Lire Ecrire au CP

Que nous apprennent les chercheurs ?

Quelles injonctions dans le programme 2015
(en vigueur en septembre 2016) ? BO 26 novembre 2015

Quelles conséquences pour la conception et la mise en œuvre de séquences en classe ?
- axes prioritaires à retenir
- quelques exemples

LiRe et ÉCRIRe

Efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire

Colloque de présentation des premiers résultats de la recherche coordonnée par l'Institut français de l'Éducation / ENS de Lyon

25 septembre 2015

recherche pilotée
par Roland Goigoux

http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/lire-et-ecrire

1 - Présentation de la recherche :

Question :

Quelles sont les caractéristiques des pratiques les plus efficaces pour apprendre à lire et à écrire au CP ?

rechercher les facteurs explicatifs des différences de performances des élèves à la fin du CP

Méthodologie :

- 131 classes avec caractéristiques proches des moyennes nationales
(proportion garçons / filles – langue parlée à la maison – milieux sociaux – effectif moyen...)

- enseignants : au moins 3 ans d'ancienneté (en moyenne, 17 ans dont 8 au CP) / acceptant d'être observés (donc pas de pb de gestion de classe) avec convictions mais aussi doutes – capables d explication de leurs choix didactiques

variété de styles pédagogiques ; utilisation ou pas de manuels / manuels intégratifs ou syllabiques ou phonique / tenants de la simultanéité ou de la successivité de l'enseignement code et compréhension

- **paradigme :** pratiques ordinaires des classes, pas expérimentation

- observations par 60 chercheurs de 13 labos (+ vidéos)
3 semaines complètes dans les classes (une par trimestre) des pratiques = l'« offre d'enseignement » (nature, durée, modalités : inventaire des tâches, leur durée, les supports, les modalités de groupement des élèves, de différenciation, l'intensité de l'explicitation, le climat de classe) (avec outils précis : unités de codage très fines = 5 mn, grilles, …) + relevés de traces écrites + questionnaires + entretiens avec les enseignants

- évaluations initiales et finales (juin 2014) : code, compréhension, écriture

Premiers résultats :

Contribution des différents facteurs à l'explication des différences de progrès des élèves au CP :

- Les performances des élèves à la fin du CP s'expliquent (pour un peu plus de la moitié) par leurs performances au début de l'année : 53% (ça peut susciter un questionnement sur la responsabilité de la maternelle)

- Les caractéristiques socio-démographiques expliquent 5% des différences de performances en fin d'année.

- L'effet classe représente 8%.

Temps alloué au lire / écrire :

- durée moyenne d'enseignement du lire / écrire = 7h22 (3h08 de code) avec grandes disparités
- répartition des blocs de tâches ne varie quasiment pas dans l'année

LiRe et ÉCRiRe

DURÉE HEBDOMADAIRE DES 5 BLOCS DE TÂCHES

Tâches	Durée hebdomadaire
Phonographie (PG)	1h 21' (18%)
Lecture (L)	1h 42' (23 %)
Compréhension (C)	1h 08' (16 %)
Écriture (E)	2h 23' (32 %)
Etude de la langue (EL)	39' (9 %)

Si l'on additionne la phonographie (PG) avec le déchiffrage de mots (L3), la lecture à haute voix (L4) et les activités d'encodage (E4, E6 et E7), on obtient une **durée hebdomadaire d'étude du code égale à 3 heures et 8 minutes** (soit 42,5 % du temps).

- pas d'effet linéaire temps / performances

- Il n’existe pas un modèle du maître efficace.
- Les maîtres combinent les mêmes ingrédients mais selon des dosages différents et des manières différentes.

→

- Identifier et valoriser les caractéristiques favorables aux apprentissages.
- Alerter sur quelques choix qui freinent les progrès (en particulier des élèves faibles).

L'enseignement du code

- L'enseignement du code - Jérôme Riou (IFÉ/ENS de Lyon) et Roland Goigoux (Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand)

LiRe et ÉCRiRe

DÉCOUPAGE DES SÉANCES EN UNE SUITE DE TÂCHES CLASSÉES EN CINQ BLOCS

PG : Phono - graphie

- 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

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

L : Lecture

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

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 d[illegible]

Tempo (rythme d'étude des phonèmes durant les 9 premières semaines) :

→ résultats :

