

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 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.