

Les grands principes d'apprentissage mis en œuvre dans *À l'école des livres* CE1

État des connaissances du CP au CE1

1. Les acquis du CP

L'apprentissage de la lecture n'est pas clos à l'entrée au CE1. Durant leur année de CP, les élèves ont appris à identifier les mots en faisant fonctionner les voies directe (reconnaissance orthographique des mots) et indirecte (reconnaissance des mots par la construction des correspondances graphophonologiques). Ils commencent à lire les textes avec une certaine fluidité. Il leur reste néanmoins à automatiser ces procédures pour enrichir leur lexique orthographique et parvenir à un déchiffrement de moins en moins coûteux sur le plan cognitif. Ces activités ont été conduites en réception dans le cadre du décodage, mais aussi en production d'écrit par la copie, l'encodage de mots ou de phrases.

Par ailleurs, ils ont aussi appris à comprendre des textes adaptés à leur âge, à manifester cette capacité par la reformulation et la réponse à des activités orales ou écrites. Les enseignants ont eu soin d'inscrire ces apprentissages dans une double dynamique :

– Dynamique culturelle, par le choix des textes et la construction de savoirs littéraires indispensables à la compréhension et à l'interprétation des œuvres littéraires. Dans ce cadre-là, ils ont été confrontés à la lecture d'extraits d'albums et au travail oral conduit sur le texte intégral lu magistralement. Ils ont notamment pu apprendre à observer comment les auteurs construisent leurs choix narratifs et comment le lecteur parvient à anticiper la narration ou, au contraire, est amené à réviser sa compréhension. Ils ont aussi rencontré des écrits non littéraires afin d'installer des stratégies de lecture adaptées aux supports proposés.

– Dynamique liée à la production d'écrits personnels ou en dictée à l'adulte. Par la copie sélective, les élèves ont manifesté leur capacité à sélectionner des informations et à les reporter à l'écrit. Mais ils ont aussi été amenés à produire des phrases et des textes en lien avec les extraits ou œuvres lus (par le choix du lexique, de la structure syntaxique ou narrative). La dictée à l'adulte

leur a permis d'aborder, collectivement ou en petits groupes, l'invention de textes de plus en plus longs. Dans cette activité, ils se sont centrés sur la narration elle-même pour apprendre à construire des récits en se retrouvant plus nettement en position d'auteurs dégagés des contraintes d'écriture qui peuvent bloquer la recherche d'idées et la qualité de la production. Enfin, ils ont commencé à construire des repères orthographiques et grammaticaux liés aux normes de l'écrit. Ils sont notamment sensibilisés à l'observation des variations morphologiques du couple déterminant-nom et du pluriel des verbes.

2. Les apports du CE1

L'année de CE1 va permettre aux élèves d'approfondir l'ensemble de ces connaissances par :

a. L'automatisation du décodage pour aboutir à une lecture fluide, sûre et plus rapide, qui les conduira vers une reconnaissance orthographique des mots.

b. La construction de compétences stratégiques dans la compréhension des textes qui mettent en œuvre, à la fois des savoirs :

- linguistiques (maîtrise des normes de la langue écrite) ;
- structurels (adaptation de l'acte lexique aux fonctions et à la forme des textes) ;
- littéraires (compréhension de ce qui compose l'univers de la fiction, personnages, actions temps et lieux) ;
- culturels (reconnaissance des types d'écrits et acculturation) ;
- métacognitifs (compréhension de ce qui est mis en jeu dans l'acte lexique).

c. Une meilleure maîtrise de la langue par l'acquisition de savoirs linguistiques (grammaire / vocabulaire / conjugaison / orthographe).

Comme au CP, ces activités doivent s'inscrire dans une dynamique culturelle et être articulées à la production d'écrit.

1. Lire des extraits variés

Au CE1, les élèves ont besoin de rencontrer des textes de plus en plus longs et variés afin d'enrichir leurs modalités de lecture et de compréhension des extraits et des œuvres. Il ne s'agit plus uniquement de comprendre un album, mais d'être capable d'entrer dans des formes d'écriture différentes afin de construire des stratégies transférables d'un texte à l'autre. Progressivement, durant l'année de CE1, l'activité de lecture découverte bascule vers une activité centrée sur une compréhension immédiate du sens littéral de l'œuvre ou du passage, et sur la capacité à installer les inférences les plus opératoires. Au cycle 3, les élèves apprendront alors à automatiser ces procédures pour être capables de lire seuls des œuvres plus longues. Pour cette raison, nous avons estimé qu'il était préférable de proposer de nombreux extraits, choisis pour la variété des difficultés qu'ils génèrent et pour leur dimension narrative (nombre de personnages, relations qu'ils entretiennent, cadre spatio-temporel, mise en œuvre de l'action, etc.).

Ces extraits sont réunis au sein de cinq modules d'apprentissage développés sur cinq semaines¹ et articulés autour de problématiques littéraires permettant de construire les savoirs nécessaires pour structurer la culture et les connaissances indispensables à la compréhension de la littérature. Ce choix permet notamment de favoriser l'entrée dans les textes patrimoniaux (poèmes, contes merveilleux, contes des origines, romans classiques) comme dans les œuvres pour la jeunesse. Il favorise aussi la construction de l'identité de lecteur, qui pourra retrouver le passage dans un ensemble plus vaste. Nous incitons notamment à la découverte :

- d'œuvres pour lesquelles une série se développe, comme *La fois où...* (Claude Gutman, Pocket) ou encore *Les Petites Poules* (Christian Jolibois, Pocket) ;
- de magazines à caractère littéraire ou documentaire ;
- d'albums ou de romans.

Il est important alors de guider les élèves vers des recherches en médiathèque, par exemple, pour prolonger l'activité culturelle et installer une relation sociale au livre et à l'imprimé en général. L'enfant devenant progressivement autonome dans sa maîtrise de la lecture, il faut multiplier les possibilités de rencontres pour l'aider à forger son identité de lecteur.

