

Un guide fondé
sur l'état de
la recherche

Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP



POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

LIRE, ÉCRIRE ET COMPRENDRE

Nathalie Leblanc CPD Maitrise de la Langue
Septembre 2018

Les 5 apprentissages fondamentaux pour devenir lecteur-scripteur

Savoir décoder des
mots inconnus

Apprendre à comprendre

Construire un
lexique étendu

Connaître le
fonctionnement
écrit de la langue

Se constituer des
référents culturels

A solid orange vertical bar on the left side of the slide.

Savoir décoder des mots inconnus



Des
incontour
nables

Apprendre à **décoder les graphèmes** et leurs combinaisons

Respecter une **progression** dans la découverte des CGP

Diversifier les activités autour de la **lecture des syllabes**

Choisir des textes **déchiffrables**

Proposer des gammes pour **automatiser** le décodage

Apprendre à
décoder les
graphèmes et
leurs
combinaisons



Etudier au moins
12 CGP au cours de
la période 1
(guide p.25)

Partir du graphème
pour aller vers le
phonème
(guide p.24 et P.51)

Le rapport Lire et écrire, dirigé par Roland Goigoux, précise : « **L'élévation du tempo influence significativement et positivement les performances des élèves en code et en écriture.**

En code, cette influence atteint son maximum pour un tempo de 14 ou 15 et la valeur palier se situe à 11 ou 12, en fonction du niveau initial des élèves. »
Les tempos les plus lents pénalisent les élèves, et notamment les plus faibles.»

« **Connaître les phonèmes n'est pas suffisant** parce que cette entrée exige ensuite une confrontation à de multiples graphèmes pour un même phonème. »

Apprendre à
décoder les
graphèmes et
leurs
combinaisons

Du graphème vers le phonème : pourquoi ?

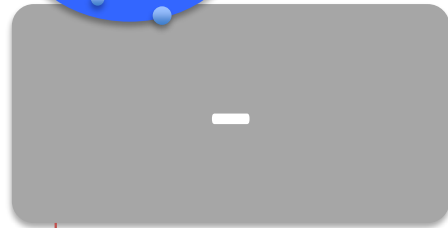


L'apprentissage des correspondances
graphèmes <=> phonèmes (2)
Guide pour construire ou choisir
une progression

http://cache.media.eduscol.education.fr/fil e/Reussite/39/5/RA1 6_C2_FRA_Apprentis sage_correspondance s_843395.pdf

	Une voie sublexicale (ou voie indirecte ou graphophonologique)	Une voie lexicale (ou voie directe ou orthographique)
	Reconstruire la forme sonore du mot à partir de l'analyse des correspondances graphophonologiques	Accéder directement au code orthographique du mot stocké dans le lexique mental autrement dit à sa signification
Mots réguliers connus		+
Mots réguliers nouveaux	+	
Mots irréguliers		+
Logatomes	+	

Apprendre à
décoder les
graphèmes et
leurs
combinaisons



Limiter le nombre
de mots outils vus
globalement
(guide p.28 et 29)

Eviter de faire
croire qu'on peut
deviner un mot
(guide p.30 et 31)

La justification de l'introduction des mots-outils tient essentiellement au fait qu'elle permet de proposer les mots les plus fréquents, partiellement irréguliers afin de **construire des phrases structurées, cohérentes de sens et motivantes.**

Commencer à introduire des mots-outils dans l'apprentissage de la lecture pose inévitablement **la question du nombre supportable de mots déchiffrables pour l'élève :**

- Des mots-outils qu'ils puissent déchiffrer totalement
- Quelques mots-outils vus globalement

Respecter une
progression
dans les CGP

Il faut donc **travailler à la décomposition de la syllabe**, dans un premier temps en identifiant les unités les plus saillantes (par exemple les rimes : sac – lac) pour **progressivement parvenir à isoler les phonèmes**. Lors des exercices de manipulation des phonèmes (segmentation, suppression, ajout, permutation, etc.), la mise en lien systématique avec les lettres et les graphèmes facilite l'identification et prépare la maîtrise du code alphabétique.

*CNESCO – Recommandations pour améliorer l'apprentissage
continu de la lecture*

Focus | Un exemple de progression dans l'étude des correspondances graphèmes-phonèmes

PÉRIODES D'APPRENTISSAGE	CORRESPONDANCE GRAPHÈME-PHONÈME OU RÉGLE D'ÉCRITURE	EXEMPLES DE MOTS
PÉRIODE 1 (septembre- octobre)	a	ami
	é	été
	i	image
	o	olive
	u	une
	Consonnes liquides (l, r) ou fricatives 1 (f, j)	
	l + a, é, i, o, u	lune
	r + a, é, i, o, u	rire
	f + a, é, i, o, u	fini
	j + a, é, i, o, u	jeu
	Structures syllabiques niveau 1 Combinaison Consonne-Voyelle (CV) et Voyelle-Consonne (VC)	Mots et mots inventés li-il, ro-or
	Voyelles orales niveau 2 - deux lettres pour un phonème	
	l, r, f, j + ou	(ouvrir) Mots inventés : lou, rou, jou, vou
PÉRIODE 2 (novembre- décembre)	l, r, f, j + e prononcé 'eu'	le), (je)
	l, r, f, j + eu	(jeu), (feu)
	RÉVISIONS	
	Structures syllabiques niveau 2 Combinaison Consonne-Voyelle-Consonne (CVC)	rur, rul, jur, lol, jeul, jeur, laf... Mots : four, jour, leur...
	Combinaison Consonne-Consonne-Voyelle (CCV)	fla, fra, flé, fla, fri, fi, freu...

Guide page 55 à page 61



La planification de l'étude du code doit prendre en compte les critères suivants :

- les CGP les plus régulières sont apprises en premier : les voyelles et les consonnes isolées sont présentées en début d'apprentissage, les graphèmes les plus fréquents, composés de plusieurs lettres sont introduits relativement tôt : ou, on, ch, un, au, eau, qu ;

Guide page 109

Les voyelles et
les consonnes isolées

a	l + a, é, i, o, u
é	r + a, é, i, o, u
i	f + a, é, i, o, u
o	j + a, é, i, o, u
u	

Les graphèmes les plus fréquents
composés de plusieurs lettres

l, r, f, j + ou
l, r, f, j + eu
ch + a, o, é, u, i, e, eu, ou



La planification de l'étude du code doit prendre en compte les critères suivants :

- l'étude de CGP posant difficulté est répartie progressivement dans l'année : phonème correspondant à plusieurs graphèmes ([s] qui peut s'écrire c/ç/ss/sc/t); phonème irrégulier selon la position occupée : [s], [ç] entre deux voyelles, [g] devant i et e;

Guide page 109

Exemple : la lettre s

- Novembre-décembre :
 - S muet
 - S prononcé « ss »
 - S prononcé « z »



La planification de l'étude du code doit prendre en compte les critères suivants :

- le schéma consonne-voyelle simple est privilégié. Les associations VC - CVC et CCV sont étudiées plus tard ;
- la progression tient compte de la fréquence d'usage des CGP.

Guide page 109

Le schéma CV au
début de l'année :
li, il
ro-or

Le schéma CVC à partir de novembre :
rur, rul
jor, jol
jeul, jeur
fla, fra, flé, flu, fri, fli, freu



Diversifier les
activités autour
de la lecture
des syllabes



Développer la
palette des tâches
syllabiques

« En français, **la syllabe se révèle facilement accessible** : les enfants parviennent précocement à la repérer (découper, ajouter, manipuler).

Les phonèmes sont, eux, plus difficiles à isoler et leur apprentissage se développe en interaction avec celui de la lecture.

On a donc à la fois une sensibilité phonologique précoce qui facilite l'apprentissage et une instruction qui s'appuie sur celle-ci pour diriger la prise de conscience de tous les phonèmes et de leurs associations avec les graphèmes. »

Michel Fayol, L'acquisition de l'écrit, Que sais-je PUF 2013

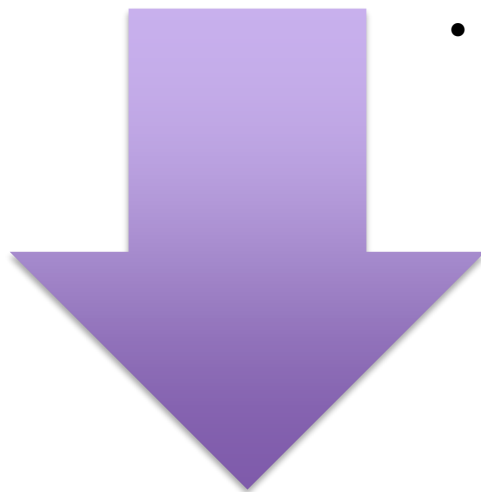


Diversifier les
activités
autour de la
lecture des
syllabes



Diversifier les tâches phonologiques

- Segmenter
- Dénombrer
- Localiser
- Supprimer
- Ajouter
- Comparer
- Fusionner
- Inverser, permuter
- Substituer



Matérialiser la lecture de syllabes

- Le chemin des syllabes
- L'imprégnation syllabique

Le jeu du furet



Diversifier les
activités
autour de la
lecture des
syllabes



La lecture à
l'unisson

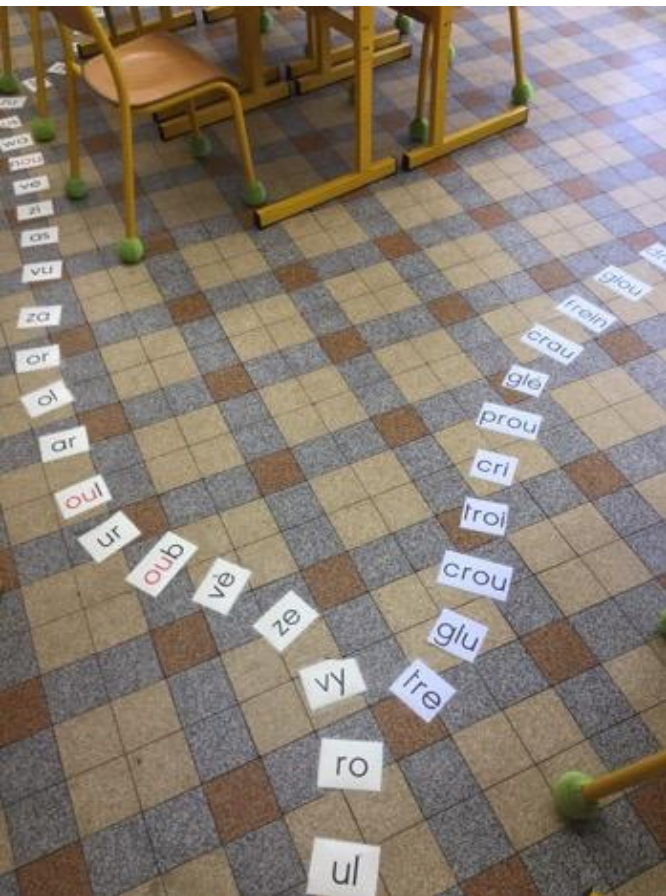
Le jeu du furet

Dans un premier temps, les élèves prononcent chacune des syllabes lues collectivement à l'unisson. Cette démarche permet une bonne mobilisation et un entraînement par le groupe. On peut se « caler » sur les autres, ne pas se sentir seul face à la tâche. Puis, les élèves lisent individuellement. On proposera le « jeu du furet » qui oblige les élèves à lire un à un dans l'ordre d'apparition des syllabes et permet de s'assurer de leur attention et de l'apprentissage en corrigeant immédiatement toutes les erreurs. On pourra ensuite demander à plusieurs élèves de lire toute une ligne, en prêtant une attention particulière à ceux qui ont le plus de difficultés. Ce premier aspect de la lecture à voix haute est indispensable et doit être soigné.

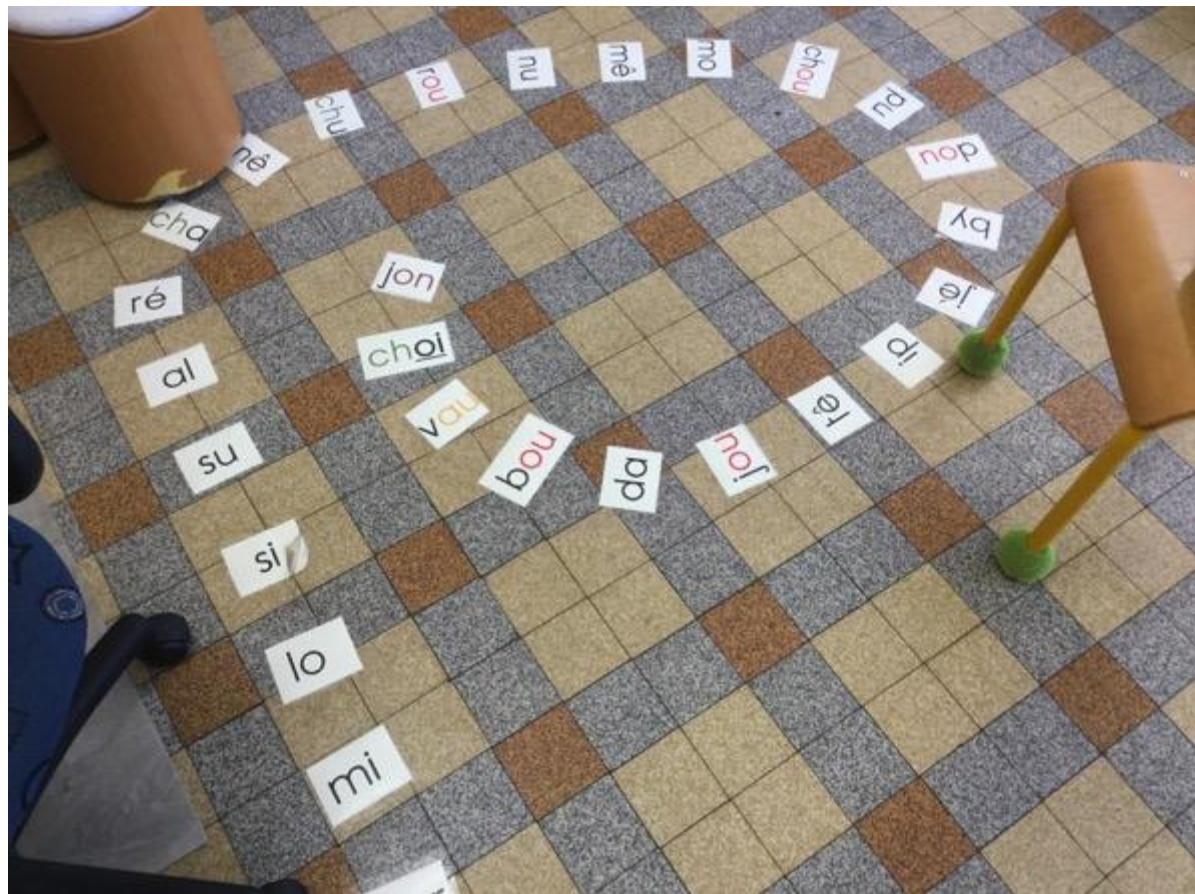
L'inversion des graphèmes dans les syllabes est normale dans un premier temps. Les élèves lisent volontiers « la » à la place de « al », « si » à la place de « is ». Un bon moyen pour aider les élèves à ne plus se tromper consiste à leur demander quelle lettre vient en premier. Cette erreur peut durer quelques temps, sans corrélation avec une éventuelle dyslexie dans l'immense majorité des cas.

