

Synthèse et schématisation du guide :

« Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1 »

Bénédicte Dubois

Responsable

de formation éducation inclusive

IFP Nord - Pas de Calais - 2019.2020



https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Cycle_2/17/5/Livre_Lecture-ecriture_2019_CE1_web_1173175.pdf

Synthèse et schématisation du guide

1

« Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1 »

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Cycle_2/12/5/Livre_Lecture-ecriture_2019_CE1_web_1173175.pdf

Ce dossier de synthèse ne se substitue pas du tout à celui proposé par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Il reprend les éléments importants du dossier initial et offre, par ailleurs, une vision panoramique des différents chapitres abordés.



Le visuel suivant, assorti d'un numéro de page, est un repère qui permet de se reporter directement aux exemples, aux grilles d'observation/analyse et aux typologies proposés dans le dossier initial.

Les paragraphes qui traitent de la différenciation pédagogique ou des adaptations pour les élèves fragiles sont retranscrits **en vert**.

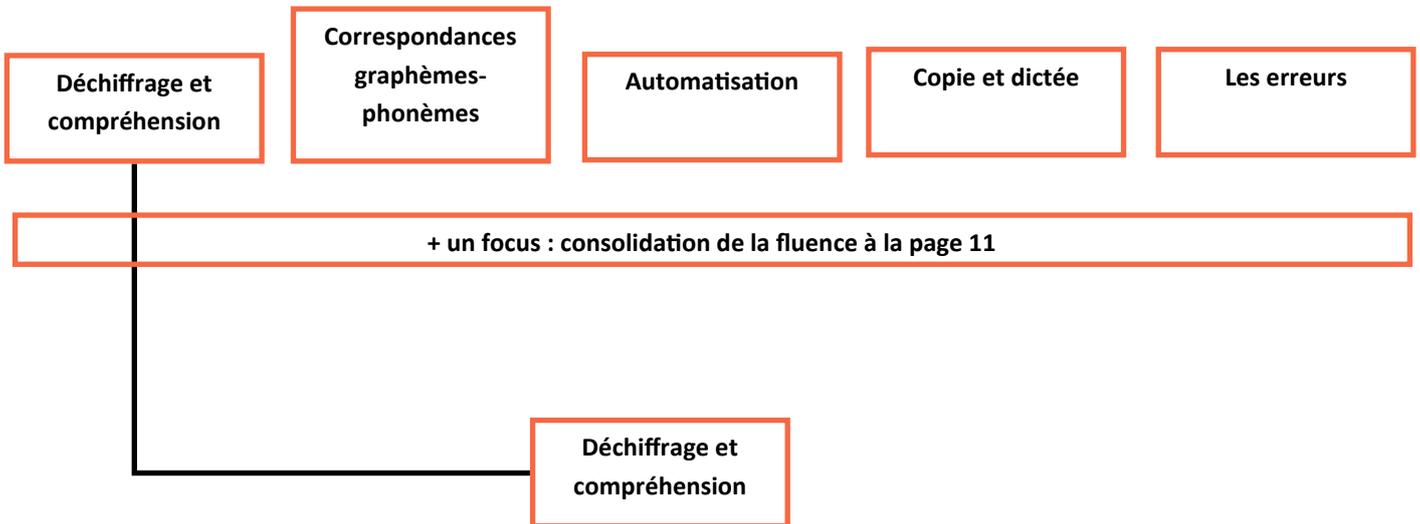
Thématiques et chapitres abordés

Chapitres	intitulé	Pages de références (guide)	Thématiques abordées
I	Consolidations des acquis en fluence en CE1	6	<ul style="list-style-type: none">• Déchiffrage et compréhension• Les correspondances graphèmes-phonèmes• L'automatisation• Copie et dictée• Les erreurs• <i>+ focus sur la consolidation de la fluence</i>
II	Lire à haute voix	19	<ul style="list-style-type: none">• Lecture à haute voix : fluidité et expressivité• La lecture fluide• La lecture expressive• Évaluer la lecture à haute voix
III	Quels supports et quelle méthode pour comprendre le textes ?	35	<ul style="list-style-type: none">• Comprendre des textes : quelques principes issus de la recherche• Comprendre des textes : des principes clés pour la pratique de classe• Travailler la compréhension sur des phrases et de petits textes dans le cadre d'activités ritualisées• Travailler la compréhension à partir de textes longs• Travailler la compréhension à partir de textes documentaires

Chapitres	intitulé	Pages de références (guide)	Thématiques abordées
IV	L'écriture au CE1	63	<ul style="list-style-type: none"> • Quelques principes sur l'enseignement de l'écriture • Le geste graphique • La copie • La rédaction
V	Comment conduire les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue pour lire et écrire ?	91	<ul style="list-style-type: none"> • La grammaire • Un enseignement effectif et explicite de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire • La dictée • Le vocabulaire pour mieux comprendre et mieux se faire comprendre <p><i>+ focus un exemple de leçon de vocabulaire sur la forme des mots</i></p>
VI	<p>Comment analyser et choisir un manuel de français pour le CE1 ?</p> <p><i>Ce chapitre n'a pas été synthétisé. Se reporter à la page 121 du dossier d'origine</i></p>	121	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est ce qu'un manuel de français au CE1 ? • Ce que doit être un manuel au CE1 • <i>+ focus : grille d'analyse pour choisir un manuel de français</i>
	Bibliographie et outils de référence		<ul style="list-style-type: none"> • Ouvrages • Articles • Rapports, contributions et conférences

Chapitre I. Consolidation des acquis en fluence en CE1

Au CE1, il va être demandé aux élèves de **lire avec aisance** dans tous les domaines d'enseignement. Il est donc nécessaire de s'assurer des **acquis en fluence** et de **conduire les consolidations** qui s'imposent pour tous ceux qui abordent cette année avec des fragilités sur cette dimension décisive pour l'ensemble de la scolarité.



Dans toute lecture, le décodage et la compréhension ont partie liée d'une façon **indissociable**. Pour comprendre les mots écrits que l'on a sous les yeux, il faut les décoder, afin de retrouver la connaissance orale que l'on possède de ces mots.

En conséquence, les **difficultés de compréhension de l'écrit** sont relatives...

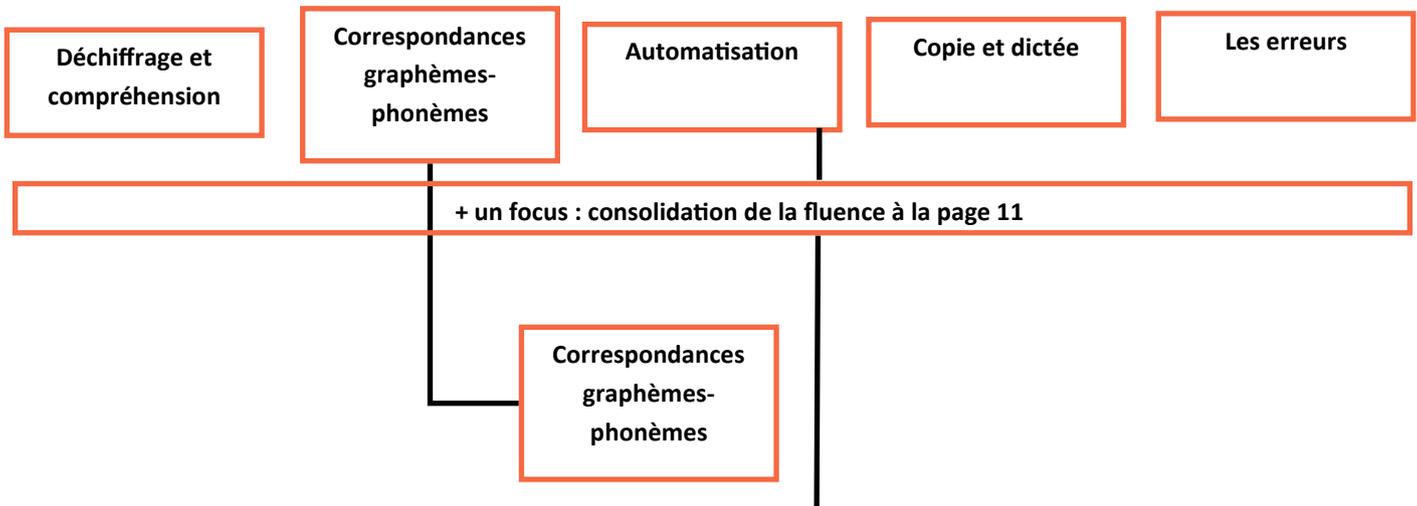
soit à un décodage défaillant qui empêche d'accéder à la signification connue du mot

soit à des problèmes de compréhension dus au vocabulaire ou, plus largement, à des champs culturels non maîtrisés.

Ce lien entre le décodage et la compréhension met en évidence l'importance du travail à conduire sur la **maîtrise du langage oral, l'enrichissement du vocabulaire** dans les divers domaines disciplinaires et culturels. Mais il indique aussi la nécessité d'un travail sur le **déchiffrage**, à même de créer les conditions pour que les élèves puissent s'engager dans la lecture compréhensive.

Il est également important de ne pas confondre le travail de la **compréhension de l'écrit sur des textes lus**, et donc bien **déchiffrés par les élèves eux-mêmes**, avec celui fait sur des **textes entendus, lus par le professeur**. Il n'est pas interdit, bien sûr, de continuer au CE1 à offrir aux élèves des textes qu'ils entendent, afin de mobiliser leurs connaissances et leur imaginaire, et d'entretenir leur désir de savoir bien lire pour être autonome. Cela signifie qu'il est essentiel d'apprendre aux élèves les contraintes et les ressources propres à l'écrit qu'il est indispensable de travailler « texte en main ».

Proposer des textes qui méritent d'être interrogés, discutés, suppose de ne pas renoncer à la richesse du vocabulaire et donc, de ne pas craindre de proposer des mots que les élèves sont susceptibles de ne pas connaître. Parvenir à bien décoder un mot qui se révèle sans signification sur le moment permet de prendre conscience de sa méconnaissance.



Le principe alphabétique de la langue a été étudié au CP, au travers d'un travail progressif, systématique et explicite des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. Toutefois, un nombre parfois non négligeable d'élèves ne peuvent aller jusqu'à une maîtrise suffisante de ces correspondances pour atteindre un déchiffrage efficace. Il est donc indispensable, dès le début du CE1, de consolider les acquis du CP, en faisant **un retour sur les graphèmes complexes dont la connaissance et la fluidité de décodage doivent être renforcées.**



Pouvoir lire tous les mots sans en avoir appris aucun fait partie de l'apprentissage de la lecture, ce qui signifie qu'il convient de s'abstraire de toute forme de reconnaissance globale. **La voie directe que l'on obtient lorsque l'automatisation est en place** permet d'entrer directement dans le sens des mots grâce au **repérage, rapide et devenu familier, de leur orthographe et de leur sens.** Lorsque l'on est surentraîné, on a l'impression d'une reconnaissance globale des mots, mais **cette illusion est trompeuse** : les lettres sont traitées en parallèle, mais il n'en reste pas moins qu'elles sont toutes traitées.

Pour que les mots lus puissent être traités comme des mots entendus, il est **indispensable de s'entraîner** afin de parvenir à un déchiffrage fluide, précis et rapide, condition nécessaire de l'accès au sens. **Pouvoir se concentrer sur le sens nécessite donc que les élèves aient pleinement transformé en routine le déchiffrage. C'est la condition pour qu'ils deviennent des lecteurs efficaces.**

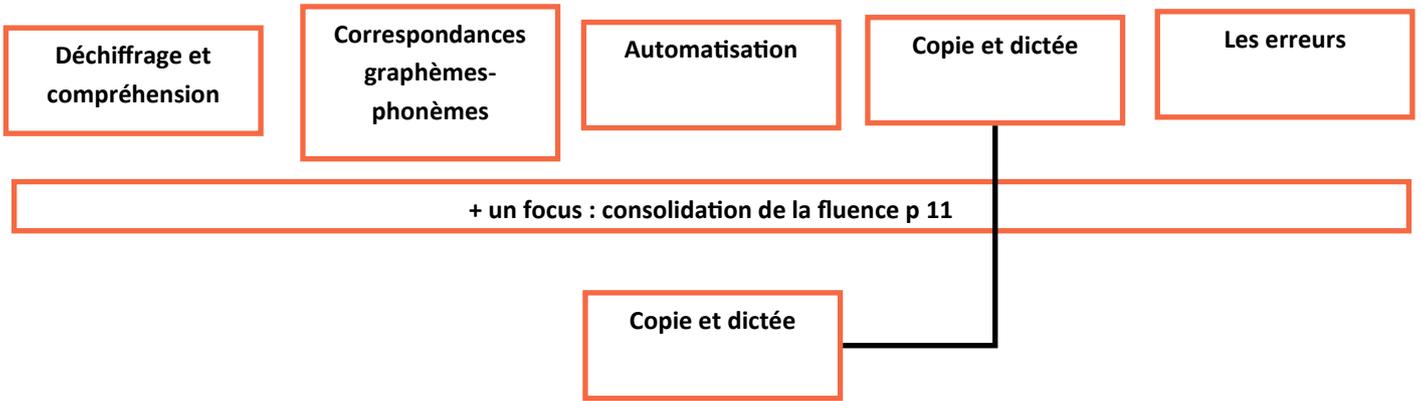
On peut considérer qu'à **la fin du CP, tous les élèves devraient pouvoir lire au minimum 50 mots en une minute**, sans pour autant en faire un objectif dont on pourrait se contenter, car tous peuvent aller bien au-delà lorsqu'un travail rigoureux de déchiffrage leur est proposé régulièrement tout au long de l'année.

Par la lecture, les élèves ont une meilleure conscience de l'organisation de la langue.

Ils visualisent des lettres muettes qui leur donnent des clés de l'orthographe lorsqu'ils ont appris des accords de genre comme dans *grand/grande ; fort/forte*

Ils prennent conscience de l'importance des marqueurs morphologiques qui ne s'entendent pas à l'oral, mais qui participent de la construction du sens : *Petit/petits ; bleu/bleue ; ami/ami/amies ; je lis/il lit ; etc.*

Leur **étude explicite** en lien avec le déchiffrage est **indispensable** pour installer la compréhension de l'écrit par la prise de conscience du rôle essentiel qu'ils jouent dans tout texte.



Il est nécessaire de conjuguer les activités de lecture et d'écriture

Copie

La copie est un moment privilégié d'attention à la bonne tenue du stylo et à la posture du corps et de la main qui jouent un rôle important dans la qualité de la graphie, à soigner afin d'aller progressivement vers une écriture appliquée.

L'effort propre à la copie a l'avantage de redoubler la concentration sur les mots dans leur construction graphémique-syllabique pour pouvoir les reproduire, ce qui a un effet assuré sur la mémorisation de leur orthographe.

Demander aux élèves de vérifier eux-mêmes l'exactitude de leur copie est un bon moyen pour qu'ils redoublent de vigilance sur ce qu'ils ont écrit.

Dictée

La dictée, comme la copie, pourra s'appuyer sur les syllabes et les mots relatifs aux graphèmes qui auront été travaillés.

Sans remplacer ce qu'apporte la copie, la dictée permet de mesurer l'efficacité de la **mémorisation de l'orthographe** et donc d'opérer les corrections nécessaires, toujours sources d'apprentissages féconds. Là aussi, la vérification, par les élèves eux-mêmes, de leur dictée est un bon moyen de mobiliser leur attention.

Lorsque des élèves hésitent devant l'encodage de phonèmes tels que /è/, /in/ ou/o/ par exemple, et se trompent en écrivant « mèsou », « saive », « trin » ou « chamo », il importe de bien faire remarquer ce qui, dans l'erreur, est juste au niveau de la **perception du phonème**. Cette façon de marquer la part de justesse dans l'erreur a pour effet positif d'inciter les élèves à la dépasser en étant particulièrement attentif à la correction.

Informations ajoutées

Quelques fonctions cognitives mobilisées pour la copie et la dic-

Statut de l'erreur = levier pour apprendre

Principales fonctions exécutives mobilisées

Mémoire sémantique
Restitution des connaissances orthographiques, grammaticales ... stockées dans la mémoire à long terme

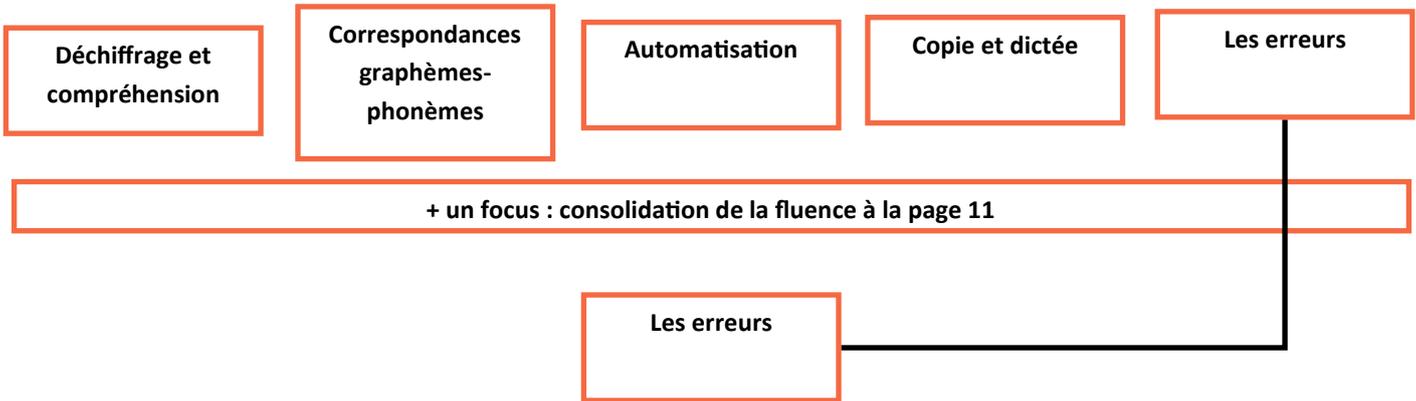
Praxie
coordination motrice volontaire

Attention/ concentration
Focalisation sur ...

Inhibition - Inhiber = résister à
Inhiber les distracteurs + s'empêcher une réponse automatique non adéquate à la situa-

Flexibilité
Changer son point de vue pour un autre plus adapté pour corriger une erreur

Mémoire de travail (à très court terme)
fortement mobilisée pour retenir les informations sur une durée très courte le temps d'écrire le(s) mot(s)



Tout engagement dans l'activité accompagné d'un retour sans délai sur les erreurs, permet de prendre conscience de ce qui n'était pas maîtrisé, et de gagner dans l'approfondissement de sa compréhension. C'est pourquoi, **loin d'être une faute, l'erreur doit être un objet de travail constamment accueilli et traité avec toute la bienveillance nécessaire.**

« *Se tromper, c'est déjà apprendre. Les deux termes sont virtuellement synonymes, car chaque erreur est une opportunité d'apprentissage. (...) La qualité du retour sur erreur que reçoivent les élèves est l'un des facteurs déterminants de la réussite scolaire. Fixer clairement le but de l'apprentissage et permettre aux élèves de s'en approcher progressivement, sans dramatiser leurs inévitables erreurs, sont la clé de leur réussite.* »
Stanislas Dehaene

+ un focus : consolidation de la fluence p 11

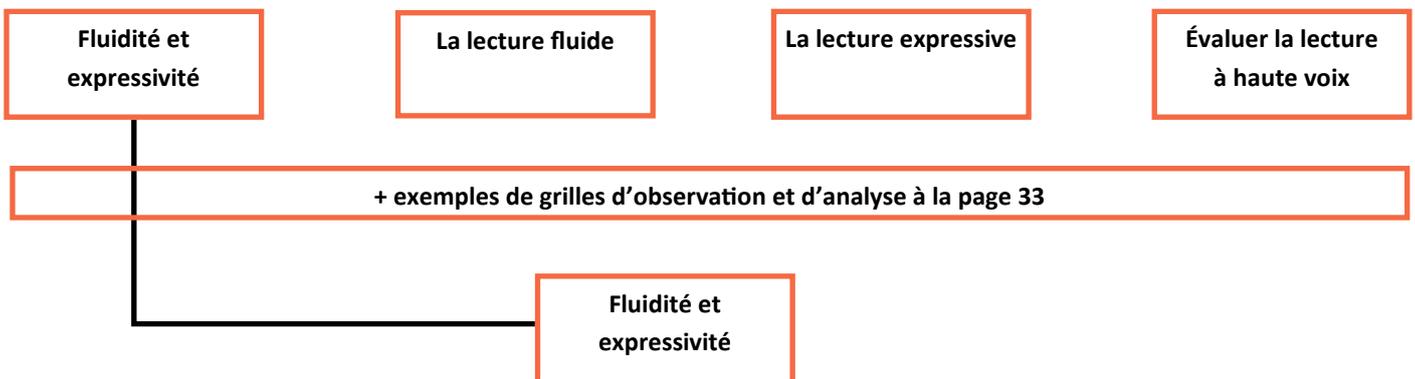
Pour aller plus loin ...

- **Stanislas Dehaene**, *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*, Odile Jacob, 2018.
- **Olivier Houdé et Grégoire Borst** (collectif d'une trentaine de collaborateurs) *Le cerveau et les apprentissages*, Odile Jacob, 2018
- **Jean-Michel Zakhartchouk**, *Enseigner avec les erreurs des élèves*, Cahiers pédagogiques / ESF, 2019
- **Dossier ministériel « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP »** :
cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2Lecture_ecriture_versionWEB_939232.pdf

Chapitre II. Lire à voix haute

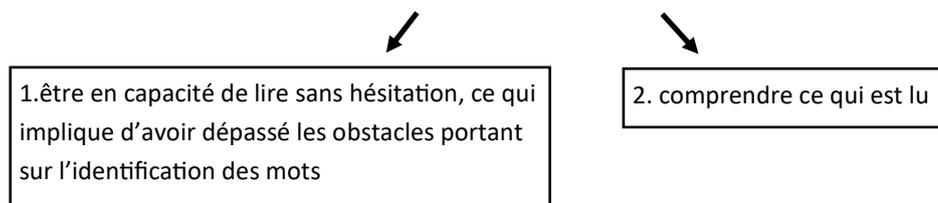
L'apprentissage de la lecture-écriture se poursuit **au-delà** de l'acquisition des mécanismes de décodage-encodage des graphèmes-phonèmes et de l'automatisation de ces procédures. Les entraînements systématiques à la lecture orale et expressive des textes succèdent nécessairement à ce premier jalon technique de l'apprentissage.

La capacité à lire un texte à voix haute n'est pas innée pour les élèves. C'est une activité bien particulière qui repose sur des **compétences étroitement corrélées les unes aux autres** : lire sans hésitation un texte, comprendre ce qui est lu, produire des effets sur un auditoire afin que ce dernier puisse, en l'absence de support, en comprendre le sens. Lire un texte à voix haute relève donc d'un processus complexe qui s'apprend sur la durée. Cette activité inscrite tout au long de la scolarité doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique, régulier, guidé par le professeur.

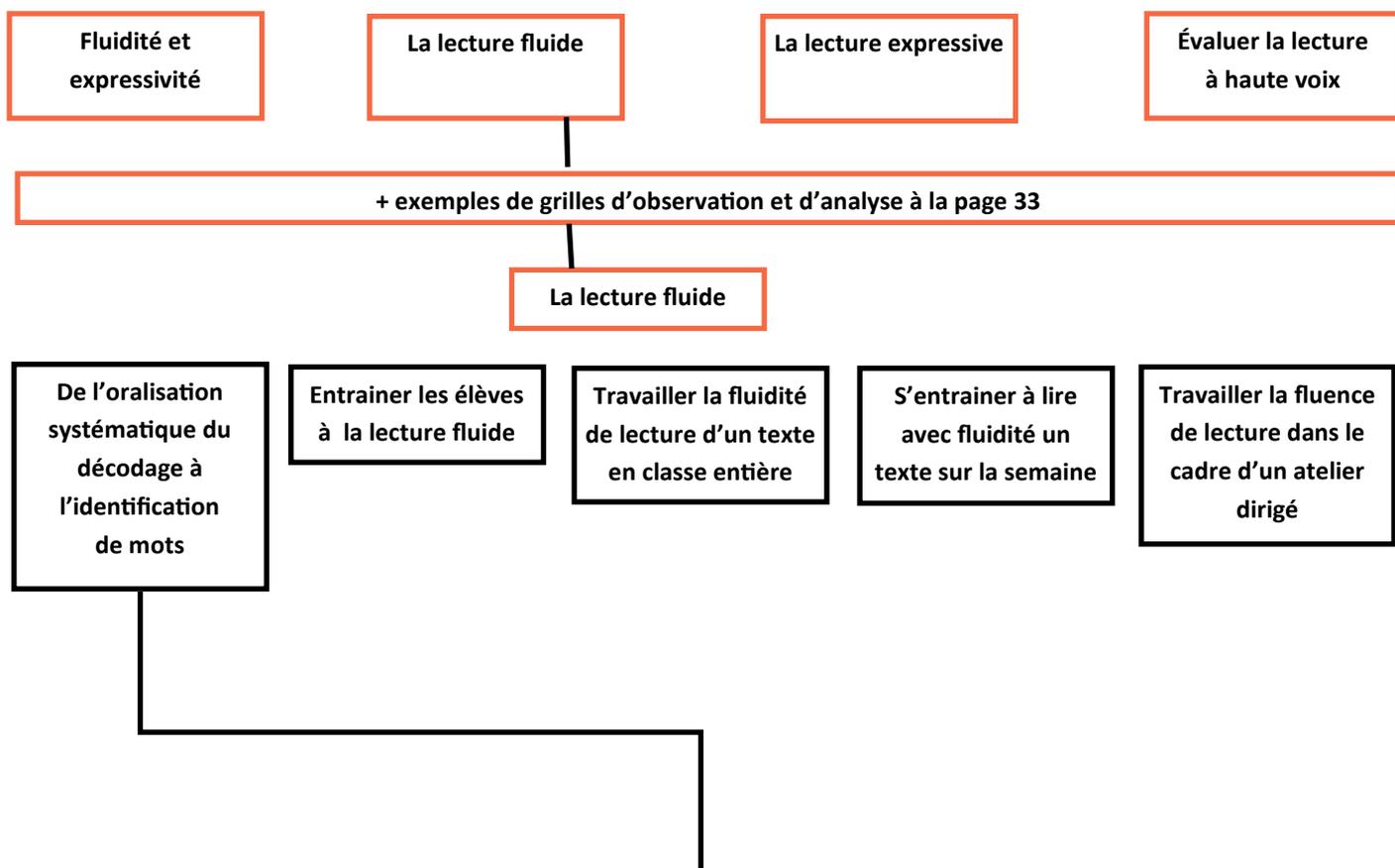


Véritable enjeu de communication orale, la lecture à voix haute repose sur la transmission expressive d'un texte à un public qui n'en dispose pas et qui doit pouvoir le comprendre. Inscrite dans un projet en vue de produire des effets à sa réception, **cette activité particulière ne s'improvise pas**. L'élève ne peut en effet procéder d'emblée à une première lecture orale expressive sans préparation ni entraînements systématiques au risque de se trouver en difficulté devant ses pairs.

