

Séquence d'apprentissage
« compréhension
de la langue écrite
dans toutes ses dimensions»

à destination d'élèves en fragilité
linguistique
francophones ou allophones
niveau fin GS-CP-CE1

Introduction

Cette séquence est conçue comme un « tremplin » pour permettre aux élèves fragiles sur le plan linguistique d'entrer plus facilement dans l'apprentissage de l'écrit.

Construite à partir (et autour) d'un court récit, elle s'appuie sur un premier atelier de compréhension d'un écrit entendu. La démarche de cet atelier, conduite selon un protocole précis, permet aux élèves d'accéder au sens (explicite et implicite) de l'histoire qu'ils ont écoutée, en leur dévoilant ainsi les promesses de la lecture.

Il nous semble en effet, que les élèves les plus éloignés de l'écrit ont besoin de se représenter « ce que lire veut dire » pour oser s'engager dans cet apprentissage laborieux...

Des ateliers sont déclinés ensuite pour accompagner l'enseignant dans l'enseignement du fonctionnement de la langue dans toutes ses dimensions ; selon les besoins qu'il aura identifiés, il choisira de conduire la totalité des ateliers dans la programmation proposée ou de sélectionner ceux qui lui semblent les mieux adaptés au niveau des élèves.

Dans tous les cas, chacune des démarches visant la compréhension des principes de fonctionnement de la langue devra être déployée plusieurs fois à partir de supports différents et selon une progression rigoureuse, que ce soit dans le choix du texte initial ou des compétences visées dans les différents domaines.

Dès que les élèves auront atteint un niveau satisfaisant de langage et de compréhension de la langue, l'enseignant pourra poursuivre son action en s'appuyant également sur les démarches proposées dans le dispositif AILE, pour l'apprentissage intégral de la lecture et de l'écriture et/ou POLYLECT, pour la compréhension des documents disciplinaires. Si l'enseignant souhaite, par ailleurs, développer plus largement la compréhension des textes (narratifs, explicatifs ou prescriptifs), il pourra prélever des ressources sur le site du ROLL.

Organisation de la séquence

Un texte-support

- **Atelier de compréhension de texte**
- **Des ateliers dédiés à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la compréhension de la langue**

Ateliers phonologiques	Segmentation de la langue De l'oral à l'écrit
Atelier alphabétique	Machine à combiner les graphèmes
Ateliers orthographiques (production et réception)	Dictée réfléchie Mémoire orthographique
Ateliers lexicaux	Définition Enrichissement - catégorisation
Ateliers syntaxiques	Production de phrases Commutation Permutation Extension
Ateliers d'entraînement à la fluence	Mots – Phrases – Textes

Soit **14 ateliers** déclinés selon un protocole précis, adapté aux élèves en fragilité linguistique et/ou allophones (proposition d'images séquentielles, d'images-mots et d'images-scènes en lien avec la thématique du texte-support)

L'atelier de compréhension du texte-support en début de séquence est un « passage obligé » : son objectif est de permettre à tous les élèves de percevoir les enjeux de la lecture ; l'enseignant a toute liberté ensuite de choisir et de conduire les ateliers correspondant aux besoins spécifiques et au niveau de chacun de ses élèves (identifiés à l'aide d'évaluations diagnostiques et d'observations).

Une séquence est proposée à titre d'exemple, sur la thématique du JARDIN (lieu familier, dont les représentations des élèves peuvent être assez proches, quelle que soit leur origine familiale, régionale ou nationale)

Escargot et tortue, tortue et escargot

(nouvelle de Bernard Friot, extraite du recueil « histoires pressées » édité chez Milan)

Un jeune escargot qui partait en vacances rencontra en chemin une vieille tortue qui admirait le paysage. C'était la première fois que l'escargot voyait une tortue et il fut surpris en découvrant que les escargots n'étaient pas les seuls animaux à transporter leur habitation sur leur dos.

Seulement, cette vieille tortue lui parut très grosse et très laide. Il ne se gêna pas pour le lui dire.

La tortue, furieuse, grimpa sur un rocher, sauta sur l'escargot et l'écrasa.
Sous sa carapace.

Très loin de là, une jeune tortue qui partait en vacances rencontra en chemin un vieil escargot qui admirait le paysage. C'était la première fois que la tortue voyait un escargot et elle fut très surprise en découvrant que les tortues n'étaient pas les seuls animaux à transporter leur habitation sur leur dos.

Seulement, ce vieil escargot lui parut très petit et très laid. Elle ne se gêna pas pour le lui dire.

L'escargot, furieux, grimpa sur un rocher, sauta sur la tortue et s'écrasa.
Sur sa carapace.

Pourquoi ce choix ?

Ce texte, d'apparence assez simple et relativement court, présente néanmoins des caractéristiques permettant d'aborder la complexité de la langue dans toutes ses dimensions

- *champ sémantique et vocabulaire*
- *personnages en nombre limité (4), identifiables par leur qualifiant et/ou anaphore pronominale il/elle (à associer au bon personnage)*
- *structure des phrases : permutation agent/patient ou commutation du sujet*
- *adjectifs : accord en genre : vieil/vieille – laid/laide – surpris/surprise – furieux/furieuse mais jeune/jeune + contraires : grosse/petit*
- *opposition d'adverbes de lieu, déterminante pour la compréhension: sur/sous (la carapace)*
- *commutation pronom personnel, déterminante pour la compréhension: l'écrasa/s'écrasa*

ATELIER DE COMPRÉHENSION DE TEXTE

Cas des élèves francophones, non lecteurs et/ou très fragiles sur le plan linguistique : lecture par l'enseignant

Quelques indications pour l'enseignant :

- suivre le protocole général
- lors du premier recueil, favoriser l'émergence des représentations mentales des deux événements successifs (opposition jeune/vieux et gros/petit des personnages)
- au cours des échanges, faire percevoir l'humour au travers de ces deux événements parfaitement parallèles racontés avec les mêmes mots (mais en inversant les rôles des deux protagonistes)
- en fin d'atelier, faire reformuler l'histoire à l'aide des images séquentielles (remises dans l'ordre par les élèves eux-mêmes)

phase de métacognition :

- dégager, avec les élèves, l'idée essentielle, à savoir par exemple qu'il ne fait pas bon se moquer ou se confronter à « plus solide que soi »
- engager éventuellement un court débat sur la « morale » de l'histoire : s'agit-il d'une histoire drôle (réciprocité des deux événements) ou d'une histoire triste (mort des deux escargots, à cause de la fragilité de leurs coquilles)

Cas des élèves allophones : première écoute du texte dans la langue maternelle

1) atelier de compréhension de texte : identification des personnages, des lieux et de la chronologie de ce récit :

Présentation d'images que les élèves devront identifier et sélectionner, et justifier leur choix en référence au texte :

- certaines représentent les personnages de l'histoire, d'autres non
- certaines représentent les lieux de l'histoire, d'autres non

Proposition d'images séquentielles que les élèves devront ordonner avant de reformuler l'histoire (dans leurs propres mots), puis d'écouter le texte dans la langue de l'école

