

POUR ENSEIGNER LE LECTURE ET L'ÉCRITURE AU CE1

SOMMAIRE : 6 PARTIES

LES ACQUIS EN FLUENCE (1), LA LECTURE VOIX HAUTE (2), LES SUPPORTS ET MÉTHODES POUR COMPRENDRE LES TEXTES (3), L'ÉCRITURE (4), LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE AU SERVICE DE LA COMPRÉHENSION (5), LE CHOIX D'UN MANUEL DE CE1 (6)

1. CONSOLIDATIONS DES ACQUIS EN FLUENCE

Les consolidations qui s'imposent en début de CE1 ne s'écartent pas des préconisations du guide orange mais s'inscrivent dans de nouvelles progressions, étant entendu qu'il est demandé aux élèves de lire dans tous les domaines d'enseignement.

Décodage et compréhension demeurent indissociables : *on décode pour retrouver la connaissance orale des mots, mots lus alors traités comme mots entendus*. En conséquence, les difficultés de compréhension de l'écrit résultent soit d'un décodage défaillant, soit d'un problème de compréhension du vocabulaire.

Il est nécessaire de distinguer la compréhension de textes lus par l'enfant et celle de textes lus par l'enseignant, les deux formes devant être travaillées. *Il est indispensable de travailler souvent « texte en main »*, pour être attentif aux marques graphiques (signes diacritiques, ponctuation), qui participe du sens de l'énoncé dans son lexique et sa syntaxe. Le texte est une base commune à la classe dans lequel on peut revenir en arrière, vérifier, et engager un travail d'interprétation et de discussion. Il faut proposer des textes qui peuvent comporter des mots inconnus, qui conduiront les élèves à en chercher le sens.

CORRESPONDANCES GRAPHÈMES-PHONÈMES

Il est indispensable de consolider les acquis du CP en reprenant les graphèmes complexes et renforcer leur connaissance et fluidité.

L'AUTOMATISATION

Pour lire efficacement, il faut s'abstraire de toute forme de reconnaissance globale. C'est la voie directe obtenue grâce à l'automatisation qui permet d'entrer dans le sens des mots grâce au repérage rapide et devenu familier de leur orthographe et sens. Une fois surentraîné, on a l'impression d'une reconnaissance globale des mots mais c'est une illusion et même si les lettres sont traitées en parallèle, elles sont toutes traitées.

Pour traiter des mots lus comme des mots entendus, il faut avoir transformé le déchiffrage en routine pour se concentrer sur le sens.

L'objectif de 50 mots à la minute en fin de CP est un minimum.

La lecture renforce la conscience de l'organisation de la langue (marqueurs morphologiques comme les lettres muettes / grand) : leur étude explicite en lien avec le déchiffrage est indispensable.

COPIE ET DICTÉE

De même qu'est indispensable la conjugaison des activités de lecture et d'écriture, la bonne tenue du stylo et la posture du corps, la vérification par l'élève de l'exactitude de sa copie.

LES ERREURS

La place de l'erreur est essentielle ; toujours accueillie avec bienveillance, elle réclame un retour sans délai pour comprendre ce qui n'est pas maîtrisé et gagner dans l'approfondissement de sa compréhension.

LA FLUENCE

Certains graphèmes changent de prononciation. Il s'agit de revenir sur les graphèmes complexes en début de CE1. Pour chaque graphème, on s'entraîne avec des syllabes à correspondance unique ou des mots et pseudo mots. Les séances sont espacées dans la journée. Le passage derepérage des erreurs (femme / fème ; monsieur, faon) sera toujours plus fructueux pour la mémoire que toute tentative de reconnaissance globale.

(Cf. proposition de progression pour les graphèmes complexes, p 12 à 16)

LES ACCENTS ET LA PONCTUATION

Il s'agit de renforcer la connaissance des accents, encore hésitante chez les élèves de CE1, par la voie de la dictée, en précisant « é », « e accent aigu comme dans été), sans négliger les accents sur les autres lettres que « e ».

La dictée à l'ardoise, procédé de la Martinière, permet de prendre rapidement connaissance des propositions.

La ponctuation se travaille en lecture, bien que n'ayant pas de valeur phonémique, de façon à rompre avec la lecture encore trop monocorde des élèves de CE1. Entraînement sur des textes d'une dizaine de lignes, avec explicitation du rôle des signes en amont, lecture à voix haute par des élèves, travail inverse de rétablissement de la ponctuation, celle-ci ayant été enlevée...

1. RESUMÉ POUR LA FLUENCE

LA COMPRÉHENSION PASSE PAR UN DÉCHIFFRAGE HAUTEMENT AUTOMATISÉ. POUR CE FAIRE, LA MAITRISE DES GRAPHÈMES COMPLEXES EST À CONSOLIDER DÈS LE DÉBUT DU CE1, PAR DES ACTIVITÉS DE COPIE ET DE DICTÉE MENÉES EN MÊME TEMPS QUE LA LECTURE FLUENCE. LE TRAITEMENT DE L'ERREUR EST ESSENTIEL DANS CHAQUE APPRENTISSAGE.

2. LIRE À VOIX HAUTE

Lire à haute voix consiste en un processus complexe qui s'inscrit tout au long de la scolarité et doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique, régulier et guidé par le maître.

La lecture à voix haute repose sur la transmission expressive d'un texte à un public qui n'en dispose pas. Il n'est donc pas possible pour un élève de procéder d'emblée à une lecture expressive sans passer par un entraînement. La lecture expressive implique d'identifier les mots sans difficulté et de comprendre ce qui est lu. C'est à ces conditions qu'un élève peut communiquer le sens d'un texte avec une intention personnelle de réception.

