

Collection dirigée par Alain Bentolila

Un Monde à Lire



Kimamila CE1

Guide pédagogique (Extrait)



Sommaire

Introduction générale

I	Présentation de la méthode	5
II	Programmation	8
III	Langage oral	10
IV	Des textes à lire et à comprendre	10
V	Les activités de production d'écrit	14
VI	Étude de la langue	15
VII	Questionner le monde	21

Commentaires pédagogiques

Période 2	22
• Emploi du temps lecture et étude de la langue	23
• Compréhension et expression	24
• Étude de la langue	32
• Jeux	40
• Questionner monde	43



Avant-propos

La classe de CE1

■ Cette nouvelle édition, **conforme au programme 2016**, propose un approfondissement des activités d'oral et de compréhension et une mise en conformité des activités d'étude de langue.

■ Le CE1 est une classe essentielle pour la maîtrise efficace des différentes procédures qui entrent en jeu dans l'acte de lecture. L'hétérogénéité des élèves y est sensible. Certains élèves n'ont pas encore automatisé les mécanismes d'identification des mots, d'autres n'ont qu'une maîtrise médiocre de la langue orale et rencontrent de grosses difficultés de compréhension du langage écrit. Il faut donc **consolider et enrichir tous les apprentissages abordés au CP** au regard des compétences développées chez les élèves.

■ Pour comprendre l'écrit, un bon niveau de **langue orale** est nécessaire. **Plus l'apprenti lecteur maîtrise la langue orale, plus il comprend les textes lus** et prend plaisir à les lire. En conséquence, au CE1, l'oral continue à faire l'objet d'un enseignement spécifique. C'est pourquoi des séances consacrées à un **entraînement explicite de pratiques langagières** (raconter, décrire, expliquer, prendre part à des interactions) sont incluses dans les séquences des divers enseignements et pas seulement en français.

L'interaction entre l'oral et l'écrit est forte, le **programme 2016** le rappelle en disant que « *Les compétences acquises en matière de langage oral, en expression et en compréhension sont essentielles pour mieux maîtriser l'écrit. De même la maîtrise progressive des usages de la langue écrite favorise l'accès à un oral plus formel et mieux structuré* ».

■ Lorsqu'on **apprend à lire**, il faut nécessairement découvrir comment fonctionne le code écrit et comprendre notamment le principe des mécanismes qui relient les unités graphiques et phoniques de l'oral. Lorsque l'on **sait lire**, on maîtrise ces mécanismes avec une telle dextérité que l'on en oublierait presque son parcours – parfois laborieux – d'apprentissage.

■ Au CP, le jeune élève a découvert le **principe alphabétique** en comprenant qu'il existe des relations, le plus souvent régulières, entre lettres ou groupes de lettres et sons. Comme le précise le **programme 2016** « *Afin de conduire chaque élève à une identification des mots sûre et rapide, des activités systématiques permettent d'installer et de perfectionner la maîtrise du code alphabétique et la mémorisation des mots.* »

Au CE1, le but de l'apprentissage de la lecture est de permettre à l'élève de se constituer progressivement un **dictionnaire mental** spécifique à la lecture dans lequel la **forme orthographique de chaque mot** sera directement reliée au sens qui lui correspond.

Mieux on fera découvrir les liens complexes, mais réguliers, qui existent entre les mots écrits et les mots oraux, mieux on entrainera l'élève à automatiser le passage des uns aux autres, et plus on lui donnera de chances d'accéder directement au sens des mots à partir de la seule reconnaissance de leurs formes orthographiques. **Plus l'apprenti lecteur aura automatisé l'identification des mots, plus il sera disponible pour gérer les indices qui permettent de construire le sens d'un texte.**

■ Ainsi, l'élève peut se rendre disponible pour la tâche essentielle qui consiste à **comprendre les textes lus**. Le lecteur doit traiter dans le même temps l'information lexicale, syntaxique, textuelle et mettre en relation ce qu'il découvre dans le texte avec ce qu'il connaît déjà. Plus il avance dans le texte, plus il doit synthétiser l'information recueillie de manière à relier les informations nouvelles aux anciennes. Le **programme 2016** insiste sur l'enseignement explicite des démarches et stratégies permettant la compréhension des textes. La représentation du texte par le lecteur doit respecter ce que l'auteur a effectivement écrit. **La fréquentation des livres et les apprentissages qui y sont associés se poursuivent tout au long de l'année.**

■ Au CE1, les règles de grammaire dont un enfant fait implicitement usage lorsqu'il parle doivent être réinvesties *naturellement* pour organiser la suite des mots écrits à identifier. L'apprentissage de la lecture appelle l'explicitation progressive des conventions linguistiques que le langage oral mobilise, lui, la plupart du temps de façon implicite. Cela implique que, complémentairement à l'identification aisée des mots écrits qui constitue un objet essentiel de l'apprentissage de la lecture, **soit approché le fonctionnement de la langue** qui conduit à la construction du sens des phrases et des textes. Le **programme 2016** rappelle que « *Les objectifs essentiels de l'étude de la langue durant le cycle 2 sont liés à la lecture et à l'écriture. Les connaissances acquises permettent de traiter des problèmes de compréhension et des problèmes orthographiques.* »

Pour bien lire, il faut absolument être capable d'identifier les indicateurs qui donnent aux mots de la phrase leurs fonctions et leur permettent de créer ensemble une réalité homogène. Lire une phrase, c'est identifier les mots et en même temps reconnaître leurs rôles grammaticaux et sémantiques respectifs. **Sans reconnaissance de l'organisation grammaticale d'une phrase, il n'y a pas de construction du sens, il n'y a pas de lecture.**

Introduction générale

I. Présentation de la méthode

1. Les thèmes et les textes

■ Pour l'année scolaire de CE1, la méthode *Un Monde à Lire, Kimamila*, est structurée en **5 périodes**. Chaque période de **6 semaines** s'articule autour de **deux histoires**, écoutées en classe et présentées dans un **album de jeunesse** ou dans un **livre à fabriquer** par les élèves. Chaque histoire est travaillée sur 3 semaines.

■ Autour des histoires s'organisent les activités **de compréhension, d'étude de la langue et de découverte du monde**.

■ La méthode *Kimamila* propose **des évaluations et des activités différenciées** (prenant appui sur des jeux) pour permettre à l'enseignant(e) d'adapter sa pédagogie aux besoins de ses élèves.

Période 1

Album : *Une rentrée à l'école des Hérons* (récit fantastique)

Livre à fabriquer : *La soupe au caillou* (conte du patrimoine)

Modules « Questionner le monde »

La localisation, le plan

L'alimentation, manger équilibré

Les dents, l'hygiène

Période 2

Album : *Que la fête commence !* (récit d'aventures)

Livre à fabriquer : *Pourquoi les conifères restent-ils toujours verts ?* (conte étiologique)

Modules « Questionner le monde »

La mesure du temps

Ombres et lumières, jour et nuit

Les changements de saisons

Période 3

Album : *Un ours très gourmet* (récit humoristique)

Album : *L'Arbre à souhaits* (bande dessinée)

Modules « Questionner le monde »

Les montagnes françaises

Lire des cartes

Des pays froids lointains

Période 4

Album : *Frissons sur le gazon – Cauchemar dans la mare* (théâtre)

Livre à fabriquer : *Le Génie de la Pluie et la Grenouille*

Modules « Questionner le monde »

L'eau et les plantes

La reproduction végétale

Le cycle de l'eau

Période 5

Album : *Un voleur à Saint-Cyr* (récit policier / historique)

Livre à fabriquer : *Le Chat botté* (conte de Perrault)

Modules « Questionner le monde »

La vie au temps de Louis XIV

L'école autrefois

Animaux ovipares et vivipares

2. Les outils pédagogiques

Les outils de l'élève

■ 6 albums de jeunesse (de 32 pages)

Ces albums, à lire à l'école et à la maison, constituent un ensemble de supports de lecture riche et varié. Ils assurent le lien avec la littérature de jeunesse et la BCD.

Chaque album (sauf l'album 4, 16 pages : *L'Arbre à souhaits*, bande dessinée) est structuré en **deux parties** : **une histoire** et **des lectures documentaires**.

