

OUVRAGE COORDONNÉ PAR
ALINE BEAUDOU

50 activités

de **lecture-écriture**
pour gérer
l'hétérogénéité *au cycle 3 et en SEGPA*



OUVRAGE COORDONNÉ PAR ALINE BEAUDOU

50
activités

de **lecture-écriture**
pour gérer l'hétérogénéité

avec des non lecteurs et des
lecteurs débutants

au cycle 3 et en SEGPA

Remerciements :

Je voudrais ici exprimer ma gratitude à l'égard de tous ceux sans qui cette aventure n'aurait jamais pu voir le jour. Je remercie tout particulièrement :

- Monsieur Jacques DESERT, IA-IPR de lettres, coordonnateur du CASNAV, qui m'a incitée à entreprendre cette recherche-formation
- Le SAFCO (actuelle DAFPEN) et notamment Jacky CHAPON, qui nous a donné les moyens nécessaires à la mise en œuvre de ce projet
- Maryse REBIERE, Maître de conférences à l'IUFM d'Aquitaine, qui est allée bien au-delà du rôle attendu de l'expert agréé, en participant à chacune de nos rencontres
- Maryline DUGUET, formatrice au CASNAV de Bordeaux, qui a accepté de se joindre à notre groupe de recherche
- tous les membres de l'équipe de recherche qui ont conçu sur leur temps libre et expérimenté dans leur classe les modules et les fiches élèves
- mes collègues du CASNAV de Toulouse qui m'ont constamment soutenue

Responsable de la Recherche : BEAUDOU Aline, formatrice au CASNAV de Toulouse

Agrégée de lettres modernes, successivement enseignante de français dans différents pays du Maghreb et d'Afrique subsaharienne, puis formatrice à partir de 1989, Aline BEAUDOU a travaillé notamment :

- au CASNAV-Rectorat de Toulouse où elle était responsable du dossier « scolarisation des enfants du voyage » sur l'ensemble de l'académie (1999-2010)
- au Mali, où elle a contribué à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un projet bilatéral d'appui à l'enseignement primaire (1993-1998)
- en République du Congo, où elle concevait et animait des stages de formation en direction des inspecteurs et des conseillers pédagogiques de collège (1989-1993)

Membres du groupe de recherche :

CANAC Frédéric, Professeur des écoles (PE), EEPU E. Renan, Toulouse (31)
CECILIA-CENAC Clémence, Professeur des écoles (PE), EEPU Lalande, Toulouse (31)
CONSTANTY Michel, PRCE IUFM Tarbes (65)
GUIBERT Bernadette, Professeur des écoles (PE), EEPU Gourgan, Rodez (12)
PARADIS Patricia, Mission EDV IA 31, formatrice au CASNAV de Toulouse
RAFFARA Benoît, Coordonnateur enfants du voyage inter-degrés
SCHULTE Christian, PE, classe passerelle Collège Pyrénées, Tarbes (65)
VALERO Sandra, Contractuelle classe passerelle, Collège Lalande, Toulouse (31)
DUGUET Maryline, Formatrice au CASNAV de Bordeaux, dossier EDV
FONTAGNERES Nathalie, Professeur des écoles, EEPU La Gorp, Ambares, Lagrave (33)
LACREU Christian, Professeur des écoles, EEPU Caychac, Blanquefort (33)
REBIERE Maryse, Maître de conférence IUFM Bordeaux (33) - Accompagnatrice agréée

ISSN : 1298-1745

ISBN : 978-2-86565-452-9

Directeur de la publication : Marc Laborde, Directeur du CRDP de l'Académie de Toulouse

Directeur de collection : Michel Azema, Inspecteur d'Académie

Directeur des éditions : Frank Grosshans, CRDP de l'Académie de Toulouse

Responsable éditorial, suivi éditorial : Catherine Juston-Coumat, CRDP de l'Académie de Toulouse

Maquette : Image & Communication

PAO : Synellipse – Eric Joly – Toulouse

Cédérom

Réalisation : Synellipse - Eric Joly et Antoine Sennane - Toulouse

Duplication : SNA

©CRDP de l'Académie de Toulouse – Avril 2012

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

« Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part que les "copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective" et, d'autre part, que les analyses et courtes citations dans le but d'exemple et d'illustration, "toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite" »

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie, constituerait donc une contrefaçon, sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

 **messages** • 05 61 41 24 14
IMPRIMERIE



 **IMPRIM'VERT®**
CERTIFICATS
equiLibRE

Sommaire

Préfaces	6
Introduction	10
Démarche	14
Préambule	20
Trouver la bonne fiche	34

FICHES D'ACTIVITÉS

I - Une histoire à quatre voix

Remarques préliminaires	38
Tabelau des activités	41
1. Première double page de la quatrième voix	46
2. Première double page de la quatrième voix (étude de la langue)	49
3. Intégralité de la quatrième voix	52
4. Intégralité de la quatrième voix (étude de la langue)	55
5. Troisième voix	58
6. Troisième voix (suite)	62
7. Deuxième voix	65
8. Première voix	70
9. Etude de la langue	73
10. Comprendre l'ensemble de l'histoire	75
11. Passer d'un texte narratif à un texte théâtral (1)	81

12. Passer d'un texte narratif à un texte théâtral (2)	83
13. Passer d'un texte narratif à un texte théâtral (3)	85

II - Le loup rouge

Remarques préliminaires	94
Tableau des activités	99
14. Entrée dans le récit par un extrait de « <i>Le livre de la jungle</i> »	103
15. La première de couverture et la page de garde	105
16. Situation initiale et événement perturbateur	107
17. Premier épisode - La vie parmi les loups	110
18. Mise en réseau du récit et travail sur le contexte historique	112
19. La désignation des personnages ; substituts et référents	116
20. Travail sur le lexique	119
21. Deuxième épisode - La mort de la louve	123
22. Étude la langue ; l'archiphonème [O] et le pluriel des mots	125
23. Troisième épisode - La vie avec Olga	131
24. Production de texte	133
25. Les graphies de l'archiphonème [E]	136
26. Évaluation de la compréhension du récit	139
27. Pour aller plus loin	143

III - L'agneau qui ne voulait pas être un mouton

Remarques préliminaires	148
Tableau des activités	153
28. La page de couverture de l'album	156
29. Situation initiale et élément modificateur	164
30. Les trois premiers épisodes du récit : «une nuit... et ses petits»	169
31. Quatrième épisode : la mort du bélier	172
32. Cinquième épisode : entrée en scène de l'agneau «soudain... tout riquiqui»	175
33. Dernier épisode du récit : résolution du problème	180

34. Production d'écrit et travail sur la langue	185
35. Débat interprétatif et travail sur le lexique	187
36. Évaluation des acquis	195

IV - Terriblement vert !

Remarques préliminaires	202
Tableau des activités	207
37. Chapitre 1 - L'oncle d'Amérique et ses graines rarissimes	211
38. Étude de la langue : les graphies de l'archiphonème [E]	214
39. Chapitre 2 - Deux amis et un jeu vidéo captivant	222
40. Chapitre 2 (suite) - Le jeu vidéo, ça creuse	225
41. Étude de la langue : dialogue et vocabulaire	227
42. Chapitre 3 - Petites graines mais grands effets	231
43. Chapitre 4 - Convoi exceptionnel	234
44. Débat argumenté	236
45. Chapitre 5 - Tout est pour le mieux	238

V - Le vieil homme et le lion

Remarques préliminaires	246
Grille d'analyse du récit	248
Tableau des activités	250
46. Entrée dans le récit par la page de couverture de l'album	252
47. Lecture d'images ou d'extraits de l'album donnés en désordre	254
48. Texte-puzzle à remettre en ordre	257
49. Production d'écrit	259
50. Le retour en arrière dans un album	261

Annexes

Bibliographie	264
Crédits illustrations et photographies	266

De l'apprentissage de la lecture aux apprentissages de la lecture

Dans les sociétés sans école, les enfants acquéraient, et acquièrent aujourd'hui encore, une langue, leur langue maternelle orale. Des mécanismes extrêmement puissants permettent d'apprendre à comprendre et à produire des énoncés de façon pertinente, sans que rien de la structure ou du fonctionnement de langue ne soit jamais décrit à ces enfants. Ces mécanismes d'apprentissage sont essentiellement adaptatifs et implicites, ils n'exigent ni enseignant, ni motivation, ni effort. Mais, comme mécanismes adaptatifs, ils présentent des inconvénients : ils permettent de comprendre et de produire les énoncés présents et pertinents dans l'environnement de l'individu.

Dans les sociétés de l'écrit, de l'ouverture culturelle et du progrès scientifique, l'école joue un rôle qui vient justement combler le déficit adaptatif de certaines connaissances. Dans les sociétés où l'on développe beaucoup de connaissances nouvelles, de cultures nouvelles, des technologies nouvelles, on attend des futurs adultes non seulement qu'ils soient « adaptés », mais surtout qu'ils soient « adaptables », c'est-à-dire qu'ils aient la capacité d'utiliser des connaissances qui ne font pas partie de leur environnement, qui ne sont pas utiles ici et maintenant. Les connaissances progressant, les enfants doivent rester plus longtemps à l'école pour acquérir ces connaissances, qui leur permettront notamment de créer de nouvelles connaissances, qui rendront encore plus nécessaire l'école de la génération suivante. Le support privilégié de cette accumulation et de cette transmission est justement l'écrit. Ceux qui restent à côté de l'écrit ou à côté de l'école sont ainsi toujours plus pénalisés (cf. les études du CEREQ).

C'est pour cela que l'on apprend à lire, que l'on apprendra toujours plus à lire, dans des sociétés de plus en plus nombreuses.

Ainsi, l'apprentissage de la lecture a trois finalités différentes et complémentaires.

- on apprend à lire pour lire : on apprend à faire correspondre des lettres, des associations de lettres et des syllabes aux sons qu'elles font, on apprend à décoder des mots, c'est-à-dire à reconnaître celui qui correspond à telle suite de lettres. La plupart des élèves réalisent cet apprentissage au cycle 2.
- on apprend à lire pour comprendre : des mots qui constituent des phrases, qui elles-

mêmes constituent des textes. Il ne s'agit plus de lire pour déchiffrer des lettres et des mots, mais pour élaborer une représentation mentale du contenu du texte. Lire était une finalité en soi, c'est désormais le moyen d'accéder à un message rédigé par un interlocuteur absent. On sait que quelques heures après la lecture d'un texte, les humains ne se souviennent plus des mots du texte, mais du sens de ce dernier. La plupart des élèves apprennent à lire pour comprendre dès la fin du cycle 2 et tout au long du cycle 3.

- on apprend à lire pour apprendre : la lecture et la compréhension deviennent à leur tour, conjointement, de simples moyens pour s'approprier les connaissances enseignées à l'école, en histoire, en mathématiques, etc. Les textes sont devenus des supports pour l'apprentissage. C'est le cas dans des situations de plus en plus fréquemment proposées aux élèves scolarisés au cycle 3 puis au collège.

La plupart des enfants de notre société réalisent donc ces apprentissages de façon successive ou en tous cas progressive. Mais que faire quand ces apprentissages n'ont pas fonctionné ? Peut-on les ignorer ? Y renoncer et ne mettre en œuvre que des situations fondées sur l'oral ? Peut-on, à l'opposé, recommencer au début et redémarrer une succession d'apprentissages ? Repartir au CP ?