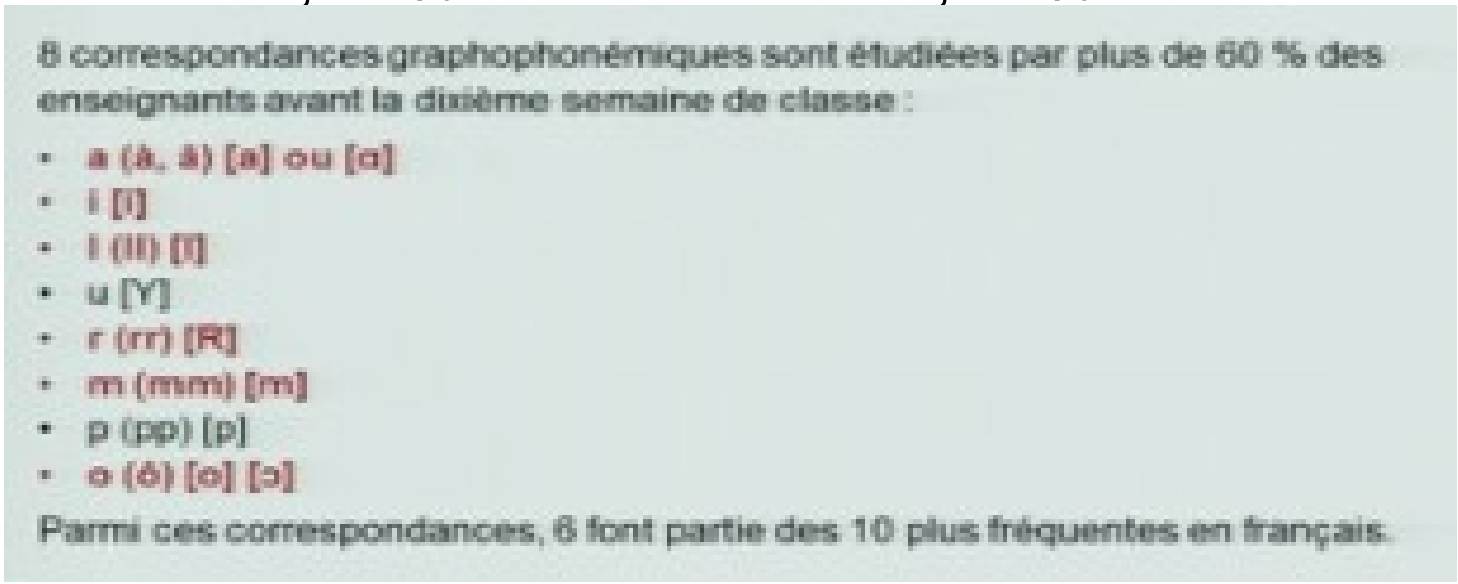
- quelle influence sur les performances en code : bons résultats quand tempo entre 8 et 15 - 15 est le nombre optimal pour l'ensemble, 14 pour les élèves les plus faibles

- quelle influence sur les performances en écriture : meilleurs résutats quand tempo > 15 pour l'ensemble des élèves, entre 8 et 15 pour les élèves les plus faibles

Les tempos < 8 pénalisent les performances de tous les élèves

Planification de l'étude du code (ordre)

les graphèmes n'offrent pas tous le même pouvoir de déchiffrer
(ex : « a » → 6,92 % « au » → 0,39 %



8 correspondances graphophonémiques sont étudiées par plus de 60 % des enseignants avant la dixième semaine de classe :

- a (à, â) [a] ou [ɑ]
- i [i]
- l (ll) [l]
- u [y]
- r (rr) [R]
- m (mm) [m]
- p (pp) [p]
- o (ô) [o] [ɔ]

Parmi ces correspondances, 6 font partie des 10 plus fréquentes en français.

Rendement effectif = part de texte accessible

(déchiffrable = avec graphèmes étudiés + mots mémorisés)

Les textes déchiffrables à – de 31% pénalisent les performances en code et en écriture / à + de 55 % augmentent les performances des élèves faibles

Pratiques d'encodage (dictée / encodage autonome)

- effets positifs du temps consacré à dictée sur les performances en code :
durée optimale = 38 mn/semaine

- effets positifs du temps consacré à l'encodage autonome sur les performances en code :
durée optimale = 35 mn/semaine

Lecture à haute voix

- effets positifs du temps consacré à la lecture à haute voix sur les performances en code et écriture :
durée optimale = 30 mn pour élèves faibles et intermédiaires

Effet « manuel »

LiRe et ÉCRiRe

VARIABLE MANUEL EN 3 CATÉGORIES

- Pas d'effet global : aucune différence significative entre les approches avec Code et les approches Intégratives ou Sans manuel dans le domaine de l'écriture, pas plus qu'au niveau des performances globales.

LiRe et CRiRe

Les maitres qui utilisent des manuels centrés sur le code sont, en proportion :

- moins nombreux parmi les plus efficaces (16 % dans le 4e quartile),
- beaucoup moins nombreux parmi les moins efficaces (4 % dans le 1e quartile).
- Ils sont surreprésentés dans les deux quartiles intermédiaires (40 %).

Le choix du manuel centré sur le code est corrélé à une efficacité moyenne.

Poids des compétences de décodage dans performance de compréhension autonome

Concevoir une épreuve permettant vraiment d'évaluer la compréhension

- Un récit cohérent, adapté à des élèves de CP, mais impliquant un traitement de l'implicite (La poule noire; 82 mots). texte lu silencieusement
- Une résolution de problème basée sur la construction d'une illustration de la scène initiale. placer des images sur un décor (représentation mentale)
- Des réponses orales données à des questions inférentielles posées à l'oral par l'évaluateur (procédure individuelle).

évaluations individuelles en tête à tête

Dans la cour de la maison, une poule noire promène ses trois poussins. Félix, un gros chat, est caché sous le banc et voudrait bien en manger un. Mais il a peur du chien à l'oreille coupée qui est assis devant la porte de la maison.

.....

Un peu plus tard, le chien s'en va dormir dans sa niche et Félix est très content. Heureusement pour les poussins, une petite fille qui a tout vu arrive et fait partir le chat.

