Un guide fondé
sur l'état de
la recherche

Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

Cet ouvrage a été coordonné par le service de l'instruction publique et de l'action pédagogique et le service de l'accompagnement des politiques éducatives de la direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
Son élaboration a été assurée par le bureau des contenus pédagogiques et des langues.

Sommaire

CHAPITRES

I

5 **Quelles consolidations des acquis en fluence, au CE1 ?**
6 Déchiffrage et compréhension
8 Les correspondances graphèmes-phonèmes
8 L'automatisation
9 Copie et dictée
10 Les erreurs
11 ***Focus*** | La consolidation de la fluence

II

19 **Lire à voix haute**
20 Lecture à voix haute : fluidité et expressivité
21 La lecture fluide
29 La lecture expressive
31 Évaluer la lecture à voix haute

III

35 **Quels supports et quelle méthode pour comprendre les textes ?**
36 Comprendre des textes : quelques principes issus de la recherche
40 Comprendre des textes : des principes clés pour la pratique de classe
43 ***Focus*** | La mise en œuvre d'une leçon de lecture
47 Travailler la compréhension sur des phrases et de petits textes dans le cadre d'activités ritualisées
49 Travailler la compréhension à partir de textes lus par l'élève
54 Travailler la compréhension à partir de textes longs
60 Travailler la compréhension à partir de textes documentaires

IV

63 L'écriture au CE1
64 Quelques principes sur l'enseignement de l'écriture
67 Le geste graphique
72 La copie
77 La rédaction

V

91 Comment conduire les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue pour mieux lire et écrire ?
92 La grammaire
93 Un enseignement effectif et explicite de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire
97 La dictée
114 Le vocabulaire pour mieux comprendre et mieux se faire comprendre
116 ***Focus*** | Un exemple de leçon de vocabulaire sur la forme des mots

VI

121 Comment analyser et choisir un manuel de français pour le CE1 ?
122 Qu'est-ce qu'un manuel de français au CE1 ?
124 Ce que doit être un manuel au CE1
128 ***Focus*** | Grille d'analyse pour choisir un manuel de français

BIBLIOGRAPHIE ET OUTILS DE RÉFÉRENCE

132 Ouvrages
133 Articles
134 Rapports, contributions et conférences

I

Quelles consolidations des acquis en fluence, au 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.

Le guide *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*[1] a développé les fondements sur lesquels s'appuie cet enseignement pour que les élèves acquièrent ces apprentissages fondamentaux de manière efficace. **Les consolidations qu'il convient de mettre en place dès le début du CE1 ne s'écartent pas de ces fondements qui demeurent incontournables, tout en s'inscrivant dans les nouvelles progressions dont cette classe a la charge.**

Déchiffrage et compréhension

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. Les mots lus sont alors traités comme des mots entendus. 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[2] 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.

1 — *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP – Un guide fondé sur l'état de la recherche*, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019.

2 — Sur ce point, on pourra se reporter à la partie « Décodage et compréhension » in « Pédagogie et manuels pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ? », Conseil scientifique de l'éducation nationale, 2019, p. 11, disponible en ligne : www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conference_role_experimentation_domaine_educatif/MANUELS_CSEN_VDEF.pdf

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. Mais cela ne saurait se faire au détriment d'un travail soutenu sur des textes lus par les élèves eux-mêmes.

Se tourner essentiellement vers des textes riches lus par les élèves, ne signifie pas que rien ou peu de choses ne s'apprend en dehors de cette lecture. Bien des apprentissages se font oralement par le biais de quantité d'activités diverses. 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 »**. Lorsque l'on cherche à faire un travail de compréhension à partir d'un texte lu par le professeur, on est confronté au caractère évanescent de la lecture orale entendue, aux imprécisions de sens dues à la diversité des attentions, des inattentions et des oublis, inévitable dans une classe.

Lire un texte nous permet d'être attentifs aux marques graphiques (signes diacritiques, ponctuation) qui participent du sens de l'énoncé construit dans son lexique et sa syntaxe. Dans une classe, le texte constitue une base commune vérifiable à tout instant, à partir de laquelle peuvent s'élaborer tous les aspects du travail d'interprétation, de compréhension, de discussion, en se fondant sur la possibilité de ralentir sa lecture, de revenir en arrière pour vérifier tel ou tel moment, aspect du texte, ce que ne permettent pas les lectures entendues.

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. C'est la condition nécessaire pour pouvoir chercher à connaître sa signification. **L'enjeu de la connaissance de mots nouveaux s'inscrit dans celui des compétences intellectuelles que l'École a pour mission de construire, car c'est dans les mots que toute forme de pensée s'élabore.**

Les correspondances graphèmes-phonèmes

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.**

L'automatisation

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 [3], 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

3 — *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP – Un guide fondé sur l'état de la recherche*, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019.

à l'oral, mais qui participent de la construction du sens : *Petit/petits* ; *bleu/bleue* ; *ami/amie/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.

Copie et dictée

Il est nécessaire de conjuguer les activités de lecture et d'écriture. Dans les moments de consolidation du déchiffrage habile de graphèmes complexes, ce sont dans un premier temps la copie et la dictée qui sont prioritairement concernées. Les chapitres 4 et 5 de ce guide donnent des recommandations précises sur la mise en œuvre de ces activités.

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.

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 « mèson », « 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.

Les erreurs

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, *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*, Odile Jacob, 2018.

Lorsqu'à l'entrée au CE1, des élèves ont besoin de consolider certains acquis fragiles en lecture, cette posture vis-à-vis de l'erreur est d'autant plus nécessaire que ces élèves peuvent avoir le sentiment de manifester un retard dont ils pourraient se sentir coupables. Il est donc indispensable de leur permettre d'aborder cette consolidation sans appréhension, afin que, progressivement, ils puissent se hisser au niveau requis pour entrer pleinement dans les apprentissages du CE1.

Focus | La consolidation de la fluence

Consolidation de graphèmes complexes

Certains graphèmes n'ont qu'une seule prononciation mais d'autres changent de prononciation en fonction de leur entourage graphémique ou de transcriptions particulières de phonèmes. Revenir sur des graphèmes qui peuvent rester complexes ou mal maîtrisés en début de CE1 permet à tous les élèves de renforcer leurs compétences de lecteurs.

Par ailleurs, lorsque le décodage de mots tels que « femme », « faon », « monsieur » induit une prononciation erronée, il est possible de montrer aux élèves les tentations que ce décodage induit, légitimes dans un premier temps, et partir de /fème/, /fa-on/, /mon-sieure/, pour leur indiquer la prononciation correcte retenue par la langue. Il ne serait pas judicieux de demander aux élèves de photographier d'emblée ces mots pour retenir par cœur leur lecture. Le passage par le repérage des erreurs induites par le simple décodage est bien plus efficace.

Pour chaque graphème, on s'entraînera avec des syllabes, des mots et des pseudo-mots. S'entraîner avec des pseudo-mots est particulièrement efficace pour assurer un déchiffrage de qualité et déjouer toute tentative de reconnaissance globale. On n'hésitera pas à espacer ces séances dans la journée, afin de laisser entre elles un temps de latence fructueux pour la mémoire.

La copie des syllabes et des mots accompagnera la lecture. Par contre, la dictée n'étant pas toujours praticable pour les syllabes (comment savoir comment s'écrit /ten/ ou /sin/ que l'on dicte ?), on la réservera dans certains cas plus volontiers aux mots. Comme pour toute activité d'écriture, on demandera aux élèves de prononcer ce qu'ils écrivent. En chuchotant, cela est tout à fait acceptable pour l'ambiance sonore de la classe.

EXEMPLE DE PROGRESSION DANS LA CONSOLIDATION DES GRAPHÈMES COMPLEXES

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 tan pan man ran sam vam cham tam din sin lin min chim tim bim pim men ven fen ten rem tem sem Notes : an, in et en s'écrivent am, im et em devant p ou b. in s'écrit im devant m. en s'écrit em devant m. Lorsque ces graphèmes sont suivis d'une voyelle, leur première lettre retrouve sa valeur : animal, chamois, sinus, timide, renard, semoule.	rang constant banc antilope vampire tampon tambour samba dinde chemin enfin poussin chimpanzé pimpant timbale important dentiste mentir entendu tenture tempête emballé rembourré tempe immangeable immanquable emmène emmagasine	renmam renatan tandasen dandapen pentacham chamoul renvanant tamarou memvan boussan tempou champon immonti emmina

ain ein yn ym tain bain rain tein sein fein syn sym lyn tym Note : yn s'écrit ym devant p ou b. Suivies d'une voyelle, la première lettre (y de yn) ou les deux premières (ai de ain) retrouvent leur valeur : saine, veine, synonyme.	humain copain soudain châtain peinture teinture feinte repeint syndicat symbole thym tympan	mainsou chamyn symbain peinthym rainfeint taintyn
eu eur veu feu beu heu seu peur cheur teur leur meur	peureux visiteuse queue voleuse fameux savoureux menteur facteur conducteur bonheur couleur instituteur	reuséma voucheur peurteur deumanten meurteineu feusaveur
j g /j/ ja jou ju jon gé gen gy gin geon geoir Note : g se prononce /j/ devant e, é, è, ê, i, y.	jeudi jaune ajouré toujours général manège gentil girafe pigeon nageoire rougeole bougeoir	jagémeur geonjouru jaugeou genseure gyjouba geanjonja
g gu gn ga gou gu gon gué gui guê gue gnon gne gna gné Note : g se prononce /g/ devant a, o, ou, u. gu se prononce /g/ devant e, é, è, ê, i, y.	gandoura aigu gourmand garage guépard guêpe guirlande figue champignon signal rossignol araignée	gouguêbon gnafondou gugnigeon pagnongou guépagne jougondigu

k que ch /k/ ko kou ké ki qui qua quoi qué cho ches chi chni Note : qu se prononce /k/ devant e, é, ê, i, in, oi, an. ch se prononce /k/ dans certains mots.	judoka koala kangourou kimono requin quarante pourquoi équipe technique écho chorale choléra	koukiquacho quikakou quématou kiquoukéni ichniquaquo képatuki
c c /ss/ ç ca cal cai coi ça çal çai çoi cé cen cê cy Note : c se prononce /k/ devant a, o, u ; /ss/ devant e, é, è, ê, i, y. ç se prononce /ss/.	calme cacao courage amical cygne océan centime circuit garçon balançoire déçu façade	açoncenkou cybacêça océcalcy çaçoucaib lançomica façaicorou
oi y/ii/ foi poi boi doi poi ayu oyeu oya uyé ayon Note : ici, le y vaut deux i, comme dans rayon (rai-ion). Précédé de a ou de o, le premier i de y donne /ai/ comme dans rayon (rai-ion) ou /oi/ comme dans joyeux (joi-ieu). Le second i appartient à la syllabe suivante, /ion/, /ieu/.	dérisoire histoire boire manoir aboiements poisson joyeuse envoyé voyage essuyé rayée tuyau	dendoitou noirismu poisonnou açomoyon ritayeutifa tambayon
ien oin ion rien sien tien cien gien coin poin moin join lion pion sion	chien musicien magicien chirurgien moins pointe jointe recoin champion passion religion lion	gicienlion moinpoinça magiontien tijoincoire siensioncy bongienkou

er /é/ ez /é/ et /è/	marcher jeter	çadécher
	voguer nager	jevader
ter ger cher guer nez chez tez sez	changez assez	pakouquet
chet quet jet net	cherchez cache-nez	babouchet
	hochet bosquet	bondasez
Note : en fin de mots, er, ez se prononcent /é/ ; et se prononce /è/.	objet bonnet	dardasachez
x ph /f/	exquis vexer	axophie
	lexique lynx luxe	phanxèma
xa xi xo ex xé ynx xu xo xem	examen exact	phéphonie
pha phi phon phy phan	exemple exercice	exaphane
Note : x se prononce le plus souvent /ks/, mais, placé devant une voyelle, il se prononce parfois /gz/. Dans certains mots tels que dix, six, soixante, il se lit /ss/.	exiger exagérer	oxymophe
	photocopie nénuphar	ynxaniou
		photaphan
Note : ph se prononce /f/.	téléphone phoque	téléxiphie
ec ef el es ed er ep	bec fer sel	parpec
	aéronef relief untel	vesphonie
per ges cer vel ref vec ber nel mel	veston reptile	befcerep
	lecteur berger	phontatel
Note : le e de ces graphèmes se prononce /è/ lorsqu'il est en fin de mots (comme dans bec). Il se prononce aussi /è/ lorsqu'il est suivi par deux consonnes (comme dans veste).	festin personne	gesvelter
	geste fertile	persanef
ell emm ett err eff enn ess	presse nouvelle	teffsurphie
	omelette caresse	mennamie
effon erru esso erri ette emma errou enne essi	terre laquelle	verrouphon
Note : devant une consonne redoublée, e se prononce le plus souvent /è/, mais aussi /é/ comme dans dessert ou /e/ comme dans dessus, dessous.	effectuer erreur	aterronnie
	verre territoire	galouresse
	essence galette	pressouva

pl fl bl cl vl gl	classe clément	vloumina
	pleurer glaçon	flagourdie
cli flo bla glou plu clai gli pla flè cla plon pleu	flèche flambeau	agréleure
	sable agréable	plouvimon
	déclarer engloutir	glousonne
	peuple déplacer	uplontant
br pr cr gr fr vr tr dr	écriture ombre	craonnier
	froidure acrobate	banfradro
bri crou gra dro pru crê pry grin vrom cré dri tra vrai	maîtresse fronde	crémibri
	apprendre prunier	vraisonard
	découvrir traduire	onpryzou
	chiffre surprise	afrongrin
eil ail euil	soleil pareil	onpryteil
	sommeil orteil	syntirail
leil meil teil reil tail rail vail mail	travail ail	abéteuil
	bétail corail	cerameil
reuil deuil teuil feuil	écureuil cerfeuil	écacréteuil
	fauteuil seuil	ombraseuil
aill eill ouill	maillot muraille	crytaille
	bataille médaille	achateille
daill raill taill paill meill veill teill beill	merveille abeille	banatouille
	meilleur oreille	marivaille
bouill touill nouill fouill	bouilloire chatouillé	vronbeille
	gazouillis ratatouille	patapouille

L'accentuation et la ponctuation

LES ACCENTS

À l'entrée au CE1, des élèves sont encore très hésitants sur ces marques que sont les accents. Il est donc nécessaire de s'assurer de leur connaissance précise car ils jouent un rôle essentiel dans la lecture et l'écriture. La dictée peut être ici un moyen efficace d'évaluation et de remédiation.

On n'hésitera pas à proposer des dictées de lettres sur l'ardoise, du type : é – e accent aigu (comme dans été) ; è – e accent grave (comme dans mère) ; ê – e accent circonflexe (comme dans fête) ; î – i accent circonflexe (comme dans île) ; â – a accent circonflexe (comme dans âne) ; û – u accent circonflexe (comme dans affût) ; ô – o accent circonflexe (comme dans ôter) [4].

La dictée sur l'ardoise que les élèves montrent collectivement permet de s'apercevoir vite des erreurs et de les corriger au tableau en utilisant le vocabulaire adéquat (le nom des accents). S'il le faut, on pourra répéter l'activité pour un apprentissage optimal. On peut s'appuyer sur le tutorat des élèves qui maîtrisent cet apprentissage, pour entraîner les plus fragiles.

LA PONCTUATION

La compréhension dans la lecture passe par l'attention à la ponctuation qui, contrairement aux graphèmes, n'a pas de valeur phonémique. Au début du CE1, des élèves lisent encore d'une façon monocorde, sans tenir compte des signes qui participent de l'organisation du sens, ce qui en handicape la saisie correcte. Le travail de la ponctuation doit donc être repris, afin que l'attention à ses différentes marques puisse s'intégrer normalement dans toute lecture.

À partir d'un texte d'une dizaine de lignes et remis à chacun, on pourra demander aux élèves de compter le nombre de phrases et le nombre de signes de ponctuation dans chaque phrase. On utilisera de préférence un texte qui contient plusieurs types de points. Les éventuelles différences de réponses lorsque l'on interroge les élèves peuvent faire l'objet d'un travail de correction collectif qui permet de voir où se situent les erreurs, afin de préciser ce qui justifie les bonnes réponses. Ce travail, à reprendre si nécessaire, permet de réviser le rôle de tous les signes de ponctuation qui indiquent des respirations et des modulations de la voix.

— On pourra demander à plusieurs élèves de lire des phrases et de discuter du respect de la ponctuation dans chaque lecture.
— Pour travailler la ponctuation, on peut également remettre aux élèves un texte dans lequel on aura supprimé la ponctuation et les majuscules de début de phrases pour qu'ils les rétablissent.

4 — L'ouvrage de la linguiste Marina Yaguello, *Histoires de lettres. Des lettres et des sons*, Seuil, 1990, est utile pour se faire une idée du mouvement historique des accents et plus largement des lettres de l'alphabet.

En résumé

- La compréhension, finalité de la lecture, passe par un déchiffrage hautement automatisé pour permettre aux lecteurs de se concentrer sur le sens de ce qu'ils lisent. Le travail ambitieux de la compréhension se fait à partir de textes qui méritent d'être interrogés, interprétés, discutés, lus par les élèves eux-mêmes, les compétences de déchiffrage étant assurées.

- La maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes complexes, qui permet la lecture des syllabes puis des mots, est à consolider dès le début du CE1 afin d'assurer l'automatisation nécessaire à une lecture fluide, précise et rapide, indispensable à l'accès au sens.

- Qu'il s'agisse de la copie ou de la dictée, ces deux activités sont à mener de pair avec la consolidation de la fluence des graphèmes complexes.

- En toutes circonstances, le traitement rapide de l'erreur occupe une place essentielle dans les apprentissages.

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.

Lecture à voix haute : fluidité et expressivité

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.

La lecture fluide

De l'oralisation systématique du décodage à l'identification des mots

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.

« 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, *Mémoire et réussite scolaire*, Dunod, 1997.

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.

« 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, Pascale Colé, *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*, Dunod, 2003.

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. L'élève *« se parle »* pour parvenir à une identification automatisée des mots et intégrer leurs informations. Cette activité cognitive n'est plus nécessaire lorsque l'élève maîtrise suffisamment les mécanismes de décodage. Elle laisse place à une lecture silencieuse intériorisée durant laquelle il peut se

concentrer principalement sur la signification du texte et sa restitution. C'est à cette condition que l'élève peut s'entraîner à lire les mots en les regroupant. Il parvient à découper le texte en tenant compte des indices apportés par la ponctuation même si cette dernière n'est pas suffisante pour relier les mots selon leurs liens sémantiques ou syntaxiques. Le lecteur doit apprendre à proposer aussi ses propres coupures et respirations pour se faire comprendre.

Entraîner les élèves à la lecture fluide

Pour que l'attention des lecteurs débutants puisse se porter sur la manière de faire comprendre un texte qu'ils souhaitent partager à d'autres, 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.

LIRE SANS ERREUR ET RAPIDEMENT DES MOTS COMPLEXES GRÂCE À UNE IDENTIFICATION MAÎTRISÉE

Certaines activités aident particulièrement les élèves à identifier aisément et rapidement les mots en se détachant progressivement du décodage.

Les **listes analogiques de mots** comprenant une partie commune qui se prononce et qui s'écrit de la même façon sont des supports intéressants. Ces occurrences graphiques permettent au professeur d'attirer l'attention des élèves sur les régularités du système orthographique et viennent renforcer la mémorisation orthographique des mots. Ces listes constituent alors des modèles d'identification à partir desquels les mots nouveaux, par rapprochement, sont ensuite assimilés.

Pour ce faire, le choix des mots s'appuie nécessairement sur la progression des graphèmes complexes étudiés et proposent à la lecture des mots de la même famille (*voyager, voyageur, voyageuse*) ou des mots qui riment (*praline, tartine, sardine*). Des mots de plus en plus longs sont progressivement proposés afin de développer l'empan visuel[5]. Ils sont repris ensuite dans différentes phrases afin de favoriser leur lecture en contexte et de conforter leur identification rapide.

EXEMPLE DE LISTE ANALOGIQUE S'APPUYANT SUR LE GRAPHÈME « IEN »

— Des musiciens, rien, des comédiens, mien, combien, ancien, le gardien, italien, son chien, etc.

