

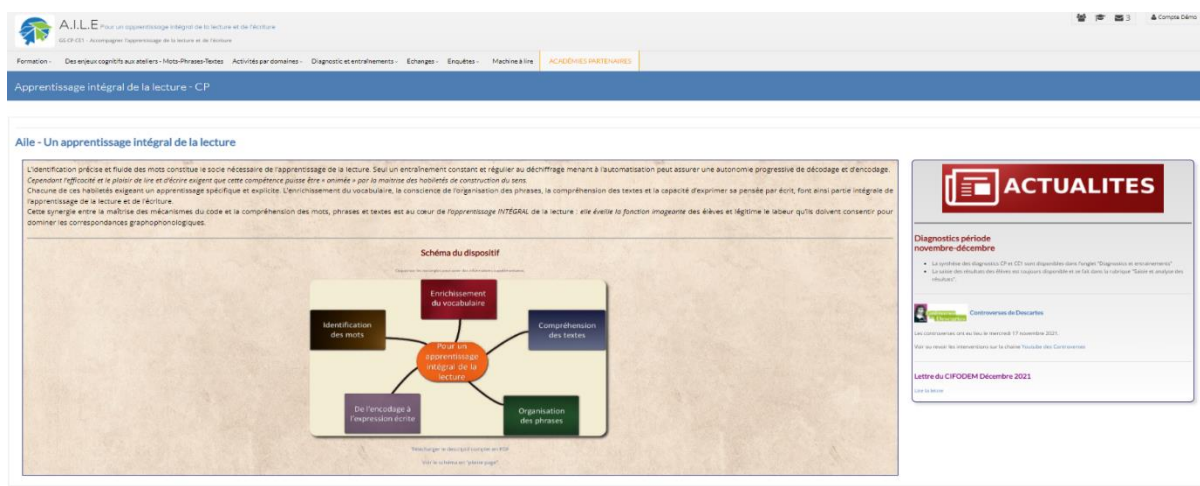
Bilan des activités réalisées par le CIFODEM

Dans le cadre de la convention DGESCO / CIFODEM – Université Paris Cité

Bilan 2019 – 2022

AILE

Apprentissage Intégral de la Lecture et de l'Écriture



The screenshot shows the AILE website interface. At the top, there is a navigation menu with items like 'Formation', 'Des enjeux cognitifs aux ateliers - Mots-Phrases-Textes', 'Activités par domaines', 'Diagnostic et entraînements', 'Echanges', 'Enquêtes', 'Machine à lire', and 'ACADÉMIES PARTENAIRES'. Below the menu is a blue header with the text 'Apprentissage intégral de la lecture - CP'. The main content area is titled 'Aile - Un apprentissage intégral de la lecture'. It contains a paragraph of text explaining the importance of precise and fluid word identification for reading. Below the text is a diagram titled 'Schéma du dispositif' showing a central orange circle labeled 'Pour les apprentissages intégral de la lecture' connected to five surrounding boxes: 'Enrichissement du vocabulaire', 'Compréhension des textes', 'Organisation des phrases', 'De l'encodage à l'expression écrite', and 'Identification des mots'. To the right of the main content is a sidebar with a red header 'ACTUALITES' and a section for 'Diagnostique période novembre-décembre' with bullet points and a 'Continuer de Descartes' button.

<https://aile.fodem-descartes.fr>

Présentation et objectifs

Le CIFODEM a développé une expérimentation d'accompagnement de l'enseignement de la lecture / écriture, dans les CP puis les CE1 dédoublés en milieu défavorisé REP / REP+, à la demande du ministre de l'Éducation nationale dès 2017 / 2018 dans les 3 départements de l'académie d'Amiens. Elle s'est étendue en 2018 / 2019 à 3 autres académies : Lille, Lyon et Paris puis en 2019 / 2020 à l'académie de Rennes.

L'objectif initial était la réussite de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour chaque élève de milieu défavorisé en REP et REP+, en classe à effectif réduit, en CP et CE1. La perspective s'est élargie à la GS puis aux classes hors REP et enfin à toutes les classes non dédoublées.

A partir de 2020 – 2021, le dispositif s'est accordé avec la formation continue en Constellation et a ainsi focalisé sa mise en œuvre dans des constellations de circonscriptions des académies partenaires selon un modus operandi adapté.

Le dispositif n'a jamais cessé d'évoluer depuis sa création, tenant compte des retours de terrain et de l'ajout permanent de nouvelles ressources pour les divers niveaux de classe et contexte d'enseignement accompagnés. La mise en Constellation est la dernière évolution stabilisée en 2021 – 2022. Néanmoins, les conditions sanitaires n'ont pas permis de réaliser toutes les actions prévues, notamment en présentiel sur le terrain.

Opérationnalisation du dispositif

- approche intégrale de la lecture, ne négligeant aucune composante essentielle de l'apprentissage, basée sur les résultats les plus récents de la recherche et les travaux de l'ONL ;
- formation des référents formateurs académiques et des enseignants ;
- création de programmations et ressources spécifiques mises à la disposition des enseignants et des référents ;
- proposition de diagnostics des élèves 3 fois dans l'année, pour éclairer l'action des professeurs avec traitement anonyme automatisé et résultats immédiats ;
- création de ressources complémentaires de différenciation en fonction des diagnostics ;
- création d'un site internet dédié, à destination des professeurs et des référents : « AILE » ;
- suivi des professeurs par l'équipe du CIFODEM et par les personnels académiques.

Evaluation du dispositif

- A partir des diagnostics des publics ciblés (plus un groupe témoin hors REP/REP+) et des enquêtes élèves, professeurs, et référents académiques.
- Par comparaison avec les résultats aux évaluations nationales.

Evolution statistique

- L'évolution du nombre de personnels et élèves impliqués manifeste deux dynamiques distinctes :
- d'une part, jusqu'en 2019 une extension massive dans 5 académies, et à partir de 2020 un recentrage en constellations avec des contraintes sanitaires difficiles.
 - d'autre part, un suivi de nature différente avec jusqu'en 2019 une formation des référents en 3 ans qui est arrivée à son terme puis un accompagnement plus intensif des professeurs en constellations ou réunis en communautés éducatives.

	2019/2022
Ecoles engagées	434
Enseignants CE1 REP+ inscrits	230
Enseignants CP REP+ inscrits	958
Elèves inscrits	14256

	Répartitions académiques 2019/2020			
	Amiens	Lille	Lyon	Paris*
Ecoles	107	245	67	13
Enseignants CP REP+	225	515	181	30
Enseignants CE1 REP+	230	0	0	28
Elèves	5460	6180	2172	696

seule circonscription concernée

* Une

2020 à 2022

Académies de Lille, de Paris et de Rennes : environ 100 classes par académie, réunies en **communautés éducatives**.

Académies de Lyon et Amiens : environ 30 classes par académies, réunies en **Constellations**.

Site Internet

Nombre de connexions au site

	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Août	1 256	1 948	1 175	319
Septembre	3 201	2 912	1 520	636
Octobre	5 432	4 518	2 175	549
Novembre	5 236	4 374	2 539	872
Décembre	4 962	4 085	2 139	778
Janvier	3 164	2 813	1 602	610
Février	1 568	1 085	843	354
Mars	3 180	1 813	1 253	1 147
Avril	1 929	713	607	744
Mai	1 409	599	688	582
Juin	4 135	584	1 479	758
TOTAL	35 472	25 444	16 020	7 349

La baisse des connexions est due aux épisodes sanitaires et au changement des modalités d'actions sur le terrain.

Déploiement du dispositif

2019 - 2020

La première vague de la crise sanitaire de la Covid a bousculé la seconde partie de l'année. La mise en œuvre s'est organisée comme troisième année du projet, s'étendant dans les diverses académies des CP et CE1 dédoublés aux GS et aux écoles hors REP en classes non dédoublées. La formation s'est donc distinguée en deux axes : pour les « anciens » en classes dédoublées et pour les « nouveaux » en classes non dédoublées et hors REP ou en GS de maternelle. Ceci a multiplié les interventions dans les académies et les rassemblements des professeurs. Exemple de répartition des interventions de septembre à novembre 2019 inclus.

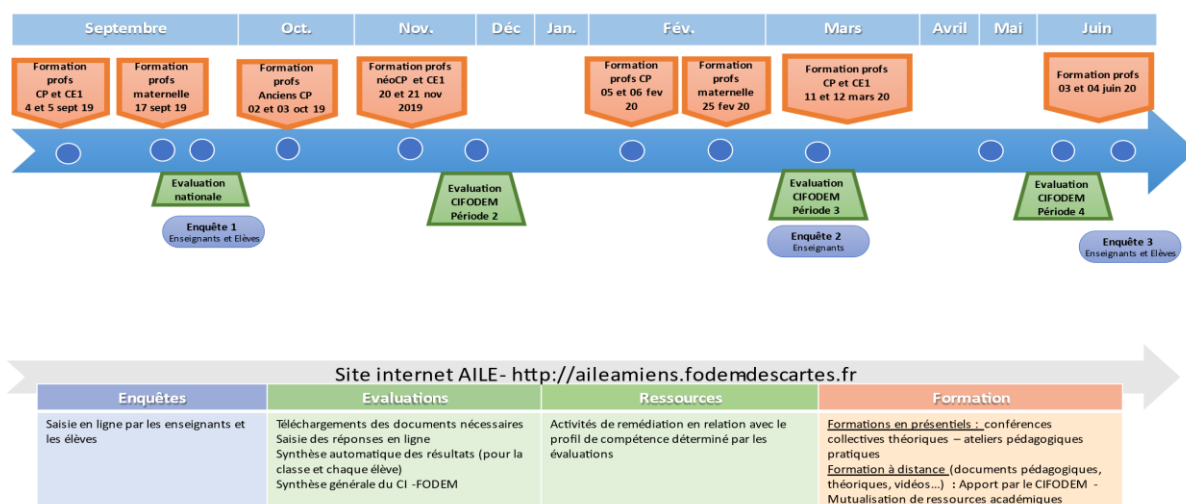
	Amiens	Lille	Lyon	Paris
Septembre				
4 et 5 sept. 19				<i>Plénière</i> le 04 Profs CP nouveaux et anciens + CE1 : BG, 13h30 – 16h30 <i>Ateliers</i> le 5 : Christine et circo, la journée
17 sept 19				profs maternelle : BG
Octobre				
7 oct. 19			<i>Plénière</i> matin Référents GS CP et CE1 : AB + BG	

			<i>Ateliers aprem :</i> BG, HT – CH	
9 oct. 19			<i>Plénière matin Profs</i> CP + visio BG <i>Ateliers aprem :</i> référents	
14 oct. 19		<i>Plénière matin</i> Référents GS CP et CE1 : AB + BG <i>Ateliers aprem :</i> AB + BG		
17 oct. 19	<i>Plénière matin Référents</i> GS CP et CE1 : BG <i>Ateliers aprem :</i> Cifodem HT - Ch			
18 oct. 19	<i>Plénière Profs nouveaux</i> rep et rep+ CP / CE1 + CP hors REP et visio BG <i>Ateliers aprem :</i> référents			
23 oct. 19				Enseignement catholique journée
Novembre				
13 nov. 19				<i>Plénière Profs CP nouveaux et</i> anciens + CE1 : AB, 13h30 – 15h30 Ch – AW
18 nov. 19		<i>Plénière Profs CP et</i> visio : BG <i>Ateliers aprem :</i> référents HT – AW		
19 nov. 19		<i>Plénière Profs CE1 et</i> visio : AB <i>Ateliers aprem :</i> référents avec vidéos de fin de CP en voc.		

