

●

Quelles stratégies retenir pour apprendre à lire et écrire ?

Deux éléments validés scientifiquement sont à prendre en compte pour répondre à cette question fondamentale : d'une part, la nécessité d'enseigner explicitement les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, et de pratiquer la combinatoire ; d'autre part, l'existence d'une corrélation entre la capacité à déchiffrer sans hésitation et la compréhension de textes.

La démarche syllabique répond le mieux à ces deux exigences et montre une efficacité dans les pays qui l'ont choisie. En France, la grande majorité des manuels proposés aux professeurs s'appuie sur une méthode dite mixte qui ne répond pas aux exigences de la maîtrise du code, condition d'accès à la compréhension, notamment par le volume horaire insuffisant qu'elle y consacre et par la profusion de mots donnés à lire que les élèves ne peuvent déchiffrer.

On trouvera ici des recommandations pédagogiques concrètes pour la mise en œuvre des apprentissages dans la classe.

Pour un enseignement progressif et explicite de la lecture

Lire, c'est d'abord décoder, et le décodage est bien la condition de la compréhension. Le temps consacré au travail sur le code sera prioritaire au cours préparatoire puis, progressivement la maîtrise s'installant, le temps consacré à la compréhension à partir de textes déchiffrés progressera et deviendra de plus en plus important tout au long du cycle 2. Il ne faudrait pas penser que la construction du code et sa maîtrise sont déconnectées de la construction de la compréhension, bien au contraire, il y a une simultanéité mais la capacité à déchiffrer rapidement et de façon fluide sera vite recherchée pour donner aux élèves la capacité à lire des textes seuls et les comprendre. Progressivement, le travail de compréhension sur des textes entendus sera réduit au profit de la compréhension de textes déchiffrés.

51 — Quelles stratégies retenir pour apprendre à lire et écrire ?

L'automatisation du code est donc un impératif parce que seul un lecteur expert passe directement des chaînes de lettres à leur signification. Il n'y a pas d'autre voie pour accéder au sens des mots. L'automatisation de la reconnaissance des mots facilite la compréhension comme le montre une étude menée aux États-Unis par le National Reading Panel en 1999, qui révèle également que cette pratique favorise fortement la réussite des élèves les plus fragiles.

Ce point fondamental de l'apprentissage peut être mis en lien avec le programme du cycle 2 : «*Au cours du cycle 2, les élèves continuent à pratiquer des activités sur le code dont ils ont eu une première expérience en GS. Ces activités doivent être nombreuses et fréquentes. Ce sont des "gammes" indispensables pour parvenir à l'automatisation de l'identification des mots. L'identification des mots écrits est soutenue par un travail de mémorisation de formes orthographiques : copie, restitution différée, encodage ; écrire est l'un des moyens d'apprendre à lire. L'augmentation de la quantité de lecture, les lectures réitérées ou la lecture de textes apparentés conduisent à une automatisation progressive. L'aisance dans l'identification des mots rend plus disponible pour accéder à la compréhension.*»

Dans une étude (2013) concernant l'apprentissage de la lecture en éducation prioritaire, Jérôme Deauvieu conclut également à l'efficacité de la démarche syllabique :

« Ce sont les classes dans lesquelles l'apprentissage est résolument centré sur le déchiffrage, considéré comme la clé de l'accès au sens, et organise son étude de façon progressive et systématique, l'élève pouvant déchiffrer de façon autonome tout ce qu'on lui propose à lire, sans recours à la lecture devinette, qui obtiennent des résultats dont la supériorité est statistiquement bien établie. La fluidité du déchiffrage s'avère difficilement séparable, dans ces résultats, de l'appréhension du sens [...]»

Jérôme Deauvieu, Odile Espinoza, Anne-Marie Bruno, Rapport de recherche, « Lecture au CP : un effet-manuel considérable », novembre 2013.

Apprendre le code alphabétique

Comme nous l'avons vu précédemment, l'entrée dans l'apprentissage par les graphèmes se justifie. En effet, connaître les phonèmes n'est pas suffisant parce que cette entrée exige ensuite une confrontation à de multiples graphèmes pour un même phonème. L'apprentissage pas à pas des graphèmes évite cette difficulté.

Par exemple, le phonème [l] s'écrit 'l'. Le mot « bol » peut être écrit à l'aide de trois phonèmes : [b], [o] et [l]. Si l'exemple présente une correspondance simple entre les lettres et groupes de lettres (graphèmes) et les sons (phonèmes), d'autres correspondances sont complexes :

- une même lettre ou un groupe de lettres (graphèmes) peuvent se prononcer de plusieurs façons : la lettre 'g' peut être prononcée /j/ ou /g/, le groupe de lettres 'ch' peut être prononcé /k/ ou /ch/ ;
- des lettres ou groupes de lettres différents (graphèmes) peuvent représenter le même son (phonème) : o, au, eau représentent le son [o] ;
- des suites de lettres correspondent à des racines, des préfixes, des suffixes ou des terminaisons grammaticales et donnent des renseignements sur le sens. Les préfixes sur / super marquent la supériorité comme dans survoler et superposer.

Apprendre à lire nécessite de maîtriser toutes les correspondances entre les lettres ou groupes de lettres (graphèmes) et les sons (phonèmes) pour pouvoir les combiner pour lire ou écrire les mots.

Quelques principes directeurs pour enseigner l'apprentissage de la lecture

Les principes énoncés et retenus ci-dessous sont actés par les recherches récentes et leur mise en œuvre permet de viser l'objectif de 100 % d'élèves lecteurs à la fin du CP. Ils permettent également d'aider au choix d'un manuel.

PREMIER PRINCIPE

Identifier les graphèmes et leur prononciation, et étudier leurs combinaisons. Ce principe est unanimement reconnu et constitue l'entrée première apparaissant dans les recommandations du Cnesco suite à la conférence « Lire, comprendre, apprendre »²⁶. Pour cela, il faut s'accorder sur une progression et l'organiser sur l'année.

DEUXIÈME PRINCIPE

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

Pour répondre à ce principe, il est possible de choisir des manuels qui permettent de proposer aux élèves des textes 100 % déchiffrables au cours de la progression. Il convient d'accorder une attention particulière aux **mots-outils**. Ce sont des mots très fréquents dont le rôle est essentiellement syntaxique. On y range les prépositions, les conjonctions, les pronoms, les déterminants, etc.

Selon le principe de déchiffrabilité, par exemple, « un », « une », « des », « est », « mes », « dans » peuvent être déchiffrés puisque constitués de graphèmes et peuvent donc ne pas être appris par cœur. Dans le cas d'un apprentissage global des mots dits outils, il faudra revenir sur ces mots avec les élèves au cours de la progression pour qu'ils prennent conscience de leur déchiffrabilité comme tous les autres mots.

TROISIÈME PRINCIPE

L'oral reste en début d'année l'entrée première pour la compréhension et pas seulement pour les histoires entendues. L'élève comprenant l'oral, il faut utiliser cette capacité en l'incitant à déchiffrer à voix haute pour qu'il s'entende lire, ce qui l'aidera à comprendre ce qu'il lit mais aussi à s'interroger sur le sens de mots qu'il ne connaît pas.

