



Savoir décoder des mots inconnus

Anne-Marie Rayssac IEN Valbonne chargée de la Mission Maîtrise de la Langue
Sophie Ngô-Mai PESPE Nice
Nathalie Leblanc CPD Maîtrise de la Langue
Novembre 2018

Les objectifs de la formation

Poser un cadre
didactique

Proposer des
canevas
d'enseignements
pour répondre à
des questions de
métier

Construire une
progressivité CP-
CE1-CE2 pour
chaque
incontournable
défini

Réfléchir sur des
questions de
formation

Les 5 apprentissages fondamentaux pour devenir lecteur-scripteur

3

Savoir décoder
des mots inconnus

Apprendre à
comprendre

Construire un
lexique
étendu

Connaître le
fonctionnement
écrit de la langue

Se constituer
des référents
culturels

Savoir
décoder
des mots
inconnus

Des incontournables



Des
incontour
nables

5

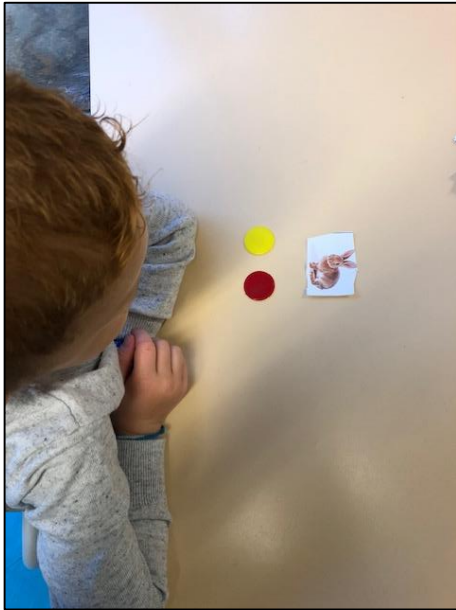
Diversifier les activités autour de la
lecture des syllabes

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

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

Choisir des textes **déchiffrables**

Proposer des gammes pour **automatiser le décodage et l'encodage**



Diversifier les activités autour de
la lecture des syllabes

CP

Travailler à la
décomposition de la
syllabe

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**.

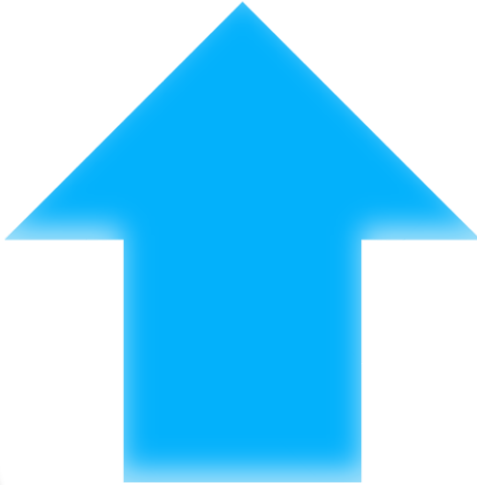
Lors des exercices de manipulation des phonèmes (segmentation, suppression, ajout, permutation, etc.), la mise en lien systématique avec les lettres et les graphèmes facilite l'identification et prépare la maîtrise du code alphabétique.

Diversifier les tâches phonologiques

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

Matérialiser la lecture de syllabes

- Les syllabes colorées
- Le chemin des syllabes
- Une syllabe dans un mot



L'illusion de linéarité
Roland Goigoux

CP

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.

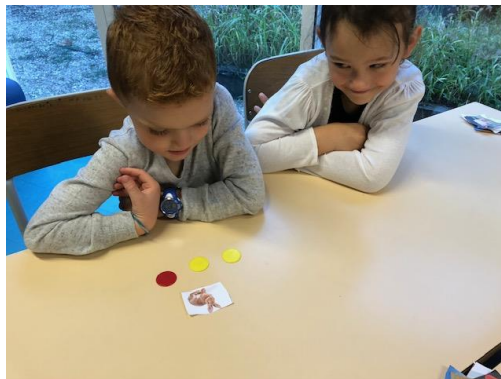
L'inversion des graphèmes dans les syllabes est normale dans un premier temps. Les élèves lisent volontiers « la » à la place de « al », « si » à la place de « is ». Un bon moyen pour aider les élèves à ne plus se tromper consiste à leur demander quelle lettre vient en premier. Cette erreur peut durer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

Les syllabes colorées

Décoder

Une syllabe,
un jeton
coloré

- Ajouter
- Supprimer
- Inverser
- Substituer
- Localiser



CP Sylvie Weil Ecole Devens MOUGINS

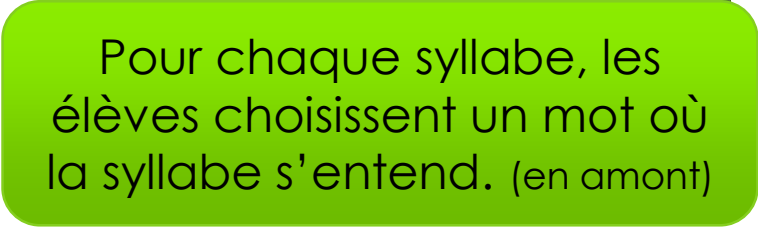
Les syllabes colorées



Mots bisyllabiques

Mots trisyllabiques





Ici, il s'agit de lire des syllabes et de les placer sur les dessins représentant des mots où on les entend.

