

Méthode
de lecture
CP



Fabulire

Guide pédagogique

Catherine de Santi-Gaud

Isabelle Meyjonade

Mireille Usséglio



RETZ

www.editions-retz.com

9 bis, rue Abel Hovelacque

75013 Paris



Sommaire

Présentation de la méthode	5
– L'apprentissage de la lecture aujourd'hui	6
• Quels sont les problèmes posés par cet apprentissage ?	6
• Quelles sont les réponses proposées par <i>Fabulire</i> ?	8
– Concrètement, comment faire ?	14
• Les principes pédagogiques de <i>Fabulire</i>	14
• Les outils de <i>Fabulire</i>	15
Le manuel tome 1	15
Le manuel tome 2	21
Les cahiers d'exercices 1 et 2	23
Le répertoire de mots	29
Module 0 : Pour bien démarrer l'année	33
Module 1 : Un loup très bête	47
Module 2 : Trop petit !	63
Module 3 : Le lutin horloger	101
Module 4 : Le Noël des Korrigans	129
Module 5 : Le grain de riz	169
Module 6 : Pierre le menuisier	205
Module 7 : Les animaux du Grand Nord	255
Module 8 : Les aventures d'Ulysse	279
Présentation du CD-Rom	315

Présentation de la méthode

Fabulire n'est pas un simple manuel de lecture, c'est une **méthode d'apprentissage au service de la maîtrise de la langue orale et écrite**. Elle propose des textes complets, variés, qui renvoient à l'univers des histoires dont les enfants sont familiers depuis au moins leur entrée à l'école maternelle. Au-delà des outils traditionnels des méthodes de lecture – manuels et cahiers d'exercices –, la mise en œuvre et les démarches pédagogiques s'inscrivent dans **une pédagogie qui favorise la clarté cognitive**.

Nous pensons que dès le début d'un apprentissage systématique, il est fondamental que les élèves comprennent ce qu'ils sont en train d'apprendre, ce qu'ils font, pourquoi et dans quel but.

C'est pourquoi *Fabulire* est fondée sur des **démarches coopératives** qui permettent à chaque enfant d'être accompagné dans l'acquisition et la maîtrise de compétences de lecteur. Il apprend à la fois grâce au maître, qui guide, conduit la réflexion, impulse les échanges, et grâce aux autres élèves, qui cherchent, raisonnent et rebondissent sur les différentes remarques et propositions. Avec *Fabulire*, on réfléchit ensemble, on s'entraide, on échange, on travaille à plusieurs autour de documents communs : les textes que le maître a recopiés sur des affiches pour les activités de lecture, et les syllabes ou les mots permettant d'apprendre à maîtriser le code. Les savoirs individuels sont ainsi mis au service de tous.

Pour ce faire, *Fabulire* s'appuie nécessairement sur des **démarches d'explicitation**. Devant une « situation problème », par exemple savoir ce qui est écrit (un mot, une phrase, un texte), chaque élève est invité par le maître à justifier sa réponse, à expliciter son raisonnement. Il appartient à l'enseignant d'entraîner les élèves dans la verbalisation de ses procédures. Car expliquer, argumenter, justifier ses propositions et/ou ses choix permet à chacun de mieux comprendre ses propres démarches et le fonctionnement de la langue.

Enfin, chaque séance commence par le rappel de ce qui a été vu la fois précédente. Le maître fait le lien, informe sur le but du travail et annonce ce qu'il va falloir faire. Les titres des rubriques des manuels comme des cahiers d'exercices exposent clairement l'objectif de chaque activité.

Quatre grands axes de travail caractérisent *Fabulire* et ont pour but de faire de chaque élève un lecteur efficace tout en l'accompagnant dans une meilleure maîtrise de la langue orale :

- **un travail quotidien de production langagière**, qui vise à la fois :
 - à enrichir le lexique de façon durable ;
 - à améliorer la syntaxe et mieux comprendre les spécificités et complexités de la langue de l'écrit ;
 - à apprendre à mieux réfléchir et à organiser sa pensée.
- **un travail quotidien de lecture**, basé à la fois sur la découverte des textes (à la recherche du sens) et la maîtrise des codes (alphabétique, syllabique, grapho-phonologique, orthographique...), car **lire, c'est à la fois comprendre et décoder**. *Fabulire* permet de travailler la compréhension de textes, d'abord entendus puis, de plus en plus et au fur et à mesure de l'acquisition de compétences en lecture, découverts collectivement, puis lus (ou relus) de manière autonome.

- **un travail quotidien sur le code syllabique et grapho-phonologique**, qui s'appuie sur les connaissances acquises en grande section, en particulier la syllabe. Les séances d'observation, d'analyses comparatives sont propices à l'étude systématique des lettres et des sons (des graphèmes et des phonèmes) dans un va-et-vient constant entre ce qu'on entend et ce qu'on voit, dans un souci permanent d'**acquisition simultanée de compétences de décodage et d'encodage**.
- (dès janvier) **un travail régulier de production d'écrits** autour des histoires découvertes en lecture et à partir d'illustrations pour impulser les idées. Un **capital lexical et orthographique** travaillé en amont est offert pour étayer le travail d'écriture en évitant que les élèves ne soient gênés, voire bloqués, par l'orthographe et pour aider au développement de l'autonomie.

La méthode et ses outils

- **Deux manuels (tome 1 et tome 2)**, qui servent de support au travail collectif de la classe.
- **Deux cahiers d'exercices**, qui viennent en complément des manuels et proposent des activités multiples propices à l'appropriation individuelle des compétences travaillées en situation collective et à la gestion de l'hétérogénéité des classes.
- **Un CD-Rom** dans lequel chaque enseignant pourra trouver, entre autres : l'enregistrement audio des textes à lire par l'enseignant, les panneaux sons et lettres reproduits dans le manuel, les aides à la lecture des modules 1 et 2, des étiquettes-mots, les illustrations en noir et blanc pour la production d'écrits, des bilans, un éventail d'exercices supplémentaires pour nourrir les élèves les plus demandeurs, des activités à mener lors des temps de soutien pour les élèves les plus fragiles, etc.
- **Un guide pédagogique**, conçu comme un outil de réflexion et de formation pour permettre à chaque enseignant, débutant ou non, d'accompagner chaque élève dans ses apprentissages de la parole, de la lecture, de l'écriture tout en développant son plaisir de lire et son goût des belles histoires.
- **Un répertoire de mots**, matériel complémentaire proposant une synthèse du vocabulaire essentiel de chaque histoire afin d'enrichir son capital orthographique. C'est un outil personnel que l'élève peut compléter et faire évoluer. Il vise à le conforter dans l'idée que l'orthographe ne s'invente pas.



L'apprentissage de la lecture aujourd'hui

S'il est un apprentissage qui, aujourd'hui, suscite passion et inquiétude, c'est bien celui de la lecture et de l'écriture. Le CP est une classe très particulière dans la vie des enfants. Parents, enfants et enseignants en connaissent l'importance. C'est la classe où l'on vient « apprendre à lire et à écrire ». Certes, chacun s'accorde à dire que cet apprentissage a démarré à l'école maternelle et qu'il se poursuivra encore longtemps. Mais, au-delà des débats et des querelles sur les méthodes d'apprentissage, tout le monde sait bien que **la classe de CP marque un moment clé, celui de la compréhension du fonctionnement du système de la langue écrite et le début de l'autonomie de l'enfant face à elle** : « Au cours préparatoire, l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes¹. » C'est dans ces termes que les programmes de 2008 définissent le travail à accomplir. Ils poursuivent : « Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse de mots, de phrases, de textes, menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle². » Dans le document d'accompagnement « Lire au CP – Programmes 2008 », daté de janvier 2010, on peut lire : « Le programme définit trois grands domaines de compétences et de connaissances qui doivent être travaillés de façon équilibrée tout au long de l'année de CP :

- **savoir déchiffrer et reconnaître les significations des mots ;**
- **savoir comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire ;**
- **savoir écrire seul des mots déjà connus, apprendre à rédiger de manière autonome un texte court³. »**

Le cadre institutionnel et les objectifs étant fixés, nous allons, dans un premier temps, nous interroger sur les difficultés posées par la construction de ces savoirs, puis nous exposons les réponses que nous avons tenté d'apporter à travers notre méthode.

I Quels sont les problèmes posés par cet apprentissage ?

A. Savoir déchiffrer et reconnaître les significations des mots

Deux compétences différentes sont ici associées. Les documents officiels relient explicitement le « savoir déchiffrer » et la capacité à « reconnaître le sens des mots déchiffrés ». Ils précisent : « Les efforts de déchiffrement de certains mots *restent vains*⁴ si ces mots n'évoquent rien ; à proprement parler, il ne peut en effet y avoir reconnaissance de mots que si ces mots sont connus, inscrits dans le lexique mental des élèves (c'est-à-dire avec une forme orale connue et un sens associé)⁵. »

1. *Bulletin officiel* hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

2. *Idem*.

3. <http://eduscol.education.fr/pid23250-cid50484/lecture.html>, p. 4.

4. Souligné par nous.

5. <http://eduscol.education.fr/pid23250-cid50484/lecture.html>, p. 5.

Pour reconnaître la signification d'un mot, encore faut-il le connaître ! Savoir oraliser le mot « cascade » si on ne sait pas ce qu'est une cascade manque singulièrement d'intérêt.

À travers cette simple remarque de bon sens se pose un problème fondamental pour l'enseignant : celui du vocabulaire personnel de chaque élève. Nous savons bien que tous les enfants de 6 ans n'arrivent pas au CP avec le même bagage lexical. La question est particulièrement vive dans les milieux défavorisés sur le plan culturel.

► Problème n° 1 : Comment augmenter le vocabulaire des élèves ?

À ce problème du bagage lexical s'ajoute parfois la difficulté de l'apprentissage du déchiffrement. L'enfant qui, devant le mot « mouton », à nonne « mo... mou... ton... » mais ne reconnaît pas le nom de l'animal familier (alors qu'il le connaît), ne déchiffre pas pour lire. À l'inverse, celui qui oralise « "mou... ton" ; ah oui ! "mouton" ! » a visiblement **déchiffré le mot pour en reconnaître le sens**. Le second a pu coordonner deux actions mentales différentes : utiliser ses savoirs quant au code alphabétique, reconnaître les lettres-sons et rechercher le sens du mot. Il a développé des savoirs de « décodeur ». Il a compris que le déchiffrement n'était qu'un outil au service d'un but : la compréhension de l'écrit. Il cherche avant tout à comprendre ce qu'il a sous les yeux et sait pour cela utiliser des savoirs instrumentaux. Le premier s'est concentré uniquement sur la reconnaissance et sur une oralisation des signes graphiques, sur la mise en relation des lettres et des sons. On peut supposer que l'effort intellectuel demandé mobilise toute l'attention de cet enfant, qui en « oublie » le but du jeu. Notons que les élèves dont le vocabulaire personnel est très pauvre, et qui sont donc confrontés souvent au problème précédent, sont particulièrement enclins à se contenter de cette oralisation. **L'enseignement du déchiffrement est tout à fait indispensable**. Mais l'activité ne doit pas être présentée comme visant la simple transformation d'une forme écrite en sons, la simple prononciation syllabe après syllabe d'un mot. **Tout mot décodé doit aboutir à la fabrication d'une image mentale**. Le déchiffrement ne doit pas être enseigné comme un but en soi. Il ne doit pas être conçu comme une activité purement scolaire qui viserait à la transformation d'une forme écrite en sons, à la prononciation syllabe après syllabe d'un mot qui n'aboutirait pas à la reconnaissance de ce mot et de son image mentale.

► Problème n° 2 : Comment conduire l'élève à déchiffrer pour comprendre ?

B. Savoir comprendre les textes que les élèves sont amenés à lire

C'est le second domaine de compétences à travailler régulièrement dès le CP : « L'enfant doit apprendre que le sens d'une phrase ou d'un texte ne résulte pas de la simple addition des mots qui le composent⁶. » Au-delà de l'aspect proprement dit de la lecture, se pose un problème de compréhension du langage écrit. Autrement dit, la question est d'abord de savoir si l'enfant est en mesure de **comprendre le message si on le lui lit**. En plus des difficultés de vocabulaire que nous

6. *Idem*.

venons d'évoquer, la syntaxe de la langue écrite est souvent très éloignée du langage usuel des enfants. Même quand ils cherchent à rapporter un événement, à raconter une histoire... ils se contentent la plupart du temps d'une suite de phrases courtes et simples. Ils les enchaînent les unes après les autres, au mieux en les reliant par des « et pi... ». Ils n'expriment que très rarement les relations de chronologie, de causalité... qui, en revanche, sont très fréquentes dans tout texte narratif ou explicatif. La langue de l'écrit est parfois tellement éloignée de la langue parlée des enfants que leur compréhension est largement entravée. Là encore, nous connaissons bien les disparités qui existent selon les enfants et les milieux. Face à des phrases complexes, l'enfant de 6 ans saisit souvent des informations éparses sans faire les liens entre elles, même si elles sont reliées par des connecteurs. Il serait erroné de penser qu'il ne comprend rien. Mais pour reprendre l'expression de Roland Goigoux, il comprend « en îlots ». Il comprend des morceaux de phrases, des informations certes justes mais ponctuelles ; il doit apprendre à comprendre le texte dans sa globalité : « En résumé, un lecteur doit réussir à "prendre ensemble" (cf. l'étymologie latine du verbe *comprendre*) toutes les données du texte et les relier entre elles en un tout cohérent⁷. »

► **Problème n° 3** : Comment améliorer la syntaxe des élèves ?

La difficulté à « comprendre les textes » va bien sûr être multipliée quand il va s'agir de les lire et non plus seulement de les écouter. Lire et comprendre un texte, même très simple en apparence, c'est toujours s'interroger à plusieurs niveaux : comprendre les faits, bien sûr, mais aussi comprendre les raisons qu'ont les personnages d'agir comme ils le font et, éventuellement, les raisons qu'a l'auteur de nous raconter cette histoire. Prenons l'exemple du début de *Trop petit* ! de Marc Cantin, l'une des premières histoires de *Fabulire*⁸ :

Jonathan est un petit garçon.
Un jour, il en a assez de jouer tout seul dans sa chambre.
Il veut aider sa maman. Mais elle lui dit :
– Tu es trop petit pour aider !
Jonathan s'en va en ronchonnant. (*information connue par l'écoute de l'histoire*)

Lire ce texte, c'est comprendre que :

Jonathan est un petit garçon. Il ne veut plus jouer tout seul. Il veut aider sa mère. Elle le trouve trop petit pour ça.	}	1^{er} niveau de compréhension : les faits isolés
Il va voir sa mère parce qu'il en a assez d'être tout seul. Comme elle le trouve trop petit, elle le renvoie. Jonathan n'est pas content d'être renvoyé.	}	2^e niveau : les rapports de causalité entre les actions

Notons que ces rapports de causalité sont implicites dans le texte. Pourtant, c'est ce que raconte l'auteur et c'est ce que

7. Roland Goigoux & Sylvie Cèbe, « Comprendre et mémoriser les récits à l'école : se souvenir de ce que le texte ne dit pas », in Fname, ouvrage collectif, *Mémoire, langages et apprentissage*, Paris, Retz, 2011, p. 35.

8. Manuel, tome 1, p. 35.

doit comprendre le lecteur. En deçà de cette compréhension, il n'y a pas, à proprement parler, lecture de cette histoire. C'est donc dès le début de l'apprentissage qu'il faut permettre à l'enfant de construire ces niveaux de compréhension. Les textes officiels nous rappellent et précisent que « la compréhension d'un texte n'est pas une procédure innée » et ils mettent en garde : « On peut oraliser très tôt correctement et ne pas en avoir compris le sens⁹. »

Enfin, se pose éventuellement la question de l'intérêt de cette histoire pour le lecteur : pourquoi elle lui plaît, pourquoi il va avoir envie de continuer à la lire. C'est un troisième niveau de compréhension, celui de l'interprétation possible. Ici : « Peut-être que Jonathan trouve qu'il est souvent tout seul... En tous les cas, il n'aime pas ça ! (il « en a assez » !) »

En deçà de cette compréhension, cette histoire n'a pas d'intérêt... Après tout, le lecteur ne connaît pas Jonathan ! Cette aventure ne le touchera que si elle évoque pour lui une situation connue, sinon vécue. Le jeune enfant de 6 ans peut facilement s'identifier au héros. L'histoire lui parle parce qu'elle parle de lui. C'est s'il comprend ceci qu'il pourra faire l'effort – en dehors de l'obligation scolaire – de lire ce texte.

Comprendre un texte pour un apprenti lecteur est une tâche complexe qui nécessite qu'il résolve plusieurs difficultés et de façon concomitante :

- décoder ou reconnaître les mots ;
- explorer, chercher le sens, questionner le texte pour savoir de qui, de quoi il parle, éventuellement en quoi il *lui* parle.

Chacune de ces composantes de l'activité se décompose encore entre « sous-tâches » :

- décoder un mot, c'est maîtriser le code alphabétique, c'est identifier et assembler ses phonogrammes (éventuellement, ses morphogrammes) pour aboutir à une image mentale connue qui fait sens (problème n° 2) ;
- explorer, chercher le sens d'un texte, c'est s'interroger sur les personnages, les actions, le lieu et le temps, les causes et les conséquences...

► **Problème n° 4** : Comment aider les élèves à construire une démarche de lecteur ?

C. Savoir écrire seul des mots déjà connus, apprendre à rédiger de manière autonome un texte court

Il s'agit de travailler à la fois sur l'écriture de mots et sur l'écriture de textes.

L'écriture de mots pose essentiellement le problème des difficultés orthographiques (nous n'abordons pas ici le problème des difficultés du geste graphique spécifiques à l'apprentissage de la calligraphie). Apprendre à écrire, c'est manipuler le système alphabétique qui permet, avec les 26 lettres de l'alphabet, d'écrire tous les mots. Ce système alphabétique comprend à la fois le code phonographique et le code morphologique. Le code phonographique rend compte de 80 % de notre écriture. Autrement dit, 80 % des lettres transcrivent des sons. Dans l'écriture des mots d'un texte, les autres lettres transcrivent du sens. Le mot [grã] s'écrit « grand ». Les enfants doivent donc mémoriser les graphèmes correspondant aux sons qu'ils entendent, choisir le bon (ici, [ã] s'écrit « an »)

9. <http://eduscol.education.fr/pid23250-cid50484/lecture.html>, pp. 5-6.

et savoir qu'il y a nécessité parfois de lettres « muettes ». Le « d » final est une marque morphologique : il indique qu'il s'agit d'un mot de la famille de *grande, grandement, grandir, agrandir, agrandissement*.