LA LECTURE FLUIDE, DE L'ORALISATION DU DÉCODAGE À L'IDENTIFICATION DES MOTS

L'élève qui arrive au CE1 connaît les relations graphèmes phonèmes, oralise mais peut encore hésiter et buter sur les mots. La lecture normale s'accompagne automatiquement d'une vocalisation, à voix basse chez l'enfant et intériorisée chez l'adulte (Alain Lieury, Mémoire et réussite scolaire, Dunod, 1997).

Oraliser une lecture est donc une phase indispensable, l'élève « se parle » jusqu'à ce qu'il maîtrise suffisamment les mécanismes de décodage pour laisser place à la lecture silencieuse intériorisée.

COMMENT ENTRAÎNER LES ÉLÈVES À LA LECTURE FLUIDE

Des phases d'entraînements, inscrites dans l'emploi du temps, alternant des temps dirigés par l'enseignant et des temps en autonomie, sont proposées aux élèves.

Certaines activités aident l'élève à se détacher du décodage pour identifier aisément et rapidement les mots, comme celles qui s'appuient sur des listes analogiques de mots, avec une partie commune (ex : mots de la même famille comme « voyager, voyageur, voyageuse », mots qui riment « praline, tartine, sardine », des mots de plus en plus longs pour développer l'empan visuel. Ces mots sont repris ensuite dans des phrases pour conforter leur identification directe en contexte).

Exemple de liste analogique autour du graphème « ien » :

- MOTS : des musiciens, rien, des comédiens, mien, combien, ancien, le gardien, italien, son chien
- PHRASES : Le roi fait venir des musiciens et des comédiens dans son château ancien. Le gardien arrive en courant avec son chien.

Autres activités développant l'identification rapide en groupe : étiquettes-mots éparpillées sur la table, un élève lit un des mots, le premier qui le pointe du doigt le plus rapidement continue le jeu.

Ces listes sont à demeure en fond de classe. Les élèves s'entraînent régulièrement et parfois en se chronométrant. Des diaporamas de ces mots peuvent être projetés, variant le minutage. Sans projecteur, l'enseignant peut cacher les mots donnés à lire au tableau, toujours pour entraîner à l'identification rapide.

D'autres activités consistent à transformer des mots à l'aide d'indice. La lecture de mots comprenant des occurrences identiques favorise la mise en mémoire.

Exemple : Il navigue sur la mer / le marin// Ce n'est pas l'après-midi / le matin.

LIRE AVEC AISANCE EN RESPECTANT UN RYTHME NATUREL

Pour respecter le rythme imposé d'une lecture, les séances spécifiques visant le repérage des groupes de sens ou groupes de souffle sont à organiser.

Exemple : l'enseignant lit à haute voix un texte écrit ou projeté au tableau. Travail de repérage des signes de ponctuation, des groupes de souffle ; s'ensuit un entraînement de lecture par les élèves, seul ou à deux. Des élèves relisent à haute voix, on valide ou non, on marque les groupes de souffle à l'aide de barres obliques. Pour des élèves plus en difficulté, on peut présenter les groupes de sens, unités de sens, sur des lignes différentes, avant de recommencer la lecture complète de la phrase avec fluidité.

Exemple :

- Chaque matin,
- le fermier se lève tôt
- pour sortir les vaches de l'étable.

Autre exemple d'entraînement : Des codes couleur peuvent être utilisés pour identifier les groupes déjà rencontrés.

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

Les liaisons doivent être repérées pour participer à la fluence.

Enfin, un travail sur l'articulation favorise aussi la fluence. En ce sens, les virelangues sont un matériau intéressant (Tu t'entêtes à tout tenter, tu t'uses et tu te tues à tant t'entêter, 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 et renforce l'accès au sens. Elle suppose le respect de la ponctuation. On peut utiliser un codage avec des flèches (montante, descendante, ou en suspens, pour marquer la pause). On peut aussi travailler la lecture de paires de phrases dont la ponctuation change le sens.

Exemple :

- Il commande une glace au café.
- Il commande une glace, au café.
- Le professeur dit : « l'élève est en retard ».
- Le professeur, dit l'élève, est en retard.

LE TRAVAIL DE LA FLUIDITÉ DE LECTURE EN CLASSE ENTIÈRE

Il repose alors sur 4 étapes.

- Proposer un modèle de lecture fluide et animer une discussion sur le processus
Il convient en effet de présenter le modèle vers lequel on veut tendre, d'où les questionnements (que procure l'effet de la pause sur ce mot ? et l'insistance sur celui-ci ? et le rythme lent sur ce passage...). Les contre exemples peuvent aussi permettre de mieux saisir les attendus. Un codage du texte au tableau est conseillé (Cf. p 26).

EXEMPLE DE CODAGE D'UN TEXTE

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

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

In fine, quelles intonations de la voix, quels mots accentuer.