2. Aller vers la lecture d'une œuvre longue

Dans le guide pédagogique, nous proposons, pour chaque période, une séquence centrée sur l'étude d'un

album en œuvre intégrale. Les enseignants pourront les trouver en médiathèque ou en librairie. Il s'agit de guider un travail plus approfondi permettant de prolonger la lecture et d'inciter l'élève à continuer les activités de compréhension orale des ouvrages intégraux. Cependant, nous pensons que les enseignants peuvent aussi choisir dans leur fonds de bibliothèque, des textes présentant des problématiques similaires à celles que nous développons dans le manuel et le guide pédagogique. À cette fin, la problématique de chaque période est exposée ci-après et au début de chaque descriptif de déroulement des séquences (à partir de la page 28).

L'objectif de l'année doit tendre vers la capacité à lire une œuvre plus longue, avec l'aide de l'enseignant. Durant la dernière période (5), nous proposons donc la découverte d'un roman adapté à l'âge des élèves pour conduire l'enfant vers les exigences du cycle des approfondissements. Nous conseillons cette fois de faire travailler chaque élève sur le livre en lien avec le manuel afin de l'engager à manipuler seul les objets à lire et à se familiariser avec la recherche dans un livre de poche. Ce savoir-faire participe à la construction de la posture de lecteur. Le roman est donc proposé à la vente en supplément du manuel. Cependant, pour guider l'enseignant dans ce travail, nous avons reproduit des fac-similés des extraits lus par les élèves dans le manuel (pp. 186, 194-195, 202 à 204).

3. Les problématiques littéraires ou comment construire un parcours de lecture cohérent

Période 1 : Voir le monde

Au début de l'année, il est important d'installer une représentation claire de la manière dont les œuvres s'articulent au réel, question déjà abordée en Grande Section et en CP, mais qu'il s'agit d'approfondir. Il faut donc montrer, par le choix des extraits, que la littérature comme le documentaire proposent différentes manières d'observer le monde qui nous entoure. Grâce aux passages qu'ils découvriront, les élèves apprendront tour à tour que **le regard sur le monde peut être filtré** :

- par la nature et l'âge du personnage (pp. 10 et 12 du manuel) ;
- par sa sensibilité (pp. 16 et 18).

Ils découvriront aussi que **l'on peut présenter un point de vue neutre et objectif** à travers le texte à caractère documentaire et explicatif (pp. 22, 30 et 32) ou au contraire **la vision subjective des artistes qui transforment le réel** au gré de leur désir et en proposent une représentation plus fantasmatique :

- celle de plusieurs poètes (pp. 24-25) ;
- celle de l'artiste peintre (pp. 38 et 40) – qu'ils

1. Voir le chapitre *Organiser les apprentissages*, pp. 14-16.

retrouveront par ailleurs dans la dernière séquence (période 5, pp. 172-173).

À la fin de cette première séquence d'apprentissage, ils auront donc appris à distinguer les textes qui proposent des informations scientifiques ou documentaires précises et rigoureuses favorisant l'acquisition de connaissances sur un sujet donné. Mais ils sauront aussi qu'avec la littérature, le lecteur découvre une autre facette du monde qui l'entoure, un monde que l'auteur se plaît à transformer pour mieux montrer ce qu'il ressent.

Dans le guide pédagogique, nous proposons pour approfondir cette question, une séquence visant l'exploitation en œuvre intégrale d'un des albums proposés (*Voilà comment je vois les choses*, Bhajju Shyam, Sirish Rao, Syros). La lecture de l'œuvre intégrale permettra de stabiliser les connaissances et de remettre les extraits en cohérence avec l'ensemble de l'œuvre.

Durant cette séquence, les élèves seront invités à retrouver les personnages des textes et à identifier le narrateur interne. Il s'agit ici de réactiver les savoirs acquis au CP pour parvenir notamment à définir de façon précise la notion de personnage à la fin du CE1.

Période 2 : Observer des personnages

Une fois ces savoirs installés, il est intéressant de s'interroger plus précisément sur l'élément essentiel dans la création de la fiction : le personnage. Il s'agit de faire comprendre aux élèves qu'il est protéiforme et qu'il s'appuie parfois sur des modèles provenant de légendes anciennes. Ils seront alors plus sensibles à sa dimension symbolique. Pour cela, nous aborderons plus précisément les idées suivantes :

– les personnages sont construits sur des modèles qui prennent en compte des caractéristiques du réel et s'enrichissent de détails imaginés (extrait p. 46) ;

– les stéréotypes (ou personnages que l'on retrouve dans plusieurs histoires) sont construits sur des modèles légendaires qui prennent leurs racines dans des récits multiples. Ainsi, celui de l'ogre provient d'une légende grecque qui cherchait à expliquer les aspects maléfiques de l'être humain. On peut donc installer une mise à distance de ces êtres effrayants, tout en réfléchissant à la fonction éducative qu'ils génèrent (de la définition du dictionnaire, pp. 48-49, à la découverte de la légende de Cronos, pp. 56 et 58-59, en passant par les récits qui le mettent en scène, pp. 64, et détournent son image, pp. 66 et 72-73) ;

– les auteurs s'amuse aussi à brouiller les cartes et à présenter des personnages qui ont des caractéristiques très similaires. C'est au lecteur d'interpréter le choix de l'auteur pour vérifier s'ils sont différents ou si ce sont les mêmes, placés dans des situations variées (pp. 80 et 82). Pour l'œuvre *J'veux pas y aller* (Yvan Pommaux, Bayard, 2008), une séquence plus développée est proposée dans le guide pédagogique. Comme pour la période 1, elle n'est pas indispensable à la construction

des connaissances, mais permet d'approfondir la problématique travaillée dans le module.

Ces activités permettront aussi de s'interroger sur :

- la notion de personnage principal et secondaire ;
- la question du but poursuivi par le personnage principal.

Période 3 : Explorer des univers

S'interroger sur la manière dont on crée des personnages amène aussi à observer les univers dans lesquels ils évoluent. Il s'agit donc dans cette troisième séquence de comprendre que la littérature crée ou recrée le monde qui nous entoure pour mieux l'expliquer. C'est là encore un moyen d'approcher la notion de fiction dans sa relation au monde réel. Pour cela, nous aborderons à nouveau des textes documentaires (« L'ornithorynque », pp. 88-89 et « Les hommes préhistoriques », pp. 110-111) afin de dégager des informations sur le réel. Les élèves seront alors amenés à les confronter à des contes des origines (*Le Jamais-content*, pp. 92-93, 98-99 et *365 contes des pourquoi et des comment*, p. 102) ou à une fiction narrative centrée sur la problématique des choix opérés par l'auteur dans la relation qu'il instaure entre son récit et le réel (*Les Mammouths, les ogres, les extraterrestres et ma petite sœur*, p. 108).