► **Problème n° 5** : Comment aider l'enfant à mémoriser l'orthographe des mots ?

L'écriture de textes pose bien d'autres problèmes. Il faut « écrire du sens », manipuler des structures langagières dans un souci de communication, utiliser une langue précise, claire, sans ambiguïté... bref, s'appropriier la langue écrite. Cette activité pose de multiples problèmes à l'enfant. Il doit être à la fois capable d'« écrire du code » et d'« écrire du sens ». Ces deux activités ne se situent pas sur le même plan. On peut faire le parallèle avec la lecture, où l'enfant doit gérer des activités de « haut niveau » et de « bas niveau », pour reprendre l'expression de Vygotski. Quand, en lecture, il doit être à la fois « chercheur de code » et « chercheur de sens », en production de textes (même si le texte se résume à une phrase simple) il doit être à la fois « utilisateur de code » et « constructeur de sens ». Les deux dimensions doivent être prises en compte. En écriture comme en lecture, l'enfant doit savoir que « le sens d'une phrase ou d'un texte ne résulte pas de la simple addition des mots qui le composent¹⁰. »

► **Problème n° 6** : Comment aider l'élève à régler toutes ces tâches en même temps ?

Les problèmes étant posés, essayons d'apporter quelques réponses.

II Quelles sont les réponses proposées par *Fabulire* ?

A. Augmenter le vocabulaire des élèves et améliorer leur syntaxe

► **Problèmes n° 1 et 3**

Augmenter le vocabulaire des élèves et améliorer leur syntaxe est une nécessité si l'on veut faire de tous les élèves des lecteurs, c'est-à-dire des enfants capables de comprendre un écrit. **Avant de se poser la question de savoir si l'élève comprend ce qu'il lit, il faut s'interroger sur la question de sa compréhension quand on lui lit ce même message.** Or nous savons que ce n'est pas le cas des enfants issus de milieux défavorisés sur le plan culturel. La plupart du temps, l'écrit des « belles histoires » correspond à une culture et à une langue qui leur sont étrangères. Sur le plan culturel, les sujets abordés sont souvent éloignés de leur vie quotidienne. Sur le plan du langage, la langue fait appel à un lexique inconnu et surtout à des structures syntaxiques complexes que ces enfants ne comprennent pas. On connaît, par exemple, **les difficultés liées à la maîtrise des pronoms, à l'utilisation des connecteurs de temporalité ou de causalité, à l'utilisation de certains temps ou formes verbales (voix passive)**. L'enfant de 6 ans a construit le langage nécessaire à la communication orale immédiate, le langage utile à la vie de tous les jours. Celui-ci n'a pas besoin de ces formes complexes. La langue écrite fonctionne différemment pour plusieurs raisons. D'une part, l'éloignement du destinataire impose des

structures syntaxiques sans ambiguïté et donc précises. D'autre part, c'est la langue qui ouvre au monde extérieur (nous ne sommes plus dans l'échange familial, connu, attendu, plein d'implicites favorables...). La plupart des enfants de cet âge-là, qui tentent de raconter une histoire, utilisent comme seul pronom « il » (prononcé d'ailleurs « y ») et comme connecteur « et puis » (prononcé « et pi »). Les événements sont exprimés les uns après les autres, pas toujours dans l'ordre chronologique, par une succession d'indépendantes. Les rapports de causalité sont rarement exprimés spontanément, et quand on demande « pourquoi ? » la réponse commence toujours par « parce que ». Les connecteurs de type « puisque », « car », « comme », « alors »... sont inconnus. C'est l'entrée dans le monde de l'écrit qui va permettre l'amélioration du langage par la construction d'un langage pour expliquer, exposer, justifier, convaincre...

Mais la rencontre avec les « beaux textes » ne suffit pas. **Écouter** des histoires est tout à fait indispensable. **En parler**, les raconter, les questionner, les commenter est sans doute encore plus important. Tous les enfants rencontrent ces textes à l'école maternelle depuis la petite section. C'est l'occasion d'améliorer leurs compétences langagières, mais nous constatons que, parfois, pour certains enfants issus des milieux défavorisés, ces rencontres ne s'inscrivent pas en mémoire. Même s'ils les écoutent, ils ne les investissent pas et en tous les cas ne s'approprient pas leur langue. Il est frappant de voir comment ils semblent n'avoir jamais entendu parler du conte le plus classique pourtant lu et relu depuis des années en maternelle ! On peut émettre une hypothèse : ces enfants n'ont pas eu le temps de s'approprier ce langage, d'autant qu'il n'est jamais repris sous aucune forme ailleurs dans leur vie. Leur compréhension est peut-être « morcelée » (voir « Savoir comprendre les textes que les élèves sont amenés à lire », pp. 2-3) et les informations saisies, sans lien entre elles, ne font pas sens pour eux. En admettant qu'ils aient compris l'histoire sur le moment grâce aux illustrations et au travail de théâtralisation du maître, ils en restent au niveau de la perception générale. Le vocabulaire qui n'est pas réutilisé ne devient pas un vocabulaire actif ; le lexique rencontré n'est pas fixé et cède rapidement sa place à un autre au gré des histoires lues ou racontées. Il en est de même pour les structures syntaxiques, qui ne sont pas suffisamment réinvesties.

Il faut donc continuer à développer la langue orale.

Il faut enseigner la langue qui explique, justifie, argumente, commente...

La langue écrite des histoires, des documentaires... est un support idéal, qui permet de parler pour améliorer les compétences langagières nécessaires à la compréhension en lecture.

1. Une séance quotidienne de langage oral à partir de textes lus par l'enseignant

De l'oral vers l'écrit

1 Écouter, comprendre et parler

1 Observons l'illustration.

De qui s'agit-il ? Que font-ils ?

Que va faire Jonathan ? Que va-t-il dire ?

1 Écoutons la suite de l'histoire.

Jonathan peut-il aider sa grande sœur et son grand frère ?

Pourquoi sa sœur soupire-t-elle ?



10. <http://eduscol.education.fr/pid23250-cid50484/lecture.html>, p. 5.

Nous proposons de systématiser quotidiennement une séance de langage oral (écouter et parler), structurée autour de textes choisis pour leur thématique forte pour les enfants (vouloir grandir, la peur, la colère, l'intelligence contre la force, etc.). Dans les deux manuels de *Fabulire*, les histoires choisies comme lectures offrent à la fois le lexique nouveau nécessaire et les structures syntaxiques à maîtriser. En début d'année, l'enseignant en lit une grande partie. Les histoires sont découpées en épisodes. Quotidiennement donc, il s'agit de procéder au rappel de « là où nous en sommes dans l'histoire ». Cette activité permet une réactualisation régulière du lexique et une familiarisation avec la langue de l'écrit. Ainsi, le vocabulaire difficile, les formulations nouvelles sont réutilisées par les élèves. L'amélioration des compétences langagières à l'oral prend ainsi appui sur la langue écrite, d'abord lue par le maître (écouter pour comprendre), puis restituée, reformulée, discutée, questionnée, commentée par la classe (parler pour se faire comprendre). Grâce à des reformulations successives, l'enseignant s'attache à accompagner l'élève dans sa découverte et son appropriation progressive de la langue de l'écrit. Cette activité de langage autour des belles histoires n'est pas nouvelle pour les enfants. Ils l'ont pratiquée à l'école maternelle. C'est par elle qu'ils ont découvert le plaisir du livre. Il est nécessaire, au moment où l'on va leur demander des efforts importants pour « apprendre à lire », de maintenir ces moments de plaisir partagé.

Mais le « bain de langage » de l'école maternelle ne suffit plus. L'enjeu de la compréhension en lecture autonome est tel qu'il doit être complété par des séances structurées, dirigées, axées sur l'étude de difficultés langagières précises.

2. Des séances régulières, structurées et axées sur l'étude de difficultés syntaxiques précises

2 Acquérir du vocabulaire
Quelles sont les deux nouvelles expressions exprimant la colère ?

taper du pied montrer sa colère froncer les sourcils

... ? ... ?

3 Construire des phrases
Construisons des phrases en utilisant à chaque fois deux étiquettes vertes et une étiquette jaune.
Attention ! Il faut faire des phrases justes par rapport à l'histoire !

Jonathan est en colère

sa sœur ne veut pas de lui car

son papa ne veut pas de son aide parce que

Jonathan s'en va en râlant

Les échanges entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes, pour questionner, discuter, argumenter... sont ensuite complétés par une étude systématique des difficultés lexicales et/ou syntaxiques. Pour chaque épisode, presque une page complète du manuel est consacrée à ce travail, mené également à l'oral.

Les difficultés syntaxiques qui peuvent compromettre la compréhension (les rapports cause/conséquence ou de temporalité

et leurs connecteurs, les anaphores, les pronoms...) sont analysées, manipulées de façon régulière, récurrentes tout au long de l'année. Le vocabulaire nouveau n'est pas dissocié de l'histoire et il est étudié en contexte sémantique. Les thématiques redondantes des histoires (la ruse, la peur, la colère, le courage, etc.) permettent les « révisions » et le réinvestissement tout au long de l'année.

B. Aider les élèves à construire une vraie démarche de lecteur

► Problème n° 4

L'activité de lecture peut être définie comme un va-et-vient intellectuel entre, d'une part, la reconnaissance ou le traitement grapho-phonique des mots (le décodage) et, d'autre part, le traitement sémantique du message écrit (la recherche du sens). **L'identification des mots n'est qu'un moyen, un outil, au service de la lecture, de la compréhension des textes. La compréhension des textes est le but de cet apprentissage.** À proprement parler, il n'y a acte de lecture que s'il y a recherche du sens du message écrit.

1. Apprendre à comprendre s'enseigne !

Pour le lecteur adulte confirmé, le traitement des mots est automatisé. Pour l'apprenti lecteur, cette action consomme une énergie intellectuelle importante qui peut entraver la possibilité de se mobiliser sur la recherche du sens. C'est d'autant plus vrai que le traitement des mots passe essentiellement par le décodage tant que le capital de mots reste faible.

Pour devenir « compreneur de texte », l'élève doit garder en tête le but de la lecture. Mais il est obligé de passer par le décodage, et les connaissances instrumentales dont il dispose sont, au départ, très faibles. On comprend pourquoi il va avoir tendance à ne se centrer que sur le traitement des mots, celui-ci étant d'une absolue nécessité pour lire. On imagine les difficultés que représente pour lui la gestion concomitante des deux tâches différentes et complémentaires (décoder et comprendre) et les efforts qu'il doit faire pour ne pas oublier d'être « chercheur de sens ». Le rôle de l'enseignant est justement d'aider les élèves devant les difficultés. Pour ce faire, il peut gérer une partie des problèmes ; ici, par exemple, lui rappeler systématiquement le but de son travail en le ramenant sans cesse au sens du texte.

Par ailleurs, il est fondamental d'être très clair auprès des élèves quant à l'enjeu des différentes activités : le travail de mémorisation orthographique des mots pour leur reconnaissance immédiate (voie directe d'identification) et de construction du code grapho-phonologique pour le décodage (voie indirecte) sert à construire les outils nécessaires à la lecture-compréhension. Les élèves doivent savoir ce qu'ils apprennent, comment et pourquoi, pour ne pas confondre lecture et déchiffrement, lecture et devinette, et aboutir à cette situation bien connue : « Il sait lire mais il ne comprend rien ! » ou « Il ne sait pas lire ; il devine ! ».

2. L'élève n'apprend pas seul

Chaque texte de lecture proposé sera étudié collectivement, les enfants étant regroupés devant l'affiche ou le tableau sur lequel le maître a réécrit ce texte. Le regroupement, outre qu'il fait le lien avec le vécu en maternelle, permet la mise en place d'une pédagogie de la coopération et de l'explicitation. Le maître peut ainsi multiplier les échanges entre élèves autour du but commun : la recherche du « qu'est-ce que ça nous

raconte ? ». Il peut à tout moment recentrer l'attention des enfants sur ce qui est important (de qui, de quoi on parle ? les personnages, les actions, les lieux, le temps), faire la synthèse de ce qui est compris, rappeler l'action en cours, le problème posé... Par ailleurs, il favorise les moments où chacun doit proposer une réponse, justifier, argumenter ses découvertes. Il organise les connaissances de chacun au service de tous.

Voici un exemple vécu dans l'une de nos classes (nous sommes au début du mois d'octobre). Les enfants sont réunis devant le texte suivant :

« Jonathan est un petit garçon.
Un jour, il en a assez de jouer tout seul
dans sa chambre.
Il veut aider sa maman. Mais elle lui dit :
– Tu es trop petit pour aider ! »

Les élèves connaissent la situation de l'histoire car la maîtresse a lu l'épisode et ils en ont parlé. Ils ont déjà observé et analysé les trois affichettes d'aides à la lecture « Jonathan », « un petit garçon », « jouer » (présentes dans le manuel, tome 1, p. 35 ainsi que dans le CD-Rom).

– Maîtresse (M) : « Voici un petit texte qui raconte le début de cette nouvelle histoire. Nous allons le lire ensemble.

La lecture de la première phrase ne pose aucune difficulté. En revanche, la suite est plus difficile :

– Élève 1 : Il y a le mot "jouer".

– M : Oui, où ça ? Viens le montrer...

(E1 pointe la règle sur le mot "jour")

– M : Tu es sûr que c'est le mot "jouer" ?

– Élève 2 : C'est pas "jouer". Y'a pas le "e" comme là ! (il désigne l'affichette)

– Élève 3 : Y'a "un" devant ? c'est "un jour" comme dans l'histoire du loup.

– M : Tu as raison ! Regardez bien... (elle écrit sous l'affichette de "jouer" le mot "jour") Vous voyez la différence ? Bon, alors, "un jour"... que se passe-t-il ?

– Élève 2 : le mot "jouer", il est là ! (il vient montrer le bon mot dans la phrase)

– M : D'accord... "un jour", "jouer"... Mais de qui on parle ?

– Plusieurs élèves : de Jonathan !

– M : Où est-ce écrit ? Dans la phrase, où est-ce écrit ? Est-ce que vous voyez le mot "Jonathan" ? (... Silence ...)

– M : Et ce petit mot-là, c'est quoi ? (elle pointe le mot "il")

– Élève 4 : C'est "il". "Il", c'est Jonathan !

– M : Eh oui, je vous lis le début : "Un jour, il en a assez de jouer...". Continuez : "Il en a assez de jouer..." comment ?

– Élève 5 : Y'a le "ou".

– Élève 2 : "de jouer tout..."

– M : Bien... "il en a assez de jouer tout seul dans sa chambre." (elle montre du doigt sa lecture) Qu'est-ce qu'il veut faire ?

– Plusieurs élèves : Il veut aider les grands.

– M : Est-ce ce qui est écrit ? (elle montre la phrase suivante)

– Élève 6 : Y'a écrit "maman".

– M : Viens nous le montrer... »

On voit dans cet exemple qu'il a fallu la force conjuguée de plusieurs enfants et l'aide de la maîtresse pour commencer à résoudre le problème de lecture de ce texte (**pédagogie de la coopération**). Autrement dit, un enfant seul n'est pas, bien sûr, en mesure, à cette période de l'année, de lire un tel écrit, ni même d'ailleurs de le relire seul. De nombreux enfants sont intervenus, les erreurs sont immédiatement corrigées et

les réponses justifiées (élèves 2 et 3). La maîtresse recentre en permanence sur la recherche du sens (voir ses relances « Un jour... Que se passe-t-il ? » et « ... il en a assez de jouer... comment ? ») tout en incitant à observer attentivement ce qui est écrit et à se servir des connaissances instrumentales possibles (ainsi, le travail autour de « jouer »/« jour »). Notons qu'à ce stade du travail de découverte du texte, la maîtresse centre sur la compréhension du 1^{er} niveau (les faits). À la fin de la séance, les échanges permettront de discuter de ce qui arrive à Jonathan pour permettre à chacun de comprendre ce que cette situation a d'universel pour les enfants.

Cette situation va évoluer tout au long de l'année. On connaît l'hétérogénéité du niveau des enfants. Si la **pédagogie de l'explicitation** permet en partie de la rendre positive (les plus avancés offrent aux autres leurs connaissances et par la même occasion les renforcent pour eux-mêmes), on sait qu'il arrive un moment où certains élèves commencent à automatiser leurs savoirs instrumentaux. À ce moment-là, ils ont les pires difficultés à répondre à la question « comment le sais-tu ? » On obtient alors la réponse « parce que je l'ai lu ! », ce qui ne fait guère progresser les autres... C'est le moment où il faut séparer la classe en deux dans les moments de découverte du texte : les lecteurs avancés partent avec leur livre en autonomie pendant que le maître continue d'accompagner le reste du groupe. La discussion finale sur l'histoire permettra de ressouder le groupe classe.

C. Aider l'élève à construire ses savoirs instrumentaux

› Problème n° 2

Comme nous l'avons vu plus haut, pour être capable de lire l'élève va devoir acquérir les savoirs instrumentaux et, notamment :

– reconnaître rapidement des mots clés et des mots outils (**voie directe**) ;

– déchiffrer des mots inconnus (**voie indirecte**).

Nous entendons par **mots outils** tous les « petits mots » qui organisent la phrase (déterminants, connecteurs...). Ces mots ont l'avantage d'être constants dans leur orthographe, mais présentent l'inconvénient de ne pas être porteurs de sens en eux-mêmes.

Les **mots clés** sont liés à une histoire. Ils y sont redondants. Ce sont les personnages, les lieux... L'enfant a tout intérêt à les reconnaître rapidement quand il les rencontre dans le texte puisqu'il y sont fréquemment utilisés et qu'ils donnent des informations fondamentales du point de vue de la recherche du sens de l'histoire.

Le travail pour la mise en mémoire de ces mots n'est pas le même selon les uns ou les autres.

1. Mémorisation d'un capital de mots

Il nous semble important de viser la **mise en mémoire à long terme des petits mots outils**. Rappelons qu'ils composent l'immense majorité des 100 mots les plus fréquents de la langue française. Des activités quotidiennes de copie puis de dictées sur ardoise vont favoriser cette mémorisation. L'objectif est ici la construction d'une véritable mémoire orthographique de ces mots et une automatisation, non seulement de leur lecture, mais aussi de leur écriture.