		HT AW CH		
20 nov. 19	Plénière Profs GS + CP hors REP 3 circons Crépy Oise : AB (4,5 h) + Ateliers : référents HT			
21 nov. 19				Atelier Profs CP néo et CE1
27 nov. 19				CONTROVERSES DESCARTES
Décembre 19				

Dans chaque académie, les professeurs ont disposé de leur calendrier prévisionnel, par exemple à Paris :

Déroulé du dispositif AILE CP et CE1 dédoublés à Paris 2019 - 2020



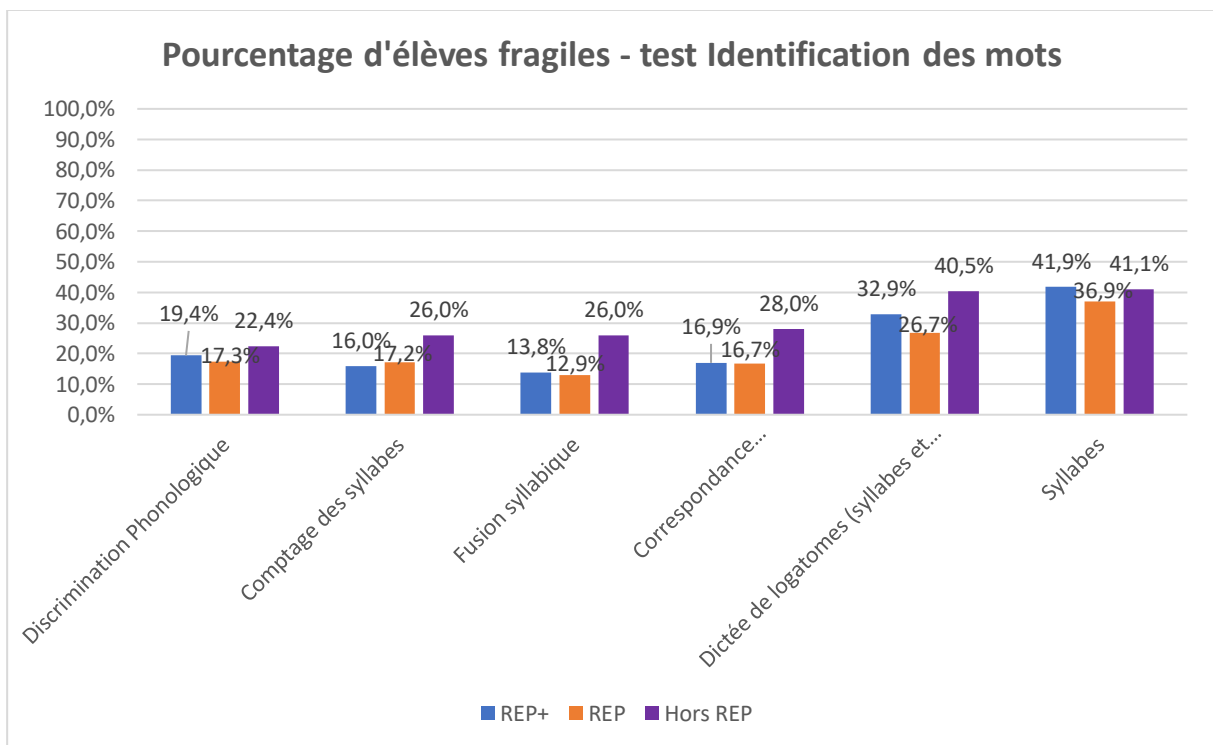
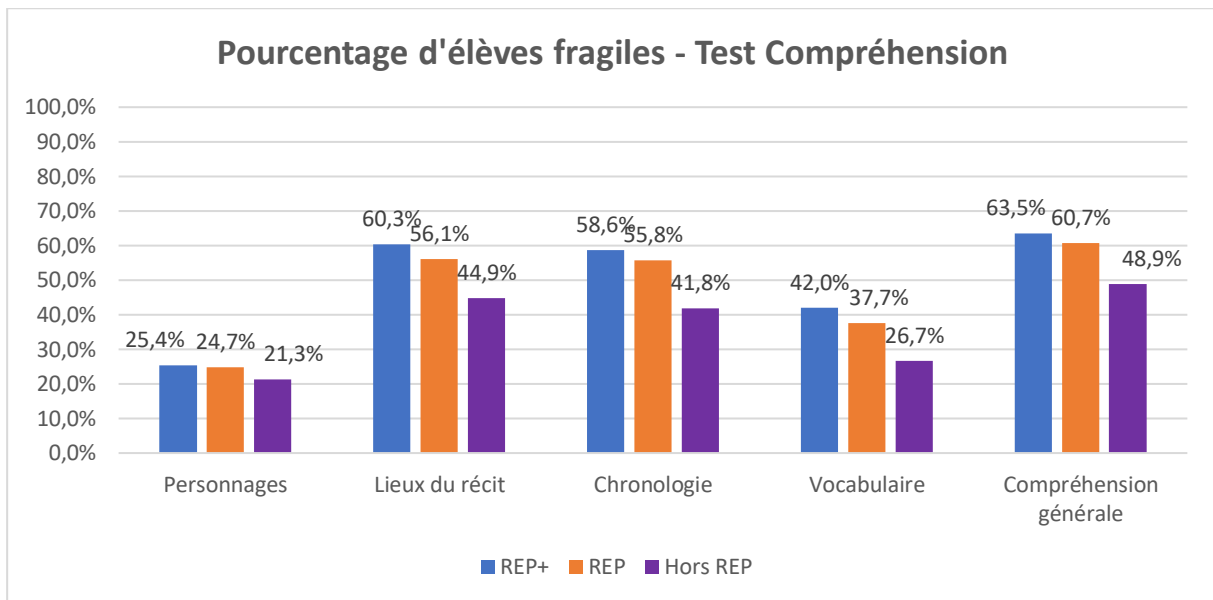
Outre les formations en présentiel, les référents et les professeurs ont bénéficié de documents et ressources spécifiques partagés mais également de propositions adaptées aux divers contextes environnementaux pour répondre aux besoins précis des enseignants.

Par ailleurs, les professeurs ont disposé de trois évaluations diagnostiques complémentaires aux évaluations nationales, assorties de propositions de travail pour les élèves présentant des difficultés dans les apprentissages en cours. Ces documents ont fait l'objet de temps de formation complémentaires.

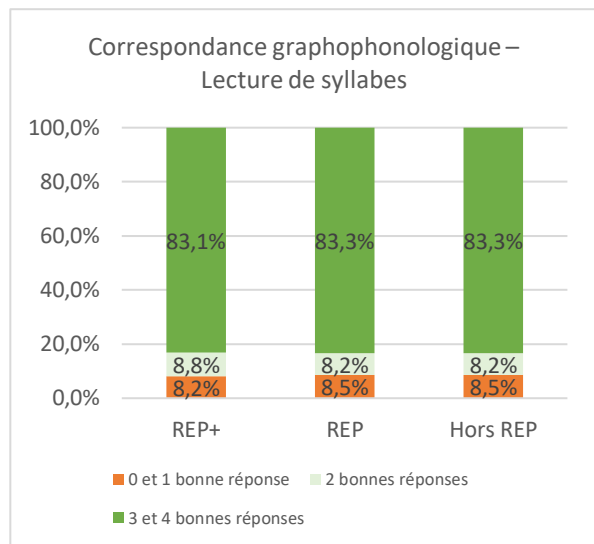
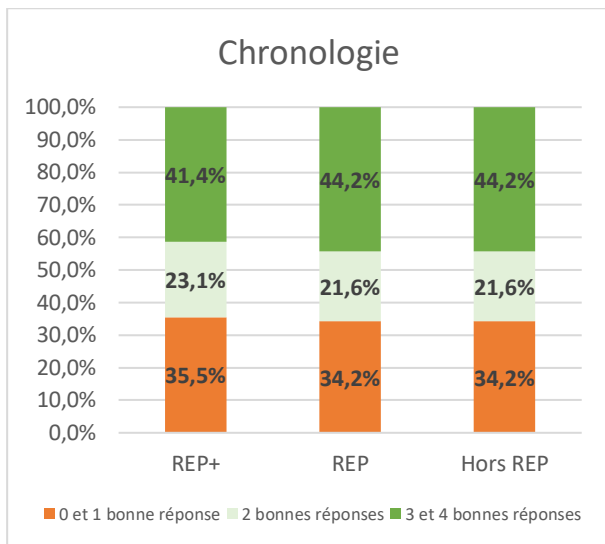
Des enquêtes enseignant et référents ont permis de visualiser les évolutions de pratiques et de répondre aux difficultés repérées.

Des enquêtes élèves ont permis de visualiser l'évolution de la représentation de la lecture par les élèves.

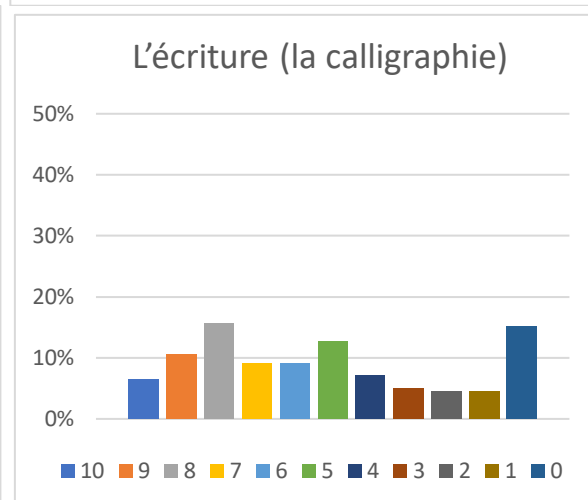
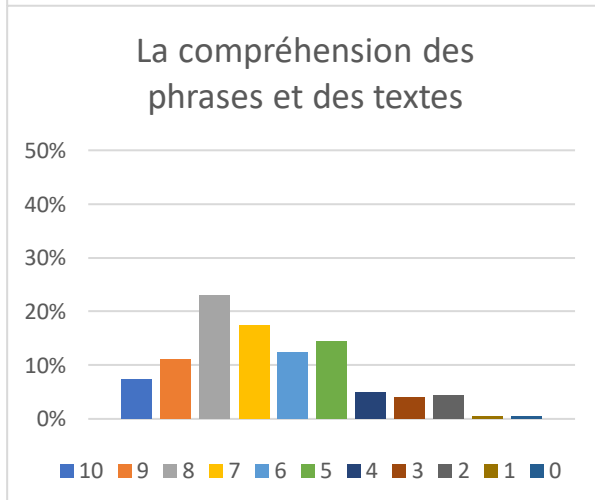
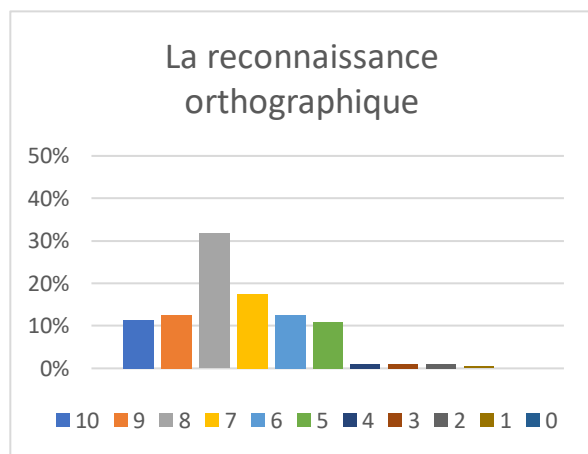
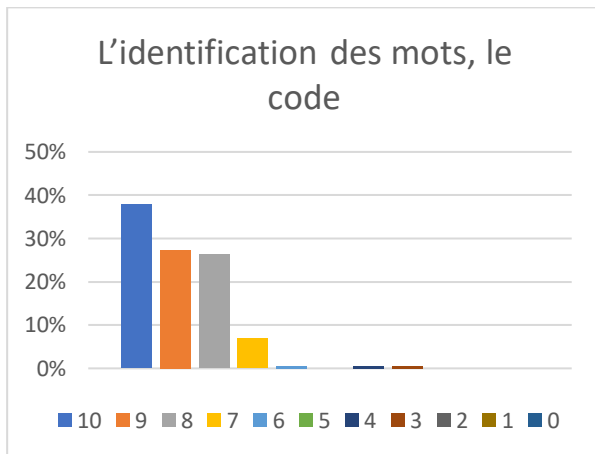
Exemples de résultats d'élèves en évaluations CP du CIFODEM, janvier 2020, sur une population de 2920 élèves :



Des résultats plus fins par classe et par élève permettent d'organiser une action différenciée, par exemple en compréhension l'étude de la perception de la chronologie ou en déchiffrage le travail de lecture de syllabes et correspondances grapho-phonologiques (ici les résultats synthétiques) :



Exemple de 4 résultats quantitatifs (parmi 10) aux enquêtes professeurs de septembre « Sur un gradient de 1 à 10, dans quelle mesure comptez-vous accorder du temps au travail sur tel ou tel aspect de la langue en ce début d’année de CP ? ». Une enquête ouverte complétait ce questionnaire.