²⁶ — Cnesco, Ifé, *Conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? »* : recommandations du jury, mars 2016.

QUATRIÈME PRINCIPE

L'écriture conforte l'apprentissage de la lecture en permettant aux élèves d'écrire les graphèmes correspondant aux sons entendus, ce qui nécessite de se positionner sur le choix du graphème qui code le son entendu. Elle favorise également la mémorisation de l'orthographe.

CINQUIÈME PRINCIPE

Accéder à la compréhension des textes déchiffrés en lien avec une ambition concernant le vocabulaire utilisé. Certains manuels proposent des phrases qui, décontextualisées de la démarche, paraissent éloignées du vocabulaire des élèves et pour lesquelles l'accès au sens est difficile. Mais le principe de déchiffrabilité retenu permet rapidement aux élèves de tout lire et donc de s'interroger sur ce qu'ils lisent. Au-delà de phrases simples, il faut donc proposer des phrases résistantes qui permettent d'exercer la compréhension immédiatement après le déchiffrement.

Exemple : Rassasié, le chat s'assoupit sur le tapis.

Le guidage du maître, la capacité des élèves à manifester leur incompréhension sans crainte pour interroger collectivement le texte déchiffré par tous et le recours à des ressources diverses, accessibles par le biais de livres et/ou d'outils numériques par exemple, permettront de construire la compréhension et de doter les élèves de stratégies pour y parvenir. La systématisation des procédures d'accès à la compréhension créera des comportements favorables et placera les élèves dans une attitude dynamique face aux textes proposés. La démarche syllabique utilise ce procédé et, en ce sens, participe pleinement à la construction de la compréhension. La leçon type figurant dans le focus **page 65** explicitera ce point.

Progression et programmation de l'apprentissage de la lecture

La progression présentée dans le focus **page 55** privilégie l'apprentissage de la correspondance graphèmes-phonèmes en partant des graphèmes vers les phonèmes. Elle prend en compte les difficultés de la langue française et ses particularités notables, mais aussi ses caractères réguliers. Globalement, elle va du plus simple au plus complexe, en prenant en compte la fréquence des graphèmes et des phonèmes en vue d'une lecture autonome.

PARAMÈTRES PRIS EN COMPTE

- La régularité des relations graphèmes-phonèmes.
- La fréquence des graphèmes et des phonèmes.
- La facilité de prononciation des consonnes isolées.
- La complexité de la structure syllabique.
- L'inséparabilité des graphèmes complexes.
- Les lettres muettes.
- La fréquence des mots dans la langue française.
- Le rôle des morphèmes.

La progression a été complétée d'une programmation par période. Les exemples de mots ne s'inscrivent pas dans la logique de progression. Ils illustrent juste le graphème étudié.

La plupart des manuels syllabiques s'appuient sur ce type de progression avec des variantes concernant l'ordre d'étude. Il faudra **veiller au rythme d'acquisition des graphèmes** qui sera différent au début de l'apprentissage, en cours d'apprentissage et en fin d'apprentissage. Une marge dans la progression est proposée pour **prendre en compte les rythmes d'apprentissage** mais **tous les graphèmes devront avoir été étudiés en fin d'année**. Il sera également nécessaire de prendre en compte le calendrier des vacances scolaires qui module le nombre de semaines de travail des périodes selon les zones.

Des **périodes de révisions** ont été programmées et sont à adapter en fonction du rythme retenu. On rappelle que toute différenciation pédagogique mise en place aura pour objectif de permettre aux élèves de suivre la progression. Les activités pédagogiques complémentaires participeront au respect de la progression par tous les élèves en consolidant l'apprentissage sur ce temps.

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

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

PÉRIODE 2 (novembre- décembre)	Lettres muettes niveau 1 (fin de mots)	
	e muet	fée, folie, joue, roue...
	s muet	jus, lilas, alors...
	t muet	lit, rat, fort...
	x muet	deux, doux, faux, mieux...
	d muet	lourd, foulard...
	Consonnes fricatives 2	
	v + a, o, é, u, i, e, eu, ou	(vélo)
	ch + a, o, é, u, i, e, eu, ou	(chat)
	Consonnes occlusives 1	
	p + a, o, é, u, i, e, eu, ou	(papa)
	t + a, o, é, u, i, e, eu, ou	(table)
	b + a, o, é, u, i, e, eu, ou	(bébé)
	d + a, o, é, u, i, e, eu, ou	(dur)
	Cas particulier 1	
	(b/d ; p/q) + a, o, é, u, i, e, eu, ou	ba-da, bi-di, bo-do, bu-du, bou-dou...
	Consonnes nasales	
	m + a, o, é, u, i, e, eu, ou (graphème en début de mot)	mal, mouche, mur...
	n + a, o, é, u, i, e, eu, ou (graphème en début de mot)	narine, nous, nu, notre...
	gn + a, o, é, u, i, e, eu, ou (graphème en début de syllabe)	ligne, vigne, trépine...
Consonnes fricatives 3		
z + a, o, é, u, i, e, eu, ou	zéro, lézard...	
s prononcé 'ss' ss s prononcé 'z'	graphème 's' en début de mot : sol, sourd... graphème 'ss' entre deux voyelles : chasseur graphème 's' entre deux voyelles orales : rose	

PÉRIODE 2 (novembre- décembre)	Cas particulier 2	
	Graphème 'es'	les, mes, tes, des, ses et ces

RÉVISIONS

PÉRIODE 3 (janvier-février)	Consonnes occlusives 2	
	c prononcé 'k' k prononcé 'k' q prononcé 'k'	'c' devant 'a', 'o/ou', 'u' ou consonne : car, cou, clou, école... kilo, ski... qui, que, chaque, équipe...
	g prononcé 'g' gu prononcé 'g'	g devant 'a', 'o/ou', 'u' ou consonne
	Voyelles nasales 1	
	un	un, chacun, lundi...
	an	blanche, cantine, tante...
	am prononcé 'an'	graphème 'm' devant m, p, b : ampoule
	ant prononcé 'an'	en partant et tous les participes présent
	en prononcé 'an'	endive, vendre, prendre...
	em prononcé 'an'	graphème 'm' devant m, p, b : décembre
	ent prononcé 'an'	souvent et adverbes en 'ment'
	on prononcé 'on' om prononcé 'on'	ongle, oncle... graphème 'm' devant m, p, b : ombre, bombe...
	in prononcé 'in' im prononcé 'in'	fin, brin graphème 'm' devant m, p, b : imprime, grimpe...
	Semi-consonnes 1	
oi	oie, moi, toi, roi, boîte, fois...	
oin	loin, foin, moins, coin	
u de 'lui'	lui, nuit, fuir, luire, bruit...	