Apprendre à écrire

mais dans et sur

En revanche, la mémorisation du **capital de mots clés** des histoires peut être provisoire. On sollicitera la mémoire de travail, la mémoire à moyen terme. Par exemple, il est intéressant que l'élève reconnaisse immédiatement le verbe « manger » dans les trois épisodes de la première histoire (à chaque fois, le loup veut manger l'animal qu'il rencontre). S'il ne le « reconnaît » plus dans l'histoire suivante, ce n'est pas gênant. Ces mots sont choisis car porteurs de sens dans une histoire donnée. Ils ont un intérêt momentané pour la lecture-compréhension de cette histoire en particulier. Mais ils permettent également tous les raisonnements d'analyse comparative pour décoder des mots nouveaux, et ce n'est pas leur moindre avantage. Avoir mémorisé l'image orthographique de « manger » permet de le comparer, par exemple, au mot « maman », qui apparaît dans l'histoire *Trop petit !* (module 2), et donc de décoder ce dernier, puis d'isoler, par exemple,

le « an » qu'on retrouvera dans « dimanche », « demande »... (dans l'histoire du *Lutin horloger* du module 3).

Dans les modules 1 et 2, ces **mots clés** sont étudiés grâce à des affichettes (dessin + mot signifiant), disponibles dans le CD-Rom, reproduites dans le manuel au-dessus du texte à lire et présentées **en amont** de la lecture. Ces mots sont également repris dans le tableau « Observer et reconnaître les mots ».

Observer et reconnaître les mots

en	pour	une sœur	mamie	grande	c'est	il va	voir
mais	dans	un frère	papi	grand	elle dit	/ il	dit

Ces aides sont présentées en amont du travail de lecture-recherche de sens afin d'alléger la tâche devant la difficulté des textes (voir le guide pédagogique au jour le jour, pages suivantes).

➔ À propos du code grapho-phonologique

Le **code grapho-phonologique**, c'est l'ensemble des règles qui régissent les rapports entre les phonèmes (les sons) et les graphèmes (les lettres). Dans notre langue, selon le sens dans lequel on travaille, ces rapports ne sont pas « réversibles ». Deux exemples pour bien comprendre :

- Quand j'entends le son [i], je sais que je dois l'écrire (la plupart du temps) avec la lettre « i ».
- Quand je vois la lettre « i », je dois regarder son environnement pour savoir quel est son « statut » : i / ai / in / oi...
- Pour écrire le son [o], je dispose de 3 graphies possibles : les lettres « o », « eau », « au ».
- Pour lire la lettre « o », je dois regarder son environnement et, selon, je pourrai lire [wa] (« oi »), [u] (« ou »), [ɔ] (« on ») ...

On voit bien ici que les savoirs nécessaires aux activités d'encodage (pour écrire) ou de décodage (pour lire) ne sont pas les mêmes. Autrement dit, un enfant qui a appris que le son [o] s'écrit « o », « eau » ou « au » ne sait pas nécessairement quoi faire quand il voit écrits les mots « toit » ou « pont ». De nombreux enfants se retrouvent devant une réelle difficulté, voire devant une incompréhension qui peut les bloquer.

Il n'y a pas de correspondance unique entre une lettre et un son. La notion de « lettre-son », chère aux tenants des méthodes « syllabiques », est une chimère !

C'est bien toute la difficulté de notre système grapho-phonologique, et il s'agit, pour l'enfant qui apprend à lire :

1. de comprendre comment il fonctionne ;
2. de prendre conscience des éléments qui le composent (36 phonèmes et 26 lettres) ;
3. de mémoriser les correspondances ;
4. de savoir utiliser ces connaissances à bon escient.

Apprendre le code grapho-phonologique dans le sens de l'encodage est nécessaire pour écrire. Cela peut s'avérer insuffisant pour lire car ce n'est pas ce savoir-là qui est requis pour décoder (comme le montre l'exemple plus haut : je sais que [o] s'écrit « o », « eau » ou « au », mais comment lire « pont » ou « toit » ?). Il est donc indispensable de travailler dans les deux sens, tous les enfants ne passant pas naturellement d'une démarche à l'autre.

! L'approche du code dans les méthodes de lecture

Or que se passe-t-il dans la plupart des méthodes de lecture ? Toutes les méthodes actuelles proposent un travail d'apprentissage de ce code.

- Les méthodes dites « synthétiques » ou « syllabiques », au nom d'une soi-disant rigueur ou logique d'apprentissage « du simple vers le complexe », confondent les notions de *lettre* et de *son* sans préciser de quoi on parle au moment où on l'étudie. L'enfant observe le mot « chat », et on lui dit : « C'est le "a" de "chat". » On ne lui donne ensuite à lire que des mots où la lettre « a » a la valeur [a]. Ce n'est que beaucoup plus tard qu'il « apprendra » qu'il existe également le « ai » de maison ou le « an » de maman.
- D'autres méthodes actuelles appuient leur travail exclusivement sur la conscience phonique. Elles partent du son et vont vers la ou les graphies dans la démarche suivante :
 1. À l'oral, j'entends/je n'entends pas le son dans une liste de mots proposée à l'élève.
 2. On précise la place du son dans le mot.
 3. On observe l'écriture de ce mot et on regarde le ou les graphème(s) qui le transcri(ven)t.
 4. On mémorise l'information grâce au « panneau-son » et à des exercices de lecture et d'écriture de syllabes et de mots référents.
 5. On observe parfois les pièges quant aux lettres (attention, on voit deux fois « a » dans « maman »).

Ce travail est un travail d'entraînement mené en parallèle et en complément des autres activités de lecture et d'écriture. Les lectures proposées aux enfants sont « indépendantes ». Sans vouloir polémiquer sur ces méthodes, il nous semble important de nous interroger sur les limites qu'elles présentent. Dans un souci de sérier les difficultés, les tenants des méthodes dites syllabiques laissent entrevoir une réalité linguistique faussée. Pour aller au bout de leur logique, ils proposent aux enfants des textes « intégralement déchiffrables », composés donc de mots où toutes les « lettres-sons » sont connues... Sans s'attarder sur l'intérêt des « lectures » alors proposées à l'enfant, on est en droit de s'interroger sur le monde dans lequel ces auteurs imaginent que les enfants vivent. Pensent-ils qu'il n'y a aucun écrit autre que le manuel de lecture autour d'eux ? ou alors faut-il leur interdire de les regarder et de les interroger ? L'enfant à qui on dit que la lettre « a » fait le son [a] doit rester bien perplexe devant les mots « maman », « maîtresse », « boulangerie »...

Le travail qui prend appui sur la conscience phonique a été notre démarche pendant des années. Notre travail nous a amenés à constater au moins deux problèmes. ...

1) Nous l'avons analysé plus haut, les savoirs nécessaires au décodage ne sont pas les mêmes que ceux utiles à l'encodage. Bien sûr, les deux actions sont complémentaires et se renforcent mutuellement, mais elles ne doivent pas être confondues.

2) Certains élèves ont de grandes difficultés à repérer les phonèmes dans les mots proposés. Certains, par exemple, « n'entendent pas [a] dans "matin" ». Ils entendent [ma], mais n'isolent pas le phonème [a]. **Cela ne doit pas nous**

inciter à abandonner les exercices pour développer cette compétence, mais nous pensons qu'il y a un risque à ne s'appuyer que sur cette compétence pour construire leur savoir en déchiffrage. De fait, « s'agissant du matériau sonore traité : les phonèmes présentent plus de difficultés que les syllabes¹¹ ». **Il faut trouver une entrée supplémentaire pour permettre à ces enfants, nombreux dans les milieux défavorisés, d'avancer dans leur apprentissage.**

2. Le code grapho-phonologique dans *Fabulire*

Nous proposons un travail sur le code grapho-phonologique dans une progression qui cherche à :

– concilier à la fois les savoirs nécessaires au décodage et à l'encodage ;

– offrir aux élèves qui ont souvent des difficultés à isoler le phonème à ce stade un appui supplémentaire pour leur travail d'observation et d'analyse des phénomènes de langue : **la syllabe.**

Cette dernière est une unité beaucoup plus intuitive pour les enfants. À l'oral, elle scande la langue ; à l'écrit, elle est beaucoup plus facilement accessible, parce que plus simple, plus courte que les mots.

À l'entrée au CP, tous les enfants savent décomposer la chaîne sonore et frapper les syllabes entendues. C'est une compétence sur laquelle on peut s'appuyer.

Proposer l'**observation** d'une série de **syllabes écrites** que l'enseignant **oralise** au fur et à mesure permet à l'enfant de fixer son attention sur un **objet d'étude qu'il voit et qu'il entend en même temps**. Il mobilise en interaction la vue et l'audition, ce qui est plus simple à faire à partir de cette unité courte qu'à partir des mots.

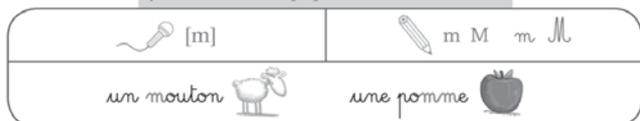
Étude du code

1. Grâce aux voyelles que l'on connaît, apprenons à lire ces syllabes.

Travailler le rapport entre la lettre « m » et le son [m] est ainsi plus facile à faire à partir de *ma*, *mi*, *mo* oralisées [ma], [mi], [mo] au fur et à mesure de l'écriture au tableau qu'à partir d'une liste de mots.

Prendre appui sur cette unité de langue pour isoler un phonème est donc une aide pour tous les enfants qui n'ont pas développé une bonne « conscience phonique ». On entend toujours le même son **et** on voit toujours la même lettre.

Maintenant, tu sais que :
pour écrire le son [m], on utilise la lettre m.



❗ La lettre m ne fait pas toujours le son [m]. Exemple : une chambre...

Une **remarque** s'impose ici :

Ce travail ne doit pas conduire les enfants à croire que « ma » se lit toujours [ma] quand on voit ces deux lettres dans un mot. Nous parlons bien de lecture de syllabes et, dans ce cadre, il n'y a pas d'ambiguïté. Le travail sur la construction

d'un capital de mots pour la « voie directe » donne largement l'occasion d'être au clair sur cette question.

Ce travail de lecture oralisée des syllabes permet la mise en place de la réflexion des enfants, mais la **mémorisation se fera donc essentiellement grâce à un travail d'écriture de syllabes**. La syllabe [ma] s'écrit toujours « ma ».

D. Lire-écrire : deux apprentissages différents mais complémentaires

► Problèmes n° 5 et 6

Les programmes, comme le texte d'accompagnement *Lire au CP*, présentent l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture comme indissociables : « Ce travail [l'écriture] est fortement lié à la lecture, les compétences acquises dans l'un des domaines renforçant celles acquises dans l'autre¹². » Qu'en est-il au juste ?

Écrire est une activité difficile qui va mettre en œuvre des actions mentales complexes et variées. Écrire, c'est entrer en communication avec quelqu'un de distant (dans le temps ou dans l'espace). Ceci n'est possible que si l'auteur et le récepteur ont un système de communication commun : la langue écrite.

Pour écrire, il faut donc savoir à la fois :

- quoi dire, à qui, pourquoi et comment le lui dire ;
- et comment l'écrire.

Apprendre à écrire, c'est non seulement apprendre à se faire comprendre des autres (**apprendre à communiquer**), mais aussi apprendre à maîtriser le système de communication : la langue écrite avec tous ses codes (**apprendre comment faire**). Si on détaille, cela veut dire :

- Du point de vue de la **situation** de communication, il faut savoir :
 - quoi dire : avoir une pensée à transmettre ;
 - à qui, pourquoi et comment le dire : savoir ordonner son discours en fonction du récepteur, et donc savoir ce que l'autre sait déjà du sujet, ce que nous avons de commun et ce que je vais lui apporter de nouveau.
- Du point de vue du **système** de communication, il faut savoir comment l'écrire : c'est-à-dire résoudre les problèmes de codification du message pour se situer dans le même système de communication que l'autre :
 - mise en mots (orthographe) ;
 - respect des structures syntaxiques des phrases ;
 - mise en page ;
 - mise en texte.

On voit bien ce que cela a de complexe pour des enfants qui ont déjà des difficultés à communiquer à l'oral avec un outil

11. <http://eduscol.education.fr/pid23250-cid50484/lecture.html>, p. 9.

12. <http://eduscol.education.fr/pid23250-cid50484/lecture.html>, p. 7.

qu'ils utilisent depuis des années. On sait combien il leur est difficile d'ordonner leur pensée et d'élaborer leur discours pour raconter une histoire, résumer une situation, expliquer un événement, justifier une opinion... Est-ce à dire qu'il faut attendre qu'ils fassent tout ceci à l'oral avant de le leur demander par écrit ? Sûrement pas ! Ces compétences discursives vont se construire aussi (surtout ?) dans des situations d'écriture. En effet, l'écrit comme régulateur temporel de l'activité peut considérablement aider à la construction de ces compétences langagières. Par ailleurs, la trace écrite permet éventuellement un retour en arrière qui facilite la réflexion.

Reste que l'activité n'est pas simple pour les jeunes élèves. Ils ne peuvent pas, à la fois, gérer l'organisation de leur discours et la manière de le mettre par écrit. Le rôle du pédagogue est toujours d'accompagner l'apprenant pour lui permettre de vaincre les difficultés inévitables qu'il rencontre. Ici, on ne peut demander à l'enfant d'apprendre à écrire que si nous lui apportons toutes les aides dont il a besoin. Il ne peut résoudre, en même temps, tous les savoirs exposés plus haut alors qu'au départ il n'en maîtrise aucun ! **Le rôle du pédagogue est de régler/gérer certains obstacles, d'aménager certaines actions afin de permettre à l'élève de se concentrer sur ce qui est à sa portée** (une seule difficulté nouvelle ou un ensemble de questions en cours de résolution).

Conformément aux nouveaux programmes, nous proposons des mises en œuvre progressives dans la quantité de l'écrit demandé : un mot au milieu de phrases à trous, puis une courte phrase, puis un petit texte... Nous proposons également des activités diverses : dictées à l'adulte, copies, copies différées, dictées, « rédactions »... Toutes visent à la construction du savoir rédiger, c'est-à-dire construire une phrase correcte puis un texte écrit cohérent.

Les premiers mois de l'année, nous organisons le travail d'écriture dans le cahier d'exercices. À partir du second semestre environ et donc du tome 2, nous proposons de systématiser une séance d'écriture à chaque épisode de l'histoire, c'est-à-dire un jour sur trois environ.

Les activités sont toujours guidées et étayées (voir le guide au jour le jour, pages suivantes).

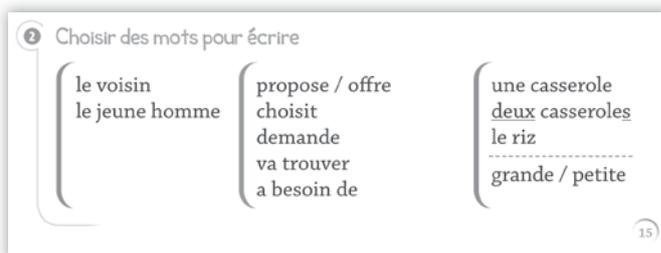
E. Les aides orthographiques

Nous avons fait le choix d'offrir des corpus de mots dans lesquels les élèves vont pouvoir puiser pour écrire. La difficulté orthographique est ainsi contrôlée. La copie des mots en lieu et place d'une écriture aléatoire facilite la mise en mémoire de la bonne orthographe. **L'orthographe ne s'invente pas !** En effet, nous ne sommes pas favorables à inciter les enfants à écrire « comme ils l'entendent », justement parce que notre langue n'est pas phonétique. Tant que l'on ne connaît pas l'orthographe du mot [ãfã], si on « écrit comme on entend », rien ne permet de savoir s'il faut écrire « anfan », « anfen », « enfen » ou « enfan » et il n'y a aucune raison de rajouter le « t » final... Nous pensons plus efficace de leur proposer des outils qui règlent cette difficulté en leur donnant un modèle orthographique du mot dont ils ont besoin. **Nous pensons**

qu'une copie réfléchie, basée sur un travail d'observation de l'organisation des lettres du mot, est plus efficace pour en mémoriser directement la bonne orthographe.

C'est pourquoi nous donnons les outils nécessaires :

– Le tableau « **Choisir des mots pour écrire** », qui apparaît dans le tome 2 du manuel, est conçue pour que chaque élève puisse répondre aux consignes d'écriture proposées dans le guide pédagogique au jour le jour, pages suivantes. En lien avec cette rubrique, des illustrations en noir et blanc, disponibles dans le CD-Rom, sont à photocopier et à distribuer. En amont du travail d'écriture, elles seront commentées, discutées afin d'élaborer le « quoi dire ». On en profitera pour éventuellement augmenter le corpus lexical en fonction des idées des élèves et pour valoriser les formulations corrections.



– Le **répertoire de mots**, illustré et personnalisable, qui, organisé histoire par histoire et structuré implicitement par « catégories grammaticales », vise à faciliter la mémorisation orthographique d'un vocabulaire de base¹³, à inciter l'enfant à écrire sans erreur et à augmenter son vocabulaire actif.

Ainsi, les élèves vont pouvoir se concentrer sur la construction syntaxique de leur discours.



13. Plus de 60% des mots appartient à liste Eduscol : <http://eduscol.education.fr/pid23250-cid50486/vocabulaire.html>

Concrètement, comment faire ?

I Les principes pédagogiques de *Fabulire*

L'apprentissage de la langue est un acte social. Autrement dit, l'enfant apprend à communiquer, à parler puis à lire guidé par un expert ainsi que grâce à ses pairs. Tout apprentissage intellectuel est une résolution de problèmes (et la maîtrise de la langue écrite en est un). Cela réclame du temps et passe par différents stades que nous pouvons schématiser ainsi :

1. Observation du « problème »
2. Analyse
3. Compréhension
4. Élaboration d'une solution et/ou d'une règle
5. Mémorisation
6. Réinvestissement

Si les deux derniers stades relèvent d'un travail personnel et se font de manière individuelle, les quatre premiers sont gérés collectivement par le groupe guidé par le maître dans une double démarche interactive que sont la **pédagogie de la coopération** et la **pédagogie de l'explicitation**.

Par ailleurs, pour être efficaces dans leurs apprentissages, les élèves doivent savoir ce qu'ils apprennent, pourquoi ils doivent l'apprendre, comment ils doivent faire. Le maître doit planifier un **enseignement explicite** qui vise à clarifier pour l'enfant toutes ces dimensions.

