverez dans le CD-Rom des propositions d'organisation des apprentissages sur la semaine.

Avant le descriptif du déroulement des séances, vous trouverez un tableau par sous-unité répartissant objectifs et compétences pour chaque séance et mettant en évidence l'équilibre des différents domaines, comme le préconisent les programmes.

Répartition des unités d'apprentissage pour la période 1

Période 1															
Module 1								Module 2							
Unité 1		Unité 2			Unité 3			Unité 4			Unité 5			Unité 6	
U 1A	U 1B	U 2A	U 2B	U 2R	U 3A	U 3B	U 3R	U 4A	U 4B	U 4R	U 5A	U 5B	U 5R	U 6A/B	U 6R

Désignation et nombre de séances par sous-unités

	sous-unité A	sous-unité B	sous-unité R (renforcement)
Unités des modules 2 à 6	<ul style="list-style-type: none"> – Compréhension de textes entendus (2 séances) ; – Découverte et compréhension de texte (2 séances) ; – Découverte et appropriation du principe alphabétique (2 séances). 	<ul style="list-style-type: none"> – Compréhension de textes entendus (2 séances) ; – Lecture et compréhension de texte d'entraînement (2 séances) ; – Découverte et appropriation du principe alphabétique (2 séances) ; – Maîtrise de la langue (1 séance). 	En moyenne : <ul style="list-style-type: none"> – Formalisation des apprentissages (2 séances pour les modules 2 à 6 en fin d'unité, uniquement à la fin des modules 7 à 10) ; – Apprentissage explicite de la compréhension (1 séance) ; – Apprentissage explicite de la production de texte (1 séance) ; – Apprentissage explicite de l'autonomie (1 séance).
Unités des modules 7 à 10	<ul style="list-style-type: none"> – Compréhension de textes entendus (2 séances) ; – Découverte et compréhension de textes (1 séance) ; – Lecture et compréhension de textes d'entraînement (1 séance) ; – Automatisation le principe alphabétique (2 séances) ; – Maîtrise de la langue (1 séance). 		

Utiliser les outils

► Les outils de la méthode

Les albums

Les albums permettent de travailler la dimension culturelle et littéraire des apprentissages. Ils sont utilisés pour :

- les situations de compréhension orale, l'interprétation, le développement de la subjectivité quand elle est requise et l'acculturation ;
- la relecture collective ou individuelle de l'œuvre.

Le manuel et les cahiers d'exercices

Le manuel est un outil de référence pour la construction des apprentissages. Il est organisé par modules et comprend :

- des textes de référence pour la construction des apprentissages, le plus souvent constitués d'extraits des albums ;
- des supports pour l'entraînement à la lecture et la consolidation des acquis ;
- des outils de référence pour construire le principe alphabétique ;

- des exemples de transformations syntaxiques pour construire une observation de la langue et développer la conscience syntaxique ;
- des bilans des savoirs acquis dans chaque module.

Les cahiers d'exercices permettent à l'élève de construire individuellement des apprentissages et de s'entraîner. Ils sont organisés selon un principe d'alternance entre une page consacrée à la compréhension des textes écrits et à la production de textes et une page dédiée au code et à la maîtrise de la langue. Sont également intercalées des pages proposant des activités favorisant la dimension métacognitive de la compréhension et de production d'écrit, la structuration des apprentissages à acquérir et permettant de développer le travail autonome.

Les panneaux référents

Présentation de l'outil

Ces panneaux doivent faciliter la mémorisation des correspondances graphophonologiques par la présentation :

- des graphèmes étudiés dans le manuel et de leurs phonèmes correspondants (panneau simple) ;

– des collections à créer, puis les collections construites par la classe.

Nous avons choisi de présenter un panneau par graphème, seuls les graphèmes étudiés dans le manuel sont représentés, les autres s'installent dans les panneaux collections.

Les panneaux « simples » (recto seul) comportent une case permettant d'insérer l'image du mot référent (comprise dans le dispositif). Nous avons aussi tenu à laisser une place suffisante sous l'image pour permettre d'écrire un autre mot référent choisi par la classe, qui pourra être imagé.

Les panneaux « collection » sont imprimés en recto et verso. **Au recto**, la collection est à construire. Le panneau collection servira dans la période où les élèves n'ont pas encore découvert tous les graphèmes de ladite collection. **Le verso** comprend l'ensemble de la collection, il ne pourra être affiché que lorsque les élèves connaîtront tous les graphèmes. Si on affiche trop vite une collection complète, on peut parasiter les apprentissages en cours.

Conseils d'utilisation

Les panneaux sont à afficher dans la classe. Leur objectif est d'aider les élèves à retrouver rapidement **le graphème et le mot référent**. Ce fonctionnement pédagogique peut contribuer à favoriser l'automatisation des correspondances graphophonologiques.

La présence d'une image en début d'apprentissage **peut constituer une aide pour certains élèves**. Cependant, nous pensons que cette aide **doit peu à peu disparaître** afin de permettre à l'enfant de **stabiliser un savoir sûr** (de passer de la devinette à la lecture, comme l'indique Martine Safra dans le DVD *Apprendre à lire*, scérén).

Certains mots référents n'ont pas été choisis pour être illustrés mais parce qu'ils appartiennent au capital orthographique des élèves (aussi, comme, quoi, voir, très, elle). Ces mots ne sont pas illustrables. Nous invitons les enseignants qui le souhaitent à ajouter un autre mot illustrable si nécessaire.

De même, il est impensable d'afficher la totalité des panneaux. Trop d'affiches nuit à la perception des élèves (particulièrement à celle des élèves en difficulté dans la perception de l'espace mais aussi des élèves dyslexiques, dont le handicap ne pourra être identifié formellement qu'une fois l'apprentissage de la lecture totalement achevé).

L'apprentissage nécessite par ailleurs d'autres points de repères dans d'autres disciplines.

Nous vous conseillons donc de faire évoluer ces affichages en trois temps :

- affichage du panneau du module en cours avec l'image (ex. : module 1 en cours) ;
- suppression de l'image quand on a fini le module suivant (ex. : module 2 terminé, on enlève les images du module 1) ;
- suppression de l'affichage du premier module une

fois le troisième module terminé (ex. : module 3 terminé, on enlève l'affichage du module 1 et on supprime les images du module 2).

Les panneaux qui ne sont plus affichés pourront constituer un outil de référence (dans un classeur par exemple) que les élèves consulteront en fonction de leur besoin.

Attention, la suppression des images et des affiches doit être préparée et négociée avec les élèves. Il faut leur expliquer l'importance de ces outils et de leur mémorisation. Avant de supprimer une image, on s'assure que la majorité des élèves connaît le graphème qu'elle présente. On prévient qu'on va ôter l'image bientôt et on **différencie les activités de mémorisation pour les élèves** dont la connaissance du graphème n'est pas encore stable. On laisse une trace dans un outil pour rassurer les élèves qui en ont besoin encore un moment mais en insistant sur **la nécessité de l'acquisition de ce savoir** à terme. On peut aussi proposer un outil individuel (ou un travail personnalisé) pour les élèves dont les difficultés persistent. On agit de même pour la suppression de tous les panneaux d'un module.

On peut donc décider ensemble de maintenir un panneau parce que la plupart des élèves estiment en avoir encore besoin. À l'occasion, une discussion sur la difficulté de certains graphèmes et sur les causes des erreurs peut être très rassurante pour des élèves en cours d'apprentissage.

À la fin de l'année, seuls les panneaux « collections » seront maintenus.

Rappel : nous déconseillons d'afficher l'ensemble d'une collection avant que les élèves ne l'aient construite car cela peut constituer une surcharge pour beaucoup d'enfants.

L'imagier

L'imagier permet de développer à la fois les compétences langagières et la conscience phonologique.

Il reproduit, au recto, toutes les images présentées dans le manuel ainsi que dans le cahier (pour la phonologie), et le nom associé à chaque image au verso (classement par ordre alphabétique).

L'imagier comprend aussi quelques images collectives extraites des albums ou du manuel pour travailler plus aisément les situations orales des modules 1, 2 et 4.

Il sert de support :

- aux situations collectives orales d'entraînement ou de consolidation de la conscience phonologique ;
- à l'encodage des mots, collectivement ou individuellement ;
- à la différenciation pédagogique pour renforcer le développement de la conscience phonologique et la construction des correspondances graphophonologiques.

Vous trouverez des propositions pour l'exploitation de l'imagier dans la *Fiche guide 2a* pour construire la maîtrise du code.

Une fois les images détachées, nous vous suggérons de les classer dans des boîtes de rangement, par ordre alphabétique pour une recherche plus aisée.

► Les outils à construire

Le cahier de littérature

Cet outil développe des postures de lecteur : revenir sur des hypothèses, faire des choix personnels, récapituler des étapes de compréhension, exprimer un jugement sur la situation ou les personnages, manifester une activité subjective en cohérence avec le texte, etc. Il permet, en outre, de conserver la mémoire des travaux collectifs oraux. Il est en quelque sorte le pendant littéraire du carnet d'expériences proposé en sciences.

On y trouvera par exemple :

- une trace des situations de compréhension ou d'acculturation effectuées en séances collectives (illustrations légendées ou remises en ordre / dictée à l'adulte / titre des œuvres du réseau / poèmes, etc.) ;
- le travail individuel de production de textes personnels ou d'acculturation proposé dans les cahiers d'exercices ou dans le guide pédagogique.

Les élèves pourront progressivement y ajouter les titres de leurs lectures personnelles, la copie d'extraits courts de textes lus qu'ils aiment particulièrement et qu'ils veulent garder en mémoire, des écrits personnels sur les personnages des textes rencontrés : « *J'aime/ je n'aime pas tel livre ou tel personnage parce que...* » ou en fonction du statut qu'ils accordent au livre lu (lien avec l'album *Un livre, ça sert à quoi ?*), les avis critiques sur les textes rencontrés avec la classe.

