CP

LECTURE PIANO

Sandrine **Monnier-Murariu**
Professeure des écoles, psychomotricienne de formation

Guide pédagogique

RETZ
editions-retz.com

Sommaire

Préambule 3

La méthode « Lecture piano » en un clin d'œil 6

Organisation et fonctionnement de la méthode 15

Le manuel 15
Le cahier d'exercices 21
Le piano 25
Les 10 albums 26

Fiches de préparation 28

La programmation 28
Propositions d'emploi du temps 29
Séquence type d'apprentissage pour l'étude d'un graphème voyelle sur 1 jour : A (*idem* pour toutes les voyelles) 30
Séquence de révision des voyelles sur 1 jour 34
Séquence type d'apprentissage pour l'étude du graphème consonne L (sur 2 jours) 37
Séquence type d'apprentissage pour l'étude du graphème CH sur 2 jours 43
Révision des graphèmes : L, F, CH, S sur 1 jour 50
Séquence type d'apprentissage pour l'étude du graphème M sur 2 jours 53
Séquence type d'apprentissage pour l'étude du graphème H (graphème particulier) sur 2 jours 60
Séquence type d'apprentissage pour l'étude du graphème complexe AU/EAU 66
Séquence type d'apprentissage pour l'étude du graphème complexe OU 72
Séquence type d'apprentissage pour l'étude des graphèmes complexes AN/AM, EN/EM 77
Séquence type d'apprentissage pour l'étude des doubles consonnes : FR, PR, BR, GR, TR, CR, DR, VR / FL, PL, BL, CL, GL 85
Séquence type d'apprentissage pour l'étude des graphèmes complexes IAN/IEN/ION et AIN/EIN/OIN 92
Séquence type d'apprentissage pour l'étude du graphème G, à valeur phonique [j] 96
Séquence type d'apprentissage pour l'étude du graphème C, à valeur phonique [s] 100
Séquence type d'apprentissage pour l'étude des graphèmes ILL, AIL, EIL/ILLE, AILLE, EILLE 105

Mise en œuvre de séances particulières 110

Séance de lecture plaisir 110
Séance d'apprentissage des mots outils 111
Séance de production d'écrits 112
Séances de dictée, d'écriture et de copie quotidiennes 114
Séances de fluence 116
Ateliers différenciés 119

Présentation des ressources numériques annexes 121

Présentation du site compagnon 127

© Éditions Retz, 2022
ISBN : 978-2-7256-4299-4

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

FSC
www.fsc.org
MIXTE
Papier issu de sources responsables
FSC® C022030

PRÉAMBULE

Aujourd'hui, l'apprentissage de la lecture est un sujet polémique qui suscite bien des passions mais aussi de nombreuses inquiétudes. Entrer à la « grande école » c'est entrer d'abord au CP, cette classe où tout se joue, où l'enfant se dit avec bonheur ou parfois avec appréhension : « Je vais apprendre à lire et à écrire ! ». L'enjeu est de taille pour l'élève tout autant que pour ses parents et son enseignant·e.

Mais qu'en est-il de l'estime de soi et de la satisfaction des parents si, après son année de CP, l'élève ne parvient toujours pas à lire ?

Dans la suite de sa scolarité, l'élève, pour acquérir de nouveaux savoirs disciplinaires, se trouve confronté constamment à la lecture ; les documents affluent, se multiplient, se complexifient, mettant à l'épreuve le jeune lecteur. S'il n'est pas entré dans la lecture de manière fluide, celui-ci se retrouve très vite en difficulté et perd confiance en lui. On le sait : les compétences en lecture ont un impact indéniable sur la réussite scolaire qui, elle-même, a des conséquences sur l'intégration dans la société. D'où l'enjeu et la médiatisation de cet apprentissage de la lecture.

Cet enjeu questionne forcément la manière d'apprendre à lire. Et au cours de ma vie d'enseignante, puis de directrice d'école, j'ai toujours cherché à apporter l'aide – les aides – qui permettrai(en)t aux élèves d'aborder au mieux cet apprentissage de la lecture.

Tout d'abord, l'élève n'a que 6 ans ! N'oublions pas qu'il est important d'attendre qu'il ait la maturité nécessaire pour pouvoir aborder cet apprentissage sereinement. Tous les enfants n'ont pas la même maturité et il existe souvent de grands écarts au sein d'une même classe, entre les enfants ayant 6 ans à la rentrée scolaire en CP et ceux qui auront 6 ans dans le cours de l'année scolaire. N'oublions pas non plus qu'il est aussi nécessaire, pour entrer dans cet apprentissage, que l'enfant ait acquis un certain nombre de compétences tant d'un point de vue intellectuel que d'un point de vue psychomoteur : compréhension du langage, aptitude à l'analyse et à la synthèse mais aussi latéralisation, motricité fine et surtout conscience phonologique.

Et même si un certain nombre d'enfants ne rencontre pas de difficulté à apprendre à lire au CP – quelle que soit la méthode proposée –, il reste encore ces quelques élèves qui « n'y arrivent pas »… et pour lesquels l'école a du mal à remplir son contrat. Pour ceux-là, on constate une perte de confiance et d'estime de soi et une envie d'apprendre qui s'amenuise au fil du temps.

C'est sur ces enfants que mon intérêt s'est porté, interpelée par les difficultés saillantes qui les bloquaient dans leurs apprentissages.

La méthode « Lecture piano » a connu ses premiers balbutiements dans des petits groupes de travail que j'ai mis en place, au sein de mon école, lorsque je suis passée en décharge totale de direction. Chaque jour, plusieurs groupes de deux à quatre élèves en difficulté de lecture me retrouvaient dans mon bureau pour apprendre à lire ou réapprendre à lire « autrement ».

Les problèmes spécifiques de ces élèves m'ont amenée à chercher des moyens plus adaptés à leurs difficultés. Je voulais leur permettre de lire « rapidement » tout en prenant du plaisir, en intégrant le sens de la lecture – qui n'était pas toujours acquis – et en les amenant à mieux comprendre le principe alphabétique et les mécanismes de la phonologie (conscience phonémique et syllabique).

Certains élèves ont en effet des difficultés tant auditives que visuelles. Ils perçoivent mal la différence entre certains sons et/ou certaines lettres et notamment entre *p-b ; t-d ; c-g ; f-v ; s-z* et *ch-j*. Ils confondent ces phonèmes à l'oral mais aussi à l'écrit. Ils font aussi des confusions visuelles entre des lettres proches (*p-b ; b-d ; m-n*…) ; d'autres peuvent faire des inversions dans certains graphèmes ou syllabes (*lion/loin*, *ne/en*) témoignant d'une conscience insuffisante du sens de la lecture, d'une difficulté à bien percevoir la succession et l'ordre des lettres ou des syllabes. D'autres n'arrivent pas à mémoriser les correspondances entre les lettres et les sons (graphèmes/phonèmes). D'autres encore n'ont absolument pas compris le principe de la combinatoire (association de deux sons pour produire des syllabes, puis des syllabes pour produire des mots…) et ne peuvent, de ce fait, accéder à une lecture fluide et automatisée, ils ânonnent.
Même s'il ne faut pas négliger le travail sur la compréhension avec ces élèves, il est à noter qu'ils ont, bien souvent, besoin d'être renforcés dans leur apprentissage du « code », ce qui permet d'accéder à une première étape dans la lecture : le déchiffrage. Tant que ces procédures de « bas niveau » ne sont pas automatisées, ils accèdent difficilement au sens.

J'ai donc porté une attention particulière à ces difficultés en créant et en développant, avec mes élèves, des moyens pour les surmonter.

L'aspect ludique de l'apprentissage

Grâce à la manipulation du « piano », ce petit outil que j'ai créé avec mes élèves, j'ai pu faire une analogie évidente avec la musique… Lire, c'est comme faire de la musique. Sur un piano, on peut jouer une note, plusieurs notes, un accord, une ligne mélodique… Et la musique exige aussi, pour accéder à l'interprétation, de faire des gammes, de s'entrainer pour automatiser la technique.

Les sons, c'est comme les notes… Comme je l'expliquais à mes élèves : « On peut les faire chanter : seuls ou ensemble. Quand ils sont associés, ce sont des syllabes, et quand on associe plusieurs syllabes entre elles, ça fait des mots… ». Je ne pensais pas que ce premier jeu, construit rapidement en découpant dans une feuille des touches de piano sur lesquelles j'inscrivis des sons, deviendrait rapidement le fondement d'une méthode. Les enfants ont très vite « chanté » le son des lettres qui étaient inscrites sur les touches et ils ont pu les associer en syllabes. J'observais alors, quand ils utilisaient les touches du piano, qu'il n'y avait plus d'inversion dans leur lecture de syllabes. Par la suite, ils demandaient à « faire du piano » à chaque fois qu'ils venaient en soutien.

Des moyens mnémotechniques

Pour permettre une meilleure mémorisation, j'ai associé une phrase ludique et souvent humoristique à chaque son. En voici quelques exemples :

« t » : Le tigre turquoise téléphone à tonton.
« b » : La baleine bleue boit au biberon.

En plus de ce premier moyen mnémotechnique, j'ai associé chaque graphème à une **couleur**. Les couleurs permettent de renforcer l'identité du graphème et facilitent la lecture pour certains élèves. C'est une pratique qui est largement utilisée par les orthophonistes, que ce renforcement touche la lettre, la syllabe ou la phrase. Et pour finir, j'ai ajouté une **image** qui permet de renforcer la mémorisation des correspondances entre phonèmes et graphèmes et de faciliter la compréhension de la « phrase clé ».

Exemple :

NOTA : Les enfants s'emparent facilement de ces aides ; certains se souviennent parfaitement de la phrase, d'autres ont l'image en tête et, quoi qu'il arrive, ils disent à minima : « le "ffff" du feu ». La référence à ces associations est vécue comme une forme de jeu de mémoire que l'on convoque pour mieux différencier les lettres et/ou les phonèmes lorsqu'ils les confondent.

Par exemple, si un enfant confond le « b » en le prenant pour un « d », il lui suffit de prendre son piano et en observant la couleur (bleue) et/ou l'image (baleine) associée au graphème, il retrouve le son correct de la lettre.

Un renforcement du sens de la lecture

Un autre enjeu important était de faciliter la compréhension du sens de la lecture, qui, comme nous l'avons vu, peut être perturbée. Le suivi de la lecture (toujours de gauche à droite) avec l'aide de l'index (en général) est facilité par les flèches entre les lettres pour construire la syllabe : **f → a → fa.**

Dans ce cadre, il était important aussi d'amener l'élève à comprendre très vite la différence entre « fa » et « af ». J'ai pu constater qu'en faisant travailler d'emblée sur la lecture de syllabes inverses, cela renforçait chez les élèves le sens de la lecture.

Une progression particulière dans l'ordre des phonèmes/graphèmes à apprendre

Face aux confusions fréquentes sur les phonèmes, je me suis demandé quelle progression mettre en place dans l'apprentissage de ceux-ci. J'ai commencé à m'intéresser aux nombreuses études et tableaux en linguistique qui avaient tenté de catégoriser les phonèmes en fonction du mode et du point d'articulation.

Le mode d'articulation est défini par un certain nombre de facteurs qui modifient la nature du courant d'air expiré. Par exemple :

- La mise en vibration des cordes vocales donne une articulation sonore ou dite constrictive (« f, s, ch, v, z, j »).
- La fermeture momentanée du passage de l'air suivie d'une brusque ouverture (explosion) donne une articulation occlusive (« p, b, t, d, k, g »).

Le point d'articulation est l'endroit de la cavité buccale où la langue vient se placer pour faire obstacle au passage de l'air. Il peut se situer aux endroits suivants : les lèvres (articulation labiale), les dents (articulation dentale), le voile du palais (articulation vélaire)[1].

J'ai choisi alors de m'appuyer sur le *tableau articulatoire des consonnes françaises* d'Aline Germain-Rutherford de l'Université d'Ottawa, qui m'apparaissait correspondre à mes convictions et aux constats que j'avais opérés : travailler d'abord les phonèmes proches est plus efficace que de les éloigner dans le temps.

1. Voir : http://flenet.unileon.es/phon/phoncours2.html

Mode d'articulation	Lieu d'articulation						
Occlusif	Bi-labial	Labio-dental	Apico-dental	Apico-alvéolaire	Dorso-palatal	Dorso-vélaire	Uvulaire
Sourd	[p]		[t]			[k]	
Sonore	[b]		[d]			[g]	
Nasal	[m]		[n]		[ɲ]		
Fricatif							
Sourd		[f]	[s]		[ʃ]		
Sonore		[v]	[z]		[ʒ]		
Liquide							
Latéral				[l]			
Vibrant							[ʀ]
Glissant					[ɥ], [j]		

C'est donc tout naturellement que j'ai construit ma progression, en commençant par les voyelles (souvent acquises dès la maternelle). Après les voyelles, il m'a semblé nécessaire d'introduire, en premier, les consonnes *constrictives* – consonnes « continues » que l'on peut prolonger et qui se prononcent même en l'absence de voyelle (comme « f », « s », « ch », « j », « v », « z » « l » et « r », « m » et « n »). Ces consonnes continues sont introduites avant les consonnes occlusives (comme « p », « t », « k », « b », « d » ou « g »…) qui, elles, sont difficiles à articuler et à percevoir sans voyelle. Bien entendu, parallèlement à cet enseignement des correspondances graphophonologiques, s'opérait l'apprentissage de la combinatoire (grâce au « piano » notamment) qui faisait comprendre aux élèves que l'association de sons permet de construire des syllabes et qu'avec des syllabes, on peut former des mots.

Avec ce choix assumé, les enfants pouvaient lire, dès le premier trimestre, de nombreuses syllabes, et un certain nombre de mots, voire de petites phrases. Bien entendu, à ce stade, l'accès à la compréhension était assez limité. Je devais juste m'assurer que les mots lus faisaient partie du capital de mots connus des élèves, pour qu'ils puissent accéder au sens et à l'image mentale de ce qu'ils décodaient.
Puis après les sons consonnes, dans ma progression, sont arrivés les sons complexes (du graphème le plus fréquent au graphème le moins fréquent), amenant peu à peu les élèves à lire des phrases un peu plus longues leur permettant de comprendre que « lire c'est aussi prélever du sens » et pas seulement déchiffrer.