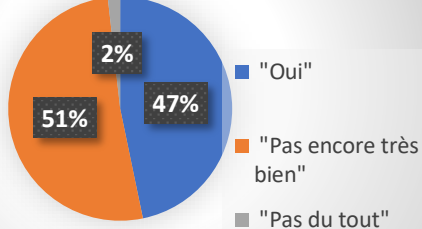


Il a été intéressant de renouveler ces enquêtes pour voir évoluer les pratiques en cours d’année et au fil des années de formation et d’accompagnement au sein des académies.

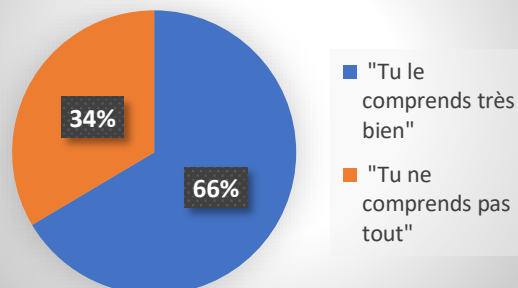
Il en est allé de même pour les enquêtes référents et formateurs tuteurs.

Exemples de 4 réponses parmi 12 aux enquêtes élèves, ici le début de CE1 :

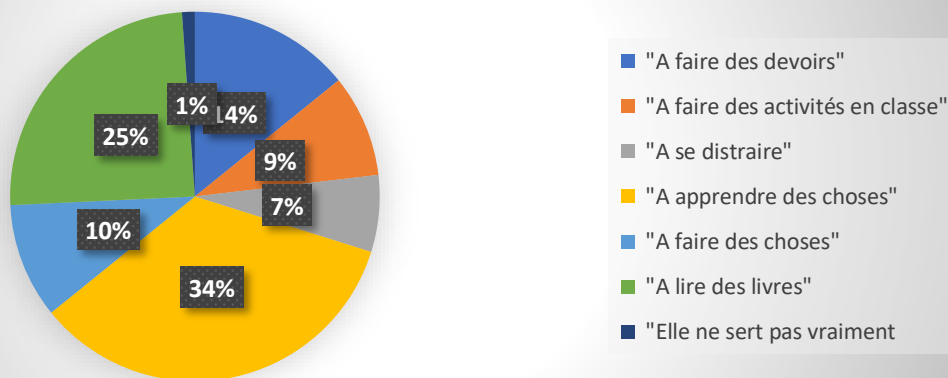
D'après toi, tu sais bien lire oralement des phrases sans difficultés



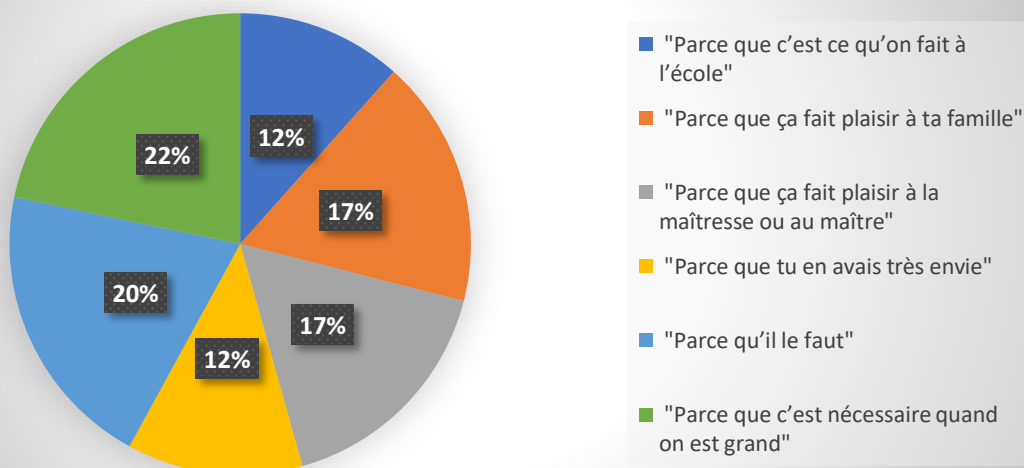
D'après toi, quand tu lis une phrase ou un petit texte



D'après toi, à quoi sert la lecture ?



Pourquoi as-tu appris à lire depuis le CP ?



L'année 2019 – 2020 est la dernière année de formation et d'accompagnement à grande échelle académique, prévu dans le projet sur 3 ans.

2020 – 2021 et 2021 – 2022

Ces deux années, également bousculées par la crise sanitaire de la Covid, ont été consacrées à prolonger les actions menées en amont avec la perspective d'intégration dans le dispositif de formation continue

en Constellations. Le CIFODEM a appliqué une mise en constellation, préfigurée l'année précédente par l'expérimentation spécifique dans l'académie de Paris dans la circonscription 20A de l'IEN Frédérique Pipolo.

Le CIFODEM a réalisé plusieurs Webinaires sur le plan français et son déploiement en Constellations, étendant au cycle 1 l'expérience acquise par le dispositif AILE avec le développement du dispositif Matern'Aile. L'académie de RENNES a rejoint le dispositif pour un déploiement en cycles 1 et 2.

Les évaluations restent disponibles pour tous les enseignants qui poursuivent le « programme » AILE dans les académies partenaires. Des évaluation CE2 et des questionnaires élèves CE2 ont été ajoutés.

En accord avec les directions académiques, les IENA et les IEN responsables, la formation a été ramenée au suivi d'une ou plusieurs constellations ou communautés d'apprentissage par département dans les académies partenaires afin d'engager un accompagnement « au plus près » des écoles et professeurs concernés. Ce sont les IEN et les professeurs qui ont choisi de suivre le dispositif AILE pour répondre aux besoins de leurs élèves, conformément aux principes des Constellations.

L'équipe CIFODEM – AILE s'est partagé la tâche pour le suivi, selon le point de vue retenu par les équipes pédagogiques concernées (Identification des mots/fluence – Vocabulaire – production d'écrits – compréhension – mot / phrase / texte...).

Les formations ont été réalisées en majeure partie en distanciel lors de fréquentes réunions les mardis soir ou mercredis matin ou après-midi. Les équipes de circonscription se sont chargées du suivi en classe et ont participé à toutes les formations rassemblant les enseignants avec le Cifodem. Les formations ont donné lieu, le plus souvent, à des documents mutualisés au sein du département et/ou du dispositif Cifodem.

Dans l'académie de Lyon, le dispositif a généré, à l'initiative conjointe de l'IEN Marie Pierre Degeorges et du Cifodem, la machine à lire allophone.

Exemple du bilan dans la circonscription 20 A de l'académie de Paris pour sept 2020 – juin 2021

67 enseignants suivis en CP et CE1, en REP et HEP, dans le cadre d'une recherche-action au sein de la circonscription 20A.

Les temps de formations

Plusieurs conférences plénières ont été organisées (une par période):

- sur les composantes de l'apprentissage de la lecture assurées par Alain Bentolila et Bruno Germain,
 - sur les élèves en difficultés et la médiation culturelle par Serge Boimare
 - sur les élèves relevant de troubles du langage et sur l'apprentissage de l'orthographe par Patrick Binisti
- Des animations pédagogiques ont été menées sous format d'ateliers/constellations sur les composantes essentielles de l'entrée dans l'écrit et sur la différenciation pédagogique.

Plusieurs thématiques échelonnées sur l'année :

- l'identification des mots
- la compréhension de textes entendus
- l'enrichissement du vocabulaire
- l'écriture et la production d'écrits
- la différenciation pédagogique
- l'analyse des méthodes de lecture et leur adaptabilité aux besoins des élèves
- la fluence et l'efficacité en lecture
- les liaisons GS-CP et CP-CE1 : la continuité pédagogique

Les enquêtes et évaluations diagnostiques

- des enquêtes professeurs sur les choix et les pratiques pédagogiques (septembre/février/juin)
- des enquêtes élèves sur la représentation de l'acte de lire (septembre/juin)
- des évaluations trois fois par an avec analyse des résultats, interprétations, et remédiations par groupes de besoins

L'accompagnement de terrain : visites de classes et conseils des maîtres

Tous les collègues de la circonscription ont bénéficié d'une visite-conseil. Dans la mesure du possible, les collègues ont pu s'observer mutuellement lors d'ateliers différents (visites croisées) afin de participer à l'analyse des séances et d'enrichir les pratiques.

Ces visites de classe ont permis à la fois de conseiller les collègues (plus ou moins expérimentés en CP) dans plusieurs domaines :

- leur gestion du groupe classe : travail en collectif ou en séparation groupe autonome/groupe dirigé (combien de temps imparti à l'une ou l'autre de ces pratiques ?)
- l'organisation spatiale qui en découle
- leur utilisation des méthodes de lecture choisies : la pertinence des progressions phonologiques et des exercices de lecture proposés, les activités complémentaires éventuelles
- les outils d'entraînement ou d'étayage à disposition des élèves
- la « prise en main » des ateliers proposés par le CIFODEM : la posture de l'enseignant au sein de l'atelier, le tour de parole nécessaire, l'importance de l'explicitation des stratégies d'apprentissage

Ressources Internet

Le site <https://aile.fodem-descartes.fr> met à disposition des outils complémentaires aux temps de formation :

- des apports théoriques, didactiques et pédagogiques
- des fiches-outils pour la prise en main des ateliers
- des exemples de textes ou d'exercices d'entraînement dans les différentes composantes de la lecture et de l'écriture
- des documents sur la liaison GS-CP et la continuité CP-CE1
- un espace d'échanges : une « foire aux questions », des forums de discussion et un contact direct avec les chercheurs du CIFODEM si besoin

Le bilan

Les enseignants ont témoigné de l'impact de la formation, parallèlement à l'impact du nombre réduit d'élèves :

1/ sur leur pratique pédagogique :

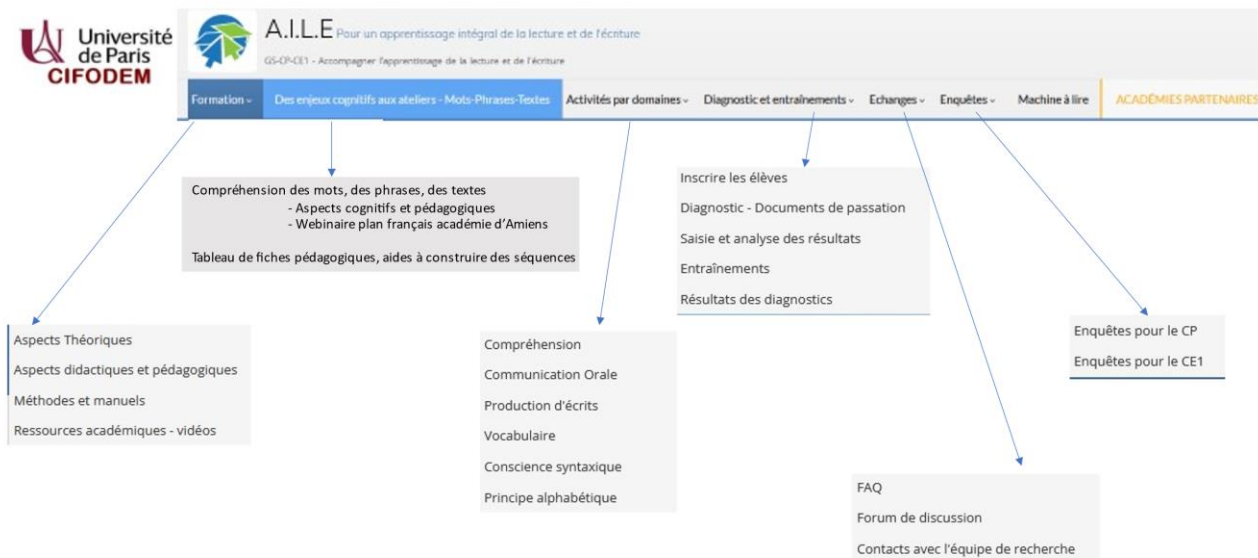
- travail en ateliers, au sein de la classe et/ou en décloisonnement avec les collègues
- accompagnement différencié
- étayage ciblé des élèves les plus fragiles (outils/supports adaptés)
- enseignement explicite et programmé de la compréhension
- enseignement du vocabulaire sur des temps dédiés
- lien entre les activités de vocabulaire et de production d'écrits
- intérêt pour les apports didactiques
- pratique d'évaluation et de remédiation différenciée systématique