Rien n'est plus inconfortable que de faire entendre à d'autres une lecture non maîtrisée. C'est pourquoi, lire un texte avec expressivité nécessite de prendre successivement en compte **deux paramètres** : être en capacité de lire sans hésitation, ce qui implique d'avoir dépassé les obstacles portant sur l'identification des mots, puis comprendre ce qui est lu. C'est à cette condition que l'élève peut communiquer aisément à d'autres le sens d'un texte sur lequel il aura préalablement travaillé, en projetant une intention personnelle de réception.



C'est à cette condition que l'élève peut communiquer aisément à d'autres le sens d'un texte sur lequel il aura préalablement travaillé, en projetant une intention personnelle de réception.



L'élève qui entre au CE1 peut certes lire seul de courts textes grâce aux stratégies acquises durant l'année de CP, mais il lui est peut-être encore difficile de lire d'emblée un texte sans hésiter ni buter sur certains mots. Oraliser un texte au fur et à mesure de sa découverte joue alors un rôle de soutien pour entendre ses méprises et les corriger.

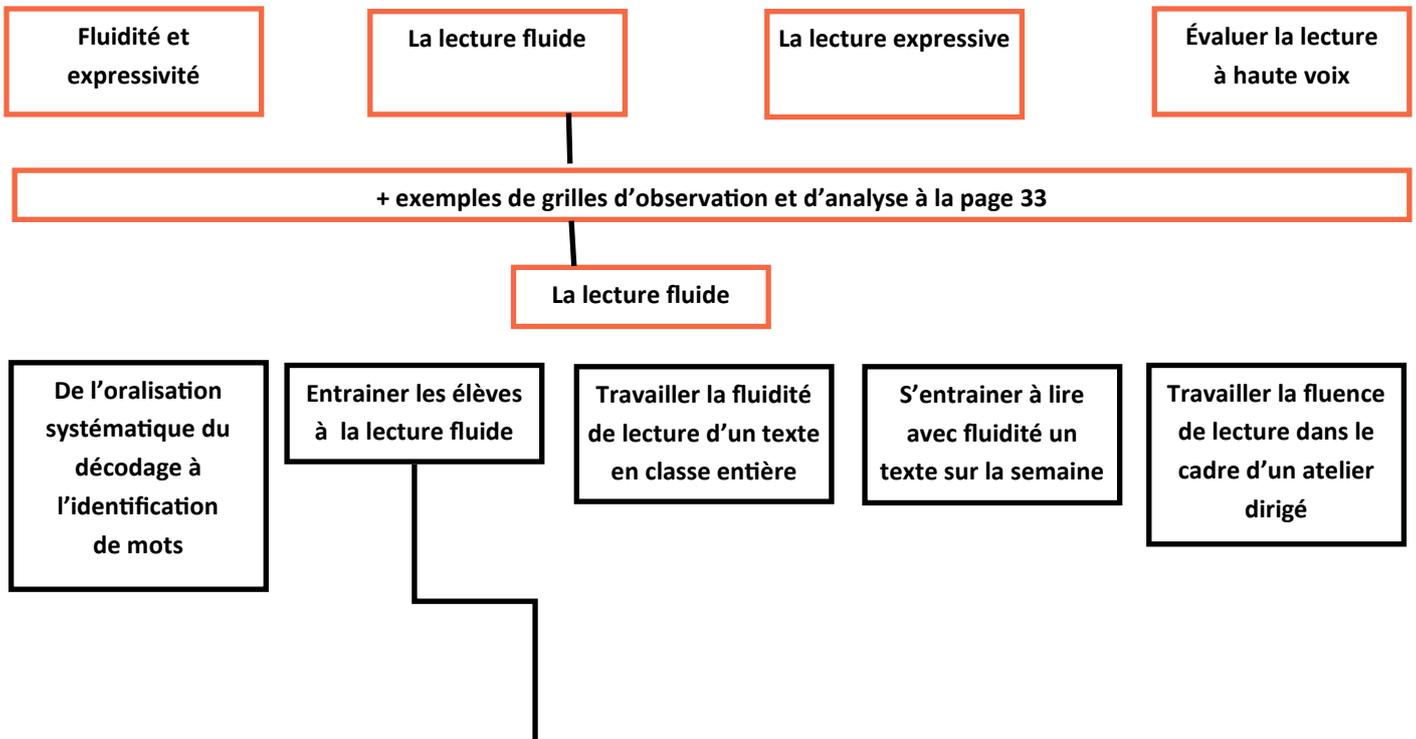
Langage pour soi rassurant, la sonorisation des unités de l'écrit est une étape indispensable pour le lecteur apprenant. L'aisance de lecture est rendue progressivement possible par des entraînements oraux systématiques à partir de mots isolés, puis lus en contexte. Ces répétitions aident l'élève à **fixer durablement l'image orthographique des mots rencontrés** au gré des lectures et **étendent son lexique mental** qu'il mobilise d'autant plus rapidement qu'il s'entraîne régulièrement. L'accès à la voie orthographique en est ainsi confortée : **l'élève finit par ne plus recourir à la décomposition et la recomposition des mots en syllabes, et gagne en rapidité et précision.**

« La lecture normale s'accompagne automatiquement d'une vocalisation, à voix basse chez l'enfant et intériorisée chez l'adulte ; de cette subvocalisation, l'adulte n'est pas conscient, mais elle peut être enregistrée par l'activité électrique des muscles du larynx. (...) »

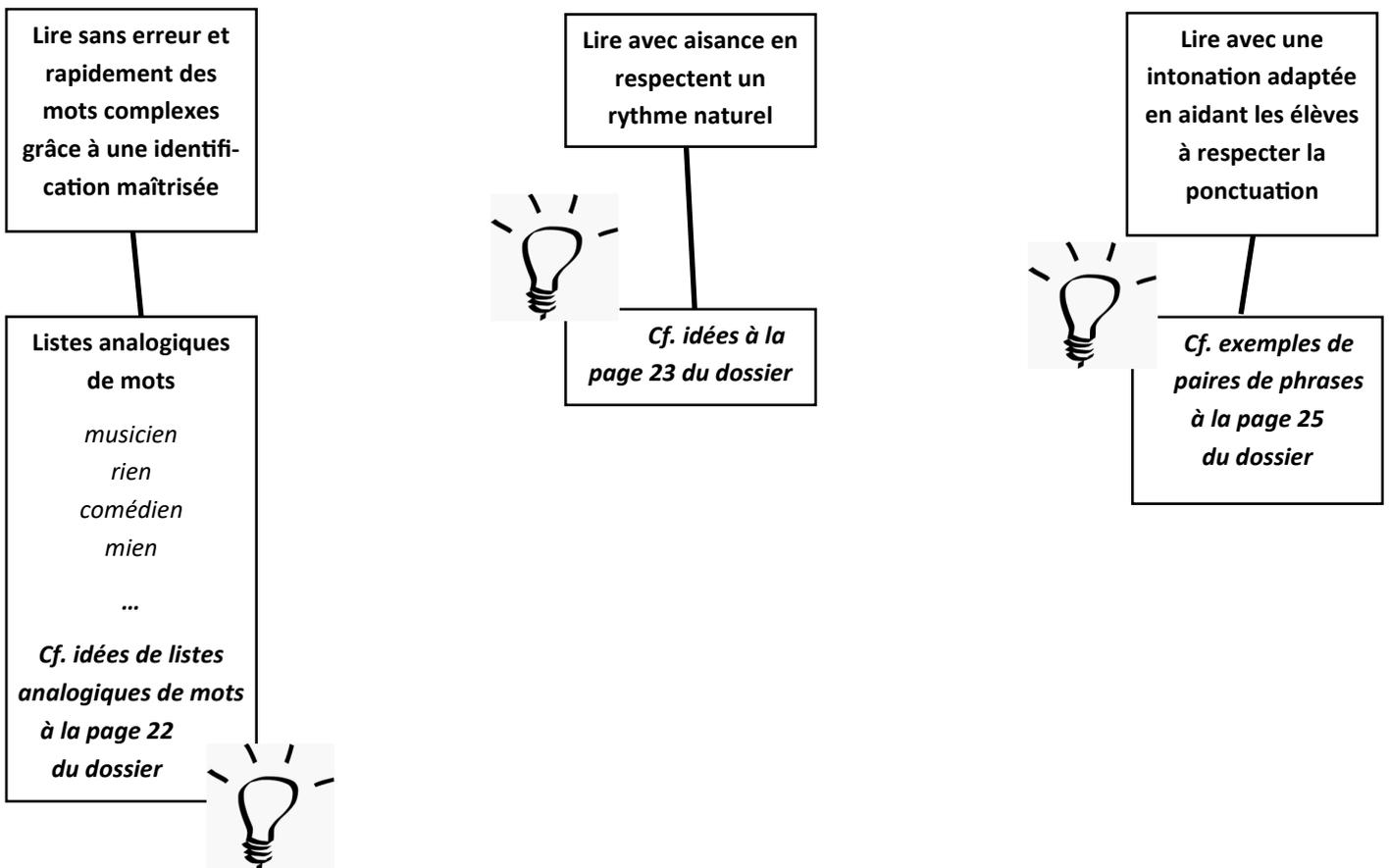
La vocalisation et la répétition sont indispensables pour la mémoire. Avec l'âge, la vocalisation s'intériorise : mieux vaut la valoriser que la supprimer. » Alain Lieury

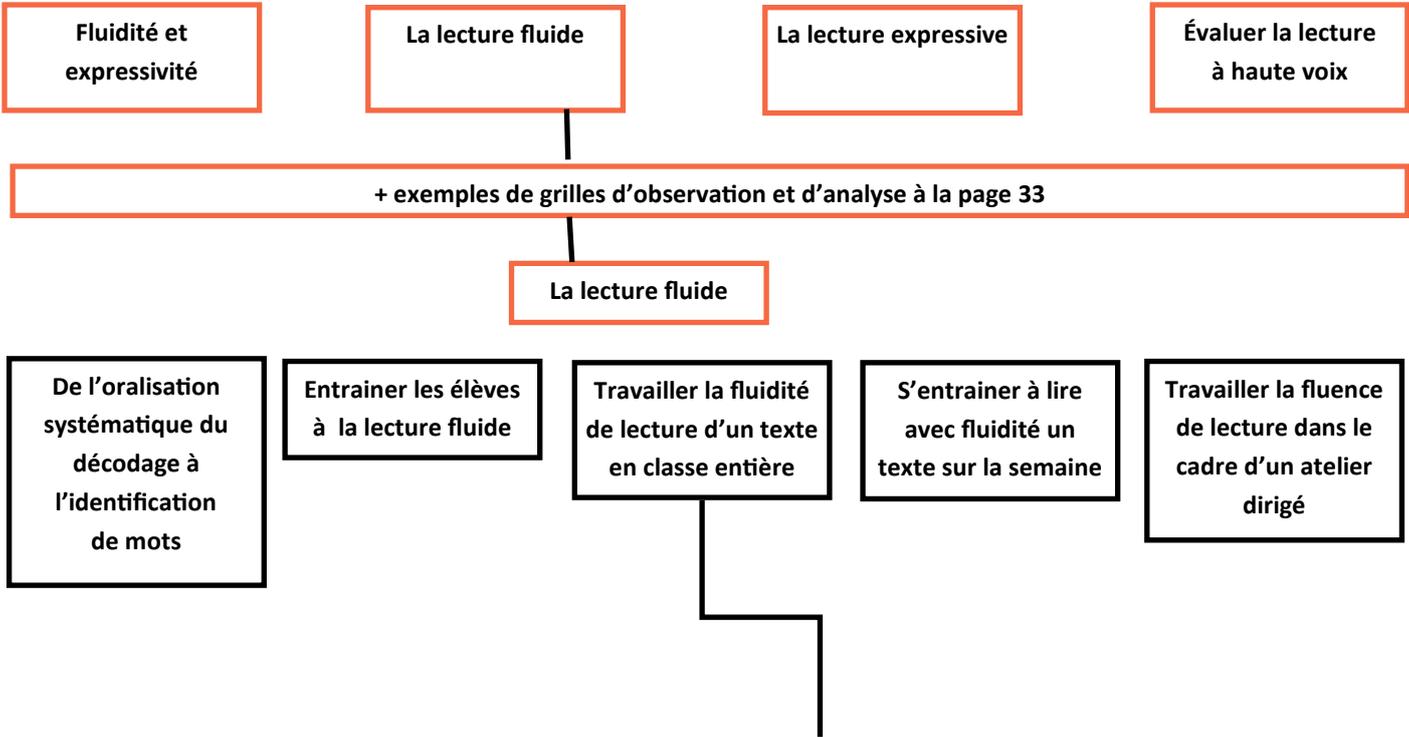
« L'objectif principal de l'apprenti lecteur est [...] de parvenir à comprendre ce qu'il lit de la même façon qu'il comprend ce qu'il entend ».
Liliane Sprenger-Charolles

Oraliser une lecture est donc en soi une phase indispensable pour ancrer durablement les premiers apprentissages techniques à partir desquels pourront être développées de nouvelles habilités : comprendre, mais aussi lire, pour soi ou pour d'autres, un texte avec expressivité



Le professeur doit être en mesure de proposer des temps d'entraînements spécifiques et réguliers, visant la maîtrise d'une lecture hautement automatisée. Ces entraînements alternent nécessairement des **temps dirigés en présence du professeur et des temps de travail en autonomie**, qu'ils soient **individuels ou en groupe**. Ils sont inscrits à l'emploi du temps.





Le travail sur la fluidité de lecture d'un texte en classe entière peut prendre appui sur **quatre étapes** :

1. Proposer un modèle de lecture fluide du texte et animer une discussion sur la façon de lire

EXEMPLE DE CODAGE D'UN TEXTE

Le lendemain, / dès son réveil, / Léo sauta dans ses pantoufles / et courut à la fenêtre. / Incroyable, / le jardin était couvert de neige. / Il appela alors ses parents / qui dormaient encore paisiblement. / — Vite, / réveillez-vous, / il y a de la neige partout. / Où sont mes bottes et mes gants?

○ les pauses de la ponctuation	↗ les intonations de la voix
/ les unités de sens	— les mots accentués
∪ les liaisons	

2. Inviter les élèves à répéter leur lecture

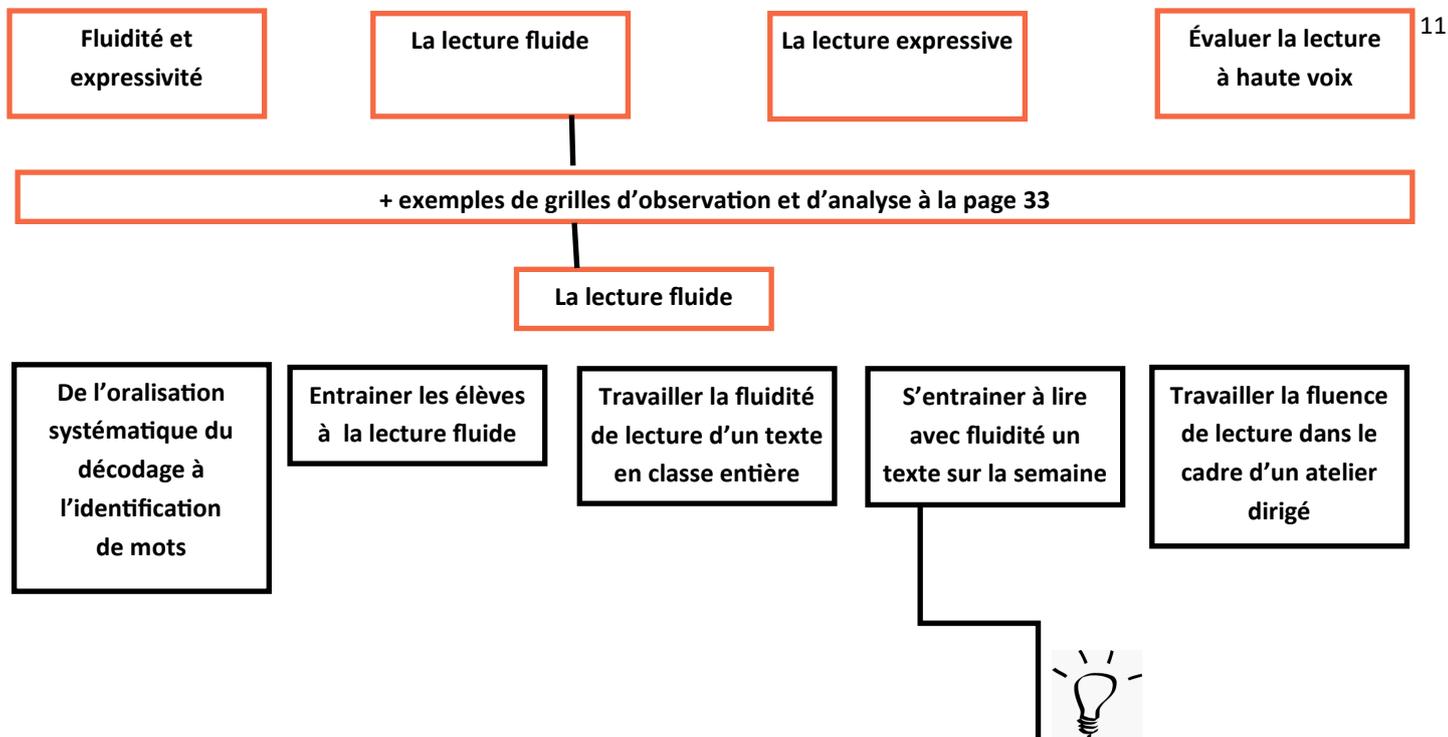
 Cf. exemples de lectures à la page 27 du dossier :
Lecture à l'unisson, en écho, orchestrée, ...

3. Permettre à l'élève de s'entraîner seul

Utiliser un petit tube en plastique en forme de combiné de téléphone pour se concentrer uniquement sur sa voix qu'il entend très distinctement, sans bruit parasite, alors qu'il ne fait que chuchoter faiblement. La voix ainsi amplifiée l'aide à se focaliser sur ce qui est lu

4. Inviter les élèves à présenter leur lecture

Le professeur encourage et multiplie les temps de lecture partagés : les élèves peuvent relire un texte qu'ils ont apprécié ou présenter, seuls ou à plusieurs, le fruit d'un travail mutuel, après préparation, afin de proposer de réelles situations de communication

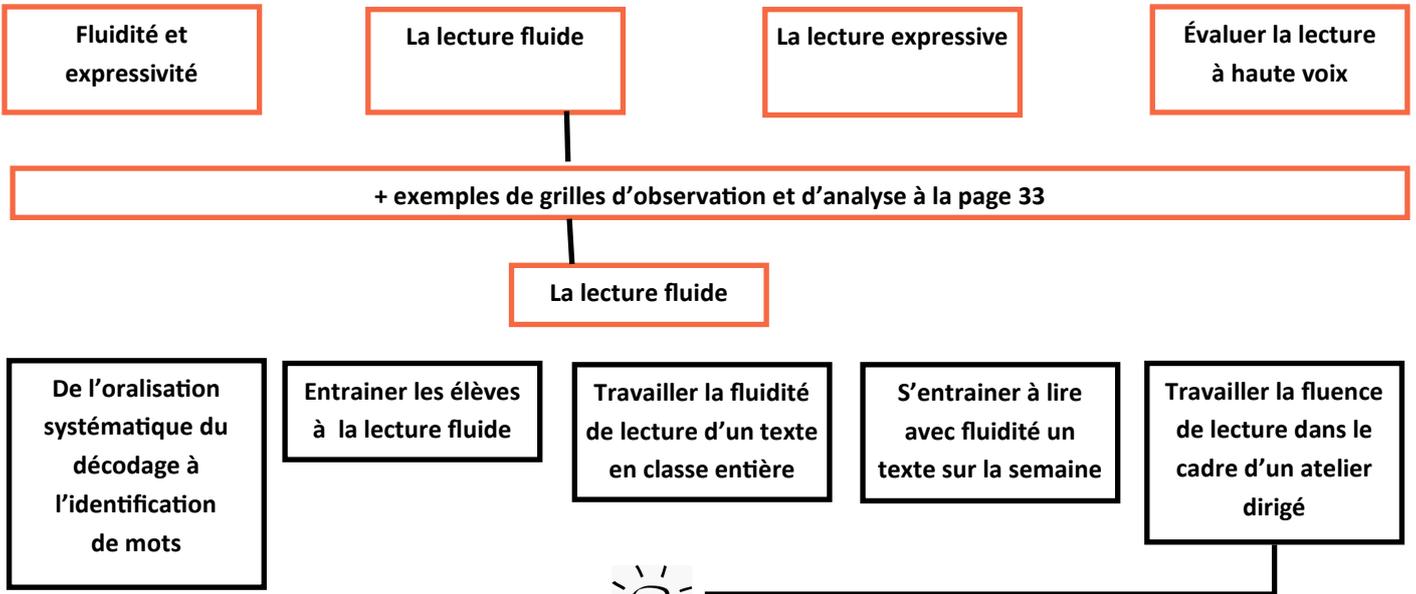


Le professeur peut envisager le travail sur la fluidité de lecture d'un texte en plusieurs temps répartis sur la semaine :

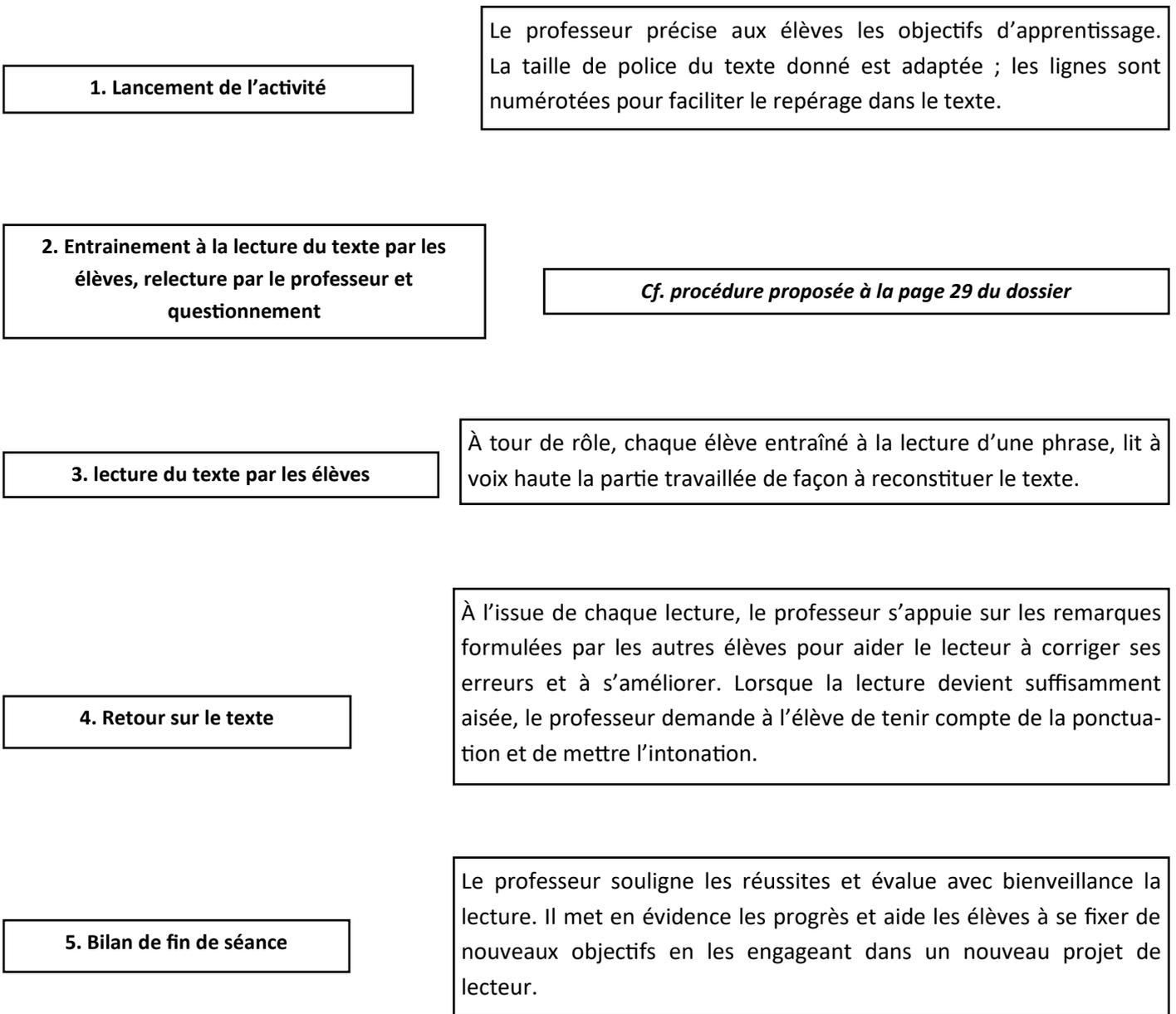
- ◆ présentation et lecture d'un texte qu'il lit à voix haute ;
- ◆ découverte et appropriation du texte par l'élève ;
- ◆ entraînements différenciés pour surmonter les obstacles de lecture ;
- ◆ travail guidé sur la compréhension du texte et de son lexique ;
- ◆ entraînements différenciés pour parvenir à une identification maîtrisée de tous les mots du texte ;
- ◆ repérage de la ponctuation, des groupes de souffle, des liaisons ;
- ◆ entraînements guidés et autonomes à différentes formes de lecture : lecture à l'unisson, lecture en écho, lecture orchestrée, lecture individuelle ;
- ◆ régulations avec le professeur, les pairs, seul, durant les entraînements ;
- ◆ évaluation de la prestation : par l'élève, le professeur, les pairs.