Questions

1. Qu'est-ce que le chat Félix veut manger ?
2. Pourquoi, au début de l'histoire, le chat Félix ne mange-t-il pas les poussins ?
3. Pourquoi le chat est-il content de voir partir le chien ?
4. Est-ce que le chat mange un poussin quand le chien n'est plus là ?
5. Non, il ne le mange pas. Sais-tu pourquoi ?
6. Pourquoi la petite fille a-t-elle fait partir le chat ?

résultats :

les performances de compréhension d'un texte lu par l'élève dépendent de ses performances en décodage + de ses performances dans la compréhension d'un texte entendu

La compréhension

- L'enseignement de la compréhension - Marie-France Bishop (Université de Cergy-Pontoise) et Sylvie Cèbe (Université Blaise Pascal - Clermont Ferrand)

observation de 9 tâches

- **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 (à propos d'une phrase [P] ou d'un texte [T])
- **C5** – Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou un rappel 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 et/ou implicite) (à propos d'un mot [M], d'une phrase [P] ou d'un texte [T])
- **C9** – Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension (à propos d'un mot [M], d'une phrase [P] ou d'un texte [T])

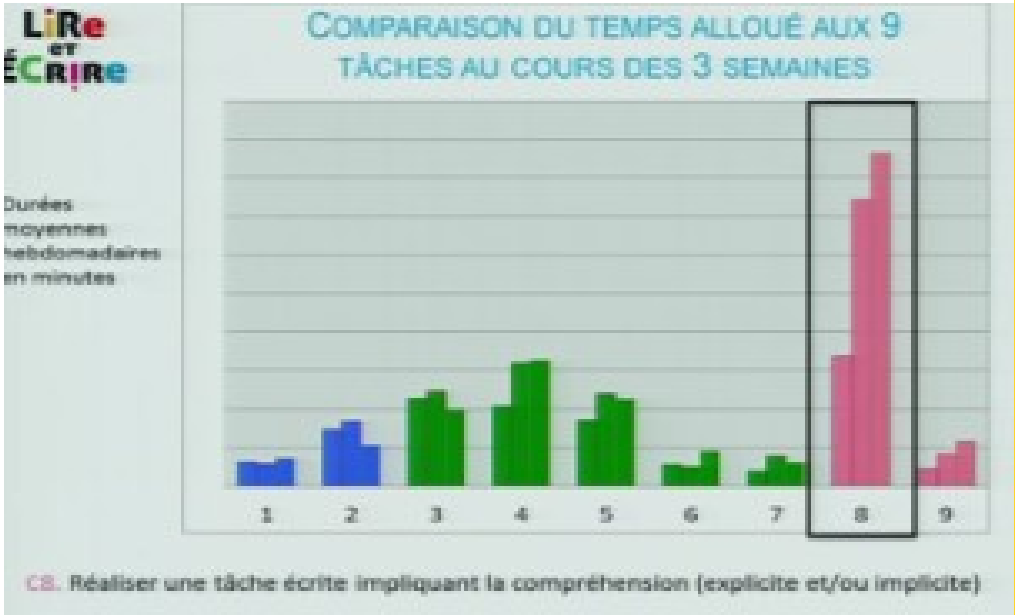
plutôt orales, collectives

écrites, individuelles

→ L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION TOUT AU LONG DE L'ANNÉE

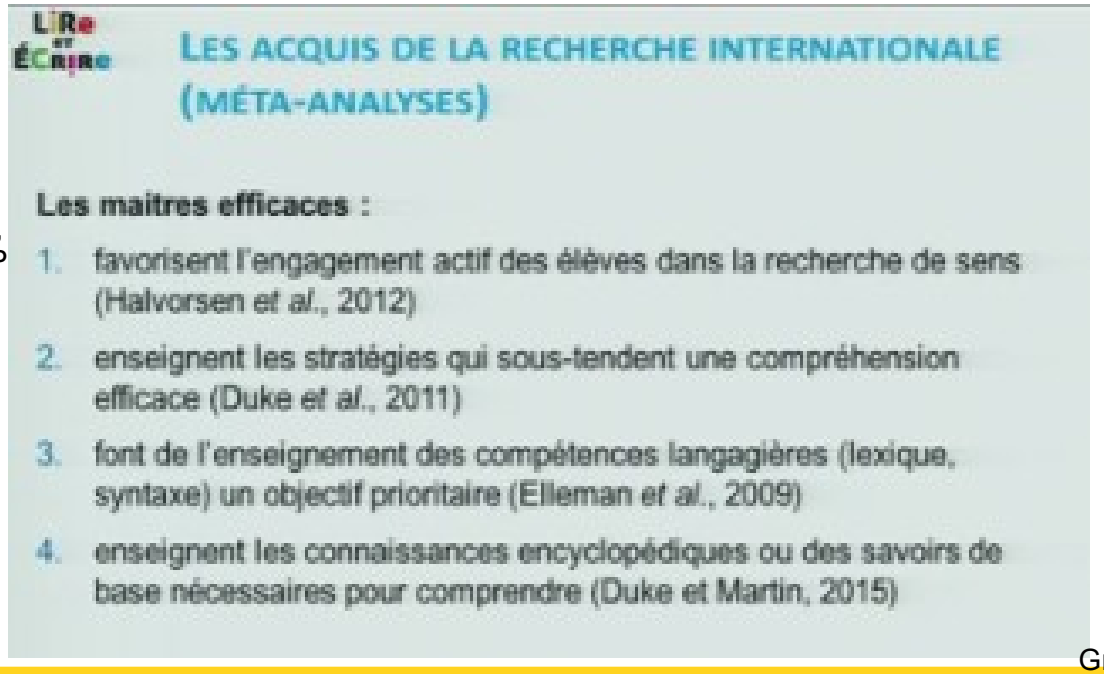
	Temps moyen alloué au L-É	Temps moyen alloué à la compréhension	Pourcentage de la compréhension / temps global du lire-écrire
S1	7h29mn	50mn	11,0 %
S2	7h26mn	1h16mn	16,7 %
S3	7h09 mn	1h19mn	18 %