2/ sur la réussite de leurs élèves :

- meilleure prise de parole
- collaboration/coopération au sein des ateliers
- développement de l'autonomie
- meilleure écoute et attention des élèves (élèves acteurs de leurs apprentissages)
- meilleure compréhension des textes entendus et lus
- enrichissement du vocabulaire et de la syntaxe
- progrès plus rapides

La dimension intégrale de l'apprentissage de la lecture semble avoir été entendue et comprise. Les enseignants ont été invités à anticiper cette dimension dans leurs programmations de rentrée afin d'assurer une réelle progression et une régularité dans la pratique des ateliers explicitement dédiés au code, à la compréhension, au vocabulaire et à la production d'écrits.

Présentation du site AILE



Le site AILE présente les 5 piliers longuement développés et précisés avec les professeurs au cours des années de leur formation. Tous ont pu expérimenter les propositions et concourir à les rendre le plus pertinentes et opérationnelles possibles auprès d'élèves présentant des difficultés ou de public en REP et REP+. L'extension à toutes les classes a montré la résistance de ces propositions et leur adéquation avec les besoins de tous les élèves.

Maîtrise du langage : de la GS au CE1				Apprentissage de la lecture et de l'écriture : du CP au CE1			Échanges
ATELIERS				Évaluations		ATELIERS	FAQ
				Entraînements individualisés		Petits groupes	
Appuis théoriques : le développement du langage	Composantes sonores de la langue le mot, la syllabe, le phonème ATELIERS PHONOLOGIQUES de la GS au CP <i>protocoles supports</i>	Composantes écrites de la langue du mot à la phrase et au texte ATELIERS MPT de la GS au CE1 <i>protocoles supports</i>	Entrée dans l'écrit de l'oral vers l'écrit ATELIERS D'ÉCRITURE de la GS au CP <i>protocoles supports</i>	Appuis théoriques : les incontournables de la lecture	TESTS CP et CE1 novembre/février/mars • Identification des mots • Compréhension des textes Activités d'entraînement ciblées et organisées selon les compétences évaluées niveaux CP et CE1	ATELIERS * et ** - principe alphabétique - principe orthographique - fluence - vocabulaire - syntaxe - productions d'écrits - compréhension des textes (narratif et explicatif) - lecture suivie <i>protocoles supports</i>	Enquêtes

Chacun des domaines de l'apprentissage de la lecture est travaillé et présenté en accord avec les principes associées à la méthode synthétique grapho-phonologique « intégrale » :

Le domaine de l'identification des mots, du principe alphabétique au principe orthographique et à la fluence

LA MAÎTRISE DE L'IDENTIFICATION DES MOTS

1 Les principes fondateurs

La distinction entre les mots de la langue française fait appel à deux principes complémentaires : le principe alphabétique et le principe orthographique. L'identification précise et fluide des mots impose que l'on maîtrise deux modèles, chacun contribuant, avec une logique différente, à distinguer efficacement les mots entre eux.

Durant les premiers mois du CP, on fait découvrir aux élèves un modèle alphabétique fondé sur la correspondance entre un graphème et un phonème. En bref on leur montre que lorsqu'ils voient (et reconnaissent) la lettre « r » c'est toujours le son /R/ qui est convoqué ; mais aussi que lorsqu'ils voient la lettre « g », si elle est suivie d'un « e » ou d'un « i », le son /j/ lui correspond à coup sûr. Ils en ont donc conclu -conclusion provisoire !- que la correspondance graphème/phonème (directe ou sous condition) est toujours prévisible pour peu qu'on en ait appris les règles.

Mais... la fréquentation de mots de plus en plus nombreux, et surtout l'écriture de ces mots font découvrir aux élèves que cette prévisibilité n'est pas toujours au rendez-vous. Ainsi s'apercevront-ils que certains mots comportent des lettres (le plus souvent finales) qui ne se prononcent pas (BOUE, BOUT...) et que, d'autre part, les mêmes sons peuvent être transcrits par des graphies différentes, souvent peu ou non prévisibles (RENNE, REINE, ENFANT...). A leurs yeux étonnés et non à leurs oreilles, émerge ainsi progressivement la dimension orthographique de l'écriture.

On devra alors veiller à ce que son explicitation nécessaire ne contredise ni n'efface le modèle alphabétique ; au contraire, on dévoilera aux élèves la complémentarité des deux modèles qui visent la même finalité : écarter tout danger de confusion des mots entre eux. Le modèle alphabétique associe graphèmes et phonèmes pour construire des combinaisons écrites qui sont parfois le calque des combinaisons orales (LAVABO). Le modèle orthographique ordonne les lettres pour composer l'originalité orthographique des mots, fournissant à l'œil du lecteur des indices purement graphiques (POINT/POING ; ENCRE/ANCRE). La voie orthographique affranchit la lecture de la nécessité absolue de l'oralisation, invitant ainsi le lecteur à aller vers la lecture silencieuse.

Dans la démarche d'identification des mots, *déchiffrage graphophonologique et reconnaissance orthographique entretiennent donc une synergie qui veille à une distinction efficace des mots*. Si la maîtrise du principe alphabétique est bien le socle de l'apprentissage et son automatiser une priorité, les élèves devront complémentarément découvrir la voie orthographique, les yeux grand-ouverts. Ils découvriront ainsi que le modèle orthographique apporte au modèle alphabétique une pertinence supplémentaire qui rend la lecture plus précise, plus rapide et moins coûteuse.

2 Comment faire découvrir le fonctionnement du principe alphabétique.

Les quatre étapes :

Etape 1 Comprendre que chaque graphème correspond à un phonème particulier :

Un graphème est un signe graphique simple (« p », « a ») ou complexe (« ch », « ain »), dont l'existence est attestée par sa liaison singulière avec un phonème. « ph » est un graphème parce qu'il appelle le phonème /f/ ; « ou » est un graphème parce qu'il est lié au phonème /u/. Cette liaison peut être directe : le graphème « r » correspond à /R/. Ou conditionnée par le contexte : le graphème « c » correspond à /s/ si suivie de « e » ou « i ».

- Chaque graphème sera mémorisé avec soin visuellement en le lisant et en l'écrivant puis enregistré phoniquement en apprenant sa correspondance avec le phonème qui lui correspond. On prendra soin notamment de bien marquer l'unicité des graphèmes complexes (CH, PH, ON...) qui ne doivent surtout pas être décomposés en lettres. On ira des graphèmes simples vers les graphèmes complexes : « i », « u » « l » d'abord puis « ch » et « ou »...
- Lerythme de découverte des graphèmes sera suffisamment rapide pour que les combinaisons soient nombreuses dès le début de l'apprentissage.
- Dès que l'on aura identifié plusieurs graphèmes, on entrainera soigneusement les élèves à maîtriser la fusion syllabique : « la », « ra » / « al », « ar » / « lala », « rara » / « ala », « ara » / « lar », « ral... » en décodage et en encodage.

Etape 2 Découvrir que les graphèmes se combinent pour construire un nombre de plus en plus grand de combinaisons graphophonologiques différentes.

Même en limitant les séquences à deux syllabes, le nombre des combinaisons susceptibles d'être construites avec quatre ou cinq graphèmes (dans les règles de prononciation du français) est très important. Les élèves découvrent ainsi la formidable productivité de la deuxième articulation du langage.

Chaque étape est clairement explicitée accompagnée de pistes de travail qui ont fait l'objet d'approfondissement et d'atelier de mise en œuvre en classe lors des formations, par exemple :

Le principe alphabétique : comment le maîtriser ?

Ils combinent des lettres , ils écrivent les combinaisons puis lisent ce qu'il ont produit

- Vous leur avez appris à identifier les graphèmes « a » « l » et à les combiner en « al », « la » ; ils savent aussi les prononcer selon leur place et les écrire. Vous avez fait de même avec les graphèmes « i » et « p » et ainsi de suite pour les six ou huit ou premiers graphèmes.
- Vous allez alors leur montrer comment faire le plus grand nombre de combinaisons avec ces six graphèmes. On montrera bien, si besoin, que certaines combinaisons, difficilement prononçables ne sont pas acceptées : ainsi /PLP/ ou /LPL/. On se limitera à des combinaisons de deux syllabes pour pouvoir écrire et lire entre autres...

« al », « il », « lala », « lal », « pla », « lap », « pal », « pali », « lipa », « pli », « pil », « pip », « pila », « alp », « ali », « lila », « pap », « papa », « alpa », « pala », « apli ».....

- Chaque fois que des graphèmes supplémentaires s'ajoutent à leur stock : par exemple « t », « ou », « r » et « u » que vous lui avez appris à écrire avec soin et à prononcer distinctement, vous allez faire constater que le nombre des combinaisons s'accroît considérablement, avec toujours les mêmes contraintes.

« bla », « balou », « pari », « pat », « bar », « talu », « rou », « trou », « tour », « pouri », « lour », « pur », « parou », « tir », « tulip », « baru », « bou », « poul », « parti », tur, tru, patri, apti, toupri, bra, bar, arpou, tapi.....

Chaque fois que vous lui offrirez un nouveau graphème, vous lui permettrez donc de produire de nouvelles combinaisons. Il est clair que l'on n'exploitera pas toutes les combinaisons. On limitera le nombre à une trentaine en s'efforçant d'équilibrer les vrais mots et les logatomes.

[< PRÉCÉDENT](#) [SUIVANT >](#)

Le domaine de la production d'écrits

Il est bon de travailler sans attendre l'acte d'écriture, tant d'un point de vue physique que des procédures d'encodage et de construction du sens grâce aux mots et aux structures syntaxiques :

LA MAÎTRISE DE L'ÉCRITURE : de l'encodage à l'expression écrite

1 Le graphisme

Le tracé des lettres est une activité qui débute en maternelle, mais qui doit être enseigné au cours préparatoire de manière précise et rigoureuse, au fur et à mesure de l'étude des graphèmes. L'élève sera amené à réduire progressivement son tracé et à le contrôler, pour l'adapter aux lignes d'un cahier. C'est bien cette trace, soigneusement contrôlée, qui ancrera dans la mémoire de chaque élève la forme du graphème et assurera sa reconnaissance visuelle.

2 L'encodage des combinaisons de syllabes, de logatomes et de mots

C'est en écrivant que l'élève prendra conscience de la spécificité des combinaisons de graphèmes et de leurs correspondances sonores. Tracer « ra », puis « ri » puis « ar » puis « ir » et prononcer chaque syllabe avec soin en examinant bien la composition graphémique est la clé du principe alphabétique.