PÉRIODE 3 (janvier-février)	Voyelles orales 3	
	y prononcé 'y'	il y a, pyjama...
	Voyelles orales 4 : les différents 'a'	
	à	à, là-bas...
	â	âne, bâton...
	Voyelles orales 5 : les différents 'o'	
	au	auto, autre...
	eau	eau, peau, chapeau...
	Voyelles orales 6 : oeu, eu, ent	
	oeu	œuf, bœuf, sœur, cœur...
	oei	œil, œillet...
	eu prononcé 'u'	singleton fréquent : j'ai eu
-ent : terminaison muette	Pluriel des verbes du premier groupe	
è	élève, père, frère...	
ê	tête, fête, guêpe...	
ë	Noël	

RÉVISIONS

PÉRIODE 4 (mars-avril)	ell, ess, err, ett ('e' suivi par une double consonne)	elle, nouvelle, belle, tresse, pressé, terre, verre galette, chaussette...
	er ('e' suivi par 2 consonnes) es, ec	merci, perte... geste, reste, rectangle, insecte...
	ai	air, aide, faire, chaise...
	ei	peine, neige, la tour Eiffel...
	er final, ez final, et final	chanter, jouer, nez, chez, assez, jouet, paquet, bouquet...
	Lettre muette 2 - le 'h'	
'h' en début de mot 'h' après une autre consonne 'th' 'h' muet milieu de mot entre 2 voyelles	heure, habit... thé, théâtre brouhaha...	

PÉRIODE 4 (mars-avril)	Consonnes fricatives 4 - le graphème 'ph'	
	ph prononcé 'f'	photo, pharmacie, dauphin...
	Consonnes fricatives 5 - les différents graphèmes pour les phonèmes 's' et 'j'	
	c prononcé 'ss'	'c' devant e/é et i/y
	ç prononcé 'ss'	garçon
	s prononcé 'ss'	's' en début de syllabe : ourson
		's' en fin de syllabe : veston
	sc prononcé 'ss'	scie, science
	sç prononcé 'ss'	
	g prononcé 'j'	g devant e/é et i/y : girafe
	ge prononcé 'j'	pigeon
	Semi-consonnes 2 - le yod 'i'	
	i = yod	ciel, miel, pied... triage
	Cas particuliers 3 - le graphème 'x'	
	x prononcé 'gz'	examen, exemple...
	x prononcé 'ks'	taxi, axe...
Voyelles nasales 2		
ain, aim, ein, yn, ym prononcé 'in'	pain, bain, faim, daim, plein, ceinture, synthèse, symbole, sympathique	
um prononcé 'un'	parfum	
um prononcé 'om'	maximum, album...	
en prononcé 'in'	graphème 'en' après 'i' ou 'é' (sauf si suivi par 'nn') mien, sien, bien, coréen, européen...	
Consonnes fricatives 6 - un autre graphème 't' se prononçant /s/		
t prononcé 'ss'	graphème t suivi 'i' : attention	
Semi-consonnes 3 - 'y' et 'il(l)' pour le yod		
y = yod	yoga	

PÉRIODE 5 (mai-juin)	ay, oy, ey, uy	graphème 'y' entre 2 voyelles : payer, noyer, asseyez, appuyé...
	il	ail, portail, travail...
	Cas particuliers 5 : les consonnes doubles	
	bb, dd, ff, pp, rr, tt, ss	
	cc prononcé 'k'	devant 'a' 'o'/'ou', 'u' ou consonne : accord
	cc prononcé 'ks'	devant e/é et i/y : accent
	gg prononcé 'g'	devant 'a' 'o'/'ou', 'u' ou consonne : aggraver
	gg prononcé 'gj'	devant e/é et i/y : suggérer
	mm	pomme, somme
	emm	emmener femme et adverbes en '-emment'
	nn enn	bonnet, bonne... ennui, enneigé, tienne
	il ill	graphème 'll' après voyelle sans 'i' : allée graphème 'ill' précédé par consonne : mille, ville
	Semi-consonne 4 (yod) - 'ill'	
	ill = yod illi ill	graphème 'ill' précédé par voyelle : abeille, fille, cheville, vanille
	Voyelles orales 8 - voyelles orales avec diacritiques (sauf é, è, ê, ë et à â)	
où ô ï ïñ	où hôpital héroïque coïncidence	

61 — Quelles stratégies retenir pour apprendre à lire et écrire ?

PÉRIODE 5 (mai-juin)	Consonnes occlusives 3 - le graphème 'th'	
	th prononcé 't'	thé
	Semi-consonne 5 - /w/ (plus le graphème 'w' = /v/)	
	ou prononcé 'w' w w prononcé 'v'	alouette kiwi wagon
	Cas particuliers 5 - finales en 'er' et 'et'; plus 't', 'l', 'c' non muet en finale	
	er final prononcé et final prononcé t, l, c final	mer, amer net brut, naturel, bec
	Lettres muettes 3 (fin de mots ou de syllabes)	
	b, c, f, g, l, r muet	plomb, tabac, clef, point, outil, monsieur
	p et m muet	compte, automne
	Cas particuliers 6 - correspondances graphèmes-phonèmes rares dans des mots fréquents	
	on prononcé 'eu' ai prononcé 'eu' ay prononcé 'ey'	monsieur faisan paysan
	cu, ck, cqu, q, ch prononcé 'k'	
	x prononcé 'ss' x prononcé 'z' c prononcé 'g'	dix deuxième second
sh et sch prononcé 'ch'	short, schéma	
b prononcé 'p'	absence	

Le rôle de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture

Apprendre le geste d'écriture

Les sciences cognitives permettent de comprendre que **l'apprentissage du geste de l'écriture améliore l'apprentissage de la lecture** et le simple tracé de lettres avec les doigts y contribue dès la maternelle. Le geste d'écriture va permettre à l'élève de s'orienter dans l'espace et de **comprendre le sens de lecture**, mais aussi **favoriser le déchiffrage de la lecture manuscrite**. Les caractères sont ainsi en partie reconnus en reconstituant le geste qui les a engendrés. Le geste répété va également permettre au cerveau de désapprendre la ressemblance des lettres miroirs (b, p, d, q).

Il paraît souhaitable que les élèves écrivent lors de **deux séances quotidiennes** qui sont complétées par **une dictée**. La durée de ces séances oscille **entre 10 et 20 minutes selon la période de l'année**.

Ces exercices sont fondamentaux. Il faut que les élèves maîtrisent l'écriture de toutes les lettres minuscules parfaitement. Il ne faut pas oublier le temps d'apprentissage pour cibler **la maîtrise des correspondances entre les lettres en écriture cursive de l'écriture manuscrite et celles en écriture imprimée des livres**.

L'écriture des majuscules en cursive peut être abordée dès le cours préparatoire mais l'enjeu majeur reste l'écriture sans hésitation des mots que l'élève déchiffre aussi sans aucune hésitation.

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

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

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

L'apprentissage de l'écriture cursive doit attirer l'attention sur plusieurs points de vigilance : posture, tenue et maniement du crayon, positionnement du support, forme des lettres, liaisons des lettres dans un mot, lignage utilisé.

Pour permettre aux élèves d'être dans un contrôle efficace du geste, on peut leur demander de pincer le crayon au niveau de la pointe et de le faire basculer pour qu'il vienne épouser le creux de la main, entre l'index et le pouce.