CP

3 activités
d'encodage

CP : encoder 15
minutes par jour

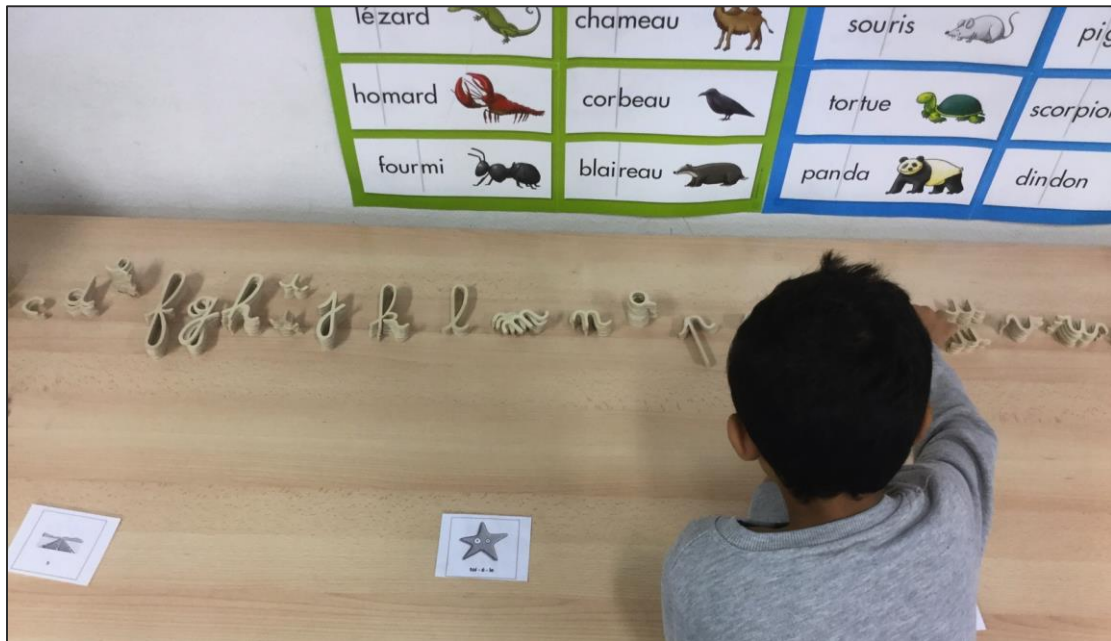


Roland Goigoux
L'activité d'encodage

Ecrire **sous la dictée** des lettres, des syllabes, des mots, des phrases ou des textes

Utiliser **des unités linguistiques déjà imprimées** pour produire des mots

Produire des syllabes, des mots, des phrases ou des textes
en encodant eux-mêmes



A partir d'un stock de lettres, écrire un mot représenté par l'image

Les syllabes du mot sont mélangées.

Les lettres du mot sont mélangées.

Le nombre de lettres est indiqué.

CP Marion Fiorentini Ecole Ariane Prévert NICE

CE1

CE2

Automatiser la procédure de découpage en syllabes et de planification de l'écriture d'un mot qu'on connaît mal.

Segmenter les mots en syllabes pour comprendre explicitement des règles orthographiques

Pour écrire le mot facteur :

- Découper le mot en syllabes
- Ecrire dans sa tête FAC puis l'écrire sur l'ardoise
- Ecrire dans sa tête TEUR puis l'écrire sur l'ardoise
- Effacer
- Ecrire ensuite d'un seul geste le mot sans s'arrêter, sans lever le feutre

Pour maîtriser le choix entre é, è ou e sans accent pour transcrire les sons « e » ou « é »

- Segmenter oralement les mots en syllabes (règle de CE1 sur la coupure se fait entre deux consonnes)
- Colorier les lettres e qui se prononcent é
- Dégager des règles : « quand un e n'est pas à la fin d'une syllabe, il ne peut pas avoir d'accent. »
- Poursuivre de l'observation à la règle.

De la segmentation du mot en syllabes



17

J'utilise
e ou é (e accent aigu)

Pour commencer

Recopie ces mots et découpe-les en syllabes écrites, comme dans l'exemple.

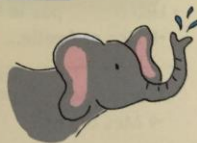
in té res sant

élec tricité téléspectateur é nér vé

de l'essence une cé lébrité un éléphant la sé vérité

– Comprends-tu pourquoi les **é** en orange ont un accent aigu ?

– Comprends-tu pourquoi les **e** en bleu n'ont pas d'accent ?



Pour s'entraîner

- Dans le **(a)**, découpe les mots en syllabes et ajoute un accent aigu sur le **e**, si c'est nécessaire.
- Dans le **(b)**, écris les mots en gris en ajoutant ou non un accent (**é**).

1

- (a) le dessin le desert
un carre une caresse

- (b) • Le panier de legumes a roule dans l'escalier.
• J'ai ferme mon cahier pour reciter ma poesie.



2

- (a) mechant un message
se promener un nenufar

- (b) • Le routier s'est arrête pour faire le plein d'essence et boire un cafe.
• Le herisson croque un ver de terre pour son déjeuner.



A la construction de règles orthographiques

18

 28

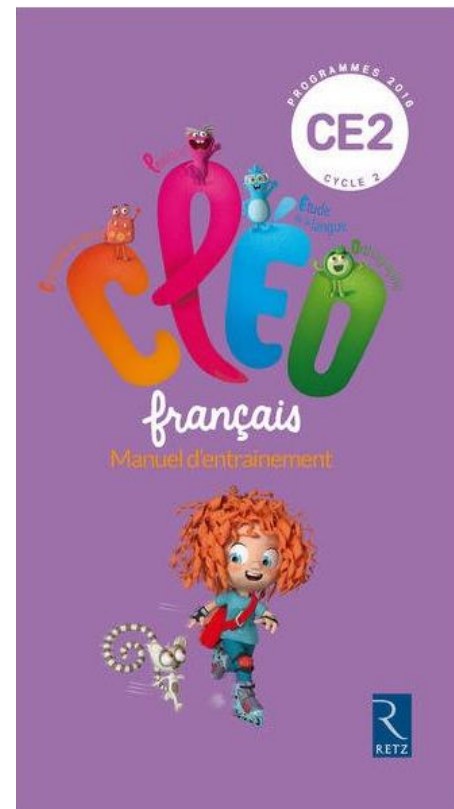
**é (e accent aigu)
et è (e accent grave)**

- **Quand faut-il écrire é?**
- **J'écris é seulement s'il est à la fin de la syllabe.**

le bé/bé	un é/lé/phant	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																														
des cé/ré/ales	la té/lé/vision	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																														

- **J'écris e sans accent s'il n'est pas à la fin de la syllabe.**

un ef/fort	un dan/ger	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																														
il ef/fraie	les pom/piers	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>																														



A la construction de règles orthographiques

● Quand faut-il écrire è ?

- J'écris è seulement s'il est à la fin de la syllabe.

mon frè/re un ma/nè/ge

le zè/bre la pan/thè/re

- J'écris e sans accent s'il n'est pas à la fin de la syllabe.

une prin/ces/se de la fi/cel/le

une four/chet/te per/du



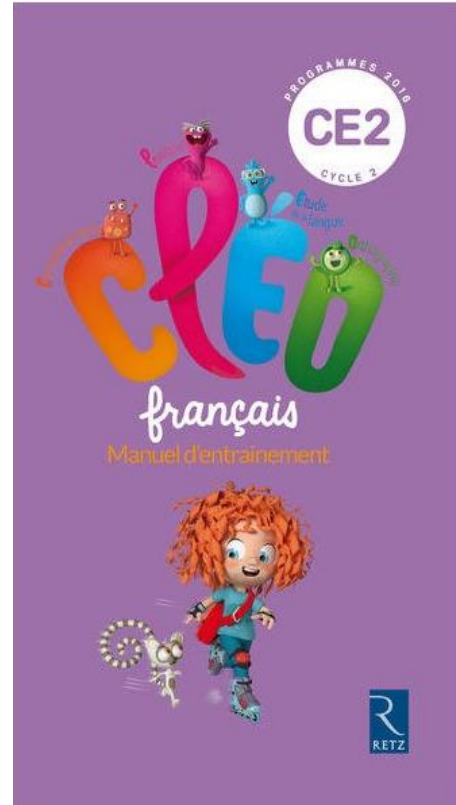
Quand il y a un è, il y a presque toujours un e muet dans la syllabe suivante :

- une cuillère
- Ils se promènent.

une sirène



L'accent grave sur le è ressemble à une petite flèche pointée vers le e muet !