Guide page 67

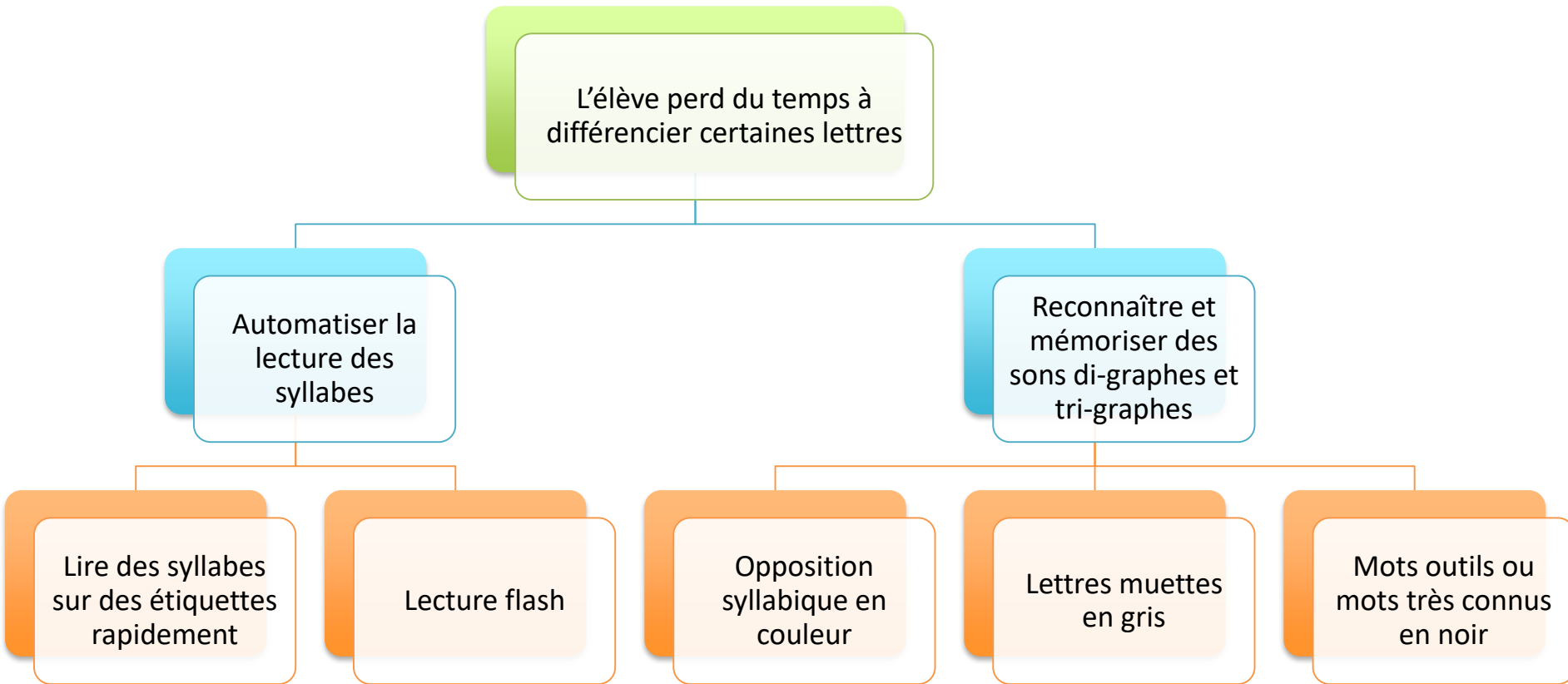
Le chemin des syllabes



CP Isabelle Martelli-Cucchi



L'imprégnation syllabique



L'imprégnation syllabique

La voiture jaune de Tonton, roule très vite
sur la route du moulin.

Elle arrive sur le pont, et là, boum ! La
voiture tombe du pont.

Choisir des
textes
déchiffrables



Film – La plateforme Anagraph

Anagraph : un outil pour mesurer la déchiffrabilité des textes

La plateforme Anagraph⁴, issue de la même enquête *Lire et écrire*, offre aux professeurs la possibilité de calculer la part déchiffrable par leurs élèves des textes qu'ils utilisent comme supports d'apprentissage de la lecture. Après avoir indiqué les graphèmes étudiés et les mots entiers mémorisés, le professeur voit apparaître **dans le texte qu'il soumet à l'analyse**, les graphèmes étudiés en rouge, les graphèmes non étudiés en noir et les mots entièrement mémorisés en vert. Par exemple, le mot « chaperon » peut laisser apparaître les graphèmes ch et on, en noir, et les graphèmes a, p, e, r en rouge. Un **pourcentage de déchiffrabilité est alors renseigné**, ce qui peut aider l'enseignant à prendre en compte cette dimension cruciale de l'apprentissage de la lecture. Mais vouloir mesurer un taux de déchiffrabilité signifie qu'il n'est pas censé se situer à 100% et donc qu'il peut varier d'un texte à l'autre, d'une classe à l'autre. L'enquête *Lire et écrire* nous indique qu'il est de 43% en moyenne, ce qui est **extrêmement faible**.

Guide page 27



Choisir des
textes
déchiffrables

Le choix du manuel

DEUXIÈME PRINCIPE

Éviter de confronter l'élève au déchiffrage des graphèmes qui ne lui ont pas été enseignés. Une démarche efficace permet à l'élève, au cours de la progression, de tout déchiffrer, ce qui rassure et met en confiance, et la totalité de l'apprentissage peut se réaliser au sein de la classe sans jamais être externalisé au domicile de l'élève. La déchiffrabilité de l'écrit est une condition essentielle pour un apprentissage de la lecture efficace.

Pour répondre à ce principe, il est possible de choisir des manuels qui permettent de proposer aux élèves **des textes 100% déchiffrables au cours de la progression.**

Guide page 52



+



Des textes 100%
déchiffrables

Proposer des gammes pour automatiser le décodage

+

Veiller à la fluidité du déchiffrage
(guide p.51)

Développer la mémorisation des formes orthographiques
(guide p.51)

« Au cours du cycle 2, les élèves continuent à pratiquer des activités sur le code dont ils ont eu une première expérience en GS. Ces activités doivent être **nombreuses et fréquentes**. »

« L'identification des mots écrits est toujours soutenu par un travail de mémorisation de formes orthographiques : **copie, restitution différée, encodage**.
Ecrire est l'un des moyens d'apprendre à lire. »

Proposer des
gammes pour
automatiser
le décodage

A la fin du CP, le
nombre de mots
correctement lus
par minute doit
atteindre **au moins
50.**

La fluence de lecture

50 %

ne lisent pas plus
de **18 mots/minute**
(34 mots maximum)

Sur un échantillon d'élèves
de CP en juin 2014

30 %

lisent en moyenne
11 mots/minute
(21 mots maximum)

20 %

lisent en moyenne
8 mots/minute
(15 mots maximum)

10 %

lisent en moyenne
4 mots/minute
(8 mots maximum)

Parmi cet échantillon :
proportion parmi les élèves les plus faibles

Le manuel de lecture



La méthode TAOKI

- Les syllabes, les mots, les phrases



La méthode PILOTIS

- L'identification des mots écrits
- Les gammes



- Rassurant
- Objet livre

Pour l'élève

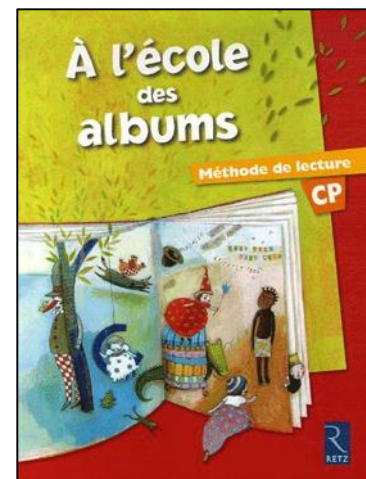
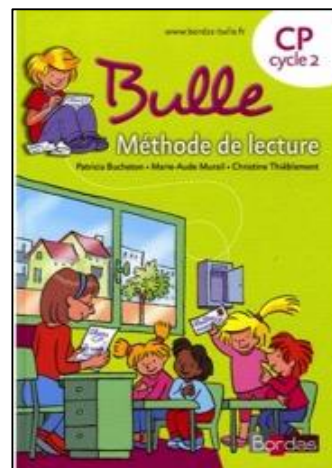
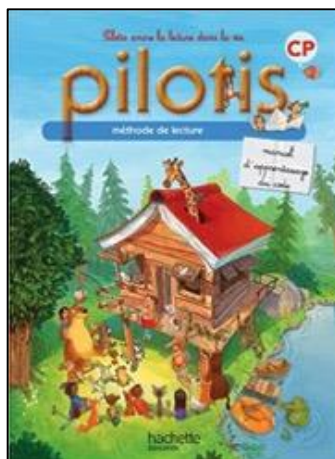
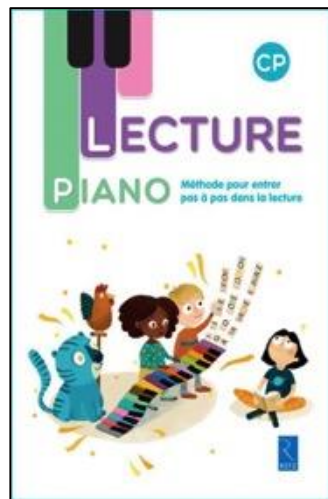
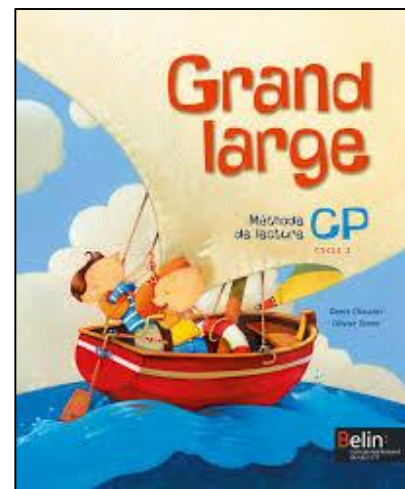
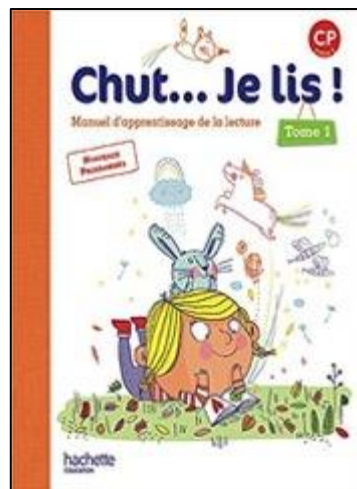
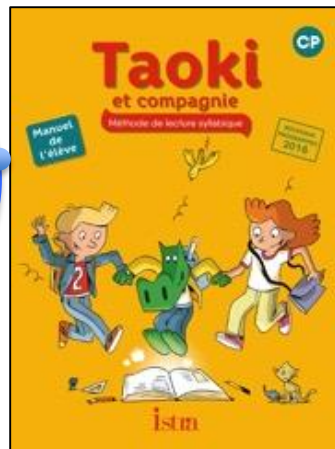
Pour l'enseignant

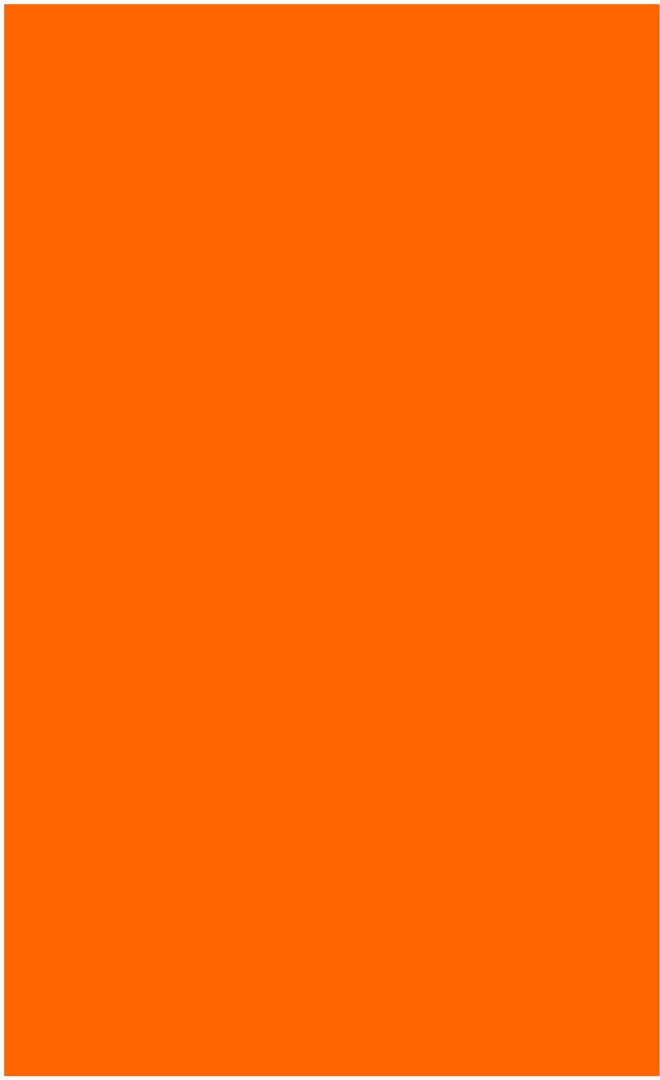
- La planification du code
- L'équilibre entre les textes et les illustrations
- Un lexique qui tient compte de la fréquence d'usage des mots
- Des activités de systématisation

- Rassurant
- Accompagner son enfant dans l'apprentissage du code

Pour les familles

Le manuel de lecture



A solid orange horizontal bar spanning the top of the slide.

Apprendre à comprendre



La représentation mentale cohérente d'une histoire



Les enjeux de l'école
Les différents niveaux de
compréhension



La résistance d'un texte
Le décodage
Le lexique
Le nourrissage culturel



Les inférences
Les pensées internes des personnages
L'oral



Des
incontour
nables

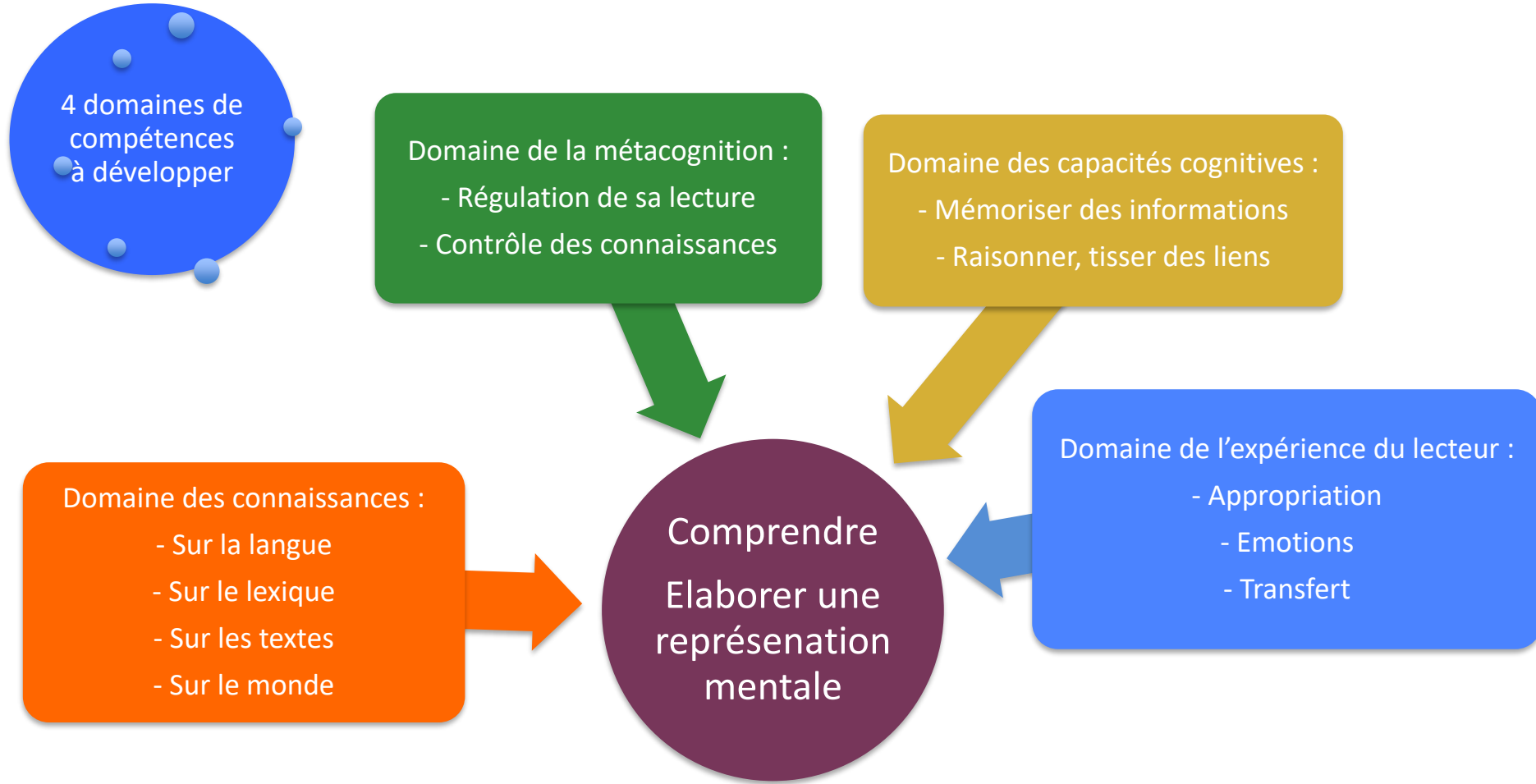
Décoder et construire du sens :
Des objectifs poursuivis de façon simultanée

Amener l'élève à se construire une
représentation mentale cohérente du texte

Echanger oralement à partir des textes et
structurer ces échanges

Enseigner **les inférences** et apprendre à
contrôler sa lecture

Exercer la lecture à **haute voix**





La construction du code et la construction de la compréhension

Il ne faudrait pas penser que la construction du code et sa maîtrise sont déconnectées de la construction de la compréhension, bien au contraire, il y a une simultanéité mais la capacité à déchiffrer rapidement et de façon fluide sera vite recherchée pour donner aux élèves la capacité à lire des textes seuls et les comprendre. Progressivement, le travail de compréhension sur des textes entendus sera réduit au profit de la compréhension de textes déchiffrés.