C'est le pari inverse qui est proposé dans cet ouvrage : ni renoncer à l'apprentissage de la lecture, ni retourner au CP. Mais réaliser, cette fois de façon parallèle, ces apprentissages de la lecture, dans des classes où certains sont lecteurs, quand d'autres ne le sont pas. Où certains ont envie d'apprendre à lire, quand d'autres n'en ont pas envie. Où certains croient qu'ils en sont capables, quand d'autres ne le croient pas.

L'ouvrage que vous tenez entre vos mains relève ce défi. De façon très concrète. Contrairement à cette préface. Il est donc grand temps de lire la suite !

A Toulouse, le 21 juin 2011

André Tricot

Professeur de psychologie à l'université de Toulouse 2
Ecole interne IUFM Midi-Pyrénées
Laboratoire Cognition, Langues, Langage, Ergonomie
UMR 5263 CNRS, EPHE, Université de Toulouse 2

Les pages que vous allez lire répondent à un besoin manifeste et tirent leur légitimité de multiples constats dans les classes : comment amener à l'écrit des enfants qui en sont culturellement éloignés, comme les enfants « du voyage » par exemple mais aussi tous ceux pour qui l'entrée dans l'écrit est un processus inabouti donc douloureux et facteur majeur d'exclusion ?

Madame Beaudou, au long de nombreuses années d'enseignante en Afrique Subsaharienne puis de formatrice au CASNAV de Toulouse, a eu l'occasion d'observer les difficultés d'apprentissage du lire/écrire pour ces élèves qui n'entrent pas dans la norme scolaire communément admise. Jusque-là, rien qui la distingue des innombrables maîtres aux prises avec des élèves qui mettent en échec leur pratique professionnelle, aussi bienveillante et méthodique soit-elle. Son mérite est de ne pas s'en tenir au constat, au soutien ou à la répétition, même accompagnés d'un regard encourageant et positif sur l'élève. Refusant la déploration (« que voulez-vous, on ne fait pas boire un âne qui n'a pas soif ! »), la résignation (« j'ai tout essayé et avec cet élève rien ne marche ») ou la marchandisation (« je ne peux pas m'occuper de lui constamment, j'en ai vingt-quatre autres à faire progresser »), elle a pris le temps d'analyser les blocages et les difficultés observés pour leur trouver des remèdes adaptés.

Ce long travail n'aurait pas été possible sans un va-et-vient entre les dysfonctionnements constatés, un important approfondissement théorique et des essais de terrain. Il a donc été élaboré en lien avec des universitaires, des enseignants et leurs classes, dans le cadre d'une « recherche-formation ».

Le résultat est extrêmement stimulant et d'une efficacité constatée. Les maîtres peuvent ainsi sortir de l'impasse dans laquelle ils se trouvaient avec certains élèves pour les remettre sur le chemin de la réussite, même limitée et fragile : le premier pas en provoque souvent d'autres et le retour de la confiance en soi est le meilleur gage de la réussite.

Comme quoi, quand la transmission des connaissances vient se heurter à des obstacles culturels, sociaux, psychologiques apparemment insurmontables, rien ne vaut une bonne réflexion didactique !

Jacques Désert

Inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional
Ancien responsable du CASNAV de Toulouse

Ce travail est l'aboutissement d'une recherche-formation conduite, entre 2003 et 2008, par les CASNAV de Toulouse et de Bordeaux, sous la responsabilité d'Aline BEAUDOU, formatrice au CASNAV de Toulouse et la supervision scientifique de Maryse REBIERE, Maître de conférence à l'IUFM de Bordeaux (33). Il a été initié pour tenter de trouver des réponses appropriées au désarroi des enseignants qui accueillent, au cycle 3 ou même au collège, les élèves non lecteurs.

En effet, dans les classes dont ces élèves relèvent de par leur âge, les compétences visées, les activités auxquelles ils sont censés participer leur sont, le plus souvent, totalement inaccessibles et ils n'ont plus l'occasion, sauf création de postes spécifiques, de rencontrer des situations didactiques adaptées à leur niveau et à leurs besoins.

Or, Roland GOIGOUX, dans un article intitulé « Les interactions de tutelle dans les processus de conceptualisation de la langue écrite »¹, souligne les limites de l'ajustement didactique quand l'écart est trop grand entre la tâche prescrite aux élèves et les ressources cognitives, les capacités dont ceux-ci disposent à ce moment-là. Il craint que les élèves « placés systématiquement dans des situations hors de portée de leur prise de conscience n'adoptent progressivement une posture scolaire très inadéquate » et estime que « ce pourrait être le point de départ de difficultés scolaires précoces et cumulatives ».²

Comment résoudre ce problème ? Comment éviter que des jeunes en grand décalage scolaire ne soient constamment confrontés, dans les classes qui correspondent à leur tranche d'âge, à des tâches situées hors de leur zone proximale de développement ? Quelles situations didactiques leur proposer pour qu'ils construisent les compétences dont ils ont prioritairement besoin ?

Bien sûr, il est indispensable que l'école et le collège aménagent des temps de prise en charge spécifique pour leur permettre de s'approprier les connaissances et compétences de base qui leur font défaut.

¹ R. GOIGOUX, Les interactions de tutelle dans les processus de conceptualisation de la langue écrite, activités métalinguistiques et enseignement du Français, Journées d'études de l'association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM), Genève, 28 février 1997

² idem

Mais, quelles que soient les mesures adoptées, elles ne sauraient exclure une prise en compte du niveau et des besoins de ces élèves au sein de leur classe de référence et ceci est loin d'être simple.

Les questions que nous nous posions étaient donc les suivantes :

- Comment les enseignants de cycle 3 ou de collège peuvent-ils, sans délaisser les autres élèves, répondre aux attentes de ces élèves et les faire accéder à une véritable maîtrise de l'écrit, dans des classes où cet apprentissage n'est plus au programme ?
- Comment peuvent-ils leur permettre d'apprendre à lire, au sein de leur classe d'âge, sans les mettre à l'écart et même en les faisant participer aux activités de lecture - écriture prévues pour les autres élèves de la classe ?
- Quels dispositifs mettre en œuvre pour que, même si ces élèves ne rattrapent pas la totalité de leur retard scolaire, ils puissent au moins s'approprier le code écrit, tout en développant les compétences langagières, linguistiques et stratégiques nécessaires pour comprendre un texte adapté à leur âge et qui soit stimulant pour leur intelligence ?

Avec Roland GOIGOUX, nous pensons que, pour favoriser le développement cognitif de jeunes dont le niveau de conceptualisation est insuffisant au regard des tâches proposées aux autres élèves de la classe, il est indispensable de « distinguer plus soigneusement ce qui peut être différencié en amont, dans la construction des situations d'enseignement, et ce qui peut l'être en cours de réalisation, dans le temps réel de la conduite de la classe »³. Considérant la complexité de la tâche dévolue aux enseignants de cycle 3, de SEGPA, voire de 6e et 5e de collège, confrontés à la difficulté d'apprendre à lire à de jeunes analphabètes, dans des classes où l'apprentissage de la lecture est considéré comme acquis et compte tenu de l'absence de tout matériel didactique approprié, nous avons décidé d'élaborer à leur intention des outils de travail adaptés à la gestion de semblable hétérogénéité, qui allègent leur tâche de préparation, tout en les aidant à mieux cerner les modes d'étayage dont ces jeunes ont besoin.

³ R. GOIGOUX, Les interactions de tutelle dans les processus de conceptualisation de la langue écrite, activités métalinguagiques et enseignement du Français, Journées d'études de l'association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM). Genève, 28 février 1997

Introduction

Parmi ces outils figurent des documents que l'on peut se procurer sur les sites des CASNAV de Bordeaux et de Toulouse :

- Un état des lieux des difficultés que doivent surmonter des enfants issus de milieux non lettrés dans l'accès à la culture écrite
- Une évaluation diagnostique de ces difficultés, adaptée à la fois à ce niveau de compétence et à cette tranche d'âge
- Un tableau qui, au regard des résultats à deux des items de l'évaluation diagnostique, énonce les compétences à développer chez ces élèves et les types d'activités à leur proposer.

Mais l'essentiel de notre travail a consisté à produire des dossiers d'exploitation de cinq ouvrages de la littérature de jeunesse. Ce sont eux que l'on trouvera dans cet ouvrage. Les différentes activités que nous avons élaborées pour chacun d'eux se proposent d'illustrer une démarche d'apprentissage de la lecture qui :

- prenne en compte simultanément trois publics : les élèves « ordinaires » du cycle 3 ou du collège, que nous appelons « **lecteurs autonomes** », les élèves qui ont quelques acquis en lecture mais ne savent pas les mettre en œuvre, que nous nommons « **lecteurs débutants** » et ceux qui ne sont pas encore entrés dans l'écrit, que nous appelons « **non lecteurs** »,
- propose des activités de lecture-écriture correspondant aux besoins et aux objectifs d'apprentissages de chacun de ces trois publics,
- réunisse aussi souvent que possible les trois publics au sein d'un même groupe classe.

Nous avons voulu montrer comment, avec un support commun, on peut, dans une même séquence, à la fois rassembler tous les élèves, quelle que soit leur maîtrise de la langue, dans des activités partagées et différencier sa pédagogie en fonction des besoins spécifiques de chaque groupe, tout en respectant une cohérence d'ensemble.

Ceci implique :

- de distinguer les moments qui peuvent et doivent être partagés et ceux qui répondront plus spécifiquement aux besoins de chacun des trois publics concernés,
- de rendre complémentaires les objectifs et les activités propres à chaque groupe d'élèves (lecteurs autonomes / lecteurs débutants / non lecteurs), de façon que les moments de retour au collectif puissent être profitables à tous
- d'imaginer à la fois :
 - des démarches de conduite de classe pour mener de front, autour d'un support commun, ces différents apprentissages
 - les modes d'articulation possibles entre les travaux et les productions de chacun de ces trois groupes.

Comme nous savions que nous n'aurions pas le temps de réaliser une méthode exhaustive d'apprentissage de la lecture-écriture, nous avons formalisé la démarche que nous souhaitons mettre en œuvre, d'une part pour qu'il y ait une cohérence d'ensemble entre les productions de chacun des sous-groupes de l'équipe, d'autre part pour que d'autres enseignants aient envie de s'en emparer et de démultiplier ce type de travail, à partir d'autres ouvrages.

Nous proposons également une description de treize types d'activités. Deux critères ont présidé à leur choix : d'une part, elles sont mises en œuvre dans les dossiers d'exploitation des œuvres sélectionnées, d'autre part, ce sont des activités que bon nombre d'enseignants du cycle 3 et la majorité des enseignants de collège ne connaissent pas, car elles sont liées surtout aux pratiques de maîtres des cycles 1 et 2.

Présentation des cinq dossiers et de la démarche de travail

A chaque œuvre de littérature de jeunesse choisie, correspond un dossier d'exploitation.