— Le roi fait venir des musiciens et des comédiens dans son château ancien.

— Le gardien arrive en courant avec son chien.

5 — L'empan visuel correspond à la quantité d'informations que le sujet est capable de mémoriser et de restituer à court terme. On ne peut modifier la largeur de cet empan car celle-ci est physiologique et commune à tous, de l'ordre de 7 à 9 lettres maximum autour du « point de fixation », mais il peut être exercé.

Le jeu de **la tapette à mots** peut être proposé en petit groupe pour entraîner les élèves à lire de plus en plus rapidement les mots issus de ces listes. Parmi des étiquettes-mots étalées sur la table, l'élève meneur de jeu choisit un mot qu'il lit à voix haute ; le premier qui pose la main dessus gagne l'étiquette. Les élèves peuvent aussi simplement pointer les mots sur la liste qui leur a servi d'entraînement à la lecture.

Ces listes analogiques sont laissées à disposition des élèves en fond de classe. Ils s'entraînent ainsi à les relire régulièrement, seuls et en présence du professeur, en utilisant un chronomètre. Mesurer le temps de lecture et le garder en mémoire incite les élèves à améliorer leur vitesse de lecture.

Ces entraînements peuvent prendre appui sur des diaporamas proposant un minutage de l'animation de plus en plus court. En l'absence d'écran, le professeur peut cacher les mots donnés à lire au tableau, au fur et à mesure, en jouant sur la vitesse de dissimulation. Imposer cette contrainte entraîne l'élève à lire de plus en plus vite et donc contribue à automatiser la reconnaissance des mots.

Pour un entraînement plus individualisé, on peut proposer aux élèves de repérer et de lire le plus rapidement possible un même mot dans une liste. Il convient de proposer une mise en page qui ne repose pas uniquement sur une lecture verticale. La lecture respectant le sens de la lecture des textes (ligne à ligne et de gauche à droite) est à encourager.

Enfin, le professeur peut proposer aux élèves de **transformer des mots**. Un indice pour **former un mot nouveau**, en ne changeant qu'une lettre à la fois, leur est donné. Par la lecture systématique de mots comprenant une occurrence identique, les élèves mémorisent durablement des séquences graphiques qu'ils mobilisent plus aisément ensuite en situation de lecture et d'écriture.

EXEMPLES D'INDICES

- Il navigue sur la mer. (Le marin)
- Ce n'est pas l'après-midi. (Le matin)
- Il me permet d'aller sur la glace. (Le patin)
- On l'offre lors d'un anniversaire. (Le cadeau)
- Il flotte avec quelques morceaux de bois. (Le radeau)
- C'est l'un des outils du jardinier. (Le râteau)

LIRE AVEC AISANCE EN RESPECTANT UN RYTHME « NATUREL »

Pour que les élèves parviennent à respecter le rythme de lecture induit par le texte, des séances spécifiques visant le repérage des groupes de sens (ou groupes de souffle) sont à organiser. Elles doivent aider les élèves à relier les mots entre eux, en procédant à un véritable découpage du texte.

Le professeur lit à voix haute le texte écrit au tableau et demande aux élèves de repérer les signes de ponctuation (point, virgule, etc.). Il propose une nouvelle lecture du texte et attire l'attention des élèves sur les pauses qu'induisent ces éléments. Les élèves s'entraînent ensuite à lire le texte, seuls ou à deux, en tenant compte de cette ponctuation.

Après un temps d'appropriation du texte, on invite les élèves à repérer, pour chaque phrase, les groupes de souffle qui facilitent la compréhension. Des élèves relisent à voix haute les phrases en tenant compte des propositions. La compréhension doit permettre à la classe de les valider ou non. Ces groupes de souffle sont ensuite séparés dans le texte à l'aide d'une barre oblique. Les élèves peuvent s'exercer à lire le texte en respectant les groupes constitués.

Lors des entraînements, le professeur encourage les élèves en difficulté à prendre le temps de repérer l'intégralité du groupe de sens et à le lire silencieusement avant d'en proposer une lecture continue à voix haute. Ces unités de sens peuvent éventuellement être présentées sur des lignes différentes.

EXEMPLE DE PRÉSENTATION DES UNITÉS DE SENS SUR PLUSIEURS LIGNES

— Chaque matin,

— le fermier se lève tôt

— pour sortir les vaches de l'étable.

Les élèves sont invités à enchaîner la lecture à voix haute de deux groupes de sens, puis trois, puis quatre, jusqu'à lecture complète de la phrase avec fluidité. Le travail est repris à l'identique de façon à pouvoir enchaîner en continu, les phrases du texte.

En complément de ce travail, on peut proposer différentes activités visant à lire avec aisance des phrases de plus en plus longues. Les élèves peuvent, par exemple, s'entraîner à lire les expansions d'une même phrase. Commençant toujours de manière identique, ce type de phrases favorise la fluence de lecture. Aider les élèves qui en éprouvent le besoin à repérer ce qui a déjà été lu lors de la phrase précédente, en coloriant, par exemple, d'une même couleur les unités identiques, peut leur être utile.

EXEMPLE DE PHRASES À RALLONGE

— La grand-mère sort de la maison.

— La grand-mère sort de la maison et ouvre le courrier.

— La grand-mère sort de la maison et ouvre le courrier qu'elle vient de recevoir.

L'aisance de la lecture s'appuie également sur un travail de repérage des liaisons. Une liaison consiste à prononcer une syllabe composée de la consonne finale muette d'un mot et de la voyelle initiale du mot suivant afin d'éviter les efforts d'articulation lors de la lecture. En les indiquant dans le texte, les élèves s'entraînent à lire à voix haute en les respectant.

Enfin, rechercher une prononciation aisée est nécessaire pour favoriser la fluidité de la lecture. Un travail sur l'articulation peut être proposé à la lecture à partir de virelangues.

EXEMPLES DE VIRELANGUES

— Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien.

— Si six scies scient six cyprès, six cent six scies scient six cent six cyprès.

— Tu t'entêtes à tout tenter, tu t'uses et tu te tues à tant t'entêter.

— Écartons ton carton car ton carton nous gêne.

— Pauvre petit pêcheur, prend patience pour pouvoir prendre plusieurs petits poissons.

— Trois tortues trottaient sur un trottoir très étroit.

LIRE AVEC UNE INTONATION ADAPTÉE EN AIDANT LES ÉLÈVES À RESPECTER LA PONCTUATION

L'intonation dynamise la lecture à voix haute et facilite l'accès à la compréhension du texte lu. Elle se marque, tout d'abord, dans chaque phrase, par le respect des signes de ponctuation. Les élèves qui n'en tiennent pas compte ont souvent de grandes difficultés pour créer les liens nécessaires donnant accès au sens.

Pour s'aider, les élèves peuvent utiliser un codage, avec des flèches par exemple, pour indiquer à quel moment la voix baisse, monte, ou reste en suspens, afin de marquer une pause. Ce travail succède nécessairement à celui de la compréhension.

Par ailleurs, pour mieux comprendre l'importance du respect de la ponctuation et permettre à d'autres de comprendre ce qui est lu, on peut aussi travailler la lecture de paires de phrases dont la ponctuation change le sens.

EXEMPLES DE PAIRES DE PHRASES

— Il commande une glace au café.
Il commande une glace, au café.

— Et si on mangeait, les enfants ?
Et si on mangeait les enfants ?

— Le professeur dit : « L'élève est en retard. »
« Le professeur, dit l'élève, est en retard. »

— « Je donne la fleur à ma mère ? Non ! À ma sœur. »
Je donne la fleur à ma mère, non à ma sœur.

— Tom a écrit un texte très vite, son professeur l'a corrigé.
Tom a écrit un texte, très vite son professeur l'a corrigé.

Travailler la fluidité de lecture d'un texte en classe entière

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

PROPOSER UN MODÈLE DE LECTURE FLUIDE DU TEXTE ET ANIMER UNE DISCUSSION SUR LA FAÇON DE LE LIRE

Si on souhaite investir les élèves dans un projet de lecture, il convient de leur faire apprécier, au préalable, une finalité possible de la restitution. Il est important de leur présenter régulièrement un modèle de lecture vers lequel tendre et d'indiquer ce qu'ils doivent faire pour progresser.

En lisant lui-même à voix haute systématiquement, en faisant écouter également des enregistrements de lectures maîtrisées, le professeur présente aux élèves de véritables modèles de lecture fluide. Il attire alors leur attention sur les divers aspects de la lecture : « *Quel effet a procuré la pause ici, l'insistance sur ce mot ? Pourquoi ai-je ralenti le rythme durant la lecture de ce passage ? Que vous a permis de comprendre cette intonation ?* »

Le professeur peut projeter le texte au tableau et demander aux élèves, après l'avoir relu, d'identifier les mots ou groupes de mots sur lesquels portent les effets produits pendant la lecture. À l'aide d'un codage spécifique, les élèves font ressortir les hausses et baisses d'intonation pour chaque phrase, au regard de la ponctuation présente et en tenant compte du sens du texte. Les virgules, les points, les points d'interrogation et d'exclamation sont accentués ; les liaisons spécifiées. Tous ces indices visuels permettent aux élèves de mieux lire et de mieux comprendre le texte.

De temps en temps, on peut donner aux élèves un exemple de ce qu'il ne faut pas faire en lisant lentement, de façon saccadée, beaucoup trop vite ou sans expressivité, afin qu'ils prennent conscience des effets produits sur l'auditoire. Le professeur peut demander alors aux élèves d'améliorer la lecture par des entraînements systématiques, en les accompagnant au plus près de leurs besoins.

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 ?

- o les pauses de la ponctuation
- / les unités de sens
- ◡ les liaisons
- ↗ ↘ les intonations de la voix
- ___ les mots accentués

INVITER LES ÉLÈVES À RÉPÉTER LEUR LECTURE

S'exercer à lire plusieurs fois un même texte donne de l'assurance à l'élève qui surmonte progressivement les obstacles liés à l'identification des mots pour lire de manière aisée. Au fur et à mesure des relectures, il se voit progresser. Il renforce l'identification des mots, la fluidité de lecture et sa compréhension du texte. Il peut éprouver un réel plaisir de lire.

Différentes formes d'entraînement à la lecture à voix haute peuvent être proposées à partir de courts textes :

— **une lecture à l'unisson** où les élèves lisent en chœur, après préparation. La lecture à l'unisson convient particulièrement aux élèves timides ou en difficulté qui ont besoin de développer la confiance en soi. Ils se sentent plus à l'aise en étant portés par le groupe ;
— **une lecture en écho** où les élèves répètent chaque phrase lue à tour de rôle à mesure qu'un élève ou que le professeur les lit. Ces phrases peuvent être lues à une vitesse légèrement supérieure à celle des élèves afin de les entraîner dans son sillage ;
— **une lecture orchestrée** en partageant les phrases d'un texte à lire entre plusieurs groupes d'élèves. Ces phrases sont lues, après préparation, les unes après les autres, de manière à reconstituer le texte. Sous une forme plus autonome, le professeur peut organiser **une lecture en cascade** : un élève lit la première ligne, puis quelques élèves se joignent à lui pour lire la deuxième, et d'autres encore s'ajoutent pour lire la suivante jusqu'à ce que la classe lise en chœur.

Lorsqu'on permet aux élèves de s'exercer à plusieurs, en tandem, certains ressentent de la frustration : les lecteurs les plus avancés n'ont pas toujours la patience ni la volonté de lire avec des lecteurs davantage en difficulté. Le professeur peut, de temps en temps, permettre aux élèves de lire avec le partenaire de leur choix, mais il veille surtout à ce que la collaboration profite aux deux lecteurs afin de leur permettre de progresser mutuellement.

PERMETTRE À L'ÉLÈVE DE S'ENTRAÎNER SEUL

Plus assuré dans sa lecture, l'élève doit pouvoir s'entraîner à lire seul. Ce temps individuel de préparation est nécessaire pour favoriser l'engagement de l'élève dans un projet de restitution de la lecture en lui permettant de l'améliorer.

Il peut 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 et maintient la motivation à lire et relire le texte.

INVITER LES ÉLÈVES À PRÉSENTER LEUR LECTURE

Les entraînements à la relecture peuvent manquer d'intérêt pour certains élèves, mais ils s'exercent plus volontiers lorsque la situation exige de lire pour l'ensemble de la classe. 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.

S'entraîner à lire avec fluidité un texte sur la semaine

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.

Travailler la fluence de lecture dans le cadre d'un atelier dirigé

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

PREMIÈRE ÉTAPE : LANCEMENT DE L'ACTIVITÉ

Le professeur précise aux élèves les objectifs d'apprentissage. La taille de police du texte donné est adaptée ; les lignes sont numérotées pour faciliter le repérage dans le texte.

DEUXIÈME ÉTAPE : ENTRAÎNEMENT À LA LECTURE DU TEXTE PAR LES ÉLÈVES, RELECTURE PAR LE PROFESSEUR ET QUESTIONNEMENT

Les élèves lisent le texte, guidés par le professeur. Durant les temps d'entraînement, ils peuvent commettre des erreurs sur les mots qu'ils découvrent : le professeur doit alors penser ses interventions pour accompagner l'apprentissage. En interrompant instantanément la lecture au moment de l'erreur, il ne laisse pas à l'élève l'opportunité de se corriger lui-même. Il est important de lui accorder cette possibilité pour

favoriser le développement de processus d'autorégulation (par exemple, l'élève lit *« Il ouvre la "cague" du tigre… euh non… la "cage" du tigre. »*).

Le professeur peut aussi renvoyer en miroir ce que l'élève vient de lire afin de lui faire prendre conscience de l'erreur. Il attend sa réaction et l'invite à se corriger. Après avoir permis à l'élève de se corriger lui-même, le professeur l'invite à relire la phrase pour lever l'obstacle rencontré, faciliter l'identification des mots. Il lui permet de surmonter la difficulté.

Il s'assure ensuite de la compréhension du vocabulaire et de la compréhension littérale du texte. Les réponses apportées par les élèves sont systématiquement justifiées par une phrase du texte, à laquelle retournent tous les élèves et qu'ils relisent à voix haute. Le professeur relit le texte de manière expressive.

TROISIÈME ÉTAPE : LECTURE DU TEXTE PAR LES ÉLÈVES

À tour de rôle, chaque élève entraîné à la lecture d'une phrase, lit à voix haute la partie travaillée de façon à reconstituer le texte.

QUATRIÈME ÉTAPE : RETOUR SUR LE TEXTE

À l'issue de chaque lecture, le professeur s'appuie sur les remarques formulées par les autres élèves pour aider le lecteur à corriger ses erreurs et à s'améliorer. Lorsque la lecture devient suffisamment aisée, le professeur demande à l'élève de tenir compte de la ponctuation et de mettre l'intonation.

CINQUIÈME ÉTAPE : BILAN DE FIN DE SÉANCE

Le professeur souligne les réussites et évalue avec bienveillance la lecture. Il met en évidence les progrès et aide les élèves à se fixer de nouveaux objectifs en les engageant dans un nouveau projet de lecteur.

La lecture expressive

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).

Comment travailler l'expressivité ?

Plusieurs mises en situation permettent aux élèves de rendre leur lecture expressive. **L'expression des sentiments** peut, par exemple, être travaillée à partir d'une simple phrase lue et relue en fonction d'une situation donnée. Proche du jeu théâtral, l'élève cherche à proposer une lecture exprimant un sentiment particulier. Ainsi, la phrase suivante peut aussi bien être lue sur le ton de la colère, de la surprise, de l'amusement ou de l'inquiétude : « *La porte d'entrée est restée ouverte toute la nuit, et personne ne l'a remarquée.* »

Les élèves peuvent également **jouer avec leur voix** en lisant avec une petite voix de souris, avec la voix d'un monstre effrayant ou en confiant un secret à l'oreille de quelqu'un.

Le professeur peut éventuellement noter toutes ces interprétations sur des étiquettes et, par un système de tirage au sort, entraîner les élèves à lire des phrases en respectant l'intonation imposée.

Il s'appuie également sur des textes comprenant des dialogues.

Le professeur peut aussi lire des phrases sur un ton monocorde et demander aux élèves de **proposer une possible interprétation**. Ainsi, dans la phrase « *Je ne vais pas me laisser faire, crois-moi !* », les élèves peuvent décider de mettre l'accent sur les mots « pas » et « crois » pour marquer un ton déterminé.

Le professeur enrichit **le lexique lié aux émotions et aux sentiments** : joyeux, agacé, inquiet, amical, rieur, révolté, insistant, boudeur, malicieux, las, surpris, résigné, convaincu, ému, attendri, déterminé, assuré, apaisé, étonné, excité, etc.

Au fur et à mesure des lectures, les élèves classent les phrases dans un tableau en fonction des intonations retenues. Ils s'entraînent à les lire régulièrement et s'en servent comme références pour travailler l'expressivité.

EXEMPLE DE TABLEAU PROPOSANT UNE CLASSIFICATION DES PHRASES EN FONCTION DE LEUR INTONATION

inquiet	– Si elle nous trouve dans sa chambre, je vais me faire tirer les oreilles. – Pourquoi voulez-vous regarder dans mon sac ? – Oh là là ! Qu'allons-nous faire ?
agacé	– Dépêche-toi de choisir, je n'ai pas que ça à faire. – Mais où est-elle encore passée ? – Je commence à en avoir assez ! Allez, on s'en va !
joyeux	– Je suis vraiment contente de vous revoir ! – On va pouvoir passer toute la soirée ensemble. – Je n'ai jamais été aussi heureux !

Les élèves s'appuient régulièrement sur des enregistrements audio de textes variés (textes narratifs, de genre poétique ou théâtral), réalisés par le professeur ou par des élèves lors de la restitution finale, pour améliorer leur prestation.

Évaluer la lecture à voix haute

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'enregistrement d'une même lecture à différentes phases d'entraînement, par la comparaison et la posture d'auditeur qu'il confère, facilite la prise de conscience des effets perceptibles par d'autres en fonction des choix d'interprétation retenus et permet d'identifier des pistes d'évolution de la lecture.

Cette mise à distance implique d'avoir défini avec la classe des critères relatifs à l'acquisition de la fluence et à la mise en voix des textes, pour être en capacité d'évaluer une lecture à voix haute, durant les phases d'entraînement ou lors de la prestation finale, en vue de l'améliorer.

Le professeur peut évaluer la lecture selon une échelle qui lui permet de situer le niveau des élèves quant à la fluidité.

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, 2005.

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.

Le nombre de mots lus et le temps de lecture sont inscrits sur une feuille de suivi de façon à prendre conscience des progrès. Une courbe peut illustrer la progression. Afin d'ajuster l'enseignement aux besoins individuels des élèves, le professeur collecte des données en continu en ciblant des points d'attention particuliers. Il consigne ses observations en y inscrivant non seulement les erreurs, mais également diverses manifestations, comme les hésitations, les retours en arrière, l'absence de liaison, le non-respect de la ponctuation.

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. Ils sont énoncés à la classe à la fin de la restitution dans le cadre d'une évaluation partagée.

EXEMPLE DE GRILLE D'ANALYSE DE LA LECTURE

	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 :		
• 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		

En résumé

- La lecture à voix haute est un processus complexe qui requiert une coordination maîtrisée de toutes les habilités de la lecture : automatiser l'identification des mots, comprendre, interpréter sa propre compréhension du texte.

- La lecture fluide et la lecture expressive sont toutes deux inhérentes à la capacité à lire un texte à voix haute et ne doivent pas être confondues. Pour l'entraînement à la fluence de lecture, l'oralisation des unités du texte permet d'accéder à une identification hautement maîtrisée des mots et précède le travail de compréhension. La mise en voix succède à ce dernier pour exprimer de façon personnelle ce qu'il en a compris et permettre à d'autres d'en saisir à leur tour la signification à travers les effets choisis.

- Cet apprentissage s'inscrit dans la durée et nécessite des temps d'entraînement quotidiens, guidés et autonomes, en focalisant par alternance l'attention des élèves sur l'un des critères relatifs à une fluence aisée et à une bonne expressivité.

- Il est judicieux de s'appuyer sur les enregistrements pour évaluer la prestation de manière objective et l'améliorer.