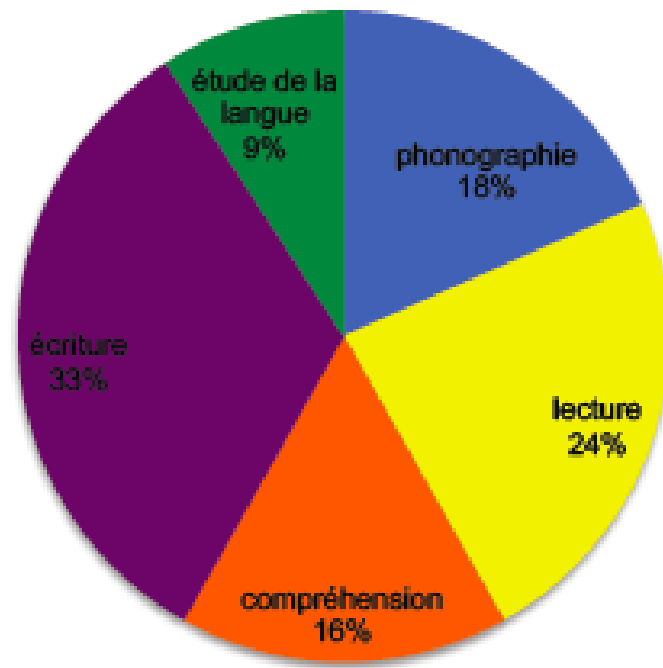


Décoder et
construire du
sens

La répartition des tâches du lire-Ecrire

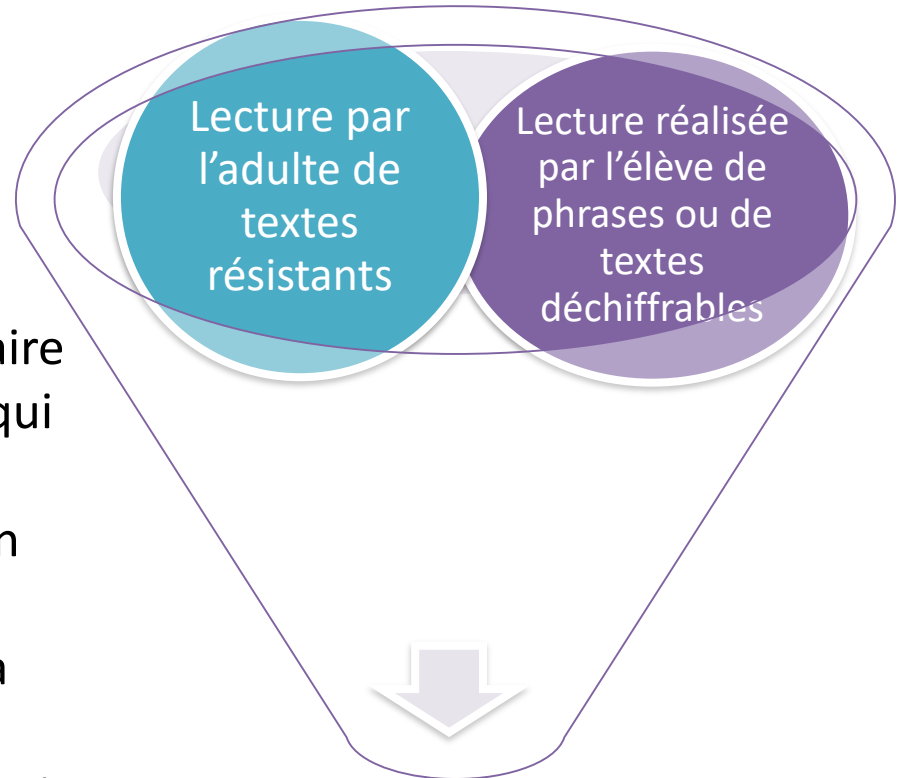
Peu de temps accordé
À l'enseignement de la
compréhension
**16% du Lire-écrire en
moyenne**

pourcentages durées annuelles





« **Comprendre un texte**, c'est-à-dire se faire une **représentation mentale cohérente** qui intègre toutes les informations du texte suppose, une fois les mots identifiés, d'en activer la signification mais aussi de comprendre leur mise en relation dans la phrase et de mobiliser pour cela des connaissances grammaticales. (morphologie et syntaxe) »



(BO / 26-07-2018)



Amener l'élève
à se construire
une
représentation
mentale
cohérente de
l'histoire

Aider à l'installation du processus de représentation mentale cohérente de l'histoire

Puis, pour s'assurer de la correction de l'interprétation du texte lu et pour aider à l'installation d'un processus de **représentation mentale cohérente** de l'histoire entendue, le professeur propose à ses élèves de **raconter, dessiner, puis/ou écrire** ce qu'ils auront compris du texte en centrant leur attention sur un des points du récit ⁵⁴, sur les personnages (ce qu'ils sont, ce qu'il font, ce qu'ils disent, ce qu'ils pensent et les liens qu'ils ont entre eux) ou sur la structuration de l'histoire (lieux, grandes étapes du récit).



Raconter, dessiner, écrire ce qu'on a compris

Les
personnages

Les lieux

Le problème

L'évolution
entre la fin et
le début

Un premier dispositif

Ecouter un album
raconté par
l'enseignante



Elaborer
collectivement le
plan de l'histoire

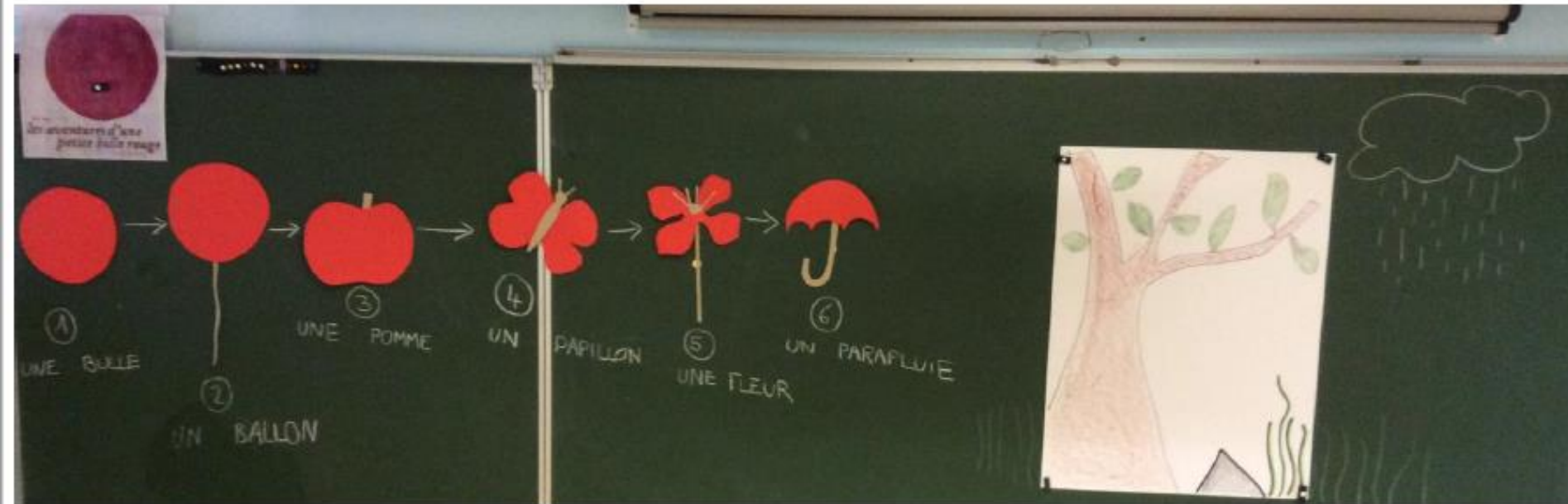


PSGS Film Les aventures d'une petite bulle rouge

Septembre 2015

Sophie Ngo-Maï

Elaboration collective d'un plan de récit pour étayer la compréhension de l'histoire :



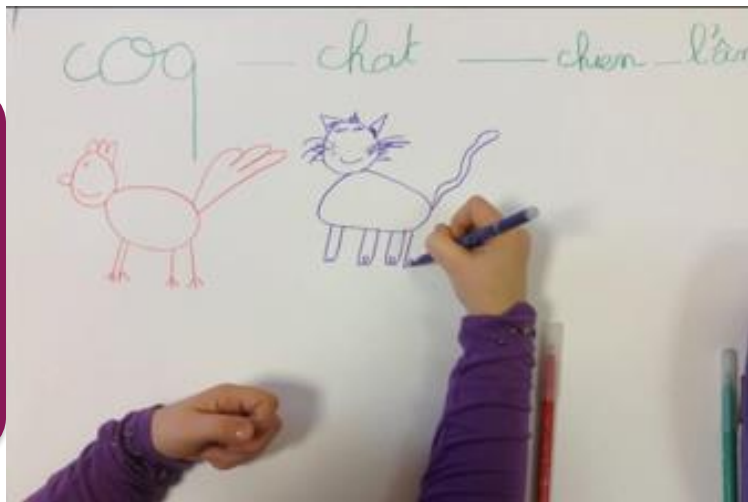
Un autre dispositif

Ecouter un texte lu à
haute voix par
l'enseignant :

« Les musiciens de Brême » Bruno Heitz



Dessiner et légender
les personnages

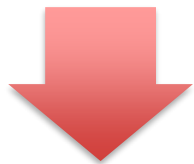


Séance 1
Les personnages

CE1 Sylvie Weil



Ecouter à
nouveau le texte
lu à haute voix par
l'enseignante



Dessiner et
légender les lieux



Séance 2
Les lieux

CE1 Sylvie Weil



Remettre les illustrations
dans l'ordre et écrire
l'histoire en utilisant les
personnages et les lieux



Pour certains, raconter
oralement l'histoire (utilisation
possible des supports dessinés
des personnages et des lieux) :
évaluation du rappel de récit

Séance 3 : La production orale ou écrite de l'histoire



CE1 Sylvie Weil



Une prise de notes

Ecouter un texte lu à haute voix par l'enseignant

Prendre des notes pour retenir les informations importantes

Raconter l'histoire en prenant appui sur ses notes



Echanger oralement

Echanger
oralement à partir
des textes et
structurer ces
échanges

Les échanges oraux autour du texte lu vont ensuite construire l'interprétation des mots, des phrases et des idées du texte. Pour être efficace et améliorer la compréhension, la discussion doit être centrée sur l'analyse du texte et sur l'objectif d'enseignement poursuivi (identifier les idées principales, intégrer et comparer des informations, etc.). En guidant ces échanges et grâce à des questions précises, le professeur veille à ce que les élèves questionnent de façon approfondie le contenu du texte, explicitent les anaphores, lèvent les inférences et mettent en mémoire les informations pertinentes : « Pourquoi ? », « Que pensez-vous de... ? », « Qu'est-ce qui vous fait dire cela ? », « En relisant, est-ce qu'on peut trouver une information qui nous aidera à résoudre ce problème ? », etc. Par exemple, dans les phrases « Ce matin, j'ai

Pourquoi ?

Guide page 95

Qu'est-ce
qui vous fait
dire cela ?

Que pensez-
vous de .. ?

En relisant, est-ce qu'on
peut trouver
une information
qui nous aidera à
résoudre ce problème ?

Structurer ces échanges



Echanger
oralement à partir
des textes et
structurer ces
échanges

« Les stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse permettent d'organiser dans une structure cohérente (un schéma) l'ensemble des informations lues. Ces stratégies sont souvent mises en place après la lecture mais s'appuient sur des traitements mis en œuvre pendant la lecture ; elles supposent souvent un retraitement des informations qui servent à consolider la compréhension et l'acquisition des informations essentielles ».

Guide page 96 – Extraits du livre Du langage oral à la compréhension de l'écrit – Maryse Bianco p.216

Tableaux

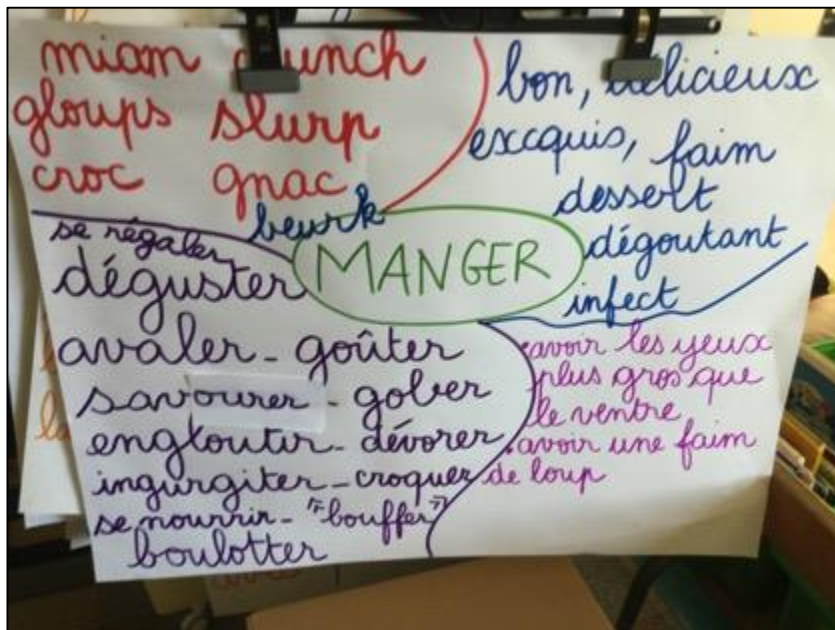
Schémas

Listes

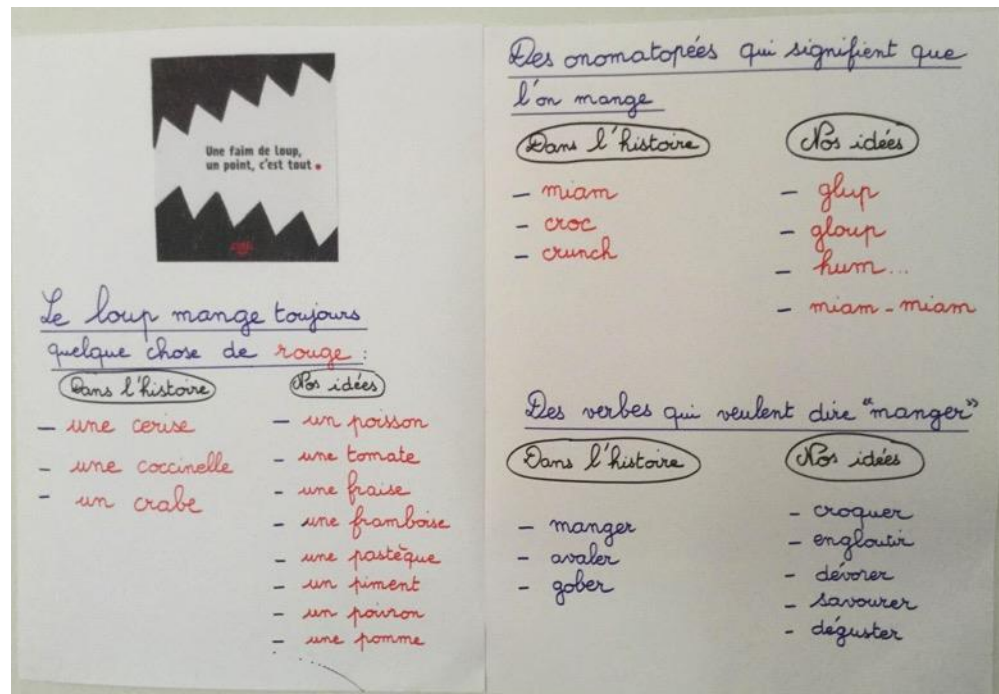
Résumés

Synthèses

Des écrits intermédiaires



CP- Les Moulins



CE1 – Maryline Cortes

Des écrits intermédiaires

ANATOLE



- Il a plein de qualités
- Les gens le trouvent drôle
- Il a des idées et fait tout de suite
- Il a un grand sens artistique
- Il aime toujours sa petite cassette
- Il est très sensible
- Il a besoin d'affection
- Il aime la musique

ONOMATOPÉES
TROUVÉES DANS L'ALBUM

Crrr → la cassette frotte le sol

Poc ! → la cassette heurte la tête d'Anatole

Eut ! → l'homme est tombé

Hi, hi ! → la dame rit

Ouah ! Ouah ! → le chien aboie

Grrr → le chien grogne

INCONVÉNIENTS DE LA CASSETTE	RÉACTIONS D'ANATOLE	CONSEQUENCES
- Elle lui complique la vie	- Il se met en colère	- Il se fait gronder
- Elle se casse partout	- Il crie	- Il voudrait se débarrasser de sa petite cassette
- Elle l'empêche d'avancer	- Il dit des gros mots	
- Il doit faire deux fois plus d'efforts que les autres	- Il donne des coups	

Il se cache dans la cassette pour fuir l'ordre.