2) phase de métacognition

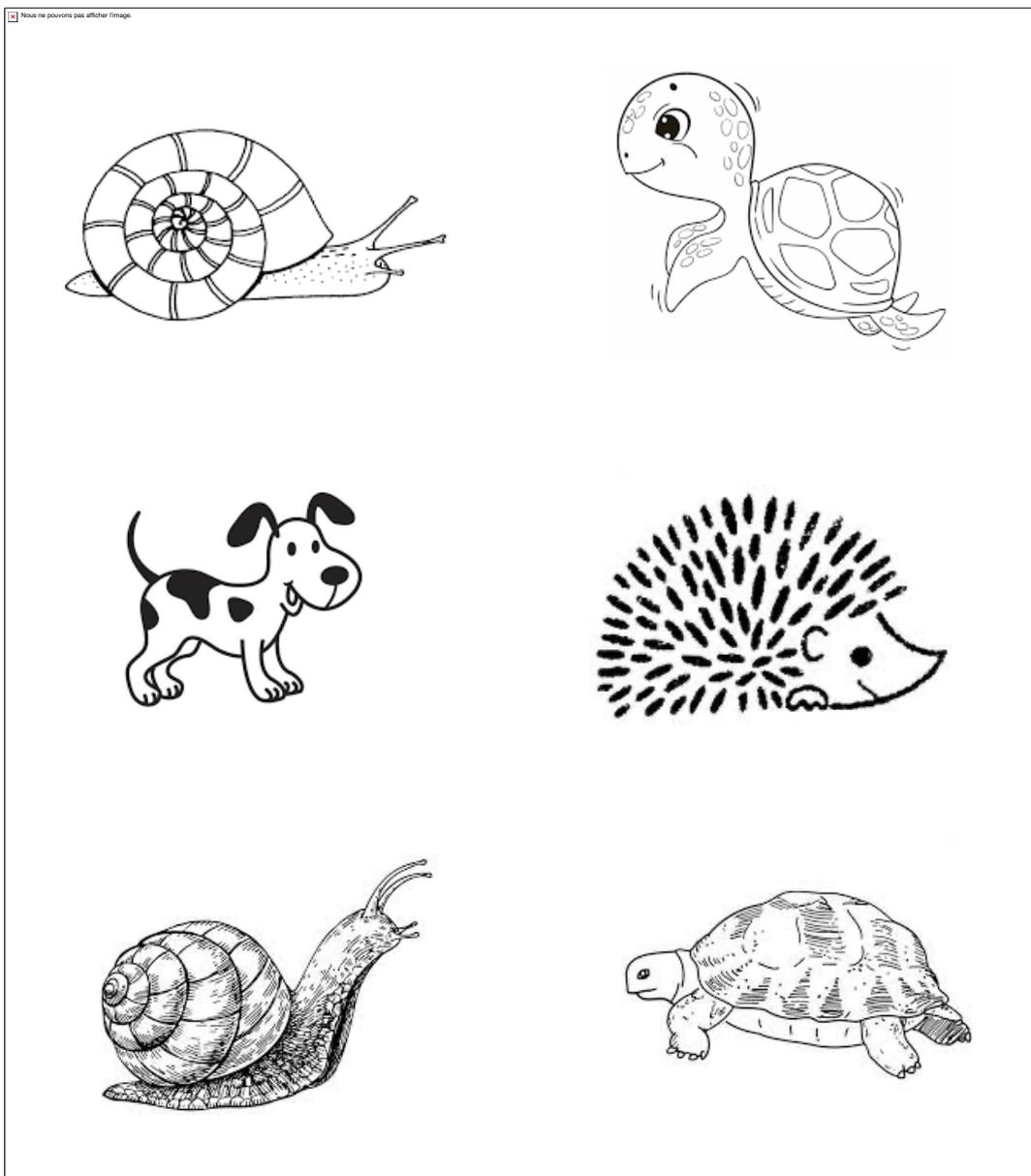
Se questionner ensemble : que venons-nous de faire ? Comment avons-nous fait pour comprendre ce récit ?

Engager, autant que faire ce peut, des échanges sur l'idée essentielle du texte :

s'agit-il d'une histoire drôle (réciprocité des deux événements) ou d'une histoire triste (mort des deux escargots, à cause de la fragilité de leurs coquilles)

IMAGES ATELIER DE COMPRÉHENSION DE TEXTE

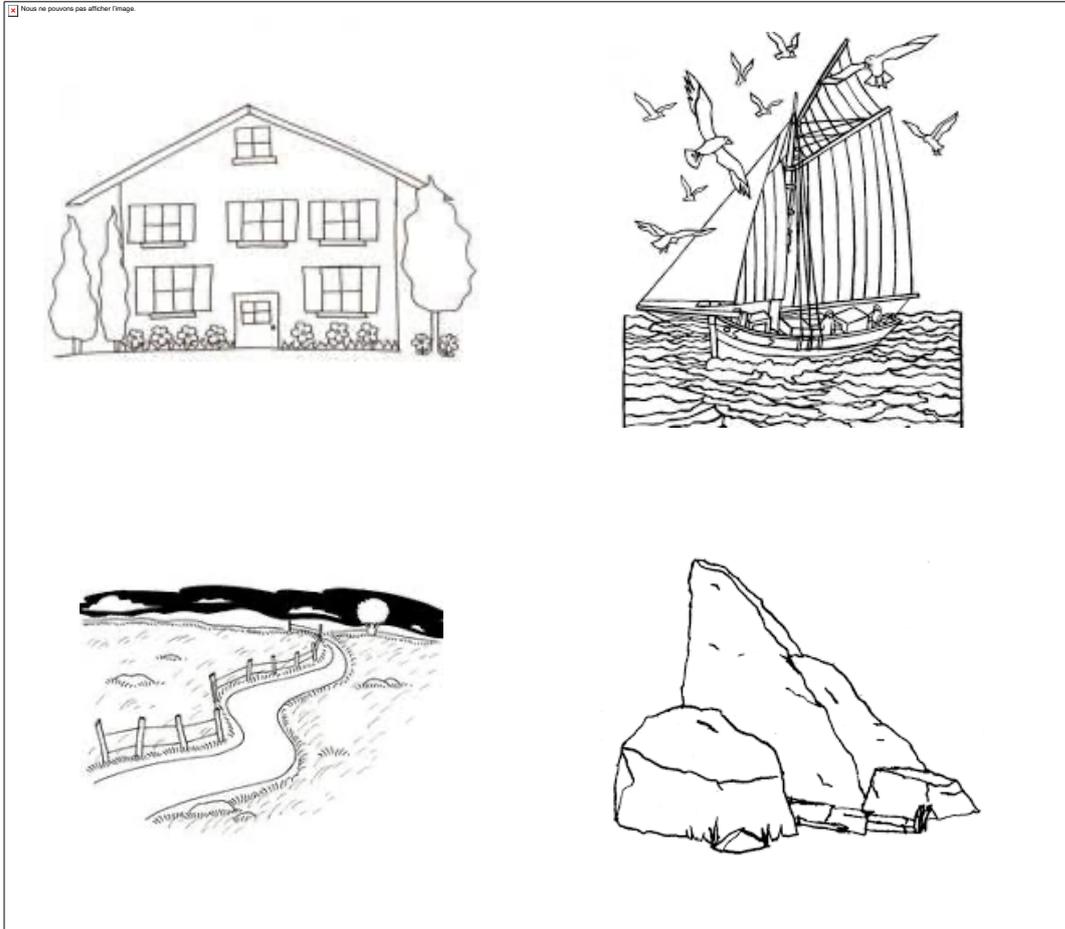
PERSONNAGES



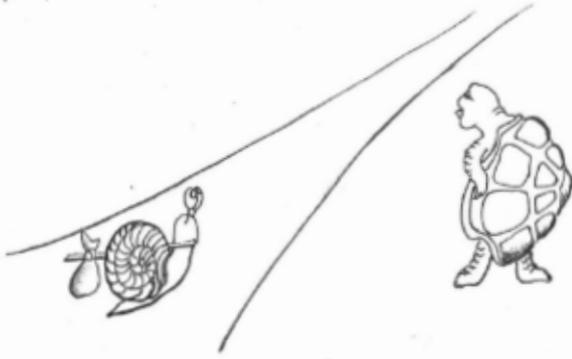
Disposer les 6 images puis demander aux élèves de sélectionner celles qui représentent les personnages de l'histoire.

Faire justifier ce choix et la raison pour laquelle les autres images ont été écartées.