A. La pédagogie de la coopération

Tout groupe classe est constitué d'élèves différents qui ont des savoirs différents les uns des autres. Même en tout début d'année de CP, les enfants n'arrivent pas « vierges » de tout savoir. Si chacun n'est détenteur que d'infimes connaissances, la force du groupe fait que le « savoir collectif » est supérieur à la somme des savoirs individuels. La pédagogie de la coopération consiste à mettre les savoirs des uns au service des autres, de rassembler toutes les forces en présence pour résoudre un problème. **Proposer la lecture-découverte des textes en regroupement des enfants devant une affiche commune**, c'est permettre de :

- multiplier les échanges, les remarques dans le groupe ;
- regrouper les informations éparses, les savoirs parcellaires ;
- résoudre un problème complexe qu'aucun membre du groupe ne pourrait résoudre seul.

Notons enfin que c'est une situation pédagogique reprise en droite ligne du fonctionnement de l'école maternelle et qu'elle est donc rassurante, notamment en début d'année.

B. La pédagogie de l'explicitation

Si la situation précédente invite l'élève à communiquer ses connaissances, la pédagogie de l'explicitation l'encourage à **justifier** ses propositions, ses réponses.

Solliciter ainsi les élèves en leur demandant de transmettre leurs procédures, c'est leur permettre de :

- prendre conscience qu'ils savent des choses et les faire réfléchir dessus ;
- mettre des mots sur leurs savoirs et les organiser ;
- mieux comprendre leur propre fonctionnement intellectuel.

C'est également :

- générer une réflexion collective sur les stratégies d'apprentissage ;
- permettre ainsi à chacun de s'approprier celle(s) qui lui semble(nt) la (les) plus efficace(s).

C. Un enseignement explicite

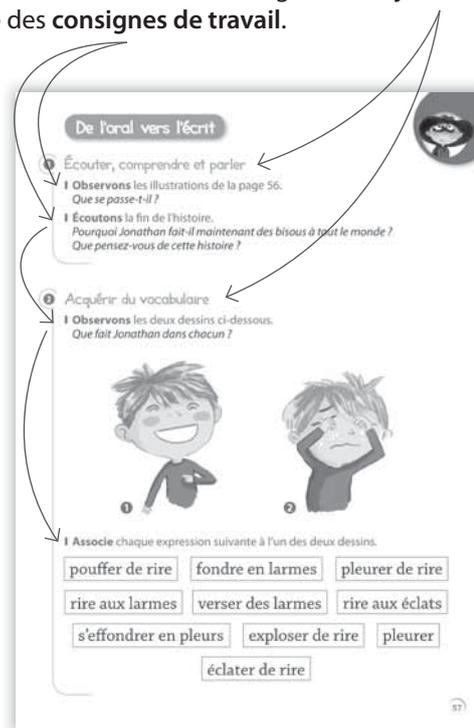
Il appartient au maître de proposer des situations qui visent à offrir aux élèves la plus grande clarté cognitive quant à leurs activités intellectuelles. À chaque séance, il s'attache à préciser l'objet d'apprentissage et son but :

– On observe et on analyse **des syllabes pour comprendre le fonctionnement de la langue écrite** (code alphabétique, combinatoire...).

– On explore **un texte**, on recherche des mots connus à l'intérieur, on cherche à en décoder d'autres **pour en comprendre le sens**.

– On apprend à mémoriser **l'orthographe des mots outils pour être plus à l'aise en lecture ou en écriture**.

Dans ce but, nous nous sommes attachées dans le manuel et dans le cahier d'exercices à distinguer les **objectifs d'apprentissage des consignes de travail**.



Ces positions pédagogiques sont indissolublement liées. Un exemple vécu en classe est donné plus loin, p. 14.

Les nécessaires moments au service de la mémorisation et du réinvestissement des savoirs (stades 5 et 6) sont gérés dans deux autres situations complémentaires :

- les activités collectives sur ardoise ;
- les activités individuelles sur cahier.

● **Le travail sur ardoise** est indispensable : il permet de manipuler la langue de l'écrit, s'en imprégner pour mieux en comprendre le fonctionnement.

Cette phase de manipulation se déroulera selon un rythme soutenu sur une durée d'environ 15 minutes, pendant

lesquelles chaque élève sera invité à travailler sur son ardoise. Cet outil s'avère intéressant puisqu'il permet de se tromper sans créer de stress chez l'apprenant, et, chez le maître, de repérer d'un coup d'œil les erreurs, de les relever pour en faire des objets d'étude, d'analyse, et d'amener la classe à mieux comprendre, donc à mieux surmonter les obstacles de cette langue écrite.

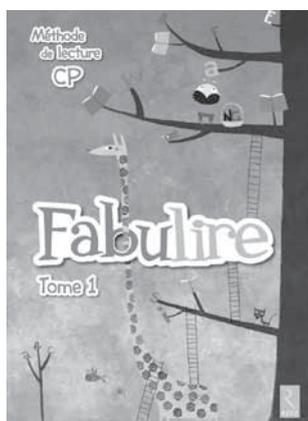
Se succéderont ainsi différentes activités sur la structure mot, puis sur la structure phrase de manière à ce que chacun puisse réinvestir, en situation individuelle, des stratégies entendues en situation collective sur des phrases plus simples.

Une description précise de ces activités est proposée plus loin dans le guide au jour le jour, pages suivantes.

- **Le travail individuel** sur le cahier d'exercices permet à chacun de poursuivre l'acquisition individuelle des compétences travaillées en collectif. Voir le chapitre consacré au cahier d'exercices, p. 23 et suiv.
Pour mettre en œuvre ces démarches pédagogiques, nous proposons un manuel en deux tomes et deux cahiers d'exercices. Chaque outil est analysé maintenant.

II Les outils de *Fabulire*

A. Le manuel tome 1



● Le module 0 : « Pour bien démarrer l'année »

Ce tout petit module à part devra s'étaler sur une semaine et demie environ. Il vise essentiellement à familiariser l'enseignant avec sa classe, lui permettre de poser les bases de travail en termes de projet de classe, de consignes, de dynamisme. Du point de vue des élèves, il a pour objectif de se familiariser avec le monde de « la grande école », de bien comprendre les enjeux et les finalités de cette année de travail au CP.

L'avant-propos de ce module est explicite sur les objectifs et les compétences visés. Il sera opportun de s'y référer pour définir efficacement les orientations de notre travail et entraîner les élèves dès le début de l'année dans nos démarches de coopération et d'explicitation ; pour les aider à se situer dans leur rôle au sein même de cet apprentissage du parler-lire-écrire. Il vise aussi et avant tout à s'assurer des compétences acquises en fin de GS sur le principe alphabétique (notion d'alphabet, de lettres, de sons) et sur les notions de *syllabe*, de *mot*, de *phrase*...

L'objectif de ce module est donc de faire le lien avec l'école maternelle. Les autres modules sont construits autour de récits et de textes de la littérature enfantine. Chaque histoire a été découpée en épisodes et fait l'objet d'une séquence qui s'étalera sur 2 ou 3 jours de travail. Chaque séquence est explicitée dans le guide au jour le jour, pages suivantes.

Pour faciliter la compréhension du travail à faire, chaque épisode est traité en 4 pages, toujours présentées de manière identique.

● Les modules 1 à 4

Page 1 : Le texte lu par l'enseignant



Les textes choisis l'ont été en fonction de thématiques fortes et parlantes pour les enfants de 5/6 ans, renvoyant à un vécu ou à des situations explicites pour eux, c'est-à-dire sur lesquelles ils peuvent construire des images.

Quatre récits sont proposés dans ce tome 1, qui font de la ruse, de la peur ou de la colère des thèmes centraux. On rencontre dans chacun un vocabulaire riche, précis et spécifique à la thématique travaillée. Le retrouver ensuite dans une autre histoire permet de favoriser sa réactivation, son appropriation. Ainsi, les élèves ont la possibilité de le réinvestir pour qu'il devienne réellement un lexique actif.

Les illustrations de la première page de chaque épisode doivent permettre de poser le contexte sémantique favorable à une meilleure entrée dans la compréhension du récit. Elles sont également propices à la cohésion du groupe autour de l'élaboration d'un projet commun à la classe : comprendre le récit qu'on nous lit, puis que l'on découvrira ensemble.

Enfin, elles servent de base de discussion pour les premiers échanges.

Page 2 : De l'oral vers l'écrit

Améliorer les compétences langagières des élèves est une nécessité si l'on veut faire de tous nos élèves des lecteurs, c'est-à-dire des enfants capables de comprendre un écrit. Comme dit précédemment, avant de se poser la question de savoir si l'enfant comprend ce qu'il lit, il faut s'interroger sur la question de sa compréhension quand on lui lit ce même message. Or nous savons que justement ce n'est pas le cas des enfants issus de milieux défavorisés sur le plan culturel. La plupart du temps, l'écrit auquel ils sont confrontés correspond à une culture et à une langue qui leur sont étrangères (voir le chapitre précédent).

La compréhension de la langue écrite passe par un travail structuré et régulier sur cette langue traitée à l'oral. C'est pourquoi *Fabulire* s'appuie sur des histoires complètes plaçant quotidiennement les enfants en présence d'une langue orale riche et bien construite.

Chaque jour est proposée une séance de langage oral, qui se déroule ainsi :

1. « Écouter, comprendre et parler »

C'est une séance où le maître va favoriser les échanges, la communication dans le groupe classe, en veillant à la justesse du langage. L'amélioration des compétences langagières orales prend alors appui sur la langue écrite, d'abord lue par l'enseignant, puis restituée, reformulée, discutée, questionnée, commentée par les élèves puisqu'il faut alors parler pour se faire comprendre.

● « Observer l'illustration »

La première activité consiste à « observer l'illustration », d'abord

pour en dégager les premières informations sémantiques, essentielles à la compréhension de la situation.

- Qui sont les personnages de cette image ? Que font-ils ?
- Qu'est-ce qui se passe ? Où et quand se passe la scène représentée ?
- Peut-on imaginer des informations, émettre des hypothèses sur l'histoire qu'on va nous lire ? Etc.

L'objectif étant ici de générer les premières productions langagières pour, à la fois, provoquer des situations d'appropriation et de réinvestissement du vocabulaire spécifique à cette histoire et des formes syntaxiques propres au récit, et développer chez chaque élève un questionnement propice à une meilleure écoute. Partager, discuter, commenter une illustration dans un but d'émissions d'hypothèses sur l'histoire, c'est permettre à tous de se mobiliser sur le sens de ladite histoire, c'est faire naître le projet commun, c'est motiver le groupe et créer le désir de lire.

● « Écouter le début / la suite de l'histoire »

Après avoir fait la synthèse des hypothèses émises sur l'histoire à partir de l'illustration, l'enseignant lit le texte de la première page de l'épisode. Dans un premier temps, il s'agira de travailler à la compréhension d'un texte lu ; il ne sera donc pas indispensable que les élèves aient le texte sous les yeux.

Notons à cette occasion que la séance ne se déroulera pas de la même manière selon qu'on en est au premier épisode ou au cœur de l'histoire. En effet, le premier épisode d'un nouveau récit est parfois difficile et les maîtres peuvent avoir le sentiment que les enfants ne répondent plus (ou moins) à leurs sollicitations. Mais les élèves doivent se familiariser avec un nouveau contexte, une situation nouvelle, avec de nouveaux personnages et des événements inédits. Il sera donc nécessaire de prendre son temps pour que chaque élève repère bien la situation initiale du récit : De qui, de quoi parle-t-on ? Quand et où l'histoire se déroule-t-elle ? Quel est le problème du ou des personnage(s) principal(aux)... En revanche, à partir de l'épisode 2, il sera nécessaire de commencer par « faire le point » sur la situation, c'est-à-dire de revenir sur les personnages, les événements et les rebondissements du récit. L'idée étant alors ici :

- de favoriser la remise en mémoire tant sémantique que lexicale des épisodes précédents ;
- de réactiver le vocabulaire nouveau et propre à l'histoire dans un souci d'appropriation durable et efficace ;
- de mobiliser autour de son réinvestissement ;
- de travailler à l'appropriation de formes syntaxiques de plus en plus élaborées par les reformulations, les reprises, l'élaboration de résumés, de synthèses ;
- d'inciter à l'anticipation événementielle pour inviter et créer un mobile pour la découverte de la suite du récit ;
- de faire la part entre l'essentiel et le secondaire (un premier apprentissage de ce qu'est un résumé).

Il pourra être pertinent d'élaborer des affiches collectives de synthèse dans lesquelles seront regroupées l'ensemble des informations sémantiques : qui (acteurs) ? / quoi (actions) ? / qu'est-ce qui se passe ? / quand ? / où ?... La classe pourra ainsi utiliser ces affiches comme points d'appui pour une remise en mémoire efficace, propice au réinvestissement tant lexical que syntaxique.

➡ Le lexique : obstacle potentiel à la compréhension

Mots ou expressions inconnus qui ne renvoient à rien en terme d'images mentales chez l'auditeur. Il revient donc bien à l'enseignant d'anticiper. Notons que l'analyse des difficultés lexicales des textes est proposée dans l'avant-propos de chaque module. Le maître pourra donc se doter d'illustrations, d'images pour permettre à tous de comprendre de qui ou de quoi on parle. Par exemple, dans le 1^{er} épisode du module 1 (« Un loup très bête »), il est difficile de bien comprendre la situation si l'enfant ne sait pas ce qu'est un « écriteau », mentionné p. 18. L'enseignant pourra en donner la définition, en dessiner un ou montrer une illustration. Notons ici que le maître pourra choisir d'expliquer (ou de faire expliciter par les plus compétents) le lexique inconnu de certains *après lecture du texte*. Mais il pourra choisir également de le faire *avant* pour éviter que certains élèves ne soient arrêtés dans leur compréhension du récit lu du fait de carences lexicales prévisibles. C'est le principe des **aides en amont**, qui visent à résoudre une difficulté pour mieux pouvoir se concentrer sur une autre, aides en amont qui se déclinent en début de la page « À l'écrit » et dans la rubrique « Observer et reconnaître les mots » pour les modules 1 et 2, puis dans la rubrique « Analyser les mots pour lire » à partir du module 3.

2. « Acquérir du vocabulaire »

Cette rubrique permet de travailler les difficultés lexicales prévisibles comme obstacle à la compréhension en lecture de manière régulière. Elle fera l'objet d'une séance quotidienne sur ce sujet. Notons en outre que certaines thématiques étant redondantes au cours de l'année, nous aborderons certains thèmes plusieurs fois. C'est alors l'occasion de réactiver, de réinvestir, d'enrichir le lexique lié à ladite thématique, par exemple la colère, la ruse, la peur.

Le vocabulaire sera toujours travaillé en contexte pour faciliter la construction de représentations mentales.

➡ La syntaxe : obstacle potentiel à la compréhension

La syntaxe peut être un vrai obstacle à la compréhension. Des phrases un peu longues, des inversions sujet/verbe, des relatives, des appositions, des connecteurs de temporalité, de causalité peu ou pas maîtrisés, des pronoms COD dans une phrase qui ne renvoient pas au personnage considéré... tout peut être un obstacle à la compréhension quand ces questions ne sont pas maîtrisées. *Fabulire* fait donc le choix de travailler sur :

- de nécessaires reformulations orales directement après la lecture du texte ;
- des reprises orales en décalé (le lendemain de cette lecture) pour multiplier les situations de réinvestissement dans un but d'appropriation.

3. « Comprendre/Construire des phrases »

Cette rubrique permet elle aussi de travailler cette difficulté de manière régulière. Elle fait l'objet d'une séance quotidienne sur ce sujet. C'est ainsi l'occasion d'aborder des sujets qui posent traditionnellement difficulté aux enfants et qui surtout

représentent une barrière à la compréhension. Par exemple, dans le module 4 (« Le Noël des Korrigans »), p. 101, lorsqu'on lit la phrase « On ne peut pas leur faire confiance. Vraiment, ils exagèrent ! », il est impossible de comprendre le sens du message si on ne sait pas qui parle, de qui on parle, qui est « on », qui est « ils » et qui est « leur ». Or beaucoup d'enfants sont surchargés d'informations lorsqu'ils entendent un texte. Ces difficultés potentielles doivent donc être travaillées pour améliorer les compétences de compréhension, tant de la langue orale que de la langue écrite afin de permettre à chacun de les maîtriser de mieux en mieux.

➔ Les liens entre les différentes informations (inférences) : obstacles potentiels à la compréhension

Il ne suffit pas d'entendre un texte pour bien le comprendre. Nous l'avons vu, lexicque et formes syntaxiques inconnues peuvent représenter une difficulté. Mais, une fois ces obstacles surmontés par des aides (illustrations, représentations diverses et/ou reformulations), il reste à l'auditeur à **mémoriser les informations entendues** et à **faire du lien entre ces différentes informations**, repérées à différents moments du récit. Par exemple, p. 70 du module 3 (« Le lutin horloger ») : « Ainsi, lorsque le mercredi arrive, le lutin horloger attend les enfants tout en haut de la tour. » Notons en préambule que pour comprendre les informations nouvelles apportées par cet épisode, l'auditeur doit :

- d'abord avoir fait le point sur la situation (d'où la séance de remise en mémoire fondamentale) ;
- avoir en tête les questions pertinentes qui justifient qu'on écoute la suite du récit avec intérêt (d'où la séance de synthèse et d'élaboration collective de questions en fin de séance) : on écoute la suite pour avoir la réponse aux questions qu'on se pose et qu'on a su, ensemble, verbaliser.

Donc, « notre horloger magicien attend les enfants »... et on entend, dès le début de la lecture, « qu'il est en colère car il aperçoit plusieurs fois les enfants dans la journée ». Ce qui peut sembler simple à comprendre pour des adultes ne l'est pas nécessairement pour des enfants de cet âge. Car même si le connecteur de causalité et son sens sont connus de certains, rien n'est sûr quant à la conclusion que les auditeurs vont tirer de l'information. Comment être sûr que tous ont compris que si le magicien est en colère, c'est parce que les enfants manquent à leur parole ? Comment s'assurer que tous comprennent bien que la colère monte à la vue des enfants... parce que le lutin horloger pense que les enfants semblent avoir oublié leur promesse ? Et que, du coup, c'est pour cette raison qu'il décide de se venger ? L'enfant qui entend l'histoire doit :

- avoir en tête la situation ;
- avoir en tête les questions que cette situation a générées ;
- attendre les réponses à ces questions ;
- mémoriser les informations entendues ;
- tirer des liens entre ces différentes informations,

Et le tout, en même temps... pour bien comprendre l'histoire.

Le travail quotidien basé sur les échanges contrôlés autour des histoires, puis l'observation et l'analyse systématique des difficultés (anaphores, pronoms...) et, enfin, la construction de phrases complexes (causalité, temporalité...) sont indispensables

à l'amélioration des compétences langagières nécessaires à la maîtrise de la langue écrite. Toutes les manipulations orales, puis écrites, d'abord sur l'ardoise, puis sur les cahiers, de type « Qui dit quoi ? », « Qui fait quoi ? », Vrai/Faux, textes à trous, « relier deux morceaux de phrases » et autres activités sur le sens ne visent qu'à renforcer les automatismes de compréhension et de mises en lien entre les diverses informations et, ainsi, aider chacun à devenir un bon « comprendreur » de texte entendu.