- Inviter les élèves à répéter leur lecture
Les relectures améliorent la maîtrise, la fluidité, la confiance en soi et le plaisir. Les différentes lectures possibles sont la lecture à l'unisson (lecture en chœur, après préparation), la lecture en écho (chaque phrase est répétée après la lecture par un élève ou le professeur), la lecture orchestrée (partage du texte entre plusieurs élèves), ou lecture en cascade (un élève lit la première phrase, puis d'autres se joignent à lui pour la seconde, et d'autres encore pour la suite jusqu'à ce que la classe entière lise).
- Permettre à l'élève de s'entraîner seul
Ce temps de préparation individuel est nécessaire. L'utilisation d'un petit tube en plastique peut favoriser la concentration de l'élève sur sa voix, sans parasitage.
- Inviter les élèves à présenter leur lecture
La lecture à l'ensemble de la classe peut prendre un intérêt pour l'élève s'il s'est entraîné, seul ou à plusieurs, et s'engage dans une situation réelle de communication (lire ou relire un texte qu'il a aimé, par exemple).

S'ENTRAINER À LIRE AVEC FLUIDITÉ UN TEXTE SUR LA SEMAINE

Répartir le travail sur la semaine :

- Présenter et lire le texte à voix haute (enseignant), découvrir et s'appropriier le texte (élève), entraînements pour surmonter les obstacles, travail guidé sur la compréhension et le lexique, entraînement à l'identification de tous les mots, repérage des groupes de souffle, de la ponctuation, entraînements aux différentes formes de lecture (unisson, écho, individuelle, orchestrée), régulations avec l'enseignant, évaluation de la prestation.

L'organisation repose sur des séances courtes et fréquentes, proposées à des petits groupes. Le professeur travaille avec un groupe de niveau homogène de 4, les autres travaillent en autonomie.

LA FLUENCE TRAVAILLÉE DANS LE CADRE D'UN ATELIER DIRIGÉ

On note 5 étapes dans le travail dirigé sur la fluence :

Lancement de l'activité (objectifs donnés ; taille de police adaptée ; lignes numérotées), entraînement à la lecture du texte (laisser le temps nécessaire à l'élève de se corriger avant d'intervenir, faire relire, s'assurer de la compréhension du vocabulaire et de la compréhension littérale du texte, relecture par l'enseignant), lecture du texte par les élèves (à tour de rôle, les élèves lisent la partie travaillée pour reconstituer le texte, retour sur le texte (remarques des auditeurs, place de la ponctuation et de l'intonation), bilan de séance (réussites, progrès, objectifs à fixer).

LA LECTURE EXPRESSIVE

L'élève est motivé par l'envie de se faire comprendre et de soulever des réactions. Véritable enjeu de communication, la lecture expressive implique que l'élève prélève des indices pour concevoir un projet d'interprétation personnelle. Véritable acculturation à l'écrit, l'élève s'imprègne de structures syntaxiques, de tournures lexicales en tenant compte de l'articulation, débit, hauteur, intensité, rythme, intonation.

Comment travailler l'expressivité ?

L'expression des sentiments peut être travaillée à travers la lecture d'une phrase sur des tons différents (La porte d'entrée est restée ouverte toute la nuit, et personne ne l'a remarquée / ton amusé, inquiet, en colère...). On peut varier la hauteur de sa voix (voix de souris, voix de monstre), tirage au sort de ces différentes propositions, s'appuyer sur les dialogues, les phrases peuvent être classées dans un tableau en fonction des intonations retenues (Cf. p 31).

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

inquiet	<ul style="list-style-type: none">- 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	<ul style="list-style-type: none">- 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	<ul style="list-style-type: none">- Je suis vraiment contente de vous revoir !- On va pouvoir passer toute la soirée ensemble.- Je n'ai jamais été aussi heureux !

EVALUER LA LECTURE À HAUTE VOIX

D'où la nécessité de proposer des temps d'entraînements et de régulations fréquents pour aider à dépasser les obstacles et faire progresser. L'enregistrement peut aider à l'élève de s'auto évaluer et identifier les pistes de progrès.

L'utilisation du chronomètre est une façon objective de mesurer les progrès relatifs à la fluence (nombre de mots lus dans un temps donné). Une courbe peut illustrer la progression. La feuille de suivi peut aussi comporter les hésitations, erreurs, retours en arrière, ponctuation non respectée....

2. RESUMÉ POUR LA LECTURE À VOIX HAUTE

LIRE À HAUTE VOIX EST UN PROCESSUS COMPLEXE, QUI REQUIERT LA COORDINATION MAITRISÉE DE TOUTES LES HABILÉTÉS DE LECTURE. LA LECTURE FLUIDE ET LECTURE EXPRESSIVE SONT TOUTES DEUX INHÉRENTES À LA CAPACITÉ DE LIRE UN TEXTE À HAUTE VOIX MAIS NE DOIVENT PAS ÊTRE CONFONDUES (ORALISATION DES UNITÉS DE TEXTE ET MISE EN VOIX). L'APPRENTISSAGE S'INSCRIT DANS LA DURÉE ; IL NÉCESSITE DES TEMPS D'ENTRAÎNEMENTS QUOTIDIENS, GUIDÉS, AUTONOMES. L'ENREGISTREMENT EST UN LEVIER POUR ÉVALUER LA PRESTATION.

3. QUELS SUPPORTS ET QUELLE MÉTHODE POUR COMPRENDRE LES TEXTES ?

L'automatisation et l'identification sont des préalables à la compréhension des textes.

Depuis 10 ans, la recherche met en évidence certains mécanismes d'accès à la compréhension (Cf. Maryse Bianco, rapport de la conférence de consensus Lire, comprendre, apprendre, Comment soutenir le développement de compétences en lecture, Cnesco, pp 19-22.