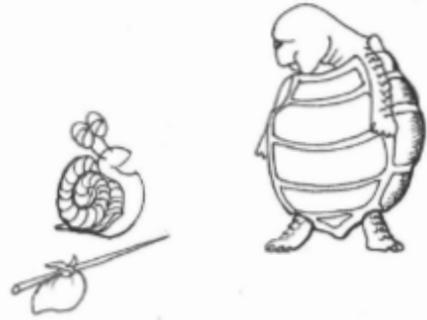
LES LIEUX : une maison, la mer, un chemin, un rocher



ACT



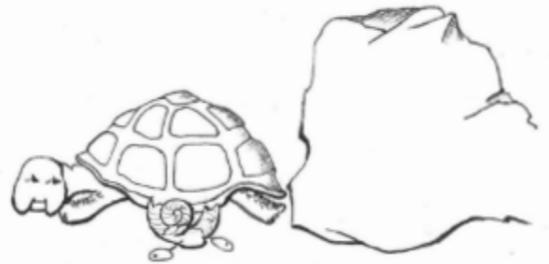
A



B

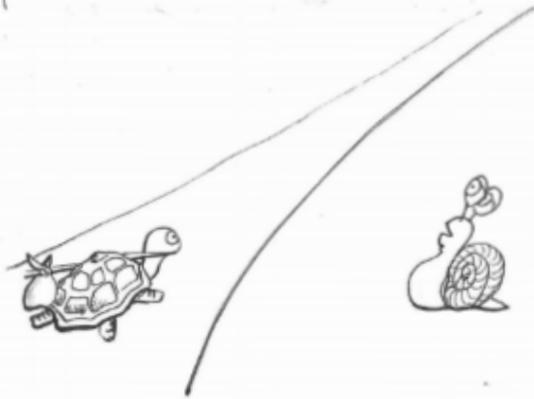


C

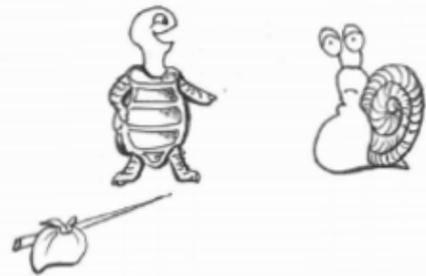


D

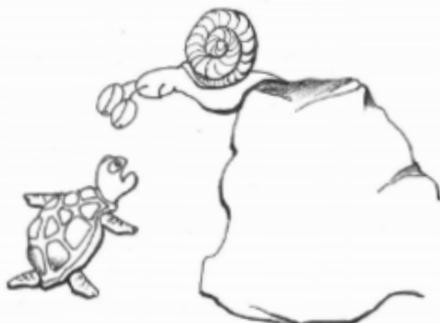
IT



E



F



G



H

LES ATELIERS

ATELIERS PHONOLOGIQUES

Phonologie niveau 1 : la syllabe

Activités liées au texte pouvant servir d'appui pour les ateliers phonologiques

1) Nommer les personnages principaux de l'histoire :

ESCARGOT : jeune/vieux

TORTUE : jeune/vieille

2) Dénombrer les syllabes de chaque mot en les scandant

ES-CAR-GOT : 3 syllabes

TOR-TUE : 2 syllabes

Chercher, oralement, des mots de 3 syllabes, puis de 2 syllabes.

Sélectionner dans une série d'images, les mots de 3 syllabes (qui seront associés à ESCARGOT) et les mots de 2 syllabes (qui seront associés à TORTUE)

3) Repérer la syllabe d'attaque : ES du mot ESCARGOT

Identifier, dans une série d'images, celles dont le mot commence comme ESCARGOT (escalier, escabeau, espace, estrade)

Chercher, oralement, d'autres mots qui commencent par la même syllabe (espagnol, esprit, espoir, espérance, escalade, estomac...)

4) Repérer la syllabe en rime : TUE du mot TORTUE

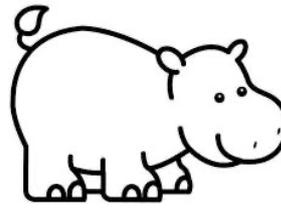
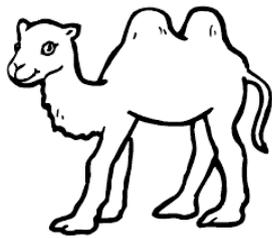
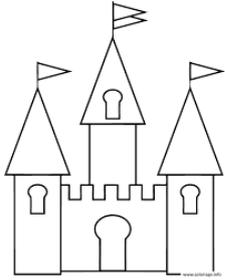
Identifier, dans une série d'images, celles dont le mot se termine comme TORTUE (laitue, statue)

Chercher, oralement, d'autres mots qui se terminent par la même syllabe (pointu, battu...)

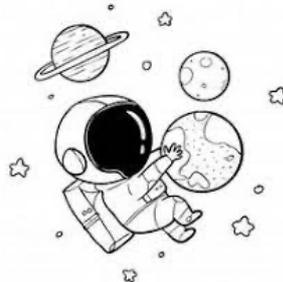
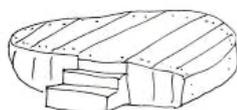
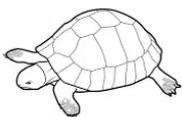
Poursuivre les activités de comptage de syllabes, repérage, comparaison, commutation... avec des mots de 2, 3 ou 4 syllabes, en évitant dans un premier temps, les mots présentant un « e » muet en finale **en se référant au protocole général**

Exemples d'images pour la syllabe – niveau 1

Activité 2



Activité 3 et 4



Phonologie niveau 2 : le phonème
Se référer au protocole général

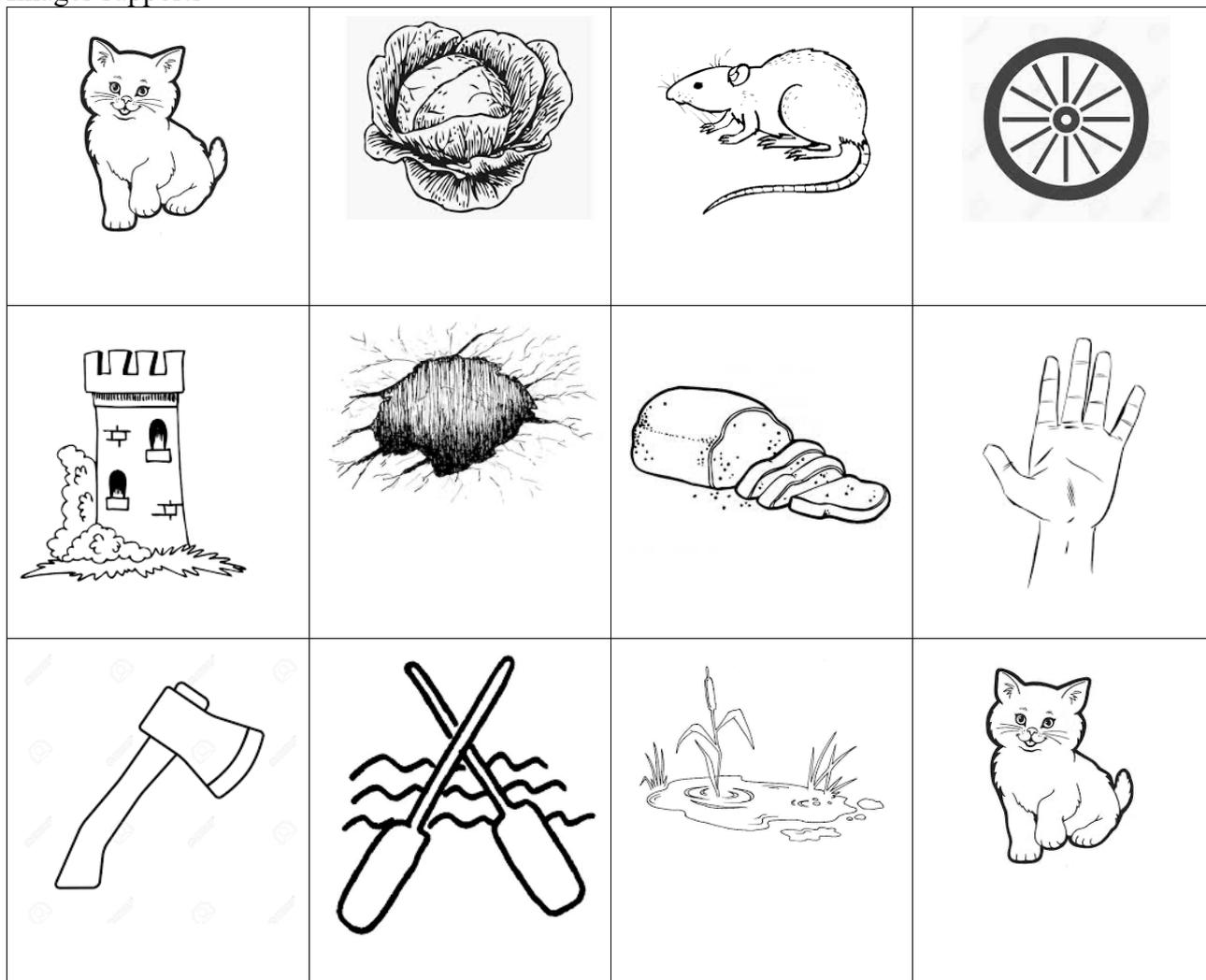
1) Sélectionner des images représentant des mots monosyllabiques – demander aux élèves de nommer chaque image – faire remarquer « qu'on n'ouvre qu'une fois la bouche » pour dire le mot (= 1 seule syllabe)