III

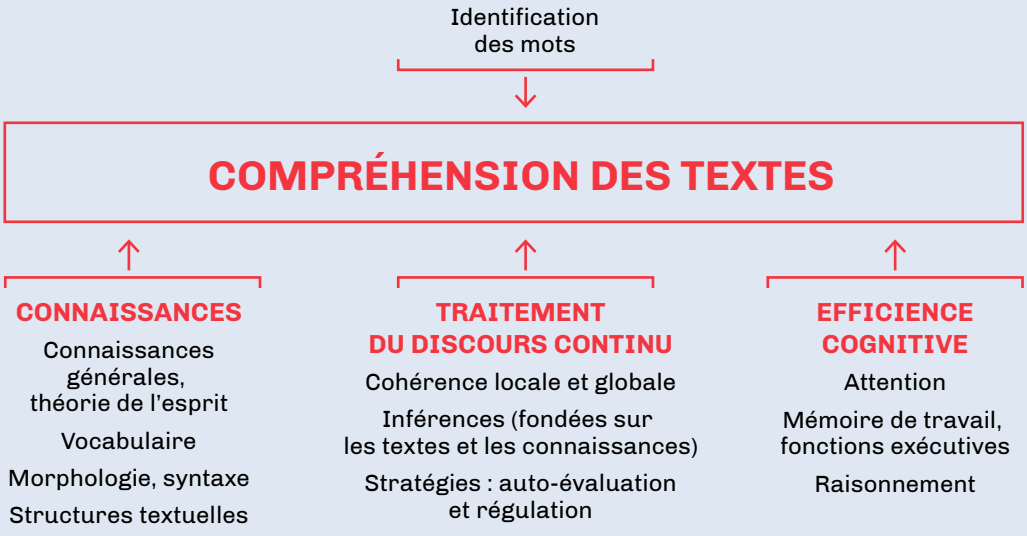
Quels supports et quelle méthode pour comprendre les textes ?

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.

Comprendre des textes : quelques principes issus de la recherche

La recherche [6], au cours des dix dernières années, a permis de comprendre certains mécanismes de l'accès à la compréhension de textes lus par les élèves.

STRUCTURES ET MÉCANISMES IMPLIQUÉS DANS LA COMPRÉHENSION DES TEXTES



6 — Maryse Bianco résume le consensus actuel relatif aux structures et mécanismes cognitifs engagés dans la compréhension d'un texte dans le rapport de la conférence de consensus intitulée *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture*, Cnesco, 2016, pp. 19-22.

Ce schéma présente les quatre grandes catégories d'habiletés sollicitées, souvent simultanément, dans l'activité de compréhension d'un texte :

— les capacités d'identification des mots ;
— les connaissances stockées en mémoire ;
— l'efficience cognitive générale des individus ;
— des habiletés propres au traitement des discours continus.

L'identification des mots représente un préalable à l'exercice de la compréhension qui ne peut démarrer qu'à partir du moment où les mots sont identifiés. L'identification suppose donc, pour la lecture, que les mécanismes de reconnaissance des mots écrits soient construits et suffisamment automatisés pour permettre une reconnaissance fluide.

Nos connaissances sur le langage comme nos connaissances plus générales sur le monde sont ensuite sollicitées.

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

Construire la cohérence des textes requiert encore l'intervention de **capacités cognitives générales**. Le lecteur doit aussi exercer une veille attentive sur ce qu'il comprend ou ne comprend pas. Il doit, autrement dit, contrôler sa compréhension et initier, le cas échéant, des régulations au moyen des stratégies dont il dispose.

Ces mécanismes et connaissances impliqués dans la compréhension des textes ci-dessus évoqués permettent de dégager les éléments clés, présentés de manière synthétique dans ce qui suit.

Le lien entre mémoires et compréhension

La compréhension des textes s'inscrit dans le processus général de la compréhension orale et écrite. Nous comprenons une situation, nous comprenons ce qui est dit, ce que nous observons, ce que nous lisons. Pour y parvenir, les sciences cognitives nous apprennent que 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 rapidement les mots de la mémoire visuelle 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**).

La mémoire de travail et la mémoire à long terme sont ainsi 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 réutilisation ultérieure.

Le lien entre attention et compréhension

L'attention concerne l'ensemble des mécanismes par lesquels le cerveau sélectionne une ou plusieurs informations et en oriente le traitement. 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. Il sélectionne des indices, effectue des raisonnements pour atteindre ce but, inhibe les raisonnements inappropriés, change de stratégie s'il le faut, détecte et corrige les erreurs d'appréciation qui l'éloignent du but.

Comprendre un texte requiert beaucoup d'attention. Lors des séances dédiées à la compréhension de textes, dès le début du CE1, les élèves sont en mesure de lire de petits textes de manière autonome. Le professeur habitue ses élèves à exercer 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. Le rôle du professeur consiste à focaliser l'attention de l'élève et à l'habituer à persévérer dans sa lecture, même s'il rencontre des obstacles, en le relisant, en l'annotant si nécessaire, en s'autorisant des retours en arrière. Pour les mots dont il ignore le sens, le professeur invite l'élève à émettre des hypothèses en fonction du contexte, ou à partir de leur morphologie. Il lui apprend à faire attention non seulement aux mots, mais aux constituants du texte.

Le lien entre décodage, compréhension orale et compréhension de textes

Bien décoder et bien comprendre l'oral permet de mieux comprendre les textes lus, ce qui impose de faire des élèves des décodeurs experts dès le CP. L'étude menée en 2015 par Édouard Gentaz, Liliane Sprenger-Charolles et Anne Theurel met en évidence que, sur près de 400 enfants de CP issus de milieux peu favorisés, seuls 1,5 % des élèves décodeurs et ayant une bonne compréhension à l'oral sont en difficulté pour comprendre les textes qu'ils lisent.

« Trois résultats importants ressortent de cette étude. Tout d'abord, le niveau de compréhension écrite est expliqué principalement par le niveau de décodage dans le groupe des décodeurs faibles et moyens alors que, chez les bons décodeurs, il est surtout expliqué par le niveau de compréhension orale. Ensuite, le pourcentage d'enfants ayant un problème de compréhension écrite est plus élevé dans le groupe de faibles décodeurs (55 %) que dans les deux autres groupes (7 % chez les décodeurs moyens et 0 % chez les bons décodeurs). Enfin, seulement 6 enfants (1,5 %) ont un déficit de compréhension écrite avec des capacités intactes en décodage, en compréhension orale et en vocabulaire. »

Liliane Sprenger-Charolles, « L'apprentissage de la lecture (du comportement aux corrélats neuronaux) : un bilan de 30 ans de recherche », *Pratiques*, 169-170, 2016[7].

7 — https://journals.openedition.org/pratiques/2969

Une autre étude, dans laquelle les élèves ont été suivis du début de la grande section à la fin du CE1, révèle que les capacités précoces d'analyse phonémique permettent de pronostiquer le futur niveau de lecture des élèves[8]. Plus cette capacité est développée, plus les enfants parviennent à lire et comprendre des textes. Le rôle de l'école maternelle, avec un entraînement à l'analyse phonologique puis phonémique, prépare les élèves à l'apprentissage de la lecture de façon décisive. La continuité des apprentissages en lecture est un impératif qui conditionne les réussites futures.

Si l'automatisation du décodage est effectuée au cours de l'année de CP et constitue l'objectif prioritaire de ce niveau de classe, il est nécessaire de le renforcer au début du CE1 par la révision des graphèmes complexes pour les élèves encore hésitants (cf. chapitre 1) et en multipliant les exercices de fluence (cf. chapitre 2).

Le lien entre volume de textes lus et compréhension

Entraînement et persévérance participent à une meilleure compréhension des textes. Les compétences en lecture se construisent en rencontrant de nombreux textes et en s'entraînant à les comprendre.

Une étude Pisa[9] montre également une corrélation entre le plaisir de lire et la performance en compréhension de l'écrit.

« Le plaisir de la lecture est corrélé aux compétences en compréhension de l'écrit : l'enquête Pisa constate que la différence majeure entre les élèves qui obtiennent de bons résultats à l'évaluation Pisa de la compréhension de l'écrit et ceux qui réussissent moins bien réside davantage dans le fait de lire quotidiennement par plaisir que dans le temps consacré à cette activité. En moyenne, les élèves qui lisent tous les jours par plaisir obtiennent un avantage de score équivalent à 1,5 année d'études par rapport aux autres élèves. »

Pisa à la loupe, n° 8, « Les élèves d'aujourd'hui lisent-ils par plaisir ? », OCDE, 2011.

Lire fréquemment, que ce soit de courts textes ou des lectures longues, favorise la confrontation aux mots et donc la nécessité d'accéder à leur compréhension, mais permet aussi l'intégration de schémas d'organisation des différentes phrases lues. Pour permettre aux élèves de lire un volume de texte conséquent, il est nécessaire de proposer des lectures 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.

8 — Piquard-Kipffer, A. & Sprenger-Charolles, L. (2013). « Early predictors of future reading skills: A follow-up of French-speaking children from the beginning of kindergarten to the end of the second grade (age 5 to 8) », *L'Année psychologique* 113(4), p. 491-521.

9 — *Pisa à la loupe*, n° 8, « Les élèves d'aujourd'hui lisent-ils par plaisir ? », OCDE, 2011. www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48755134.pdf

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

La diversité des textes lus

Une variété de textes sera proposée à la lecture des élèves à la fois pour les textes narratifs et explicatifs.

LES TEXTES POUR CONSOLIDER LES CORRESPONDANCES GRAPHÈMES-PHONÈMES COMPLEXES

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. Néanmoins, il ne faudrait pas penser qu'ils ne participent pas à l'accès à la compréhension. En effet, l'accès au sens est aussi un objectif, puisqu'ils doivent être lus par les élèves.

LES TEXTES COURTS POUR GUIDER LA COMPRÉHENSION

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.

LES TEXTES LONGS LUS PAR L'ÉLÈVE

Le programme de français[10] précise que la fréquentation d'œuvres complètes permet de donner des repères autour de genres, de séries, d'auteurs : « *Cinq à dix œuvres sont étudiées par année scolaire du CP au CE2. Ces textes sont empruntés à la littérature patrimoniale (albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre) et à la littérature de jeunesse. Les textes et ouvrages donnés à lire aux élèves sont adaptés à leur âge, du point de vue de la complexité linguistique, des thèmes traités et des connaissances à mobiliser.* »

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[11].

10 — Programme de français de cycle 2, Bulletin officiel n° 30 du 26 juillet 2018.
11 — http://eduscol.education.fr/cid135424/lectures-a-l-ecole-des-listes-de-reference.html

LES ŒUVRES LITTÉRAIRES LUES PAR LE PROFESSEUR

Comme cela a été précisé dans le premier chapitre de ce guide, il ne faut 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 sur des textes entendus, lus par le professeur. 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. Dans ce cadre, 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.

LES LECTURES PERSONNELLES

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.

Tout au long de la scolarité, « *ils sont ainsi familiarisés avec les usages, les lieux et les acteurs du livre et de la lecture (écrivains, éditeurs, illustrateurs, libraires, etc.). Il s'agit de créer des habitudes, des réflexes, une proximité, particulièrement pour les enfants dont les familles sont éloignées de la culture de l'écrit. Autant que possible, avant que l'enfant n'acquière une certaine autonomie dans la lecture, les familles sont sensibilisées à l'importance de la lecture partagée en famille, et associées à l'acte de lire* »[12].

LES TEXTES LUS DANS LES AUTRES DOMAINES D'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. La confrontation systématique à ces textes variés permet de répondre à la nécessité de lire un volume de textes important au cours de l'année pour favoriser l'autonomie du lecteur face à tout type de texte.

Le temps consacré à la lecture

Les activités de lecture sont réparties dans le tableau ci-dessous en fonction de l'objectif visé. À chaque objectif, une durée d'activité est définie pour la semaine. Pour mémoire, 10 heures hebdomadaires de français sont inscrites dans la grille horaire de cycle 2. Aux activités de lecture, il faut ajouter la grammaire (45 minutes),

12 — *Lecture : construire le parcours d'un lecteur autonome*, note de service du 25 avril 2018, Bulletin officiel spécial n° 3 du 26 avril 2018.

les dictées (1 heure), l'écriture et la copie (1 heure), la rédaction (30 minutes) et le vocabulaire (1 heure).

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**

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.

Il est nécessaire d'habituer les élèves à exercer leur compréhension collectivement ou par groupes. La justification des réponses (informations, interprétations, etc.) engage la confrontation des stratégies qui ont conduit à ces réponses. La démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte se poursuit (verbalisation des stratégies, attitude active et réflexive) et développe progressivement un raisonnement que les élèves pourront remobiliser en autonomie face aux textes. L'objectif est que chaque élève puisse tirer profit de ce travail collectif pour réinvestir en autonomie les démarches acquises.

La complexité des textes utilisés dans les différents enseignements s'accroît et se diversifie au cours du CE1.

Focus | La mise en œuvre d'une leçon de lecture

Cette leçon de lecture a pour ambition de proposer aux professeurs une méthode d'enseignement de la compréhension s'appuyant sur des recommandations issues de la recherche et le développement d'attitudes réflexives des élèves face au texte.

Cet exemple a vocation à s'ajuster en fonction du temps que le professeur souhaite investir dans l'exploitation de la lecture. Certaines phases peuvent être assouplies, voire ne pas être proposées selon la typologie de textes. Par exemple, un texte proposé dans le domaine scientifique pourra être abordé avec les élèves en allégeant le dispositif.

Les acquisitions lexicales sont fondamentales dans la compréhension des textes lus et le développement du vocabulaire est étroitement lié aux rencontres avec les textes écrits, dès la petite enfance. Les recherches menées au Canada par Monique Sénéchal ont notamment mis en évidence un lien statistique entre fréquence et variété des lectures aux jeunes enfants, et étendue de leur vocabulaire[13]. Le rôle de l'école maternelle est essentiel sur ce point précis.

Si confronter les élèves à un volume de textes conséquent contribue à favoriser l'accès au sens, si le travail sur le vocabulaire apparaît comme central, il est impératif, comme le précise Maryse Bianco, de mettre en œuvre un **enseignement explicite de la compréhension**.

« 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

Pour cette leçon, nous considérons que le décodage est acquis et que la fluidité de lecture a été travaillée régulièrement depuis le début de l'année. Les différentes phases proposées sont ajustables en fonction des types de textes, du guidage du texte souhaité très étayé ou plus distant, voire absent lorsque l'objectif visé est l'autonomie du lecteur.

13 — Monique Sénéchal, « Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire », *Enfance*, 53 (2), 169-186, 2000. En ligne : www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_2000_num_53_2_3175.

Travail préparatoire du professeur

La préparation consiste à **identifier les obstacles à la compréhension du texte** par les élèves. Le professeur pourra :

— surligner les mots susceptibles de ne pas être connus des élèves ;
— surligner 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 inférences ;
— envisager un résumé du texte à l'oral et à l'écrit.

Phase 1 Développer l'autonomie des élèves

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.

— 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.

Étayage de la difficulté (15 à 20 min)

— Le professeur lit des définitions pour le vocabulaire (si ce choix est retenu).
— Surligner 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 ?

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.

Phase 2
Lecture
à voix haute
(15 à 20 min)

— Lire silencieusement le texte.
— Lire le texte à voix haute : tous les élèves doivent suivre et le « jeu du furet », qui consiste à lire chacun à son tour, impose de maintenir une vigilance nécessaire. Les élèves du groupe pris en charge par le professeur seront fortement mobilisés.
— Une partie du texte est lue par l'ensemble des élèves à l'unisson pour s'écouter dire l'écrit à l'oral.

Enseignement explicite de la compréhension
(20 min)

Travailler le vocabulaire du texte

La construction du sens nécessite d'apprendre à mettre les mots du texte en réseaux. Par exemple, il peut être intéressant de construire des séries synonymiques (le crapaud est décrit comme « un animal visqueux ») ou de relever les mots de la même famille.

Explication des mots rencontrés dans le texte :

— lecture de définitions proposées pour les mots évalués difficiles ou surlignage des mots inconnus par les élèves ;
— recours éventuel au numérique pour illustrer les mots rencontrés.

À quoi certains mots leur font-ils penser ? Les mots seront consignés dans un carnet.

Travailler la grammaire en repérant les marques grammaticales que portent certains mots et les mots grammaticaux qui les entourent.

Travailler la valeur syntaxique des mots grâce au repérage et à une interprétation correcte de leur place dans la phrase.

Proposer des questions explicites et implicites à l'oral (collectif)

Justification des réponses (informations, interprétations, etc.) ce qui engage la confrontation des stratégies qui ont conduit à ces réponses.

Autres activités possibles :

— proposer oralement des affirmations et rechercher dans le texte si elles sont vraies ou fausses ;
— donner aux élèves une copie des phrases ou du texte sans ponctuation et leur demander de la retrouver ;

	— chercher des synonymes et/ou des antonymes (travailler la notion de morphème à partir duquel se construisent de très nombreux mots) ; — chercher des mots dans les phrases ou le texte qui appartiennent au même champ lexical. **Favoriser les formulations et les reformulations orales :** — amener les élèves à discuter entre eux de leurs évocations, de leurs interprétations, de ce qu'ils imaginent à partir de leur lecture ; — demander aux élèves de raconter le texte, de le reformuler et d'échanger, de débattre entre eux sur ce qu'ils en comprennent ; — demander aux élèves de poser des questions sur le texte pour manifester leur compréhension, en veillant à mobiliser les élèves qui rencontrent des difficultés. Le professeur aura préparé le résumé oral du texte qu'il délivrera à chaque fin de partie. **Lecture expressive du texte par le professeur** Cette lecture favorise la compréhension, fait passer les émotions et les sentiments que le texte révèle.
Phase 3 (15 min)	Reformulation de l'ensemble du texte par le professeur. Il explicitera comment il a procédé pour comprendre le texte. Les élèves auront à comprendre l'oral formulé. Réponse à une question sur le texte à l'écrit, dans le cahier du jour, dans le cadre de l'enseignement de la copie et de l'écriture.
Phase 4 (15 min)	Lecture expressive par les élèves à voix haute en respectant la prosodie et en recherchant la fluidité de la lecture.
Activités décrochées (30 min hebdomadaires)	Les activités décrochées ne sont pas systématiques, mais elles ont vocation à être menées avec les élèves sur une dimension qui impactent la compréhension. Ces activités, texte en main, peuvent être exercées sur des textes fréquentés dans tous les domaines : — dégager le sens global du texte (à l'oral) ; — identifier les reprises ; — identifier les connecteurs en jeu ; — étudier de courts textes pour les inférences.

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

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.

Le professeur entraîne les élèves à exercer leur compréhension tout d'abord à partir de phrases simples très courtes, puis plus longues et complexes, puis de petits textes. C'est le texte sous les yeux que les élèves vont apprendre à accéder au sens, avec un recours à la signification des mots, un appui sur les marqueurs grammaticaux, sur la ponctuation.

Pour travailler les reprises anaphoriques, les inférences

Une phrase est placée sous les yeux des élèves qui la 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.

EXEMPLES DE PHRASES POUR TRAVAILLER LES REPRISES ANAPHORIQUES

La fille caresse le veau et la vache la renverse.

Le chien attrape le lapin et le cheval le mord.

EXEMPLES DE PHRASES POUR FAIRE DES INFÉRENCES, LE TEXTE EN MAIN

Ce qui m'attire dans ce métier, c'est de sauver des vies. Mais je reconnais que j'aime conduire le gros camion rouge et actionner la sirène.

Pour ne pas me perdre dans la forêt je suis ma maman partout. J'adore grignoter des noisettes. On m'appelle Boule rousse.

J'ai oublié de refermer le bocal et maintenant il y en a plein la cuisine. Maman sera mécontente.

Ce matin, tout le monde cherche le chat qui a disparu. Soudain, papa, debout devant la porte de la maison, entend un miaulement semblant venir du ciel. Papa a compris, il a déjà posé l'échelle contre le mur de la maison pour grimper tout là-haut sur les tuiles.

Justine est obligée d'aller dans une autre classe. Sa mère lui avait pourtant dit de ne pas oublier de le prendre avant de partir à l'école. On ne peut pas se baigner sans.