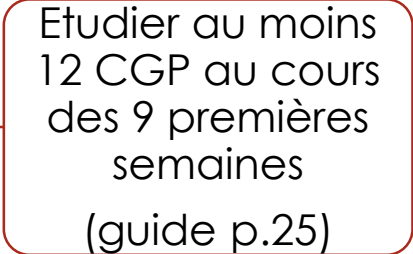


Apprendre à **décoder les graphèmes** et leurs combinaisons

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



CP



Etudier au moins
12 CGP au cours
des 9 premières
semaines
(guide p.25)

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.»



CP

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

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

Prise en compte de la question des fréquences - Patrice Gourdet

[a]	a	92 %
-----	---	------



Conversion Phonème => Graphème (CPG)

[36 phonèmes > 130 graphèmes]

Quand je veux écrire a, je
vais utiliser la lettre a à 92%.

Phonogramme Nina Catch



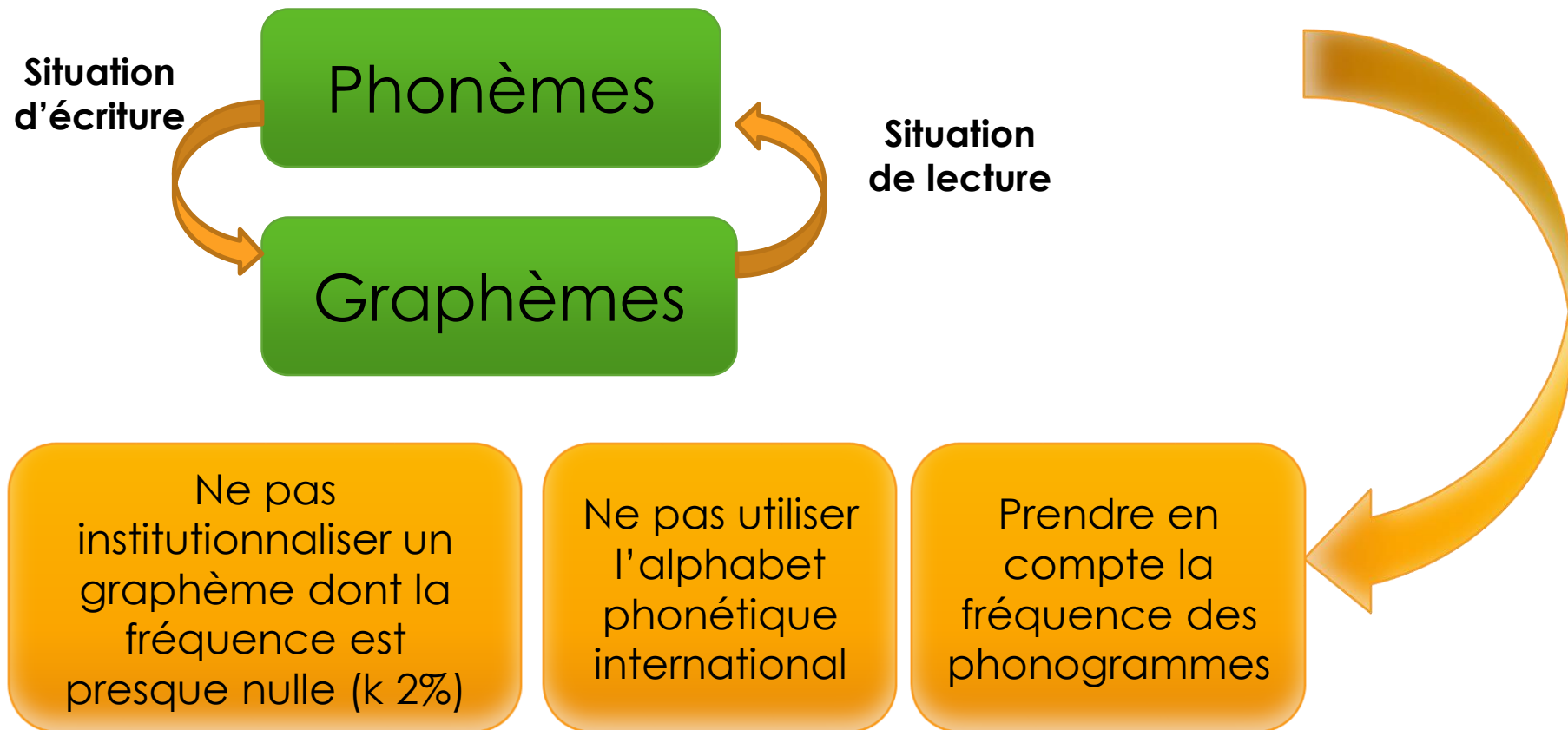
a	[a]	~ 50 %
---	-----	--------

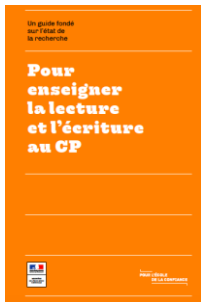
Conversion Graphème => Phonème (CGP)
[une conversion plutôt régulière]

Quand je lis un a, cela fera
le son a à 50%.

Phonogramme Nina Catch

C'est donc dans l'activité d'écriture qu'on fait comprendre aux
élèves le système : il faut donc faire écrire très vite.





Guide page 109

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 ;

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



Guide page 109

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], [c] entre deux voyelles, [g] devant i et e;

Exemple : la lettre s

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



Guide page 109

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.

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

CE1

CE2

Assurer la connaissance et la disponibilité **des rapports graphophonologiques réguliers les plus fréquents**

Entraîner **la copie** de mots pour la rendre plus efficace et plus rapide, en s'appuyant le plus souvent possible sur **la segmentation en syllabes**

Activités d'encodage : les élèves écrivent les mots illustrés en s'appuyant sur leurs connaissances des correspondances graphophonologiques régulières.

Activités avec une banque de syllabes:

- Nommer le mot représenté
- Le segmenter mentalement en syllabes
- Rechercher ces syllabes dans la banque de syllabes proposées
- Les agencer dans l'ordre
- Ecrire le mot

Activités dans lesquelles les mots sont **coupés en deux sans segmentation à la syllabe**

Activités d'encodage : des indices, sous forme de lettres grisées, permettent de fournir les graphèmes complexes.

