



CP effectifs réduits. Quelles pratiques ?

Annie Cerf IEN missions maternelle et maîtrise
de la langue département du Pas-de-Calais
Septembre 2017



Contenus et pratiques
d'enseignement

Scolarité et parcours
de l'élève

Vie des écoles
et des établissements

Politiques éducatives
et partenariats

Formation des
enseignants

Accueil du portail > S'informer > Actualités

L'actualité d'éduscol

100% de réussite en CP

Imprimer 

Pour combattre la difficulté scolaire dès les premières années des apprentissages fondamentaux et soutenir les élèves les plus fragiles, les classes de CP des REP+ sont dédoublées à la rentrée 2017. L'objectif global dans lequel s'inscrit cette mesure est "100% de réussite en CP" : garantir, pour chaque élève, l'acquisition des savoirs fondamentaux - lire, écrire, compter, respecter autrui. Pour accompagner les enseignants et les formateurs dans la mise en oeuvre de cette mesure, des outils sont mis à leur disposition.

- ▶ [Retour sur le séminaire organisé à l'ESENER le 22 juin 2017 : les vidéos](#)
- ▶ [Les ressources d'accompagnement du nouveau programme de cycle 2](#)

▶ [L'apprentissage des fondamentaux en lecture et écriture](#)

Retour sur le séminaire organisé à l'ESENER le 22 juin 2017 : les vidéos

Permettre à chaque élève la maîtrise des fondamentaux pour une scolarité réussie constitue un objectif premier de la politique éducative, réaffirmé dans le cadre des priorités de rentrée. Au regard du caractère décisif des apprentissages réalisés au cours des premières années de scolarisation, l'attention est portée en particulier sur la classe de CP.

Ainsi, la mesure « 100% de réussite en CP » trouve sa traduction dès la rentrée 2017 via la mise en place des CP à 12 en REP+ de sorte que les publics les plus fragiles bénéficient prioritairement des conditions à même de faciliter leur réussite.

La réduction des effectifs engage à repenser l'organisation du temps mais aussi les pratiques pédagogiques pour une efficacité accrue en termes d'apprentissage et de suivi. Les apports de la recherche en la matière sont essentiels en permettant d'identifier les pratiques et gestes professionnels les plus propices.



Le socle commun de
connaissances, de compétences et
de culture



Programme, ressources et
évaluation pour le cycle 1



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

édusCOL Informer et accompagner
les professionnels de l'éducation

CYCLES

2

3

4

> FRANÇAIS

Apprentissages fondamentaux en lecture et écriture

Ressources d'accompagnement du nouveau programme de cycle 2

Inventaire des ressources publiées sur [édusCOL](#)

Les ressources pour le cycle 2 disponibles sur [éduscol](#) sont toutes mobilisables pour accompagner les professeurs en CP « 100 % de réussite » dans la construction des situations d'enseignement.

La continuité des apprentissages entre la grande section et le cycle 2 contribue à mettre les élèves en situation de réussir au CP. À ce titre, les ressources d'accompagnement du programme de l'école maternelle, en particulier du domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », peuvent constituer des points d'appui utiles sur l'oral, le lien oral-écrit (activités phonologiques, comptines, dictées à l'adulte), l'écrit (fonction de l'écrit, principe alphabétique), la littérature de jeunesse.

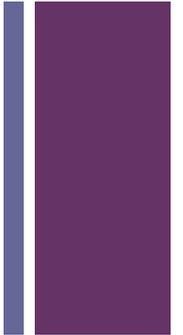


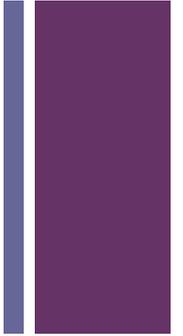
L'expérience des dispositifs PDMQDC. Points de vigilance

En appui sur les propos de Mme Leloup, IGEN lors du séminaire
de juin 17 à l'ESENER



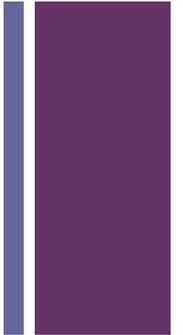
- Les inspecteurs généraux , lors de leurs visites de dispositifs PDMQDC ont constaté beaucoup de pratiques de **préceptorat** qui génèrent de la part des élèves une posture d'attente vis à vis de l'aide des enseignants. Si l'étayage est central dans les démarches socio-constructivistes et dans l'enseignement direct, **il faut penser au désétayage**. Plus précisément, il faut penser à développer l'AUTONOMIE des élèves :
 - **Les outiller** pour qu'ils puissent avoir des recours autres que l'enseignant (exemple en production d'écrits: répertoires, cahiers de référents, tableaux de syllabes etc...).
 - **Etre suffisamment explicite** concernant les attendus dans les tâches proposées, dans la phase d'enseignement pour permettre aux élèves de réaliser seuls la tâche dans le temps d'entraînement individuel.
 - **Différencier les tâches** pour permettre l'autonomie des élèves: si le niveau d'exigence dépasse trop largement les possibilités d'un élève donné, il aura recours à une demande d'aide.





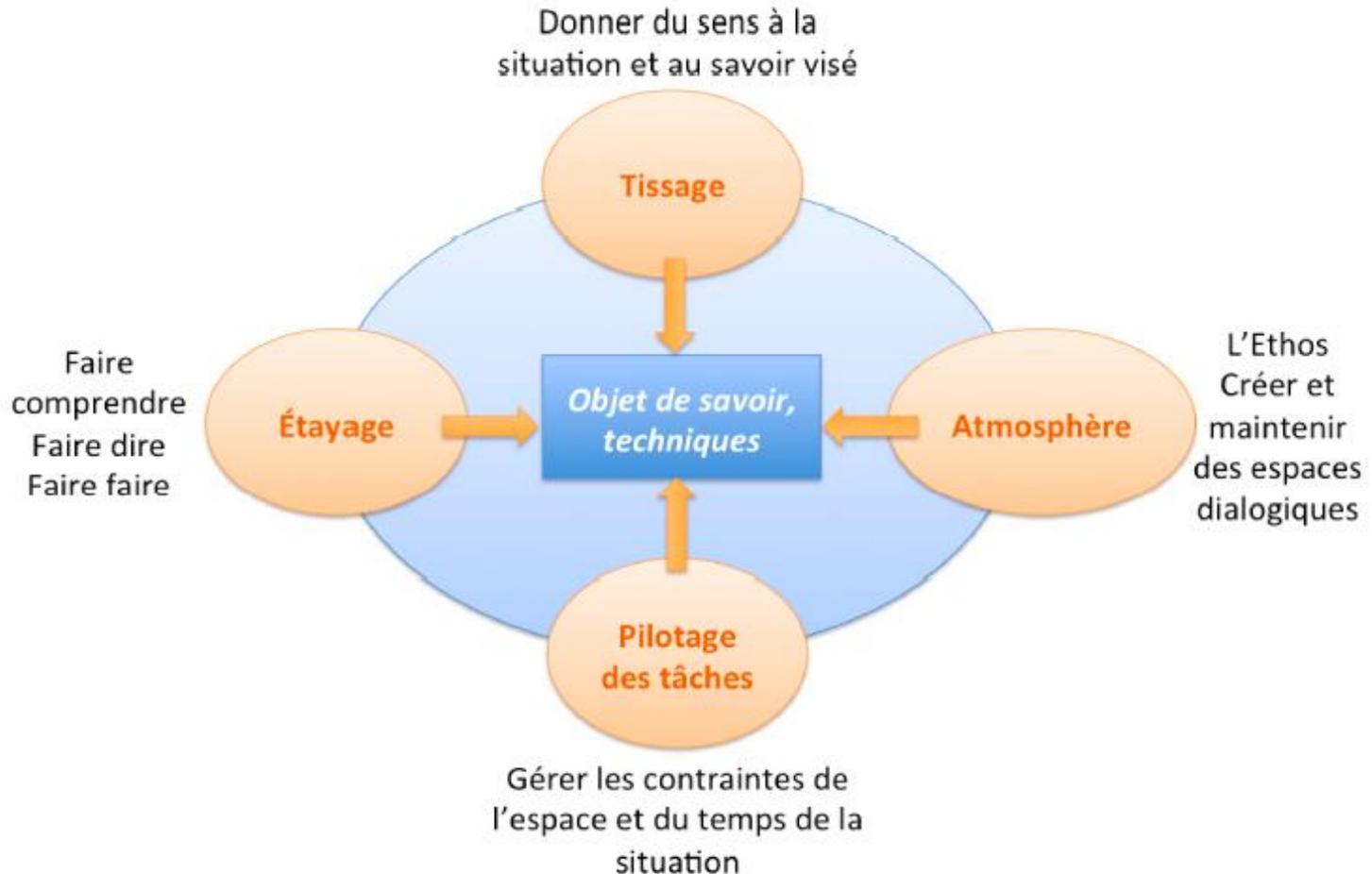
- Proposer un outil matérialisant le nombre d'aides demandées: exemple deux ou trois jetons que l'élève doit utiliser à bon escient dans la matinée.
- **C'est le calibrage de l'activité et la qualité de la phase d'acquisition** qui permettent de rendre un élève autonome sur la tâche requise.
- Les enseignants doivent mettre en œuvre une réelle DEMARCHE d'apprentissage qui **comprend plusieurs phases** et ne pas se contenter d'une activité sur fichier ou sur fiche photocopiée qui suit une découverte collective pour penser rendre l'élève autonome sur l'apprentissage. **Il faut notamment soigner la phase d'institutionnalisation** qui permet de définir le contexte de l'utilisation du nouveau savoir, les moyens de sa mise en œuvre et son champ d'application.
- Cela passe par la **maîtrise précise des contenus à enseigner**, de manière à pouvoir préciser l'objectif de fin de la séance.