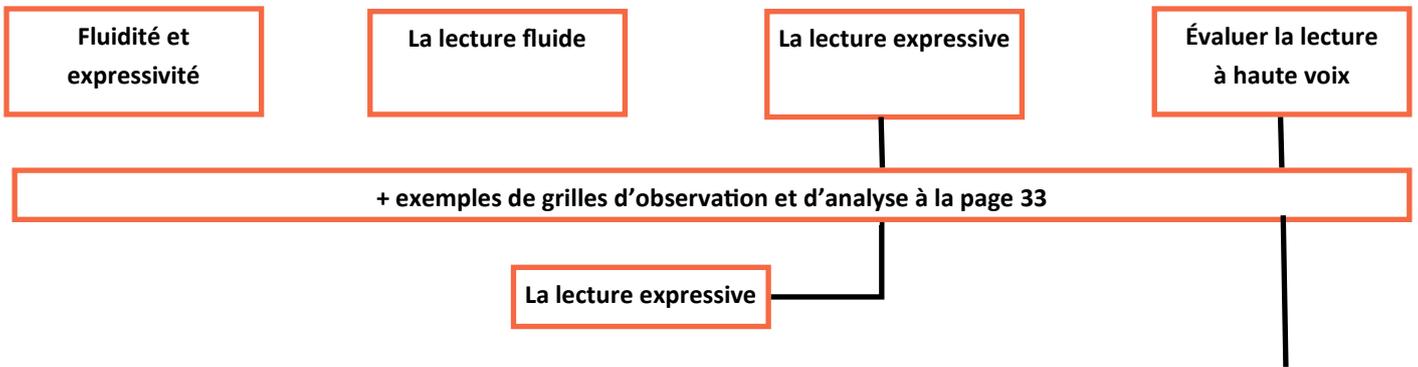
Pour être efficaces, des séances courtes et denses doivent être proposées quotidiennement. Le professeur prend en charge un groupe de trois à quatre élèves de niveau homogène qu'il fait tourner sur la semaine. Le reste de la classe travaille pendant ce temps en autonomie.

Cette organisation est à privilégier pour permettre **aux élèves rencontrant des difficultés de progresser**. Elle tient nécessairement compte de la diversité des élèves au sein de la classe et évolue tout au long de l'année.



Une séance de travail sur la fluence de lecture d'un texte avec un petit groupe peut s'articuler en **cinq étapes**.





Pratique à la fois sociale et culturelle, la mise en voix des textes s'inscrit dans une activité de communication qui contribue à développer le **plaisir de lire et de partager des lectures**, en **suscitant et en maintenant l'envie de lire**. L'élève s'attache à exprimer à d'autres ce qu'il a préalablement lu et compris. Motivé par l'envie de se faire comprendre et de soulever des réactions, il consent plus volontiers à s'entraîner pour parfaire sa prestation et éprouve de la satisfaction dans cet accomplissement.

Véritable enjeu de communication orale, la lecture expressive requiert pour l'élève la capacité à prélever des indices dans le texte pour concevoir un projet d'interprétation personnelle visant la sensibilisation de l'auditoire. Cela implique, pour le lecteur, de définir ce qu'il souhaite communiquer, **tant au niveau du sens que des émotions à transmettre**, pour opérer ensuite des choix de lecture et s'y exercer.

La lecture expressive, par la préparation qu'elle implique, constitue donc une approche d'acculturation à l'écrit en tant **qu'activité réflexive sur la langue**. L'élève s'imprègne des structures syntaxiques, des tournures lexicales propres au texte et en interroge les différents paramètres pour se faire comprendre (articulation, débit), émouvoir et maintenir l'attention de l'auditoire en jouant sur sa voix (hauteur, intensité, rythme, intonation).

Cf. page 30 du dossier la rubrique « comment travailler l'expressivité ? »



Pour l'élève, l'évaluation permet une **distanciation sur l'acte de lire** et offre **un retour sur la performance** au regard du projet de lecture initial. Qu'elle s'exerce individuellement ou collectivement, l'évaluation doit pouvoir orienter la **suite du travail à engager pour répondre aux objectifs attendus**. Des **régulations systématiques**, guidées par le professeur, réalisées en autonomie et à l'aide des pairs, s'avèrent **indispensables durant les temps d'entraînement** pour aider l'élève à dépasser pas à pas les obstacles identifiés et le faire progresser de façon à le conduire à une restitution de qualité.

L'enregistrement est en soi un outil intéressant pour que l'élève puisse prendre de la distance avec sa propre voix et analyser, seul ou à plusieurs, les effets produits par la lecture. Par ce biais, il peut en apprécier la qualité, en cerner les réussites, mais aussi cibler les axes de travail à engager pour améliorer la prestation.

L'utilisation du **chronomètre** peut être présentée aux élèves comme une façon objective de mesurer les progrès relatifs à la fluidité de lecture en obtenant le temps réel de lecture d'un texte.

L'évaluation des élèves peut s'exercer en **passation individuelle** pour ce qui relève de la **lecture de mots isolés**. **L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs encouragent l'implication des élèves**. L'observateur indique à son camarade ce qu'il a bien et moins bien réussi. Les partenaires inversent ensuite les rôles pour parvenir à une définition mutuelle de leurs propres objectifs en vue d'améliorer la lecture lors des prochains entraînements. Ces objectifs peuvent être consignés dans un cahier afin d'y revenir régulièrement et de s'assurer de leur atteinte.

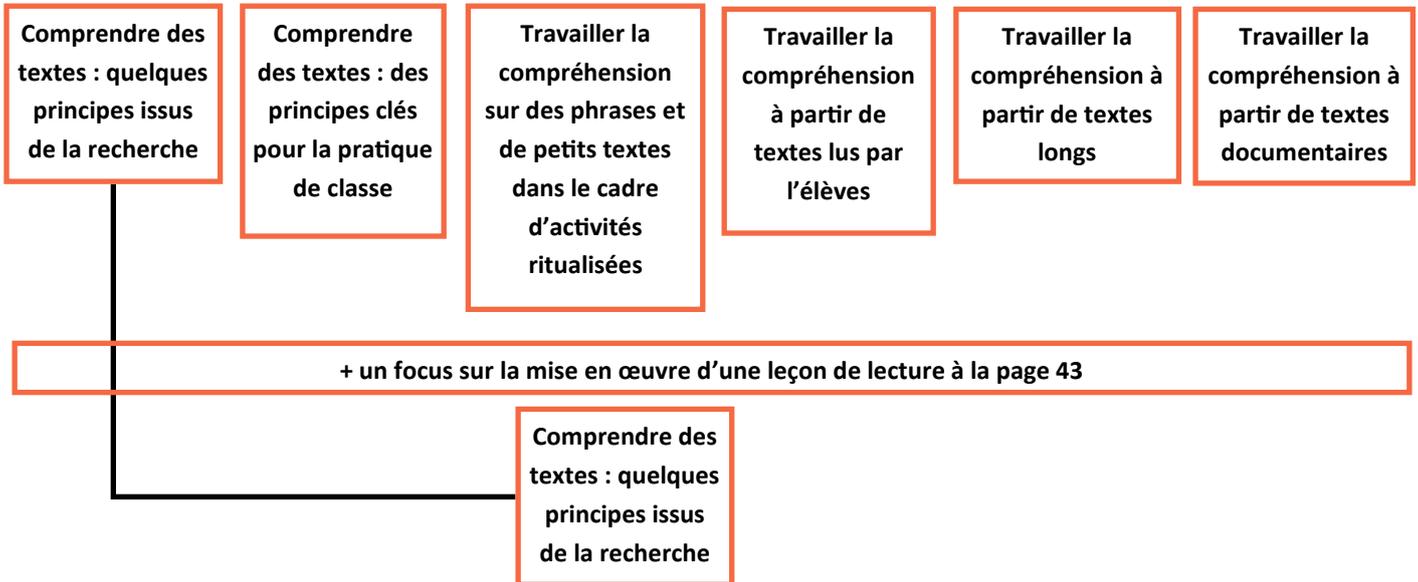
◆ Cf. page 33 du dossier pour un exemple de grille d'analyse de la lecture



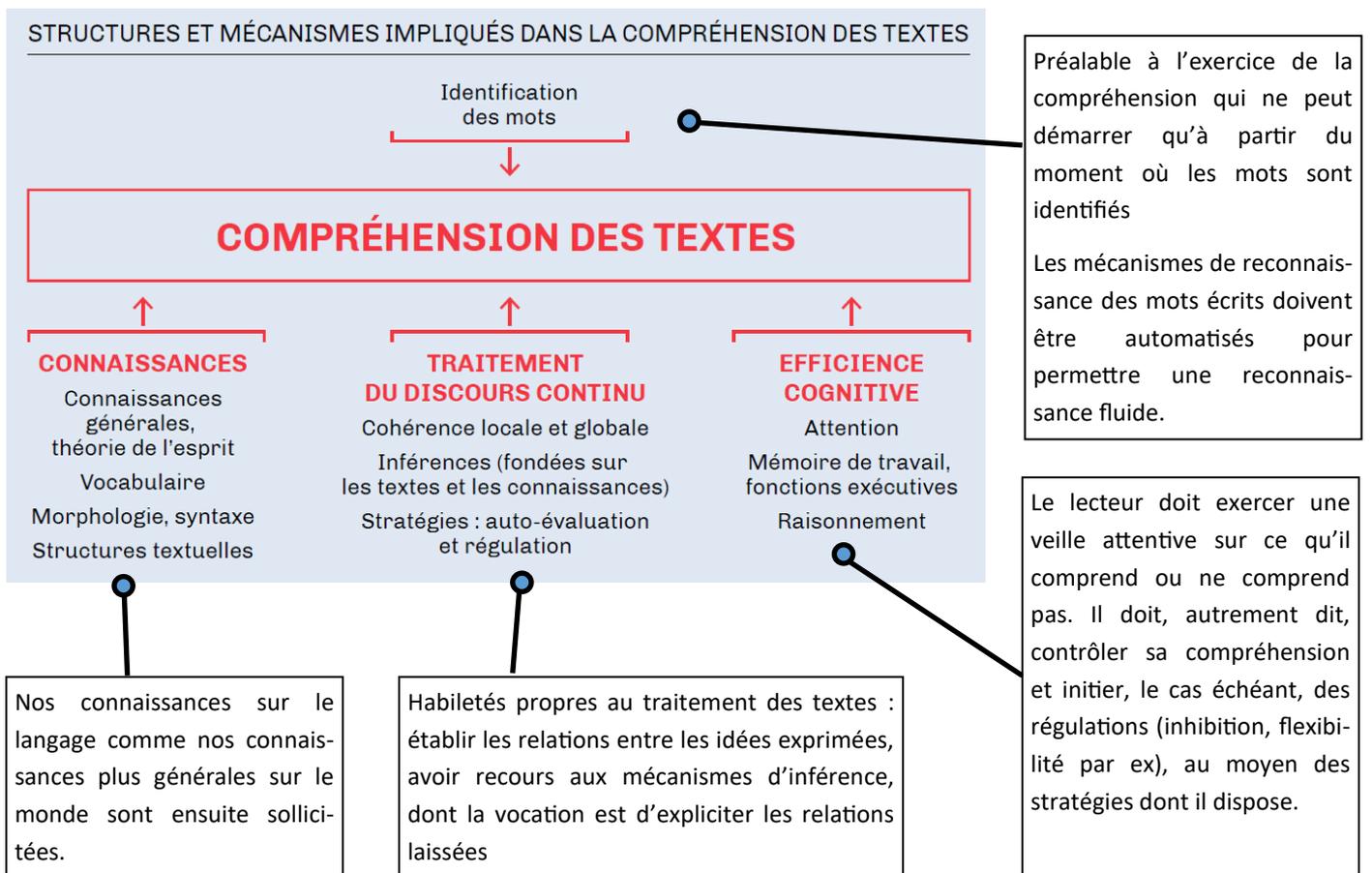
Chapitre III. Quels supports et quelles méthodes pour comprendre les textes ?

Lien dossier
p 35

L'automatisation et l'identification des mots constituent un préalable à la compréhension des textes décodés par les élèves eux-mêmes. Ce travail a vocation à se poursuivre au CE1 pour parvenir à une automatisation complète, tout en accompagnant et guidant les élèves dans les processus d'appropriation de textes de plus en plus longs pour permettre l'accès à la compréhension.



La recherche (et notamment Maryse Bianco, *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture*, Cnesco, 2016, pp. 19-22.) au cours des dix dernières années, a permis de comprendre certains mécanismes de l'accès à la compréhension de textes lus par les élèves.



Mémoires

La mémoire joue un rôle central dans le processus d'accès au sens de ce que nous lisons. Quand il lit une phrase, l'élève doit extraire les mots de la mémoire à long terme pour une désignation rapide.

Il doit aussi garder en mémoire les mots au fur et à mesure qu'il les décode (mémoire de travail) tout en associant les mots lus à leur signification, en élaborant des représentations et des situations de référence servant à élargir le champ de la compréhension, la contextualiser, la relier, la prolonger pour produire et enrichir sa pensée (mémoire à long terme)

Ces deux types de mémoires sont mobilisées lors du processus de compréhension d'un texte mais aussi après la compréhension pour mémoriser ce qui vient d'être lu et le stocker en mémoire pour une utilisation ultérieure



Attention

Comprendre un texte requiert beaucoup d'attention.

Il s'agit en effet d'activer des processus qui s'apparentent au **contrôle exécutif** et qui permettent le maintien du but recherché.

- ◆ il sélectionne des indices
- ◆ effectue des raisonnements
- ◆ inhibe des raisonnements inappropriés
- ◆ change de stratégies s'il le faut
- ◆ détecte et corrige des erreurs si nécessaire
- ◆ ...

Le professeur habitue les élèves à exercer une vigilance orthographique et à mobiliser des connaissances grammaticales, attise et focalise leur attention sur divers indices comme la ponctuation par exemple et encourage la persévérance...

**Liens entre
compréhension
et ...**

Décodage et compréhension orale

Une étude menée en 2015 par Edouard Gentaz, Liliane Sprenger-Charolles et Anne Theurel met en évidence que, sur près de 400 enfants de CP issus de milieux défavorisés, seuls 1,5% des élèves décodeurs et ayant une bonne compréhension à l'oral sont en difficulté pour apprendre les textes qu'ils lisent.

Une autre étude révèle que les capacités précoces d'analyse phonémique permettent de pronostiquer le futur niveau de lecture des élèves.

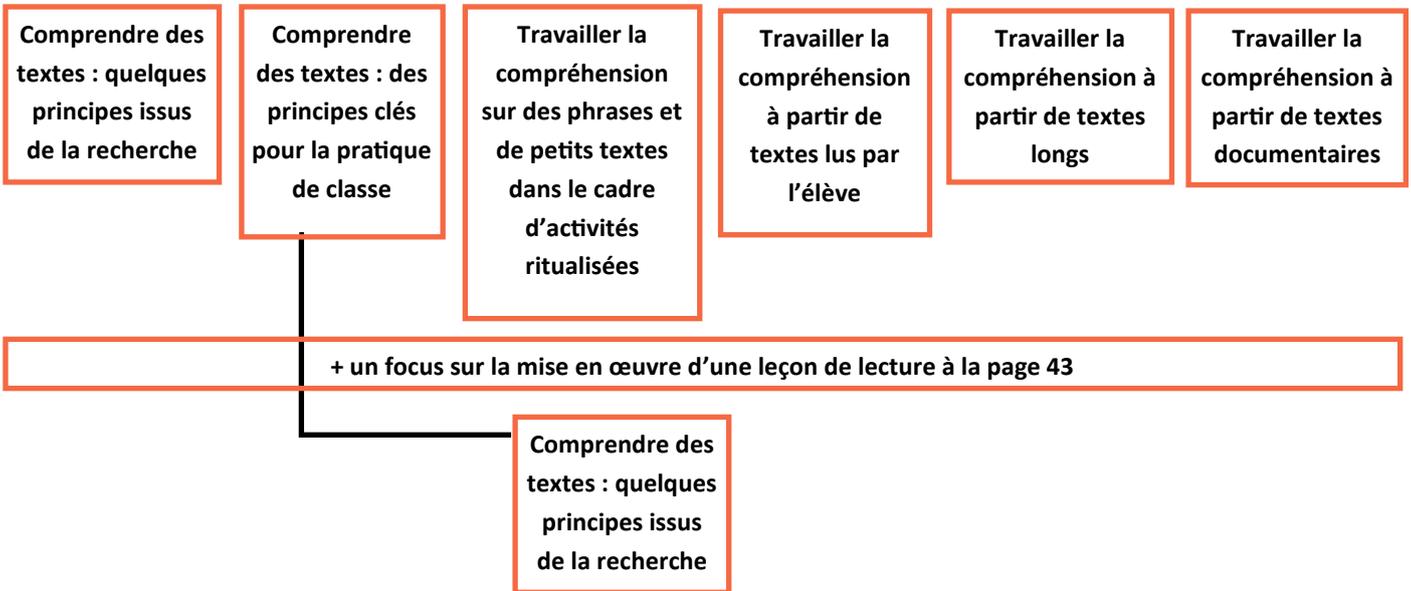
La maternelle qui entraîne à l'analyse phonologique puis phonémique prépare l'apprentissage de la lecture de façon décisive. **L'automatisation du décodage s'effectue au CP et doit se poursuivre au CE1 par la révision des graphèmes complexes pour les élèves encore hésitants et en multipliant les exercices de fluence.**

Volume de textes lus

Lire fréquemment, des textes courts ou bien des textes longs favorise la confrontation aux mots et donc la nécessité d'accéder à leur compréhension., mais permet aussi l'intégration de schémas d'organisation des phrases lues.

Par conséquent, il est nécessaire de lire dans tous les domaines d'enseignement, comme par exemple en sciences, domaine dans lequel les textes documentaires peuvent s'intégrer dans la démarche d'investigation.

Les lectures personnelles à l'école et à la maison sont à développer pour compléter les textes étudiés en classe.



La diversité des textes lus

<p>Les textes pour consolider les correspondances graphèmes phonèmes complexes</p>	<p>Les supports les plus efficaces sont des textes non littéraires, qui visent la consolidation des graphèmes complexes. Il peut s'agir de textes de manuels visant cette compétence, et donc adaptés, ou issus d'autres manuels de lecture de CP, différents de celui utilisé antérieurement par les élèves.</p>
<p>Les textes courts pour guider la compréhension</p>	<p>La compréhension concerne tout texte que les élèves ont en main. Dans le cadre d'activités dédiées, des textes sont identifiés pour travailler une dimension de la compréhension: les reprises anaphoriques, les idées essentielles, les connecteurs et les enchaînements d'idées, les inférences. Pour cette dernière dimension, on proposera des textes courts, permettant de confronter les élèves à l'implicite.</p>
<p>Les textes longs lus par l'élève</p>	<p>Les professeurs s'appuieront sur la liste de référence pour le cycle 2 disponible sur Éduscol et destinée à les aider à choisir des lectures pour leurs élèves. Ces sélections, données à titre indicatif, ont pour but de développer chez les élèves la pratique et le goût de la lecture, et de leur transmettre une première culture littéraire</p>
<p>Les œuvres littéraires lues par le professeur</p>	<p>Ces textes lus sont, par exemple, destinés à offrir de « beaux textes » aux élèves, à développer leur imagination, à entretenir leur désir de savoir bien lire et les incitent à lire seul le livre lu ou d'autres. Une réelle ambition sera recherchée et il sera permis d'offrir des textes qui ne seraient pas proposés à la lecture des élèves. Le professeur reformulera toujours à l'oral, sous la forme d'un résumé, le texte lu, en associant les élèves à cet exercice. Les échanges qui suivent la lecture sont aussi propices à partager ce que l'on a compris.</p>
<p>Les lectures personnelles</p>	<p>Les élèves empruntent régulièrement des livres qui correspondent à leurs goûts. Les lectures personnelles sont encouragées et des dispositifs sont prévus pour échanger en classe sur ces textes et partager ainsi ses découvertes et son plaisir de lire. Les élèves sont également incités à fréquenter les bibliothèques de proximité et les librairies.</p>

Les textes lus dans les autres domaines de l'enseignement	La lecture de textes dans tous les domaines d'enseignement permet d'augmenter significativement le volume de textes lus. Ainsi, le professeur peut intégrer des textes à lire et à comprendre dans d'autres séances : il peut s'agir, par exemple, de la règle d'un jeu collectif en éducation physique et sportive, de la description d'une figure géométrique en mathématiques, de la biographie d'un musicien en éducation musicale, d'un texte documentaire dans Questionner le monde, etc.
--	---

Le temps consacré à la lecture

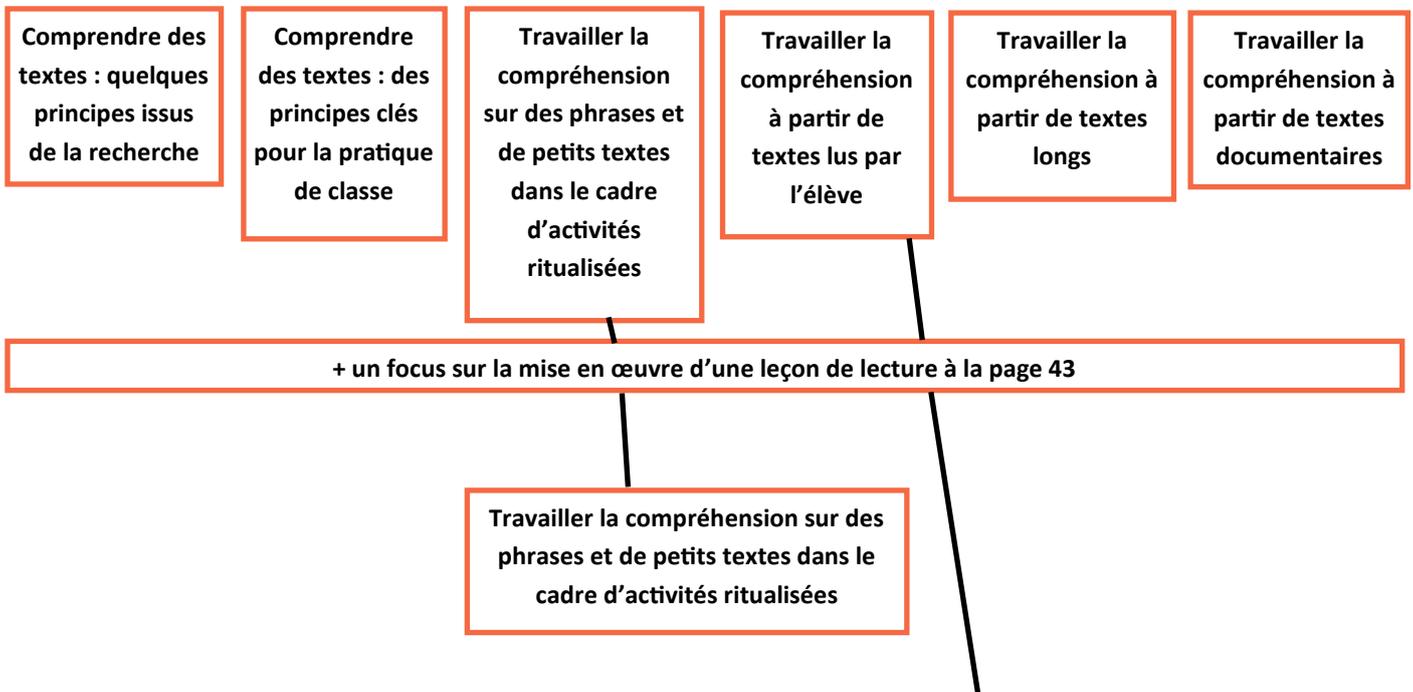
LECTURE	DURÉE HEBDOMADAIRE
Consolidation des graphèmes-phonèmes : lecture de syllabes et de mots réguliers	1 h
Lecture-compréhension en activité guidée	1 h 30 (3 x 30 min)
Lecture à voix haute : entraînement à la fluence	2 h (6 x 15 min et 30 min)
Lecture de textes longs par les élèves	30 min
Lecture de textes longs par le professeur	15 min
Lecture de textes dans les autres domaines d'enseignement	30 min
TOTAL	5 h 45

Autres	Durée hebdo
Grammaire	45 min
Dictée	1 heure
Écriture et copie	1 heure
Rédaction	30 min
Vocabulaire	1 heure
TOTAL	4 h 25


10 heures

La progression

L'enseignement explicite de la compréhension est conduit dès le début de l'année, tout d'abord à partir de **phrases simples**, très courtes, que les élèves peuvent lire seuls, puis **plus longues et complexes**, puis de **petits textes**. C'est avec le texte sous les yeux que les élèves apprennent à accéder au sens, avec un recours à la signification des mots, un appui sur les marqueurs grammaticaux, sur la ponctuation. **La longueur des textes et leur complexité vont croissantes au fil de l'année.**



Tout au long de l'année, de très courtes séances ritualisées sont dédiées à la compréhension de l'écrit. Les élèves ont les phrases ou les textes sous les yeux. Ils prennent l'habitude de porter leur attention sur chacun des mots et de prendre des indices éclairant la compréhension.