(avec écart important : 30 mn pour certaines classes / 2h pour d'autres)



« Le temps important accordé aux tâches écrites individuelles ne s'accompagne pas de progrès significatifs.
Les activités d'élaboration du sens sont peu travaillées dans les classes.
On peut supposer qu'une grande partie de la compréhension des textes est laissée à la charge des élèves.
Ce sont les acquis antérieurs qui paraissent déterminants et qui sont fortement liés au bagage culturel des élèves.
Les résultats soulignent les difficultés à mettre en œuvre une pédagogie de la compréhension efficace. Si celle-ci n'est pas solidement étayée par les apports et par les connaissances didactiques, elle semble sans effet. » *transcription des propos de Marie-France Bishop*

citation par Sylvie Cèbe de recherches internationales :



à l'école élémentaire, pas seulement au CP

Vu que les tâches (C3 à C7) sont peu pratiquées dans l'ensemble des classes de l'échantillon, cela peut expliquer les effets observés.

CONSENSUS SCIENTIFIQUES INTERNATIONAUX

- ✓ À 10 ans, beaucoup d'élèves ne comprennent pas ou comprennent mal ce qu'ils décodent pourtant bien (PIRLS, 2013; Duke, Cartwright & Hidden, 2013).
- ✓ Ces difficultés sont déjà là en fin de grande section et au cycle 2 (Catts *et al.*, 2006 , Nation *et al.*,, 2010 ; Elwer *et al.* 2015 ; Duke & Martin, 2015)...
- ✓ ... mais elles sont masquées par les modalités d'évaluation qui ne mesurent que les capacités de décodage : compréhension de phrases, textes courts et simples, questions littérales.

CONSENSUS SCIENTIFIQUES INTERNATIONAUX

- ✓ Les cibles à viser.
- ✓ L'enseignement explicite de la compréhension produit des effets sans nuire au développement du code (NRP, 2000).
- ✓ Il faut commencer tôt, sans attendre que les élèves sachent décoder (*cf.* La méta-analyse de Shahanan *et al.*, 2010).
- ✓ Il ne faut pas qu'il y ait de trou dans le cursus : poursuivre l'enseignement explicite de la compréhension pendant que les élèves apprennent à déchiffrer (Duke & Martin, 2015).

« Au CP, si on suit le raisonnement de tous ces consensus internationaux, alors les enseignants de CP n'ont pas d'autre choix que de dissocier les activités et les supports, c'est-à-dire choisir les textes pour les problèmes de compréhension qu'ils posent et donc les lire pour les élèves, et travailler avec eux sur ces problèmes de compréhension posés par les textes que les enfants entendent et non en fonction du critère décodable.

Si on ne s'appuie que sur du décodable par les élèves, en début de CP, alors nécessairement on va avoir des textes qui sont trop courts, trop simples et qui ne posent pas de problèmes de compréhension. (…)

Mieux les enfants comprennent les textes entendus, mieux ils comprennent les textes qu'ils liront seuls par la suite. »

transcription des propos de Sylvie Cèbe

L'acculturation

- observation des pratiques d'acculturation :
3 variables : objets (supports / types d'écrits) / utilisation des albums / espaces et usages = variété de l'offre culturelle (coin lecture, bibli, projet culturel, abonnement) + moments d'appropriation individuels

- résultats : les pratiques très acculturantes contribuent à la réussite dans tous les domaines du lire/écrire(code,compréhension,écriture), notamment pour les plus faibles. L'accumulation est nécessaire à la production d'effets : il faut agir sur les 3 variables (types d'écrits, albums, usages et espaces).

Acculturation : définition = « un travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales » Goigoux