Identification des mots  Compréhension de textes

La compréhension de mots suppose :

- Des connaissances (générales, théorie de l'esprit, vocabulaire, morphologie, syntaxe, structures textuelles)
- Le traitement du discours continu (cohérence locale et globale, inférences sur les textes et connaissances, stratégies, à savoir auto régulation et régulation)
- L'efficacité cognitive : attention, mémoire, raisonnement

Dans ce schéma, on retrouve 4 des habiletés sollicitées dans l'activité de compréhension :

L'identification des mots, les connaissances stockées en mémoire, l'efficacité cognitive des individus et des habiletés propres au traitement des discours continus.

Le lien entre mémoire et compréhension

La compréhension des textes s'inscrit dans le processus général de la compréhension orale et écrite. La mémoire joue un rôle majeur. Quand il lit, l'élève doit extraire les mots de la mémoire visuelle pour une désignation rapide, garder en mémoire les mots au fur et à mesure qu'il les décode, les associer à leur signification, en élaborer des représentations et des situations de référence. **Sont ainsi mobilisées la mémoire de travail et la mémoire à long terme.**

Le lien entre attention et compréhension

L'attention concerne l'ensemble des mécanismes impliqués dans la compréhension, dont la vigilance orthographique, les connaissances grammaticales, les indices morphosyntaxiques, la ponctuation, les connecteurs et reprises anaphoriques.

Le lien entre décodage, compréhension orale et compréhension de textes

Bien décoder et bien comprendre les textes entendus permet de mieux comprendre les textes lus.

Le lien entre volume de textes lus et compréhension

Le plaisir de lire est corrélé aux compétences en compréhension de l'écrit. Entraînement et persévérance participent à une meilleure compréhension. Il s'agit de lire souvent, des courts textes et des textes longs, pour favoriser l'exposition aux mots ; on visera la diversité des types de textes,

sans négliger aucun domaine (sciences, par exemple) dans lequel la démarche d'investigation s'intègre. Les lectures personnelles sont développées pour compléter les textes lus en classe.

COMPRENDRE DES TEXTES : DES PRINCIPES CLÉS POUR LA PRATIQUE DE CLASSE

LA DIVERSITÉ DES TEXTES LUS

- Des textes pour renforcer les correspondances graphèmes-phonèmes complexes (à priori, des textes non littéraires, tels les textes des manuels mais qui participent quand même à l'accès au sens).
- Des textes courts pour guider la compréhension (identifier des textes qui seront l'occasion de travailler toute la dimension de la compréhension : reprises anaphoriques, connecteurs et enchaînements d'idées, idées essentielles, inférences. **Des textes courts favoriseront la compréhension de l'implicite.**
- Des textes longs lus par l'élève : 5 à 10 œuvres chaque année, du CP au CE2 (Cf. liste de référence <http://eduscol.education.fr/cid135424/lectures-a-l-ecole-des-listes-de-referance.html>)
- Des textes littéraires lus par l'enseignant (plus ambitieux, les « beaux textes », pour développer l'imagination, l'envie de lire ; un travail de reformulation à l'oral, de questionnement est mené, les échanges favorisant la compréhension).
- Des lectures personnelles (emprunt de livres en classe, dispositifs mis en œuvre pour échanger sur ces lectures (Cf. construire le parcours autonome de lecture, BO spécial du n°3 du 26 avril 2018).

LE TEMPS CONSACRÉ À LA LECTURE

Pour mémoire, 10 heures sont consacrées au français, dont 45 minutes de grammaire, 1 h de dictées, 1 h d'écriture copie, 30 minutes de rédaction et 1 h de vocabulaire. Restent 5h45 dédiées aux activités de lecture, avec pour chacune, des objectifs précis.

Cf. tableau p 42

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

LA PROGRESSION

De la phrase courte à la phrase complexe, au petit texte, avec le support de l'écrit sous les yeux. On fait verbaliser les stratégies de compréhension, on favorise les attitudes actives et réflexives). La complexité des textes s'accroît au CE1.

Cf. Focus sur la mise en œuvre d'une leçon de lecture p 43 à 46

TRAVAILLER LA COMPRÉHENSION SUR DES PHRASES ET DES PETITS TEXTES DANS LE CADRE D'ACTIVITÉS RITUALISÉES

Mettre en œuvre des activités ritualisées autour de courtes phrases pour installer les réflexes (attention portée aux mots, retours pour vérifier les hypothèses...).

POUR TRAVAILLER LES REPRISES ANAPHORIQUES, LES INFÉRENCES

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

Les élèves disent ce qu'ils comprennent, on souligne noms propres et pronoms, on établit les correspondances.

Exemple : Viens la prendre, elle est à toi : hypothèses sur l'objet et proposition de noms féminin singulier qui pourraient convenir.

Exemple : Lucie l'a lue : ni journal, ni livre mais lettre, notice, revue...

Exemple : la fille caresse le veau et la vache la renverse (pour travailler la reprise anaphorique).

Exemple : 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 travailler les inférences.

Exemples : Regardez cette voiture. Quelle voiture ! Regardez cette voiture. Quelle voiture ? pour comparer les messages.

Autre activité : dans un court texte, souligner des mots à remplacer par d'autres figurant dans une liste, pour comprendre les mots.

Ne pas hésiter à lire des phrases absurdes pour déconstruire avec les élèves.

TRAVAILLER LA COMPRÉHENSION À PARTIR DE TEXTES LUS PAR L'ÉLÈVE

Un texte didactisé est préférable à un texte littéraire. Les élèves les plus en difficulté disposent d'un texte simplifié (vocabulaire et syntaxe, moindre longueur, police agrandi).

