



3^{ème} journée d'étude

Mercredi 4/07/18 ESPé Gennevilliers

Catherine FENAULT, Anne GODEBOUT, Sophie HENON, Delphine IMENEURAET

**ÉTUDE DE L'INFLUENCE DES PRATIQUES
D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE
SUR LA QUALITÉ DES PREMIERS APPRENTISSAGES**

Organisation retenue : la journée doit valoriser l'articulation « recherche-formation » avec une mise en relation de deux entrées complémentaires et cela se traduira par :

- une présentation, par un enseignant chercheur issu des groupes de recherche, des appuis didactiques que ce projet national permet de mobiliser dans le cadre de l'apprentissage du lire-écrire au CP (entrée théorique)
- une présentation des pistes pour la formation de formateurs par des membres des équipes impliquées dans l'élaboration de ces scénarios de formation.

Travail de co-construction d'un savoir autour de l'apprentissage du lire-écrire, avec un lien renforcé entre ESPE (Le laboratoire EMA (Ecole, Mutations, Apprentissages) de l'Université de Cergy Pontoise, et la DSDEN. Laboratoire EMA : <https://www.u-cergy.fr/fr/laboratoires/ema.html>

Matin

Qui ?	Quoi ?	Repères horaires
M.F. Bishop & P. Gourdet	Présentation de cette troisième journée d'étude – retour sur ces journées, le but visé au sein de l'académie et leurs articulations	9h00 – 9h30
	Lien entre recherche et formation, la place de la didactique dans la réflexion sur l'apprentissage du « Lire-Écrire » au CP et au-delà...	
Équipes autour de Bernadette Kervyn	<u>L'écriture</u> - Les repères issus de la recherche - Les premiers projets de scénarios de formation	9h30 – 10h50
Pause		10h50-11h00
Équipes autour de Patrice Gourdet	<u>L'étude de la langue</u> - Les repères issus de la recherche - Les premiers projets de scénarios de formation	11h00 – 12h00

Après-midi

Qui ?	Quoi ?	Repères horaires
Équipes autour de Marie-France Bishop	<u>La compréhension</u> - Les repères issus de la recherche - Les premiers projets de scénarios de formation	13h30 – 14h45
Pause		14h45-15h00
Nathalie Blanc (Université de Montpellier 3)	<u>Conférence</u> "La littérature de jeunesse pour étudier les habiletés de compréhension chez l'enfant d'âge scolaire: Quelles méthodologies pour quels résultats ?"	15h00 – 16h00
	<u>Débat - Questions - Clôture</u>	16h00-16h30

Introduction – Mme Bishop

Le travail est étayé par les recherches en :

- Psychologie cognitive et Neurosciences : qui étudient du fonctionnement du cerveau
- En Sciences du langage : qui étudie le fonctionnement de la langue

- Et en didactique-littérature : qui étudie le fonctionnement des textes.

Rappels étude Ifé LIRE ECRIRE CP

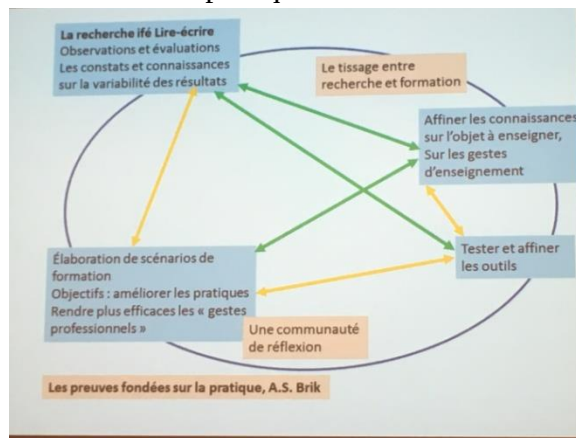
Début de la recherche : 2013/2014

- Évaluation initiale en septembre, avec 3 temps d'observation et évaluation finale
- 131 classes de CP
- 2507 élèves
- 13 universités
- 28 départements
- 13 académies
- Etude quantitative visant à mesurer l'influence des pratiques ordinaires des maîtres en CP sur la qualité des apprentissages des élèves.

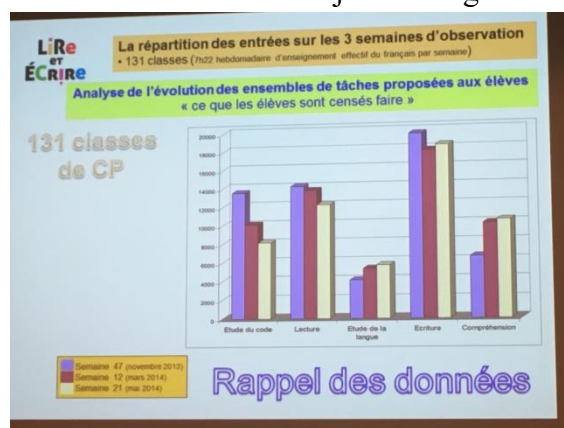
Cette recherche est basée sur l'étude des liens entre :

- Les performances initiales et finales
- Les différentes caractéristiques des pratiques
- L'impact des pratiques d'enseignement sur les performances finales.

Les travaux de Brick -> preuves fondées sur la pratique.



Elaboration de scénarii de formations en écriture, compréhension, MDL à partir des recherches de l'IFE. Pour améliorer les pratiques, il faut rendre plus efficace les gestes professionnels, à partir d'une communauté de réflexion. Il faut tester et affiner les outils pour réécrire le scénario en se basant sur les besoins en formation, et affiner les connaissances sur l'objet à enseigner.



La recherche est basée sur des données et aussi des réflexions (ex : aucun effet associé au choix du manuel).

Dans une classe efficace, on trouve :

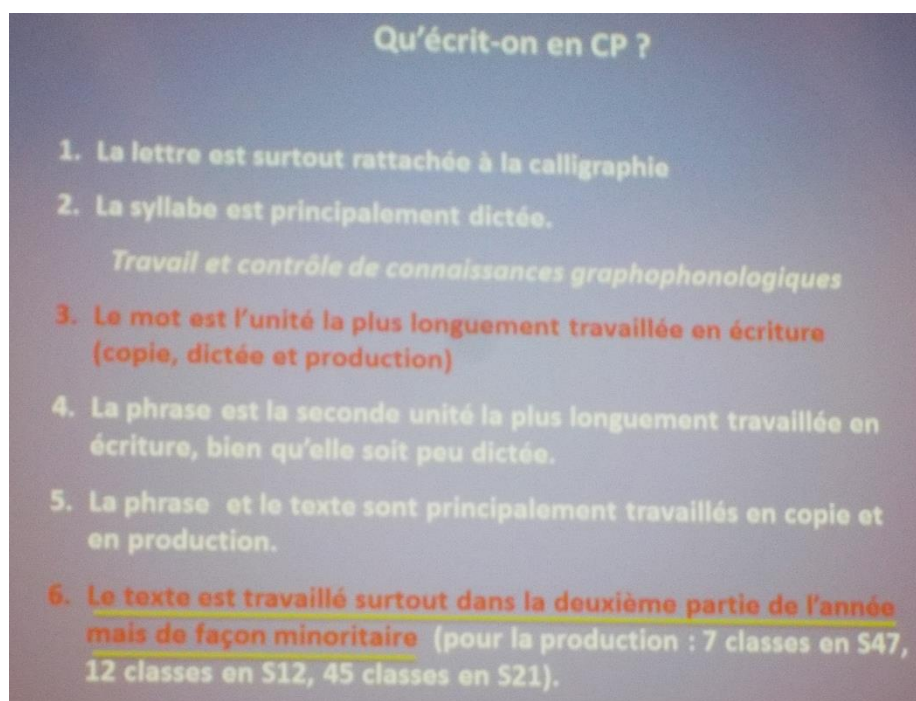
- Un climat serein, propice aux apprentissages
- Des élèves engagés dans les tâches proposées

- Des procédures cognitives explicitées
- Une planification du code réalisée sur le rythme soutenu (15 sur les 9 premières semaines de classe)
- Des textes soumis aux lectures collectives puis individuelles par les élèves
- L'écriture sur toutes ces formes
- La lecture à voix haute fréquente
- Fréquentation de la littérature de jeunesse
- Les liens entre l'oral et l'écrit
- Raisonnement sur le langage
- Importance du lien entre le terrain et la recherche, comprendre la classe, ne pas imposer une doxa.

I/ ECRIRE : Des résultats de la recherche sur l'écriture à la production de ressources pour la formation, Académie de Bordeaux : Bernadette KERVYN, C. ROUSSEAU, B. CAVERIVIERE.

Voir sur le site IFE – pratique enseignante en écriture :

<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/brissaud-dreyfus>



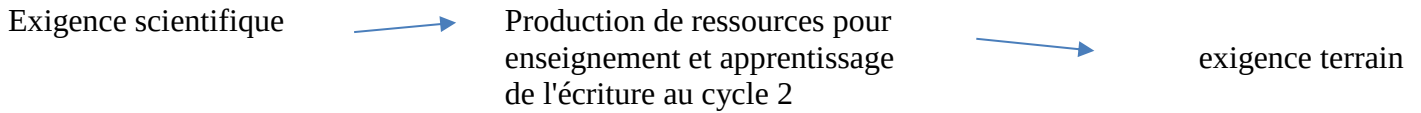
Que nous a appris la recherche LIRE ECRIRE CP ?

En écriture, il semble contreproductif de :	Il semble bénéfique aux élèves fragiles de :
▪ Passer beaucoup de temps à copier (de la manière dont la copie des majoritairement pratiquée) ▪ Ecrire avec des unités pré-imprimées (telle que la tâche est majoritairement pratiquée) ▪ Privilégier les unités inférieures au mot : lettres et syllabes) ▪ Ne produire des phrases qu'en fin d'année	▪ Réaliser les mêmes tâches que les autres élèves de la classe avec un étayage spécifique ▪ Préparer et réviser l'écrit ▪ Faire des dictées : maximum 39 mn/semaine et plus généralement travailler l'encodage (dictée + productions en encodant soi-même) ▪ Articuler les activités de production d'écrit aux textes lus en classe

- Produire de l'écrit sans (jamais) prendre en compte le contexte textuel et ses contraintes.

- Beaucoup expliciter et faire expliciter

a) Quelles sont les tâches d'écriture pour lesquelles les enseignants ont besoin d'élaborer des outils d'évaluation ?



Constats :

- Conception variable et floue de l'écriture
- Conception technique rétrécie de l'écriture, en tension entre les approches techniques et fonctionnelles
- Appui sur des modèles peu appropriés
- Confusion entre des modèles d'enseignement de l'écriture et des modèles de l'écriture
- Besoins de modèles qui fonctionnent pour le tout jeune scripteur

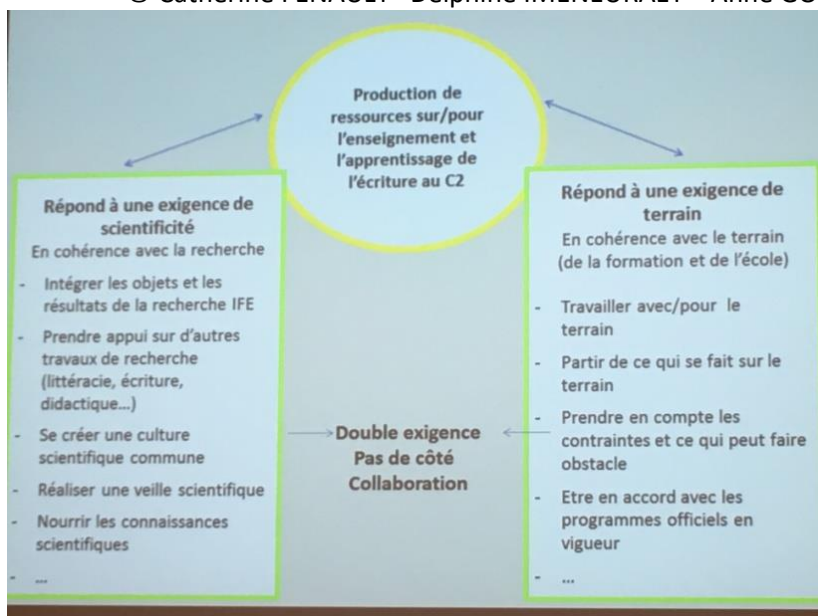
Grille d'évaluation de l'écriture		Exemples pour le mot lapin
0	Absence de toute trace	-
1	Dessin	
2	Simulation de l'écriture et graphisme primitif	
3	Écriture avec prédominance de lettres	AITD
4	Écriture syllabique dominante	LP, AP
5	Écriture syllabico-alphabétique	LAP
6	Écriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale	LAPON
7	Écriture alphabétique conforme à la forme orale	LA PIN
8	Écriture orthographique	LAPIN

Grille d'évaluation de l'écriture en GS et au CP :
Pour avoir un profil de sa classe et pour proposer des activités adaptées à la ZPD de chaque élève.