LA SOURCE DU TROUBLE

La dame rebrousse dans l'attente dans du faux mal.

Il se cache la cassette pour ne pas être vu.



Il devient de plus en plus petit.

La dame

Anatole et sa cassette AVANT

- La cassette le gêne
- Elle lui fait du mal
- Il a du mal à marcher
- Il est gêné par la cassette
- Les gens le trouvent drôle
- Il aime sa cassette
- Il aime la musique

Anatole et sa cassette APRES

- La cassette le gêne
- Il a du mal à marcher
- Il est gêné par la cassette
- Les gens le trouvent drôle
- Il aime sa cassette
- Il aime la musique



Enseigner les
inférences et
apprendre à
contrôler sa
lecture

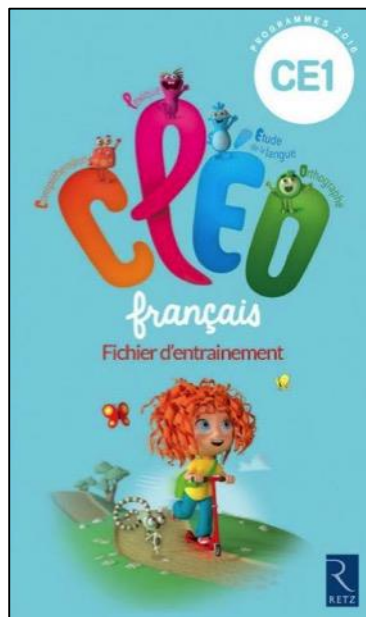
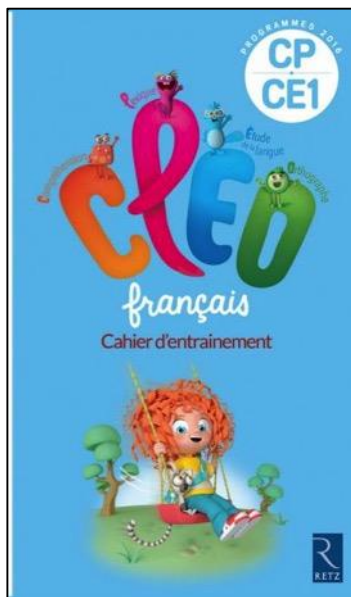
Enseigner les inférences

Les faibles lecteurs sont ceux qui sont le moins susceptibles de faire les inférences requises par le texte, qui repèrent moins souvent les endroits du texte qui leur font problème tels que les mots inconnus, la complexité de la syntaxe ou de certaines tournures de l'écriture. Le repérage de ces difficultés qui différencie les meilleurs des moins bons compreneurs, ne peut se faire que si, précise Laurent Lima, il fait appel à un traitement lui aussi explicite, délibéré²².

Enseigner les
inférences et
apprendre à
contrôler sa
lecture

Lever des implicites
dans des petits textes /
activités ritualisées

Lever des implicites
dans des textes
littéraires



Quels sont les
mots qui te
permettent de
répondre à la
question ?

Quelles sont les
informations
que tu mets
ensemble pour
répondre à la
question ?



Contrôler
sa
lecture

Contrôler sa lecture : comment s'assurer de la compréhension ?

Après une lecture autonome, il est beaucoup plus efficace de s'assurer de la compréhension en confrontant l'élève à une manipulation des mots, des phrases du texte, en réalisant une série d'actions qui évolueront et se complexifieront au cours de l'année :

Manipuler des mots,
des phrases, du texte

Des actions qui se
complexifient

Guide page 99 et 100



Contrôler
sa
lecture

Relever,
surligner,
entourer des
informations

Relever des
indices

Contrôler sa lecture : comment s'assurer de la compréhension ?

Relever, surligner,
entourer des
informations

- identifier les mots clés du paragraphe
- surligner ce qui est important
- identifier les personnages principaux et secondaires

Relever des indices

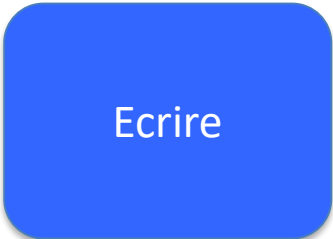
- observer la page de couverture pour prendre des indices et faire des hypothèses



Contrôler
sa
lecture



Classer des
informations



Ecrire

Contrôler sa lecture : comment s'assurer de la compréhension ?

Classer des
informations

- ranger les événements sur une échelle de temps

Écrire

Dès que cela est possible ou en dictant à l'enseignant :

- manifester sa compréhension pour imaginer la suite du texte : ajouter un nouveau personnage, ajouter un événement perturbateur dans un récit, changer le temps, le lieu ou l'époque, etc.



Contrôler
sa
lecture

Découper,
reconstituer

Relier

Contrôler sa lecture : comment s'assurer de la compréhension ?

Découper,
reconstituer

— remettre en ordre les phrases de l'histoire.

Relier

— mettre en relation une illustration et une phrase



Contrôler
sa
lecture

Dessiner

Schématiser,
titrer

Contrôler sa lecture : comment s'assurer de la compréhension ?

Dessiner

- dessiner un personnage
- représenter les déplacements
du ou des personnages
- dessiner et légender le héros

Schématiser, titrer

- trouver un titre qui donne bien la clé du texte,
qui correspond le mieux à l'histoire



Contrôler
sa
lecture



Résumer
l'histoire

Contrôler sa lecture : comment s'assurer de la compréhension ?

Résumer l'histoire

— choisir un résumé parmi plusieurs résumés

Il est nécessaire de synthétiser et de rédiger **des écrits structurants**, prenant appui sur les activités proposées en lecture-compréhension. Outre les traces qui ont pu être construites comme le **plan ou la carte du récit**, les **dictionnaires de situations** (personnages, actions, lieux, archétypes ou stéréotypes), **un carnet, un journal de lecteur** est aussi un moyen de garder une trace de textes lus et entendus. Il a pour objet de donner à la fois l'envie de lire, de stimuler la lecture et de donner des repères dans l'avancée des lectures. Il permet au lecteur de garder en mémoire les contenus et de s'exprimer sur ses goûts.

Exercer la
lecture à
haute voix



Une lecture différente selon la période de l'année



- Une lecture qui donne de la chair au texte
- Une lecture qui facilite la compréhension



- Une lecture qui transmet des émotions
- Une lecture interprétative



Exercer la
lecture à
haute voix

La ponctuation

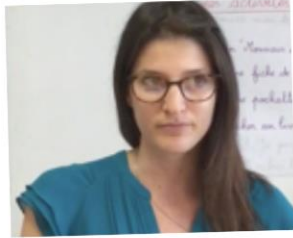
L'intérêt majeur de la lecture à haute voix porte certes sur l'identification des mots mais aussi sur le respect de la ponctuation. Pour y parvenir, il est nécessaire que l'enseignement de la ponctuation soit explicite et rigoureux. Dès les premières leçons, il faut passer en revue tous les signes et leur rôle dans la lecture. La lecture à haute voix qui s'appuie sur la lecture silencieuse préparatoire permet d'entendre la présence forte de ces signes qui ont la particularité de ne pas avoir de correspondants phonémiques.

A solid orange horizontal bar spanning the top of the slide.

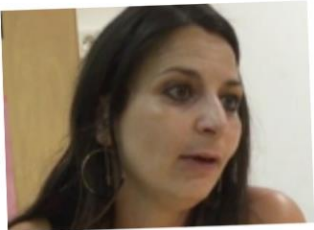
Construire un lexique étendu



Donner la définition d'un mot
Réutiliser les mots



Structurer et catégoriser les mots



Organiser les mots à partir d'un champ lexical

Des
incontour
nables

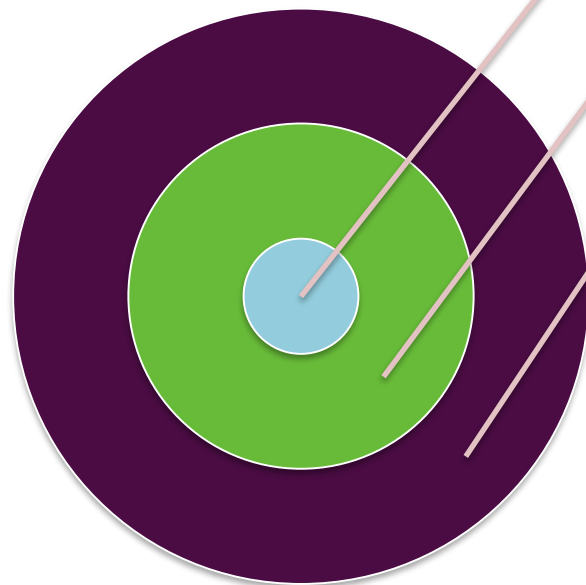
Faire **expliquer la formation** des mots

Manipuler et observer les régularités pour
construire un capital lexical

Organiser les mots, les catégoriser et les
structurer

Réutiliser les mots dans un contexte à **l'oral**
ou à l'écrit

Sélectionner des mots



Des mots **fréquents** qui sont aussi les plus polysémiques

Des mots **des disciplines**

Des noms, des verbes, des adjectifs et des mots grammaticaux

Une proposition de mots à apprendre à mémoriser pour les CP

A partir de la liste de fréquence lexicale EDUSCOL

Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5
le de un et il ne qui dans elle pour pas vous que sur plus dire lui avec tout jour petit sous parler alors	son comme notre trouver peu chose vie autre toujours puis moi venir passer heure monde donc enfant seul entre jusque tête père fille car	où sans jeune arriver mot nuit eau ici sortir ami trop porte chaque amour vivre porter ciel avant frère rue soir partir deux trois	quatre avoir mais quand regarder aimer terre devant coup beau depuis parce que chercher noir revenir nouveau ville quel air toi cinq dix roi bras	faire bien main jamais maison pendant blanc tomber place ouvrir assez voilà force marcher idée long parole écouter matin quoi bas vent doute front

Construire des familles de mots

Faire expliciter la formation des mots

Manipuler et observer les régularités pour construire un capital lexical



Trouver, à l'intérieur d'un mot inconnu une base, un radical connu

Etablir une famille de mots

Pendant des activités de lecture (ou d'écriture), lorsqu'un élève est confronté à un mot inconnu, le professeur **l'aide à trouver, à l'intérieur de ce mot, une base, un radical connu** afin de pouvoir lui donner une définition. Il éveille chez l'élève une « **conscience morphologique** ». En diversifiant et en multipliant les interactions orales, le professeur invite ses élèves à observer, à manipuler les mots.

Pendant des activités de recherche, le professeur approfondit ce type de démarche en la développant. Il explicite notamment la formation du mot en faisant apparaître le radical et les morphogrammes lexicaux et les morphogrammes dérivationnels. Il permet ainsi **d'établir une famille de mots** en faisant apparaître (de façon colorée par exemple), le radical puis les différents mots s'y rattachant. Collectivement, une définition est apportée à chaque mot. L'ensemble de cette recherche donnera lieu à une trace. Une fiche morphologique de mots (collective et individuelle), des affichages de classe, seront construits selon les relations mises au jour. Les mots seront ensuite manipulés en plusieurs occasions pour les stocker dans la mémoire à long terme.

Construire des familles de mots

Faire
expliciter la
formation
des mots

Famille du mot « fin »

une fin
finir
finalement
infini
enfin
une finale
le final

CP – Les Moulins



CP – Ariane Prévert

Au cycle 2, l'enseignant choisit de préférence des familles constituées chacune autour d'une racine qui ne varie pas.

Exemple : *aliment* ; *alimentaire* ;
alimentation ; *s'alimenter*.

Faire expliciter la formation des mots

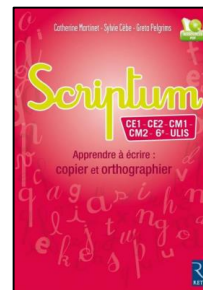
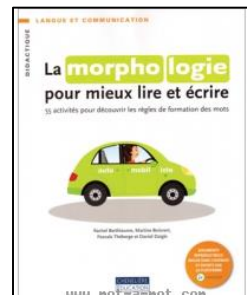
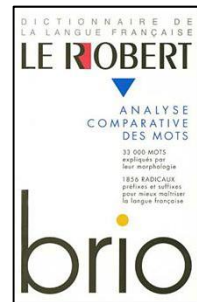
Manipuler et observer les régularités pour construire un capital lexical

Construire des familles de mots

A partir du CE1, Françoise Drouard préconise une famille de mots par semaine.