3 L'orthographe lexicale

Elle impose que l'élève se dote progressivement d'une mémoire orthographique des mots car les correspondances graphophonologiques sont parfois impuissantes à lui fournir des réponses : les consonnes muettes finales, les graphèmes différents renvoyant au même phonème, doubles consonnes... sont autant de cas où seule une mémorisation de la de la composition orthographique peut l'aider. C'est donc en écrivant régulièrement de sa main avec soin et attention qu'il gravera dans sa jeune mémoire les originalités des mots de la langue française. On commencera par des activités diverses de copie de syllabes, de mots, puis de phrases. On poursuivra par des activités de dictée (de syllabes), de mots (afin de développer la mise en mémoire de l'orthographe lexicale) puis enfin de phrases simples, dont la structure aura été préalablement définie (et modélisée).

4 Les accords

Progressivement, les élèves seront invités à respecter un certain nombre de règles d'accord dans le groupe nominal puis dans la phrase : accords en genre et en nombre. Il comprendra que si, parfois les marques de genre et de nombre ne s'entendent pas, l'écriture, elle, le révèle bel et bien. L'écriture de ces marques montrera la chaîne des accords qui relie ensemble l'adjectif à son substantif, le sujet à son verbe, (pas question bien sûr de nommer les catégories)

5 La mise en mots de sa pensée

L'écriture de phrases sera d'abord associée à une activité guidée par l'enseignant : légende d'un dessin, images séquentielles à ordonner puis légèder, etc... Progressivement les élèves seront invités à produire des phrases en autonomie.

Puis amenés à élaborer des écrits d'expression ou de communication s'appuyant sur un projet d'écriture, par exemple :

- écrire une lettre d'invitation
- rédiger un compte-rendu de visite
- modifier la fin d'un récit ou en écrire un nouvel épisode...

=> Deux principes

- La situation d'écriture sera toujours précédée d'un moment d'échanges oraux guidés par l'enseignant : à qui on écrit ? Pourquoi on écrit ?... afin de finaliser le projet.
- Tous les textes produits devront être lus par d'autres, examinés avec soin et questionner dans leur degré de pertinence, c'est-à-dire dans leur capacité à être compris.

Le domaine de l'organisation des phrases, l'approche syntaxique

Il est important que les élèves soient sensibilisés à la structure des phrases pour mieux les comprendre et mieux les produire. C'est un enrichissement essentiel à l'appropriation de l'écrit avec ses règles et ses contraintes permettant l'intercompréhension entre le scripteur et le lecteur.

LA MAÎTRISE DE L'ORGANISATION DES PHRASES

1 Lire c'est organiser les mots que l'on a identifiés

Lire c'est identifier chaque mot alors même que l'on construit la globalité de l'expérience. Écrire c'est viser une expérience globale alors même que l'on choisit successivement les mots. On doit donc s'assurer que tous les élèves savent mettre en œuvre la fonction imageante : être capable de mettre en scène son propre film à partir des mots successifs et des indications du rôle de chacun. Être capable de mettre en mots successifs une expérience globale en donnant à son lecteur les clés de l'organisation de la phrase. Cette transformation qui peut sembler toute naturelle est parfois hors de portée de certains élèves que l'on doit accompagner dans cette démarche de « mise ensemble ». L'écrit, bien plus que l'oral, met en évidence le caractère segmenté du langage (des blancs séparent les mots). Révélant l'oral dans sa segmentation, l'écrit peut produire - effet pervers - ce que l'on pourrait appeler chez certains élèves un "éblouissement segmental" ; éblouissement qui, si il n'est pas "réfléchi" et tempéré par l'organisation syntaxique des phrases, risque de rendre l'acte de lire synonyme d'égrèinement des mots en perturbant gravement la fonction imageante.

2 La découverte du principe syntaxique fait donc partie intégrante de l'apprentissage de la lecture

Le principe syntaxique est le juste complément des principes alphabétique et orthographique. S'assurer que tous les apprentis lecteurs peuvent mettre en œuvre ce principe syntaxique de façon lucide et volontaire doit donc constituer un des objectifs de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Il ne s'agit pas de "faire de la grammaire" avec des élèves de cours préparatoire. Il ne s'agit nullement de leur apprendre à reconnaître et à nommer natures et fonctions des mots et groupes de mots : classifications et nomenclatures peuvent attendre plus tard. Mais il est impératif d'apprendre aux apprentis-lecteurs à attribuer aux mots et groupes de mots le rôle qui leur revient dans le spectacle qu'ils tentent de mettre en scène : qui fait quoi ? où ? quand ? avec qui ?... Faute de quoi, il n'y aura pas de représentation mentale mais un égrènement monotone et aride de mots successivement identifiés : le jeune lecteur ne voyant pas plus loin que le bout... du mot. Cet apprentissage explicite s'impose d'autant plus que la langue orale de certains élèves est de plus en plus différente, notamment dans ses structures grammaticales, de celle que leur font découvrir leur livre de lecture. L'écart grandissant entre les constructions grammaticales utilisées à l'oral par ces élèves et celles qui organisent les premières phrases soumises à leur lecture exige qu'on accompagne avec soin le jeune élève dans la découverte d'une organisation parfois inconnue de lui. Il comprendra que lorsque l'organisation de la phrase change, le monde change. Les cinq dimensions de l'explicitation de l'organisation des phrases :

1° Savoir commuter des groupes fonctionnels

Cinq images : La tête d'un chien/ Un chien qui court/ Un chien qui dort / Un chien qui mange/

On pose la question suivante : « que voyez-vous de pareil dans ces 5 images ? ». Les élèves répondent : « un chien ».

On écrit alors les 4 phrases suivantes : « Le chien » « Le chien court » « le chien dort » « le chien mange »

On Demande : « Entourez en rouge ce qui est pareil dans les 4 phrases ». Les élèves entourent « le chien ». Puis, « Entourez en bleu ce qui n'est pas pareil ». Les élèves entourent « court », « dort », « mange ».

L'idée est de rapprocher d'une part ce qui était pareil dans les dessins et dans les phrases et d'autre part ce qui est différents dans les dessins et dans les phrases. On montre ainsi que lorsque l'on change un mot dans la phrase, la représentation change.

Puis on amène les élèves à se poser la question de ce qui a changé : « C'est ce que fait le chien ». A-t-on besoin de nommer cet élément ? Evidemment pas et en tout cas pas en CP. On pourra peut-être le faire en CE1 pour mieux fixer cet élément central.

Il sera sans doute intéressant de proposer l'activité inverse qui partira de phrases où seul le verbe change pour aboutir à la production de dessins imageant le changement linguistique.

On fera de même pour l'objet qui subit l'action, toutes choses (sujet et verbe) restant égales par ailleurs. Puis on fera « cliquer » le destinataire, le lieu de l'action, le temps afin de montrer avec patience et régularité que lire c'est projeter sur son écran intérieur des films qui correspondent chacun à des choix grammaticaux et lexicaux spécifiques.

2° Savoir identifier les groupes fonctionnels

On distribue à chaque élève cinq phrases différentes écrites chacune sur une bandelette de papier. Ces phrases étaient toutes conçues sur le schéma syntaxique S + V + comp. de lieu du type : « les petits lapins jouent dans la forêt ». La consigne est de découper chaque phrase et de distribuer chaque morceau dans une des 3 boîtes mises à la disposition de chaque élève et identifiées respectivement : "ce qui dit celui qui fait quelque chose" - "ce qui dit ce qui est fait" - "ce qui dit où cela se passe". On enrichit les groupes

Le domaine lexical et l'enrichissement du vocabulaire.

C'est un domaine essentiel et transversal puisqu'il influe considérablement sur l'identification des mots comme sur la compréhension des phrases et des textes.

L'ENRICHISSEMENT DU VOCABULAIRE

1 L'importance du vocabulaire dans l'apprentissage de la lecture

Lorsque les mots précis manquent aux élèves, c'est le sens qu'ils tentent de donner au monde qui s'obscurcit. Ces enfants sont arrivés à l'école à trois ans, disposant certes de la parole, mais ayant des relations aux mots extrêmement inégales : la conscience de ce qu'est un mot, du sens qu'il porte vers l'autre, du territoire qu'il occupe par rapport aux autres mots du lexique est, pour certains, extrêmement confuse. À l'entrée au cours préparatoire, alors qu'il faudrait viser la connaissance d'à peu près 1800 mots, certains enfants en ont huit fois moins... Ces inégalités sont d'autant plus préoccupantes que nous savons aujourd'hui qu'un *déficit de vocabulaire risque de perturber gravement l'apprentissage de la lecture*. Certains élèves n'ayant pas eu la chance d'avoir bénéficié d'une médiation à la fois bienveillante et exigeante ne possèdent qu'un nombre très restreint de mots souvent peu précis. De ce fait, lors de l'apprentissage de la lecture, leur dictionnaire mental leur répondra le plus souvent à leur requête concernant le sens d'un mot : « nous n'avons pas ce mot en stock ». Et à force de ne pas recevoir de réponse, ils risquent d'en déduire « il n'y aura jamais de réponse positive », c'est-à-dire qu'il n'y aura jamais aucun sens derrière la composition phonique qu'ils ont construit si laborieusement. Si ce qu'ils ont appris à déchiffrer ne trouve pas d'écho dans leurs répertoires de vocabulaire constitués lors des premières années de leur vie, alors l'acte de déchiffrement devient stérile et ne produit aucune image mentale.

2 Travailler sur les mots eux-mêmes

L'école a eu beaucoup trop tendance à se laisser séduire par l'idée que seule la lecture ou l'écoute de textes pouvait apporter aux élèves un vocabulaire « vivant ». Elle a ainsi abandonné l'apprentissage explicite de la forme et du sens des mots. L'étude des mots hors contexte, le questionnement sur leur sens propre, leur fixation en mémoire à trop longtemps été considérées comme des exercices stériles. En faisant du texte la seule source d'enrichissement du vocabulaire, l'école s'est révélée incapable de diminuer significativement des inégalités entre les élèves en matière de vocabulaire. La raison en est simple ! Pour réussir à approcher le sens d'un mot qu'il ne connaît pas, un élève doit pouvoir s'appuyer sur les mots qui l'entourent et éclairent ainsi sa signification. Or les élèves les moins riches en mots ne peuvent se servir des mots du contexte et ne peuvent faire aucune hypothèse sur les mots inconnus car ils ne les rattachent à rien de connu. Seuls les élèves les mieux pourvus en vocabulaire sont donc capables de découvrir et de s'approprier le sens d'un mot peu ou mal connu. C'est ainsi que, si l'on confie à la seule fréquentation des textes le soin d'enrichir le vocabulaire des élèves, on prend le risque d'enrichir les (déjà) riches et de creuser les inégalités.

3 De la décontextualisation à la recontextualisation

Pour inscrire de façon stable et pérenne un mot dans sa mémoire, un élève doit avoir saisi son sens propre, celui qu'il conserve quelle que soit la phrase dans laquelle il est inséré. Or lorsqu'un élève rencontre un mot dans un contexte particulier, ce dernier est « nimbé » d'une signification singulière. De ce fait, sa mémorisation et à sa réutilisation dans un autre contexte exige qu'il soit débarrassé de sa « poussière » contextuelle par un travail spécifique indispensable. Si l'on veut qu'un mot s'inscrive durablement dans la mémoire d'un élève, il doit être d'abord décontextualisé afin de le rendre disponible (en toute sécurité) pour toutes sortes de recontextualisations. Un enfant commence dès 15 mois à s'emparer des mots en mêlant leurs sens respectifs à des sentiments particuliers, à des situations particulières. Le chemin sera long qui le mènera à une signification de plus en plus abstraite, dénominateur commun de toutes les représentations singulières du mot. Cette démarche est délicate car elle exige de lui qu'il renonce aux associations affectives (« un chien c'est méchant ! ») et anecdotiques (« le cirque c'est mamie ! »), pour faire émerger une signification propre à un mot qui distingue celui-ci du sens de tous les autres (« un chien, c'est pas comme un chat, ça aboie »).