Quelles tâches d'écriture ?

- Scénarii autour de la dictée à l'adulte.
- Processus scriptural 6-7 ans
- Mises en œuvre de situations de production de phrases et de textes dès septembre
- Former à la préparation de l'écriture
- Accompagnement d'école.

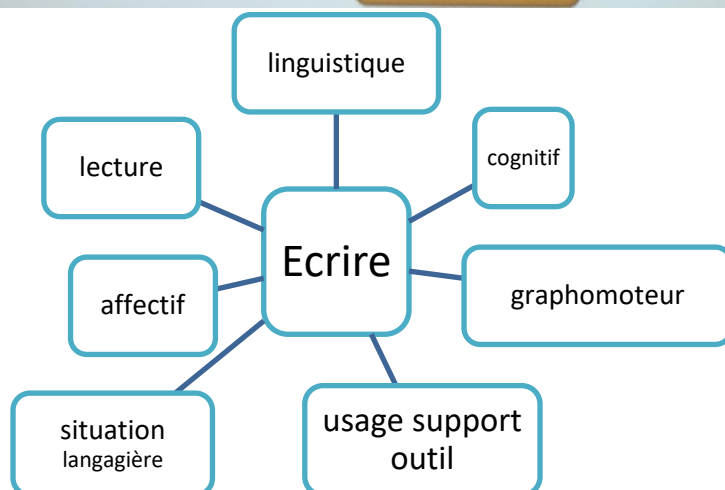
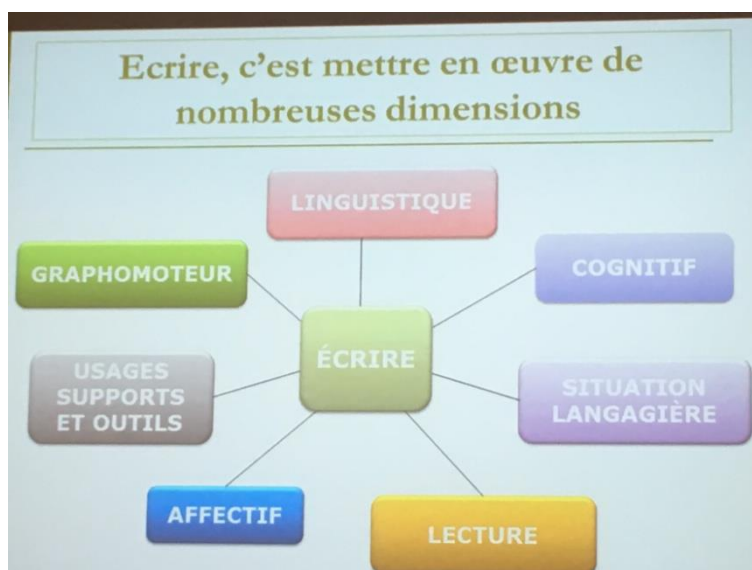
Conception floue de « l'écriture » par les PE : conception rétrécie au graphisme/copie.



Confusion entre des modèles d'enseignement de l'écriture -> projet d'écriture -> écrivez, relisez, améliorez, recopiez.

Ecrire c'est mettre en œuvre de nombreuses dimensions. Cf. Manon HEBERT/ Martin LEPINE

Ce modèle permet de situer et analyser les pratiques.

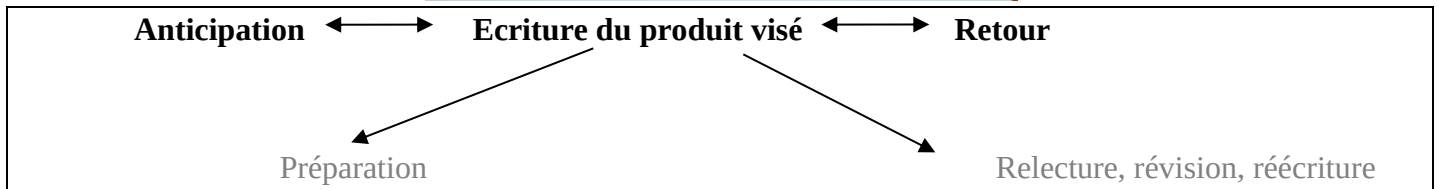


La situation langagière permet de dépasser la technique pour devenir une action porteuse de sens.



L'écriture est un millefeuille.

L'écriture se réalise via 3 opérations :



Pourquoi parle-t-on davantage de PREPARATION que d'ANTICIPATION de l'écriture ?

Anticipation est plus large, préparation de l'écriture c'est plus réduit : Que demander à l'élève pour qu'il écrive. A faisant un travail d'anticipation, on permet à tous les élèves de développer des stratégies d'anticipation qui sont déjà mises en jeu par les bons (en amont – pendant la tâche d'écriture). Quand l'écriture devient une phase enseignée, on permet aux élèves d'accéder à cette phase d'anticipation.

Cette question d'anticipation doit être travaillée avec les enseignants -> Les PE mettent plus d'attention sur la lecture que sur l'anticipation.

Ecrire en contexte scolaire passe par des tâches, des situations et des unités variées

- Calligraphie
- Copie (copie avec modèle, copie différée, copie à trous...)
- Dictée (classique, préparée, autodictée...)
- Dictée à l'adulte / à un pair
- Production d'écrit (encodage de mots, ajout de mots dans un texte existant, fiche descriptive d'un animal, suite de récit, devinette, notes de performance en EPS, légende d'une image ...)
- Préparer, anticiper l'écrit
- Relire, modifier, corriger, enrichir l'écrit
- ...

+ De l'écriture portant sur des unités différentes

Ecrire en contexte scolaire passe par des Tâches d'écriture, des situations et des unités variées

- Calligraphier
- Copier
- Dictée
- Dictée à l'adulte
- Production d'écrit sous des formes très variées : encodage, ajout de mots dans un texte existant, écriture autonome, suite de récit, notes de performance en EPS,

légende d'une image, fiche descriptive
d'un animal...

- Préparer, anticiper le récit
- Relire, modifier

2) 4 procédures pour apprendre à encoder.

Finalité de formation : production d'outils d'accompagnement à la production de phrases en travail d'encodage. Situation de départ : encoder une phrase.

2- Une situation de référence comme point de départ :

ENCODER UNE PHRASE

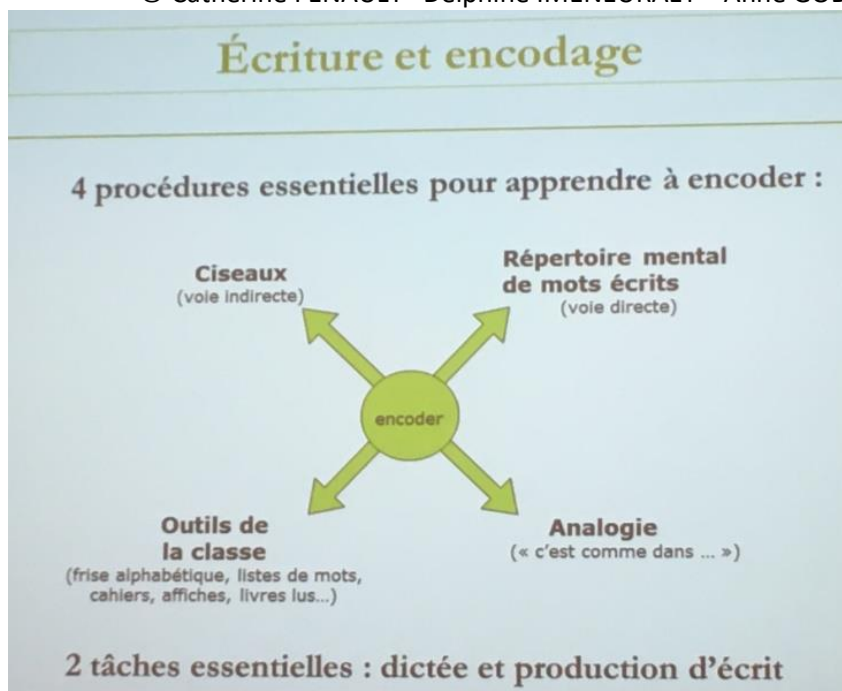
Phrase connue des élèves	Phrase donnée par l'enseignant	Phrase élaborée collectivement à partir d'un événement vécu	Phrase inventée par l'élève
Contenu partagé	Contenu mémorisé	Contenu stabilisé et mémorisé	Contenu non stabilisé
Passer de l'oral à l'écrit. Travailler les caractéristiques de l'écrit (notion de mot, de phrase). Restituer un énoncé mémorisé.	Mobiliser différentes stratégies d'encodage en fonction du statut des mots. Utiliser ses connaissances sur la langue. Nourrir les activités d'écriture et de lecture.	Utiliser un vocabulaire précis. Travailler la notion de phrase. Aborder les fonctions de l'écrit.	Partir de la motivation de l'élève pour l'engager dans la tâche. Diversifier la nature des écrits produits, l'adapter en fonction d'une intention.

Différentes manières d'encoder une phrase :

Phrase connue par l'élève	Phrase donnée par l'enseignant	Phrase élaborée collectivement à partir d'un événement vécu	Phrase inventée par l'élève
Difficulté croissante 			
<i>Contenu partagé</i>	<i>Contenu mémorisé</i>	<i>Contenu stabilisé et mémorisé</i>	<i>Contenu non stabilisé</i>
✓ Passer de l'oral à l'écrit ✓ Travailler les caractéristiques de l'écrit (notion de mot, de phrase ..) ✓ restituer une phrase mémorisée	✓ Mobiliser des stratégies d'encodage en fonction du statut des mots (mot ciseaux* ou mot photo*) ✓ Utiliser ses connaissances sur la langue ✓ Nourrir les activités d'écriture et de lecture	✓ Utiliser un vocabulaire précis ✓ Travailler la notion de phrase ✓ aborder les fonctions de l'écrit	✓ Partir de la motivation de l'élève pour l'engager dans la tâche ✓ Diversifier la nature des écrits produits, les adapter en fonction de l'intention.

*mot ciseaux : mot que l'on peut écrire en le décomposant en syllabes puis chaque syllabe est décomposée en phonèmes = mot que l'on encode

*mot photo : mot que l'on connaît et que l'on écrit de mémoire = mot connu globalement



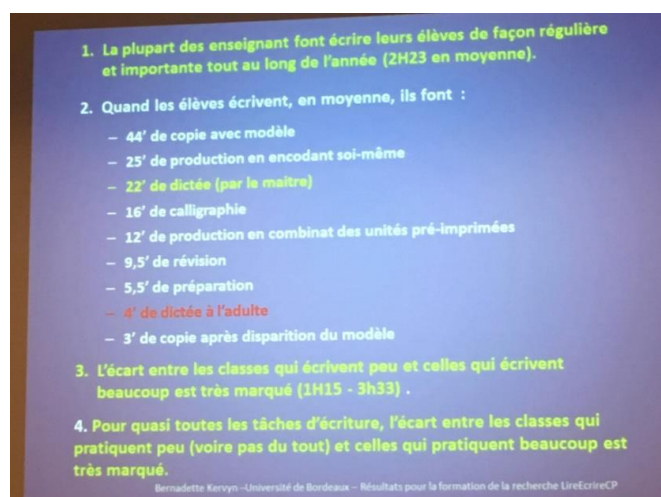
Explicitation d'une démarche dynamique en situation d'écriture

De la lecture à l'écriture		Puis de l'écriture à la lecture	
ANTICIPATION		ECRITURE DU PRODUIT VISE	REVISION
Tâches d'enseignement liées à : - La mémorisation de l'écrit à produire, à la stabilisation de cet écrit ; - Au découpage de la chaîne orale ; - A l'explicitation des procédures d'encodage (mot photo, ciseau, outil) ; - A des aspects de la langue de l'écrit (ponctuation).		Tâches d'enseignement liées à : - L'encodage graphophonologique ; - Au découpage de la chaîne orale ; - A la copie des mots « photo » ou « outil » ; - A des aspects de la langue de l'écrit ; - Au tracé des lettres et aux liaisons entre elles.	
→ Répétition à l'oral de la phrase à encoder par chaque élève. Identification du nombre de mots à écrire, du premier mot, traits tracés au tableau. Rappel de la catégorisation des mots à encoder et des procédures correspondantes. Questionnement sur les signes de ponctuation.		→ Relecture magistrale / par l'élève de chaque mot écrit tel qu'il « chante ». Epeler les mots, isoler les syllabes. Distinguer les phonèmes dans la syllabe. Enoncer les règles syntaxiques. Reprendre le geste graphique, verbaliser le trajet du crayon.	
		Tâches d'enseignement liées à : - Au découpage de la chaîne orale ; - A la mémorisation de ce que l'on devait écrire ; - Au questionnement orthographique ; - Au geste graphique.	
		→ Matérialiser les mots à écrire par un trait encodage de chaque mot et relecture systématique des mots écrits. Lecture de la phrase entière. Mise en évidence des signes de ponctuation et de la majuscule.	