EXEMPLES DE PHRASES ABSURDES POUR DIRE POURQUOI ELLES SONT ABSURDES

L'hélicoptère a atterri doucement dans la piscine. Le pilote est sorti. Il a chaussé ses chaussures de ski et a fait une petite glissade.

Le cheval de Marie a attendu 16 h 30 précises. Il est entré sur la pointe des pieds dans la chambre. Il a ouvert l'armoire et s'est mis à brouter les livres.

EXEMPLES DE CORPUS AMBIGUS : COMPARER LES MESSAGES EXPRIMÉS PAR DEUX PHRASES QUI ONT EXACTEMENT LES MÊMES MOTS ET QUI POURTANT NE SIGNIFIENT PAS LA MÊME CHOSE

Ma mère me dit à 9h30 : « Tu prendras le train pour Paris. »
Ma mère me dit : « À 9h30, tu prendras le train pour Paris. »

Dis-moi : « François, ton frère, joue-t-il au football ? »
Dis-moi, François : « Ton frère joue-t-il au football ? »

Regardez cette voiture. Quelle voiture !
Regardez cette voiture. Quelle voiture ?

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 emploie apporte immobile

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 élements 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.

EXEMPLE N° 1

Hier, nous avons accueilli dans la classe un nouvel élève anglais. Louise l'a fait asseoir à côté d'elle 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 ballon. Elle 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 surligner 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'hier 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'instant, etc.*).

Qu'est-ce qui est le plus difficile pour lui ? Les élèves sont tentés de répondre « les problèmes », car ils rapprochent sémantiquement « *problème* » et « *difficile* », *a 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 ballon ? 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 ;
— surligner 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 attitrée.

EXEMPLE N° 2 : IDENTIFIER LES PERSONNAGES DE L'HISTOIRE

Madame Legrand a pris rendez-vous avec le professeur pour savoir si son fils Rudy progressait et travaillait sérieusement en classe. En chemin, elle rencontre Rudy et sa sœur qui rentrent à la maison. Madame Lefèvre salue la mère de Rudy d'un signe de main sur le trottoir d'en face. « Dites à Rudy d'apporter les devoirs à Loïc, il n'est pas allé en classe ce matin car il a été malade toute la nuit. » Elle se présente devant la porte de la classe à la fin des cours. La salle de classe est vide. Le professeur a certainement oublié le rendez-vous. Elle attend, en vain.

Soudain elle entend des bruits étranges. Le professeur était allé chercher du papier dans la remise et la serrure s'était cassée. Il était resté enfermé à l'intérieur.

Il s'agit d'habituer les élèves à distinguer les personnages présents dans l'histoire et les personnages dont il est fait mention. Par exemple, en demandant à l'oral « *Quels sont les personnages de l'histoire ?* », les élèves ne manquent pas de mentionner Loïc qui est un personnage dont on parle dans l'histoire mais qui n'est pas un personnage de l'histoire. Ce texte permet aussi de travailler sur les reprises anaphoriques.

Ce qu'il faut retenir :

— surligner en couleur les personnages et de la couleur correspondante les pronoms pour mettre en évidence les liens qui les unissent ;
— bien distinguer les personnages de l'histoire et les personnages dont on parle dans l'histoire.

EXEMPLE N° 3 : TRAVAILLER LA TEMPORALITÉ DE L'HISTOIRE

Le soleil se levait sur la savane. La voiture avançait en cahotant sur la piste. Le conducteur cherchait à éviter les trous et les bosses. Au loin, on pouvait apercevoir un troupeau d'éléphants avec la matriarche en tête. Des girafes tentaient d'attraper les feuilles les plus tendres des grands arbres. L'équipe avait quitté le camp ce matin très tôt, bien avant le lever du soleil. Il commençait à faire chaud. Soudain un énorme lion au milieu de la piste se dressa, menaçant. Steve avait oublié son fusil dans la grange.

La chronologie du récit diffère de la chronologie de l'histoire. Il est nécessaire d'habituer les élèves à prendre des repères pour maîtriser ceci. Une séance courte avec des échanges oraux, texte en main, peut les y aider, à partir de questions inductrices : « *Où se passe cette histoire ? Pouvez-vous raconter cette histoire sans le recours au texte ?* »

Après la lecture silencieuse du texte, les élèves sont invités à travailler sur la chronologie en se reportant au texte. Il s'agit de comparer la chronologie du récit et celle de l'histoire, et de placer les éléments sur deux frises chronologiques. Dans le texte, les phrases clés sont soulignées de couleurs différentes. Les élèves font oralement le récit de l'histoire en listant les étapes :

— départ du camp ;
— oubli du fusil ;
— voyage dans la savane ;
— observation des animaux ;
— rencontre avec le lion.

Ce qu'il faut retenir : l'ordre des phrases n'est pas toujours le même que l'ordre des événements. Pour comprendre le texte, il faut se faire une représentation de l'ordre des événements.

EXEMPLE N° 4 : TRAVAILLER LES INFÉRENCES

Certains élèves en difficulté de lecture s'arrêtent au sens littéral. Ils déchiffrent, ils comprennent mais sont incapables d'inférer le sens implicite. Les inférences[14] sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles après une lecture littérale du texte. Il faut que l'élève déduise ce qui n'est pas énoncé. Faire des inférences est ce processus de déduction.

Ce qu'il faut retenir : prendre l'habitude de bien réfléchir à toutes les informations dans le texte pour trouver ce qui n'est pas dit avec les mots.

EXEMPLE N° 5 : TRAVAILLER LES INFÉRENCES ET LA TEMPORALITÉ

Un jeune garçon a donné, contre un paquet de bonbons à un mendiant, qui depuis a disparu, un moulin à café cassé dans lequel sa mère, des années auparavant, avait caché de l'argent.

Texte en main, les élèves identifient les personnages de l'histoire : un jeune garçon, sa mère et un mendiant. Puis, ils mettent en ordre chronologique les différentes étapes du récit.

Le professeur guide les échanges à partir de questions qui permettent de comprendre ce qui n'est pas dit dans le texte :

— *Que pensait la mère lorsqu'elle cachait son argent dans un moulin à café cassé ?*
— *Le jeune garçon était-il content d'échanger le moulin cassé contre un paquet de bonbons ?*
— *Le garçon savait-il que sa mère avait caché de l'argent dans le moulin à café ?*
— *Pourquoi le mendiant a-t-il disparu ?*
— *Que savait-il que le jeune garçon ne savait pas ?*

Ainsi, les élèves comprennent que l'ordre des actions du récit diffère de l'ordre des actions dans l'histoire :

— la mère cache ses économies dans un moulin à café ;
— un mendiant se présente à la maison (implicite dans le texte) ;
— il demande quelque chose en échange d'un paquet de bonbons (implicite dans le texte) ;
— le jeune garçon donne le moulin à café à un mendiant.

Ce qu'il faut retenir :

— identifier tous les personnages de l'histoire ;
— faire la liste des actions dans l'ordre chronologique ;
— raisonner à partir des mots du texte pour trouver les idées qui ne sont pas dites dans le texte.

14 — Pour les exemples, on se reportera à la partie intitulée « Pour travailler les reprises anaphoriques, les inférences » en pages 47 et 48.

EXEMPLE N° 6 : TRAVAILLER LES REPRISES ANAPHORIQUES

Samir a six ans. Ses amis l'appellent Sam. Il habite tout en haut d'un immeuble gris de dix étages. De la fenêtre de sa chambre, Sam voit le ciel. Marie, sa camarade, vit dans une toute petite maison, tout à côté. Cette fillette rêve de toucher les nuages. Elle demande à Sam de l'inviter chez lui.

Les élèves lisent les phrases et mettent une croix dans la case qui convient **avec l'aide du texte**.

	VRAI	FAUX	JE NE PEUX PAS SAVOIR
A) Elle s'appelle Sam.			
B) Il a six ans.			
C) Elle a sept ans.			
D) Elle veut toucher les nuages.			
E) Il habite une petite maison.			
F) Elle veut aller chez lui.			
G) Il aime l'école.			
H) Il vit en bas d'un immeuble.			

Ce qu'il faut retenir : un pronom est un petit mot qui remplace le nom. Il faut chercher systématiquement la correspondance entre les pronoms et les personnages du texte.

Travailler la compréhension à partir de textes longs

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).

La séquence commence par une lecture du 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'approprier 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.

Dès la deuxième 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. Le professeur structure et relance les échanges ; il veille à faire participer tous les élèves. Les plus réservés sont sollicités pour reprendre ce qui a été dit et ajouter, s'ils le souhaitent, une proposition. Cette phase est l'occasion de faire travailler l'expression orale : justesse des tournures syntaxiques, choix d'un vocabulaire précis, formulation complète. Le professeur garde trace des idées émises.

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. Texte en main, après l'avoir lu plusieurs fois à voix basse, ils valident ou invalident les hypothèses émises lors de la séance précédente. Ils justifient leur point de vue en s'appuyant sur les mots du texte. Cette phase de travail constitue une véritable exploration de l'écrit avec une prise d'indices et une mobilisation des connaissances orthographiques, lexicales et syntaxiques.

À partir des obstacles rencontrés dans le texte et des erreurs d'interprétation, le professeur institutionnalise le savoir. L'objectif de la séance est de donner aux élèves une stratégie de compréhension transférable à tous les textes.

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 bouche[15]

La **grenouille** à grande bouche gobe des mouches avec sa grande bouche.
Elle vit dans une mare sur un nénuphar qui lui sert 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…
Hopi Hopa, la voilà qui s'en va.

Au premier tournant, elle rencontre un ruban.
– T'es collant toi ! T'es qui toi ?
– Je suis le **tamanoir**.
– Et tu manges quoi toi ?
– Des **fourmis**.
– Pouah !
Hopi Hopa, la voilà qui s'en va.

D'un bond guilleret, elle traverse une forêt.
– T'es grande toi ! T'es qui toi ?
– Je suis une **girafe**.
– Et tu manges quoi toi ?
– Les feuilles des arbres.
– Baahhh !
Hopi Hopa, la voilà qui s'en va.

À l'aide d'une canne elle escalade une montagne de mille kilogrammes.
– T'es gros toi ! T'es qui toi ?
– Je suis le **rhinocéros**.
– Et tu manges quoi toi ?
– Moi ? De l'herbe.
– Ohlala !
Hopi Hopa, la voilà qui s'en va.

Un peu plus tard, il se met à pleuvoir.
– Désolé, crie l'**oiseau** qui s'est laissé aller.
– T'es qui toi ?
– Je suis le toucan.
– Et tu manges quoi toi ?

15 — Élodie Nouhen et Francine Vidal, *La Grenouille à grande bouche*, Didier jeunesse, 2009.

– Des asticots.
– Ouah !
Hopi Hopa, la voilà qui s'en va.

À force de sauter, elle est fatiguée. Alors elle s'assied.
– Que t'es doux toi ! T'es qui, toi ?
– Je suis le **tigre**.
– Et tu manges quoi toi ?
– Des gazelles.
– Aaahhh !
– Bah si c'est comme ça, je m'en vais rentrer gober des mouches, se dit la grenouille à grande bouche.

Mais de retour sur son nénuphar, elle voit deux yeux dans la mare.
– T'es bizarre toi ! T'es qui toi ?
– Je suis le **crocodile**.
– Et tu manges quoi toi ?
– Des grenouilles à grande bouche.
– Et t'en as vu beaucoup par ici ?
Hopi Hopa, le conte finit là.

DÉROULEMENT	REMARQUES
Se représenter l'activité. *« Nous allons apprendre à comprendre un texte et pour cela je vais vous aider ; nous allons procéder par étapes pour dire ce que je fais exactement dans ma tête pour comprendre quand je lis ou j'entends un texte. »*	**En séance d'anticipation**, le contexte et le vocabulaire auront été travaillés avec les élèves qui disposent d'un bagage lexical et de connaissances référentielles insuffisantes. **Créer des conditions favorables pour une écoute attentive.**
Se représenter l'histoire, fabriquer son propre film dans sa tête.	Interroger les élèves sur leur représentation globale de l'histoire.
Être capable de raconter à grands traits l'histoire. La phase de reformulation est importante ; elle doit être collective ; les élèves coopèrent à une reformulation, ils peuvent avoir des avis ou un ressenti différents.	S'abstenir de valider les propositions des élèves, les laisser s'exprimer à tour de rôle, solliciter les plus timides, leur demander s'ils sont d'accord, etc. Réguler le débat, repérer les propositions marginales, relancer les échanges, faire circuler la parole. **Garder trace des propositions.**

Identifier les personnages qui sont impliqués (les enfants trouvent : *grenouille*, *tigre*, *tamanoir*, *girafe*, *crocodile*, *rhinocéros*, mais ils peuvent aussi ajouter à la liste sans différencier *mouches*, *gazelles*, etc.,. qui sont des animaux évoqués mais pas présents dans l'histoire), **les lieux, la temporalité**.	Diriger les échanges en les orientant et relançant avec des questions.
Comprendre les intentions des personnages et leurs mobiles : ce qu'ils pensent (sentiments, émotions, raisonnements) : la grenouille en a assez de manger des mouches.	Diriger les échanges en les orientant et relançant avec des questions.
Faire des inférences. — *La grenouille rencontre un ruban* : c'est la langue du tamanoir. Elle est comparée à un ruban car le tamanoir a une langue très longue et collante pour attraper des fourmis. Quand le tamanoir répond « des fourmis » elle s'en va car le menu ne lui plaît pas. Elle fait de même avec les autres animaux. — *Elle escalade un énorme animal qu'elle prend pour une montagne.*	Diriger les échanges en les orientant et en les relançant avec des questions.
Comprendre la chute de l'histoire. La grenouille n'obtient pas de réponse à sa question car elle est happée par le crocodile.	Faire formuler des hypothèses différentes aux élèves. Tous ne comprennent pas que l'histoire s'arrête quand la grenouille est happée par le crocodile.

Le professeur garde trace des échanges (tableau, schéma, carte mentale), par exemple :

Nous ne sommes pas d'accord.	Nous sommes tous d'accord.	Les idées de certains. (Ce qui n'a pas été perçu par tous, mais qui est essentiel et dont certains ont l'intuition)

Le travail de compréhension texte en main est la phase essentielle. Il s'effectue au cours d'une séance différée (le lendemain). Les élèves ont sous les yeux la trace des échanges (hypothèses émises la veille).

Lecture du texte par les élèves.	En **séance d'anticipation**, les élèves les plus en difficulté se sont entraînés à lire le texte de manière fluide, sans travailler la compréhension. Le professeur aide encore certains élèves à déchiffrer le texte. Les élèves les plus en difficulté peuvent disposer d'un texte plus court et didactisé. Les élèves dans l'incapacité de lire écoutent une nouvelle fois l'histoire qui leur est lue par le professeur. Il est essentiel de ne pas les priver du travail de compréhension qui va se faire.
Lecture orale par plusieurs élèves qui lisent très bien.	La lecture orale doit être audible et expressive pour que tous puissent suivre sans se lasser.
Les hypothèses sont interrogées au regard du texte : **– les personnages ;** **– les lieux ;** **– les métaphores.**	Les élèves surlignent les personnages (animaux) de l'histoire. Le professeur attire leur attention sur le fait que les fourmis et les mouches sont des menus et non des personnages. *Hopi hopa* n'est pas le nom de la grenouille ; ici c'est une formulette utilisée par un conteur (parole ritualisée qui rythme le récit). D'autres exemples de formulette : *Il y avait une fois ;* *Une fois il y avait ;* *Une fois il n'y avait pas ;* *Une fois il y a eu ;* *Une fois il y aura.* *Ruban*, *forêt*, *montagne*, *pluie* sont des métaphores qu'il faut travailler : le ruban fait référence à la langue du tamanoir ; la forêt aux cous des girafes dans un troupeau ; la montagne, à l'énorme masse du rhinocéros ; la pluie au jet d'urine du toucan.

La temporalité (ordre d'apparition des personnages).	Les animaux sont listés selon leur ordre d'apparition dans l'histoire, dans un écrit de travail (cahier de brouillon).
Les intentions des personnages.	Le professeur recopie au tableau le passage ci-dessous. Les élèves cherchent dans le texte les mots qui expriment ce que pense le personnage. Les mots sont soulignés : *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 !* Le professeur attire l'attention des élèves sur le registre familier (*elle en a marre*). Il invite les élèves à trouver des synonymes : *elle est lassée*.
Les inférences.	La grenouille se détourne des animaux qu'elle rencontre car leur menu ne lui convient pas. Ce n'est pas dit. L'expression « *pouah* » exprime son dégoût. Les yeux qui émergent de la rivière indiquent la présence du crocodile.
La chute de l'histoire.	*– Et tu manges quoi toi ?* *– Des grenouilles à grande bouche.* *– Et t'en as vu beaucoup par ici ?* *Hopi Hopa, le conte finit là.* La grenouille n'a pas la réponse à la question car, étant le menu préféré de l'animal, elle est happée par le crocodile.

Dans le prolongement de ce travail, deux autres séances peuvent être proposées à partir :

— **d'un questionnaire vrai/faux** qui se fait texte à l'appui :
La grenouille s'appelle Hopi Hopa.
Elle n'est pas lassée de manger des mouches.
Elle aime manger des asticots.
Elle a trouvé de quoi varier ses menus.
Les menus des autres animaux lui plaisent.
Le menu du tamanoir ne lui plait pas.
Au moment où elle rencontre le toucan, il se met à pleuvoir.
Elle s'aperçoit que ce n'est pas de la pluie.

Le tamanoir s'excuse.
Le toucan n'a pas fait exprès.
Le crocodile dit à la grenouille qu'il va la dévorer.

— **d'un puzzle de lecture :** l'histoire est découpée en 5 à 7 parties. Les élèves en binômes la reconstituent sans le texte modèle.

Le travail de compréhension peut se poursuivre dans d'autres composantes de l'enseignement du français :

— **écriture – la rédaction de textes :** rédiger la fiche d'identité d'un des animaux de l'histoire (caractéristiques physiques, psychologiques, habitat, régime, locomotion) ;
— **langage oral :** raconter l'histoire (en petits groupes avec le professeur).

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 craintive.
Les grenouilles sont les seuls animaux qu'elle mange.

Peut-on rencontrer une loutre de 16 kg ?
Elle a des pattes en forme de palmes.
Elle vit plus longtemps en captivité.
La loutre a des portées de 6 à 8 petits.
Elle a une taille plus petite si elle vit en captivité.

UN EXEMPLE DE TEXTE FONCTIONNEL : UNE NOTICE DE MONTAGE

Il vous faut une tige en bois, une épingle à grosse tête, un bouchon de liège, et du carton assez épais, mais facile à plier.
Découpez un carré dans du carton.
Tracez les diagonales.
Découpez-les selon les diagonales en partant de l'extérieur pour aller vers le centre. Arrêtez-vous à 4 centimètres.
Enfoncez le bouchon de liège sur la tige de bois.
Repliez vers l'intérieur les pointes les unes après les autres, sans marquer le pli, et passer l'aiguille dans chaque pointe.
Piquez l'aiguille sur le bouchon de liège.
Votre moulin est prêt. Installez-le dans le jardin. Au moindre courant d'air vous verrez ses ailes se mettre en mouvement.

Le 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.*).

En résumé

- La compréhension est la finalité de toute lecture. Activité complexe et multiforme, elle mobilise de nombreux mécanismes qui interagissent : des capacités et opérations cognitives, une identification des mots aisée, le traitement continu des informations (pour assurer la continuité du texte et intégrer les informations nouvelles) et la mobilisation de connaissances grammaticales (morphologie et syntaxe).

- Le travail de compréhension est conduit lors de séances dédiées sur les textes de lecture du manuel, des extraits d'œuvres, des œuvres complètes, des textes documentaires, etc., mais peut aussi se mener sur des textes et documents intégrés dans tous les domaines d'enseignement.

- La fluence, le volume et la diversité des textes lus ont un effet bénéfique sur l'accès à la compréhension.

- Il convient de mettre en œuvre un enseignement explicite de la compréhension en rendant perceptibles les mécanismes et les stratégies qui conduisent à comprendre un texte. Pour atteindre cet objectif, les leçons de lecture sont régulières et structurées, et s'inscrivent dans une progression.