+ Les gestes professionnels



- Rappel: en référence, les travaux de D. Bucheton et de R. Goigoux : le schéma d'analyse des gestes professionnels présenté aux formateurs, aux M+ et directeurs dans les formations de juin 2017 et le multi-agenda ainsi que le jeu des postures enseignants/élèves. Cf documents en ligne dans l'onglet « formateurs » du site pédagogie 62
- Des postures verrouillées qui ne laissent pas de place à la parole de l'élève, aux interactions élèves enseignants et élèves élèves, à la confrontation à des situations complexes, qui ne prennent pas en charge le tissage pour expliciter un début de séance etc... ne doivent pas avoir leur place lorsque la classe ne comporte que douze élèves.

« un multi-agenda de gestes professionnels enchâssés... »



Ce modèle définit cinq préoccupations centrales qui mobilisent l'activité de l'enseignant :

1. piloter et organiser l'avancée de la leçon ;

¹³ Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 3(3), 29-48.

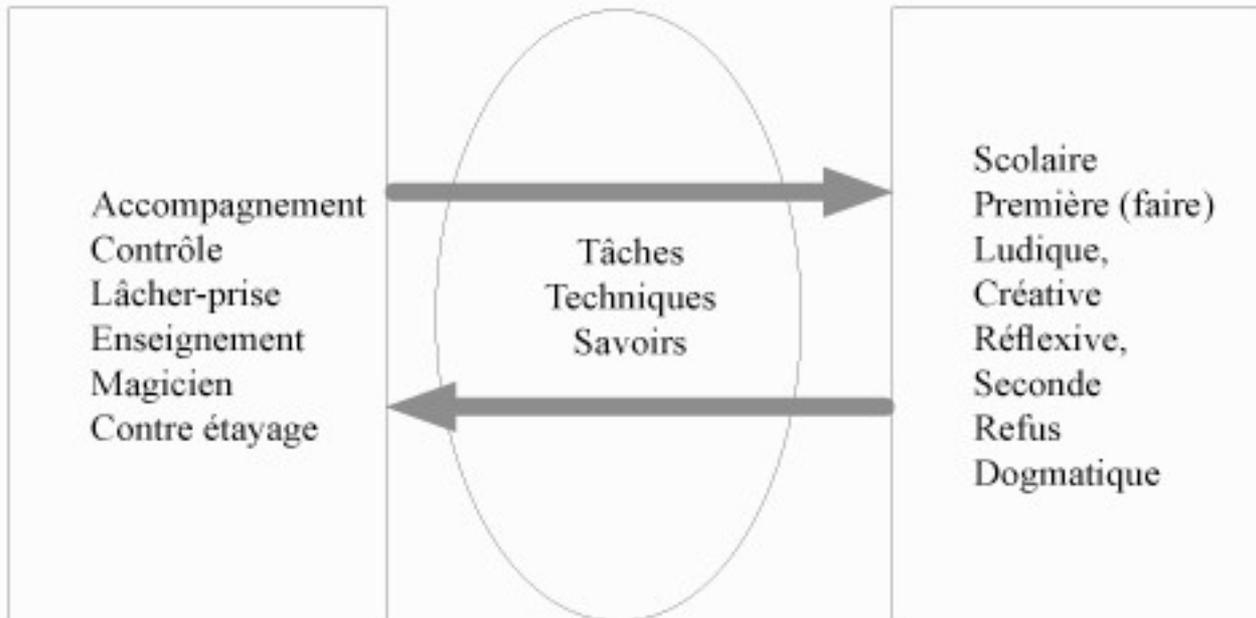
Bucheton, D.(Dir) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.



Postures de l'enseignant

Postures des élèves

Langage



Accompagnement
Contrôle
Lâcher-prise
Enseignement
Magicien
Contre étayage

Tâches
Techniques
Savoirs

Scolaire
Première (faire)
Ludique,
Créative
Réflexive,
Seconde
Refus
Dogmatique

L'analyse de l'activité d'enseignement au service des apprentissages

Régulation

- Autorité et climat de classe
- Retours d'information (feedback)
- Rôle et place de l'erreur
- Étayage et évaluation
- Coopération et entraide