La mobilisation de la mémoire kinesthésique, en plus des mémoires auditive et visuelle

Il existe différents **types de mémoire humaine**, cependant, **la mémoire visuelle, la mémoire auditive** et **la mémoire kinesthésique** sont les plus utilisées dans l'apprentissage.

La mémoire visuelle est facilitée par ce que l'on voit (schémas, images, couleurs...), la mémoire auditive par ce que l'on entend ou ce que l'on répète à haute voix. La mémoire kinesthésique concerne toutes les perceptions par le toucher.

L'enfant qui a une mémoire kinesthésique apprend par l'action, par la pratique. Ici, l'utilisation du piano, dans certains exercices, va lui permettre de mémoriser plus facilement les phonèmes grâce au geste associé à ce moment. Elle se combine aux deux autres mémoires.

Pour les élèves qui ont tendance à trop bouger, l'utilisation du piano canalise aussi leur attention et facilite leur mémorisation.

LA MÉTHODE « LECTURE PIANO » EN UN CLIN D'ŒIL

Le dispositif

La méthode est constituée :

• D'un manuel de lecture

comprenant deux parties : les sons simples (voyelles et consonnes) et les sons (graphèmes) complexes.
Ces deux parties se répartissent sur les cinq périodes scolaires.
Chaque période s'organise autour de la découverte de phonèmes/graphèmes, suivie de « révisions » et ponctuée d' « histoires à lire » (lectures offertes).

• D'un outil de manipulation

Le « **piano** », encarté dans le manuel et le cahier d'exercices, comme aide à la lecture et à l'écriture (un piano pour les sons simples et un deuxième piano intégrant les sons complexes, en écriture scripte au recto et cursive au verso).

NOTA : une version collective en grand format (à afficher) est proposée sur le site compagnon. Un pack de réassort est aussi commercialisé.

• D'un cahier d'exercices

qui prend en charge des activités :
– d'entrainement à la phonologie (au niveau du phonème et de la syllabe) ;
– d'encodage (au niveau de la syllabe et du mot) ;
– d'écriture (au sens de la calligraphie des lettres) ;
– de copie et de dictée (pour la mémorisation des lettres, des mots et des phrases) ;
– de compréhension portant sur les petits textes du manuel ;
– de productions d'écrits (quotidiennes, dès la quatrième semaine).

• D'un cahier d'écriture

suivant la progression du manuel qui contient :
– des frises pour travailler la précision du geste dans un espace réduit
– des écrits à copier et des lignages qui évoluent au fil des périodes.
L'enseignement s'y fait en deux temps : apprentissage du tracé de la lettre puis renforcement de la maitrise du geste et mémorisation du tracé.

• De manuels et de cahiers numériques

– Une version élève téléchargeable sur tablette, ordinateur ou consultable en ligne.
– Une version enseignant vidéoprojetable en classe, téléchargeable sur clé USB, tablette ou ordinateur ou consultable en ligne.
– Une version enseignant du cahier d'exercices et du cahier d'écriture vidéoprojetable en classe, téléchargeable sur clé USB, tablette ou ordinateur ou consultable en ligne.

• De 50 panneaux référents

pour l'affichage en classe, destinés à la mémorisation des lettres et graphèmes.

• De 10 albums de premières lectures

entièrement décodables, et suivant la progression du manuel, pour susciter le plaisir de lire dès la première période :
– *Le film de Zoé* et *Charivari Animalus* (P1)
– *Le chat de Véra* et *Ali se met en colère en période* (P2)
– *La maitresse est punie* et *Yannis et Jean qui pleure* (P3)
– *Les poubelles se rebellent* et *Une soirée chez Lili en période* (P4)
– *Une visite incroyable* et *Le saxophoniste et le chauffeur de taxi* (P5)

Texte supplémentaire

Flashcards des mots outils

- **D'un site compagnon**
  Le dispositif comprend aussi un **site compagnon** *www.lecture-piano.editions-retz.com* qui propose toutes les ressources périphériques pour les utilisateurs de la méthode.

- **De ce présent guide pédagogique**
  (également téléchargeable gratuitement sur le site compagnon ou le site *www.editions-retz.com).*

Des choix didactiques et pédagogiques assumés

Il était nécessaire, pour moi, de permettre à tous les élèves d'entrer dans la lecture. Il n'est pas question de dire ici qu'une méthode peut être meilleure qu'une autre et de polémiquer sur l'éternel débat autour de la méthode syllabique. Pour moi, inévitablement, c'est l'enseignant·e qui donne la pertinence à la méthode qu'il/elle choisit à partir du moment où il/elle la conduit avec conviction et qu'il/elle se l'approprie. Cependant, mon expérience personnelle auprès de jeunes enfants non lecteurs ou allophones m'a amenée à constater que l'apprentissage du code était essentiel pour apprendre à déchiffrer plus rapidement et pour finalement accéder au sens.

Il faut, de plus, et je l'ai constaté souvent, que chaque enfant puisse apprendre à lire, avec plaisir, envie et en favorisant ses préférences d'apprentissage. La méthode « Lecture piano », en travaillant sur plusieurs mémoires, permet ainsi à tous les enfants d'entrer dans la lecture plus facilement. La place du piano, instrument ludique, ne fait qu'augmenter l'envie d'apprendre par le jeu. En effet, lorsque l'élève utilise le piano, il est en situation de plaisir. Il apprend en jouant, il combine et peu à peu découvre ses capacités à lire des syllabes, des mots en les « chantant ». Il passe aussi de la lecture à l'écriture de manière naturelle et évidente : « Je lis donc j'écris ! »

La méthode « Lecture piano » propose aussi une démarche de pédagogie différenciée. L'enfant avance à son rythme. Il assimile progressivement des graphèmes et des phonèmes sans jamais être mis en difficulté. Grâce aux textes très progressifs, il constate de lui-même ses progrès en accédant à un niveau de difficulté supérieure. Qu'il soit en difficulté ou qu'il ait de vraies facilités, il trouve matière à répondre à ses attentes tant dans le manuel de lecture que dans le cahier d'exercices qui offre, lui aussi, des modalités de différenciation.

L'important étant de toujours garder à l'esprit les progrès de chaque élève en fonction de ses compétences. Les élèves en difficulté ont tout pour apprendre avec les autres, en prenant le temps.

La prise en compte des programmes 2018

Au cours préparatoire, l'apprentissage de la lecture passe nécessairement par le décodage et l'identification des mots, par l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes. Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes, menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle. Ces apprentissages s'appuient sur la pratique orale du langage et sur l'acquisition du vocabulaire. Ils s'accompagnent d'une première initiation à la grammaire et à l'orthographe.

• Attendus de fin de cycle (programmes MEN novembre 2018) en ce qui concerne la lecture

Ce qui est attendu en fin de cycle 2 :

– Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaitre des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés.
– Lire et comprendre des textes variés, adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves.
– Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page (1 400 à 1 500 signes) ; participer à une lecture dialoguée après préparation.
– Lire au moins cinq à dix œuvres en classe, par an.

• Connaissances et compétences associées

– Identifier des mots de manière de plus en plus aisée.
– Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique).
– Savoir discriminer de manière visuelle et connaitre le nom des lettres ainsi que le son qu'elles produisent.
– Établir les correspondances graphophonologiques ; combinatoire (produire des syllabes simples et complexes).
– Mémoriser les composantes du code.
– Mémoriser des mots fréquents (notamment en situation scolaire) et irréguliers.
– Comprendre un texte et contrôler sa compréhension.
– Savoir mobiliser la compétence de décodage.
– Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte.
– Savoir parcourir le texte de manière rigoureuse ; être capable de faire des inférences.
– Savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture ; savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture (lien avec les lectures personnelles, les expériences vécues et des connaissances qui en sont issues) sur des univers, des personnages types.
– Savoir mobiliser des champs lexicaux portant sur l'univers évoqué par les textes.

Les repères annuels de progression insistent aussi sur **l'automatisation de l'identification des mots dès le début du CP**, consolidée au CE1 et au CE2. Le guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP », publié par le MEN en juin 2018, rappelle que **le décodage est la condition de la compréhen-**

sion et que **la compréhension**, finalité de la lecture, **repose nécessairement sur la fluidité et la précision du déchiffrage** hautement automatisé.

• Repères annuels de progression – français Cycle 2 (MEN, novembre 2018)

Identifier les mots de manière de plus en plus aisée. En lien avec l'écriture : décodage associé à l'encodage, l'analyse de la langue et le vocabulaire.

– L'apprentissage systématique des correspondances graphèmes/phonèmes (CGP) s'effectue tout au long de l'année et débute dès la rentrée à un rythme soutenu de 2 correspondances par semaine à partir de graphèmes réguliers, fréquents et facilement prononçables pour atteindre 12 à 15 CGP en fin de période 1.
– En période 1, les élèves décodent des syllabes puis des mots simples. Ils accèdent à la compréhension du code de l'écrit grâce à des phrases puis des textes que les élèves sont capables de déchiffrer en fonction de la progression de l'étude des CGP. Cet apprentissage est progressivement automatisé, en lien avec des activités d'écriture.
– Tout au long de l'année, l'identification des mots écrits est soutenue par un travail de mémorisation de formes orthographiques visant à automatiser le décodage. Les élèves prennent appui sur les éléments de morphologie étudiés (familles de mots et affixes) pour identifier plus rapidement des mots.

Ces programmes nous rappellent qu'au **CP** est dispensé un **enseignement systématique et structuré du code graphophonologique et de la combinatoire en ménageant tout le temps nécessaire aux entrainements pour tous les élèves**. Ce travail est associé à des activités d'écriture : encodage pour utiliser les acquis et copie travaillée pour favoriser la mémorisation orthographique. C'est l'axe que nous avons privilégié.

La compréhension des textes, quant à elle, est exercée (comme en GS) sur des textes lus par l'adulte qui sont différents de ceux que les élèves apprennent par ailleurs à découvrir en autonomie. Elle est aussi exercée à l'occasion de la découverte guidée, puis autonome, de textes dont le contenu est plus simple. La lecture à voix haute ne concerne, à ce niveau, que de très courts textes.

Une méthode centrée sur l'apprentissage du code

Aujourd'hui, on sait, grâce aux études et recherches nationales et internationales, qu'il existe un lien étroit entre le déchiffrage et la compréhension. La nécessité de travailler le code n'est plus contestée et les préconisations ministérielles orientent très clairement vers les méthodes à caractère syllabique qui dispensent un enseignement plus rigoureux en ce sens. *« Au CP, les élèves pratiquent, de manière concentrée dans le temps, des activités sur le code de l'écrit dont ils ont eu une première expérience en GS. Il s'agit pour les élèves d'associer lettres ou groupes de lettres et sons, d'établir des correspondances entre graphèmes et phonèmes. L'apprentissage systématique de ces correspondances est progressivement automatisé à partir de phrases et de textes que les élèves sont capables de déchiffrer. Ces activités de lecture, menées conjointement aux activités d'écriture, doivent être régulières et structurées. Ce sont des "gammes" indispensables pour parvenir à l'automatisation de l'identification des mots à la fin de l'année. L'automatisation du code alphabétique doit être complète à la fin du CP. L'identification des mots écrits est soutenue par un travail de mémorisation de formes orthographiques : copie, restitution différée, aptitude à transcrire les sons en lettres. Écrire est l'un des moyens d'apprendre à lire, en lien avec le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe et la compréhension. La multiplicité des entrainements, sous diverses formes, conduit à une automatisation progressive. » La compréhension est la finalité de toutes les lectures […]* (Programmes 2018)

« Lecture piano » est une méthode syllabique qui n'a pas la prétention de couvrir l'intégralité des champs en matière d'apprentissage de la lecture et de la langue. Elle privilégie l'étude du code et sa maitrise car celle-ci constitue une condition indispensable pour parvenir à l'automatisation de l'identification des mots et à une fluidité en lecture. La méthode accorde une grande place aux « gammes » qui font travailler le code graphophonologique et la combinatoire, aux activités d'encodage, de copie et de dictée afin de favoriser la mémorisation des CGP et la mise en mémoire orthographique des mots. Elle introduit le minimum de mots outils pour permettre l'accès à de petites phrases qui font sens et, ainsi, ne pénalise pas les élèves en difficulté langagière. Ceux-ci, en effet, dans certaines méthodes, sont confrontés à des mots qui ne renvoient à aucun dictionnaire mental.

Les textes proposés par la méthode sont très simples et progressifs, souvent humoristiques et correspondant aux intérêts d'enfants de 6/7 ans ; ils restent décodables à plus de 95 % pour rassurer les élèves, ne pas les décourager face à l'obstacle d'un trop grand nombre de mots inconnus, leur donner confiance dans leurs capacités et leur permettre ainsi de prendre du plaisir à lire des histoires à leur portée. Il s'agit bien, ici, d'aller au-delà de ces gammes et de se rendre compte que la finalité de la lecture est avant tout la **compréhension** et non le déchiffrage.

NOTA : L'enseignant•e devra être attentif à proposer et à utiliser, comme l'y invitent les programmes, d'autres types de supports. En effet, les textes proposés décodables et lus en autonomie n'offrent pas suffisamment d'éléments de résistance pour rendre visibles les questions d'interprétation, d'implicite, d'ellipses du texte à combler, de sentiments et émotions des personnages, de référents culturels…

Même si quelques activités de compréhension sont proposées dans le cahier d'exercices, il conviendra de proposer, à côté et à partir d'autres supports (type albums, contes, autres **écrits**…), des situations qui visent à renforcer ce travail sur la compréhension à partir de textes plus complexes, lus par l'enseignant•e, afin de rendre explicites les processus et stratégies qui permettent d'accéder à une compréhension fine de ce qu'on lit.

2. Rapport de synthèse de l'étude « Lire et écrire », sous la direction de R. Goigoux, 2016 (#LireEcrireCP, en partenariat avec l'IFÉ, l'ENS de Lyon et l'Université de Lyon).

De même, « Lecture piano » ne prétend pas couvrir le champ de l'étude de la langue, même si les activités que l'on peut conduire en CP sur ce volet sont liées étroitement à la lecture et à l'écriture. Pour cette étude, il reviendra à l'enseignant·e de développer les compétences de ses élèves à partir de situations et/ou d'outils spécifiques.