Ce travail aboutira à la découverte de genres qui prennent l'irréel comme objet d'étude (le fantastique – *Le Château des enfants gris*, pp. 116-117 –, et la science fiction – *L'Abominable Marchand d'espèces* –, p. 122-123) pour se clore par la lecture d'un poème qui, là aussi transforme la réalité par la construction des images (« Deux lunes du soir », p. 125).

Les apprentissages sur le repérage des personnages et de leurs buts se poursuivront. On commencera aussi à s'interroger sur le cadre spatio-temporel des récits par l'identification des indicateurs qui fixent les conditions du déroulement narratif (relevé des mots qui permettent de situer la temporalité du récit, du moment où se passe l'histoire, etc.).

L'œuvre complète sur laquelle nous proposons une séquence, *Les Mammouths, les ogres, les extraterrestres et ma petite sœur* (Alex Cousseau et Nathalie Choux, Sarbacane, 2008), a été choisie parce qu'elle aborde explicitement la question de l'existence ou de la non-existence du personnage dans la réalité et donc des choix réalisés par l'auteur ou l'illustrateur.

Période 4 : Découvrir des manières d'écrire

Il est temps maintenant d'observer que les auteurs jouent aussi sur les modalités d'écriture. Pour cela nous axerons cette séquence sur la variété des genres et des modalités narratives par la lecture :

- d'une planche de bande dessinée centrée sur l'invention d'une histoire par le personnage (p. 130) ;
- d'extraits d'albums ou de romans insérant des dialogues (pp. 132-133, 138-139, 146-147) ;
- d'un fait divers journalistique mais aussi d'un reportage construit comme un compte rendu et réalisé par un

enfant qui endosse le statut d'auteur dans une rubrique spécifique d'un magazine (pp. 154 et 156-157) ;
– d'un poème conçu comme une fable (p. 162) ;
– d'un extrait d'album dans lequel les images assument une partie importante de la narration (pp. 164-165). Une séquence pour travailler l'œuvre *Un livre pour Élie* (Nikolaus Heidelbach, Seuil, 1998) dans son intégralité est proposée dans le guide pédagogique. L'importance du récit en images permettra bien sûr d'installer les élèves à leur tour dans une position d'auteur. En effet, on leur proposera de rédiger le texte qui correspond aux images afin de combler l'ellipse textuelle. Dans cette période, les élèves continueront à identifier les personnages, les lieux et le moment durant lequel se déroulent les récits en s'interrogeant notamment sur la question des personnages dont on parle.

Période 5 : Lire un roman

Lire une œuvre longue nécessite deux capacités spécifiques que les élèves vont développer progressivement :

– d'une part, l'aptitude à mémoriser les informations acquises durant la lecture. Cette compétence se travaille dès l'école maternelle par le rappel de récit, mais aussi au CP et au CE1 par la confrontation des passages lus à des résumés ou par des reformulations longues que les élèves sélectionnent (exemple : activité 5 p. 13) ;
– d'autre part, une aptitude à se projeter dans le récit, qu'on appelle la construction d'horizons d'attente ou d'hypothèses de lecture afin d'avoir une motivation pour la lecture. Traditionnellement, cette approche est travaillée par l'analyse des premières de couverture ou

l'émission d'hypothèses dans le récit. Nous pensons que la construction des savoirs littéraires évoqués précédemment est un moyen plus riche pour amener l'élève à s'interroger sur les possibles narratifs. En effet, ayant rencontré des personnages multiples, des structures variées, il abordera un nouveau texte en le confrontant à sa culture (le personnage est-il réaliste ? est-ce un conte ? etc.).

Avant d'entrer dans la lecture de l'œuvre elle-même, nous proposons donc de travailler des extraits qui permettront de faire fonctionner cette réflexion. Nous interrogerons tout d'abord la démarche de création artistique à travers la découverte d'un documentaire, *Mon petit Picasso*, présentant l'hôtel Salé (musée Picasso) pp. 172-73. Puis, nous découvrirons un passage d'une nouvelle policière, *Pas de whisky pour Méphisto*, (p. 178) pour inciter l'élève à se projeter dans un récit à suspense. Enfin, nous aborderons une activité de tri et de comparaison de textes visant la recherche d'indices pour mettre en lien titres, 4^e de couvertures et extraits d'œuvres.

La lecture du roman (*Le Goût du ciel*, Gérard Moncomble, Nathan) elle-même ne sera pas conduite comme une lecture suivie, mais proposera une étude (comme nous y invitent les programmes du cycle 3 vers lequel les élèves se dirigent) qui alterne lecture individuelle de l'élève et lecture magistrale suivie de choix de résumés des passages lus par l'enseignant. Les activités proposées permettront de guider l'enfant dans la mémorisation des éléments clés de la narration (statut des personnages et des actions) pour comprendre et interpréter le message délivré par le récit.

1. Apprendre à comprendre les textes

L'apprentissage de la compréhension se décline en deux temps. D'une part, il s'agit d'installer chez les élèves des repères métacognitifs qui leur permettront de s'interroger quand ils lisent un texte. Cette activité est conduite à travers la rubrique : *Je lis le texte et je recherche*, qui se trouve presque systématiquement sous l'extrait de l'œuvre. Les questions posées sont centrées sur trois aspects fondamentaux pour travailler cette compétence en fonction du genre auquel appartient l'extrait :

- identification des éléments qui constituent la fiction (personnages / cadre spatio-temporel) ;
- identification du type d'écrit et des informations essentielles dans le cadre de textes poétiques ou plus fonctionnels ;
- interrogation sur le sens du lexique (des mots-clés pour comprendre l'extrait) dans un cadre contextuel.