Tâche problématique, notamment pour les élèves en difficultés : passer de l'oral à l'écrit

Pb de PE	Pb de l'élève
Comment faire écrire dès le début de l'année et tous les élèves Comment faire pour des élèves non lecteurs Comment évaluer, réguler ?	Passer de l'oral à l'écrit Quelles aides ? Quelles stratégies à mettre en œuvre ?

Photographie des pratiques enseignantes en écriture au CP : (LIRE ECRIRE CP, IFé)



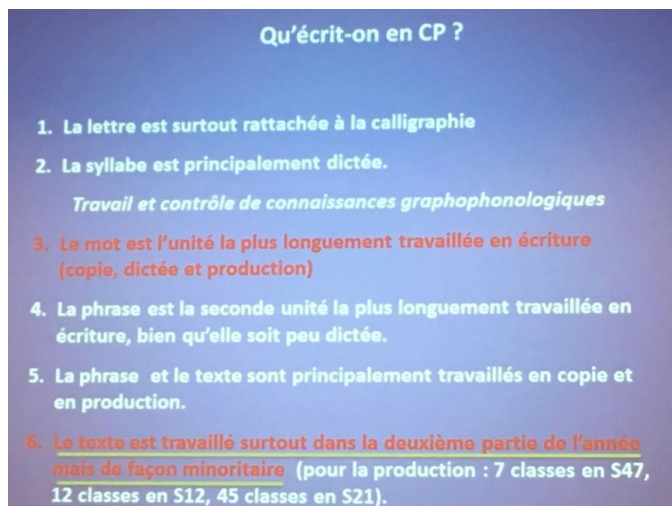
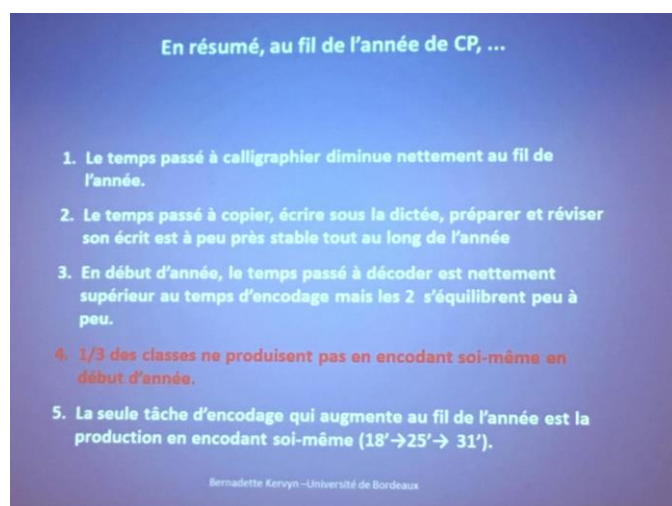
1) La plupart des enseignants font écrire leurs élèves de façon régulière et importante tout au long de l'année de CP : 2h23/s en moyenne.

2) Quand les élèves écrivent, ils font :

- 44' de copie
- 25' de production en encodant soi-même
- 22' de dictée (par le maître)
- 16' de calligraphie
- 12' de production en combinant des unités pré-imprimées
- 9,5' de révision
- 5,5' de préparation
- 4' de dictée à l'adulte
- 3' de copie après disparition du modèle

3) Classes qui écrivent le plus 3h33, le moins 1h15

4) Pour toutes ces tâches, l'écart est très marqué entre celles qui écrivent le plus et celles qui écrivent le moins.

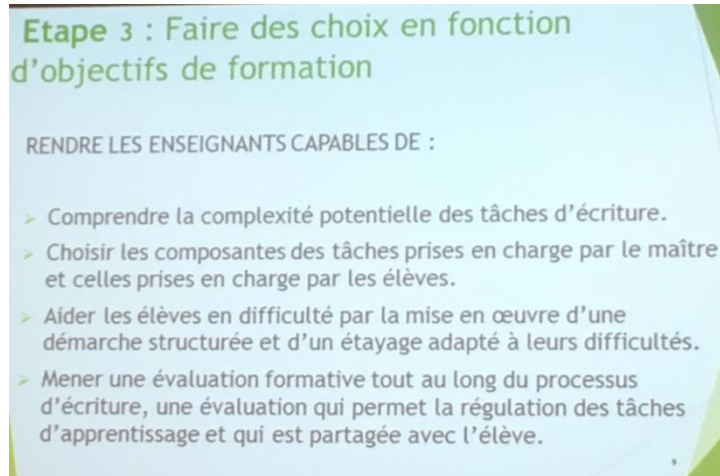


Production d'outils d'accompagnement à la production de phrases.

Les compétences sont différentes en fonction de l'inventeur de la phrase.

Lorsque l'enseignant choisit la phrase, elle demande d'utiliser différentes stratégies, différentes connaissances, cela nourrit des actes de lecture et d'écriture. Cela permet de mémoriser des structures, et entraîne ensuite l'allègement de la tâche d'écriture grâce à la création de stratégies.

Dans les scénarios, partir des conceptions pour lever les boucliers.



- Accompagner les équipes
- Co construire des séquences en partant des pratiques existantes mais en allant plus loin
- Comment former à l'évaluation formative, par la régulation et le feed-back immédiat.

Vers la formation :

- Vidéo
- Que fait l'élève ? L'enseignant ?
- Analyse des vidéos
- Didactique
- Aider tous les élèves

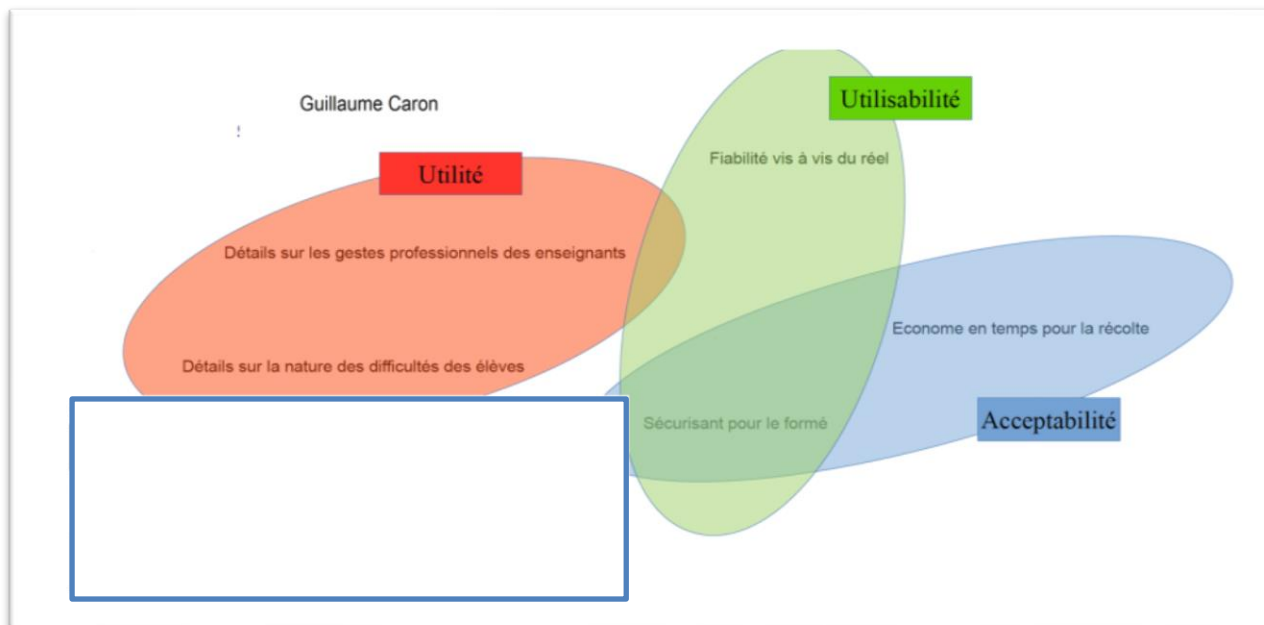
3) La dictée à l'adulte pour apprendre à écrire au cycle 2 : en quoi la dictée à l'adulte permet à l'enseignant par ses gestes professionnels d'amener les élèves à gérer de plus en plus les tâches d'écriture ?

*Sa mise en œuvre permet de travailler toutes les préconisations de l'étude LIRE ECRIRE IFé.

*Hypothèse de travail : la dictée à l'adulte fait travailler des tâches très complexes, ce qui permet d'amener les élèves sur des compétences de haut niveau.

a) Croisement entre la dictée à l'adulte (DA) et la recherche de Guillaume CARON pour l'IFé : ressources utiles, utilisables, acceptables ?

<file:///C:/Users/utilisateur/Documents/AAAPoste%20CPD%20MLF/Articles/Concevoir%20des%20formations%20-%20outils%20CAS%20v5-1.pdf>



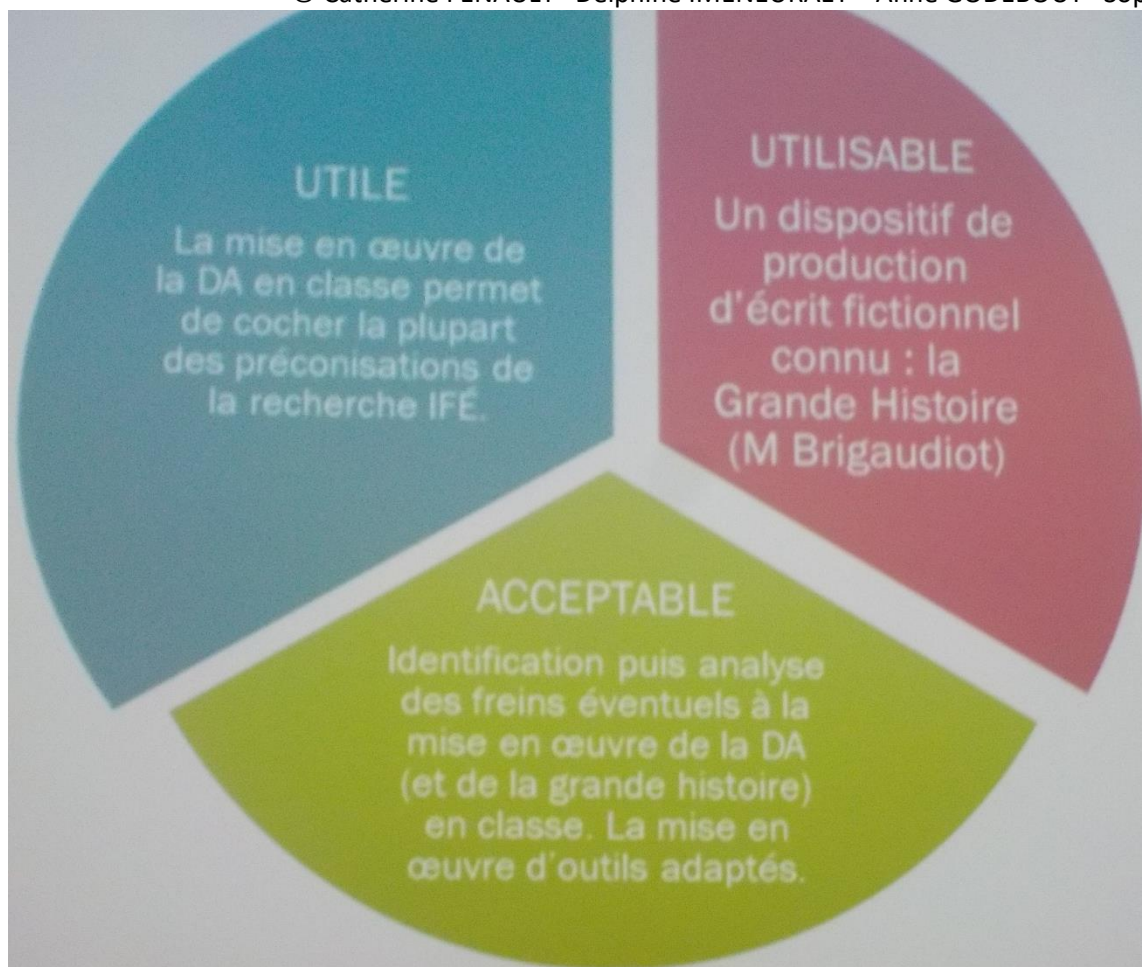
Critères ergonomiques de conception de formation :

Critères de conception	Utilité	Utilisabilité	Acceptabilité
Formateurs	Répondre à l'objectif, à la demande, à la commande	Permettre l'intervention, le guidage de l'activité des formés	Être compatible avec les critères auxquels il entend se soumettre
Stagiaires	Répondre à leurs besoins et à leurs attentes	Permettre l'activité attendue en situation	Être compatible avec les critères auxquels ils entendent se soumettre

Des modalités plus ou moins utiles, utilisables, acceptables

Chacune de ces modalités va être plus ou moins utilisables selon les contraintes matérielles, le style du formateur, la thématique de la formation, les groupe de formés concernés, etc. Un formateur⁸ a cherché à évaluer les traces du réel en fonction de critères d'utilisabilité, d'utilité et d'acceptabilité. Il les a étudiés selon différents critères :

- leur aspect sécurisant pour le formé (acceptabilité),
- l'économie en temps pour le formateur (acceptabilité et utilisabilité),
- la fiabilité vis-à-vis du réel (utilisabilité)
- les détails fournis sur les gestes professionnels et ceux fournis sur la nature des difficultés des élèves (utilité).