Ce cahier, mémoire pour la construction des

connaissances littéraires et de la culture, peut suivre l'élève en CE1.

Nous proposons de choisir plutôt un cahier petit format (17 x 22 cm) adapté à la taille des élèves. Dans la mesure où il vise la production d'écrit, un cahier ligné sera privilégié.

Le cahier du jour

L'utilisation d'un cahier d'activités ne dispense pas l'élève de travailler aussi sur un cahier du jour, qui n'a pas la même fonction. Dans ce cahier, nous proposons de garder la trace des travaux qui structurent les apprentissages de base comme l'écriture, la copie, les dictées (notamment liées à l'acquisition du capital orthographique).

Il permet aussi l'apprentissage de la mise en page. En début d'année, il n'y aura que de l'écriture et, progressivement, on s'approchera du cahier du jour « traditionnel » avec des écrits plus variés.

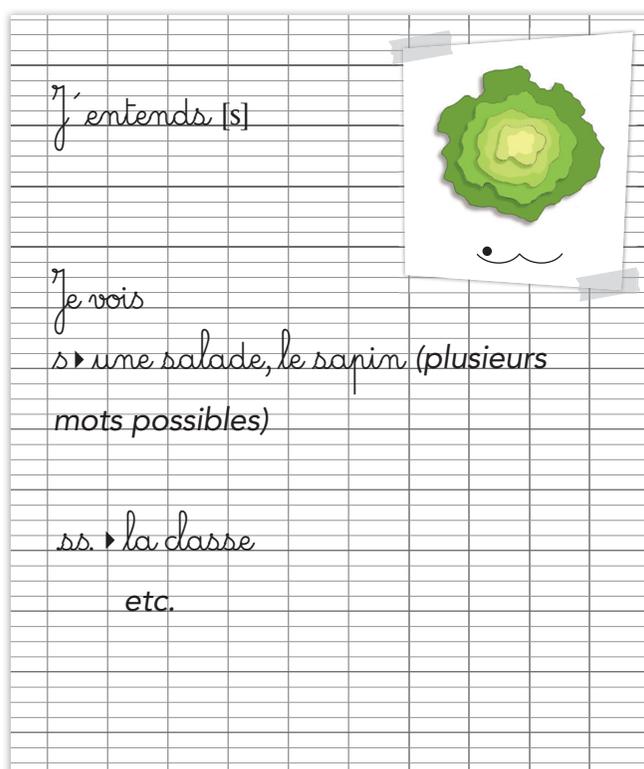
Le cahier de collections

Facultatif, c'est un outil que l'élève pourra conserver à l'issue de son année de CP. Il sert à organiser la trace des collections de graphèmes que l'on construit au fil des apprentissages.

Organisé par phonèmes, il doit comprendre au minimum :

- la transcription en API du phonème concerné (et éventuellement une image sous laquelle on installe un codage des syllabes et de la place du phonème) ;
- une liste des graphèmes commençant par l'archigraphème (ou le graphème le plus fréquent) ;
- un mot référent par graphème choisi par l'élève ou la classe.

Il peut être mis en page de la manière suivante :



Une découverte de texte fait toujours suite à un débat oral de compréhension qui aura réglé les problèmes langagiers posés par le texte (compréhension de la situation, repérage des personnages, compréhension des enchaînements logiques, etc.).

L'enfant, dégagé des problèmes langagiers, peut se centrer sur l'observation de la dimension linguistique du texte. **Le texte de référence** sert donc à l'apprentissage du **décodage et à la compréhension de l'enchaînement des phrases**. L'élève pourra ainsi s'appuyer sur un contexte connu et rassurant et se centrer plus facilement sur la construction de stratégies de décodage* pour vérifier les hypothèses émises.

4 stratégies peuvent être mises en place qui seront utilisées

simultanément ou séparément en fonction des cas :

- reconnaissance d'un mot déjà rencontré ;
- déchiffrement total ou partiel du mot en recherchant des syllabes connues ou en associant les sons et les graphies ;
- compréhension du mot grâce au contexte et vérification par tâtonnement en recherchant des indices (à partir de syllabes connues dans un autre contexte de correspondances graphophonologiques) pour vérifier les hypothèses émises. (Les élèves retrouveront ces mots dans un autre contexte pour les mémoriser.) ;
- reconnaissance d'un mot dit « masqué » (mot dérivé ou mot ayant subi une variation morphologique : dit / redit – parle / parlent).

Organisation

Durée 5 à 10 min.

Support

Cahier de l'élève
Texte affiché (ou recopié) au tableau

Dispositif

Individuel ou par deux (deux groupes hétérogènes)

Durée 5 à 10 min.

Support

Cahier de l'élève
Texte recopié au tableau

Dispositif

Collectif

Durée 15 à 25 min.

Support

Manuel

Dispositif

Collectif

Dispositif

Cahier individuel

Déroulement de séance

Recherche

Consigne : « *Trouvez dans le texte les mots que vous savez déjà lire. Entourez-les.* »

Les mots entourés pourront être lus par la voie directe (connaissance du capital mot) ou par la voie indirecte (déchiffrement de tout ou partie du mot).

Certains élèves pourront déjà décoder quelques mots inconnus en s'appuyant sur le contexte connu. Ils devront ensuite valider leurs hypothèses en recherchant des indices dans le mot (une syllabe, un graphème à l'attaque, une finale, des analogies phonologiques ou graphiques...).

Synthèse

Elle s'effectue en situation collective. Les recherches montrent qu'il est difficile pour certains élèves de revenir sur la linéarité de la phrase (qui permet l'accès au sens) après avoir fait une recherche de mots de façon éclatée. Il est donc nécessaire que la reprise collective réinstalle cette linéarité.

Consigne : « *Qui a entouré le premier mot ?* »

Faire déchiffrer le premier mot, si personne ne l'a trouvé passer au deuxième et y revenir pour installer une lecture de la phrase suivant l'ordre des mots du texte. Procéder ainsi pour l'ensemble du texte.

Découverte d'un mot nouveau :

Consigne : « *Comment as-tu fait pour le lire ?* »

Faire verbaliser les procédures de décodage : *Je connais le mot / Je reconnais une syllabe / J'écoute les sons du mot / Le mot ressemble à... / Je comprends les mots dans la phrase*. Si les élèves partent sur une piste erronée (mauvais appui, entre autres, sur le contexte), écrire le mot qu'ils proposent et comparer.

Entraînement

Ouvrir le manuel à la page du texte de référence. Retrouver dans le manuel l'extrait travaillé (les puces de couleur facilitent l'identification de l'extrait travaillé : 1^{re} puce, pour une première séance ; 2^e puce, pour une seconde séance).

Faire compter aux élèves le nombre de phrases présentes dans le texte.

Le faire relire par plusieurs élèves à voix haute, avec expressivité.

Si l'extrait correspond à la deuxième partie du texte, ne pas oublier de relire le texte dans son ensemble.

Compréhension

Manifester sa compréhension en reformulant l'extrait lu, en répondant aux questions posées par l'enseignant et en reprenant le débat évoqué dans le manuel.

Faire les exercices complémentaires de compréhension sur le cahier d'exercices en suivant les indications données dans le déroulement de chaque séance.

* Voir Glossaire, en fin d'ouvrage.

Différenciation

Passer dans la classe en étant attentif aux élèves fragiles pour les encourager ou les renvoyer aux outils (aide-mémoire / textes précédents / panneaux référents des graphèmes).

Pour rendre le savoir lisible, et pour les enfants en difficulté, écrire au tableau les mots nouveaux découverts (avec les codages syllabes / phonèmes sous les graphèmes identifiés).

Les extraits sont travaillés en deux jours pour permettre un travail linguistique très précis. Il est indispensable que chaque enfant puisse s'approprier les stratégies analysées dans la phase de synthèse. Des compléments sont proposés dans le Fichier de différenciation pour les élèves les plus avancés.

Travailler la compréhension des textes (modules 5 à 10)

Fiche guide **1b**

Ce travail vise à guider l'accès à la compréhension pour permettre à l'élève d'interroger le texte et sa perception. Il sera complété par le travail d'apprentissage explicite (fiche 5a).

Organisation

Durée 2 à 5 min.

Support

Manuel

Dispositif

Individuel

Durée 15 à 25 min.

selon le texte

Support

Manuel

Dispositif

Collectif

Durée 20 à 30 min.

Support

Manuel

Cahier d'exercices

Dispositif

Individuel

Déroulement de séance

Recherche

Faire procéder à la lecture silencieuse du texte.

Circuler dans la classe pour aider les élèves à réfléchir individuellement et repérer les problèmes rencontrés.

Synthèse

Analyse

Consigne : « Y a-t-il des mots que vous n'avez pas réussi à lire ? »

Résoudre ces difficultés collectivement, en rappelant les stratégies que l'on peut utiliser :

- reconnaissance d'un mot déjà rencontré ;
- déchiffrement total ou partiel du mot ;
- compréhension du mot par appui sur le contexte ;
- reconnaissance d'un mot masqué par appui sur la connaissance des variations morphologiques et/ou par analogies syllabiques.

Compréhension

Consigne : « Que dit ce texte ? »

Faire pratiquer une reformulation en interrogeant plusieurs élèves et en les laissant réagir aux remarques de leurs pairs. Rebondir sur les problèmes posés, en revenant sur la lecture des passages mal compris du texte.

Entraînement

Faire réaliser les exercices de compréhension du cahier d'exercices (cf. descriptifs du déroulement des séances).

Revenir sur la compréhension du texte lors de la correction des exercices.

Relecture silencieuse individuelle, préparatoire à l'oralisation expressive du texte.

Différenciation

Selon la nature de l'activité, des exercices de substitution peuvent être proposés dans le Fichier de différenciation pour alléger la tâche.