Motivation

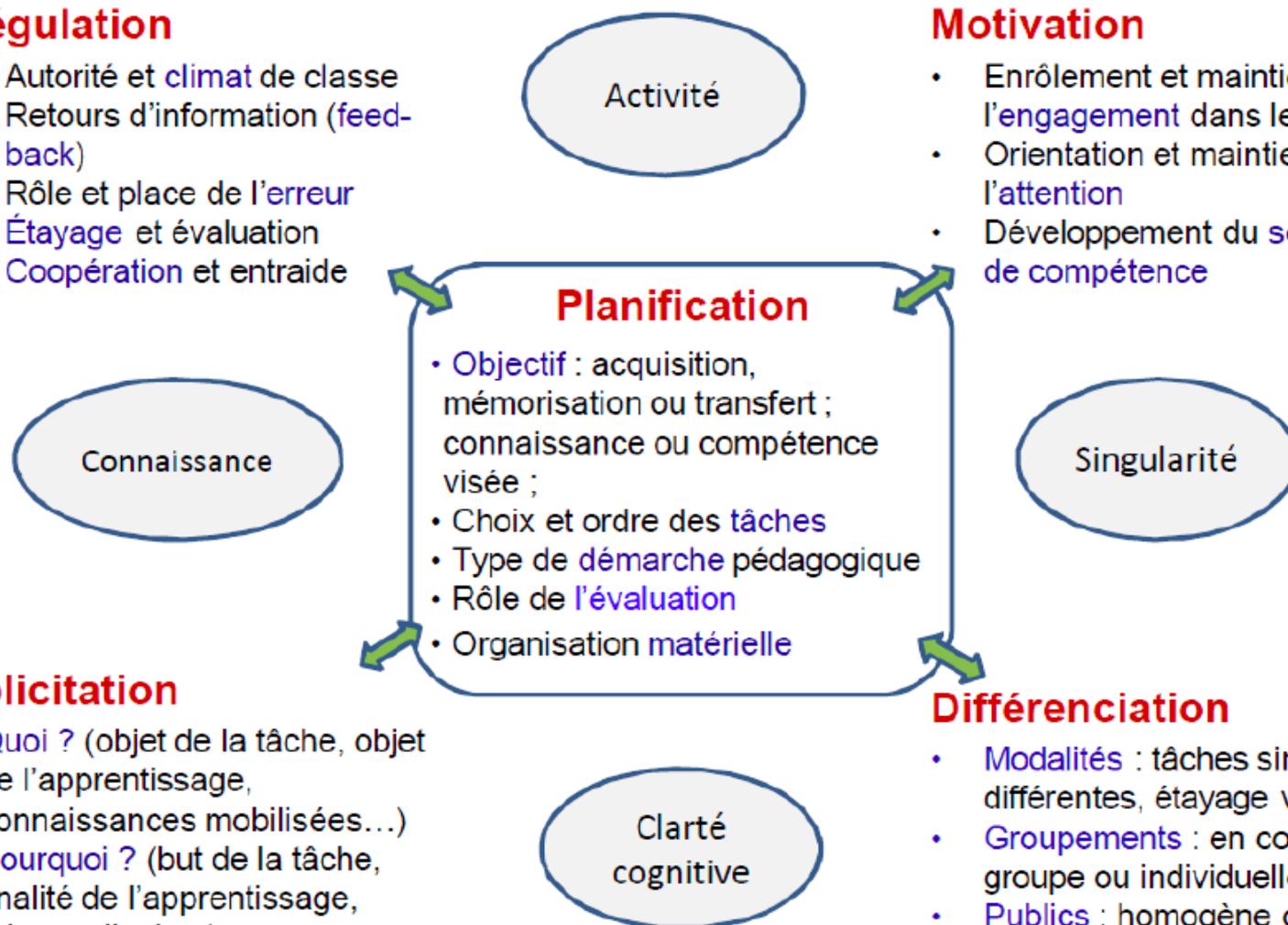
- Enrôlement et maintien de l'engagement dans les tâches
- Orientation et maintien de l'attention
- Développement du sentiment de compétence

Explicitation

- Quoi ? (objet de la tâche, objet de l'apprentissage, connaissances mobilisées...)
- Pourquoi ? (but de la tâche, finalité de l'apprentissage, raisons d'agir...)
- Comment ? (procédure, stratégie, régulation de l'action – avant, pendant ou après...)

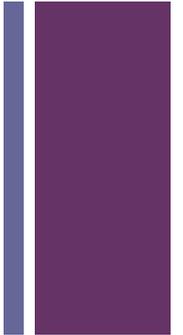
Différenciation

- Modalités : tâches similaires ou différentes, étayage variable...
- Groupements : en collectif, en groupe ou individuellement
- Publics : homogène ou hétérogène, en fonction des besoins, *a priori* ou en cours d'activité...





La clarté cognitive



- Le document « enseigner plus explicitement publié par la DGESCO peut être une référence à reprendre avec les enseignants de CP à douze élèves.
- https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/actualites/enseigner_plus_explicitement_cr.pdf
- <http://pedagogie-62.ac-lille.fr/politiques-educatives/leducation-prioritaire/enseigner-plus-explicitement/view>

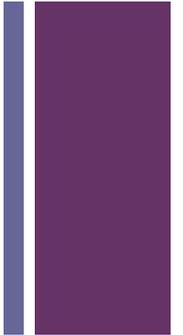
INTRODUCTION.....	4
EXEMPLES DE SITUATIONS DE CLASSE, DE PAROLES, TRAVAUX D'ÉLÈVES QUI ILLUSTRENT LES INCOMPRÉHENSIONS ET MALENTENDUS QUOTIDIENS	6
ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT EN PRATIQUE	9
Installer un cadre d'apprentissage bienveillant et exigeant qui développe la mobilisation efficace des élèves	9
Écouter, observer les élèves au travail	9
Développer la réflexion des élèves sur le sens de leur activité scolaire	10
Adopter des modalités d'évaluation explicites qui marquent la progression	11
des savoirs et les progrès.....	11
Inclure tous les élèves dans la dynamique collective d'apprentissage	11
Penser la prise de parole et sa distribution.....	12
Enseigner explicitement les compétences nécessaires à l'apprentissage	13
Apprendre à comprendre un texte narratif.....	13
Apprendre à catégoriser	16
Concevoir des séquences d'enseignement et ses différentes étapes soucieuses de l'explicité.....	17
Penser et construire une séance ou séquence d'enseignement	17
Avant de donner des nouvelles tâches (activités) aux élèves.....	17
En donnant la tâche (activité)	18
Pendant que les élèves réalisent la tâche (l'activité).....	19
À l'issue de la réalisation de la tâche (l'activité)	20
Ultérieurement	20
En forme de conclusion.....	21
LA QUESTION DU TRAVAIL PERSONNEL HORS LA CLASSE	22
VERS UNE ÉCOLE EXPLICITÉE AUX PARENTS	24



+ Ce que permettent les CP à effectifs réduits



Ce que permettent les CP à douze



- Ne pas déconnecter les élèves en difficulté du reste de la classe (étayage/désétayage, outillage, explicitation...cf infra).
- Une différenciation plus aisée (attention au désétayage) La différenciation permet d'adapter le calibrage de la tâche au niveau de l'élève (ZPD) *cf conférence de consensus sur la différenciation* (des éléments ont été donnés lors des formations PDMQDC de juin 17). **Il s'agira avec les enseignants, de préciser concrètement ce que peut être une différenciation dans les différents champs d'apprentissage de la lecture et dans les différentes tâches proposées** (pour accéder aux tâches: tableaux des programmes et/ou, typologie des tâches recherche lire/écrire pilotée par Goigoux.)

Tableau 1 — 31 types de tâches proposées aux élèves dans les classes de CP

PG : Phonographie

- PG1. Étudier les phonèmes (sans écrit)
- PG2. Étudier les syllabes orales ou d'autres unités de taille supérieure au phonème
- PG3. Étudier les lettres (nom, différentes écritures)
- PG4. Étudier les correspondances entre phonèmes et graphèmes
- PG5. Étudier la combinatoire ou travailler sur les syllabes

L : Lecture

- L1. Lire silencieusement
- L2. Reconnaître un mot entier
- L3. Déchiffrer un mot
- L4. Lire à haute voix
- L5. Écouter la maitresse / le maitre lire à haute voix

C : Compréhension

- C1. Définir ou expliciter une intention de lecture
- C2. Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses
- C3. Décrire, commenter une illustration
- C4. Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale
- C5. Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou de texte explicatif ou de consigne
- C6. Rendre explicite une information implicite

C7. Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations

C8. Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite ou implicite)

C9. Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension

E : Écriture

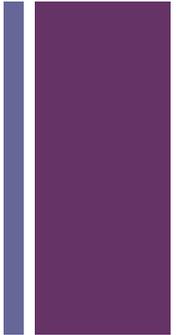
- E1. Calligraphier
- E2. Copier (avec modèle)
- E3. Copier après disparition du modèle (copie différée)
- E4. Écrire sous la dictée
- E5. Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées
- E6. Produire en dictant à autrui
- E7. Produire en encodant soi-même
- E8. Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan...)
- E9. Revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer.