En début d'année, ces activités seront réalisées collectivement. Progressivement, on pourra opérer une différenciation pédagogique entre les élèves qui ont acquis des stratégies de compréhension et les élèves encore fragiles dans cette compétence. L'objectif est de conduire les enfants vers une autonomie dans la gestion de ce travail.

Il pourra donner lieu à des synthèses (notamment sur la question des lieux et des personnages) que nous signalerons dans le déroulement des séances (à partir de la page 25).

D'autre part, il faut aussi poursuivre les activités individuelles et collectives permettant de construire le sens des textes. Des exercices spécifiques et des questions incitant aux dialogues entre élèves sont proposés dans les rubriques *Je comprends le texte*, *Je relis et je comprends mieux*. Elles sont détaillées et explicitées dans le paragraphe ci-dessous.


2. Manifester sa compréhension des textes

Cette partie est gérée dans les pages qui succèdent aux extraits. Elle se divise en deux temps qui peuvent définir deux jours de travail. Le premier jour, après la lecture de l'extrait et une réflexion orale collective, la rubrique *Je comprends le texte* est abordée. Il s'agit d'assurer une compréhension première et de faire les inférences nécessaires à la compréhension littérale et fine du texte. Le deuxième jour, c'est la seconde rubrique : *Je relis et je comprends mieux* qui est abordée : elle vise cette fois une compréhension plus fine, voire, quand cela est nécessaire, une interprétation du texte.

Le questionnement ne se construit pas dans la linéarité du texte. Des chercheurs, comme Catherine Tauveron ou Jocelyne Giasson, ont montré que cette activité de questionnement, très courante autrefois, n'incitait pas

les élèves à chercher le sens global du texte, mais les invitaient plutôt à une lecture sélective dont le seul but serait de répondre aux questionnaires. Pour vérifier la compréhension première et littérale, nous invitons les enseignants à faire pratiquer de manière systématique une reformulation à l'issue de la lecture de l'extrait. L'élève reedit dans ses propres mots ce qu'il a perçu. On commence déjà à interroger et à vérifier ce qu'il a saisi à l'appui du texte.

Les activités que nous proposons favorisent surtout :

- le relevé d'indices signifiants qui permettront de valider ou d'invalider la reformulation (par exemple, activités 1 et 2 p. 13), il peut se faire par copie sélective ou réponse à des questions ;
 - le choix d'images qui décrivent les aspects problématiques du texte ;
 - le choix d'une formulation juste parmi plusieurs afin que l'enfant réfléchisse sur des points de complexité particuliers et apprenne à faire des inférences ;
 - le choix de résumés ou de reformulation de tout ou partie de l'extrait pour gérer la compréhension plus générale ;
 - l'identification des reprises anaphoriques ou des locuteurs d'un dialogue pour s'approprier de façon sûre le système des personnages ;
 - l'invitation à expliquer des passages particulièrement complexes ou favorisant l'interprétation du texte.
- Cette dernière activité ne peut être mono-gérée. Un pictogramme  signalera qu'il s'agit d'activités qui doivent être travaillées dans un échange collectif pouvant aller jusqu'au débat d'interprétation.

3. Maîtriser le lexique pour comprendre les textes

Les programmes rappellent l'importance du lexique dans la compréhension des textes. Il ne s'agit pas pour autant de faire expliquer chaque mot inconnu, mais plutôt d'installer une réflexion sur la manière dont le lexique participe à la construction du sens. Ces activités sont regroupées dans deux rubriques :

– *Je lis et je recherche - Les mots du texte*. Servant l'apprentissage de la compréhension, cette rubrique vise surtout à identifier les mots clés du texte qui pourraient poser des difficultés aux élèves. Ce travail permet d'interroger le sens contextuel.

– *J'enrichis mon vocabulaire*, rubrique dans laquelle les enfants, à partir des mots du texte, vont accroître leur lexique en recherchant des synonymes, antonymes, termes spécifiques ou génériques, champs lexicaux, famille de mots, etc. Ces activités favorisent aussi une meilleure compréhension du texte.

Le vocabulaire est par ailleurs travaillé comme une composante spécifique de la maîtrise de la langue, voir à ce sujet le paragraphe concernant le lexique (p. 12).

4. Manipuler la langue pour mieux comprendre les textes

Si les programmes mettent surtout l'accent sur l'apprentissage explicite d'une grammaire de la phrase, il n'en est pas moins vrai que l'on a aussi besoin de maîtriser des notions de grammaire textuelle pour enrichir cette capacité. Ces activités de manipulation des notions, qui ne débouchent pas nécessairement sur la formalisation d'un savoir, sont regroupées sous la rubrique *Atelier de lecture*. Elles articulent

systématiquement des situations de lecture et de production d'écrits à des savoirs grammaticaux. Elles permettent de travailler, à partir d'extraits de textes déjà lus, des points particuliers comme :

- l'identification des référents d'un substitut pronominal (pp. 71, 75, 115) ;
- la manipulation des connecteurs de temps dans un texte au passé (p. 121) ;
- la manipulation des articles définis et indéfinis (p. 141) ;
- la manipulation des autres déterminants (p. 149).

1. Une activité qui s'inscrit dans la continuité du CP

Il est illusoire d'imaginer que tous les élèves ont totalement automatisé le décodage à l'issue de leur année de CP. Il est donc important de retravailler les points les plus complexes pour faciliter l'accès à une identification des mots rapide et sûre. Pour cela, bien sûr, les activités de lecture silencieuse et à voix haute des textes sont importantes. Il ne s'agit pas de demander aux élèves de déchiffrer en totalité tous les textes contenus dans le manuel, mais de consacrer du temps au début de chaque séance de lecture à un travail individuel. Faire repérer par les élèves les mots qu'ils ont du mal à lire, continuer à mettre en évidence les stratégies mises en œuvre pour décoder un mot inconnu (voie directe / voie indirecte / contexte), sont autant d'activités à poursuivre en CE1. La diversité des extraits proposés, quasiment toujours issus d'œuvres authentiques, permet un travail rigoureux dans ce domaine. En effet, parce que nous proposons des œuvres originales et variées, les élèves sont confrontés à un lexique (et à une syntaxe) qui n'est pas conçu spécifiquement pour leur capacité de décodage. Ils doivent donc s'adapter à chaque lecture et, ainsi, progresser.