Tous ces dossiers sont composés :

de remarques préliminaires

d'une suite d'activités à mettre en œuvre dans la classe,

des fiches-élèves correspondantes, rassemblées dans un CD Rom, pour chacun des trois niveaux (lecteurs autonomes, lecteurs débutants, non-lecteurs)

1. Les remarques préliminaires

Elles comportent :

Un résumé succinct de l'ouvrage

Les raisons du choix de l'œuvre en question

Les problèmes de compréhension et d'interprétation posés par cette œuvre (conformément à la typologie proposée par Catherine Tauveron¹)

Une grille d'analyse du récit (inspirée, dans sa forme, par les travaux réalisés dans la rubrique « Attire-Lire » du CDDP de la Gironde, que l'on peut trouver sur le site <http://crdp.ac-bordeaux.fr/cddp33/>), qui précise pour l'œuvre en question :

- la structure du récit et les éléments déterminants,
- les personnages, les relations qu'ils entretiennent, leur rôle dans le récit, leur évolution,
- les lieux et l'époque de l'action, la temporalité du récit,
- le rapport texte / images dans l'album,
- les spécificités littéraires de l'œuvre, les procédés narratifs, les effets de style caractéristiques,
- les thèmes, les valeurs, les messages véhiculés par le texte,
- des propositions de mise en réseau, en relation avec les problèmes de lecture identifiés (là encore, se référer aux remarques de Catherine Tauveron sur les conditions d'efficacité de la lecture en réseau²).

Les compétences travaillées au cours des différentes phases du projet pour les trois publics concernés

Un tableau des activités, parallèles ou communes, des lecteurs autonomes, des lecteurs débutants et des non lecteurs

Un tableau des activités proposées aux non lecteurs dans les quatre domaines d'enseignement de la langue écrite (lecture-compréhension, identification / production de mots, production écrite, acculturation)

2. Les dossiers d'exploitation des œuvres

Ils sont composés de plusieurs activités, elles-mêmes subdivisées en phases.

Dans chacune des phases de travail, sont précisés, pour les trois publics concernés (les élèves « ordinaires » du cycle 3 ou du collège, les lecteurs débutants qui ont quelques connaissances sur l'écrit mais ne savent pas les mettre en œuvre et les non lecteurs qui n'ont pas encore acquis le code de l'écrit) :

- ✓ les objectifs d'apprentissage visés, dans les domaines du langage oral (dire), du langage écrit (lire, écrire), de l'étude de la langue, de la lecture d'images ou de l'ouverture culturelle
- ✓ les supports de travail, les consignes et les modalités d'organisation (travail individuel, en sous-groupe ou en plénière, travail en autonomie ou avec l'aide de l'enseignant)
- ✓ les fiches de travail à remettre à chaque groupe d'élèves (elles sont rassemblées dans un CD-Rom)
- ✓ le rôle de l'enseignant, avec quel groupe d'élèves il travaille, le type d'étayage qu'il apporte
- ✓ les modalités de mise en commun, et si possible d'articulation, des travaux et des productions de chacun de ces trois groupes.

Dans l'élaboration de chaque dossier, nous avons également pris en compte les 4 domaines de travail identifiés par les programmes :

- ✓ acculturation (connaissances sur le genre et l'univers de référence)
- ✓ compréhension des textes (littérale et inférentielle)
- ✓ identification / production de mots et étude de la langue
- ✓ production écrite

¹ Catherine TAUVERON, Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM, Editions Hatier, 2002, pages 24-36

² Idem, pages 145-147

3. La démarche de travail

Chaque dossier comporte des activités visant à :

Construire l'univers de référence de l'œuvre

Il s'agit de construire avec les élèves les connaissances scientifiques, historiques, sociales, littéraires, linguistiques, psychologiques (« théories de l'esprit ») convoquées par le récit et dont l'ignorance pourrait compromettre la compréhension du texte.

En fonction des objectifs visés, on s'est posé la question du moment et des stratégies propices pour apporter ces connaissances :

- avant l'entrée dans l'album ?
- au fur et à mesure de la découverte du texte et des problèmes de compréhension qui apparaissent ?
- grâce à quelle mise en réseau ?
- dans quelles disciplines ?
- etc.

Pour activer ou construire ces connaissances, on a, selon les cas et comme nous y invitent les documents d'accompagnement « Lire au CP (2)³, sollicité « l'évocation de vécus (scénarios), de lectures antérieures, de « leçons » sur le sujet ». C'est l'occasion d'enrichir le lexique des élèves, notamment celui qu'ils rencontreront au cours de la lecture de l'œuvre.

Construire un horizon d'attente dès l'entrée dans l'album

Il s'agit de faire émerger les hypothèses des élèves, construire les « possibles narratifs », à partir du titre, de l'image de couverture, de la 4e de couverture, de la lecture magistrale des premiers paragraphes, puis, au fur et à mesure de l'évolution du récit.

Là encore les stratégies adoptées dépendent des objectifs visés. Si l'on veut faire découvrir la complémentarité des images et du texte dans *Le loup rouge*, par exemple, on a intérêt à différer la présentation des pages de couverture et à éveiller au contraire la curiosité des élèves concernant l'identité du narrateur et personnage principal.

³ Lire au CP (2) - Enseigner la lecture et prévenir les difficultés, CNDP, 2004, page 10

Etudier le fonctionnement du récit

En fonction des caractéristiques de l'œuvre étudiée, l'accent est mis sur :

- ✓ la structure narrative (structure répétitive ? récit en boucle ? récits enchâssés ? récits en parallèle ? ruptures par rapport à la chronologie des événements et retours en arrière ? etc.)
- ✓ les procédés de la narration :
 - la situation d'énonciation (qui raconte ? de quel point de vue ? qui parle ? à qui ?) et les procédés mis en œuvre par l'auteur, comme l'autobiographie, le journal intime, la polyphonie,
 - le suspense, l'irruption de l'irrationnel, etc.
- ✓ la construction des personnages dans le récit (nombre de personnages, caractérisation, degré de proximité par rapport à la personne humaine ou à l'archétype éventuel, évolution au fil du récit, etc.)

Etudier les procédés et les effets de la mise en mots :

- ✓ les procédés littéraires (rhétoriques et stylistiques) caractéristiques des œuvres étudiées et les effets de sens qu'ils produisent (inventions langagières, figures de style, humour, satire, etc.)
- ✓ les phénomènes linguistiques les plus significatifs : la valeur des temps, le choix des substituts pour désigner les personnages, le niveau de langue pour les caractériser

Etudier la relation texte-image et son traitement dans l'album :

- ✓ redondance ?
- ✓ complémentarité ?
- ✓ divergence ?

Découvrir l'écrit

- ✓ Lecture silencieuse,
- ✓ Lecture du paratexte,
- ✓ Lecture-découverte

Apprendre à comprendre et interpréter un texte de fiction (compréhension littérale, inférentielle et symbolique)

Apprendre à reconnaître et identifier les mots et les faits de langue

Il s'est agi de déterminer, pour chaque album,

✓ Pour les non lecteurs :

- quel capital-mots privilégier (5-6 mots par album, voire plus selon leur niveau réel) et quelles activités pour cette appropriation : jeux de loto ou de dominos, imagiers à faire construire aux élèves, dictée, dictée-recherche, exercices à trous et autres (cf. Lire au CP 2, p. 12-13, Lire au CP1, fiches B3, B5),
- quels morceaux de mots, quelles syllabes, quels graphèmes, quels phonèmes, quelles correspondances graphophonologiques étudier (cf. Lire au CP 2, p. 10-11 et pour les activités, cf. Lire au CP1, fiches B4, C2, C3, C4, E3)

✓ Pour les lecteurs : quels faits de langue observer, quelles notions essentielles travailler

Ecrire :

✓ Des écrits de travail : formuler ses hypothèses, ses premières impressions, ses interprétations successives du texte, poser des questions, rédiger le résumé de chaque passage, puis de l'ensemble du texte, proposer un titre pour chaque partie, donner son appréciation sur l'œuvre, garder la mémoire des apprentissages réalisés, etc.

✓ Des activités d'écriture, portant sur un passage du texte, en relation avec un problème de compréhension lié à des problèmes de cohésion (marques grammaticales, substituts, connecteurs) ou de cohérence (chronologie, personnages, temps, lieux, etc.) :

- Réécrire un texte en changeant de point de vue ou d'époque, en changeant le genre ou le nombre des personnages,
- Reconstruire le texte en respectant l'ordre chronologique,
- Retrouver et classer les énoncés relatifs à chacun des personnages,
- Reconstituer un texte donné sous forme de puzzle, en prenant en compte les marques grammaticales,
- Rétablir, dans un texte à trou, les substituts, les connecteurs ou les verbes conjugués)
- Etc.

✓ Des projets d'écriture :

- Jouer avec les stéréotypes : parodies, détournements, pastiches,

- Produire un texte du même genre ou utilisant une même règle d'écriture que l'œuvre étudiée,
- Insérer un texte dans le texte lu (écrire un nouvel épisode, écrire le récit auquel le texte faisant allusion, combler une ellipse, réécrire une fin qui ne nous satisfait pas, écrire la fin d'une œuvre ouverte,
- Transposer l'œuvre pour le jeu dramatique,
- Etc.

Evaluer :

Selon le niveau des élèves, il s'agit de pouvoir mesurer ce qui a évolué dans :

- ✓ l'apprentissage de la lecture : appropriation du code, construction pas à pas du sens
- ✓ l'apprentissage de la lecture littéraire

Types d'activités pour l'apprentissage initial de la lecture-écriture.¹

On trouvera ci-dessous la description de quatorze activités proposées pour favoriser l'apprentissage initial de la lecture-écriture. Chaque fois que l'une d'elle sera mise en œuvre dans les modules d'exploitation des cinq ouvrages choisis, un renvoi sera fait à la description correspondante dans cette partie.

I. La compréhension de textes lus par l'enseignant

Même lus par le maître, les textes ne sont pas nécessairement compris par les élèves. Un étayage systématique s'avère donc obligatoire, ne serait-ce que pour préparer les stratégies de compréhension à mettre en œuvre en lecture autonome. Il s'agit donc :

- de préparer les élèves à l'écoute en faisant appel à leurs connaissances sur le monde, en rappelant ce qu'on sait et les questions qu'on se pose, en leur faisant analyser la situation (observation des images par exemple), en les incitant à formuler des hypothèses,
- d'inviter les élèves, entre chaque lecture magistrale d'unités cohérentes, à proposer des reformulations d'étapes, à lever les implicites, à questionner les incompréhensions et à les négocier en les justifiant par la relecture,
- d'assurer pas à pas l'intégration des informations par de nouvelles reformulations jusqu'au résumé terminal.

Lire au CP1, p. 22 et *Lire au CP2*, SCEREN, p. 13-14.

II. La situation de lecture-découverte

La situation de lecture-découverte d'un texte à l'écrit, présentée à des élèves peu ou non lecteurs ne doit pas être une simple pêche aux mots tout au long d'une découverte désorganisée du texte.

¹ Les références à *Lire au CP1* et *Lire au CP2* ont été rédigées avant que les deux ouvrages ne fusionnent en *Lire au CP* (juin 2008). Mais on retrouvera les mêmes activités décrites dans la nouvelle mouture.