Il a donc besoin qu'on l'aide progressivement à passer du sens intime au sens conventionnel. On organisera donc régulièrement des « ateliers de mots » qui permettront de construire ensemble un sens commun à tous. Un atelier de mots ne se réduit ni à une

Le domaine de la compréhension des phrases et des textes

Essentiel puisque c'est l'objectif même de l'apprentissage de la lecture, il mérite un temps d'enseignement spécifiquement dédié dès le début de l'apprentissage, en parallèle des autres domaines étudiés. Il donne du sens à l'apprentissage et permet de rendre explicite l'approche des compétences cognitives et linguistiques liées à la construction du sens avec les contraintes de la langue écrite.

LA COMPREHENSION DES TEXTES

1 Savoir ce que c'est que lire avant de savoir lire

Un élève doit apprendre à « peser » sa lecture afin d'équilibrer l'exercice légitime de son droit d'interprétation et le respect nécessaire qu'il doit porter au texte et à l'auteur.

Sur le plateau de gauche de sa balance, il devra déposer toute l'obéissance, tout le respect qu'il doit au texte et à son auteur. On lui dira qu'un homme ou une femme a sélectionné des mots et pas n'importe lesquels ; qu'il ou elle a choisi de les organiser en phrases selon des structures particulières ; qu'il ou elle a décidé d'établir entre ces phrases des relations logiques et chronologiques significatives pour en faire un texte. Tous ces choix, fondés sur des conventions collectivement acceptées, constituent les directives que l'auteur a promulguées à son intention à lui, son lecteur inconnu. À ces directives, il doit infiniment de respect et d'obéissance.

Sur le plateau de droite, viendront au contraire s'entasser ses intimes convictions de lecteur, ses angoisses cachées, ses espoirs muets, ses expériences accumulées, parfois presque effacées. Tout ce qui fait de chaque élève un être d'une irréductible singularité. Sur ce plateau, on fincitera à exercer la pression d'une volonté particulière d'interpréter ce texte comme aucun autre lecteur ne l'interpréterait. On acceptera que ses indignations ne soient pas celles d'un autre comme ne le seront pas ses enthousiasmes ni ses chagrins. Vous saurez que ses paysages ne ressembleront à aucun autre non plus que ses personnages.

2 L'équilibre nécessaire

Un jeune lecteur doit ainsi apprendre à établir un juste équilibre entre les deux exigences de la lecture : équilibre entre les légitimes ambitions d'interprétation personnelle et prise en compte respectueuse des conventions du texte. *Tout déséquilibre pervertit gravement la probité de l'acte de lire.*

Ainsi le respect que l'on porte à un texte peut se changer en servilité craintive, au point que la compréhension même devient offense. S'ouvre alors le risque de n'oser donner à ce texte qu'une existence sonore en se gardant d'en découvrir et d'en construire le sens car toute construction personnelle du sens deviendrait sacrilège. Un lecteur pourrait ainsi considérer que le statut du texte le met hors d'atteinte de son intelligence et de sa sensibilité et il renoncerait à exercer son juste droit d'exégèse et de critique. Il pourra se livrer pieds et poings liés à la merci d'intermédiaires peu scrupuleux qui prétendent détenir la clé d'un sens qu'ils tობіgeront à recevoir avec infiniment de crainte et de déférence.

Mais lorsqu'au contraire, le texte n'est qu'un tremplin commode pour une imagination débridée, lorsque sont négligées par désinvolture ou incompétence les directives qu'il impose, on rend alors ce texte orphelin de son auteur ; on en trahit la mémoire ; on efface la trace qu'il a voulu laisser ; on rompt la chaîne de la transmission en bafoyant l'espoir de l'auteur d'être compris au plus juste de ses propres intentions mais aussi au plus profond de l'âme de son lecteur. Habitué à « parler » sur l'identité des mots en se fondant sur de fragiles indices contextuels, invité à imaginer une histoire en prenant un appui précaire sur des images ou des intuitions, bien des élèves pourraient ainsi développer un comportement de lecture où l'imprécision le dispute à la désinvolture. Ils viendront au terme de leur scolarisation former des cohortes de *faux lecteurs* : des « inventeurs » de sens, négligeant de saisir les indices lexicaux et syntaxiques du texte et échafaudant une signification qui n'a que peu à voir avec l'intention de l'auteur.

3 Une démarche pour apprendre à comprendre

Faire comprendre à un enfant la démarche de compréhension d'un texte exige qu'il la vive avec lucidité afin de prendre conscience des droits et des devoirs qu'elle impose. Le mode d'accompagnement est donc fondamentalement différent de celui que révèle une relation d'enseignement traditionnelle. L'adulte commence par « accoucher » les représentations que chacun des enfants se fait du texte proposé. Il les accueille avec patience et bienveillance et en garde les traces précieuses dans leur diversité. Il sait que l'importance à ce stade c'est que la *fonction imaginaire* de chaque élève opère dans sa singularité. Il sait aussi que viendra ensuite le temps de l'arbitrage et du tri ; le temps où le texte et l'auteur revendiqueront leur droit légitime de distinguer l'interprétation acceptable de la trahison. On doit donc d'abord faire confiance à l'intelligence de l'enfant. En vivant avec ses camarades les difficiles négociations du sens d'un texte, il prendra progressivement conscience des articulations de la démarche de compréhension. Il saisit que cette démarche demande à la fois rigueur et exigence mais aussi infiniment d'ouverture, d'attention et de patience.

4 Lire différemment des textes de types différents














L'équilibre entre droits et devoirs se négocie en fonction du type de texte. La maîtrise polyvalente de la lecture fait donc partie intégrante de la compréhension des textes. On ne comprend pas de la même façon un conte merveilleux et un énoncé de mathématique ; si on lisait le conte comme on devrait lire un énoncé, on risquerait de s'enluyer à mourir. Mais si on lisait un énoncé comme un conte, on ne trouverait jamais la solution du problème. Il doit comprendre que pour lire un conte, il aura infiniment plus de liberté

Chacun des domaines, après sa présentation, est accompagné de propositions d'activités précises, par exemple, la conscience syntaxique :

The screenshot shows a navigation menu for 'Conscience syntaxique'. At the top, there are several menu items: 'Formation', 'Des enjeux cognitifs aux ateliers - Mots-Phrases-Textes', 'Activités par domaines', 'Diagnostic et entraînements', 'Echanges', 'Enquêtes', 'Machine à lire', and 'ACADÉMIES PARTENAIRES'. Below this, a dropdown menu is open for 'Conscience syntaxique', listing: 'Compréhension', 'Communication Orale', 'Production d'écrits', 'Vocabulaire', 'Conscience syntaxique' (highlighted), and 'Principe alphabétique'. Below the dropdown, there is a section titled 'Exemples d'activités' with a list of four activities: 'Activité 1 : Le découpage grammatical', 'Activité 2 : Le questionnement grammatical', 'Activité 3 : Les dessins et les mimes', and 'Activité 4 : Construire la phrase, construire le monde'. Each activity is preceded by a right-pointing arrow.

La démarche « mot – phrase – texte » donne une légitimité à l'ensemble de l'approche des unités de la langue en un tout cohérent et dans la continuité de l'apprentissage. Elle est déclinée en fiches d'activités à réaliser dans les différents niveaux de classes, de la GS au CE1, par exemple :

Ces fiches peuvent aider à construire une séquence Mot-Phrase-Texte en fonction d'un champ sémantique choisi. Elles portent volontairement sur plusieurs champs.
Cliquez sur les images ou les titres pour accéder aux documents

Activités	Niveau de classe		
	GS	CP	CE1
Atelier Représentation nom	 AR1 - forêt	 AR2 - mer	
Atelier Représentation nom+qualifiant / nom+action	 AR3 - fleurs	 AR4 - lapins	
Atelier définition	 AD1 - maison	 AD2 - jeu	 AD3 - peur
Enrichissement ordonné du vocabulaire	 EV1 - école	 EV2 - jardin	 EV3 - jouer
Questionnement de phrases bizarres	 Bizarre ??	 Bizarre ??	 Bizarre ??

Le site propose, en plus des ressources présentées, une section d'évaluations diagnostiques d'approfondissement pour accompagner une pédagogie différenciée, tant pour les classes dédoublées que les classes hors rep / rep +.

Formation - Des enjeux cognitifs aux ateliers - Mots-Phrases-Textes - Activités par domaines - **Diagnostic et entraînements** - Echanges - Enquêtes - Machine à lire - ACADEMIES PARTENAIRES

Diagnostic - Documents de passation

Inscrire les élèves
Diagnostic - Documents de passation
Saisie et analyse des résultats
Entraînements
Résultats des diagnostics

Accueil > Diagnostic et entraînements > Diagnostic

Diagnostiques CP et CE1 - Novembre décembre

Diagnostiques CP

- Diagnostic N°1 - Identification des mots : Document enseignant + fiches de passation élève
- Diagnostic N°2 : Compréhension : Guide de passation - Fiches de passation élèves

Diagnostiques CE1

- Diagnostic N°1 - Identification des mots : Document enseignant + fiches de passation élève - Feuille de report des résultats
- Diagnostic N°2 : Compréhension : Guide de passation - Fiches de passation élèves : Texte 1 - Texte 2 - Texte 3

Diagnostiques CP et CE1 - Mars/Avril

Diagnostiques CP

- Diagnostic N°1 - Identification des mots : Guide de passation - Fiches de passation élève
- Diagnostic N°2 : Compréhension : Guide de passation - Fiches de passation élèves

Diagnostiques CE1

- Diagnostic N°1 - Identification des mots : Guide de passation - Fiches de passation élève - Feuille de report des résultats
- Diagnostic N°2 : Compréhension : Guide de passation - Fiches de passation élèves : Texte 1 - Texte 2 - Texte 3

Diagnostiques CP et CE1 - Juin

Les compléments de ressources du site AILE

Le site propose des enquêtes auprès des élèves pour mieux cerner l'évolution de leurs représentations de la lecture, comme nous l'avons vu auparavant, ainsi que des espaces d'échange et de formation. La

machine à lire est mise également à disposition : créée « pour les petits », elle s'adresse aux élèves de CP et de CE1 en cours d'apprentissage de la lecture.

Enquête élèves

Une enquête pour les élèves est disponible ci-dessous en deux versions :

Version 1 : les élèves saisissent directement les réponses en ligne (copiez-collez le lien de la ligne "Version pour les élèves" correspondant à votre académie sur vos ordinateurs ou tablettes)

Version 2 : les élèves répondent sur feuille, l'enseignant saisit en ligne la compilation des réponses.

Documents de passation : Fiche-élève - Document enseignant

	Académie d'Amiens	Académie de Lille	Académie de Lyon	Académie de Paris	Académie de Rennes	Enseignement catholique
Version 1 pour les élèves	Accéder à l'enquête Lien à copier https://framaforms.org/enquete-dispositif-aile-cp-pour-les-eleves-septembre-2021-amiens-1631000421	Accéder à l'enquête Lien à copier https://framaforms.org/enquete-dispositif-aile-cp-pour-les-eleves-septembre-2021-lille-1631882255	Accéder à l'enquête Lien à copier https://framaforms.org/enquete-dispositif-aile-cp-pour-les-eleves-septembre-2021-lyon-1631882316	Accéder à l'enquête Lien à copier https://framaforms.org/enquete-dispositif-aile-cp-pour-les-eleves-septembre-2021-paris-1631882427	Accéder à l'enquête Lien à copier https://framaforms.org/enquete-dispositif-aile-cp-pour-les-eleves-septembre-2021-rennes-1631882481	Accéder à l'enquête Lien à copier https://framaforms.org/enquete-dispositif-aile-cp-pour-les-eleves-septembre-2021-enseignement-catholique-1631882551

Formation ▾ Des jeux cognitifs aux ateliers - Mots-Phrases-Textes Activités par domaines ▾ Diagnostics

Aspects Théoriques

Aspects didactiques et pédagogiques **Pédagogiques**

Méthodes et manuels

Ressources académiques - vidéos

Les aspects didactiques et pédagogiques sont disponibles dans les rubriques ci-dessous :

Cliquer sur les titres ci-dessous pour afficher les contenus des rubriques

Sur la compréhension

Sur l'identification des mots

Sur la production d'écrits

Sur le vocabulaire

Exemple vidéo de déroulement d'un ACT en CP



La Machine à lire CP

Travailler la consolidation de la lecture - Travailler la lecture à voix haute

1. Présentation

L'enfant crée son livre audio en incluant les phrases qu'il a lui-même enregistrées.