EL : Étude de la langue

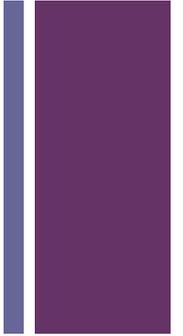
- EL1. Lexique
- EL2. Syntaxe
- EL3. Morphologie (orthographe des mots, chaîne des accords et désinences verbales)



Ce que favorise l'effectif réduit



- **Une vigilance accrue dans les oraux collectifs** : qui prend la parole spontanément ? qui faut-il solliciter ? Quand ? Quelle quantité d'oral dans la classe ? Comment enseigner l'oral ? (cf docts ressources C1 et 2).
- **Des feed-backs immédiats** : cela peut-être très facilitant dans les retours sur écriture tâtonnée pour ne pas laisser persister des formes erronées qui pourraient être mémorisées.
- **Une observation et une écoute de meilleure qualité** : cela rejoint la problématique de l'évaluation et de la différenciation. Le repérage des réussites des élèves, des marches qu'ils gravissent, sera facilité par l'effectif mais aussi par la formation des enseignants à la didactique de l'enseignement de la lecture.



- **La verbalisation du but de l'action.** Cela rejoint la problématique de **la clarté cognitive**. Avec douze élèves, il est facile de solliciter la reformulation des buts de l'action proposée par plusieurs élèves bien ciblés.
- **Le climat scolaire** : il devrait être plus serein grâce à la valorisation facilitée de chacun des élèves, par le développement de l'initiative personnelle (cf autonomisation de l'élève en infra), par la mise en œuvre de pédagogies plus coopératives.
- « une nécessité absolue » : **la qualité éthique** de la relation pédagogique: croire en l'éducabilité de chacun des élèves prend ici tout son sens.

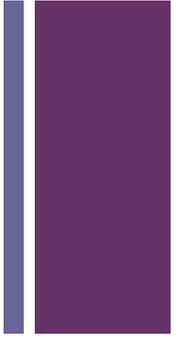


Des points de vigilance

+ Des points de vigilance

- **La qualité des enseignements** : des enseignements denses, réguliers en lecture/écriture et outils de la langue (notamment vocabulaire orthographe) doivent être dispensés au CP. Il ne s'agit pas de fixer un seul modèle d'enseignement mais de respecter les consensus actuels issus de la recherche.
- **Un point d'attention spécifique** : les modèles d'apprentissage sont connus, ce qu'il faut davantage accompagner et définir, c'est **l'équilibre des temps** consacrés aux différents champs d'enseignement de la lecture (encodage/décodage vs compréhension par exemple, mais aussi la place de la littérature de jeunesse dans les textes proposés aux élèves).

+ Modélisation issue des travaux de
R. Goigoux/S. Cèbe



Les cibles de l'enseignement de la compréhension

Compétences de décodage

Compétences lexicales et syntaxiques

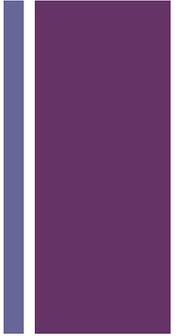
Compétences inférentielles

Auto-régulation

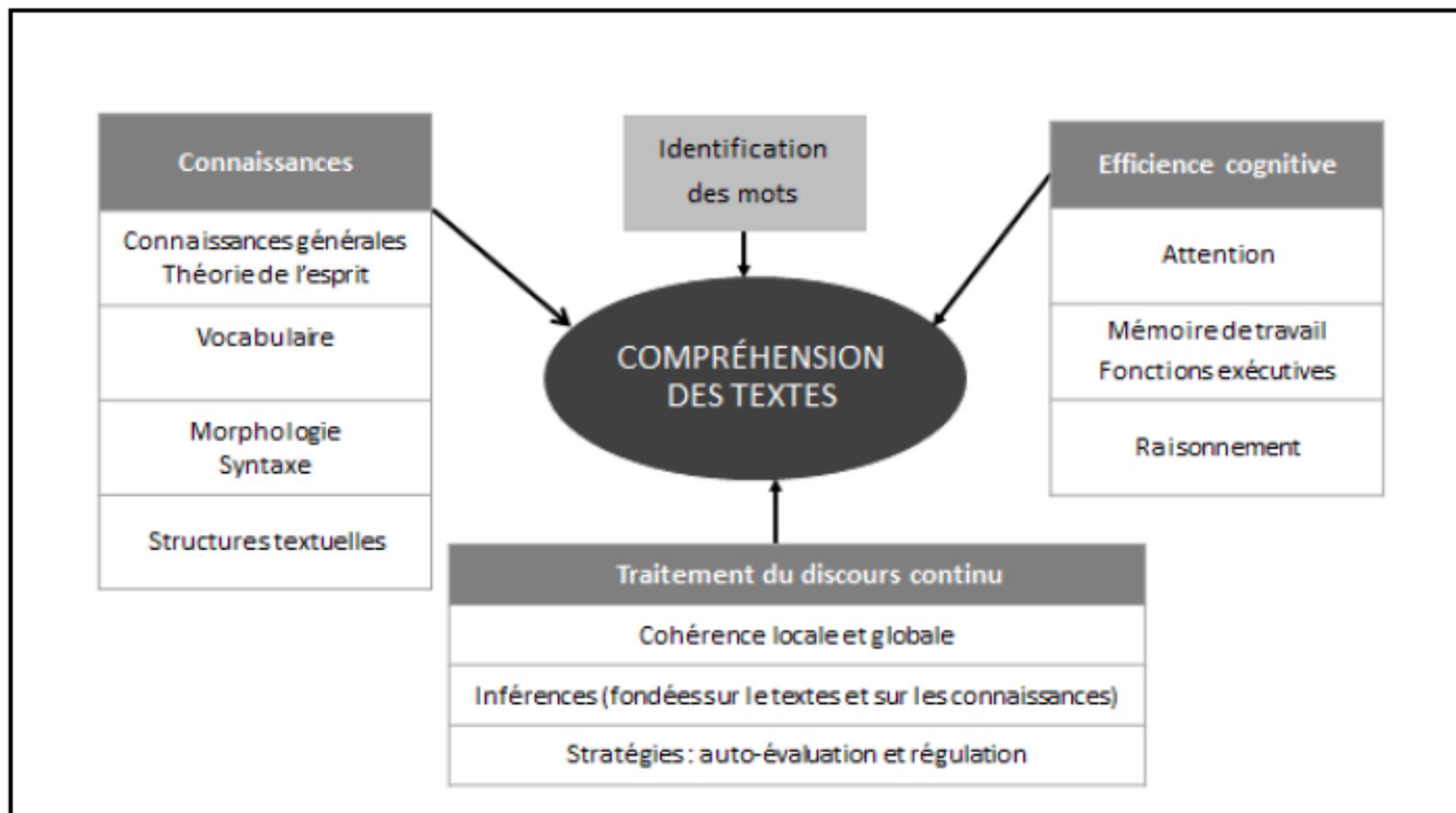
Compétences narratives

Compétences stratégiques

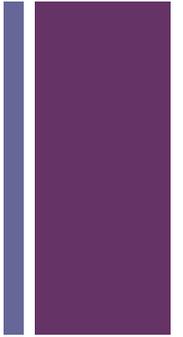
+ Modélisation issue des travaux de
de M. Bianco