S'agissant des cahiers et de la progression du lignage, les formats 17 × 22 cm, sont les mieux adaptés. Les grands cahiers occupent un espace trop important sur la table et ne peuvent donc être inclinés facilement. On utilisera la réglure Séyès, du nom de son inventeur, le libraire papetier français du XIX^e siècle, Jean-Alexandre Séyès. Sur cette réglure, un interligne en plus gras permet d'asseoir l'écriture des

lettres. Les interlignes du dessus et du dessous servent à positionner soit les lettres qui montent, soit les lettres qui descendent. Il faut éviter les modèles trop grands (4 à 5 mm) qui nécessitent des tracés des lettres avec un mouvement du poignet.

Dès le niveau de grande section, on débute l'apprentissage avec une réglure de 3 mm, puis de 2,5 mm en cours de CP, pour atteindre la réglure standard de 2 mm en fin de CP.

Le rôle de l'écriture dans l'apprentissage des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes

Lors de l'étude d'un graphème, le professeur est amené à demander aux élèves d'écrire des lettres, des syllabes, des mots puis des phrases. Il est important que le geste graphique s'automatise pour que les élèves se concentrent efficacement sur la tâche demandée.

Dès l'étude du premier graphème [a], l'élève est amené à écrire en copiant avec modèle puis sous la dictée. Ces deux activités se complètent et se complexifient tout au long de l'étude des graphèmes pour permettre l'écriture de syllabes, de mots puis de phrases dès la troisième semaine d'apprentissage.

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

On peut définir une stratégie favorisant la mémorisation en s'appuyant sur l'attention des élèves et leur connaissance des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. Lors de cette étude, **l'écriture des lettres, des syllabes, des mots puis de phrases sert la lecture** si la pratique est intense dans les deux sens, à la fois en lisant et en écrivant les correspondances.

Le rôle de l'écriture dans l'apprentissage de l'orthographe

Au vu des études menées²⁷, il apparaît fondamental de rechercher les pratiques efficaces. Les professeurs interrogés formulent souvent que les élèves ne mémorisent pas l'orthographe des mots et des chaînes écrites, et ne réinvestissent pas ce qui a

27 — Depp, «Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)», *Note d'information* n°28, novembre 2016.

été appris dans les écrits produits. La mémorisation et la répétition sont donc des enjeux essentiels et le temps consacré à l'orthographe, toujours associée à la lecture, doit être important si l'on veut espérer que les élèves mémorisent et automatisent.

Les **exercices de copie et de dictée** favorisent le développement de l'orthographe, elle-même favorisée par la maîtrise des correspondances entre les lettres ou groupes de lettres et les sons. Les activités de copie et de dictée doivent être quotidiennes pour produire un effet sur le long terme. Elles se complètent et doivent être enseignées avec méthode.

L'acquisition de l'orthographe est importante dès le CP et améliore l'efficacité du lecteur. La mise en mémoire de l'orthographe des mots s'appuie essentiellement sur la mémorisation dans le bon ordre des lettres qui les composent.

La copie présente un intérêt puisqu'elle permet à l'élève d'écrire les lettres d'un mot dans l'ordre et, en ce sens, participe à la construction de l'orthographe. Le professeur centrera l'attention des élèves sur des **particularités**, des **régularités**. Ce travail sera essentiellement collectif.

La dictée doit constituer un temps d'apprentissage. Les syllabes, les mots et les phrases lus seront dictés aux élèves. Cet exercice favorise la mémorisation orthographique et devra être quotidien. Il sera l'occasion de mémoriser les consonnes doubles, les lettres muettes, les accords en genre et en nombre, d'identifier des préfixes, des suffixes, des terminaisons de verbes (morphèmes) pour établir les premières régularités observables. Il faut que les observations soient réalisées sur les phrases ou les textes du manuel, déchiffrés par les élèves. Les erreurs seront considérées comme le matériau essentiel de l'apprentissage mais aucune d'elles ne devra rester sans solution pour les élèves. Son traitement sera collectif ou individuel. Une procédure pour enseigner l'orthographe en s'appuyant sur la dictée est présentée dans la leçon type proposée dans le focus page 75.

Produire des écrits au cours préparatoire

Au-delà de la copie et des dictées qui représentent les premiers écrits produits, les élèves sont progressivement amenés à écrire une phrase avec l'aide du maître à partir des mots connus et déchiffrés.

Le maître soulignera les erreurs et guidera l'élève en lui rappelant les observations collectives réalisées sur les mots, les premiers accords, etc. L'élève corrigera tout ce qu'il peut corriger. Ce qui ne peut être orthographié par manque de connaissance sera recopié à partir d'un modèle. Il pourra également être proposé des productions d'écrits collectifs permettant de réactiver ce qui a été observé, appris, au cours de la progression.

Focus | La mise en œuvre d'une leçon de lecture-écriture

La démarche présentée est syllabique et le point de départ de l'apprentissage est le graphème. Elle permet aux élèves, par l'apprentissage structuré qui la caractérise, un meilleur accès au sens tout en construisant l'orthographe lexicale et grammaticale.

Le type de séquence présenté est identique tout au long de l'année avec une progression quant au volume de texte à lire. Il est important de rappeler que **le principe de déchiffrabilité, capacité des élèves à lire tous les mots sans qu'ils ne soient confrontés à des graphèmes inconnus**, est essentiel dans la démarche proposée et représente la condition du succès.

Ce principe aide fortement les élèves les plus fragiles à l'entrée au CP et montre des réussites importantes que formulent les professeurs qui enseignent la démarche syllabique. Ils relèvent une efficacité bien supérieure à la démarche mixte qu'ils utilisaient auparavant.

Nous proposons ici une leçon qui intègre toutes les dimensions utiles à l'apprentissage :

- l'apprentissage des correspondances entre lettres et groupes de lettres (graphèmes) et les sons (phonèmes);
- le vocabulaire;
- la lecture de phrases et de textes;
- la copie et la dictée pour aider à la lecture et favoriser la mémorisation de l'orthographe lexicale et grammaticale;
- la compréhension;
- l'entraînement des élèves pour automatiser.

L'avantage d'un apprentissage de la lecture qui intègre toutes les dimensions au sein d'un même outil, le manuel, est de permettre une cohérence d'ensemble. Un autre avantage est la gestion du temps. En effet, ce fonctionnement allège à la fois le travail des élèves et celui des professeurs. Ceux qui s'engagent dans cette démarche expriment un rythme de travail respectant mieux les élèves.

Le travail doit être régulier et fréquent. Il intègre l'étude du principe alphabétique qui veut qu'à une lettre isolée ou à un groupe de lettres (graphèmes) corresponde un son (phonème), la lecture à voix haute et l'écriture. Il suit strictement la progression choisie.

Les dix heures prévues par le programme pour enseigner le français sont à verser intégralement à l'apprentissage de la lecture dans toutes les dimensions exposées ici.

L'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes suit une progression qui doit être fixée dès le début de l'année, afin que, dans chaque leçon, on ne trouve que des mots entièrement déchiffrables, ce qui exclut forcément les graphèmes non encore étudiés à chaque moment de cette progression.