2) Associer les images où on entend pareil au début (même phonème en attaque : chat/chou)

3) Associer les images où on entend pareil à la fin (même phonème en rime : chat/rat ou main/pain)

4) Se questionner sur ce qui change, oralement, entre « hache » et « chat », « mare » et « rame », « tour » et « trou »

Images supports



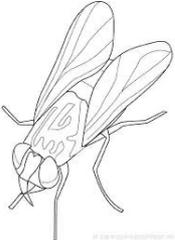
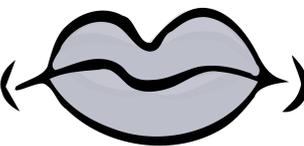
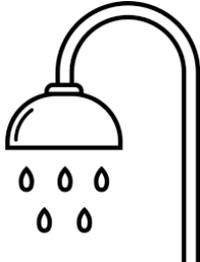
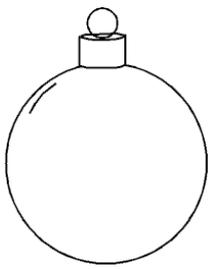
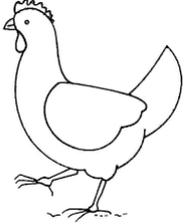
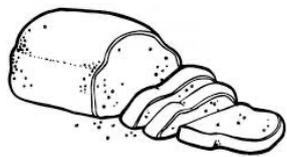
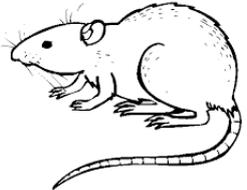
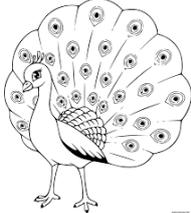
Phonologie niveau 3 : lien oral/écrit
Se référer au protocole général

1) Sélectionner des images représentant des paires minimales (deux mots ne se distinguant que d'un phonème)

2) Faire nommer les images deux à deux et se poser la question : qu'est-ce qui change quand j'entends les deux mots (identification du phonème discriminant)

3) Proposer les images avec le mot écrit dessous (lettres majuscules) et demander d'observer ce qui change dans ce qu'on voit (identification du graphème discriminant)

Exemples d'images :

			
MOUCHE	BOUCHE	DOUCHE	LOUCHE
			
MOULE	BOULE	POULE	FOULE
			
PAIN	MAIN	CHAT	RAT
			
POU	CHOU	PIE	PAON

ATELIER ALPHABÉTIQUE

La machine à combiner les graphèmes Se référer au protocole général

En fonction des mots utilisés au cours des activités phonologiques, certains phonèmes sont apparus comme fréquents et facilement identifiables à l'oral. On commencera à faire fonctionner la machine à combiner à partir de ces phonèmes, et, de préférence, des phonèmes n'ayant en correspondance écrite qu'un seul graphème.

Exemples :

phonème-consonne	graphème	phonème-voyelle	graphème
R	r	A	a
L	l	I	I (le y étant très peu fréquent)
M	m	OU	ou
V	v		
B	b		

Les graphèmes sélectionnés sont inscrits sur des petits cartons, de deux couleurs différentes selon qu'il s'agit de voyelle ou de consonne.

Chaque graphème est alors identifié et associé à un mot-référent pour mémoire (r est associé à rat, l est associé à lit, par ex, de même que a est associé à avion, i à image, ou à ourson...)

1) Les élèves, individuellement, ou par binômes, réalisent des combinaisons en associant les graphèmes :

- par deux, dans un premier temps : C/V ou V/C
- puis par trois : C/V/C (bar) - V/C/V (abi) - C/C/V (brou)

Les élèves sont invités, à tour de rôle, à prononcer les syllabes ainsi formées, sans se préoccuper du sens.

2) L'enseignant les note au tableau.

3) Dans un second temps, chacun identifiera, parmi toutes les propositions de syllabes retenues, celles qui « font sens » (celles qui font images dans la tête des élèves) ; elles seront listées dans une colonne spécifique, et si possible illustrées.

Dans une séance différée, on reprendra l'ensemble initial de syllabes qu'on reliera par deux ou trois pour former des assemblages de plus en plus longs.

1) Dans un premier temps, les élèves liront à haute voix ces différentes combinaisons sans se préoccuper du sens (type onomatopées).

2) Puis on identifiera parmi toutes les productions celles qui renvoient à des mots. Ces derniers seront éventuellement réécrits selon la norme orthographique (lettre muette, par ex, ou double consonne) et, si possible, illustrés.

On ajoutera progressivement de nouveaux graphèmes pour les activités de combinatoire.

Les mots produits au cours de ces ateliers seront recopiés sur un tableau référent et pourront servir de support d'entraînement à la fluence.

Exemples de production de syllabes à partir des graphèmes retenus

ra – ri – rou - la – li – lou – ma – mi – mou – va – vi – vou – fa – fi - fou

ar – ir – our – al – il – oul – am – im – oum – av – iv – ouv – af – if – ouf

ba – bi – bou – bour – bir – bar – bal – boul – brou – bri – bra – bav – baf - barb

rar – ral – raf – ram – rav – ril – rif – rouf – rir – mar – mir – mour – var – vir – vour – vif – vouf...

ara – ari – arou – avi – afi – ami – ali – oula – ouli – oulou – iva – ira – irou -abri - abi

Des mots apparaissent :

ra(t) – rou(e) – rou(x) - la – lou(p) – ma – mi(e) – va – vi(e) – vou(s) – fa – fi(t) – fou

ar(t) – (h)al(le) – ouf – rar(e) – ral(e) – ram(e) – rav(e) – rir(e) – mar(e) – vir(e) – vif – ara – avi(s) –
ami – ali – ira – roul(e) -abri - (h)abi(t)

bar – bal – blabla – boul(e) – bri(s) – barb(e) – bav(e)...

Des combinaisons de syllabes

rari – roula – malou – vivifa – boura – avibour ...etc.

Des mots apparaissent :

roula – ravi – foula – mami(e) – avar(e) – rira – ravira – livra – amiral – arab(e) – barouf - etc...

ATELIERS ORTHOGRAPHIQUES

I. Dictée réfléchie : niveau 1 / mots transparents

Se référer au protocole général

L'enseignant fait relire les mots retenus lors de l'atelier « machine à combiner » et notamment les mots ne présentant aucune « lettre muette »

1) Les mots étant cachés, l'enseignant procède à une première dictée :

vif – bar – bal – fou – ami – ravi – amiral

2) Puis il affiche les mots au tableau et demande aux élèves de comparer leurs productions aux mots du tableau.