La lecture à voix haute

Une bonne lecture à haute voix ne peut en aucun cas être une découverte du texte. Elle se prépare par :

- la lecture silencieuse pour assurer l'identification des mots ;
- le travail individuel et collectif de compréhension et/ou d'interprétation des textes ;
- un travail sur le texte pour identifier la ponctuation, les groupes de souffles, les différentes voix lors de l'insertion de paroles rapportées.

Pour travailler la lecture expressive, il faut **donner à l'enfant les moyens de s'entraîner**. Plusieurs dispositifs peuvent être proposés :

- une préparation en petits groupes : un enfant lit le texte, les autres analysent sa lecture ;
- un enregistrement (magnétophone ou ordinateur équipé) pour faciliter les essais et écoutes successifs ;
- un entraînement à la lecture de virelangues (voir exemple dans le CD-Rom).

Pour valider la lecture, il faut favoriser un échange entre pairs centré sur :

- le débit et le volume de la voix ;
- la maîtrise des groupes de souffles (respiration) ;
- l'expressivité dans la maîtrise des dialogues (à favoriser dans un premier temps).

Quelle hétérogénéité ?

La prise en compte de l'hétérogénéité est une nécessité rappelée par les Instructions officielles (*Lire au CP2*, pp. 25 à 30). Les enseignants doivent à la fois avoir le souci de la prévention et de la remédiation.

Rapidement, ils parviennent à repérer les élèves en difficulté (nous les désignons par l'euphémisme « fragiles ») qui :

- n'ont pas une représentation claire de l'acte de lire et risquent donc d'installer des procédures erronées,
- ne parviennent pas à se centrer simultanément sur toutes les opérations : décodage, traitement du lexique, traitement sémantique.

Pour repérer ces élèves et analyser leur profil, nous vous invitons à utiliser les outils fournis par les documents officiels (*Lire au CP* et *Lire au CP2*). Les *Activités de différenciation*¹ s'appuient sur ces suggestions pour déterminer les compétences développées dans chaque exercice.

Pourquoi utiliser les *Activités de différenciation* ?

Les *Activités de différenciation* apportent des exercices supplémentaires répartis dans les deux domaines : **compréhension de l'écrit** et **identification des mots**. L'application est conçue comme une banque de données (d'exercices). Les activités proposées ne doivent pas être réalisées intégralement mais choisies par l'enseignant en fonction des compétences proposées.

Dans la plupart des cas, ces enfants dits « fragiles » ont besoin d'un étayage* plus important que les autres lors de la découverte des textes, moment stratégique de l'apprentissage du savoir lire. Ces *Activités de différenciation* proposent donc des outils pour mettre les élèves les plus avancés en autonomie et dégager le temps nécessaire au guidage.

Séparer la classe en deux groupes pour permettre à l'enseignant d'accompagner les élèves les plus fragiles :

- Groupe A : élèves autonomes dans la lecture des textes
- Groupe B : élèves plus fragiles qui ont besoin d'un accompagnement de l'enseignant et d'un renforcement de certaines compétences.

N.B. : Dans le cas d'une classe à cours multiples, on peut remplacer certaines activités du cahier par des exercices proposés dans les *Activités de différenciation* conçus pour limiter la tâche et la centrer sur l'essentiel (références indiquées dans le descriptif du déroulement des séances).

1. Mettre le groupe A en autonomie dans un espace classe réservé à cet effet

Lui donner différentes tâches qui peuvent être réalisées sans l'enseignant :

- lecture silencieuse du texte du manuel p. X ;
- exercices du cahier p. X n°X et Y ;
- exercice supplémentaire extrait des *Activités de différenciation* ;
- relecture silencieuse pour préparer la lecture à haute voix.

2. Travailler collectivement avec le groupe B (cf. *Fiche guide n° 1a*)

Phase de découverte

- Identifier des mots connus ou inconnus (en fonction du moment de l'année).
- Expliciter les stratégies utilisées pour lire les mots connus ou décoder les mots inconnus :

- reconnaissance d'un mot déjà rencontré ;
- déchiffrement total ou partiel du mot ;
- compréhension du mot par appui sur le contexte ;
- reconnaissance d'un mot masqué par appui sur la connaissance des variations morphologiques et/ou par analogies syllabiques.

– Lecture par plusieurs élèves des différents passages du texte (l'enseignant lit les phrases non travaillées par les élèves). Quand le texte est plus long (à partir du module 5), ne faire travailler les élèves que sur un passage court du texte.

Relire la totalité du texte avant d'aborder la phase de reformulation.

Phase d'entraînement

- Faire pratiquer les exercices proposés dans le cahier :
- en débutant l'exercice avec les élèves les plus fragiles,
- en accompagnant les élèves les plus fragiles tout au long du travail,
- en proposant un exercice de substitution extrait des *Activités de différenciation* (références indiquées dans le déroulement des séances).

3. Correction des exercices

Travailler à nouveau en classe entière. Corriger tous les exercices en interrogeant plutôt les élèves fragiles sur les exercices du cahier.

Mettre en commun aussi les exercices des *Activités de différenciation* exécutés par le groupe A qui permettent de retravailler le texte de référence.

1. Application comprenant les exercices de la Série 2, mais utilisable avec la série jaune.

Travailler la syllabe et le phonème (utilisation du recto – l'image)

RAPPEL : La syllabe orale est la plus petite unité articulatoire.

Nous préconisons de construire le découpage en syllabes orales (*pe-tit / pe-tite*) puisque l'enfant travaille d'abord sur les aspects sonores de la langue. Si des enseignants souhaitent, par habitude ou pour des raisons d'accent local, segmenter à l'oral la syllabe écrite (*pe-tit / pe-ti-te*), ils doivent maintenir ce choix dans toutes ces activités.

Principes importants (pour se centrer sur l'activité) :

– Utiliser toujours les mêmes imagiers (c'est la raison pour laquelle l'imagier de la méthode n'ajoute pas de nouvelles images à celles utilisées dans le manuel ou les cahiers).

– Ne pas travailler avec une image tant que l'élève n'a pas identifié le nom qu'elle représente.

– Nommer l'image dans cette activité sans son déterminant (*mouton* et non *un mouton*).

Nommer des images

Montrer des images de l'imagier, par exemple *moto*.

Consigne : « *Qu'est-ce que c'est ?* », puis « *C'est l'image d'une moto, on appellera cette image : moto.* »

Si les enfants nomment le nom avec son déterminant, indiquer que l'on ne veut que le mot qui désigne l'image. Faire nommer toutes les images utilisées dans la séance. Quand il y a un litige, indiquer que, toute l'année, l'image sera désignée par le mot inscrit au verso (ex : *télévision* et non *télé / poupée* et non *bébé*).

Segmenter des mots en syllabes orales

Consigne : « *Frappez dans vos mains le nombre de syllabes du mot.* »

Donner un exemple en détachant les syllabes dans la prononciation des mots *mo-to*, *a-bri-cot*. Faire travailler toute la classe en même temps, puis interroger individuellement les élèves.

Segmenter et fusionner des mots en syllabes orales

Consigne : « *Je distribue à chacun une image. Vous ne montrez pas votre image à vos camarades. Vous devez prononcer le mot en séparant bien les syllabes. Puis vous demandez à un enfant de dire le mot que vous avez séparé en syllabes.* »

Produire autant d'exemples que nécessaire. Distribuer une image par élève et démarrer le jeu. Permettre l'utilisation du frappé dans les mains pour les élèves fragiles. Renouveler le jeu aussi longtemps que nécessaire.

Classer les mots en fonction du nombre de syllabes

Consigne : « *Je vais vous donner des images, vous devez les classer selon le nombre de syllabes.* »

Distribuer plusieurs images par table et 4 boîtes – une syllabe – deux syllabes – trois syllabes – quatre syllabes. Procéder au classement. On aura pu matérialiser par les arcs de cercle (ou lunes), sur des étiquettes, le nombre de syllabes par boîte. Validation par la décomposition du mot à la fin de l'activité.

Ce travail peut être réalisé en autonomie.

Apprendre à coder des syllabes sous les mots

Consigne : « *Code le nombre de syllabes sous les mots (manuel p. 11).* »

Les enfants pourront nommer les mots, indiquer qu'il y a des arcs de cercle, des lunes, des parenthèses, des ponts à l'envers ou des cuillères sous les mots. Choisir une dénomination pour ce signe et ne plus la changer. Demander à quoi cela correspond. Si nécessaire, faire frapper les syllabes et observer que le codage indique le nombre de syllabes.

Trier les mots en fonction de la présence ou de l'absence d'un phonème

Consigne : « *Voici des images. Quand vous dites le mot, vous cherchez si vous entendez le son [a] (par exemple).* »

Distribuer plusieurs images et des boîtes pour le tri. Celui-ci peut se faire en fonction de la présence ou de l'absence d'un phonème / de plusieurs phonèmes donnés, etc. Ce travail peut être réalisé en autonomie.

Rechercher un phonème commun ou un intrus dans une série d'images

Consigne : « *Voici des images, les mots comportent tous un son en commun. Lequel ?* »

Distribuer plusieurs images qui comportent un phonème commun (exemple [t] : *marteau / montre / lunette / voiture*). Puis, donner une série avec un intrus.

Ce travail peut se faire en autonomie. Les élèves peuvent aussi fabriquer des regroupements et les faire chercher à leur camarade.

Commencer par des mots comportant le phonème à l'initiale ou à la finale, puis en position médiane. Pour les consonnes, aborder la consonne dans une syllabe de type CV (*ca*) ou VC (*ac*) ou CVC (*car*) avant de la discriminer dans une syllabe de type CCV (*cra*).