En petit groupe, les élèves mobilisent leurs connaissances pour répondre aux questions posées par le professeur. La séance est courte et se répète 2 à 3 fois par semaine. Les stratégies portent sur 1 ou 2 éléments de complexité (inférence, reprise anaphorique, temporalité, causalité...) et sont consignées dans le cahier de lecture avec le texte étudié.

Après la première lecture silencieuse, les élèves annotent le texte, soulignent les mots dont ils ignorent le sens, recopient les mots qu'ils ont du mal à prononcer à l'ardoise en segmentant les syllabes, annotent des indices (majuscules aux noms propres...). Les mots nouveaux sont réutilisés à l'oral et à l'écrit, catégorisés et archivés.

Cf. propositions de textes et démarches p 50 à 53

TRAVAILLER LA COMPRÉHENSION A PARTIR DE TEXTES LONGS

Le texte est choisi avec soin, les obstacles potentiels ont été identifiés ; la séquence commence par une lecture du professeur : compétence visée, compréhension d'un texte lu par l'adulte. On ne montre pas les illustrations pour ne pas brouiller le message oral, le plaisir de les découvrir viendra après.

Une séance d'anticipation pour les plus fragiles peut être utile : sans dévoiler le texte, on évoque le contexte, les lieux, ce qui favorisera une meilleure participation par la suite.

Les élèves ont le texte en main dès la deuxième séance. La séquence compte plusieurs séances courtes, d'une quinzaine de minutes pour dégager les sens principal, identifier les personnages, les lieux, les actions, les rapports de causalité, les intentions, la chronologie du récit. Les échanges clarifient la compréhension et constituent des objets d'expression orale. Une fois ce travail effectué, l'enseignant institutionnalise le savoir et une stratégie de compréhension transférable à tous les textes est dégagée.

Cf. exemple d'exploitation de textes longs p 55 à 60

3. RÉSUMÉ POUR LES SUPPORTS ET DÉMARCHES POUR COMPRENDRE

LA COMPRÉHENSION EST LA FINALITÉ DE TOUTE LECTURE. ELLE MOBILISE DE NOMBREUX MÉCANISMES QUI INTERAGISSENT. LE TRAVAIL EST MENÉ LORS DE SÉANCES DÉDIÉES SUR DES TEXTES DE MANUELS, EXTRAITS D'ŒUVRES, ŒUVRES COMPLÈTES ET DOCUMENTAIRES. LA FLUENCE, VOLUME ET DIVERSITÉ ONT UN EFFET BÉNÉFIQUE SUR L'ACCÈS À LA COMPRÉHENSION. L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION DOIT ÊTRE EXPLICITE EN RENDANT PERCEPTIBLES MÉCANISMES ET STRATÉGIES, DANS LE CADRE DE LEÇONS RÉGULIÈRES ET STRUCTURÉES, INSCRITES DANS UNE PROGRESSION.

4. L'ÉCRITURE AU CE1

QUELQUES PRINCIPES SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE

LA SPÉCIFICITÉ DU CE1

Les objectifs appellent un saut qualitatif. Les tâches d'écriture réclament encore plus d'attention que celles de lecture, à savoir structurer son regard, être attentif au sens, à la langue et au geste, accrocher les lettres entre elles...

Il s'agit donc d'envisager l'écriture dans tous les domaines, ce qui favorise la compréhension de la polysémie comme pour les mots « milieu ou temps » par exemple (importance du contexte discursif et scientifique).

On écrit pour « écrire ses connaissances, ses représentations, noter les points clés, rendre compte d'un raisonnement, écrire la trace de la leçon ».

Activités à favoriser : proposer d'inventer des questions dont on trouve les réponses dans le texte, inventer des questions pour résoudre un problème posé par un énoncé, inventer des questions dont la réponse ne serait pas dans le texte.

Cf. p 65

LA RÉGULARITÉ AU SERVICE DE L'ACQUISITION DES AUTOMATISMES

En début de CE1, les élèves transcrivent des paroles du langage oral et ne sont pas encore dans un écrit scriptural. Les écrits comprennent des erreurs qui placent les professeurs en difficulté pour les exploiter en classe. Il s'agit donc de multiplier les activités d'entraînement pour automatiser certaines dimensions de la rédaction d'écrits et favoriser l'élaboration de stratégies et démarches, notamment lors des activités ritualisées (dictée, autodictée, jogging d'écriture...).

DES TESTS DE POSITIONNEMENT pour appréhender la marge de progrès

Il s'agit de proposer régulièrement des courts tests, qui dépassent de loin les évaluations diagnostic.

LE CHOIX DES SUPPORTS D'ÉCRITURE

Éviter la multiplicité des supports : un cahier d'écriture pour le geste graphique, la copie et la rédaction. Les essais successifs ont leur place dans le cahier, ils sont des écrits de travail à part entière sur lesquels s'appuyer pour améliorer sa production.

LE GESTE GRAPHIQUE

Il s'agit d'acquérir un geste fluide, pour cela, les lignes de lettres ne suffisent pas. L'objectif est d'enchaîner l'écriture de signes écrits, mots, phrases sans effort. On n'écrit pas lettre à lettre,

même si on s'arrête parfois dans un mot, obligation faite de lever le stylo en raison de certains tracés de lettres.

Les séances sont régulières, quotidiennes jusqu'à la quatrième période.