Nous proposons ici une progression à entrée graphémique²⁸, en allant du plus simple au plus complexe et en prenant en compte la fréquence des graphèmes, le but étant la lecture autonome des élèves tout au long du parcours.

Nous avons choisi le graphème **s** prononcé /z/ qui, sans être très tardif dans l'année, ne se situe pas non plus dans les toutes premières leçons. Nous nous proposons de montrer comment les principes fondamentaux de la démarche syllabique peuvent être pris en charge concrètement lors d'une leçon particulière qui peut servir de modèle à toutes les autres dans les différentes phases de l'étude.

S /z/

**usa iso isi osi ési ou si asa
lisi asi usi osé isa osa sise
éso isé usé dési ése**

**une visite il ose assise le musée l'Asie désolé
lisible plusieurs une usine une buse il pose
Susie le vase la poésie admise Lisa rusée une bise
pesé épuisé isolée il organise une rose arrosé
le sosie Élise il s'amuse médusée Venise désolé
désagréable rassasiée la Tunisie Louise**

**Rassasié, le chat s'assoupit sur le tapis.
Louise pose une bise sur la joue de Léo.
Élise lit une poésie à Mélusine, ravie.**

**Chassé pour sa fourrure, le renard à l'affût a repéré
une poule isolée. Il la pourchasse. La poule fuit vite,
lui échappe. Pas rusé, le renard !**

**Dictée
Assise sur le sable, Lisa lit le journal.**

Nous voyons ici se distinguer quatre phases dans la progression de la leçon : la lecture des combinaisons syllabiques, des mots, des phrases et un court texte, et une dictée. Des propositions de travail de chacune de ces phases sont décrites ci-après. Ces phases peuvent correspondre à plusieurs séances, **le découpage dans le temps est laissé à l'appréciation des professeurs** en lien avec les contextes de classes différents et l'avancée dans l'année. On se reportera aux marges établies dans la progression proposée.

²⁸ — On pourra se reporter à l'annexe qui présente la progression que l'on trouve dans l'ouvrage dirigé par Stanislas Dehaene, *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, 2011.

Première phase : les syllabes

**usa iso isi osi ési ou si asa
lisi asi usi osé isa osa sise
éso isé usé dési ése**

LE DÉCODAGE

Les élèves vont apprendre ce qu'ils ne savent pas encore, la prononciation des syllabes, l'objectif étant la précision du décodage. Ils savent déjà comment se prononce le **s** de « sol » ou de « bosse ». Dans cette leçon, il leur faut apprendre comment se prononce le **s** de « musée » selon la règle qui veut qu'entre deux voyelles un seul **s** se prononce /z/. Les syllabes peuvent être reproduites au tableau ou sur le TBI ; il est important qu'elles se détachent bien du reste pour éviter toute distraction visuelle. Montrées par l'enseignant, elles sont lues chacune très distinctement.

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

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

L'ÉCRITURE

Conjuguer la lecture et l'écriture est indispensable. Dans un cahier destiné à la copie et à la dictée, les élèves s'entraînent à copier des syllabes. Pour cela, il leur faut apprendre la graphie de la minuscule en cursive et, éventuellement, de la majuscule de la nouvelle lettre du jour qu'ils copient.

Il importe de consacrer à la graphie le plus grand soin dans tous ses aspects : la posture du corps, la tenue du crayon (les guides-doigts peuvent être très utiles), la formation des lettres sont autant de « techniques » de l'écriture qui doivent être travaillées assidûment. Les ductus, tracés fléchés de la lettre, sont particulièrement utiles pour permettre au jeune scripteur de s'exercer.

La copie, quant à elle, est parfois considérée comme une activité de bas niveau peu motivante pour les élèves. Or, elle leur permet d'être particulièrement attentifs aux lettres, aux syllabes, aux mots : ils apprécient beaucoup les progrès qu'ils peuvent constater par eux-mêmes lorsqu'on leur accorde tout le temps indispensable pour

s'entraîner efficacement. **La préoccupation de la qualité du tracé des lettres, comme l'orthographe, est nécessaire dès le début du CP.**

Les élèves prononcent à voix haute les syllabes au moment où ils les copient. Peut suivre alors une dictée de syllabes sur l'ardoise lignée (les lignes sont importantes ici). Lorsque les élèves lèvent leur ardoise, le professeur peut voir les erreurs ou les graphies défailtantes et demander des corrections. Une dictée dans le cahier permet de consolider l'apprentissage. Les élèves vérifient eux-mêmes leurs copies ou à deux en s'échangeant leur cahier, en ouvrant le manuel. **La vérification est dévolue aux élèves qui comprennent vite que l'objectif n'est pas de les prendre en faute** mais de leur permettre d'apprendre et de le faire en responsabilité active. Bien sûr, le professeur conserve un regard bienveillant sur les corrections qui auraient été oubliées. Bien installée, cette pratique, valable également pour la dictée, est source d'un climat de classe apaisé : **l'appréhension devant l'erreur disparaît** et les conduites d'évitement s'effacent au profit d'un investissement très positif dans les apprentissages.

Dès l'étude des tout premiers graphèmes, on aura appris aux élèves ce qu'est une voyelle qui produit un son franc par elle-même, et une consonne qui a besoin d'une voyelle pour être prononcée, ce que l'on vérifie dès l'introduction de la première consonne. Dès qu'apparaîtront les lettres accentuées, on n'hésitera pas à utiliser les mots qui conviennent : **accent aigu, accent grave, accent circonflexe**. Les élèves s'installent très volontiers dans ce genre de précisions lorsqu'elles leur sont apportées.

Deuxième phase : les mots

**une visite il ose assise le musée l'Asie
désolé lisible**

**plusieurs une usine une buse il pose Susie
le vase la poésie admise Lisa rusée une bise
pesé épuisé isolée il organise**

**une rose arrosé le sosie Élise il s'amuse médusée
Venise**

désolé désagréable rassasiée la Tunisie Louise

LA LECTURE DES MOTS

À ce stade, **les élèves sont en capacité de lire tous les mots de la leçon**, compte tenu de tout ce qu'ils ont appris dans les leçons précédentes et des nouveautés syllabiques dues à l'introduction du nouveau graphème. Mais, bien sûr, il va falloir **s'entraîner sérieusement** pour dépasser toutes les hésitations et erreurs qui ne manqueront pas d'apparaître. Ils pourront alors aller vers une lecture fluide et rapide, **la seule lecture qui permet de comprendre la signification des mots lus**, lorsque par ailleurs on la connaît à l'oral.