2. Principe

On propose aux enfants d'écouter une histoire. Chaque histoire est coupée en 3 « épisodes ».

A la fin de chaque « épisode », l'enfant peut lire et enregistrer 1 phrase qui vient s'insérer dans l'histoire. Pour chaque phrase, il y a 3 niveaux de difficultés possibles.

A la fin, l'enfant peut écouter l'histoire complète, ses enregistrements personnels y sont intégrés.

3. Installation/Compatibilité

La Machine à lire est une application sur tablettes (ou smartphone) sous Android uniquement. Après installation, son utilisation ne demande pas de connexion internet.

L'application nécessite une version **Android 7.0 minimum** pour pouvoir fonctionner.

Elle est téléchargeable ici : [Lien vers Google Play](#)

4. Tutoriel d'utilisation de la Machine à lire

(cliquez sur les boutons "Précédent" et "suivant" pour naviguer dans la présentation)



Le site AILE présente toutes les caractéristiques d'un magistère autour de l'apprentissage intégral de la lecture pour une application immédiate en classe. Il mérite néanmoins un suivi par une formation et un accompagnement pédagogique pour faire évoluer les pratiques.

Illustration d'activités en classe

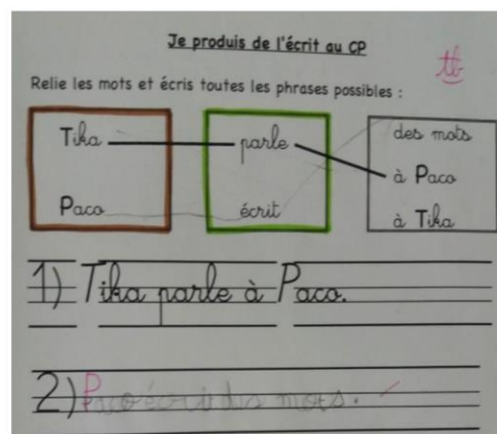
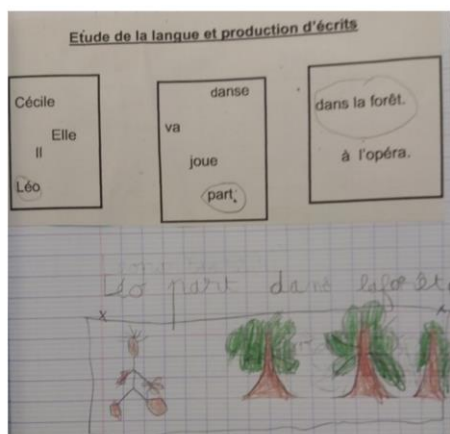
Illustrations de classes en ACT

Université de Paris COFODEM



Illustrations en production d'écrits courts

Université de Paris COFODEM



Perspectives 2022

Evolution du site AILE

Le site AILE est remanié pour synthétiser de manière plus spécifique les démarches en CP et CE1, Rep ou hors REP, en classes dédoublées ou non-dédoublées. La présentation change. Dans un souci de clarté, le site est entièrement (et uniquement) dédié à l'apprentissage intégral de la lecture et de l'écriture.

Sous l'onglet « [ateliers par domaines](#) », nous n'avons pas distingué le CP du CE1. Nous pensons en effet que l'apprentissage de la lecture est un processus continu du CP au CE1, qui se déroule plus ou moins vite selon les élèves.

Les fiches (et démarches) proposées dans les ateliers présentent, pour la même compétence travaillée, deux niveaux de difficulté. Les enseignants peuvent ainsi adapter les activités aux capacités réelles des élèves.

Par contre, les [activités dites d'entraînement](#), qui font suite aux évaluations, sont ciblées par année et par test. Elles ont pour objectif de proposer des exercices visant les compétences évaluées lors des tests. L'enseignant les distribue en fonction des résultats observés aux différents tests.

Apprentissage intégral de la lecture et de l'écriture : du CP au CE1			
FORMATION	Évaluations	ATELIERS PAR DOMAINES	Échanges
Appuis théoriques et didactiques - incontournables de la lecture - enjeux cognitifs...	TESTS CP et CE1		
	novembre/février/mai Identification des mots Compréhension des textes	comprendre le principe alphabétique / orthographique développer la fluence enrichir le vocabulaire	Enquêtes FAQ
	Activités d'entraînement ciblées et organisées selon les compétences évaluées	maîtriser la syntaxe communiquer à l'oral produire des écrits	
	niveaux CP et CE1	comprendre les textes (narratif et explicatif) entrer dans la lecture longue	

Evolution du dispositif à l'échelle académique

Le dispositif AILE poursuit son extension à travers les formations continues proposées dans le cadre des constellations, des communautés d'apprentissage, et du plan français dans les académies partenaires.

Il sera appliqué également dans le cadre d'un projet de partenariat avec les écoles marocaines des groupes de la Résidence et des écoles de l'OCP. C'est l'une des dimensions internationales d'application du dispositif. Il pourra également être appliqué dans le contexte de l'expérimentation liée à un projet Erasmus (Voir section dédiée).

ACADEMIE D'AMIENS – DEPARTEMENT DE L' AISNE - PROLONGEMENT DE AILE
PLAN LECTURE : EVALUATION DE METHODES DE LECTURE / MANUELS
2021 - 2022

L'académie d'Amiens à recenser en 2020 – 2021 les écoles dont les résultats aux évaluations nationales de lecture en CE1 étaient les plus fragiles. La plupart des classes disposaient de manuels anciens ou n'exploitaient aucun manuel.

Le plan lecture a consisté à retenir 4 manuels considérés efficaces et à proposer aux écoles recensées de choisir l'un d'entre eux puis d'en recevoir la série complète. Les enseignants ont ensuite bénéficié tout au long de l'année d'une formation d'accompagnement à l'enseignement de la lecture par les équipes de circonscription et d'un accompagnement à l'exploitation des manuels choisis par les équipes d'auteurs. Les manuels choisis ont été : Je lis, j'écris ; Néo (nouvelle dénomination de Légo) ; Timini et Piano.

Les élèves ont été observés en février et en juin pour étudier l'effet du plan lecture sur leurs apprentissages. Les professeurs ont pu en faire également le bilan en fin d'année. Enfin les élèves ont fait l'objet d'une étude comparée de leurs résultats aux évaluations nationales de CE1.

Le CIFODEM, qui préconise un apprentissage intégral de la lecture, s'est impliqué dans ce plan, étant par ailleurs à l'origine du manuel Timini.

Ci-après, le rapport de la direction départementale de l'Aisne à l'issue de son suivi et de son évaluation du plan français (oct. 2022).

Plan lecture de l'Aisne - Effet du manuel TIMINI au sein du plan lecture

Quel effet du plan lecture 2021-2022 ?

43 écoles concernées en 2021 – 2022 sur 12 circonscriptions ;

1200 élèves de CE1 « touchés » par le Plan lecture en CP, évalués en septembre 2022 en français ;

Comparaison du pourcentage de réussite des 1130 élèves de CE1 de ces 43 écoles évaluées en 2021 et des 1200 élèves de CE1 de ces mêmes écoles en septembre 2022 ;

Comparaison de l'écart des résultats de ces écoles par rapport aux résultats départementaux.

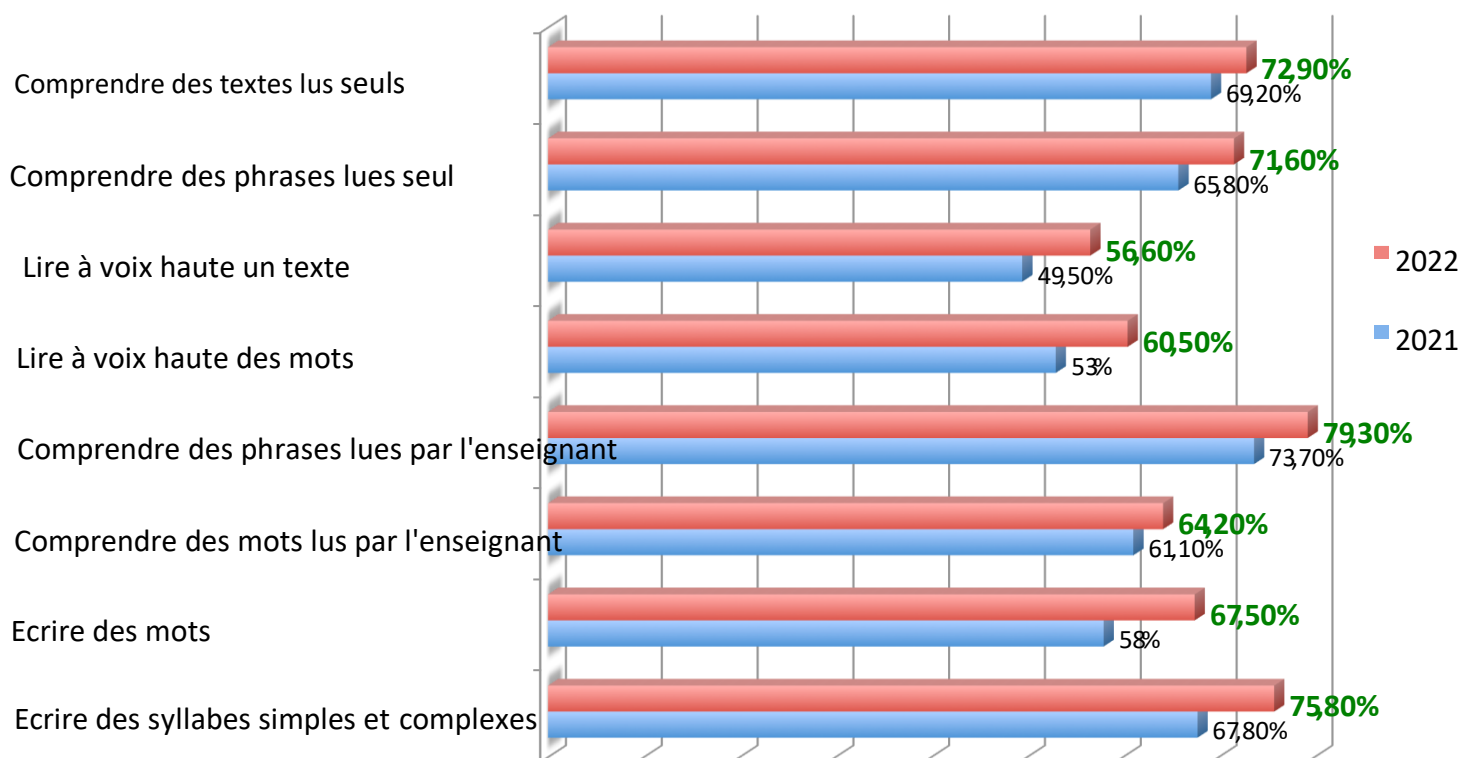
Quel effet du manuel Timini au sein du plan lecture 2021-2022 ?