On se référera au livret *Lire au CP1* p 10 et p 12 : intervenir avant le temps collectif de découverte du texte écrit, pour ce qui concerne les aides en amont :

Par exemple, pour un récit :

- raconter les grandes lignes du récit
- présenter les personnages
- apporter des connaissances sur l'univers de référence
- reformuler le début de l'histoire
- construire l'horizon d'attente (émission d'hypothèses)

La démarche elle-même est décrite dans *Lire au CP2*, SCEREN, p.16

Compréhension d'un texte à l'écrit : une démarche collective guidée

- Cette démarche doit être régulièrement proposée aux élèves afin que plus tard ils puissent mettre en œuvre seuls et silencieusement ces acquis
- Les textes proposés au début doivent renvoyer à des univers connus, ne comportant pas de mots rares ou trop complexes (ou préalablement, en expliquer le sens)
- Les textes ne doivent pas être trop simples, ni sans enjeu
- Le texte doit être appréhendé de manière ordonnée
- C'est la complexité de l'acte de lire qui est affrontée : différentes stratégies à mettre en œuvre, sur plusieurs niveaux (les mots, groupes de mots, les mots réunis en phrases, l'enchaînement de phrases)
- Toute proposition doit être confrontée au mot écrit pour vérifier si elle est plausible et juste
- Toute proposition doit être régulée par le maître et les pairs en fonction des possibilités orthographiques, syntaxiques et textuelles

Le travail sur les erreurs est explicité dans le livret *Lire au CP2*, SCEREN, p16

Des relectures par le maître, des synthèses locales et des questions de compréhension au cours de la découverte du texte permettent efficacement de tisser code et compréhension tout au long de cette découverte.

Des articles de recherche en didactique du Français décrivent certaines de ces aides en actes mises en œuvre par des enseignants :

- R. GOIGOUX, *Apprendre à lire : de la pratique à la théorie*, Revue Repères n° 18, INRP, 1998
- R. GOIGOUX, *Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie*, Revue française de pédagogie n° 138, INRP, 2002, p. 124-134,
- M. JAUBERT et M. REBIERE, *Pour des lecteurs particuliers... des stratégies spécifiques ? Le cas d'enfants du voyage*, Revue Repères n°35, INRP, 2007
- M. JAUBERT et M. REBIERE, *La forme scolaire « lecture-découverte d'un texte narratif » en début de cours préparatoire, étude comparative de deux pratiques*, Colloque AIRDF, Septembre 2007
- M. C. DOUADI, présentation de la démarche « La lecture découverte », sur le site : <http://bfcpc.info/cpc/file/decouverte.pdf>

III. L'adaptation du texte original aux élèves peu ou non lecteurs

Pourquoi aménager les textes ? Parce que le texte est trop long et trop complexe par rapport au niveau de compétence des élèves. L'enseignant peut, selon leurs difficultés :

1. réécrire un passage sélectionné : le texte reste proche de l'original. L'enseignant a sélectionné par surlignage des énoncés sans trop les modifier. Il rajoute quelques connecteurs ou reformule certaines expressions mais il cherche à rester aussi près que possible du texte et des idées véhiculées dans le passage choisi.
2. reconstruire le texte entièrement, le résumer, tout en gardant les idées principales et en essayant de réutiliser certains mots (faisant partie du capital / mot des élèves et / ou nouveaux mots liés à l'univers de référence du texte) et quelques expressions du texte, suffisamment accessibles aux jeunes lecteurs.
3. élaborer, parfois et uniquement pour des non lecteurs, un texte court composé d'une ou deux phrases reprenant l'idée du passage choisi avec un capital-mot / lexique très proche des acquis des élèves et de mots ou tournures de phrases liés au texte de référence, qui seront ultérieurement autant de points d'appui pour la découverte de nouveaux mots.

IV. Les textes-puzzle

Le découpage d'un texte en puzzle permet de focaliser l'attention des élèves sur les éléments du texte qui en assurent la cohésion.

La reconstitution d'un texte puzzle est une tâche qui permet de développer les stratégies de compréhension des textes. Le temps consacré à la justification des stratégies mises en œuvre par les élèves permet au maître d'évaluer les obstacles à la lecture rencontrés par certains mais il permet aussi de partager les stratégies efficaces et de construire une méthode pour mieux comprendre les textes.

*Cf. **Autres modalités de travail** dans Lire au CP2, SCEREN, p. 17 : La reconstitution sera discutée, les points d'appui et les indices mis en évidence (ordre logique et mots qui le restitue, enchaînements, etc.) ; cette activité favorise l'appréhension des relations logiques ou chronologiques et la prise de conscience de la valeur de certains mots (connecteurs qui assurent les liens, anaphores qui permettent de « suivre » les personnages sous des noms différents).*

V. La frise narrative

La compréhension d'un récit suppose, entre autres capacités, de pouvoir organiser la chronologie des événements. Il est intéressant, pour aider les élèves qui n'ont pas toujours une idée claire de la succession des scènes, de matérialiser la linéarité du récit (ou son absence) au moyen d'une frise collective, suite ordonnée de représentations (images, la plupart du temps, mais une phrase ou un groupe de mots bien choisi peut jouer le même rôle) de chaque moment du récit.

Il s'agit ainsi de :

- reformuler oralement ce que l'on vient d'apprendre concernant l'intrigue du récit en cours
- matérialiser cette reformulation par une représentation iconique et / ou verbale de la scène considérée
- reformuler une nouvelle fois le moment considéré
- reprendre avec les enchaînements pertinents ce que l'on sait de l'histoire en intégrant le nouvel événement.

La frise se construit donc pas en pas et permet ainsi de visualiser la succession des faits et de s'approprier le récit au gré des multiples reformulations.

Cette frise peut être uniquement iconique, elle peut alterner images et étiquettes des outils de liaison qui assurent la cohérence et facilitent la reformulation narrative, mais elle peut aussi être accompagnée de textes « minimaux », résumés de l'épisode. Dans ce dernier cas, il est indispensable de vérifier la cohésion du texte ainsi construit pas à pas (reprises (pro)nominales et articulations (chrono)logiques).

N.B. La frise narrative peut être un outil de réflexion sur la chronologie des événements dans le cas, fréquent en littérature de jeunesse, de retours en arrière.

VI. La « lecture d'images »

Certaines tâches proposées aux élèves reposent sur ce qu'il est convenu d'appeler « la lecture » d'images. S'il s'agit, comme pour toute activité de lecture, d'élaborer à partir des indices et des codes graphiques, un sens cohérent que l'on peut justifier, la nature des indices à prendre en compte diffère du tout au tout et, contrairement aux apparences, la compréhension des images n'est pas immédiate. En effet, la construction de la représentation ne peut être effectuée que par l'intermédiaire de l'expérience vécue, dans un premier temps, puis de l'expérience « d'images ». Or, les enfants d'origine étrangère ou issus de communautés très marginalisées, plus que les autres encore, éprouvent des difficultés à articuler ce qui est représenté à une expérience du monde qu'ils connaissent. Par ailleurs, souvent, ils n'ont pas la culture du livre d'images qui sous-tend les activités scolaires françaises, culture qui pose la récurrence d'un même personnage sous des formes et des « habillages » différents ainsi que la stéréotypie de ses actions et de ses intentions.

De ce fait, l'image n'est pas nécessairement plus facile à comprendre que le texte, en tous cas il est indispensable d'en vérifier la compréhension ou même de développer avec certains élèves les stratégies de construction du sens pertinent dans le contexte en jeu : identification justifiée du personnage, de ses actions, en lien si nécessaire avec les indices de temps et de lieu, élaboration d'hypothèses en ce qui concerne ce qu'il vient de faire, ce qu'il va faire, ses intentions... à partir de la mise en relation entre ce qu'on voit et ce qu'on sait du monde réel ou imaginaire.

VII. Le répertoire

Savoir lire suppose, entre autres, la capacité d'utiliser tous les outils disponibles, et plus particulièrement les dictionnaires. Or les répertoires sont des dictionnaires à la mesure de

lecteurs débutants qui ne peuvent utiliser directement les dictionnaires du commerce : même si ceux-ci ont leur place dans la classe, ils ne peuvent être consultés en autonomie. Les répertoires ont donc pour fonction de permettre aux élèves de trouver le sens d'un mot rencontré dans un écrit ou l'orthographe d'un mot à écrire. Ils sont en outre très utiles pour aider les élèves à reconnaître et mémoriser l'orthographe des mots : par exemple leur consultation systématique leur permet d'être efficaces dans des jeux de paires (loto, dominos, mariages...).

Le vocabulaire de la classe (mots de la vie de la classe, mots pour lire seuls les consignes, mots récurrents dans les histoires travaillées, mots utiles pour « faire » des sciences, des mathématiques, des arts visuels, etc.) est intégré dans des collections où l'élève peut les retrouver. En guise de définition, pour que son sens soit immédiat, le mot est illustré par les élèves (dessin, photo, idéogramme...). Il est utile d'accompagner le mot d'un déterminant et, dans le cas de verbes, de l'infinitif et de quelques formes conjuguées.

Toutes les formules sont possibles, fichiers collectifs et / ou cahiers individuels. Dans les cahiers, bien entendu, le classement peut n'être que thématique, en revanche, dans les fichiers collectifs, il peut progressivement devenir alphabétique.

(cf. Le recours au jeu, dans *Lire au CP2*, CNDP, SCEREN, p.12)

VIII. Les jeux d'appariement

Il s'agit de jeux de paires à reconstituer, activité à la fois ludique et systématique : jeux de dominos, mariages, memory ou lotos, tous supposent la possession d'un élément (image ou mot) et l'obligation de trouver / obtenir l'élément correspondant (image ou mot) pour gagner. Il peut s'agir de faire correspondre une image et un mot, mais aussi deux mots, l'un en cursive, l'autre dans une autre écriture (script ou capitales d'imprimerie).

Ces jeux peuvent être élaborés par les élèves eux-mêmes qui n'en connaîtront que mieux les « pièces ». Dans la mesure où ces jeux seront collectifs, ils obligent chacun à une grande vigilance dans la copie et supposent l'existence de répertoires, quelle que soit leur forme, pour que les élèves aient la possibilité d'aller chercher et de mémoriser l'information qui leur manque.

Cf. *Lire au CP2*, p.12, SCEREN.

IX. Les discriminations et le déchiffrage

La lecture repose, entre autres, sur la technique de déchiffrement qui consiste à mettre en relation ce qu'on voit (les lettres et groupes de lettres) avec ce qu'on entend (phonèmes et suites sonores). Il est donc indispensable d'apprendre aux élèves à construire ces relations et, avant toutes choses, à traiter les informations visuelles et auditives. Or, cette capacité est hautement spécialisée et relève d'un enseignement spécifique de l'école maternelle via des exercices systématiques. Si les élèves n'ont pas eu la possibilité de bénéficier de cet enseignement, ils ne peuvent pas comprendre ce qu'on attend d'eux lorsqu'on les met en situation de considérer la langue comme un objet et non plus comme un outil de communication : il est indispensable de leur faire parcourir les différentes étapes de cet apprentissage. En outre, les élèves qui sont issus d'une autre culture peuvent éprouver des difficultés accrues pour identifier les phonèmes pertinents en français.

Des activités d'observation et de reproduction de « ce qu'on voit » et de « ce qu'on entend », de tris de « ce qui est pareil » / « ce qui n'est pas pareil » à partir d'unités larges (comme la phrase) pour aboutir aux unités constitutives de la langue (graphèmes et phonèmes), peuvent permettre aux élèves de prendre en compte la langue en tant qu'objet et progressivement d'opérer les discriminations visuelles et auditives attendues. De même, la combinatoire n'est pas une activité « évidente » et elle relève d'exercices systématiques et fréquents sans lesquels l'apprentissage n'est pas possible.