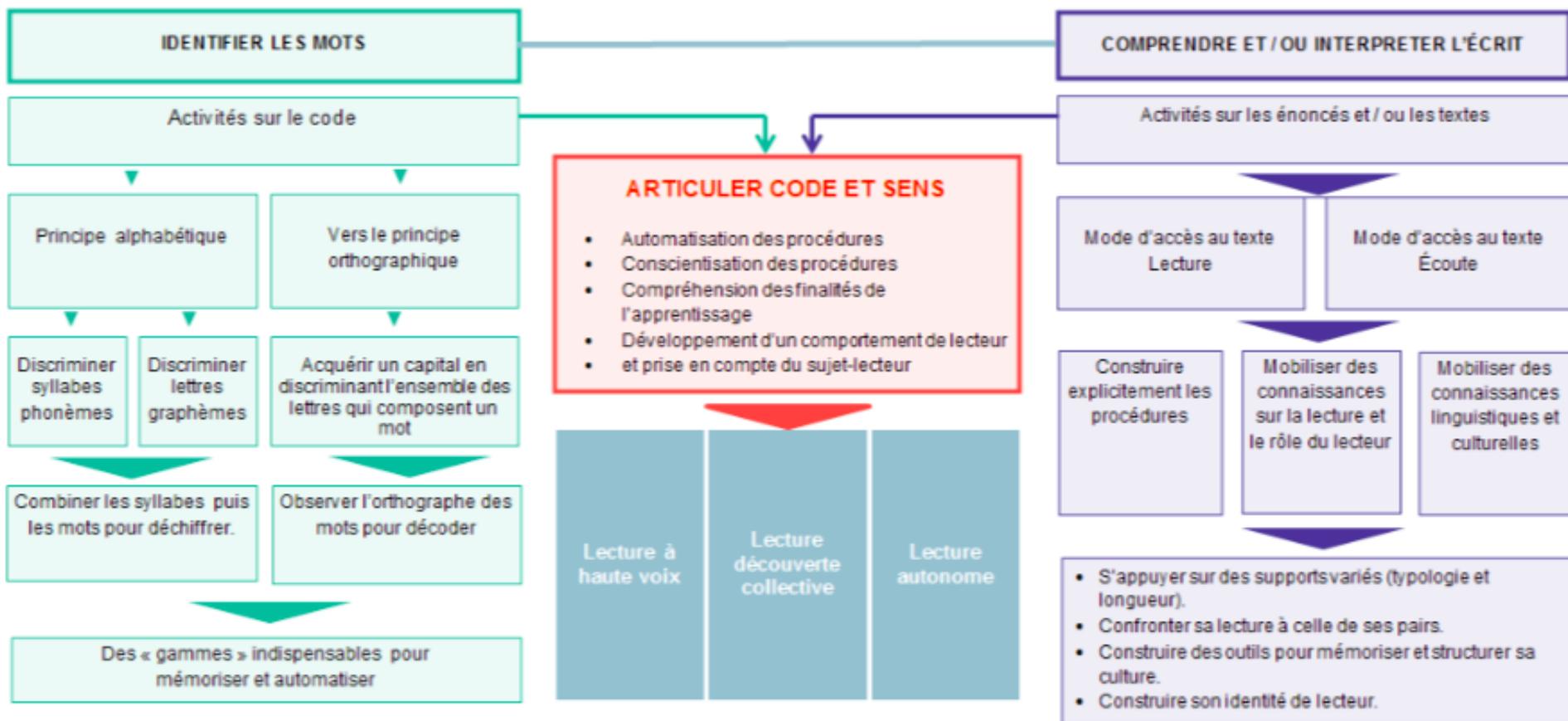
Structures et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes



+ Modélisation des documents ressources

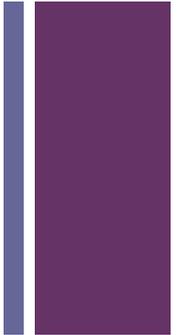


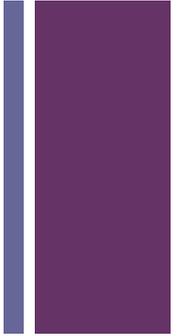
Compétences et procédures





- **La progressivité:** les équilibres ne peuvent que varier au fil de l'année scolaire. Il est admis par tous actuellement que l'apprentissage systématique et explicite des CGP est requis. La recherche lire/écrire a pointé un seuil d'efficacité pour le **tempo** (nombre de CGP enseigné en première période) à environ 14. **Il s'agit, dès le début de l'année, de donner les moyens de faire fonctionner la combinatoire et de faire comprendre les liens qui unissent l'écrit et l'oral** (situations de codage et de décodage).
- **Cela va impliquer de consacrer beaucoup de temps à l'enseignement du codage/décodage en début d'année.** Cela doit se retrouver **dans l'emploi du temps de la classe.**
- La question qui vient immédiatement est celle **des tâches proposées et de leur efficacité.** Là encore, la recherche lire/écrire et les travaux des sciences cognitives nous apportent des réponses :

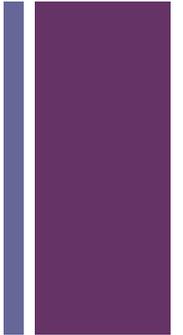




- **l'inefficacité de la composition des phrases avec des unités pré-imprimées** dans la construction du principe alphabétique.
- **L'inefficacité des activités de copie en la présence du modèle**
- **L'importance des activités de mémorisation:** d'où de nombreuses activités de copie différée ou autres (cf document les divers types de copies).
- **la progression des CGP étudiées:** entrée graphèmes ? Phonèmes? D'après les travaux de S. Dehaene, G. Dehaene, L.Sprenger Charolles et E.Gentaz, prendre en compte la fréquence et la difficulté (en termes de CGP régularité ou pas) : cf progression graphémique proposée dans leur ouvrage.
- La nécessité d'intervenir en réception (lecture) et en production (encodage, production d'écrits).



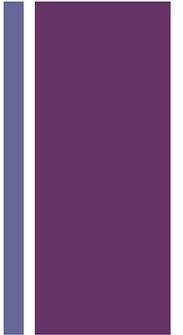
Une organisation de l'espace qui doit être revisitée



- Possibilité de créer des espaces dédiés à certaines activités (coin écrivain par exemple cf photos) Des exemples sont proposés dans l'espace de mutualisation du site [pedagogie 62](#)
- Une modularité permise beaucoup plus facilement en fonction des choix d'organisation des activités.
- Différente dans un CP à douze et dans un CP à deux enseignants pour une classe.



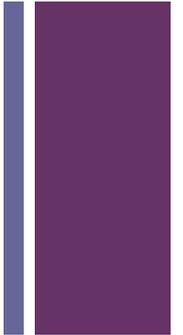
Une organisation du temps différente



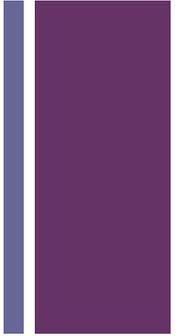
- **Tenir compte des démarches pédagogiques et des modalités d'enseignement engagées** pour inscrire à l'emploi du temps des plages de longueur différentes: entraînement/séance de découverte, démarche d'investigation, production d'écrits longs...
- **Les organisations** journalières, hebdomadaires, par périodes, annuelles doivent être questionnées en fonction des équilibres dans les différents champs de l'apprentissage.
- **Les TICE** peuvent être déployées plus facilement.
- Lorsque plusieurs CP à 12 sont présents dans l'école, comment **imaginer des regroupements** (EPS par exemple), pour quels gains? À quelles conditions ?



Progression encodage/décodage vers l'orthographe

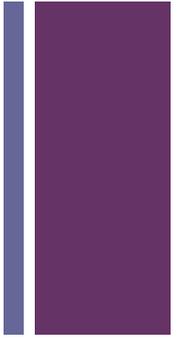


- La question de la progression de « sons » ou plutôt: progression de l'étude des correspondances graphèmes/phonèmes.
- La progression proposée dans l'ouvrage dirigé par S. Dehaene propose une entrée graphémique que l'on retrouve dans la méthode « Je lis, j'écris » citée dans la recherche de Deauvieu comme étant très efficace.
- Il sera nécessaire d'analyser les progressions des manuels utilisés dans les CP au crible des critères donnés dans l'ouvrage « Apprendre à lire » pour expliciter les choix qui ont présidé aux propositions des manuels.