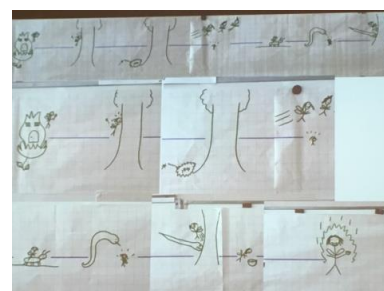
b) Les travaux de l'équipe de Bordeaux se basent sur les travaux de Mireille BRIGAUDIOT avec La Grande Histoire

Rappel : La Grande Histoire

Invention collective préparée en étapes en grand groupe (schéma narratif), mise en mots par groupes en dictée à l'adulte, elle est travaillée en relectures successives pendant 4 à 5 semaines, les textes sont connus par cœur, au bout de la production, sans aucune illustration les élèves vont LIRE ce texte aux parents ou à d'autres destinataires **Fiche enseignants** : <https://classeurdecole.files.wordpress.com/2015/07/la-grande-histoire-classeurdecole.pdf>

Démarche du groupe DSDEN de Bordeaux, trame élaborée en groupe de formateurs, imposée aux enseignants volontaires :

- 1- Se mettre d'accord sur les personnages, les lieux, les événements et la chute.
- 2- Construire oralement et collectivement un récit
- 3- Dessin du déroulement de l'histoire, en le découpant en épisode. Le canevas peut aussi être mimé et pris en photo.



- 4- Ecriture de chaque étape par groupe de 4/6 élèves. On démarre avec les élèves les plus faibles, en constituant des groupes homogènes.

- 5- Faire relire le texte écrit par chaque élève en le suivant du doigt -> révision
- 6- Rendre collective chaque étape.
- 7- Mettre à l'épreuve du lecteur : vérifier les effets, permanence de l'écrit....
- 8- Editer le texte SANS illustration : le message n'est pas dans l'illustration mais dans le texte.

Axe de travail sur la DA :

1) Stabilisation de l'énoncé et rôle du brouillon

Mise en place de l'autonomie : que font ceux qui ne sont pas dans le groupe « dictée à l'adulte ».

voir IFE, Favoriser l'autonomie, à télécharger sur : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/111-juin-2016.pdf>

Aide à la définition des objectifs : identifier dans quelle dictée à l'adulte l'enseignant(e) s'engage pour clarifier les objectifs visés

Texte connu en dictée à l'adulte (ex : Une souris verte)	Texte inventé à partir d'un événement partagé, d'un album sans texte	Histoire inventée (La Grande Histoire)
Contenu partagé	Contenu partagé	X
Forme partagée	X	X

Les compétences travaillées en priorité avec les élèves suivant le texte produit

	Texte connu en DA	Texte inventé à partir d'un événement partagé, d'un album sans texte	Histoire inventée
Produire un énoncé oral (restituer)	—	++	++
Passer du langage oral à un écrit « parlé »	+	++	++
Segmenter la chaîne orale en chaîne écrite	++	+ —	+ —
Encoder	+	+ —	+
Développer les compétences textuelles	+ —	+	++

Les cases ayant ++ sont les compétences à travailler en priorité, ce sont les plus complexes, ce sont des tâches hautes.

2) Les passages à risque

Se représenter la tâche d'écriture comme une tâche complexe et penser le guidage.

Faire émerger le problème : Qui tranche ? Quand ? Comment ? Au regard de quel objectif ?

<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/111-juin-2016.pdf>

Passage à risques 1 : Préparer l'écrit

- Anticiper les passages à risques pour donner de la disponibilité cognitive aux élèves et à l'enseignant :
 - La boîte à personnages, à lieux
 - Le mime
 - La Représentation Mentale
 - Le canevas de l'histoire
- Gérer la singularité de chacun au sein du groupe : permettre à chacun de s'investir affectivement dans un texte collectif.

Passage à risques 2 : Gérer qui tranche quoi ? Comment ? Au regard de quel objectif ?

- Définir un ou des objectif(s) d'enseignement prioritaire(s).
- Cela nécessite pour l'enseignant d'adapter la quantité de guidage (étayage) pour chaque contrainte (compétence) de la tâche d'écriture assignée aux élèves en amont et pendant la phase d'écriture (mise en mots).
- Pour l'enseignant, cela revient à être lui-même explicite sur ce qui va guider prioritairement ses choix pour arriver à mener les séances de dictée à l'adulte.
- Ces choix peuvent varier suivant la situation de dictée à l'adulte : texte inventé ou non, contenu partagé ou non.
- Ces choix varient également avec le groupe d'élèves qui « écrit ».

Passage à risques 3 : étayer le langage ■ Durant la formation, certains outils nous paraissent pertinents au regard de l'objectif (Cf. vidéo de Mathieu).	Passage à risques 4 : gérer la stabilisation de l'énoncé oral ■ Effet rature : rendre visible pour les élèves le brouillon, l'enseignant s'autorise à reprendre, à réviser ■ Tension entre : stabiliser un énoncé oral correct syntaxiquement et mettre en scène la révision
--	--

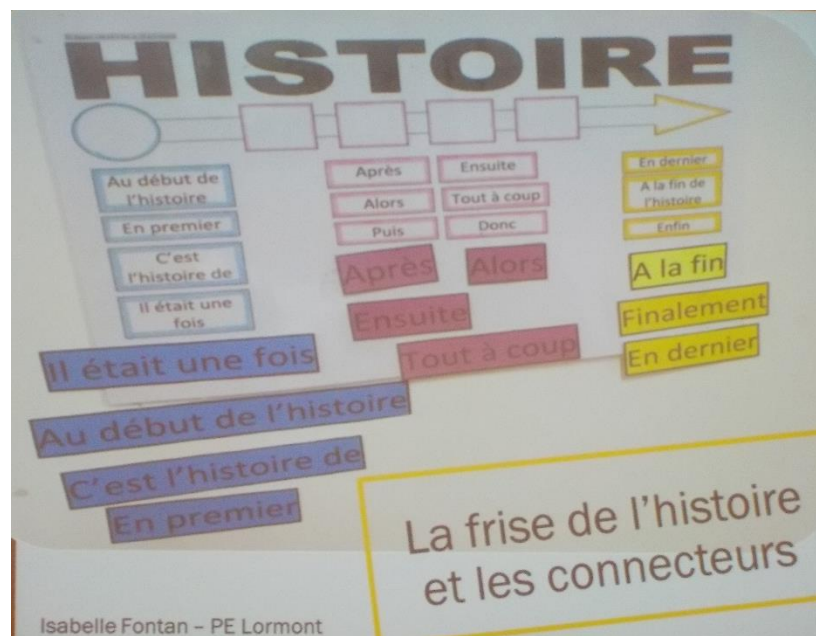
Passages à risques :

- Anticiper pour donner de la disponibilité cognitive aux élèves : boîtes à personnages, à lieux ...
- Permettre à chaque élève d'être en sécurité affective
- Définir/prioriser les objectifs
- Varier l'étayage
- Etayer le langage
- Gérer la stabilisation de l'écrit : notion de la rature
- Définir la posture enseignante et élève en fonction de la phase.

c) Passage à l'écrit : pour préparer l'écrit : (anticipation)

1. Préparer l'écrit

- La boîte à personnages
- Le mime
- La représentation mentale
- Le canevas de l'histoire



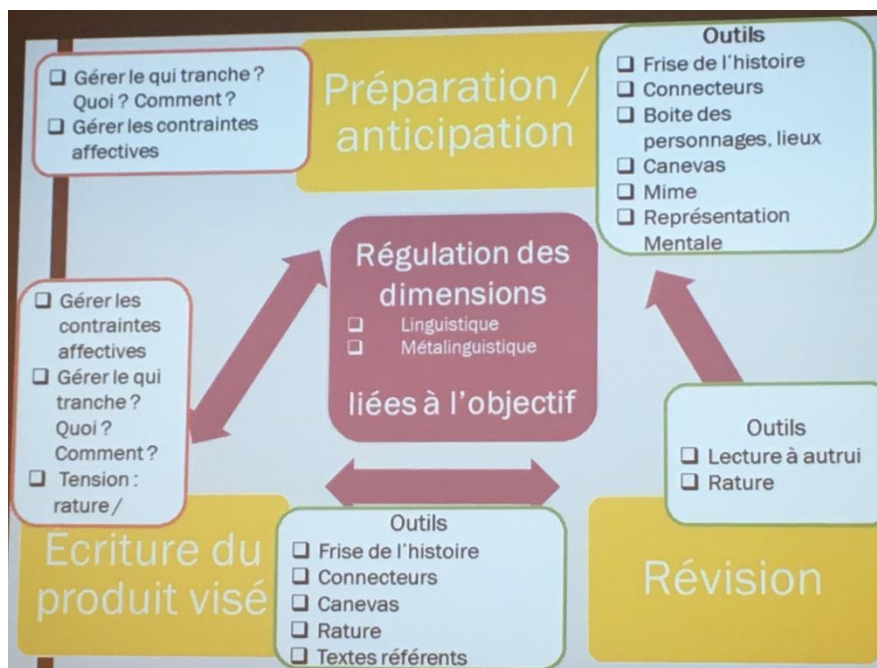
- Gérer la singularité de chacun au sein du groupe classe de manière affective dans le texte collectif choisi.
- Pour les enseignants : définir un ou des objectifs prioritaires
- Etayage pour chaque contrainte de la tâche d'écriture et pendant la phase d'écriture
- Etre explicite

- Institutionnaliser la phase de préparation, d'écriture, de révision

Il existe 3 types de textes pouvant faire l'objet d'une démarche dictée à l'adulte :

Texte connu. (ex : une souris verte)	Texte inventé à partir d'un évènement partagé et connu.	Histoire inventée (ex : la grande histoire)
--------------------------------------	---	---

Schéma de synthèse :



II/ Etude de la langue : Quels liens entre étude de la langue et l'étude Lire-Ecrire ? Patrice GOUDET, Sandrine BERTRAND, Elsa Odorico.