Cf.

- *Phono, Développer les compétences phonologiques*, GOIGOUX, CÈBE et PAOUR, Hatier
- *Le langage à l'école maternelle*, CNDP SCEREN, p. 94-99
- http://www.lepointdufle.net/apprendre_a_lire.htm
- *Lire au CP2*, SCEREN, p. 10 et 11.

X. Les essais d'écriture : tâtonnée et accompagnée

Mis en situation d'écrire des mots qu'ils ne connaissent pas, les élèves se posent des questions qui révèlent où ils en sont dans leurs conceptions du rapport entre oral et écrit et, en particulier, si le principe alphabétique est intégré.

Au fur et à mesure que l'on progresse dans le mot que l'on est obligé de décomposer pour le « maîtriser », on fait appel à des mots-référence, on s'interroge sur des découpages (en

syllabes, en morphèmes, en phonèmes, avec la recherche de leurs correspondant écrits). La recherche individuelle, suivie d'une mise en commun dans un petit groupe avec des échanges sur les stratégies employées, peut se renouveler quotidiennement ; pour les élèves les plus autonomes, la recherche individuelle peut porter sur des mots plus complexes et on peut envisager des échanges en doublette pour fixer des écritures. Cf.

- *Le langage à l'école maternelle* p.100-104, SCEREN, CNDP

- *Lire au CP2* p.11, SCEREN, CNDP

- M. BRIGAUDIOT, *Première maîtrise de l'écrit CP, CE1 et secteur spécialisé*, p.206, Hachette

XI. La copie guidée

Entrer dans l'écrit exige des élèves qu'ils prêtent une attention systématique et minutieuse aux formes de l'écrit. Dans cette optique, la copie s'avère un exercice indispensable. En effet, elle suppose la reproduction « à l'identique » d'un modèle et donc la discrimination et la reconnaissance de chaque lettre, son tracé, son association avec la suivante, la segmentation en mots et la forme canonique de la phrase et du texte. L'exercice n'est pas « évident » et demande aux élèves de mettre en œuvre des savoirs et savoir-faire qui ne sont pas nécessairement construits et qu'on se propose donc de faire construire. Le guidage attentif du maître s'impose, tant en ce qui concerne :

- le sens (on n'écrit pas sans savoir ce qu'on écrit et donc le sens de ce qu'on écrit ne doit pas poser problème) - lecture magistrale du texte, puis, en situation, de la phrase, enfin de chaque mot avant l'écriture, relecture de ce qui vient d'être écrit, mot, phrase et enfin texte ;
- la forme – nom et tracé des lettres, correspondance entre l'espace et la segmentation en mots, découpage en syllabes, etc.

Le modèle peut être proche de l'élève, sur son bureau ou sa feuille, mais il doit être progressivement éloigné ou partiellement caché pour inciter les élèves à mémoriser syllabes, mots puis groupes de mots et éviter ainsi le « lettre à lettre ».

Exemple de démarches

Démarche : le maître nomme ses actions en écrivant au tableau et fait des commentaires

sur les lettres en faisant bien la distinction entre le bruit de la lettre et son nom, il invite à remarquer les indices orthographiques d'ordre lexical, grammatical. Puis il cache le mot et les élèves tentent de l'écrire. Il sera judicieux de faire verbaliser les stratégies et de repérer les erreurs par une relecture attentive pour correction éventuelle.

Variante

Chaque mot est présenté sur une étiquette, analysé (comparé à des mots proches, déchiffré partiellement ou en totalité), écrit sur l'ardoise (ou le brouillon) en suivant l'épélation magistrale, recopié sans verbalisation. L'enseignant demande ensuite aux élèves d'écrire le mot « dans leur tête », pour situer les hésitations et les verbaliser. Enfin, le mot est caché et dicté ; les élèves tentent d'évaluer leur réussite puis vérifient.

Reprendre l'une ou l'autre de ces stratégies le plus souvent possible.

Cf. :

- *Ecrire au CP 2*, CNDP SCEREN, p.18.
- M. BRIGAUDIOT, *Première maîtrise de l'écrit CP, CE1 et secteur spécialisé*, p. 190-193, Hachette Education, 2004
- Pour les élèves qui n'ont jamais appris les gestes de l'écriture, cf. *Le langage à l'école maternelle*, CNDP SCEREN, p. 108-112

XII. La dictée à l'adulte

La dictée à l'adulte mise en œuvre avec des élèves qui ne sont pas encore entrés dans l'écrit est une technique qui vise à faire prendre conscience aux élèves :

- de la correspondance entre le continuum oral et la linéarité de l'écrit
- de la segmentation de l'écrit en mots
- des relations entre oral et écrit d'un même mot
- de la complexité, relativement raisonnée, de ces relations.

En outre, elle permet à l'enseignant de mettre l'accent sur l'acceptabilité à l'écrit des propositions orales et sur la cohérence interne des textes.

Pour la mise en œuvre, cf. :

Le langage à l'école maternelle p.74, *Lire au CP1* p.46 et *Lire au CP2* p.19, SCEREN, CNDP

- J. BOUSSION, M. SCHÖTTKE, C. TAUVERON, *Lecture, écriture et culture au cours préparatoire*, p. 65-69, Hachette Education, 2003 ou *Apprendre à lire, bâtir une culture au CP*, p. 28-30
- M. BRIGAUDIOT, *Première maîtrise de l'écrit CP, CE1 et secteur spécialisé*, p. 142-143, Hachette Education,
- A.M. CHARTIER, C. CLESSE, J. HÉBRARD, *Lire Ecrire 2. Produire des textes*, p. 87-120, Hatier

XIII. Les écrits collectifs

Des écrits collectifs sont proposés chaque fois qu'il est intéressant de garder en mémoire les résultats de la réflexion du groupe. Cependant, tous ces écrits n'ont pas la même fonction :

- certains sont de simples écrits de travail, provisoires, destinés à guider la progression d'une séquence (la liste des hypothèses sur ce qui peut « se passer après » dans un roman ou sur les résultats d'une expérience, par exemple). Dans ce cas, le rôle du maître consiste seulement à noter (de manière lisible) les propositions des élèves.
- d'autres écrits sont destinés à fixer un énoncé de savoir, résultat d'un apprentissage. Le texte à produire doit alors être au plus près de ce que pensent les élèves mais aussi de ce que le maître veut fixer. Il relève donc de négociations serrées sur le choix des mots et leur organisation. L'enseignant n'est plus simple secrétaire, il discute avec les élèves des raisons qui guident le choix des informations à garder, des mots et des structures à privilégier. La stratégie, de ce fait, ressemble à celle que l'enseignant utilise pour aider des débutants à entrer dans l'écrit, seuls les objets négociés diffèrent.

XIV. Le débat et l'enseignement de l'oral

Travailler l'oral : quels objectifs d'apprentissage ? (Document de travail élaboré à partir d'un atelier d'Elisabeth NONNON)

Cadre 1

Le langage, lieu de construction identitaire et de socialisation

Objectif 1 : construction du jugement, position de soi, conquête d'un point de vue singulier

- ✓ accorder de l'importance à la délibération et à la parole posée
- ✓ travailler sur la position de soi : prendre la parole, c'est prendre le risque de se constituer en personne, c'est se poser comme individu :
 - qui a droit à son point de vue, mais a le devoir de le justifier
 - qui a le droit de changer d'avis à partir de l'écoute de l'autre.

Objectif 2 : coopération, engagement dans un travail commun

Favoriser le développement de différents niveaux d'écoute :

- ✓ respect des tours de parole
- ✓ respect de la parole de l'autre
- ✓ manifestation de compréhension du point de vue d'autrui
- ✓ capacité à converger sur ce que dit l'autre
 - savoir situer son discours par rapport au discours d'autrui
 - reprendre un aspect du discours d'autrui, le reformuler
 - développer le point de vue d'autrui et le compléter
- ✓ capacité à faire évoluer son point de vue initial
 - intégrer le point de vue d'autrui dans le sien
 - changer de point de vue

Le travail d'étayage de l'enseignant peut porter sur ces différents niveaux d'écoute :
« *c'est ce que tu veux dire ?* », « *c'est ce que vous avez compris ?* », « *tu peux reformuler ce que vient de dire X ?* », « *donc maintenant tu penses plutôt comme X ?* »

Objectif 3 : construction d'un rapport scolaire au langage : intégration d'usages sociaux du langage

L'activité de dialogue, les discours entendus, les réactions ou reprises de l'enseignant ou des autres enfants permettent à l'enfant de prendre conscience de certaines règles de la communication et de réfléchir sur les façons de dire (indicateurs : corrections, autocorrections, reformulations pour trouver le mot juste, remarques sur le langage, etc.)

Cadre 2	<p>Le langage, lieu du travail cognitif</p> <p>Objectifs :</p> <p>Construction de notions et travail d'énonciation</p> <p>La situation proposée doit conduire les élèves à modifier leurs représentations, leurs points de vue initiaux et leur positionnement énonciatif, dans le sens d'une prise en compte du réel (le texte, les données scientifiques, les contraintes de la situation, ou encore l'Autre, ses ressentis, ses désirs, ses besoins, etc.)</p> <p>Verbalisation de relations entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des faits ou actions (succession, hiérarchisation, cause, conséquence, comparaison, etc.), - des énoncés (justification, explication, commentaire, opposition, conclusion, etc.). <p>Développement de compétences discursives, de conduites langagières peu familières aux élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - définir (la situation, les buts, etc.) - récapituler, résumer - s'interroger, formuler des hypothèses, questionner, - comparer, - rendre compte (d'expériences, d'observations) - expliquer, justifier, démontrer, argumenter, - concéder, - etc.
Cadre 3	<p>Le langage, objet d'apprentissage</p> <p>C'est le lieu du travail sur la langue elle-même.</p> <p>Cela suppose d'abord :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de renoncer à une représentation normative, liée à une mauvaise connaissance du fonctionnement de l'oral et à une référence aux normes de l'écrit, - d'accepter le tâtonnement, l'élaboration progressive de formulations plus justes, qui marquent l'effort des élèves pour rendre compte de contenus complexes, - de cibler les difficultés linguistiques les plus significatives par rapport aux objectifs visés (cf. cadre 2), pour proposer un mot, une tournure syntaxique, un connecteur, - de favoriser le transfert de ce bagage langagier dans des situations ultérieures et d'une discipline à l'autre.

Cf. également :

- Claudine GARCIA DEBANC et Sylvie PLANE, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, Hatier, 2004
- Joaquim DOLZ, Bernard SCHNEUWLY, *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels*, ESF, 1998
- Elisabeth NONNON, *L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champ de référence et problématiques*, Revue française de pédagogie, n° 127, octobre-novembre-décembre 1999, 87-131 p.