J'apprends comment écrire ce que j'entends

Écris les mots qui correspondent aux dessins.

1

	une		une frai
	une cai		une
	une mai		une
	du		une chai

date :



Activités avec une banque de syllabes:

J'apprends comment écrire ce que j'entends

Écris les mots qui correspondent aux dessins en utilisant les syllabes dans les étiquettes.

1

	un		une
	un		un
	la		un

bi poi blou be seau ton bou son re bou non che oi

date :

Activités dans lesquelles les mots sont **coupés en deux sans segmentation à la syllabe**. Ici, c'est la perception et la reproduction de certains finales particulières qui sont visées.

30

 J'apprends **comment écrire**
ce que j'entends  elle / ette / esse / enne

Écris les mots en entier, en ajoutant la finale :
elle, esse, ette, erre, enne.

1

le   de la 

une  une  la 

fic crev princ E tonn chi

date :



CP

Les affichages
référents

- Ce sont les mots choisis pour aider à la mémorisation des CGP.

Un rapport
avec
l'expérience
enfantine



La facilité à
localiser le
son dans le
mot



Pour les
phonèmes
voyelles, soit
en début
soit en fin de
mot



Pour les
phonèmes
consonnes,
l'attaque
est à
privilégier



Les mots-
référents
avec leur
déterminant



CP – Chut je lis

Des graphèmes non-équivalents pour un même phonème

Exemple du phonème [i]

Fréquence des graphèmes :

- **i** : 98% (midi);
- **y** : 2 % (mystère);
- **ï** : fréquence rare (égoïste);
- **î** : fréquence rare (nous finîmes).

Il n'est donc pas pertinent de présenter **i** et **y** comme deux graphèmes équivalents du phonème **[i]** dès le début de l'apprentissage.

CE1

Les
affichages
référents

Difficultés
à encoder

Quand ?

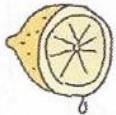
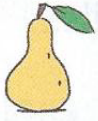
Très à l'aise
dans
l'encodage

Privilégier des
phases
d'entraînement

Présenter la leçon,
l'affichage lors de
la 2^{ème} ou 3^{ème}
séance

Présenter la
leçon,
l'affichage dès
la 1^{ère} séance

ou / on / oi

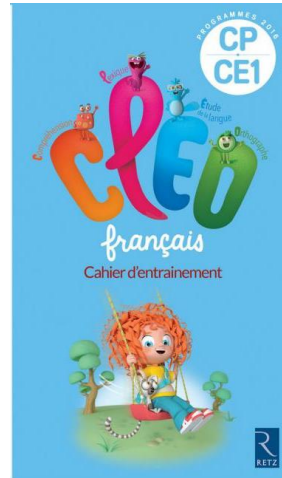
ou		on		oi	
une souris		du citron		une poire	
de la couleur		le salon		un roi	
un jour		un camion		un miroir	
aujourd'hui		une montre		boire	
la bouche		un biberon		un oiseau	
un bouton		un bouton		un couloir	
un kangourou		un blouson		un mouchoir	
		de la confiture		une étoile	

oi /oin / ion

oi		oin	. ? ! ...	ion	
une voiture		des points		un avion	
une armoire		le coin		un lion	
du bois		un témoin		un champion	
un poisson		le soin		un camion	
du poison		j'en ai besoin		une addition	
le toit		coincer		une opération	
il était une fois		rejoindre		la récréation	
c'est froid		un outil		la télévision	
un oiseau noir		pointu		une émission	
trois oiseaux noirs		des outils		nous rions	
pourquoi		pointus		nous copions	
		c'est loin			
		moins			

ai /an / au / eau

ai		an	
un éclair		un manteau	
du lait		une branche	
aimer		les vacances	
faire		grand - grande	
c'est vrai		chanter	
mais		avant - devant	
		pendant - quand	
au		eau	
un crapaud		un drapeau	
un dauphin		un château	
jaune		des oiseaux	
pauvre		il est beau	
sauter		ils sont beaux	
aussi - autour		beaucoup	



Choisir des textes
déchiffrables

Des textes
difficiles à
décoder

Des textes
longs

Du lexique
étendu

De
nombreux
implicites

Des
référents
culturels
soutenus

Lecture par
l'adulte de
textes
résistants

Lecture
réalisée par
l'élève de
phrases ou de
textes
déchiffrables

Deux entrées

(BO / 26-07-2018)

Des phrases simples
à décoder

Des textes simples
à décoder

Du lexique
accessible

Peu d'implicite

Un univers de
référence connu



Guide page 27



Comment choisir ces textes
supports ?
Roland Goigoux

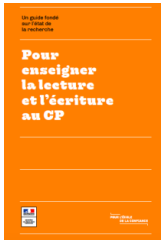
Anagraph : un outil pour mesurer la déchiffrabilité des textes

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**.