Tableau des 31 tâches de l'étude de Roland GOIGOUX

PG : Phonographie PG 1 : Etudier les phonèmes (sans écrit) PG 2 : étudier les syllabes orales PG 3 : étudier les lettres (noms, différentes écritures) PG 4 : Etudier les correspondances entre phonèmes et graphèmes PG 5 : Etudier la combinatoire	L : Lecture L1 : lire silencieusement L2 : reconnaître un mot entier L3 : déchiffrer un mot L4 : Lire à haute voix L5 : Ecouter lire
C : Compréhension C1 : Définir ou expliciter une intention de lecture C2 : Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses C3 : Décrire commenter une illustration C4 : Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale C5 : produire un rappel de récit C6 : rendre explicite une information implicite C7 : proposer débattre ou négocier une interprétation C8 : réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension C9 : corriger une tâche écrite portant sur la compréhension.	E : Ecriture E1 : Calligraphier E2 : Copier avec modèle E3 : copier après disparition du modèle (copie différée) E4 : écrire sous dictée E5 : produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées E6 : produire en dictant à autrui E7 : Produire en encodant soi-même E8 : Définir, organiser, planifier la tâche d'écriture E9 : revenir sur son écrit
	EL : Etude de la langue EL 1 : lexique EL 2 : syntaxe EL 3 : morphologie (orthographe des mots, chaîne des accords, désinences verbales)

En étude de la langue (EDL), 3 tâches ont observées dans les classes de CP : Lexique – Syntaxe – Morphologie/Orthographe

Ces 3 tâches d'EDL ont été développées dans le rapport LIRE ECRIRE de 600 pages :

EL 1 : Lexique (sens et construction des mots) - Expliquer le sens d'un mot (nouveau ou polysémique) en contexte - Expliquer un mot à partir d'une image (« mot du jour ») - Trouver un mot à partir d'une définition - Mimer le sens d'un mot - Trouver des phrases utilisant des homonymes (exemples : vers/vert) Associer un mot à son contraire (antonyme) - Faire des collections et trouver des mots englobant la collection - Trouver / chasser une image ou un mot intrus par le sens (et non pas intrus par sa graphie par exemple) - Recenser des mots pour parler de quelque chose (de héros, de contes, etc.) - Construire une série en trouvant des mots qui ressemblent à un mot donné (famille de mots, dérivation) - Réemployer des mots déjà rencontrés - S'interroger pour retrouver où l'on a rencontré un mot (dans une poésie, en français ou dans d'autres disciplines...)
EL 2 : Syntaxe - Repérer les phrases d'un texte, les mots d'une phrase, les groupes de mots d'une phrase - Différencier ligne et phrase - Mettre en ordre les mots d'une phrase - Faire une phrase syntaxiquement correcte à partir d'une liste de mots

- Différencier les phrases syntaxiquement correctes des phrases syntaxiquement incorrectes
- Dans une phrase, remplacer des mots par d'autres, en ajouter ou en supprimer, et juger de l'acceptabilité de cette phrase
- Repérer des signes de ponctuation (point, virgule, points d'interrogation et d'exclamation, tirets) et comprendre leurs fonctions
- Trier, catégoriser (« ranger ensemble ») les mots d'une phrase ou d'un texte : mots outils, verbe, nom, etc.
- Faire ou compléter des collections de groupes grammaticaux (déterminant/nom ; déterminant/nom/adjectif ; au pluriel, au singulier, au masculin et au féminin) et dégager des règles à partir de ces collections.
- Associer un pronom personnel et le nom qu'il remplace
- Étudier des mots outils fréquents (pronoms personnels, déterminants, prépositions) et questionner leur valeur : faire percevoir la signification d'un mot outil par opposition à un autre (ex. un bateau / des bateaux)

EL 3 : Morphologie (orthographe des mots, chaîne des accords, désinences verbales)

- Observer l'orthographe de mots variables ou invariables
- Mémoriser l'orthographe de mots fréquents déjà rencontrés
- Identifier / orthographier les marques grammaticales : singulier / pluriel ; masculin / féminin
- Étudier les formes verbales (temps, genre et nombre)
- S'interroger sur l'orthographe de mots contenant des lettres muettes lexicales (chat)
- Observer et formuler une régularité grammaticale

Le travail sur l'EDL n'a pas d'effets immédiats sur l'apprentissage de la lecture mais il a des effets sur l'ensemble du cycle 2. Dans les classes qui font de l'étude de la langue régulièrement, les compétences en Lire Ecrire progressent plus rapidement.

	Score Global	Code	Compréhension	Ecriture
EL	+	+	+	+
EL1 (lexique)	+	+	+	+
EL2 (syntaxe)	-	-	-	+
EL3 (morphologie)	+	-	+	+
E4 + E7 + EL3	+	+	+	+

Impact de l'EDL sur les autres dimensions du lire-écrire au CP

Bibliographie utilisée par le groupe de travail

Revue Repères N°52, 2015: Lecture et écriture: les choix des enseignants au début de l'école élémentaire
Édité par Bernadette Kervyn, Catherine Brissaud, lien :

<http://catalogue-editions.ens-lyon.fr/fr/livre/?GCOI=29021100355860>

Revue Repères N°55, 2017: Interroger l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, Édité par Jacques Crinon, Ana Dias-Chiaruttini, lien :

<http://catalogue-editions.ens-lyon.fr/fr/livre/?GCOI=29021100977960>

Catherine BRISSAUD, Danièle COGIS, 2011, Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui, Hatier

Lien : <https://www.editions-hatier.fr/article/enseigner-lecole-primaire-comment-enseigner-lorthographe-aujourd'hui>

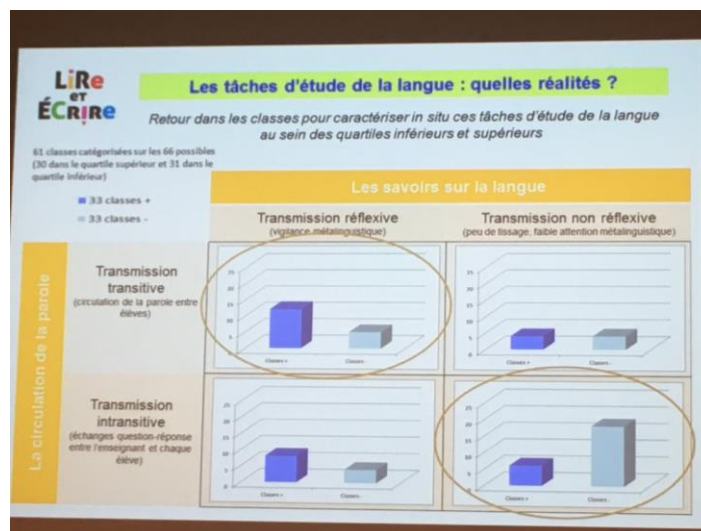
Les données chiffrées de l'étude LIRE ECRIRE : quelles réalités en classe ?

Effet seuil - > 90 minutes par semaine : la durée maximum à accorder à l'EDL est 90 mn/semaine

Scénario de formation :

- Faire émerger de l'étude de la langue dans les séances de compréhension et de PDE.
Ex : Bon appétit Mr Lapin ou autre randonnée
- Séance de tri de mots

La posture enseignante a des effets sur les résultats des élèves.



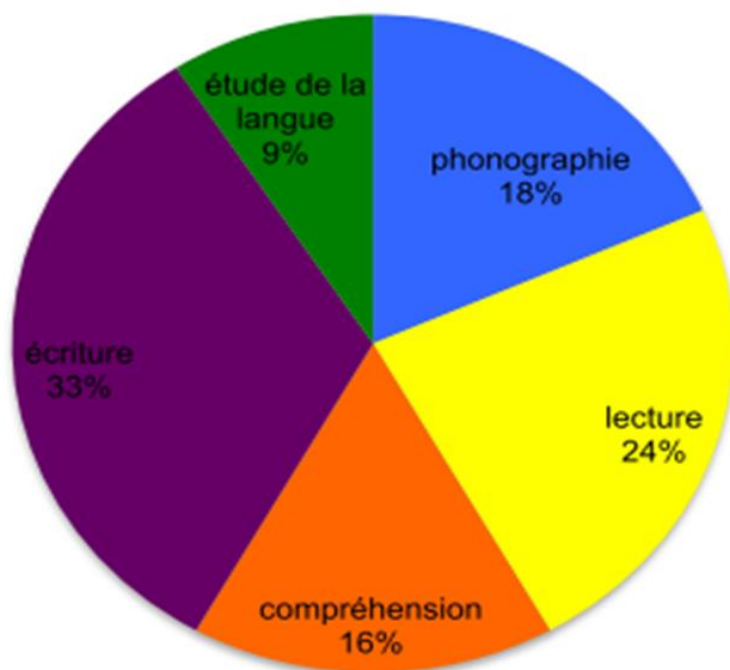
Cette diapositive montre que l'enseignant qui fait circuler la parole en EDL et propose une démarche réflexive fait davantage progresser ses élèves en EDL et plus généralement en Lire écrire.

	Transmission réflexive	Transmission non réflexive
L'enseignant fait circuler la parole	33% des meilleures classes	Impossible Pratique inexistante ou presque
L'enseignant professe et pose des questions fermées	Peu de classes la pratiquent	50% des classes les moins bonnes connaissent cette pratique

III/ L'enseignement de la compréhension, Marie-France BOSHOP

a) Constats

Peu de temps est accordé à l'enseignement de la compréhension :



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

9 des 31 tâches de l'étude Lire Ecrire sont spécifiques à la compréhension, elles se répartissent comme suit, la tâche 8 étant la plus répandue dans les classes de CP comme moyen de TRAVAILLER la compréhension alors qu'elle est, par nature, évaluative :

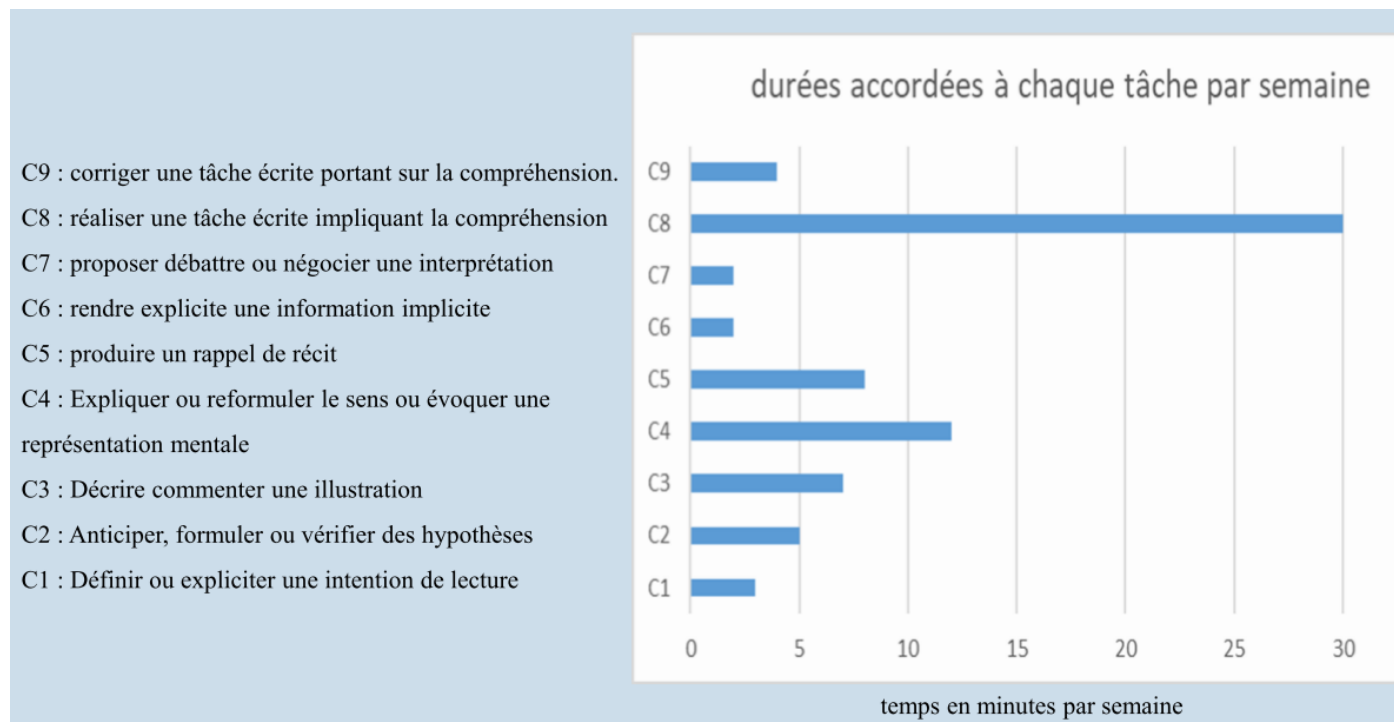
2 tâches d'émission d'hypothèses	Tâches orales	L'ANTICIPATION DU SENS ET LA PRÉPARATION DE LA LECTURE	C1 : Définir ou expliciter une intention de lecture C2 : Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses
5 tâches d'explicitation		L'ÉLUCIDATION DU SENS DU SUPPORT	C3 : Décrire commenter une illustration C4 : Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale C5 : Produire un rappel de récit C6 : Rendre explicite une information implicite C7 : Proposer débattre ou négocier une interprétation
2 tâches d'évaluation	Tâches écrites	LA VÉRIFICATION DE LA COMPRÉHENSION	C8 : Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension C9 : Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension.

La tâche la moins efficace (C8) est la plus enseignée.

A contrario, on voit assez peu de pratiques visant l'élaboration de sens et l'interprétation : C6 et C7 sont absentes dans 50% des classes.