XV. Acquisition d'un capital-mots

Du capital sollicité au capital construit, s'intéresser à tous les niveaux :

1. **visuel** : avec verbalisation de stratégies : mot court/long, ça commence comme, ça finit comme, pareil /pas pareil
2. **phonologique – alphabétique** : syllaber, identifier graphèmes/phonèmes, épeler phonémiquement, repérer, dans une comptine ou un virelangue, le son qui se trouve dans le mot à étudier
3. **orthographique** : grammatical / lexical
4. **sémantique** : famille de mots, affixes lexicaux

Quelques situations d'apprentissage

Capital mots sollicité

La pêche aux mots : dans la découverte de texte

- faire repérer les mots connus au cours de la présentation des différents textes aménagés et faire verbaliser les stratégies,
- les faire insérer dans le dictionnaire de mots (affiches collective au début puis dictionnaire individuel) ;

Capital- mots à solliciter, très important pour les élèves en difficulté

- plus tard, faire réinsérer ces mots (préalablement effacés) dans les textes connus ;
- solliciter ces mots outils et mots références régulièrement dans des moments courts au quotidien pour mobiliser les acquis (cf. fiche B3 livret CP1)

Capital mots construit

Mots classés dans la liste de fréquence pour rapprocher des mots nouveaux

- sac de lettres : reconstituer le mot :
- jeu du photographe : pour photographier un mot, l'épeler, nommer ses caractéristiques, l'écrire dans l'espace, l'écrire de mémoire
- jeu de devinette : informations données par le maître, à trouver silencieusement puis écrire sur l'ardoise (avec ou non la liste au tableau)
- liste des mots écrits à étudier au tableau : le maître écrit les lettres qui composent un de ces mots ; quand les enfants l'ont trouvé, ils l'écrivent sur l'ardoise
- retrouver un mot court dans un mot long (jour-journée-bonjour-aujourd'hui) ou qui finit pareil (racine-farine-Karine), mots de la même famille (cheveux-chevelure-échevelé)
- classement des mots par le maître à faire justifier par les élèves
 - le – la - les
 - il joue - il mange - elles poussent - j'ai soif - j'ai faim
 - graines - racines - écorce - feuille

On peut recenser de nombreuses activités sur les *livrets CP 1 et CP 2* et les documents d'analyse de l'évaluation CE1.

Liste des abréviations
LA : lecteurs autonomes
LD : lecteurs débutants
NL : non lecteurs
DA : dictée à l'adulte

Trouver la bonne fiche

FICHES	ACTIVITÉS	CE2	CM1	CM2	6 ^e SEGPA	5 ^e SEGPA	Accult	Comp	Ident	Prod	Pages
I - Une histoire à quatre voix											
1	Première double page de la quatrième voix										46
2	Première double page de la quatrième voix (étude de la langue)										49
3	Intégralité de la quatrième voix										52
4	Intégralité de la quatrième voix (étude de la langue)										55
5	Troisième voix										58
6	Troisième voix (suite)										62
7	Deuxième voix										65
8	Première voix										70
9	Étude de la langue										73
10	Comprendre l'ensemble de l'histoire										75
11	Passer d'un texte narratif à un texte théâtral (1)										81
12	Passer d'un texte narratif à un texte théâtral (2)										83
13	Passer d'un texte narratif à un texte théâtral (3)										85
II - Le loup rouge											
14	Entrée dans le récit par un extrait de <i>Le livre de la jungle</i>										103
15	La première de couverture et la page de garde										105
16	Situation initiale et événement perturbateur										107
17	Premier épisode La vie parmi les loups										110
18	Mise en réseau du récit et travail sur le contexte historique										112
19	La désignation des personnages ; substituts et référents										116

Trouver la bonne fiche

FICHES	ACTIVITÉS	CE2	CM1	CM2	6 ^e SEGPA	5 ^e SEGPA	Accult	Comp	Ident	Prod	Pages
20	Travail sur le lexique										119
21	Deuxième épisode - La mort de la louve										123
22	Étude de la langue ; l'archi-phonème (O) et le pluriel des mots										125
23	Troisième épisode - La vie avec Olga										131
24	Production de texte										133
25	Les graphies de l'archi-phonème (E)										136
26	Évaluation de la compréhension du récit										139
27	Pour aller plus loin										143

III - L'agneau qui ne voulait pas être un mouton

28	La page de couverture de l'album										156
29	Situation initiale et élément modificateur										164
30	Les trois premiers épisodes du récit : « une nuit... et ses petits »										169
31	Quatrième épisode : la mort du bélier										172
32	Cinquième épisode : entrée en scène de l'agneau « soudain... tout riquiqui »										175
33	Dernier épisode du récit : résolution du problème										180
34	Production d'écrit et travail sur la langue										185
35	Débat interprétatif et travail sur le lexique										187
36	Évaluation des acquis										195

Accult : acculturation (connaissances sur le genre et l'univers de référence)

Comp : compréhension des textes (littérale et inférencielle)

Ident : identification/production de mots et observation réfléchie de la langue

Prod : production écrite

Trouver la bonne fiche

FICHES	ACTIVITÉS	CE2	CM1	CM2	6 ^e SEGPA	5 ^e SEGPA	Accult	Comp	Ident	Prod	Pages
IV - Terriblement vert											
37	Chapitre 1 - L'oncle d'Amérique et ses graines rarissimes										211
38	Étude la langue : les graphies de l'archiphonème (E)										214
39	Chapitre 2 - Deux amis et un jeu vidéo captivant										222
40	Chapitre 2 (suite) - Le jeu vidéo, ça creuse										225
41	Étude de la langue : dialogue et vocabulaire										227
42	Chapitre 3 - Petites graines mais grands effets										231
43	Chapitre 4 - Convoi exceptionnel										234
44	Débat argumenté										236
45	Chapitre 5 - Tout est pour le mieux										238
V - Le vieil homme et le lion											
46	Entrée dans le récit par la page de couverture de l'album										252
47	Lecture d'images ou d'extraits de l'album donnés en désordre										254
48	Texte-puzzle à remettre en ordre										257
49	Production d'écrits										259
50	Le retour en arrière dans un album										261

Accult : acculturation (connaissances sur le genre et l'univers de référence)

Comp : compréhension des textes (littérale et inférencielle)

Ident : identification/production de mots et observation réfléchie de la langue

Prod : production écrite

Objectifs

- Participer à un débat
- S'approprier les outils langagiers de la comparaison
- Enrichir son lexique

Débat interprétatif et travail sur le lexique

ACTIVITÉ 35
CM1, CM2, 6^e et
5^e Segpa

Compétences

	Lecteurs autonomes	Lecteurs débutants	Non-lecteurs
Dire	<ul style="list-style-type: none">- Participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire- Formuler avec ses propres mots une interprétation d'un texte- S'approprier les outils langagiers de la comparaison		
Lire	<ul style="list-style-type: none">- Comprendre un texte : en découvrir le message implicite		
Travail sur la langue	<ul style="list-style-type: none">- S'approprier du vocabulaire et le réinvestir dans des phrases- S'approprier des expressions de la langue française		

Dispositif

classe entière, travail en groupes de besoin ou en groupes hétérogènes

Matériel et outils

- fiche 8.1 à 8.5

Déroulement

Durée : 2h30

Phase 1 : interpréter finement l'ensemble du texte ; en induire le message implicite

Support : l'album entier + le texte poétique de la fin

Modalité de travail : classe entière

Consigne : *maintenant que nous avons fini de lire cet album, j'aimerais que vous me donniez votre point de vue sur le message « caché » de ce texte en apparence simple. On va relire une fois encore l'ensemble du texte, puis des élèves du groupe lecteur autonome vont nous relire le poème qu'ils ont étudié lors de la deuxième séance et le groupe des lecteurs débutants et non-lecteurs vont nous dire quel lien ce poème entretient avec le texte.*

L'enseignant peut faire lui-même la lecture magistrale (cf. préambule **I**) de l'ensemble de l'album ou la confier à quelques bons lecteurs. L'essentiel est que tous puissent être attentifs à l'implicite du texte et relever ce qui témoigne :

- du racisme des moutons,
- de l'indifférence du troupeau au sort des plus déshérités,
- de l'absence d'entraide qui provoque la mort d'une partie du troupeau,
- puis, à la différence du poème, de la prise de conscience des moutons, grâce au plus jeune,

- de l'importance de la solidarité qui permet de vaincre même les dangers les plus grands.

L'idée ici est de permettre à chacun de débattre sur ce sujet en faisant référence au texte (album et texte poétique) et de recouper les deux textes afin d'en tirer une leçon.

Lecture magistrale du récit *Matin Brun* de Franck PAVLOFF (cf. préambule I) et recherche des points communs

Phase 2 : débattre sur un sujet en faisant appel à ses connaissances du monde

Support : l'album entier + le texte poétique de la fin

Modalité de travail : classe entière

Consigne : *pouvez-vous dire maintenant pourquoi Amnesty International a co-édité ce texte ?*

Quel lien peut-on faire entre cette histoire inventée et la réalité ? Connaissez-vous des situations où les hommes ont eu la même attitude que le troupeau du récit et en ont subi les conséquences ?

NB : Lors des débats, l'enseignant laissera la parole aux élèves, mais déterminera pour chacun, en fonction de ses besoins, les objectifs d'apprentissage à viser dans les trois dimensions identifiées par Elisabeth NONNON (cf. préambule XIV)

Les trois dimensions à prendre en compte lors du débat (cf. préambule XIV)

Les objectifs dépendront pour chaque élève de ses compétences et de ses besoins

1. L'apprentissage du langage comme lieu de construction identitaire et de socialisation

- ✓ **Objectifs** relatifs à la construction du jugement, au positionnement de soi, à la conquête d'un point de vue singulier = oser prendre la parole, donner une interprétation, poser son point de vue
- ✓ **Objectifs** relatifs à l'engagement dans un travail commun, à la coopération = respecter les tours de parole, écouter le point de vue des autres, le prendre en compte en l'intégrant dans son propre discours, voire accepter de reconnaître à l'autre point de vue une part de vérité qui oblige à modifier le sien
- ✓ **Objectifs** relatifs à la construction d'un rapport scolaire au langage et à l'intégration d'usages sociaux du langage = parler la langue scolaire, chercher ses mots, reformuler un énoncé en fonction des feed-back de l'enseignant ou d'autres élèves

2. L'apprentissage du langage comme lieu du travail cognitif

- ✓ **Objectifs** relatifs à la verbalisation de relations entre des faits, des actions, des énoncés : mettre en évidence points communs et différences entre le texte et le poème ou entre le texte de l'album et la fable de LA FONTAINE
- ✓ **Objectifs** relatifs au développement de compétences discursives, de conduites langagières peu familières aux élèves. Il s'agira durant cette activité d'apprendre à comparer (des textes, des situations) et à expliquer les relations entre les éléments comparés

Déroulement



Déroulement



3. L'apprentissage du langage comme lieu du travail sur la langue :

✓ **Objectif** : s'approprier un mot, une expression, une tournure syntaxique, un connecteur, en relation avec la compétence discursive travaillée.

Par exemple, pour comparer deux situations, on peut proposer aux élèves les expressions suivantes :

- « **on peut faire un parallèle entre** ce qui est arrivé au mouton noir et ce qui s'est produit pour les africains réduits en esclavage »
- L'indifférence des moutons devant le sort réservé au mouton noir **est comparable à** l'indifférence des nations lors du génocide des juifs en Europe ou des **Tutsis** au Rwanda.
- L'indifférence du troupeau à la mort du mouton malade ou des moutons handicapés **fait penser à** tous les regards qui se détournent devant le bossu, le nain ou l'estropié en fauteuil roulant.
- La passivité des moutons devant les méfaits du loup, tant qu'il ne s'attaque qu'à ceux qui sont différents, **est équivalente à** celle dont ont fait preuve la majorité des français devant le génocide des juifs durant la deuxième guerre mondiale.
- La négligence du bélier par rapport aux plus faibles **est semblable, est similaire, est analogue à** celle de nos sociétés par rapport aux plus démunis, etc.