La lecture à voix haute par tous les élèves, parmi lesquels on n'hésitera pas à solliciter les plus fragiles, s'impose avec beaucoup d'attention. En effet, nous atteignons là le premier moment où l'union du signifié et du signifiant produit ses premiers effets décisifs que les élèves éprouvent en découvrant ce que lire veut dire concrètement : **comprendre ce qu'ils lisent de la même façon qu'ils comprennent ce qu'ils entendent**. Déchiffrer sans erreur et rapidement « s'amuse », « assise » ou « le vase », leur donne immédiatement la signification du mot : il est essentiel de leur proposer des mots comme ceux-ci qu'ils sont censés connaître à leur âge. Mais un peu plus tard dans la leçon, le déchiffrage de « rassasié » risque bien de leur permettre de réaliser leur méconnaissance, ce qui sera l'occasion d'enrichir leur vocabulaire. Ils apprendront alors qu'être rassasié c'est avoir beaucoup mangé, être repu : ils seront fiers d'accéder à ces savoirs « recherchés ». Pour les mots qui ont un référent dans la réalité matérielle, Internet ou des images peuvent montrer à quoi ils correspondent. Pour les autres, en plus des définitions que l'on peut donner, chercher des phrases qui les contiennent est très efficace.

Il ne serait pas judicieux d'aller au-devant des méconnaissances lexicales des élèves, en leur proposant avant leur propre lecture, des définitions de mots qu'ils sont peu susceptibles de connaître. Rien n'empêche, bien au contraire, de se préparer aux questions qui peuvent apparaître, en ayant réfléchi aux définitions à fournir, mais en sachant **attendre la découverte par les élèves de leurs méconnaissances, à partir de leurs déchiffrages**.

Il est important de proposer des mots qui reflètent l'ambition de voir les élèves développer leur lexique. Dans cette démarche, les élèves sont **mis en confiance dans leur capacité à déchiffrer**, et la bienveillance constante du professeur vis-à-vis de leurs méconnaissances, qui dans certains cas peuvent même être assez importantes, les aident aussi à développer leur curiosité, sans crainte. Cela leur donne la possibilité de poser la question des significations sans retenue. On redoute parfois un lexique jugé trop pauvre. On peut proposer aux élèves de lire chacun un mot à tour de rôle suivant la pratique du « furet ». La lecture d'un mot par un élève, si elle est validée par le professeur, permet aux autres élèves d'entendre le mot que l'on a sous les yeux, ce qui participe de la régulation des erreurs et de l'automatisation du déchiffrage. On peut aussi choisir au hasard un mot dans la liste et demander de lire les trois mots qui suivent par exemple, pour que la régularité de la présentation dans le manuel n'induisse pas de la mémorisation du mot entier.

Concernant **les lettres muettes** figurant dans certains mots, les élèves seront forcément tentés de les prononcer dans une première lecture. La lecture à voix haute permettra une autorégulation. Sinon, l'élève sera encouragé à se corriger par le sens.

L'ÉCRITURE

Comme pour les syllabes, **les élèves s'entraînent à copier les mots** dans leur cahier, en procédant de la même façon qu'avec les syllabes : copie à voix haute, vérification individuelle ou à deux, correction si nécessaire. On demande aux élèves de prononcer ce qu'ils écrivent à voix haute pour que l'oreille entende ce que la main s'applique à écrire. Cette interaction directe entre ce qu'ils entendent et ce qu'ils écrivent est fondamental pour s'approprier l'orthographe grâce à la concordance de la vue du mot et de l'écoute de sa sonorité.

Après la copie, **une dictée de mots** pourra suivre, qui s'inscrira dans la même démarche. Dans la mesure où il est très important que les erreurs soient traitées rapidement pour qu'elles ne s'enracinent pas, demander à plusieurs élèves, avant toute vérification personnelle, d'aller au tableau écrire chacun un mot, permet d'en visualiser certaines et de se tourner vers la classe pour indiquer les corrections nécessaires. L'erreur doit faire partie de l'apprentissage et en constituer une étape. On veillera à ce qu'elle ne soit pas perçue négativement.

L'ACCÈS AU SENS DES MOTS PAR LES ÉNONCÉS

La signification des mots à lire dans cette phase d'apprentissage renvoie à celle que l'on trouve dans le dictionnaire. Pour **montrer aux élèves comment vit la polysémie des mots dans les énoncés qui en fixe le sens**, il est très intéressant de leur demander de faire des phrases à l'oral contenant un mot que l'on souhaite mieux connaître. Les élèves sauront faire des phrases avec « visite », « arrosé », « s'amuse ». Le mot « bise » permettra sans doute aux élèves de penser à « Se faire la bise. ». Mais une phrase comme « La bise est très froide ce matin. » proposée par le professeur a toutes les chances d'être source d'apprentissages pour les élèves. L'exercice est plus ou moins abordable et fructueux du côté des élèves en fonction des mots ciblés, mais il importe au plus haut point de ne pas renoncer aux mots « résistants », comme peuvent l'être certains textes.

Troisième phase : les phrases et le texte

Rassasié, le chat s'assoupit sur le tapis.

Louise pose une bise sur la joue de Léo.

Élise lit une poésie à Mélusine, ravie.

Chassé pour sa fourrure, le renard à l'affût a repéré une poule isolée. Il la pourchasse. La poule fuit vite, lui échappe. Pas rusé, le renard !

LA LECTURE DES PHRASES ET DU TEXTE

Là aussi, comme pour les mots, les élèves sont en capacité de **tout lire par eux-mêmes** : grâce à la leçon du jour et à toutes les autres leçons, ils connaissent toutes les syllabes-clés universelles qui composent les mots des phrases. Mais il leur faut continuer à s'exercer en travaillant la ponctuation sans laquelle l'accès au sens est compromis.

Dans notre leçon type, **la ponctuation** est très présente et, bien sûr, les élèves devront en avoir appris tous les signes. Dès la première phrase de l'année, ils doivent savoir qu'elle commence par une majuscule et se termine par un point. Très tôt, il leur faut apprendre ce qu'impliquent dans la lecture les virgules et les différents points qui doivent s'entendre quand on lit à haute voix, « comme des comédiens ».

LA COMPRÉHENSION

Avec des textes entendus par les élèves à l'école maternelle, tout un travail déjà copieux et fécond a dû être mis en place sur différents types d'écrits (littérature de jeunesse, documentaires, etc.) choisis pour leur intérêt, une syntaxe et un vocabulaire ambitieux. La classe de CP n'a pas à rompre avec cette pratique qui entretient le désir de savoir lire et le contact avec tous les aspects de la richesse de l'écrit. Mais elle inaugure un autre rapport à l'écrit, celui de **la lecture autonome de l'apprenti lecteur**.

Tout lecteur joue sa partition dans la lecture, surtout lorsqu'il s'agit de textes à visée littéraire. Mais avant cela, les élèves doivent être conduits à comprendre ce que dit exactement un texte. C'est un préalable à l'interprétation individuelle et à l'imagination quand celle-ci suit l'audition ou la lecture d'un texte.

Au CP, il est essentiel d'inviter les élèves à discuter entre eux de leurs évocations, de leurs interprétations, de ce qu'ils imaginent à partir de leurs lectures. Ils sont ainsi amenés à développer des capacités d'argumentation en cherchant à se fonder sur la littéralité, l'organisation du texte et leurs connaissances, ce qui continue de renforcer leur aisance dans le déchiffrage.

L'oralisation par les élèves des textes qu'ils lisent et écrivent est d'un intérêt particulièrement important.