Grâce à un **entraînement très régulier et un enseignement très explicite**, ils sont vite en mesure de faire des retours en arrière pour vérifier leurs hypothèses quant au sens des mots, des segments de phrase et des phrases.

- ◆ Pour travailler les reprises anaphoriques, les inférences : exemples de phrases page 47
- ◆ Pour travailler la compréhension des mots d'un texte : exemples de petits textes page 49



Travailler la compréhension à partir de textes lus par l'élève

Le choix du texte est déterminant pour travailler la compréhension. Un **texte didactisé** est préférable à un extrait littéraire. Il doit comporter des éléments qui font obstacle à la compréhension (inférences, reprises anaphoriques) mais reste à la portée des élèves de CE1. **Les élèves les plus en difficulté disposent d'un texte simplifié (vocabulaire et syntaxe simplifiés, moindre longueur, corps de police agrandi).**

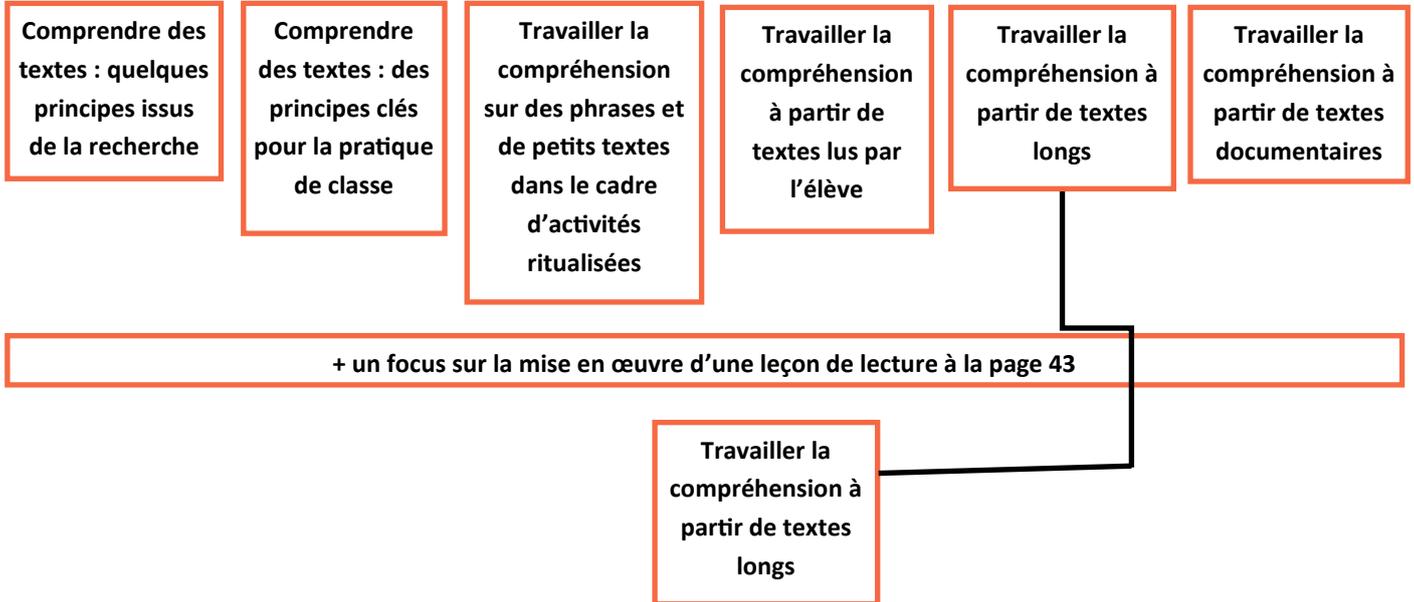
Les élèves sont invités à mobiliser leurs connaissances en grammaire et vocabulaire pour répondre aux questions posées par le professeur. Le travail en petit groupe est préférable, pour enrôler tous les élèves.

Le travail de la compréhension se fait en « décroché ». La séance est courte et très régulière (2 à 3 fois par semaine). Elle porte sur 1 à 2 éléments de complexité au maximum (identification des personnages, inférences, reprises anaphoriques, temporalité, relations de causalité, etc.). Le professeur reformule avec les élèves, à l'issue de la séance, les stratégies qu'il faut retenir. Elles sont archivées avec le texte étudié dans le cahier de lecture.

À l'issue d'une première lecture autonome silencieuse, les élèves sont invités à annoter leur texte : souligner les mots dont ils ignorent le sens, écrire sur leur ardoise et segmenter en syllabes les mots qu'ils peinent à déchiffrer, annoter le texte en identifiant les indices qui permettent de comprendre (par exemple, souligner les mots qui commencent par une majuscule, entourer les pronoms).

Les mots nouveaux sont réutilisés à l'oral et à l'écrit. Ils sont catégorisés et archivés. Les stratégies, transférables à tous les textes, sont appliquées pour la compréhension d'autres textes (textes longs lus par le professeur, extrait de lecture suivie) et régulièrement réactivées. L'élève garde trace dans son cahier de lecture du texte et de la stratégie de compréhension étudiée.

- ◆ Exemples de textes étudiés à partir de la page 50



Le texte est choisi avec soin, adapté aux capacités des élèves, **sans être trop simple**. Au préalable, le professeur a identifié lors de la préparation de classe les obstacles potentiels (vocabulaire inconnu des élèves, tournures syntaxiques, inférences, reprises anaphoriques).

1ère séance : lecture par le professeur ; la compétence visée est la compréhension d'un texte lu par l'adulte, sans autre recours que le texte lui-même. **Montrer les illustrations pendant la lecture nuit à la concentration sur les mots et les phrases, et à la compréhension du message oral.** Ce n'est qu'à ce prix que les élèves peuvent prêter attention aux mots, s'appropriier le langage oral et se faire une représentation mentale personnelle. Dans un deuxième temps, la découverte des illustrations est une source de plaisir dont il ne faut pas les priver.

Le professeur peut proposer aux élèves les plus fragiles une séance d'anticipation lors de laquelle il fera, sans dévoiler le texte, découvrir le contexte pour construire des connaissances référentielles nécessaires à la compréhension globale du texte (par exemple, pour un texte portant sur le pôle Nord, il montrera des photographies et situera le lieu sur le globe terrestre). Il introduira le vocabulaire que les élèves rencontreront dans le texte. Ces élèves qui s'expriment peu participeront davantage en grand groupe et seront ainsi valorisés.

2de séance : les élèves ont le texte en main car c'est à partir de l'écrit que se travaille la compréhension au cours élémentaire.

La **séquence compte plusieurs séances courtes et espacées** pour entretenir la dynamique nécessaire. La lecture du professeur est expressive ; elle peut être réitérée une fois. Lors d'un échange collectif court, d'une quinzaine de minutes, le professeur invite les élèves à formuler des hypothèses sur le sens général du texte, à identifier les personnages, les lieux, les actions, les rapports de causalité, les intentions des personnages, la chronologie du récit. **Les échanges collectifs sont l'occasion de faire se confronter différents points de vue.**

La **séance suivante, qui est différée**, consiste à confronter les hypothèses des élèves au texte. Ce ne sont ni le recours à l'illustration, ni la relecture du professeur qui permettent de valider les hypothèses sur le sens ; c'est la confrontation avec le texte écrit sous les yeux des élèves.

- ◆ Un exemple de séquence à partir d'un conte se trouve à la page 55 du dossier



Comprendre des textes : quelques principes issus de la recherche

Comprendre des textes : des principes clés pour la pratique de classe

Travailler la compréhension sur des phrases et de petits textes dans le cadre d'activités ritualisées

Travailler la compréhension à partir de textes lus par l'élève

Travailler la compréhension à partir de textes longs

Travailler la compréhension à partir de textes documentaires

+ un focus sur la mise en œuvre d'une leçon de lecture à la page 43

Travailler la compréhension à partir de textes documentaires



Un exemple de texte documentaire se trouve à la page 60 du dossier

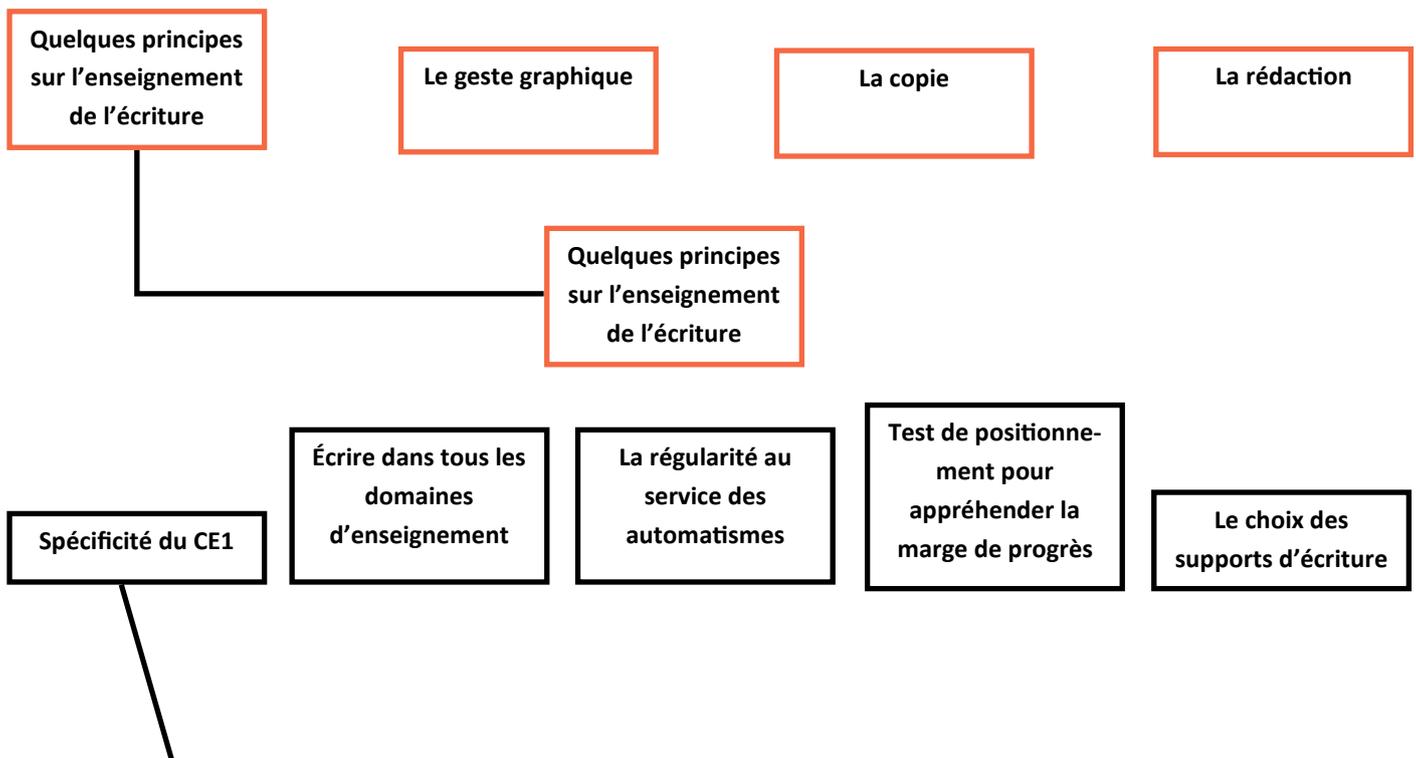
- ◆ Le travail de compréhension se fait à partir des phrases (travail individuel, puis collectif, à partir de ce que dit le texte) : faire souligner en rouge les phrases auxquelles un lecteur ne peut pas répondre, puis répondre par vrai ou faux aux autres phrases.
- ◆ Un exemple de texte fonctionnel, de type notice, se trouve à la page 61 du dossier

L'objet à construire (un moulin) est réalisé en binôme à partir de cette notice de montage. Les mots difficiles ont été expliqués au préalable : *diagonales, marquer le pli*.

La fabrication est suivie d'un puzzle de lecture : les phrases du texte ont été mélangées. Il s'agit de retrouver l'ordre des actions. Une ou plusieurs phrases intruses sont glissées dans l'exercice (par exemple : *Piquez chaque pointe du carré avec la baguette de bois ; découpez la baguette.*).

Chapitre IV. L'écriture au CE1

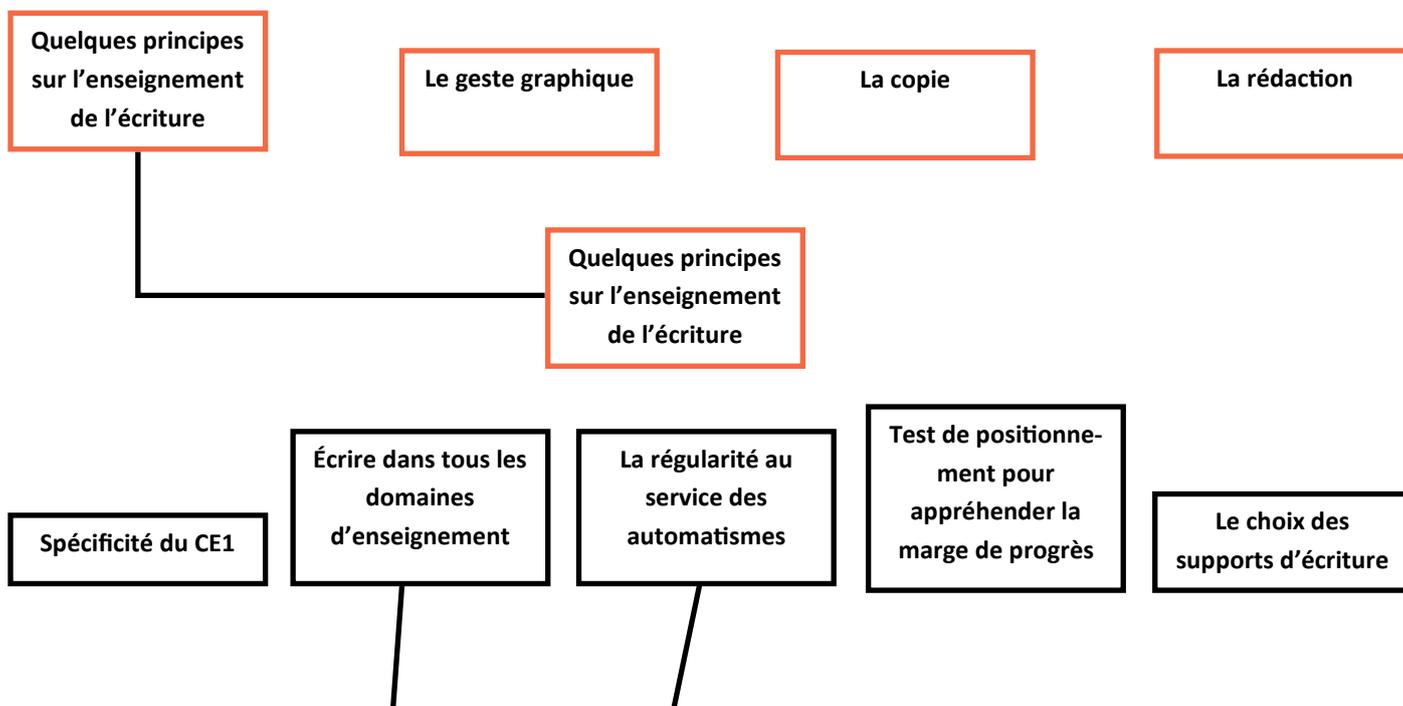
Au CE1, l'élève progresse dans sa maîtrise du geste graphique. Il est censé établir sans erreur les correspondances graphèmes-phonèmes et appliquer des règles relatives à l'orthographe lexicale et grammaticale. **Le professeur tire parti des erreurs rencontrées dans les écrits autonomes pour organiser son enseignement, au fil de l'année, autour de trois champs : le geste d'écriture, la copie et la rédaction.**



Les objectifs du CE1 appellent un véritable saut qualitatif. La mise en œuvre guidée, puis autonome, d'une démarche de rédaction de textes exige de l'élève qu'il trouve et organise ses idées pour rédiger une puis plusieurs phrases, qui s'enchaînent avec cohérence. On attend de lui qu'il soit en mesure d'identifier les caractéristiques propres à différents genres de textes, qu'il mobilise des connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours, etc.) dans des écrits autonomes. Dans les tâches d'écriture, plus encore que dans celles de lecture, l'élève doit mobiliser son attention :

- forcer et structurer son regard ;
- être attentif à la fois au sens, à la langue et au geste ;
- s'entraîner à former et accrocher les lettres entre elles ;
- découvrir les stratégies qui facilitent la copie et évitent les erreurs et les oublis ;
- écrire de courtes phrases dans le cadre d'activités guidées.

La rédaction est susceptible de conduire l'élève à percevoir ses besoins en lexicale, en structures syntaxiques, en organisations textuelles. Dans le même temps, la lecture lui permet d'étendre ses connaissances lexicales et syntaxiques, et de se centrer sur des organisations textuelles qui peuvent être réinvesties en rédaction.



Envisager l'écriture dans tous les domaines – écrits scientifiques, littéraires, historiques – contribue à ce nécessaire tissage entre les enseignements. **Il est important que les élèves comprennent que chaque genre d'écrit a ses conventions et un lexique spécifique qui, de plus, varient selon les disciplines.**

Écrire dans tous les domaines permet d'éclaircir la spécificité disciplinaire des mots très fréquents, qui présentent la particularité d'être polysémiques et dont la signification varie selon le contexte discursif et scientifique dans lequel ils sont utilisés. Aussi est-il nécessaire de mettre en évidence le sens commun de certains mots et le sens particulier qu'ils prennent selon les enseignements : par exemple, les mots « milieu » ou « temps » dans le domaine « Questionner le monde » des programmes d'enseignement.

L'écriture peut se décliner de différentes façons : écrire ses représentations et ses connaissances, noter les points clés et les notions à fixer, rendre compte d'un raisonnement, écrire la trace de la leçon élaborée collectivement. Dans tous les enseignements, on pourra, sur un texte dont les mots de vocabulaire ont été élucidés :

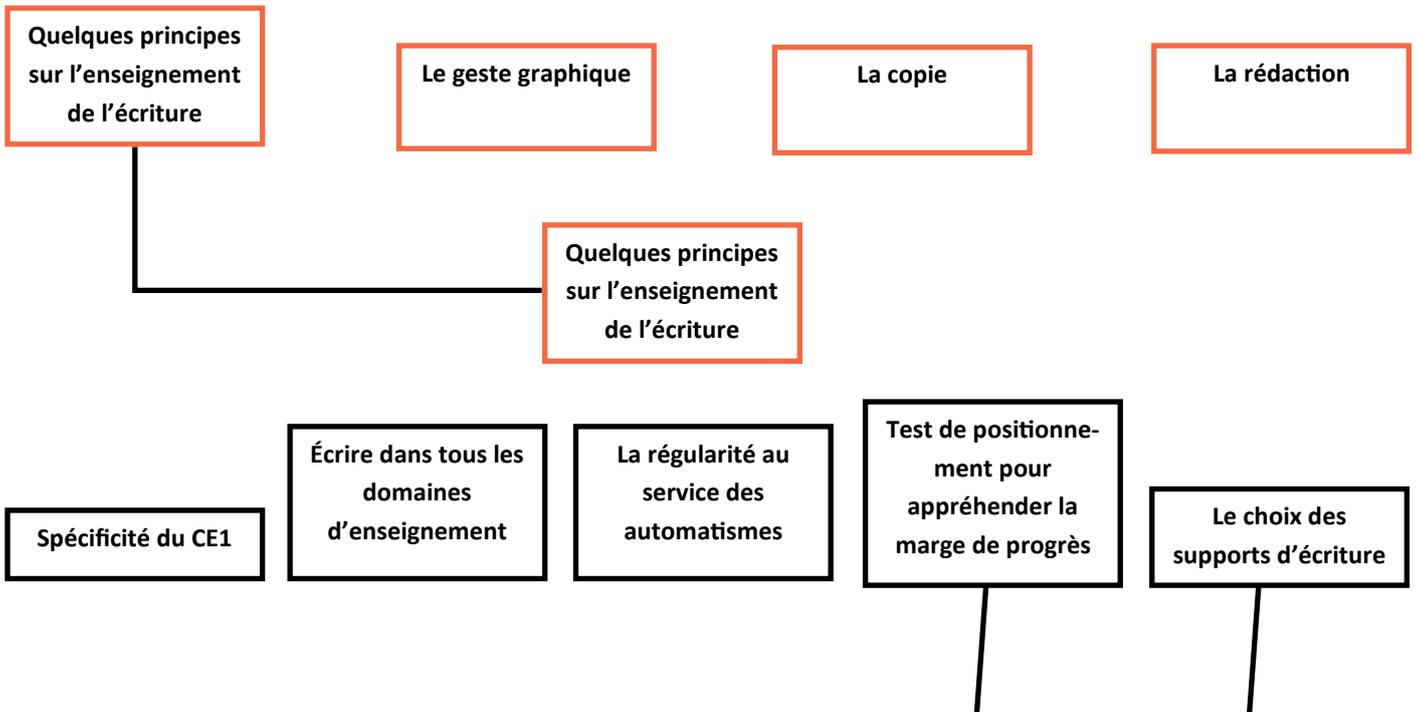
- ◆ proposer d'inventer des questions dont on peut trouver la réponse dans le texte en justifiant ses choix ;
- ◆ inventer des questions pour résoudre un problème posé par un énoncé ;
- ◆ inventer des questions dont la réponse ne serait pas dans le texte et nécessiterait des recherches personnelles ou en groupe.

Cf. des exemples d'écrits dans tous les domaines d'enseignement à la page 65



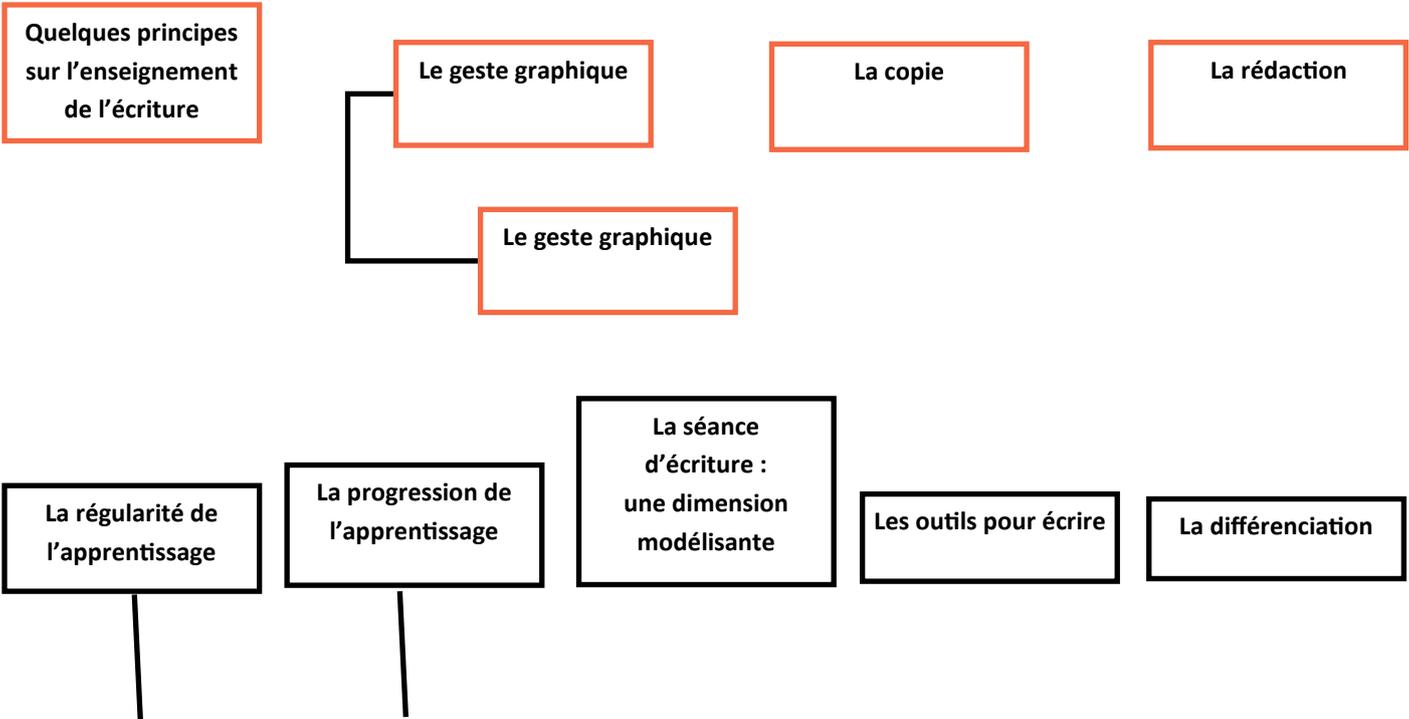
L'élève, en début d'année, est freiné par un geste graphique encore lent ; il utilise imparfaitement ses connaissances en grapho-phonologie et reste bloqué s'il ne sait pas écrire un mot. S'il a recours aux outils d'aide, il commet des erreurs en recopiant des mots ou des structures syntaxiques. Il rédige au gré de sa pensée, sans avoir préalablement structuré sa phrase ; il transcrit des paroles du langage oral et ne produit pas spontanément un langage scriptural. Les écrits contiennent des erreurs de toute nature, qui placent les professeurs devant une difficulté pour les exploiter en classe. **Aussi faut-il accorder une large place à l'écriture et proposer des séances d'écriture quotidiennes mais aussi dans des activités d'entraînement spécifiques.**

La fréquence, la régularité des situations d'écriture et la quantité d'écrits rédigés dans leur variété, sont gages de progrès. Multiplier les activités d'entraînement sert, d'une part, à automatiser certaines dimensions de la rédaction d'écrits et, d'autre part, à favoriser l'élaboration de stratégies et de démarches différentes pour rédiger des textes variés.