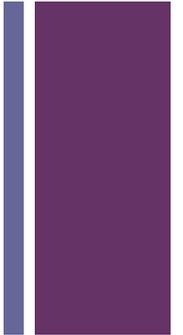
- Attention, certains choix sont inexpliqués dans les guides des enseignants et ne fonctionnent qu'en parallèle au choix des albums de littérature jeunesse étudiés. Les entrées peuvent être mixtes: graphémiques ou phonémiques sur certains sons.
- **Il ne s'agit pas d'imposer une progression mais bien de rendre les enseignants conscients de leurs choix ou des choix des manuels.**
- Il en est de même **pour les mots référents proposés**. Y a-t-il une règle pour les sons consonnes et les sons voyelles (en début ou en fin de mot? Ex [ou] de loup ou [l] de loup ? Quand on ne trouve pas le [on] de concombre...

+ Progression d'étude des CGP
selon Dehaene et als





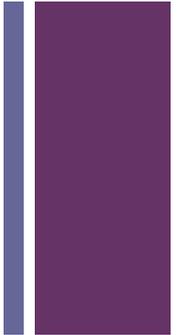
Des exemples de ce que l'on peut trouver dans les méthodes de lecture



- Dans le domaine des CGP
 - Cf Trampoline chez Nathan



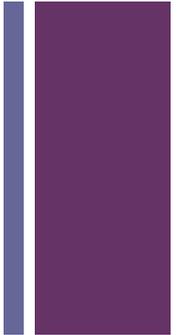
Quelles activités pour apprendre le code?



- Tout d'abord, il ne s'agit pas uniquement de décodage. **Il faut encoder et décoder pour parvenir à comprendre le principe alphabétique de la langue.**
- Les principes liés à l'enseignement des CGP ont été énoncés plus haut.
- Pour l'encodage, quelles pratiques, quelles exigences orthographiques ? Quelle progressivité ?



Des éléments de réponse



- Distinguer
 - encodage d'unités dictées par l'enseignant ou encodage d'unités choisies par l'élève
 - productions d'écrits courts (au sens du document ressource)
 - production d'écrits longs via la dictée à l'adulte
- Penser la continuité avec la maternelle dans le domaine des essais d'encodage de mots et de phrases ainsi que dans le domaine des dictées à l'adulte en production longue.
- Penser l'exigence orthographique en fonction des situations de production :

Les exigences orthographiques dans les productions des élèves, quelques éléments de progression

	Quelques éléments de progression	Outils
Unités données par l'enseignant		
Encodage de syllabes, de pseudo-mots, de mots (Comprendre le principe phonographique)	<p>Cf progression d'étude des CGP</p> <p>Syllabes dont on entend tous les sons, CGP étudiées en début d'année, CGP régulières et/ou fréquentes, digrammes, trigrammes, syllabes CV, VC, CCV...)</p> <p>Lettres muettes</p> <p>Mots mémorisés en voie directe</p> <p>Prise en compte des morphèmes (radical suffixes préfixes)</p>	<p>Petit à petit, construire des outils de collecte puis des <u>outils référentiels</u> suite aux phases d'institutionnalisation (cahier référentiel CGP avec référents : mot, geste Borel-Maisony, écriture du graphème, quelques règles de fréquence, tableaux d'analogies etc...)</p>
Encodage de phrases (Amorcer la compréhension de la morphographie, notamment les marques grammaticales)	<p>Eléments ci-dessus pour la progression des mots et, parallèlement, introduction d'accords en genre, audibles dans un premier temps, en nombre, déterminant/nom, puis S/V puis accord groupe nominal comportant un adjectif.</p>	<p>Affiches de collectes, tableaux d'analogies, cahier de règles et d'exemples.</p>



Unités choisies par l'élève (les essais d'écriture)		
Syllabes, mots, phrases, texte court	Dans ce cas, l'enseignant ne maîtrise pas la progression des unités données. Ces situations sont plus ouvertes et nécessitent d'outiller les élèves. Il est nécessaire d'opérer un feed back immédiat : l'enseignant lit ce qu'il peut décoder en valorisant l'effort, pose l'écart et <u>écrit lui-même la forme orthographiquement correcte afin d'éviter une mémorisation de formes erronées.</u>	Alphabets, tables de conversions phonèmes/graphèmes, tableaux de syllabes, textes déjà produits et outils déjà listés ci-dessus, albums etc...



Dictée à l'adulte	L'exigence de correction orthographique est appliquée dès le début d'année. C'est l'enseignant qui prend en charge l'application des règles, en attirant l'attention des élèves sur ce qu'il propose et en verbalisant pourquoi il le fait. Ces moments pourront nourrir des collectes en imprégnation avant des moments d'institutionnalisation qui permettront aux élèves d'exercer leur maîtrise de ces règles dans leurs propres écrits (encodage dirigé puis productions autonomes)	Tous les outils référentiels constitués dans la classe (cf affichages collectifs et outils individuels (cf ci-dessus), ainsi que les textes des dictées à l'adulte précédentes et les textes de lecture déjà étudiés.
--------------------------	--	---



***Gestes professionnels : points
d'attention pour l'enseignant pour les
activités d'encodage :***

- *Choisir le mot à écrire (difficulté, fréquence, intérêt pour l'enfant)*
- *Choisir un mot familier et régulier*
- *Distordre légèrement la prononciation pour rendre saillants ses composants phonologiques*
- *Laisser le temps à tous les élèves d'écrire*
- *Réaliser un retour sur chaque écriture*
- *Valoriser les essais d'écriture et expliciter toutes les tentatives judicieuses (cf démarche V.I.P de Mireille Brigaudiot : Valoriser, Interpréter, Poser les écarts)*
- *Lire intégralement ces essais à haute voix*
- *Ecrire le mot phonème par phonème sous les yeux de l'enfant et expliquer ainsi le fonctionnement orthographique de l'écriture normée*

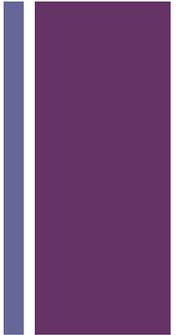
+ Pour les formateurs



- Des outils de formation ont été élaborés dans le cadre de l'accompagnement des enseignants de maternelle pour les essais d'écriture et la dictée à l'adulte. Vous y trouverez des vidéos, des exemples de production d'élèves, des résultats de recherche-actions conduites dans le département (dans les onglets « mutualisation » et « recherches actions » de la rubrique maternelle).
- Une référence citée pour la maternelle mais très intéressante pour accompagner les enseignants de CP : les travaux de Mireille Brigaudiot: « Langage et école maternelle » Hatier ainsi que les travaux plus anciens mais toujours d'actualité: PROG apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle.