Une méthode à la fois syllabique et phonologique

Toute méthode syllabique repose sur les propriétés phonétiques de notre alphabet. Les méthodes syllabiques sont aussi appelées « alphabétiques » puisque la base en est la lettre (ou graphème) à laquelle on associe un son (phonème). L'enfant doit donc apprendre les correspondances entre les lettres (graphèmes) et les sons (phonèmes). Toutes les recherches s'accordent pour dire que cet apprentissage doit être rendu explicite ; en revanche, le fait de partir du phonème ou du graphème ne semble pas avoir d'incidence sur cette acquisition, du moment que l'association des deux est faite[2].
Les méthodes syllabiques partent donc des éléments les plus simples : les lettres et les sons. Lorsqu'il maitrise la correspondance entre lettre et son (graphème/phonème), l'élève apprend alors à composer des syllabes, puis des mots. C'est donc une méthode qui sécurise l'enfant, puisqu'elle lui permet en quelque sorte de s'autoréguler : il n'est en mesure de lire que ce qu'il a véritablement appris.

La méthode « Lecture piano » revendique son caractère à la fois syllabique et phonologique. En effet, l'entrée dans le code s'effectue par la lettre (ou le graphème) à laquelle très vite est associée sa prononciation (le « son qu'elle fait », le phonème).

C'est le début de la lecture. On découvre que le « a » se chante « a », que le « f » se chante « ffffff »…

Dans le manuel, chaque graphème, associé à des sons consonnes et voyelles « simples », est représenté par une touche sur le piano. Ainsi, l'enfant prend conscience rapidement de la correspondance phonie/graphie en jouant sur son clavier.

Une progression rapide mais facilitant l'autonomie des élèves

Compte tenu de l'expérience avec les enfants en difficulté, le choix a été fait d'une progression qui prend en compte différents paramètres répondant en cela aux préconisations ministérielles (*cf.* « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP », guide publié en juin 2018 par le MEN).

– **La régularité des relations entre les graphèmes et les phonèmes :** les correspondances régulières, celles qui ont une relation quasiment univoque entre graphème et phonème, sont enseignées en premier.

– **L'ordre de fréquence d'apparition des graphèmes et des phonèmes** (selon Nina Catach).

– **L'appui sur l'échelle lexicale Dubois-Buyse** : cette échelle d'orthographe usuelle française est un instrument qui donne des échelons de mots normalement acquis à 75 % selon l'âge des enfants. Elle regroupe 3 787 mots d'usage courant, répartis sur 43 échelons. Les mots utilisés dans la méthode font en général partie des listes de mots connus par les élèves de CP (échelons de 1 à 7).

– **La facilité de prononciation des consonnes :** nous commençons par les consonnes continues, qui peuvent se prolonger et faciliter l'association « consonne/voyelle » dans la syllabe, telles que « f », « ch », « v », « s »… pour poursuivre avec les occlusives telles « p », « t », « k », « g » qui sont plus difficiles à associer aux voyelles.

– **Les graphèmes complexes** introduits dans un second temps ont été choisis, d'une part, en fonction de la similitude graphique qu'ils peuvent avoir et qui peut créer des problèmes d'inversion (par exemple, pour « ou » et « on ») et, d'autre part, en fonction de leur ordre de fréquence : « ou », « on », « oi » sont introduits assez tôt dans la progression car ils sont les seuls qui permettent de transcrire un phonème sans ambivalence (bien avant « en/an » et « ai/ei », par exemple).

– **La complexité de la structure syllabique :** dans les séries de syllabes à lire dans le manuel, on veille toujours à présenter d'abord la structure CV, puis VC[3] (à privilégier en niveau 1) qui sont les plus simples. Les syllabes de type CVC ou CCV[4] sont présentées dans un deuxième temps et peuvent être réservées aux niveaux 2 ou 3, lors de la différenciation en lecture.
Une attention est portée aux syllabes avec doubles consonnes de type CCV ou CVC avec des pages spécifiques d'entrainement.

NOTA : Nous trouvons aussi dans cette méthode des associations de syllabes qui ne sont pas des mots et qui ne veulent rien dire : « les non-mots ou pseudo-mots ». Néanmoins, ces constituants sont le plus souvent des « morceaux de mots » ; ils ont été sélectionnés pour leur forte probabilité de rencontre dans notre contexte linguistique (ainsi « acro » > « acrobate », ou encore « éplu » > « éplucher » ou « droma » > « dromadaire »). Ils sont fréquemment utilisés pour permettre à l'élève de manipuler les syllabes dans tous les sens sans pour autant les mettre en difficulté par l'utilisation d'associations qui n'existent pas dans la langue française (exemple : « relo », « fyju »…). Les enfants savent très vite que ces associations de phonèmes n'ont pas de sens et c'est à l'enseignant·e de bien insister sur ce fait. Dès lors, ils peuvent s'amuser à rechercher les « vrais mots » qui les contiennent ou à en créer sur le piano. En général, ils savent très vite distinguer ce qui fait sens de ce qui produit seulement « de la musique ».

– **La prise en compte des lettres muettes :** la présence de lettres muettes (par exemple, le « e » de « fée », le « t » de « chat », la lettre « h ») est une particularité fréquente en français, qu'il convient d'enseigner précocement. Dans

3. CV = consonne/voyelle et VC = voyelle/consonne.
4. CVC = consonne/voyelle/consonne et CCV = consonne/consonne/voyelle.

la méthode « Lecture piano », toutes les lettres muettes sont en grisé pour que l'élève comprenne qu'il ne faut pas les prononcer.
En général, après explication, l'élève n'en tient plus compte dans son déchiffrage. Il n'en garde qu'une trace mnésique inconsciente qui servira plus tard à la mémorisation de l'orthographe ou qui le sensibilisera à la morphologie des mots. Il existe cependant une progression visible dans le manuel : à la moitié de celui-ci, ces lettres muettes ne figurent plus en grisé à la fois dans les phrases et textes de niveau 3, ainsi que dans les mots outils et mots à retenir, une fois qu'ils ont été introduits.

– **L'intégration dans la progression d'une vingtaine de mots outils** à forte fréquence permet ainsi à l'enfant de lire rapidement des petits textes qui font sens. Ceux-ci sont consignés dans le cartouche « mots outils » dans le manuel ; dès lors que ces petits mots deviennent déchiffrables et que l'on souhaite néanmoins les faire mémoriser aux élèves, ils figurent dans la rubrique « mots à retenir ».

NOTA : Les « mots outils » sont des petits mots (adverbes, pronoms, prépositions, verbes d'état…) que les enfants rencontrent très régulièrement, à l'orthographe parfois particulière et qu'il est donc important de mettre très vite en mémoire. Plusieurs d'entre eux peuvent avoir été appris en maternelle. La liste de ces mots a été rappelée dans le projet des programmes de 2008 paru au BO n°0 du 20 février 2008. ***Liste indicative CP*** : le, la, l', un, une, ma, ta, sa, mon, ton, son, ce ; les, des, mes, tes, ses, ces ; du, au ; quel, quelle ; je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles, en, y ; tout, on ; qui, que, quoi, dont ; oui, non ; et, car, mais, ou ; alors, puis, ensuite ; de, à, dans, sur, sous, chez, entre, avant, après, avec, sans, par, pour, comme ; où, quand, comment ; ici, près, tard, tôt, toujours, encore, bien, trop, très, si, plus, moins, ne... pas, ne… jamais, ne… plus.

5. L'étude déjà citée « Lire et écrire », conduite sous la direction de R. Goigoux en 2016, a montré qu'un tempo rapide (de 14 à 15 en neuf semaines) dans l'étude des CGP est bénéfique aux apprentissages des élèves en code et en écriture.

Progression annuelle

Période	Semaine	Titre	Phonèmes	Graphèmes	Page du manuel	Page du cahier
		Présentation			3	
		Mode d'emploi			4	
Période 1	1	a	[a]	a	6	6
		i, y	[i]	i, y	7	7
		o	[o]	o	8	8
		u	[u]	u	9	9
	2	e	[ə]	e	10	10
		é, è	[e], [ɛ]	é, è	11	11/12
		Révisions	voyelles		12	13
	3	Le lutin aime la lavande.	[l]	l	13	14
		Elle souffle sur les flammes rouges du feu.	[f]	f	14	16
		Mots outils (présentation)			15	
	4	Le chat orange chatouille le chien.	[ʃ]	ch	16	18
		Le serpent vert siffle sur le sable.	[s]	s	17	20
		Révisions	[l] [f] [ʃ] [s]	l, f, ch, s	18	22
	5	Lecture par niveau			19	
		Le mammouth mauve mâche un chamallow.	[m]	m	20	24
		Le renard roux rode autour du ring.	[r]	r	21	26
	6	Le nain a mis sa tenue bleu marine.	[n]	n	22	28
		Révisions	[m] [r] [n]	m, r, n	23	30
		Lecture par niveau			24	
		L'avion violet vole au-dessus des vagues.	[v]	v	25	32
	7	Julie a une jolie jupe jaune !	[j]	j	26	34
		Zou ! Le zèbre marron zigzague au zoo.	[z]	z	27	36
		Révisions		v, j, z	28	38
	8	Lecture par niveau			29	

	8 (suite)	Le perroquet pistache parle portugais.	[p]	p	30	40
		Le tigre turquoise téléphone à tonton.	[t]	t	31	42
	9	Le coq dit « cocorico » au cochon rose.	[k]	c	32	44
		Révisions		p, t, c	33	46
Période 2		Lecture par niveau			34	
		La baleine bleue boit au biberon.	[b]	b	35	48
	10	Le dromadaire boit une grenadine dans le désert.	[d]	d	36	50
		Le garçon regarde ses gants gris.	[g]	g	37	52
		Révisions		b, d, g	38	54
		Lecture par niveau			39	
	11	la hache		h	40	58
		Lecture d'une histoire		Les gros mots	41	Site C
		le chapeau, la taupe	[o]	au, eau	44	60
		Lecture par niveau			45	
	12	le loup	[u]	ou	46	62
		Lecture par niveau			47	
	13	le cochon, une trompe	[ɔ̃]	on, om	48	64
		Lecture par niveau			49	
	14	la poire	[wa]	oi	50	66
		Lecture par niveau			51	
		Révisions		au, eau, ou, on, om, oi	52	68
	15	un panda, un tambour	[ã]	an, am	53	72
		une tente, un camembert	[ã]	en, em	54	73
		Lecture par niveau			55	74
	16	la laine, la neige, une fenêtre, un chalet	[ɛ]	è, ê, ai, ei, et	56	76
		Lecture par niveau			57	
	17	un panier, le nez	[e]	er, ez, es	58	78
		Lecture par niveau			59	
	18	Révisions		an, am, en, em è, ê, ai, ei, et er, ez, es	60	
P2/3		Lecture d'une histoire		La petite poule rousse	61	Site C
Période 3	19	un fruit, une prune…	doubles consonnes	fr, pr, br, gr, tr, cr, dr, vr	64	80
		une flèche, la pluie…		fl, pl, bl, cl, gl	65	81
		Lecture par niveau		fr, pr, br, gr, tr, cr, dr, vr fl, pl, bl, cl, gl	66	82
		Révisions	doubles consonnes	fr, pr, br, gr, tr, cr, dr, vr fl, pl, bl, cl, gl	67	
	20	un lapin, un timbre	[ɛ̃]	in, im	68	86
		une main, la peinture	[ɛ̃]	ain, ein	69	87
		Lecture par niveau			70	88
	21	du shampoing	[wɛ̃]	oin	71	90
		Lecture par niveau			72	
		ian/ain, ien/ein, ion/oin		ian, ain, ien, ein…	73	92

	(suite)	Lecture par niveau			74	
	22	une fleur, un nœud	[ø] [œ]	eu, œu	75	95
		Lecture par niveau			76	
	23	Révisions		in, im, ain, ein, oin, ian, ain ; ien, ein ; eu, œu	77	96
	24	le képi, le phoque	[k]	k, qu	78	100
		Lecture par niveau			79	
		la montagne	[ŋ]	gn	80	102
	25	Lecture par niveau			81	
		un éléphant	[f]	ph	82	104
		Lecture par niveau			83	
		Révisions		k, qu, gn, ph	84	106
Période 4	26	Lecture d'une histoire		Boucle d'Or et les trois ours	85	Site C
		la girafe	[g] [ʒ]	g/j	88	108
		Lecture par niveau			89	
	27	Les sons du « c »	[k] [s]	c/ç	90	110
		Lecture par niveau			91	
		Révisions		g/j c/ç	92	112
	28	Lecture d'une histoire		Les taches attaquent	93	Site C
		un escargot, un ver		es, er, el, ec	95	116
		Lecture par niveau			96	
	29	une indienne, les lunettes…		enne, elle, ette, esse…	97	118
		Lecture par niveau			98	
		Lecture d'une histoire		La petite vague	99	Site C
	30	Qui ose réveiller les serpents paresseux ?		s/ss	102	120
		Lecture par niveau			103	
Période 5		une fille, la grenouille		ill…	104	122
		Lecture par niveau			105	
	31	un crayon	[j]	y/ii	108	124
		Lecture par niveau			109	
		Révisions		s/ss, ill, y/ii	110	126
	32	Lecture d'une histoire		La collection de billes	111	Site C
		une invitation		ti → si	114	130
		Lecture par niveau			115	
	33	un kiwi, un wagon		w	116	132
		Lecture par niveau			117	
	34	un xylophone, un saxophone		x	118	134
		Lecture par niveau			119	
		la jungle	[œ̃]	un/um, yn/ym	120	136
		Lecture par niveau			121	
	35	Révisions		ti → si ; w ; x ; un/um, yn/ym	122	138
		Lecture d'une histoire		Le mousse Tique	123	Site C
	36	**Petits textes rigolos**			125	

Site C = Site compagnon accessible via www.lecture-piano.editions-retz.com

Nota : Cette progression est bien entendu à adapter en fonction de sa classe et du rythme d'apprentissage des élèves.

– **Un tempo d'apprentissage des CGP garant d'efficacité** : le choix a été fait d'un tempo d'apprentissage des CGP assez rapide mais qui ne met pas les élèves en difficulté, puisqu'ils sont toujours confrontés à la lecture d'éléments déjà connus (syllabes, mots, phrases). Hors révision des sons voyelles, considérés comme le plus souvent acquis en maternelle, et à raison de l'étude de deux correspondances graphème/phonème par semaine, le tempo est de 15 à 16 CGP étudiées sur les neuf premières semaines[5].