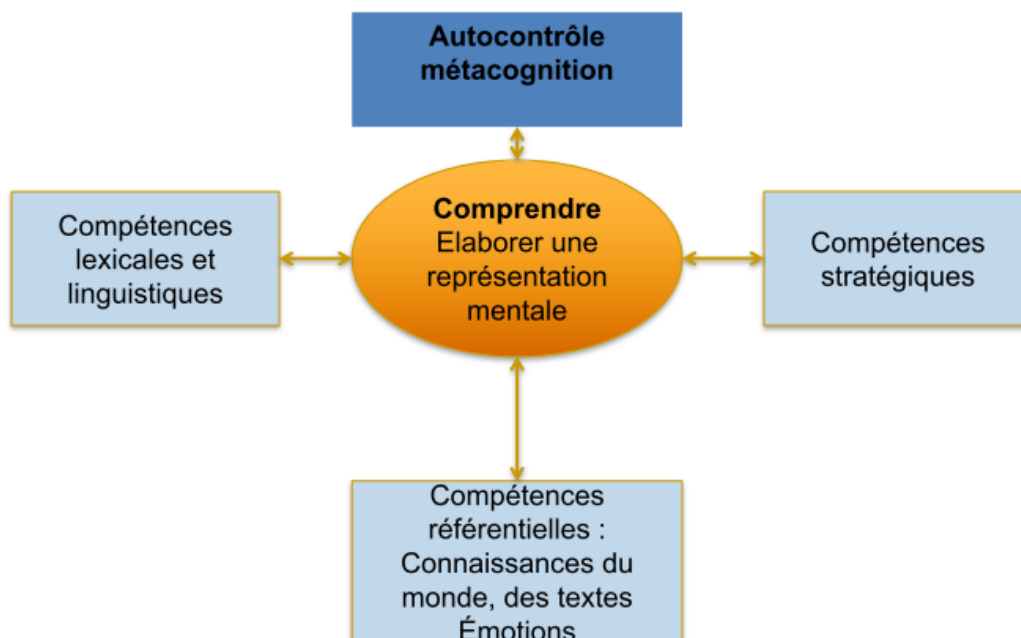
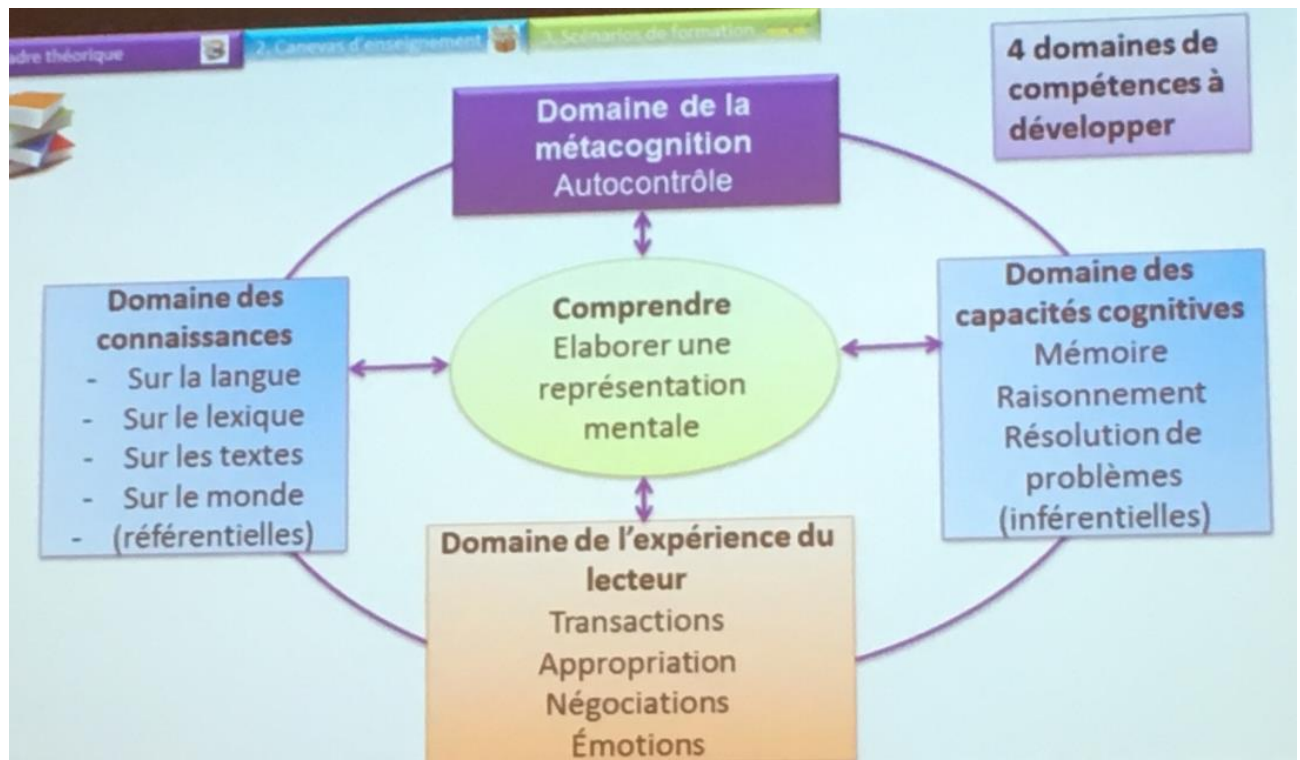
Les faibles lecteurs progressent peu -> accroissement des inégalités.

Mieux les élèves comprennent ce qu'on leur lit, plus ils seront autonomes ensuite.



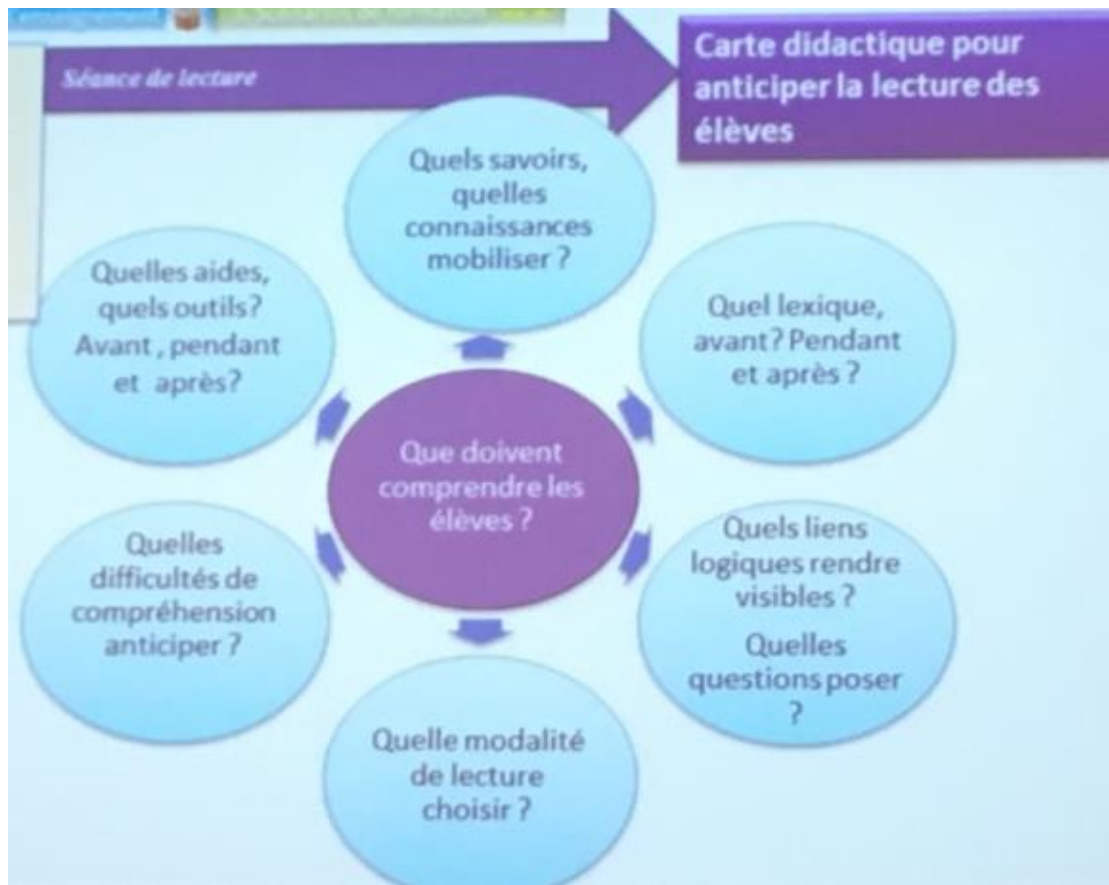
**Les pratiques efficaces sont les moins fréquentes ;
les pratiques moins efficaces sont les plus fréquentes.**

Carte didactique des 4 domaines de compétences à développer en compréhension : 4 familles de compétences nécessaires à l'activité de compréhension (d'après BIANCO, 2015)

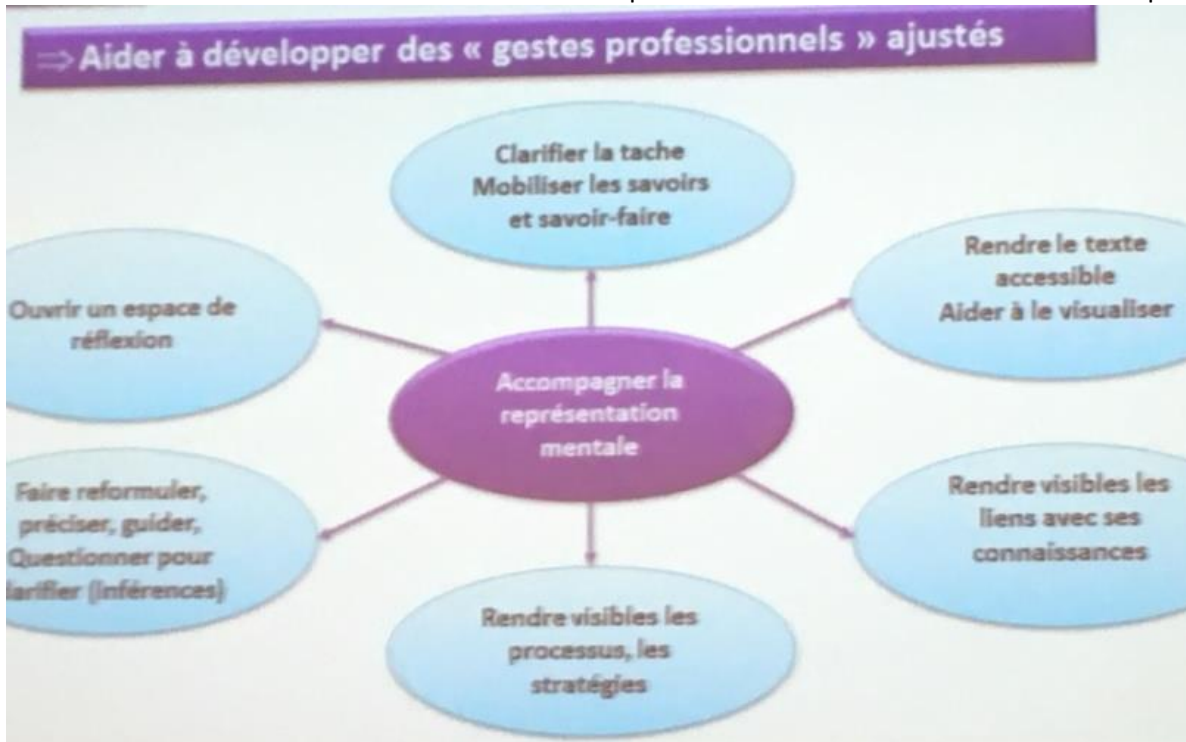


On doit accompagner les élèves face à la compréhension : les aider à déterminer ce qu'il y a à comprendre dans ce texte.