Il est nécessaire de proposer très régulièrement aux élèves de courts tests qui amènent les élèves à construire des compétences méta-mnésiques, qui consistent à apprendre à utiliser, au mieux, leur mémoire de travail et leur mémoire à long terme.

Il importe d'accorder une attention toute particulière aux supports dédiés à l'écriture, tout en évitant une multiplication des cahiers, qui constitue une gêne pour de jeunes élèves. Il est souhaitable d'envisager un cahier d'écriture pour le geste graphique, la copie et la rédaction. Ce dernier a le mérite d'offrir une bonne lisibilité des progrès de l'élève. Il garde la trace des travaux successifs (textes rédigés, planification collective avant un écrit). Les élèves peuvent s'appuyer sur les travaux passés pour entamer un nouvel écrit. Les essais successifs, qui ont le statut d'écrits provisoires, ont toute leur place dans le cahier d'écriture et participent pleinement à la construction des compétences attendues.



Tout au long de l'année de CE1, les élèves poursuivent leur apprentissage et s'entraînent à acquérir un geste **graphique fluide**. Pour cela, les lignes de lettres qui servent à automatiser la succession des gestes ne sauraient suffire. L'objectif est d'apprendre à **enchaîner des signes écrits, à tracer des mots puis des phrases sans effort**.

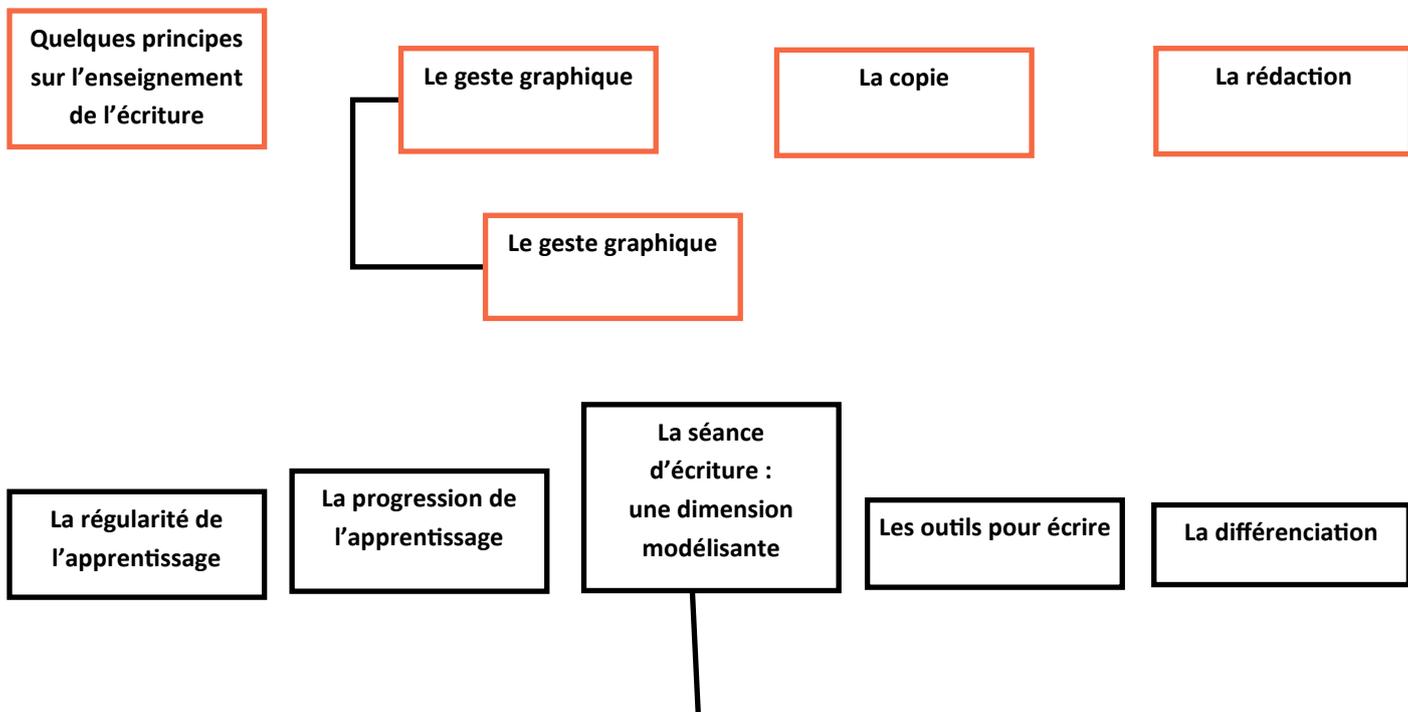
Il faut rappeler que l'on n'écrit pas lettre à lettre, et que même s'il est parfois nécessaire de faire des pauses à l'intérieur d'un mot, certaines lettres s'enchaînent sans lever le stylo. Au CE1, l'apprentissage de l'écriture insiste sur l'exécution d'un ensemble de gestes pour tracer des segments à l'intérieur d'un mot. L'élève révise le tracé de chaque lettre enseignée au CP .

Au CP, la progression s'établit en cohérence avec l'étude des graphèmes. Au CE1, il importe de suivre également une **progression annuelle**. Elle doit tenir compte du fait que des tracés se ressemblent. Les lettres qui nécessitent les mêmes gestes pourront être travaillées conjointement. **En période 1**, les élèves consolident la transcription des lettres en miroir (p/q, d/b) et révisent le tracé des autres lettres. **Dès le début de l'année**, ils étudient le tracé des majuscules cursives en suivant une progression par famille de lettres (celles qui commencent par le même geste telles le L, C, E, etc.). Ils ont recours à des outils personnalisés d'aide et aux référents collectifs qui constituent des modèles.

Exemple de progression en écriture à la page 68 :



LETTRES PRÉSENTANT DES SIMILITUDES DU POINT DE VUE DES TRACÉS	MOTS QUI PERMETTENT UN ENCHAÎNEMENT DES GESTES
a q d qu	coq qui coque coquelicot
n m an am mm nn mn	nom ami automne minime minimum ennemi
o a	loque douce comme rose

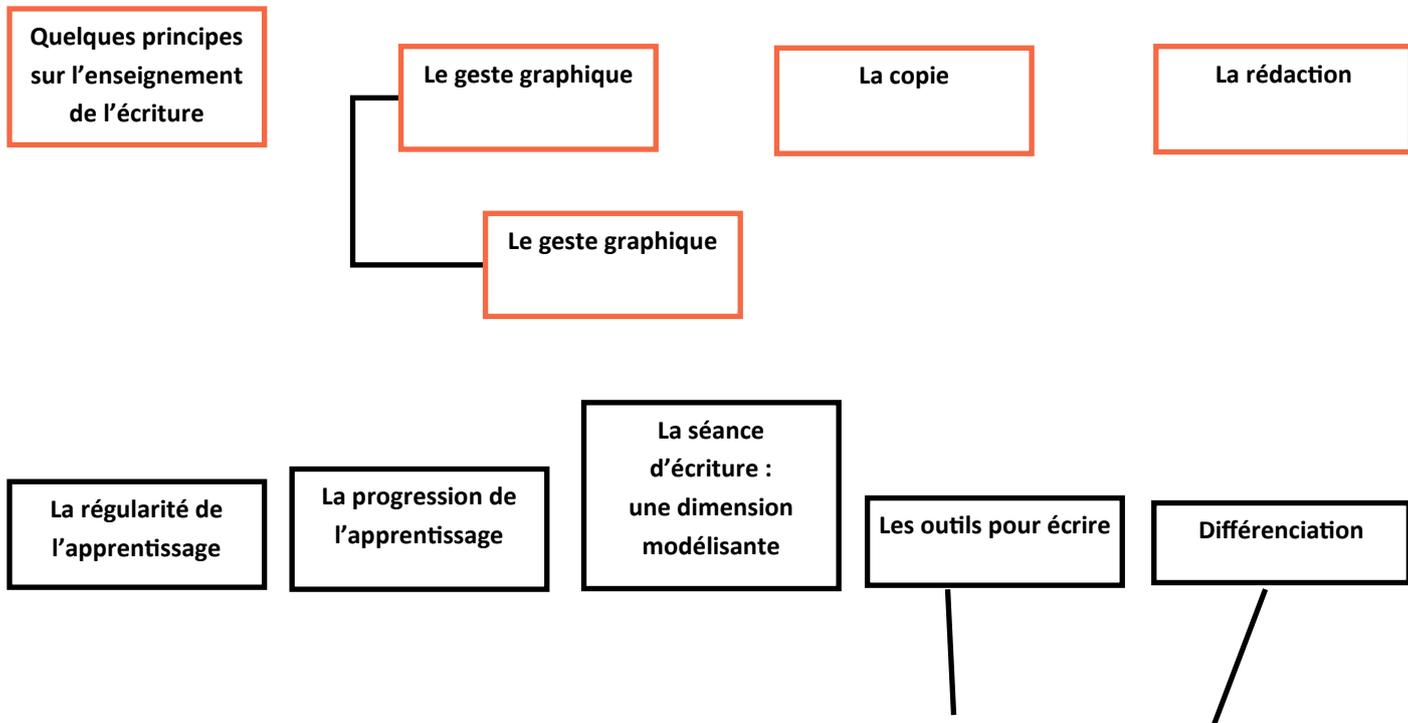


Au CE1, comme au CP, la séance d'écriture doit être **guidée et s'effectuer sous l'œil attentif du professeur**. L'enseignement du geste graphique se doit d'être très explicite : formation des lettres, sens du tracé des lettres, taille, accroche des lettres entre elles. Le professeur conçoit la séance d'apprentissage en proposant des tracés modélisants, qu'il effectue sous les yeux des élèves, en commentant son geste et en attirant l'attention des élèves sur les obstacles éventuels.

Les postures corporelles favorisent la pratique d'une écriture soignée. Elles nécessitent une attention particulière : station assise confortable, libération du haut du corps, décontraction de l'épaule, du coude, appui du poignet. Le geste graphique concerne plusieurs mouvements : ceux du coude et de l'épaule qui permettent l'avancée sur la ligne ; ceux des doigts et du poignet qui permettent le tracé de deux ou trois lettres à la fois. L'entraînement au geste graphique permet d'acquérir suffisamment de souplesse et une bonne coordination des différentes articulations en jeu. Le positionnement des doigts sur le stylo, en utilisant la pince du pouce et de l'index et le support du majeur, doit être enseigné et rectifié si nécessaire. Qu'il soit droitier ou gaucher, l'élève doit apprendre à tenir son stylo sans crisper la main, à positionner la feuille dans l'axe de l'avant-bras, tout en adoptant une posture adéquate.

La position du support appelle quelques remarques. La tâche est facilitée pour l'élève droitier. Habituellement, les gauchers cachent ce qu'ils écrivent avec leur main gauche. Il faut leur apprendre à adapter la position du cahier. On placera ainsi l'élève gaucher à gauche de l'élève droitier dans le cas de tables à deux places.

Organiser un espace dédié à l'écriture dans la classe, comme à l'école maternelle, a de nombreux avantages. Cela permet à certains élèves de s'isoler et de s'entraîner, en dehors de la leçon d'écriture, sur des supports variés : papier blanc ligné ou non, fiches effaçables, modèles à repasser. Les activités autonomes, qui visent le renforcement des acquisitions, ne sauraient remplacer la séance d'écriture.



L'élève s'exerce quotidiennement sur son cahier d'écriture à partir d'un **modèle tracé par le professeur**, préférable aux modèles **imprimés, quels qu'ils soient. Les modèles à reproduire sont préalablement tracés au tableau et expliqués** à la classe. Ce modèle doit comporter une ou plusieurs lettres, quelques syllabes, un ou plusieurs mots en début d'année. Y seront ajoutées des phrases par la suite. Des repères spatiaux tracés sur le cahier d'écriture, bien explicités, guident l'élève dans sa réalisation : point de départ, surlignage de la 3e interligne du haut pour le tracé de lettres qui montent à 3 interlignes, symbole matérialisant le saut de ligne, etc.

Dès le début de l'année, l'élève est invité à effectuer une présentation soignée de son travail d'écriture. On évitera bien entendu de le laisser sur un échec. L'élève doit éprouver de la satisfaction au terme de son travail. Les tracés mal maîtrisés seront repris lors d'exercices allégés.

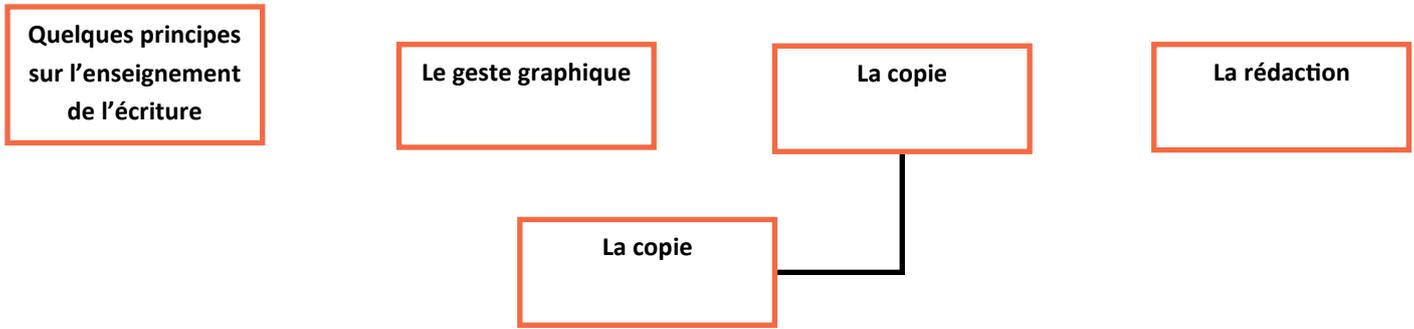
L'usage du crayon à papier permet de gommer mais aboutit, le plus souvent, à un travail peu soigné. Il ne faudra pas hésiter à **proposer un stylo** aux élèves de CE1. **Le stylo feutre à pointe très fine**, régulièrement changé, donne de bons résultats.

L'usage du **stylo plume**, dès que l'élève s'en sent capable et qu'il est en mesure d'en prendre soin, entretiendra la motivation pour progresser.

Le professeur propose un entraînement différencié en agissant sur différentes variables : longueur de l'exercice, nature du support, largeur de réglure (3, 2,5 ou 2 mm) ; épaisseur des lignes et interlignes, étayage individuel.

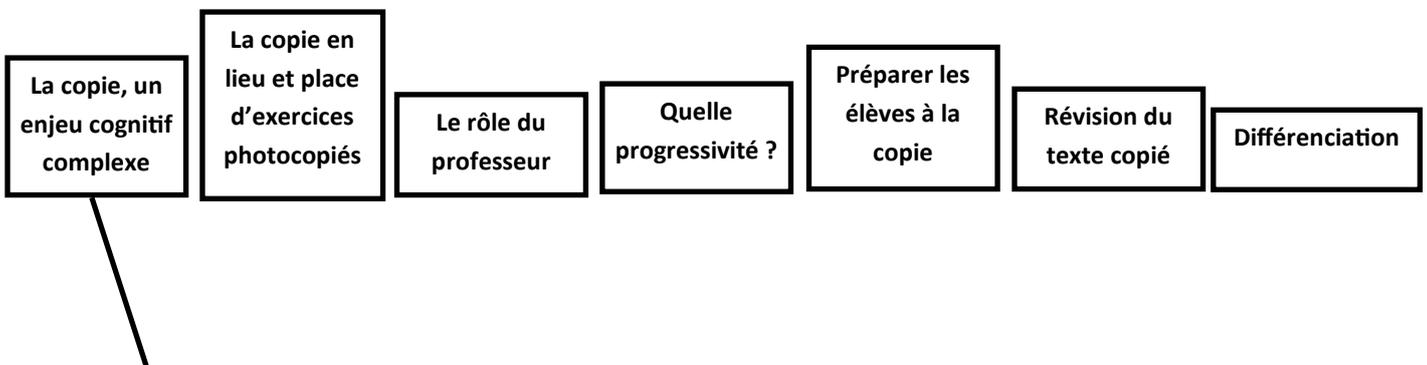
L'observation des obstacles rencontrés dans les cahiers d'écriture permet d'orienter l'enseignement en **fonction des besoins des élèves**. Certains, en début de CE1, peinent encore à calibrer leurs lettres, à maîtriser leur geste (tourner, freiner, s'arrêter), à suivre le sens d'un tracé et à se rapprocher de la forme attendue.

Il est parfois nécessaire de reprendre l'apprentissage à partir de modèles différenciés : réglure plus large, repères sur les lignes du cahier, interlignes repassés...



La copie joue un rôle essentiel, tant pour la mémorisation de l'orthographe lexicale et grammaticale que pour l'acquisition du vocabulaire et des structures syntaxiques.

Copier est une activité complexe sur le plan cognitif, qui doit faire l'objet d'un apprentissage pour permettre aux élèves de copier vite et bien. L'enjeu est important car la qualité de la trace écrite facilite les apprentissages.

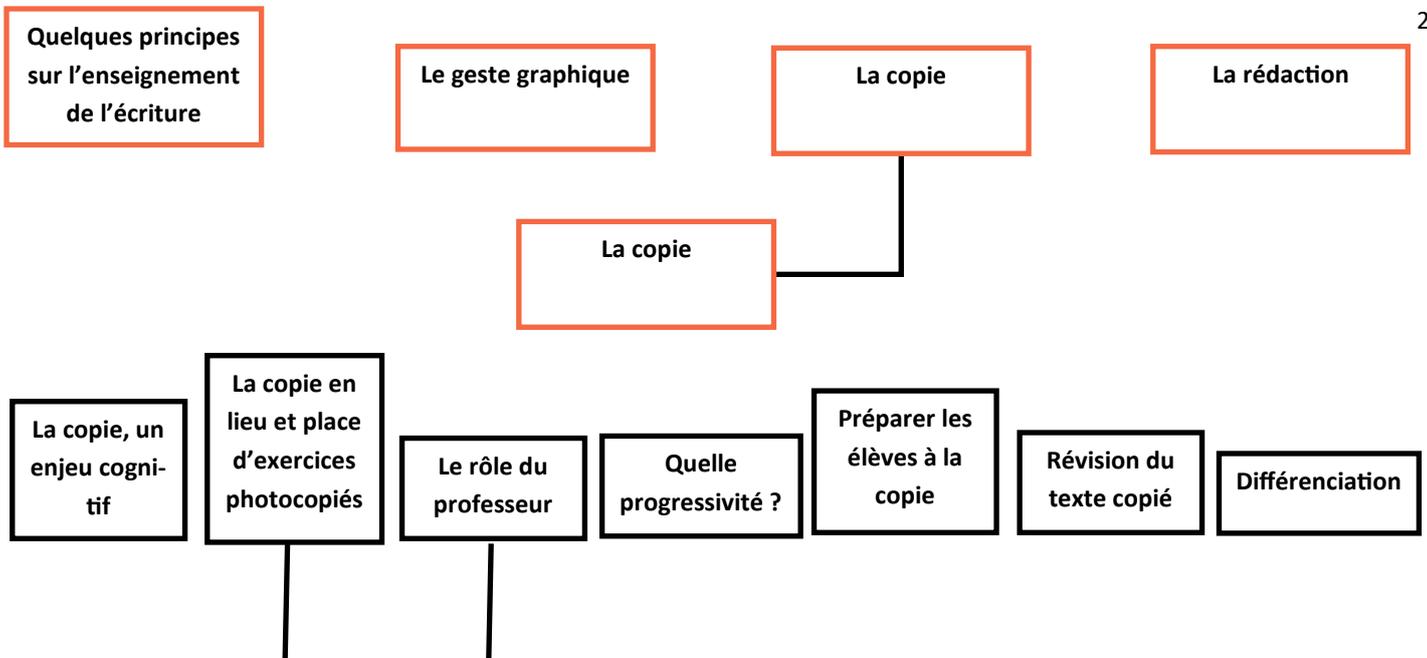


La copie est une tâche qui exige un effort cognitif important de la part de l'élève. Ses enjeux sont nombreux. Elle participe au développement des capacités sensori-motrices : fixation oculaire, et empan visuo-attentionnel motricité fine et mémoire kinesthésique.

Copier exige que l'on sache coordonner la perception visuelle que l'on a d'un modèle et le geste d'écriture pour reproduire ce qui est vu. L'élève doit d'abord résoudre des problèmes de perception visuelle puisque, le plus souvent, il doit passer d'une perception éloignée verticale (le modèle au tableau) à la perception horizontale de son cahier. Cet exercice exige un effort d'accommodation, difficile avant 8 ou 9 ans, qui est responsable bien souvent de la perte d'une partie de l'information. Au CP, même quand le modèle est proche de l'élève, la coordination entre l'oeil et la main ne se fait pas aisément. Proposer un modèle mobile, posé sur la table à côté de l'élève, peut lui faciliter la tâche. Au CE1, l'exercice reste difficile pour certains.

La copie exige de la part de l'élève attention et concentration sur l'ordre des lettres et le positionnement des segments à recopier. Elle invite l'élève à se faire une représentation mentale du modèle à reproduire, exerce sa capacité de stockage en mémoire de travail avec un gain certain en matière d'augmentation de la vitesse de stockage.

Elle développe les capacités d'autoévaluation et d'amélioration de l'écrit.



On justifie parfois le recours à l'exercice photocopié par la dimension chronophage de la copie réalisée de la main de l'élève. Or, faire l'économie de ce temps passé à apprendre à écrire prive l'élève de l'entraînement nécessaire à l'écriture en autonomie, d'autant qu'un entraînement régulier permet d'acquérir en peu de temps justesse et rapidité. **Il est donc préférable de réduire la quantité d'exercices à effectuer et de laisser l'élève écrire le plus possible.**

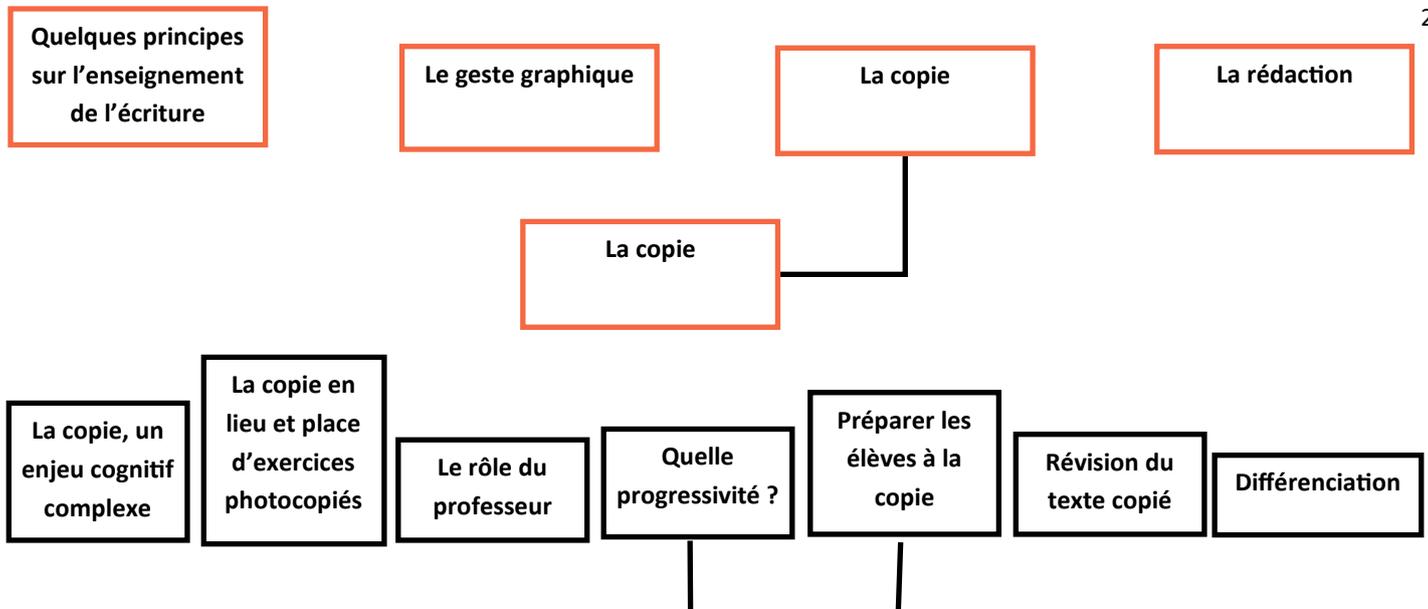
L'écriture de la main de l'élève a toute sa place pour archiver les connaissances dans le cahier de leçons, et ce dans tous les domaines d'enseignement. Au terme de la séquence d'apprentissage, l'échange oral conduit à la mise en forme d'un résumé sur les notions à retenir. **Il est souhaitable que la trace écrite soit rédigée par l'élève.**

Les chants et poèmes gagnent à être écrits à la main, avec un soin tout particulier et un respect de la mise en forme qui peut être très diversifiée. Lors des leçons de « Questionner le monde », l'élève peut être amené non seulement à recopier la leçon, mais aussi à faire des dessins d'observation, qui nécessiteront la copie d'une légende ou d'un commentaire en complément du texte de la leçon.