Le choix du manuel

CP

Des textes 100%
déchiffrables

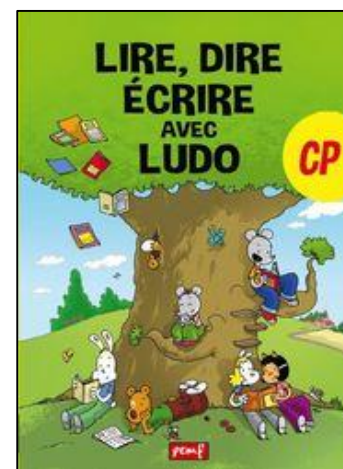
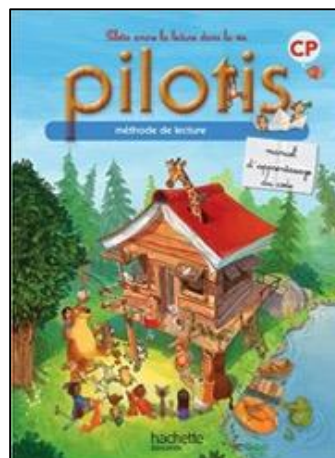
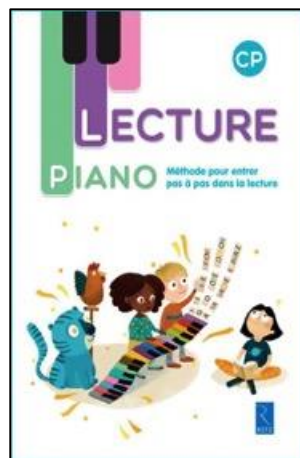
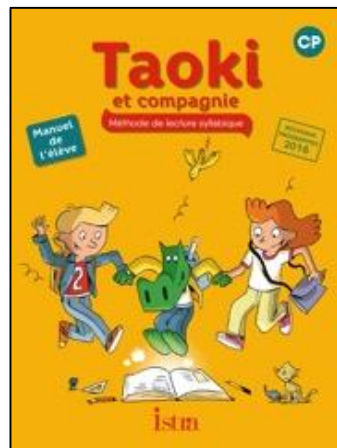
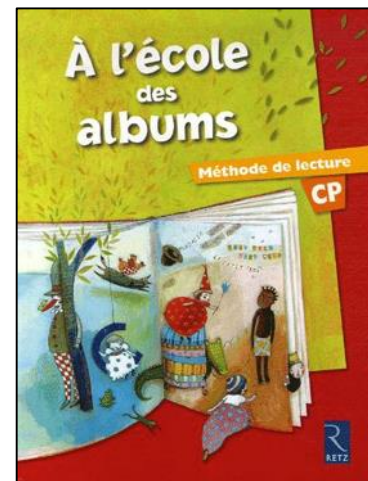
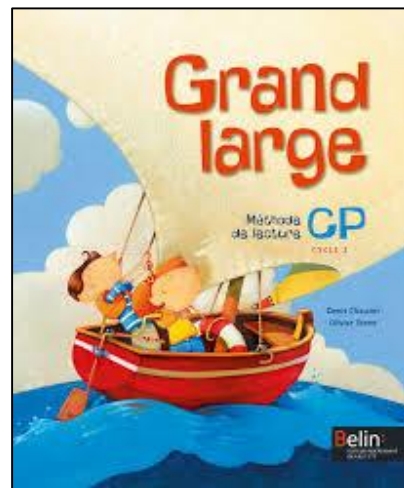
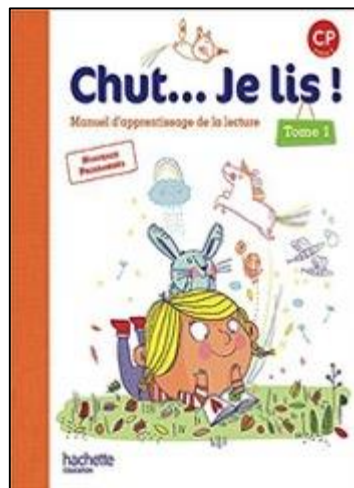


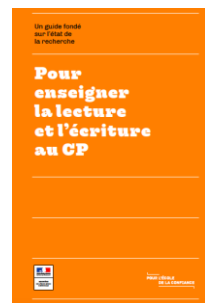
DEUXIÈME PRINCIPE

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.**

Des manuels de lecture à analyser





Guide pages 110 et 111

Cette grille permet au professeur et à l'équipe pédagogique d'identifier si les principes qui font consensus sur l'apprentissage de la lecture sont présents dans un manuel de lecture. La comparaison entre plusieurs manuels permet de nourrir la réflexion puis de choisir celui qui répond au mieux à l'enseignement le plus efficace de la lecture.

	OUI	NON
Le manuel propose les CGP les plus régulières et les plus fréquentes : — graphèmes-phonèmes voyelles composés d'un graphème avec une seule lettre [a], [i]... — graphèmes-phonèmes consonnes dont on peut faire durer la prononciation [r], [l], [v]...		
Le rythme des CGP étudiées est suffisamment soutenu les premières semaines : un tempo de 14 ou 15 CGP étudiées pendant les neuf premières semaines.		
Le manuel contient de nombreuses activités de décodage et d'identification des mots permettant à l'élève de s'entraîner et d'automatiser le code grapho-phonologique et la combinatoire : des activités de type : formation de syllabes (s -> a => sa), lecture de syllabes, de mots, de nouveaux mots...		
Le manuel propose des structures syllabiques de plus en plus complexes : d'abord, une composition de la syllabe consonne-voyelle (CV), puis VC, CVC ensuite et enfin CCV.		
Le manuel contient des textes déchiffrables, reprenant les CGP étudiées : la plateforme Anagraph, issue de la recherche « Lire écrire », offre aux professeurs la possibilité de calculer la part directement déchiffrable par les élèves des textes qu'ils utilisent comme supports d'apprentissage de la lecture.		

Le manuel aborde suffisamment la mémorisation de connaissances orthographiques et grammaticales, par des activités de dictée notamment : lettres muettes mises en évidence, marques d'accord au sein du groupe nominal ou entre sujet et verbe, etc.

En cours d'année, le manuel propose des textes variés de plus en plus complexes et abordant des genres diversifiés.



5 à 10 œuvres dans l'année avec des thèmes traités et des connaissances à mobiliser plus larges

Littérature patrimoniale et littérature de jeunesse :
albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre

Textes utilisés dans les différentes disciplines

- Un enseignement spécifique tout au long de l'année
- Des supports informatifs de plus en plus complexes



5 à 10 œuvres dans l'année avec des textes plus complexes du point de vue de la linguistique

- Littérature patrimoniale et littérature de jeunesse :
albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre

Textes variés :

- Récits
- Textes composites
- Textes informatifs
- Textes prescriptifs

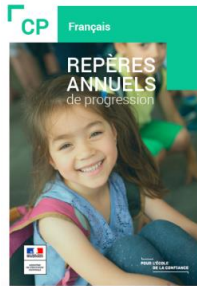
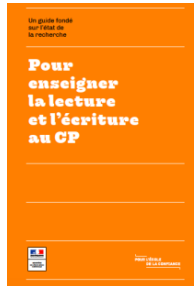
Dans toutes les disciplines

Proposer des gammes
pour automatiser le
décodage

CP

Veiller à la fluidité de la lecture
(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.** »

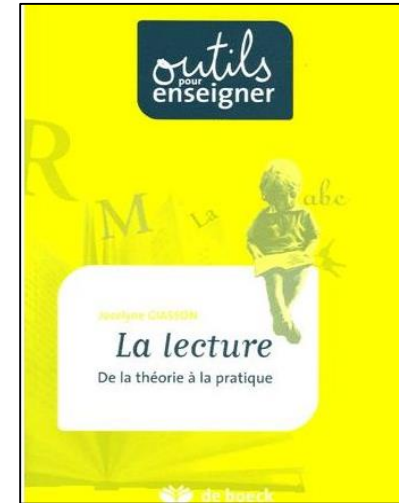
« L'identification des mots écrits est toujours soutenu par un travail de **mémorisation de formes orthographiques** visant à automatiser le décodage. Les élèves prennent appui sur les éléments de morphologie étudiés (familles de mots et affixes) pour identifier plus rapidement des mots) ».



La fluidité de lecture

La fluidité de lecture

- La fluidité repose d'abord sur **l'habileté à reconnaître des mots instantanément** (voie directe) : les mots ne sont plus décodés syllabe par syllabe. Le lecteur accède directement aux mots qui composent son lexique mental.
- Elle repose aussi **sur l'habileté à lire par groupes de mots**, c'est à dire à utiliser les indices syntaxiques et sémantiques. Tous les auteurs s'accordent à dire que la lecture par groupes de mots est un procédé de base utilisé par les bons lecteurs.