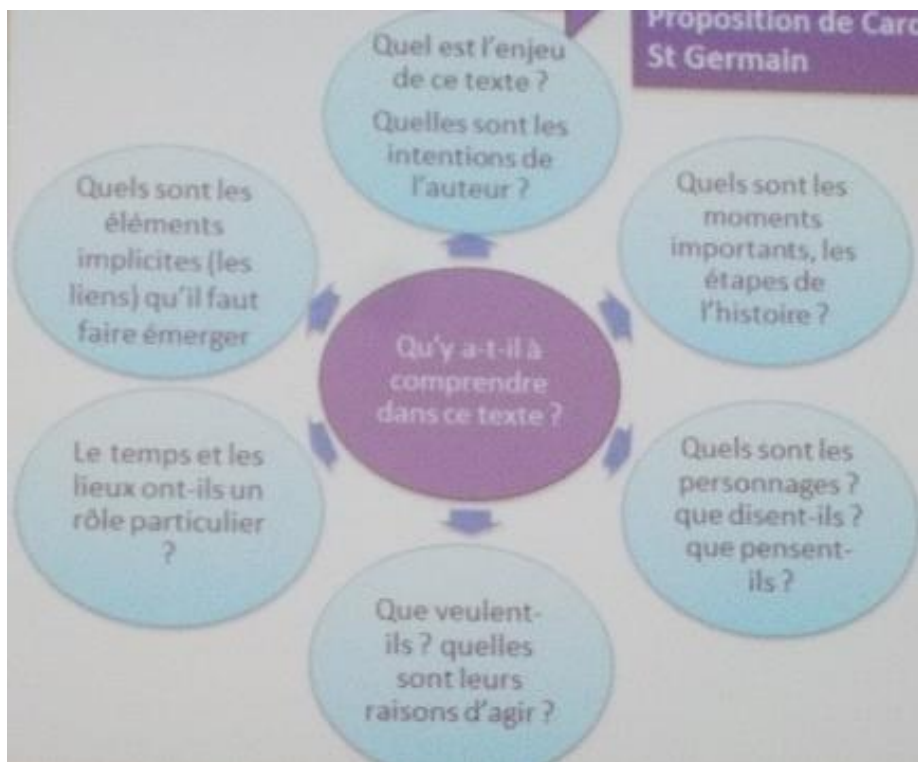
Carte didactique à destination des enseignants dans leur travail de préparation d'un texte support de compréhension :



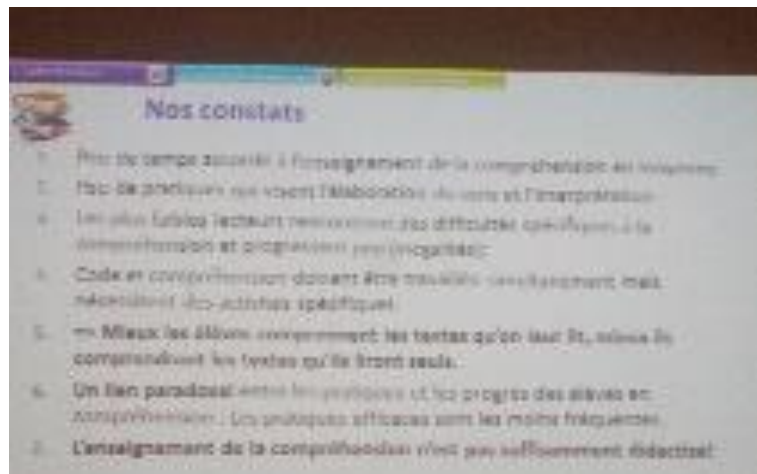
Carte didactique pour aider les enseignants à développer leurs gestes professionnels en enseignement de la compréhension :



Carte heuristique à destination des élèves dans leur travail de préparation à la lecture d'un texte :



Résumé des constats de l'équipe Compréhension :



1. Peu de temps est accordé à enseignement de la compréhension
2. Peu de pratiques visent à l'élaboration du sens et à l'interprétation
3. Les plus faibles lecteurs rencontrent des difficultés spécifiques à la compréhension et progressent peu (inégalités)
4. Code et compréhension doivent être travaillés simultanément mais nécessitent des activités spécifiques
5. Mieux les élèves comprennent des textes qu'on leur lit, mieux ils comprendront les textes qu'ils liront seuls.
6. Un lien paradoxal entre les pratiques et les progrès des élèves en compréhension : les pratiques efficaces sont les moins fréquentes.
7. L'enseignement de la compréhension n'est pas suffisamment didactisé.

b) Résultats des élèves du début du CP à la fin du CE1

Ces données ont été recueillies grâce à l'évaluation Anatole (items texte entendu)

Test	EVA début CP	EVA fin CP	EVA fin CE1
Vocabulaire passif	62%	X	X
Phrases entendues	81%	X	X
Textes entendus	49%	56%	63%
Phrases lues autonomie	X	73%	X
Texte lu autonomie CP	X	52%	X
Textes lus autonomie CE1	X	X	62%

Anatole

Le chien Anatole habite chez ses maîtres, dans une grande maison, fermée par une grille. Chaque matin, il attend le voisin qui sort de chez lui et lui donne des friandises : un morceau de sucre, ou un os, ou quelques délicieuses croquettes. Mais le voisin a déménagé hier, et aujourd'hui c'est un nouveau voisin qui sort de la maison.

Anatole avance vers lui pour réclamer sa friandise... mais le nouveau voisin ne comprend pas ! Alors Anatole aboie très fort. Le nouveau voisin a peur, et s'enfuit sur son vélo. Anatole est étonné, il ne comprend pas lui non plus !

À partir d'une idée originale de J.Mesnager

Question 1 : Qui est Anatole ? (au choix : un chien - un enfant - un chat -le voisin)

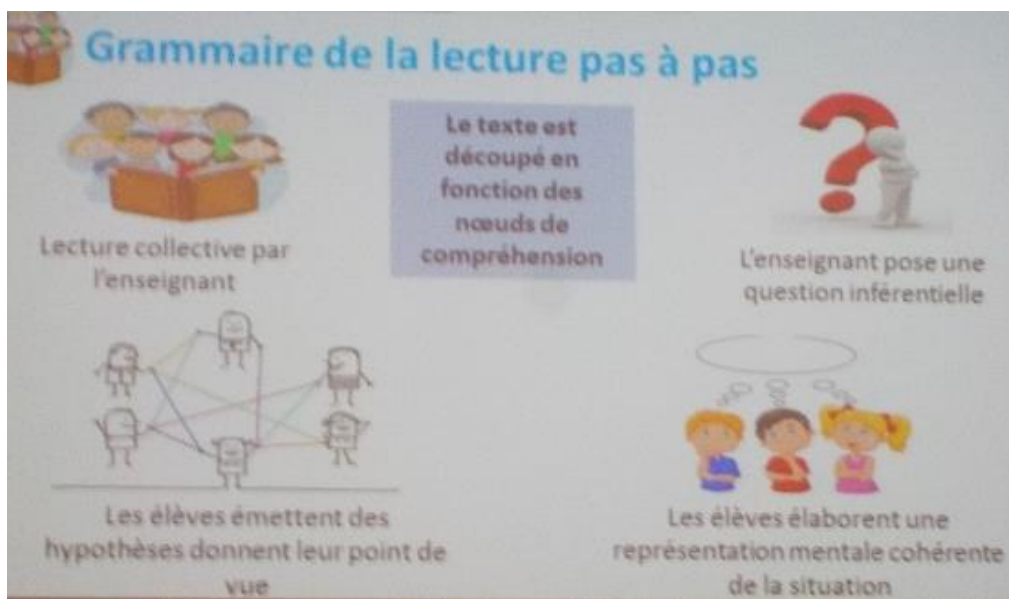
Question 2 : Pourquoi à la fin de l'histoire Anatole se met-il à aboyer ?

Question 3 : Pourquoi le nouveau voisin a-t-il peur ?

Question 4 : Le nouveau voisin a-t-il raison d'avoir peur ? (question valant le double)

c) Canevas pour enseigner la compréhension, pour que les élèves apprennent à comprendre.

Canevas 1 : La Lecture Pas à Pas



<https://reperes.revues.org/927>

http://www.alsace.iufm.fr/web.ressources/web/ressources_pedagogiques/productions_pedagogiques_iufm/anglais/2nddegre/comprehensionecrite.pdf

- 1) Pour travailler un texte selon la méthode Pas à Pas, il faut **un texte narratif court et à chute**.
- 2) Le découper en « épisodes », « morceaux » de manière stratégique. Dans le cas d'album comme support de Lecture Pas à Pas, on n'est pas obligé de le découper en fin de page. Idem, pour un texte, on peut s'arrêter au milieu d'une phrase. On coupe là où ça vaut le coup, là où c'est stratégique. Prévoir une question à poser à l'issue de la lecture de chaque « morceau ». Cette question doit être pensée très finement en termes didactiques. Ce ne doit pas être une question dont la réponse est oui ou non. Il doit s'agir d'une question ouverte. Le mieux est que la question soit avant tout support de débat, elle doit aider à gérer la complexité. Ce doit être une questions inférentielle :
 - ➔ Soit une question de **rétropection** : Que s'est-il passé ? Qu'est-il arrivé à ... ?
 - ➔ Soit une question de **clarification** : pourquoi ... se sauve-t-il ? Comment ... a-t-il su ? Vu ?
 - ➔ Soit une question de questions **d'anticipation** : Et après ? que va-t-il se passer ensuite ?

Maximum 4 questions/texte = couper le texte en 4 parties.

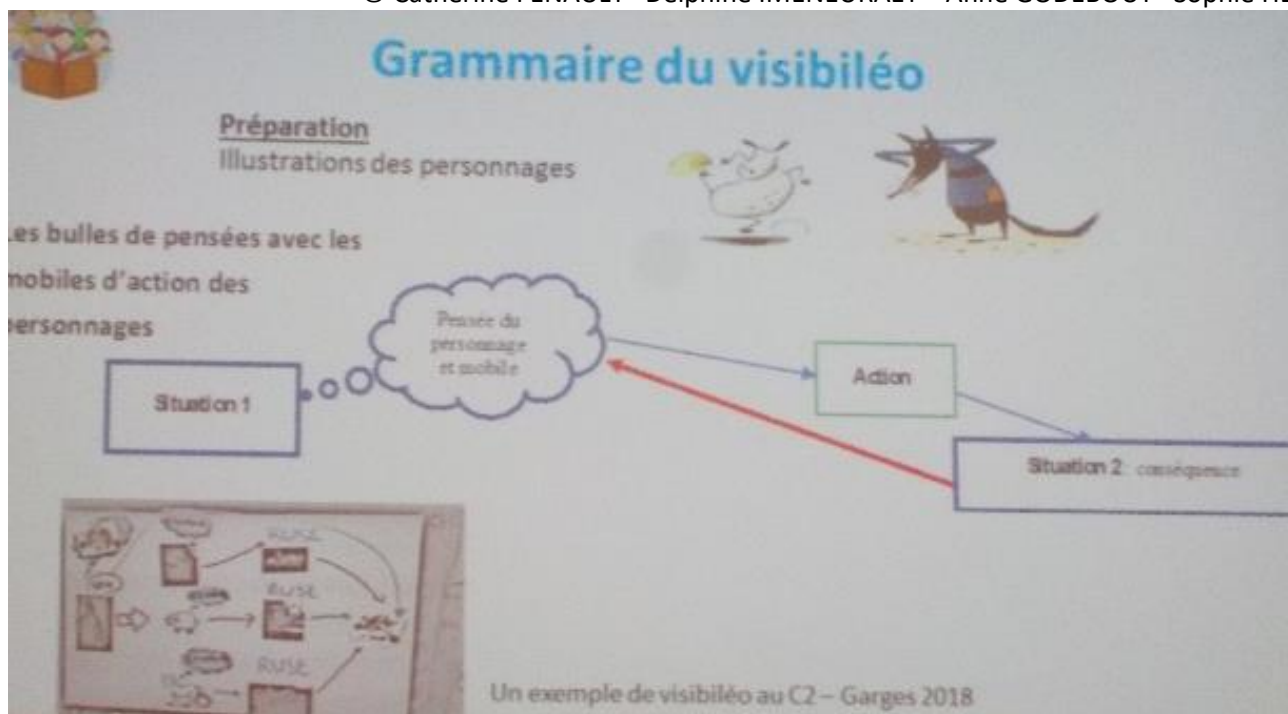
- 3) Lire le texte (lecture autonome ou lecture offerte) étape par étape : on lit le premier morceau, on pose la première question, on n'attend pas LA BONNE réponse mais cela provoque un débat.
En classe, il s'agira d'être vigilant à :

A propos des élèves	A propos des enseignants
Etre avec eux dans la construction du sens Les aider à faire des liens Les rassurer Les soutenir dans leurs propositions Expliciter ce qu'ils veulent dire	Nos postures d'accompagnement Nos postures de soutien intellectuel et affectif Comprendre les procédures des élèves pour donner, construire du sens et en tenir compte lors des échanges verbaux.