Apprendre à coder des phonèmes sous les mots

Consigne : « *Code la place du son sous les mots.* »

Les enfants codent tout d'abord les syllabes comme ils ont

appris à le faire. Ensuite, indiquer le phonème recherché et demander de mettre un point dans la syllabe où il se trouve. On n'exigera pas, dans un premier temps, une localisation exacte du phonème à l'intérieur de la syllabe, mais cette compétence doit s'installer progressivement. Exemple : **Code** la place du son [d].



Apprendre à coder tous les phonèmes d'un mot

Consigne : « Code le nombre de syllabes. Puis code tous les sons du mot. »

Faire coder le nombre de syllabes selon la procédure habituelle. Faire repérer, dans chaque syllabe, l'ensemble des phonèmes en mettant un point pour chacun. Valider par une épellation des phonèmes à l'oral.



mouton



Modifier un phonème pour inventer un mot

Consigne : « Dis le mot qui correspond à l'image. Nomme le premier son du mot (ou le deuxième). Choisis un nouveau son et invente un nouveau mot. »

(On peut aussi repartir d'un codage et indiquer le son qu'il faut modifier.)

Exemple :

J'enlève le [m], je le remplace par [b] → bouton

J'enlève le [m], je le remplace par [R] → routon

J'enlève le [u], je le remplace par [i] → riton, etc.

Inventer (ou former) des mots avec des syllabes orales extraites de plusieurs mots

Distribuer deux images par enfant (par exemple : *mouton* et *pantin*).

Consigne : « Voici deux images, prenez la première syllabe d'un mot et la dernière syllabe de l'autre et fabriquez un nouveau mot. »

mouton, pantin → moutin, etc.

Écrire des mots

Montrer une image, faire nommer et écrire le mot qui correspond sur l'ardoise ou le cahier du jour.

L'image sert de validation à la lecture du mot.

On peut aussi, en utilisant l'imagier, consolider chez les élèves les plus fragiles des compétences d'ajout ou de retrait de syllabes (ou de phonèmes) dans les mots. D'abord à l'oral, puis à l'écrit.

Le mot écrit au verso peut servir de support pour des activités :

- de copie ;
- de copie, de codage syllabique et de repérage de la place d'un phonème ;
- de copie, de codage syllabique et de repérage de la place de l'ensemble des phonèmes, éventuellement de repérage des lettres muettes ;

- de copie et d'identification d'un graphème, d'une syllabe écrite ou de la place d'une syllabe écrite dans le mot ;
- de référent pour l'identification d'un graphème (cf. *Panneaux référents* à compléter au verso).

Découverte d'un phonème et d'un ou de plusieurs graphèmes

Fiche guide **2b**

Organisation

Dispositif
Collectif

Support
Manuel

Dispositif
Indiv. ou par 2

Support
Images/Ardoise

Dispositif
Indiv.

Support
Cahier d'exercices 1
Exercice type p. 12
ex. 1 et 2

Dispositif
Indiv. ou par 2
puis collectif

Support
Manuel

Dispositif
Individuel

Support
Cahier d'exercices 1
Exercice type p. 12
ex. 3 à 5

Déroulement de séance

1^{re} Séance : Découverte du phonème

1. Identification du phonème à partir d'une syllabe

Observation des codages syllabiques pour faire repérer la syllabe étudiée : nommer les mots, identifier la syllabe ciblée par le codage, indiquer sa place dans le mot (syllabe unique / deuxième syllabe / troisième syllabe, etc.).

Consigne : « *Quelle est la syllabe étudiée aujourd'hui ?* »

Identification des sons qui composent la syllabe à partir des images et du codage phonologique.

Consigne : « *Combien de sons entend-on dans la syllabe ?* » puis « *Quels sons entend-on dans la syllabe ?* »

Prononcer les deux phonèmes en insistant fortement. Identifier les sons et repérer le son nouveau.

2. Écoute de la comptine

La comptine permet de renforcer le repérage du phonème étudié (phase facultative, à développer surtout pour les sons complexes).

3. Observation des images et du codage dans le manuel

Faire segmenter les mots en syllabes. Prononcer le mot en insistant sur le phonème et analyser le codage en dénombrant les phonèmes.

4. Recherche de mots comportant le son (imagier), codage syllabique et phonologique sur l'ardoise

Consigne : « *Triez les images : gardez celles dans lesquelles on entend [le son] et rangez celles dans lesquelles on n'entend pas [le son] dans la boîte.* »

Tri à effectuer par table. Inviter chaque enfant à donner un mot qu'il a conservé et un mot qu'il a retiré. Rappeler systématiquement que, dans ce travail, on ne prononce que le nom du mot (sans déterminant), exemple : « Cette image s'appelle *banane*. » Choisir un ou plusieurs mots et les faire coder.

5. Entraînement individuel

Faire réaliser les exercices de tris et codages syllabiques et phonologiques.

2^e Séance : Découverte du ou des graphèmes et mise en œuvre de la combinatoire

1. Identification du ou des graphèmes

Consigne : « *Cherche des mots que tu sais lire et dans lesquels tu entends le son X.* »

Écrire les propositions et identifier le (ou les) graphème(s).

2. Repérage des graphèmes dans le manuel

Observer les différentes écritures du graphème. Apprendre à tracer la lettre (ou les lettres)¹ dans l'espace – sur l'ardoise. Montrer et décrire le geste avec précision.

3. Observation de la rubrique *J'entends. / Je n'entends pas.*

Faire lire les mots de cette rubrique (ou les lire s'ils ne sont pas décodables). Repérer les mots où l'on voit la lettre mais où on n'entend pas le son.

4. Observation de la rubrique *Je forme des syllabes et des mots.*

Faire lire chaque graphème en explicitant : avec [R] et [i], je peux dire [Ri] et écrire *ri* comme dans *Marie*. Observer si besoin les lettres muettes.

Dictée des syllabes sur l'ardoise. (Travailler ensuite le geste d'écriture, en vue de consolider l'apprentissage du graphème et d'assurer sa mémorisation.)

Puis faire lire tout ou partie des mots déchiffrables. (Ils pourront être relus à la maison.)

5. Exercices d'entraînement individuel

Faire réaliser les exercices proposés dans le cahier 1.

1. Voir Fiche guide n°4a (Écriture).

Remarques

S'assurer que tous les élèves maîtrisent le repérage du phonème. Dans le cas contraire, proposer des exercices de renforcement avec l'Imagier et le Fichier de différenciation.

Travailler les discriminations consonnes sourdes et sonores quand l'enfant identifie le son mais fait des confusions entre ces couples très proches : [p]/[b] – [t]/[v] – [k]/[g] – [s]/[z] – [tʃ]/[dʒ] – [ʃ]/[ʒ] – [m]/[n].

Porter une attention particulière aux enfants fragiles.

Proposer des exercices du fichier aux enfants fragiles pendant que les autres lisent les mots.

Consolider et automatiser la maîtrise des correspondances graphophonologiques

Il s'agit, dans cette deuxième partie de l'année, de reprendre les connaissances acquises dans la première période (découverte des phonèmes / mise en correspondance avec les graphèmes déjà rencontrés / collection des graphèmes nouveaux au fur et à mesure des rencontres) pour en affiner la maîtrise et les automatiser.

Le principe est de repartir de la lettre (Avec la lettre A / O /, etc.) et d'observer quels graphèmes elle peut composer en analysant son environnement alphabétique. Ces activités permettront de guider progressivement

l'élève vers une observation fine de l'écriture du mot, afin d'installer des savoirs orthographiques.

Par exemple : Si **a** est suivi de **n** alors je lis **an** [ã]

Mise en œuvre : 2 démarches sont possibles. Nous recommandons d'utiliser plutôt la première qui permet, plus que la seconde, de construire le savoir par des observations successives.

Chacune des démarches s'organise en deux jours.

Démarche 1 : Construction de l'apprentissage

Organisation

Support

Exercice type
Cahier 2
p. 30 ex. 1 et 2

Dispositif

Indiv.

Support

Texte reproduit
au tableau

Dispositif

Individuel

Support

Exercice type
Cahier 2 p. 30 ex. 3

Dispositif

Collectif (reproduire
le tableau)

Manuel p. 99

1^{re} Séance

1. Recherche de la lettre

Faire exécuter la première consigne.

Le texte est reproduit au tableau. Valider cette première étape en interrogeant un ou plusieurs élèves et en observant l'ensemble des soulignements.

Certains élèves ne souligneront peut-être que des mots comportant le phonème [ã]. Dans ce cas, revenir à la consigne pour observer qu'on s'intéresse à la lettre et non au son qu'elle transcrit. À ce stade, les enfants doivent savoir distinguer les notions de lettre et de son.

2. Tri phonologique

Compléter le tableau en triant les mots en fonction de la valeur sonore des graphèmes : il s'agit donc pour l'élève de passer de la reconnaissance de la lettre à l'identification du graphème qu'elle compose.

Validation au tableau : si des élèves ont des difficultés à exécuter le tri, ou en cas de conflits entre deux élèves : reprendre le découpage syllabique du mot et retrouver l'ensemble des phonèmes.

2^e Séance

1. Recherche

Faire exécuter la première partie de la consigne : « Copie les mots dans le tableau ». (Consigne du type ex. 3 page 27).

Valider les propositions par le repérage phonologique.

Consigne : « Regardez la première colonne : qu'est-ce qu'il y a d'identique dans l'ensemble des mots ? »

Réponse attendue : Identification du graphème commun (ex. 3 page 27).

Consigne : « Comment peut-on compléter la dernière ligne du tableau ? »

Réponse attendue : Le graphème identifié (**an**). Si le graphème n'est pas identifié, revenir à l'association « J'entends [ã]. / Je vois **an**. »

2. Synthèse et entraînement

Lire (l'enseignant) le texte introducteur. Écrire le mot de départ au tableau et suivre les indications du petit texte « Avec la lettre A ».