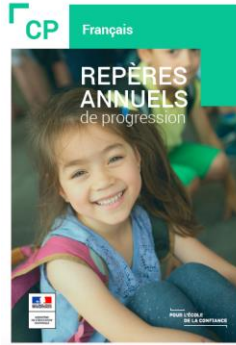


Grille d'observation de l'élève quant à la fluidité de sa lecture



Lecture sous-syllabique	L'élève reconnaît quelques lettres sans arriver à lire des syllabes.
Lecture syllabique	L'élève déchiffre syllabe par syllabe.
Lecture hésitante	L'élève lit mot après mot.
Lecture hésitante courante	L'élève lit par groupes de mots, mais il éprouve encore certaines difficultés.
Lecture courante	L'élève lit sans hésitation.
Lecture expressive	L'élève lit couramment en mettant le ton.

CP



A partir des périodes 3 ou 4 au plus tard, les élèves qui restent lents en lecture de textes doivent lire à plusieurs reprises (5 fois par exemple) des textes de plus en plus longs, jusqu'à parvenir à une fluence d'au moins **50 mots par minute** en fin d'année.

CE1

L'automatisation du décodage conduit les élèves à lire à une vitesse d'environ **70 mots par minute**.

CE2

Tout au long de l'année, les élèves lisent des textes diversifiés de plus en plus longs et des textes composites avec fluidité et expressivité, à une vitesse d'environ **90 mots par minute**.

CP



La moyenne de l'échantillon s'élève à 39 mots.

On observe que 20 % d'élèves les plus faibles ne lisent pas plus de 15 mots en une minute (8 en moyenne) quand les 20 % les plus performants en lisent plus de 60 (81 en moyenne).

Les ateliers de fluence -

Les éditions La Cigale

- Première lecture par l'enseignant et aide au décodage
- Deuxième lecture et travail de la compréhension
- Lectures individuelles à haute voix (par groupes) – 1 minute
- Explicitation des oublis et des erreurs d'identification
- Observation et prise de conscience des progrès

La lecture assistée en tandem

- Un élève peu habile en lecture et un élève habile comme tuteur
- Placés l'un à côté de l'autre, ils lisent le même livre à voix haute et le tuteur peut suivre le texte du doigt. Il lit à un rythme normal, en évitant le mot à mot. Le lecteur apprenti essaie de lire autant de mots qu'il peut.

Recherches Li et Nes 2001

Le découpage du textes en unités de sens :

- Repérer les unités significatives dans une phrase



La mémorisation des formes orthographiques

CP



53

Les élèves prennent appui sur **les éléments de morphologie étudiés** (familles de mots et affixes) pour identifier plus rapidement des mots.

CE1

Les activités portant sur l'étude des CGP évoluent vers une prise de conscience de règles orthographiques liées à ces correspondances : **prise en compte des régularités et des fréquences.**

Les élèves prennent en compte **la morphologie** pour identifier des mots de manière plus aisée.

CE2

Les compétences phonologiques et la connaissance des CGP sont réinvesties en étude de la langue pour identifier **les régularités et les irrégularités dans le but** d'institutionnaliser les règles orthographiques.

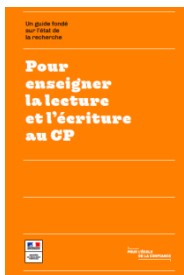
CP

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.



Guide page 86

Les familles de mots

55



CP – Les Moulins NICE



CP – Ariane Prévert NICE

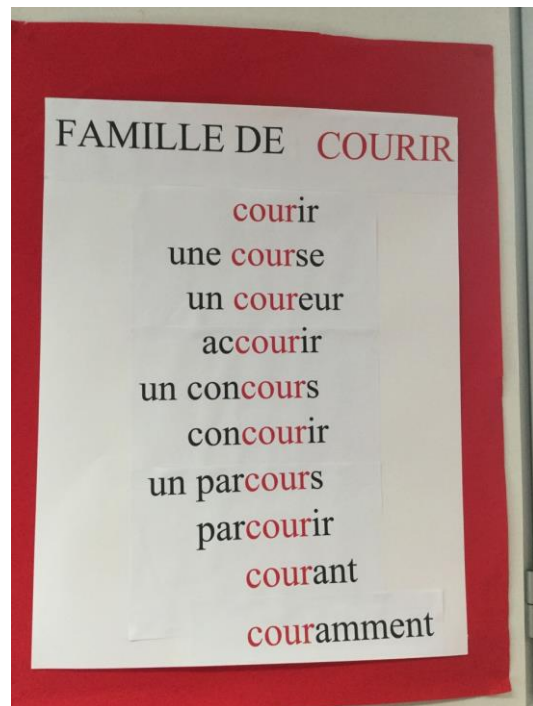
Les familles de mots

CE1

CE2

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

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



CE1 – Maryline Cortes Ecole Marie Curie PEGOMAS

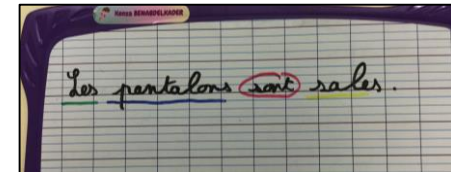
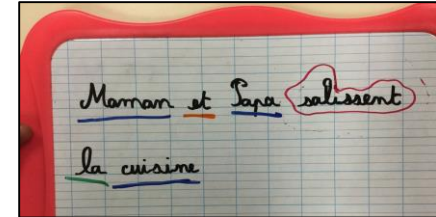
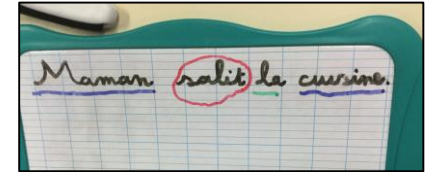
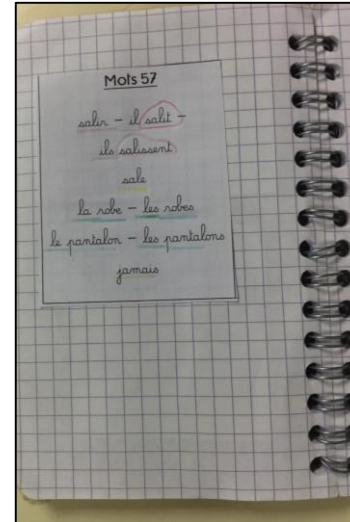
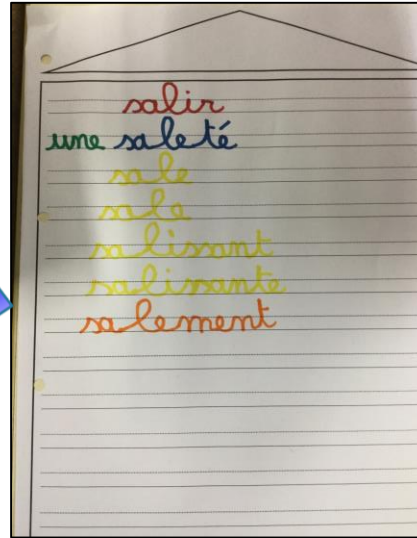
Les familles de mots