l'écriture

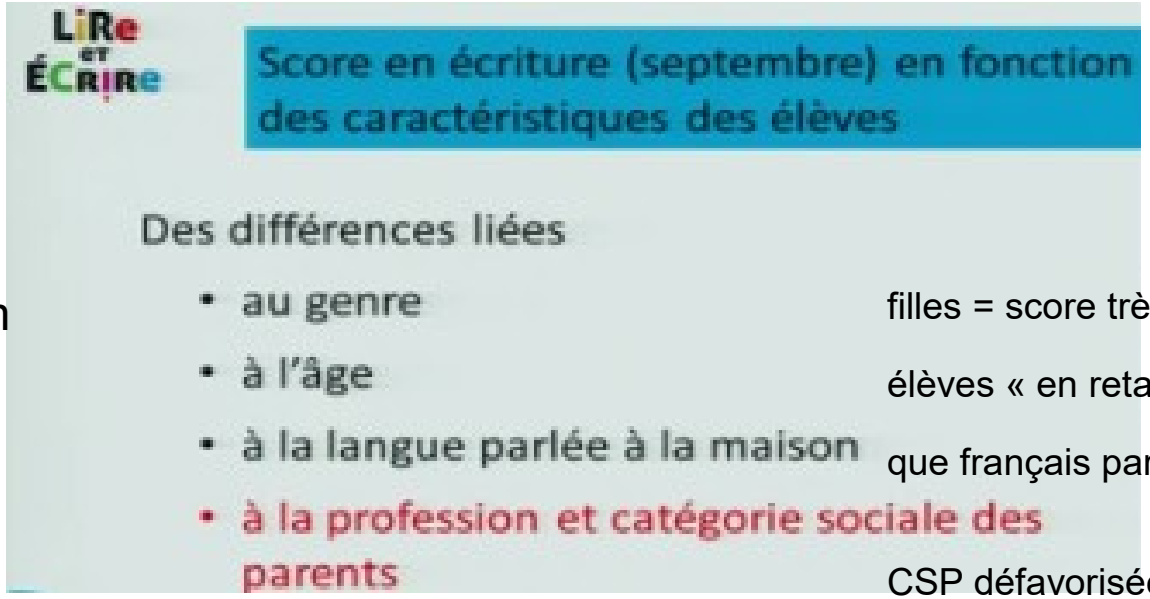
- Ce que veut dire écrire en CP : types de tâches, profils de classe et progrès des élèves - Catherine Brissaud (Université Grenoble Alpes) et Martine Dreyfus (Université de Montpellier)

LiRe et ÉCRiRe

Questions

- Quelles pratiques d'écriture au CP ?
- Quels types d'interactions entre lecture et écriture ?
- Y a-t-il des effets des pratiques d'écriture sur l'apprentissage de la lecture?
- Y a-t-il des pratiques qui font plus progresser les élèves ?

<u>évaluation en septembre :</u>
écrire son prénom
+dictée : lapin + éléphant + rat + Tom joue avec le rat



filles = score très peu >

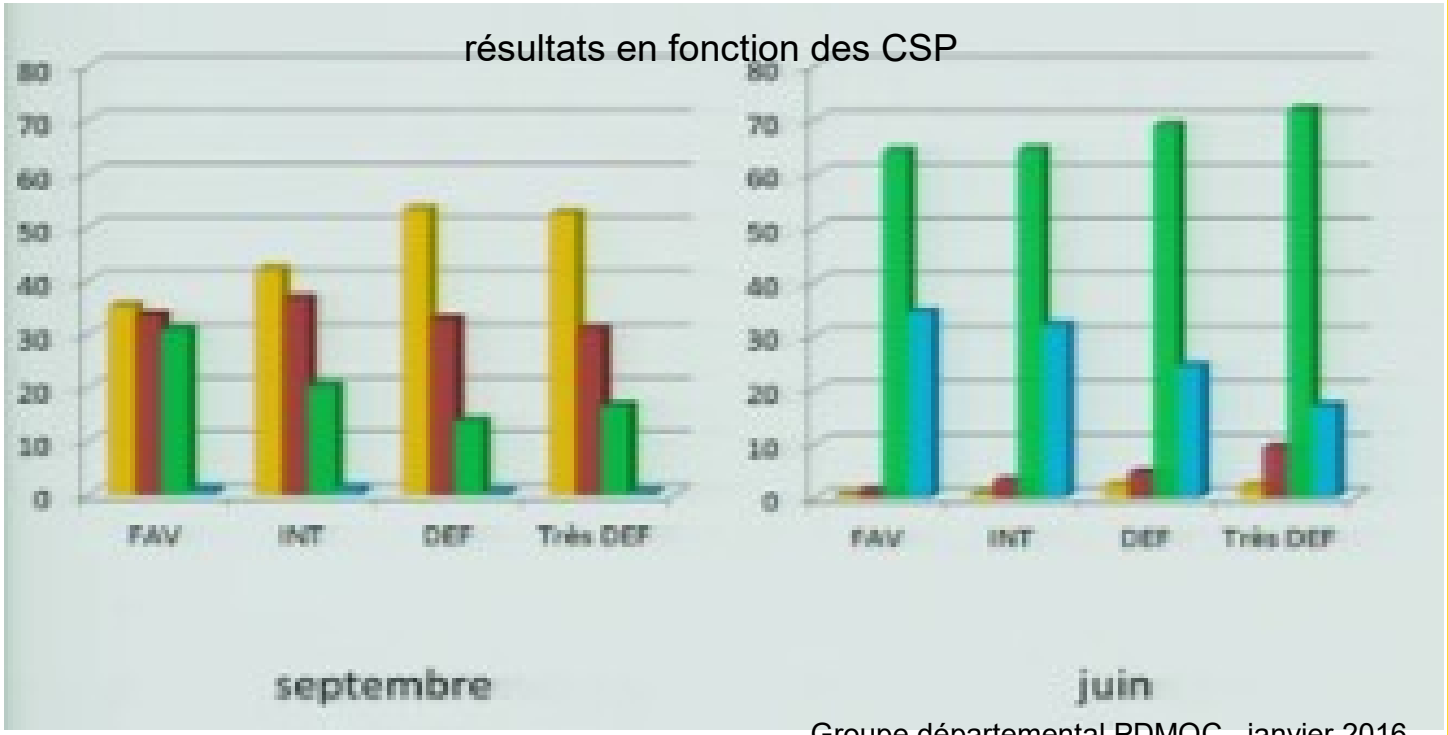
élèves « en retard » = score un peu <

que français parlé = score un peu >

CSP défavorisées = score <

<u>évaluation en juin :</u>
id septembre + phrase dictée avec accords / copie avec retournement / prod d'écrits à partir de 4 images