Le rythme d'acquisition des graphèmes/phonèmes est différent au début de l'apprentissage (1 voyelle par jour au tout début, puis 1 graphème simple tous les 2 jours) et varie en cours d'apprentissage (1 graphème complexe tous les 2 ou 3 jours selon le niveau de la classe).
Bien sûr, cette progression doit prendre en compte **les rythmes d'apprentissage et les diverses configurations de classe**, mais tous les graphèmes doivent avoir été étudiés en fin d'année.
Des périodes de révisions sont programmées ; elles sont à adapter en fonction du rythme retenu.

Le choix de textes quasiment déchiffrables en totalité

Dans le manuel, pour chaque nouvelle découverte de phonème, sont proposés des petits textes à lire de façon autonome : il s'agit de textes conçus selon la progression graphophonologique, aisés à décoder, simples du point de vue de la langue, sans références culturelles qui ne seraient accessibles à tous. Comme déjà dit précédemment, ces textes – dont l'objectif est bien la lecture en autonomie – sont de ce fait décodables à plus de 95 % (si on prend en compte les mots outils, appris « globalement ») en vue de favoriser, chez l'élève, la confiance en ses progrès.

Des textes pour le plaisir

Outre ces petits textes conçus selon les besoins de la progression, le manuel offre, pour la lecture plaisir, sept « Histoires à lire » proposant un univers différent, à la frontière de la littérature jeunesse. Ces textes en grande partie décodables présentent toutefois quelques mots encore non décodables signalés en caractères gras.

De plus, à la fin du manuel, sont proposés des petits textes rigolos de type virelangues utilisant le ressort des allitérations pour permettre de jouer avec la langue. Les élèves ne peuvent pas les lire au début. Ils peuvent cependant les écouter avec plaisir, les apprendre, et même en inventer d'autres en dictée à l'adulte.

Enfin, des albums de première lecture sont proposés : ils suivent la progression graphophonologique et accompagnent l'élève dans sa conquête de la lecture ; ils offrent de nouvelles histoires permettant de réinvestir les compétences déjà acquises dans un autre contexte que celui de la méthode. Conçus pour le plaisir de lire, ils sont entièrement décodables et peuvent être lus en autonomie à la fin de chaque période. Pour rappel, « Lecture piano » ne suffit pas à assurer le travail sur la compréhension : enseignement explicite de stratégies et prise de conscience des processus à mettre en œuvre dans des situations diverses de lecture. Ce travail gagne à être conduit à partir de supports différents[6].

Le souci d'associer étroitement lecture et écriture

Écrire est l'un des moyens d'apprendre à lire. Lorsque l'écriture se pratique en interaction avec la lecture, elle consolide l'efficacité de l'apprentissage. Nous avons fait le choix d'activités quotidiennes en ce sens. Ces activités sont de plusieurs natures : écriture (apprentissage de la calligraphie de la lettre), encodage de syllabes, de mots ; dictée de syllabes, de mots, de phrases ; copie de phrases et production d'écrits. Plus l'enfant écrit, plus il met en mémoire.

L'écriture, qui peut être proposée sur l'ardoise ou dans le cahier d'exercices, est simultanée à l'apprentissage des phonèmes. **On ne peut dissocier le décodage de l'encodage**. Les phonèmes sont donc convertis en graphèmes. Il est important de passer très vite à l'écrit pour permettre à l'enfant de transcrire le son qu'il entend et de se l'approprier.

Une prise en compte de l'hétérogénéité des classes : le souci de la différenciation

Très rapidement, la méthode propose des niveaux d'apprentissage différenciés tant dans le code que dans l'encodage. L'enseignant·e peut expliquer aux élèves que chaque enfant apprend à son rythme et que ce rythme est parfois différent. Il/elle montre les pictogrammes associés aux différents niveaux , , et rassure les élèves en leur disant qu'ils ont la possibilité de lire (et d'écrire, sur le cahier d'exercices) ce qu'ils peuvent. Chaque enfant peut donc avancer à son rythme et changer de niveau régulièrement en fonction des facilités ou des difficultés qu'il rencontre.
En classe, pendant la lecture orale, les enfants seront interrogés en fonction des choix qu'ils feront. L'enseignant·e sera attentif·ve à ceux qui peuvent aller plus loin ou, inversement, à ceux qui veulent aller trop vite. Il/elle les redirigera alors vers le niveau qui leur convient. À partir du moment où l'élève réalise le niveau 1, il ne prend pas de retard dans ses apprentissages mais il les consolide. L'important est de travailler l'estime de soi des élèves en les félicitant régulièrement.

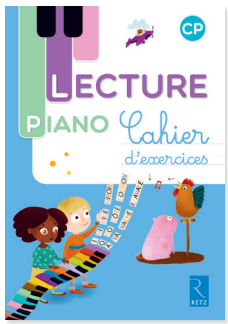
6. Collection *Narramus*, notamment, de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, aux Éditions Retz ; « Une histoire par jour » chez Belin ; ou encore *Compréhension de la langue CP* de Maryse Bianco aux Éditions La Cigale.

• Dans le manuel

Pour les pages « classiques » de découverte du phonème/graphème, en lecture de phrase (rubrique « Je lis des phrases »), le niveau 1 propose des mots ou une phrase simple qui, déjà à elle seule, « raconte une histoire ». Les niveaux 2 et 3 enrichissent parfois cette histoire, ou apportent un niveau informatif supplémentaire avec des phrases plus complexes. L'enseignant·e pourra faire le choix de sélectionner et d'attribuer un niveau à certains enfants ou de faire lire deux niveaux, voire trois à d'autres… À lui/elle de choisir ce qui lui convient le mieux en fonction du profil de sa classe. L'objectif étant de ne pas mettre l'élève en situation difficile. Celui-ci doit avant tout prendre du plaisir à apprendre. Il peut se tromper et recommencer aussi souvent que cela est nécessaire, l'important étant de valoriser l'estime de soi en passant par la réussite.

Pour les pages « Lecture par niveau », le niveau 1 propose, dans les premières semaines, une lecture/révision de tous les mots déjà vus, puis, à partir de la semaine 8, des phrases simples avec un étayage de la couleur pour favoriser la mémorisation des graphèmes.
Le niveau 2 propose d'emblée la lecture de phrases simples, puis progressivement de phrases qui constituent un petit texte. Il conserve l'étayage couleur pour les graphèmes jusqu'en milieu d'année, puis progressivement celui-ci s'estompe au profit d'une simple mise en caractère gras.
Le niveau 3 propose des petits textes plus conséquents sans étayage de couleur.
Ainsi, la différenciation s'opère à la fois en quantité, en nature des supports à lire et par le biais d'étayage ou non.

• Dans le cahier d'exercices



Dans le cahier, il en va de même, et nous reviendrons sur cet aspect en p. 21 de ce guide. Cependant, certains élèves écrivant plus vite que d'autres, les exercices différenciés permettront à chacun de faire le travail attendu en fonction de ses capacités. Les niveaux sont aussi signalés par les mêmes pictogrammes que dans le manuel. Les dictées peuvent être faites en pédagogie différenciée ; le déroulement de cette modalité est expliqué p. 23 de ce guide.

• Le piano, outil de manipulation et de différenciation

Par ailleurs, le « piano », outil de référence de la méthode, est lui aussi un élément de différenciation. En effet, il accompagne l'élève au quotidien tant dans l'apprentissage de la lecture que dans celui de l'écriture, et ce, aussi longtemps que cela lui semble nécessaire. L'enfant est totalement libre de l'utiliser à son rythme.

Dans ces moments de différenciation pédagogique, s'il est en difficulté, pendant que les autres avancent sur d'autres exercices de niveaux différents, il peut prendre le temps d'utiliser son piano pour consolider son travail et se rassurer. En petit groupe, l'utilisation du piano est souvent désinhibitrice.

• Sur le site compagnon

Des fiches d'entrainement et de réinvestissement sont proposés pour le travail à la maison.

Une méthode qui convient notamment aux enfants à besoins éducatifs particuliers et/ou aux enfants allophones mais qui peut s'adapter à tout type de profil d'élève

Cette méthode peut être mise en place aussi bien pour **des petits groupes de travail** que **pour une classe entière.** C'est une méthode qui offre de véritables modalités de pédagogie différenciée, comme nous l'avons vu précédemment, permettant à l'élève d'avancer à son rythme et de pouvoir choisir lui-même son niveau de lecture.

Elle a été expérimentée avec succès auprès d'élèves allophones de tous niveaux en élémentaire. La première étape passait par la découverte des phonèmes associés aux lettres/graphèmes plus ou moins rapidement en fonction de l'âge et des connaissances de l'enfant. Une fois ces correspondances apprises et la combinatoire acquise, des mots simples pouvaient être lus et compris avec des supports d'imagiers en complément de la méthode. Leur prononciation en était facilitée par l'aide du piano tout autant que leur transcription écrite.

Pour les élèves en difficulté, faisant régulièrement des inversions, le piano s'est avéré un outil très utile qui les aidait à mieux structurer leurs acquis. Les enfants le gardaient en permanence devant eux et pouvaient ainsi « faire chanter » et prononcer sans erreur le mot qui leur posait problème. Avec l'aide du piano, le passage à l'écrit était aussi facilité et permettait de ne pas oublier de lettre dans un mot, par exemple. Le piano devenait un outil rassurant et était source de réussite et de progrès.

En classe entière, le piano est un outil utilisable au quotidien pour chaque enfant. Il peut rester à disposition de l'élève (comme un sous-main) et être utilisé de manière autonome par chacun en fonction de ses propres besoins. Le piano est un outil que l'on regarde simplement pour se rassurer ou que l'on utilise pour valider et conforter ses acquis.

Le manuel

Les voyelles

La phonologie a une place importante dans l'apprentissage de la lecture au cycle 2. Les activités phonologiques quotidiennes permettent à tous les élèves d'entrer dans notre système alphabétique.
Le manuel commence par un retour sur les voyelles normalement connues des élèves depuis la maternelle. Cependant il n'est pas inutile de les reprendre, d'une part pour commencer l'année par des activités simples et ludiques et d'autre part pour introduire le piano.
Les voyelles sont des sons provenant de la gorge ; elles peuvent se prononcer seules, alors que les consonnes ont généralement besoin d'une voyelle pour être prononcées. Sur le piano, les voyelles seront faciles à chanter et permettront une appropriation plus rapide du piano.

Les consonnes simples

Chaque leçon de cette première partie, qui court sur une page, porte sur un phonème associé à son graphème. Les mots proposés à la lecture n'intègrent que le phonème appris et les phonèmes précédents. Après l'étude de deux à quatre phonèmes/graphèmes, une leçon de révisions est prévue pour le renforcement de la combinatoire. Elle est suivie d'une page de « Lecture par niveau » (trois niveaux bien différenciés, permettant à l'enfant de choisir lui-même son niveau de lecture ou à l'enseignant·e de le lui attribuer, voir p. 19).

ACTIVITÉ 1 : L'enfant découvre le son et la lettre associée, et les mémorise grâce à la phrase et au dessin correspondants

• Phase de découverte : activité préparatoire
L'enseignant·e présente collectivement à sa classe le son et la lettre à étudier. Il/elle peut utiliser comme support l'affiche proposée sur le site compagnon (phonème + dessin). Sa liberté pédagogique peut l'amener à choisir l'entrée la plus appropriée pour aborder cette séance : par le phonème ou par le graphème. Il/elle peut aussi proposer les deux approches simultanément en séparant le tableau en deux parties (« j'entends / j'écris »). L'important est d'être constant·e dans cette manière de proposer cette phase de découverte.
L'enseignant·e amène les élèves à identifier le phonème en le rattachant :
– au **dessin** qu'il/elle fait commenter ;
– à la **couleur** qu'il/elle fait travailler (par exemple, recherche de couleurs similaires dans la classe ; il est important, pour les couleurs particulières telles que lilas, grenadine, pistache… de les faire associer aux noms communs qu'elles représentent) ;
– à la **phrase mnémotechnique de référence**, que l'enseignant·e dit aux élèves.

En prolongement, s'il/elle rentre par le son (phonème), il/elle peut proposer des exercices phonologiques à l'oral : par exemple, faire trouver des mots contenant le son, jouer au jeu de la devinette, du corbillon, chercher des mots dans une image, trouver le son dans des syllabes… S'il/elle rentre par la lettre (ou graphème), il/elle pourra écrire des listes de mots contenant la lettre (ou les lettres) à observer au tableau. Il/elle pourra faire entourer la lettre commune aux mots, ou bien faire ranger des séries de mots écrits en fonction d'une étiquette-lettre, etc.

Les élèves doivent finir par reconnaitre la lettre et /ou le son produit par la lettre. Ils doivent pouvoir différencier les deux et en même temps connaitre leurs correspondances à l'oral comme à l'écrit.

• Phase de repérage sur le piano (phase de jeu)
Après ces premières activités, le piano est, dès lors, mis à disposition des élèves : après une phase de découverte collective de l'outil « piano » où les enfants s'amusent et l'utilisent spontanément, on introduit la notion de *chant*. « Les mots, c'est de la musique. Les notes sont des sons qui forment, quand on les chante les uns après les autres, des syllabes et des mots… »

Cette phase d'exploration peut être plus ou moins longue selon le profil de la classe. Puis les enfants sont invités, dans une deuxième étape, à repérer sur le piano la lettre et à prononcer le son/phonème qui lui correspond. Ils « chantent » le son en posant l'index dessus. Il est possible de leur demander, au choix, de faire durer le son ou de le chanter de manière brève. Le temps de pose de l'index sur la touche du piano ayant son importance :
– « je touche le son, j'enlève le doigt : le son est bref » ;
– « je touche le son, je laisse le doigt : je prolonge le son jusqu'à ce que j'enlève le doigt (comme le ferait une pédale de piano…) ».

Ainsi les enfants pourront faire la différence entre les consonnes constrictives ou fricatives (que l'on peut chanter longtemps) et les consonnes occlusives (qui sont obligatoirement brèves). L'association avec les voyelles, dans les syllabes, en sera facilitée surtout au début de la méthode.