Parallèlement, les activités de production d'écrits (décrites p. 13) favorisent aussi l'articulation à l'encodage. En effet, jamais prévues isolément des textes lus ou des activités visant la maîtrise de la langue, elles incitent les élèves à utiliser le lexique des textes qui deviennent des outils de référence. D'autre part, elles apportent également des mots nouveaux pour lesquels ils devront résoudre des problèmes d'encodage mettant en œuvre les savoirs acquis en CP et retravaillés en CE1.

2. Une activité qui conduit à la maîtrise orthographique

Nous proposons aussi des activités spécifiques visant la maîtrise des correspondances graphophonologiques (déjà abordées en CP, mais qui restent complexes) dans des fiches intitulées *Vers l'orthographe*. Il s'agit bien, comme dans la deuxième partie de l'année du CP, de permettre à l'enfant de s'interroger sur les lettres qui entrent dans la composition de différents phonogrammes et/ou qui posent des difficultés dans l'identification des mots, à savoir :

- l'observation de l'importance de l'ordre des lettres dans les mots et la découverte de la distinction voyelle / consonne afin de guider les élèves dans l'appropriation des savoirs nécessaires à la manipulation des mots, donc à la maîtrise de l'écrit ;
- les lettres muettes en fin de mot pour aller vers l'identification progressive des morphogrammes grammaticaux et lexicaux qui se poursuivra à l'issue du CE1 ;

- la lettre *r* qui peut être associée à d'autres consonnes posant ainsi des problèmes articulatoires ;

- les voyelles qui participent à la construction des digrammes et des trigrammes entraînant, en fonction de leur position, des difficultés pour identifier rapidement le graphème qu'elles composent ;

- les consonnes qui encodent des graphèmes différents en fonction de leur position (*c / ç – g / ge / gu / s* ou *ss*, etc.) et qui sont au programme du CE1.

Pour favoriser une observation contextualisée, un texte introducteur est souvent présenté en début de fiche. Puis des exercices sont proposés afin de conduire à l'automatisation. Parallèlement, dans le guide pédagogique, nous revenons sur ces points par d'autres exercices. Il s'agit de deux activités qui vont dans le même sens :

- le mot-problème² : cet entraînement, dont l'objectif reste orthographique, est destiné à décoder (mot donné) ou à faire encoder (mot dicté) un mot difficile ou inconnu par l'ensemble de la classe. Pour l'encodage, chaque élève émet des propositions. La validation de l'orthographe se fera, d'une part, à partir des connaissances des élèves (c'est possible / c'est impossible) et, d'autre part, par une observation de la norme orthographique fixée dans les outils de référence : listes de mots / dictionnaire / textes.

- la phrase dictée³ : autre activité orthographique qui vise l'écriture d'une phrase sous la dictée et la validation des choix orthographiques par une situation collective de recherche permettant de mettre en évidence les incohérences et les diverses possibilités offertes par la langue. Une recherche de la justesse orthographique pour fixer progressivement les formes valides est naturellement nécessaire.

Pour les élèves fragiles, nous suggérons de mettre en place une aide personnalisée dès le début de l'année et d'utiliser les outils proposés pour le CP :

- *À l'école des albums, fichier de différenciation* (notamment toutes les pages concernant l'acquisition de la voie directe et indirecte).

- *Le labo des mots*, outil complémentaire destiné à manipuler les graphèmes, les syllabes et les mots pour travailler le décodage et l'encodage et aller vers l'orthographe.

Toutefois, le renforcement qu'impose une difficulté d'apprentissage ne doit pas pour autant oblitérer le nécessaire travail culturel et linguistique évoqué précédemment. Plus que tous les autres, les élèves fragiles ont besoin de maintenir un équilibre dans les différentes composantes de l'apprentissage. Ne travailler que le décodage au prétexte qu'il n'est pas encore maîtrisé risque d'induire une représentation fautive de l'acte de lire : identifier les mots sans chercher à construire le sens.

2. Voir aussi p. 12. – 3. Voir aussi p. 12.

Les programmes rappellent la nécessité de guider aussi les élèves vers une première maîtrise de la grammaire et de l'orthographe. Il s'agit donc de proposer des activités spécifiques qui vont rendre les élèves curieux des faits de langue, condition nécessaire à l'acquisition des connaissances grammaticales et orthographiques. Ces travaux vont aussi permettre la construction progressive des savoirs et des automatismes indispensables à la maîtrise des outils linguistiques et de l'écrit.

1. Inscrire l'acquisition des notions dans une démarche réflexive

Aborder un programme rigoureux en grammaire et en orthographe ne signifie pas pour autant l'abandon de la réflexion au profit du retour à la construction de mécanismes exempts d'activité cognitive. Trop souvent, les médias cherchent à opposer acquisition des savoirs et choix didactiques visant la construction des savoirs. Nous pensons, à l'instar de spécialistes comme Danièle Cogis, Jean-Pierre Jaffré ou encore Michel Fayol, que la structuration des notions linguistiques passe par une double postulation :

– une réflexion permanente sur la langue et sa mise en œuvre : il faut apprendre aux élèves à raisonner afin qu'ils puissent acquérir les automatismes nécessaires à la maîtrise de l'écrit ;

– un entraînement régulier par des activités récurrentes reprenant les notions déjà travaillées afin de guider l'enfant dans la maîtrise durable des notions en jeu.

Pour cela, nous proposons, pour chaque notion au programme, de démarrer tout apprentissage par des activités de recherche et/ou d'observation⁴, dans lesquelles les élèves sont invités à comparer des corpus de mots, de phrases ou de textes pour dégager des régularités ou des irrégularités. Prenons, par exemple, le cas de la première notion sur laquelle il faut revenir : la distinction ligne/phrased pour aller vers une première définition de la phrase. Pour apprendre à différencier ces notions (p. 27), nous proposons aux élèves d'observer un corpus de trois textes identiques, mais dont la mise en page diffère. Ils pourront ainsi constater que le nombre de phrases est constant, alors que le nombre de lignes varie. Pour ce faire, ils seront amenés à s'interroger sur le sens de ces deux termes, donc à réactiver les connaissances acquises au CP. Dans une seconde situation, l'élève explique comment il reconnaît la phrase.