résultats en fonction des CSP



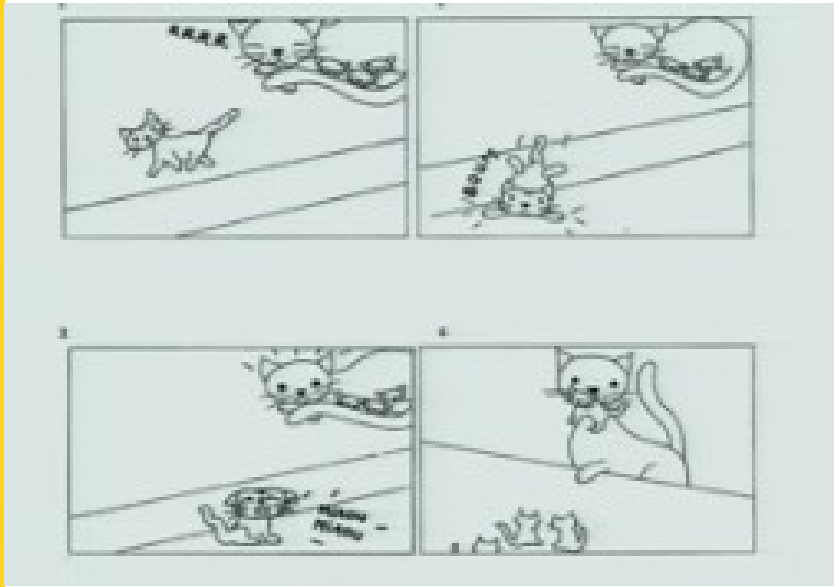
pas de relations entre chaines orale et écrite
quelques relations entre chaînes orale et écrite
écriture phonétiquement quasi correcte
écriture orthographiquement correcte

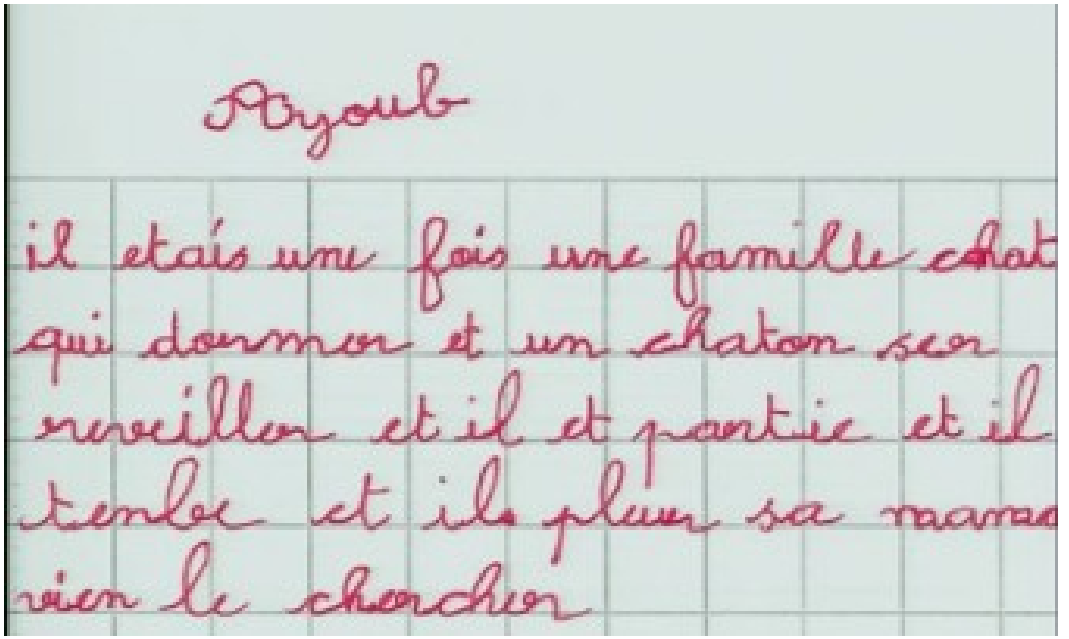
production autonome
en juin

LiRe et ÉCRIRE

6 analyseurs de production d'écrits

- **Longueur du texte** produit (nombre de lettres tracées)
- **Segmentation** (proportion de mots correctement séparés)
- **Lisibilité** (texte déchiffrable à haute voix sans effort)
- **Séparateurs d'idées** (présence de marques graphiques et/ou textuelles)
- **Quantité d'informations** (prélevées à partir des images support et infos supplémentaires)
- **Traces de narration** (titre, formules d'ouverture /fermeture, temps du passé, reprise pronominale)





texte d'un élève ayant obtenu un bon score

LiRe et ÉCRiRe

Les séparateurs

- 65 % des élèves utilisent au moins une fois le point.
- 49% des élèves utilisent au moins une fois la majuscule.
- 66% des élèves utilisent au moins une fois un connecteur.
- 18% des élèves utilisent au moins une fois l'alinéa (passent à la ligne).