Les capsules des fondamentaux – Les familles de mots



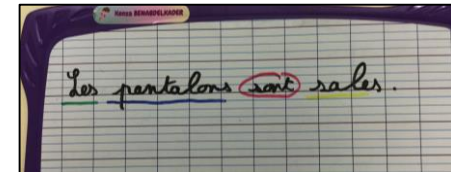
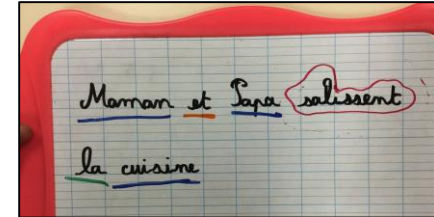
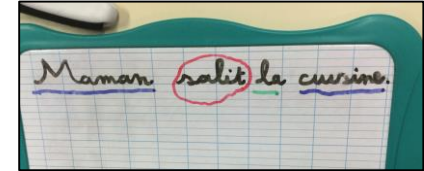
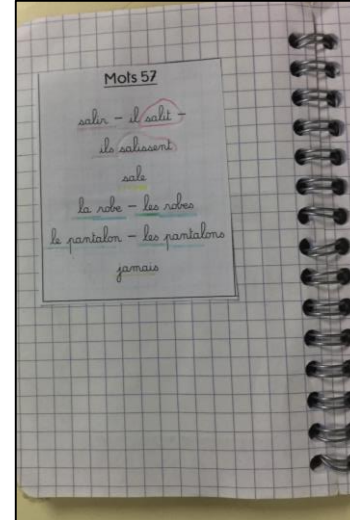
Les familles de mots

Entrainement :
dictée de
phrases

JOUR 1 : la construction de la
famille de mots



CE1 Chloé Bettini





Organiser, catégoriser et structurer

« Tous les outils sont structurants et bien organisés. Les mots ne sont pas présentés "en vrac" mais réunis de façon logique et sur la base claire de classement pour donner une image structurée de ce qu'est la langue, c'est-à-dire un système de mots solidaires les uns les autres, d'un certain point de vue. »

Guide page 90

Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire– Micheline Cellier

Une présentation
logique

Une image structurée
de la langue

Un système de
mots solidaires



Organiser, catégoriser et structurer

Dessins légendés

Fleurs lexicales

Bocaux, boîtes à mots

Familles de mots

**Structuration
lexicale**

Mur des mots

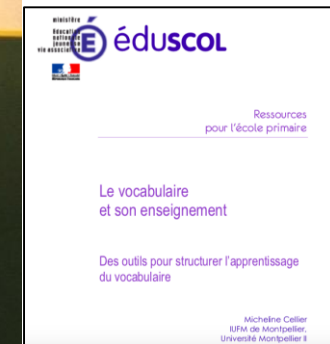
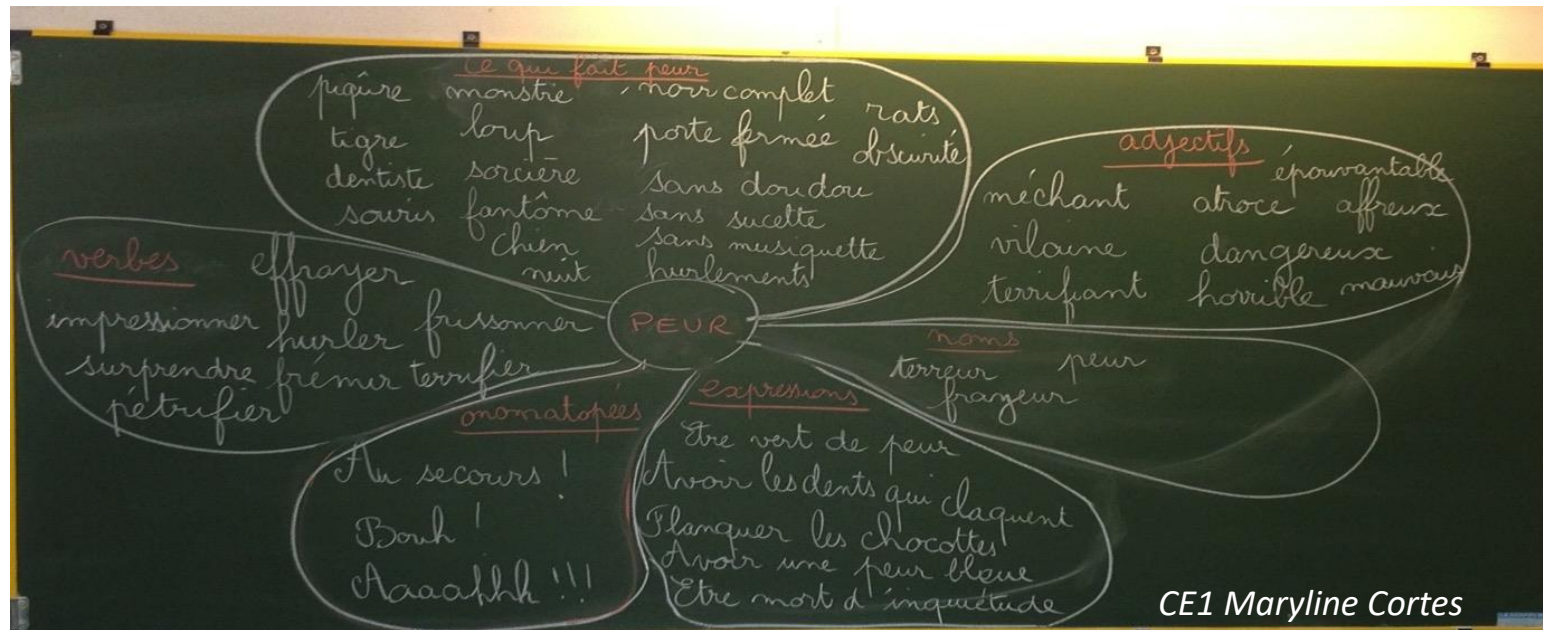
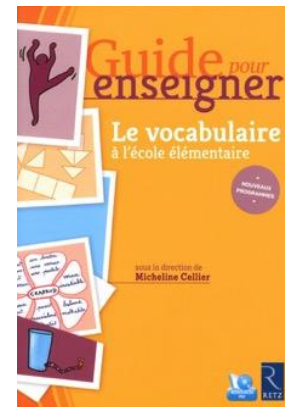
Grilles sémiques

Echelles
linéaires

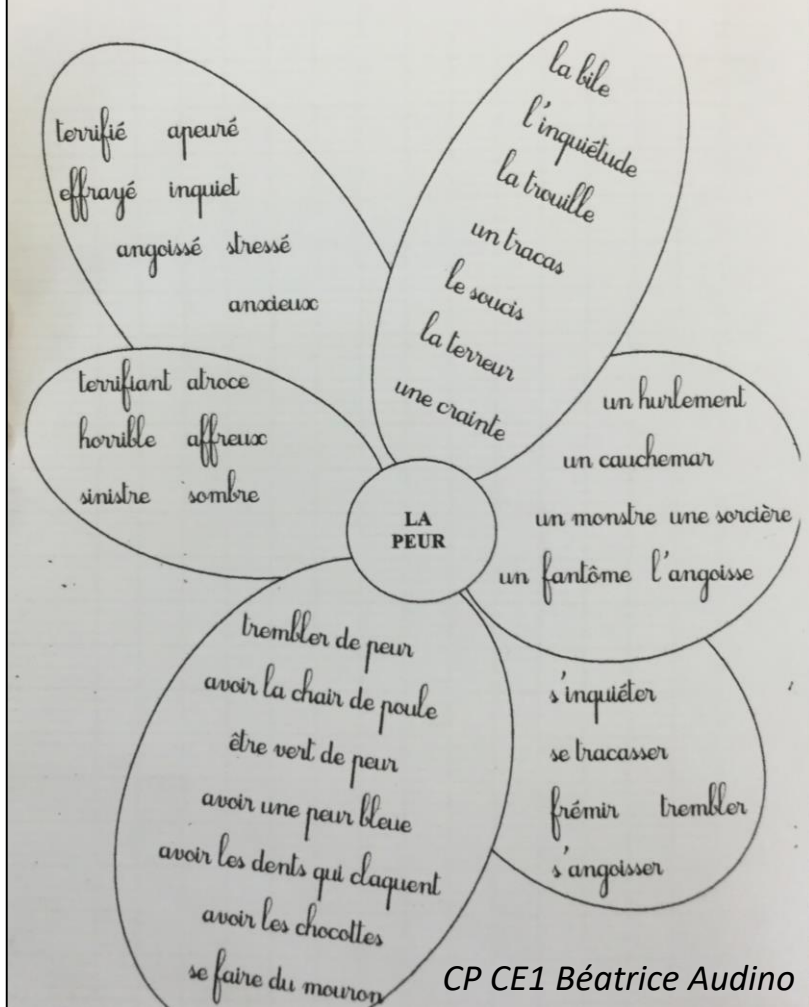
Cartes
mentales

Une fleur lexicale

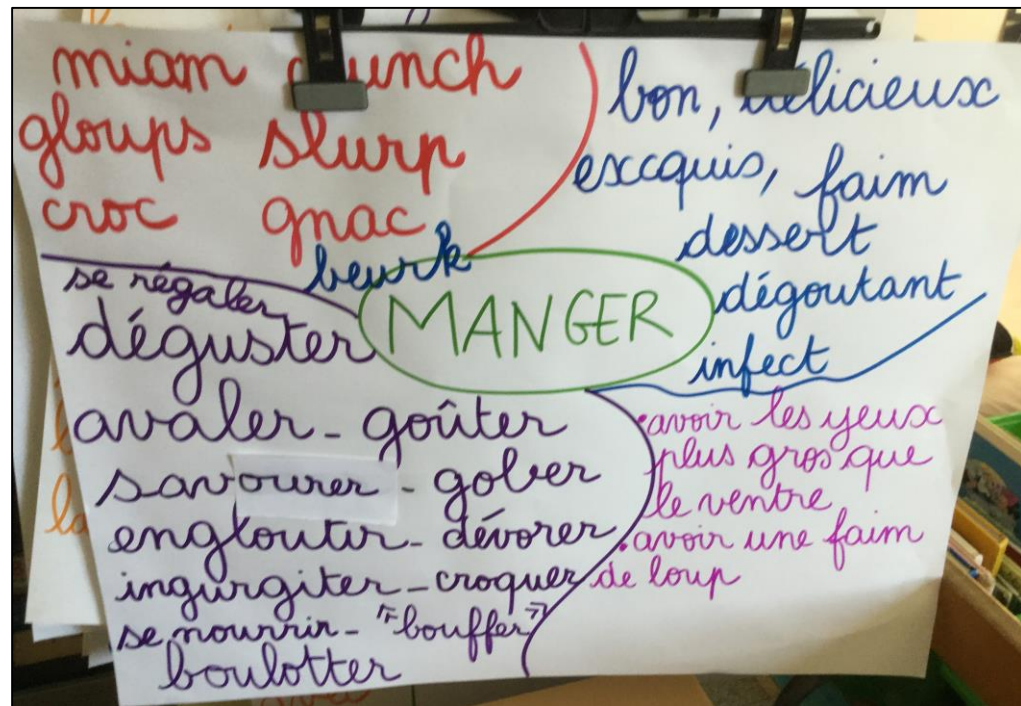
La « fleur » avec les pétales reste **une formalisation simple et compréhensible** ; elle permet aux élèves de prendre conscience des savoirs emmagasinés et aide au traitement de l'information à mémoriser. La représentation offre ainsi une image structurée de ce qu'est la langue : des mots reliés entre eux par et dans toutes sortes de réseaux (ici, synonymie et champ lexical).



http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf

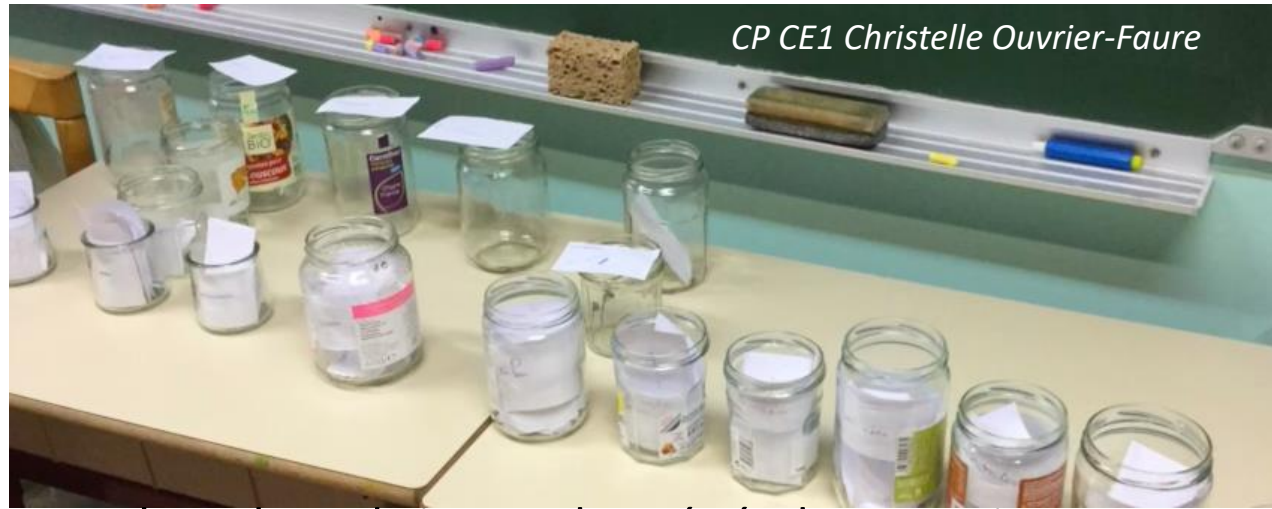


CP CE1 Béatrice Audino



CP Audrey Forest

Des bocaux, des boîtes à mots



La capacité à classer les termes dans des rubriques plus générales renvoie aux activités de **catégorisation** des objets du monde que les élèves exercent dès la maternelle et qui sont déterminantes pour l'organisation du lexique.

Les élèves construisent des catégories qui rassemblent ou différencient les objets sur la base de certains critères qui vont **s'affiner** au fur et à mesure pour construire des catégories plus subtiles. C'est ainsi que les propriétés des objets vont se préciser et **le lexique se structurer**.

Le mur des mots

Quels mots ?

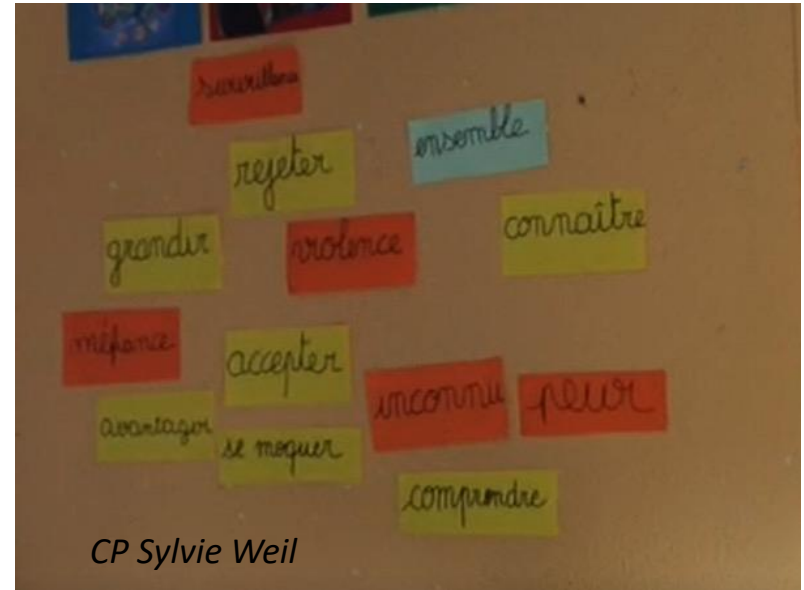
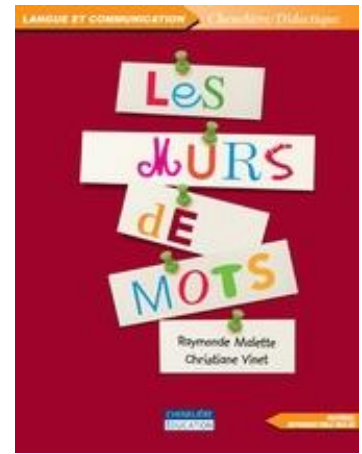
Des mots tirés des textes lus en classe

Des mots commençant par la même lettre

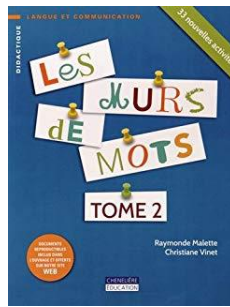
Des mots découverts en découverte du monde

Des mots découverts en art

Par graphèmes



Le mur des mots



Dire

- Le plus possible de mots– jeu de la phrase élastique
- Des mots qui riment avec un mot du mur
- Un mot de la même famille
- Un antonyme
- Un synonyme



Ecrire, sous la contrainte :

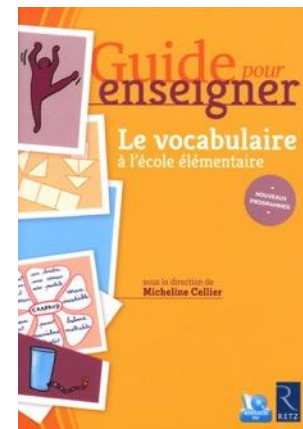
- Le plus de mots possibles en utilisant les lettres d'un mot
- Une phrase
- Un texte



Réutiliser les mots :