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.

Quelques principes sur l'enseignement de l'écriture

La spécificité du CE1

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 lexique, 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.

Écrire dans tous les domaines d'enseignement

Il convient d'aider les élèves à aller au-delà de savoirs segmentés. 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.

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 ; légender 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.

La régularité au service de l'acquisition des automatismes

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. Elles contribuent également à la consolidation des connaissances en cours d'acquisition et à la réactivation de connaissances antérieures grâce à des rétroactions régulières. Les automatismes en écriture (copie, dictée, rédaction) s'obtiennent en privilégiant la répétition au travers d'entraînements très réguliers, notamment lors d'activités ritualisées (dictée quotidienne, autodictée, phrase du jour, « jogging d'écriture »). Toute séance portant sur une nouvelle notion ne doit pas faire l'économie, en guise d'introduction, du brassage des acquis.

Des tests de positionnement pour appréhender la marge de progrès

Il est nécessaire de proposer très régulièrement aux élèves de courts tests. Ils dépassent, de loin, la portée des simples évaluations que tous les professeurs soumettent à leurs élèves pour connaître l'état de leurs connaissances. Les tests réguliers sont des moments clés de l'apprentissage et ils permettent aux élèves de mesurer ce qu'ils connaissent, ce qu'ils ignorent ou qu'ils ne sont pas en capacité de mobiliser. Alterner les moments d'apprentissage avec des tests en orthographe aide les élèves à rester actifs et surtout, permet un retour explicite sur leurs connaissances disponibles. Ils ont parfois le sentiment de connaître la réponse mais il n'en est rien car, soit les informations nécessaires stockées en mémoire à long terme ne leur sont pas accessibles, soit elles ne sont pas encore fixées en mémoire. La prise de conscience de leur méconnaissance leur permet d'être très attentifs à ce qui leur fait défaut pour réussir. **Les tests réguliers 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.**

Le choix des supports d'écriture

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.** L'usage d'un cahier de brouillon aboutit trop souvent à une simple mise au propre sur le cahier d'écriture et ne permet pas aux élèves d'améliorer leur rédaction. Il est important d'enseigner aux élèves à retravailler leurs textes à partir de leurs premiers essais et de garder la trace de ces évolutions. Cela permet d'apprendre des stratégies de façon directe (connaissances à mobiliser, planification de l'écrit, phrase à réviser, etc.) et, à travers l'observation d'essais antérieurs ou d'écrits provisoires d'autres élèves. Ainsi, les premiers essais constituent des écrits de travail à part entière.

Le geste graphique

L'écriture est une habileté qui, non maîtrisée, place les élèves en difficulté dès le début de leur scolarité. Tant que le geste d'écriture n'est pas automatisé, il est difficile pour l'élève de se concentrer sur les autres aspects de l'écriture.

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 ; il apprend à tracer des unités graphiques, sans rupture à l'intérieur du mot, et s'entraîne à former plusieurs lettres sans s'arrêter.

La régularité de l'apprentissage

La régularité de l'entraînement est gage de progrès. La rupture que constituent les vacances d'été nécessite de reprendre leurs habitudes en début d'année. La lenteur d'exécution ne doit pas décourager le professeur. **La séance d'écriture doit être très régulière : quotidienne en périodes 1, 2, et 3, puis à raison d'au moins deux fois par semaine en périodes 4 et 5.**

La progression de l'apprentissage

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.

UN EXEMPLE DE PROGRESSION EN ÉCRITURE (GESTE GRAPHIQUE)

La progression doit tenir compte du fait que des tracés se ressemblent. On fera étudier ensemble les lettres qui présentent des similitudes et les segments qui nécessitent un tracé continu.

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 g	bogue dogue gomme ogre

p pt pp tt	compter longtemps capter patte trottoir
c ç sc x	garçon glaçon six axe exercice exemple escalier escargot
cl ch gl	cloche poche glace glaçon
dr tr dri tri cr cri pr pri	train droit troupe troupeau cri crêpe droit
l ll b f ff	fil fils film fille
ou oin oi ouin	pingouin
gn gne gni gnu gno	grognon mignon chignon
é ê è	élève fenêtre rêve
i j y gy jy	joli pyjama gymnastique
u ui nui	fuite suite ennui menuisier
pl pr	pluie prix parapluie

br vr bre vre	arbre marbre bras ombre septembre octobre novembre froid frisson frais lèvre livre ouvrir
be bl	table tableau établi blouse blouson
bl fl ffl	blanc flûte souffler sifflet
h k	hache képi koala kaki kiwi
ge gl	glaçon glisser
r rr z	gaz lézard terre terrain territoire
v w	wagon kiwi clown
pl ph	téléphone saxophone photographie
ve be	herbe verbe

Lettres majuscules apparentées en fonction de leur tracé :

A M N	O Q	C G X E	F T	P
I J K K	U V W Y	L S	D B R	Z

La séance d'écriture : une dimension modélisante

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.

Les outils pour écrire

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.

La différenciation

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 repassées.

La copie

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, un enjeu cognitif complexe

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'œil 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.

La copie en lieu et place d'exercices photocopiés

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.** Une vérification rapide par le professeur garantit qu'elle est exempte d'erreurs pour qu'elle puisse être apprise correctement. Ici encore, la différenciation est importante : le professeur viendra en aide à certains élèves en les autorisant à ne recopier qu'une partie de la leçon et en prenant en charge le reste.

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.

Le rôle du professeur

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.

Quelle progressivité ?

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. En début d'année, le professeur orientera l'exercice de copie sur les mots. Il pourra, par exemple, demander à l'élève de recopier des listes : matériel scolaire, contenu du cartable, contenu du sac pour se rendre à la piscine, jours de la semaine, mois de l'année, prénoms des élèves de la classe, etc. 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[16]. 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.

16 — *Attendus de fin d'année et repères annuels de progressions*, annexe 19, français, cycle 2, p. 8 - note de service n° 2019-072 du 28 mai 2019, Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 22 du 29 mai 2019.

Comment préparer les élèves à la copie ?

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, elle sera segmentée en unités porteuses de sens, faciles à mémoriser. S'il s'agit d'un texte, on invitera l'élève à prêter attention à la ponctuation, aux majuscules et au nombre de phrases à copier.

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

La révision du texte copié est 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 pour indiquer à l'élève les critères de réussite de l'exercice de copie.

La différenciation

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).

Jeux et dispositifs au service de l'amélioration des compétences de copie

JEUX DE KIM

Fondés sur la mémoire et la discrimination visuelle, ils permettent de développer l'acuité des sens, la capacité d'observation et l'attention. Le professeur demande aux élèves d'observer et de mémoriser une série de lettres, syllabes ou mots écrits au tableau. Puis, il efface deux ou trois éléments de la série et leur demande de les écrire sur leur cahier.

LA COPIE FLASH

Le professeur écrit un mot au tableau (puis un groupe de mots, une phrase, etc.). Les élèves le lisent. On leur demande, ensuite, de bien regarder le mot, puis de se le représenter et de l'épeler mentalement. Le professeur efface le mot et les élèves l'écrivent.

LA COPIE DIFFÉRÉE[17]

Le modèle est mis à distance de la vue des élèves. Le texte peut se trouver au verso d'une feuille ou être affiché sur un support plus éloigné des élèves.

Cet exercice entraîne la capacité de mémorisation d'unités graphiques de plus en plus complexes (d'abord des syllabes, puis des mots puis des groupes de sens). L'essentiel est qu'au moment de la copie, l'élève n'a plus le modèle graphique sous les yeux. Chacun peut, en fonction de ses besoins, revenir au modèle pour vérifier ou mémoriser la suite de la phrase qu'il n'a pu retenir la première fois. Ce développement nécessite d'organiser des phases de verbalisation régulières avec les élèves de manière à ce qu'ils fassent évoluer leurs stratégies et leurs prises d'information.

17 — Sur ce point, on pourra se reporter à la partie « La copie différée » dans *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP – Un guide fondé sur l'état de la recherche*, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019.

LA COPIE AU VERSO SURVEILLÉE

En binôme, un élève observe son camarade qui copie, le chronomètre, note le nombre de fois qu'il retourne sa feuille pour voir le modèle. Celui qui observe surveille également l'orthographe de son camarade et l'aide à ne faire aucune erreur de copie. C'est lui qui montre le texte au copieur à la demande de ce dernier.

LA COPIE ACTIVE

À partir d'une phrase étudiée en lecture, lue par les élèves, le professeur construit à l'oral une nouvelle phrase en faisant varier un mot. Il convient de choisir un mot que les élèves peuvent aisément retrouver dans une liste ou dans le texte étudié.

D'autres activités sont encore possibles : la copie d'un texte dont les phrases ont été mélangées, la copie de mots ou d'une phrase, dissimulés dans une grille de lettres ou dans des listes de mots.

La rédaction

La rédaction est en relation avec toutes les autres composantes de l'enseignement du français. **C'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. Cet enseignement se conçoit selon un entraînement très régulier, au cours duquel l'élève est amené à rédiger, principalement des écrits courts, en respectant les consignes données.

Les processus mentaux en jeu pour rédiger

L'élève doit d'abord se représenter les caractéristiques de la situation de communication et en percevoir les enjeux. Puis, il doit construire un ensemble de représentations pré-verbales, regroupant les idées du message qu'il veut communiquer dans un contexte donné. Il sélectionne 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[18].

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 récrites 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.

« L'objectivation écrite entraîne une série de transformations conjointes en matière de rapport au langage, de mode de connaissance, de modes de régulation des activités et de mode d'apprentissage, et se trouve au cœur du processus de construction des inégalités scolaires. 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. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Puf, 2008.

Les différents types d'écrits

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**. Il suffit d'analyser les travaux des élèves pour relever les obstacles auxquels ils sont confrontés : répétitions, juxtapositions de petits faits, organisation

18 — Pour aller plus loin, on se reportera à l'article suivant : « La production écrite et ses relations avec la mémoire », Denis Alamargot, Lucile Chanquoy et Éric Lambert ; article in *Anae - Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant* 17:41-46, 2005.

chronologique défaillante ; part importante d'implicite, car l'élève peine à se mettre à la place de l'interlocuteur qui ignore des éléments du contexte ; personnages et situations pas totalement objectivées ; introduction et clôture absentes, emploi des temps du récit perfectible ; styles directs et indirects utilisés indifféremment.

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

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. Au CE1, on privilégiera un travail sur la chronologie du récit avec l'utilisation de connecteurs, sur l'introduction et la clôture des récits, sur 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 seront invités à écrire partiellement des récits courts. À partir des lectures faites en classe, les élèves sont sensibilisés au début et à la fin des textes. Il pourra leur

être demandé de rédiger des variantes à l'introduction et à la clôture, à partir de répertoires de phrases constitués. La rédaction des transitions entre des passages importants, et la recherche de connecteurs pour articuler les passages, pourront être proposées. Le repérage et l'utilisation des anaphores viendront renforcer la leçon de grammaire. Les frises chronologiques constitueront un exercice fréquent pour travailler la chronologie de l'histoire, qui diffère parfois de la chronologie du récit.

Selon les situations de communication, les enjeux des textes sont considérablement différents. Certains textes ont pour fonction de raconter, d'autres d'expliquer, de décrire, faire agir, etc. Ces enjeux influencent le fonctionnement du texte, sa structure, la façon dont l'information est transcrite, mais aussi le registre de langue et le lexique utilisé. 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** 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. Les écrits de travail renvoient à la pratique du brouillon, très utile pour organiser ses idées et garder trace d'essais successifs. Construire avec les élèves les traces écrites des leçons leur permet de revisiter le cheminement de la pensée et explicite les notions étudiées dans un langage clair.

Un entraînement très régulier

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.

La démarche de rédaction

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. Cela permet à chacun d'entrer dans la posture attendue et de se représenter l'écrit à rédiger.

LA PLANIFICATION

Le professeur organise la planification avec les élèves. Élaborer un guide d'écriture collectif consiste à organiser les éléments essentiels qui doivent figurer dans le texte qui va être produit et à les écrire collectivement. Cela nécessite de faire sélectionner les indices à placer dans le texte pour qu'il soit cohérent, de faire ressortir les caractéristiques du type de texte choisi, de donner des exemples de modes d'ouverture et de conclusion, d'orienter le choix des élèves pour les lieux, temps et personnages s'il s'agit d'un récit. Les idées sont sélectionnées. La planification est notée au tableau. Elle accompagne l'élève tout au long du processus d'écriture et de révision. 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.

Si l'organisation de l'apprentissage vise à aider les élèves à se projeter vers la réussite, elle doit, dans le même temps, faciliter la mise en lien avec les expériences antérieures pour garantir au mieux la mise à disposition des acquis. Il s'agit pour les élèves de relier les expériences antérieures à l'éclairage de cette situation nouvelle, pour y repérer les connaissances à mobiliser. Le cahier d'écriture, qui garde la trace de tous les travaux de l'année, sera une aide précieuse pour amorcer un nouveau travail.

LA 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.

LA 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. À l'écoute de son texte, l'élève indique s'il y a des omissions, des incohérences et des répétitions. Il exerce une vigilance orthographique et mobilise les acquisitions travaillées lors des leçons de grammaire et d'orthographe.

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.). Il utilise le cahier d'orthographe et les affichages de la classe pour corriger certaines erreurs orthographiques en fonction d'un code de correction. Il est ainsi guidé dans la démarche de révision et de correction de son écrit.

La correction du texte en l'absence de l'élève n'est d'aucune efficacité. Afin de faire progresser les élèves dans leurs écrits, il est nécessaire d'accompagner de manière positive leurs essais, et de ne pas se limiter à une correction normative. Le travail de l'élève au brouillon est riche d'enseignements. Les ratures, les signes visibles d'hésitation sur le fonctionnement de la langue, sont à prendre en considération pour mieux comprendre la démarche de l'élève.

On peut corriger des passages en présence de l'élève, en explicitant bien ses procédures, et en sélectionner d'autres que l'élève est capable de corriger seul, avec des outils d'aide. L'élaboration d'une première typologie d'erreurs, maîtrisée par les élèves, complexifiée au fil de l'année, est au service de l'amélioration des textes. Les élèves utilisent cet outil (et le code associé aux types d'erreurs) pour repérer leurs erreurs, comprendre leur nature et savoir où aller chercher l'aide pour les corriger.

Le professeur n'oublie pas d'envisager une **valorisation des écrits**. Les textes produits peuvent être lus à la classe, ou dans une autre classe, envoyés à des correspondants, à des membres de la famille, affichés dans la classe ou dans l'école, archivés dans un cahier collectif de classe ou dans un recueil d'anthologie.

La progression dans l'enseignement

Il faut se garder, surtout en début d'année, d'être trop ambitieux et de proposer des tâches très éloignées des possibilités des élèves, même si au terme de l'année, sont attendus des textes plus longs qu'au CP, avec des caractéristiques plus détaillées.

Lors des toutes premières semaines, l'enseignement sera comparable, sur certains points, à celui qui a été dispensé au CP, avec une révision sur la grammaire de texte. On demandera à l'élève de **rédiger 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.

Pour les écrits à moindre contrainte, au cours des périodes 1 à 3, la planification sera fortement guidée par le professeur. Les élèves trouveront et écriront des idées en rapport avec un thème donné. Ils apprendront à les organiser de manière logique et chronologique. 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**[19].

Entraîner à la rédaction dans des situations variées

LES ÉCRITS TRÈS COURTS RITUALISÉS

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

Déplacer, ajouter, remplacer, supprimer
à partir d'une phrase de base, à l'oral, puis à l'écrit

Exemple :

L'élève trace un cercle dans la cour.
➔ *Dans la cour, l'élève trace un cercle.*
➔ *L'élève, dans la cour, trace un grand cercle.*
➔ *Dans la cour, l'élève dessine un grand cercle.*
➔ *Sans s'arrêter, dans la cour de l'école, Lucie trace un grand cercle rouge.*
➔ *Sans s'arrêter, dans la cour de l'école, Lucie trace un grand cercle autour des bancs.*

19 — *Attendus de fin d'année et repères annuels de progression*, français, cycle 2, note de service n° 2019-072 du 28 mai 2019, Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 22 du 29 mai 2019.

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.

Le jogging d'écriture

Le principe du jogging est celui d'un entraînement court et répété. Il s'agit de demander aux élèves, par exemple tous les matins, d'écrire une ou deux phrases, dans leur cahier du jour, en utilisant des lanceurs d'écriture. Les élèves sont invités à lire à haute voix leur production pour prendre conscience de leurs erreurs. Les phrases sont corrigées par l'élève avec l'aide du professeur.

Des lanceurs d'écriture pour les écrits très courts ritualisés

Les lanceurs d'écriture entraînent l'élève à utiliser certaines structures qui seront réinvesties dans d'autres écrits. Ils présentent des contraintes (lexicales, syntaxiques).

— Construire une phrase en tirant au sort des mots dans les boîtes à mots (les mots sont triés par catégories grammaticales).
— Écrire une phrase contenant trois mots donnés.
— Écrire une phrase de sens contraire à une phrase proposée.
— Terminer une phrase en écrivant selon un modèle.
— Utiliser une structure pour écrire :

Je rêve de....
J'aime... parce qu'
Je déteste
J'adore
Je n'aime pas... Je n'aime pas quand...
Et si j'étais... je....
Mon principal défaut est...
Ma principale qualité est...
Ma saison préférée est ... parce que...
Ce qui me fait le plus peur ... parce que...
Ce qui me rend triste, c'est... parce que...
Ce que je préfère en automne/en hiver/au printemps/en été, c'est... parce que...
Le cadeau qui m'a fait le plus plaisir, c'est... parce que...
Le cadeau que je rêve de recevoir est ... parce que...
Mon plat préféré est ... parce que...
Mon sport préféré est... parce que...
Mon livre préféré est ... parce que...
Mon animal préféré est ... parce que...
Ce qui me rend heureux, c'est... parce que...
Ce qui me fait rire, c'est... parce que
Ce que j'aime faire à l'école, c'est... parce que...

— Écrire un gage pour le jeu de « Jacques a dit ».
— Écrire ce que l'on aime/ce que l'on n'aime pas : J'aime.../Je n'aime pas...
— Écrire ses goûts :

Ce que j'apprécie le plus chez mes amis.
Mon occupation préférée.
Mon rêve de bonheur.
Où aimerais-je vivre ?
La couleur que je préfère.
La fleur que j'aime.
L'oiseau que je préfère.

— Donner un titre à une œuvre.
— Produire des rimes.
— Poursuivre une structure répétitive.
— Écrire des listes.

Une phrase du jour à partir d'inducteurs (mots tirés au sort, objet)

Les élèves rédigent une phrase courte sur le cahier de brouillon. Les erreurs, soulignées par le professeur, sont corrigées par l'élève avec ses outils d'aide. Cette phrase de base servira toute la semaine pour un travail d'approfondissement (déplacement, ajout, suppression de groupes nominaux compléments, etc.). L'élève apprend ainsi à chercher des mots, à acquérir du vocabulaire, de la grammaire, à travailler la notion de substituts, à classer des mots par catégorie grammaticale, à déplacer des mots dans la phrase pour créer des effets de style (inversion, insistance, etc.), à supprimer des répétitions.

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. Aussi, la séance de rédaction ne doit en aucun cas être la variable d'ajustement dans l'emploi du temps. Multiplier les séances d'entraînement sert, d'une part, à automatiser certaines dimensions de l'écriture et, d'autre part, à favoriser l'élaboration de stratégies et de démarches différentes pour rédiger des textes variés.

On consacrera la première séance à la planification collective du projet et la mise en mots au brouillon (page de gauche du cahier ou cahier de brouillon) ; la deuxième séance portera sur la révision et l'amélioration du texte.

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 démarche collective, qui consiste à agréger des compétences individuelles pour aboutir à la production d'un texte collectif complet déterminé dans le cadre d'un projet réel, est délicate. Il s'agit d'associer tous les élèves au travail, et donc de déterminer les modalités de travail en groupe, de préciser les enjeux, de définir préalablement les rôles, et de maintenir la motivation au fil des séances. Cette activité permet de découvrir la complexité d'un texte long et de résoudre collectivement des problèmes liés à un projet d'écriture plus ambitieux, en cernant les caractéristiques de l'écrit demandé, en faisant des inférences avec leurs connaissances de ce type d'écrit, en mobilisant leurs acquis relatifs au fonctionnement de la langue écrite.