• Phase de mémorisation (manuel)

Après cette phase de découverte et de « jeu » sur le piano, l'enseignant•e utilise le manuel.
Il/elle établit des liens avec la phase de découverte. Afin de renforcer la mémorisation des correspondances graphophonologiques, il convient d'associer au phonème la couleur choisie pour la lettre/graphème, puis de présenter l'image qui servira de référence à chaque fois que l'on parlera de cette lettre. Enfin, l'enseignant•e lit la phrase associée. (Cette phrase ne peut pas être lue par les enfants, mais ils peuvent repérer visuellement la lettre étudiée dans les mots, par sa forme. L'enseignant•e peut demander combien de fois elle apparait dans la phrase.)

Puis l'enseignant•e demande : « Où est l'image ? Où est le son ? Où est la phrase ? Qui s'en souvient et peut nous la dire ? » (Le fait que les élèves se souviennent de la phrase peut leur donner le sentiment de savoir la lire.)

L'enseignant•e répète alors plusieurs fois la phrase en insistant sur le phonème de manière à la faire apprendre totalement ou partiellement aux enfants. Les élèves la répètent à leur tour, un par un… Ils peuvent mémoriser soit la totalité de la phrase, soit une partie de la phrase, soit un mot en fonction de leurs compétences.

Par exemple pour le V : « L'avion violet vole au-dessus des vagues ». L'enfant peut se souvenir de « l'avion », de « l'avion vole », de « l'avion violet »… qu'il associe forcément au V, à sa couleur (**violet**) et à l'image qu'il voit déjà dans son manuel.

L'enfant peut ainsi « chanter la lettre », reconnaitre son graphisme particulier et sa couleur tout en se souvenant de la phrase. Peu importe la manière dont il mémorise le phonème et sa lettre associée, un choix lui est laissé. Cependant, l'enseignant•e rappellera systématiquement tous les moyens de mémoriser un phonème.

« On vient de voir le son " f ", sur le piano on le chante " ffff " comme dans " Elle souffle sur les flammes rouges du feu ", on voit bien le feu **rouge** comme le " f " sur le dessin. »

L'objectif est de faire **découvrir qu'un phonème** (*valeur distinctive d'un son*) peut se traduire par une lettre ou un ensemble de lettres (graphème) et vice versa, qu'une lettre (ou un graphème) correspond, en général, à un phonème (ou plusieurs… d'où un système complexe, hélas !).

ACTIVITÉ 2 : L'enfant apprend à combiner les lettres pour produire des syllabes

Manuel rubrique 1
« Je combine les lettres pour produire des syllabes. »

l → a	→ la		a → l	→ al
l → e	→ le		i → l	→ il
l → i	→ li		o → l	→ ol
l → o	→ lo		u → l	→ ul
l → u	→ lu		é → l	→ él
l → é	→ lé			
l → è	→ lè			
l → y	→ ly			

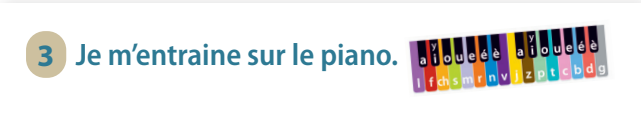
L'objectif est d'entrer dans le code, de comprendre le principe d'association de phonèmes entre eux pour former et lire des syllabes (combinatoire).

L'adulte incite l'élève à dire les deux lettres puis la syllabe produite, en traçant le « chemin » avec son doigt, à l'aide des flèches du manuel. Le sens de la lecture est une découverte pour certains élèves qui ne le perçoivent pas forcément et peuvent lire de la même façon des syllabes « vu » et « uv ». Il est donc utile d'utiliser les flèches qui guident le doigt et de leur faire « chanter » les lettres afin qu'ils perçoivent bien l'invariance du son associé à la lettre, et le changement de « son » produit dès lors que l'ordre des phonèmes est inversé.

Il faut amener l'élève à observer la place des lettres dans les syllabes : consonne-voyelle et voyelle-consonne. Le sens de lecture permet de différencier le son des deux syllabes. Pour les élèves qui n'y arrivent pas, l'aide du piano est à ce stade essentielle.

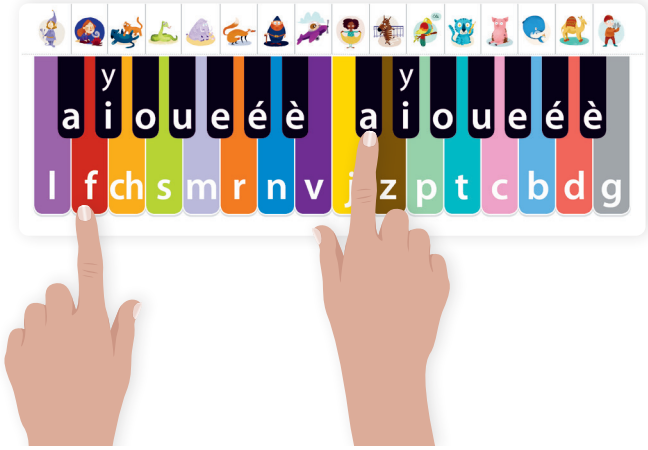
ACTIVITÉ 3 : L'enfant s'entraine à la lecture de syllabes

Manuel rubrique 3, puis 2 (à partir de la p. 25)
« Je m'entraine sur le piano. »



Cette étape permet la reprise immédiate des syllabes lues dans l'étape précédente avec l'objectif de les « chanter ». Elle sollicite les mémoires auditive, visuelle et kinesthésique. Durant cette phase d'entrainement, les enfants reproduisent sur le piano les syllabes proposées dans la rubrique 1 : « Je combine les lettres pour produire des syllabes ».
Les élèves peuvent travailler individuellement, par deux ou par groupes, avec un piano par élève ou pour un binôme.
Lors de cette activité, lorsque l'enfant va combiner deux sons pour « chanter » une syllabe, il doit utiliser ses deux index l'un après l'autre et **éviter de poser ses doigts simultanément**

sur le piano. Cette étape est importante car elle fait toute la différence pour les syllabes inversées. S'il touche d'abord « f » et ensuite « a », il lira « fa », et donc il ne « chantera » pas la même chose s'il fait l'inverse : « a », puis « f » soit « af ».



De plus, lorsqu'il chante le premier phonème en tapant sur la touche, il prolonge le son jusqu'au changement de phonème pour entendre l'association de la consonne et de la voyelle (ou inversement de la voyelle et de la consonne).
Il est important de commencer par l'index gauche puis l'index droit (sens de la lecture de gauche à droite).

NOTA : Bien entendu l'enseignant·e montrera quelques exemples sur le piano en grand format (à sa disposition sur le site compagnon : www.lecture-piano.editions-retz.com). Il/elle fera venir quelques élèves au tableau afin de s'assurer que toute la classe a bien compris le fonctionnement de l'outil.

L'objectif est de prendre du plaisir par une manipulation ludique et de s'exercer seul ou à plusieurs.

Manuel rubrique 2, puis 3 (à partir de la p. 25) « Je lis les syllabes. »

L'élève doit s'essayer à lire seul les syllabes. Le piano reste cependant toujours à sa disposition s'il doute ou se trompe ; il doit pouvoir l'utiliser pour se corriger.
L'enseignant·e doit avoir une vigilance particulière pour les syllabes inversées et vérifier qu'elles sont bien lues. Dans le cas contraire, le piano doit être utilisé.
Cette rubrique permet de « rebrasser » la lecture de syllabes sous une autre forme, les syllabes étant alors mélangées. Dans les premières semaines sont privilégiées les structures de type CV (consonne-voyelle), tout en s'entrainant aussi à la lecture de syllabes inversées de type VC.
Dès la page 25, la structure des syllabes se complexifie avec une 2e ligne de type CVC ou VCV, permettant ainsi de différencier l'entrainement selon la compétence des élèves.

On privilégiera, pour cette activité, la lecture individuelle à haute voix d'une série (trois ou quatre syllabes à la fois, par exemple) à tour de rôle, obligeant ainsi les élèves à une attention suivie pour ne pas perdre le fil de leur lecture.

ACTIVITÉ 4 : L'enfant s'entraine à lire des mots

Manuel rubrique 4 « Je lis des mots. »

Tous les mots proposés dans cette rubrique peuvent être lus, aucun mot ne comporte de syllabes non apprises antérieurement. Si l'enfant hésite, l'utilisation du piano est recommandée.
L'adulte donne à lire les mots proposés. Il procèdera comme il le souhaite en faisant lire individuellement, élève après élève, ou en demandant à des groupes de prendre en charge, en lecture préparée, une ligne.
L'enseignant·e en profite aussi pour s'assurer de la compréhension du vocabulaire (exemple : *sofa*, *lama*…).

NOTA : Le graphème reste en couleur dans ces mots. La lettre muette est matérialisée en grisé. Les mots laissent apparaitre, de manière sous-jacente, un classement selon leur catégorie grammaticale (noms/adjectifs/verbes…).

ACTIVITÉ 5 : L'enfant s'entraine à lire des phrases, puis de petits textes vers le milieu d'année

Manuel rubrique 5 « Je lis des phrases. »

Dans un premier temps, l'enseignant·e donne à lire silencieusement les phrases proposées dans cette rubrique. Trois niveaux sont proposés pour favoriser la différenciation. Il/elle expliquera au préalable aux enfants qu'ils peuvent lire seulement ce qui leur parait facile et possible, la phrase qu'ils veulent ou plusieurs phrases s'ils le souhaitent. Ainsi, les élèves avancent à leur propre rythme sans inquiétude.

Chaque enfant peut à sa guise lire une, deux ou trois phrases, selon ses envies et ses capacités. Il choisit lui-même le niveau de difficulté qu'il veut lire.

Dans un second temps, selon la procédure qui convient le mieux à l'enseignant·e en fonction des besoins d'apprentissage de ses élèves, l'enseignant·e interrogera les élèves en lecture orale en commençant, de préférence, par ceux qui souhaitent lire la phrase du premier niveau. Il est judicieux de la faire lire plusieurs fois pour inciter les élèves les plus en difficulté à lire par imitation et à avoir envie de le faire à haute voix. Les deux autres niveaux sont abordés ensuite sur le même principe. L'objectif est de faire lire un maximum d'enfants. Ceux qui ne souhaitent pas lire peuvent être, plus tard, incités à le faire en petit groupe de soutien.

Les phrases sont toutes lues en classe et donc entendues par tous, ce qui permet, même à ceux qui n'arrivent pas encore à les déchiffrer, de les repérer.

Les graphèmes complexes

La méthode évolue légèrement dans sa structure à partir de cette introduction des graphèmes complexes p. 43. Elle s'organise comme suit pour chaque son :

ACTIVITÉ 1 : L'enfant découvre le digramme (graphème de deux lettres) et le dessin associé et mémorise l'association avec le phonème

À ce stade, la phrase mnémotechnique a disparu. On trouve, la plupart du temps, en haut de page le(s) digramme(s) et leurs différentes écritures illustrées par des mots et leurs dessins associés. Il est nécessaire de continuer à travailler, comme dans la première partie, sur la recherche d'autres mots contenant le digramme, en s'appuyant plus sur l'écrit et le repérage de nouveaux graphèmes. Ainsi, on pourra écrire des listes de mots à observer au tableau ou s'aider de petits textes lus par ailleurs mettant en évidence le graphème que l'on souhaite étudier. L'enseignant·e pourra demander de faire entourer le digramme commun aux mots, ou bien faire ranger des séries de mots écrits en fonction d'une étiquette-graphème, etc.
Pour le « ou » et le « on », qui sont souvent source de confusion chez les élèves, une affiche peut permettre de les différencier à partir d'une phrase à retenir et d'un dessin :

NOTA : Cette affiche est disponible sur le site compagnon.

ACTIVITÉ 2 : L'enfant s'entraine à la lecture de syllabes

Manuel rubrique 1 « Je lis des syllabes. »

Le principe est exactement le même que pour la première partie. Nous avons conservé, pour les premières syllabes, les structures consonne-voyelle (CV) et voyelle-consonne (VC), qui sont les plus simples, pour ensuite les complexifier progressivement. Nous abordons aussi les structures CVC, CCV et CCCV… et les doubles syllabes CVCV, CCVCV…
Il est parfois difficile pour l'enfant de lire certaines syllabes, en particulier celles qui comportent des groupes de consonnes consécutives : l'utilisation du piano peut permettre de renforcer cet apprentissage.

ACTIVITÉ 3 : L'enfant s'entraine à la lecture de syllabes avec le piano

Manuel rubrique 2 « Je m'entraine sur le piano. »

Nota : Un piano spécifique est fourni pour ces graphèmes complexes. Ce piano, version 2, reste toujours un outil de référence pour les enfants qui en ont besoin. L'élève pourra ou non l'utiliser en fonction de ses compétences.

Le principe d'entrainement se poursuit comme dans la première partie.
Cette rubrique disparait à partir de la page 58, les graphèmes étudiés à partir de là n'ayant plus lieu d'être « chantés » sur le piano. Ces graphèmes sont soit des homonymes, soit des graphèmes rares et/ou ambigus ; ils se différencient de manière orthographique (« es, et, k, qu, ph, gn, un, um, ill… ») ou par leur prononciation en fonction des mots (« x, w »). Le piano n'est donc pas utilisable, ni souhaitable, pour repérer ces graphèmes qui ne peuvent qu'être mémorisés dans le contexte orthographique. En effet, il ne permet qu'une transcription phonétique de mots sans difficulté orthographique (« salade, canapé, démotivé… » et non « théâtre, poulet, œuf, coq, examen… »). Il est primordial que l'élève ne construise pas de mots mal orthographiés (« *chamo, oto, lendo… ») au risque de les mémoriser dans une forme fautive.

NOTA : L'enseignant·e se devra de corriger les erreurs de correspondance « graphème-phonème », même si elles sont bien comprises par l'élève, et expliquera l'existence d'une orthographe conventionnelle.

Exemple : si l'élève écrit « *anfent », la correspondance graphème-phonème est bonne mais il doit apprendre que l'orthographe du mot « enfant » n'est pas celle qu'il a choisie.