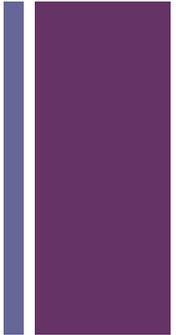
Des critères à prendre en compte pour la progression de l'étude des CGP



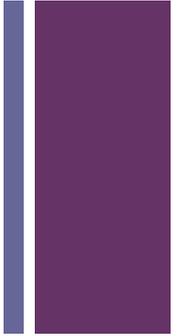
- Cf l'ouvrage dirigé par Dehaene diaporama précédent « principes de progression rationnelle »
 - Régularité des relations graphèmes/phonèmes
 - Fréquence des graphèmes et des phonèmes
 - Facilité de prononciation des consonnes isolées
 - Complexité de la structure syllabique
 - Inséparabilité des graphèmes complexes



Les activités phonologiques



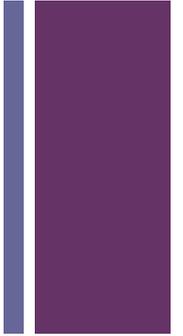
- De nombreux fichiers sont commercialisés. Là encore il s'agira de donner quelques critères qui permettront de vérifier la pertinence des progressions proposées.
- Quelle continuité avec la maternelle ? Nécessité d'entraîner les élèves qui n'ont pas acquis la conscience syllabique. En ce qui concerne la conscience phonémique, on assiste à un double mouvement : **les habiletés de manipulation phonémiques favorisent l'apprentissage de la lecture mais cet apprentissage favorise à son tour le développement de la conscience phonémique.** Elles doivent donc faire l'objet d'activités spécifiques, régulières et variées qui ne se limitent pas au comptage des syllabes ou des phonèmes:



- Répétition
 - Segmentation
 - Dénombrement
 - Localisation
 - Suppression
 - Ajout
 - Fusion
 - Inversion/permutation
 - Substitution
-
- **Progressivité des segments** : les syllabes avant les phonèmes, la position des phonèmes, en rime, en attaque, en milieu de mot. La diversité des manipulations proposées.

+ Quels contenus donner à décoder ?

- Il faut distinguer les textes que l'enseignant va lire à ses élèves et les textes que les élèves seront amenés à décoder eux-mêmes. Au fil de l'année, les compétences de décodage et la fluence vont se développer, cela permettra aux élèves de prendre petit à petit en charge la lecture et la compréhension de textes courts.
- Ce que les élèves décodent eux-mêmes :
 - Tout au début de l'année: en lien avec la progression d'étude des CGP : décoder des syllabes, des mots, des pseudo-mots. Apprendre des mots outils et irréguliers en voie directe : encodage de ces mots dans la mémoire par des exercices appropriés (cf « Enseigner l'orthographe » de D. Cogis et C. Brissaud).

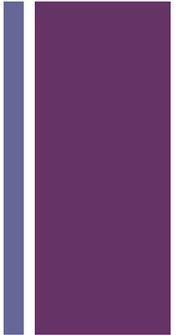


- Grâce à ce capital de CGP (voie indirecte) et de mots appris (on en connaît bien toutes les lettres dans l'ordre, le mot n'est pas appris globalement. voie directe), les élèves vont pouvoir lire petit à petit des petits textes composés de quelques phrases.
- Entièrement décodables au tout début, ces petits textes pourront progressivement poser quelques problèmes simples de décodage et permettront une recherche de sens.



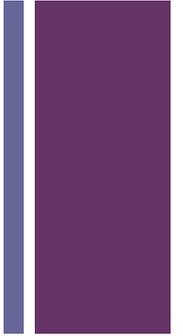
La fluence

- Le terme « fluence » provient du latin *fluentia*, « écoulement ». C'est une compétence cruciale (cf rapport de M. Bianco) pour accéder à la compréhension. C'est l'identification précise des mots, la vitesse de lecture et la fluidité avec laquelle le lecteur se déplace dans un texte. Le niveau de fluence est évalué par le nombre de Mots Correctement Lus par Minute (MCLM).
- Cette compétence doit être entraînée pour tous les élèves de cycle 2.
- Elle est dépend d'une pratique régulière de la lecture guidée et suivie à haute voix.
- Ressources: outils édités chez « La cigale », textes de fluence libres de droits sur le site instit90 <http://sylvain.obholtz.free.fr>, ateliers de lecture à voix haute sur divers site internet.



+ Les textes entendus

- Ils vont permettre de travailler le champ de la compréhension des textes narratifs (cf travaux de Goigoux et de Cèbe).
- Les activités les plus efficaces dans ce domaine :
 - Prévoient des discussions systématiques, guidées par l'enseignant, pour favoriser un traitement en profondeur du texte étudié
 - Font réaliser aux élèves des tâches cognitives de haut niveau (inférer, raconter...)
 - Accordent une attention permanente au développement du vocabulaire (cf recherche "apprendre à raconter"/narramus)
- Il s'agit de développer les **compétences narratives** en réception, en production, les **compétences lexicales et syntaxiques** et les compétences **inférentielles**.

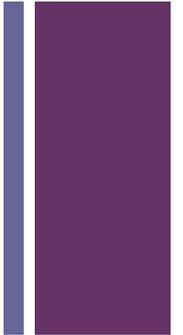


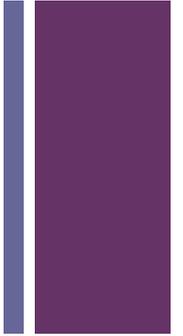
- Par des activités de **rappel de récit** notamment et par des questionnements ouverts, les compétences liées à la compréhension seront travaillées :
 - But et pensées des personnages (identité psychologique et sociale)
 - Description des états mentaux de tous les personnages
 - Liens de cause à effet, comprendre l'enchaînement des évènements
 - Se construire une représentation mentale du récit: « se faire le film de l'histoire »



Comment connaître la proportion de mots entièrement décodables dans un texte ?

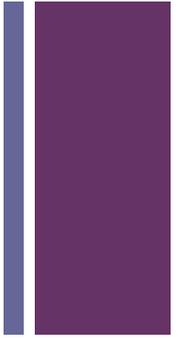
- L'outil ANAGRAPH disponible sur le site de l'ifé a été conçu dans le sillage de la recherche lire écrire
<http://anagraph.ens-lyon.fr/web/app.php/>
- La plateforme Anagraph offre aux enseignants la possibilité de calculer la part directement déchiffrable par les élèves des textes qu'ils utilisent comme supports d'apprentissage de la lecture. Elle leur donne ainsi accès à une variable didactique influente sur le plan de la réussite scolaire (Lire et Écrire, Goigoux (dir.), 2016). Elle leur permet également de connaître la liste, le nombre et la valeur des graphèmes contenus dans les textes et, par conséquent, d'adapter leur planification de l'étude du code.





- Elle fournit aux enseignants **un texte en couleur dans lequel les graphèmes étudiés apparaissent en rouge, les mots étudiés en vert et les graphèmes non étudiés en noir**. Pour cela, il faut que l'enseignant ait préalablement indiqué les graphèmes qu'il a explicitement enseignés et les mots entiers qu'il a demandé à ses élèves de mémoriser.
- Après analyse du texte, les enseignants ont la possibilité d'effectuer des tests en cochant ou en décochant des graphèmes pour en observer les conséquences sur la part déchiffrable. Ils ont également la possibilité de faire apparaître en gris les graphèmes muets non étudiés en les sélectionnant.
- Le récapitulatif des correspondances enseignées peut être exporté au format Word, ainsi que le texte en couleur qui peut alors servir de support de lecture aux élèves.

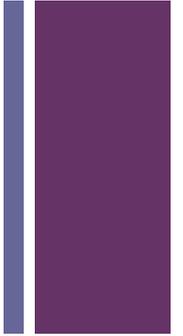
+ L'orthographe lexicale



+ Comment favoriser la mémorisation d'un mot ?

Source: D. Cogis C. Brissaud « Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui? »

- **La sélection des mots** : on commence par faire apprendre les mots ou expressions utiles, c'est-à-dire ce dont les élèves ont besoin dans les différentes disciplines.
- **La manipulation des mots** : une fois sélectionnés, les mots à mémoriser sont donnés à classer. Pour mettre les élèves dans les meilleures conditions possibles, on leur demande d'utiliser tous les indices qui sont pertinents à leurs yeux pour rapprocher les mots qui se ressemblent et organiser **des catégories**, peu importe lesquelles. Ces indices sont les clés qui leur permettent de stocker les mots dans leur mémoire, puis de les récupérer.