- Des devinettes
- Des mots croisés
- Des mots mystères
- Le jeu de la mémoire

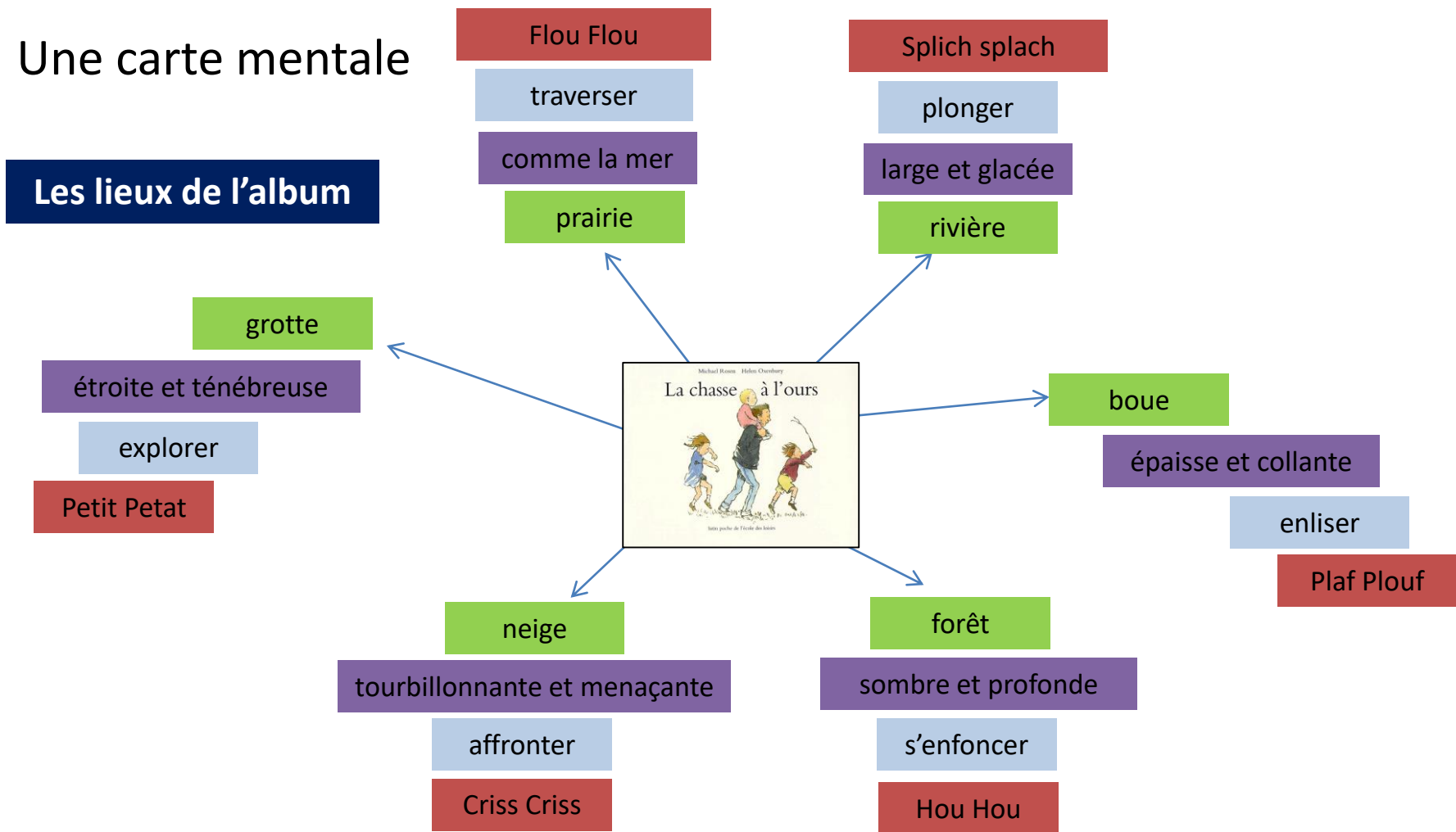
Une grille sémique



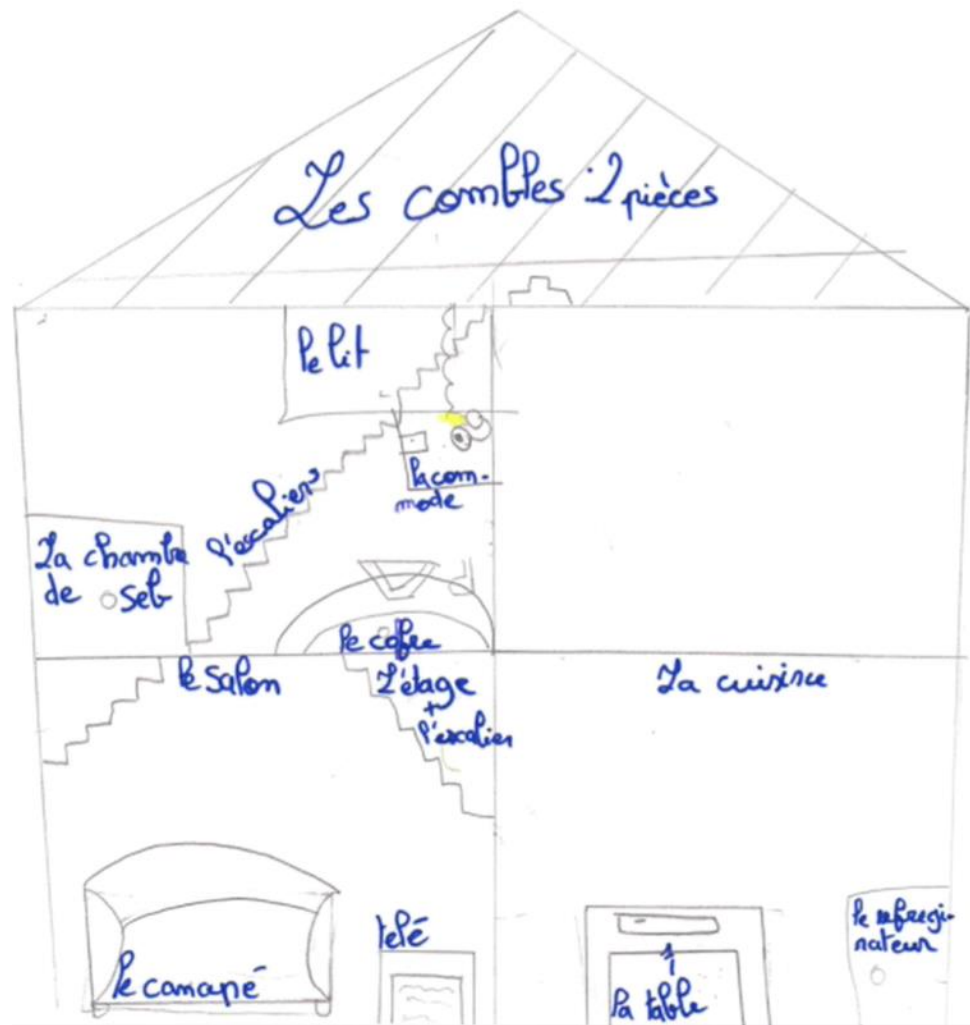
Grille sémique					
chaise	Dossier	Bras	Pieds	En matière rigide	Pour une personne
fauteuil	+	-	+	+	+
tabouret	+	+	+	+	+
canapé	-	-	+	+	+
	+	+	+	+	-
pouf	-	-	-	-	+

Une carte mentale

Les lieux de l'album



Un dessin légendé

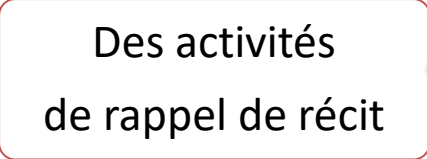




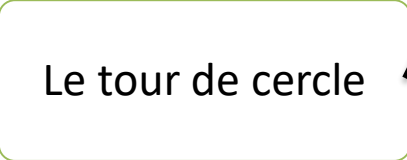
Réutiliser les
mots dans un
contexte à
l'oral et à
l'écrit



+



Des activités
de rappel de récit



Le tour de cercle

Réutiliser les mots dans un contexte à l'oral

- À l'oral, en situation de production, les élèves sont amenés à réutiliser les mots rencontrés dans des activités de rappel de récit avec contraintes. Par exemple, ils doivent raconter l'histoire qu'ils ont entendue ou lue, en prenant la parole à tour de rôle, mais en utilisant obligatoirement un mot qui leur a été précisé. Ces différents mots font partie du bagage lexical déterminé par le professeur.

Guide page 91

Le tour de cercle avec une contrainte lexicale

Raconter
l'histoire du PCR
en utilisant
obligatoirement
le mot proposé.

Quand le tour du
cercle est
terminé,
l'histoire est
terminée.



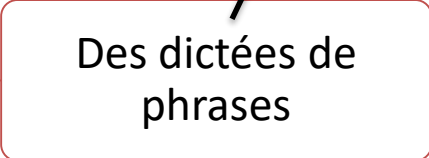
longtemps	1
enfant	2
une galette	3
grand-mère	4
en chemin	5
rapidement	6
demeure	7
Quoi ?	8
Toc- Toc	9
la bobinette	10
la chevillette	11
mots	12
Pourquoi ?	13
avez	14
mieux	15
voir	16
dents	17
manger	18



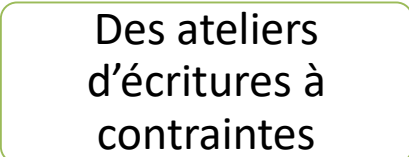
Réutiliser les
mots dans un
contexte à
l'oral et à
l'écrit



+



Des dictées de
phrases



Des ateliers
d'écritures à
contraintes

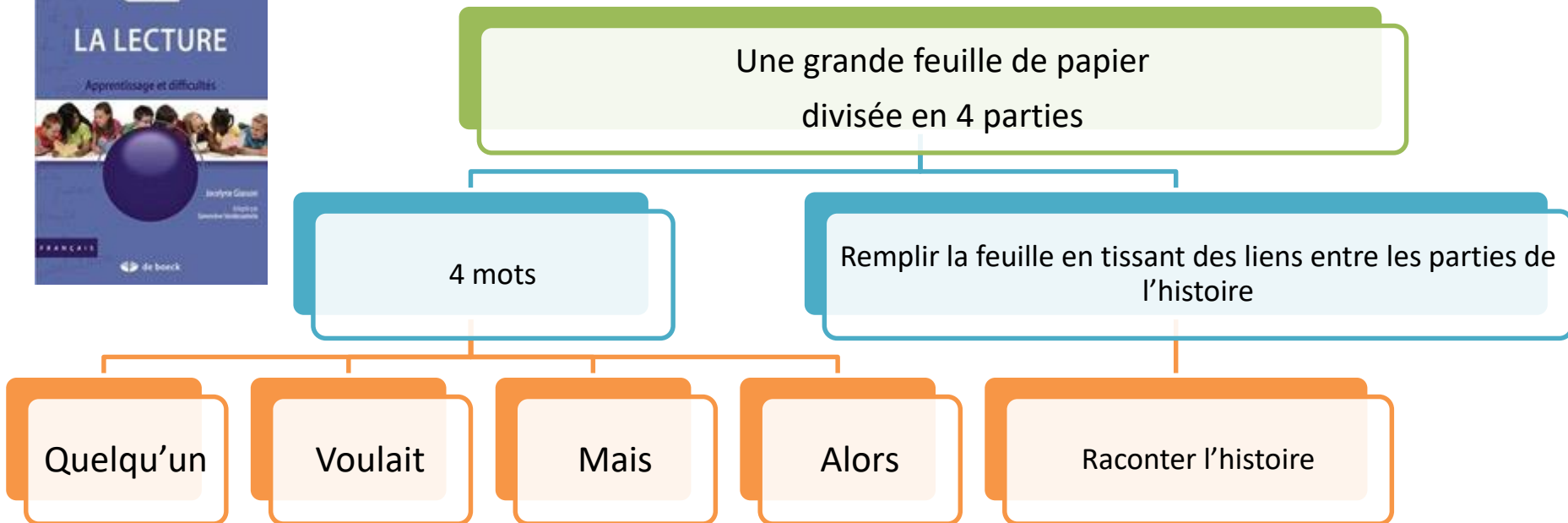
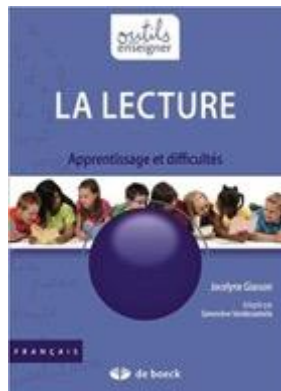
Réutiliser les mots dans un contexte à l'écrit

- À l'écrit, le besoin d'utiliser des mots nouveaux ou le réemploi de mots étudiés pour une production de phrase(s) ou pour une dictée de phrase(s) permet de renforcer la maîtrise d'un lexique à mettre en mémoire. Les élèves peuvent aussi réutiliser les mots dans le cadre d'ateliers d'écriture à contraintes. Un élève annonce à l'oral à son camarade la phrase qu'il va écrire. Puis, à l'aide des outils laissés à sa disposition, l'élève encode sa phrase en veillant à réutiliser les mots contraints de la consigne. Le professeur, par un feedback individuel et immédiat, lui sonorise la phrase qu'il vient d'écrire. Les ajustements orthographiques et lexicaux sont consécutifs à l'intervention du professeur. Dans une adaptation du principe de cette activité, l'outil numérique peut être envisagé : la reconnaissance vocale ou la synthèse vocale permet aux élèves de dicter à l'ordinateur une phrase et de l'écouter.

Guide page 91



Réutiliser les mots dans un contexte à l'écrit



Personnage : le père



voulait tuer le lison.



Mais le lison lui mais un coup de
corne dans la poitrine.



Alors il rentra chez lui en pleurant.



Personnage : père



voulait que son fils rien

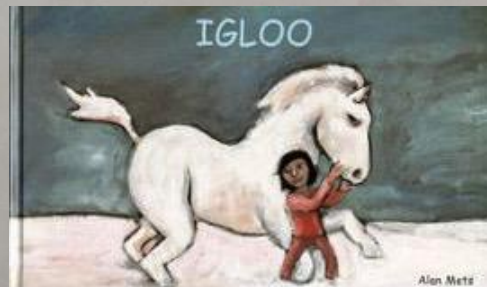


Mais il était fatigué de partir dans la neige

O

Alors son père meurt mais le fils pose des plant

chinoise



Alice Lahna Jordan

Personnage : ~~un~~ petit garçon

RR



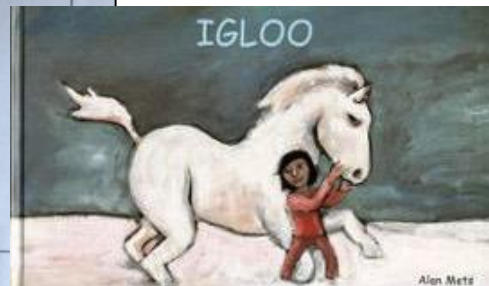
Mais il était blessé



voulait ~~que~~ petit garçon ~~voulait que son~~
~~voulait que son~~ père ~~revi~~



Alors il a pris des plantes que sa maman lui
avait données et il les a ^{mis} flues



A solid orange horizontal bar spanning the top of the slide.

Connaître le
fonctionnement
écrit de la langue



Ecrire des syllabes, des mots
Apprendre à copier
Produire de l'écrit
Ecrire pour être lu



Conduire une dictée à l'adulte
Ecrire de façon autonome
Construire des outils d'aides à l'écriture



Des
incontour
nables

Apprendre **le geste d'écriture**

Apprendre à **copier**

Proposer **des dictées** « situations
d'apprentissage »

Observer **les régularités** de la langue écrite

Ritualiser **les productions d'écrits**

Le schéma type d'une séance d'écriture

Apprendre
le geste
d'écriture

+

Une activité en
présence de
l'enseignant

Une démarche
structurée

L'activité d'écriture ne peut être un temps d'autonomie même lorsque l'aisance s'installe. Elle mobilise le professeur qui consacre du temps à chaque élève.