ACTIVITÉ 4 : L'enfant s'entraine à la lecture de syllabes en y associant un contexte mot

Manuel rubrique 3 « Je lis des syllabes et des mots associés. »

Dans cette rubrique, l'idée est bien de montrer aux élèves que les syllabes sont des éléments constitutifs des mots mais que seules, elles ne produisent pas de sens. Chaque syllabe à lire est donc contextualisée dans un mot afin de dépasser le simple décodage et de faire le lien avec une signification. L'enseignant·e peut demander aux élèves de trouver d'autres mots associés aux syllabes lues.
Il/elle pourra en faire des listes au tableau en les classant par syllabes.
Par exemple, page 56 du manuel :
– pour la syllabe « let », les élèves peuvent trouver : « poulet, chalet, galet, filet, volet »…
– pour la syllabe « fai », les élèves peuvent trouver : « faire, faible, défaire, affaire »…
Ces classements pourront faire l'objet d'un affichage de classe, par exemple dans une rubrique dédiée : « *Les mots de la classe* ». Ils pourront aussi être consignés dans le répertoire individuel de l'élève ou dans un répertoire commun pour la classe (rempli par l'enseignant·e et mis à disposition des élèves).

ACTIVITÉ 5 : L'enfant s'entraine à la lecture de mots et de phrases

Manuel rubriques 4 et 5 « Je lis des mots. », « Je lis des phrases. »

Ces deux rubriques sont, selon les digrammes, soit dissociées, soit associées ; on peut aussi trouver seulement l'une ou l'autre. Elles peuvent être traitées en pédagogie différenciée. Les enfants lisent soit en tenant compte des propositions de différenciation, quand elles existent, soit en fonction de la facilité des mots donnés à lire. L'enseignant·e pourra de lui/elle-même gérer cette lecture selon le niveau de ses élèves.

Au sein de cette seconde partie du manuel, l'élève verra aussi apparaitre quatre nouveaux cartouches :

Mots à retenir

Ce cartouche remplace celui des « Mots outils ». Les mots deviennent, à ce stade, déchiffrables et plus faciles à retenir ; cependant, ils sont à mémoriser pour en fixer l'orthographe parfois irrégulière.

Ne confonds pas !

Ce cartouche permet à l'élève de prendre conscience du découpage des syllabes dans un mot : « la-ma / lam-pe ; i-mi-ter/ im-pri-mer ».

Tu peux aussi rencontrer :

Ce cartouche apparait dans le cas d'une particularité rare qui ne concerne que peu de mots (« pied, canoë »).

Attention !

Ce cartouche apparait quand il y a des mots non connus dans les « Histoires à lire », ils sont alors mis en gras dans le texte. Ou quand il s'agit d'attirer l'attention des élèves sur une particularité à caractère orthographique (par exemple, « cinq, coq », sans « u » derrière le « q »).

Les pages « Lecture par niveau »

Tout au long de l'année, de manière très progressive, les enfants vont entrer dans la lecture **de mots, de phrases puis de petits textes** adaptés à leur niveau de compétence du moment, conçus pour leur permettre d'être très vite autonomes et les rendre pleinement conscients de leurs progrès. Ils vont devoir lire plusieurs phrases en accordant une importance particulière au sens qu'elles impliquent les unes par rapport aux autres.

Au cours de cette activité, l'enseignant·e (ou l'adulte) ne doit pas hésiter à aider l'enfant en difficulté. Il/elle peut reprendre la lecture d'une phrase ou du texte de manière à permettre à celui-ci d'accéder plus facilement au sens. Il est nécessaire de vérifier sa compréhension en l'interrogeant régulièrement sur ce qu'il comprend de ce qu'il lit. Il peut être intéressant aussi de lui faire reformuler le texte avec ses propres mots afin de voir ce qu'il en a compris. Enfin, si le décodage d'un mot n'est pas encore aisé, il peut être utile de reprendre le piano ; parfois, à ce stade, un simple regard sur cet outil permet de rassurer l'enfant, voire de se corriger seul.

L'interaction du groupe classe au cours de la lecture de ces petits textes prend tout son sens, elle offre la possibilité à chaque enfant d'intervenir en fonction de son niveau. L'écoute de l'autre permet souvent de renforcer sa propre compréhension ou de la questionner. L'enseignant·e veillera à ne jamais mettre aucun enfant en difficulté à cette étape.

Les trois niveaux

Dans cette 2de partie (sons et graphèmes complexes), les élèves sont invités à choisir eux-mêmes le niveau de texte qu'ils souhaitent lire. Cette activité demande un temps rapide de préparation pour le choix des niveaux. Cependant, l'enfant est déjà habitué à la différenciation et il se repèrera facilement dans les trois niveaux.

L'enseignant·e pourra soit :

- lire à voix haute les trois textes et laisser les élèves choisir le niveau qu'ils veulent lire ;
- laisser un temps de lecture silencieuse aux élèves pour qu'ils choisissent leur niveau eux-mêmes ;
- proposer à certains de lire plutôt tel ou tel niveau en fonction de leurs capacités.

Les textes, en général, portent tous sur la même thématique. Ceux de niveau 1, courts, donnent l'essentiel de l'histoire (le résumé en quelque sorte) ; les deux autres niveaux apportent des informations supplémentaires qui permettront d'engager des échanges avec tous les élèves sur la compréhension de ces textes, chacun ayant un « tronc commun » de référence.

Niveau 1 : pour des enfants dont les acquis sont encore fragiles. Les textes sont volontairement courts et les nouveaux graphèmes abordés sont mis en valeur par la couleur bleue.

Niveau 2 : pour des enfants dont la lecture est déjà assez fluide. Les textes sont plus longs, un peu plus complexes et présentent un vocabulaire plus riche ; les graphèmes ne sont mis en évidence qu'en caractères gras.

Niveau 3 : pour les enfants les plus avancés. Des textes plus longs sont proposés, sans étayage de la couleur ; seules les lettres muettes restent en grisé (elles disparaissent en page 79).

NOTA : Il est à noter aussi que, afin de ne pas perturber l'attention de l'enfant, nous avons volontairement opté, dans ces pages, pour une illustration épurée commune à l'ensemble des trois niveaux, donnant simplement le contexte de lecture.

Les révisions

Des révisions sont proposées après l'apprentissage en général de trois ou quatre sons tout au long de l'année afin de favoriser la mise en mémoire de ce qui a été appris ; elles s'organisent comme suit.

Pour la première partie (consonnes simples)

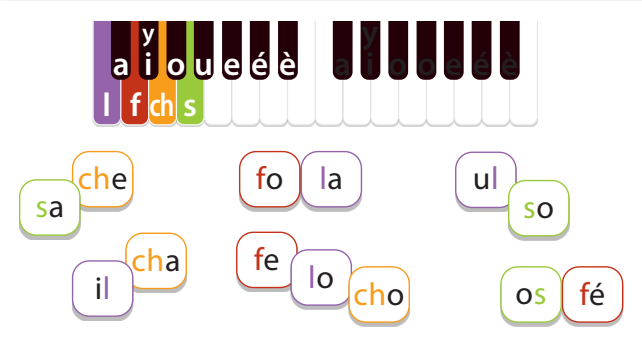
• Un rappel tout d'abord du phonème et du graphème ainsi que du mot référent associé

L'enseignant•e peut faire un retour vers les phrases mnémotechniques pour s'assurer de leur bonne mémorisation par les élèves.

Révisions

• Un entrainement sur le piano pour « chanter » des syllabes constituées par les acquisitions précédentes

Rubrique « J'utilise le piano pour chanter ces syllabes. »



Cette activité peut se faire par petits groupes ou par deux, chacun s'amusant, à tour de rôle, à chanter librement. Il est évident que pour les élèves qui lisent déjà, l'utilisation du piano n'est pas nécessaire. Ces élèves peuvent devenir des tuteurs et aider leurs camarades dans l'utilisation du piano ou peuvent passer directement à la rubrique « Je lis des syllabes » qui présente une plus grande complexité.

• Une relecture de syllabes plus complexes

Rubrique « Je lis des syllabes. »

sé	af	lu	chu	fi	ly	us
le	is	sy	fu	chè	al	fa

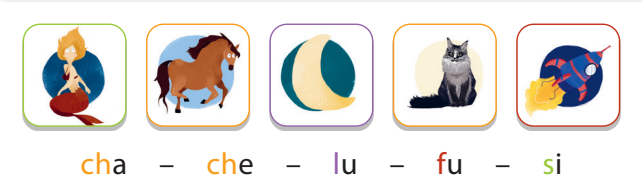
Cette rubrique permet de réinvestir la lecture de syllabes sous une autre forme, les syllabes étant alors mélangées. Dans les premières semaines sont privilégiées les structures de type CV (consonne-voyelle), tout en s'entrainant aussi à la lecture de syllabes inverses de type VC, puis de type CVC ou VCV.

On privilégiera, pour cette activité, la lecture individuelle à haute voix d'une série (3 ou 4 syllabes à la fois, par exemple) à tour de rôle, obligeant ainsi les élèves à une attention suivie pour ne pas perdre le fil de leur lecture.

Le piano peut rester en support si besoin, mais, à ce stade, les élèves doivent pouvoir lire les syllabes sans l'utiliser.

• Une mise en relation de syllabes avec des mots illustrés

Rubrique « Je nomme chaque dessin et je lis la syllabe qui lui correspond. »



Il s'agit ici de faire la relation entre l'oral et l'écrit au niveau d'un élément constitutif du mot : la syllabe.

L'enfant sera amené à lire chaque syllabe et à l'associer au mot prononcé qui la contient. D'autres mots peuvent être trouvés à l'oral et proposés par les élèves, à partir des syllabes énoncées ou à partir d'autres syllabes, en lien avec les phonèmes révisés. L'enseignant•e veillera, à chaque fois, à écrire les propositions au tableau afin que l'élève établisse un lien entre ce qu'il dit et ce qui est écrit.

À partir de la seconde partie (Graphèmes complexes, p. 43) la rubrique évolue quelque peu et s'organise ainsi

• Un rappel tout d'abord du phonème et du graphème ainsi que du mot référent associé

• Un entrainement à la lecture de petits textes qui proposent trois niveaux de lecture

Outre la quantité à lire qui augmente d'un niveau à l'autre, les étayages varient : le premier niveau offre encore l'étayage de la couleur pour les graphèmes qui viennent d'être appris ; le deuxième offre le repérage de ses graphèmes par une mise en caractères gras, et le troisième niveau supprime tout étayage. Il est à noter que le propos de l'histoire est commun aux trois niveaux et peut permettre ainsi, comme pour les pages « Lecture par niveau », des interactions après lecture de chacun des textes par les groupes.

Si cette activité est menée en groupe, il sera bénéfique de prévoir un temps de préparation en lecture silencieuse.

Les « Histoires à lire »

Hors progression, **huit histoires** sont proposées au rythme des progrès de l'enfant. Le plaisir de lire une histoire doit sortir du contexte de l'apprentissage de la lecture et ne pas faire l'objet de trop nombreuses séances afin de ne pas entraver la motivation à lire. L'enfant doit comprendre qu'une lecture peut procurer du plaisir et qu'il peut soit la lire seul, soit l'écouter.

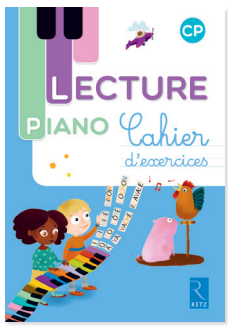
Ainsi, ces histoires, bien que s'appuyant sur des mots presque décodables en totalité, ne sont pas différenciées. Elles peuvent être lues par l'enseignant•e en début d'après-midi, par exemple, pour permettre un retour au calme dans un contexte de plaisir. Peuvent découler de ce temps

de petits débats ou des questions orales de compréhension. Cependant, si l'enseignant·e le souhaite, la différenciation peut se mettre en place en fonction des groupes de besoin de la classe. Si les élèves progressent « normalement avec la méthode », leur lecture est tout à fait possible dans la globalité du texte ou en le découpant en deux ou trois épisodes. Un concours de lecture orale, ou le travail d'une lecture offerte par un élève (ou un groupe d'élèves) à une autre classe peuvent permettre aussi des projets de décloisonnement.
Pour les enfants n'arrivant pas encore à accéder à la lecture ou au sens, l'enseignant·e peut constituer des groupes homogènes. Il/elle peut proposer à un élève « bon lecteur » de venir lire pour les autres, ou prendre lui·elle-même le groupe. L'important est que les élèves entendent et comprennent l'histoire pour, ensuite, se l'approprier et se lancer dans la lecture orale avec plus d'aisance et de confiance. Les élèves du groupe peuvent ensuite lire des phrases ou des parties du texte à tour de rôle. Il sera possible de proposer au groupe, à condition qu'il le souhaite, de faire une lecture collective du texte devant la classe, devant une autre classe, devant des plus petits…

NOTA : Pour les enseignant·es qui souhaitent travailler la compréhension de ces textes à l'écrit, des fiches de lecture sont mises à disposition sur le site compagnon. L'enseignant·e peut faire le choix de les donner à certains élèves (à éviter en évaluation), de les utiliser telles qu'elles sont proposées ou de les adapter en fonction des niveaux des élèves.

Nous proposons aussi, sur le site compagnon, une première histoire, « La rentrée des classes », comme lecture offerte par l'enseignant·e. Elle permettra d'aborder l'année scolaire en donnant à l'élève un but précis : « Pouvoir lire seul cette histoire en fin d'année ».
De plus, le thème de la rentrée des classes étant d'actualité à ce stade de l'année, l'histoire, va permettre d'ouvrir un débat : *Comment s'est passée la rentrée pour toi ? Avais-tu peur de rentrer au CP ? Quelles étaient les questions que tu te posais ? Quelles différences y a-t-il avec la maternelle ? Que va-t-on faire d'important cette année au CP ? Comment te sens-tu aujourd'hui ? À quoi ça sert d'apprendre à lire ? Comment vas-tu faire pour apprendre à lire ?...*

Le cahier d'exercices



Il a d'abord été conçu avec un grand souci de récurrence dans les activités (tout en les faisant évoluer cependant) afin de favoriser l'autonomie maximale des élèves.
Les consignes proposées ne sont pas explicitées, elles sont évidentes et ne demandent pas à l'enseignant·e de préparation particulière ni, en général, de matériel supplémentaire.
Le renvoi vers les pages du manuel est assuré par un petit picto en haut de page.