Phase 3 : s'approprier du vocabulaire ; utiliser le lexique découvert à travers l'album

Lecteurs autonomes	Lecteurs débutants	Non-lecteurs
Supports : fiche 8-1, puis 8.3 Modalité de travail : en autonomie , travail individuel Consignes : cf. fiche 8.1, puis fiche 8.3.	Supports : fiche 8.1 ou, selon les difficultés des élèves, 8.2 (quelques lettres ont été placées dans la grille, ce qui leur permettra de combiner plusieurs stratégies pour retrouver le mot : compter le nombre de lettres + définition donnée + aide de l'enseignant), puis 8.3 Modalité de travail : avec l'enseignant	
Correction collective des exercices		

Phase 4 : connaître des expressions en rapport avec le récit

Lecteurs autonomes	Lecteurs débutants	Non-lecteurs
Consigne : pour enrichir votre lexique, nous allons étudier des expressions dans lesquelles figure le mot « mouton ». Le premier sens du mot « mouton », dans le dictionnaire, est « mammifère domestique ruminant porteur d'une épaisse toison et que l'on élève pour sa chair, sa laine et parfois son lait ». Connaissez-vous la signification des expressions suivantes dans lesquelles figure le mot « mouton » ?		
Support : fiche 8.4 + dictionnaire et accès à internet si possible Modalité de travail : en autonomie , en sous-groupes	Support : fiche 8.5 Modalité de travail : avec l'enseignant qui expliquera si nécessaire les expressions et entraînera les LD à lire les expressions et leur définition. Les NL choisiront chacun une expression associée à sa définition et s'entraîneront à la lire pour la mise en commun.	
En collectif : correction de la fiche 8.4. Pour chaque expression, les LA lisent la définition qu'ils ont écrite et les LD et les NL lisent la définition correspondante sur la fiche 8.5 <i>Seules deux expressions peuvent être utilisées pour parler du texte que nous venons de lire. Lesquelles ?</i>		

Annexes

Annexe I

Exemple de fiche élève (cf. cédérom)

Fiche 8.1 (LA)

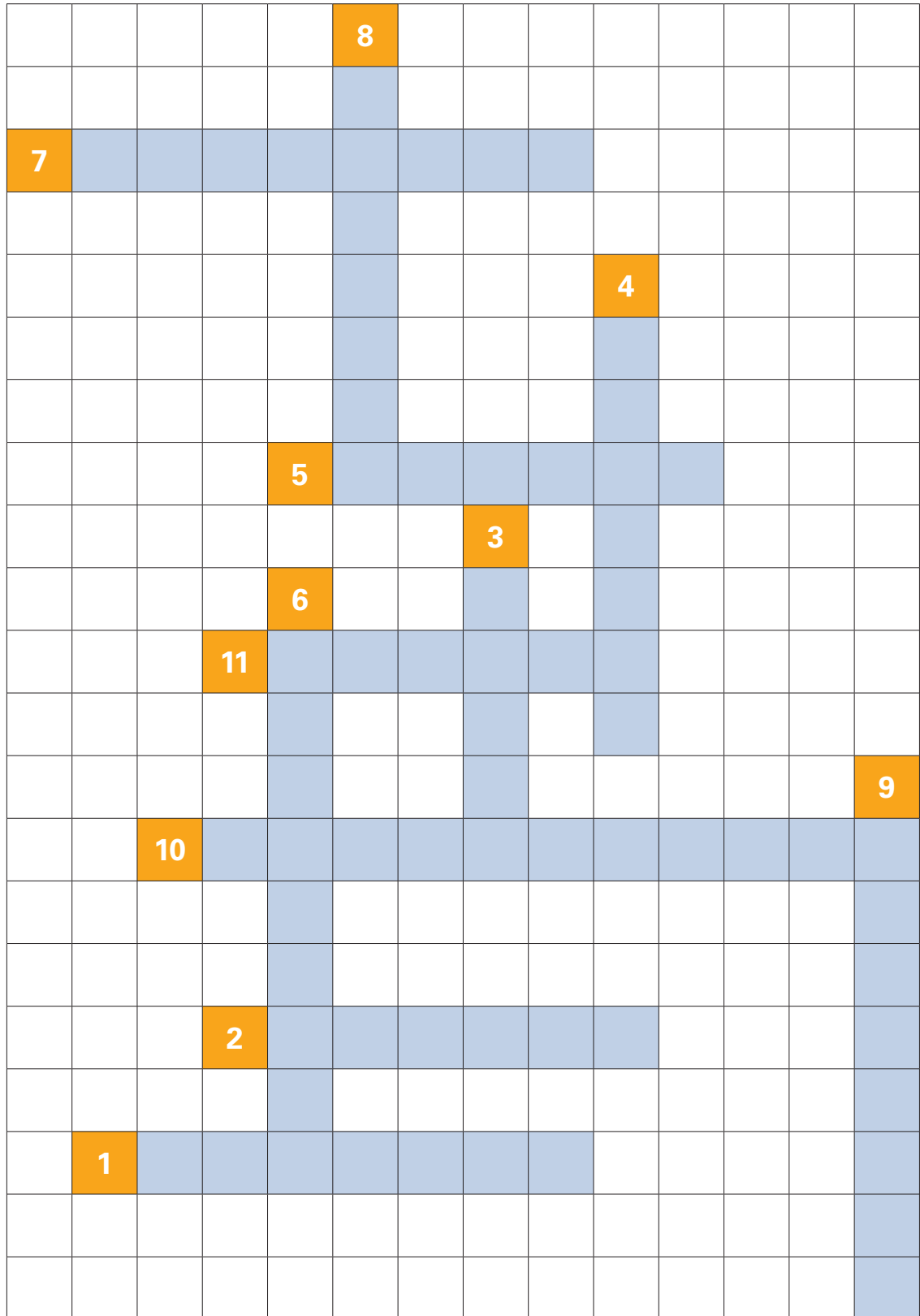
Consigne : remplacez dans la grille les mots ci-dessous en vous aidant des définitions, du texte de l'album et du dictionnaire.

éclopé – riquiqui – brouter – narguer – accablé – toison – rôder – enclos – broncher – engloutir – pleurnicher

Définitions des mots

1 - Se moquer de	7 - Manifester son désaccord, réagir
2 - Pelage en laine des moutons	8 - Être abattu, désespéré
3 - Errer, traîner, tourner autour de quelque chose ou de quelqu'un	9 - Tout petit
4 - Manger de l'herbe (pour un animal)	10 - Se plaindre sans cesse en gémissant
5 - Pré fermé par des barrières	11 - Infirme, handicapé
6 - Dévorer d'un seul coup	

Annexe II



Fiche 8.2 (LD et NL)

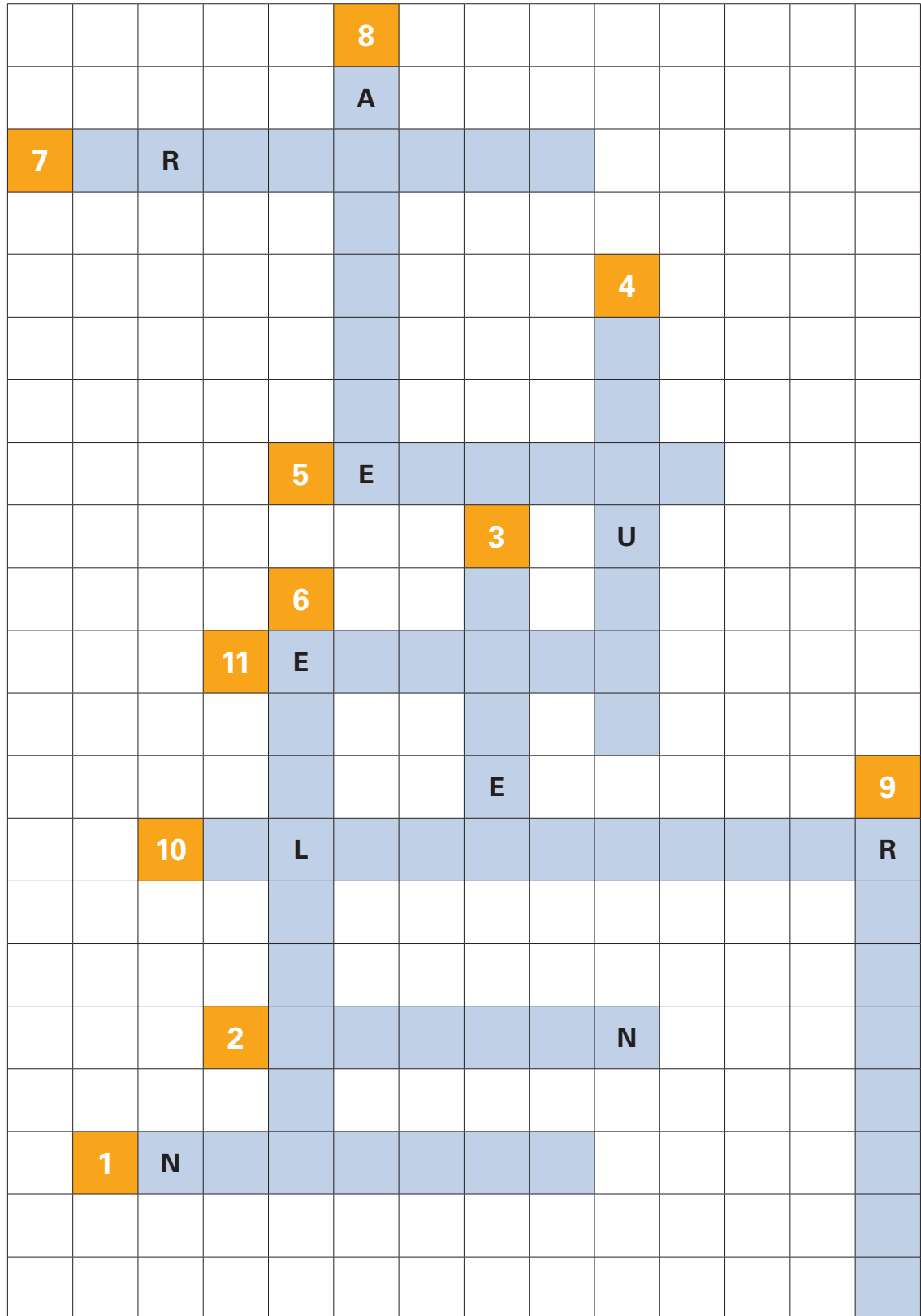
Consigne : vous devez replacer dans la grille les mots ci-dessous. Vous allez d'abord essayer de les lire avec mon aide. Vous pouvez vous aider du texte du récit pour retrouver le mot et deviner son sens grâce au contexte. Ensemble nous lirons les définitions ci-dessous. On pourra également chercher ces mots dans le dictionnaire.