Les opérations de planification, avant la mise en texte, vont bien au-delà du simple fait de faire un plan. Elles consistent avant tout à définir la nature du projet, à planifier les éléments à insérer dans le texte, à organiser la prise en charge des différentes parties du texte par chacun des groupes. La planification, issue d'une phase collective orale, est accessible aux élèves en permanence, notée sur un support de référence. Elle guide les élèves dans l'ébauche de leur production.

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.

Des clés pour accompagner les élèves dans leur apprentissage

LA DIFFÉRENCIATION

À leur entrée au CE1, les élèves présentent des compétences très hétérogènes en rédaction. **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.

LES OUTILS D'AIDE À L'ÉCRITURE

Il est souhaitable que les élèves puissent se confronter à des situations de lecture parallèlement aux situations d'écriture qui leur sont proposées (par exemple : lire des portraits pour y rechercher le vocabulaire à insérer dans leur propre description). 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.

Les élèves utiliseront d'autant mieux les outils d'aide à l'écriture qu'ils auront été associés à leur conception. Ils participeront à la collecte et au tri de mots (adjectifs, connecteurs, personnages, lieux, vocabulaire des émotions et des sentiments), de phrases (phrases d'introduction et de conclusion prélevées dans les lectures, par exemple).

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. Le professeur pourra proposer un classeur collectif évolutif, dupliqué de façon à pouvoir être consulté par plusieurs élèves à la fois. Les listes constituées (catégories sémantiques, mots de la même famille) seront évolutives car enrichies au fil des leçons ; elles feront écho aux affichages didactiques. Les affichettes, pour les correspondances graphèmes-phonèmes, seront présentes en classe, ainsi que des listes de mots invariables.

Les élèves auront recours au cahier de références contenant 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 de les consulter.

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.

En résumé

- L'élève doit acquérir rapidement un geste aisé et sûr. La maîtrise du geste graphique repose sur une progression rationnelle, un enseignement quotidien, modélisant et différencié.

- La copie nécessite un enseignement explicite des stratégies les plus efficaces, dans le cadre d'une pratique accompagnée quotidienne, avec une complexification progressive et un enseignement différencié.

- La pratique très régulière de la rédaction garantit les progrès des élèves. Ils s'entraînent quotidiennement sur des écrits courts – gammes pour intégrer des structures syntaxiques à partir de modèles prototypiques – et prennent appui sur les textes lus en classe pour des travaux plus longs. La rédaction concerne tous les domaines d'enseignement et tous les types de textes. L'écrit s'appuie nécessairement sur l'oral. La démarche d'écriture – planification, mise en mots, révision, amélioration – est accompagnée. La correction des travaux est un véritable temps d'apprentissage au cours duquel l'élève apprend à réviser et à améliorer son écrit avec l'aide du professeur et les outils d'aide. La différenciation a toute sa place lors des entraînements.

V

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

L'enfant a acquis, depuis sa naissance, de nombreuses connaissances implicites sur le fonctionnement de la langue. La réception d'une quantité importante d'énoncés, relevant tant du champ de l'oral que de celui de l'écrit, lui permet de comprendre des phrases relativement complexes. Ainsi, un élève de l'école maternelle est-il capable de comprendre sans difficulté, et souvent de formuler, dans l'ordre, des énoncés comprenant de nombreux pronoms personnels. S'agissant de la langue française, la difficulté provient souvent de la grande asymétrie qui existe entre la lecture (la réception), plus facile, et l'écriture (la production).

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.

La grammaire

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.

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. Ces morphogrammes grammaticaux (essentiellement des terminaisons) ont été en grande partie repérés et identifiés

au CP, en particulier en observant le rôle de certaines lettres muettes (un grand vélo, une grande bicyclette) et ont donné lieu à de premières formalisations. 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.

La leçon de **vocabulaire** permet aux élèves de découvrir des mots, leur sens, éventuellement leur histoire. Le travail dans les différents domaines d'enseignement et la lecture de textes variés permettront, grâce au guidage du professeur, l'acquisition de mots nouveaux ainsi que la rencontre avec d'autres mots dans des contextes différents permettant de mieux appréhender leur sens ou encore d'en explorer des sens différents. Les mots constituant les objets d'étude seront étudiés et mémorisés au sein de réseaux lexicaux contextualisés. 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. En lien avec l'enseignement du vocabulaire, les élèves continueront à s'appuyer sur les formes des mots et les analogies constatées pour les lire rapidement, les comprendre, les écrire et en mémoriser la forme orthographique.

Un enseignement effectif et explicite de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire

Un enseignement programmé et organisé

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. L'emploi du temps disponible sur Éduscol donne un exemple d'organisation temporelle de l'enseignement de l'étude de la langue sur la semaine [20].

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.

Une pédagogie explicite

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 ne suffit pas que les élèves aient leur cahier de références ouvert devant eux pour qu'ils en mettent spontanément en application le contenu, si clair soit-il. 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.

20 — http://cache.media.eduscol.education.fr/file/CE1/21/2/EmploiTempsCE1_1020212.pdf

On ne peut raisonnablement attendre d'un élève de CE1 qu'il applique seul cette démarche dans toutes les situations de problèmes orthographiques ou grammaticaux. Il ne suffit pas d'enseigner et de faire apprendre des règles, encore faut-il en faire acquérir le mode d'emploi en situation. **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.** Le discours du professeur, en ce sens, doit être très clair lors des leçons, des exercices, des séances d'entraînement, dans le contenu des traces écrites.

La leçon de grammaire, d'orthographe

Au CE1, il est indispensable de concevoir des séances, des leçons dédiées à l'enseignement des notions et des compétences conformes aux attendus de fin d'année de CE1[21].

Ces leçons s'inscriront dans les plages suffisamment longues définies dans l'emploi du temps de la classe. Les élèves en connaîtront précisément la teneur, l'intitulé, le domaine concerné (orthographe, conjugaison, grammaire, etc.) et les enjeux (savoir accorder le verbe avec son sujet dans tel ou tel cas, par exemple).

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

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. Il convient de se méfier des questionnements oraux (ou écrits) portant sur la notion que l'on veut enseigner et qui placent les élèves dans une situation artificielle. En général, peu d'élèves participent ; pour ceux qui répondent aux questions, soit ils connaissent la réponse et n'ont rien appris, soit ils ne la connaissent pas et ne peuvent la deviner : ils n'apprennent rien non plus.

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 ;

21 — *Attendus de fin d'année et repères annuels de progression*, note de service n° 2019-072 du 28 mai 2019, Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 22 du 29 mai 2019.

— **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.

UNE PHASE DE MISE EN COMMUN DES TRAVAUX

C'est au cours de cette phase que les apprentissages s'effectuent. Il s'agit, à partir des manipulations réalisées, de constater certains faits de langue, de les structurer et de les institutionnaliser. 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) ;
— **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. Ce dispositif devra prendre en compte la gestion des erreurs (quels groupes solliciter en premier), la place des interventions des élèves (recours à la justification, à l'argumentation) et verra souvent son efficacité améliorée par le recours au numérique (utilisation d'un tableau numérique par exemple).

C'est quand le professeur a acquis la certitude que tous les élèves ont constaté, formulé la notion découverte, que l'on peut la structurer. Cette phase est celle qui permet, en partant de constatations effectuées en classe à la suite de manipulations auxquelles chaque élève a participé, de comprendre la valeur universelle de ce que l'on a découvert.

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. Elle devra être illustrée d'exemples liés à la phase de recherche et gagnera à être enrichie d'exemples recherchés par les élèves eux-mêmes dans les textes qui leur sont familiers. Cette phase d'enrichissement pourra s'effectuer en temps différé, à l'occasion de rencontres effectuées en lecture ou en rédaction et ainsi **réaffirmer les relations entre les règles formelles et leur utilisation en situation**.

UNE PHASE DE CONSOLIDATION, DE MÉMORISATION ET D'AUTOMATISATION

Dans le cadre d'un enseignement structuré de l'étude de la langue, pour qu'une notion puisse être mobilisée ultérieurement par les élèves, 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**. Ces activités prendront place dans les plages courtes d'étude de la langue ménagées dans l'emploi du

temps de CE1 (exercices d'entraînement, d'automatisation), mais aussi à l'occasion des séances de lecture, de rédaction, de dictée (entraînement à la mise en œuvre en situation concrète d'écriture ou de lecture).

Les travaux de Stanislas Dehaene [22], par exemple, insistent sur la qualité de l'attention de l'élève et de l'emploi de sa mémoire de travail. Cet aspect de la connaissance du fonctionnement cognitif nous incite à prendre la mesure des tâches multiples que doit gérer un élève en situation de rédaction, en particulier en ce qui concerne les aspects grammaticaux. On distingue, au minimum, face à une transcription : la connaissance de la règle concernée (savoirs), la capacité à la mettre en œuvre (savoir-faire) mais aussi la posture de vigilance par rapport à la manière d'encoder. Dans la phrase « *Les trois petits cochons* ***s'avanc[e]*** *sans peur vers le paysan.* », la marque de l'accord du verbe est noyée parmi de multiples autres problèmes orthographiques. Le problème du partage de l'attention entre toutes ces tâches trouvera, en partie, une réponse dans l'automatisation des deux premières : connaître la règle et la mettre en œuvre.

UNE PHASE D'ÉVALUATION

Située immédiatement à la suite de la leçon, la phase d'évaluation permet d'apprécier l'efficacité du moment d'apprentissage. C'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

Pour acquérir l'orthographe, il ne suffit pas de connaître les règles qui sous-tendent le langage écrit. Il faut aussi être en capacité d'en automatiser l'usage. L'automatisation des règles d'usage de la langue s'effectue grâce à une stimulation active et régulière, ce qui contribue à la création et au développement de circuits qui automatisent le traitement de l'information et permettent d'utiliser de plus en plus rapidement les données mises en mémoire. Tout au long de l'apprentissage, il doit être fait appel aux mêmes techniques d'entraînement et de réflexion, car la répétition de leur usage, *a fortiori* chez de jeunes enfants, structure et développe l'activité neuronale. **La fréquence et la régularité de l'entraînement, avec la dictée quotidienne, garantissant l'acquisition d'automatismes.**

22 — Stanislas Dehaene, *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*, Odile Jacob, 2018.

« En orthographe, la mise en place de la catégorisation passe par la nécessité, pour identifier chaque mot, de l'analyser en se posant toute une série de questions qui permettent de mettre en évidence sa nature, son genre, son nombre, sa fonction dans la phrase, etc. Si on veut que ce mécanisme devienne très performant, il faut que les questions posées le soient toujours sous une forme identique, afin que le cerveau se retrouve à chaque fois dans les conditions qui ont laissé dans ses neurones les traces qui permettront l'installation de l'automatisme. C'est ce qui arrive au sujet qui maîtrise parfaitement l'orthographe. Il exécute ce travail de questionnement sur chaque mot qu'il écrit, le plus souvent sans s'en rendre compte (…). Une pédagogie optimisée de l'orthographe doit donc mettre le sujet qui apprend en situation d'acquérir des automatismes (…). »

Ghislaine Wettstein Badour, *J'aide mon enfant à bien parler, bien lire, bien écrire*, Eyrolles, deuxième édition, 2014.

Le rôle de la dictée dans les acquisitions

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 :

LA MAÎTRISE DES CORRESPONDANCES GRAPHÈMES-PHONÈMES

Comme l'a montré le chapitre 1, au CE1, la maîtrise des relations entre l'oral et l'écrit, en lien avec la lecture, doit être renforcée. Les erreurs concernant les correspondances graphèmes-phonèmes sont encore fréquentes en début d'année. La dictée quotidienne des premières semaines porte essentiellement sur les syllabes et les mots contenant une, puis deux syllabes. En début d'année, **la stratégie pour écrire sous la dictée, enseignée très explicitement, constitue le meilleur moyen pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés et à 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. 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 [23].

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

23 — Cf. chapitre 1, page 12.

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).

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 [24]. 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 [25]. 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 orthographie en situation de dictée.

---

24 — Sur ce point, on pourra se reporter à la partie « Enseigner la morphologie dérivationnelle et flexionnelle pour mieux comprendre et mieux écrire » dans *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP – Un guide fondé sur l'état de la recherche*, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019.

25 — À ce sujet, on pourra consulter les ouvrages suivants :
Catherine Brissaud, Danièle Cogis, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Hatier 2011.
Françoise Drouard, *Un projet pour enseigner l'orthographe*, Delagrave, 2009.

Quels types 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.

LA DICTÉE SUPPORT D'APPRENTISSAGE

— **La dictée à choix multiples** permet de récupérer en mémoire une forme qui y était stockée mais qui n'était pas accessible et de réfléchir sur les règles du langage écrit.

On donne à choisir entre deux ou trois formes d'un mot qui existent ; l'exercice porte sur l'orthographe lexicale (seau ; sot ; saut) mais aussi sur l'orthographe grammaticale (élève ; élèves ; élèvent). Les élèves sont invités à justifier leurs réponses en mobilisant leurs connaissances.

— **La dictée négociée** suscite un engagement actif de l'élève qui doit mobiliser ses connaissances et justifier ses choix en s'appuyant sur les règles. La dimension collective de l'exercice vise à mutualiser les connaissances orthographiques, et faire se confronter les représentations du fonctionnement de la langue. Au CE1, il est préférable de la réserver aux périodes 3, 4, 5 car l'exercice est assez long et les élèves doivent être rompus aux travaux de groupes.

Le professeur dicte un texte de trois phrases puis relit le texte.

Les élèves, par groupes de deux, confrontent leurs écrits et se mettent d'accord après négociation sur la réécriture d'un seul texte sur une grande feuille. Ils peuvent utiliser tous les référents nécessaires.

Lors de la mise en commun, tous les travaux de groupe sont affichés et soumis à l'ensemble de la classe, qui doit s'entendre sur une proposition.

Le professeur recopie au tableau, au fil de la « négociation graphique », le texte.

— **La dictée dialoguée** permet de réfléchir sur les particularités lexicales ou grammaticales. Le professeur lit un texte, le dicte et le relit. Un élève peut faire part de ses incertitudes concernant l'orthographe d'un mot. Celui-ci reçoit de l'aide de ses pairs ou du professeur avec des indices qui seront une aide à la décision. Les élèves ne lui donnent pas directement les réponses ; ils sont invités à le mettre sur la voie en le faisant réfléchir.

Le temps consacré aux échanges entre élèves doit être structuré. Trop long, il démobilise les élèves ; trop court, il ne permet pas une réflexion en profondeur. Il doit donner lieu à une phase d'institutionnalisation du savoir. Les corpus étudiés sont soigneusement archivés pour une utilisation ultérieure.

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.) ; ils ont des difficultés pour écrire certains types de syllabes (bra/bar, loin/lion).

La dictée nécessite un enseignement explicite de la part du professeur. La dictée de syllabes requiert de faire identifier les phonèmes concernés dans les syllabes dictées. Écrire sous la dictée les syllabes, puis des mots réguliers fait l'objet d'un apprentissage progressif. 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.

En début d'année, il est nécessaire de poursuivre les apprentissages du CP. 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. Elle permet de traiter un problème particulier de manière ritualisée pour engendrer des automatismes ; elle favorise la révision de l'orthographe lexicale (réécrire plusieurs jours de suite un mot difficile ou invariable) et invite les élèves à mobiliser leurs connaissances sur la langue écrite pour justifier leurs propositions.

UN EXEMPLE DE PROGRESSION

L'exemple ci-dessous montre l'importance d'une progression spiralaire 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 recopiées au tableau

Emma	dessine	une	taite	de	clone
emma	desine		tèt		cloune
	déssine		tète		clowe
	dèsin		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,

même ceux qui ont travaillé sur un exercice différencié. Il est essentiel, lors des échanges, de s'abstenir d'interroger d'emblée les élèves les plus performants et de laisser émerger les représentations erronées. La correction individuelle, qui peut être différée, nécessite la présence attentive du professeur. Les mots rencontrés viennent enrichir les listes analogiques de la classe.

LES DICTÉES POUR ÉVALUER[26]

— 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. Les élèves ne sont pas évalués sur des éléments qu'ils n'ont pas étudiés. La longueur et la difficulté varient selon la période de l'année.
— La dictée à trous oriente l'évaluation sur une particularité orthographique en évitant tout parasitage. La dictée porte alors sur un texte lacunaire que l'élève doit compléter.
— 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 portant sur des notions qui viennent d'être étudiées est proposée. Le professeur avertit les élèves de la nature des fautes mais ne leur indique pas explicitement où elles se situent.
— 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.

Entraîner les élèves à la dictée

APPRENDRE À L'ÉLÈVE À MÉMORISER LES 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[27]. 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

26 — Sur ce point, on pourra se reporter à la partie « Savoir écrire » dans *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP – Un guide fondé sur l'état de la recherche*, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019.
27 — Sur ce point, on pourra se reporter à la partie « Évaluer les acquis en maîtrise de la langue par la dictée » de ce guide, page 113.

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 tri, de classement et 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. Les jeux qui facilitent la mémorisation orthographique [28] – mémorisation par association, par manipulation, par tri, par illustration (cartes mentales), par classement – auront ici toute leur place.

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
esca
escalier

28 — Béatrice Risso, *100 idées pour développer la mémoire des enfants : exercer la mémoire de travail, une clé pour la réussite scolaire*, Tom Pousse, 2013.

APPRENDRE À L'ÉLÈVE À CORRIGER SES ERREURS À L'AIDE D'OUTILS

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 corrective 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, 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.

La correction collective, qui se déroule selon une modalité collective, pour toute la classe, n'est pas totalement efficace. Elle peut démobiliser les élèves performants qui s'ennuient, et n'aide pas vraiment les élèves qui ont des difficultés. Les interactions orales ne profitent généralement qu'aux élèves assurés. Les élèves ne parviennent pas toujours à repérer leurs erreurs et à les corriger avec le modèle sous les yeux. 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[29] comme dans l'exemple ci-dessous :

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.

29 — Se reporter aux balles d'accord dans l'ouvrage de Danièle Cogis, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Delagrave, 2006.

EXEMPLES DE TYPOLOGIE DES ERREURS

POUR L'ÉLÈVE : UN EXEMPLE DE TYPOLOGIE DES ERREURS

Cet exemple est tiré de l'ouvrage de Jean-Paul Vaubourg[30] 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 découpés. 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 découpés
		Erreur de conjugaison	Groupe nominal		
je relis à voix basse	• 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	• Je trouve le verbe et son sujet • Je me dicte le verbe • Je cherche la terminaison d'après la personne	• je regarde les groupes nominaux • je cherche les chefs de groupe (masculin ou féminin, singulier ou pluriel)	je remplace (enregardant la liste si je ne la connais pas par cœur)	• j'essaye de reconnaître les mots que je connais • je fais attention aux liaisons

Au CE1, on se limitera aux erreurs de sons, aux erreurs lexicales et grammaticales et aux erreurs d'accord dans le groupe nominal et entre le groupe nominal et le verbe.

30 — Jean-Paul Vaubourg, *Étudier la langue au cycle III*, Sceren, 2010.

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].

ORTHOGRAPHE LEXICALE

Erreur de calligraphie	ajout/absence de jambage : **m**id → nid lettres ambiguës : s**a**rt → sort
Erreur de segmentation	**lo**reille → l'oreille
Erreur phonogrammique (transcription des sons)	
Oubli (erreur extra graphique)	oubli lettre ou syllabe : ma**i**tenant → maintenant
Discrimination auditive	a**j**eter → acheter
Altération de la valeur phonique des lettres	omission, adjonction, confusion, inversion : **g**erre → guerre
Erreur lexicale	
Logogrammes lexicaux	**pin** → pain
Lettres derivatives (morphogrammes)	marque du radical (canar**t**) du préfixe ou suffixe (rapidema**n**t)
Étymologiques	**sculteur** → sculpteur, **rume** → rhume

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Idéogrammes	ponctuation, majuscules, trait d'union, apostrophe
Morphologie (transcription des morphèmes)	
Logogrammes grammaticaux	ont/on, et/est, son/sont
Accord sujet-verbe	il**s** chantait
Marques d'accord dans le groupe nominal	les **petit** garçons
Marques du pluriel	les chevau**x**
Distinction infinitif-participe	il a apport**er** (apporté) des fleurs.
Morphologie verbale (erreurs de désinence)	il cri**t**.