Cf. progression p 68-70

La séance d'écriture est modélisante : sens du tracé des lettres, position des doigts, du bras, de l'épaule, du corps, du cahier / gaucher, droitier. [Un espace dédié à l'écriture pour s'entraîner est prévu en classe.](#)

LES OUTILS POUR ÉCRIRE

Le crayon à papier aboutit trop souvent à un travail peu soigné, préférer un stylo feutre à pointe fine pour les élèves de CE1 et le stylo plume, dès que l'élève s'en sent capable. La différenciation peut se traduire par des longueurs variables de copie, des réglures différentes (entre 3 et 2 mm).

LA COPIE

Elle joue un rôle essentiel pour mémoriser orthographe grammaticale et lexicale et acquérir vocabulaire et structures syntaxiques. Elle exige un effort important, perception visuelle d'un modèle (passage vision éloignée au cahier, accommodation qui peut comprendre des pertes d'information). Proposer un modèle mobile posé sur la table de l'élève peut faciliter la copie.

LA COPIE EN LIEU ET PLACE D'EXERCICES PHOTOCOPIÉS

[On a recours aux exercices photocopiés arguant que la copie est chronophage. Or, c'est ce temps d'entraînement régulier qui permet d'acquérir justesse et rapidité, y compris pour la copie des leçons](#) archivées dans les cahiers, vérifiées par l'enseignant. [Des copies partielles peuvent être proposées aux plus fragiles.](#) De même que les poèmes, chants et leçons dans « questionner le monde » font l'objet de copie par l'élève, de dessins d'observation à légender etc...

LE RÔLE DU PROFESSEUR

Rendre l'élève conscient de l'unité de capture en rapport avec l'apprentissage, aider à la transformation en images concrètes, des segments et de l'entière. [Les exercices de copie suivent la progression des révisions des correspondances, des notions orthographiques, l'appropriation du vocabulaire.](#)

[La logique de progression est rigoureuse : mots, groupes nominaux, phrases connues et comprises, plusieurs phrases.](#)

[Tempo : 4 à 5 phrases courtes à la fin de la période 1, 10 en fin d'année.](#)

La révision du texte copié est nécessaire, avec une phase individuelle obligatoire. Des fiches méthodologiques peuvent guider l'élève.

Cf. Jeux et dispositifs de copie, p 76-77

LA REDACTION

Le processus implique que l'élève se représente [les caractéristiques de la situation de communication, les représentations pré verbales, qu'il sélectionne les idées, les informations utiles ; l'élève fait appel à la mémoire à long terme \(textes identiques\), il se met à la place du destinataire, met à distance son activité de langage pour écrire et analyser son texte.](#) Pour les récits, la position [d'exotopie \(capacité d'extériorité par rapport aux personnages et aux actions\)](#) est nécessaire pour écrire un récit cohérent.

[Privilégier les écrits narratifs, en demandant la rédaction de variantes à l'introduction et à la clôture à partir de répertoire de phrases.](#)

Au CE1, on privilégie les activités ritualisées quotidiennes et les écrits courts, 2 fois par semaine (séance 1, planification et rédaction au brouillon, séance 2, révision et amélioration du texte).
Cf. Les différents types d'écrits p 79

TABLEAU DES DIFFÉRENTS TYPES DE TEXTES À ABORDER AU CE1

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

La planification consiste à s'appuyer sur un guide d'écriture pour faire comprendre l'organisation des éléments essentiels du récit. Lors de la mise en situation, les élèves disposent d'outils d'aide, le guide mais aussi le cahier d'écriture qui contient les travaux précédents, des banques de mots... Lors de la relecture, l'élève procède aux améliorations (grâce aux affichages, cahier orthographique...). La correction en l'absence de l'élève n'est d'aucune efficacité. Le travail au brouillon est riche d'enseignements (ratures...). La valorisation des écrits est essentielle (affichages, partage parents, correspondants...).

En début d'année, les tâches sont proches de celles du CP : production d'une phrase prototypique en changeant un ou plusieurs mots « article, nom, verbe / article, nom, verbe, complément ». Puis, de 3 à 5 phrases produites en fin de période 1, puis, 6 à 7 phrases en

période 5, avec respect de la cohérence syntaxique et logique. La ponctuation fait l'objet d'une attention tout au long des périodes.

Cf. exemples d'exercices courts en production p 83 à 85

L'écriture d'un texte long est possible mais elle se fait de façon collective, une fois que la nature de l'écrit est définie, que chaque groupe connaît les enjeux de sa contribution. Pas plus de 4 séances pour ne pas lasser.

Les outils : boîtes de mots, cahiers de référence pour le vocabulaire comme l'orthographe grammaticale. Le professeur se montre exigeant quant au soin, écriture et présentation. On peut organiser le travail de brouillon sur la page de gauche et de réécriture sur celle de droite. Un coin écriture a toute sa place au cycle 2.

4. RÉSUMÉ POUR L'ÉCRITURE

L'ÉLÈVE DOIT ACQUÉRIR UN GESTE AISÉ ET SÛR. LA COPIE NÉCESSITE UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATÉGIES. LA PRATIQUE DE LA REDACTION GARANTIT LES PROGRÈS DE L'ÉLÈVE.

5. LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE POUR MIEUX LIRE ET ÉCRIRE

L'enfant a acquis de nombreuses connaissances implicites sur le fonctionnement de la langue, relevant du champ oral et écrit.