Le schéma type d'une séance d'écriture peut se décliner comme suit :

- le professeur présente la lettre, le son ou le mot à écrire et écrit devant les élèves ;
- les élèves sont invités à reproduire le tracé sur un support imaginaire dans un premier temps, puis à faire le geste sur leur table dans un second temps ;
- sur l'ardoise, ensuite, pour s'exercer et apprendre le bon geste graphique ;
- mise en condition des élèves pour les centrer sur la tâche d'écriture ;
- écriture des mots ou des phrases.

Guide page 62

> FRANÇAIS

Écriture

Le geste d'écriture et la copie

[100% DE RÉUSSITE
EN CP]

Comment conduire une séance d'écriture ?

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Gestes_et_ecritures/61/2/4-RA16_C2_FRA_3_cmt_conduire_seance_ecriture_635612.pdf



Des dispositifs, activités et conseils autour du geste d'écriture



La mise en œuvre de l'enseignement de l'écriture cursive

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Gestes_et_ecritures/61/0/3-RA16_C2_FRA_3_mise_en_oeuvre_ens_ecriture_cursive_635610.pdf



Les préalables à l'apprentissage de l'écriture cursive

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Gestes_et_ecritures/60/8/2-RA16_C2_FRA_3_prealable_app_ecriture_635608.pdf

Des dispositifs, activités et conseils autour du geste d'écriture



Apprendre
à copier

+

Une progressivité

La copie différée

Pour favoriser la mémorisation, on demandera aux élèves de prononcer à voix haute ce qu'ils copient. La copie est un exercice utile parce qu'elle centre le regard sur la succession des lettres et leur ordre et, en ce sens, permet la mémorisation des graphèmes, des syllabes et donc de l'orthographe des mots. D'abord, l'élève copiera lettre par lettre puis progressivement, il découpera le mot en syllabes qu'il copiera en une seule fois. Il faudra veiller à bien apprendre les liaisons entre les lettres, ce qui favorisera l'écriture des syllabes. En fin de CP et pour les petits mots, l'élève sera encouragé à écrire le mot en entier une seule fois.

La copie différée permet une observation puis une analyse du rôle et du sens des lettres non audibles dans les mots d'une phrase. Une phrase simple, mais présentant un intérêt orthographique bien ciblé, comme « Les jeunes chatons miaulent sur un mur. », est écrite au tableau. Le professeur l'analyse collectivement avec les élèves pour repérer tous les endroits où ce que l'on entend ne correspond pas à ce que l'on voit. Les informations grammaticales non audibles, portées par les mots jeunes, chatons, miaulent, sont précisées : les premiers éléments de la compréhension de la notion de la chaîne d'accords pour déterminant, nom, adjectif, sont verbalisés ; la relation sujet/verbe est mise en évidence. La phrase est ensuite entièrement cachée et chaque élève tente de la copier en prenant appui sur ce dont il se souvient. Cette activité permet par ailleurs d'évaluer très précisément les acquis des élèves. Bernadette Kervyn, dans l'enquête *Lire et écrire*, a listé des critères



Apprendre
à copier

Des activités de copie



La copie différée



Une phrase est écrite au tableau : les élèves cherchent les raisons qui permettent d'expliquer la graphie particulière et identifient les moyens pour s'en souvenir.



Le tableau est fermé, le signal est donné (sablier, minuteur) : les élèves écrivent la phrase sans avoir le modèle sous les yeux.

Pour que les élèves ne restent pas bloqués par un mot qui leur manque ou s'ils ont un doute orthographique, l'enseignant leur distribue un, parfois deux ou trois jetons qui leur donne le droit de venir lui demander de l'aide ou d'ouvrir le tableau (retourner la feuille avec la phrase déjà copiée) pour trouver la réponse à leur problème.

Des activités de copie

Par exemple, pour le texte niveau 1 :

« Dans Paris il y a une rue.

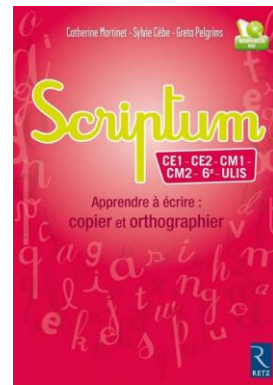
– **DANS** : c'est facile, on le connaît depuis le CP. Il s'écrit **D-A-N-S**, il finit par une lettre muette, le **S**.

– **PARIS** : c'est une ville, c'est un nom propre, donc il faut bien penser à mettre la majuscule. **PARIS**, c'est comme **DANS**, ça finit par une lettre muette, la même que **DANS**, un **S**. C'est facile de s'en souvenir parce que les habitants de Paris s'appellent les **PARISIENS** et ça fait "sonner" le **S** ou plutôt le [z].

– **IL Y A** : ça s'écrit comme ça se prononce, on l'a vu cent fois dans les livres : **I-L-Y-A**.

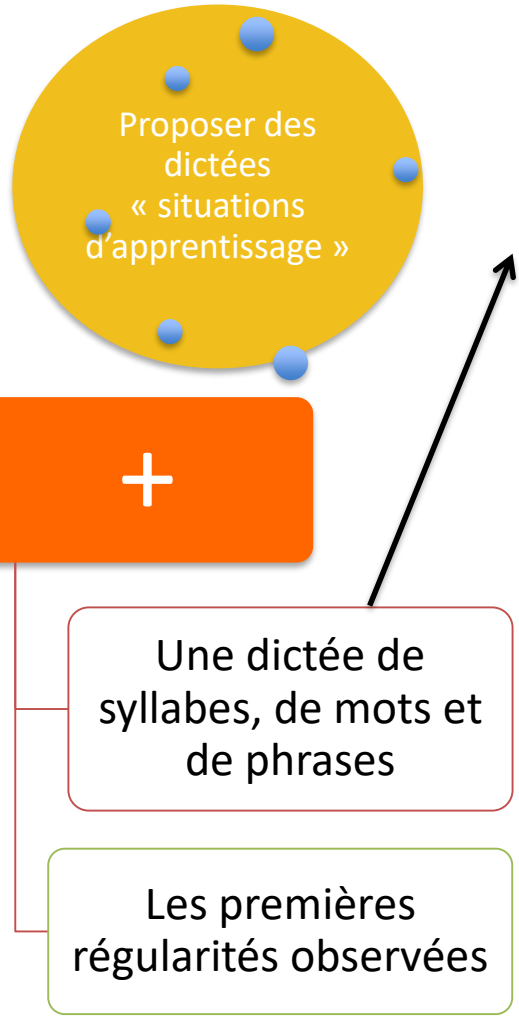
– **UNE** : inutile d'en parler, on connaît tous.

– **RUE** : là, attention, il faut bien se rappeler que **RUE** finit par un **E** comme la plupart des mots féminins qui se terminent par le son [u] : *fondue, tortue, avenue, laitue, grue...* »



Bernadette Kervyn
La copie avec
disparition du modèle

L'observation et la mémorisation orthographique



Proposer des dictées
« situations d'apprentissage »

+

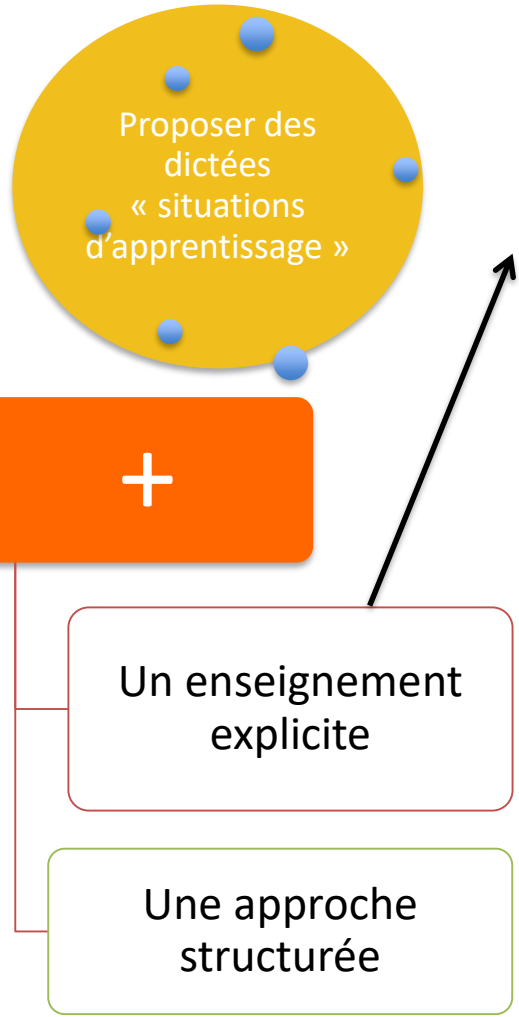
Une dictée de syllabes, de mots et de phrases

Les premières régularités observées

La dictée doit constituer un temps d'apprentissage. Les syllabes, les mots et les phrases lus seront dictés aux élèves. Cet exercice favorise la mémorisation orthographique et devra être quotidien. Il sera l'occasion de mémoriser les consonnes doubles, les lettres muettes, les accords en genre et en nombre, d'identifier des préfixes, des suffixes, des terminaisons de verbes (morphèmes) pour établir les premières régularités observables. Il faut que les observations soient réalisées sur les phrases ou les textes du manuel, déchiffrés par les élèves.

Guide page 64

Une situation d'apprentissage



Proposer des dictées
« situations d'apprentissage »

+

Un enseignement explicite

Une approche structurée

La dictée doit être une situation d'apprentissage construite où le professeur accompagne l'élève afin qu'il mémorise les formes orthographiques des mots et qu'il automatise les procédures. Elle porte sur **des notions qui font l'objet ou qui ont fait l'objet d'un enseignement explicite**. Au CP, la dictée est également à privilégier pour développer la morphologie dérivationnelle. Le professeur suit une approche structurée : la phrase dictée est tout d'abord lue à haute voix par le professeur. Les élèves sont ensuite invités à compter le nombre de mots de la phrase oralisée puis à identifier si les constituants de la phrase sont au singulier ou au pluriel. Il est possible de leur faire manifester ce repérage : par exemple, lever une main ou deux mains dès qu'ils repèrent le signal sonore leur précisant le nombre attaché à la phrase⁴².

Guide page 64

Une approche structurée

Proposer des dictées
« situations d'apprentissage »

Ecouter

- La phrase de la dictée est lue à haute voix par l'enseignant.

Compter

- Le nombre de mots dans une phrase

Identifier

- Les constituants de la phrase :
au singulier ou au pluriel ?



CE1 Maryline Cortes

Orthographier en accordant du sens



Observer les
régularités
de la langue
écrite



Le risque d'une
écriture
phonétique

Lorsque l'on fait écrire les élèves au CP, on considère parfois qu'une attention précise à l'orthographe ne s'impose pas. Une écriture phonétique suffirait afin de leur éviter toute « surcharge cognitive ». Cela est très risqué et surtout injustifié du point de vue de la solidité de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Dans le rapport de l'enquête *Lire et écrire* dirigée par Roland Goigoux, nous pouvons lire que la dictée de la phrase « Les lapins courent vite. » connaît des résultats très faibles en fin de CP. Les trois quarts des élèves ne mettent aucune marque du pluriel, le dernier quart se partage entre marques correctes et marques incorrectes, et seulement 1 % des élèves marquent correctement le pluriel sur le nom et sur le verbe. En fin de CE1, les marques de nombre nominales et verbales sont maîtrisées par seulement 30 % des élèves.

Guide page 41

Orthographier en accordant du sens



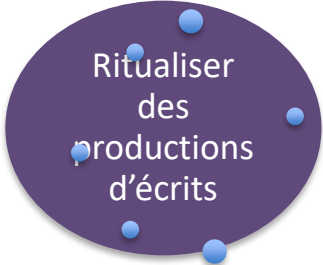
Observer les
régularités
de la langue
écrite

L'acquisition de l'orthographe se fonde sur la compréhension et la mémorisation des régularités et prend appui sur une comparaison entre l'oral et l'écrit afin de repérer et d'utiliser tous les éléments qui ne s'entendent pas mais qu'il faut écrire.

Guide page 81

Compréhension et
mémorisations des régularités

Comparaison entre
l'oral et l'écrit



Ritualiser
des
productions
d'écrits

Produire des textes avec une contrainte lexicale



+

Une contrainte
lexicale

Ecrire pour mieux
lire et mieux
orthographier

En matière de **production d'écrits**, il est possible de demander aux élèves d'inventer des phrases dans un premier temps, puis des petites histoires, avec le souci de l'orthographe. Partir d'un mot ou de deux que la phrase doit contenir aide les élèves à se lancer³⁰. Conseiller, voire imposer parfois de chercher les mots utilisés dans la leçon du jour et les leçons précédentes est un puissant levier de révision de la lecture et de l'orthographe : la diversification rapide du vocabulaire n'est pas une contrainte qui bride l'imaginaire³¹. Même des mots « simples », familiers, peuvent conduire à des textes plein d'imagination que les enfants ont plaisir à produire.

Guide page 74

Ritualiser
des
productions
d'écrits

L'écriture abécédaire

Sélectionner

Tirer au sort 4 lettres de l'alphabet.

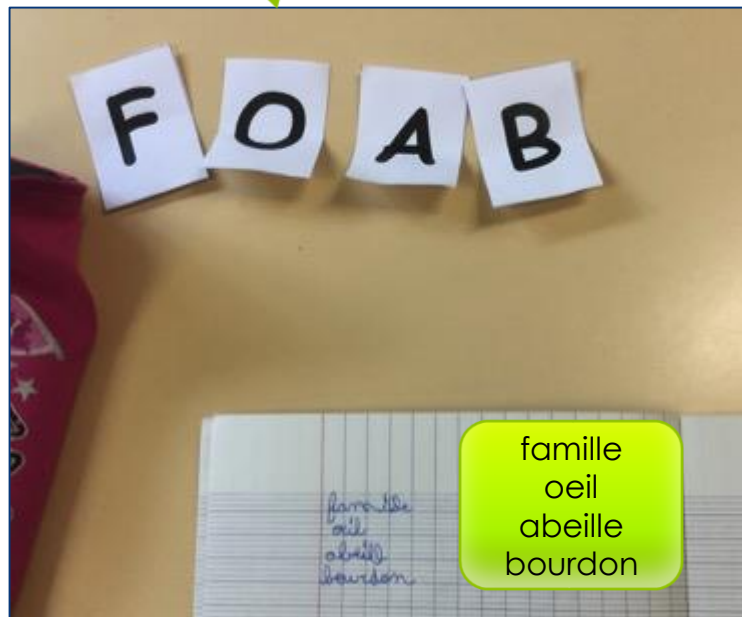
Ecrire

Ecrire une phrase constituée de mots commençant chacun et dans l'ordre par les lettres tirées au sort.