- 4) Débattre les hypothèses étape par étape. C'est le texte qui valide. Montrer aux enfants que ce n'est pas arrivé au bout du texte/de l'album que l'on s'aperçoit qu'on l'a compris (ou pas compris), que tout se joue **au fil de la lecture**. C'est à l'enseignant de formuler cela tout au long de la construction du sens, étape par étape « Alors, on n'a pas fini de lire et là, on sait déjà que ... Mais on se demande encore si ... car ça, on ne le sait pas car le texte ne l'a pas dit ou ne nous a pas permis de le comprendre. »

Canevas 2 : le Visibléo

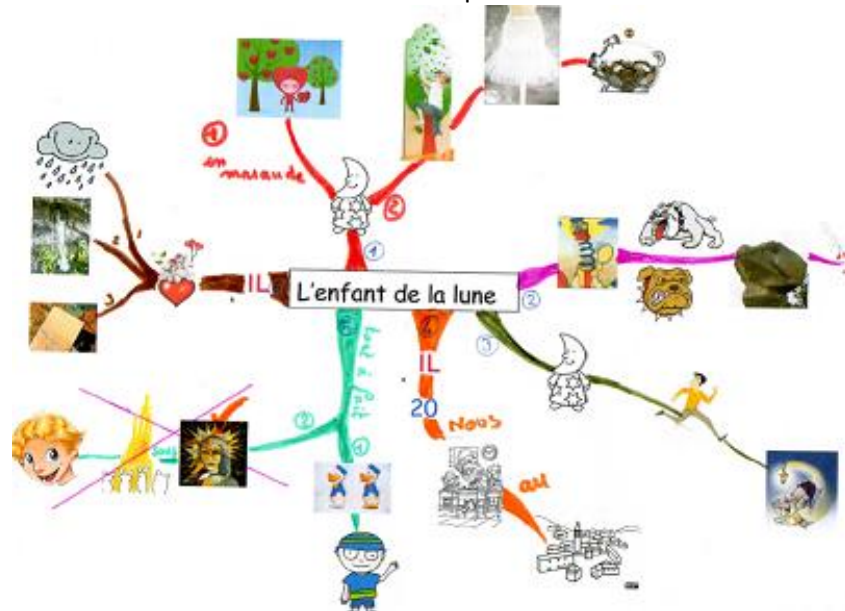
Son dessein est de rendre visibles les opérations mentales qui font que l'on comprend.



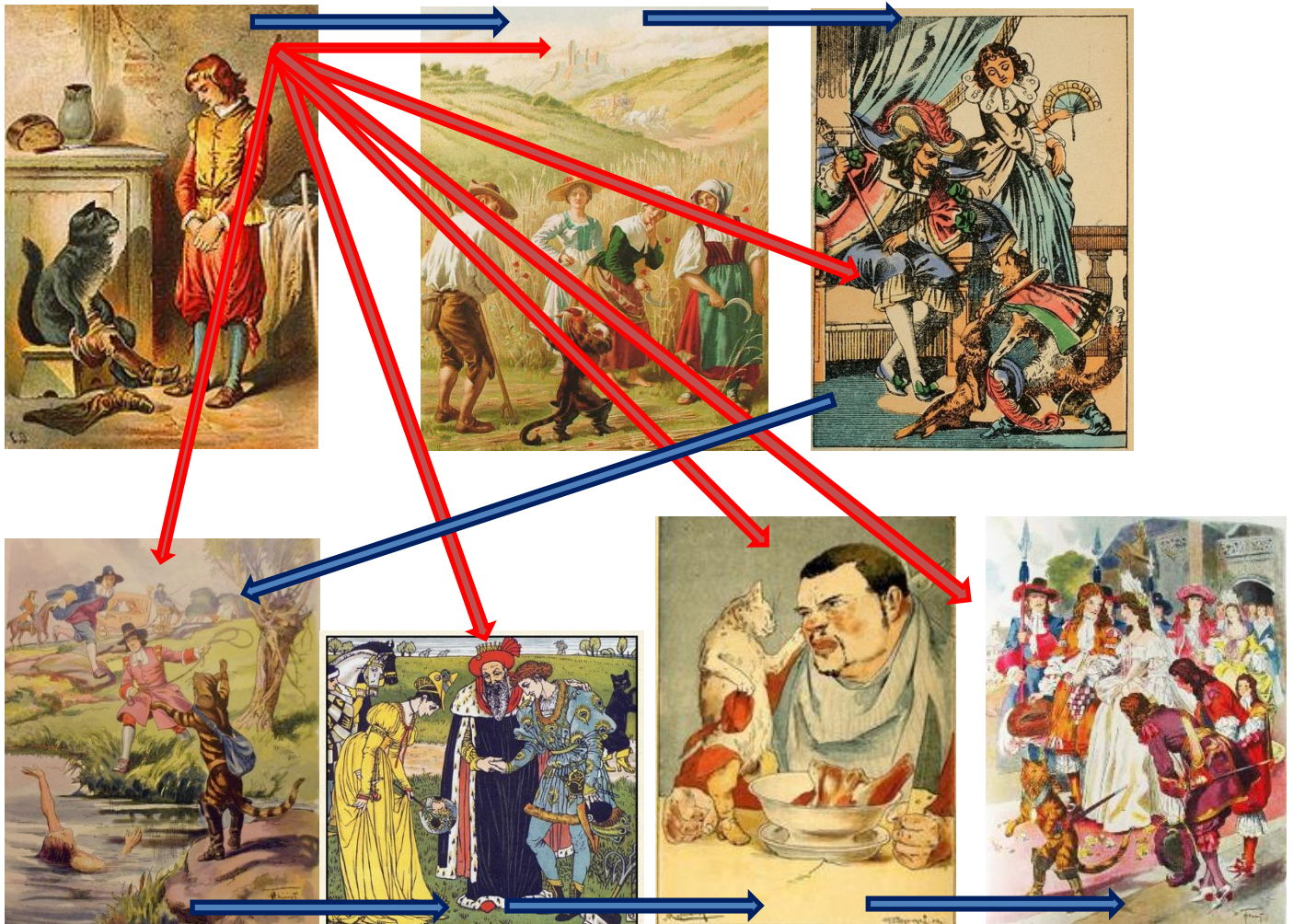
- 1) Lecture intégrale par tout le groupe du texte, de l'album. Cela peut être une lecture Pas à Pas, une lecture offerte, une lecture suivie, une lecture autonome silencieuse ...
- 2) Puis, on va rendre visible ce qu'on a compris.
- 3) Sur une affiche, faire un dessin, un schéma qui explicite les liens, les inférences, les déductions, les non-dits ... On utilise :
 - quelques illustrations de l'album ou on dessine les personnages, les lieux, les objets (dans le cas d'un texte sans illustration)
 - des flèches : pour établir les liens de causalité
 - des bulles de discours : pour se souvenir des mots importants prononcés
 - des bulles de pensée : pour signifier ce qu'on a compris qui n'était pas dit.

Points de vigilance :

- ! Les illustrations/les images/les dessins ne doivent pas être collés de manière chronologique mais logique.
- ! Le système de codage (bulles, flèches, couleurs ...) doit être construit avec les élèves pour s'assurer qu'ils ont le même sens pour tout le monde. Toutes les décisions sont prises collectivement.
- ! En classe, la trace gardée de la lecture de ce texte, de cet album est le Visible et pas la photocopie de la première de couverture et le nom des personnages.
- ! Le Visible est un excellent support de rappel de récit.



Exemple : Le Chat Botté



→ Parcours du lecteur qui doit comprendre que tout ce qui est mis en œuvre par le chat ne répond qu'à un but : être tranquille, sauver sa peau après la mort du vieil homme.

➡ Parcours de l'histoire : événements qui se succèdent n'ayant de sens que si on a en tête le dessein du chat : être tranquille, sauver sa peau après la mort du vieil homme.

Trace élaborée avec les élèves qui rend les informations et les organisations implicites visibles.

Il soutient la mémorisation au sein de la compréhension.

On différencie les pensées, les paroles des personnages par un code accepté et compris de tous.

Récit sous forme d'une carte heuristique, avec des liens logiques.

Rendre visible l'invisible

Appréhender le parcours de l'histoire et du lecteur -> processus de compréhension.

Scénario de formation

Une formation sur la compréhension devra :

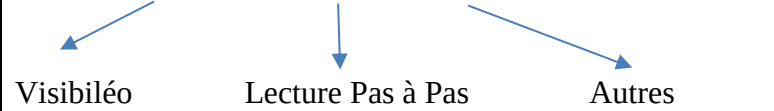
- 1- Prendre appui sur le réel par un problème du métier : Compréhension pour l'enseignant ?
Compréhension pour l'élève ?
- 2- Co-élaborer le canevas de l'enseignement de la compréhension : résoudre la situation, discussion et synthèse, Pas à pas ou Visibiléo ou autres ...
- 3- Etre expérimentée en classe
- 4- Analyser des difficultés, des obstacles, des gestes professionnels
- 5- Mutualiser des canevas pour faire changer les pratiques.

Quel que soit le canevas choisi, sa démarche en classe se fera toujours en 3 temps :

La clarification	La construction du support Visibiléo	La mémoire didactique
<u>L'enseignant :</u> ➤ Rappelle l'activité ➤ Rappelle ce qu'on sait déjà faire ➤ Présente le début de l'histoire et les personnages si besoin et ouvre un horizon d'attente <u>L'élève :</u> ➤ Se projette dans la tâche ➤ Anticipe l'activité qu'il aura à mener ➤ Commence à élaborer une représentation mentale ➤ Mobilise ses connaissances	<u>L'enseignant</u> ➤ Lit le texte ➤ Interroge sur ce qu'il est important de conserver et sur les pensées des personnages ➤ Recueille les propositions et les fait justifier ➤ Discute les propositions irrecevables ➤ Propose une représentation de qui est cours d'élaboration ➤ Incite à expliquer les procédures mises en œuvre. <u>L'élève</u> ➤ Retrouve les éléments importants de l'histoire, s'interroge sur les pensées des personnages ➤ Les met en relation avec les autres éléments du texte ➤ Explique et justifie ses choix ➤ Explicite ses procédures de compréhension	<u>L'enseignant</u> ➤ S'assure que les élèves ont compris l'histoire ➤ Questionne les élèves sur ce qui vient d'être fait : la démarche généralise, institutionnalise les procédures <u>L'élève</u> ➤ Peut redire ce qu'il a compris de l'histoire ➤ Explique ce qui a été appris ➤ Conserve une mémoire didactique de l'activité.

Le temps 3, la mémoire didactique, est le plus important car c'est là que les processus sont mis en mémoire.

Plan d'une formation sur l'enseignement de la compréhension proposé par Marie-France BISHOP

Ce qui donne un scénario de formation en 5 étapes et 8 temps	Objectifs
Etape 1 - Prendre appui sur le réel, faire émerger un problème de métier ; qu'est-ce qu'on aimerait faire mais qu'on ne parvient pas à faire ? <u>Temps 1</u> : ramener des traces du réel : qu'est-ce que comprendre pour les enseignants ? <u>Temps 2</u> : comprendre le problème : qu'est-ce que comprendre pour les élèves ?	• Qu'est-ce que comprendre ? Qu'est-ce qu'enseigner la compréhension ? • Aborder leur métier d'enseignant : - Ce qu'ils font - Ce qu'ils n'arrivent pas à faire - Ce qu'ils aimeraient faire • S'interroger sur les élèves - Que savent faire les élèves pour comprendre ? - Quelles sont leurs difficultés majeures ? - Que doivent-ils apprendre à faire ?
Etape 2 : Co-élaborer les canevas d'enseignement <u>Temps 3</u> : Trouver une manière de résoudre la situation : qu'y a-t-il à comprendre dans ce texte, comment rendre les éléments du texte visibles ? <u>Temps 4</u> : Discussion et synthèse	• Proposer une situation pour faire émerger une représentation autour de l'enseignement de la compréhension - Discuter à partir de rappels de récits d'élèves - Discuter à partir d'un texte à résumer (comme Consultation de Bernard FRIOT)
 Visibiléo Lecture Pas à Pas Autres	• Co-élaborer un/des canevas d'enseignement (Lecture Pas à Pas, Visibiléo, ...), bref, un agencement d'activités qui permettent petit à petit (point par point) d'aboutir à une tâche finale très complexe.
Etape 3 : Tester et revenir sur sa pratique, mettre en œuvre et analyser <u>Temps 5</u> : Expérimenter en classe <u>Temps 6</u> : Revenir sur sa pratique	• Mettre en œuvre dans sa classe et interroger sa propre pratique, recueillir et compiler des réactions d'élèves, des photos, des productions, des vidéos, des progrès, des améliorations, des problèmes ...
Etape 4 : Rendre visibles les gestes professionnels, discuter les dilemmes. <u>Temps 7</u> : Quels sont les gestes professionnels mobilisés ?	• Analyser les éléments recueillis en groupes d'enseignants, comparer, discuter, analyser.
Etape 5 : repartir en classe avec des canevas, changer ses pratiques	• S'appropriier des gestes professionnels par mutualisation, discussion, confrontation.

<u>Temps 8</u> : Bilan collectif, mutualisation, appropriation.	
--	--