La grammaire permet à l'élève de passer d'une utilisation simple du langage à la compréhension explicite de son fonctionnement interne. Il s'agit d'enseigner l'orthographe grammaticale (accords simples, en genre et en nombre et les formes verbales les plus fréquentes). Ces morphogrammes grammaticaux, essentiellement des terminaisons, lettres muettes, ont été repérés aux CP.

L'enseignement de la grammaire est programmé sur l'année, phases de découverte et d'entraînement, 3 heures, Cf. EDT Eduscol, pas de découverte hasardeuse au détour d'un texte.

La pédagogie est explicite : identification de la règle en jeu, des mots impactés, des conséquences sur la phrase, de temps de justification, de liens avec les autres activités (production écrite, copie ...).

Il s'agit de se référer aux attendus de fin de CE1 et de proposer des leçons précises sur les intitulés, la teneur, le domaine (vocabulaire, orthographe, conjugaison, grammaire, enjeux). Un temps est dédié à l'observation d'un fait de langue sur un corpus de phrases, individuellement ou en petits groupes. Pour rendre les élèves actifs, on leur confie une tâche (classer, réécrire, démonter, surligner). Le choix du corpus est essentiel, il doit permettre de mettre en évidence les régularités de la langue, et non pas les exceptions.

S'ensuit une phase de mise en commun qui, à l'aide de la verbalisation, permet de construire les connaissances. La trace écrite du cahier doit rappeler les manipulations effectuées, doit être illustrée d'exemples, y compris d'exemples personnels pour réaffirmer ainsi les relations entre règles formelles et utilisation en situation.

Les phases nécessaires de consolidation et de mémorisation consistent à automatiser (exercices) mais prennent aussi place en association avec les activités de lecture, rédaction, dictée. Des temps d'entraînement figurent dans l'EDT. La phase d'évaluation sera à la fois immédiate, orale et différée dans toutes les situations orales et écrites.

L'automatisation des règles d'usage se fait via la dictée, quotidienne et régulière. Elle renforce la vigilance orthographique et facilite le travail de compétences sérieuses, identifiées et annoncées par le professeur.

Période 1, des syllabes et mots de 2 syllabes

L'acquisition de l'orthographe lexicale d'un mot s'appuie sur la mémorisation de l'orthographe d'un lexique fréquent (activités scolaires, univers familial / maison, famille, jeu, vie quotidienne, émotions, sensations).

L'orthographe grammaticale : C'est par l'enseignement des accords en genre et nombre, morphologie flexionnelle, inscrite dans une progression, que les élèves acquièrent des compétences / fonctionnement du verbe et formes verbales au présent, imparfait, passé composé et futur) Cf. *guide CP morphologie dérivationnelle et flexionnelle*.

QUELLES TYPES DE DICTÉES ?

3 modalités de dictée cohabitent : la dictée support d'apprentissage, support d'entraînement, support d'évaluation. Il s'agit d'en varier.

La dictée support d'apprentissage

Exemples :

- à choix multiples, il faut choisir entre « élève, élèves, élèvent »
- dictée négociée : par groupe, justification, négociation, comparaison/ pour périodes 3 à 5
- dictée dialoguée : le maître dicte, l'élève a le droit de s'interroger sur un mot, les autres peuvent apporter une aide sans donner la réponse (élément de contexte etc...)

La dictée support d'entraînement

Exemples :

- dictée de syllabes et de mots au cahier et pas à l'ardoise (Lamartinière, dispositif d'évaluation et non d'entraînement, stress, erreurs pas toujours repérées, exploitation limitée de l'erreur).
- Autodictée : attention renforcée, mémorisation, découpage en groupes de sens au préalable, impact positif sur la mémorisation orthographique des mots invariables et des formes verbales logographiques 'c'est, il y a ... », de 1 à 3 phrases.
- La phrase du jour Cf. progression p 102

La dictée pour évaluer

Exemples :

- tests de syllabes, de mots, de phrases, toujours sur des éléments étudiés
- dictée à trous pour ne faire porter l'attention que sur une particularité orthographique
- fausse dictée (piégée) qui contient quelques fautes à corriger
- dictée segmentée / chaque segment écrit sans erreur permet de gagner un point

ENTRAÎNER LES ÉLÈVES A MEMORISER LES MOTS

Mémoriser permet de dépasser l'encodage et d'accéder directement à l'orthographe. Ainsi, les mémoires visuelle, auditive et kinesthésique sont sollicitées pour permettre la mise en mémoire du mot. Elaboration de listes analogiques (correspondances graphèmes phonèmes comme maison, mais, paix, raisonnement, raisin.. ; fête, bête, être... / incroyable, insensé / grand, vantard, froussard).

POUR MÉMORISER DES MOTS EN JOUANT

- manipuler des lettres en plastiques pour composer et recomposer
- jeu du memory
- mot écrit : je lis, j'épelle, je ferme les yeux pour le voir dans ma tête, je vérifie, je le cache, je l'écris sur la feuille
- j'écris comme les marches de l'escalier / es /ca/lier

Il est nécessaire que chaque élève se corrige ou corrige une partie. La correction collective n'est pas efficace. Préférer la négociation graphique pour les erreurs qui portent sur les correspondances, l'orthographe lexicale ou grammaticale. Aussi, la négociation graphique conduit le maître à s'interroger sur les valeurs des lettres, invite l'élève à se reporter aux listes de mots ou à se reporter aux règles de flexion.