Page 4 : À l'écrit

1. « Lire »

L'objectif de cette activité est de favoriser la construction et le développement de stratégies de lecture pour tous.

Le savoir-lire de base nécessite la maîtrise de **deux savoirs** complémentaires :

- **savoir explorer, questionner, comprendre un texte ;**
- **savoir décoder et reconnaître les mots.**

Chacun de ces savoirs se décline en **compétences différentes** :

Savoir comprendre un texte, c'est :

- repérer le type d'écrit (c'est un conte, une histoire vraie, un documentaire...);
- interroger le contenu (de qui, de quoi ça parle, ce qu'il se passe, pourquoi, comment ?) ;
- anticiper les éléments sémantiques ou syntaxiques (après ce déterminant, ce nom ou ce verbe, j'attends intuitivement un nom, un verbe...);
- organiser les informations recueillies au fur et à mesure de la découverte ;
- les mettre en relation ;
- les mémoriser...

Savoir décoder et reconnaître les mots, c'est :

- faire appel à sa mémoire orthographique (capital de mots) ;
- identifier des formes graphiques (syllabes, lettres-sons).

Il y a « stratégie de lecteur » si celui-ci, devant un message écrit, est capable de coordonner plusieurs de ces compétences. Or, au début de l'apprentissage, l'apprenti n'en possède quasiment aucune. Il va devoir les construire. Chacune d'entre elles va nécessiter des activités spécifiques à mettre en place qui seront fortement guidées par le maître : étude du code, analyse spécifique de certains mots clés... mais aussi des situations où la synthèse de ces savoirs instrumentaux est faite au service de la lecture-compréhension. C'est l'objectif des situations de découverte collective de textes porteurs de sens dès le début de l'année.

Dans *Fabulire*, le texte de lecture proposé peut être un résumé de l'épisode (modules 1 à 4), un passage entier de l'histoire (modules 5 à 8), un commentaire sur l'histoire (tome 2 du manuel, texte p. 31), mais il s'agit toujours d'un texte à la mesure des capacités de lecture des enfants. Rappelons que c'est le manuel qui fait le lien entre école et famille et que ce sont ces textes qui sont **découverts en classe** puis relus à la maison.

Pour les deux premiers modules (« Un loup très bête » et « Trop petit ! »), nous proposons, en amont du texte, des aides à la lecture illustrées (dessin + signifiant) basées sur une partie du vocabulaire important des textes (nom des personnages ou des actions). C'est surtout une aide pour la relecture du soir.

● « Découverte collective du texte au tableau »

Dans la mise en œuvre, le texte proposé est toujours découvert en situation collective et nécessite d'être recopié sur affiche

(un enregistrement audio est également disponible dans le CD-Rom). La démarche consiste à regrouper les élèves autour d'un objet d'étude commun et de favoriser la communication et les échanges entre eux pour découvrir un maximum d'informations relatives au sens général dudit texte. C'est le principe de la **pédagogie coopérative**, qui invite chacun à mettre ses connaissances au service du groupe. L'enseignant peut alors prendre appui sur les élèves moteurs qui repèrent un mot, une expression et, par un jeu habile¹⁴ de questions/réponses, les entraîner à la verbalisation d'une information sémantique essentielle à une bonne compréhension du texte. Dans le même temps, il se doit de les engager à expliciter les stratégies qui leur ont permis de retrouver ce mot ou cette expression. **C'est le principe d'une pédagogie de l'explicitation** qui va permettre :

- aux élèves qui « trouvent » une information, de mieux comprendre leur propre fonctionnement et en même temps de progresser dans la maîtrise de la langue orale puisqu'il leur faut se justifier ;
- aux élèves pour lesquels les démarches efficaces ne sont pas encore très développées, de s'approprier celles qui correspondent le mieux à leur propre développement mental. Par exemple, le texte du manuel 1, p. 21 (« Un loup très bête ») :

Un jour, un loup voit un cheval. Il veut le manger.
Mais le cheval est très rusé et le loup est très bête.

L'enseignant propose l'affiche de ce texte à la classe. Les élèves sont regroupés autour du texte et ont entendu l'histoire. Il s'agit donc bien d'annoncer que la lecture porte sur cette histoire.

- Enseignant : « *Que nous raconte-t-on dans cette lecture d'aujourd'hui ? Essayons ensemble de le découvrir.* »
- Élève 1 : Je reconnais le mot "cheval".
- Enseignant : *Montre-le. Comment l'as-tu reconnu ?*
- Élève 1 : Ça commence par "ch".
- Élève 2 : Oui, et il y a le "v" de "vendredi" dedans.
- Enseignant : *Oui, c'est bien le mot "cheval". Et alors, que fait le mot "cheval" ici ? Que nous dit-on sur le cheval ?*
- Élève 3 : Et il y a aussi le mot "loup" ; ça commence par un "l" et il y a un "ou" dedans.
- Enseignant : *Montre-le. Bien, c'est donc le mot "loup". Dans ce texte, on parle donc d'un loup et d'un cheval. Et alors ?*
- Élève 4 : Entre les deux mots, il y a un mot qui commence comme "vendredi". "Un loup v... un cheval", ça doit être "voit".
- Enseignant : *Bien. Alors, on nous dit qu'un loup voit un cheval. Mais devant ?*
- Élève 5 : C'est le mot "jour" ! On l'a vu quand on a travaillé sur la semaine !
- Enseignant : *Alors on connaît tout ! On peut relire la phrase : "Un jour, un loup voit un cheval." »*

La **découverte collective** se poursuit ainsi jusqu'à ce que les principales informations sémantiques soient découvertes. L'enseignant entend les propositions, les valide ou les refuse, questionne, fait repartir la réflexion tout au long de cette

14. jeu habile : le rôle de l'enseignant est ici capital puisqu'il se doit d'être le meneur des propositions et autres découvertes des élèves. Les entendre, rebondir dessus, relancer par une question pour engager non pas seulement l'élève auteur de la proposition, mais tout le groupe classe, encourager, à partir de la découverte d'un mot à aller au-delà dudit mot pour aider à comprendre que l'important n'est pas l'élément mot, mais le mot et son environnement ainsi que l'idée qui s'en dégage.

phase qui ne doit pas excéder 15 minutes. Il relit la phrase une fois que tout ou partie des informations a été trouvée, et propose régulièrement une synthèse pour garder l'attention de tous. Il peut, le cas échéant, si les propositions se tarissent un peu, lire le texte entier même si tout n'a pas été découvert. Le rythme de cette séance est rapide et, si ce sont souvent les mêmes enfants qui participent et semblent actifs, les autres entendent et suivent le déroulé de la découverte, et assimilent les procédures qu'ils reprendront à leur compte dans quelques jours, quelques semaines, surtout si l'enseignant propose, à un autre moment de la journée, un travail de groupe pour recommencer un scénario similaire sur le même texte avec ces élèves plus discrets en grand groupe. C'est par cet **échange dynamique** autour du texte que chacun avance à son rythme dans l'**acquisition de stratégies de lecture**. L'enseignant recentre en permanence sur l'importance de partir à la recherche du sens. La question qu'il se doit de poser régulièrement est « Qu'est-ce qu'on nous raconte dans ce texte-là ? ». Cette simple question génère une attitude de « comprendre ». Au contraire des lecteurs simplement alphabétisés qui se focalisent sur les mots, les élèves guidés de cette manière se focalisent sur les informations. Ils ne les découvrent donc pas nécessairement dans l'ordre de l'écrit mais en fonction des appuis qu'ils possèdent (mots outils de l'histoire, notamment, mais aussi appuis liés aux connaissances du code grapho-phonologique).

La découverte du texte étant faite, l'enseignant laisse l'affiche au tableau en référent et le travail de reformulation peut démarrer avec les questions formulées dans le manuel, et qui peuvent être enrichies d'autres questions dont les réponses doivent favoriser la compréhension. Et ne nous leurrions pas : mieux un texte sera compris, plus l'enfant aura envie de le relire seul pour mieux mesurer l'évolution de ses acquisitions. En outre, ce temps de discussion après lecture est toujours propice à des productions langagières pertinentes qui, même si elles ne reprennent pas exactement les formes syntaxiques élaborées et spécifiques de l'écrit, visent à familiariser chacun avec elles.

● « On t'aide à relire »

La consigne proposée doit permettre à chacun de reprendre, avec ou sans accompagnement, le texte de lecture découvert en classe en situation collective. C'est une consigne qui relève de la relecture du soir.

Les enfants, notamment en début d'année, ne peuvent bien sûr pas relire ce texte en entier. Il faut même éviter qu'ils l'aient appris par cœur, au risque qu'ils confondent alors réciter et lire... D'où la longueur des textes. Il faudra donc sans doute expliquer aux parents lors de la réunion de début d'année ce qu'on est en droit d'attendre légitimement des enfants dans ce travail.

En effet, le texte ayant été découvert et travaillé en classe pendant la journée, chacun doit pouvoir :

- raconter l'histoire avec ses propres mots ;
- avec de l'aide, retrouver des mots, des expressions et expliquer comment il les a reconnus et lus (« je vois telle lettre, ça commence comme... »).

● « À toi de lire »

Pour multiplier le temps individuel de lecture et permettre une différenciation pédagogique, cette rubrique propose des situations de lecture ou de relecture en tenant compte des compétences de chacun. Ainsi, les élèves les plus fragiles qu'on pressent en difficulté face à la relecture du texte entier ont-ils matière à travailler en situation de lecture autonome.

On peut préférer cette lecture de phrases pour le travail du soir, par exemple.

Dans cette rubrique, on est toujours dans la lecture (*il s'agit de chercher le sens*), mais sur des structures plus simples. D'abord des mots, puis des phrases, simples certes, mais qui visent au réinvestissement des procédures de recherche de sens.

2. « Observer et reconnaître les mots » (modules 1 et 2) / « Analyser les mots pour lire » (placé dans la page « De l'oral à l'écrit » à partir du module 3)

Pour les deux premières histoires, nous proposons donc des « aides en amont » à la lecture (en haut de la page « À l'écrit » ; également disponibles dans le CD-Rom).

À partir du module 3 (« Le lutin horloger »), les aides en amont des textes de lecture évoluent et se transforment en une analyse de mots outils de l'histoire, véritables points d'appui, points d'ancrage nécessaires à une bonne entrée dans les textes de lecture.

Cette banque de mots va servir à tous, notamment aux élèves les plus fragiles pour lesquels la structure mot est une structure accessible, voire facilitante pour une meilleure entrée dans l'écrit.

Il va donc bien s'agir de travailler ces mots de l'histoire de manière quotidienne pour entraîner les élèves dans la compréhension de cette structure même.

Plusieurs **objectifs** recouvrent cette intention :

- Aider les élèves à **observer, analyser** de mieux en mieux et de plus en plus précisément les mots entre eux (il ne faut pas confondre « lutin » et « lupin », « journée » et « journal », « tour » et « four »...). Il ne s'agit en aucun cas de leur demander de photographier le mot « globalement ». Au contraire, c'est l'occasion de le détailler : dénombrer ses syllabes, ses lettres, les épeler, mais aussi analyser les phonogrammes, les lettres qui les écrivent, leur ordre dans le mot... Par exemple : pour mémoriser le mot « lutin », j'observe qu'on prononce deux syllabes « lu » / « tin », que, dans la première, je vois le « u », que la seconde syllabe est la même que dans « Martin » ou « matin », que, pour écrire « tin », il faut trois lettres... Toute remarque sera encouragée.
- Leur permettre de construire un **capital de mots** suffisant :
 - pour pouvoir développer des outils et des **démarches de comparaison** (Ça commence comme... « journée » commence comme « jeudi », ça contient deux « r », comme dans « il arrive » ; c'est le [ã] de « maman ») et ainsi favoriser **l'identification par voie directe** ;
 - pour pouvoir entrer dans un texte de lecture avec des **appuis solides** propices à une meilleure approche du texte. En effet, c'est le plus souvent grâce à ces mots connus et reconnus que les élèves vont mettre en place des **démarches de chercheurs de sens**. Ils commencent par chercher les mots de l'histoire qu'ils reconnaissent... et ils en tirent des informations dès qu'ils ont compris qu'il faut aller au-delà du mot reconnu en inspectant l'environnement dudit mot.

Notons que dans chaque « avant-propos » des histoires, la progression concernant ces stratégies de découverte de texte est abordée.

Il est donc essentiel que les mots de cette activité soient travaillés, écrits sur des étiquettes mobiles, placés au tableau de manière à être sujets à manipulations régulières et fréquentes, manipulations qui s'avéreront des aides efficaces, notamment pour les élèves les plus en difficulté qui restent longtemps « accrochés » à la structure mot.

3. « Apprendre à écrire »

L'objectif est ici de favoriser le travail de **mémorisation orthographique** de mots choisis (en fonction de la liste publiée par Eduscol¹⁵).

On vise ici la mémorisation à long terme des mots outils, qui doivent non seulement être reconnus immédiatement en situation de lecture, mais aussi être orthographiés correctement dans les productions d'écrits.

À noter la mise évidence de la répétition de certains mots au fur et à mesure des séances (les mots déjà vus sont en maigre, les mots qui apparaissent pour la première fois sont en gras).

Apprendre à écrire

ils ont très avec mardi mercredi

Il s'agit donc bien de consacrer un temps de travail à la recopie de ces mots proposés dans l'encadré, de manière à permettre à chacun de s'imprégner, de mémoriser et de s'approprier la forme orthographique du mot travaillé. C'est par l'écriture régulière de ces mots que les élèves les mémoriseront de manière efficace et durable. Toutes les stratégies verbalisées pourront s'avérer utiles : l'épellation lettre à lettre (« m-a-i-s ») ou par graphème (« m-ai » de « maison »), mais aussi la comparaison ou toute autre stratégie que les élèves savent développer.

Des activités en classe doivent préparer l'apprentissage du « par cœur » à la maison. Les mots à apprendre seront observés et analysés en classe. On les aura écrits sur l'ardoise dans des situations différentes :

– le jeu du « mot taché » : le maître a écrit le mot au tableau. Les enfants le regardent, éventuellement l'épellent... Puis ils ferment les yeux et le maître en cache une partie. Les enfants doivent écrire le mot en entier sur l'ardoise.

– Le jeu du « mot caché » : même chose, mais cette fois c'est tout le mot qui est caché après le travail d'analyse (on peut utiliser le tableau mobile).

– Le jeu des « mots voisins » : par exemple, il s'agit d'apprendre l'orthographe de « dans ». Le maître a écrit une liste de mots numérotés au tableau : 1- dons ; 2- doux ; 3- dans ; 4- bons. Les enfants doivent retrouver le mot demandé dans cette liste.

Page 3 : Étude du code

Le travail sur le code est quotidien. Il peut être proposé « en décroché » du travail sur les textes entendus, puis lus (il ne s'ancre pas systématiquement dans ceux-ci). Cependant, c'est un outil au service du sens et l'enseignant devra sans cesse entraîner les élèves dans la compréhension et l'utilisation de ce savoir en cours de construction dans les activités de découverte des textes. Beaucoup d'enfants considèrent en effet le travail sur le code comme une activité indépendante et ont du mal à faire les liens. C'est pourquoi il est important que le maître attire bien l'attention de tous, lors de la découverte collective d'un texte de lecture, sur les propositions prenant appui sur les connaissances naissantes relatives au code. Reste que ce travail n'est pas à proprement parler une activité de lecture. C'est un travail sur le « mécano de la langue ». Il se fait selon une démarche qui sera toujours la même dans l'année et qui peut se schématiser ainsi :

1. observer un phénomène ;
2. analyser ce phénomène ;

15. <http://eduscol.education.fr/pid23250-cid50486/vocabulaire.html>

3. synthétiser les remarques et élaborer une règle ;
4. manipuler la règle pour la mémoriser et automatiser le savoir ;
5. réinvestir dans des situations proches mais différentes.

Une séance par jour est nécessaire pour ce travail, qui prend appui sur les connaissances antérieures des élèves. Tous ont abordé d'une manière ou d'une autre le système alphabétique en maternelle ; nous proposons donc de nous appuyer sur l'**élément syllabe**, connu de tous, pour favoriser l'observation et l'analyse de ce système.

Un chapitre entier est consacré à l'analyse des principes qui guident notre travail pp. 11-12. Il est important de s'y référer pour bien comprendre les démarches proposées dans *Fabulire*.

La construction d'une séquence

1. Observation de syllabes

Les syllabes sont écrites au tableau ; le maître les oralise :
ma me mi mo mu mou

Consigne : Grâce aux voyelles que l'on connaît, apprenons à lire ces syllabes.

Remarque : On fixe l'attention des enfants sur le rapport oral/écrit (je vois et j'entends) d'un objet d'étude accessible. D'où les questions : « *Quelle est la lettre que je vois toujours ? Quel est le son que j'entends toujours ?* »

2. Observation de mots connus

(à partir du « capital de mots » existant à ce moment)

Les mots sont écrits au tableau et lus collectivement :
un mouton maman malin mardi
mercredi samedi

Consigne : Écoutez attentivement ces mots. Quel est le son que l'on entend toujours ?

3. Élaboration de la règle et construction du panneau son



! La lettre m ne fait pas toujours le son [m]. Exemple : une chambre...

Pour écrire le son [m], j'ai utilisé la lettre « m ».

À partir de là, deux situations sont possibles (selon la lettre et le moment dans l'année) :

- En début d'année, on se contente de noter : « Attention, on voit "m" dans "chambre" ! »
- Plus tard et quand le statut de la lettre devient complexe, la démarche à suivre est décrite ci-dessous.

4. Observation de la lettre

On part de mots connus, tous issus des lectures des textes des enfants, mots qui sont réécrits au tableau et relus collectivement :

mamie papi rire aider arriver un bisou
petit un coussin mais il fait il va voir

Consigne : Relisons ensemble ces mots que nous connaissons. Est-ce que l'on entend toujours [i] ?

Au fur et à mesure, l'enseignant entoure les mots où l'on n'entend pas [i]. Il fait observer et donne les explications. Bien sûr, il n'est pas question de penser que les enfants doivent mémoriser dès cet instant toutes les informations. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons conçu un **panneau lettre** qui est un outil de référence, un tableau aide-mémoire au service du décodage.