Les erreurs doivent être identifiées :

- confusion entre deux graphèmes
- oubli d'une lettre
- ajout d'une lettre

Selon le nombre d'erreurs, l'enseignant peut procéder à une seconde dictée afin de comparer les productions 1 et 2

Dictée réfléchie : niveau 2 / lettres muettes

1) L'enseignant procède à une première dictée de mots qui présentent une lettre muette :

art – rat – barbe – rame – bave – arabe

2) Puis il affiche les mots au tableau et demande aux élèves de comparer leur production aux mots affichés.

3) Des échanges s'engagent sur la nature des erreurs et sur la règle qui régit la présence de la lettre muette :

- la lettre « t » de art et de rat : il s'agit d'une marque « de famille » (artiste pour art / raton ou ratière pour rat)
- la lettre « e » en fin de mot : il s'agit de « faire sonner » la consonne en fin de mot (le « b », le « v » et le « m » placés en fin de mot sont toujours suivis d'un « e » muet, ou d'une autre voyelle, sonore : rave et ravi par exemple)

Ces règles rappelées, l'enseignant procède à une seconde dictée ; puis il invite les élèves à comparer leurs productions 1 et 2 et ainsi vérifier si les règles ont été respectées.

Dictée réfléchie niveau 3 : une phrase

1) L'enseignant écrit une phrase au tableau et invite les élèves à la lire et à repérer les difficultés éventuelles :

Un petit escargot rencontre une grosse tortue.

Repérage des lettres muettes, de la double consonne dans « grosse » avec rappel éventuel de la règle du « s » entre deux voyelles ; choix du graphème « en » pour rencontre.

2) Puis, la phrase étant cachée, l'enseignant procède à la dictée.

Selon le niveau des élèves, l'enseignant peut procéder comme pour les mots : premier jet, puis affichage et échanges, puis second jet et comparaison.

II. Mémoire orthographique : niveau 1 / des mots isolés

Il s'agit pour l'élève de prendre un certain nombre de repères (phonologiques et visuels) dans le mot proposé pour le retrouver dans une liste de mots qui lui sont plus ou moins proches sur le plan orthographique.

L'enseignant a élaboré une liste de mots dont il a été question dans les ateliers précédents, par exemple :

escargot – tortue – escalier – statue – boule – poule – rat – art – etc...

Chaque mot est inscrit sur une grande étiquette.

L'enseignant présente une première étiquette (exemple : escargot) sous les yeux des élèves et la cache aussitôt ; il demande aux élèves de dire de quel mot il s'agit, puis il propose une liste de mots et demande si le mot « escargot » est dans la liste.

Plusieurs listes sont possibles selon le niveau des élèves : des mots tous très différents du mot-cible ou des mots qui lui ressemblent (exemple, il faut repérer « escargot » dans une liste espace – estrade – escalier – escargot – escarpolette...).

L'enseignant procède de même pour les autres mots. Il fait varier la difficulté en laissant l'étiquette référente plus ou moins longtemps sous les yeux des élèves et/ou en allongeant la liste dédiée au repérage.

Mémoire orthographique : niveau 2 / des listes de mots

Il s'agit pour l'élève de fixer en mémoire une liste de mots pour la retrouver parmi plusieurs listes proposées.

L'enseignant a préparé plusieurs listes de mots (3, 4 ou 5 mots par liste en les choisissant de préférence parmi les mots manipulés dans les ateliers précédents). Il fera varier la disposition des mots (en colonne, d'abord, puis en ligne).

L'enseignant présente aux yeux des élèves une première liste, demande aux élèves de « lire dans leur tête » les mots de la liste, puis il la cache et propose plusieurs listes du même nombre de mots, dont une seule contient les mêmes mots que la liste référente (dans le même ordre, d'abord, puis dans un ordre différent). Il demande aux élèves de l'identifier.

Selon le niveau des élèves, les listes seront plus ou moins longues et la liste référente laissée plus ou moins longtemps sous les yeux des élèves.

Exemple de listes de 3 mots:

liste référente : escargot – tortue – poule

listes à proposer : escalier – tortue – poule / escargot – tortue – boule / poule – escargot – tortue

ATELIERS LEXICAUX

I. Représentation et définition : le mot « jardin »

Se référer au protocole général

L'enseignant rappelle la thématique du texte-support et interroge les élèves sur le lieu de vie possible des escargots et des tortues. Il recueille les différentes propositions puis s'accorde sur le mot « jardin ».

Première étape : la représentation

- 1) L'enseignant demande aux élèves quelle image ils ont en tête lorsqu'ils pensent au mot « jardin » ; il recueille les différentes réponses des élèves en suscitant, pour chacune, l'avis des camarades.
- 2) L'enseignant invite les élèves à dessiner le jardin « qu'ils voient dans leur tête ». Les dessins seront soigneusement examinés, critiqués si besoin, et conservés.
- 3) Il dispose ensuite quelques images parmi lesquelles certaines représentent un jardin (sous toutes ses formes) et d'autres illustrent un autre mot (plus ou moins proche du mot jardin).
- 4) Il demande aux élèves de sélectionner les images qui illustrent « un jardin » et de justifier leur choix, en précisant éventuellement de quel type de jardin il s'agit (potager, parc...). On relève ensemble les éléments significatifs qui caractérisent un jardin. (présence d'arbres, de fleurs, d'herbe, de légumes, d'un jardinier, etc.)
- 5) Les images écartées sont nommées, soit par les élèves s'ils le peuvent, soit par l'enseignant.

Un moment de structuration conclue cette première étape : le mot « jardin » peut être représenté de différentes façons, mais un certain nombre de caractéristiques sont communes à chacune des représentations.

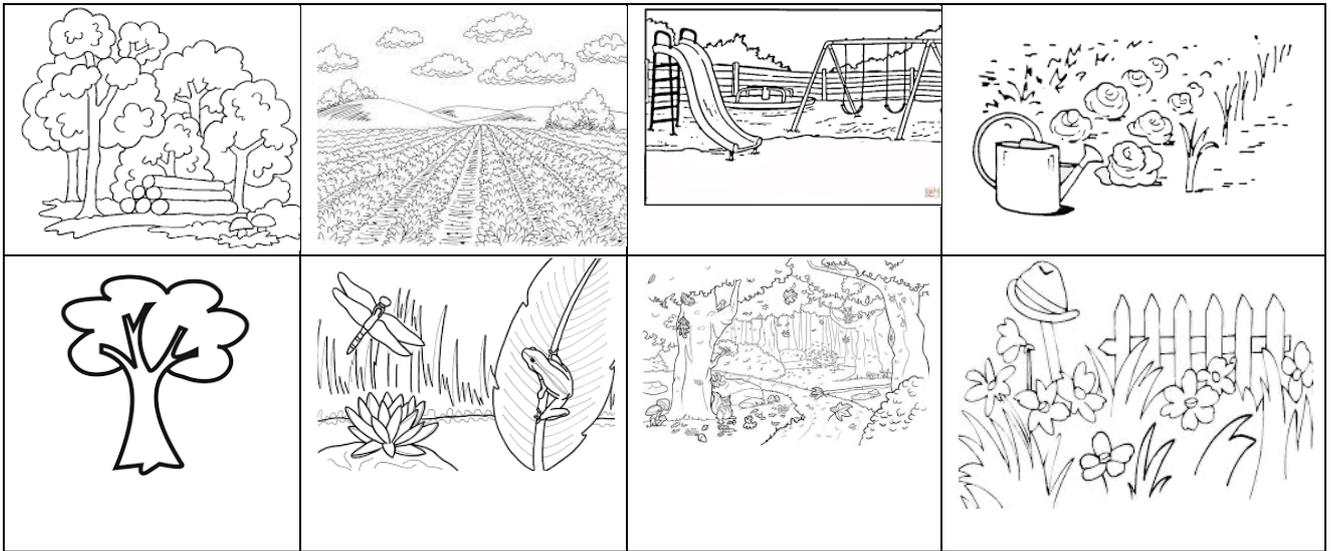
Seconde étape : la définition

- 1) L'enseignant demande alors aux élèves de répondre à la question : un jardin, c'est quoi ?
- 2) Il recueille les différentes propositions et invite les élèves à se prononcer sur chacune, en référence à la première étape de l'atelier. Seront écartées les définitions trop générales (un jardin, c'est des fleurs) ou trop personnelles (un jardin, c'est mon papy qui s'en occupe).

