

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 défailantes 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.