Dans la première partie, **chaque histoire relève d'un genre différent** : récit fantastique, récit de vie, récit d'aventures, récit policier, pièces de théâtre, bande dessinée. Ces histoires sont écrites et illustrées par des auteurs et des illustrateurs de jeunesse.

La partie lecture documentaire propose **des textes riches en informations et en iconographies**, reliés aux thèmes de la fiction et aux activités de « Questionner le monde ».

L'album 4 (BD) n'a pas de partie documentaire.



■ 4 livres à fabriquer (de 12 pages)

Ces livres à construire **résumant et illustrent les contes du patrimoine proposés** par l'enseignant lors de la deuxième partie de chaque période. Ils constituent des supports de lecture « personnalisables ». L'élève complète les textes des bulles, colorie les illustrations et cherche le titre de chaque épisode. Ils se trouvent dans le fichier à photocopier (voir page 7).

Une fois fabriqués, les livrets pourront être relus à la maison. Sur le même modèle, l'enfant pourra fabriquer d'autres mini-livres pour des histoires lues en classe ou imaginées par lui.

■ 2 cahiers-livres pour l'élève (de 128 pages) et 1 livret mémo (de 64 pages)

Les cahiers-livres constituent le support et la trace de l'apprentissage de la lecture et des activités d'étude de la langue. Ils sont accompagnés d'un livret mémo qui récapitule, pour chaque leçon d'étude de la langue, les notions découvertes.

Chaque cahier-livre est organisé en 2 parties :

- **La partie lecture et expression** (compréhension / vocabulaire / production d'écrit) propose des extraits des histoires étudiées qui sont prétextes à des études spécifiques sur la compréhension, le fonctionnement de la langue, l'extension du vocabulaire. Cette partie est organisée chronologiquement de la période 1 à 5.

- **La partie étude de la langue** est répartie en trois domaines (orthographe des sons-fixation orthographique → repères bleus ; grammaire-conjugaison → repères rouges ; vocabulaire → repères violets).

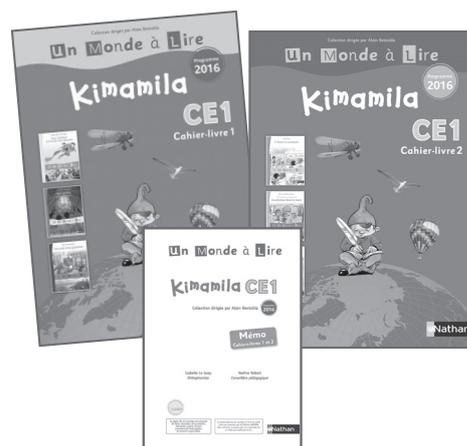
L'enseignant pourra suivre la programmation proposée pour ces activités ou s'organiser selon sa propre progression.



Cahier-livre 1 : périodes 1, 2 et trois premières semaines de la période 3.

Cahier-livre 2 : trois dernières semaines de la période 3, périodes 4 et 5.

De nombreuses activités complémentaires et des exercices supplémentaires sont proposés sur les fiches à photocopier ou à télécharger sur le site (modifiables par l'enseignant) et dans les commentaires du guide pédagogique.



■ Une version audio des histoires (fichier MP3)

L'enregistrement des histoires par des comédiens professionnels (sauf la bande dessinée, soit 9 histoires), à télécharger gratuitement sur le site unmondealire.nathan.fr

Les outils pour l'enseignant(e)

■ Le guide pédagogique

La mise en œuvre de la méthode *Kimamila* est explicitée dans un **guide pédagogique** qui propose :

- une **répartition** précise des activités semaine par semaine pour la **partie lecture-compréhension** (mais c'est l'enseignant qui fixera, bien sur, l'emploi du temps définitif pour chaque journée) ;
- une **programmation** des activités d'**étude de la langue** ;
- des **modules de « Questionner le monde »** (l'enseignant pourra les mettre en œuvre en totalité ou en partie) ;
- les **textes des histoires longues des livres à fabriquer** ;
- un **commentaire pédagogique** systématique et spécifique à chaque séquence.

■ Un fichier à photocopier (160 pages)

Il contient les fiches « Questionner le monde », les fiches contes, les fiches « livre à fabriquer », les fiches de leçons supplémentaires et les fiches de jeux pour la différenciation.

■ Des fiches modifiables, à télécharger sur le site unmondealire.nathan.fr

Des fiches d'évaluation, des fiches de compréhension, des fiches d'exercices supplémentaires.

■ La version numérique enseignant, à télécharger sur le site unmondealire.nathan.fr

Les fichiers élève vidéoprojetables avec un espace personnel pour préparer ses cours + le guide pédagogique.

II. Programmation

Cahier-livre 1

Périodes		Lecture et compréhension	Orthographe	Grammaire
Période 1	S 1 à S 3	Album (récit fantastique) : <i>Une rentrée à l'école</i> <i>des Hérons</i> (avec Kimamila)	– Les syllabes – J'entends, j'écris – Je vois, je lis – Les sons proches (1 & 2) – La lettre a	– La notion de phrase – La ponctuation
	S 4 à S 6	Livre à construire (conte) : <i>La soupe au caillou</i> Lecture en réseau Lecture documentaire <i>Lire des plans</i>	– Le son <i>o</i> – Le son <i>s</i> – La lettre o	– La notion de verbe – La notion de nom
Période 2	S 1 à S 3	Album (récit d'aventures) : <i>Que la fête commence !</i>	– Le son <i>é</i> – La lettre e (1) – Le son <i>k</i>	– Le GN simple – Le GN étendu – Reconnaître un nom et un verbe
	S 4 à S 6	Livre à construire (conte) : <i>Pourquoi les conifères</i> <i>restent-ils toujours verts ?</i> Lecture en réseau Lecture documentaire <i>Lire des calendriers</i>	– La lettre e (2) – Le son <i>è</i> – La lettre c	– Le GN singulier et pluriel – La phrase simple : sujet et groupe verbal
Période 3	S 1 à S 3	Album (récit humoristique) : <i>Un ours très gourmet</i> Poésies Lecture documentaire <i>Lire des tableaux</i>	– Le son <i>an</i> – Les lettres en – Le son <i>j</i>	– Les pronoms <i>il, elle, ils, elles</i> – Repérer le sujet du verbe – Accord sujet/verbe, singulier/pluriel

Cahier-livre 2

Période 3	S 4 à S 6	Album (bande dessinée) : <i>L'Arbre à souhaits</i> Lecture documentaire <i>Lire des cartes</i>	– Le son <i>z</i> – La lettre i – Le son <i>eu</i>	– Les pronoms <i>je, tu, nous, vous</i> – L'approche du COD
Période 4	S 1 à S 3	Album (théâtre) : <i>Cauchemar dans la mare</i>	– La lettre er – Le son <i>g</i> – La lettre s	– La phrase interrogative
	S 4 à S 6	Livre à construire (conte) : <i>Le Génie de la Pluie</i> <i>et la Grenouille</i> Lecture en réseau Lecture documentaire <i>Lire des schémas</i>	– Le son <i>in</i> – La lettre g – Le son <i>iod</i> (1)	– Le genre du GN – Les marques du genre féminin
Période 5	S 1 à S 3	Album (récit policier/ historique) : <i>Un voleur</i> à <i>Saint-Cyr</i>	– Les lettres on, an, in – Le son <i>iod</i> (2) – Les lettres h et x	– L'adjectif, approche sémantique – L'accord dans le GN : le genre – L'accord dans le GN : le nombre
	S 4 à S 6	Livre à construire (conte) : <i>Le Chat botté</i> Lecture en réseau Lecture documentaire <i>Lire des frises historiques</i>		– Synthèse des accords dans le GN – La phrase négative – Le rôle du GN dans la phrase

Conjugaison	Vocabulaire	Production d'écrit	Découverte du monde
	– Vocabulaire de l'histoire (les mots de la même famille)	– La description – La liste	Module 1 (espace) : La localisation, le plan Module 2 (vivant) : L'alimentation, manger équilibré
	– Les mots de la même famille – Vocabulaire de l'histoire (les synonymes)	– La recette	Module 3 (vivant) : Les dents, l'hygiène
	– Les mots sur le temps – Vocabulaire de l'histoire (les synonymes)	– Le dialogue – La notice de fabrication	Module 1 (temps) : La mesure du temps Module 2 (temps) : L'emploi du temps Module 3 (temps) : Les calendriers
– Le verbe change	– Les mots-étiquettes – Vocabulaire de l'histoire (les suffixes)	– Écrire une demande	Module 4 (espace) : Ombres et lumières, jour et nuit Module 5 (temps) : Les changements de saisons
– Passé, présent, futur	– Les préfixes et les suffixes (les mots de la même famille, les contraires) – Vocabulaire de l'histoire (les synonymes, les suffixes)	– La poésie	Module 1 (espace) : Lire des paysages Module 2 (espace) : Lire des tableaux