Ex. : Écrire *auto*, effacer la lettre *u* en commentant. Écrire un *n* en rouge et effacer *to*. Faire commenter le tableau de synthèse. Lecture silencieuse ou à voix haute des phrases et des mots (elles peuvent être utilisées pour des relectures à d'autres moments).

Remarques

Travailler avec les enfants fragiles.

Inciter les élèves à consulter les pages du manuel, les Panneaux référents ou le cahier de sons.

Autre démarche possible (plus « transmissive »)

Elle permet de décomposer plus nettement les phases de lecture proposées dans le manuel.

On commence par la découverte du manuel au début de la 1^{re} séance (comme indiqué précédemment, dans la 2^e séance en phase 2), puis on exécute les exercices pour entraîner les élèves. Lors de la 2^e séance, on revient sur la page du manuel en début de séance.

La culture littéraire se construit par la fréquentation régulière des œuvres. Elle suppose la mémoire et la compréhension des textes, en vue de tisser un réseau de références favorisant l'enrichissement de leur compréhension et/ou interprétation.

Construire un réseau

Le réseau littéraire n'est pas une fin en soi, mais un moyen d'organiser l'ensemble des lectures effectuées dans l'année et, plus largement, dans la scolarité. Il se structure autour des éléments clés des récits et autour des savoirs littéraires à acquérir. Seront donc privilégiées les associations problématiques qui favorisent la compréhension des œuvres et prolongent la réflexion au détriment de liens thématiques trop généraux.

Organiser les lectures

Les textes à lire servent le plus souvent à préparer la compréhension des 8 albums étudiés dans la méthode. C'est par l'imprégnation de ces textes que l'enfant construit les savoirs et les référents culturels nécessaires. Pour les notions complexes, des propositions de prolongement sont effectuées.

Conserver les références des textes lus

Il est important d'installer une bibliographie de ces textes lus en classe. Nous suggérons de la construire collectivement, en notant sur une affiche les titres, noms d'auteurs et d'illustrateurs de ces albums (pour chaque module).

On peut aussi utiliser le cahier de littérature pour noter, à la fin de chaque module, le titre de l'œuvre préférée. On y copiera ou collera en outre la liste des albums lus dans chaque module.

Liste des problématiques centrales abordées par module

Module 1 :

- le personnage et sa mise en scène dans les récits,
- un personnage mythologique : Ulysse,
- le réel et la fiction non réaliste par la création d'un personnage.

Module 2 :

- l'acte de lecture et sa mise en scène dans les albums,
- la dimension sociale de la lecture (des lieux de lecture),
- l'utilisation d'une structure répétitive.

Module 3 :

- la dimension sociale de la lecture (des pratiques de lecteurs),
- la dimension culturelle de la littérature (les liens intertextuels),
- le réel et la fiction non réaliste par la mise en scène de personnages anthropomorphisés.

Module 4 :

- une structure répétitive type « journal »,
- le détournement du stéréotype du loup,
- la construction de soi : s'accepter par le regard de l'autre.

Module 5 :

- les textes poétiques qui évoquent le réel et le transforment.

Module 6 :

- la dimension sociale de la lecture (dimension personnelle et interpersonnelle),
- la conception d'une fiction : le choix des univers de référence,
- le récit dialogué.

Module 7 :

- texte poétique et stéréotype,
- un récit à la première personne,
- la construction de soi : découvrir le rapport à l'autre.

Module 8 :

- le détournement des stéréotypes,
- la construction de soi : observer des relations d'autorité et de soumission.

Module 9 :

- les textes patrimoniaux : le conte merveilleux,
- des versions différentes d'un même conte,
- le système des personnages,
- la construction de soi : le rapport à la ruse, détourner les stéréotypes du genre (rapport masculin / féminin).

Module 10 :

- l'humour dans les récits,
- la construction de soi : l'évolution psychologique d'un personnage,
- le rapport fiction - réalité.

Objectifs

La lecture appelée couramment « offerte » vise, à l'école maternelle et élémentaire, deux objectifs complémentaires.

a) Construire la culture littéraire

Il faut faire découvrir des œuvres variées (voir *Fiche guide n°3a*). La présentation de l'œuvre précède toujours la lecture. (Consigne : « *Le titre de ce livre est... . Il a été écrit par... illustré par...* »). Pour structurer la mémoire des textes, il est nécessaire de faire repérer :

- le nom de l'auteur et/ou de l'illustrateur,
- le titre de l'œuvre.

Il est souhaitable d'élaborer alors une bibliographie des textes lus en répertoriant dans un cahier de classe :

- les références de l'ouvrage (titre, auteur, éditeur),
- la provenance de l'ouvrage : bibliothèque de classe, prêt d'une autre classe, ouvrage personnel, etc. afin d'installer une relation sociale à la lecture,
- le nom des personnages de l'ouvrage.

On peut aussi noter certaines références dans le cahier de littérature (à la fin de chaque module), ou encore, demander aux élèves de coller une copie de la couverture de l'œuvre qu'ils ont appréciée et/ou de noter les références, voire d'illustrer un passage qu'ils ont aimé.

La construction de la culture s'installe lentement. Il est utile de consacrer du temps à la relecture des œuvres à des moments différents de l'année.

b) Comprendre des textes longs et complexes

Il s'agit d'un entraînement à la compréhension qui s'inscrit dans la liaison GS/CP. On s'appuie essentiellement sur la reformulation par les élèves, le repérage des personnages ou des situations clés pour vérifier la compréhension.

Valider ou invalider les propositions par des retours au texte et des relectures successives de passages importants. Ainsi, on favorise la construction progressive d'une attitude interprétative prenant appui sur la lettre du texte.

Organisation de la lecture offerte

a) Offrir une souplesse dans l'organisation

Les propositions pour ces lectures sont mentionnées dans la partie « Construire une culture de l'écrit » des tableaux qui présentent l'organisation quotidienne.

Nous avons fait le choix de ne pas indiquer précisément à quel moment dans les séances doivent intervenir ces lectures pour les raisons suivantes :

- nous ne voulons pas imposer un cadre trop contraignant pour l'utilisateur de la méthode,
- la lecture offerte doit être proposée à des temps différents de la journée, ménageant des pauses dans les apprentissages y compris dans d'autres disciplines. Elles s'installent alors comme des moments privilégiés de la journée favorisant une détente en classe,

– l'enseignant doit pouvoir prendre en compte toutes les ressources culturelles de l'école, du quartier, de la ville, etc. Néanmoins, nous avons parfois prévu des lectures en séances 3 ou 6 des unités, supports à la compréhension orale des textes. Cela permet de réserver des plages de travail spécifiques et de rappeler à l'enseignant que **ces lectures ne sont pas accessoires mais bien essentielles à la formation de l'élève.**

b) Permettre de choisir les textes

Ces lectures doivent aussi favoriser la découverte du plaisir du texte. Retrouver un texte dont on connaît les rouages est important pour susciter de vraies attentes chez les enfants. Ils se focalisent alors sur la mise en tension du texte et non sur la recherche des « possibles narratifs »*. Pour cela, il ne faudra pas toujours imposer les titres, mais laisser le choix aux élèves. On privilégiera les propositions faites par les plus fragiles afin qu'ils puissent, eux aussi, instaurer un rapport personnel à l'œuvre malgré leurs difficultés.

c) Permettre de porter un jugement critique sur le texte

Un bon lecteur est capable de choisir ses lectures, d'analyser sa relation à l'œuvre pour en tirer un profit symbolique.

Il convient de laisser, à l'issue de la lecture, un temps d'expression ouvert qui ne dépassera en aucun cas 10 minutes. Il peut être engagé par une consigne du type : « *Y a-t-il des élèves qui veulent dire quelque chose à la classe à propos du livre / texte que je viens de lire ?* »

Il s'agit ici d'instaurer des échanges sur la réception du texte, sans plus de commentaires, par exemple :

- j'ai bien aimé cette histoire parce que ... / je n'ai pas aimé...
 - *Le loup qui voulait changer de couleur*, il n'est pas méchant comme celui du *Petit Chaperon rouge*,
 - Hänsel, il me fait penser au Petit Poucet ;
 - ou les aspects littéraires, par exemple :
 - j'ai ri quand la petite fille a dit que le crocodile mord les fesses du docteur,
 - au début, *Hänsel et Gretel*, c'est une histoire triste, etc.
- Ne pas obliger les élèves à intervenir. Seuls ceux qui ont instantanément envie de s'exprimer doivent le faire. Il est possible que personne ne le désire, surtout dans cette phase en début d'année, si les élèves n'ont pas été encouragés à s'exprimer sur une lecture dans les classes précédentes. L'enseignant fait part de ses impressions et demande : « *Et vous ? Qu'en pensez-vous ?* » pour rendre plus lisibles les attentes didactiques. On pourra, au fur et à mesure des lectures, utiliser les connaissances acquises (personnages, structures textuelles, thématiques, rapport personnel à la lecture) pour structurer un outil de référence pour la classe.

Objectifs

Cette activité correspond à une fréquentation spontanée des livres visant :

- la constitution d'une posture de lecteur : choix d'un livre, feuilletage, construction d'attentes de lecture,
- l'apprentissage progressif de la lecture personnelle pour découvrir une histoire, approfondir des sujets qui intéressent, développer sa subjectivité et son imaginaire, etc.
- l'installation progressive d'une « appétence » pour l'objet imprimé et l'activité de lecture.

Cette modalité d'apprentissage est la plus proche de celle que l'enfant réalisera à la maison. Néanmoins, il est indispensable de l'installer en classe pour rétablir un équilibre entre les enfants qui ont accès aux livres et ceux qui ont peu ou pas d'occasions de fréquenter l'imprimé. Il est donc important d'installer des temps dédiés à ce travail. Il faut aussi envisager que cette activité puisse se prolonger dans une relation intime au texte, en permettant la circulation des ouvrages entre l'école et la maison.