2. Formaliser les notions avec les élèves

Une phase de formalisation, que l'on peut appeler « leçon », est nécessaire pour fixer les différents niveaux de savoirs acquis. Elle ne vient pas en préalable à la

découverte de la notion, mais est installée à l'issue de la situation de recherche. Nous invitons les enseignants à la faire formuler par les élèves avant de la découvrir dans le manuel. C'est pour cette raison que les synthèses proposées sous la rubrique *J'apprends* ne sont pas données sous la situation de recherche mais dans une page que l'élève ne peut visualiser durant la phase de découverte (recherche et/ou observation). Il s'agit donc d'observer, de comparer, de trier ou de classer, puis de s'interroger pour dégager des règles.

Pour nous, il est ici essentiel de favoriser l'accès aux synthèses pour étayer la réflexion qui sera mise en œuvre dans les activités qui suivront. Nous invitons donc les enseignants à créer des affiches qui seront complétées au fur et à mesure que la notion sera travaillée. Nous proposons pour cela, dans le CD-Rom, des fac-similés des synthèses du manuel, à reproduire au format A3 pour l'affichage. Une fois les connaissances stabilisées, nous invitons à enlever ces affiches (pour les remplacer par d'autres) et à les classer dans des outils de référence auxquels les élèves auront accès. Dans le même ordre d'idées, le manuel doit être un outil de référence pour l'élève. Par exemple, il est important que les tableaux de conjugaison (proposés pp. 208 à 212) soient considérés comme un véritable moyen de retrouver la forme verbale juste. C'est par la répétition des situations et la recherche de la forme exacte que l'élève construira petit à petit les automatismes nécessaires à l'écriture orthographique.

3. Répéter et s'entraîner

Naturellement, tous les savoirs en jeu ne seront pas installés en une seule situation. L'identification du verbe, par exemple, demande la construction de critères multiples. À chaque nouvelle situation, un encadré, intitulé *Je sais déjà*, rappelle le savoir acquis avant de construire le savoir nouveau. Comme avec les tableaux de conjugaison évoqués précédemment, il s'agit de développer chez l'élève l'habitude de s'interroger et de vérifier ses connaissances pour appliquer les règles avec une véritable réflexion et non par activité mécanique. Ce fonctionnement spiralaire dans l'étude de la langue permet à l'élève de ne mobiliser que des connaissances dont il est sûr. Cette démarche doit naturellement être accompagnée par l'enseignant qui va inciter l'élève à justifier ses choix et ses affirmations.

Elle doit aussi être associée à des activités d'entraînement qui vont favoriser la mise en œuvre des notions, donc susciter de la réflexion. Elles se présentent sous deux formes :

a. **Dans le manuel**, à l'intérieur d'une rubrique intitulée *Je m'entraîne*. Les élèves sont amenés individuellement :
– à classer des mots en fonction d'un critère défini dans la consigne ;

4. Rubriques *J'observe*, *Je recherche*.

– à choisir des mots ou expressions justes en fonction de la règle énoncée ;
– à construire ou à faire varier des phrases ou des expressions pour mettre en œuvre la notion.
Ces activités seront proposées en fonction des besoins des élèves. On pourra y revenir tout au long de l'année si nécessaire. Elles pourront être complétées à loisir par des exercices équivalents.

b. Dans le guide pédagogique, au moment des séances consacrées spécifiquement à la maîtrise de la langue, des propositions sont faites pour inciter les enseignants à revenir sur les notions travaillées et à les faire fonctionner. Ces activités ont pour but essentiel la maîtrise de l'orthographe et sont décrites dans le paragraphe ci-dessous.

4. Acquérir une maîtrise progressive de l'orthographe

L'orthographe est un point essentiel des apprentissages en maîtrise de la langue. Une bonne assimilation s'appuie sur trois éléments importants : la compréhension et l'automatisation du principe alphabétique, l'acquisition progressive d'un lexique orthographique et la mise en œuvre des savoirs grammaticaux.

a) La bonne compréhension et l'automatisation du principe alphabétique

Il s'agit de bien connaître les règles qui régissent les correspondances graphophonologiques afin de proposer à minima une écriture phonétique des mots (par exemple écrire *roze* pour *rose* mais ne pas écrire *rosse* ou *roce* / écrire *garson* pour *garçon* mais ne pas écrire *garcon*). Pour cela, nous l'avons évoqué p. 9, il est important de savoir manipuler la relation graphophonologique avec aisance. Par ailleurs, les règles régissant le choix des graphèmes doivent être travaillées et acquises : fiches orthographe pp. 79 (c ou ç), 97 ([z] ou [g]), 101 ([z] ou [g]), 142 ([z] ou [s]).

Ces notions sont construites à partir de situations de classement de mots pour aboutir à l'observation de la règle de position (présence de lettres données ou de consonnes et voyelles). Elles démarrent donc dans la rubrique *Vers l'orthographe* (exemple pour la question du c et ç : p. 76) pour aboutir à une formalisation (ex. pour c et ç : p. 79) dans la rubrique *Orthographe*. À partir de là, des activités d'entraînement sont proposées. Comme nous l'avons évoqué précédemment (p. 9), ces exercices pourront être travaillés durant différents moments de l'année. Il s'agit de revenir sur les notions au fil des besoins.

Ils seront complétés dans le guide par des situations d'encodage (le mot-problème voir pp. 9, 12).

b) Des activités centrées sur l'acquisition d'un lexique orthographique

Parallèlement, il faut poursuivre l'acquisition du lexique orthographique, déjà débuté en CP. Nous proposons

aux pages 214 et 215 du manuel, une liste de référence fondée sur la fréquence des mots⁵ (voir note ci-dessous). Ce sont des mots que les élèves devront savoir écrire à la fin du CE1. Cette liste est également disponible sur le CD-Rom, dans un format différent, afin que les élèves puissent cocher les mots qu'ils ont acquis. Nous suggérons de faire apprendre 3 mots par semaine durant les périodes 1 et 2, puis de passer à 6 mots par semaine. Les enseignants ont tout loisir pour augmenter ces listes avec le lexique spécifique issu des autres disciplines. Nous rappelons que l'acquisition de ce capital se fait orthographiquement, c'est-à-dire par la mémorisation de l'ordre des lettres qui le composent et non dans une perception globale du mot ou de sa silhouette. Il est important que ces mots soient employés à l'écrit :
– dans la production de textes ;
– dans les phrases dictées ou les mots-problèmes (voir rubrique d p. 12).