– Les terminaisons avec <i>je, tu, nous, vous</i> – Synthèse du présent des verbes du 1 ^{er} groupe	– L'ordre alphabétique – Vocabulaire de l'histoire (les synonymes, les homophones)	– La bande dessinée	Module 3 (espace) : Vivre dans les régions froides Module 4 (espace) : Lire des cartes
– Le présent de <i>être, avoir, aller, dire, venir, faire</i>	– Les contraires – Vocabulaire de l'histoire (les homophones)	– Le dialogue dans le théâtre – Le dialogue dans le récit	Module 1 (vivant) : La reproduction végétale Module 2 (matière) : Le voyage de l'eau
– Le futur des verbes du 1 ^{er} groupe	– Le dictionnaire (1) – Vocabulaire de l'histoire (les synonymes, les contraires)	– La presse	Module 3 (matière) : Les changements d'état de l'eau
– Le futur de <i>être, avoir, aller</i> – Les temps du passé – Le passé composé et l'imparfait	– Vocabulaire de l'histoire (les synonymes)	– Décrire un personnage	Module 1 (temps) : Du passé proche au passé lointain Module 2 (temps) : Au temps des rois de France
– Le passé composé des verbes du 1 ^{er} groupe – L'imparfait des verbes du 1 ^{er} groupe – Le passé composé de <i>être</i> et <i>avoir</i>	– Le dictionnaire (2) – Vocabulaire de l'histoire (les contraires, les synonymes, les homophones)	– L'interview	Module 3 (vivant) : La reproduction animale

III. Langage oral

La maîtrise du langage oral permet aux élèves d'être actifs dans les échanges verbaux, de **s'exprimer et d'écouter en cherchant à comprendre** les différents propos, les textes lus, de réagir **en formulant un point de vue**. L'enseignant(e) se doit d'être attentif et exigeant quant à la qualité et à l'efficacité du langage oral de ses élèves. Son rôle est important tout au long du cycle : il (elle) apprend aux élèves à débattre, régule leurs échanges en étant le garant de leur efficacité.

Au fur et à mesure que l'année s'écoule, le niveau d'exigence demandé lors des prises de parole des élèves augmente puisqu'il s'appuie sur des connaissances plus diversifiées : **précision du lexique** (disciplinaire) et **structuration du propos** (lectures ou faits de langue étudiés en vocabulaire, en grammaire ou en conjugaison).

Dans les séances d'entraînement en étude de la langue, l'enseignant(e) doit s'assurer que les élèves peuvent justifier oralement leur choix lexical, grammatical ou orthographique et donner la bonne réponse.

Quotidiennement, les élèves doivent pouvoir s'exprimer dans des situations variées. Il ne faut pas oublier toutefois, comme le rappelle le programme 2016, que « *Développer la maîtrise de l'oral suppose d'accepter essais et erreurs dans le cadre d'une approche organisée qui permette d'apprendre à produire des discours variés, adaptés et compréhensibles, permettant à chacun de conquérir un langage plus élaboré* ».

IV. Des textes à lire et à comprendre

1. Présentation

Selon le programme 2016 « *La compréhension est la finalité de toutes les lectures. Dans la diversité des situations de lecture, les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre. Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite grâce à l'accompagnement du professeur, à partir de l'écoute de textes lus par celui-ci, en situation de découverte guidée, puis autonome, de textes plus simples ou à travers des exercices réalisés sur des extraits courts.* »

Dans *Kimamila CE1*, les acquisitions du CP dans le domaine de la compréhension sont poursuivies et consolidées, en reliant prise de parole, lecture, écriture, et propositions d'activités d'identification des mots afin de développer une **lecture orthographique performante**.

De très nombreuses situations pédagogiques sont proposées, ritualisées, selon différentes modalités de travail prenant appui sur des supports variés : albums, résumés, cahiers-livres et fiches.

A. Des histoires à entendre

Quel que soit le support, album ou livre à fabriquer, les élèves s'entraînent à écouter et à comprendre les textes enregistrés (dans la version numérique de la méthode ou en fichier MP3 sur le site des éditions Nathan) ou lus par l'enseignant(e), à en restituer l'essentiel et à poser des questions.

Ce temps d'écoute doit être **ritualisé** et **structuré**. Les élèves doivent être préparés à recevoir un message oral : silence, envie, qualité d'attention... autant de conditions à mettre en place pour favoriser une **écoute attentive**. C'est l'occasion de rompre avec l'organisation habituelle de la classe en proposant un regroupement autour de l'enseignant ou en se déplaçant dans la BCD de l'école.

Il sera également nécessaire de rappeler aux élèves de ne pas rester passifs pendant cette écoute mais de **construire des images mentales** sur lesquelles ils seront interrogés.

L'écoute répétée de ces textes peut être le seul moyen, pour certains élèves, de s'approprier le vocabulaire, la syntaxe et la structure du texte, donc la langue de l'écrit.

Les enregistrements peuvent être utilisés selon des modalités différentes en fonction des difficultés rencontrées par la classe ou par certains élèves et du moment de l'année :

– **Ils peuvent introduire la découverte des histoires**. Ils préparent alors les élèves à affronter seuls les textes écrits, en les aidant à construire des attitudes et des stratégies qu'ils auront ensuite à transférer.

- Ils peuvent être écoutés après une lecture autonome, pour consolider la compréhension laborieuse de certains élèves. Cette écoute sera réalisée dans la continuité de la lecture autonome ou après un premier questionnement sur le texte. L'écoute consolide alors la compréhension.
 - Ils peuvent permettre un étayage pour d'autres élèves qui suivent le texte à lire tout en écoutant le conteur. L'enregistrement vient alors en appui de la lecture, de façon à faciliter l'identification des mots (prévoir des écouteurs individuels).
- L'enseignant(e) peut adapter ces différentes exploitations pour différencier les exercices de lecture demandés.

B. Des histoires à lire : les albums

La découverte d'albums ou d'histoires illustrées est un moyen privilégié pour faciliter la compréhension des textes narratifs.

■ **Les images peuvent appuyer**, renforcer, ou au contraire introduire de nouvelles informations sur l'histoire. Il importe d'attirer l'attention des élèves sur ces éléments de sens. Il s'agit moins d'entraîner à une lecture d'images artificielle que de mobiliser la réflexion sur des indices visuels et sur l'activité de compréhension elle-même.

La fréquentation des livres de jeunesse, lorsqu'elle est accompagnée par l'enseignant(e), permet de développer progressivement **une culture de vrai lecteur**.

L'enfant doit comprendre qu'un livre est porteur d'un contenu qui peut jouer sur le vrai, le faux et le vraisemblable. Ce contenu est partiellement présent sur la couverture du livre. Avant d'entrer dans un texte, l'élève doit pouvoir imaginer le contexte de l'histoire à partir des illustrations, du titre... et **émouvoir des hypothèses**.

L'essentiel est que l'enfant découvre qu'une histoire peut être sujette à de multiples interprétations, reliée à des références culturelles variées, partagée avec ses camarades autant qu'avec sa famille ou l'enseignant(e).

■ **La lecture en épisodes** permet d'apprendre à gérer la durée et la longueur du texte :

- Elle oblige à des reformulations régulières, ce qui permet un réinvestissement du vocabulaire nouveau et en favorise la mémorisation.
- Elle permet de travailler l'anticipation et les inférences : par exemple, établir des relations entre cause et conséquence, entre le caractère du personnage et un comportement attendu ; s'appuyer sur ce que l'on sait plus ou moins implicitement...

C. Des livres à fabriquer

La lecture de **contes** et de **légendes du patrimoine** (texte intégral), présents à chaque période, ouvre une nouvelle dimension culturelle en permettant une **mise en réseau de différents textes** (autres interprétations, textes détournés...). Certaines histoires sont déjà connues des élèves.