La maîtrise de l'exercice de copie requiert des stratégies enseignées par le professeur. L'élève doit apprendre à mémoriser des unités graphiques de plus en plus complexes. D'abord des syllabes, puis des mots, puis des groupes de sens, pour reproduire sans erreur un texte. L'élève doit être conscient de « l'unité de capture » en rapport avec un apprentissage. Ce développement nécessite d'organiser, très régulièrement, des phases de verbalisation avec les élèves afin qu'ils fassent évoluer leurs stratégies et leurs prises d'information pour copier.

Pour pouvoir copier des mots entiers, il faut les avoir transformés en images mentales concrètes, c'est-à-dire les « voir dans sa tête ». Pour cela, il est nécessaire de mettre en place une observation collective, verbalisée, de ce qu'il y a à copier et habituer les élèves à se faire une représentation mentale du segment puis du mot qu'ils veulent copier.

Lors des séances de copie, l'apprentissage doit porter non seulement sur le fonctionnement de la langue écrite, mais également sur les particularités lexicales des mots et sur les accords entre les mots. En début de CE1, il convient d'insister sur la distinction entre ligne et phrase, segmentation des mots en fin de ligne, titre, organisation des paragraphes. Par exemple, l'élève doit se détacher du modèle et savoir comment segmenter le mot et continuer sur la ligne du dessous quand il atteint la fin de sa ligne.



Les exercices de copie doivent être conçus en fonction des révisions des graphèmes complexes et des notions orthographiques abordées. Par ailleurs, la copie permettant l'appropriation du vocabulaire étudié en classe dans tous les domaines d'enseignement, on invitera les élèves à opérer une **copie sélective**. Il s'agit de rechercher, dans une liste, ou un texte de référence, des mots à recopier en **fonction d'un critère précis**. Par exemple, le professeur demande de recopier seulement la phrase qui correspond à l'histoire lue parmi plusieurs phrases écrites au tableau, d'écrire la liste des ingrédients en recopiant les mots à partir d'une recette, etc.

L'enseignement s'inscrira dans une logique de progression rigoureuse : des mots, puis des groupes nominaux, puis une phrase, connue et comprise des élèves, puis plusieurs phrases. La quantité de mots à copier sera établie en fonction des possibilités de chacun.

À l'issue de la période 1, l'élève de CE1 sera en mesure de copier quatre à cinq phrases courtes.

À la fin de l'année scolaire, il recopiera sans effort une dizaine de lignes en respectant la ponctuation et la mise en page (Cf *Attendus de fin d'année et repères annuels de progressions*, annexe 19, français, cycle 2, p. 8, BO n° 22 du 29 mai 2019.)

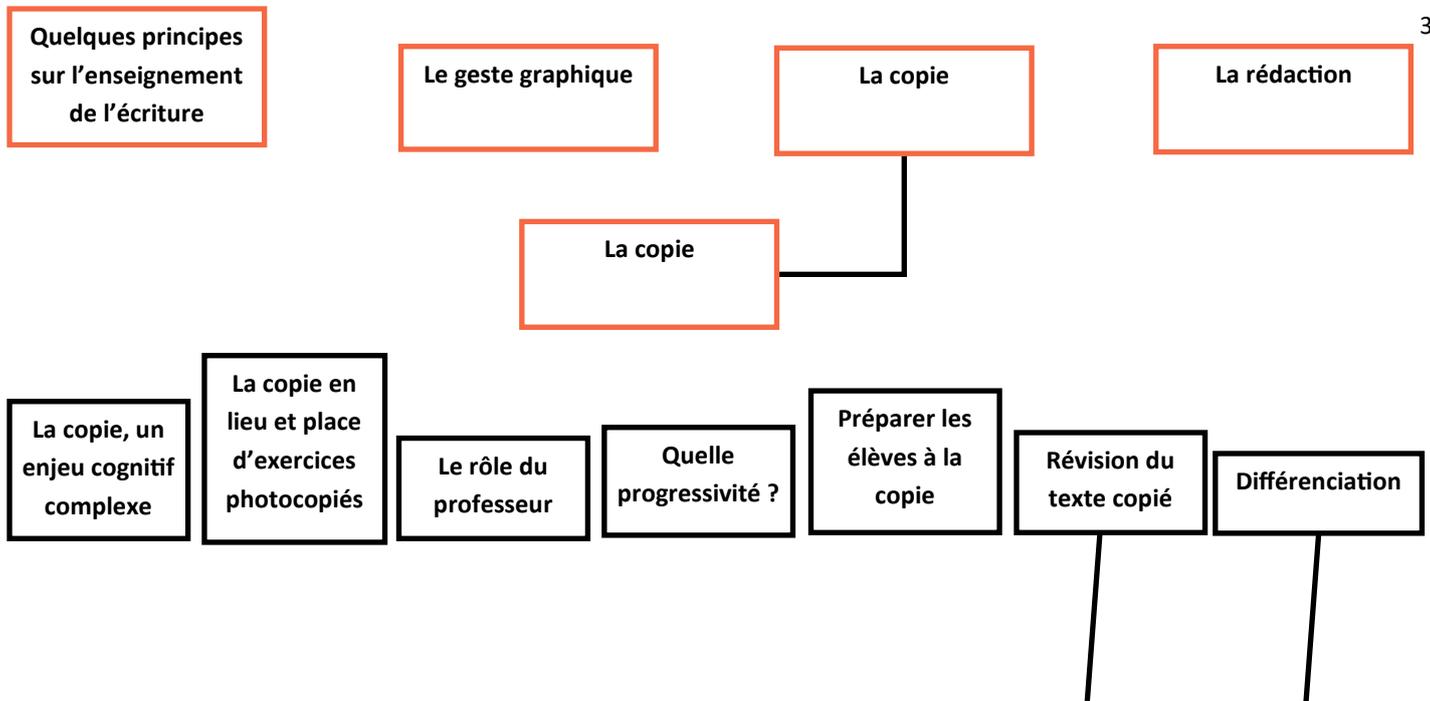
Tout au long de l'année, il s'entraînera à écrire des textes dont les mises en page comportent des retours et des sauts de ligne, des alinéas et des mots soulignés. Il sera en mesure de relire son écrit et de le réviser avec le guidage du professeur qui deviendra progressivement moins présent pour favoriser l'autonomie.

En début d'année, les élèves s'entraîneront à **copier des mots**, préalablement segmentés en syllabes. On insistera sur les particularités lexicales (lettres muettes, consonnes doubles, accents). Par la suite, s'il s'agit d'une **phrase**, qui sera segmentée en unités porteuses de sens, faciles à mémoriser.

Le **modèle, lisible et aéré, sera choisi avec discernement**. Adapté aux capacités des élèves, il pourra néanmoins comporter quelques difficultés qui nécessitent une explicitation. Il sera en rapport avec la leçon d'orthographe ou de vocabulaire. La séance de copie sera précédée d'une lecture individuelle puis collective, et d'un échange collectif censé guider les élèves dans leurs stratégies.

Le **déchiffrage de certains mots avec le découpage syllabique s'avèrera encore parfois nécessaire**. La spécificité du texte sera identifiée par les élèves. Le sens du texte et le vocabulaire seront explicités. **Le texte** sera segmenté en phrases distinctes. Les lettres majuscules et les signes de ponctuation seront repassés en couleur. La disposition du texte sera soulignée (alinéa, retour à la ligne, tirets, etc.).

Le **professeur fera verbaliser aux élèves les procédures de copie** ; les plus efficaces seront analysées et reprises, en étant **attentif au travail de chacun**.



La révision du texte copié est un véritable temps d'apprentissage. Elle peut faire l'objet d'un travail collaboratif au sein de la classe, sous la conduite du professeur, mais cette phase collective ne dispense pas d'une relecture autonome de la part de l'élève et d'un travail individuel de révision. Pour ne pas décourager l'élève, si une partie de la correction lui revient nécessairement, les autres erreurs peuvent être prises en charge par le professeur.

Des outils de guidage viendront en appui de cet exercice de relecture et de révision par exemple une fiche méthodologique élaborée avec les élèves pour permettre d'identifier :

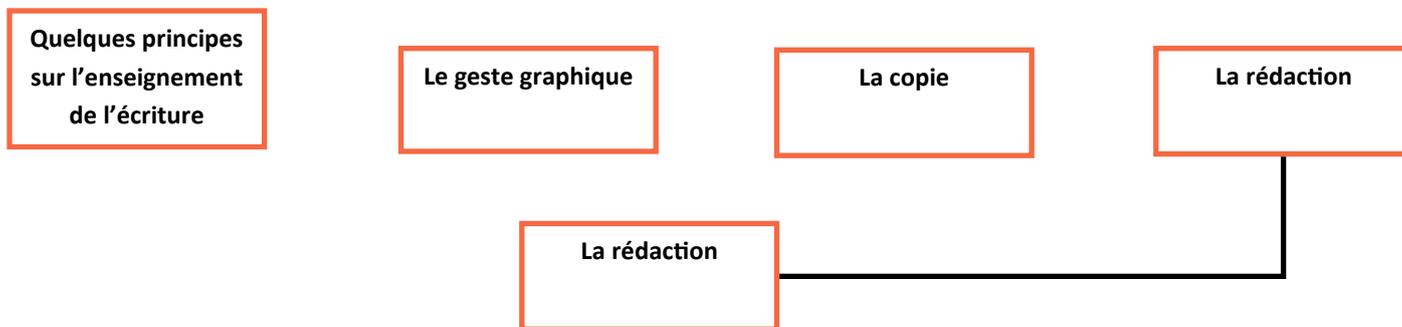
- ◆ les différentes actions à réaliser pour copier un texte,
- ◆ des repères d'observation ou d'évaluation indiquant à l'élève les critères de réussite de l'exercice de copie.

Le professeur pourra jouer sur les **variables didactiques pour différencier et/ou complexifier la situation** : la longueur du texte à copier, la position du modèle par rapport à l'élève (modèle individuel à côté du cahier ; verticalement sur la table, sur un plan vertical proche de l'élève ; modèle collectif au tableau ; modèle à partager : texte pour deux ou pour quatre élèves). Il effectuera un choix quant à la typologie du modèle (du cursif en cursif ; du script en cursif).

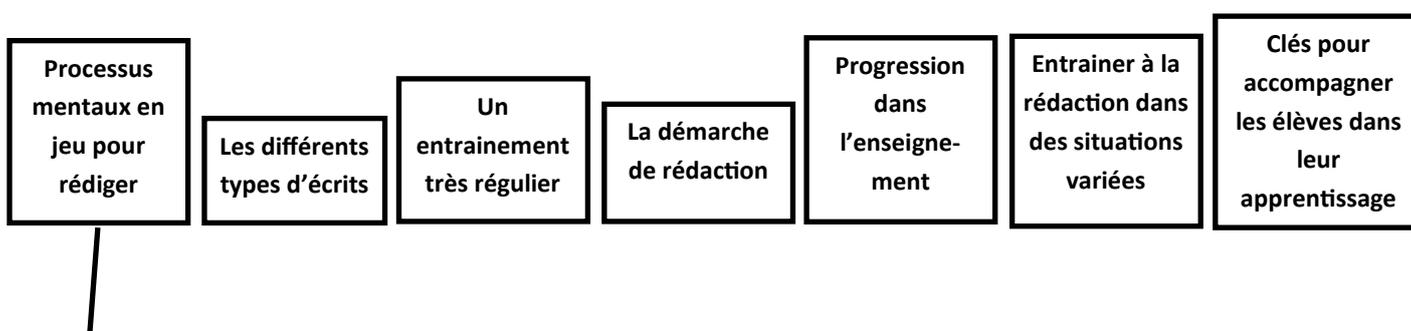
Le contenu des modèles sera déterminé en fonction des besoins des élèves et de la période concernée : syllabes, mots, texte lacunaire (texte à trous), texte annoté (majuscules repassées, marques du pluriel en couleur, texte intégral sans annotations, texte avec intrus cachés à ne pas recopier, texte avec plusieurs phrases mélangées, modèles complexes (modèle de phrase caché parmi d'autres mots dans un quadrillage), copie plus complexe (ex : recopier la phrase dessous, à côté, à droite, à gauche, au-dessus du modèle).



Des idées de jeux et de dispositifs au service de l'amélioration des compétences de copie se trouvent à la page 76 du dossier : jeu de kim, copie flash, copie différée, copie au verso surveillée, copie active.



La rédaction est une tâche impliquant la mise en œuvre coordonnée de processus variés : émergence des idées, élaboration du sens, formulation d'un message en oral scriptural, mobilisation des connaissances syntaxiques, lexicales et orthographiques, maîtrise du geste graphique, capacités de relecture. **La pratique très fréquente de la rédaction garantit des progrès rapides.**



Pour rédiger, l'élève doit :

- 1) se représenter les caractéristiques de la situation de communication et en percevoir les enjeux.
- 2) construire un ensemble de représentations pré-verbales, regroupant les idées du message qu'il veut communiquer dans un contexte donné.
- 3) sélectionner les idées, et les informations utiles et pertinentes, en cohérence avec son intention.

Son message doit faire l'objet de différents traitements afin d'être traduit en langage écrit. Les représentations pré-verbales initiales sont, elles-mêmes, transformées en langage oral intériorisé, avant d'être transformées en langage écrit.

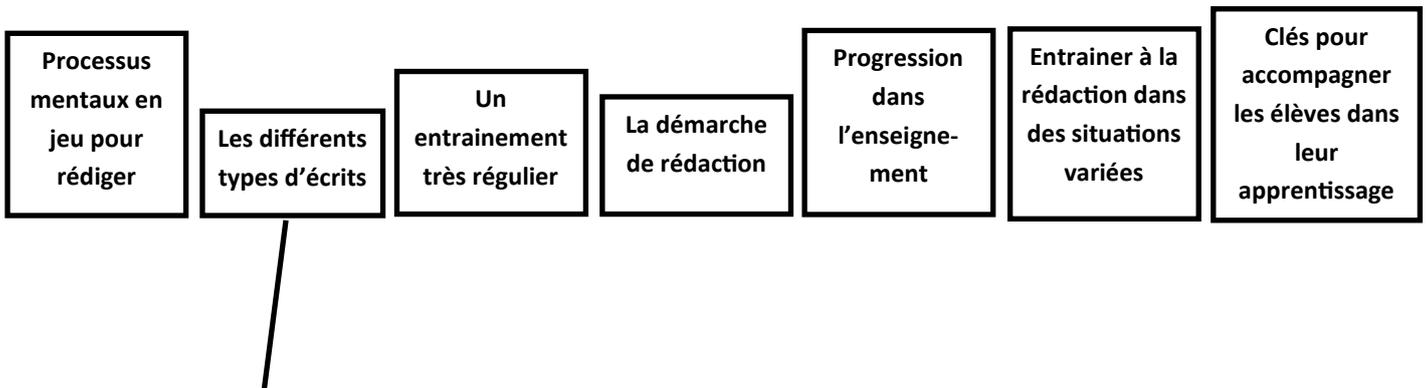
Les traitements impliqués mobilisent d'importantes **ressources cognitives** : **l'attention, la sollicitation de la mémoire à court et long terme, la capacité à repérer et traiter l'erreur.**

Par ailleurs, l'élève qui écrit fait appel à sa **mémoire à long terme**. Il sait, d'expérience, identifier les caractéristiques du type de texte choisi et se remémore des textes de même nature qu'il a écrits ou qu'il a lus. Il mobilise et utilise de façon adéquate les notions enseignées – éléments grammaticaux et lexicaux – adaptées au sens et à la forme du texte.

Il relit son texte en se mettant à la place du destinataire, apprécie l'adéquation du texte produit aux buts recherchés, supprime les éventuelles contradictions ou ambiguïtés, corrige ses erreurs et ajoute les éléments d'information manquants.

Autre difficulté pour l'élève : l'écriture est un mode de communication différé, où celui qui écrit s'adresse à un interlocuteur absent. L'élève doit donc être en position de monologuer avec son destinataire. Pour cela, il doit accorder au langage un **statut tout autre que celui qui lui est dévolu dans les situations ordinaires de communication et prendre conscience de son activité langagière, c'est-à-dire la mettre à distance, pour écrire et analyser son texte.**

En outre, plus particulièrement pour les récits, la position d'exotopie – **capacité d'extériorité par rapport aux personnages et aux actions réécrites dans le récit** – s'avère nécessaire pour rédiger un récit cohérent. Cette extériorité, difficile à tenir pour un élève de cet âge, permet de construire une réalité objective. Lorsqu'il écrit un texte, l'élève peut être à la fois un des personnages et le narrateur. Il lui arrive de tenir plusieurs rôles dans un même récit, de raconter en changeant de point de vue sans en avoir conscience.



Au cours élémentaire, **la rédaction ne doit pas porter exclusivement sur des textes narratifs**. Il est nécessaire d'envisager des écrits très variés. Or, le récit est l'exercice de rédaction le plus pratiqué à l'école élémentaire alors qu'il présente, de loin, le plus de difficultés. Le travail sur le récit devra faire l'objet d'un enseignement spécifique, en lien avec les séances portant sur la compréhension en lecture et l'étude d'œuvres littéraires.



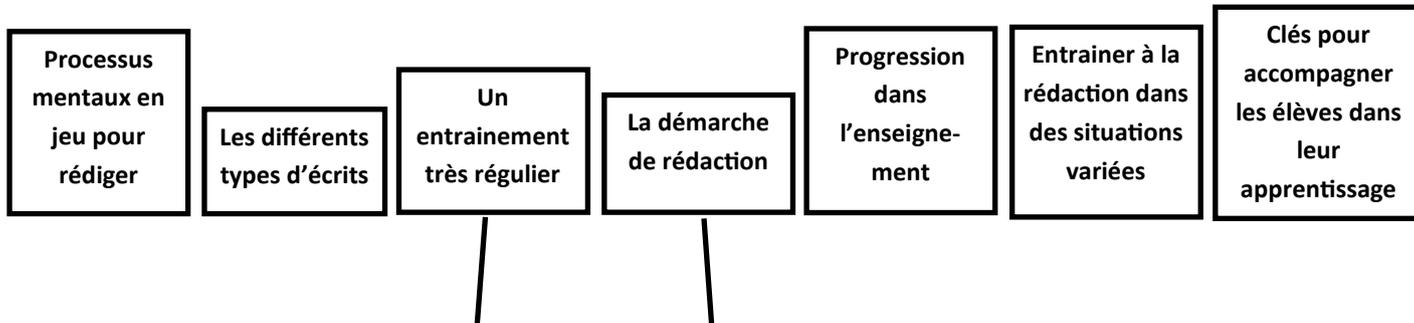
TABLEAU DES DIFFÉRENTS TYPES DE TEXTES À ABORDER AU CE1

TYPES DE TEXTES	ENJEU	EXEMPLES
Narratif	Raconter	Récit, reportage, fait divers
Descriptif	Montrer, donner à voir	Description (personnage, paysage, objet)
Informatif	Apporter de l'information	Article de dictionnaire
Explicatif	Faire comprendre	Fiche documentaire, compte rendu d'expérience scientifique
Injonctif	Faire agir	Recette, notice, consigne, mode d'emploi, règle de jeu
Argumentatif	Convaincre, exposer un point de vue	Argumentation d'un raisonnement en mathématiques

En CE1, **certains élèves ne font pas encore de distinction entre les différents textes**, abordant un énoncé de problème comme un récit ou effectuant une lecture systématique pour trouver une information précise dans un texte documentaire.

À l'écrit, ils se posent des questions identiques, quel que soit le type d'écrit qu'ils rédigent.

Les écrits de travail, qui nécessitent un brouillon, doivent être pratiqués au cours élémentaire. Ils ont pour vocation d'aider à la mémorisation, de traduire un raisonnement, de mettre en mémoire des informations pour les utiliser ultérieurement. Par exemple, l'élève apprend à approfondir la planification guidée de son écrit en rédigeant un plan.



L'objectif du professeur est de faire acquérir aux élèves une autonomie dans la production de leurs écrits. Il est essentiel qu'ils écrivent **très régulièrement**. Il ne faut pas écarter la dimension répétitive de certains exercices à forte contrainte, pour que les élèves puissent s'approprier les structures syntaxiques, le vocabulaire et l'orthographe rencontrés.

Au cours élémentaire, on proposera essentiellement **deux types d'exercices** : les **écrits ritualisés quotidiens très courts** et les **écrits concernant des textes courts abordés lors de deux séances hebdomadaires**.

Préalablement, le professeur organise **un échange collectif** pour aider les élèves à exprimer le sens du projet d'écriture, à se représenter les caractéristiques de l'écrit demandé, à se remémorer des textes de même nature, à se référer aux écrits antérieurs et aux récits abordés en classe. **Le cahier d'écriture, qui garde la trace de tous les travaux de l'année, sera une aide précieuse pour amorcer un nouveau travail.**

Planification

Se référer à la **planification, tout au long de l'apprentissage, permet aux élèves d'anticiper le but à atteindre**, à plus ou moins long terme. Tout au long de l'avancée de l'apprentissage, la réussite de ce projet sera, en quelque sorte, le moteur qui dynamisera l'ensemble des activités proposées. Le professeur organise la planification avec les élèves en la notant au tableau.

Mise en situation d'écriture

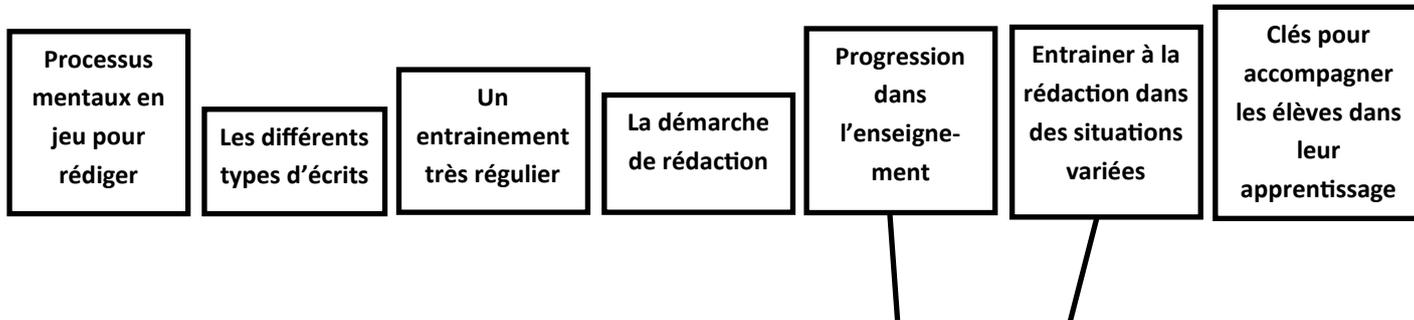
Chaque élève dispose d'outils d'aide (notamment la planification et le cahier d'écriture qui contient les travaux antérieurs, mais aussi, par exemple, une banque de mots).

Lors de ce premier essai, le professeur évite de trop intervenir mais reste à la disposition des élèves. Il fait reformuler à l'oral les propositions, suggère l'usage de certains référents, oriente vers des stratégies connues.

C'est lorsque les situations ne sont pas maîtrisées que les interactions entre élèves sont particulièrement nécessaires. Elles augmentent la possibilité pour chacun de prendre de la distance avec son écrit, en le comparant à celui d'un pair. **En comparant leurs travaux, les élèves vont progressivement pouvoir prendre conscience de ce qui fait la réussite de la tâche à réaliser.**

Révision

La relecture du texte produit, et sa révision, constituent un temps d'apprentissage très important. Il convient d'associer l'élève à toutes les étapes de la révision. L'élève repère les dysfonctionnements de son texte grâce à la relecture à voix haute, par lui-même ou par le professeur. L'élève améliore son texte avec l'aide de l'adulte et utilise les outils et méthodes produits à cet effet (planification, grille de relecture, etc.).