Les deux panneaux seront différenciés, par exemple, par un jeu de couleurs et, si possible, par leur place dans la classe... Ils doivent être parfaitement identifiés *comme outils de référence différents selon l'activité lecture ou écriture*. Il y a les « **panneaux pour lire** » et les « **panneaux pour écrire** ».

À noter que les panneaux son et lettre reproduits dans le manuel sont disponibles dans le CD-Rom.

Bien sûr, chaque étape fait l'objet d'exercices d'entraînement. Ces exercices sont gérés dans toutes les situations pédagogiques possibles (collectivement en grand groupe, en petits groupes, individuellement, avec ou sans l'aide de l'enseignant...). Pour chaque séance d'étude du code, des exercices sont proposés dans le guide au jour le jour, pages suivantes.

Fin de module : Écrire

Tout au long de ce premier tome, nous proposons, pour chaque module, une dernière page consacrée à la production d'écrits. L'objectif est de faire construire des phrases (des petites histoires) en situation collective pour centrer les élèves sur la seule difficulté du « quoi écrire ».

Nous faisons ici le choix de réinvestir le lexique de l'histoire dans une situation différente. Le maître sera également attentif à veiller à la syntaxe des élèves. Chaque séance débutera par une séance orale collective pour élaborer des corpus lexicaux dans lesquels chacun pourra ensuite puiser pour atteindre l'objectif fixé.

Là encore, le **guide au jour le jour explicite le travail proposé et donne des pistes de mises en œuvre** qui répondent à l'hétérogénéité des classes et des niveaux et qui explicitent les aides proposées.

B. Le manuel tome 2

On poursuit, dans le tome 2, selon les mêmes démarches et les mêmes objectifs tant au niveau de la maîtrise de la langue orale que de la lecture et du travail systématique sur l'étude du code grapho-phonologique.

Comme dans le tome 1, quatre modules sont proposés dans ce volume. Trois proposent un récit ; le quatrième (module 7) présente des textes documentaires afin de sensibiliser les élèves à une autre forme d'écrits, plus en lien avec la réalité.

Quelques changements cependant sont à noter dans l'organisation par rapport au premier tome :

- Chaque séquence ne se déroule plus sur 2 mais sur 3 jours, ce troisième jour étant consacré à une production écrite sur le thème de l'épisode. Une illustration proposée dans le guide pédagogique constitue le point d'appui nécessaire à cette production. Des aides orthographiques sont intégrées dans le manuel. Des pistes de mise en œuvre sont proposées pour chaque séance d'écriture dans le guide au jour le jour, pages suivantes.
- Les acquis en lecture étant de plus en plus nombreux, les textes des épisodes ne sont plus entièrement lus par l'adulte. Il arrive cependant que certains passages, plus petits et en italiques, soient à lire par l'enseignant, ne serait-ce que pour créer le contexte sémantique et permettre à tous une entrée plus aisée dans la lecture. Dans chaque épisode, le texte de lecture est présenté sur deux pages différentes : le premier texte, accompagné d'une illustration, est présenté en page 1 de l'épisode, et fait l'objet d'un premier jour de travail ; le second texte, qui constitue la suite du premier, est proposé sur la page 4 et il est découvert le second jour.
- Notons, enfin, que les deux derniers modules (modules 7 et 8) sont traités non plus en quatre, mais en six pages. Il s'agit de répondre à la progression des élèves qui, à ce stade de l'année, lisent de mieux en mieux.
- Par ailleurs, plus on avance dans les manuels, plus les illustrations font corps avec le texte. Le module 8 (« Les aventures d'Ulysse »), qui présente le texte de lecture sur une double page illustrée, simule ainsi de vraies pages d'albums jeunesse.

■ Les modules 5 et 6

Page 1 : Le texte lu par les élèves

Chaque découverte de texte se fait de la même manière que pour le tome 1. Le texte est recopié sur affiche et les démarches de « comprendre » sont travaillées pour être assimilées sur des textes de plus en plus longs et de plus en plus complexes. Au fur et à mesure de l'acquisition des compétences en lecture, l'enseignant pourra choisir de laisser tout ou partie de sa classe en découverte autonome des textes sur le manuel pendant qu'il travaillera en collectif sur affiche avec les élèves fragiles, qui nécessitent d'être encore accompagnés dans ce travail. Néanmoins, les phases de synthèses orales devront être collectives pour s'assurer de la bonne compréhension de chacun, voire la renforcer.

Enfin, le travail de manipulation de la langue sur ardoise devra, lui aussi, perdurer de manière à renforcer les connaissances de la compréhension de notre système langagier.

À l'instar des musiciens qui font des gammes ou des sportifs



qui s'entraînent, les apprentis lecteurs ont besoin de s'exercer « gratuitement », à savoir sans craindre une quelconque évaluation, pour maîtriser de mieux en mieux la langue, pour parvenir à une automatisation des savoirs sans laquelle il ne peut y avoir de durabilité.

Page 3 : Étude du code

Le travail sur l'étude du code reste le même que dans le premier tome. Notons cependant qu'il est proposé sur deux pages pour les deux derniers modules (modules 7 et 8). Toutes les séances relatives à ce domaine seront à proposer en décroché ou non, en fonction de chaque classe. Elles devront néanmoins rester quotidiennes et l'enseignant veillera à toujours entraîner les élèves à bien faire des liens avec le travail sur les textes.

Page 2 : De l'écrit vers l'oral

1. « Lire, comprendre et parler »

Cette première rubrique de la page 2 de chaque épisode prend naturellement appui sur la lecture et non sur l'écoute, comme dans le premier tome, au vu des acquisitions en lecture de plus en plus développées et solides. On garde néanmoins le principe de l'observation de l'illustration comme support aux premiers échanges langagiers et préalable à l'entrée en lecture. La remise en mémoire des informations antérieures est systématisée dès le second épisode de chaque histoire, toujours dans un but de réinvestissement lexical et syntaxique et dans un souci de réactivation de l'événementiel du récit. Ces deux activités se matérialisent dans la première consigne « Souvenons-nous du début de l'histoire et observons l'illustration ».

Il s'agira ensuite de lire ensemble le texte, toujours selon les mêmes procédures que dans le tome 1. L'enseignant aura donc à le recopier au tableau ou sur affiche. La séance de découverte se fera encore et encore dans un « jeu » de propositions des élèves, de questions/réponses entre le maître et les élèves. L'idée étant toujours de répondre à cette question essentielle : « Qu'est-ce qu'on nous dit dans le texte d'aujourd'hui ? »

2. « Acquérir du vocabulaire » / « Comprendre les mots pour bien comprendre les phrases » / « Construire des phrases »

Ces rubriques proposent deux types d'activités :

- une première, relative au lexique propre à l'histoire, dans un objectif de meilleure compréhension de l'histoire et de réinvestissement pour une appropriation durable ;
- une seconde, relative à un point précis de la syntaxe pour une compréhension fine du texte de lecture et une appropriation des difficultés de la langue.

Le guide au jour le jour propose une analyse complète de ces activités ainsi que des pistes de mise en œuvre.

3. « Apprendre à écrire »

Comme pour le tome 1, on vise ici l'appropriation orthographique des mots essentiels, notamment des mots outils de la langue pour favoriser un enrichissement du capital orthographique et une aisance dans la production d'écrits. On note, dans ce tome 2 :

- l'organisation en colonnes (connecteurs, noms, adjectifs, verbes ou expressions verbales) ;
- la mise en évidence par le souligné de l'aspect morphologique de certains mots.

Apprendre à écrire

un soir / la nuit	grand / grande	danser
la danse / le chant	petit / petite	chanter

1. « Lire »

Une nouveauté dans le tome 2 est perceptible dès la première consigne de cette page :

- « Lisons le texte/la suite de l'histoire pour répondre aux questions. »

➔ Pourquoi une telle consigne ?

Les enfants ont découvert le premier texte (en p. 1 de chaque épisode) lors de la lecture du premier jour de la séquence. Ce premier texte a sans doute répondu à un certain nombre de questions qu'on se posait sur la situation et les événements. Les questions posées suite à la lecture de ce premier texte ont pour but d'entraîner les élèves dans la recherche de réponses ; elles visent à la reformulation de points du récit que le lecteur doit pouvoir redire avec ses mots, ce qui permet de s'assurer qu'il a bien compris ce que l'auteur(e) a voulu dire.

Dans le même temps, à la fin de cette lecture, le lecteur est, en principe, en mesure de formuler de nouvelles questions qui vont créer le mobile pour lire la suite de l'histoire. C'est ce qu'un lecteur expert sait faire, le plus souvent sans même en avoir conscience. Il s'agit donc de rendre chaque élève conscient de la nécessité de se questionner à un moment donné d'un récit long pour motiver la suite de sa lecture. Ce sont les **questions dites « en amont »**. L'élève ne lit alors pas « pour faire plaisir à la maîtresse » ou « parce que l'enseignant le lui demande », il lit « pour aller chercher la réponse aux questions qu'il se pose ». Il apparaît donc essentiel, si l'on veut amener chacun à lire des textes de plus en plus longs, à formuler tout ou partie de ces questions pour créer effectivement un mobile fonctionnel à la lecture. Peu à peu, les apprentis lecteurs vont apprendre à se poser eux-mêmes les questions pour se mobiliser sur la suite des écrits qu'ils découvriront bientôt en autonomie.

Moyennant quoi, la découverte du texte du second jour peut se faire collectivement ou non (en fonction du niveau de la classe lors de ce second semestre), à partir d'une affiche (ou non) et selon les mêmes procédés que décrit précédemment.

Il demeure qu'à la fin de la lecture de ce second texte, l'enseignant posera les traditionnelles questions « en aval » pour vérifier la compréhension événementielle et générer des reformulations propices à une meilleure compréhension du texte lu.

● « À toi de lire »

Il s'agit ici de multiplier le temps de **lecture individualisé** et de proposer des textes en relecture accessibles à tous. Des phrases reformulées du texte, plus courtes et souvent moins complexes, sont proposées dans cette rubrique pour mieux gérer l'hétérogénéité de la classe. En effet, certains enfants ne seront pas en mesure de relire seuls le texte le soir à la maison et ils pourront plus aisément aborder ces phrases en lecture autonome. À l'enseignant de répartir le travail du soir en fonction de ses élèves pour que chacun ait des objets de relecture à la mesure de ses capacités du moment.

2. « Choisir des mots pour écrire »

Support de réflexion pour l'activité du troisième jour de travail sur l'épisode : la production d'écrits. Cette activité consiste

généralement à **légèder, commenter, raconter une illustration** (proposée dans le CD-Rom). Il ne s'agit pas de laisser chacun devant cette illustration sans outil pour répondre aux consignes d'écriture. Nous proposons donc un premier capital de mots et d'expressions, volontairement classé dans un ordre grammatical logique pour des constructions de phrases simples (sujet/verbe/COD), que les enfants auront sous les yeux au moment où ils commenceront à écrire.

Pour ces **activités d'écriture**, les **difficultés** majeures sont de savoir :

- d'abord, ce que l'on va écrire ;
- puis, comment on va l'écrire.

Pour éviter de multiplier les difficultés, voici les **outils** que nous proposons :

- Une **illustration**, souvent complémentaire des illustrations des textes de base, permet à chacun de surmonter la première difficulté : elle va permettre un premier travail, à l'oral, d'échanges entre les élèves pour savoir ce que l'on peut en dire.
- Des **propositions lexicales** dans lesquelles chacun va pouvoir puiser pour écarter les difficultés d'orthographe. Chaque élève s'appuiera (ou non) sur ce capital pour répondre à la consigne d'écriture et le fera en fonction de ses propres compétences en une ou plusieurs phrases.

Notons que l'enseignant pourra choisir, avant l'entrée en activité, de recopier cette liste au tableau et de l'enrichir avec d'autres propositions obtenues lors de la séance de production orale, préalable à l'activité d'écriture.

Choisir des mots pour écrire

Pierre la vieille	regarde / file / glisse	à toute allure derrière eux la neige / la peur inquiet le traîneau
les loups	regardent / accélèrent	
les chiens	se rapprochent rattrapent / tirent	

● Les modules 7 et 8

Le module 7 (« Les animaux du Grand Nord ») et le module 8 (« Les aventures d'Ulysse ») sont les deux derniers modules de l'année. Les compétences des élèves en lecture sont de plus en plus nombreuses, il s'agit donc de leur offrir des lectures de plus en plus longues et, dans le même temps, des textes de plus en plus souvent accessibles en autonomie.

– « **Les animaux du Grand Nord** » (**module 7**) est un recueil de quatre documentaires sur quatre animaux vivant dans le Grand Nord, région où se passe l'histoire de Pierre le menuisier (module 6). Ce module documentaire vise à varier le support de lecture pour familiariser les élèves avec un autre type d'écrit que le récit. Il permet également de proposer des situations de lecture où les démarches acquises depuis le début de l'année pourront plus aisément être réinvesties.

– « **Les aventures d'Ulysse** » (**module 8**) est une réécriture des récits mythologiques adaptée aux enfants encore apprentis lecteurs. Sa découverte laisse la porte ouverte à divers prolongements que l'enseignant pourra, ou non, choisir de proposer. Dans chacun de ces deux modules, des pages consacrées à la **lecture en autonomie** sont proposées. Deux pages seront nécessaires à l'**étude du code**.

On aura également l'occasion de développer des compétences de **lecture à voix haute** grâce à des textes à découvrir en petits groupes (page 6 de chaque épisode) et donc des informations à transmettre au reste de la classe. La lecture orale est alors

vecteur de transmission d'informations puisqu'il s'agit de lire à voix haute pour être entendu des autres et échanger avec eux des informations qu'ils n'ont pas nécessairement eues. L'avant-propos de chacun de ces deux modules présente son organisation et en propose une analyse.

Fin de module : L'étude de la langue

Les dernières pages de chaque module, réservées à un travail d'écriture dans le tome 1, sont ici consacrées à une activité d'étude de la langue. Il s'agit, en effet, de répondre aux attentes des élèves et des programmes en proposant quelques activités sur certains points de grammaire, outils dont les élèves ont de plus en plus besoin au fur et à mesure de l'acquisition de compétences pour écrire. Ce sont notamment les règles d'accord de genre et de nombre, les pronoms sujets (*il/ils*), l'utilisation du présent, du futur et du passé composé, etc., le tout en conformité avec les programmes de 2008.

C. Les cahiers d'exercices 1 et 2



Chaque cahier d'exercices est conçu comme un outil d'entraînement et non comme un outil d'évaluation au quotidien. Le travail fait suite aux activités réalisées sur l'ardoise. Ces dernières ont permis une manipulation rapide d'une notion particulière visant à l'appropriation d'une compétence précise. La correction était immédiate et les élèves devaient justifier leur réponse. Chaque exercice du cahier leur permet maintenant de réinvestir les notions abordées dans l'instant qui précédait et de travailler à leur rythme.

Le cahier d'exercices est toujours structuré de la même façon. Il est utilisable en parallèle du manuel et reprend les différentes compétences liées à la langue écrite :

- lire et comprendre ;
- reconnaître les mots ;
- mémoriser les mots ;
- maîtriser le code ;
- apprendre à écrire.

Bon nombre d'exercices pourront être faits, très guidés, en grand ou en petit groupe, surtout en début d'année, mais ils permettront aussi la **différenciation**. Tous les élèves n'ayant pas le même niveau ni les mêmes besoins, certains exercices pourront être faits en autonomie complète pendant que l'enseignant s'occupera des élèves en difficulté. Tous les élèves d'une même classe ne feront pas systématiquement la totalité des exercices proposés.

Les aides collectives, comme les affiches-textes, les étiquettes-mots, les panneaux-référents... devront être visibles en

permanence dans la classe et utilisables par l'ensemble des élèves.

Voici un inventaire des exercices proposés dans les différentes rubriques. Les **objectifs** de chacun sont analysés et une **mise en œuvre** est proposée. Les compétences travaillées sont détaillées dans le guide au jour le jour, pages suivantes.

Lire et comprendre

Tous les exercices de cette rubrique visent les mêmes objectifs et le développement des mêmes compétences.

Objectifs :

- développer chez chaque élève les stratégies de lecture (voie directe et indirecte) ;
- multiplier les temps de lecture individuelle ;
- offrir des supports de lecture¹⁶ porteurs de sens mais adaptés à un travail individuel.

Compétences :

- repérer un mot connu dans une phrase inconnue ;
- décoder et reconnaître la signification d'un mot nouveau ;
- comprendre le sens général de la phrase ;
- dire de qui ou de quoi parle la phrase ou le texte lu ;
- trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu ;
- au moment de la correction, reformuler avec ses propres mots et justifier ses réponses.

Les difficultés et les obstacles à la réussite varient selon les exercices proposés. En voici une analyse ainsi que des étayages possibles.

• Vrai / Faux / ?

C'est un exercice classique. La difficulté varie bien sûr en fonction de la longueur de la phrase et de sa complexité syntaxique. Le « ? » signifie que l'histoire ne le dit pas... Il est important de remettre les élèves dans le contexte : chaque phrase raconte une petite histoire.

Mise en œuvre :

Selon le niveau des élèves, on peut les laisser seuls ou les guider. Certains auront besoin longtemps qu'on les aide à rester centrés sur la recherche du sens. On étaye alors en posant toujours les questions de type : *De qui parle cette phrase ? Que fait-il ou que lui arrive-t-il ?* Etc. Le rôle de l'enseignant sera de recentrer les réponses données et, au besoin, surtout en début d'année, de refaire une lecture linéaire de chacune des phrases.

- En début d'année, on ne demandera pas forcément une lecture linéaire de chacune des phrases. Les élèves procéderont par « pêche aux mots ». À l'enseignant de rassembler les informations trouvées et de demander de qui, de quoi ça parle. La lecture linéaire de chacune des phrases sera faite par les très bons lecteurs ou par l'enseignant à la fin du travail de recherche.
- Plus tard ou pour les élèves performants, on peut aussi demander de souligner le (ou les) mot(s) qui rendent la phrase fautive

¹⁶ Ces supports sont pendant très longtemps dans l'année limités à la phrase, au contraire des textes qui permettent la découverte des histoires dans le manuel. Rappelons que ceux-ci ne sont pas à la portée de chaque élève pris individuellement et qu'ils sont conçus pour être les supports des activités collectives du groupe classe. Les phrases sont compréhensibles par chacun car elles reprennent des informations connues et donc le lexique étudié. Mais ce sont toujours des reconstructions, des reformulations des informations des textes pour éviter les comparaisons terme à terme et imposer ainsi un vrai travail de lecture. En fin d'année, à partir des modules 7 et 8, nous proposons un travail sur de petits textes de réécriture des épisodes.

et de trouver le (ou les) mot(s) qui vont rendre la phrase vraie. On aura intérêt à procéder à une correction collective orale et immédiate. Cet exercice permet en effet d'entamer la discussion sur la pertinence des réponses. Les élèves sont alors obligés de justifier leurs réponses en allant chercher des éléments dans le texte, dans l'illustration, dans l'écoute de l'histoire.