Le livre à fabriquer est une version résumée du conte entendu. Les élèves, à partir de fiches à photocopier, recomposent un livre avec toutes ses caractéristiques. Ils le complètent et le colorient.

L'un des rôles de l'enseignant(e), par rapport à ces textes, est d'aider les élèves à mettre en relation ce qu'ils lisent avec ce qu'ils connaissent déjà, à mettre l'ensemble de ces textes en « **réseau** ». Cela suppose de faire des rapprochements thématiques, de relever des caractéristiques communes, de reconnaître un genre, de rassembler des textes d'un même auteur... On ne saurait se contenter de faire lire dans l'année les dix histoires de la méthode. Les progrès des élèves en lecture ne se feront que s'ils lisent beaucoup dans la classe, mais également hors de la classe. Cette ouverture a besoin d'être accompagnée pour certains élèves.

D. Des cahiers-livres pour comprendre et s'entraîner

Les pages compréhension des cahiers-livres proposent **des extraits des albums et des livres à fabriquer** et permettent aux élèves de travailler des **difficultés spécifiques de compréhension** : substitutions nominales, gestion des dialogues, des connecteurs, désignation des personnages... Ces pages mettent à la disposition des élèves des **outils pour apprendre à comprendre**.

Les extraits de texte serviront également d'entraînement à la **lecture orale**. Certains mots restent encore difficiles dans leur identification, surtout les plus longs. Les élèves doivent aussi s'entraîner à lever des confusions, à repérer les liaisons, les groupes de sens... ou encore à gérer certains éléments de la ponctuation : les points de suspension, les parenthèses...

E. Des fiches spécifiques de compréhension

Ces fiches, à télécharger sur le site, proposent de consolider certaines stratégies de lecture complexes. Les activités ciblent des difficultés spécifiques : inférences, substituts, connecteurs... L'explicitation du travail effectué par les élèves est essentielle : les échanges oraux sur les procédures employées, les représentations construites, les arguments sur les différentes interprétations seront à encourager. L'enseignant(e) sollicite, guide, fait ressortir les bonnes procédures, et s'assure que les « petits parleurs » s'approprient les compétences attendues.

2. Démarche

Chaque histoire est accompagnée d'une exploitation pédagogique afin d'instaurer dans la classe un dialogue avec l'enseignant(e) mais également entre les élèves. À partir de ce dialogue, l'enseignant(e) tente de retrouver avec ses élèves les informations implicites de l'histoire qui sont à leur portée et de développer une attitude interprétative. Pour chaque chapitre étudié, **trois séances** sont prévues. Les élèves pourront ainsi réinvestir leurs apprentissages et les consolider.

A. Séance 1

Il faut préparer l'écoute ou la lecture en construisant pour les élèves un univers de référence sur les textes, « un horizon d'attente », par la présentation des personnages, en introduisant l'histoire et en montrant des images.

Quel que soit le choix de l'enseignant(e), lecture autonome ou écoute, la présentation du texte suppose une analyse des difficultés pouvant faire obstacle à la compréhension. Ces difficultés peuvent être multiples : lexicale, construction syntaxique, interprétation de substitutions nominales, présupposés...

En ce qui concerne le lexique, les mots jugés difficiles pour la compréhension des élèves sont repérés dans chaque épisode. L'enseignant(e) peut choisir de les expliquer avant, pendant ou après l'écoute de l'épisode, en variant la démarche selon les textes.

Comme le recommande l'ouvrage *Lire au CP*¹ : « La lecture est suivie d'échanges guidés par des questions très ciblées qui permettent d'explorer les paramètres qui seront ensuite mobilisés pour chercher à comprendre en autonomie (qui/quoi/quand/pourquoi/comment) ; la relecture des mêmes textes permet d'explorer des rapports plus subtils pour lesquels il faut entrer dans la relation entre la forme et le sens (par exemple : qui parle ? qui raconte ?). Le maître suscite les échanges de points de vue sur des personnages, l'univers des histoires entendues, les relations avec d'autres livres ou contes déjà lus. »

Les questions de compréhension sont hiérarchisées. **Trois niveaux de compétences** en lecture sont proposés (*astérisques dans le questionnement*) :

- **les compétences de base*** (la réponse est à un seul endroit du texte) ;
- **les compétences approfondies**** (il faut mettre en relation différentes informations du texte pour répondre) ;
- **les compétences remarquables***** (la réponse fait appel à l'implicite, aux inférences, à l'interprétation).

Les questions sont posées selon un niveau d'exigence allant du plus simple au plus complexe.

Les compétences remarquables sont plus difficiles à acquérir pour les jeunes lecteurs. Elles ouvrent souvent sur un débat entre les élèves. L'enseignant(e) se montrera bienveillant(e) mais exigeant quant à la qualité langagière de ces échanges. Ils seront l'occasion de réinvestir le langage des livres dans les dialogues.

B. Séance 2

Lors de cette séance, les élèves **lisent le chapitre de l'album ou du livre à construire**. Ils s'approprient le texte de façon autonome. Les difficultés d'identification de mots sont repérées et levées. L'enseignant(e) peut choisir de les présenter avant, ou après la lecture. Le rapport texte/image est abordé.

Pour **le livre à fabriquer, des fiches à photocopier** proposent un résumé de l'histoire lue ou entendue. Elles sont distribuées au fur et à mesure de la lecture des épisodes. L'élève complète les bulles ou une partie de l'histoire, colorie les illustrations et assemble les pages pour fabriquer son propre livre, qu'il peut emporter à la maison.

Quel que soit le support, album ou livre à fabriquer, cette séance a pour objectif de consolider la compréhension du texte. Elle s'appuie, comme le stipule le programme de 2016, sur des activités

1. *Lire au CP*, Eduscol, « Ressources pour faire la classe », 2010.

de reformulation et de paraphrase qui favorisent l'accès à l'implicite et sont l'occasion d'apports de connaissances lexicales et encyclopédiques.

À tout moment, il importe de faire ressortir à l'oral les stratégies de compréhension lors des échanges entre élèves. Il est nécessaire de demander systématiquement : *Comment avez-vous fait pour trouver la réponse ? Comment peut-on le savoir ?*

C. Séance 3

L'élève travaille sur son cahier-livre et y retrouve un **court extrait de l'histoire**. Ce texte sert de support pour **aborder des difficultés de compréhension ciblées** et proposer un entraînement à la lecture orale. Les difficultés sont repérées et analysées.

La **lecture à voix haute** est un exercice complexe qui sollicite des habiletés multiples. Pratiquée selon diverses modalités, elle concourt à l'**articulation entre code et sens** et permet aux élèves de **se familiariser avec la syntaxe de l'écrit**. L'entraînement à la lecture fluide contribue aussi à l'**automatisation des processus d'identification des mots**.

Afin que tous les élèves participent, construire préalablement **une grille de lecture à voix haute**. Affiner les critères avec les élèves : bonne lecture des mots, repérage des liaisons, respect de la ponctuation, mise en valeur du dialogue... Chaque élève possèdera cette grille qui servira de support à la mise en commun consécutive à la lecture d'un élève.

Les textes sont suivis d'un questionnement écrit qui reprend les éléments de compréhension étudiés préalablement.

Au cours de ces trois séances, à tout moment, l'enseignant(e) peut relire un passage difficile (par sa construction syntaxique, sa diversité interprétative...). Le retour au texte sert alors de référent. Cette démarche incite au respect de ce que l'auteur a réellement voulu dire.

On retrouvera ces trois moments détaillés dans l'exploitation pédagogique qui suit chaque épisode.

3. Variété des textes et stratégies de lecture

Il est nécessaire de proposer une grande variété de textes à lire et à écrire aux élèves. Les textes **descriptifs, explicatifs, injonctifs, poétiques...** doivent trouver leur place dans l'apprentissage de la lecture à côté des textes **narratifs, des bandes dessinées, du théâtre**. Il faut aider les jeunes lecteurs à prendre les bons indices qui peuvent leur permettre d'identifier chaque type de texte. Ils pourront ainsi adapter leurs stratégies de lecture à leur projet de lecteur. On ne lit pas une pièce de théâtre, un compte rendu scientifique ou une fiche technique de la même manière. À travers ces textes divers, les jeunes lecteurs découvrent **d'autres fonctions de la lecture : lire pour acquérir des connaissances ou s'informer, lire pour agir**.