- 34% des élèves reprennent dans leur écrit des informations fournies par les images sans en ajouter d'autres
- 6% n'utilisent aucune information fournie par les images
- 20% des élèves parviennent à ajouter jusqu'à 3 informations supplémentaires

LiRe et ÉCRiRe

Bilan des tests

- Hétérogénéité et fragilité de certains élèves qui n'ont pas compris le lien entre écriture et chaine sonore
- La plupart des élèves produisent un texte et ont déjà des compétences en production autonome d'écrit narratif.
- Il est donc possible et pertinent de s'intéresser à la production d'écrit au CP.

Résultats :

Pour les plus faibles, tout est bénéfique (dictée, prod d'écrit + révisions) sauf la copie qui est contre productive.

Pour les élèves forts, la copie a un effet négatif sur la production de textes.

Pour toutes les catégories d'élèves, effet négatif de l'écriture à partir d'unités pré imprimées sur les performances globales en écriture.

Effet positif surtout pour les plus forts, des productions autonomes.

Effet positif surtout pour les plus faibles de la planification, révision.

Effet positif de la dictée pour toutes les catégories d'élèves.

Influence des pratiques pédagogiques : climat, engagement, explicitation

- Influence des dimensions pédagogiques sur les apprentissages des élèves : "climat", "engagement" et "explication" - Caroline Viriot-Goedel (Université Paris-Est Créteil et Anne Halté (Université de Lorraine)

Communication 7

- <u>Climat de classe et engagement</u> : les deux sont liés → plus le climat est bon, plus les élèves sont engagés

- Explicitation : appui sur recherches antérieures

En psychologie

La notion de métacognition

Un ensemble de connaissances et de processus de régulation qui permettent de prendre du recul par rapport à ses propres processus mentaux et aux données de l'apprentissage (Flavell 1976).

Importance de la métacognition et de la verbalisation pour favoriser les apprentissages des élèves (Grangeat 1997, Piot 2005).

La notion de clarté cognitive (Downing et Fijalkow 1984)

Apprentissage de la lecture favorisé par :

→ la compréhension des fonctions de l'écrit

Ex : lire peut servir à se tenir informé des événements du monde.

→ La compréhension du fonctionnement de l'écrit

Ex : en français il y a des graphèmes qui se prononcent, d'autres qui ne se prononcent pas.

« savoir ce qu'on fait et pourquoi on le fait, est un moyen de favoriser la clarté cognitive »

En sociologie

- Savoirs visés peu identifiables pour beaucoup d'élèves issus des milieux défavorisés (Bonnéry 2007).
- Pédagogie « invisible » (Bernstein) : différenciatrice en défaveur des élèves non préparés aux situations scolaires par leur socialisation familiale.

« l'implicite nuit aux élèves des milieux socio culturels défavorisés »

→ **« l'explicitation est un facteur important pour lutter contre les difficultés des élèves »**

Utilisation de quatre indicateurs pour observer l'explicitation :

Explicitation en *pourquoi* (EP)

L'enseignant explicite ou fait/laisse expliciter les finalités de la tâche (les apprentissages visés par exemple).

M : alors je commence à lire j'en lis un tout petit tout petit bout ensuite comme on apprend à lire avec Gafi eh ben lire avec Gafi c'est aussi lire avec des ? / albums on apprend à lire avec Gafi pour pouvoir après lire des albums

Explicitation en *comment* (EC)

L'enseignant explicite ou fait/laisse expliciter des procédures, des stratégies, des connaissances, qui peuvent être utilisées pour traiter la tâche.

Mémoire didactique 1 (MD1)

En ouverture de séance :

correspond à des tâches dédiées au rappel d'apprentissages antérieurs

M : hier nous avons appris un nouveau son quel est-il ?

Mémoire didactique 2 (MD2)

En fermeture de séance

correspond à des moments d'institutionnalisation de l'apprentissage en fin de séance.

Résultats :

Globalement très peu présents (avec très grande variabilité selon les classes / variabilité selon les périodes de l'année : plus en début d'année).

Peu d'effets de ces pratiques sur les progrès … mais sûrement dû au fait qu'il y a très peu de ces éléments d'explicitation (surtout de mémoires didactiques) dans les pratiques

Le programme du cycle 2

B0 du 26 novembre 2015

(CP CE1 CE2)

à appliquer dès septembre 2016

lecture et compréhension de l'écrit

Attendus de fin de cycle
- Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaitre des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés. - Lire et comprendre des textes adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves. - Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page ; participer à une lecture dialoguée après préparation.

connaissances et compétences associées

- identifier des mots de manière de plus en plus aisée *(lien avec l'écriture : décodage associé à l'encodage)*

- comprendre un texte *(lien avec l'écriture)*

- pratiquer différentes formes de lecture

- lire à voix haute (lien avec le langage oral)

- contrôler sa compréhension

repères de progressivité

Au **CP,** est dispensé un enseignement systématique et structuré du code graphophonologique et de la combinatoire en ménageant tout le temps nécessaire aux entrainements pour tous les élèves. Ce travail est associé à des activités d'écriture : encodage pour utiliser les acquis et copie travaillée pour favoriser la mémorisation orthographique.
La compréhension des textes est exercée comme en GS sur des textes lus par l'adulte qui sont différents des textes que les élèves apprennent par ailleurs à découvrir en autonomie et à comprendre. Elle est aussi exercée à l'occasion de la découverte guidée, puis autonome, de textes dont le contenu est plus simple. La lecture à voix haute ne concerne à ce niveau que de très courts textes.