● Phrases à choix multiples

Cet exercice s'apparente, dans sa démarche, au « Vrai / Faux / ? » : Il s'agit de s'appuyer sur le sens pour choisir.

Dans le tome 2, cet exercice permet de travailler les expressions un peu complexes en proposant une explication plus accessible aux élèves, type paraphrase.

Si le principe de l'exercice est toujours le même – choisir le mot qui rend la phrase valide –, les points d'appuis peuvent là encore varier. Les compétences requises ne sont donc pas les mêmes.

Ex. :

Le loup veut manger des 

Le problème est de l'ordre d'une observation fine des lettres qui composent les deux mots. On travaille le sens mais aussi le déchiffrage.

Le loup est 

Le problème porte sur la connaissance de l'histoire et la capacité à reconnaître les mots.

Mise en œuvre :

Procéder comme pour le « Vrai / Faux / ? » précédent.

● Phrases-puzzle

Objectif supplémentaire :

– identifier les phrases d'un texte en s'appuyant sur la ponctuation (point et majuscule).

Ex. : est petit garçon. un Jonathan

Cet exercice fait appel à la notion de « phrase » (« La phrase commence par une majuscule et se termine par un point. ») Cette notion de « phrase » est une aide permettant de bien placer la première et la dernière étiquette. Voilà un exemple de points de repère qu'on aura intérêt à donner le plus rapidement possible.

Il n'en reste pas moins que cet exercice est difficile car il demande à l'enfant de coordonner plusieurs actions mentales, à savoir :

- lire chaque étiquette (par la voie directe ou indirecte) ;
- mettre en mémoire les mots lus ;
- les organiser pour reconstruire la phrase.

Plus la phrase est longue et les étiquettes nombreuses et plus l'exercice est difficile.

Mise en œuvre :

On pourra aider les élèves en difficulté :

- en fabriquant les étiquettes, ce qui permettra de déplacer et de visualiser plus facilement ;
- en prenant appui sur le point et sur la majuscule ;
- en dictant les mots dans l'ordre de la phrase.

● Phrases à trous

Objectif supplémentaire :

– travailler l'anticipation dans une phrase.

Ex. : Jonathan va voir sa _____ . (mamie)
_____ est en colère. (Jonathan)

Un trou correspond à un mot à trouver. La place du trou dans la phrase a une importance considérable. Mis en fin de phrase, le mot est plus facile à trouver. Mis en début de phrase, cela demande à l'élève un travail supplémentaire d'anticipation et donc de retour en arrière.

Par ailleurs, la nature grammaticale du mot enlevé modifie les points d'appui qui permettent la résolution du problème.

Ex : Jonathan va voir sa _____ . (il faut connaître l'histoire)

Jonathan est _____ colère. (il faut avoir des notions de grammaire intuitive)

Il est toujours important de faire valider le sens de la phrase par une lecture exhaustive.

Mise en œuvre :

Procéder comme pour le « Vrai / Faux / ? » précédent.

● Lire / dessiner

Ex. : On a vu dans le ciel tous les lutins déguisés en pères Noël.

Une phrase à lire est proposée et les élèves doivent l'illustrer en faisant attention à l'ensemble des détails demandés.

Mise en œuvre :

Procéder comme pour le « Vrai / Faux / ? » précédent.

● Qui fait quoi ? Qui dit quoi ?

Objectifs supplémentaires :

- travailler les anaphores (un personnage = plusieurs mots) ;
- travailler l'utilisation des pronoms (à un même mot peut correspondre plusieurs personnages).

Nous proposons cet exercice pour travailler plus précisément les difficultés connues qu'ont les élèves à maîtriser l'emploi des anaphores et des pronoms dans un texte.

Cet exercice permet de travailler :

- un personnage = plusieurs mots (ex. : les enfants = les garnements, les chenapans...);
- un mot = plusieurs personnages (le même pronom « il » peut remplacer différents personnages de l'histoire).

Ex. : Qui fait quoi ?

Ils découvrent un énorme cheval sur le rivage.
Ulysse Il explique son plan à Agamemnon.
Agamemnon Ils repartent en bateau dans leur pays.
Les Grecs Il a trouvé une ruse pour vaincre la ville de Troie.
Les Troyens Ils abandonnent leur camp.
Ils construisent un cheval gigantesque en bois.

Mise en œuvre :

- Faire rappeler qu'au pronom « il » correspond un seul personnage, alors qu'au pronom « ils » correspond plusieurs personnages.
- Anticiper sur le pronom.
- Faire lire la phrase et y associer le ou les bon(s) personnage(s) en coloriant les pronoms de la bonne couleur.

Notons enfin les difficultés particulières que l'enfant peut éprouver devant un dialogue dans la narration où, selon que telle ou telle personne parle, le même pronom « je » ou « tu » représentera deux personnages différents.

● Les textes à trous

En fin d'année, nous proposons quelques réécritures d'épisodes, quelques résumés « à trous ». Là encore, comme pour les phrases à trous, selon les mots enlevés, les obstacles ne sont pas les mêmes et les compétences pour les vaincre non plus. Par ailleurs, il existe des variantes de présentation qui rendent la situation différente :

- Les mots enlevés sont donnés en exergue du texte. Les enfants doivent simplement comprendre à la lecture celui qui manque, le retrouver dans la liste et le recopier.
- Les mots sont offerts en choix double pour chaque trou. L'élève associe ses compétences de décodage et de « comprendre » de texte.

- Les mots sont totalement absents. En plus des compétences précédentes, l'enfant doit régler les problèmes d'orthographe pour écrire. Soit le mot fait partie de son capital orthographique, soit il doit aller le rechercher, par exemple, dans le texte de lecture.

La plupart du temps, nous n'avons pas donné les mots dans ces exercices. L'enseignant pourra facilement différencier en donnant (ou non) la liste dans le désordre ou avec des intrus.

● Les questions ouvertes

Objectifs supplémentaires :

- élaborer mentalement une réponse ;
- trouver dans le texte des outils d'écriture de la réponse ;
- rédiger une réponse : un mot, un groupe de mots, une phrase entière.

Ex. : Qui sera mangé en dernier ?

Mise en œuvre :

En fonction du niveau des élèves, on leur proposera :

- de répondre par un mot ou un groupe de mots ;
- de répondre en élaborant une phrase complète (majuscule, point, sujet-verbe-complément).

Reconnaître les mots

Cette rubrique concerne le capital mots de chaque histoire. Rappelons que ce capital est lié à chaque histoire et que nous travaillons ici la mémoire à moyen terme.

Objectifs :

- développer la voie directe (reconnaissance immédiate des mots) ;
- familiariser aux différentes typographies.

Compétences :

- lire aisément les mots étudiés (lecture par voie directe) ;
- connaître les correspondances entre minuscules et majuscules d'imprimerie, minuscules et majuscules cursives.

On peut bien sûr utiliser les deux exercices de la rubrique précédente : la lecture sélective et la dictée sélective. On multipliera les exercices en en faisant également sur l'ardoise.

● Exercices d'analyse visuelle

En début d'année, un travail particulier sera systématisé pour familiariser les enfants aux différentes typographies.

Objectifs supplémentaires :

- connaître les correspondances entre minuscules et majuscules d'imprimerie, minuscules et majuscules cursives ;
- lire aisément les mots étudiés.

Ex. : colorier d'une même couleur les mots identiques, mais écrits dans différentes typographies.

MAMAN	papa
PAPA	Jonathan
JONATHAN	maman

Ex. :

jouer	aider	veut
joue	aide	voit
jouet	aider	peut
jouer	raide	vent
jour	aides	veut

Mise en œuvre :

Ces exercices se feront en autonomie complète. Lors de la correction, on pourra demander aux élèves de lire l'ensemble des mots et de justifier les non-choix.

Les typographies pourront être variées : le mot-étiquette en script, les autres mots en cursive...

Au fur et à mesure de l'année, on pourra demander aux élèves de lire l'ensemble des mots.

● Exercices de lecture rapide

Objectifs supplémentaires :

- lire et retrouver des mots du texte ;
- construire son capital de mots clés.

Ex. : Entourer le mot demandé.

1	2	3	4	5
papa	papa	papa	papa	papa
maman	maman	maman	maman	maman
frère	frère	frère	frère	frère
sœur	sœur	sœur	sœur	sœur
mamie	mamie	mamie	mamie	mamie
papi	papi	papi	papi	papi

Mise en œuvre :

- Parmi une liste de mots écrits, l'enseignant peut :
- écrire le mot au tableau (il reste visible) ;
 - montrer une étiquette-mot quelques secondes (4 à 5), la cacher et les élèves doivent alors retrouver le mot identique au mot montré ;
 - dicter un mot de la liste ;
 - limiter le temps de l'exercice.

● Mots tachés

Objectifs supplémentaires :

- lire et retrouver des mots du texte ;
- construire son capital de mots clés.

La totalité du mot n'est pas visible : une tache est placée sur une partie ou sur l'ensemble de celui-ci.

Les difficultés sont croissantes :

- la tache est à la fin du mot ;
- la tache est au milieu du mot ;
- la tache est au début du mot.

Un bon lecteur expert n'a pas besoin de lire toutes les lettres d'un mot pour le reconnaître. Il s'agit de faire comprendre à l'élève que des prises d'indices ponctuelles sont suffisantes

quand on est capable de faire appel à d'autres savoirs que ceux liés au déchiffrage.

Ex. : le lutin, une table, un tabouret, un enfant ...

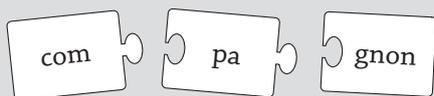
L'élève va travailler intuitivement, par tâtonnement, par essai/erreur... Ici, il va découvrir qu'il ne peut manquer que des voyelles et chercher lesquelles. Bien sûr, cet exercice ne fait intervenir que des mots connus en lien avec l'histoire et importants sur le plan sémantique.

● Mots-puzzle

Objectifs supplémentaires :

- reconnaître un mot par lecture de syllabes ;
- associer plusieurs syllabes pour construire un mot.

Ex. :



Les mots sont séparés en étiquettes-syllabes. Les élèves doivent retrouver les différentes syllabes qui composent le mot. Il y a des repères dans ces étiquettes :

- étiquette « début » : trou à droite ;
- étiquette « milieu » : trou de chaque côté ;
- étiquette « fin » : trou à gauche.

Cette activité peut être très difficile pour certains élèves. La lecture des syllabes proposées en vrac n'évoque rien pour eux. Il est important de leur apporter des aides en leur disant quels sont les mots qu'ils ont à retrouver. Ils devront alors faire le rapport oral/écrit et reconstruire chaque mot.

Mise en œuvre :

On pourra :

- fabriquer des étiquettes-syllabes et demander aux élèves de les manipuler ;
- écrire au tableau les mots à retrouver (ainsi, chacun retrouve les syllabes qui composent chacun des mots) ;
- donner la première syllabe de chacun des mots ;
- dicter les mots à retrouver ;
- montrer les mots dans le texte.

● Sac à syllabes

C'est une variante de l'exercice précédent (les mots-puzzle). Il n'y a plus de repère lié à une forme particulière d'étiquette.

Objectifs supplémentaires :

- retrouver un mot par lecture de syllabes ;
- associer plusieurs syllabes pour construire un mot.

Mise en œuvre :

On pourra :

- fabriquer des étiquettes-syllabes et demander aux élèves de les manipuler ;
- donner la première syllabe de chacun des mots ;
- dicter les mots à retrouver ;
- montrer les mots dans le texte.

● Phrases à segmenter (mots à « décoller » ou à « recoller »)

Objectifs supplémentaires :

- isoler l'élément mot ;
- prendre conscience des rapports entre la chaîne orale et la chaîne écrite ;
- recopier la phrase correctement : passer de l'écriture scripte à l'écriture cursive.

Ex. : Jonathanestencolère.

UlyssetlesGrecscombattentlesTroyens.
Le vendredi matin le luntin va voir les enfants.

Dans cet exercice, la structure mot n'est plus apparente. On sait que le mot n'a de réalité perceptible qu'à l'écrit. La chaîne orale ne fonctionne pas sur cette notion : « Il est parti / depuis trois jours. » : deux chaînes sonores mais six mots ! Le mot est un concept bien difficile pour bon nombre d'enfants ; on le constate aisément dans leur production écrite spontanée.

Ces exercices visent à construire, puis renforcer cette notion. Les phrases proposées s'appuient toujours sur le personnage principal et sur une information bien connue.

Mise en œuvre :

Demander aux élèves de repérer les mots reconnus et de les entourer.

On pourra aider les élèves en difficulté :

- en fabriquant les étiquettes des mots à retrouver (ils pourront ainsi retrouver la première et la dernière lettre du mot, compter le nombre de lettres du mot) ;
- en écrivant au tableau la phrase à retrouver (la réflexion est collective) ;
- en dictant la phrase en s'arrêtant à la fin de chaque mot (segmenter en mots la phrase orale). Les élèves connaissent alors l'information donnée (on peut leur demander combien il y a de mots à découper ou à rassembler) ;
- en s'appuyant sur le texte pour retrouver les mots.

Mémoriser les mots

Objectifs :

- développer la reconnaissance rapide des mots outils ;
- développer la mémoire orthographique des mots les plus fréquents (voir la liste Eduscol¹⁷).

Compétences :

- lire aisément les mots les plus fréquents (dits mots outils) ;
- orthographier sans erreur ces mots outils.

Cette rubrique concerne les mots que les élèves doivent connaître à l'issue du CP.

Les deux activités décrites ci-dessous sont complémentaires et doivent être pratiquées quotidiennement. Elles doivent également être rythmées.

Il est important de revenir très régulièrement sur les mots appris tout au long de l'année.

La place accordée à ce travail dans les cahiers d'exercices est insuffisante et il est indispensable de pratiquer ces activités également sur l'ardoise. La trace écrite sur le cahier permet au maître (et à l'élève) de voir l'évolution de l'acquisition des savoirs de chacun dans ce domaine.

● Lecture sélective

Proposer, par exemple, les étiquettes suivantes au tableau ; les disposer en nuage et les numéroter :

en pour c'est il elle

Demander aux élèves d'écrire sur l'ardoise le numéro du mot demandé.

17. <http://eduscol.education.fr/pid23250-cid50486/vocabulaire.html>

On peut faire varier l'écriture, scripte ou cursive, et, bien sûr, le nombre d'étiquettes-mots.

On peut soit demander oralement le mot, soit le montrer rapidement en « carte-flash ». Dans le premier cas, l'enfant doit reconnaître un mot entendu, faire le lien entre oral et écrit. Dans le second cas, il doit lire le mot sur la « carte-flash » (soit par reconnaissance directe soit par décodage) et le retrouver au tableau : il ne dispose alors que de repères visuels. Plus on avancera dans l'année et plus on diminuera le temps de présentation de la carte. Au cours du temps, cela devient un exercice de lecture rapide qui vise au développement de l'aisance vers la lecture courante.

● Dictée sélective

Proposer, par exemple, les étiquettes suivantes au tableau ; les disposer en nuage :

le la les un une il elle sa

Demander aux élèves d'écrire le mot demandé sur l'ardoise ou sur le cahier.

Par rapport à l'activité précédente, l'enfant doit, en plus, réécrire le mot. L'activité est plus longue, mais il en fixe ainsi l'orthographe.

On peut faire varier l'écriture : cursive, en début d'année ; scripte en cours d'année.

Mise en œuvre :

L'enseignant dicte 5 à 6 mots. Il laisse bien sûr à chacun le temps de retrouver et d'écrire le mot dicté.

En début d'année les mots, sur des étiquettes ou sur une affiche, seront visibles. Au fur et à mesure de l'année, ces aides disparaîtront afin d'aider à l'établissement d'une véritable mémoire orthographique.

Maîtriser le code

Objectifs :

- être capable de repérer ces éléments (graphies, syllabes) dans un mot ;
- déchiffrer des mots réguliers inconnus ;
- écrire sans erreur, sous la dictée, des syllabes, des mots et des phrases courtes dont les graphies ont été étudiées ;
- choisir et écrire de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons.

Compétences :

- connaître le nom des lettres et l'ordre alphabétique ;
- distinguer la lettre et le son que celle-ci transcrit ;
- savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes ;
- connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples (ex. : *f* ; *o*) et complexes (ex. : *ph* ; *au*, *eau*). L'ordre des exercices suit scrupuleusement la progression des manuels. Ceux qui correspondent au module 0 permettent à l'enseignant de prendre la mesure des savoirs acquis en maternelle par ses élèves sur les notions clés de mots ≠ syllabes ; lettres ≠ sons ; voyelles ...

Pour comprendre la cohérence du travail, il est important de se référer aux chapitres « À propos du code grapho-phonologique » pp. 11-12 et « Étude du code » pp. 19-20.

On trouvera pour chaque séance les conseils et les listes de mots nécessaires à la mise en œuvre dans le guide au jour le jour, pages suivantes.

Travail sur la syllabe

● Nombre de syllabes

Ce travail s'appuie sur des compétences travaillées à l'école maternelle.

Objectif :

- savoir qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes.

Ex. :



Mise en œuvre :

L'ensemble de la classe se met d'accord sur les dessins.

On pourra faciliter le comptage de syllabes :

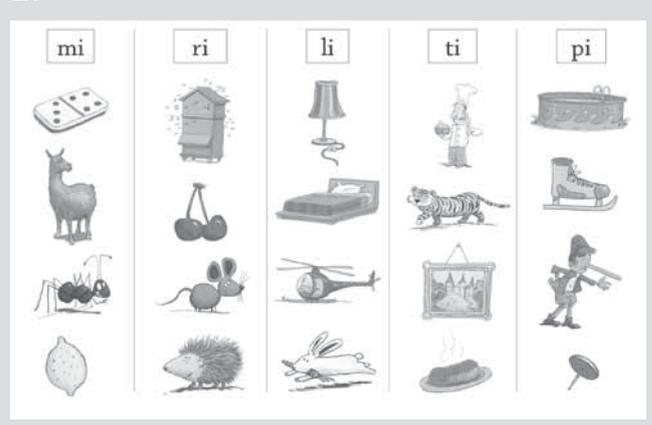
- en frappant les syllabes dans les mains ;
- en utilisant les doigts pour le dénombrement.