Les textes descriptifs ou explicatifs ont des spécificités de présentation (schémas, dessins légendés, tableaux...), une langue avec un lexique précis où le présent de l'indicatif prédomine. Les textes injonctifs ont généralement une mise en page particulière et une structure syntaxique caractéristique : le verbe est situé en début de phrase (infinitif ou impératif)...

Au contact de ces textes, l'élève développe une lecture non linéaire ; il apprend à mettre en relation des informations non écrites (images, schémas) et des informations écrites.

Maîtriser mise en page, titres, sous-titres, tableaux, liaisons texte/image... sont autant d'éléments qu'il faut développer pour permettre une meilleure compréhension. Ils nécessitent comme les autres un apprentissage spécifique.

Le cahier-livre permet une programmation précise de ces activités de compréhension. Il propose un travail équilibré face aux exigences multiples de l'apprentissage lecture/écriture.

La diversité des textes proposés s'inscrit dans des objectifs différents mais complémentaires. Ces textes sont toujours rattachés à un vécu commun partagé en classe, soit à partir de l'histoire lue par le maître, soit à partir des activités de découverte du monde proposées et menées en classe.

Les types de textes à lire se répartissent différemment dans le cahier-livre et les albums.

■ **Les pages lecture-compréhension du cahier-livre** se centrent plus particulièrement sur la **maîtrise de la langue**. Il s'agit le plus souvent de **textes narratifs**. Toutefois, les doubles pages jaunes sont en relation étroite avec les activités de « **Questionner le monde** ». Elles proposent une typologie de textes plus variée : **textes documentaires, textes prescriptifs et informatifs** (lecture de plans, tableaux, schémas, recette, dessins légendés...).

■ Les pages documentaires des albums

Elles sont conçues avec deux objectifs :

- Mieux comprendre les thèmes abordés dans l'histoire de l'album. Ces pages peuvent être utilisées lors des démarches d'investigation proposées dans les modules thématiques de « Questionner le monde ». Elles sont sources d'informations et d'explications pour ces modules.
- Comprendre comment lire ces documents : le rapport texte/image ; le rôle des légendes, des titres, les différents types de documents...

L'organisation de ces pages est variée, afin d'aborder les formes de lecture non linéaires que supposent ces différents écrits scientifiques.

V. Les activités de production d'écrit

1. Présentation

Au cycle 2, Les élèves doivent être confrontés régulièrement à des tâches de production d'écrit : production d'une phrase en réponse à une question, production d'une question, élaboration d'une portion de texte ou d'un texte entier...

À la suite de lectures organisées, ils commencent à identifier les particularités de différents genres de textes.

Avec *Kimamila CE1*, toutes les disciplines sont l'occasion de faire écrire et les situations de production d'écrit sont nombreuses. Elles peuvent être liées à la lecture, prolonger les activités d'étude de la langue ou encore constituer les traces écrites des activités « Questionner le monde ». Les élèves sont ainsi conduits progressivement vers une écriture autonome.

• **Dans les activités de lecture**, un moyen de rendre assurée la compréhension d'un texte, qu'il soit narratif ou explicatif, est d'articuler celle-ci avec le travail d'écriture.

– **Écrire À la manière de...** un poème, un passage ou une autre scène d'une histoire, consolide la compréhension et offre aux élèves un étayage de l'acte d'écriture.

– **Écrire la suite d'une histoire** exige, pour imaginer ce qui va se passer, de mettre en relation les actions, les lieux, les personnages.

– **Compléter les bulles des illustrations ou les textes des livres à fabriquer** oblige les élèves à se remémorer l'histoire, à rechercher les personnages et à retrouver les paroles prononcées, puis à les attribuer à chacun : la compréhension du texte est affinée.

• **Dans les activités d'étude de la langue**, à la fin des pages d'activités de grammaire, de conjugaison et d'orthographe, les productions d'écrits demandées permettent de réinvestir les notions découvertes.

• **Dans les activités « Questionner le monde »**, la production d'un écrit (légende, compte rendu, courte synthèse...) sur un cahier d'expériences permet de structurer les connaissances acquises et de fixer le vocabulaire scientifique.

Il importe que les élèves écrivent très régulièrement et développent une vigilance orthographique.

2. Démarche

En début d'année, les élèves écrivent en reprenant des mots, des expressions, des phrases du texte de référence, puis, peu à peu, ils écrivent plus librement. Ils doivent prendre l'habitude dès le départ de relire leurs propres textes pour les améliorer.

Lors d'activités plus ouvertes, l'enseignant(e) peut faire rechercher des idées, des arguments collectivement et les noter au tableau. Cet échange oral est important pour donner du vocabulaire et des structures de phrases avant de produire de l'écrit. L'enseignant(e) doit se montrer vigilant(e) quant à la qualité des propos échangés. Il (elle) insistera sur les structures langagières intéressantes.

Cela soulagera certains élèves qui n'ont pas d'imagination ou peu d'arguments et les aidera à entrer en production.

Il est important de lire les productions écrites des élèves : on écrit dans l'espoir d'être lu.

VI. Étude de la langue

1. L'orthographe

En CE1, l'étude du code graphophonologique permet de consolider les acquis du CP, de développer l'habileté du lecteur et de mettre en place progressivement la **mémoire orthographique**. Cette consolidation fait appel à deux approches complémentaires du code.

A. L'approche phonographologique

L'approche phonographologique donne à l'apprenti lecteur les clés des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes. À un même son peuvent correspondre plusieurs graphèmes. La relation « j'entends – j'écris », doit être maîtrisée au CE1. Il faut cependant être vigilant et vérifier que la notion de principe alphabétique est bien acquise par tous. C'est une notion difficile et essentielle pour utiliser au mieux ce code.

■ Discrimination auditive : le phonème

Un travail approfondi de **discrimination auditive** reste donc nécessaire en CE1 pour les phonèmes isolés, surtout pour ceux qui peuvent engendrer des confusions comme les consonnes proches sourdes et sonores (/p/ et /b/, /k/ et /g/...). On pourra utiliser différents jeux :

- Inventer des phrases contenant plusieurs fois le même phonème.
- Jouer à Pigeon vole : j'entends ou je n'entends pas le phonème proposé ou le groupe consonantique proposé dans un mot.
- Jouer au Corbillon : je mets dans mon panier tous les objets dont le nom contient le phonème proposé.
- Jouer à trouver des rimes à partir d'un mot proposé. Exemple : *La girafe a soif*.
- Dire si on entend les mêmes sons dans deux mots proposés. Exemple : *carotte* et *carotte* (oui), *carotte* et *calotte* (non).
- Retrouver tous les phonèmes d'un mot. Exemple : *mâche* : /m/ – /a/ – /ch/ ; *tourner* : /t/ – /ou/ – /r/ – /n/ – /é/.

■ Discrimination auditive : la syllabe

Concernant les syllabes, tous les exercices de discrimination auditive seront proposés en tenant compte des syllabes orales.

Il est important de noter que le nombre de syllabes orales dans un mot n'est pas toujours identique à celui du nombre de syllabes écrites. Exemple : *bouche* : 1 syllabe orale, 2 syllabes écrites.

À titre d'exemple, voici quelques propositions de jeux en groupe concernant la discrimination auditive de la syllabe :

- Compter le nombre de syllabes ou repérer l'emplacement d'une syllabe dans un mot prononcé.
- Faire représenter sur l'ardoise autant de petits carrés qu'il y a de syllabes orales dans un mot.
- Faire au tableau des colonnes de un ou de plusieurs petits carrés et demander aux élèves de classer des images dans la colonne qui correspond aux syllabes entendues.
- Fabriquer un nouveau mot en gardant la première syllabe de chaque mot. Exemple : *parler* peut donner *partir* et *crochet* peut donner *crocodile*.
- Soustraire une syllabe d'un mot. Exemple : *pardessus* donnera *dessus* et *pourtour* donnera *pour*.
- Faire trouver un mot contenant la même syllabe orale que celle travaillée dans la leçon. Exemple : *girafe* ou *gigot* pour la syllabe /ji/.