Dans le cahier d'exercices, l'enseignant·e sera attentif·ve à :
– l'importance des dessins et illustrations demandées ;
– la consigne : « Copie la phrase et apprends-la » qui amène une dictée quotidienne en différenciation dans le cahier du jour (cahier de classe) ;
– les étapes de production d'écrits (regroupées sur des doubles pages) à partir des graphèmes complexes ;
– les mots outils.

Écriture cursive ▸ p. 4 et 5

Nous offrons ici des modèles des lettres de l'alphabet à tracer avec le doigt pour apprendre à bien former les lettres (modèle en ligne sur le site compagnon). À utiliser à chaque nouvelle présentation d'une lettre et de sa calligraphie.

La typologie des exercices est récurrente selon les parties. Nous en précisons les grands principes, étape par étape.

Les voyelles (une page par voyelle) ▸ p. 6 à 13

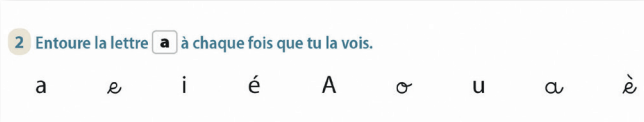
– Coche la case de la syllabe où tu entends la voyelle « … ».

Il s'agit ici de repérer, à l'oral, la place d'un phonème dans une suite de syllabes constituant un mot. Cette suite est matérialisée par des cases, chacune représentant une syllabe.

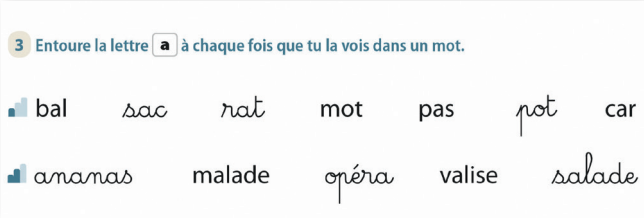
NOTA : Attention, dans certains cas, nous considérons comme « fermées » et donc matérialisées, des syllabes

se terminant par un « e » (exemple : pour le mot « confiture », il y aura 4 cases : « con/fi/tu/re »). En effet, ce type de prononciation accentuée existe bien dans le Midi.

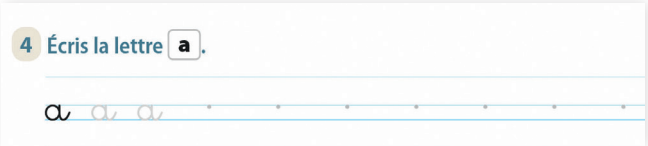
– Entoure la lettre « … » à chaque fois que tu la vois.
L'élève apprend dans cet exercice à repérer les différentes écritures des lettres. Il s'agit là d'un exercice classique de discrimination visuelle.


2 Entoure la lettre a à chaque fois que tu la vois.
a e i é A o u a è

– Entoure la lettre « … » à chaque fois que tu la vois dans un mot.
L'objectif est le même mais la difficulté augmente du fait de la proximité d'autres lettres.


3 Entoure la lettre a à chaque fois que tu la vois dans un mot.
bal sac rat mot pas pot car
ananas malade opéra valise salade

– Écris la lettre « … ».
Cette étape d'écriture/calligraphie ne doit pas être négligée puisqu'on sait que ce travail de va-et-vient constant entre lecture et écriture consolide les apprentissages. La mise en mémoire des CGP passe nécessairement par la mémorisation du geste d'écriture associé à chaque nouveau son/graphème.


4 Écris la lettre a.
a a a

NOTA : le lignage évolue au fil de l'année en 3 étapes pour aboutir aux normes du lignage Seyès.

Les révisions

Elles suivent les révisions du manuel et font la synthèse des leçons vues précédemment, sans difficulté majeure ni tâche inconnue.

Les consonnes simples (une double page par consonne) ▸ p. 14 à 39

Les consignes suivantes sont celles rencontrées pour cette étape, elles ne sont pas toutes utilisées systématiquement, elles sont évolutives et dépendent parfois du graphème travaillé.

– Entoure l'image quand tu entends le son « … ».
Il s'agit là de la recherche au niveau du phonème.

1 Entoure l'image quand tu entends le son l.

NOTA : Avant d'entrer dans l'activité, on s'assurera de la reconnaissance de tous les dessins en les faisant nommer.

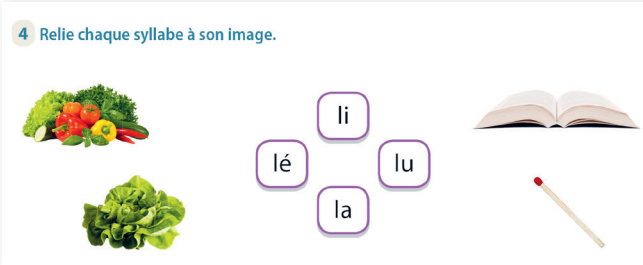
– Coche la case de la syllabe où tu entends le son « … ».
Est proposé ici de repérer, à l'oral, la place d'un phonème dans une suite de syllabes constituant un mot. Cette suite est matérialisée par des cases, chacune représentant une syllabe.

2 Coche la case de la syllabe où tu entends le son l.

– Entoure la lettre « … » quand tu la vois dans le mot.
Il s'agit là d'un exercice classique de discrimination visuelle.

3 Entoure la lettre l quand tu la vois dans le mot.
sel louve parapluie poire bol

– Relie chaque syllabe à son image.
L'élève est incité ici à faire la relation entre l'oral et l'écrit au niveau d'un élément constitutif du mot : la syllabe. Il doit lire chaque syllabe et l'associer au mot prononcé qui la contient.



– Découpe les mots en syllabes *(à partir de l'étude du « m », p. 25)*.
On s'assure ici que l'élève a bien compris le principe de la combinatoire à tous les niveaux, pas seulement dans la fusion des phonèmes entre eux qui conduit à la syllabe, mais aussi dans la constitution de mots par l'association de syllabes.

5 Découpe les mots en syllabes.
Exemple : mamie
lama mâché salami ami

– Écris la syllabe qui contient la lettre « … » pour chaque mot *(à partir de l'étude du « v », p. 33)*.
Là encore, l'élève doit établir le lien entre l'oral et l'écrit : lire chaque mot, le prononcer et repérer la syllabe constituée avec le phonème « v », puis la transcrire.

6 Écris la syllabe qui contient la lettre v pour chaque mot.
navire vache levure venue

– Écris.
Au fil du temps, l'activité évolue pour permettre une véritable différenciation ; certains élèves, plus lents dans le geste d'écriture, ne pourront écrire que la lettre et les syllabes tandis que d'autres seront en mesure d'aller jusqu'à l'écriture de mots dans le temps imparti.

5 Écris.
l
li ul la lé
Lola allo

– Sépare les mots de la phrase par des traits *(à partir de l'étude du « ch », p. 18)*.
L'objectif de l'activité est bien ici de faire prendre conscience aux élèves de la différence entre la segmentation orale et la segmentation écrite. Une phrase à l'oral est un continuum sonore ; à l'écrit, elle est composée d'éléments organisés dans l'espace et dont l'agencement est conventionnel.

6 Sépare les mots de la phrase par des traits.
Laféeaunchat.

– Copie la phrase et apprends-la.
Les programmes stipulent qu'au cycle 2, « l'identification des mots écrits doit être soutenue par un travail de mémorisation de formes orthographiques : copie, restitution différée, encodage ». La copie fait donc partie, tout comme l'écriture, de ces activités bénéfiques à la mise en mémoire à la fois des CGP et de l'orthographe des mots. Mais il conviendra de travailler avec les élèves les stratégies pour apprendre à copier. Il est important, par exemple, d'expliquer à l'élève qu'un mot ne se copie pas lettre à lettre, mais qu'il faut enregistrer le mot dans sa tête et essayer de le copier directement. L'épellation et la dictée à l'adulte ont aussi un rôle important dans cette phase.

7 Copie la phrase et apprends-la.
La fée a un chat.

Exemple de méthodologie pour copier le mot :

1. Je lis le mot.	un chat
2. Je regarde bien le mot.	un c-h-a-t
3. Je le mets dans ma tête, je le comprends.	un chat
4. J'essaie de l'écrire dans ma tête.	un c-h-a-t
5. Je regarde encore le mot.	un c-h-a-t
6. Je cache le mot.	un chat
7. Je l'écris sans le regarder.	un chat

NOTA : cette fiche est disponible sur le site compagnon.

L'enseignant·e peut ensuite donner des mots à copier : il/elle écrit un mot au tableau, demande aux élèves de le mémoriser, puis il/elle efface le mot au tableau et leur demande de le retranscrire sur leur ardoise ou sur un cahier. L'utilisation de l'ardoise est importante car l'enfant peut effacer sans laisser de trace de ses éventuelles erreurs. Elle peut ainsi précéder tout exercice écrit et donc consolider l'estime de soi des élèves qui apprennent alors par essai-erreur.

NOTA : sur le site compagnon, les phrases de cet exercice sont proposées dans des étiquettes à découper, afin de les faire reconstituer par les élèves. Les étiquettes peuvent aussi servir à inventer de nouvelles phrases. Elles peuvent être utilisées dans les exercices de production d'écrits, si l'élève en ressent le besoin.

– Compréhension
Cette rubrique n'a pas la prétention de travailler, à elle seule, le domaine de la compréhension des textes, qui, comme nous l'avons déjà dit, devra aussi être un objet d'enseignement à part entière à partir d'autres catégories de textes. Son objectif est de permettre à l'enfant de questionner, à minima, les éléments indispensables à celle-ci : la chronologie de l'histoire, les actions des personnages, les évènements clés, la caractérisation des personnages, le lexique pouvant faire obstacle, les sentiments des personnages…
Elle est évolutive, au fil de l'année, et prend là aussi en compte une forme différenciée : peu d'écrit au début (entourer ou cocher la bonne réponse – dessins puis mots) puis progressivement, formulation de phrases permettant ainsi à l'enseignant·e de gérer les niveaux de compétence différents de ses élèves.

Les révisions

Cette phase permet de réinvestir ce qui a été vu dans les pages précédentes, sans difficultés particulières puisque toutes les tâches demandées ont déjà été rencontrées. Il en va de même pour les révisions de la seconde partie.

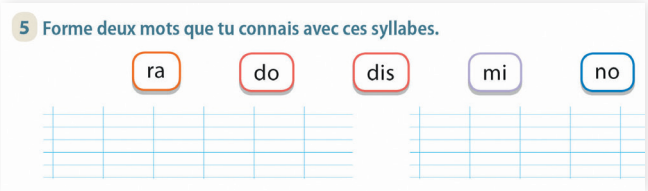
Les graphèmes complexes

▸p. 60 à 141

Les consignes suivantes sont celles rencontrées pour cette étape, elles ne sont pas toutes utilisées systématiquement, elles sont évolutives et dépendent parfois du graphème travaillé. Les activités similaires à la partie 1 ne sont pas réexpliquées ci-dessous.

– Forme deux (ou trois) mots que tu connais avec ces syllabes.

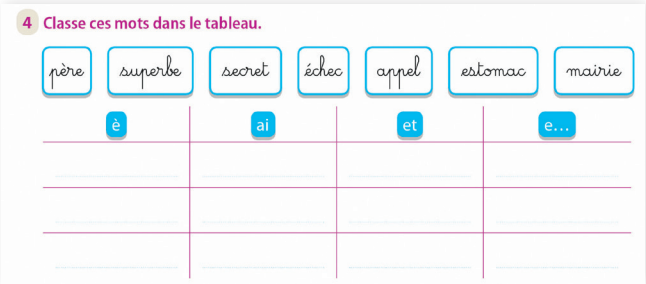
L'objectif de cette activité est de faire prendre conscience à l'élève que l'association de syllabes forme des mots. L'élève doit manipuler des syllabes et construire des mots. Pour ce faire, il peut utiliser son piano (en chantant les syllabes et en les associant, il peut trouver le mot attendu), mais il peut aussi utiliser son ardoise pour procéder par essai-erreur. En fusionnant des syllabes, il développe **une mémoire orthographique** des mots.


5 Forme deux mots que tu connais avec ces syllabes.

ra do dis mi no

– Classe les mots dans le tableau.

En classant les mots dans un tableau, l'élève apprend a discriminer visuellement les graphèmes appris et à reconnaitre et à mémoriser l'orthographe des mots.

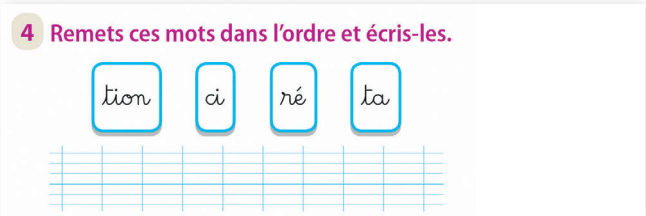

4 Classe ces mots dans le tableau.

père superbe secret échec appel estomac mairie

è	ai	et	e…

– Remets les syllabes dans l'ordre.

Même objectif que dans l'exercice : « Forme deux (ou trois) mots que tu connais avec ces syllabes ».


4 Remets ces mots dans l'ordre et écris-les.

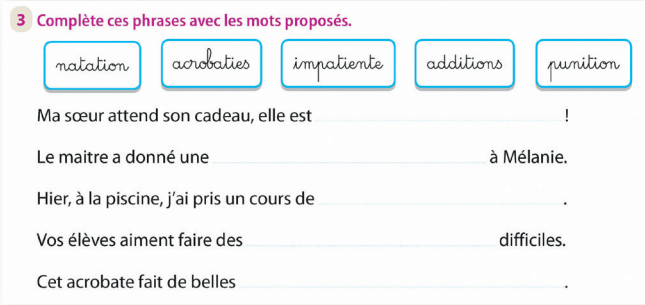
tion ci ré ta

– Barre l'intrus.

Ces exercices permettent à l'élève d'organiser et d'identifier des classements de mots en fonction des phonèmes.

– Complète ces phrases avec les mots proposés.

Cet exercice a pour objectif de comprendre une phrase, de l'enrichir, de mémoriser et de se constituer un capital de mots afin d'aborder la production de textes.


3 Complète ces phrases avec les mots proposés.

natation acrobaties impatiente additions punition

Ma sœur attend son cadeau, elle est ..... !