JOUR 1 : la construction de
la famille de mots

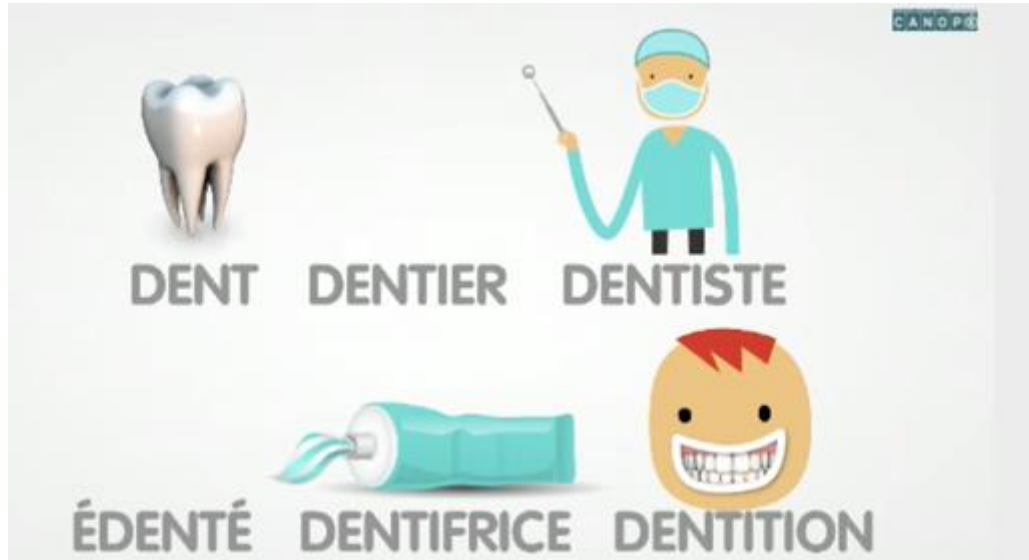
Entrainement
: dictée de
phrases



CE1 Chloé Bettini Ecole
Ariane Prévert NICE

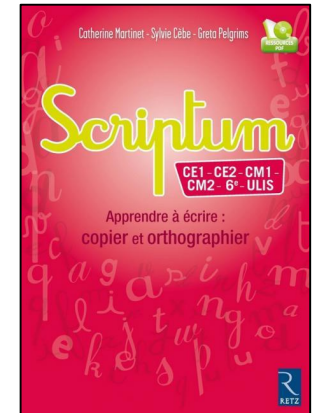
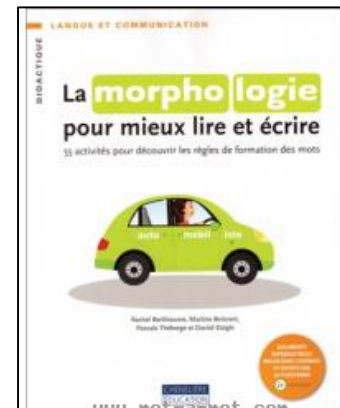
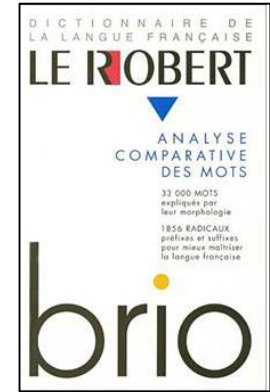


Les familles de mots



Les capsules des fondamentaux – Les familles de mots

Quelques ressources

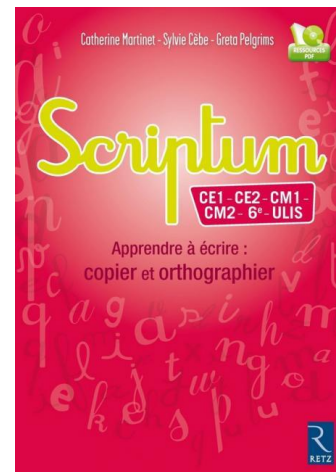


Des activités de copie

- Plusieurs recherches ont montré que **si le texte source ne comporte que des mots dont le lecteur connaît l'orthographe, celui-ci regardera rarement le modèle**. Dans le cas contraire, le temps de lecture s'allonge et les retours au texte source sont plus nombreux.

Coltheart, Rastle, Perry, Langdon et Ziegler 2001 - Martinet et Rieben 2010

- La longueur de l'unité traitée en une seule prise d'informations dépend donc de **la nature du texte à copier et des compétences dont l'élève dispose en lecture et en orthographe**.



Des activités de copie

60



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.

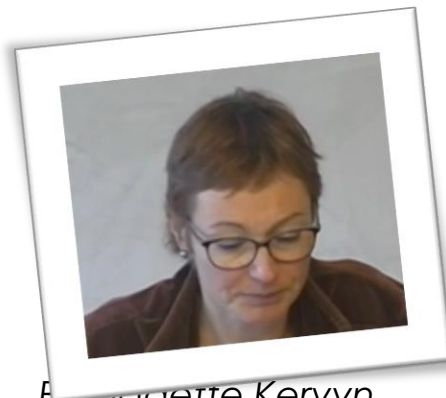
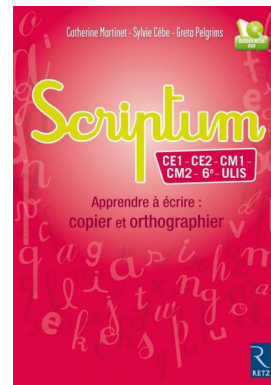
– **DANS** : c'est facile, on le connaît depuis le CP. Il s'écrit **D-A-N-S**, il finit par une lettre muette, le **S**.