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

LA VALEUR DES LETTRES

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, de position, auxiliaire, zéro, valeur incluse dans un digramme.

VALEUR DE BASE

— Toutes les lettres ont une valeur de base. Exemple : c => [k], d => [d]...
— Plusieurs graphèmes ont les mêmes valeurs de base : v et w => [v], i et y => [i]
— C'est le son le plus courant que donne la lettre.

VALEUR DE POSITION

— « s » a pour valeur de position [z] dans vase, poison car entre deux voyelles.
— « s » a pour valeur de position [z] quand liaison : quels_amis.
— La valeur de position de certains graphèmes se recoupent : « c » de cinéma et « t » dans opération.

VALEUR AUXILIAIRE

— Sans être lui-même prononcé, le « u » de *guérir* influe sur la prononciation d'un groupe voisin.
— La valeur auxiliaire du « e » final est très importante car elle permet l'articulation des consonnes finales : *petit/petite*.
— La valeur auxiliaire des consonnes finales donne au « e » sa valeur de position : pied, poulet, nez, parler...
— Rôle du « e » et du « h » : contraint/contraient, tohu-bohu.
— Dans certains cas, un graphème avec une valeur de base peut aussi avoir une valeur auxiliaire : bec, mer, ver... les dernières consonnes avec leur valeur de base donnent la valeur auxiliaire [ɛ] au « e ».

VALEUR ZÉRO

— Graphème qui ne joue aucun rôle du point de vue phonogrammique : lettre muette dont la suppression ne modifie en rien l'oralisation :
  - À l'initiale : scinder, histoire, homme.
  - En fin de syllabe ou de mot : dévouement, doigt, instinct, foie, blond, corps, choux.
  - À l'intérieur : faon, affoler, pain, carré, homme.

VALEUR INCLUSE DANS UN DIGRAMME

Un graphème peut entrer en liaison avec un autre graphème pour créer un digramme. Exemple : chou : deux digrammes.

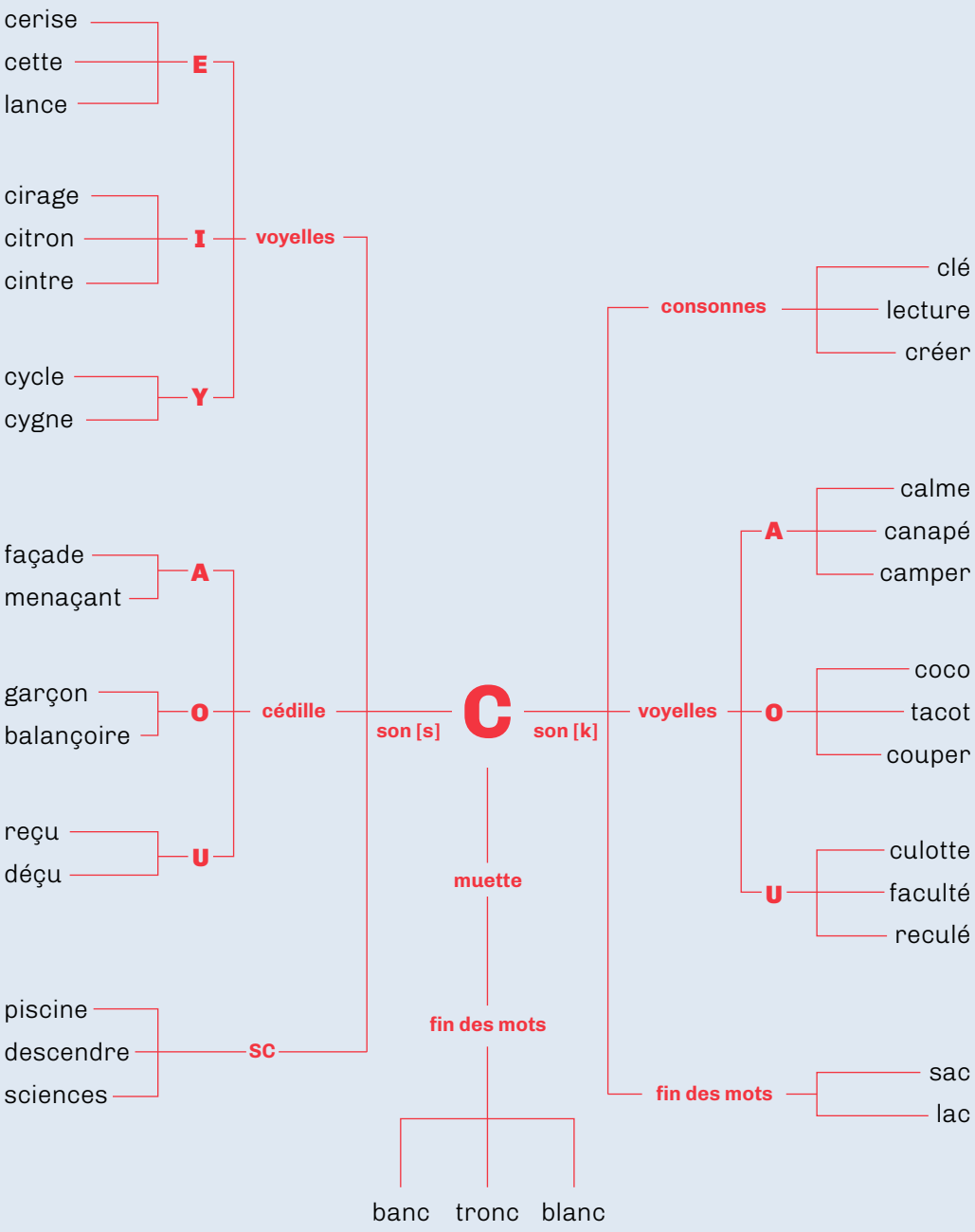
LA VALEUR DES LETTRES

LETTRE	VALEUR DE BASE	VALEUR DE POSITION	VALEUR AUXILIAIRE	VALEUR ZÉRO	DIGRAMME
A	Lapin [a]		Américain Gain	Pain, levain, main	Au : épaule Ai : laine An : banc Am : ambulance Ay : saynète
B	Base [b]			Plomb	
C	Case, bec [k]	Cigare [s]	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, été... [ə] ou [ø]	Plongeon, petite, ils contraient (rôle anti-coagulant)	Amie, pie, dénoue-ment, ceinture, seau	Eu : heureux Ei : baleine En : vent Em : empêche Oe : oesophage Oe : moelle Oê : poêle Ey : bey
F	Fourmi, fou [f]		Effeuiller	Affreux, souffle	
G	Gardien [g]	Girafe, genou [ʒ]		Doigt, poing	Gn : vigne, cigogne
H	Pas de pho-nème h. Repère visuel : Hauteur/ auteur, Hêtre/ être		Bahut, cahier (rôle anti-coagulant), chiroman-cie, ghetto	Thé, théâtre, homme, heure	Ch : chaise Ph : éléphant

I	Pirate [i]	Camion, pied [ʒ]		Oignon	Oi : poire Ai : laine Ei : neige In : lin Im : impoli Il : travail Ill : mouiller
J	Jeune, jaune [ʒ]				
K	Kilo, moka [k]			Stock	
L	Lune, loup [l]		Pelle	Fils, ville, aulx	Il : soleil Ill : mouiller
M	Mouton [m]		Dilemme	Automne, comme	Am : ample Em : emploi Im : impoli Ym : thym Om : compote On : bon Un : brun
N	Dune, banane [n]		Antenne	Annexe, donne, ils chantent	Gn : agneau An : banc En : vent In : pin Yn : syncope On : bon Un : brun
O	Dos [o] Sol [ɔ]	Soin, loin [w]	Coeur	Alcool, taon, oeuf, oeuvre	Ou : moule Oi : poire Oy : nettoyer On : rond Om : tomber Oe : [oə] oeil, [ə] oeso-phage Oe, oê [wa] : moelle, poêle
P	Pipe, papa [p]		Steppe	Appro-cher, loup, temps, corps	Ph : phoque, éléphant

Q	Coq, coquille [k]				
R	Rat [r]		Clocher, parler, pierre, erreur	Barre, arrivée	
S	Salade, valse [s]	Saison, cerise, grands_ arbres [z]	Les, mes des, caresse, saucisse	Le s du pluriel : les enfants, corps, souris	
T	Tarte, rate [t]	Nation, patient [s]	Paquet, luette	Dent, sabot, lait, ils chantent	
U	Jus [y]	Tuyau, lui [ɥ] Equateur [w] Album [ɔ]	Guérir, guêpe	Qui, que, quoi, fatigua	Un : brun Um : humble Au : sauce Ou : chou Eu : meute
V	Ville, vagabond [v]				
W	Wagon [v]Kiwi, watt [w]				
X	Taxi, axe [k s]	Examen, exacte [g z] Dix [s], Dixième [z]		Choux, deux, chevaux	
Y	Pyjama [i]	Cobaye [ʒ] Payer : le y fait partie du diagramme ay [ʒ]			Ay : payer Ey : bey, grasseyer Oy : nettoyer Yn : syncope Ym : thym
Z	Zèbre [z]	Quartz [s]	Nez, chantez	Raz, riz	

UN EXEMPLE DE CARTE MENTALE[32] SUR LES DIFFÉRENTES VALEURS DE LA LETTRE C



32 — Caroline Jambon, https://apprendre-reviser-memoriser.fr

Évaluer les acquis en maîtrise de la langue par la dictée

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 illustre ce que peut être une évaluation positive. Après avoir sélectionné cinq difficultés à surmonter, non communiquées aux élèves, le professeur dicte le texte. Chaque élève cumule 2 points à chaque erreur surmontée. Les erreurs sur les autres mots sont elles aussi corrigées mais n'enlèvent aucun point. Une variante peut être envisagée : sur une période donnée, le texte comprend toujours le même nombre de mots ; chaque mot correctement orthographié vaut 1 point. L'élève place ses scores sur un repère orthonormé et visualise ses progrès.

Le vocabulaire pour mieux comprendre et mieux se faire comprendre

Les élèves qui arrivent du CP maîtrisent un capital lexical très variable. Celui-ci a été constitué depuis l'école maternelle au travers des activités dans les différents enseignements. En particulier, ils maîtrisent l'ensemble des mots qui ont constitué les textes de leur méthode de lecture de CP. L'autre partie de ce capital dépend de ce qui s'est passé, de ce qui se passe en dehors de l'école. Elle est évidemment corrélée aux sollicitations apportées par les familles et on mesure facilement toute sa variabilité tant en ce qui concerne la quantité, la qualité et la variété de champs explorés.

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.

Enseigner le sens et la forme des mots

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**.

Parfois, les élèves peuvent être inquiets, à l'occasion des différents enseignements ou des lectures scolaires et personnelles, par l'immensité du lexique de la langue française, et être tentés de le concevoir comme une liste infinie de mots isolés, chacun dans un sens particulier. 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 :

— 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.

Au CE1, ces relations sont systématiquement observées, explorées sans pour autant donner lieu à un apprentissage des terminologies afférentes. Elles donneront lieu à des classements, à la collecte et l'établissement de séries identifiées (**dé**monter, **dé**faire, **dé**visser, etc.) qui constitueront autant de références dans la connaissance des relations entre les mots.

La finalité des leçons de vocabulaire

Au-delà des leçons dédiées à l'enseignement du vocabulaire, le professeur s'attachera à placer ses élèves en capacité de mettre en application, tant dans les séances de lecture que d'écriture, les connaissances acquises.

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.

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 contrairesune 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.
LE RÔLE DE LA LANGUE ORALE DES ÉLÈVES	Au sein du groupe : — ils exposent leurs propositions d'association, de tri, et justifient pour obtenir l'adhésion des autres ; — ils reçoivent le discours, les idées des autres, interagissent, argumentent.

PHASE DE MISE EN COMMUN

Cette phase fait la part belle au langage oral des élèves appuyé sur les recherches effectuées et la mise en évidence des régularités. Il est primordial, dans le cadre d'un enseignement explicite, que les élèves puissent dire, d'abord avec leurs mots, le fonctionnement des séries qu'ils ont triées. Au travers de gestes professionnels inducteurs, tout en intégrant la prise en compte de l'erreur au processus d'apprentissage, le professeur guidera les élèves dans l'entretien de la conscience morphologique et la construction de connaissances solides dans le domaine des contraires.

LE RÔLE DU PROFESSEUR

- il conduit/anime le retour sur les recherches en ne perdant pas de vue l'objectif et en gérant les erreurs éventuelles ;
- il guide les élèves dans la mise en évidence de la notion : il les invite à montrer, à surligner, à utiliser judicieusement des couleurs ;
- il guide la formulation, de plus en plus précise et rigoureuse, des constats, des règles ;
- il veille à la participation de chacun et s'efforce de faire reformuler les constats ;
- il imagine les exemples, la forme et le contenu de la trace écrite.

LES ACTIONS DES ÉLÈVES

- ils présentent les résultats de leurs recherches, justifient leurs choix ;
- ils mettent en évidence les constats qu'ils ont effectués ;
- ils prennent connaissance des démarches de leurs camarades.

À ce stade, le recours au numérique s'avère particulièrement efficace. Cependant, les élèves doivent apprendre, progressivement, à utiliser des actions graphiques (surligner, souligner, entourer, etc.) pour exprimer leurs idées.

LE RÔLE DE LA LANGUE ORALE

- ils exposent les raisons de leurs choix, les justifient avec une aisance croissante ;
- ils approuvent ou, au contraire, s'opposent aux choix des autres groupes, développent une argumentation ;
- ils formulent les constatations, effectuées de manière de plus en plus précise, à l'aide du professeur.

En résumé

- Au CE1, l'étude de la langue ne prend son sens qu'au service de la compréhension et de l'expression. L'enjeu de son enseignement est d'abord fonctionnel. L'objectif de la connaissance des règles vise leur mise en œuvre en situation pratique

- Un enseignement effectif et organisé de l'orthographe, de la grammaire et du vocabulaire doit être assuré. Il repose sur une progression rigoureuse sur l'année, garante de la structuration de savoirs fondamentaux solides appris au cours de leçons dédiées et mémorisées en classe.

- Le professeur explicite le but de la leçon et la mise en application des règles apprises, pour mieux comprendre, mieux se faire comprendre et mieux écrire.

- La pratique de la dictée doit être quotidienne. Les mémoires auditive, visuelle et gestuelle doivent être sollicitées pour faire acquérir des automatismes. Une alternance d'activités ritualisées et d'activités de recherche permet d'installer ces automatismes et d'aider les élèves à progresser dans la connaissance de la langue écrite. La correction avec les élèves est un véritable temps d'apprentissage auquel il convient d'accorder toute la place qui lui revient.

- L'enseignement du vocabulaire s'appuie sur la mise en réseau des mots, la structuration du lexique pour amener les élèves à réinvestir ces connaissances dans la compréhension et l'écriture de mots nouveaux.

- Le professeur propose des exercices au travers desquels les élèves automatisent la connaissance des règles et leur mise en œuvre, des exercices intermédiaires qui leur permettent d'automatiser une posture de vigilance orthographique et des moments de lecture et de rédaction au cours desquels ils mettent en application toutes les compétences développées.

- La pratique de classe gagnera à associer aux séances de lecture et de rédaction des activités de réinvestissement des connaissances et savoir-faire acquis en étude de la langue. On explicitera, à cette occasion, les liens entre les leçons de grammaire et de vocabulaire, la compréhension en lecture et la qualité de l'expression écrite.

VI

Comment analyser et choisir un manuel de français pour le CE1 ?

En CE1, l'appui sur un manuel scolaire de qualité et le suivi rigoureux du guide pédagogique qui l'accompagne concourent favorablement à s'inscrire dans la continuité de l'enseignement de la lecture et de l'écriture dispensé au CP.

Le choix d'un manuel par l'équipe pédagogique est toutefois complexe et exige des repères, des clés de lecture et des critères de sélection qui relèvent d'une réelle culture didactique[33]. Les outils proposés ici sont destinés à guider les professeurs dans ce travail primordial d'analyse, tant il conditionne la réussite des élèves.

Qu'est-ce qu'un manuel de français au CE1 ?

L'étude de la langue (vocabulaire, grammaire et orthographe), est un volet marquant au CE1. Au service de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, elle renforce la compréhension de l'écrit du jeune lecteur et améliore la qualité de son expression orale et écrite.

Le choix d'un manuel de CE1 diffère donc de celui de CP dans la mesure où il vise un double objectif :

— l'automatisation des mécanismes de décodage et d'encodage des mots qui libère des ressources cognitives pour se centrer sur la compréhension des textes lus et sur la rédaction de textes ;
— l'appropriation de l'aspect normatif de la langue (grammaire, orthographe, vocabulaire) qui permet de développer des compétences stratégiques inhérentes à la compréhension de l'écrit.

Le choix d'un manuel en CE1 doit prendre en considération ce double objectif.

33 — *Pédagogie et manuels pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ?*, Conseil scientifique de l'éducation nationale, 2019. www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conference_role_experimentation_domaine_educatif/MANUELS_CSEN_VDEF.pdf

Un outil d'apprentissage

L'appui sur un manuel de français s'avère structurant pour l'élève de CE1. S'y reporter régulièrement contribue à construire une autonomie de travail qui l'amène progressivement à investir, seul, les apprentissages. Responsabilisé par le professeur, qui l'incite à l'utiliser régulièrement, l'élève apprend à recourir au sommaire et à se repérer dans l'organisation des doubles pages (emplacement des leçons, des exercices d'application et d'entraînement, etc.) pour y retrouver les leçons abordées, les exercices réalisés. Le manuel est alors, pour l'élève, **un outil de méthodologie** et de structuration du savoir jalonnant son parcours d'apprentissage.

Un outil didactique et un guide pour organiser l'enseignement

Force est de constater que peu de manuels proposent un livre unique de français qui soit à la fois manuel de lecture et manuel d'étude de la langue. Certains professeurs n'utilisent que l'un ou l'autre. D'autres n'en utilisent aucun. Pourtant, prendre appui sur un manuel, pour poursuivre l'enseignement de la lecture-écriture et initier l'apprentissage des savoirs grammaticaux et lexicaux, offre aux professeurs un soutien très utile.

Choisir un manuel ne peut s'effectuer de manière aléatoire. Cela implique une analyse comparative fine qui nécessite d'examiner attentivement chacune des composantes proposées au regard du programme car :

— **un manuel de lecture** repose sur une démarche pédagogique progressive et structurée qui lui est propre (progression, rythme d'apprentissage, activités, textes, etc.) et présente, selon des proportions variées, les composantes de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il est alors nécessaire de se reporter au guide du maître pour comprendre la démarche retenue ;
— **un manuel d'étude de la langue** propose aux professeurs une démarche (inductive ou déductive), des leçons, les règles qui en découlent, des exercices d'application et d'entraînement, oraux et écrits, variables (typologie, quantité, gradation de la difficulté, etc.) selon les choix éditoriaux opérés. Quatre parties distinctes sont généralement relevées : la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le vocabulaire. Il revient au professeur de faire du lien entre ces quatre composantes en veillant à les équilibrer pour couvrir le programme annuel.