- **L'identification des similarités morphologiques** : les mots à classer sont peu à peu décomposés **pour être analysés en morphèmes** (morphèmes lexicaux : mot, radical, préfixe, suffixe) et morphèmes grammaticaux (marque de pluriel, marque de genre, marque verbale) et **constitués en familles de mots**. Le repérage des suffixes par exemple, permet de choisir parmi plusieurs graphèmes : africain comme américain.
- **Les stratégies** : on favorise la mémorisation en demandant aux élèves **d'observer le mot écrit dans ses différentes dimensions** : sa prononciation, son découpage en syllabes, en phonèmes, en morphèmes éventuellement et en reliant ces éléments avec sa graphie. Ensuite **on efface le mot** et on leur demande de **chercher à voir encore dans leur tête sa structure et la succession de ses graphèmes, avant de le copier, puis de l'écrire sans modèle**. Une fois que les élèves sont habitués à concentrer ainsi leur attention, ils peuvent travailler à deux ou seuls.



La (les) copie(s)

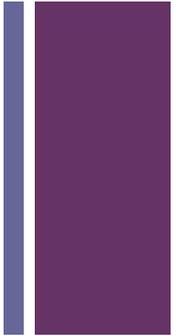
- « ... le fait de connaître l'orthographe d'un mot permettrait de le copier plus rapidement car il est lu plus vite (par adressage) et traité en une seule unité.
- En parallèle, on peut faire l'hypothèse que la copie facilite l'acquisition de l'orthographe. Perez, Giraud et Tricot postulent que le fait d'être confronté à une norme orthographique – le mot à copier – peut entrer en conflit avec la représentation orthographique que l'on a du mot. La régulation de ce « conflit » à travers l'activité de copie constituerait alors une « véritable tâche d'apprentissage de la forme orthographique du mot ».
- Selon eux, la réalisation du geste graphomoteur simultanément au traitement orthographique « entraînerait un renforcement mutuel des diverses représentations antérieures [...] renforcement qui conduirait à la transformation de ces représentations en formes stables [...] prêtes à être utilisables dans toute situation de production écrite »

PEREZ, M., GIRAUDO, H., TRICOT, A., (2012). *Les processus cognitifs impliqués dans l'acquisition de l'orthographe : dictée vs copie*, ANAE, 118, pp 280-286

MARTINET, C., (2013). *Quand les psychologues rencontrent des enseignants : l'exemple Scriptum, un outil pour enseigner les stratégies pour mieux copier et orthographier*, ANAE, 123, pp 142-148.



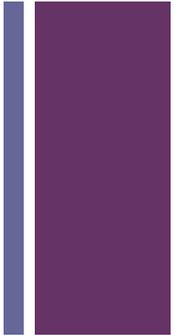
Différentes pratiques de copies



- Cf document réalisé dans la circonscription de Bruay-La-Buissière.
- Cf outil « Scriptum » S. Cèbe, C. Martinet, G. Pelgrims chez RETZ Attention il concerne les élèves du CE1 à la 6^{ème}.



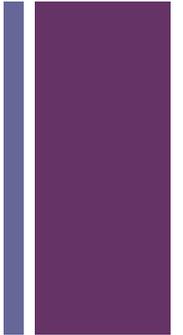
Le vocabulaire



- Référence théorique: partie vocabulaire du rapport de **Maryse Bianco** présenté en amont.
- Référence: travaux de **Micheline Cellier**. Ouvrage: « Guide pour enseigner le vocabulaire » à l'école maternelle et à l'école élémentaire chez RETZ (Un outil pour les formateurs (réalisé par C. Bonnétat) : un diaporama sur pédagogie 62. Il a été projeté aux enseignants des dispositifs PDMQDC).
- Les travaux de **Sylvie Cèbe et Roland Goigoux** dans le cadre de la recherche « Apprendre à raconter » en maternelle. Commercialisation de l'outil « Narramus » chez RETZ (compétences narratives, lexicales et syntaxiques, inférentielles).

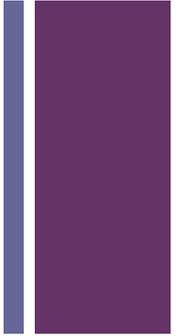


Les supports proposés aux élèves



Il s'agira d'analyser les manuels et les fichiers au prisme des principes et conclusions des recherches précédemment citées.

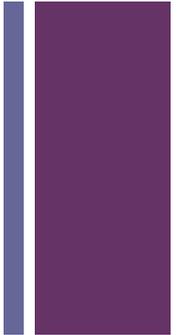
- Les différents champs de l'apprentissage : pris en compte ? À quelle hauteur ? Quel équilibre ? Les dénominations sont-elles correctes : notamment qu'appelle-t-on activités de compréhension ?
- **Champ par champ : quelles options didactiques retenues?**
- Quelles tâches propose-t-on aux élèves ?
- Les démarches décrites dans le guide pédagogique prennent-elles en compte une réelle démarche d'apprentissage ?



- S'agit-il uniquement de proposer une activité collective de lecture découverte immédiatement suivie d'activités individuelles sur fichier ? L'encodage de syllabes, mots, phrases est-il proposé ? Y a-t-il des activités de mémorisation de mots ? Lesquels ? Quels choix ?
- Les activités de copie différées et actives sont-elles citées ?
- Qu'appelle-t-on enseigner la compréhension ?
- Exemple: trampoline chez Nathan



Et...ne pas oublier d'évoquer



- La continuité avec la maternelle
- L'utilisation des ressources numériques pour les activités d'entraînement et pour la conception d'outils par les enseignants (textes adaptés, enregistrement de textes...) cf DANE et ERUN
- Les relations avec les familles : comment communique-t-on et que communique-t-on aux familles dans la cadre des CP à effectifs réduits ? Comment accompagne-t-on les familles dans le suivi des enfants à la maison ?
- Les lieux de lecture et d'acculturation aux pratiques autour du livre : dans la classe, dans l'école, dans l'environnement de l'école et au-delà. Comment en favoriser la fréquentation ? Comment donner envie de lire ? Ne pas oublier les activités autour de la littérature de jeunesse: les réseaux (cf travaux de C. Tauveron).



+ Des propositions pour les
modules de formation

Propositions de contenus de formation des modules CP à effectifs réduits



Thématiques de formation	Contenus possibles
Didactique	<ul style="list-style-type: none"> · L'apprentissage de la lecture et un schéma d'ensemble. L'équilibre à rechercher dans les différents champs d'apprentissage et la progressivité de l'enseignement · Préconisations de la conférence de consensus · Conclusions de la recherche Lire/écrire · Les apports des sciences cognitives · Dans chacun des champs de l'apprentissage, quels principes, quels outils · Continuité avec l'écrit maternel
Modes d'organisation	<ul style="list-style-type: none"> · Groupe-classe de 2, groupe de 4 avec deux enseignants · Co-intervenir à certains moments Pour quoi faire? Quels avantages? · L'emploi du temps? Comment en faire un réel organisateur pédagogique? · Groupes de besoins
Pédagogie, gestes professionnels	<ul style="list-style-type: none"> · Différencier · Place de l'oral · Quelles démarches d'apprentissage? Enseigner avec des situations complexes, la place de l'institutionnalisation, comment amener les élèves à raisonner, à se mobiliser (cf Dehaene également) · Observer? Quoi, comment, pourquoi? · Valoriser, construire l'autonomie et la prise d'initiatives · Enseigner explicitement
Outils des élèves	<ul style="list-style-type: none"> · Fichiers vs Cahiers (cahier du jour, copie, écriture, production d'écrits) · Les outils référentiels · Analyser les manuels, des fichiers
Outils des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> · Pour préparer sa classe · Pour observer
L'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> · Protocole national · Outils (DURA, LEC etc... (cf conférence ESENER)) · Des outils permettant une évaluation fréquente et facile sur des items simples