Un moment de structuration conclue cette seconde étape : on retiendra la définition qui fait consensus dans le groupe, puis on la confrontera à la définition du dictionnaire : un jardin, c'est un terrain où l'on fait pousser des légumes, des arbres ou des fleurs (dictionnaire Le Robert Benjamin)

Ces deux définitions seront recopiées dans un cahier-référent pour mémoire.

Images destinées à la phase de représentation ; l'enseignant pourra y ajouter quelques photos ou images de son choix.



II. Collecte et enrichissement du champ lexical

Se référer au protocole général

1) L'enseignant réactive l'atelier précédent en relisant par exemple la définition du mot jardin adoptée par les élèves. Il leur demande ensuite de rappeler les caractéristiques qu'ils avaient identifiées comme points communs aux différentes représentations.

2) Il pose la question :

« un jardin, c'est quoi, et ça vous fait penser à quoi ? »

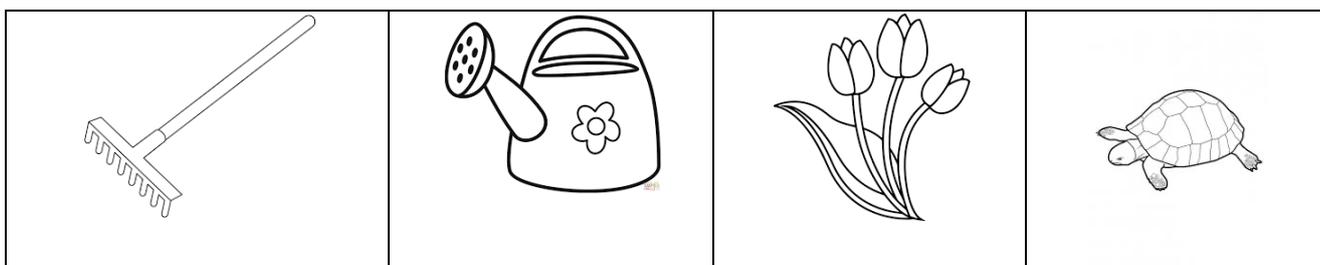
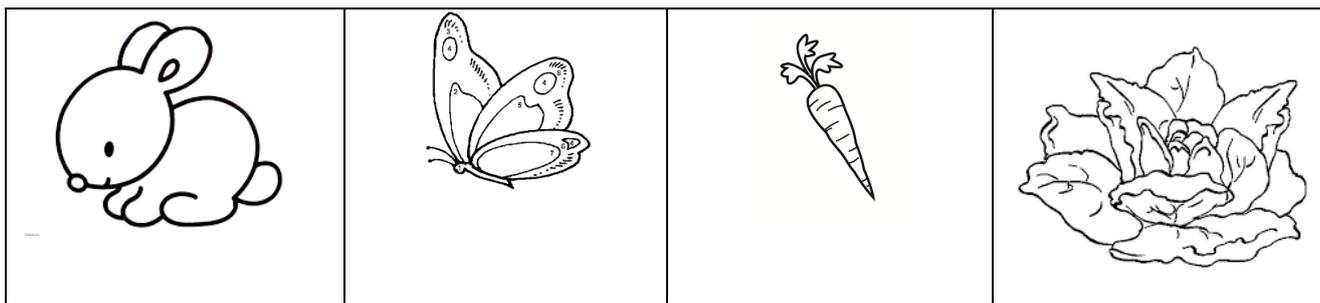
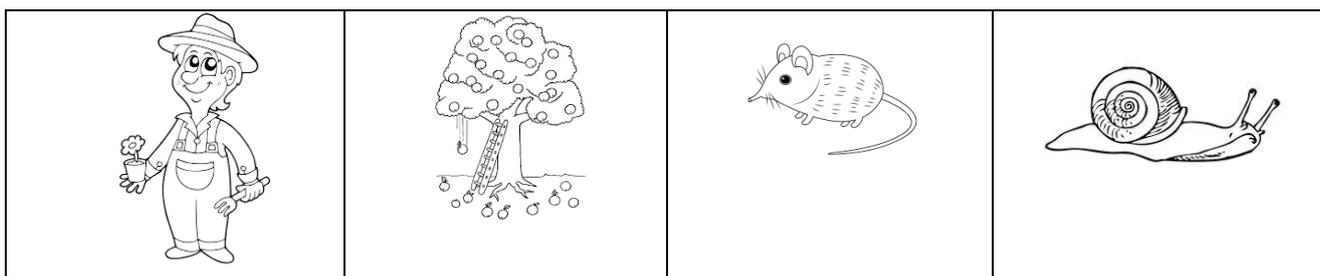
3) Il recueille les mots (ou expressions) énoncés à tour de rôle par les élèves, leur demande de s'accorder sur la légitimité du mot (qui doit se rapporter à chaque fois au mot jardin), et le note au tableau.

Si les élèves sont en grande difficulté pour trouver de nouveaux mots, l'enseignant propose un certain nombre d'images, associées au mot jardin, qu'il fait nommer (ou nomme lui-même).

4) Lorsqu'un nombre suffisant de mots ont été notés, l'enseignant demande aux élèves s'il est possible de classer ces mots par groupes plutôt que les laisser pêle-mêle sur le tableau.

Selon les mots trouvés, on pourra les regrouper en :

- ce qui pousse : salade, carotte, pommier, tulipes...
- les outils du jardinier : arrosoir, râteau...
- ce qui bouge : escargot, tortue, musaraigne, lapin, papillon...



ATELIERS SYNTAXIQUES

I. Catégorisation syntaxique et production de phrases

Se référer au protocole général

1) L'enseignant rappelle les mots collectés au cours de l'atelier précédent ; il demande aux élèves si d'autres mots pourraient être ajoutés à ces listes ; il recueille toutes les propositions ; ce sont les élèves eux-mêmes qui valident chaque mot en fonction du lien qu'il présente avec le mot initial « jardin ».

2) L'enseignant propose ensuite d'organiser un nouveau classement des mots retenus en précisant que chacun des mots répondra à une question sur le jardin :

- première question : qui voit-on dans un jardin ?

Les réponses sont issues du corpus de mots et complétées par de nouveaux mots : un jardinier, un lapin, un hérisson, un promeneur, un enfant, etc.

Les mots validés sont recopiés sur le tableau dans un premier ensemble (qui?)

- deuxième question : que fait-on dans un jardin?

Les réponses attendues sont des verbes d'action qui n'auront peut-être pas été proposés dans l'atelier précédent. Exemples : jouer, planter, semer, arroser, cueillir, etc.

Les mots validés sont recopiés sur le tableau dans un deuxième ensemble (fait quoi?)

- troisième question : que voit-on dans un jardin ?

L'enseignant précisera la différence entre qui et que, le premier renvoyant à des êtres vivants animés, le second à des objets ou vivants inanimés (plantes, par ex)

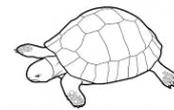
On cherchera d'abord quels mots relevés lors de l'atelier précédent correspondent à cette catégorie (arrosoir, râteau, carotte, etc.), puis on complétera la liste avec d'autres mots (qui devront être validés par le groupe).

Les mots retenus seront recopiés sur le tableau dans un troisième ensemble (quoi?)

On pourra y trouver des noms d'arbres, de fleurs, de légumes, mais aussi d'outils et éventuellement d'objets divers (cailloux, banc, toboggan, panier, échelle ou escabeau, etc.)