Evaluer

- Le respect de la contrainte
- La cohérence de la phrase

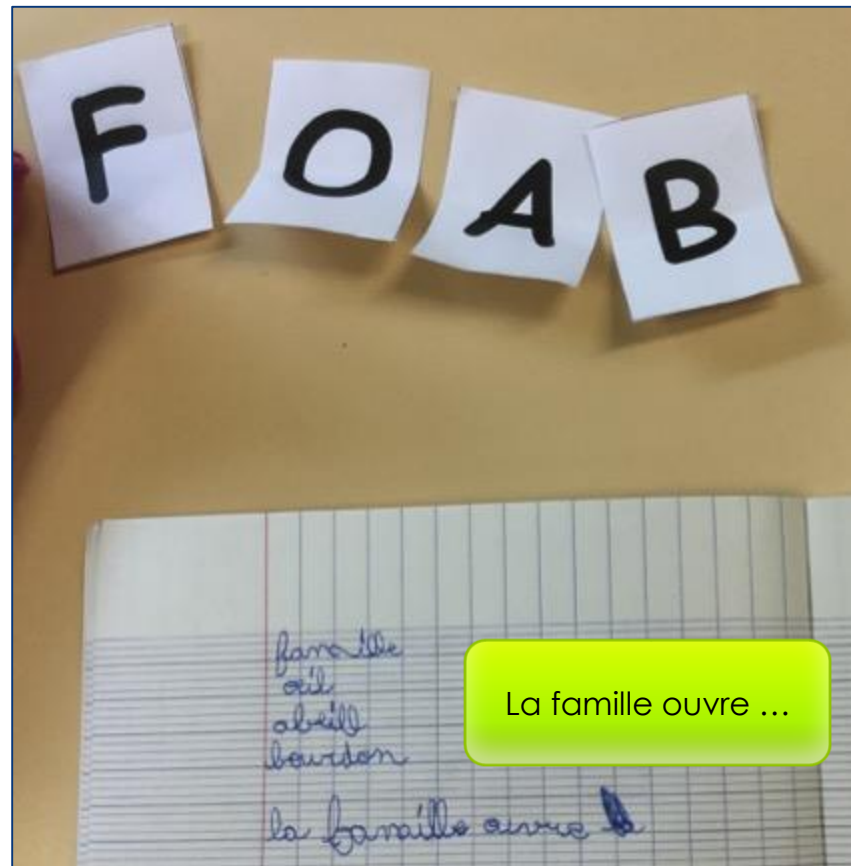
Une liste de mots



famille
oeil
abeille
bourdon

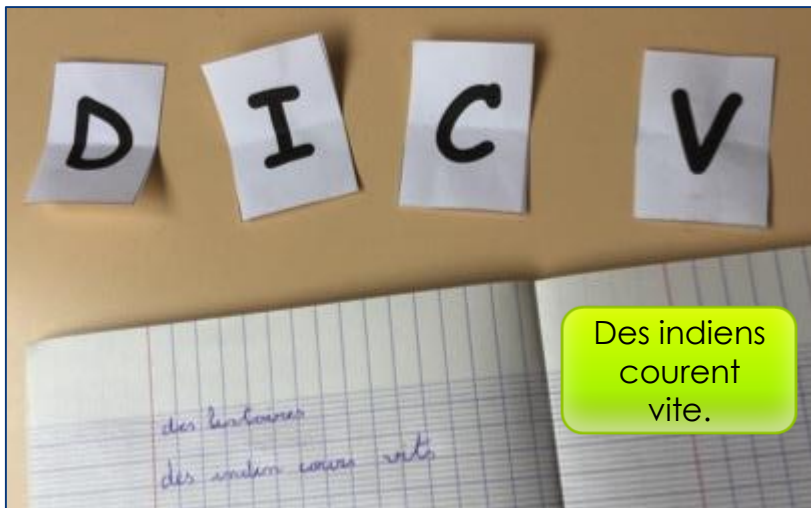
CP Sylvie Weil – Juin 2018
Ecole Devens MOUGINS

Un début de phrase

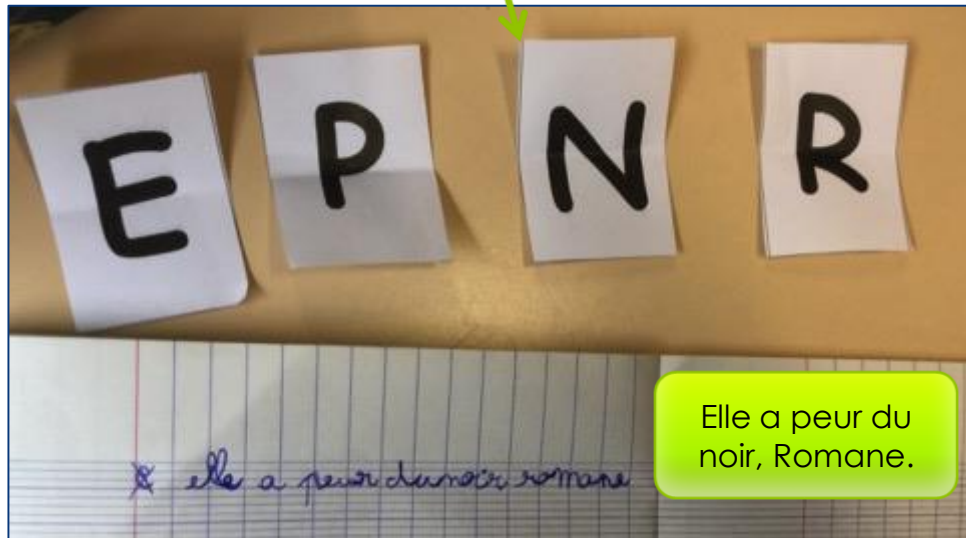


La famille ouvre ...

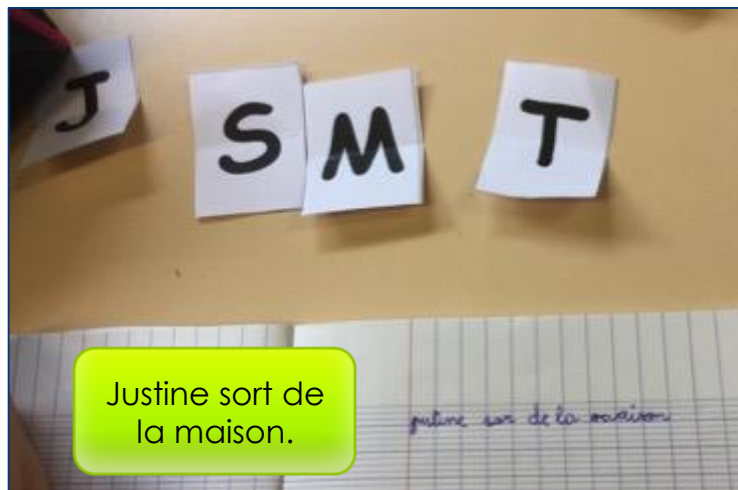
Des phrases complètes avec
parfois des mots en plus ...



Des indiens
courent
vite.



Elle a peur du
noir, Romane.



Justine sort de
la maison.

CP Sylvie Weil

A D A B

CE1 Sylvie Weil

Amélie dort avec Benjamin.

Amélie dort avec Benjamin.

Des phrases
de 4 mots qui
respectent les
contraintes.

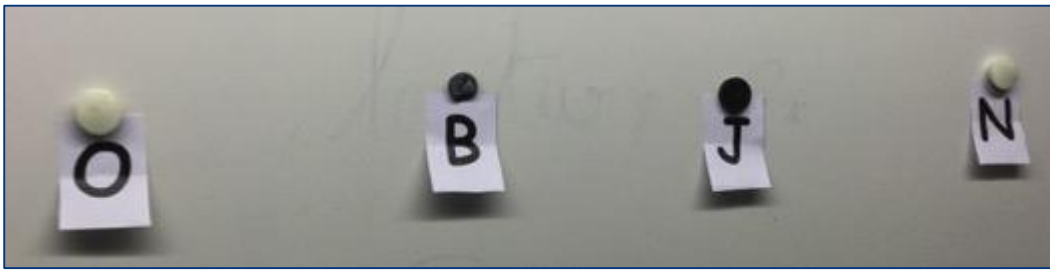
au danmarque alexis bouge.

Au Danemark, Alexis bouge.

~~Au dernier de Amandine~~
 désherbe au belvédère

Amandine désherbe au belvédère.

CE1 Sylvie Weil
Juin 2018



Olivia berce Justine
nerveuse

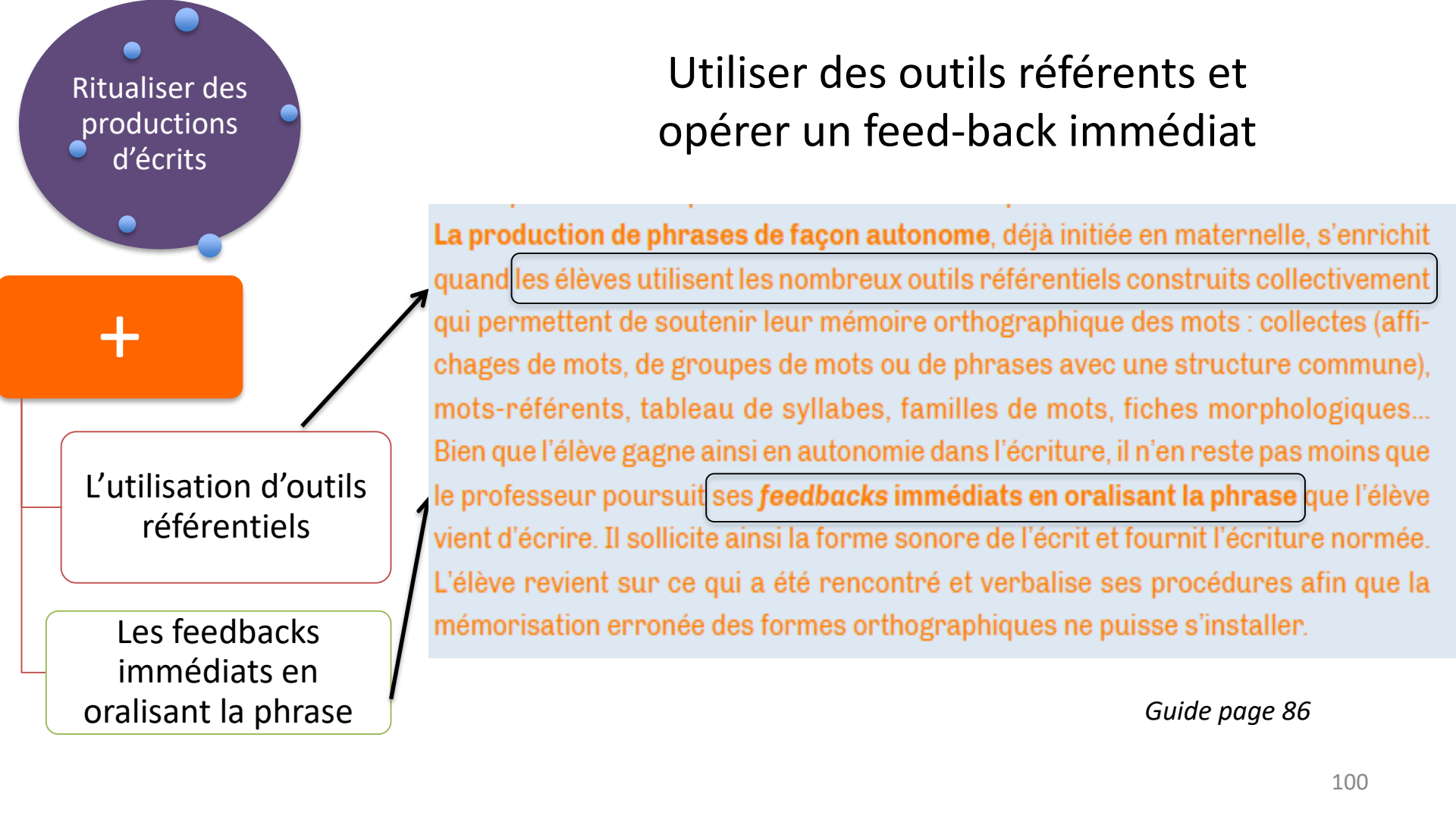
Olivia berce Justine nerveuse.

Observe bien j'ai numéroté

Observe bien j'ai numéroté !

On bercera jeudi Nathan.

On bercera jeudi Nathan.



Ritualiser des productions d'écrits



L'utilisation d'outils référentiels

Les feedbacks immédiats en oralisant la phrase

Utiliser des outils référents et opérer un feed-back immédiat

La production de phrases de façon autonome, déjà initiée en maternelle, s'enrichit quand les élèves utilisent les nombreux outils référentiels construits collectivement qui permettent de soutenir leur mémoire orthographique des mots : collectes (affichages de mots, de groupes de mots ou de phrases avec une structure commune), mots-référents, tableau de syllabes, familles de mots, fiches morphologiques... Bien que l'élève gagne ainsi en autonomie dans l'écriture, il n'en reste pas moins que le professeur poursuit **ses feedbacks immédiats en oralisant la phrase** que l'élève vient d'écrire. Il sollicite ainsi la forme sonore de l'écrit et fournit l'écriture normée. L'élève revient sur ce qui a été rencontré et verbalise ses procédures afin que la mémorisation erronée des formes orthographiques ne puisse s'installer.

Guide page 86

Ritualiser
des
productions
d'écrits

Des outils référentiels

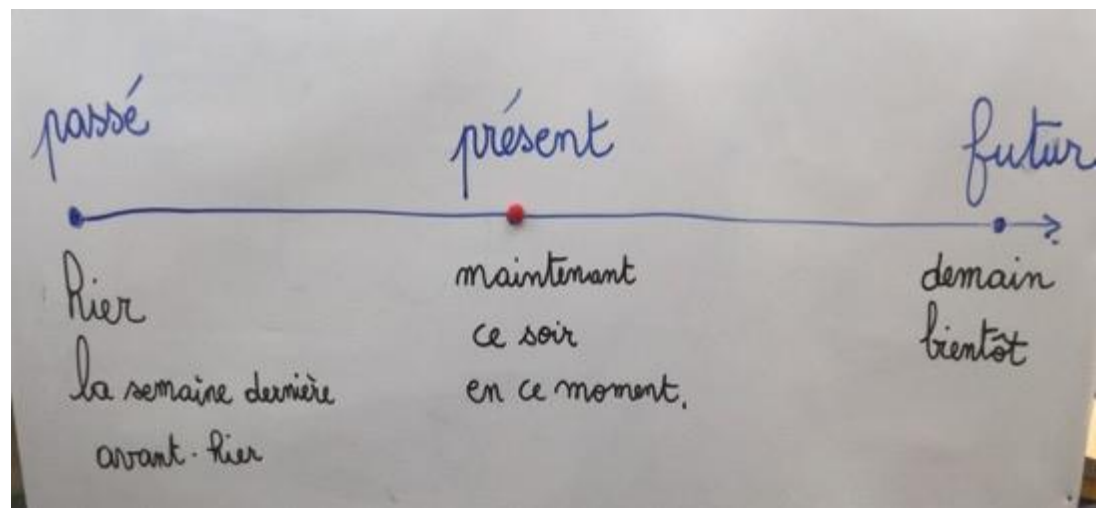


Ritualiser
des
productions
d'écrits



CE1 Maryline Cortes

Des outils référentiels



CP CE1 Béatrice Audino

Pour
conclure



Bernadette Kervyn - Ecrire

- La copie
- La dictée
- La production d'écrit

A solid orange horizontal bar spanning the top of the slide.

Se constituer des
référents culturels



Partager des œuvres du patrimoine



Des connaissances organisées et structurées
Des référents vécus
Des référents littéraires
Des référents documentaires



Engager les élèves dans la recherche du sens : des réponses dans les mythes, les légendes et la littérature de jeunesse



Mettre les textes en relation
avec **ses propres connaissances**

Mobiliser **des expériences antérieures** de
lecture et des connaissances
qui en sont issues

Mobiliser des connaissances portant sur
l'univers évoqué par les textes

Tisser des liens

Mettre les
textes en
relation avec
ses propres
connaissances

Mobiliser des
expériences
antérieures de
lecture et des
connaissances
qui en sont
issues

Mobiliser des
connaissances
portant sur
l'univers
évoqué par
les textes

Les formes d'enchaînement et les modes d'organisation des informations sont différents selon les types de textes (narratifs, documentaires, argumentatifs, etc.) et des connaissances sur ces modes d'organisation facilitent la compréhension. Plus généralement, pour qu'un texte signifie quelque chose pour le lecteur, il faut qu'il dispose de connaissances préalables sur ce à quoi renvoie le texte, c'est-à-dire son univers de référence, que cet univers soit le monde réel ou un monde fictif, afin de mettre en relation le texte avec ces connaissances.

Guide page 9

Des connaissances
préalables

Un univers de référence du
monde réel

Un univers de référence du
monde fictif

A solid orange horizontal bar spanning the top of the slide.

Bibliographie et sitographie

Ouvrages didactiques	Dossiers - sitographie
• Jocelyne Giasson – Apprentissages et difficultés • Maryse Bianco – Du langage oral à la compréhension de l'écrit • Micheline Cellier – Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire • Catherine Brissaud et Danièle Cogis – Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ? • Scriptum – Catherine Martinet, Sylvie Cèbe et Greta Pelgrims • Revue REPERES n°55 : Interroger l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire – Jacques Crinon et Ana Dias-Chiaruttini	• CNET – Compréhension en lecture http://www.cnet.fr/fr/lecture/ • CNET – Ecrire et rédiger http://www.cnet.fr/fr/ecrire-et-rediger/ • Recherche Lire-Ecrire http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire • Guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CP • Les documents d'accompagnement EDUSCOL