Le maitre a donné une ..... à Mélanie.

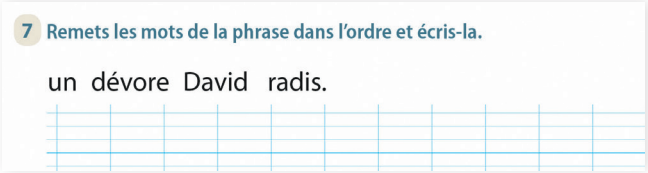
Hier, à la piscine, j'ai pris un cours de ..... .

Vos élèves aiment faire des ..... difficiles.

Cet acrobate fait de belles ..... .

– Remets la phrase dans l'ordre.

Dans cet exercice, l'élève doit reconstituer une phrase à partir de mots qui sont dans le désordre. Il prend conscience que le sens vient de l'ordre de celle-ci. Il organise la phrase et prend en compte les signes de ponctuation (majuscule du mot du début de phrase et point final).


7 Remets les mots de la phrase dans l'ordre et écris-la.

un dévore David radis.

– Ajoute un ou deux mots pour agrandir la phrase.

L'objectif de cet exercice est de préparer indirectement à la production d'écrits ; il vise à initier à la compréhension des éléments de la phrase et à son enrichissement. En enrichissant une phrase, l'élève utilise du vocabulaire et donne un sens plus précis à la phrase, il développe aussi sa compréhension à l'écrit.

6 Ajoute quelques mots pour « agrandir » la phrase.

Il a nettoyé.

Production d'écrits

▸p. 70-71, p. 84-85, p. 98-99, p. 114-115, p. 128-129, p. 140-141

Toutes les activités de production d'écrits visent à rebrasser le vocabulaire déjà rencontré dans le manuel. Très progressives, elles s'appuient tout d'abord sur des dessins pour aider la contextualisation de l'écrit, proposent des banques de mots quand le contexte est plus complexe, puis sont libres sur la fin (le seul cadre étant d'utiliser les mots appris), ce qui favorise l'imaginaire.

Production d'écrits

an
en
...
Manuel p. 53 p. 54

1 Décris l'image en utilisant des mots que tu as déjà appris.

Pour t'aider
les enfants – les parents – la tempête – des bateaux – le vent – des branches – la mer – la pluie – les voiles / elle casse – il arrache

Pour les enfants en difficulté, le piano en écriture cursive est une aide. L'élève qui va penser « une phrase » et qui n'arrivera pas à l'écrire peut l'utiliser pour, d'une part, s'appuyer sur la calligraphie des lettres en cursive et, d'autre part, trouver l'écriture du mot sans omettre de lettres. Certains élèves oublient parfois des lettres quand ils écrivent ; le piano permet de remédier à cette situation puisque l'enfant chante les syllabes et identifie les couples consonne/voyelle qu'il joue sur le piano.
Le problème de l'orthographe réside dans la transcription phonétique du mot. Cependant, l'élève utilise en général le capital mots qu'il a appris avec la méthode et peut retrouver dans son manuel et dans son fichier l'écriture orthographique du mot. L'enseignant•e veillera à le conforter dans la transcription du mot même phonétique (qui pour certains élèves est un passage obligé) et l'amènera à retrouver la bonne écriture en évitant de le laisser mémoriser des erreurs orthographiques.

Mots outils p. 142-143

Cette double page, conçue comme une « fiche mémoire », permet de réinvestir les mots outils vus dans le manuel. L'élève peut, à chaque fois qu'un mot outil est abordé, le copier dans la fiche pour le retenir. Le fait de recopier ces mots puis de les écrire dans des phrases permet de :
– savoir où l'on en est dans leur apprentissage ;
– renforcer leur mémorisation orthographique ;
– bien comprendre leur sens.

Mots outils

Repasse sur le mot en gris et copie-le. Puis écris-le en complétant le nom ou la phrase.

le — le le chat
la — la la fée
un — un un Elle a chat.
une — une une Il a fiche.
il — il il lit.
elle — elle elle fuit.
sur — sur sur Le chat est le sofa.
alors — alors alors Elle se fâche, le chat fuit !
est — est est C' un renard, il affolé !
de — de de Ali est l'ami Lili.
les — les les Léa a lavé vélos.
au — au au Zoé va zoo.
avec — avec avec Elle y va Lili.
puis — puis puis Il vole une pomme une fée !
à — à à Luc va l'école.
du — du du Le chat se cache à côté canapé.
chez — chez chez Il va sa mamie.
ne/n'... pas — ne ne n' Barnabé a été.
pas pas pas Elle va à l'école.
dans — dans dans Elle démarre la rue.
des — des des David dévore radis.
et — et et Léo me regarde je rigole !

142 143

Mots à retenir p. 144

La page 144 est consacrée à la copie des « Mots à retenir » qui font aussi partie des mots outils à connaitre en CP.
Le fait de les écrire renforce là aussi leur mémorisation.
Pour un meilleur repérage, on peut demander aux élèves de les surligner en couleur une fois qu'ils ont été appris.

Mots à retenir

Recopie le mot quand tu l'as appris.

assez	même
aussi	mes
avant	moins
avec	mon
bien	nous
ce	plus
ces	pour
comment	pourquoi
demain	près
des	quand
devant	que
donc	quel
dont	quelle
en	qui
encore	quoi
ensuite	sans
entre	ses
hier	son
ici	tes
jamais	ton
les	toujours
loin	tout
lointain	très
maintenant	trop
mais	vous

www Voir aussi sur le site compagnon, les flashcards des mots outils et des mots à retenir (Matériel collectif / les mots outils)

Le piano

C'est un outil de manipulation qui peut s'utiliser à différentes étapes de l'apprentissage pour favoriser :
– le renforcement de la mémorisation CGP ;
– l'apprentissage de la fusion syllabique (combinatoire).
C'est aussi un outil d'aide (chez certains élèves) :
– dans des situations de lecture ;
– dans des situations d'écriture.

Il est proposé à la fois en outil collectif pour les manipulations en classe et en outil individuel dans le manuel et dans le cahier d'exercices.

Les 10 albums

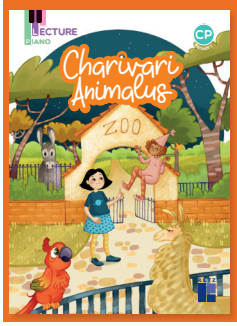
Ces 10 albums de première lecture (série 1 et série 2), entièrement décodables peuvent être lus en autonomie à la fin de chaque période.
En voici la progression et le synopsis.

Présentation

Période 1

• Le film de Zoé

Zoé va au marché avec Julie et Ali. Elle filme la mare, une vache, un iris. Un renard arrive…
Avalera-t-il le lézard ?



• Charivari Animalus

C'est la nuit de la « java jazzy » au zoo. Lola est venue avec la fée Lili. Elle sème la zizanie avec des formules farfelues. Alors, c'est la folie !
Aras, lamas, ânes muent…

Période 2

• Le chat de Véra

Pacha, le chaton de Véra, est un vrai polisson.
Alors, pour le calmer, Véra et ses amis font venir la fée Lili : celle-ci va jeter un sort au chat…

• Ali se met en colère

Les colères d'Ali sont terrifiantes. Ses parents sont abasourdis.
Mais un jour, la tortue d'Ali se met à lui parler ! Elle va beaucoup l'aider…

Période 3

• La maitresse est punie

Aujourd'hui, Véra est en colère. Elle boude.
Et quand elle se met à gronder la maitresse, ses copains sont vraiment inquiets…

• Yannis et Jean qui pleure

Yannis va au musée avec son parrain. Au cours de la visite il va faire une rencontre étonnante… et fantastique.

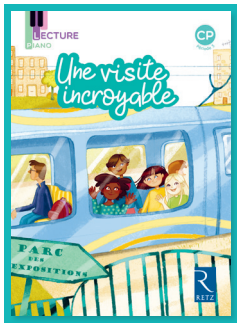
Période 4

• Les poubelles se rebellent

Émilienne, la cousine de Zoé, s'amuse à lancer tous ses déchets à côté des poubelles. Alors Zoé et Véra, aidées de la fée Lili, décident de lui donner une bonne leçon.
C'est la vengeance des poubelles…

• Une soirée chez Lili

Lili invite ses amis. Elle organise un jeu : chacun doit venir avec une blague ou une devinette… Les fous rires seront au rendez-vous !



Période 5

• Une visite incroyable

Enfin les vacances ! Ali, Zoé, Julie et Véra ont décidé d'aller au parc des expositions. Ils sont partis pour une journée de découvertes spéciales et d'aventures exceptionnelles…

• Le saxophoniste et le chauffeur de taxi

Au théâtre ce soir… « Voici l'hier venu. Lilian le saxophoniste, a faim et froid… Il demande de l'aide à Yannis, le chauffeur de taxi. Saura-t-il le convaincre ? »

Progression des albums

Période	Phonèmes	Graphèmes
PÉRIODE 1	[a]	a
	[o]	o
	[u]	u
	[ə]	e
	[i]	i, y
	[e], [ɛ]	é, è
	[l]	l
	[f]	f
	[ʃ]	ch
	[s]	s
	[m]	m
	[ʀ]	r
	[n]	n
	[v]	v
	[j]	j
	[z]	z
PÉRIODE 2	[p]	p
	[t]	t
	[k]	c
	[b]	b
	[d]	d
	[g]	g
		h
	[o]	au, eau
	[u]	ou
	[ɔ̃]	on, om
	[wa]	oi
	[ɑ̃]	an, am
	[ɑ̃]	en, em
	[ɛ]	è, ê, ai, ei, et
	[e]	er, ez, es

Période	Phonèmes	Graphèmes
PÉRIODE 3	doubles consonnes	fr, pr, br, gr, tr, cr, dr, vr
		fl, pl, bl, cl, gl
	[ɛ̃]	in, im
	[ɛ̃]	ain, ein
	[wɛ̃]	oin
		ian/ain, ien/ein, lion/oin
	[ø], [œ]	eu, œu
	[k]	k, qu
	[ɲ]	gn
	[f]	ph
PÉRIODE 4	[g], [ʒ]	g/j
	[k], [s]	c/ç
		es, er, el, ec
		elle, ette, esse…
	[s], [z]	s/ss
PÉRIODE 5		ill…
	[j]	y/ii
		ti → [si]
		w
		x
	[œ̃]	un/um, yn/ym*

* sauf dans l'album de la série 2, *Le saxophoniste et le chauffeur de taxi.*

Remarque : www Pour chacun de ces albums, des fiches de compréhension sont proposées sur le site (Outils pour les élèves / Fiches de lecture).

La programmation

La programmation annuelle a été découpée en 36 semaines et en 5 périodes.

Les périodes 1 et 2 comprennent souvent 7 semaines chacune (une semaine a été mise à cheval sur les deux périodes pour laisser la possibilité à chaque enseignant·e, en fonction de son organisation et de sa classe, d'adapter sa progression).

Dans ces deux périodes, chaque semaine est découpée en cinq jours. À chaque semaine correspond la découverte de deux phonèmes et/ou graphèmes, le mercredi étant consacré à la lecture plaisir, à la compréhension et à la production d'écrits. Le choix a été fait d'aborder une voyelle par jour en début de période 1 ; il revient à l'enseignant.e de l'adapter à ses élèves selon leurs acquis de maternelle.

Quotidiennement, l'enseignant·e utilisera alternativement le manuel et le fichier.

Entre les périodes 2 et 3, la découverte d'une histoire peut permettre d'aborder soit la fin de la période, soit le début. Ce temps peut être un temps de lecture plaisir, plus détendu.

En restant sur une semaine de découverte de l'histoire, l'enseignant·e peut faire des révisions sur les sons étudiés en amont.

Les périodes 3 et 4 comprennent 6 semaines en moyenne en fonction des zones géographiques ; l'enseignant·e devra donc adapter sa progression aux vacances scolaires qui lui correspondent.

Les semaines sont découpées en deux, trois ou quatre phases. **Il peut être nécessaire, pour certains phonèmes ou graphèmes, de les aborder sur deux jours et de prendre le temps de les faire assimiler aux élèves.** Il en est de même pour les temps de « Révisions », de « Lecture par niveau » et de « Lecture d'une histoire ». Là encore, **le découpage** est arbitraire et **doit pouvoir s'adapter au niveau des élèves**, au projet de la classe…

L'enseignant·e pourra donc faire varier la progression.

La période 5 est toujours la plus longue (10 semaines au moins). Chaque semaine est découpée en deux temps qui permettent d'aborder les phonèmes/graphèmes plus complexes en prenant le temps de bien les mettre en mémoire.

Propositions d'emploi du temps

Graphèmes simples

Temps		Lundi		Mardi		Jeudi		Vendredi	
10	Séance 1	Découverte son	Séance 1	Lecture syllabes	Séance 1	Découverte son	Séance 1	Lecture syllabes	Séance 1
10		Piano		Piano		Piano		Piano	
10		Mémorisation	Séance 2	Lecture		Mémorisation		Lecture	Séance 2
10		Correspondance phonème/graphème		Dictée		Correspondance phonème/graphème		Dictée	
10		Consolidation et mémorisation		Encodage		Consolidation et mémorisation		Encodage	
10	Séance 2	Écriture lettre	Séance 3	Écriture/copie	Séance 2	Écriture lettre	Séance 3	Écriture/copie	Séance 3
10		Entrainement		Reconstruction de phrase		Entrainement		Reconstruction de phrase	
10		Lecture offerte		Compréhension		Production d'écrits		Compréhension	
10		Lecture offerte		Fluence		Production d'écrits		Fluence	
10		Compréhension		Fluence		Production d'écrits		Fluence	

Graphèmes complexes

Temps		Lundi		Mardi		Jeudi		Vendredi
10	Étape 1	Découverte son	Étape 4	Lecture mots/phrases	Étape 6	Découverte son		Fluence
10						Piano		Fluence
10		Piano	Étape 5	Mémorisation mots		Mémorisation		Production d'écrits
10		Mémorisation			Étape 7	Copie /ELD/ Compréhension		Production d'écrits
10		Lecture		Fluence				Production d'écrits
10	Étape 2	Encodage		Fluence		Fluence		Lecture offerte
10						Fluence		Lecture offerte
10								Compréhension
10	Étape 3	Consolidation CGP						
10								