15 écoles du plan lecture sur 43 ont utilisé le manuel TIMINI soit 36% des élèves du plan lecture ;

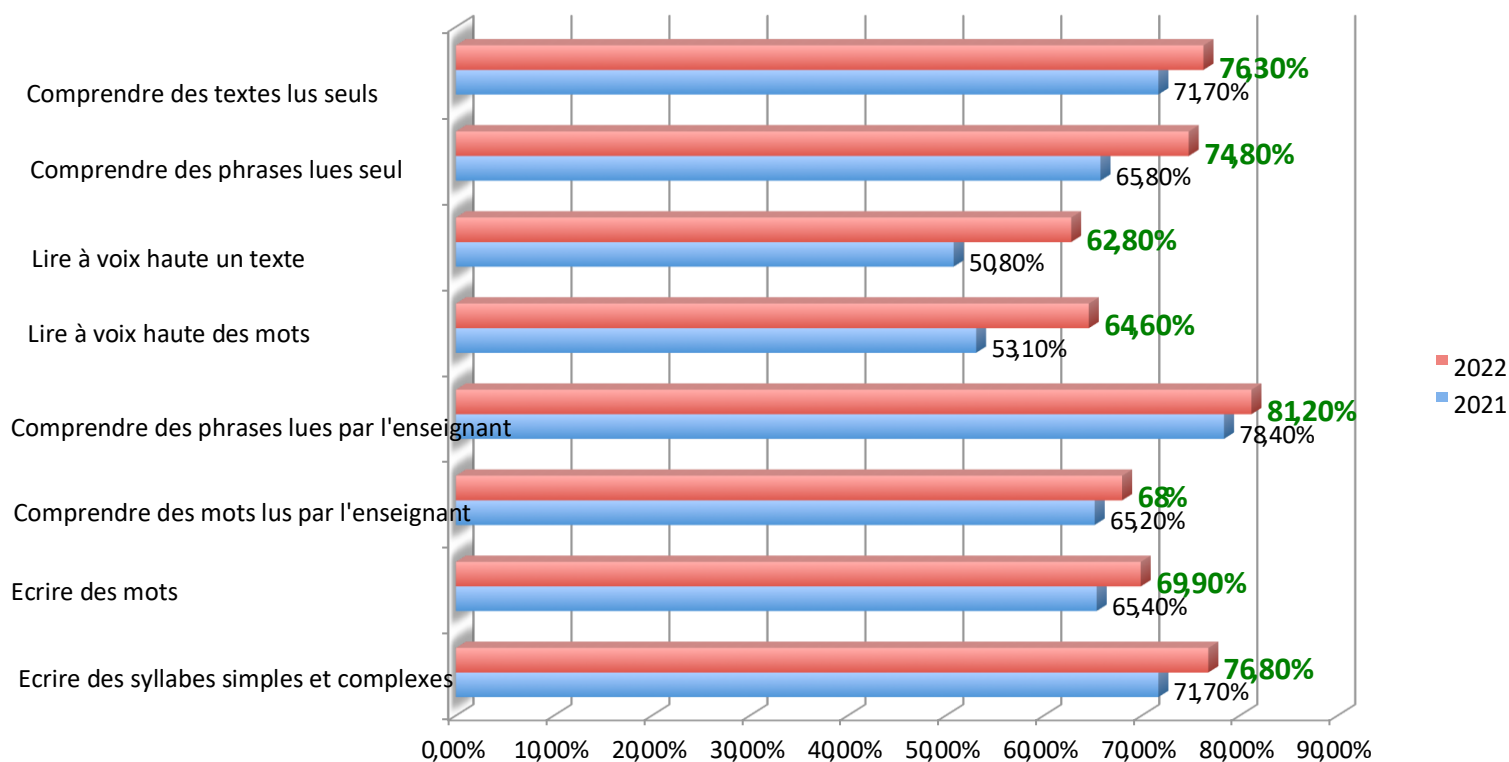
411 élèves de CE1 de ces 15 écoles ont été évalués en 2022, ces élèves ayant bénéficié du plan lecture.

Comparaison du pourcentage de réussite des 432 élèves de CE1 de ces 15 écoles évaluées en 2021 (avant le plan lecture) et des 411 élèves de CE1 de ces mêmes écoles en septembre 2022 ;

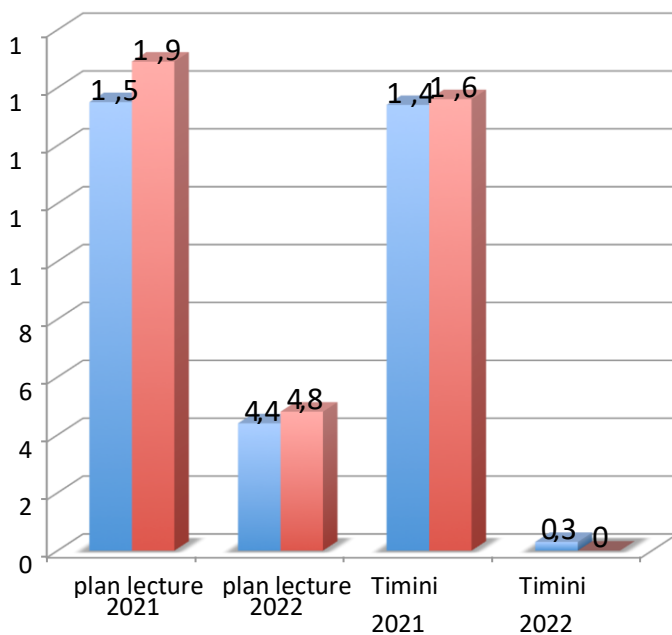
Comparaison de l'écart des résultats de ces 15 écoles par rapport aux résultats départementaux. Pourcentage de réussite aux évaluations CE1 en français 2021 et 2022 : [le plan lecture](#).



Pourcentage de réussite aux évaluations CE1 en français 2021 et 2022 : [écoles « TIMINI »](#)



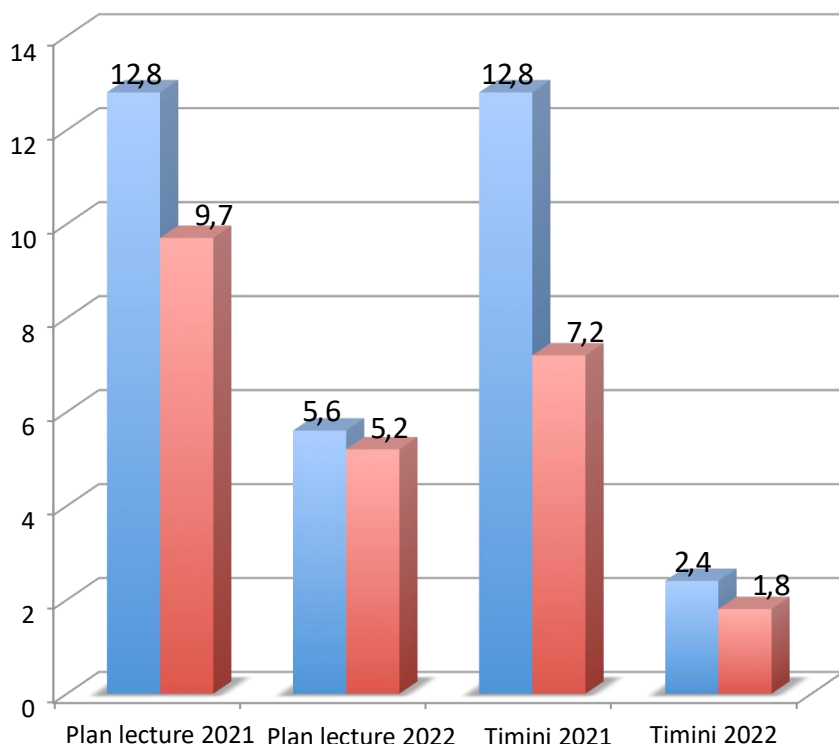
Focale sur la fluence : Timini permet de rattraper les résultats départementaux



Comparaison de l'écart entre les résultats des écoles du plan lecture et ceux du département.

- Lire à voix haute des mots
- Lire à voix haute un texte

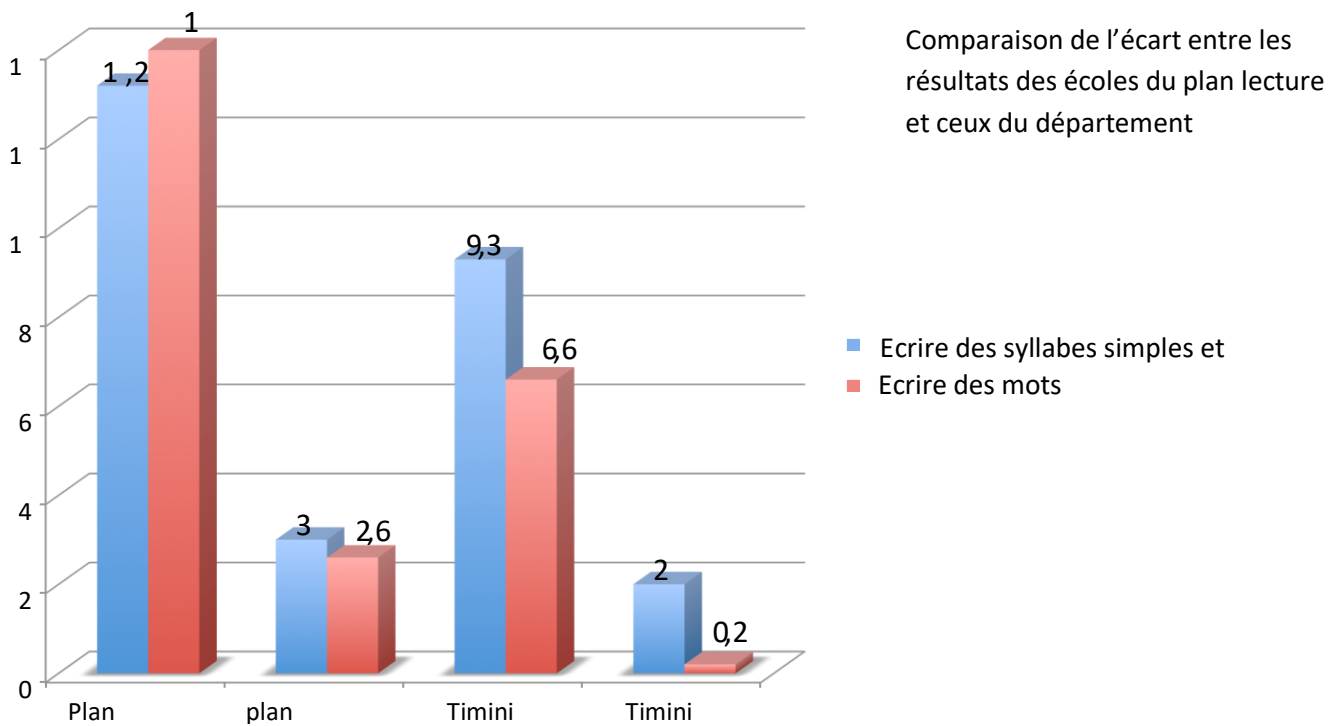
Focale sur la compréhension : Timini double la réduction de l'écart aux résultats départementaux



Comparaison de l'écart entre les résultats des écoles du plan lecture et ceux du département.

- Comprendre des phrases lues seul
- Comprendre des textes lus seuls

Focale sur la production d'écrits : les écoles Timini avaient moins d'écart au département et rattrapent les résultats départementaux pour « écrire des mots »



Conclusions

D'une manière générale, les résultats des élèves des écoles « Timini » ont réduit l'écart aux résultats départementaux, rattrapé pour deux compétences, voire même dépassé pour la compétence « lire à voix haute un texte » où le résultat dépasse de 1,4% le niveau départemental.

L'effet « manuel » Timini, la méthode dite « intégrale » a plus amélioré les résultats des élèves que dans l'ensemble du plan lecture, ce résultat étant notamment visible en lecture à haute voix et en compréhension.

Perspectives 2022 – 2023

Le plan lecture est reconduit dans l'Aisne. Une trentaine de classes devrait s'emparer du manuel Timini et bénéficier de la formation et de l'accompagnement dédié. D'autres professeurs ont choisi d'autres manuels recommandés.

L'objectif est de vérifier l'effet méthode et l'impact positif sur l'apprentissage des élèves.

En effet, depuis de nombreuses années, des études tentent d'évaluer l'effet maître et l'impact de l'évolution des pratiques mais on ne doit pas négliger non plus l'effet « méthode et supports d'apprentissages » contribuant aux progrès des élèves.