Installer l'activité

Ces moments de lecture, différents des autres activités mettant en jeu l'acte lexique*, doivent être clairement identifiables et identifiés pour l'élève. Il est préférable que les élèves soient confortablement installés pour cette activité, qu'ils puissent choisir leur place (à leur table, sur le tapis du coin lecture, sur un banc). Si cela est possible matériellement, il est préférable de laisser la possibilité de s'isoler du groupe.

Durant le temps de lecture autonome, l'enseignant lit, au même titre que l'élève.

Ces activités peuvent être ritualisées dans la pratique de classe (à l'accueil le matin ou en début d'après midi, en fin de journée) et intervenir au moins deux fois par semaine. Nous les prenons en compte dans le guide pédagogique comme les activités de « lecture offerte » (mentionnées dans le tableau, parfois installées dans des séances spécifiques).

Présenter les livres

Lire le titre, l'auteur et l'illustrateur des œuvres mises à disposition à chaque séance afin de permettre un vrai choix. À l'occasion, faire rappeler ces éléments par les élèves pour les œuvres connues.

Montrer un livre connu de la classe : « *Quel est le titre de ce livre ?* » « *Qui est l'auteur ?* » et au besoin : « *Qui est l'illustrateur ?* »

Poursuivre par la présentation des livres non connus des élèves en donnant la raison de leur présence :

Dire par exemple : « *Voici un livre écrit par X (nom de l'auteur). Vous connaissez déjà un livre écrit par le même auteur.* » Donner le titre du livre.

Ou encore : « *Voici une revue pour enfants. Elle s'appelle X (lire le nom de la revue). Vous y trouverez des histoires, des bandes dessinées, des fiches de bricolage.* »

Progressivement, laisser les élèves assumer seuls le choix, sans faire de présentation ou en faisant une présentation partielle.

Permettre un temps de communication sur la lecture

Consigne : « *Y a-t-il des élèves qui veulent dire quelque chose à la classe à propos de leur lecture ou de leur livre ?* »

Demander de lever la main, demander à trois ou quatre élèves de venir devant le groupe classe avec leur livre en main. Leur donner la parole à tour de rôle.

Il s'agit ici de permettre les communications sur l'acte de lire, par exemple :

- j'ai lu des mots ou des phrases,
 - je connais le personnage,
 - j'ai vu un loup dans le livre ;
- ou les aspects littéraires, par exemple :
- j'aime bien le personnage / la page,
 - je trouve que le garçon ressemble à celui de ... (tel livre).
- Ne pas accepter les communications sur d'autres sujets.

Observer l'activité des élèves

Il est important pour l'enseignant de noter dans ces occasions les livres lus par les élèves, de façon à évaluer le comportement de lecteur et son évolution :

- livres massivement illustrés,
- livres de nature différente (fiction, documentaire, revue, catalogue),
- livres repris plusieurs fois de suite.

Il est également possible de noter, pour quelques élèves, les attitudes significatives :

- oralisation de l'histoire,
- recherche de mots, tentative de déchiffrement,
- réinvestissement de la mémorisation des textes pour les œuvres connues.

Organiser une bibliothèque intérieure

Enfin, il est essentiel que les élèves puissent organiser leur rapport aux livres lus de façon intime et personnelle. À l'issue du module 2 (*Un livre, ça sert à quoi ?*), on leur proposera d'organiser un moyen de classement des livres en s'inspirant des propositions faites dans le texte de l'album (voir introduction module 2 p. 73). On pourra, par exemple, réserver une dizaine de pages à la fin du cahier de littérature pour organiser ce classement :

- les livres qui sont comme des amis,
- les livres qui permettent de vivre des aventures sans bouger,
- les livres pour comprendre, etc.

On pourra aussi ajouter d'autres rubriques en fonction des travaux effectués et des remarques des élèves. Par exemple :

- les livres pour réfléchir à la manière de vivre ensemble,
- les livres qui parlent de nos émotions.

La maîtrise du geste d'écriture et du tracé des lettres est fondamentale. Assurer la lisibilité d'un écrit est un élément central de la production de textes. Cette nécessité est rappelée par les programmes du cycle 2 au collège.

Quelques principes de base pour apprendre le geste d'écriture

1. Seule l'écriture cursive fait l'objet d'un apprentissage. L'enfant apprend, dans la continuité du travail débuté en maternelle, à maîtriser :

- le sens du tracé,
- la forme des lettres,
- les proportions et les ligatures.

La sûreté du geste conditionne la rapidité et l'aisance dans tous les travaux qui construisent un écrit.

2. Les majuscules ne sont pas travaillées avant le début du CE1, parce que leur tracé ne met pas en œuvre le même mouvement. Beaucoup de lettres (C, E, G, L, S, T, etc.) ont des boucles qui sont à peu près aussi larges que hautes alors que les hampes bouclées des minuscules s'étalent dans la hauteur uniquement. Cette maîtrise demande un apprentissage spécifique qu'on installe dans un second temps¹.

3. L'apprentissage du mouvement doit précéder celui de la forme. On travaille à la verticale en apprenant à tracer un geste ample pour bien le décomposer. Puis on aborde le geste précis sur une ardoise et enfin sur un cahier.

4. L'usage du crayon à papier doit être réservé aux essais. Les exercices doivent être réalisés sur les cahiers (d'exercices ou du jour) avec un outil adapté (stylo bille, stylo feutre fin).

5. Il faut installer très tôt l'idée qu'un écrit est un outil de communication et qu'il doit répondre à des normes. Pour respecter ces normes, il est important que l'élève dispose d'un lignage qui évolue avec la maîtrise du geste. Celui-ci permet à l'élève de prendre des repères pour la forme, la taille des lettres. Le support sans lignes doit être réservé à des travaux personnels, comme une recherche que seul l'élève relira.

6. Les activités doivent être quotidiennes et exigent une grande rigueur dans la présentation des modèles, du geste. L'enseignant doit observer les élèves en situation pour corriger une mauvaise tenue du stylo, une mauvaise posture, une écriture fractionnée (quand l'enfant lève le stylo entre chaque lettre).

7. Les élèves peuvent apprendre à tracer la lettre au moment où on la découvre dans un graphème. Ils doivent ensuite apprendre à la lier à d'autres dans la syllabe, le mot, la phrase et à maîtriser la régularité et l'espacement des mots.

Pratiquer régulièrement la copie

1. La copie est un prolongement à la maîtrise du geste d'écriture, mais elle structure aussi d'autres éléments qui entrent en compte dans la lisibilité d'un écrit :

- la succession des lettres,
- la prise de repères dans l'espace du support à copier,
- la mémorisation des groupes de lettres à copier.

2. Elle permet aussi de construire une rigueur dans la présentation des supports (titrage, soulignement, espacement des paragraphes, etc.).

3. L'enseignant guide le geste dans un premier temps par des commentaires : nom des lettres (pour écrire le son [ã], on trace les lettres a et n, etc.).

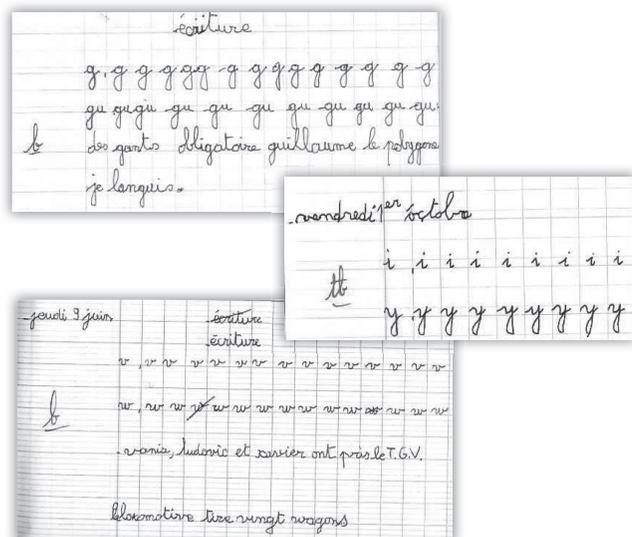
On peut aussi faire observer une unité (lettre, syllabe, mot) puis la cacher pour apprendre à l'enfant à la mémoriser, et espacer la prise de repères visuels.

4. La copie est suivie d'une relecture et d'une vérification lettre à lettre. Cette activité d'épellation conforte l'apprentissage de l'image orthographique du mot.

5. Les copies transcription (de la scripte à la cursive) doivent s'installer progressivement. On peut donner aux enfants des modèles en cursive tant qu'ils ne maîtrisent pas le geste.

La copie sélective et le relevé sélectif installent l'enfant dans des postures scolaires. En effet, ces deux activités articulent la maîtrise du geste et la lecture. L'enfant sélectionne les éléments à copier. Puis, dans le relevé sélectif finalisé, il organise sa copie en fonction de l'exigence posée par l'activité (tri dans un tableau / relevé dans des bulles / légendes, etc.).

Exemples de cahiers d'écriture :



1. Voir D. Dumont, *Le Geste d'écriture-méthode d'apprentissage, cycle 1, cycle 2*, Hatier, 2000.

La maîtrise de l'écrit s'appuie aussi sur la capacité à écrire des mots et à les assembler en fonction des normes qui régissent la grammaire et l'orthographe. Ces apprentissages se construisent implicitement par la manipulation et l'observation des éléments de la langue dès le CP.

Apprendre à écrire des mots (ou encodage)

Il s'agit d'amener l'enfant à transformer ses premiers essais écrits (écriture approchée – appelée aussi provisoire ou inventée) pour aboutir à la maîtrise de l'écriture orthographique. Même si ces apprentissages sont loin d'être aboutis à la fin du CP, l'enfant installe des procédures de base, indispensables à l'acquisition de l'orthographe. Voir encadré ci-dessous.

Apprendre à construire des phrases ou à les transformer

Objectif : Permettre à l'enfant de structurer la syntaxe et certains éléments de la morphosyntaxe.