En effet, aux critères vivant/non-vivant, nous préférons les critères animés/inanimés, car le vivant peut être animé ou non, et le non-vivant prête parfois à confusion. Ici, nous proposons ce classement à visée syntaxique pour faciliter la production de phrases, objet de ce premier atelier syntaxique.

QUI VOIT-ON DANS UN JARDIN ?



QUE VOIT-ON DANS UN JARDIN ?



QUE FAIT-ON DANS UN JARDIN ?

Nous ne pouvons pas afficher l'image.



PLANTER



CREUSER



ARROSER



SEMER



CUEILLIR



CROQUER

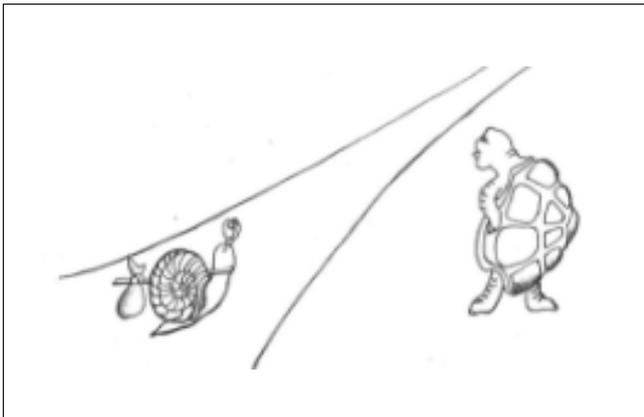
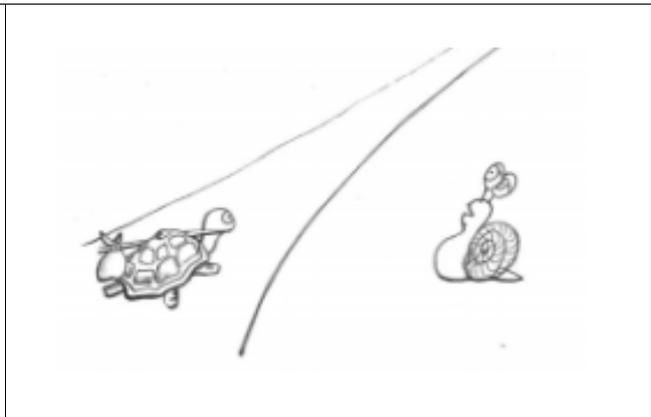


ÉCRASER

Production de phrases : le choix des mots assure la mise en scène de la phrase

Selon le niveau des élèves, on pourra commencer par revenir au texte et

- comparer « s'écrasa » et « l'écrasa » : une seule lettre change, et tout change;
- relever les pronoms il/elle pour la désignation des personnages ;
- identifier les prépositions « sous/sur » sa carapace et les conséquences du choix des mots-outils sur la représentation mentale des deux situations
- poursuivre en proposant les deux phrases assorties aux deux images :

	
Un jeune escargot rencontre une vieille tortue.	Une jeune tortue rencontre un vieil escargot.

Questions : quels mots changent de place dans ces deux phrases ? Quelles conséquences dans l'image de chacune des phrases?

Poursuivre en proposant aux élèves de construire eux-mêmes des phrases en piochant dans les différents ensembles de mots précédemment trouvés.

Les élèves peuvent travailler par binômes ; chacun lira la phrase produite à voix haute, les autres élèves valideront la phrase si elle est correcte.

Les phrases retenues pourront être recopiées pour mémoire et éventuellement illustrées.

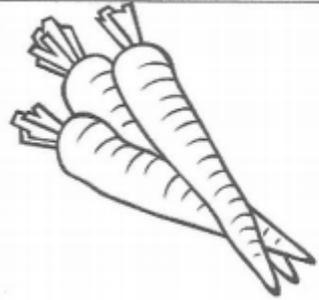
Exemples de phrases :

Le jardinier sème les carottes.

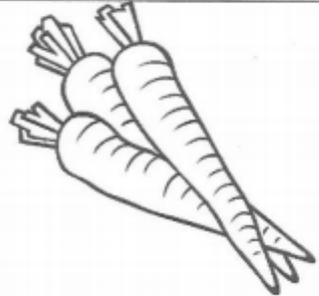
Le jardinier arrose les carottes.

Le lapin croque les carottes.

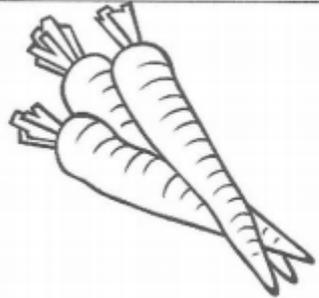
Le lapin croque une pomme.



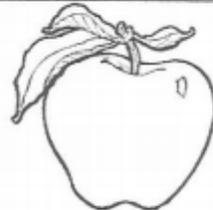
Le jardinier sème les carottes.



Le jardinier arrose les carottes.



Le lapin croque les carottes.



Le lapin croque une pomme.

II. Opération de commutation
Se référer au protocole général

	
<p>Le jardinier arrose les carottes.</p>	<p>Le jardinier arrache les carottes.</p>
<p>1) Observation des deux images côte à côte : - qu'est-ce qui est pareil dans les deux images et qu'est-ce qui change ? 2) écoute des deux phrases lues par l'enseignant - qu'est-ce qui est pareil dans ce qui est écrit et qu'est-ce qui change ? On retiendra ensemble que ce qui change, c'est le mot qui dit ce que fait le jardinier.</p>	
	
<p>Le lapin croque une carotte.</p>	<p>Le lapin croque une pomme.</p>
<p>1) Observation des deux images côte à côte : - qu'est-ce qui est pareil dans les deux images et qu'est-ce qui change ? 2) écoute des deux phrases lues par l'enseignant - qu'est-ce qui est pareil dans ce qui est écrit et qu'est-ce qui change ? On retiendra ensemble que ce qui change, c'est le mot qui dit ce que croque le lapin.</p>	
	
<p>La tortue mange une salade.</p>	<p>L'escargot mange une salade.</p>
<p>1) Observation des deux images côte à côte : - qu'est-ce qui est pareil dans les deux images et qu'est-ce qui change ? 2) écoute des deux phrases lues par l'enseignant - qu'est-ce qui est pareil dans ce qui est écrit et qu'est-ce qui change ? On retiendra ensemble que ce qui change, c'est le mot qui dit qui mange la salade.</p>	

III. Opération de permutation
Se référer au protocole général

	
<p>La tortue écrase l'escargot.</p>	<p>L'escargot écrase la tortue.</p>
<p>1) Observation des deux images côte à côte : - qu'est-ce qui est pareil dans les deux images et qu'est-ce qui change ? 2) écoute des deux phrases lues par l'enseignant - qu'est-ce qui est pareil dans ce qui est écrit et qu'est-ce qui change ? On retiendra ensemble que ce qui change, c'est qu'on a inversé les deux personnages.</p>	
	
<p>Le jardinier effarouche la musaraigne.</p>	<p>La musaraigne effarouche le jardinier.</p>
<p>1) Observation des deux images côte à côte : - qu'est-ce qui est pareil dans les deux images et qu'est-ce qui change ? 2) écoute des deux phrases lues par l'enseignant - qu'est-ce qui est pareil dans ce qui est écrit et qu'est-ce qui change ? On retiendra ensemble que ce qui change, c'est qu'on a inversé les deux personnages.</p>	

IV. Opération d'extension
Se référer au protocole général

		
L'escargot	L'escargot rampe	L'escargot rampe sous la pluie
<p>1) Observation des images 1 et 2 : qu'est-ce qui est pareil et qu'est-ce qui change dans les deux images? 2) écoute des mots lus par l'enseignant qu'est-ce qui est pareil dans ce qui est écrit et qu'est-ce qui change ? On retiendra que ce qui change dans la deuxième image, c'est qu'<i>on sait ce que fait l'escargot.</i> 3) Observation des images 2 et 3 : qu'est-ce qui est pareil et qu'est-ce qui change dans les deux images? 4) écoute des mots lus par l'enseignant qu'est-ce qui est pareil dans ce qui est écrit et qu'est-ce qui change ? On retiendra que ce qui change dans la troisième image, c'est qu'<i>on sait qu'il pleut.</i></p>		
		