Il est important de **proposer des textes « résistants »**, qui ne livrent pas leur sens aisément, contenant par exemple des inférences, des implicites, sans laisser aux textes lus par le professeur le soin d'être le support principal de ce travail. Cette lecture par l'enseignant est encore très importante et doit occuper toute la place qui lui revient au CP, mais **il est nécessaire de permettre aux élèves de confronter leur déchiffrage habile à des textes qui ne sont pas limpides au premier abord**. Les ambitions intellectuelles que l'on se doit d'avoir pour des enfants de cet âge en capacité de se les approprier trouvent, dans ce type de travail, un ancrage solide.

L'aisance dans l'usage de la langue orale facilite l'entrée dans la lecture et l'écriture, mais c'est surtout la confrontation à tout ce qui se joue dans l'écrit, très différent de l'oral, qui permet de développer chez les enfants, l'abondance du vocabulaire et la précision de la syntaxe propre à l'écrit. L'aisance orale de certains élèves doit l'essentiel de son étendue à la fréquentation régulière et soutenue de l'écrit. **Cette richesse du rapport entre l'oral et l'écrit peut commencer à être construite chez tous les élèves dès leur première entrée dans l'écrit.**

Pour travailler la compréhension, **de multiples pistes, non exhaustives dans ce qui suit, sont possibles**²⁹. Il n'est pas possible de les utiliser toutes pour chaque texte, ce qui amène le professeur à faire les choix qui lui paraissent les plus judicieux à chaque fois. Comme pour la question de la méconnaissance de certains mots, on choisira d'attirer l'attention des élèves sur les obstacles que posent certains énoncés et d'engager à leur propos une réflexion précise.

²⁹ — L'ouvrage dirigé par Maryse Bianco et Laurent Lima, *Comment enseigner la compréhension en lecture ?*, Hatier, 2017, contient des pistes de travail de la compréhension à signaler ici.

On pourra par exemple :

- demander aux élèves de raconter le texte, de le reformuler et d'échanger, de débattre entre eux sur ce qu'ils en comprennent. À quoi le texte et certains mots leur font-ils penser ? Qu'est-ce qu'ils éprouvent à leur évocation ? Les différences de culture entre les enfants peuvent être d'une richesse très motivante. Ce travail permet d'aborder le sujet du texte, le sens des mots, les inférences. Il pourra également mettre en évidence la nécessité de disposer de certaines connaissances pour pouvoir saisir des implicites ;
- proposer oralement des affirmations et rechercher dans le texte si elles sont vraies ou fausses. Par exemple à partir de la leçon type, on peut proposer les affirmations suivantes : « Le chat n'avait rien mangé. » ; « Élise ne sait pas lire. » ; « On s'intéresse à la fourrure du renard. » ; « C'est le renard qui a fui. ». L'ardoise permet de montrer facilement le choix V ou F que chaque élève a fait : elle offre la possibilité de demander des explications qui devront être cherchées dans le texte. Cette façon de faire est particulièrement fructueuse lorsque les réponses des élèves ne sont pas unanimes ;
- donner aux élèves une copie des phrases et du texte sans ponctuation et leur demander de la retrouver. Sans dénaturer l'essentiel du texte, changer des titres ;
- chercher des synonymes et/ou des antonymes. Dans cette leçon, les antonymes de « lisible », « désagréable », « il pose » ou « il organise », permettent de travailler la notion de morphèmes à partir desquels se construisent de très nombreux mots ;
- chercher des mots dans les phrases et le texte qui appartiennent au même champ lexical (animaux, végétaux, aliments, parties du corps, sentiments, idées, actions, etc.) ;
- souligner les mots qui disent ce que font les personnages, ce qu'ils pensent, ce qu'ils ressentent, comment ils se comportent ;
- théâtraliser le texte, moyen très efficace pour en travailler le sens à partir des interprétations qu'il peut susciter et qui s'entendent dans la lecture à voix haute ;
- manifester sa compréhension d'une histoire pour en inventer la suite.

Quatrième phase : la dictée

Assise sur le sable, Lisa lit le journal.

La dictée est envisagée ici sous un angle constructif et non évaluatif. L'objectif de la dictée est d'apprendre à écrire des mots, des phrases, en développant l'observation et l'attention des élèves. On visera l'apprentissage de l'orthographe par la mémorisation de la construction des mots lus ; les échanges collectifs permettront de **relever les erreurs avec l'objectif d'apprendre de celles-ci**. Les jeunes élèves doivent comprendre que l'erreur fait normalement partie du quotidien de l'apprenti.

Nous proposons l'organisation suivante de la dictée :

- les élèves lisent silencieusement puis à haute voix le texte de la dictée ;
- le professeur s'assure d'une compréhension du texte par un questionnement simple ;

- les élèves comptent le nombre de phrases s'il y en a plusieurs ;
- pour chaque phrase, ils comptent le nombre de mots, d'espaces entre les mots, de signes de ponctuation, de syllabes dans les mots (« l'enfant » compte pour deux mots, l'élosion remplace « le enfant »). Compter les unités de l'écrit permet aux élèves de prêter attention à ces unités, qu'il s'agisse des phrases, des mots, des espaces entre les mots, des signes de ponctuation. Cela les aide à percevoir les césures afin qu'ils évitent, comme c'est encore le cas d'élèves de 6^e, d'écrire « la prèmidi », « saraite », ou « nous savonfai » ;
- ils copient la dictée en prononçant tout ce qu'ils écrivent, à haute voix ;
- ils vérifient eux-mêmes. S'ils ont fait des erreurs, ils ne les rayent pas, ils les marquent par un petit trait en-dessous et ils réécrivent le mot au-dessus. Pour faciliter cette réécriture, il s'agira de sauter une ligne au moment de la copie ;
- dictée de mots dans le désordre. Les élèves prononcent toujours à haute voix ce qu'ils écrivent. Même vérification par eux-mêmes des erreurs possibles ;
- dictée de tout le texte, toujours en prononçant à haute voix pendant l'écriture ;
- vérification par les élèves de leurs erreurs possibles à partir du texte qu'ils avaient caché et qu'ils retrouvent, correction comme pour la copie. Bien sûr, le professeur se réserve l'ultime vérification pour le cas où la distraction aurait laissé passer quelques erreurs ;
- nouvelle dictée du/des mots qui ont éventuellement fait encore l'objet d'une erreur ;
- à l'issue de ces différentes étapes, on dictera aux élèves quelques mots des dictées précédentes pour exercer de nouveau la mémoire en révisant. Ce travail semble long et compliqué au premier abord mais quand les élèves ont été entraînés, il devient moins fastidieux.

LES EXERCICES ET LA PRODUCTION D'ÉCRITS

On l'aura remarqué, l'ensemble de **ce travail ne propose pas d'exercices qui s'appuient sur des dessins**, pour les raisons développées par ailleurs. Quand on lit ou qu'on écrit, on ne colorie pas, on ne coche pas, on ne s'appuie pas sur des dessins pour deviner des mots. Il s'agit de prendre au sérieux le fait que les élèves apprennent à lire et à écrire et donc que les tâches qui leur sont proposées appartiennent au domaine de l'écrit, sans recours à des symbolismes qui lui sont étrangers. L'emploi du temps offre de riches occasions pour travailler le dessin sous divers aspects.