Quelle que soit la forme retenue par le manuel de français (lecture et étude de la langue distinctes ou combinées), son choix conditionne la planification de l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'étude de la langue. Accorder le temps nécessaire à l'analyse de différents manuels pour retenir le plus pertinent au regard de l'ensemble des éléments proposés s'avère donc indispensable pour construire la cohérence et la progressivité des apprentissages. Ce choix ne peut relever d'un acte professionnel isolé : il implique à la fois une réflexion collective au sein de l'école et une réflexion individuelle pour inscrire son enseignement dans la démarche retenue par l'équipe

pédagogique. Ainsi, le professeur de CE1 doit s'approprier la démarche proposée par le manuel de CP. La connaissance de la progression des correspondances graphèmes-phonèmes étudiées l'année précédente permet, par exemple, d'identifier clairement les dernières correspondances abordées avec les élèves. Celles-ci, travaillées en fin d'année, ont bénéficié d'un temps d'appropriation restreint et correspondent aux correspondances graphèmes-phonèmes les plus complexes (ail, euil, etc.). Les aborder de nouveau dès le début de CE1 doit donc constituer une priorité contrairement aux révisions des correspondances simples. De même, l'harmonisation des pratiques se révèle essentielle et nécessite une attention particulière, notamment à propos des outils communs (affichages, cahier de mots référents, traces des premières observations en étude de la langue, corpus de mots constitués, liste analogique, etc.) et des outils des élèves (cahier de lecteur, journal de lecture, répertoire, etc.) initiés au CP et qui seront également poursuivis dans les classes ultérieures. Les premières règles d'orthographe lexicale qui vont être institutionnalisées, mémorisées et automatisées au CE1 et qui seront à consolider et à enrichir au CE2, doivent faire également l'objet d'une concertation au sein de l'école.

Un outil pour accompagner l'enfant

Le manuel constitue un point d'appui pour les familles, qui sont partie prenante du processus d'apprentissage, et participe au développement d'une bonne relation école-famille. Le manuel leur permet de suivre le déroulement des apprentissages en comprenant la démarche retenue par le professeur et de les consolider, en s'y référant aussi souvent que nécessaire. Il permet ainsi aux parents d'investir le champ scolaire et d'enrichir leur rapport à l'école.

Ce que doit être un manuel au CE1

Que doit contenir un manuel qui étudie la lecture et l'écriture au CE1 ?

Le choix d'un manuel s'opère selon la forme que l'on souhaite retenir et les usages que l'on souhaite en faire. Il relève d'une initiative professionnelle réfléchie. Quoiqu'il en soit, il doit contribuer à la structuration des savoirs, à la progression des apprentissages, à la sélection et la complémentarité des ressources.

Des points d'attention

UN SOMMAIRE ÉCLAIRANT

L'organisation du sommaire donne une vision d'ensemble du contenu traité par le manuel. En prendre connaissance permet d'apprécier sa conformité avec le programme (notions abordées, terminologie usitée) et d'apprécier s'il le couvre dans sa totalité ou de manière partielle. Des indications sont également communiquées sur la répartition et la progression annuelles des apprentissages et le type d'activités proposées (recherche, découverte, appropriation, consolidation, réinvestissement, révision). Une approche spiralaire des apprentissages contribue à stabiliser durablement les compétences à leur balbutiement contrairement à une linéarité de l'apprentissage qui juxtapose chaque notion abordée.

UNE CONSOLIDATION DES CORRESPONDANCES GRAPHÈMES-PHONÈMES LES PLUS COMPLEXES

Dans un manuel, il convient d'interroger premièrement le travail qui est accordé à la révision des correspondances graphèmes-phonèmes. Nombreux sont les manuels de CE1 qui reprennent systématiquement les premiers apprentissages selon une progression annuelle identique à celle proposée au CP. Or, l'élève de début de CE1 a déjà étudié l'ensemble des correspondances graphèmes-phonèmes ; seules les correspondances graphèmes-phonèmes les plus complexes nécessitent d'être consolidées dès les premières semaines. Ces révisions prennent nécessairement appui sur le graphème et des syllabes clés universelles qui permettent la lecture de tous les mots, par le biais de textes déchiffrables par l'élève et cohérents avec la progression des correspondances graphèmes-phonèmes proposée. Elles consolident les exceptions relatives à la valeur des lettres (« c »/« g » avec « i » et « e », etc.).

UNE COHÉRENCE ENTRE LES TEXTES À LIRE ET LA COMPÉTENCE TRAVAILLÉE

Les manuels de français proposent différents types de textes qui doivent être questionnés selon la compétence travaillée. Les textes des premières semaines facilitent la consolidation des correspondances graphèmes-phonèmes complexes. Ces textes fournissent davantage d'occurrence pour la correspondance graphème-phonème étudiée et concourent à accéder à une identification des mots hautement maîtrisée. Rapidement, les textes littéraires ou documentaires sont introduits. Par leurs procédés d'écriture, ils contribuent à développer une compréhension de l'écrit plus fine, et servent de supports à la rédaction de textes. Guidés par le professeur en début d'année, puis progressivement en autonomie, les élèves utilisent ces textes pour nourrir leurs écrits en prenant appui sur le vocabulaire, les thèmes, les modes d'organisation, mais aussi les fragments à copier qui constituent des modèles à respecter ou détourner.

L'ensemble des textes contenus dans le manuel doivent proposer une longueur suffisante pour permettre aux élèves de s'entraîner durablement à la lecture. Les textes proposés ne constituent pas, pour le professeur, un prétexte pour aborder des notions grammaticales et le conduisent nécessairement à proposer des temps d'entraînement à la lecture à voix haute.

UNE VARIÉTÉ DES TEXTES PROPOSÉS

Les lectures proposées aux élèves sont diversifiées pour favoriser la pratique de différentes formes de lecture (fonctionnelle, fictionnelle, documentaire), comprendre les spécificités de chacune et s'entraîner à différentes situations de lecture à haute voix. Ainsi, le manuel peut proposer des textes intégraux ou des extraits d'œuvres de plus en plus longs. Le manuel propose des textes variés empruntés à la littérature patrimoniale et à la littérature de jeunesse (albums, romans, lettres, bandes dessinées, contes, poèmes, fables, théâtre) et des textes informatifs (recettes, modes d'emploi, documentaires, etc.) de diverses fonctions : raconter, informer, expliquer, décrire, comparer, synthétiser, etc., pour permettre à l'élève de développer toutes les stratégies de compréhension de l'écrit inhérentes à cet apprentissage. Les textes informatifs sont, par exemple, plus accessibles que les textes documentaires et narratifs qui nécessitent d'initier l'élève à la compréhension des interactions entre le lecteur, le texte et le contexte. Selon le type de textes, un étayage fort de la part du professeur s'impose pour accompagner le développement de ces nouvelles habiletés. Le choix des textes retenus par le manuel nécessite, pour le professeur, d'établir des relations entre les extraits proposés par le manuel et les œuvres qu'il donne à lire aux élèves intégralement. De même, il encourage la lecture de l'œuvre intégrale, notamment lorsque l'extrait choisi par le manuel est issu de la liste de référence de littérature de jeunesse. Ainsi la forme, le type et la difficulté des textes sont à questionner, pour poursuivre avec exigence et en complémentarité avec le manuel, le développement des compétences attendues au CE1 en lecture-écriture.

UNE ANALYSE DES CORPUS

Le manuel de français est un support privilégié lors des séances spécifiques de grammaire et de vocabulaire. Il permet aux élèves **de comprendre et de s'approprier les premiers savoirs lexicaux et grammaticaux selon une progression cohérente de l'apprentissage**. Ainsi, les corpus constitués en fonction du point de langue étudié doivent présenter des séries riches de mots, mettant en évidence des analogies morphologiques, des marques verbales régulières, une récurrence des marques de nombre dans le groupe nominal de manière significative, etc., pour permettre aux élèves de mémoriser des faits de langue stables. Les mots composant ces corpus doivent être en nombre suffisant pour servir de matériaux au professeur qui les mobilise, à l'oral comme à l'écrit, pendant la séance et tout au long de l'année pour structurer les apprentissages. Une analyse minutieuse des corpus s'impose pour s'assurer qu'ils n'entrent pas en contradiction avec la notion abordée et ne placent pas l'élève en difficulté lors de la systématisation et de l'institutionnalisation de l'apprentissage, au regard de ce que le professeur lui a enseigné.

UNE ANALYSE DES ACTIVITÉS PROPOSÉES

Il est important que des situations proposent des liens entre lecture et écriture (copie, dictée et rédaction de textes) pour développer une compréhension fine de l'écrit. Les exercices doivent être nombreux et proposer **des situations d'entraînement variées, favorisant la comparaison** à partir de manipulations syntaxiques sur la phrase : déplacement, substitution, permutation, réduction, expansion pour développer une compréhension fine de l'écrit. Ils sont en cohérence avec l'utilisation des outils de référence (répertoires, dictionnaires, mémos de conjugaison, etc.) présents dans le manuel et répondent à l'objectif visé pour la leçon.

Les notions abordées, les exemples retenus, les consignes proposées par les exercices sont pertinents et en adéquation avec l'objectif fixé initialement par la leçon, les opérations mentales mobilisées et la démarche d'enseignement retenue.

Variées, les consignes et les activités sont nécessairement progressives et en cohérence les unes avec les autres ; elles proposent une gradation de la difficulté, autorisent la mise en évidence des régularités du système de la langue. Elles s'appuient sur la même terminologie que celle définie par le programme.

Un ensemble d'activités est disponible. Il est catégorisé selon différents buts : **des activités de recherche** fondées sur le classement et le tri (de graphies, de formes verbales, de mots, de groupes de mots, etc.) avec justification de la part des élèves pour faire émerger leurs représentations, **des activités courtes et régulières de consolidation**, des règles de fonctionnement, d'abord guidées, puis en autonomie, pour structurer et stabiliser les connaissances de chacun, **des activités de réinvestissement et de révision** pour conforter et assurer la permanence de l'acquisition.

Des évaluations périodiques peuvent être suggérées par le manuel. Cette composante n'est pas un incontournable dans le choix à opérer dans la mesure où l'évaluation fait déjà partie intégrante, au quotidien, du processus d'enseignement engagé par le professeur. Une attention particulière doit être portée au niveau d'exigence évalué pour la compétence travaillée.

Focus | Grille d'analyse pour choisir un manuel de français

Cette grille synthétise les points d'attention énoncés dans ce guide pour permettre au professeur de CE1 et à l'équipe pédagogique de sélectionner leur manuel selon la démarche qu'ils auront choisie. Analyser comparativement plusieurs manuels permet de nourrir la réflexion pour choisir celui qui répond au mieux à l'enseignement le plus efficace du français au CE1.

	OUI	NON
Le manuel contient un sommaire proposant : — des contenus conformes au programme ; — un équilibre des différentes composantes du français ; — une présentation claire et structurée des contenus ; — une progressivité croissante ; — des objectifs associés au titre de la leçon.		
Le manuel est suffisamment adapté à un jeune lecteur : — la taille et les caractères d'écriture facilitent la lecture ; — l'organisation des pages est constante et unifiée ; — la répartition des contenus est structurée : textes à lire, règles à retenir, exercices pour s'entraîner, etc.		
Le manuel consolide l'automatisation des correspondances graphèmes-phonèmes : — par une entrée graphémique (ex : je vois euil) ; — par la révision des correspondances graphèmes-phonèmes les plus complexes dès les premières semaines ; — par l'étude de la valeur sonore de certaines lettres (s - c - g) selon le contexte ; — par l'étude de certains graphèmes selon la lettre qui suit (an/am, en/em, on/om, in/im). Les textes et les exercices comportent en quantité suffisante la correspondance graphème-phonème étudiée pour favoriser son automatisation.		

Pour l'étude de la langue, une cohérence est nécessaire entre la démarche proposée dans le manuel et celle utilisée en classe. Le manuel propose pour chaque notion étudiée un corpus (ensemble de mots, de phrases) suffisamment riche et dense.		
Le manuel contient de nombreux exercices, organisés selon une gradation de la difficulté permettant d'aborder : — des activités variées ; — des objectifs divers : application, entraînement, révision, etc. ; — des opérations mentales diverses de plus en plus complexes. Une différenciation est proposée dans les exercices. Les exercices mobilisent des notions abordées lors des leçons précédentes.		
Le manuel propose des règles, des leçons et/ou des aide-mémoires qui mettent en évidence les régularités du système de la langue. Une cohérence est nécessaire entre les règles du manuel et l'institutionnalisation faite en classe.		
Le manuel contient des textes de lecture : — suffisamment déchiffrables en début d'année ; de plus en plus complexes (longueur, inférences, lexique, syntaxe, etc.) ; — littéraires et documentaires, de genres diversifiés.		

En résumé

- Le choix du manuel de français au CE1 est essentiel tant il conditionne la consolidation des compétences en lecture-écriture travaillées au CP (apprentissage du code et compréhension de l'écrit), et structure les savoirs grammaticaux et lexicaux.

- Il convient de choisir le manuel au regard des exigences du programme et des recommandations institutionnelles.

- Il existe un large choix de manuels disponibles. Certains répondent mieux à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de la compréhension au CE1 par la révision des correspondances graphèmes-phonèmes les plus complexes dès le début de l'année, par le développement de stratégies de plus en plus élaborées, mobilisées en lecture et en écriture, grâce au choix des textes, par une articulation étroite entre l'étude de la langue et les activités d'écriture et de compréhension de l'écrit qu'ils proposent.

- L'analyse du manuel et du guide du maître est nécessaire pour organiser son enseignement afin de rendre cohérentes les démarches proposées par les concepteurs du manuel et celles mises en œuvre par le professeur.

Bibliographie et outils de référence

OUVRAGES

- Bianco Maryse, *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Presses universitaires de Grenoble, 2015.
- Bianco Maryse, Lima Laurent (dir.), *Comment enseigner la compréhension en lecture ?*, Hatier, 2017.
- Brissaud Catherine, Cogis Danièle, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Hatier, 2011.
- Catach Nina, *L'Orthographe française*, Nathan, 1980.
- Deauvieau Jérôme, Reichstadt Janine, Terrail Jean-Pierre, *Enseigner efficacement la lecture*, Odile Jacob, 2015.
- Dehaene Stanislas, *Neurones de la lecture*, Odile Jacob, 2007.
- Dehaene Stanislas (dir.), *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, 2011.
- Dehaene Stanislas, *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*, Odile Jacob, 2018.
- Drouard Françoise, *Enseigner intelligemment l'orthographe*, Delagrave, 2009.
- Écalle Jean, Magnan Annie, Ramus Franck, « L'apprentissage de la lecture et ses troubles », *Nouveau cours de psychologie. Psychologie du développement et de l'éducation*, sous la dir. de Serban Ionescu et Alain Blanchet (ouvrage coordonné par Jacques Lautrey), Puf, 2007.
- Écalle Jean, Magnan Annie, *L'Apprentissage de la lecture et ses difficultés*, Dunod, 2e édition, 2015.
- Fayol Michel, *L'Acquisition de l'écrit*, « Que sais-je ? », Puf, 2e édition, 2017.
- Garcia Sandrine, *À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?*, La Découverte, 2013.
- Garcia Sandrine, Oller Anne-Claudine, *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*, Seuil, 2015.
- Giasson Jocelyne, *La Lecture : De la théorie à la pratique*, De Boeck, 2005.
- Golder Caroline, Gaonac'h Daniel, *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*, Hachette Éducation, 2009.
- Goody Jack, *Savoirs et pouvoirs de l'écrit*, La Dispute, 2007.
- Joole Patrick, *Lecture et récits à l'école élémentaire*, Armand Colin, 2012.
- Kail Michèle, *L'Acquisition du langage*, « Que sais-je ? », Puf, 2e édition, 2016.
- Lieury Alain, *Mémoire et réussite scolaire*, Dunod, 1997.
- Morais José, *L'Art de lire*, Odile Jacob, 1999.
- Morais José, *Lire, écrire et être libre. De l'alphabétisation à la démocratie*, Odile Jacob, 2016.
- Morel Stanislas, *La Médicalisation de l'échec scolaire*, La Dispute, 2014.

- Ouzoulias André, *Lecture et écriture. Quatre chantiers prioritaires pour la réussite*, Retz, 2014.
- Perfetti Charles, Rieben Laurence (dir.), *L'Apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*, Delachaux et Niestlé, 1997.
- Risso Béatrice, *100 idées pour développer la mémoire des enfants : exercer la mémoire de travail, une clé pour la réussite scolaire*, Tom Pousse, 2013.
- Sprenger-Charolles Liliane, Colé Pascale, *Lecture et dyslexie, Approche cognitive*, Dunod, 2003.
- Tauveron Catherine, *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage de la GS au CM2*, Hatier, 2003.
- Terrail Jean-Pierre, *Entrée dans l'écrit. Tous capables ?*, La Dispute, 2013.
- Yaguello Marina, *Histoires de lettres. Des lettres et des sons*, Seuil, 1990.

ARTICLES

- Bara Florence, Gentaz Édouard, « Apprendre à tracer les lettres : une revue critique », *Psychologie française*, vol. 55, n° 2, juin 2010.
- Bara Florence, Gentaz Édouard, Colé Pascale, « Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants », *Enfance*, 2004-4, vol. 56, p. 96.
- Bissonnette Steve, Mario Richard, Clermont Gauthier, Bouchard Carl, « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficultés de niveau élémentaire ? Résultat d'une méga-analyse », *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, n° 3, 2010.
- Bougneres Alice, Bouguen Adrien, Suchaut Bruno, « 7 minutes pour apprendre à lire : à la recherche du temps perdu », mars 2014. ➔ https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01062065/document
- Deacon Hélène, Desrochers Alain, Levesque Kyle, « The Cross-linguistic Study of Reading and Spelling Acquisition: The case of French », dans *Reading acquisition across languages and writing systems*, Perfetti Charles, Verhoeven Ludo, Cambridge University Press, 2017.
- Écalle Jean, Magnan Annie, « Comment lutter contre les difficultés en lecture à l'école : de la prévention précoce à l'aide informatisée », *Développements*, n° 18-19, décembre 2015.

- Fayol Michel, Miret A., « Écrire, orthographier et rédiger des textes », *Psychologie Française*, Elsevier Masson, 2005, 50, p. 391-402.
- Lété Bernard, Sprenger-Charolles Liliane, Colé Pascale, « Manulex: A grade-level lexical database from French elementary-school readers », *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 156 166, 2004.
  ➔ www.manulex.org
- Morlaix Sophie, Suchaut Bruno, « Apprentissage des élèves à l'école élémentaire : les compétences essentielles à la réussite scolaire », *Notes de l'Iredu*, Note 07/1.
- Piquard-Kipffer Agnès, Sprenger-Charolles Liliane (2013), « Early predictors of future reading skills: A follow-up of French-speaking children from the beginning of kindergarten to the end of the second grade (age 5 to 8) », *L'Année psychologique* 113 (4), p. 491-521.
- Sanchez Monique, Écalle Jean, Magnan Annie, « Diagnostics et troubles spécifiques du langage écrit », *Langage et Pratiques*, n° 50, décembre 2012, p. 69-77.
- Sprenger-Charolles Liliane, « L'apprentissage de la lecture (du comportement aux corrélats neuronaux) : un bilan de 30 ans de recherche », *Pratiques*, 169-170, 2016.
  ➔ https://journals.openedition.org/pratiques/2969).
- Wolf, Maryanne, Katzir-Cohen, Tami, « Reading fluency and its intervention », *Scientific studies of reading* (Special issue on fluency), n° 5(3), 2001, p. 211-238.

RAPPORTS, CONTRIBUTIONS ET CONFÉRENCES

- Bianco Maryse, *Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ?*, rapport pour la préparation de la conférence de consensus, Cnesco-Ifé, mars 2016.
  ➔ www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport_Bianco.pdf
- Cnesco, Conférence de consensus, *Lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Recommandations du jury*, mars 2016
  ➔ www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/CCLecture_recommandations_jury.pdf

— Dehaene Stanislas, « Fondements cognitifs des apprentissages scolaires – L'attention et le contrôle exécutif », cours au Collège de France, 13 janvier 2015. ➔ www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2014-2015.htm

— Dehaene Stanislas, « Fondements cognitifs des apprentissages scolaires – La mémoire et son optimisation », cours au Collège de France, 17 février 2015. ➔ www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2014-2015.htm

— Piref, Conférence de consensus : *L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent*, Paris, 4 et 5 décembre 2003. Recommandations du jury. ➔ www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/c-en-parle06.asp

— Ziegler Johannes, « Surmonter les difficultés de lecture chez l'enfant », extrait de colloque au Collège de France, 13 novembre 2014. ➔ www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2014-11-13-11h00.htm

Conception graphique et suivi éditorial
Délégation à la communication

Exécution graphique
Opixido

Impression
MENJ

Août 2019

ISBN 978-2-11-152109-4

© Tableaux des pages 106, 107 et 109 à 112 : droits réservés.

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE