

ET SI NOUS PARLIIONS CE1

... ET CE1 DÉDOUBLÉS

POUR UN 100% RÉUSSITE

FORMATION CE1 DÉDOUBLÉS

MISSION MAÎTRISE DE LA LANGUE 59 – SEPTEMBRE 2019

1

L'objectif de ce temps de formation est de s'interroger sur la didactique à mettre en œuvre pour améliorer les résultats des élèves et atteindre le 100% réussite en CE1 tout en ayant une vigilance sur les CE1 dédoublés dont les enseignants doivent développer de nouvelles postures professionnelles dont la gestion de l'observation au profit de la différenciation.

[La pédagogie en classe dédoublée \(extrait du vademecum : le pilotage des classes dédoublées – 100% réussite au CP et CE1\)](#)

[La mesure « 100 % de réussite au CP » nécessite, d'interroger au quotidien les fonctionnements](#)

[pédagogiques retenus, de s'inscrire dans les préconisations du cadrage départemental et national. Un CP à « effectif réduit », n'est pas un mini-CP. La mesure appelle une analyse réflexive sur les pratiques pédagogiques afin de les faire évoluer, à l'aune du prescrit et des résultats des élèves. Le professeur se saisit de l'opportunité qu'offre la mesure classes dédoublées.](#)

PLAN DE L'INTERVENTION

REPONDRE A LA PROBLEMATIQUE

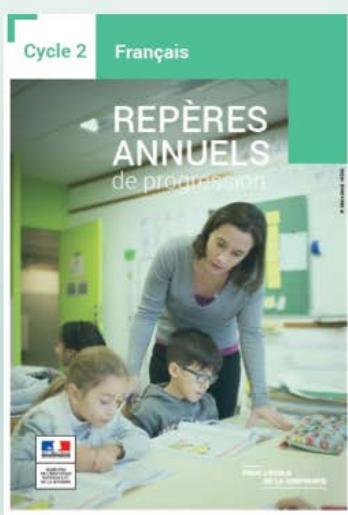
Comment conduire les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue pour mieux lire et écrire ?

- 1. Les textes de référence en appui aux programmes**
- 2. Analyse des résultats des élèves et les outils de médiation-remédiations Eduscol.**
- 3. L'organisation des enseignements**
 - 1. La lecture à voix haute**
 - a) La fluidité
 - b) L'expressivité
 - 2. La compréhension de textes**
 - a) Le temps à consacrer à la lecture
 - b) La progression
 - c) La mise en oeuvre
 - 3. L'écriture**
 - a) La grammaire, l'orthographe
 - b) Le rôle de la dictée
 - c) Le vocabulaire
 - d) La rédaction
- 4. La question de l'emploi du temps**

2

LES RESSOURCES CE1 DE REFERENCE EN COMPLÉMENT DES PROGRAMMES

Au sein de l'équipe de cycle



Pour l'enseignant de la classe de CE1



Un guide pédagogique

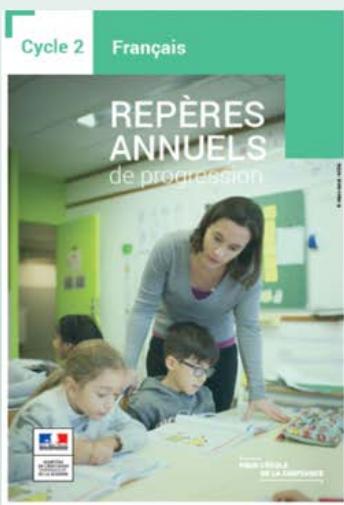


Trois ressources complémentaires aux programmes doivent être les références de l'enseignant de CE1 mais également de l'équipe d'école. Ils doivent être connus de tous et particulièrement de l'enseignant de CE2, comme l'enseignant de CE1 doit connaître les ressources et les attentes du CP.

Il est important de rappeler que le guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1 » a été rédigé et conçu à partir des travaux de recherche actuel.

LES RESSOURCES CP DE REFERENCE EN COMPLÉMENT DES PROGRAMMES

Au sein de l'équipe de cycle



Pour l'enseignant de la classe de CP



Un guide pédagogique



Le guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP » VERSION 2019 est un outil qui doit également être connu des enseignants de CE1 afin de consolider les acquis de CP.

LA PROBLEMATIQUE EN JEU :

COMMENT CONDUIRE LES ÉLÈVES A COMPRENDRE LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE POUR MIEUX LIRE ET ÉCRIRE ?

5

Ces ressources en lien avec les programmes nous invitent à nous questionner sur la problématique suivante « Comment conduire les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue pour lire et écrire ? » Quelle didactique mettre en œuvre pour rendre les enseignements explicites ? Quels sont les gestes professionnels à développer lorsque la classe est dédoublée ?

La pédagogie en classe dédoublée (extrait du vademecum : le pilotage des classes dédoublées – 100% réussite au CP et CE1)

Les sciences cognitives ont identifié quatre facteurs qui déterminent la facilité d'apprentissage : l'attention, l'engagement actif, le retour d'information et l'automatisation.

Le petit effectif dans la classe de CP ou CE1 allégée, favorise ces quatre facteurs. La classe à effectif réduit est une véritable opportunité pour l'élève qui bénéficie d'un enseignement resserré, identifie mieux les enjeux d'apprentissages des tâches scolaires proposées, sort de la logique de « faire » et développe une activité de « penser ».

EVALUATION S REPERES CE1 SEPTEMBRE 2018 % élèves à besoin et fragiles	TOTAL	Compréhension du langage au niveau lexical		Maîtrise des correspondances phonème-graphème (écriture) et des autres caractéristiques de l'orthographe française		Compréhension du langage écrit		Lecture à voix haute		Capacités visuelles et visu-attentionnelles
		Comprendre des mots lus	Comprendre des phrases lues	Ecrire des syllabes dictées	Ecrire des mots dictés	Répondre à des questions lues par l'élève	Répondre à des questions lues par l'enseignant	Lire à voix haute des mots	Lire à voix haute un texte	
REP+	31,20	39,6%	34,80	21,60	27,50	30,80	27,40	37,80	38,90	22
REP+ national	37,90	49,45	44,37	27,74	34,82	37,15	37,21	44,73	43,96	23,11
REP	29,50	32,80	28,10	24,00	28,20	27,90	26,00	39,40	39,90	19,80
REP national	33,50	39,58	36,43	25,95	32,57	32,19	29,69	42,07	41,42	21,82
EP département	30,30	36,10	31,40	22,80	27,8	29,30	26,70	38,6	39,40	20,90
HEP département	21,30	20,60	17,70	18,20	20,30	19,90	17,80	24,40	31,10	13,30
Hors EP national	21	18,67	19,93	18,61	22,65	20,32	16,88	29,43	28,42	15,27
Total PUBLIC DEPARTEMENT	24,20	25,60	23,20	19,70	22,70	23	20,70	33,70	33,80	15,80
Total PUBLIC National	23,90	23,39	23,66	17,51	24,70	22,96	19,74	33,08	32,26	16,62
TOTAL	22,20	23,10	21,50	17,80	20,90	20,80	18,40	30,80	30,70	15,70

Revenons sur les évaluations CE1 de septembre 2018

Les évaluations CE1 de septembre 2018 mettaient en évidence qu'en REP dans le département :

- 40% des élèves étaient fragiles ou à besoin dans le domaine de la lecture à voix haute : Pourquoi ?
- 30% ont des besoins ou sont fragiles sur la compréhension du langage au niveau lexical
- 26% ne maîtrisent pas les caractéristiques de l'orthographe française
- 26% ne maîtrisent pas la compréhension du langage écrit
- 20% des élèves ont des besoins et des difficultés au niveau des capacités visuelles et visuo-attentionnelles : est-ce du à un manque d'entraînement ayant des répercussions sur les compétences évaluées. ?

Ces non-maîtrises qui ont des incidences sur le lecteur en devenir en auront également sur le « rédacteur ». D'ailleurs, il n'y a pas eu d'évaluation sur la production d'écrit, on peut donc s'interroger à bon escient sur les raisons de cette absence d'indicateurs en terme de progression des apprentissages.

Nous allons donc dans un premier temps, porter notre attention sur « la lecture à voix haute » et émettre des hypothèses sur les raisons de ces résultats.

DES OUTILS POUR L'ENSEIGNANT ANALYSER, DIFFERENCIER

A l'issue des « évaluations repère », l'enseignant peut se référer à **EvalAide** afin de pouvoir constituer ses groupes de remédiations en fonctions des compétences échouées.

ÉVALUER POUR MIEUX AIDER

EvalAide, un dispositif scientifique de prévention des difficultés en lecture et en mathématiques au CP et au CE1



Texte collectif rédigé par le groupe de travail Évaluations & interventions du Conseil scientifique de l'éducation nationale



7

Il est essentiel que les enseignants analysent les résultats de leurs élèves au regard des principes qui ont conduit la mise en œuvre des évaluations. Celles-ci n'ont pas été construites

EvalAide (Résumé p 2)

Le dispositif ÉvalAide évalue les **compétences cognitives** de tous les élèves français en début et en milieu de CP ainsi qu'en début de CE1. L'objectif est d'identifier les besoins spécifiques de chaque élève afin de mieux adapter l'intervention pédagogique des enseignants. Les évaluations fournissent **des repères précis sur les acquis et les progrès de chaque élève** dans différents domaines du langage et des mathématiques. Le présent document, principalement destiné au personnel de l'éducation nationale en charge des programmes, des évaluations et de la formation des enseignants, décrit les principales données scientifiques et les contraintes pratiques qui ont présidé à la conception du dispositif ÉvalAide. **Pour chaque test, nous indiquons ses fondements scientifiques et son intérêt pour détecter ou anticiper d'éventuelles difficultés scolaires** afin de minimiser le délai entre le diagnostic et l'intervention pédagogique.

La pédagogie en classe dédoublée (extrait du vadémécum : le pilotage des classes dédoublées – 100% réussite au CP et CE1)

Les performances des élèves sont améliorées grâce à un temps passé avec le professeur :

- **les élèves bénéficient d'interventions ciblées et massées rendues possibles par le petit effectif;**
- **l'enseignant est en mesure d'identifier beaucoup plus rapidement les obstacles que rencontre l'élève et d'apporter des réponses adaptées.**

Attention ceci peut se faire en remédiation mais aussi et surtout tout au long de l'apprentissage : faire de la MEDIATION !!!

Français			
Item évalué	Rappel des exercices d'évaluation	Comment faire progresser les élèves	
Comprendre un texte lu seul.	1	Compréhension du langage écrit.	
Établir les correspondances graphophonologiques : produire des syllabes simples et complexes.	2	Maîtrise des correspondances.	
Savoir mobiliser la compétence de décodage pour lire des phrases.	3	Lecture à voix haute : Mots / Texte.	
Écouter pour comprendre des messages oraux : comprendre des mots.	4	Compréhension du langage oral au niveau lexical - Mots	
Comprendre un texte lu seul.	9	Compréhension du langage écrit.	
Établir des correspondances graphophonologiques : écrire des mots.	10	Maîtrise des correspondances.	
Écouter pour comprendre des messages oraux : comprendre des phrases.	11	Compréhension du langage oral au niveau lexical - Phrases.	
Lire à haute voix des mots.	17	Lecture à voix haute - Mots / Texte.	
Lire à haute voix des mots.	18	Lecture à voix haute - Mots / Texte.	

8

La réponse peut donc être plus adaptée et plus rapide en classe à effectif réduit.
 Ces ressources sont des aides et permettent de donner une réponse pédagogique adaptée aux difficultés / obstacles repérés chez les élèves.

[La pédagogie en classe dédoublée \(extrait du vademecum : le pilotage des classes dédoublées – 100% réussite au CP et CE1\)](#)

Dans ce cadre, travail en groupes de besoin, en travail individualisé, permet d'améliorer [la performance.](#)

POURQUOI CES RESULTATS DANS LE DOMAINE DE LA LECTURE A VOIX HAUTE ?

La déchiffrabilité et le tempo en CP ont-ils été respectés ?

Avons-nous une programmation dans ce domaine ? Une progression ?

Est-ce un apprentissage ou une activité scolaire ?

Comment organisons-nous les choses ?

Quel temps lui accordons-nous ?

Comment évaluons-nous les progrès et les performances des élèves?

.....

9

LIRE A VOIX HAUTE

« Lire à voix haute 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. »

p.20 Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1

10

La lecture à voix haute est en lien étroit avec la compréhension : évaluation de la compréhension chez l'émetteur, évaluation de la compréhension chez le récepteur.

La pédagogie en classe dédoublée (extrait du vademecum : le pilotage des classes dédoublées – 100% réussite au CP et CE1)

Les performances des élèves sont améliorées grâce à un temps passé avec le professeur :

- *les interactions dans la relation duelle professeur/élève sont beaucoup plus fréquentes ;*
- *tous les élèves lisent individuellement avec le professeur ;*
- *le professeur observe véritablement les élèves à la tâche et tire parti de leurs erreurs.*

Dans une classe à effectif réduit, les quatre facteurs (attention, l'engagement actif, le retour d'information et l'automatisation) sont plus simples à mettre en œuvre.

Au service de la performance : un travail de lecture fluence plus important et plus fréquent, et des feedbacks également plus fréquents en classe à effectif réduit

LIRE A VOIX HAUTE

Processus complexe

- LA FLUIDITE
- L'EXPRESSIVITE

Préparation

Entraînement

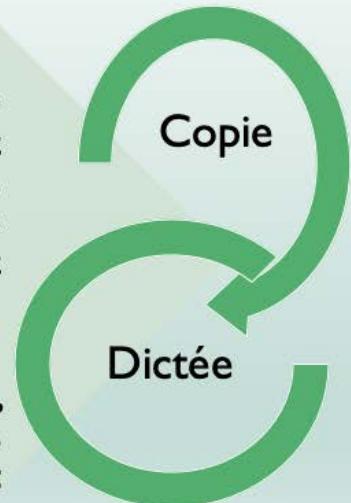
La lecture à voix haute permet de mesurer la fluidité de lecture et l'expressivité. Cette dernière rend compte de la compréhension à partir des indices grammaticaux, de la ponctuation, de l'implicite. Elle demande des entraînements et une phase de préparation.

En classe dédoublée, une attention particulière de l'enseignant est requise afin de pouvoir différencier les enseignements en fonction des compétences maîtrisées par les élèves.

LA CONSOLIDATION DE LA FLUENCE

Consolider les acquis du CP en faisant un retour sur les graphèmes complexes

- **Automatisation** conduit à la voie directe qui permet d'entrer dans le sens des mots grâce au repérage de leur orthographe et de leur sens
- Pour chaque graphème, entraînement avec des syllabes, des mots et des pseudo-mots



12

Guide p.11 : s'entraîner avec des pseudo-mots est particulièrement efficace pour assurer un déchiffrage de qualité et déjouer toute tentative de reconnaissance globale.

La copie et la dictée sont deux entrées qui permettent de consolider et enrichir les compétences des élèves en la matière.

En classe dédoublée, on peut mieux repérer des graphèmes qui posent problème, il est donc alors possible de mieux cibler les phases d'entraînement, les rendre explicites pour l'élève (p11 du guide « orange sanguine ») et faire en sorte que les élèves puissent mesurer leurs progrès en impliquant les élèves. La plus-value consiste à maintenir un engagement actif de l'élève et assure une meilleure automatisation.

LA MISE EN OEUVRE

EXEMPLE DE PROGRESSION

DANS LA CONSOLIDATION DES GRAPHÈMES COMPLEXES

GUIDE p.12 à 16

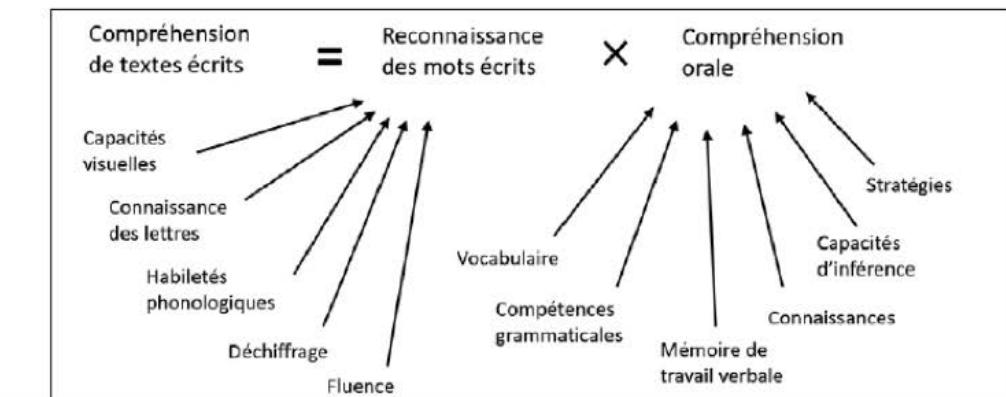
Le tableau ci-après a pour objectif de proposer une progression dans la consolidation des graphèmes complexes, accompagnés de mots permettant de s'entraîner à une lecture précise et fluide. Comme le passage par la syllabe s'impose pour décoder, les graphèmes plus simples qui accompagnent les graphèmes complexes seront révisés dans le même temps.

GRAPHÈMES ET SYLLABES	MOTS	PSEUDO-MOTS
an am in Im en em	rang constant	renmam
tan pan man ran sam vam cham tam	banc antilope	renatan
din sin lin min chim tim blim plim men ven fan tan rem tem sem	vampire tampon	tandasen
	tambour samba	dandapen
	dinde chemin	pentacham
	entin poussin	chamoul
	chimpanzé pimpart	renvanant
	bonbonne tamarou	tamarou

13

Pour atteindre les attendus de fin de cycle, une progression dans la consolidation des graphèmes complexes est à mettre en œuvre et à suivre. Le guide en propose un exemple.

Une formule simple résume l'interaction entre le décodage et la compréhension. C'est une relation multiplicative : la compréhension de l'écrit, c'est le produit de la reconnaissance des mots écrits et de la compréhension orale des mêmes mots, des phrases et des textes qu'ils composent.



Pédagogie et manuels pour l'apprentissage de la lecture, comment choisir, CSEN, 2019, p.11 14

Guide p. 6 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**. 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 convient également de rappeler qu'il ne faut pas confondre le travail de compréhension **de l'écrit sur des textes lus**, et donc bien déchiffrés par les élèves eux-mêmes, avec celui de la compréhension sur **des textes entendus**. Il est indispensable d'apprendre aux élèves qu'il faut travailler « **texte en main** ».

LA LECTURE FLUIDE

Processus complexe qui s'apprend sur la durée



Fluidité



Expressivité

- Les **listes analogiques** aident les élèves à identifier rapidement et aisément les mots en se décrochant rapidement du décodage.
- Attirer l'attention sur les **régularités** du système orthographique pour renforcer la **mémorisation orthographique des mots**.
- Progression : Du mot à la phrase, de la phrase **au texte**. Le **modèle de lecture fluide** de l'enseignant. Différentes formes d'entraînement existent.



16

Il ne faudra pas oublier la place de l'accentuation et de la ponctuation qui ont un rôle essentiel dans la lecture et l'écriture. La dictée peut-être un moyen efficace d'évaluation et de remédiation pour le traitement des accents dont le nom doit être connu (guide p.17). Des exercices d'entraînements sur des textes sans ponctuation après avoir travaillé sur la prise de conscience du rôle de la ponctuation d'un point de vue grammatical (notion de phrases dans un texte, le sens d'interprétation de la ponctuation, ...)

LA MISE EN OEUVRE

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 unités de sens
- les liaisons
- ↗↗ les intonations de la voix
- les mots accentués

La pédagogie en classe dédoublée

Guide « enseigner la lecture et l'écriture au CE1 » : la préparation est un moment plutôt collectif.

Par contre, quand ce codage, construit avec les élèves, est partiellement acquis, les élèves peuvent essayer de le réaliser en petits groupes (interactions entre les élèves) avant une confrontation collective (tout de suite ou un peu plus tard dans la journée). Exemple d'une tâche en autonomie (en groupe).

On développe ainsi une meilleure automatisation.

LA LECTURE EXPRESSIVE

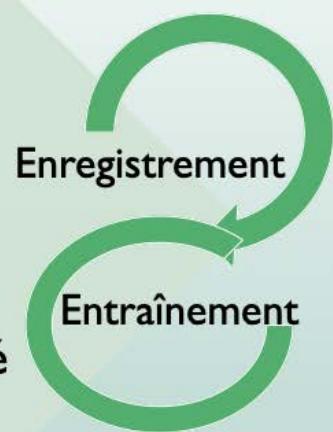
« Presqu'à la fois sociale et culturelle, la mise en voix des textes s'inscrit dans une activité de communication qui contribue à développer le plaisir de lire et de partager des lectures, en suscitant et en maintenant l'envie de lire. L'élève s'attache à exprimer à d'autres ce qu'il a préalablement 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. »

p.29 Pour enseigner la lecture et l'écriture au CEI

LA LECTURE EXPRESSIVE

Processus complexe qui s'apprend

- L'expression des sentiments
- Jouer avec sa voix
- Proposer une possible interprétation
- Enrichir le lexique lié aux sentiments



19

Les régulations systématiques, guidées par l'enseignant, réalisées en autonomie ou à l'aide des pairs sont indispensables durant les temps d'entraînement pour aider les élèves à dépasser les obstacles et les faire progresser.

L'enregistrement est un outil intéressant pour prendre de la distance avec sa propre voix, par rapport à la progression de l'élève, par rapport à l'interprétation.

L' ECHELLE D'EVALUATION

Niveau 1 - L'élève lit principalement mot à mot. À l'occasion, il peut lire des groupes de deux ou trois mots, mais ces regroupements sont rares ou ne respectent pas la syntaxe de la phrase. L'élève lit sans aucune expression.

Niveau 2 - L'élève lit principalement par groupes de deux mots, avec parfois des regroupements de trois ou quatre mots. On note, à l'occasion, une lecture mot à mot. Le découpage en groupe de mots peut sembler maladroit et inapproprié dans le contexte plus large de la phrase ou du texte. Une petite partie du texte seulement est lue avec expression.