Le thésaurus fourni à la fin du manuel ou dans le CD-Rom doit être utilisé comme un outil de référence et mis en œuvre à chaque activité nécessitant une production d'écrit.

Nous rappelons, en outre, que la copie (sous toutes ses formes : simple, sélective dans le cas d'un relevé pour manifester sa compréhension d'un texte, ou finalisée dans un tableau par exemple) participe elle aussi à l'acquisition de l'orthographe. Les enseignants auront donc soin de mettre en œuvre, le plus souvent possible, cette activité dans toutes les disciplines.

c) Mettre en œuvre les connaissances grammaticales

Le choix des morphogrammes grammaticaux est un autre point à travailler au CE1 dans l'accord au sein du groupe nominal et dans l'accord sujet-verbe, pour des phrases simples sans inversion du sujet et pour les formes verbales travaillées (verbes *être* / *avoir* et 1^{er} groupe au présent / futur simple / imparfait et passé composé / verbes *aller* / *venir* / *dire* et *faire* au présent de l'indicatif).

Rappelons tout d'abord que ces notions sont à nouveau présentes au cycle 3 (en CE2 et en CM1 seulement pour le passé composé). Il s'agit donc bien, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, d'envisager ce travail dans la durée et comme une compétence non automatisée à la fin du CE1.

L'acquisition de l'orthographe grammaticale ne peut se faire indépendamment du programme grammatical. En effet, l'enfant reconnaît le nom non seulement par la présence d'un déterminant mais aussi par sa variation morphologique. De même pour le verbe : l'un des premiers critères d'identification du verbe est la variation (audible dans le cas d'une variation temporelle ou inaudible dans certains cas de variation en personne). Grammaire et orthographe sont donc intimement liées au CE1.

5. Pour l'établir, nous avons utilisé différents tableaux de fréquence : les listes publiées sur le site Eduscol, la base de données Manulex, l'échelle Dubois-Buyse, le logiciel Eole (*Echelle d'Acquisition en Orthographe Lexicale*, Béatrice et Philippe Pothier, Éditions Retz, 2003).

Les fiches intitulées *Orthographe* proposent donc des synthèses des notions travaillées également en grammaire. Elles sont présentées après la leçon de grammaire et mettent en œuvre des situations d'observation, de recherche et d'entraînement. Par exemple, la fiche de la page 107 *Accorder le verbe et son sujet* vient après la leçon sur la relation sujet/verbe proposée aux pages 105-106, intitulée *Les mots qui font changer le verbe*.

d) Organiser des activités réflexives collectives et récurrentes

Nous proposons dans le guide pédagogique d'organiser des activités collectives qui permettront d'installer des postures réflexives régulières et de revenir sur les notions mises en œuvre dans le programme et le manuel.

Certaines de ces activités sont décrites par Danièle Cogis dans son ouvrage *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école-collège*, Delagrave 2005. Nous ne reprendrons ici que l'essentiel de l'organisation afin de guider l'enseignant dans sa pratique de classe.

• Le mot-problème

Il s'agit de faire décoder (mot donné) un mot par les élèves, mais surtout de travailler l'encodage (mot dicté) pour comparer les différentes graphies proposées. Le mot doit poser une ou plusieurs difficultés dans le choix des graphèmes et nécessiter une vérification orthographique. La validation se fera en deux étapes :

- distinguer les graphies possibles des graphies impossibles et justifier par le recours aux correspondances graphophonologiques ;
- trouver la seule graphie possible par la vérification dans des outils de référence (dictionnaire / thésaurus de mots / textes étudiés / etc.).

Progressivement, cette activité peut déboucher sur l'écriture d'un groupe de mots-problèmes (groupe nominal simple puis expansé par un adjectif, dans lequel on fera intervenir une difficulté grammaticale).

• La phrase dictée

Il s'agit, comme pour le mot-problème, de dicter une phrase que chacun copie sur une feuille ou sur un cahier de recherche. Puis un élève est invité à copier sa phrase au tableau et on met en évidence toutes les graphies différentes pour un même mot. On identifie alors les graphies possibles et impossibles et on les justifie à partir des connaissances lexicales ou grammaticales pour aboutir, en fin de séance, à une écriture orthographique. Une telle activité réflexive permet de faire fonctionner, dans un échange collectif, les savoirs acquis. En outre, le fait de travailler à partir de toutes les graphies employées dans la classe confère un statut positif à l'erreur qui devient une source d'apprentissage.

Ces activités sont proposées de façon régulière avec un corpus conçu pour activer des notions travaillées précédemment. Le corpus de phrases proposées dans les différentes séances est repris dans le CD-Rom afin de permettre une lisibilité des notions travaillées, voire de pouvoir y revenir ou de s'en servir pour construire des phrases équivalentes.

• La phrase donnée

Cette activité est un peu différente de la précédente. Il s'agit, cette fois, d'écrire au tableau une phrase juste comprenant des points orthographiques particuliers (accord d'un adjectif par exemple, utilisation du graphème *gu*, etc.). Les élèves doivent expliquer la manière dont la phrase est orthographiée en retrouvant les chaînes d'accord et en manipulant ainsi le métalangage. L'objectif est d'apprendre à justifier le fonctionnement de l'orthographe.

• La phrase à choix multiples

Comme son nom l'indique, cette activité vise la formulation de propositions de mots différents que les élèves devront choisir pour arriver à une écriture orthographique. Il s'agit cette fois de limiter les risques d'erreurs pour centrer l'attention des élèves sur la notion que l'on veut travailler et les amener à une justification.

En effet, toutes ces activités ne sont valables que si elles débouchent sur une justification appuyée sur les savoirs et donc sur les outils de référence. Des modalités de travail sont proposées dans la *Fiche guide n°3* (pp. 22-23).