En lien avec la progression des graphèmes, des exercices permettent de consolider l'orthographe lexicale mais aussi grammaticale. Tout au long de l'année, les élèves seront confrontés aux notions de genre et de nombre.

Des exercices de ce type sont alors possibles :

- écrire « un » ou « une » devant des mots ;
- écrire un mot après les adjectifs possessifs ma, ta, son, ses, etc. ;
- écrire au féminin des mots au masculin, au masculin des mots au féminin ;
- écrire au pluriel des mots au singulier, au singulier des mots au pluriel, précédés d'articles ou d'adjectifs possessifs ;
- observer la terminaison des verbes conjugués au pluriel pour lesquels le graphème 'ent' ne se prononce pas. Par exemple, proposer des exercices de transformation, tels qu'écrire au pluriel « Le chat miaule. » ou « Un chat miaule. ».

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

À partir de la production d'écrits, demander aux élèves de **dessiner leur histoire** est une activité riche pour développer le contenu imaginaire des mots. Elle ne contredit pas l'absence de dessins dans l'apprentissage puisqu'ils y sont postérieurs et ne s'y inscrivent pas. On peut aussi leur demander de **dessiner à partir d'un texte lu et travaillé en vue de la compréhension**. Comparer les dessins pour discuter du sens de leurs différences, enrichit une poursuite possible du travail du texte.

Cette activité de dessin peut être un bon moyen de travail autonome pour pouvoir s'occuper à part des élèves moins performants du moment, en lecture et en écriture. Au moment où ceux-ci sont avec le professeur, les autres dessinent. Bien qu'il s'agisse d'une activité pertinente, ceux qui ne dessinent pas à ce moment-là ne sont pas pénalisés, car ce n'est pas une activité qui touche au cœur de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Et on pourra toujours leur demander de dessiner leur histoire à d'autres moments.

³⁰ — Dans *Grammaire de l'imagination. Introduction à l'art d'inventer des histoires*, Rue du Monde, 2010, Gianni Rodari propose à cet égard des clés très judicieuses.

³¹ — L'Oulipo a fait la démonstration de la richesse littéraire que des contraintes de toutes sortes peuvent libérer.

Focus | Évaluer les élèves du cours préparatoire en lecture et écriture

Les modalités d'évaluation

Les évaluations nationales des élèves du cours préparatoire servent à établir **un diagnostic ou un bilan des acquis**. Celles-ci sont complétées par d'autres évaluations construites par les professeurs.

Se pose ici la question de **l'évaluation du quotidien, celle qui a pour objectif d'améliorer les apprentissages des élèves en les observant apprendre et en s'appuyant sur les erreurs de chacun** pour réguler la pratique pédagogique. Elle contribue à éviter le décrochage dans la progression et donc l'échec scolaire.

Il convient d'adosser l'évaluation aux différentes dimensions de la lecture et impérativement à la progression et à la programmation élaborées pour permettre aux élèves d'atteindre les attendus du programme.

Exemple de dispositif d'évaluation périodique

GRILLES D'OBSERVATION CONCERNANT LE CODE ET L'ENCODAGE

Les observations régulières tirées des évaluations se calent forcément sur les progressions dans l'étude des graphèmes puisque tout, dans chaque leçon, doit être déchiffrable. Les exemples proposés ici sont en phase avec la leçon du S /z/ présentée dans ce guide et la progression proposée (période 2).

LA LECTURE DE SYLLABES ET DE MOTS

La lecture à haute voix des syllabes et des mots, pratiquée chaque jour en classe entière, permet au professeur de juger des compétences acquises par ses élèves. Toutefois, des tests individualisés proposés plusieurs fois dans l'année sont à envisager pour affiner l'évaluation.

Nous proposons 12 syllabes et 12 mots (sans compter ici les articles). Conserver tout au long de l'année le même nombre de syllabes et de mots peut offrir un repère pour évaluer la progression de chaque élève. La même démarche pourra être utilisée pour la lecture de textes. Afin de ne pas trop alourdir le temps de passation du test, on pourra ne retenir que quelques phrases lorsque le texte est long, en proposant un nombre de mots qui peut être à peu près identique à chaque fois.

DES GRILLES D'OBSERVATION DE LA FLUENCE DE TEXTES

Il s'agit d'évaluer la lecture des syllabes, des mots et des textes lus en une minute, voire 30 secondes si on prend des textes courts. Cet entraînement régulier permet aux élèves d'accéder à une lecture fluide et précise qui aide à la compréhension des phrases et des textes.

La compréhension des textes

Nous évaluons ici la compréhension des textes déchiffrés du manuel ou de livres.

La compréhension peut être immédiate ou peut nécessiter des explicitations. Tant que les élèves ne peuvent pas écrire leurs réponses, les tests de compréhension individualisés sont limités par rapport au travail qui se fait en classe entière à l'oral :

- raconter le texte pour manifester sa compréhension, inciter les élèves à se représenter mentalement le texte ;
- produire des phrases à l'oral à partir des mots rencontrés et recueillis dans un répertoire.

On pourra toutefois envisager quelques possibilités à l'écrit :

- proposer des affirmations vraies ou fausses sur un texte. Les élèves doivent manifester leur compréhension en écrivant « vrai » ou faux » ;
- donner aux élèves une copie du texte sans ponctuation et leur demander de la rétablir ;
- toujours avec une copie du texte, leur demander de souligner les personnages, les mots qui disent ce qu'ils font, etc. ;
- chercher des mots qui appartiennent au même champ lexical dans le texte et les souligner ;
- produire une phrase à partir d'un ou deux mots du texte.

La correction collective de ce travail permettra un approfondissement certain de la compréhension de l'écrit.

En résumé

- Lire, c'est d'abord décoder, et le décodage est bien la condition de la compréhension. L'apprentissage du code alphabétique et la recherche d'une lecture fluide permettent d'automatiser le décodage pour libérer le cerveau de cette tâche progressivement afin de le concentrer davantage sur la compréhension.
- La démarche syllabique est la démarche la plus efficace pour apprendre à lire au cours préparatoire. Les sciences cognitives ont apporté des preuves en ce sens.
- Le manuel est l'outil principal de l'apprentissage. Son choix doit faire l'objet d'une grande attention.
- L'élève, dans l'apprentissage, ne doit jamais être confronté au déchiffrement des graphèmes qui ne lui ont pas été enseignés (principe de déchiffrabilité).
- L'écriture joue un rôle important dans l'apprentissage de la lecture et l'améliore : l'automatisation du geste d'écriture, les exercices quotidiens de copie et de dictée, la production de phrases à l'écrit, à partir des mots que les élèves savent déchiffrer parfaitement sont des activités essentielles.
- L'apprentissage de la lecture doit intégrer l'accès à un vocabulaire ambitieux qui, en retour, renforce l'autonomie du lecteur et l'accès au sens.
- Les exercices d'écriture ont une durée quotidienne de deux fois quinze minutes. Ils sont complétés chaque jour par une dictée d'une durée de dix à quinze minutes.