écriture

Attendus de fin de cycle
- Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation. - Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire. - Améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications.

connaissances et compétences associées

- copier de manière experte *(lien avec la lecture)*

- produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche *(lien avec la lecture, le langage oral et l'étude de la langue)*

- réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit *(lien avec l'étude de la langue)*

repères de progressivité

Quel que soit le niveau, la fréquence des situations d'écriture et la quantité des écrits produits, dans leur variété, sont gages de progrès. Au début du cycle, le temps que demande toute activité d'écriture pour de jeunes élèves non experts ne doit pas dissuader de lui donner toute sa place tous les jours.

Au **CP**, la pratique guidée et contrôlée par le professeur doit permettre d'assurer une première maitrise des gestes d'écriture et des modalités efficaces de copie. La production de textes courts est alors articulée avec l'apprentissage de la lecture ; des textes d'appui, juste transformés sur quelques points, peuvent constituer de premières matrices pour une activité qui articule copie et production d'un texte neuf et cohérent. Le guidage du professeur est nécessaire pour l'élaboration de textes ; les échanges préparatoires sont constitutifs du travail du langage oral. L'aide apportée par la dictée à l'adulte reste indispensable pour nombre d'élèves.

croisements entre enseignements

(dernier paragraphe du « français »)

Les activités langagières sont constitutives de toutes les séances d'apprentissage et de tous les moments de vie collective qui permettent, par leur répétition, un véritable entrainement si l'attention des élèves est mobilisée sur le versant langagier ou linguistique de la séance. Les activités d'oral, de lecture, d'écriture sont intégrées dans l'ensemble des enseignements quotidiennement. (…)

Tout enseignement ou apprentissage est susceptible de donner à lire et à écrire.(...) En écriture, au moins une séance quotidienne devrait donner lieu à une production d'écrit (élaboration d'un propos et rédaction).

Sur les trois années du cycle, des projets ambitieux qui s'inscrivent dans la durée peuvent associer les activités langagières, les pratiques artistiques ou d'autres enseignements (...)

Conséquences pour la conception et la mise en œuvre de séquences en classe.

Quels éléments essentiels retenir ?

→ Enseigner « lire, comprendre, écrire » en synergie

remarque : étude de la langue (vocabulaire, orthographe, grammaire) = en contexte – des moments courts, plus que des séances longues et décrochées -
pour mettre en évidence, par des listes notamment, des régularités, des réseaux... suite à des observations ou des problèmes en lecture et productions d'écrits)

→ **Adopter un rythme assez soutenu pour la découverte des sons (un ou deux par semaine selon la complexité)** → réfléchir à sa programmation
ne pas surprivilégier l'apprentissage du code au détriment des autres composantes du « lire/écrire »

→ **Utiliser des textes pour apprendre à lire et d'autres textes (plus longs, complexes, lus par l'enseignant) pour apprendre à comprendre : ceux de la méthode s'il y en a qui s'y prêtent / d'autres : albums mais aussi autres textes dont certains non illustrés**

→ **Productions d'écrits quotidiennes en lien avec la lecture** (méthode / projets d'écriture)

- encodage (mots)

ou

- production de phrases et courts textes utilisant différentes stratégies : encodage / utilisation d'écrits de référence = « texte source » qu'on modifie / listes, mots mémorisé

ou

- production de textes en dictée à l'adulte

question qui se pose : comment articuler et équilibrer tous ces éléments dans l'emploi du temps ?

un exemple qui correspond à des pratiques d'écoles de Mâcon (« à tire d'aile, Mona ») - Dompierre (« Mika ») - La Chapelle (« chut je lis »)
à adapter en fonction de sa méthode, du profil de sa classe...

J1 : écouter un texte lu par l'enseignant et le comprendre / écrire : dicter (ex : ce que disent des personnages / une suite...) / apprendre à copier (ex : copie différée d'une courte phrase, titre...) entraînements de mémorisation de mots (outils)

J2 et J3 : découvrir un son (phono, combinatoire) / écrire : encoder des syllabes et mots (dictés ou en images) entraînements de mémorisation de mots (outils)

J4 : apprendre à lire un texte (avec proportion de mots décodables et mémorisés très importante) en identifiant et utilisant des stratégies / écrire phrase à partir d'une phrase « matrice » issue du texte, phrase qui légende une image en lien avec le texte ...

J5 : lire et écrire « hors méthode » (autre type d'écrit, littérature / et ou projet d'écriture)

→ **différencier** (pendant la classe + APC)

→ **pratiquer un enseignement explicite :**

- **en début de séquence / séance : rappel des apprentissages antérieurs (+ réf à outils méthodo) / explicitation en pour quoi = finalités de la tâche**

- **en cours de séquence / séance : explicitation en comment : procédures, stratégies, connaissances à mobiliser**

- **en fin de séquence / séance : bilan, institutionnalisation de l'apprentissage (dont élaboration d'outils méthodologiques)**

remarque : le fait de distinguer, dans l'emploi du temps, par des journées ou demi journées dédiées à une composante particulière, avec utilisation d'outils, participe de cette clarification