Lors des toutes premières semaines, on demandera à l'élève de **rédigier une phrase simple à partir d'une phrase prototypique, en changeant un, puis plusieurs mots**. Le travail portera sur une phrase simple, qui se complexifiera rapidement avec un ajout d'informations : article/nom/ verbe, puis article/nom/verbe/complément. L'album s'avèrera un bon support pour amorcer un écrit. Les élèves s'appuient sur le texte pour le transformer sur quelques points seulement. Le texte de l'album constitue alors une matrice pour une activité qui articule copie et création d'un nouveau texte cohérent.

Dès la **période 1**, les élèves seront en mesure d'écrire **un texte court de trois à cinq phrases** si l'architecture donnée a une structure simple. Un poème, par exemple, sera un bon inducteur, à la condition qu'une place de choix soit accordée au langage oral avant l'écriture. Des écrits courts seront proposés à partir d'une image, puis de plusieurs images, puis de plusieurs images dont des intrus, à légender.

Il faudra être très attentif à la **ponctuation**. Très fréquemment, l'élève de CE1 enchaîne plusieurs phrases dans une seule, sans ponctuation. Un travail de segmentation du texte en phrases bien distinctes s'avèrera nécessaire. On pourra proposer à l'élève sur son écrit au brouillon d'écrire une idée par ligne, puis de remettre le texte en forme en y insérant les signes de ponctuation et les majuscules.

Au cours des **périodes 1 à 3**, l'élève s'apercevra qu'une suite de phrases ne peut se suffire à constituer un texte cohérent ; il faudra apprendre à insérer des connecteurs pour lier les phrases entre elles et pour produire une unité de sens. Progressivement, les élèves prendront en charge eux-mêmes certains moments de la démarche d'écriture (planification, construction du film de l'histoire, écriture des phrases, etc.).

En **période 5**, ils seront en mesure de produire six ou sept phrases en assurant la cohérence syntaxique et logique du texte produit. (*Attendus de fin d'année et repères annuels de progression, français, cycle 2, note de service n° 2019-072 du 28 mai 2019, BO n° 22 du 29 mai 2019.*)

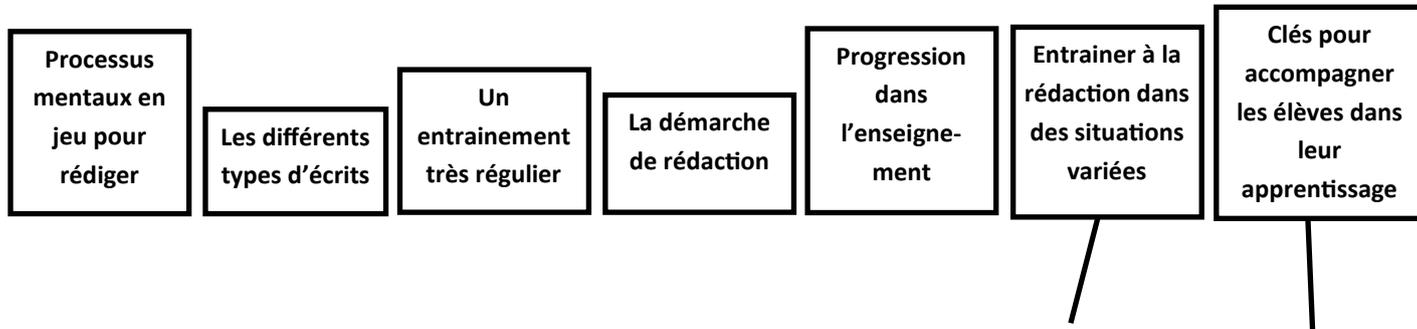
Les écrits très courts ritualisés sont proposés quotidiennement. Les élèves en prennent vite l'habitude et le temps consacré à cet exercice se réduit considérablement s'il est très régulier. En début d'année, il est nécessaire de reprendre des exercices pratiqués en classe de CP : un mot ou une phrase sous un dessin, des activités à partir de reproduction puis de transformation de phrases prototypes, des activités à partir de mots ou de groupes de mots inducteurs, la transcription à partir de messages oraux connus des élèves.



Des exemples d'exercices dans lesquels il s'agit de déplacer, ajouter, remplacer, supprimer à partir d'une phrase de base, à l'oral, puis à l'écrit sont proposés à la page 83.

Les écrits courts.

Les élèves écrivent un texte court de trois à cinq phrases à partir d'une structure donnée ou d'images. Deux séances hebdomadaires, réservées aux écrits courts, garantissent les progrès des élèves. Avec un entraînement régulier, ils prennent peu à peu l'habitude d'écrire.



Les écrits longs

Au CE1, les élèves peuvent rédiger collectivement des écrits longs, dont le projet d'écriture est conduit sur le plus long terme : rédaction d'un petit album pour une classe d'école maternelle, livre de recettes, recueil de jeux collectifs de la classe, conte, etc.

Cette activité est centrée autour de la production collective d'un texte, sur plusieurs séances, après l'étude prototypique de celui-ci avec la classe. Elle répond, en général, à un besoin particulier et s'inscrit dans un projet dont les enjeux sont bien perçus par les élèves.

La mise en texte se fait à l'issue d'une négociation préalable au sein de chaque groupe. Un élève écrit sous la dictée de ses camarades. Occupé à contrôler le geste graphique, il bénéficie de l'étayage de ses pairs qui l'aident à garder le fil de ses idées, à gérer les contraintes de rédaction (choix des mots, syntaxe, orthographe, progression thématique).

L'opération de révision consiste en une relecture critique du texte produit par les membres du groupe, puis à son amélioration collective avec l'aide du professeur. Il n'est pas recommandé d'aller au-delà de trois à quatre séances, pour préserver la motivation des élèves.

◆ Différenciation pédagogique

Le professeur doit adapter son enseignement aux besoins repérés et intégrer la différenciation dans sa démarche pédagogique. Il doit mobiliser différentes variables : nature et longueur de l'activité ; nature de la consigne ; outils d'aide ; étayage ; temps imparti pour la réalisation.

En tout début d'année, et autant de fois qu'il est nécessaire avec certains élèves par la suite, le professeur s'appuie sur le langage oral pour faire produire du langage écrit. La réflexion métacognitive amorcée en grande section, poursuivie au CP, doit être encore développée. Elle concerne la prise de conscience des écarts entre le langage oral, le langage oral scriptural et le langage écrit. L'élaboration d'énoncés en oral scriptural, avant le passage à l'écriture, est donc encouragée, en situation collective, en petits groupes ou en relation duelle.

◆ Outils d'aide à l'écriture

Il convient de trouver dans la classe toutes sortes de documents pouvant servir d'« **écrits modélisants** » : recettes de cuisine, petites annonces, petits articles de magazines et journaux, affichettes publicitaires, textes du patrimoine et albums de littérature de jeunesse, etc.

Ils auront accès à des « **boîtes à mots** » contenant des mots triés en catégories grammaticales et collectés à partir des lectures faites en classe.

Le cahier de références, qui garde trace des mots étudiés lors des séances de vocabulaire, sera utile car ils contiennent la trace écrite des leçons de grammaire et d'orthographe qu'ils auront conçues et rédigées avec le professeur. Ils auront appris préalablement à s'y repérer. Ils ne consulteront pas spontanément ces outils : c'est en les sollicitant régulièrement qu'ils prendront l'habitude

◆ Les supports d'écriture

Comme pour tous les autres cahiers, **le professeur aura des exigences élevées quant au soin, à l'écriture et la présentation du travail, afin que l'élève puisse se relire et être relu par les autres.**

Il est conseillé d'habituer l'élève à rédiger ses premiers essais sur la page de gauche du cahier d'écriture et de réserver la page de droite à la version finale du travail. De cette manière, l'élève garde trace de ses tâtonnements et de ses erreurs. Garder trace de celles-ci, des omissions, des oublis rend tangibles les progrès au fil de l'année.

◆ L'aménagement de la classe : le coin d'écriture

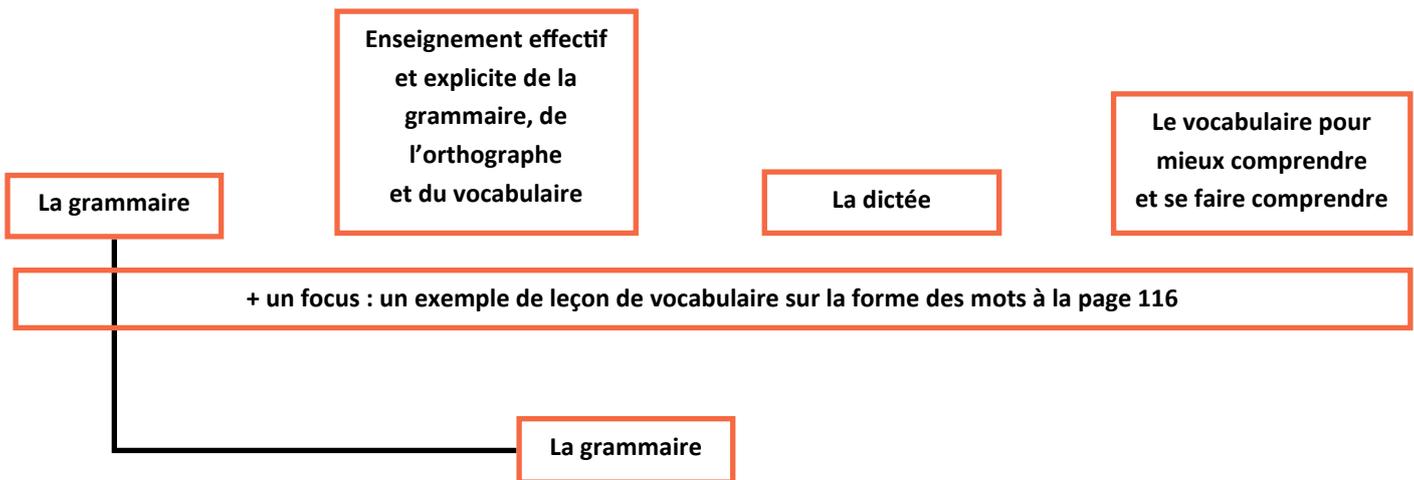
Un espace permanent dans la classe qui fonctionne soit en atelier « libre », soit en atelier dirigé, est souhaitable. Selon la configuration des lieux, il peut être fixe ou mobile.

Lieu spécifique, calme, il offre des supports variés, destinés à l'écrit : papier blanc, beau papier, papier à lettres, cartes postales, enveloppes, feuilles grand format, fiches cartonnées, ardoises. Des outils variés seront à la disposition des élèves : crayons de papier, stylos, stylo plume, feutres fins, gros feutres pour affiches, tampon dateur.

D'autres outils d'écriture pourront enrichir cet espace dédié : jeux de lettres (aimantées, mobiles, puzzles, etc.), imprimerie pour enfants, machine à écrire, ordinateur.

Chapitre V. Comment conduire les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue pour mieux lire et écrire ?

Le professeur accordera la place qui leur revient aux séances de vocabulaire, d'orthographe et de grammaire. Par ailleurs, il organisera des **révisions systématiques** en privilégiant des synthèses structurées des notions (graphèmes complexes, différentes valeurs d'une lettre). Une évaluation précise de la maîtrise du langage oral, en émission et en réception, du point de vue lexical et syntaxique, pour chaque élève, permettra une planification des enseignements. Le travail d'équipe, appuyé sur les attendus de fin de CE1 et les repères annuels de progression du cycle 2, garantira la continuité des apprentissages.



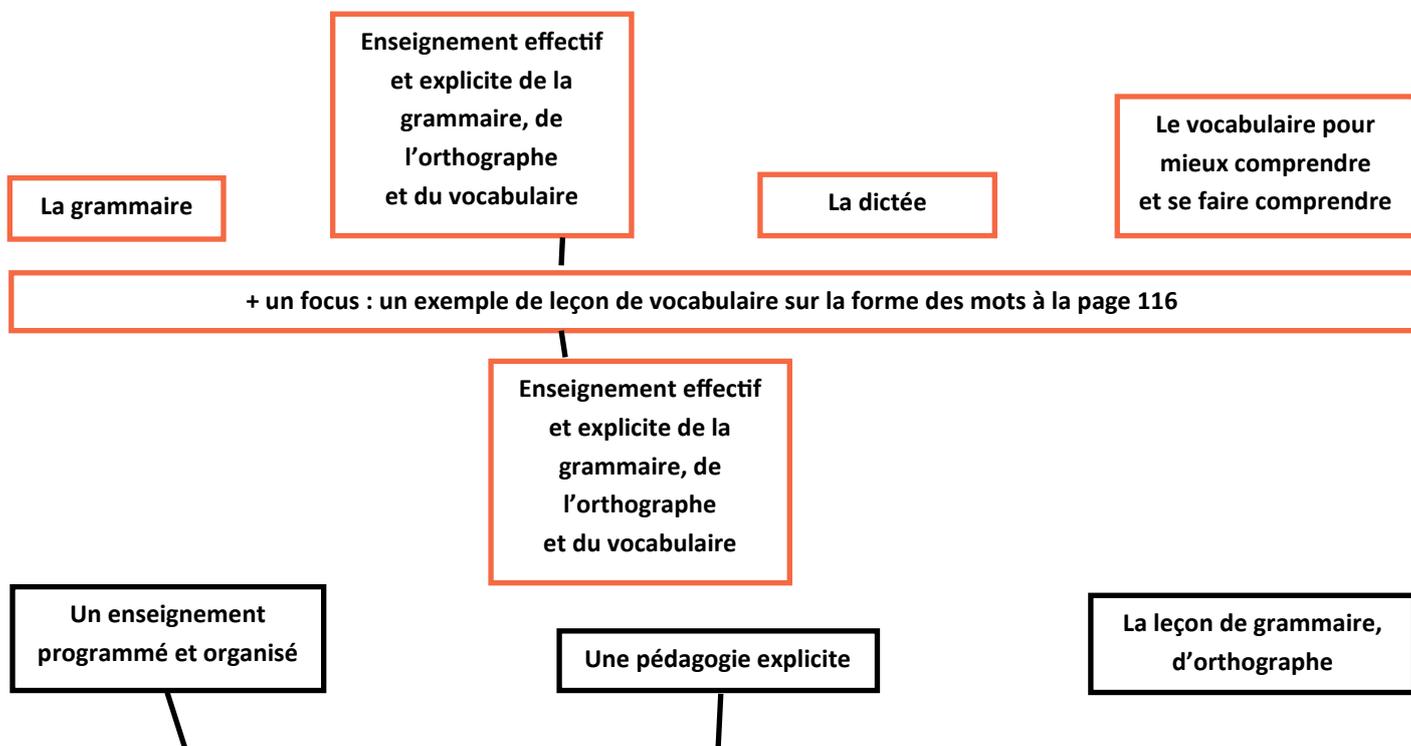
L'étude de la grammaire constitue un important saut qualitatif dans le rapport à la langue. L'élève passe d'une utilisation simple du langage à la compréhension explicite de son fonctionnement interne. Il doit se placer au-dessus de l'échange en cours et, progressivement, acquérir une posture métacognitive.

Au cours du CE1, on s'attachera à dégager systématiquement les règles en s'appuyant sur la connaissance progressive des principales classes grammaticales, mais aussi à apprendre à les mettre en application au cours de situations d'écriture et de lecture.

L'enseignement de **l'orthographe grammaticale** correspond, au CE1, à une première institutionnalisation et à la maîtrise des régularités de base : la marque des accords simples, en genre et en nombre, dans le groupe nominal ainsi que dans la phrase, s'agissant des formes verbales les plus fréquentes.

La leçon de **vocabulaire** permet aux élèves de découvrir des mots, leur sens, éventuellement leur histoire. L'enseignement visera également la capacité des élèves à comprendre seuls des mots nouveaux en transposant les connaissances liées aux relations entre les mots.

En ce qui concerne **l'orthographe lexicale**, dans la suite du travail du CP et comme l'a montré le chapitre 1, les correspondances graphèmes-phonèmes continueront à être étudiées dans leurs composantes les plus complexes, comme les valeurs de certaines lettres (s, c, etc.), les graphèmes complexes ou relevant de règles orthographiques (an/am, on/om, etc.), qui donneront lieu à un apprentissage organisé et à une structuration des règles.



Au CE1, l'enseignement des différentes composantes de l'étude de la langue est **rigoureusement programmé** sur l'année et **organisé en séquences d'apprentissage**, constituées de leçons structurées débouchant sur des acquisitions effectives et évaluées. L'emploi du temps de la classe fait clairement apparaître cette organisation en ménageant des plages horaires suffisamment longues pour les leçons, laissant assez de temps pour dérouler les modalités d'apprentissage détaillées ci-dessous et des plages plus réduites pour les moments d'automatisation, de répétition, d'entraînement.

Les moments consacrés aux activités spécifiques de lecture et d'écriture intégreront également des phases de **réinvestissement des notions** apprises lors des leçons. C'est aussi à cette occasion que l'on explicitera, en situation, **la raison d'être de l'étude de la langue**, les services qu'elle rend dans la maîtrise de la compréhension et de la rédaction.

Au moins trois heures par semaine seront consacrées à un enseignement structuré de la langue. Il visera une construction progressive des éléments fondamentaux constituant la mécanique de la langue, ce qui exclut leur découverte, hasardeuse, au gré des textes servant de support de lecture aux élèves.

/

Il est primordial que les élèves sachent, avant même que la leçon ne commence, l'utilité de ce qu'ils vont apprendre. Les élèves qui réussissent le mieux sont souvent ceux qui arrivent en classe avec une représentation claire, bien qu'incomplète, de ce qui est attendu d'eux. Ainsi, en ce qui concerne l'étude de la langue, le professeur veillera à ce que chaque notion étudiée, chaque compétence développée, trouve sa justification concrète et illustrée au service de la lecture et de l'écriture. Cette explicitation de l'usage de ces normes grammaticales, de ces règles qui assurent le fonctionnement de la langue, pour bien comprendre et bien se faire comprendre, se fera à plusieurs niveaux.

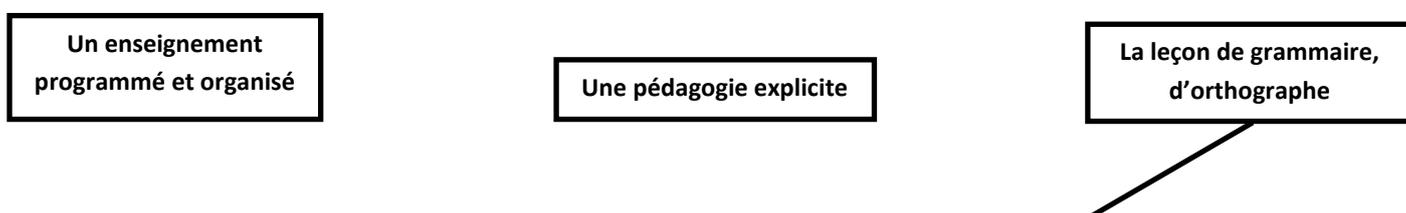
Tout d'abord au moment de la leçon, en particulier lors des phases de mise en commun et d'institutionnalisation, on insistera sur les conséquences de la découverte sur la compréhension des phrases ou sur la manière dont on va pouvoir écrire des phrases, des textes. Des exemples pratiques illustreront cet aspect fonctionnel de l'enseignement.

Ensuite, lors des moments de lecture ou de rédaction figurant dans l'emploi du temps, il revient au professeur de faire en sorte que les élèves soient guidés dans la mise en pratique des éléments appris en grammaire, en conjugaison et en orthographe.

Il convient de proposer, régulièrement, par exemple sous forme d'ateliers, des activités au cours desquelles les élèves doivent :

- ◆ identifier la règle à appliquer, c'est-à-dire repérer le domaine concerné, le type de difficulté ou d'accord ;
- ◆ identifier, dans la phrase, les mots concernés par cette règle de fonctionnement, les relations possibles entre ces mots ;
- ◆ appliquer la règle : effectuer l'accord correspondant ou identifier le sujet ou le nom noyau d'un groupe nominal pour comprendre qui fait l'action, qui est remplacé par le pronom ;
- ◆ justifier, au cours d'un moment de mise en commun, les choix effectués en utilisant largement les représentations affichées ou projetées et en recourant à la langue orale. Le professeur invitera ses élèves à regarder « fonctionner » ce langage que l'on observe ensemble.

Chaque leçon de lecture, chaque séance de rédaction, gagnera à intégrer une mise en œuvre guidée et pratique d'une notion de grammaire, d'orthographe ou de vocabulaire.



La démarche pédagogique aura tout intérêt à s'appuyer sur plusieurs phases, qu'il convient au professeur d'adapter à chaque notion à enseigner.

1) Une phase d'observation et de manipulation

Il s'agit de construire un moment au cours duquel les élèves, individuellement ou en petits groupes, observent un fait de langue sur un corpus de phrases ou de mots. Les élèves doivent être actifs. **Rendre les élèves actifs, c'est leur confier une tâche.** Ils doivent classer, réécrire, surligner et recopier dans un tableau, « démonter des phrases » en groupes de mots, en mots, etc. C'est le fait qu'ils aient agi au cours de cette phase qui leur permettra d'être pleinement concernés par le moment de mise en commun.

Le corpus (de phrases, de mots) sur lequel la recherche s'effectue est crucial. Il doit en particulier :

- ◆ mettre en évidence les régularités du système de la langue : il ne doit pas comporter d'exceptions qui risqueraient de brouiller, à ce stade, la phase de recherche, de manipulation ;
- ◆ nourrir la phase de manipulation et la phase de mise en commun : il est important que chaque groupe puisse participer à cette phase et que l'occurrence du fait de langue à découvrir soit suffisante pour ancrer l'observation chez les élèves ;
- ◆ être porteur de sens : les élèves doivent, au cours de la leçon, travailler non sur le sens de ce qu'ils ont lu, mais sur le fonctionnement même de la langue. Il faut donc que contexte de référence et vocabulaire soient familiers aux élèves ou explicités au préalable.

En fonction de la composition de sa classe, le professeur envisagera la modalité la plus adaptée en intégrant une nécessaire différenciation pédagogique : travail guidé/accompagné avec les élèves en difficulté, tâche adaptée ou réduite, support de réflexion différent.

2) Une phase de mise en commun des travaux

C'est au cours de cette phase que les apprentissages s'effectuent. Il revient alors au professeur d'envisager un dispositif pour :

- ◆ visualiser les résultats obtenus par les différents groupes (que les manipulations soient pertinentes ou non) ; 40
- ◆ verbaliser ce que l'on constate, découvre. C'est le recours à la langue orale des élèves, appuyée sur les résultats des manipulations, qui permet de construire les connaissances.

La trace écrite du cahier, pour être efficace, devra rappeler certaines manipulations effectuées, indiquer clairement la règle, comporter des éléments qui expliquent ses enjeux en termes d'amélioration de la performance en lecture-compréhension et en écriture-rédaction, comporter des éléments explicites de mise en œuvre.

3) une phase de consolidation, de mémorisation et d'automatisation

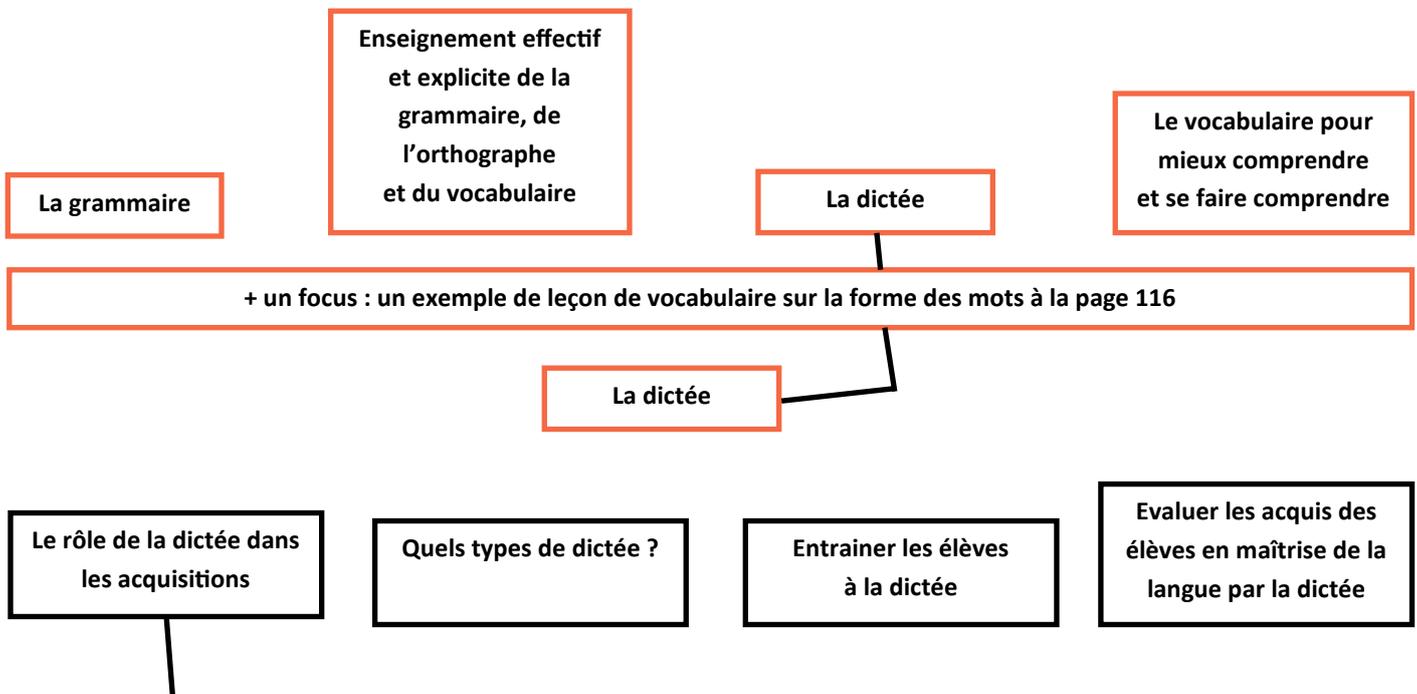
Il convient de faire suivre les leçons d'activités systématiques d'entraînement visant à l'automatisation de la connaissance et de la mise en pratique des notions acquises.