■ Les aides

Outre le travail de discrimination auditive et celui de mémorisation des différents graphèmes d'un son, il faut savoir utiliser des aides précieuses comme :

- **Les fréquences d'apparition** des graphèmes d'un son. Ces fréquences peuvent être identiques les unes aux autres ou très différentes. La connaissance de ces différentes fréquences d'apparition constitue une aide précieuse pour savoir écrire les mots.

Par exemple, le phonème /k/ se transcrit dans 53 % des cas *c*, dans 45 % des cas *qu*, dans 2 % des cas *ch* et les graphèmes *k* et *ck* sont si rares qu'ils sont indénombrables.

Dans le cas du son /k/, il faut centrer l'apprentissage sur les deux premiers graphèmes puisqu'ils couvrent à eux deux 98 % des transcriptions du phonème dans les mots.

- **Les règles d'apparition** d'un graphème. Par exemple, pour le son /k/, on doit savoir que *c* sera suivi des lettres *a, o, u, r, l* tandis que *qu* sera suivi de *e* ou de *i*. Au CE1, il est nécessaire de se concentrer sur la règle générale, d'autant que les exceptions dont on pourra faire un inventaire, voire un aide-mémoire, pourront être affichées dans la classe.
 - **La position du phonème** dans le mot. Par exemple *ez* sera toujours en fin de mot, et le son /è/ s'écrira *e* suivi de deux consonnes ou *ai* en début de mot.
 - **La connaissance de la morphologie** des mots. Elle va guider les élèves dans le choix d'un graphème plutôt qu'un autre pour un son déterminé. En réalité, le mot n'existe qu'à l'écrit. Il se présente comme une suite de lettres encadrée par deux blancs. Souvent, le mot se compose de plusieurs éléments de sens accolés (par exemple, le mot *impossible* est formé de *im* et de *possible*).
 - **La morphologie de dérivation** : un mot peut comporter plusieurs unités significatives. Ce seront bien souvent des préfixes ou des suffixes qui viennent modifier un élément de base. Le mot comporte alors plusieurs unités significatives. 80 % des mots du dictionnaire sont morphologiquement complexes en français. La morphologie de dérivation renseigne quant au choix orthographique de certains phonèmes.
 - **La morphologie verbale et la morphologie des accords** donnent elles aussi des indications sur le choix d'un graphème pour un même son. Par exemple, le son /è/ dans *il parlait* s'écrira *ait* et pas *è*, de même que *donner* à l'infinitif s'écrira *er* et pas *é* pour le son /è/.
- Au travail de mémorisation des différents graphèmes s'ajoute donc un travail important autour des aides possibles pour choisir le bon graphème.

B. L'approche graphophonologique

L'approche graphophonologique permet à l'élève de développer son habileté de lecteur, si importante pour libérer de l'attention et du temps pour la compréhension de ce qui est lu. Cette approche concerne les lettres seules ou associées, auxquelles correspondent des sons. Elle est l'inverse de la précédente, qui partait des phonèmes.

Plus l'apprenti lecteur aura automatisé l'identification des mots, plus il sera disponible pour gérer les indices de construction du sens.

Lorsqu'on voit des graphèmes, on peut leur faire correspondre des sons et donc lire des mots. C'est pourquoi ces leçons ont pour titre : *Quand je vois la lettre..., je lis...*

Cette approche traite des trois principales difficultés de lecture des mots :

- **La segmentation ou découpage des syllabes écrites.** Cela permet d'éviter les erreurs dans l'association des lettres formant une syllabe. Par exemple, le mot *banane* doit être découpé en syllabes écrites *ba – na – ne* et non pas *ban – an – e*. Le découpage doit être rapide, habile et demande donc un entraînement.
- **La ressemblance ou la complexité de certains graphèmes** comme *ain* et *ian*, *ein* et *ien*. Il s'agit de repérer tous les graphèmes auxquels peuvent participer une voyelle (exemple *ai, ain, au*), les différents sons pour une même lettre (*ca* et *ci*) ou encore les sons donnés par un graphème en fonction de la syllabation (*matin* : son /in/ pour *in* et *matinée* : sons /i/ et /n/ pour *in*).

La discrimination visuelle joue donc un rôle important dans cette approche. De nombreux exercices peuvent être faits au tableau ou sur ardoise pour entraîner les élèves :

- Entourer dans une liste de mots tous ceux contenant un même graphème (*pinceau – pintade – sapin*).
- Entourer des graphèmes différents pour un même phonème (*matin – train – lundi*).
- Sensibiliser les élèves à l'attention, aux détails, aux orientations des lettres.

Ces exercices peuvent également être utilisés avec des jeux (jeu des erreurs, jeu de formes cachées à retrouver dans un dessin).

Il est important que le sens des mots choisis parmi les plus fréquents soit bien connu des élèves dans tous les exercices proposés de consolidation du code graphophonologique. Cette démarche de compréhension du sens, et non pas de mémorisation pure, est essentielle. Volontairement, les sons sont présentés avec un mot contenant ce son et non par la transcription phonétique que nous savons souvent perturbatrice pour les élèves. Au CP, un mot référent était proposé et illustré. En CE1, seul le mot écrit est proposé. Bien sûr, si les élèves ont encore besoin de l'image d'un mot référent, il ne faudra pas hésiter à la leur proposer.

C. La mise en place de la mémoire orthographique

L'**automatisation** passe par la lecture répétée de mots mais aussi par un **travail d'observation** de la place des lettres dans les graphèmes pour éviter des inversions ou des suppressions. L'approche graphophonologique permet donc d'insister sur la **discrimination visuelle** en travaillant des graphèmes faciles à confondre comme *ile* et *ille* par exemple.

La **mémoire visuelle** demande à être entraînée régulièrement. En effet, les mots que l'on rencontre souvent vont prendre place rapidement dans le lexique orthographique grâce à la fréquence de leur perception visuelle. Les mots moins fréquents, grâce à des décodages répétés, finissent eux aussi par se fixer dans la mémoire orthographique, ce qui permet peu à peu une lecture habile et rapide. Cela aide aussi les élèves à les écrire sans faute.

Il faut donc entraîner cette mémoire visuelle par :

- des jeux de présentation éclair d'un mot, soit à redire, soit à réécrire ;
- des lectures répétées d'un mot choisi au hasard dans un texte ou dans une grille ;
- des recherches sur la fréquence d'un mot dans un texte, dans une grille ou dans une liste de mots.

Grâce à toutes ces activités, peu à peu, le stock orthographique grandit et permet à l'élève, en plus d'une lecture habile, de se construire **un bon lexique**.

2. La grammaire et la conjugaison

L'écart entre les constructions grammaticales utilisées à l'oral par les élèves et celles qui organisent les premières phrases soumises à leur lecture, exige qu'on accompagne avec soin le jeune enfant dans la découverte d'une organisation et de règles inconnues de lui. Il est impératif d'apprendre aux lecteurs débutants à attribuer aux mots et groupes de mots le rôle qui leur revient : *Qui fait quoi ? Où ? Quand ? Avec qui ?...* Faute de quoi il n'y aura pas de compréhension mais un égrènement monotone de mots successivement identifiés.

Lorsque l'élève entre au CE1, il est censé maîtriser l'essentiel des mécanismes qui lui permettent d'identifier de façon précise les mots écrits. Mais l'écrit, bien plus que l'oral, met en évidence le caractère segmenté des phrases. La représentation écrite de la langue permet de prendre conscience du mot. Chaque mot est séparé par un espace ; l'acte de lire risque donc de devenir une identification des mots les uns à la suite des autres. Or, l'acte de lire suppose une volonté maîtrisée de dépasser la successivité des mots pour construire une représentation globale et cohérente.

Sans reconnaissance de l'organisation grammaticale de la phrase, il ne peut y avoir construction du sens, ni compréhension de lecture. L'élève de CE1 risque de ne pas découvrir « le film » qu'un texte génère si on ne lui fait pas découvrir les liens que tissent les mots entre eux. L'important est donc de lui donner les clés de la mise en scène, ou de la mise en sens. L'essentiel est de faire comprendre qu'une phrase, même la plus simple, suggère une représentation mentale définie. Il doit comprendre que la signification de la phrase et sa représentation mentale changent lorsque les choix grammaticaux changent.

La grammaire est donc un moteur essentiel de la construction du sens. C'est pourquoi nous proposons toujours une approche par le sens avec des supports images, avant de donner la terminologie.