Cf. typologie des erreurs p 106 à 112

Privilégier la dictée à points cumulés consiste à sélectionner des difficultés (5 par exemple) ; chaque élève cumule 2 points à chaque difficulté surmontée. On peut soit ne pas prendre en compte le reste, soit comptabiliser 1 point pour les autres mots correctement orthographiés ; conserver le même nombre de mots par dictée sur une période donnée pour favoriser la visualisation des progrès par l'élève, sur un repère orthonormé, par exemple.

LE VOCABULAIRE POUR MIEUX COMPRENDRE ET SE FAIRE COMPRENDRE

Le bagage lexical est très différent d'un enfant à l'autre. En principe, vocabulaire commun de la méthode de CP, du parcours maternelle et de tout ce qui se joue à l'extérieur de l'école. Au CE1, l'enseignement du vocabulaire doit assurer aux élèves les plus fragiles, des points de repère et des fondamentaux leur permettant d'étendre leur capital lexical.

L'organisation doit permettre l'étude de la signification comme de la construction du mot.

Rendre explicites les relations sémantiques : monosémie, polysémie, synonymie/antonymie / générique, spécifique et les relations de forme : dérivations, compositions, flexions.

Classer, collecter, trier, recueillir. En finalité des leçons de vocabulaire, il s'agira de placer les élèves en situation de lecture et d'écriture. Plus ils auront intégré des connaissances sur les réseaux de mots, plus ils s'autoriseront de les intégrer à leur discours.

Poursuivre sa lecture sans s'arrêter sur un mot inconnu, tel est l'objectif, cad construire un sens provisoire ou en s'appuyant sur le contexte. On peut ajuster ultérieurement, comme le fait un adulte.

Cf. Exemple de leçon de vocabulaire sur la forme, p 116-117

5. RÉSUMÉ POUR L'ÉTUDE DE LA LANGUE

ELLE N'A DE SENS QU'AU REGARD DE LA COMPRÉHENSION ET DE L'EXPRESSION. UN ENSEIGNEMENT EFFECTIF EST ORGANISÉ EN ORTHOGRAPHE, VOCABULAIRE, GRAMMAIRE ET S'APPUIE SUR UNE PROGRESSION RIGOUREUSE. LA PROFESSEUR EXPLICITE LE BUT DE LA LEÇON ET LA MISE EN APPLICATION DES RÈGLES. LA PRATIQUE DE LA DICTÉE EST QUOTIDIENNE, LES MÉMOIRES VISUELLE, AUDITIVE, GESTUELLE SONT SOLLICITÉES. ON VISE L'AUTOMATISATION. LA CORRECTION EST UN TEMPS D'APPRENTISSAGE. L'ENSEIGNEMENT S'APPUIE SUR LA MISE EN RÉSEAU DE MOTS. LA PRATIQUE DE CLASSE GAGNE À PROPOSER DES EXERCICES D'ENTRAÎNEMENT, DE LECTURE ET DE RÉDACTION D'ACTIVITÉS DE RÉINVESTISSEMENT DES CONNAISSANCES ET SAVOIR-FAIRE ACQUIS EN ÉTUDE DE LA LANGUE.

6. COMMENT ANALYSER ET CHOISIR UN MANUEL DE FRANÇAIS POUR LE CE1 ?

Le manuel de CE1 vise 2 objectifs, l'automatisation des mécanismes de décodage et d'encodage et l'appropriation de l'aspect normatif de la langue. Utilisé régulièrement, il est de plus un outil de méthodologie dans lequel l'élève apprend à se repérer, prélever des indices...

Peu de manuels répondent à ces attentes.

Le professeur doit s'approprier la démarche retenue par le manuel de CP pour aborder dès la rentrée les dernières correspondances travaillées, sans doute les plus complexes.

Outils communs partagés et partage de pratiques : affichages, corpus, cahier de mots référents, listes analogiques traces des premières observations. Même concertation avec les enseignants de CE2, donc harmonisation au sein du cycle.

Ce que doit proposer un manuel :

- un sommaire éclairant (notions, terminologies, couverture totale des points de programme, diversité des activités – recherche, découverte, appropriation, entraînement, consolidation, réinvestissement, révision), approche spiralaire.
- Consolidation des correspondances graphèmes-phonèmes, commencement avec les C complexes faisant intervenir des règles d'orthographe complexes / g / ge / gu par exemple
- Cohérence entre les textes à lire et la compétence travaillée (occurrence des correspondances renforcée)
- Variété des textes (fonctionnelle, fictionnelle, documentaire), le choix des textes favorise les liens avec les ouvrages complets lus en classe et encourage la lecture de texte intégrale.
- Analyse de corpus : séries riches de mots, analogies morphologiques, marques verbales régulières, récurrence des marques de nombre dans le GN pour permettre la mémorisation de faits de langue stables.
- Analyse des activités proposées : copie, dictée, rédaction, entraînements variés (comparaison, déplacement, substitution, réduction, expansion ; répertoires, mémos de conjugaison)

Cf grille d'analyse d'un manuel de CE1 p 128-129

6. RÉSUMÉ POUR LE CHOIX DU MANUEL

IL CONDITIONNE LA CONSOLIDATION DES COMPÉTENCES LECTURE-ÉCRITURE TRAVAILLÉES AU CP. L'ANALYSE DU GUIDE EST NÉCESSAIRE POUR S'ASSURER QUE LE MANUEL RÉPOND AUX EXIGENCES DE LA POURSUITE DE L'ÉTUDE DU CODE ET DE L'ÉTUDE DE LA LANGUE SELON LES MODALITÉS PRÉCONISÉES ET EN MOBILISANT LES POINTS DU PROGRAMME.