Niveau 3 - L'élève lit surtout par groupes de trois ou quatre mots. On peut noter, à l'occasion, quelques regroupements plus petits. Dans l'ensemble, le découpage en groupes de mots semble approprié et respecte la syntaxe du texte. L'élève essaie de lire avec expression, mais ne réussit que dans une certaine proportion.

Niveau 4 - L'élève lit essentiellement par groupes de mots signifiants. Bien qu'on puisse observer certaines répétitions ou déviations par rapport au texte, elles n'ont pas d'incidence sur l'ensemble de la lecture. La syntaxe du texte est toujours respectée. La plus grande partie du texte est lue avec expression.

Jocelyne Giasson, La lecture de la théorie à la pratique, De Boeck, 2008

Jocelyne GIASSON a établi une échelle d'évaluation qui peut aider les enseignants dans leur observation et médiation.

L'EVALUATION DE LA LECTURE A VOIX HAUTE

EXEMPLE DE GRILLE D'ANALYSE DE LA LECTURE

GUIDE p.33

	OUI	PAS ENCORE
Fluence de la lecture — Tous les graphèmes-phonèmes sont connus — Les mécanismes du décodage sont maîtrisés — L'identification des mots est fluide — Le doigt n'est pas utilisé pour suivre le texte — Les mots sont correctement prononcés — La fluence atteint au moins 70 mots par minute — La lecture ne s'arrête pas avant la fin de la phrase — La lecture est régulière : elle n'est ni trop lente, ni trop rapide — Les liaisons sont marquées et sont appropriées — La ponctuation est respectée — Les pauses syntaxiques (prosodie) sont bien marquées		
Expressivité de la lecture — Les mots sont compris — La voix est audible — Le débit est mesuré — L'intonation est appropriée : <ul style="list-style-type: none">• elle marque le point• elle marque la virgule• elle restitue l'exclamation• elle restitue l'interrogation — La voix change en fonction des personnages — Des réactions sont suscitées sur l'auditoire		

21

Les objectifs à atteindre sont consignés dans un cahier afin d'y revenir régulièrement. Les critères d'évaluation doivent être définis avec la classe.

EVALUATION S REPERES CEI SEPTEMBRE 2018 % élèves à besoin et fragiles	TOTAL	Compréhension du langage au niveau lexical		Maîtrise des correspondances phonème-graphème (écriture) et des autres caractéristiques de l'orthographe française		Compréhension du langage écrit		Lecture à voix haute		Capacités visuelles et visu-attentionnelles
		Comprendre des mots lus	Comprendre des phrases lues	Ecrire des syllabes dictées	Ecrire des mots dictés	Répondre à des questions lues par l'élève	Répondre à des questions lues par l'enseignant	Lire à voix haute des mots	Lire à voix haute un texte	
REP+	31,20	39,6%	34,80	21,60	27,50	30,80	27,40	37,80	38,90	22
REP+ national	37,90	49,45	44,37	27,74	34,82	37,15	37,21	44,73	43,96	23,11
REP	29,50	32,80	28,10	24,00	28,20	27,90	26,00	39,40	39,90	19,80
REP national	33,50	39,58	36,43	25,95	32,57	32,19	29,69	42,01	41,42	21,82
EP département	30,30	36,10	31,40	22,80	27,8	29,30	26,70	38,6	39,40	20,90
HEP département	21,30	20,60	18,10	18,20	20,30	19,90	17,80	34,40	31,10	13,30
Hors EP national	21	18,67	19,93	18,64	22,65	20,32	16,88	29,43	28,42	15,27
Total PUBLIC DEPARTEMENT	24,20	25,60	23,20	19,70	22,70	23	20,70	33,70	33,80	15,80
Total PUBLIC National	23,90	23,39	23,66	17,51	24,70	22,96	19,74	33,08	32,26	16,62
TOTAL	22,20	23,10	21,50	17,80	20,90	20,80	18,40	30,80	30,70	22,15,70

Les résultats en lecture à haute voix sont à mettre en relation avec la compréhension du langage écrit où plus de 26% des élèves sont en fragilité ou à besoin. On peut donc s'interroger sur (diapo suivante)

POURQUOI CES RESULTATS DANS LE DOMAINE DE LA COMPREHENSION?

La lecture à voix haute (fluidité et expressivité) n'a pas été suffisamment entraînée?

Avons-nous une programmation dans ce domaine ? Une progression ?

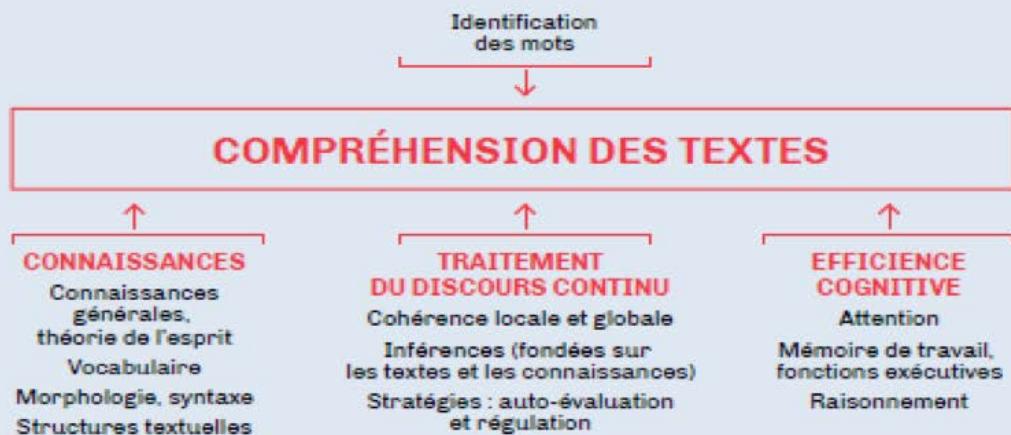
Est-ce que tous les types de textes sont travaillés de manière équivalente ?

**Comment évaluons-nous les progrès
et les performances des élèves?**

23

QUE DIT LA RECHERCHE ?

STRUCTURES ET MÉCANISMES IMPLIQUÉS DANS LA COMPRÉHENSION DES TEXTES



Maryse Bianco, Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences de lecture, CNESCO, 2016, pp. 19-22

Ce schéma présente les 4 grandes catégories d'habiletés sollicitées souvent simultanément :

- Les capacités d'identification des mots
- Les connaissances stockées en mémoire
- L'efficience cognitive générale des individus
- Des traitements propres au traitement des discours continus

Nous ne reviendrons pas sur l'identification des mots dont les mécanismes de reconnaissance doivent être automatisés pour permettre une reconnaissance fluide.

La compréhension des contenus, l'extraction éventuelle des informations nouvelles pour le lecteur suppose que ce dernier dispose d'habiletés propres au traitement de textes : établir les relations entre les idées exprimées, avoir recours aux mécanismes d'inférence, dont la vocation est d'expliquer les relations laissées implicites dans les énoncés successifs.

Construire la cohérence des textes requiert également des capacités cognitives générales de l'élève dont une veille attentive sur ce qu'il ne comprend ou ne comprend pas. Il doit donc contrôler sa compréhension et la réguler au moyen des stratégies dont il dispose.

Les mémoires de travail (garder en mémoire les mots au fur et à mesure que l'élève les décode) et mémoire à long terme (contextualiser les mots pour produire et enrichir sa pensée).

Pour comprendre un texte qu'il déchiffre parfaitement, l'élève doit activer des processus qui

s'apparentent au contrôle exécutif et qui permettent le maintien du but recherché : recherche d'indices, changer de stratégies s'il le faut, détecter les erreurs et les corriger ...

Dès le début de CE1, les élèves sont en mesure de lire de petits textes de manière autonome. L'enseignant habitue ses élèves à une vigilance orthographique et à mobiliser des connaissances grammaticales pour comprendre ce qu'ils lisent avec exactitude. Il attire leur attention sur les indices morphosyntaxiques et les habitue à repérer la terminaison des mots. Une attention est portée à la ponctuation, aux connecteurs et aux reprises anaphoriques.

Les compétences en lecture se construisent en rencontrant de nombreux textes et en s'entraînant à les comprendre. Une étude PISA de 2011 montre **une corrélation entre plaisir de lire et la performance en compréhension de l'écrit**. Pour permettre aux élèves de lire un volume conséquent, il est nécessaire de proposer **des lectures dans tous les domaines d'enseignement**. Les lectures personnelles sont à développer pour compléter les textes étudiés en classe.

LA COMPREHENSION DE TEXTES

Une variété de textes à la fois narratifs et explicatifs

1. Les textes pour consolider les correspondances graphèmes-phonèmes complexes
2. Des textes courts pour guider la compréhension
3. Des textes lus par l'élève
4. Des œuvres littéraires lues par le professeur
5. Des lectures personnelles
- 6. Des textes lus dans les autres domaines d'enseignement

25

1. Les textes pour consolider les correspondances graphèmes-phonèmes complexes : les supports les plus efficaces sont des textes non littéraires qui visent la consolidation de graphèmes complexes. Il peut s'agir de textes de manuels de CE1 visant cette compétence ou de manuels de CP différents de celui antérieurement utilisés.
2. Les textes courts pour guider la compréhension : Le texte doit être en main par l'élève comme tous les textes liés à la compréhension. Ce sont des textes dédiés à travailler une dimension de la compréhension : les reprises anaphoriques, les idées essentielles, les connecteurs et les enchaînements d'idées, les inférences (moyen de confronter les élèves à l'implicite).
3. Les textes longs lus par l'élève : le programme de français du cycle 2 précise « Cinq à dix œuvres sont étudiées par année du CP au CE2. Ces textes sont empruntés à la littérature patrimoniale et à la littérature jeunesse. » La liste de référence du cycle 2 doit permettre d'organiser une progression. Il s'agit de donner le goût de la lecture et de transmettre une première culture littéraire.
4. Les œuvres littéraires lues par le professeur : il faut bien distinguer les textes lus (donc déchiffrables par les élèves) et les textes lus par l'enseignant sur lesquels le travail de compréhension va s'opérer. Ces textes sont de beaux textes (ne pas oublier la poésie) destinés à développer l'imagination des élèves, à entretenir leur désir de savoir bien lire et les inciter à lire seul le livre ou d'autres. Sur ce type de textes, l'enseignant 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.
5. 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 (ex : cercle de lecture). Les élèves doivent être familiariser avec les lieux et les acteurs du livre et de la lecture (écrivains, éditeurs, illustrateurs, libraires, etc.). Il convient de créer des habitudes en dehors de l'école.

6. Les textes lus dans les autres domaines d'enseignement : la lecture dans tous les domaines d'enseignement permet d'augmenter significativement le volume de textes lus. Exemple : règle d'un jeu collectif en EPS, description d'une figure géométrique, bibliographie d'un musicien, textes documentaires dans le domaine Questionner le monde, cahier d'exposition, ...



La liste de référence du cycle 2 est un outil de travail à utiliser en équipe pour établir les programmations, les progressions.

L'EMPLOI DU 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

27

Guide : p. 41-42

10 heures hebdomadaires de français sont inscrites dans la grille horaire de français.

Aux activités de lecture, il faut ajouter :

- 45 mn de grammaire
- 1 heure pour les dictées
- 1 heure pour l'écriture et la copie
- 30 mn pour la rédaction
- 1 heure pour le vocabulaire

La pédagogie en classe dédoublée (extrait du vadémécum : le pilotage des classes dédoublées – 100% réussite au CP et CE1)

Les apprentissages sont renforcés par des modalités d'entraînement plus variées et réitérées :

- ***les phases de découverte et de manipulation, systématiquement suivies d'un temps de structuration du savoir et d'un temps d'entraînement, sont plus fréquentes ;***
- ***les phases d'entraînement au service des automatismes sont augmentées, elles sont pensées dans le cadre d'activités ritualisées ;***
- ***les apprentissages sont réitérés dans des contextes différents ;***
- ***Les séances plus courtes donnent du dynamisme à l'enseignement et permettent***

d'accorder le temps nécessaire à tous les domaines d'enseignement.

- *l'emploi du temps journalier et hebdomadaire, évolutif, offre une dimension encore plus rythmée et structurée aux apprentissages ;*
- *l'apprentissage du travail en autonomie est renforcé, par une attention plus soutenue.*

LA PROGRESSION

L'enseignement explicite de la compréhension est conduit dès le début de l'année à partir de :

- Phrases simples, très courtes (lecture en autonomie)
- Phrases plus longues et plus complexes
- Petits textes.

Toujours avec le texte sous les yeux pour un recours à la signification des mots, un appui sur les marqueurs grammaticaux, sur la ponctuation.

La compréhension doit s'exercer **collectivement ou par groupes** pour confronter les stratégies qui ont conduit aux réponses

►RAISONNEMENT SUR LES TEXTES

La longueur des textes et leur complexité vont croissante au fil de l'année.

28

La progression est essentielle pour évaluer les compétences et les capacités des élèves et adapter les enseignements.

LA MISE EN ŒUVRE D'UNE LECON DE LECTURE

« La caractéristique essentielle d'un enseignement explicite de stratégies consiste à rendre perceptibles par l'explicitation, les opérations mentales de la compréhension inaccessibles à l'observation directe. Cette forme d'enseignement fait donc appel à la réflexion consciente de l'élève en centrant son attention sur les obstacles qu'il est susceptible de rencontrer lorsqu'il est confronté à des textes complexes et en lui proposant des raisonnements pour les surmonter. Cet enseignement propose également des moments d'entraînement afin que les mécanismes et les stratégies appris soient intégrés au bagage cognitif des élèves .»

Maryse Bianco, Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension en lecture ? Conférence de Consensus Lire, comprendre, apprendre, Ifé – Cnesco, mars 2016

29

Explicitation, raisonnements, entraînements....

La pédagogie en classe dédoublée (extrait du vademecum : le pilotage des classes dédoublées – 100% réussite au CP et CE1)

Les échanges langagiers, plus nombreux qu'en classe à 25, sont gages de progrès, en langage oral mais aussi dans tous les domaines d'enseignement :

- *le professeur explicite à tous les élèves le sens et les finalités des apprentissages ;*
- *il s'assure que chacun comprend bien les consignes et il invite les élèves à les reformuler ;*
- *il invite les élèves à expliciter leurs démarches et à communiquer sur les obstacles qu'ils rencontrent ;*
- *il vise l'amélioration des compétences discursives : reformulations, émissions d'hypothèses, argumentation ;*
- *il est exigeant quant à la justesse syntaxique et lexicale orale de chacun.*

L'explicitation des opérations mentales font référence aux stratégies mises en œuvre. Les temps d'entraînement pour recourir aux mécanismes et aux stratégies ne doivent pas être négligés.

LA MISE EN OEUVRE

Travail préparatoire du professeur	<p>La préparation consiste à identifier les obstacles à la compréhension du texte par les élèves. Le professeur pourra :</p> <ul style="list-style-type: none"> — surigner les mots susceptibles de ne pas être connus des élèves; — surigner les substituts et connecteurs en jeu; — construire le guidage de la compréhension avec méthode; — élaborer les questions explicites et implicites à destination des élèves; — identifier les inferences; — envisager un résumé du texte à l'oral et à l'écrit.
Phase 1 Développer l'autonomie des élèves	<p>Cette première phase a notamment pour objectif de développer chez les élèves une attitude d'autonomie face au texte proposé. Le schéma ci-dessous pourra s'appliquer à tous les textes rencontrés.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Lire silencieusement le texte deux fois sans s'arrêter sur les éventuelles difficultés lexicales ou syntaxiques. La deuxième lecture a pour objectif de rechercher les informations (les personnages et leurs différentes désignations dans un texte de fiction), d'utiliser le contexte et des connaissances sur la composition des mots pour rechercher le sens d'un mot inconnu. — Le professeur lit des définitions pour le vocabulaire (si ce choix est retenu). — Surigner les mots non compris autres que ceux déjà identifiés par le professeur. — Se remémorer ce qui a été compris de l'histoire ou du texte documentaire : de qui/de quoi parle-t-on ? <p>Le professeur prend en charge un groupe d'élèves n'étant pas en capacité d'être autonomes face au texte. On lit aux élèves une partie du texte à voix haute après la lecture silencieuse d'une partie du texte proposé aux autres élèves. La partie non lue par les élèves sera lue par le professeur. Il pourra commencer le travail autour de la compréhension. Un accompagnement des élèves fragiles pourra aussi se mettre en place dans le cadre des activités pédagogiques complémentaires, sans le limiter à ce dispositif.</p>
Étayage de la difficulté (15 à 20 min)	

P44 : le temps de préparation se fait en amont par l'enseignant qui peut déjà individualiser ou différencier (il connaît mieux ses élèves quand il enseigne dans une classe à effectif réduit).

Un travail en groupes peut permettre à l'enseignant de prendre en charge un atelier en étayage de lecture-compréhension (texte en main et différencié)

Pendant ce temps un atelier de copie, d'écriture et un atelier d'entraînement à voix haute (préparation, enregistrement...). Les supports seront adaptés aux besoins des élèves.

Point de vigilance : ne pas tomber dans l'excès des ateliers tournants.

LA MISE EN OEUVRE

Pour travailler les reprises anaphoriques, les inférences

Une phrase est placée sous les yeux des élèves qu'ils lisent et émettent des hypothèses quant au sens. Ils justifient leurs réponses en mobilisant leurs connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales.

EXEMPLES DE PHRASES

Luc est ami avec Anne. Il a d'autres amis. Elle n'en a qu'un seul.

→ Les élèves expriment ce qu'ils ont compris de ces trois phrases. On souligne les noms propres et les pronoms et on établit les correspondances.

Viens la prendre, elle est à toi.

→ Les élèves émettent des hypothèses sur l'objet et trouvent des noms féminins au singulier qui pourraient convenir.

Lucie l'a lue.

→ Ce n'est pas un journal ni un livre (accord avec lue), ce peut être une revue, une lettre, une notice, etc.

31

Pour travailler les reprises anaphoriques, les inférences.



LA MISE EN OEUVRE

Pour travailler la compréhension des mots d'un texte

EXEMPLES DE PETITS TEXTES À LIRE ET À COMPRENDRE

Trois mots sont soulignés; il s'agit de les remplacer par d'autres mots proposés dans une liste et de justifier ses réponses.

Un jour de grand vent, Julien a une idée. Il lance son cerf-volant dans le ciel. Son frère attache la ficelle qui le retient à son vélo. Et il pédale à toute allure sur la route. Soudain un grand coup de vent attrape le cerf-volant et l'enfant et les emporte tout là-haut dans le ciel. Julien, affolé, essaie de retenir la longue corde. Il n'est pas tranquille. Pourvu qu'elle ne lui échappe pas des mains!

Accroche approche rapproche rassuré rassasié rassemblé emporte empêche apporte immobile

32

Pour travailler la compréhension des mots d'un texte.

LA MISE EN OEUVRE

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

EXEMPLE N°1

Hier, nous avons accueilli dans la classe un nouvel élève anglais. Louise l'a fait assaillir à cette école et lui a demandé son nom. Il a répondu en souriant « James ». Nous avons tous ri car il avait un drôle d'accent. Il ne parle pas encore bien le français car il n'est en France que depuis une semaine. Luc lui a prêté un dictionnaire. Il ne sait pas encore s'en servir. Mais il comprend ce que dit le maître s'il parle lentement. Il peut résoudre les problèmes, mais fait beaucoup d'erreurs en dictée. Il semble avoir bon caractère et rit de bon cœur de ses erreurs.

Des débats d'interprétation sont conduits à l'oral par le professeur qui pose des questions. Les élèves cherchent la réponse en ayant recours au texte et justifient leur réponse, phrases à l'appui.

Comment s'appelle le nouveau ? Les élèves diront majoritairement « Louise », car dans l'ordre d'apparition, c'est le premier nom propre du texte. Il est nécessaire de lire tout le texte attentivement et de souligner tous les noms propres pour trouver le prénom de l'enfant.

Depuis quand suit-il cette classe ? La réponse la plus courante est « depuis une semaine ». Les élèves identifient un complément circonstanciel de temps, sans se préoccuper d'aller qui est le premier mot du texte et qui permet de répondre à la question. Le travail de compréhension est l'occasion d'établir une liste de connecteurs temporels connus des élèves (demain, dans trois jours, il y a une semaine, l'année prochaine, à l'inséra, etc.).

Qu'est-ce qui est le plus difficile pour lui ? Les élèves sont tentés de répondre « ses problèmes », car ils rapprochent sémantiquement « problème » et « difficile », à fortiori si les problèmes mathématiques les placent eux-mêmes en difficulté.

En quoi est-il très bon ? La réponse sera « en caractère » car l'expression « avoir bon caractère » est peu connue.

Qui a prêté un dictionnaire au nouveau ? Qui lui a prêté un bonbon ? Il y a un risque de confusion car les reprises anaphoriques ne sont pas toujours bien maîtrisées.

Ce qu'il faut retenir :

- lire le texte en entier plusieurs fois;
- explorer véritablement le texte;
- souligner tous les noms propres (attention aux mots qui ont une majuscule parce qu'ils sont en début de phrase); déterminer lequel des élèves est le nouveau;
- souligner les pronoms et chercher à quel nom ils se rapportent;
- relever et trier les mots qui donnent des indications sur le temps : « hier », « depuis une semaine »;
- prendre des indices et réfléchir : James est un prénom anglais ; Louise avait déjà une place attribuée.

33

Pour travailler la compréhension à partir de textes lus par l'élève.

LA MISE EN OEUVRE

Travailler la compréhension à partir de textes longs

UN EXEMPLE DE SÉQUENCE SUR LA COMPRÉHENSION D'UN RÉCIT, À PARTIR DU Conte LA GRENOUILLE À GRANDE BOUCHE, EN DÉBUT DE CE1

La Grenouille à grande bouche¹⁵
La grenouille à grande bouche gobe des mouches avec sa grande bouche. Elle vit dans une mare sur un nénuphar qui lui sort de plongeoir. Mais voilà qu'un soir, elle en a marre. Des mouches au petit déjeuner, des mouches au dîner, des mouches toute la journée, elle en a assez! «Qu'est-ce que je pourrais bien goûter? Qu'est-ce que je pourrais bien manger?» Elle n'en a pas la moindre idée. Alors... Hop! Hopa, la voilà qui s'en va.
Au premier tournant, elle rencontre un ruban.
— Tu es comment toi? Tu es qui toi?
— Je suis une servante.
— Et tu manges quoi toi?
— Des fourmis.
— Pouah!
Hop! Hopa, la voilà qui s'en va.
D'un bond guillerot, elle traverse une forêt.
— Tu es grande toi! Tu es qui toi?
— Je suis une girafe.
— Et tu manges quoi toi?
— Les feuilles des arbres.
— Raaaaah!
Hop! Hopa, la voilà qui s'en va.
À l'aide d'une canne elle escalade une montagne de mille kilogrammes.
— Tu es gros toi! Tu es qui toi?
— Je suis le rhinocéros.
— Et tu manges quoi toi?
— Moi? De l'herbe.
— Chiala!
Hop! Hopa, la voilà qui s'en va.
Un peu plus tard, il se met à pleuvoir.
— Désolé, c'est l'oiseau qui s'est laissé aller.
— Tu es qui toi?
— Je suis le toucan.
— Et tu manges quoi toi?

34

Pour travailler la compréhension à partir de textes longs.

LA MISE EN OEUVRE

GUIDE P.47 à 61

Travailler la compréhension à partir de textes documentaires

UN EXEMPLE DE TEXTE DOCUMENTAIRE

La loutre vit en Amérique du Nord, en Alaska, au Canada et dans le nord des États-Unis. On la rencontre dans les fleuves, les lacs, les rivières et les bords de mer. Pour se cacher ou donner naissance à ses petits, elle creuse un terrier près de l'eau. Elle fait une évacuation secrète qui donne directement dans l'eau et garnit le fond de son nid avec des feuilles sèches et de la mousse.

Elle se nourrit surtout de poissons, mais elle aime également des insectes, des grenouilles, des crustacés et des petits mammifères. Elle mesure environ 1 mètre avec la queue et pèse 7 à 8 kg. Sa fourrure lisse et soyeuse est recouverte d'une couche de graisse qui l'imperméabilise sous l'eau et l'isole du froid. Elle nage très bien car elle est équipée de pattes aux cinq doigts réunis par une membrane très large. En liberté, elle vit 10 à 15 ans alors qu'en captivité, elle vit plus de 20 ans.

Le travail de compréhension se fait à partir des phrases ci-dessous (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.

La loutre est un mammifère.
Elle peut dévorer une souris.
Elle n'aime pas que les insectes.
On peut la rencontrer sur une plage.
La loutre est très créative.
Les grenouilles sont les seuls animaux qu'elle mange.

35

Pour travailler la compréhension à partir de textes documentaires.

L'ÉCRITURE AU CE1

« L'enseignant 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 en fin de CE1 et les repères annuels de progression du cycle 2, garantira la continuité des apprentissages. »

p.92 Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1

36

Le rebrassage est une étape constante pour donner du lien, du sens en lecture, en écriture.

LA GRAMMAIRE

Un enseignement effectif



Un enseignement explicite



Posture métacognitive de l'élève

- Expliquer aux élèves avant que la leçon commence, l'utilité de qu'ils vont apprendre.
- Chaque notion étudiée, chaque compétence doit trouver sa justification concrète et illustrée au service de la lecture et de l'écriture.
- Guidage de l'enseignant dans la mise en pratique des éléments appris.

Programmation rigoureuse

Emploi du temps avec plages longues et plages réduites

Réinvestissement dans les activités de lecture et d'écriture

Ateliers réguliers de réinvestissement

37

Guide p. 92 à 119 :

P.92 La difficulté en français provient souvent de la grande asymétrie qui existe entre la lecture (la réception) plus facile et l'écriture (la production).

P.94 Le PE doit insister sur les conséquences de la découverte sur la compréhension des phrases ou sur la manière dont on va écrire les phrases.

La pédagogie en classe dédoublée (extrait du vademecum : le pilotage des classes dédoublées – 100% réussite au CP et CE1)

Les échanges langagiers, plus nombreux qu'en classe à 25, sont gages de progrès, en langage oral mais aussi dans tous les domaines d'enseignement :

- *le professeur explicite à tous les élèves le sens et les finalités des apprentissages ;*
- *il s'assure que chacun comprend bien les consignes et il invite les élèves à les reformuler ;*
- *il invite les élèves à expliciter leurs démarches et à communiquer sur les obstacles qu'ils rencontrent ;*
- *il vise l'amélioration des compétences discursives : reformulations, émissions d'hypothèses, argumentation ;*
- *il est exigeant quant à la justesse syntaxique et lexicale orale de chacun.*

LA LEÇON DE GRAMMAIRE, D'ORTHOGRAPHE

1. Une phase d'observation et de manipulation :
corpus de phrases, de mots
2. Une phase de mise en commun des travaux : vers la structuration de la notion
LA TRACE ECRITE !
3. Une phase de consolidation, de mémorisation et d'automatisation : la mémoire de travail
4. Une phase d'évaluation : immédiate et différée

38

p.95 La phase d'observation et de manipulation : les élèves observent un fait de langue sur un corpus de phrases ou de mots. Les élèves doivent être actifs c'est-à-dire qu'une tâche doit leur être confier : classer, réécrire, surligner, recopier dans un tableau. ... le corpus de mot est crucial. Il doit permettre de mettre en évidence les régularités du système de la langue, nourrir la phase de manipulation et de mise en commun, être porteur de sens (contexte de référence et vocabulaire familiers aux élèves et explicités au préalable. Différenciation à prévoir : tâche réduite, support différent,

La phase de mise en commun des travaux : phase où les apprentissages s'effectuent. Il revient au PE d'envisager un dispositif pour : visualiser les résultats , verbaliser ce qu'on constate, découvre. C'est quand le PE a acquis la certitude que tous les élèves ont constaté, formulé la notion découverte que l'on la structurer. **LA TRACE ECRITE pour être efficace devra rappeler certaines manipulations, indiquer clairement la règle, comporter des éléments qui expliquent ses enjeux en terme d'amélioration de performance en lecture –compréhension et écriture –réécriture, comporter des éléments explicites de mise en œuvre. Elle sera enrichie d'exemples à l'occasion de rencontres en lecture ou en réécriture.**

La phase de consolidation, de mémorisation, d'automatisation : il convient de faire suivre les leçons d'activités systématiques d'entraînement à l'automatisation et à la

mise en pratique dans des plages courtes ménagées dans l'emploi du temps mais aussi à l'occasion des séances de lecture et d'écriture. Mémoire de travail (Stanislas-Dehaene). On distingue la connaissance de la règle concernée (savoirs), la capacité à la mettre en œuvre (savoir-faire) mais aussi la posture de vigilance dans la manière d'encoder.

La phase dévaluation : immédiate et courte, elle permet d'apprécier l'efficacité du moment d'apprentissage. Différée, elle permettra d'évaluer : la qualité de mémorisation des élèves, la capacité à appliquer la notion dans des situations simples, la capacité à mobiliser la notion et à la mettre en œuvre en situation de lecture et d'écriture.

La pédagogie en classe dédoublée (extrait du vadémécum : le pilotage des classes dédoublées – 100% réussite au CP et CE1)

Les conditions en classe dédoublée doivent favoriser les apprentissages suivants, à chaque occasion :

- ***observer/apprendre à observer***
- ***comparer/apprendre à comparer (...)***
- ***donner un avis/apprendre à donner un avis***
- ***manipuler, décrire/apprendre à manipuler, décrire***

LE RÔLE DE LA DICTÉE

La maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes



L'orthographe lexicale



L'orthographe grammaticale

- En début d'année, des syllabes et des mots contenant une, puis deux syllabes.
- Les élèves réactivent le capital construit en CP et l'enrichissent progressivement : tri, classement, catégorisation.
- Approfondir la connaissance des lettres muettes (14 consonnes).
- Mémorisation de l'orthographe d'un lexique fréquent.
- Enseignement explicite de la morphologie flexionnelle.

39

La dictée permet : la maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes / de l'orthographe lexicale / de l'orthographe grammaticale
L'orthographe lexicale.

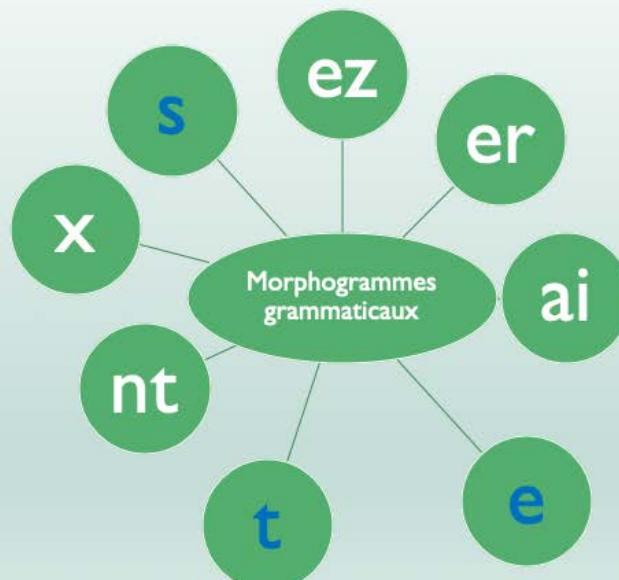
En début d'année, la stratégie pour écrire sous la dictée est enseignée très explicitement pour aider les élèves et faire établir les liens qui unissent les sons aux graphismes.

La révision des graphèmes complexes requiert des séances structurées en lien avec l'entraînement en lecture orale : **tous les jours en période 1, puis 3 fois / semaine en période 2,3,4 et deux fois par semaine en période 5. les gammes de lecture sont au cœur de ses révisions.** Le PE suit une programmation rigoureuse.

En orthographe lexical, les élèves réactivent le capital de CP. Les corpus (mots de la même famille, mots reliés par des analogies morphologiques méritent un traitement préalable en séance de vocabulaire avant d'être mémorisés. **Approfondir le rôle des lettres muettes, 14 consonnes (b-c-d-f-g-h-l-p-r-s-t-(nt)-w-x-z. Elles terminent les noms, les adjectifs de genre masculin, les adverbes. Elles indiquent le rapport orthographique avec les mots de la même famille (prêt/préter).**

Mémorisation de l'orthographe d'un lexique fréquent : vocabulaire des activités scolaires, domaines disciplinaires, univers familier.

LA MORPHOGRAPHIE ET SA COMPLEXITE



Danièle Cogis, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Delagrave, 2006

40

p.138- 141.

Les catégories morphologiques de base représentent des difficultés pour les élèves. Le cercle e-s-t-est la figure de la complexité, entouré d'un deuxième cercle [ai/x/er/ez/nt]; Les élèves s'égarent entre les différentes fonctions, en attribuant par exemple au [e] d'une forme verbale la valeur d'une marque de féminin. Ces lettres ne peuvent être produites à bon escient que si elles sont appréhendées dans une perspective fonctionnelle, c'est-à-dire comme graphèmes. C'est une lettre perçue à travers le rôle qu'elle remplit en langue ou en discours. Le [s] de chantes n'est pas celui de chants.

Les leçons qui organisent la matière orthographe sans se soucier des interférences passent à côté de l'essentiel. Pour les élèves l'indistinction est le point de départ et la différenciation, le point d'arrivée. Pour eux, il n'y a qu'une dimension. Tout le travail sera de découvrir toutes les autres dimensions dans les différents niveaux de fonctionnement de l'orthographe. **Maitriser l'orthographe c'est pouvoir activer telle fonction ou telle valeur d'une lettre quand il le faut.**

QUELS TYPES DE DICTÉE ?

Support
d'apprentissage



Support
d'entraînement



Support d'évaluation

- LA DICTÉE SUPPORT D'APPRENTISSAGE

- A choix multiples
 - La dictée négociée
 - La dictée dialoguée

- LA DICTÉE SUPPORT D'ENTRAÎNEMENT

- Dictée de syllabes et de mots
 - L'autodictée
 - La phrase du jour

41

EXEMPLE DE PROGRESSION

UN EXEMPLE DE PROGRESSION

L'exemple ci-dessous montre l'importance d'une progression spirale qui permet les rétroactions sur l'orthographe lexicale et grammaticale.

Emma dessine une tête.

Emma dessine une grosse tête.

Emma dessine une grosse tête de clown avec des oreilles.

Emma et Lucie dessinent des têtes de clown.

Emma et Lucie dessinent des têtes de clown avec des oreilles.

Emma et Lucie dessinent des oreilles rouges et un nez énorme.

Emma et Lucie dessinent des têtes de clown énormes et amusantes.

La démarche

Le professeur lit à haute voix la phrase ou le petit texte de dictée, la fait reformuler par les élèves, s'assure que tous ont compris le vocabulaire et le contexte de la phrase. Pendant la dictée, il relève les productions des élèves observées sur les cahiers. Puis il recopie au tableau les différentes propositions orthographiques des élèves, sans valider la bonne réponse.

Les élèves en grande difficulté travaillent différemment mais sur le même texte de façon à pouvoir participer aux échanges oraux (exemple : « texte à trous » ou « puzzle de mots » pour reconstituer la phrase).

Erreurs relevées et recopierées au tableau

Emma	dessine	une	tête	de	clown
emma	desine		tét		cloune
	déssine		tête		clowe
	desin		tête		clown
	dessinent				

Le professeur organise un échange collectif afin que le groupe se mette d'accord sur l'orthographe correcte de chaque mot. Il demande aux élèves de supprimer les propositions erronées et de justifier leur réponse en mobilisant leurs connaissances de la langue. Les élèves sont invités à prendre appui sur les outils à leur disposition (affichages didactiques, cahiers de référence). Tous les élèves sont sollicités.

42

Un exemple de progression pour mettre en évidence les types d'erreur.

ENTRAINER LES ELEVES A LA DICTÉE ?

Apprendre à mémoriser des mots

- La mémorisation est indispensable
 - *Mémoire visuelle*
 - *Mémoire auditive*
 - *Mémoire kinesthésique*
- Elaboration de liste analogiques avec les élèves
- Activités de tri, de classement, de catégorisation
- **CAHIER DE REFERENCE** qui fait écho aux affichages didactiques

43

EXEMPLE D'ACTIVITES

DES EXEMPLES D'ACTIVITÉS POUR MÉMORISER LES 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.
- Écrire les mots comme s'il s'agissait de marches d'escalier :
es
esco
escalier

APPRENDRE A CORRIGER SES ERREURS A L'AIDE D'OUTILS

La correction doit être un temps d'apprentissage

- La correction peut être différenciée :-
 - séance de correction lors de laquelle l'élève est sollicité pour réfléchir à ses erreurs et y remédier
 - indique en début de ligne que l'élève a fait une erreur
- - indique le nombre d'erreurs dans le texte sans plus d'indications
- - pour les plus en difficulté, ne sélectionner que quelques mots que l'élève sera en capacité de corriger.

45

[La pédagogie en classe dédoublée](#) (extrait du vademecum : le pilotage des classes dédoublées – 100% réussite au CP et CE1)

Organiser le travail en autonomie (p18):

Le travail en autonomie fait l'objet d'un apprentissage progressif. En début d'année scolaire, le professeur donne aux élèves des habitudes de travail en les aidant à devenir plus autonomes et en les aidant à développer de la persévérance dans les tâches. Il construit avec eux les règles de fonctionnement qui régissent cette forme de travail. Au cours préparatoire et au cours élémentaire, les travaux proposés en autonomie sont très cadrés et ont toujours été préalablement travaillés collectivement.

Le travail proposé fait référence aux apprentissages en cours. Il ne s'agit pas d'une activité occupationnelle : il concerne un entraînement qui porte sur une notion déjà étudiée.

L'élève a recours à des aides pour effectuer son travail en autonomie : l'enseignant ou un pair dans le cadre d'un tutorat organisé préalablement ; outils d'aide variés (cahiers de référence, affichages didactiques).

Le professeur s'assure que les élèves ont bien identifié la nature et les finalités de la tâche. Il s'assure que les consignes sont bien comprises ; il consacre le temps nécessaire au démarrage de l'activité. Il supervise l'avancée des travaux pour relancer l'intérêt et lever les obstacles.

Le travail en autonomie requiert beaucoup de matériel, souvent construit par le professeur. Le concours des membres de l'équipe enseignante d'un même niveau de classe est utile pour construire des jeux et exercices pédagogiques.

EXEMPLE DE TYPOLOGIE DES ERREURS

POUR L'ÉLÈVE : UN EXEMPLE DE TYPOLOGIE DES ERREURS

Cet exemple est tiré de l'ouvrage de Jean-Paul Vaubourg³⁰ et s'accompagne d'un tableau qui reprend les types d'erreurs possibles et précise la stratégie que l'élève doit mettre en œuvre pour corriger son écrit :

- Erreur grammaticale : les mots doivent se mettre d'accord. Exemple : les chats agile.
- Erreur lexicale : erreur de dictionnaire. Exemple : soufle.
- Erreur de sons. Exemple : boîte pour bête.
- Erreur sur les mots homophones : les mots qui se prononcent de la même façon. Exemple : mais pour met.
- Erreur sur les mots mal découplés. Exemple : au jourd'hui

Erreur de son	Erreur de dictionnaire	Les mots doivent se mettre d'accord		Les mots qui se prononcent de la même façon	Les mots mal découplés
		Erreur de conjugaison	Groupe nominal		
je relis à voix basse	<ul style="list-style-type: none"> • pour trouver la fin d'un mot, je peux le mettre au féminin • je peux chercher des mots de la même famille • je peux chercher dans les dictionnaires (livre ou ordinateur), en pensant à toutes les façons d'écrire les sons 	<ul style="list-style-type: none"> • Je trouve le verbe et son sujet • Je dicte le verbe • Je cherche la terminaison d'après la personne 	<ul style="list-style-type: none"> • je regarde les groupes nominaux • je cherche les chefs de groupe (masculin ou féminin, singulier ou pluriel) 	<ul style="list-style-type: none"> • je remplace (en regardant la liste si je ne la connais pas par cœur) 	<ul style="list-style-type: none"> • j'essaie de reconnaître les mots que je connais • je fais attention aux liaisons

16

Au ce1, on se limitera aux erreurs de sons, aux erreurs grammaticales et aux erreurs d'accord dans le groupe nominal et entre le groupe nominal et le verbe.

Ce seront :

- Les erreurs grammaticales : les mots doivent se mettre d'accord / Ex : les chats agile
- Les erreurs lexicales : erreur de dictionnaire / Ex : soufle
- Les erreurs de sons / Ex : boîte pour bête

UNE GRILLE D'ANALYSE DES ERREURS POUR LE P.E.

GUIDE p.107

POUR LE PROFESSEUR : UNE GRILLE D'ANALYSE DES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES

La linguiste Nina Catach a proposé un classement des erreurs orthographiques en différentes catégories. La grille ci-dessous est appuyée sur son ouvrage *L'Orthographe française*³¹.

ORTHOGRAPHIE LEXICALE

Erreur de calligraphie	ajout/absence de jambeage : <u>mid</u> → <u>mid</u> lettres ambiguës : <u>cart</u> → <u>sort</u>
Erreur de segmentation	<u>terreille</u> → <u>terreille</u>
Erreur phonogrammique (transcription des sons)	
Ouill (erreur extra graphique)	
Discrimination auditive	oubli lettre ou syllabe : <u>maffenant</u> → <u>maffenant</u> <u>ajator</u> → <u>sachator</u>
Altération de la valeur phonique des lettres	omission, adjonction, confusion, inversion : <u>gerre</u> → <u>guerre</u>
Erreur lexicale	
Logogrammes lexicaux	<u>pin</u> → <u>pain</u>
Lettres dérivatives (morphogrammes)	marque du radical (canard), du préfixe ou suffixe (rapide ^{ment})
Etymologiques	<u>sculteur</u> → <u>sculpteur</u> , <u>rume</u> → <u>rhumé</u>

ORTHOGRAPHIE GRAMMATIQUE

Ideogrammes	ponctuation, majuscules, trait d'union, apostrophe
Morphologie (transcription des morphèmes)	
Logogrammes grammaticaux	
Accord sujet-verbé	<u>ont</u> / <u>on</u> , <u>et/est</u> , <u>son/sont</u>
Marques d'accord dans le groupe nominal	<u>ls</u> chantait, <u>les petit</u> garçons, <u>les chevaus</u>
Marques du pluriel	
Distinction infinitif-participe	<u>Il a apporter</u> (<u>apporté</u>) des fleurs, <u>Il crit</u>
Morphologie verbale (erreurs de déclinence)	

31 — Nina Catach, *L'Orthographe française*, Nathan, 1980.

47

Il est attendu que l'enseignant puisse catégoriser les erreurs. La grille proposée est un outil « clé » en main.

LA VALEUR DES LETTRES

GUIDE p.108

LA VALEUR DES LETTRES					
LETTRE	VALEUR DE BASE	VALEUR DE POSITION	VALEUR AUXILIAIRE	VALEUR ZÉRO	DIGRAMME
A	Lapin [a]		Americain Gain	Pain, levain, main	Au : épaule Ai : baïne An : banc Am : ambulance Ay : saynète
B	Base [b]			Plomb	
C	Cass, bac [k]	Cigare [z]	Exciter	Banc, accroc	Ch : cheval [ʃ]
D	Dame [d]	Valeur de position dans les liaisons : grand, idiot [t]	Pied Il sied	Addition, bond, renard	
E	Mesure	Nez, carnet, pied, steppe, belle, etc... [ɛ] ou [œ]	Plongeon, petite, ils contraint (rôle anti-coagulant)	Amie, pre, dénouement, ceinture, seau	Eu : heureux El : baleine En : vent Em : empêche Oe : oesophage Oe : moelle Oe : poisse Ey : bey
F	Fourmi, touffu		Effeuiller	Attaque, scouffre	

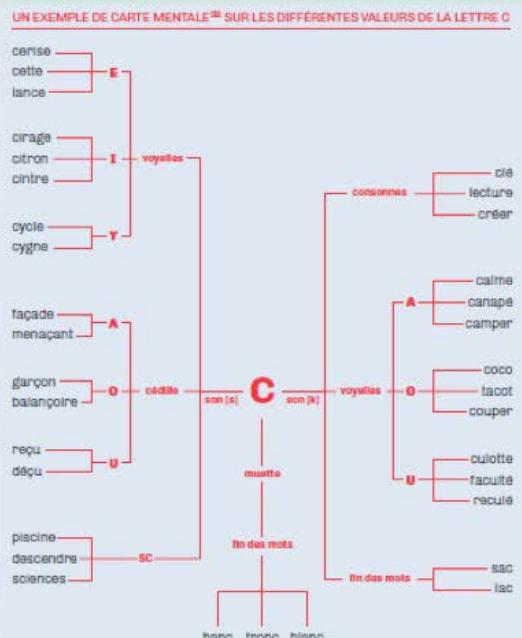
48

Au moment du passage de l'oral à l'écrit, en situation de dictée notamment, les élèves interrogent la valeur des lettres. Il s'agit de faire du lien avec la valeur des lettres dans la lecture, au moment du passage de l'écrit à l'oral. La plupart des lettres de l'alphabet peuvent avoir chacune des cinq valeurs suivantes :

- valeur de base : toutes les lettres ont une valeur de base ex: pour (c) c'est [k]
- valeur de position : ex: (s) entre deux voyelles ou le (s) marque du pluriel
- valeur auxiliaire : ex: le (E) final
- valeur zéro : lettre muette comme le (h) dans homme
- valeur incluse dans un digramme : ex : chou = 2 digrammes

Exemple de carte mentale

GUIDE p.112



49

Un exemple de trace à construire pour le cahier-outil.

L'EVALUATION DES ACQUIS EN MAITRISE DE LA LANGUE PAR LA DICTEE

L'évaluation positive

- La dictée à points cumulés : le PE sélectionne 5 difficultés à surmonter non communiquées aux élèves.
- 2 points à chaque erreur surmontée

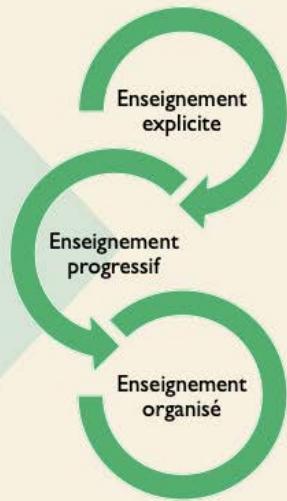
50

Les autres erreurs sont corrigées mais n'enlèvent pas de point. Une variante sur une période : la dictée comporte toujours le même nombre de mots = 1 point . L'élève place ses scores sur un repère orthonormé pour visualiser ses progrès.

LE VOCABULAIRE POUR COMPRENDRE ET SE FAIRE COMPRENDRE

Les élèves doivent maîtriser l'ensemble des mots qui ont constitué les textes de leur méthode de lecture de CP

- Etude des mots tant du point de vue de leur signification que de celui de leur construction.
- Apprendre aux élèves que les mots fonctionnent très souvent avec d'autres mots
 - - En fonction de relations de sens (sémantiques)
 - - En fonction de relations de forme (morphologiques)



51

LA FINALITÉ DE LA LEÇON DE VOCABULAIRE

Un lecteur expert face à un mot inconnu se précipite rarement vers le dictionnaire. Il va au contraire tenter de construire un sens approximatif de ce mot, en s'appuyant sur le contexte, la morphologie du mot.

Ces comportements ne font pas de soi, il faut donc un apprentissage GUIDE, EXPLICITE.

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.

Exemple de leçon de vocabulaire

Focus | Un exemple de leçon de vocabulaire sur la forme des mots

PHASE DE MANIPULATION, D'OBSERVATION

Il s'agit de faire découvrir que :

- des contraires peuvent être des mots sans lien morphologique entre eux ou des mots dérivés;
- les préfixes «dé» ou «in/im» modifient le sens d'un mot.

Dans cette leçon, le corpus de recherche devra comporter ces différents types de contraires une quantité suffisante pour nourrir une réelle tâche de recherche et de classement.

LE RÔLE DU PROFESSEUR

- il choisit un corpus de mots pertinents;
- il annonce l'objectif de la leçon : découvrir comment des mots qui disent le contraire sont formés;
- il envisage et formule la tâche des élèves : associer les mots deux à deux et ensuite les trier en fonction de la façon dont ils sont écrits;
- le cas échéant, il imagine un support de recherche (tableau, fiche de classement, etc.);
- pendant la phase de recherche, il observe les élèves, identifie les différentes procédures, anticipe leur exploitation dans la phase de mise en commun.

LES ACTIONS DES ÉLÈVES

- ils observent les mots du corpus en relation avec la tâche annoncée;
- ils associent les mots contraires;
- ils imaginent un tri des couples déterminés.

COMMENT CONDUIRE LES ÉLÈVES A COMPRENDRE LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE POUR ÉCRIRE ?

La spécificité du CE1

- Mise en œuvre guidée puis autonome
- La lecture permet d'étendre ses connaissances lexicales et syntaxiques, et de se centrer sur des organisations textuelles qui peuvent être réinvesties en rédaction.
- Ecrire dans tous les domaines d'enseignement : ses représentations, noter les points clés, écrire la trace d'une leçon ...

54

Reste donc la question de comment conduire les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue pour écrire ?

Les objectifs du CE1 appellent un véritable saut qualitatif et quantitatif (car les écrits des élèves sont très largement insuffisants).

On attend de l'élève qu'il soit en mesure en fin de CE1 de repérer les caractéristiques propres à différents genres de textes, qu'il mobilise ses connaissances sur la langue dans des écrits autonomes.

La rédaction est susceptible de conduire l'élève à percevoir ses besoins en lexique, en structures syntaxiques, en organisation textuelles.

Ecrire 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 dans lequel ils sont utilisés.

Exemples d'écrits dans tous les domaines

GUIDE P.65

DES EXEMPLES D'ÉCRITS DANS TOUS LES DOMAINES D'ENSEIGNEMENT

En mathématiques : répondre par une phrase à une question posée dans un problème; rédiger une question qui correspond à un problème résolu; rédiger un énoncé de problème à partir de données numériques.

Dans le domaine Questionner le monde : lister des commerces présents sur la place du village ou au marché; décrire un paysage, une trace du passé (objet, monument, document, photographie); lister le matériel nécessaire pour réaliser une expérience; légendier un schéma; rédiger le compte rendu d'une expérience; participer à la rédaction collective du résumé de la leçon.

En arts plastiques : décrire une œuvre; lister les outils nécessaires à une réalisation plastique.

En éducation physique et sportive : lister le matériel nécessaire à une activité; rédiger les gestes interdits dans un jeu collectif; rédiger la règle d'un jeu collectif; décrire un parcours d'obstacles; lister le matériel pour une séance de natation; raconter un moment d'une séance; écrire les règles d'or en natation; écrire les noms des objets utilisés à la piscine; écrire ce que l'on pense avoir réussi lors de l'évaluation.

En enseignement moral et civique : rédiger une trace écrite après une discussion réglée en classe.

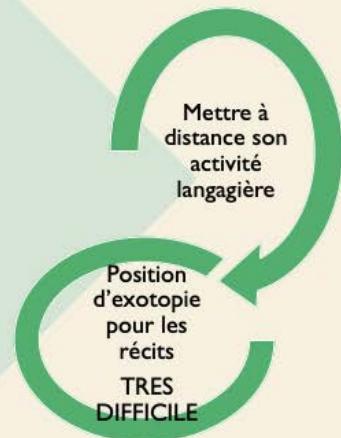
55

Des exemples en mathématiques, dans le domaine « questionner le monde », en arts plastiques, en éducation physique et sportive, en enseignement moral et civique (le règlement de la classe – cf. La mission Respecter autrui).

LA REDACTION

La pratique très fréquente de la rédaction garantit des progrès rapides

- Les traitements impliqués mobilisent d'importantes ressources cognitives : attention, sollicitation de la mémoire à court et long terme, capacité à repérer et à traiter l'erreur.
- Connaitre les caractéristiques du type de texte choisi et se remémorer des textes de même nature.
- Etre en position de monologuer avec son destinataire.



56

L'écriture est un mode de communication différé où celui qui écrit s'adresse à une destinataire absent. La culture écrite de l'école suppose, en effet une réflexivité qui consiste en une mise à distance de l'objet d'étude » Bernard Lahire, *La raison scolaire. L'école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, PUF 2008.

La rédaction ne doit pas porter exclusivement sur des textes narratifs (les plus pratiqués à l'école) car ils présentent le plus de difficultés.

Il faut se garder d'être trop ambitieux. Lors des premières semaines, l'enseignement sera comparable sur certains points à ce qui a été dispensé au CP avec une révision sur la grammaire de texte : rédiger une phrase à partir d'une phrase prototypique en changeant un, puis plusieurs mots. La phrase se complexifiera avec ajout d'informations : article, noms, verbe puis article/nom/verbe/complément

p. 82-83 . Dès la période 1, les élèves seront en mesure d'écrire un texte court de 3 à 5 phrases. Un poème sera un bon inducteur (à 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 (dont des intrus).

Il faudra être attentif à la ponctuation.

Au cours de la période 1 à 3, l'élève s'apercevra qu'une suite de phrases ne peut se suffire à constituer un texte cohérent. Il apprendra à insérer des connecteurs pour créer une unité de sens.

Au cours des périodes 1 à 3, la planification sera fortement guidée par le PE.

En période 5, ils seront en mesure de produire 6 ou 7 phrases en assurant la cohérence syntaxique et logique du texte produit.

LES DIFFERENTS TYPES DE TEXTES À ABORDER AU CE1

GUIDE p.79

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

57

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.

On privilégiera un travail sur :

- **La chronologie du récit avec l'utilisation de connecteurs, sur l'introduction et la clôture des récits, l'usage des anaphores.**

Avant de proposer la rédaction de récits intégraux, on envisagera un enseignement structuré, avec des exercices réguliers d'entraînement spécifique à l'écrit.

Les élèves travailleront sur des écrits courts comme le début ou la fin des textes; des variantes à l'introduction et à la clôture, à partir de répertoires de phrases constituées.

Les frises chronologiques constitueront un exercice fréquent pour travailler la chronologie de l'histoire qui diffère parfois de la chronologie du récit.

Les écrits de travail doivent être pratiqués : ils ont pour vocation d'aider à la mémoire, de traduire un raisonnement, de mettre en mémoire des informations pour les utiliser autrement. Cela renvoie à la pratique du brouillon.

Construire avec les élèves les traces écrites des leçons : permet de revisiter le cheminement de la pensée et explicite les notions étudiées dans un langage clair.

LA DEMARCHE DE REDACTION

Le PE organise une échange collectif pour aider les élèves à exprimer le sens du projet d'écriture, à se représenter les caractéristiques de l'écrit demandé ...

La planification: élaborer un guide d'écriture collectif pour sélectionner les indices à placer dans le texte pour qu'il soit cohérent, les caractéristiques du texte choisi, de donner des exemples d'ouverture, de conclusion ...

Le cahier d'écriture, qui garde la trace de tous les travaux de l'année sera un aide précieuse.

La mise en situation: chaque élève dispose d'outils d'aide. Les interactions entre élèves sont nécessaires pour des situations non maîtrisées.

La révision: temps d'apprentissage. Guidage dans la démarche de révision et de correction en utilisant le cahier d'orthographe en fonction d'un code de correction, des outils méthodiques pour la rédaction (grille de relecture, planification, ...)



58

Chaque élève dispose d'outils d'aide (planification, travaux antérieurs, banque de mots ...).

La correction du texte en l'absence de l'élève n'a aucune efficacité. L'enseignant doit prendre appui sur le brouillon pour analyser les démarches de l'élève. Le PE expliquer ses procédures. Construction d'une première typologie des erreurs qui se complexifie au fil de l'année.

Pour prendre sens, les écrits doivent être valorisés : envoyés, exposé, consignés ...

En classe à effectif réduit :

- 1- *lors de la planification, avoir une attention particulière pour que les élèves apprennent à observer, comparer, décrire, verbaliser des procédures, se remémore les outils et leur utilisation (référent de la classe construit sous le guidage des enseignants...)*
- 2- *lors de la mise en situation, les élèves peuvent travailler par 2 ou 3 avant d'être plus autonomes. Ils vont recourir à des interactions entre eux.*
- 3- *lors de la révision, les feedbacks sont importants, les élèves peuvent mieux identifier et verbaliser les obstacles qu'ils rencontrent ou les questions qu'ils se posent encore.... La réponse pédagogique sera plus adaptée et le développement de l'autonomie pourra se développer par les questionnements et les phases en autonomie avec engagement actif, l'estime de soi et la confiance en soi seront également confortés*

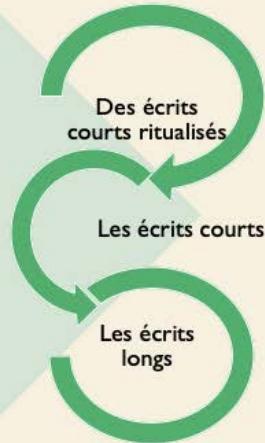
ENTRAINER A LA REDACTION DANS DES SITUATIONS VARIEES

La séance de rédaction ne doit pas être une variable d'ajustement dans l'emploi du temps

Des écrits courts ritualisés quotidiennement

Deux séances hebdomadaires, réservées aux écrits courts, garantissant les progrès des élèves. : 3 à 5 phrases à partir d'une structure donnée ou d'images. Première séance sur la planification collective et la mise au brouillon. Deuxième séance portera sur la révision et l'amélioration.

Les écrits longs : pas plus de 3 ou 4 séances. Un travail d'écrit collectif qui peut être réalisé en petits groupes : livre de recettes, recueils de jeux collectifs, ... Les enjeux doivent être bien perçus et l'étude prototypique faite avec la classe. Les opérations de planification consistent avant tout à définir la nature du projet et seront notées sur un support de référence. La révision consistera en une relecture critique puis en son amélioration **par le professeur**.



59

Chaque élève dispose d'outils d'aide (planification ,travaux antérieurs, banque de mots ...).

La correction du texte en l'absence de l'élève n'a aucune efficacité. L'enseignant doit prendre appui sur le brouillon pour analyser les démarches de l'élève. Le PE expliquer ses procédures. Construction d'une première typologie des erreurs qui se complexifie au fil de l'année.

Pour prendre sens, les écrits doivent être valorisés : envoyés, exposé, consignés ...

Des exemples d'exercices sur des écrits courts ritualisés

GUIDE p.83 à 85

Gammes d'écriture, à l'oral, puis à l'écrit

- Supprimer le pronom redondant :
Le petit garçon, il court. Le petit garçon court.
Le chat, il est sur le mur. Le chat est sur le mur.
- Supprimer « il y a » :
Il y a un escargot sur la tige. Un escargot est sur la tige. Un escargot se balance sur la tige.
Il y a des feuilles qui tombent. Les feuilles tombent. Les feuilles tombent lentement.
- Supprimer « je vois... qui » :
Je vois une fille qui joue. Une fille joue.
- Supprimer « c'est quand » :
Je vais chez le docteur, c'est quand je suis malade. Je vais chez le docteur quand je suis malade.
- Écrire une phrase au lieu de deux :
Emma court. Lucie court. Emma et Lucie courent.
Luc enfile son manteau. Luc prend son bonnet. Luc attrape ses gants. Luc enfile son manteau, prend son bonnet et attrape ses gants.
- Faire des comparaisons :
Un nuage doux comme du coton. Je vois un nuage doux comme du coton.
- Transformations du type :
J'y vais à la piscine. Je vais à la piscine.
Pierre il m'a pris ma balle. Pierre m'a pris ma balle.
Ils sont beaucoup les enfants. Les enfants sont nombreux.
Le père il attend son enfant. Le père attend son enfant.

60

Gamme d'écriture à l'oral et à l'écrit pour ritualiser le travail sur les écrits courts.

L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES

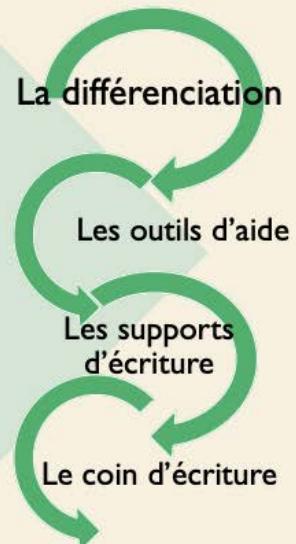
Des clés pour accompagner les élèves dans leur apprentissage

Adapter son enseignement aux besoins repérés et intégrer la différenciation dans sa démarche pédagogique : nature et longueur de l'activité, nature de la consigne, temps imparti, étayage ...

La réflexion métacognitive doit se prolonger.

Trouver toutes sortes de documents pouvant servir d'« écrits modélisants ».

Les élèves doivent être associés à la conception des outils d'aide : outils d'aide à l'écriture, boîte de mots, cahier de références (vocabulaire, grammaire, orthographe).



61

Il faudra solliciter les élèves pour qu'ils utilisent ces outils. Il ne faudra pas oublier les affichettes pour les correspondances graphèmes-phonèmes et les mots invariables.

En classe à effectif réduit : encore un retour sur l'usage des outils construits (par le maître pour un pair. Cf. modalités de travail choisis).

Le recours aux outils fait partie de l'apprentissage. C'est un enseignement régulier qui est réellement au service de l'automatisation.

DES RESSOURCES POUR ENRICHIR

62

Ne pas oublier de s'appuyer sur les ressources Eduscol qui offrent d'autres entrées.

L'ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS

Deux heures d'enseignement sont consacrées à la lecture.

* 10 heures hebdomadaires sont consacrées à des activités quotidiennes d'oral, de lecture et d'écriture qui prennent appui sur l'ensemble des champs disciplinaires.

** Enseignement moral et civique : 36 heures annuelles, soit 1 heure hebdomadaire dont 0 h 30 est consacrée à des situations pratiques favorisant l'expression orale.

Cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1- CE2)

Domaines disciplinaires	Durée hebdomadaire moyenne
-------------------------	----------------------------

Français	10 h
Mathématiques	5 h
Langues vivantes (étrangères ou régionales)	1h30
EPS	3h
Enseignements artistiques	2h
Questionner le monde / EMC**	2h30
Total	24h*

63

Il convient de s'interroger sur les temps d'enseignement en français. Certes 10 heures hebdomadaires avec deux heures quotidienne consacrées à la lecture (donc obligation de faire de la lecture dans toutes les disciplines pour prendre en compte tous les attendus.

RESSOURCE EDUSCOL : EMPLOI DU TEMPS CE1

L'EMPLOI DU TEMPS		LUNDI			MARDI			MERCREDI			JEUDI			VENDREDI		
L'EMPLOI DU TEMPS		LUNDI			MARDI			MERCREDI			JEUDI			VENDREDI		
HORAIRE																
9h00 - 9h15		Éducation musicale			Consolidation graphèmes-phonèmes : Lecture de syllabes et de mots réguliers Dictée de syllabes et de mots réguliers	Resolution de problèmes		Lecture de textes longs			Éducation musicale					
9h15 - 9h30								Grammaire								
9h30 - 9h45								Dictée								
9h45 - 10h00																
10h00 - 10h15																
10h15 - 10h30																
10h30 - 10h45																
10h45 - 11h00																
11h00 - 11h15																
11h15 - 11h30																
11h30 - 11h45																
11h45 - 12h00																
12h00 - 13h30																
13h30 - 13h45																
13h45 - 14h00																
14h00 - 14h15																
14h15 - 14h30																
14h30 - 14h45																
14h45 - 15h00																
15h00 - 15h15																
15h15 - 15h30																
15h30 - 15h45																
15h45 - 16h00																
16h00 - 16h15																
16h15 - 16h30																
PAUSE ET REPAS		PAUSE ET REPAS			PAUSE ET REPAS			PAUSE ET REPAS			PAUSE ET REPAS			PAUSE ET REPAS		
Questionner le monde du vivant, de la matière et des objets		Questionner l'espace et le temps Explorer les organisations du monde			Rédaction			Arts plastiques			Explorer les organisations du monde			Exploration des organisations du monde		
Lecture à voix haute : Entrainement à la fluence		Lecture à voix haute : Entrainement à la fluence			Grammaire			Rédaction			Questionner l'espace et le temps			Questionner l'espace et le temps		
Écriture - copie		Écriture - copie			Calcul mental			Lecture : consolidation graphèmes-phonèmes			Calcul avec des nombres entiers : Calcul mental			Calcul avec des nombres entiers : Calcul mental		
EPS		EPS			Lecture : consolidation graphèmes-phonèmes			Lecture à voix haute : entrainement à la fluence			Lecture : consolidation graphèmes-phonèmes			Lecture : consolidation graphèmes-phonèmes		
Calcul avec des nombres entiers : Calcul mental		Calcul de mots, de phrases			Lecture : consolidation graphèmes-phonèmes			Lecture à voix haute : entrainement à la fluence			Calcul avec des nombres entiers : Calcul mental			Calcul avec des nombres entiers : Calcul mental		
Calcul en ligne, calcul posé		Calcul en ligne, calcul posé			Lecture : Espace et géométrie			Rédaction			Calcul en ligne, calcul posé			Calcul en ligne, calcul posé		

La Mission Maîtrise de la Langue est à votre disposition pour toute question :

- DEVRED Christelle – IEN Cambrai-Le Cateau
- GUILLEM Laurence – CPD Dsden Lille
- JENNY Marie-Chantal – CPD Dsden Lille
- OLLOQUI Nathalie – IEN Avesnes- Fourmies