Comme le préconise le programme de 2016, les activités d'étude de la langue s'appuient essentiellement sur des tâches de tri, de classement, de comparaison, de manipulation d'énoncés (substitutions, déplacements, ajouts, suppressions) à partir de corpus soigneusement constitués, et ce afin d'établir des régularités.

La conjugaison s'intéresse à la morphologie verbale. Elle est abordée lorsque l'élève prend conscience du rôle et de la place du verbe en français. C'est pourquoi les variables morphologiques sont abordées lorsque les valeurs sémantiques et syntaxiques sont installées.

Le verbe a une valeur sémantique (en général, il indique l'action). Il est le pivot de la phrase et, en cela, il attribue les fonctions ; il se conjugue.

La principale difficulté des élèves de CE1 est de percevoir les changements de l'accord au passé, au présent, au futur. Ils l'emploient oralement de façon intuitive. Ils devront l'étudier pour l'écrire correctement. L'enseignant doit aider l'élève à **repérer ces variations, dans un premier temps à l'oral**, et les étudier dans un deuxième temps à l'écrit.

Au CE1, l'élève doit repérer les temps du **passé : l'imparfait et le passé composé**. Le passé composé est étudié parce qu'il est massivement présent à l'oral et que l'élève l'emploie dans ses productions écrites.

On insiste volontairement sur les variations morphologiques de la 3^e personne (singulier, pluriel) parce qu'elle est la plus fréquente. Les 1^{re} et 2^e personnes doivent être introduites sous leur aspect sémantique (qui sont *je, tu, nous, vous* ?) avant que ne soient abordées les variations morphologiques qu'elles entraînent pour le verbe.

3. Le vocabulaire

La richesse du vocabulaire est essentielle pour maîtriser la compréhension des textes. Il existe en général de **grandes disparités** au sein des classes dans les niveaux d'appropriation du vocabulaire. Il faut tout faire pour élever ce niveau de vocabulaire et rendre accessible aux élèves le sens de nombreux mots.

Pour cela, différentes activités de vocabulaire sont proposées aux élèves :

- **L'écoute de l'histoire**, épisode par épisode permet une première approche de mots nouveaux.
- Dans des **leçons spécifiques**, le vocabulaire de chaque histoire est retravaillé sous des formes variées : propositions de champs sémantiques, compréhension par des définitions ou des comparaisons, etc.
- Des **leçons structurées de vocabulaire**, qui abordent aussi bien le rôle du classement que celui du dictionnaire, des contraires, des mots de sens proches etc. sont proposées régulièrement.
- Dans les **leçons d'aide à l'orthographe d'un son**, beaucoup de mots de vocabulaire sont présentés.

À cela, il faut ajouter l'apprentissage régulier de mots invariables et d'homophones.

Comme en orthographe, en grammaire ou en conjugaison, les activités de vocabulaire donnent lieu à des **productions d'écrit** qui permettent de vérifier l'acquisition du sens des mots et de les fixer dans la **mémoire orthographique**.

4. Démarche type d'une leçon

Les leçons sont proposées en trois temps :

- un temps de **découverte** ;
- un temps **d'entraînement** avec des exercices, soit sur le cahier-livre, soit sur une fiche à imprimer, offrant un large choix d'exercices ;
- un temps **de réinvestissement**, soit dans une dictée-débat, soit dans une petite production d'écrit.

■ Phase de découverte : *Je découvre* (séance 1)

Différents points sont abordés à partir d'une petite situation recherche et de questionnements ciblés. Les élèves manipulent la langue à partir d'activités de tri, de déplacement, de suppression, de permutation.

Il est souhaitable de commencer chaque point de la leçon par **des activités orales**. La recherche collective des réponses permet de créer des interactions entre les élèves. La phase de découverte peut être décomposée en une ou deux séances selon les leçons.

Dans les pages « orthographe » de cette séance, un exercice de compréhension et de mémorisation d'homophones est souvent proposé.

En grammaire, on cherche toujours à privilégier le sens et à solliciter les représentations mentales des élèves lors des manipulations.

À la fin de cette séance, la classe construit un premier « aide-mémoire ».

Un livret mémo (encarté dans le cahier-livre 1) est associé à chacune des leçons d'étude de la langue des deux cahiers-livres.

– **La première partie du mémo** propose une synthèse des différents points de découverte de chaque leçon. Il importe d'expliquer les raisons de certaines présentations (exemple : celle des fréquences par un filet plus ou moins épais autour des lettres).

Le mémo liste aussi les mots invariables à retenir et les homophones travaillés.

Il est conseillé de présenter cette première partie du mémo avant la séance d'entraînement. Cela permet de fixer les notions de découverte et de comparer le mémo au travail collectif de la phase de découverte.

– **La deuxième partie du mémo**, en grammaire, conjugaison et vocabulaire, propose des phrases et des textes à lire. **En grammaire**, l'application de la règle en contexte phrase est mise en évidence. Un travail de compréhension en lecture sur le traitement des inférences est également proposé sous la forme de devinettes. **En conjugaison**, ce sont des mots croisés sur les verbes qui sont proposés. Cette deuxième partie est à présenter en début de séance de réinvestissement.

En orthographe, des **fiches à télécharger** sur le site Nathan proposent des exercices développant l'habileté de lecture avec des mots à lire, classés par famille de mots, par champ sémantique ou par approche des contraires. Les exercices se terminent en général par un petit jeu qui permet une autre forme de fixation orthographique.

Le livret mémo pourra servir de support pour le travail du soir à la maison.

■ Phase d'entraînement : *Je m'entraîne* (séance 2)

Il est souhaitable de **présenter la page du livret mémo** correspondant à la leçon lors de cette phase de travail. Cela permet d'évoquer les points travaillés en découverte et de s'assurer de leur compréhension avant de passer aux exercices d'entraînement.

Chacun des points de découverte est associé à l'exploitation d'exercices d'entraînement sur le cahier-livre et sur des fiches à imprimer proposant des exercices supplémentaires. Les activités d'entraînement peuvent être réparties – ou non – en deux séances, la deuxième étant une séance de consolidation. En fonction des élèves, l'enseignant(e) peut être amené(e) à poursuivre les activités d'entraînement et à les différencier.

Les élèves doivent comprendre l'utilité des exercices. L'enseignant(e) doit les introduire et les justifier. Après une découverte collective, l'enseignant(e) peut envisager différents modes d'exploitation :

- exercices à réaliser **oralement et collectivement** avant le passage à l'écrit (les élèves peuvent avoir oralement une partie de la réponse : il est important qu'ils en prennent conscience) ;
- exercices à réaliser sur l'ardoise seul ou en groupe avec correction collective immédiate ;
- exercices à proposer selon une différenciation contrôlée. Les fiches à photocopier ou à télécharger peuvent constituer une aide essentielle à l'organisation de cette différenciation, de même que certains exercices qui se distinguent par un « plus » (+). Ils sont à proposer aux élèves les plus rapides.

■ Phase de réinvestissement : *J'écris* (séance 3)

Après une lecture de la deuxième partie des pages du mémo, des activités de réflexion et d'écriture sont proposées.

- Dans les pages orthographe *Aides pour écrire un son*, il s'agit d'exercices très ciblés sur **la réflexion orthographique**.

Pour que les élèves aient conscience des aides qu'ils ont pour écrire un mot, un exercice spécifique est proposé en fin de leçon d'orthographe. Il porte sur la possibilité qu'a l'élève de savoir écrire un mot, même s'il ne l'a jamais rencontré auparavant.

Par exemple, est-ce que l'on peut savoir écrire le *ai* de *aimable* ? Oui, parce que le son /è/ en début de mot s'écrit quasiment toujours *ai* ou *e* suivi d'une consonne dans la même syllabe, ce qui n'est pas le cas ici.

- **Des dictées-débat** sont proposées en fin de séance. Ces dictées-débat peuvent être comparées aux séances de calcul mental en mathématiques. Elles cherchent à développer quotidiennement un entraînement réfléchi, sur l'orthographe, la conjugaison ou la grammaire.

Ces dictées-débat peuvent être de trois types :

- **Dictées de mots invariables** que les enfants doivent apprendre. Le débat porte alors sur la difficulté orthographique à mémoriser (exemple : pour *toujours* il faut mémoriser le *s* de *jours* et l'absence de *s* à *tou*).