● Identification d'une syllabe dans un mot

Objectif :

- repérer une syllabe dans un mot.

Ex. :



Mise en œuvre :

On pourra :

- lire les dessins un par un et demander aux élèves d'entourer le dessin lorsqu'ils entendent la syllabe demandée ;
- se mettre d'accord sur les dessins d'une même colonne, d'un seul coup, puis chaque élève se répète les mots à haute voix et répond à la consigne demandée.

● Dictée de syllabes

Objectif :

- savoir repérer et encoder une syllabe.

Mise en œuvre :

On pourra :

- dicter des syllabes : « ma », « me », « mi », « mo », « mu », « mou », (sans appui de dessins) ;
- demander d'écrire la syllabe entendue dans un mot, parmi un choix de syllabes proposées.

Ex. : Les syllabes « ma », « me », « mi », « mo », « mu », « mou » sont écrites au tableau.

Parmi les syllabes écrites au tableau, écrire celle que l'on entend dans « ramollir ».

● Lecture de syllabes

Objectif :

- repérer et lire des syllabes.

Mise en œuvre :

L'enseignant fait sortir 5 à 6 crayons de couleur (ou surligneurs). Il donne une couleur et il dicte une syllabe ; l'élève colorie de la bonne couleur la syllabe dictée. Puis, on change de couleur et de syllabe.

● Compléter un mot avec la syllabe manquante

Objectif :

- savoir repérer et encoder une syllabe.

Ex. :



Mise en œuvre :

On se met d'accord sur l'ensemble des dessins et les élèves feront ce travail en autonomie.

Pour les élèves en difficulté, on peut préparer des étiquettes avec les syllabes travaillées et demander aux élèves de montrer la syllabe à écrire.

● Recomposition de syllabes

Objectifs :

- distinguer entre la lettre et le son qu'elle transcrit ;
- connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples (ex. : f ; o) et complexes (ex. : ph ; au, eau) ;
- savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies.

Mise en œuvre :

- On se met d'accord sur l'ensemble des signifiants.
- Pour les élèves en difficulté, on insiste sur le codage :
- une vaguelette = un mot ;
 - un point = une lettre.

Travail sur le phonème

● Dictée phonétique : J'entends ou je n'entends pas le son [x] ?

Objectifs :

- repérer un phonème dans un mot à partir de mots dictés ;
- travailler en opposition les phonèmes proches du type [v]/[f], [k]/[g]...

Ex. : Liste de mots possibles pour le phonème [a] : « mamie », « hibou », « forêt », « chasseur », « vipère », « fourmi », « chaussette », « taxi »...

Mise en œuvre :

L'enseignant donne un mot, puis les élèves placent un point s'ils entendent [a] ou une croix s'ils n'entendent pas [a]. La correction est immédiate, à la fin de la liste.

À noter que l'exercice consistant à entourer les mots contenant le phonème étudié est quelque peu différent. En effet, à partir de signifiants sur lesquels on se sera mis d'accord avant, l'élève doit déterminer la présence ou l'absence d'un son. Mais il se dicte le mot à lui-même à partir du dessin.

● Place du phonème

Objectif :

- repérer la place du phonème dans un mot.

Ex. :



Mise en œuvre :

Les syllabes sont codées par une vaguelette. On se met d'accord sur l'ensemble des dessins et les élèves font ce travail en autonomie.

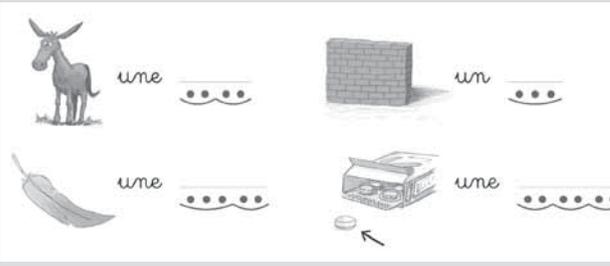
On peut aider les élèves en difficulté en scandant les mots à leur place. Ils n'ont plus alors qu'à pointer la vaguelette dans laquelle le son est entendu.

● Encodage de mots

Objectifs :

- connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples (ex. : f ; o) et complexes (ex. : ph ; au, eau) ;
- savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes ;
- repérer les graphies et les syllabes dans un mot ;
- savoir qu'un mot a une orthographe donnée.

Ex. :



Dans cet exercice, le codage a une grande importance. C'est une véritable aide à l'écriture des mots. En effet, une vaguelette = une syllabe ; un point = une lettre. Ainsi, quand on doit écrire le mot « chapeau », on sait que :

- il y a 2 syllabes car 2 vaguelettes ;
- dans la première syllabe, il y a trois lettres à écrire car 3 points sont marqués ;
- dans la seconde syllabe, le [o] ne peut s'écrire que « eau » car 3 points lui sont réservés.

Mise en œuvre :

On se met d'accord sur l'ensemble des dessins. Grâce à l'aide apportée par le codage, ce travail peut être fait en autonomie par les élèves les plus avancés. Pour les élèves en difficulté, il est nécessaire de passer par l'oralisation des mots, par le découpage des mots en syllabes...

On peut proposer des étiquettes-syllabes qui serviront à la recombinaison.

Travail sur la lettre

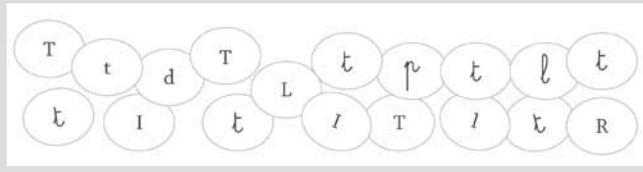
● Repérage typographique de la lettre

Objectifs :

- connaître le nom des lettres ;

– distinguer des lettres proches typographiquement, par exemple « p », « d », « q », « b ».

Ex. : entourer les dessins dans lesquels j'entends [p].



Mise en œuvre :

Ce travail se fait en autonomie.

Bien veiller à ce que le panneau-lettre soit visible dans la classe ou que les différentes graphies soient recopiées sur le tableau.

● Statut de la lettre

Objectif :

– observer la lettre dans son environnement.

> **Ex. :**

10. Je colorie l'étiquette quand la lettre « u » fait le son [y].

les nuages	le château	la tulipe	la trousse
l'ours	les chaussettes	la sucette	les bulles
le mouton	la rue	le taureau	

Mise en œuvre :

Cet exercice s'appuie toujours sur un signifiant/signifié. Une fois la consigne expliquée, il peut être fait en autonomie complète.

> **Ex. :**

11. Je recopie les mots dans le tableau en les classant.

le lutin • le cousin • le cadeau • la surprise • le peuple • lundi • tu

[y]	[y]
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Mise en œuvre :

Cette fois, il faut reconnaître les mots (ce sont des mots clés de l'histoire).

> **Ex. :**

11. J'entoure le bon mot.

banc	rond	dent	branche	plan	blond
bond	rang	don	branche	plomb	blanc

Mise en œuvre :

Les élèves doivent associer un signifié à un signifiant grâce aux différentes compétences acquises.

Pour les bons décodeurs, cet exercice se fait en autonomie complète. Pour les autres, l'enseignant veille à les faire travailler en groupe restreint afin de les aider au décodage.

D. Un matériel complémentaire : le répertoire de mots

Le répertoire de mots est un outil complémentaire à la méthode. Il n'est pas indispensable au travail avec *Fabulire*. C'est un « plus » personnel à chaque élève pour répondre à trois objectifs :

- faciliter la mémorisation orthographique d'un vocabulaire de base ;
- inciter l'enfant à écrire sans erreur ;
- augmenter son vocabulaire actif.



C'est en écrivant que les enfants construisent leur mémoire orthographique. Beaucoup d'entre eux aiment se confronter à leur nouveau savoir et écrivent spontanément. Il est important qu'ils mesurent très vite que cette activité nécessite l'apprentissage de règles et leur respect. Notre langue n'étant pas phonétique, inciter les enfants à écrire « comme ils l'entendent », c'est prendre le risque qu'ils négligent l'orthographe ou qu'ils mémorisent des écritures erronées. **Nous pensons qu'une copie réfléchie, basée sur un travail d'observation de l'organisation des lettres du mot est plus efficace pour en mémoriser directement la bonne orthographe.**

● Sa construction

Le répertoire est totalement lié aux histoires. Pour chacune d'entre elles, une double ou une triple page propose un corpus de mots, ces derniers étant organisés selon leur fonction syntaxique, ce qui permet de s'appuyer sur l'organisation de la phrase. Il ne s'agit pas, bien sûr, de faire de la grammaire textuelle avec les élèves, mais de leur permettre de manipuler ces notions de façon intuitive. En effet, raconter une histoire (même résumée à une phrase), c'est dire *qui fait quoi*, éventuellement *où* et *quand*. Autrement dit, c'est choisir **un personnage**, peut-être préciser « **comment il est** », dire

Activités	Tâches de l'élève	Objectifs pour le maître	Compétences à acquérir : « L'élève est capable de ... »
De l'oral vers l'écrit : 1. Écouter, comprendre et parler	<ul style="list-style-type: none"> Observer l'illustration Répondre aux questions Attester de la bonne compréhension du texte 	<ul style="list-style-type: none"> Entraîner au questionnement de l'illustration Créer le contexte sémantique Enrichir le lexique Provoquer des situations de productions langagières Motiver la lecture de l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> Questionner et interpréter une illustration Émettre des hypothèses à partir de là sur le sens de l'histoire qu'on va entendre Élaborer une production langagière cohérente et en lien avec l'illustration considérée Se questionner sur le contenu du texte entendu
2. Acquérir du vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> Répondre collectivement aux questions Justifier ses réponses 	<ul style="list-style-type: none"> Enrichir le lexique Le rendre actif Aborder la notion de <i>synonymes</i>, de <i>contraires</i>, de <i>mots de la même famille</i> Développer les niveaux de langue Travailler la compréhension du fonctionnement de la langue 	<ul style="list-style-type: none"> Réinvestir un lexique nouveau en contexte et dans d'autres situations Comprendre le fonctionnement de la langue pour mieux la maîtriser
3. Comprendre / construire des phrases	<ul style="list-style-type: none"> Répondre collectivement aux consignes Justifier ses réponses Élaborer des phrases complexes 	<ul style="list-style-type: none"> Améliorer la syntaxe Familiariser l'élève avec la langue de l'écrit Donner des outils pour mieux comprendre les textes et apprendre à argumenter, justifier... 	<ul style="list-style-type: none"> Construire des phrases de plus en plus complexes S'approprier des formes syntaxiques de plus en plus élaborées Les réinvestir en contexte et dans d'autres situations Utiliser ces nouveaux savoirs pour améliorer sa compréhension des textes entendus
À l'écrit : 1. Lire <ul style="list-style-type: none"> On t'aide à relire 	<ul style="list-style-type: none"> Découvrir un texte nouveau en lien avec l'histoire entendue, en situation collective Relire, avec l'aide d'un adulte tout ou partie du texte découvert en collectif 	<ul style="list-style-type: none"> Développer chez chaque élève des stratégies de lecture efficace, propices à une réelle compréhension du texte : <ul style="list-style-type: none"> voie directe ; voie indirecte. Favoriser, par les reformulations, les reprises et les synthèses, l'enrichissement lexical et l'appropriation de structures syntaxiques élaborées 	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître des mots dans un texte En décoder d'autres En déduire une information sémantique essentielle pour accéder au sens de l'écrit Raconter avec ses mots tout ou partie du texte de lecture Relire avec de l'aide un texte découvert et travaillé en classe Lire à haute voix un petit texte travaillé
<ul style="list-style-type: none"> À toi de lire 	<ul style="list-style-type: none"> Lire ou relire seul des mots et des phrases Réinvestir les démarches élaborées en groupe 	<ul style="list-style-type: none"> Multiplier le temps de lecture individualisée Offrir des textes à la mesure des compétences individuelles 	<ul style="list-style-type: none"> Lire seul un texte connu
2. Observer et reconnaître les mots / Analyser les mots pour lire (à partir du module 3)	<ul style="list-style-type: none"> Observer, comparer Faire appel à ses savoirs quant au code Lire les mots proposés dans le cadre 	<ul style="list-style-type: none"> Générer des situations comparatives propices à une meilleure compréhension de l'écrit Favoriser les appuis lors de l'entrée en lecture (<i>identification par voie directe</i>) Construire le capital mots de l'histoire 	<ul style="list-style-type: none"> Justifier cette reconnaissance en utilisant des arguments liés à l'écrit (<i>ça commence comme...; je reconnais les 2 « m » ; ça commence par un « ou », il y a un accent...;</i>) Les utiliser pour une meilleure accroche dans le texte de lecture Reconnaître les mots outils de l'histoire
3. Apprendre à écrire	<ul style="list-style-type: none"> Observer, analyser un mot Mémoriser l'orthographe des mots 	<ul style="list-style-type: none"> Apprendre à mémoriser l'orthographe d'un mot Enrichir le capital orthographique 	<ul style="list-style-type: none"> Mémoriser l'orthographe des mots outils de la langue
Étude du code	<ul style="list-style-type: none"> Observer, comparer, analyser, établir une règle, la mémoriser, la réinvestir 	<ul style="list-style-type: none"> Construire pas à pas les connaissances nécessaires au décodage et à l'encodage Permettre aux enfants de comprendre le fonctionnement du code alphabétique Permettre aux enfants de mémoriser les éléments du code grapho-phonologique 	<ul style="list-style-type: none"> Différencier les notions de <i>lettre, syllabe, mot, phrase</i> Lire et écrire les syllabes étudiées Isoler un phonème dans une syllabe puis un mot Associer phonèmes / graphèmes

Activités	Tâches de l'élève	Objectifs pour le maître	Compétences à acquérir : « L'élève est capable de... »
De l'écrit vers l'oral 1. Lire, comprendre et parler	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter le début / la suite de l'histoire • Lire le début / la suite de l'histoire • Répondre aux questions • Raconter tout ou partie de l'histoire en cours 	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler l'écoute et la concentration • Favoriser la remise en mémoire des informations sémantiques et lexicales • Générer des situations de réinvestissement du vocabulaire et des formes syntaxiques propres au récit travaillé • Élaborer un questionnement qui va motiver la lecture • Poursuivre le développement des stratégies de lecture • Développer la compréhension des textes 	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter et comprendre un récit entendu • Reformuler tout ou partie de ce récit • Mémoriser et organiser les informations entendues • Faire du lien entre elles pour mieux comprendre la situation • Dire où on en est de l'histoire • Se poser des questions sur la suite (savoir ce qu'on attend de la suite en terme d'informations) • Comprendre un texte lu • Dire quels sont les personnages principaux, ce qui se passe dans cette histoire, où, quand,...
2. Acquérir du vocabulaire / Comprendre les mots pour bien comprendre / construire les phrases	<ul style="list-style-type: none"> • Répondre collectivement aux questions • Justifier ses réponses 	<ul style="list-style-type: none"> • Enrichir le lexique • Le rendre actif • Aborder la notion de <i>synonymes</i>, de <i>contraires</i>, de <i>mots de la même famille</i> • Développer les niveaux de langue • Travailler la compréhension du fonctionnement de la langue 	<ul style="list-style-type: none"> • Réinvestir un lexique nouveau en contexte et dans d'autres situations • Construire des phrases de plus en plus complexes • Comprendre le fonctionnement de la langue pour mieux la maîtriser
3. Comprendre / Construire des phrases	<ul style="list-style-type: none"> • Répondre collectivement aux consignes • Justifier ses réponses • Construire des phrases de plus en plus complexes 	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la syntaxe • Familiariser avec la langue de l'écrit • Donner des outils pour mieux comprendre les textes et mieux justifier, argumenter, convaincre 	<ul style="list-style-type: none"> • Construire des phrases de plus en plus complexes • S'approprier des formes syntaxiques de plus en plus élaborées • Les réinvestir en contexte et dans d'autres situations • Utiliser ces nouveaux savoirs pour améliorer sa compréhension des textes
4. Apprendre à écrire	<ul style="list-style-type: none"> • Mémoriser l'orthographe des mots 	<ul style="list-style-type: none"> • Enrichir le capital orthographique • Favoriser la mémorisation orthographique 	<ul style="list-style-type: none"> • Mémoriser l'orthographe des mots outils de la langue
De la lecture vers l'écriture 1. Lire : • Lissons (la suite de) l'histoire pour répondre aux questions • À toi de lire	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir un texte nouveau en lien avec l'histoire entendue, en situation collective • Relire, en situation autonome tout ou partie du texte découvert en collectif • Lire seul des mots et des phrases 	<ul style="list-style-type: none"> • Développer, chez chaque élève, des stratégies de lecture efficaces, propices à une réelle compréhension du texte • Favoriser par les reformulations, les reprises, les synthèses, l'enrichissement lexical et l'appropriation de structures syntaxiques élaborées • Multiplier le temps de lecture individualisée • Favoriser les situations de lecture autonome à la mesure des compétences de chacun 	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer les phrases du texte • Repérer à l'intérieur de celles-ci les mots essentiels • En déduire les informations sémantiques essentielles pour accéder au sens de l'écrit • Raconter avec ses mots tout ou partie du texte de lecture • Relire un texte découvert et travaillé en classe • Lire à haute voix un petit texte travaillé en amont • Lire seul un texte simple et nouveau
2. Choisir des mots pour écrire	<ul style="list-style-type: none"> • Lire les tableaux proposés • En utiliser tout ou partie comme outils au service de l'écriture 	<ul style="list-style-type: none"> • Développer les compétences en écriture • Travailler l'encodage • Associer les deux apprentissages du lire et de l'écrire 	<ul style="list-style-type: none"> • Répondre à une consigne d'écriture • Écrire seul un petit texte en s'appuyant (ou non) sur les tableaux proposés • Réinvestir à bon escient les mots outils mémorisés orthographiquement
Étude du code	<ul style="list-style-type: none"> • Observer, comparer, analyser, établir une règle, la mémoriser, la réinvestir 	<ul style="list-style-type: none"> • Construire pas à pas les connaissances nécessaires au décodage et à l'encodage • Permettre aux enfants de comprendre le fonctionnement du code alphabétique • Permettre aux enfants de mémoriser les éléments du code grapho-phonologique 	<ul style="list-style-type: none"> • Différencier les notions de <i>lettre</i>, <i>syllabe</i>, <i>mot</i>, <i>phrase</i> • Lire et écrire les syllabes étudiées • Isoler un phonème dans une syllabe puis un mot • Associer phonèmes/graphèmes