– **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...* »

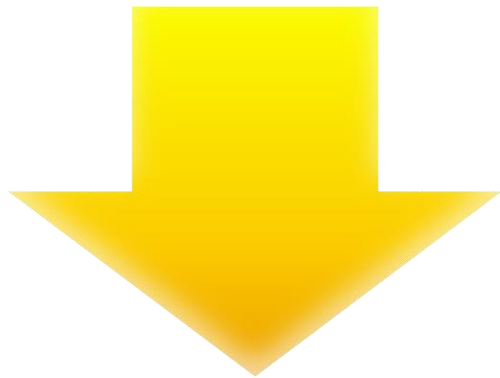


Bernadette Kervyn

La copie avec
disparition du modèle



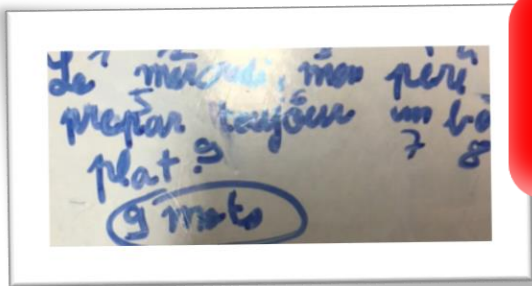
La dictée avec les
familles de mots



La dictée réflexive
quotidienne

Une dictée pour construire une famille de mots

63



CE1 Maryline Cortes
Ecole Marie Curie PEGOMAS

Ecouter

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

Compter

- Le nombre de mots dans une phrase est compté.

Identifier

- Les élèves cherchent à repérer, par les signaux oraux, si la phrase est au singulier ou au pluriel

Une dictée pour consolider la mémorisation des mots de la même famille

JOUR 2 : une autre dictée de phrases pour réutiliser les mots de la famille SALIR

salir
une saleté
sale
salissant
salissante
salement

Dictée

Les enfants salissent la classe.
Elle ne salit jamais sa belle robe.
Ils ont toujours des pantalons sales.
pantalons sales

Dictée

Les enfants salissent la classe.
Elle ne salit jamais sa belle robe.
Ils ont toujours des pantalons sales.
sales

Un faisceau d'activités à mettre en place		
Des activités de résolution de problèmes (chantiers d'étude)	Des activités d'entraînement régulières	Des activités de structuration (décontextualisées)

La dictée réflexive quotidienne

Activité d'entraînement (du CE1 au CM2)

Objectif : modéliser puis enclencher une attitude réflexive sur une ou deux phrases dictées (mise en place des mécanismes d'accord).

Organisation : durant deux semaines d'affilées, une dictée d'une ou deux phrases est proposée aux élèves quotidiennement en suivant un protocole rigoureux (15 à 20 minutes maximum).

1. L'enseignant dicte en respectant l'organisation syntaxique de la phrase autour du verbe conjugué (ne pas dicter mot à mot).
2. Les élèves écrivent la ou les phrases sur le support spécifique qui permet de visualiser l'ensemble des dictées.
3. L'enseignant verbalise les réflexions grammaticales et écrit la phrase au tableau (les élèves peuvent participer à la réflexion) : cette phase est le temps fort de cette dictée réflexive quotidienne, la phase modélisante.
4. Les élèves recopient juste en-dessous et repèrent leurs erreurs (en les soulignant) puis ils comptent le nombre de mots bien écrits et le nombre de mots qu'il fallait écrire (score de réussite).

Support spécifique : l'utilisation d'une feuille hebdomadaire est obligatoire, ce type de support permet de comparer les phrases dictées la veille et donc de prendre appui sur elles pour repérer les éléments semblables, ceux qui ont évolué (et pourquoi)...
L'articulation des phrases dictées durant la semaine est essentielle, il faut élaborer une progression rigoureuse.

Exemple d'une fiche pour la dictée réfléchie

Prénom :

Classe :

Date	Phrase(s) dictée(s)	Score
		
		

Une case pour écrire la dictée

Le nombre de mots bien écrits

Une case pour recopier la ou les phrases

Le nombre de mots qu'il fallait écrire

Des pistes pour une progression

L'accord dans le groupe nominal (fonction complément)

- Variation en genre (petite > petit)
- Variation en nombre (« s » inaudible avant tout)
- Variation en genre et en nombre

L'accord sujet / verbe

- Opposition singulier / pluriel (« -nt » pour les verbes à la 3ème personne du pluriel)
- Opposition 1er groupe et autres groupes
- Accord avec un pronom sujet
- Séparation par le relatif
- Séparation par l'adverbe ou son équivalent
- Séparation par un nom complément
- Séparation par un pronom complément (attention à la compréhension)



Encoder une phrase

4 procédures essentielles pour apprendre à encoder

Deux tâches essentielles :

- Dictée
- Production d'écrit

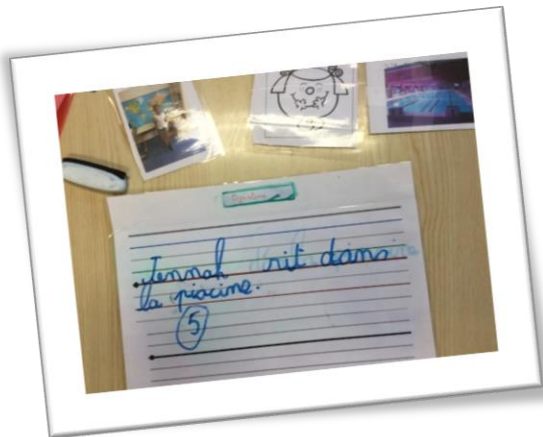
Ciseaux (voie indirecte)

Outils de la classe
(listes de mots cahiers,
affiches, livres lus...)

ENCODER

Répertoire mentale de
mots écrits (voie directe)

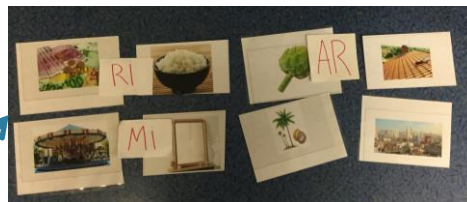
Analogie
(c'est comme dans ..)



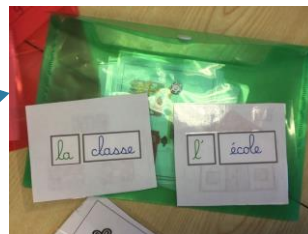
CP Marion Fiorentini
Ecole Ariane Prévert NICE



Je sais écrire des mots en utilisant des lettres mobiles.



Je sais lire une syllabe et la retrouver dans un mot.



Je sais écrire une phrase en utilisant un personnage, une action et un lieu.



Je sais écrire un mot.

4 ateliers



Bibliographie

Des ouvrages didactiques et des recherches

- La lecture : De la théorie à la pratique Jocelyne Giasson
- La lecture : Apprentissages et difficultés Jocelyne Giasson
- Guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CP
- Recherche lire-écrire IFE
- Fluence de lecture Editions La Cigale
- Scriptum Sylvie Cèbe
- Brio Dictionnaire Robert
- Ces petits mots qui font les grands Vincent Gaudin
- La morphologie pour mieux lire et écrire Editions Chenelière
- Enseigner intelligemment l'orthographe Françoise Drouard
- Interroger l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture écriture au cours préparatoire Repères n°55