Activités (proposées dans les cahiers et/ou le fichier de différenciation)

- remise en ordre de mots pour construire une phrase par la manipulation et le collage d'étiquettes,
- remise en ordre de mots pour construire une phrase par la sélection et la copie des mots à la bonne place,
- apprentissage de la ponctuation,
- compléter une phrase par un relevé,
- compléter une phrase librement,
- transformer une phrase pour faire varier la morphologie (déterminants, noms, adjectifs, verbes),
- associer des propositions pour construire les liens logiques ou le référencement des substituts,
- associer plusieurs phrases pour retrouver un texte.

Chaque exercice doit donner lieu à des observations et à des échanges autour de la pertinence et de la validité

des choix : « Cette phrase est-elle bien fabriquée ? » / « Cette phrase veut-elle dire quelque chose ? »
On se reporte aussi aux observations proposées dans le manuel (rubrique *J'observe.*) pour installer progressivement une relation à la régularité (donc à la notion de règles).

Entrer progressivement dans la maîtrise orthographique

La maîtrise orthographique des mots s'installe à partir d'une observation récurrente de l'ordre de succession des lettres, du choix des graphèmes et de la présence de lettres muettes. Il faut donc développer : des stratégies d'épellation, de copie, d'observation puis de copie différée (de mémoire), puis transférer l'apprentissage dans des activités d'écriture.

L'apprentissage est conçu de façon à ce que l'enfant apprenne trois mots nouveaux dans une unité. Nous vous conseillons, dans une semaine, d'étudier un mot par jour sur trois jours et de réviser la totalité des mots un quatrième jour.

Écrire le mot étudié au tableau, le faire épeler et observer les correspondances graphophonologiques. Demander enfin aux élèves de l'écrire de mémoire sur leur ardoise. Le quatrième jour, écrire les trois mots au tableau et faire, si nécessaire, remarquer les analogies entre certains mots. Les effacer puis dicter les trois mots. Du module 6 au module 10, les élèves peuvent être plus autonomes face à cet apprentissage. Ils doivent progressivement construire leur propre stratégie d'apprentissage (épellation, copie, dictée, mémorisation en récitant l'épellation, etc.).

Nous vous conseillons de répertorier tous les mots sur un affichage collectif (à faire varier dans l'année) ou sur un répertoire commun à la classe. Ainsi, lors de situation d'écriture, les élèves pourront, si besoin, vérifier l'orthographe des mots du capital.

a) Stratégies et évolution des modalités d'encodage

1. L'enfant peut écrire un mot qu'il connaît (acquis par la voie directe) :

- en le recherchant dans les outils de la classe (aide-mémoire, textes, affichages, collections),
- après l'avoir mémorisé (dans le cadre des acquisitions orthographiques : « Je dois savoir écrire. », à force de rencontres).

2. L'enfant peut utiliser des stratégies liées à la maîtrise des correspondances graphophonologiques :

- en utilisant des connaissances acquises dans d'autres mots (syllabes, par exemple),
- en décomposant le mot en syllabes et en phonèmes, et en recherchant les correspondances graphophonologiques.

L'évolution dans la maîtrise de la voie indirecte pour encoder les mots se fait généralement dans cet ordre :

- l'enfant utilise le nom de la lettre pour coder le son (un L pour écrire lune), on lui explique alors : « Cette

lettre s'appelle l, mais elle fait le son [l]. Dans lune, j'entends [l] mais aussi [y] et [n]. » ;

- l'enfant ne code pas l'ensemble des phonèmes, ou les code dans le désordre. Travailler l'écoute du mot et le codage phonologique du mot selon les procédures apprises précédemment ;

- l'enfant écrit le mot phonologiquement (c'est la compétence attendue à la fin du cycle 2). Il convient de ne pas refuser ces écrits, et de les considérer comme justes. On montre à l'enfant que le mot pourrait bien s'écrire ainsi. Néanmoins, on recherche toutes les possibilités de l'encoder et on donne ensuite l'écriture orthographique comme celle déterminée par la norme.

b) Activités (ces activités sont proposées dans le guide ou les cahiers d'exercices)

Faire encoder des images, écrire des mots sur l'ardoise, sur le cahier de brouillon.

Utiliser la dictée de mots, de mots extraits d'une expression, de mots à compléter dans une phrase. Aller progressivement vers la dictée de phrases.

Produire des écrits personnels

Pour l'élève, il s'agit d'apprendre à produire seul un écrit en utilisant les outils de la classe.

La dictée à l'adulte

Cet apprentissage débute dans l'activité de dictée à l'adulte qui doit s'installer dès le cycle 1.

a) Activités à conduire en dictée à l'adulte

- prise de notes dans les échanges oraux,
- comptes rendus divers (visites, expériences),
- production d'un écrit long qui demande une planification complexe (suite de texte, anticipation d'un récit, écrit d'imitation).

b) Mise en œuvre de l'activité

L'enseignant doit identifier clairement sa position : « *J'écris ce que vous me dictez.* » Il écrit devant les élèves en commentant éventuellement certains points (choix du graphème, variation morphologique, etc.).

Il relit et invite les élèves à réfléchir à la correction syntaxique ou sémantique du texte produit.

Il amène les élèves à réfléchir à la distinction langue écrite / langue orale. Par exemple, les enfants dictent : « *L'enfant, il a fait beaucoup de bêtises* ». Demander : « *Quand on écrit, écrit-on l'enfant, il a fait... ou l'enfant a fait ?*... »

Il repère les interventions des enfants fragiles pour mieux analyser leur difficulté à proposer des réponses adaptées : sont-ils capables de planifier le texte, de produire une phrase cohérente à l'oral ? Ont-ils un déficit langagier ?

La production individuelle de textes

L'objectif de fin de cycle 2 est la production d'un court texte (une demi-page environ). Les programmes rappellent que la démarche doit permettre aux élèves de « trouver et organiser des idées », « élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases. » On proposera donc, au début, des tâches limitées dans un premier temps à l'écriture d'une phrase. On complexifiera progressivement les activités (enchaînement de phrases, textes d'imitation, etc.). On ne laissera jamais un élève en difficulté dans la recherche d'idées. Pour cela, il est nécessaire d'installer une phrase collective afin que chacun puisse trouver une réponse à la consigne. Les activités explicites d'apprentissage de l'écrit (voir 5a) permettront de structurer les découvertes et les manipulations effectuées.

Organisation

Chaque production écrite débute par une phase orale dans laquelle l'enseignant expose les attentes de l'exercice.

Ensuite, chaque élève est invité à dire ce qu'il va écrire. On rappelle les procédures que l'on peut utiliser pour écrire les mots :

- écrire comme on pense que cela s'écrit (écriture approchée),
- utiliser les mots que l'on connaît (dans sa tête),
- chercher les mots dans les outils de la classe : aide-mémoire, textes, affichages (collection par exemple),
- écouter les sons du mot et les écrire en cherchant les lettres qu'il faut utiliser (dans le manuel, les collections, les panneaux référents, le cahier de collection si on l'a installé).

Il faut avoir prévu systématiquement des outils d'aide (listes de mots ou textes). On ne peut donc lancer l'enfant dans un écrit totalement décontextualisé du vécu de la classe. De ce fait, il est préférable de travailler en lien avec les textes lus ou les activités vécues dans d'autres disciplines (découvrir le monde, par exemple).

Pour les élèves fragiles

Ceux-ci travaillent avec l'enseignant qui leur demande ce qu'ils veulent écrire et comment ils vont faire pour l'écrire. L'adulte guide la recherche des outils, leur indique ce qu'ils sont capables de réaliser seuls. Il donne des mots ou des parties d'un mot que l'enfant n'a pas les moyens d'écrire. Par exemple, un enfant veut écrire le mot *hérisson* : L'adulte dit : « *Tu écris un h au début, tu ne peux pas le savoir car on ne l'entend pas. Qu'est-ce qu'on entend au début ? [e] / comment on écrit [e] ? – c'est le é de école – , etc.* » L'enseignant écrit le mot sur l'ardoise ou un papier en même temps que le dialogue s'installe avec l'enfant. L'élève le recopie. On trouvera un bon exemple de ce travail dans le DVD ministériel *Apprendre à lire*.

Correction

À la fin des séances de production d'écrit, l'enseignant amène l'enfant à corriger son texte (ou corrige ce qui ne correspond pas aux compétences de l'élève). C'est une relation duelle qui s'installe alors. Pendant ce temps, les autres travaillent à recopier leur texte déjà corrigé et/ou sont en lecture autonome, en relecture d'un texte, ou encore dans un travail proposé dans une autre discipline. Une lecture de quelques productions est indispensable. L'enseignant choisit des écrits variés et valorise, pour chacun, l'effort produit.

Apprendre explicitement à comprendre et à écrire

Fiche guide 5a

Apprendre à comprendre et à produire des textes nécessite un travail explicite d'ordre méthodologique. La capacité à prélever des indices, à les interroger et les croiser pour construire le sens ou pour produire des écrits personnels se structure dans l'entraînement à la lecture des textes mais aussi dans des activités spécifiques. C'est la fonction des pages rubriques *J'apprends à comprendre*,

J'apprends à écrire des cahiers d'activités 1 et 2. Ces rubriques ne sont pas conçues comme des activités à réaliser en autonomie, mais comme des outils pour installer une clarté cognitive et formaliser des apprentissages. Elles seront donc systématiquement conduites avec l'appui de l'enseignant qui accompagnera les élèves pour expliciter le sens des démarches.

Organisation

Dispositif
Collectif

Support
Cahier rubrique
J'apprends à comprendre.

Dispositif
Individuel
ou petit groupe

Collectif

Individuel
puis collectif.

Déroulement de séance

Apprendre à comprendre

Lire l'intitulé de la rubrique et le faire reformuler. Expliciter que, dans cette partie, la classe va réaliser un exercice qui permettra d'apprendre comment fait un lecteur pour comprendre un texte et montrer la manière dont il recherche les bonnes informations dans le texte.