L'escargot rampe sous la pluie à côté des salades.	L'escargot rampe sous la pluie à côté des salades dans le jardin de papy.	
<p>5) Observation des images 3 et 4: qu'est-ce qui est pareil et qu'est-ce qui change dans les deux images? 6) écoute des mots lus par l'enseignant qu'est-ce qui est pareil dans ce qui est écrit et qu'est-ce qui change ? On retiendra que ce qui change dans la quatrième image, c'est qu'<i>on sait où rampe l'escargot.</i> 7) Observation des images 4 et 5 : qu'est-ce qui est pareil et qu'est-ce qui change dans les deux images? 4) écoute des mots lus par l'enseignant qu'est-ce qui est pareil dans ce qui est écrit et qu'est-ce qui change ? On retiendra que ce qui change dans la dernière image, c'est qu'<i>on sait où se trouve l'escargot.</i> <i>On pourra continuer l'histoire en imaginant l'arrivée de Papy...</i></p>		

ATELIERS FLUENCE

I. Fluence : entraînement sur des listes de mots

Se référer au protocole général

L'enseignant prépare plusieurs listes de mots, de difficulté graduée : les premières en lien avec les ateliers précédents ; puis d'autres listes sont proposées en fonction du niveau de décodage des élèves.

Comment procéder ?

- L'entraînement peut se faire de manière individuelle : l'élève choisit une liste de mots et s'entraîne à la lire en prenant soin de prononcer chaque mot correctement. Quand il se sent prêt, il peut choisir de lire sa liste à l'enseignant ou de s'enregistrer.
- L'entraînement peut également se faire en binômes : un élève lit les mots de la liste tandis que son camarade en vérifie l'exactitude (prononciation correcte, pas de mots sautés). Les rôles sont ensuite échangés.

Quel que soit le dispositif d'entraînement choisi, le temps de lecture n'est pas le premier critère valorisé ; il s'agit d'abord de lire correctement et de manière fluide ; la rapidité de lecture n'est qu'une conséquence – heureuse – d'un entraînement régulier.

Exemple de listes en lien avec les ateliers 1 et 2 de la séquence

Mots monosyllabiques	Mots bisyllabiques	Mots trisyllabiques	Pseudo-mots
RAT	AMI	AMIRAL	MOUFI
RIZ	RAVI	RAVIRA	VRIDA
RUE	ROULA	ROULERA	BLAROU
ROUE	VOULU	RELIRA	BARTABA
LIT	RAMI	FOULERA	FRAVILU
LOUP	MOULU	ATTRAPA	
LOURD	FOULA	RÂLERA	
VIF	FOULARD	ALOURDI	
VOUS	TRAPU	RAFLERA	
FOU	FRÔLA	LIVRERA	
BAR	BARDA	REFOULA	
BAL	BAROUF	FILERA	

II. Fluence : entraînement sur des phrases

Se référer au protocole général

L'enseignant prépare plusieurs listes de phrases, de difficulté graduée : les premières en lien avec les ateliers précédents ; puis d'autres phrases sont proposées en fonction du niveau de décodage des élèves.

Comment procéder ?

- L'entraînement peut se faire de manière individuelle : l'élève choisit une fiche et s'entraîne à lire en prenant soin de prononcer chaque phrase correctement. Quand il se sent prêt, il peut choisir de lire sa fiche à l'enseignant ou de s'enregistrer.
- L'entraînement peut également se faire en binômes : un élève lit les phrases de la liste tandis que son camarade en vérifie l'exactitude (prononciation correcte, pas de mots sautés). Les rôles sont ensuite échangés.

Quel que soit le dispositif d'entraînement choisi, le temps de lecture n'est pas le premier critère valorisé ; il s'agit d'abord de lire correctement et de manière fluide ; la rapidité de lecture n'est qu'une conséquence – heureuse – d'un entraînement régulier.

Exemple de phrases en lien avec les ateliers 1 et 2 de la séquence

1. Le rat a vu le riz.
2. Le loup a vu le rat.
3. Le rat va au bal.
4. Le loup va au bar, il est ravi !
5. Le rat a un ami, il est trapu !
6. La louve a de la barbe, c'est fou !
7. Un escargot bave sur la barbe de la louve, elle râle !
8. Un amiral rame sur la rive, il est fou !
9. La tortue avale un bout de radis, elle bave !
10. Le rat a voulu rattraper la roue, il a raté !

III. Fluence : entraînement sur un texte **Se référer au protocole général**

L'enseignant prépare plusieurs textes, de longueur et difficulté graduées : les premiers sont extraits du texte-support de la séquence et/ou en lien avec les ateliers précédents ; puis d'autres textes sont proposés en fonction du niveau de décodage des élèves.

Comment procéder ?

- L'entraînement peut se faire de manière individuelle : l'élève choisit un texte et s'entraîne à le lire en prenant soin de prononcer chaque phrase correctement. Quand il se sent prêt, il peut choisir de lire le texte à l'enseignant ou de s'enregistrer.
- L'entraînement peut également se faire en binômes : un élève est chargé de lire le texte tandis que son camarade en vérifie l'exactitude (prononciation correcte, pas de mots sautés). Les rôles sont ensuite échangés.

Quel que soit le dispositif d'entraînement choisi, le temps de lecture n'est pas le premier critère valorisé ; il s'agit d'abord de lire correctement et de manière fluide ; la rapidité de lecture n'est qu'une conséquence – heureuse – d'un entraînement régulier.

Cependant, au bout de quelques entraînements, l'enseignant peut décider de chronométrer le temps de lecture du texte et/ou de comptabiliser le nombre de mots – bien lus – au bout d'une minute de lecture. Les scores sont notés sur une fiche individuelle et chaque élève peut ainsi mesurer ses progrès au cours des entraînements successifs.

Des séances de lecture à haute voix, face à la classe, complètent avantageusement l'entraînement à la fluence en valorisant de nouveaux critères : intonation, prise en compte de l'auditoire, transmission d'une émotion, etc. Une grille de critères peut être élaborée collectivement et régulièrement renseignée lors de séances de lecture à haute voix.

Rappelons que « lire à voix haute » devant ses camarades peut être source d'inquiétude pour les élèves manquant d'assurance ; cette activité doit être librement acceptée par l'élève et encouragée par l'enseignant. Elle ne doit pas être imposée, mais, dans tous les cas, sérieusement préparée.

Exemple de découpage du texte-support

Un jeune escargot qui partait en vacances rencontra en chemin une vieille tortue qui admirait le paysage. C'était la première fois que l'escargot voyait une tortue et il fut surpris en découvrant que les escargots n'étaient pas les seuls animaux à transporter leur habitation sur leur dos.

Seulement, cette vieille tortue lui parut très grosse et très laide. Il ne se gêna pas pour le lui dire.

La tortue, furieuse, grimpa sur un rocher, sauta sur l'escargot et l'écrasa.

Sous sa carapace.

Très loin de là, une jeune tortue qui partait en vacances rencontra en chemin un vieil escargot qui admirait le paysage. C'était la première fois que la tortue voyait un escargot et elle fut très surprise en découvrant que les tortues n'étaient pas les seuls animaux à transporter leur habitation sur leur dos.

Seulement, ce vieil escargot lui parut très petit et très laid. Elle ne se gêna pas pour le lui dire.

L'escargot, furieux, grimpa sur un rocher, sauta sur la tortue et s'écrasa.

Sur sa carapace.

L'enseignant peut organiser une séance d'entraînement pour un petit groupe de 4 élèves, de même niveau, qui se répartissent la lecture de ces extraits.

Une lecture collective à voix haute, et devant le reste de la classe, est alors organisée ; les auditeurs étant chargés de relever les points positifs et négatifs et de les noter dans une grille de critères préalablement élaborée.