- **Dictées de mots** qui ne doivent pas poser de problème. Ce sont des mots dits **transparents**. L'élève doit toujours justifier les raisons pour lesquels ces mots ne sont pas difficiles à écrire

(exemple, le mot *galop* ne pose pas de problème car la lettre finale s'entend dans un mot de la même famille : *galoper*).

– **Dictées de phrases** en grammaire et conjugaison qui reprennent les notions étudiées. Il importe alors de ne pas donner de mots pièges mais de centrer les élèves sur des difficultés morphologiques ou grammaticales.

• Production d'écrit

Les exercices de découverte et d'entraînement sont complétés par des exercices de production d'écrit. L'écriture et la lecture sont des activités **indissociables** et **complémentaires** pour obtenir un bon niveau d'identification des mots et une bonne mémoire orthographique ainsi qu'une mise en mots efficace. Cependant, la lecture est une forme de reconnaissance et l'écriture une forme de rappel.

Des activités d'écriture sont donc proposées au fur et à mesure de l'apprentissage de la grammaire, du vocabulaire et de la conjugaison, ainsi que de l'orthographe. Il peut s'agir de dictées sur images, de productions d'écrit spontanées à partir d'un mot proposé, de mots à compléter ou à choisir, etc.

5. Les évaluations

Deux évaluations sont proposées (avec leurs corrigés).

• **La première en début d'année.** Elle permet de repérer les compétences et les connaissances des élèves. Elle facilite, pour l'enseignant, l'adaptation de sa programmation aux besoins des élèves. Elle permet aussi de dégager le profil de la classe et de repérer les élèves en difficulté. L'enseignant peut ainsi prévoir, dès le début de l'année, d'apporter à ces élèves toute l'attention dont ils ont besoin dans le cadre de la différenciation et des APC.

• **La deuxième évaluation** se situe au début du cahier-livre 2 (à peu près en milieu d'année), portant sur le code, la compréhension, la grammaire et la conjugaison. Elle évalue les compétences travaillées. Les exercices balaient les principales notions traitées en s'appuyant sur des types d'exercices déjà connus des élèves. On cherchera également à estimer si les élèves sont capables d'une certaine généralisation des points appris.

Mots à dicter pour l'exercice 6 de l'évaluation 2 (orthographe) : déjà, longtemps, beaucoup, demain, ensemble, cependant, encore, seulement, comme, ici. **Mots pour l'exercice 7** : menuisier, aigle, sombre, manège, guenon, espoir, message, morsure, confortable, chevreau.

6. Différenciation et aide personnalisée

Dans le guide pédagogique, sous le terme *Différenciation*, des **conseils** pour l'enseignant(e) dans sa pratique de classe sont régulièrement proposés ainsi que des **activités pédagogiques distinctes** qui permettent d'aider les élèves en difficulté.

Sous le terme *Différenciation*, *Kimamila CE1* propose donc :

- **des conseils** à destination des élèves les plus faibles au cours des séances ;
- **des indications** pour les élèves en difficulté de compréhension des histoires ;
- **des exercices supplémentaires** (+) en étude de la langue pour les élèves les plus rapides ;
- **des jeux** pour tous les élèves.

Les jeux sont composés, comme dans *Kimamila CP*, à partir de jeux connus des élèves : jeu de memory ; jeu de l'oie ; jeu de devinettes ; jeu de dominos ; jeu de loto ; jeu de cartes ; grilles de mots.

Ces jeux sont élaborés avec du vocabulaire de niveau CE1. Ils permettent de revoir des notions d'orthographe mais aussi de grammaire et de conjugaison. Les objectifs d'apprentissage restent présents dans la conception de ces jeux, même si la présentation est ludique. Grâce aux jeux, les élèves **s'entraînent et fixent des connaissances**. L'enseignant(e) peut prendre un petit groupe en soutien et adapter ou étayer ainsi les apprentissages. Il (elle) peut également reprendre ces jeux dans le cadre de l'APC ou encore faire jouer l'ensemble de la classe par petits groupes.

Un nouveau jeu par semaine est proposé : l'enseignant(e) peut prévoir une ou deux séances courtes de 15 minutes environ dans la semaine. Un même jeu peut faire l'objet d'une exploitation sur plusieurs semaines.

VII. Questionner le monde

1. Présentation

Tout en s'appuyant sur la volonté de l'élève de connaître le monde, l'école doit d'abord encourager et développer la « vraie » curiosité, puis faire émerger la réflexion, cela en plaçant les élèves dans des situations concrètes, comme le stipulent les programmes officiels.

Les histoires proposées dans ce manuel permettent aux élèves d'accéder à une réflexion sur les « mondes » (monde du vivant, monde de la matière et des objets, monde de l'espace et du temps) et d'initier la démarche d'investigation qui permet la construction de connaissances et de savoir-faire.

Les 5 périodes permettent de traiter de thématiques majeures du programme de cycle 2, dans la continuité du manuel de CP. Chaque période aborde des thèmes déclinés en 3, 4 ou 5 modules pouvant être traités séparément. **Il est préférable de traiter un module dans sa continuité**, afin d'assurer la pertinence et la cohérence des apprentissages, plutôt que quelques séances de différents modules.

2. Démarche

Chaque module proposé dans le guide repose sur la même démarche :

A. Faire émerger les conceptions des élèves et identifier une question spécifique à laquelle le module doit pouvoir répondre. Cette étape résulte souvent d'un questionnement relatif à l'histoire lue, en interrogeant les aspects imaginaires présentés dans l'histoire et la réalité du monde.

B. Faire manipuler des objets concrets, des photos, des textes... Cette phase est indispensable. Les élèves sont accompagnés par l'enseignant(e) qui guide les comparaisons et les manipulations, et les aide ainsi à identifier les critères importants de la notion travaillée.

- **Le carnet d'expérience** (pour les activités relatives aux sciences) a toute sa place dans ce moment de tâtonnement. L'enseignant(e) apporte le lexique scientifique, historique et géographique nécessaire.

- **Les pages documentaires des albums** peuvent être utilisées dans cette phase de manipulation. L'absence volontaire de questionnement dans ces pages permet à l'enseignant(e) de s'adapter aux questions de la classe, d'élargir à d'autres recherches ou de proposer des activités complémentaires.

- **Des fiches à photocopier** facilitent la mise en mots scientifique, historique ou géographique.

C. Synthèse : il s'agit d'apporter une réponse à la question posée initialement. Durant cette phase, l'enseignant(e) accompagne les élèves dans la formulation des apprentissages réalisés. Il les fait verbaliser et accepte leur formulation, même maladroite. L'enseignant(e) veille également à favoriser la reprise des nouveaux termes abordés. Il insiste sur les descriptions et la justification des réponses.

Les pages documentaires des albums peuvent également être utilisées dans cette phase, dans la mesure où les écrits proposent une écriture explicative (et non narrative) des concepts abordés.

Il convient de revenir, à différents moments d'une même période, sur les savoirs développés et de permettre ainsi aux élèves de réinvestir le vocabulaire appris (mettre l'élève en situation de production de ce lexique). Un texte de synthèse, produit soit de manière collective, soit de manière individuelle sur le **cahier de découverte du monde** est nécessaire et clôt, du moins temporairement, le questionnement sur le concept étudié.

3. Savoir lire des écrits particuliers

La construction des savoirs et savoir-faire relatifs à la découverte du monde **dépend également des activités de lecture/écriture**. Or, la lecture des écrits documentaires est particulière. Elle se distingue de l'écriture narrative des histoires. Bien sûr, les élèves, lors des phases de manipulation, pourront raconter les étapes de leurs recherches, de leurs investigations, mais l'écrit au sens « scientifique » (savant) n'est pas narratif. Il relève d'un apprentissage particulier dans lequel il faut accompagner les élèves.

Une des difficultés spécifiques de ces textes réside dans le rapport aux différentes formes d'iconographie, souvent insuffisamment prises en compte. C'est pourquoi un travail systématique de **lecture d'images et d'écrits particuliers** est proposé dans **les pages jaunes du cahier-livre**, en relation avec la thématique des modules de découverte du monde. Il s'agit « d'apprendre à lire » un plan, des calendriers, des tableaux, des cartes, des schémas...