Faire repérer l'exercice et lire la consigne. Faire repérer les différentes parties qui composent l'exercice : la consigne de cet exercice, le texte, les illustrations et les questions éventuelles.

Faire lire le texte. Le relire magistralement à haute voix, pour s'assurer que le décodage ne nuira pas à la compréhension.

Faire réaliser individuellement ou en petits groupes l'activité de prélèvement d'indices.

Corriger l'activité de prélèvement d'indices, en faisant expliciter les procédures utilisées pour réussir à répondre.

Consigne possible : « *Comment as-tu compris cela ? Comment as-tu fait pour trouver la réponse ? Qu'est-ce qui te permet de donner cette réponse ?* »

Il est important de mettre en évidence tous les indices valides pour construire la réponse.

Faire répondre à la question ou à la consigne qui a présidé à la recherche d'indices en montrant comment les indices permettent de construire la déduction.

Revenir sur l'activité pour mettre en évidence la manière dont le prélèvement d'indices a permis de réaliser l'exercice et de manifester sa compréhension du texte.

Consigne possible : « *Comment avez-vous fait pour réussir cet exercice ?* »

Des indications précises sont données pour chaque activité dans le déroulé des séances.

Différenciation

Travailler avec les élèves qui rencontrent des difficultés importantes dans la construction du sens.

Organisation

Dispositifs
Collectif

Support
Cahier rubrique
J'apprends à écrire.

Dispositif
Individuel
ou petit groupe

Collectif

Individuel
puis collectif.

Déroulement de séance

Écrire

Lire l'intitulé de la rubrique et le faire reformuler. Expliciter que, dans cette partie, on va réaliser un exercice qui permettra d'apprendre comment on procède pour répondre à une consigne d'écriture.

Faire repérer l'exercice et lire la consigne. Faire repérer les différentes parties qui composent l'exercice.

Faire lire le texte ou les mots. Le relire magistralement à haute voix pour s'assurer que le décodage ne nuira pas à la compréhension.

Faire réaliser une première recherche individuelle. Mettre les idées ou les propositions en commun (utiliser le tableau). Chercher les moyens à utiliser pour encoder les mots qu'on ne sait pas écrire.

Faire une synthèse des moyens proposés au tableau. Ces synthèses permettront de construire au fur et à mesure de ces séances des guides méthodologiques pour l'élève, par exemple comment écrire un mot ? Comment écrire une phrase ? Comment vérifier sa production ? (Des indications sont données en ce sens dans le déroulé des séquences.)

Il est important de mettre en évidence tous les indices valides pour construire la réponse.

Faire réaliser l'activité d'écriture en incitant à utiliser les outils proposés. Faire lire quelques productions d'élèves.

Différenciation

Travailler avec les élèves qui rencontrent des difficultés importantes pour les aider à formuler et à rédiger.

Structurer les connaissances pour les mémoriser

Dans le cahier d'exercices, les pages sur fond vert sont dédiées à la structuration des correspondances graphophonologiques et des acquis linguistiques. Ces pages contiennent deux rubriques pour aider les élèves à revenir sur les apprentissages, à les verbaliser et engager une mémorisation : *J'ai appris à déchiffrer* et *J'ai appris à manipuler et à observer la langue*. Elles sont situées à la fin de chaque unité pour les modules 1 à 6 ou à la fin de chaque module pour les modules 7 à 10.

Faire le point sur les correspondances graphophonologiques apprises (modules 1 à 6)

Organisation

Dispositif
Individuel

Collectif

Individuel

Déroulement de séance

Rappel des correspondances graphophonologiques construites

– Copier ou encoder des mots contenant le phonème demandé : successivement, pour chaque phonème, demander aux élèves d'écrire ou de copier un mot (en ayant recours au manuel ou à l'affichage de la classe). Aider les élèves en difficultés à retrouver la page correspondante dans le manuel.

– Recueillir les graphèmes utilisés : lors de la mise en commun, demander aux élèves les mots qu'ils ont choisi d'écrire. Écrire ces mots au tableau en prenant soin de les classer selon les graphèmes employés.

Demander à un élève d'entourer la ou les lettres qui font le son dans chaque mot. Compléter le tableau avec les graphèmes possibles pour chaque phonème.

– Nommer les correspondances graphophonologiques construites :
« Qu'avons-nous appris ? »

Réponses attendues : à connaître les sons [...] et [...], à connaître les lettres qui font les sons [...] et [...]

En fin de module, observer la rubrique *Je connais les sons et les lettres qui font les sons*. Lire les mots. Se rappeler que certains sons peuvent avoir plusieurs graphèmes. Présenter la rubrique *Je complète ma collection de...*

S'entraîner encore

Faire réaliser les autres exercices de la rubrique *J'ai appris à déchiffrer*.

Différenciation

Faire valider le choix du mot par les autres élèves : « Est-ce qu'on entend bien le son [...] ? ».

Regrouper les élèves fragiles pour apporter un étayage.

Remarque : pour les modules 7 à 10, amener les élèves à se rappeler les correspondances graphophonologiques construites à l'aide des pages bilan en fin de chaque module. Proposer les exercices de la rubrique *J'ai appris à déchiffrer* pour s'entraîner encore.

Structurer les observations et manipulations linguistiques

Organisation

Dispositif
Collectif

Individuel

Déroulement de séance

Verbaliser les observations pour structurer les connaissances

Il s'agit ici de faire expliciter clairement par les élèves les notions observées et travaillées. Cette structuration se construit, soit à partir de la rubrique *J'observe la langue* ou des pages bilans en fin de module, soit à partir d'une manipulation d'étiquettes. Une proposition est faite dans ce sens dans le déroulé du guide.

Utiliser les connaissances pour mieux lire et écrire

S'entraîner encore avec les exercices proposés dans le cahier dans la rubrique *J'ai appris à manipuler et à observer la langue*.

Différenciation

Regrouper les élèves fragiles pour apporter un étayage.

Cet enseignement concerne les exercices de la rubrique *J'apprends à travailler seul*. Il permet aux élèves d'apprendre à être autonome pour ensuite réaliser les exercices de la rubrique *Je travaille seul*.

Organisation

Dispositif
Collectif

Support
Fiche d'aide
J'apprends à travailler seul
(CD-Rom)

Individuel

Collectif

Déroulement de séance

1. Comprendre la tâche demandée

Pour chaque exercice, projeter ou afficher la fiche d'aide *J'apprends à travailler seul* (CD-Rom) afin d'amener les élèves à :

Apprendre à lire et à comprendre la consigne de chaque exercice

Consigne : **Que devez-vous faire ?**

Lire (ou faire lire) la consigne pour valider. Progressivement dans l'année, les élèves pourront commencer par lire la consigne.

Apprendre à chercher les étiquettes nécessaires à la réalisation de certains exercices :

Consigne : **Comment allez-vous faire pour trouver les étiquettes dont vous avez besoin ?**

Réponse attendue : Repérer le numéro de la page de l'exercice. Trouver cette référence dans les dernières pages du cahier d'exercice.

Faire remarquer aux élèves la couleur violette.

Apprendre à surmonter une difficulté :

Nommer et expliquer les aides possibles (en quoi et comment elles sont des aides pour les élèves).

2. Réaliser l'exercice

Laisser les élèves réaliser l'exercice en autonomie avec un étayage.

3. Corriger l'exercice

Apprendre à valider son travail / Repérer et comprendre une erreur :

Projeter ou afficher le recto de la fiche d'aide *J'apprends à travailler seul*. Faire analyser le document pour mettre en évidence la procédure de comparaison entre la correction et le travail réalisé. Faire corriger l'exercice en vert si besoin. Si tout est juste, trouver un symbole commun pour signaler que l'exercice a été validé. Selon les exercices, faire remarquer les lettres ou les mots en surbrillance, les mots soulignés.

Remarque : Chaque fiche d'aide *J'apprends à travailler seul* devra être imprimée (en recto-verso si possible) et laissée à disposition des élèves le temps nécessaire de manière à se remémorer le travail demandé.

Différenciation

Pour justifier leur compréhension de la consigne, les élèves peuvent faire référence aux images ; à la disposition de l'exercice qui induit une certaine tâche ; aux pictogrammes, aux codages utilisés dans le cahier.

L'enseignant est présent pour observer et réguler, rassurer, valoriser...

S'entraîner à être autonome

Au début du module 2, faire identifier les deux exercices à réaliser seul (ex 3 et 4 p. 23). Afficher le titre de la rubrique *Je travaille seul* (CD-Rom) et écrire les numéros et page de ces deux exercices. Possibilité de donner un marque page ou un post-it pour aider les élèves à revenir plus facilement à cette page. Expliquer aux élèves qu'ils peuvent faire les exercices de cette rubrique quand ils ont terminé un travail demandé ou quand l'enseignant les invite à les faire. Ajouter qu'ils peuvent les faire dans l'ordre qu'ils souhaitent. Présenter la fiche correction.

Remarque : Il ne s'agit pas, pour les élèves, de réaliser l'ensemble des exercices de manière autonome. Certains exercices peuvent aussi être proposés pour les élèves en difficultés lors des activités pédagogiques complémentaires (notamment en ce qui concerne les exercices axés sur la compréhension à partir du module 8).

Expliquer aux élèves qu'ils peuvent repérer cette fiche grâce à la présence du pictogramme *Corrige* (marteau, pictogramme présent dans le rabat du cahier 1). Indiquer aussi la présence du numéro des exercices corrigés et de la page. Mettre ces fiches à disposition des élèves. Au début de chaque nouvelle unité, modifier la référence aux exercices et faire déplacer le marque page. Informer les élèves qu'ils ont toutefois la possibilité de compléter les pages antérieures au marque-page.