4) une phase d'évaluation

Cette phase est un moyen précieux d'ajustement des pratiques professionnelles au contexte de la classe. Elle pourra être orale, si elle concerne suffisamment d'élèves, mais devra être rapide quelles que soient les modalités choisies.

Située à un temps différé, elle permettra d'évaluer :

- ◆ la qualité de mémorisation des élèves ;
- ◆ la capacité des élèves à appliquer la notion dans des situations simples ;
- ◆ la capacité des élèves à mobiliser la notion et à la mettre en œuvre en situation de lecture et d'écriture.



La dictée, dans ses différentes modalités, offre aux élèves l'occasion de se concentrer exclusivement sur la réflexion logique et la vigilance orthographique que nécessite la transcription du texte qui leur est dicté. Cet exercice permet de travailler des compétences précises qui peuvent être **identifiées, sériées, et annoncées** par le professeur :

1) La maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes

La révision des graphèmes complexes requiert des séances structurées, en lien avec l'entraînement en lecture orale. Des séances régulières (tous les jours en période 1, puis trois fois par semaine en périodes 2, 3, 4, et deux fois par semaine en période 5) renforcent les habiletés de décodage. Les gammes de lecture sur les murs de syllabes et les dictées de syllabes sont au cœur de ces révisions. Au CE1, la séance de révision des graphèmes suit une programmation rigoureuse. On organisera la révision de tous les graphèmes complexes, en lecture et en écriture ; on invitera l'élève à se centrer sur la valeur sonore de certaines lettres en fonction de leur voisinage pour effectuer un choix pertinent, et sur la composition de certains graphèmes selon la lettre qui suit : an/am, en/em, on/om, in/im .

2) L'orthographe lexicale

La dictée repose sur la mémorisation, la restitution et l'automatisation. Elle contribue à la maîtrise de l'orthographe lexicale.

Au CE1, les élèves réactivent le capital construit au CP et l'enrichissent progressivement par des activités de tri, de classement et de catégorisation. Les corpus de mots constituent une base d'outils individuels ou collectifs que les élèves mobilisent à l'écrit.

Ces corpus (mots de la même famille, mots reliés par des analogies morphologiques) méritent un traitement préalable en séance de vocabulaire avant d'être mémorisés. Au CE1, l'élève approfondit sa connaissance du rôle des lettres muettes (règles d'accord, étymologie, morphologie). De nombreux mots dans la langue française se terminent par une consonne qui ne se prononce pas (14 consonnes peuvent être muettes : b-c-d-f-g-h-l-p-r-s-t-(nt)-w-x-z). La plupart des lettres muettes terminent des noms, des adjectifs de genre masculin, des adverbes. Elles indiquent le rapport orthographique d'un mot avec les mots de la même famille (gros/grosse ; un prêt/ prêter ; un dos, dossier ; un berger/une bergère, la bergerie ; plomb/plomber).

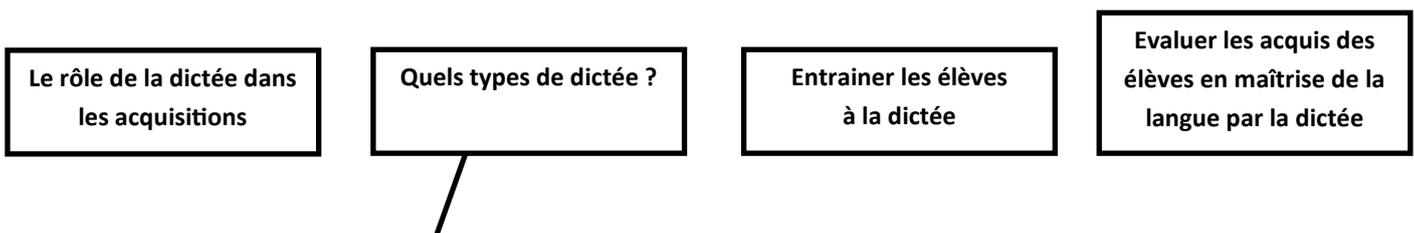
L'acquisition de **l'orthographe lexicale des mots** s'appuie nécessairement sur la mémorisation de l'orthographe d'un lexique fréquent (vocabulaire des activités scolaires et des domaines disciplinaires, vocabulaire de l'univers familier à l'élève – maison, famille, jeu, vie quotidienne, sensations, sentiments).

3) L'orthographe grammaticale

L'enseignement des accords en genre et en nombre se fait dès le CP. C'est **par un enseignement explicite de la morphologie flexionnelle**, dans le cadre d'une progression associant des enseignements grammaticaux (accords en nombre et en genre des noms, des adjectifs et des verbes, marques de temps et de conjugaison) que les élèves pourront améliorer leurs compétences. L'observation du fonctionnement du verbe et la maîtrise de certaines formes permet à l'élève, au terme du cours élémentaire, d'orthographier correctement les formes verbales au présent, à l'imparfait, au passé composé et au futur des verbes être et avoir, de ceux du 1er groupe et de quelques verbes du 3e groupe (cf. *Attendus de fin d'année et repères annuels de progression*).

La mémorisation des règles d'usage de la langue écrite s'effectue au prix d'une rationalisation qui les rend compréhensibles. Pour que les élèves y parviennent, les professeurs rendent explicites les démarches ayant trait à la sensibilisation, au repérage et à la compréhension des accords sujet/verbe et des accords au sein du groupe nominal.

À la fin du CE1, l'élève comprend le fonctionnement du groupe nominal dans la phrase et la notion de chaîne d'accords pour article/nom/adjectif (singulier/pluriel ; masculin/féminin). Il est en mesure de réaliser des accords en genre et en nombre dans le groupe nominal (adjectif, nom, adjectif). Il réalise des transformations orales et écrites de phrases simples (temps, personne), caractérise les changements au sein de ces phrases. Il énonce quelques règles. Il établit des relations entre verbe et pronom sujet (genre et nombre). Il mémorise quelques formes verbales et les orthographe en situation de dictée.



À l'école élémentaire, trois modalités cohabitent :

- ◆ la dictée comme support d'une situation d'apprentissage ;
- ◆ la dictée comme support d'entraînement ;
- ◆ la dictée comme support d'une évaluation des acquis en orthographe lexicale et grammaticale.

L'une ne doit pas s'exercer au détriment de l'autre. Il convient de varier les types de dictées et de faire alterner des séances courtes et ritualisées, et des séances plus longues au cours desquelles les élèves réfléchissent à la façon d'écrire les mots. Chaque type de dictée a donc sa place tout au long de l'année.

1) La dictée support d'apprentissage

- ◆ dictée à choix multiples
 - ◆ dictée négociée
 - ◆ dictée dialoguée
- } Cf. p 100



2) La dictée, support d'entraînement ritualisé

Pour la dictée de syllabes et de mots, **le cahier est préférable à l'ardoise car il garde trace des erreurs et des réussites.** La dictée de syllabes s'avère encore indispensable en début de CE1. Tous les élèves ne maîtrisent pas encore bien les correspondances graphèmes-phonèmes régulières les plus fréquentes ; certains ignorent les graphèmes fréquents ayant plus d'une lettre (ou, oi, om) ; ils ont des difficultés à encoder des mots réguliers avec plusieurs syllabes et confondent encore des mots contenant des phonèmes proches (/p/-/t/, /t/-/d/, /f/-/s/, /f/-/v/, /s/-/z/, etc.).

Pour la **dictée de mots**, la longueur de l'exercice varie selon la période de l'année (de 4 à 10 mots).

Dans le cadre de la différenciation, on pourra proposer une liste écourtée ou des mots à trous pour les élèves les plus fragiles. Un « puzzle de syllabes » pourra tenir lieu de dictée pour les élèves davantage en difficultés.

La dictée selon le procédé Lamartinière (sur ardoise) est un dispositif d'évaluation formative et non une situation d'apprentissage. Ce dispositif masque la procédure adoptée par l'élève pour écrire ; elle place les élèves en difficulté dans l'inconfort en raison du tempo imposé, génère du stress et même, parfois, de la compétition entre les élèves. Le professeur n'a pas le temps de bien identifier les erreurs de chacun et, surtout, la trace de l'erreur est effacée.

Pour les exercices d'encodage, les élèves doivent bien comprendre **la segmentation du mot en syllabes afin d'écrire** sans erreur. **L'encodage doit être travaillé tous les jours pour s'entraîner et corriger collectivement, pour suivre individuellement et remédier aux difficultés de certains.** Il est nécessaire d'accorder le droit à plusieurs essais (seuls ou à plusieurs) et de viser autant la correction du point de vue des correspondances graphèmes-phonèmes que la correction orthographique.

L'autodictée vise la restitution par écrit d'une ou plusieurs phrases mémorisées. Elle exige de l'élève une attention soutenue et permet d'apprendre à reconstruire la phrase par écrit de manière logique et ordonnée, et d'exercer sa mémoire orthographique. Le texte doit être préparé en classe afin de sensibiliser l'élève aux points de vigilance. La préparation de l'exercice nécessite préalablement un découpage par groupe de sens pour favoriser la mémorisation. Puis, ce texte sera appris en classe et restitué individuellement. Ce dispositif améliore la mémorisation des formes verbales et a un impact positif sur la mémorisation des mots invariables, des mots fréquents, des formes verbales logographiques (« c'est », « s'est », « elles sont », « il y a », etc.).

Une progression est de rigueur. En début d'année, l'exercice portera sur une phrase simple (article, nom, verbe) puis sur une phrase avec des groupes nominaux enrichis, puis sur une phrase avec des groupes nominaux enrichis et des compléments. On pourra proposer deux ou trois phrases en fin d'année.

Le principe de la **phrase du jour** est celui d'une phrase dictée et déclinée sur une semaine (phrase courte pouvant comporter un mot difficile) et dont un élément change chaque jour.



Un exemple de **progression spiralaire** permettant des rétroactions sur l'orthographe lexicale et grammaticale se trouve à la page 102 du dossier.

3) Les dictées pour évaluer

- ◆ **La dictée test** (de syllabes, puis de mots, puis phrases) ne comporte aucune difficulté que les élèves ne pourraient surmonter avec les acquis de la classe
- ◆ **La dictée à trous** oriente l'évaluation sur une particularité orthographique en évitant tout parasitage
- ◆ **La fausse dictée** (ou **dictée piégée**) a pour objectif de fixer l'attention des élèves sur des points précis, en ne ciblant que ce qui a été étudié. Une dictée contenant quelques fautes (erreurs !...) portant sur des notions qui viennent d'être étudiées est proposée.
- ◆ **La dictée segmentée** est une dictée où le texte est tronçonné en plusieurs segments plus ou moins courts. Chaque segment écrit sans erreur permet de gagner 1 point. S'il y a une ou plusieurs erreurs dans le segment, on ne gagne pas de point. Les segments sans erreur sont comptabilisés.

Le rôle de la dictée dans les acquisitions

Quels types de dictée ?

Entraîner les élèves à la dictée

Evaluer les acquis des élèves en maîtrise de la langue par la dictée

1) Apprendre à l'élève à mémoriser des mots

La mémorisation de mots s'avère indispensable car elle fait gagner beaucoup de temps à l'élève : elle lui permet de dépasser l'encodage des mots et d'accéder directement à leur orthographe. Dans le langage commun, apprendre par cœur renvoie à ce qui s'apparente à la **mémoire explicite à long terme**. Pour ce qui est de l'orthographe, les mémoires visuelle (observation des éléments constitutions du mot, puis image mentale), auditive (subvocalisation) et kinesthésique (mémoire du geste d'écriture) doivent être sollicitées conjointement. L'épellation sans le modèle sous les yeux, l'écriture réitérée d'un même mot, participent à leur mémorisation.

Il est nécessaire, pour favoriser la mémorisation, d'associer l'élève à **l'élaboration de listes analogiques** qui **rapprochent des mots et les classent en fonction des relations graphèmes-phonèmes**. Elles sont utilisables en orthographe lexicale comme en orthographe grammaticale.

En **orthographe lexicale**, on réalise des **listes analogiques**, dès le CE1, pour reprendre les correspondances graphèmes-phonèmes, non pas en donnant toutes les manières d'orthographier un même phonème, mais au contraire **en mettant ensemble uniquement les mots qui partagent la même correspondance** (exemples : liste 1 - *maison* : mais, la paix, un raisonnement, la craie, une saison, du raisin, etc. ; liste 2 - *fête* : une bête, être, une forêt, prêter, etc.). L'élève travaille aussi en lien avec le vocabulaire pour faire des listes de mots commençant par le même préfixe ou se terminant par le même suffixe.

Le professeur fait également collecter des exemples de mots ayant la même finale muette. Tout au long de l'année, **les élèves réactivent le capital construit et l'enrichissent progressivement par des activités de catégorisation**. Les corpus de mots constituent une base d'outils individuels ou collectifs. Un recours au cahier de références dont les contenus font écho aux affichages didactiques de la classe, pour le travail en autonomie, pour la révision des écrits, s'avère précieux.

La différenciation pour l'apprentissage de liste de mots au cours élémentaire s'avère nécessaire. La longueur de la liste de mots à apprendre variera selon les capacités de l'élève.

Une attention toute particulière sera accordée aux élèves qui, hors de l'école, ne disposent pas de conditions favorables pour mener à bien leurs apprentissages et réviser leurs leçons. La mémorisation des mots se fera en classe, dans le cadre d'un véritable apprentissage, soutenu par l'étayage individuel du professeur. Il essaiera de comprendre quelles stratégies les élèves utilisent pour tenter de mémoriser l'orthographe d'un mot, et leur proposera des stratégies adaptées.



Exemples d'activités pour mémoriser des mots

- ◆ Manipuler des lettres en plastique (par exemple des lettres mobiles) pour composer et recomposer les mots.
- ◆ Jeu du memory : écrire un mot sur deux cartes différentes ; retourner toutes les cartes à l'envers et essayer de retrouver des paires de mot en retournant deux cartes à chaque tour.
- ◆ Écrire les mots sur des cartes :

J'observe le mot sur la carte / Je le lis / Je l'épelle / Je ferme les yeux et j'essaie de le voir dans ma tête / Je vérifie à nouveau comment il s'écrit / Je retourne la carte et je l'écris sur une feuille.

Pour être pleinement efficace et bénéfique, la dictée ne sera pas corrigée en l'absence de l'élève. La correction des erreurs doit être un réel un temps d'apprentissage. Plus le retour est proche dans le temps de l'erreur, plus l'action correctrice sera efficace et intégrée de manière pérenne. Pendant qu'il dicte le texte, le professeur circule parmi les élèves et attire leur attention sur leurs erreurs, ce qui a pour effet de réduire considérablement le nombre d'erreurs et de soutenir la concentration des élèves. Il relève les cahiers au terme de la dictée, souligne les erreurs mais s'abstient de les corriger. Il organise une séance de correction lors de laquelle l'élève est sollicité pour réfléchir à ses erreurs et y remédier.

À titre d'exemple, et en termes de différenciation, on pourra envisager le dispositif suivant :

le professeur relève les textes dictés des élèves les plus en difficulté et souligne chaque erreur.

Pour d'autres élèves (niveau intermédiaire), il se contente d'indiquer par une croix en début de ligne que l'élève a fait une erreur.

Pour les élèves les plus performants, il indique le nombre d'erreurs relevées dans le texte sans plus d'indications. Il revient à chacun de faire une relecture attentive du texte et de réfléchir aux flexions morphologiques à l'aide d'outils (cahiers de références), d'effectuer une première correction, puis de bénéficier de l'aide du professeur pour finaliser son travail.

Pour un élève en difficulté, qui ne maîtriserait pas encore les correspondances graphèmes-phonèmes, on pourra sélectionner quelques mots que l'élève sera en capacité de corriger, et corriger devant l'élève les autres erreurs de la dictée.

On préférera donc la « négociation graphique » à la correction collective pour traiter les erreurs relevées qui peuvent porter sur :

- ◆ les correspondances graphèmes-phonèmes. Le professeur conduit alors l'élève à s'interroger sur la valeur des lettres (cf. La valeur des lettres et l'exemple de carte mentale sur la lettre c ci-après) ;
- ◆ l'orthographe lexicale. L'élève se reporte aux listes de mots et aux affichages ;
- ◆ l'orthographe grammaticale (erreurs liées aux flexions du verbe, erreurs d'accord dans le groupe nominal et entre le groupe nominal et le verbe). Les élèves utilisent le cahier de références et recherchent les chaînes d'accord comme dans l'exemple ci-dessous :

Les enfants du village courent



Il est utile d'opérer avec les élèves une **classification des erreurs**. Le recours à cette classification doit devenir **automatique** pour amener les élèves à **réfléchir sur leurs écrits**. Les élèves devront utiliser les outils appropriés pour vérifier, corriger.

Pour l'élève

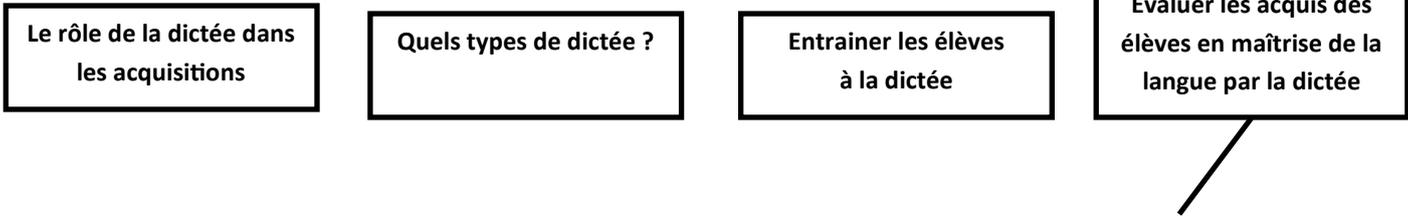
un exemple de **typologie des erreurs**, tiré de l'ouvrage de JP Vaubourg *Étudier la langue au cycle III*, Sceren, 2010.



Pour le professeur

une **grille d'analyse des erreurs orthographiques** à partir des travaux de recherche de la linguiste Nina Catach a proposé un classement des erreurs *L'Orthographe française*. Nathan, 1980.





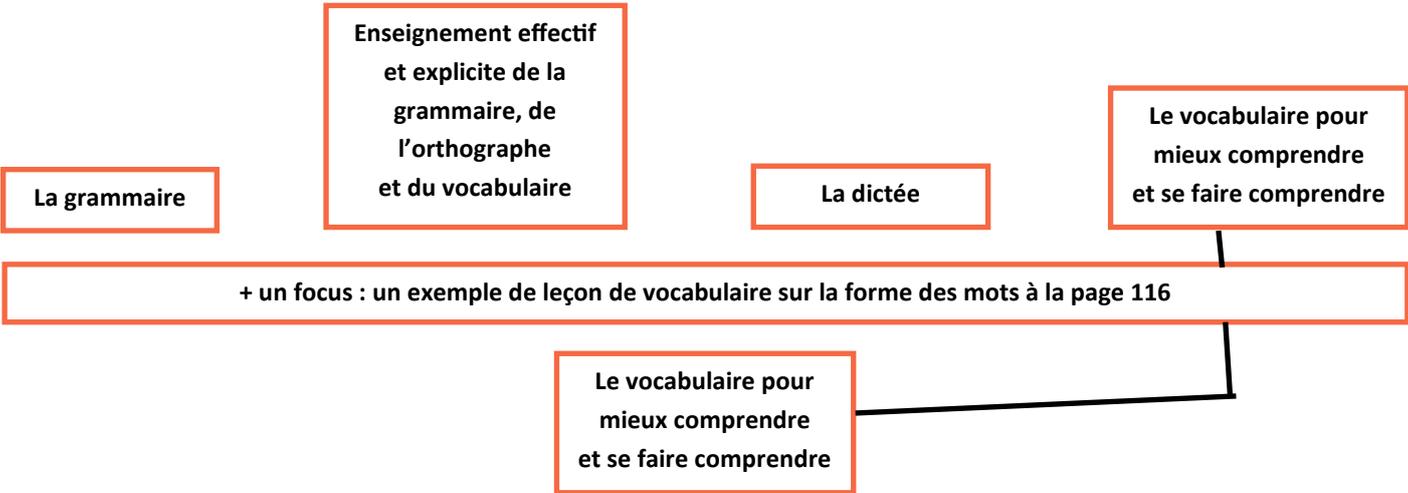
Le test pratiqué régulièrement en classe favorise **l'engagement actif de l'élève**. L'apprentissage est optimal lorsque l'élève **alterne apprentissage et tests répétés de ses connaissances**. Cela lui permet d'identifier à quel moment il ne sait pas et à évaluer ses connaissances par rapport à ce qui est attendu. Il mesure le chemin parcouru et perçoit mieux sa marge de progrès dans le cadre d'une évaluation positive.

« (...) le retour sur erreur est le troisième pilier de l'apprentissage, et l'un des paramètres éducatifs les plus influents : la qualité et la précision du retour que nous recevons déterminent la rapidité avec laquelle nous apprenons. (...) Se tromper, c'est déjà apprendre. Les deux termes sont virtuellement synonymes, car chaque erreur est une opportunité d'apprentissage. » Stanislas Dehaene, *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*, Odile Jacob, 2018, p. 266.

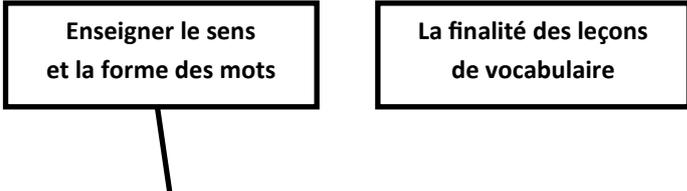
La dictée fait le plus souvent l'objet d'une évaluation descendante : par rapport au texte dicté, le professeur décompte, en négatif, les erreurs commises. **Cette pratique, souvent décourageante pour l'élève, ne permet pas pour autant de bien cerner quelles sont ses difficultés orthographiques et quels remèdes y apporter.**



La dictée à points cumulés fait l'objet d'un paragraphe à la page 113 du dossier



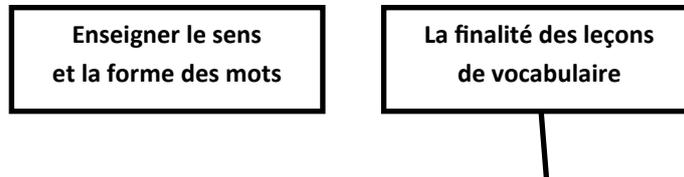
Au CE1, l'enseignement explicite, progressif et organisé du vocabulaire doit assurer aux élèves les plus fragiles sur le plan linguistique des points de repère ainsi que des fondamentaux leur permettant d'étendre et de structurer leur capital lexical.



L'organisation de l'enseignement sur l'année abordera l'étude des mots tant du point de vue de leur signification que de celui de leur construction.

Il est du ressort de l'École de faire percevoir aux élèves la structure et l'organisation du lexique, et de leur apprendre que les mots fonctionnent très souvent avec d'autres mots : 47

- ◆ en fonction de relations de sens (sémantiques) : monosémie/polysémie ; synonymie/ antonymie ; mots génériques/mots spécifiques (hiérarchies) ;
- ◆ ou bien en fonction de relations de forme (morphologiques) : dérivations ; compositions ; flexions.



- ◆ Plus les élèves auront intégré de connaissances sur les réseaux de mots, plus ils s'autoriseront, en situation, à envisager l'insertion d'un mot inconnu dans un nouveau réseau : les mots de la même famille, qui ont une partie commune simple (chat, chaton, chatière, etc.), ou plus complexe
- ◆ les mots qui commencent par « dé » et qui veulent dire le contraire : démonter, défoncer, dévisser, etc.

La posture attendue est celle qui consiste à ne pas s'arrêter sur des mots inconnus, mais à poursuivre sa lecture en ayant construit un sens provisoire de ce mot, soit en s'appuyant sur les compétences détaillées ci-dessus, soit, quand le mot ne s'y prête pas, en s'appuyant uniquement sur le contexte et la cohérence textuelle. Un lecteur (ou auditeur) expert, face à un mot inconnu, se précipite rarement vers un dictionnaire. Il va, au contraire, tenter de construire un sens approximatif de ce mot en s'appuyant sur le contexte, la morphologie du mot (lui rappelle-t-il d'autres mots ?), en se réservant la possibilité d'ajuster ultérieurement ce sens. **Ce comportement de lecteur ne va pas de soi pour tous les élèves de CE1. Il demande un apprentissage explicite, guidé.** C'est une des finalités des leçons de vocabulaire : on observe, on structure la formation des mots parce qu'on a besoin de ces références pour mieux comprendre d'autres mots que l'on entend ou que l'on lit.



+ un focus : un exemple de leçon de vocabulaire sur la forme des mots à la page 116