éclopé – riquiqui – brouter – narguer – accablé – toison – rôder – enclos – broncher – engloutir – pleurnicher

Définitions des mots

1 - Se moquer de	7 - Manifester son désaccord, réagir
2 - Pelage en laine des moutons	8 - Etre abattu, désespéré
3 - Errer, traîner, tourner autour de quelque chose ou de quelqu'un	9 - Tout petit
4 - Manger de l'herbe (pour un animal)	10 - Se plaindre sans cesse en gémissant
5 - Pré fermé par des barrières	11 - Infirme, handicapé
6 - Dévorer d'un seul coup	

Annexe IV



Fiche 8.3 (LA, LD, NL)

Exercice de réinvestissement du vocabulaire des mots croisés

Consigne 1 : complétez les phrases avec les mots de la liste suivante :

éclopé- narguer – toison – rôder – brouter – enclos – engloutir – broncher – accablé – pleurnicher – riquiqui.

- 1) On tond la des moutons pour en faire des pulls.
- 2) Le dernier né du troupeau est vraiment , c'est le plus petit des agneaux.
- 3) A la nuit tombée, les prédateurs autour du troupeau.
- 4) Les vaches l'herbe du pré toute la journée.
- 5) Le chat vient le chien derrière le carreau.
- 6) Il faut penser à fermer pour que les bêtes ne sortent pas.
- 7) Les moutons sont si peu combattifs qu'ils sont restés sans quand le loup est arrivé.
- 8) Le fermier est, car toutes ses bêtes ont été mangées par le loup.
- 9) Ce prédateur cruel peut même le bélier !
- 10) Arrête de sans cesse et de te lamenter sur ton sort !
- 11) Ce mouton a été percuté par une voiture. Il est vivant, mais bien.....

Consigne 2 : à votre tour, sur votre cahier, faites une ou plusieurs phrases avec quelques mots de la liste que vous aurez choisis

Évaluation des acquis

Objectifs

- Manifester, dans un exercice adapté, sa compréhension du récit

ACTIVITÉ 36
CM1, CM2, 6^e et
5^e Segpa

Compétences

Lecteurs autonomes	Lecteurs débutants	Non-lecteurs
Modalité de travail : individuel		
Support : récit + poème final Consigne : cf. fiche 9.1	Support : récit + poème final Consigne : cf. fiche 9.1	Support : tous les outils construits Consigne : cf. fiche 9.3
En collectif : Les LA lisent leur poème et justifient leurs choix. Les LD et les NL apprécient.		

Dispositif



travail individuel
durée : 1h

Matériel et outils



- l'album
- fiches 9.1 à 9.3

Annexes

Annexe I

Exemple de fiche élève (cf. cédérom)

Fiche 9.1 (LA)

Consigne : en vous inspirant de la structure du poème final, vous rédigez votre propre poème en l'adaptant à l'histoire que vous venez de lire (vous pouvez relire l'album)

Quand le loup est venu

Les moutons

car

Quand le loup est venu

.....

car

Quand le loup est venu

.....

car

.....

.....

car

.....

.....

.....

Mais quand le loup est venu

.....

.....

.....

Fiche 9.2 (LD)

Consigne : complétez le poème suivant en reconstituant la succession des épisodes de l'histoire que nous avons lue. Vous pouvez relire l'album si nécessaire.

Quand le loup est venu chercher le malade

je n'ai rien dit

car je n'étais pas

Quand le loup est venu chercher le mouton

je n'ai rien dit

car je n'étais pas noir

Quand le est venu chercher le

je n'ai rien dit

car je n'étais pas handicapé

Quand est venu chercher le

..... rien dit

..... je ne louchais pas

..... est venu chercher la brebis et ses

.....

car je n'étais pas une et je n'avais pas de petits




Mais quand le loup est venu chercher le

J'ai pris peur

Car j'étais perdu sans le bélier

Fiche 9.3 (NL)

1. Ecrivez sous chaque image le nom correspondant aux personnages de l'album

		
Le	Le	Le

1. Voici plusieurs phrases. Recopiez à côté de chaque image celle qui lui correspond (attention, il y a une phrase qui ne correspond à aucune image)

Le loup tomba dans la mer

L'agneau lui tira la langue

Depuis toujours on vivait dans ce pré

Le loup bondit sur ce mouton tout riquiqui





1. Prolongements possibles ; mise en réseau avec d'autres textes

- **Lecteurs autonomes** : lecture de contes et de fables montrant comment l'intelligence et la solidarité peuvent permettre aux plus faibles de venir à bout des plus forts, (*Le petit Poucet* de C. PERRAULT, *Pilotin* de LÉO LIONNI, *Le lion et le rat* de LA FONTAINE, etc.).
- **Pour tous** : lecture par l'enseignant des commentaires d'étudiants (cf. ci-après)
 - Les LA peuvent rédiger, à partir de ces exemples, leur propre commentaire.
 - Les LD et les NL diront s'ils avaient bien tout compris du récit ou si ses commentaires leur apportent une meilleure compréhension et ils dicteront à l'enseignant leur propre commentaire en s'inspirant de ceux que l'enseignant relira à leur demande.

2. Quelques réactions d'étudiants à propos de l'album «L'agneau qui ne voulait pas être un mouton» de D. JEAN et ZAD

Perrine CAMBIER - « Il s'agit de ne pas être dupe de ce petit album : sous couvert de proposer une nouvelle version du Loup et l'agneau, les auteurs et illustrateurs Didier JEAN et ZAD cherchent à sensibiliser les plus jeunes à la conscience et au respect de l'autre, au travers d'une allégorie alliant intelligence et humour. Les moutons, quand ils cessent d'être des disciples de Panurge, sont efficaces et ils ont plus d'un tour dans leur sac pour se jouer du terrible loup ! Mais au-delà de cette plaisante réécriture, est surtout introduit un poème faisant référence à la dénonciation des juifs (Matin Brun de Frank PAVLOFF n'est pas loin), introduction d'autant plus réussie qu'elle n'est en rien moralisatrice, mais qu'elle invite à la réflexion, à la discussion... Il n'est pas facile d'aborder la Shoah avec les plus jeunes et cet album y invite simplement, avec beaucoup de sensibilité pour que les plus petits apprennent à se tourner vers le monde, à s'ouvrir aux autres et à faire la grimace - comme le petit agneau de l'histoire - à la barbarie et à l'inhumanité... À ce titre, c'est un album essentiel ! »

Fanny LIONNET - « Depuis Monsieur de LA FONTAINE, on est habitué à cet état de fait : les loups mangent les agneaux parce que les agneaux sont naïfs jusqu'à la bêtise parfois. C'est bête de se faire manger, non ? Et les moutons sont dociles, passifs. Eh bien, plus maintenant ! Dans un conte-fable drolatique, un petit agneau refuse que des siècles de préjugés aient raison de son troupeau. Le préjugé est plus dangereux que le loup. Cette histoire, agrémentée d'un poème instructif, donne envie de revisiter les morales et proverbes populaires. L'écriture de Didier JEAN fait écho aux genres du conte et de la fable sur un mode humoristique relayé par les illustrations de son compère ZAD.

Alors, laissez vos enfants vous offrir L'agneau qui ne voulait pas être un mouton. Il ne leur est pas réservé ! »

Marie-Odile MICHAUX - « Voilà un album qui ne laissera personne indifférent : le grand méchant loup rôde et sème la panique chez les moutons... mais cette menace va révéler un petit héros qui va sortir tout le monde du pétrin grâce à son intelligence. Sous des apparences de conte traditionnel, une fable nous est offerte, qui dénonce la résignation et le fatalisme, qui met en garde contre l'eugénisme et nous invite à la conscience et à la solidarité.

Un album aussi poétique qu'engagé, magnifique et convaincant ! »

3. Liste des mots outils et du capital mot à faire acquérir aux élèves non lecteurs ou lecteurs débutants

on	<i>on</i>		mouton	<i>mouton</i>
il	<i>il</i>		loup	<i>loup</i>
nous	<i>nous</i>		agneau	<i>agneau</i>
le	<i>le</i>		brebis	<i>brebis</i>
la	<i>la</i>		bélier	<i>bélier</i>
les	<i>les</i>		bondit	<i>bondit</i>
l'	<i>l'</i>		tomba	<i>tomba</i>
un	<i>un</i>		pré	<i>pré</i>
une	<i>une</i>			
son	<i>son</i>			
ses	<i>ses</i>			
se	<i>se</i>			
ce	<i>ce</i>			
lui	<i>lui</i>			
depuis	<i>depuis</i>			
toujours	<i>toujours</i>			
dans	<i>dans</i>			
alors	<i>alors</i>			

Ce travail est l'aboutissement d'une recherche-formation menée par les CASNAV de Toulouse et de Bordeaux. Il a été initié pour tenter de trouver des réponses appropriées au désarroi des enseignants qui ont à faire face à l'accueil, dans des classes de cycle 3, de collège et de SEGPA, de jeunes âgés de 9 à 16 ans et encore non-lecteurs.

Comment résoudre cette difficulté ? Comment éviter que ces jeunes en grand décalage scolaire ne soient constamment confrontés, dans les classes qui correspondent à leur tranche d'âge, à des tâches situées hors de leur zone proximale de développement ? Quelles situations didactiques leur proposer pour qu'ils construisent les compétences dont ils ont prioritairement besoin ?

L'essentiel du travail des auteurs a consisté à produire des dossiers d'exploitation de cinq ouvrages de la littérature de jeunesse. Les différentes activités qui ont été élaborées pour chacun d'eux se proposent d'illustrer une démarche d'apprentissage de la lecture :

- qui prenne en compte simultanément trois publics : les élèves « ordinaires » du cycle 3 ou du collège (lecteurs autonomes), les élèves qui ont quelques acquis en lecture mais ne savent pas les mettre en œuvre (lecteurs débutants) et ceux qui ne sont pas encore entrés dans l'écrit (non lecteurs),
- propose des activités de lecture-écriture correspondant aux besoins et aux objectifs d'apprentissages de chacun de ces trois publics,
- réunisse aussi souvent que possible les trois publics au sein d'un même groupe classe.

Cet ouvrage *50 activités de lecture-écriture pour gérer l'hétérogénéité au cycle 3 et en SEGPA* veut montrer qu'avec un support commun, on peut, dans une même séquence, rassembler tous les élèves, quelle que soit leur maîtrise de la langue, dans des activités partagées et différencier sa pédagogie en fonction des besoins spécifiques de chaque groupe, tout en respectant une cohérence d'ensemble.

Ce « 50 activités » s'accompagne d'un cédérom contenant plus de 200 pages dans lesquelles les enseignants trouveront tous les documents supports nécessaires à la mise en œuvre des activités en classe (photos et illustrations, fiches élèves...) imprimables ou projetables.



Les membres du groupe de recherche :

Aline BEAUDOU, Frédéric CANAC, Clémence CECILIA-CENAC, Michel CONSTANTY, Bernadette GUIBERT, Patricia PARADIS, Benoît RAFFARA, Christian SCHULTE, Sandra VALERO, Maryline DUGUET, Nathalie FONTAGNERES, Christian LACREU, Maryse REBIERE

7 La collection « 50 activités » propose des fiches pratiques aux enseignants. Elle leur permet de mettre en œuvre des situations d'apprentissages disciplinaires, par niveau, par cycle ou transversales.

Directeur de collection : Michel Azéma, IA DSDEN de Tarn-et-Garonne.