5. Structurer la connaissance du lexique

Nous avons déjà évoqué le lexique dans la partie consacrée à la lecture. Néanmoins, il est important d'y revenir dans ce chapitre, car la maîtrise de la langue passe aussi par une structuration des savoirs consacrés au lexique. Ce travail est mis en œuvre dans la rubrique *Vocabulaire*. Il ne débute qu'après avoir fait fonctionner les notions dans les textes ou les activités d'écriture. Par exemple, les élèves sont amenés à travailler régulièrement la recherche de synonymes ou d'antonymes par une question posée dans la rubrique *Les mots du texte*. Quand ils ont bien manipulé ces notions, une fiche sur *Les mots qui veulent dire la même chose* ou les contraires permet de faire une synthèse des acquis. Il s'agit donc de reprendre dans des activités spécifiques, et sorties du contexte de découverte des notions, les points au programme en CE1 :

- synonymes ;
- antonymes ;
- mots de la même famille ;
- noms communs et noms propres.

Nous avons aussi choisi de classer dans cette rubrique trois autres notions :

- l'emploi des adjectifs comme moyen de donner des précisions sur le nom ;
- l'emploi des adverbes pour modifier le sens d'une phrase ;
- l'emploi des articles élidés et contractés parce qu'il est lié au contexte lexical de la phrase.

L'objectif visé est, là encore, la réflexion des élèves sur la manière dont on peut s'exprimer pour enrichir la compréhension des textes et la curiosité sur les faits de langue. Naturellement, ces activités seront organisées dans des situations de recherche/observation et d'entraînement.

La production d'écrits au CE1, comme au CP, vise deux objectifs : la production d'écrits personnels, destinés à se mettre en position d'auteur et à manifester sa compréhension des extraits, mais aussi produire des textes pour apprendre à rédiger et à mettre en œuvre les outils de la langue.

1. Produire des écrits personnels

Ces activités sont proposées dans les pages consacrées à la lecture et présentées sous la rubrique *J'écris*. Les situations proposées sont nombreuses et variées (une à deux par semaine) afin que les enseignants aient un choix important à leur disposition. La plupart des activités proposées s'inscrivent dans une structure particulière donnée par le texte. Celles qui nécessitent un développement plus long (exemple, pp. 47 ou 94) peuvent être gérées en dictée à l'adulte afin de se décharger de la dimension technique de l'écriture pour enrichir la formulation et la recherche d'idées.

On ne peut pas parler de progression spécifique pour la production d'écrits en CE1. Il s'agit surtout de s'appuyer sur des modèles textuels (des structures notamment) pour construire la phrase et l'enchaînement des phrases. C'est la raison pour laquelle on trouvera de nombreuses activités portant sur l'écriture d'une suite, d'un épisode ou d'une fin de récit. De même, on découvrira aussi des exercices visant surtout à compléter des textes à trous par apport d'informations. Des exemples de structures sont données dans le guide pédagogique pour faciliter le travail de l'enseignant.

Ainsi, au long de l'année, les élèves apprendront à :

- écrire une suite, un épisode, la fin d'un récit en s'appuyant sur la structure textuelle ;
- écrire un récit en s'appuyant sur des images ;
- écrire des paragraphes imitant la structure des textes ;
- compléter des textes par ajout du lexique, en insérant un nouveau personnage, etc. ;
- écrire à partir de listes de mots imposés, d'un champ lexical, d'un personnage ;
- effectuer un choix et le justifier ;
- rédiger la réponse à une question ou expliquer le point de vue d'un personnage, une critique personnelle ;
- rédiger des paroles rapportées directement, des paragraphes documentaires, un fait divers, le monologue intérieur d'un personnage, une 4^e de couverture, etc.

Il faut aussi entraîner l'élève vers la rédaction d'un jugement personnel ou d'explications qui lui serviront à affiner sa pensée. On n'attend pas ici un travail nécessairement argumenté, mais on veut inciter l'enfant

à construire son jugement et à prendre en compte des éléments du texte pour s'exprimer.

Il est important que chaque élève produise au moins un court écrit personnel par semaine, en plus des productions liées à la maîtrise de la langue.

Dans tout ce travail de production, l'enfant doit prendre appui sur des outils de référence :

- le manuel et les textes travaillés ;
- les listes de mots établies (notamment aux pages 214-215) ;
- le travail construit dans les rubriques *J'enrichis mon vocabulaire* ;

et tous les outils utilisés par la classe : dictionnaire, encyclopédie, affichages de référence, etc.

2. Produire des écrits pour apprendre à maîtriser l'écrit

Sous cette rubrique, nous classons tout ce qui favorise la dimension linguistique dans la rédaction. Il s'agit de continuer à travailler la maîtrise du geste d'écriture. Cette dimension n'est pas abordée dans le manuel et le guide pédagogique. Néanmoins, nous tenons à rappeler que cette activité est indispensable, car cette maîtrise n'est pas totalement acquise à l'issue du CP.

Parallèlement, il faut amener l'élève à copier. Nous proposons dans le manuel de nombreuses activités qui font appel à la copie. Parfois, nous avons préféré utiliser le verbe « trouver » dans les consignes pour ne pas enfermer l'enseignant dans une tâche trop lourde pour sa classe. Chacun a donc la liberté de transformer cette activité en faisant copier les mots, expressions voire phrases à trouver.

Enfin, nous proposons aussi des activités visant la construction de phrases : avec des étiquettes (p. 36), en complétant avec des mots manquants (p. 62), en transformant une phrase existante. Ces exercices imposent naturellement une réflexion sur la langue et sa mise en œuvre.

Ces activités pourront être complétées par d'autres productions d'écrits de type logo-rallye. Le logo-rallye est un jeu littéraire inventé par Raymond Queneau. Le défi consiste à raconter une histoire en utilisant, obligatoirement et dans un ordre déterminé, les mots hétéroclites d'une liste établie à l'avance. Dans le cadre de l'apprentissage de l'écriture, il peut imposer l'utilisation de formes orthographiques particulières qui détermineront des choix linguistiques. Comme pour les compléments en orthographe, les enseignants trouveront dans le guide des propositions de corpus de mots pour ces activités.