

Guide pédagogique *Je lis, j'écris-CP*

(2^{ème} édition 2023)

Leçons 1 à 8

[Avertissement. La publication du « Guide orange » (Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP, avril 2018 et août 2019), ainsi que les observations et suggestions des maîtres utilisant "Je lis, j'écris", nous avait conduits à actualiser et préciser certains aspects du Guide pédagogique.

Toujours à l'écoute des remarques des enseignants, nous avons décidé pour cette nouvelle édition du manuel, de modifier l'ordre d'apparition des graphèmes des 7 premières leçons, qui se caractérise notamment par l'introduction d'un premier graphème consonantique dès la deuxième leçon, le graphème *s*. Cette modification présente l'avantage de « faire sonner » plus tôt les premières syllabes et de permettre aux élèves d'accéder plus rapidement aux premiers mots.

L'organisation de l'étude de chaque leçon ne varie pas. Il s'agit à chaque fois de la présentation du graphème du jour suivie de l'étude des nouvelles syllabes introduite par ce graphème, de la lecture des mots, des phrases et des textes 100% déchiffrables, continuée par le travail d'écriture qui s'y rapporte. Ces premières leçons seront le lieu des explicitations progressives indispensables des raisons pour lesquelles nous nous appuyons sur les fondamentaux de la méthode syllabique que l'on trouve rigoureusement mise en œuvre dans le manuel.

Pour un complément d'exposé des raisons qui rendent compte des différents aspects de la démarche de ce guide, on pourra se tourner vers Enseigner explicitement la lecture et l'écriture, Janine Reichstadt (La Librairie des écoles, 2021).]

Sommaire

Premières voyelles (page 2)

Lecture (page 2)

Ecriture (page 5)

Les syllabes (page 6)

Les mots (page 7)

Etude des phrases et des textes (page 12)

Les dictées (page 18)

Le Cahier d'exercices (page 19)

Progression annuelle possible pour l'étude des graphèmes (page 22)

Organisation et répartition des séances (page 23)

Leçon 1 (page 26)

Leçon 2 (page 36)

Leçon 3 (page 44)

Leçon 4 (page 46)

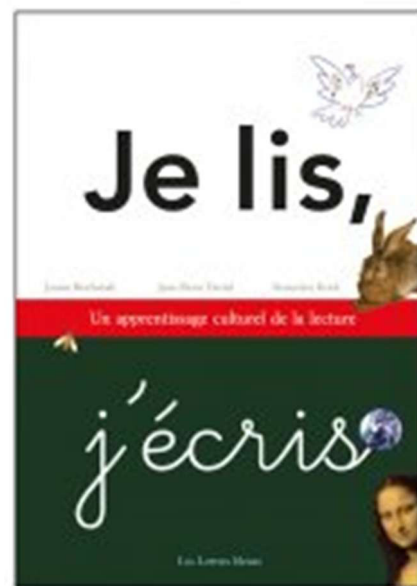
Annexe – Vocabulaire (page 72)

Leçon 5 (page 75)

Leçon 6 (page 81)

Leçon 7 (page 85)

Leçon 8 (page 87)



Premières voyelles

Les élèves arrivent au CP avec une forte impatience de commencer l'apprentissage de la lecture. La toute première leçon peut donc être réalisée dès le premier jour de classe.

Elle est l'occasion de situer auprès des élèves, l'enjeu de ce nouvel apprentissage qu'ils vont connaître. Leur dire clairement qu'ils vont apprendre à lire tous les nombreux mots qu'ils connaissent déjà, et tous ceux qu'ils ne connaissent pas encore mais qu'ils vont apprendre. Ils pourront alors lire tout seuls, quantité de livres passionnants.

Écrire au tableau une colonne de mots, par exemple : école, voiture, chocolat, sorcière, dragon, éléphant, dinosaure, brontosauve. Les lire, en montrant à chaque fois le mot et dire aux élèves qu'ils sauront les lire eux-mêmes en toute autonomie à la fin de l'année, voire même bien avant, et qu'ils sauront également les écrire et les utiliser pour faire des phrases, inventer des histoires. (Dans ce contexte, cette rapide confrontation globale aux mots n'aura rien de risqué par rapport aux enjeux de la méthode syllabique !)

Prendre note des réactions des élèves pour les comparer à ce qu'ils seront en mesure de dire plus tard, et notamment à la fin de l'année. Une publication sur le site des Lettres bleues pourrait être envisagée.

Lecture

1/ Tous les mots parlés de la langue française le sont à partir de 36 phonèmes. Le mot « bonjour » en comporte 5, et entre « pour » et « jour », un seul phonème change, entraînant un changement de sens. Les 36 phonèmes sont transcrits en graphèmes à partir des 26 lettres de l'alphabet. Certains phonèmes sont transcrits avec un seul graphème, par exemple /u/, /a/, /d/. D'autres le sont avec plusieurs graphèmes, 2, 3, 4, 5 ... Le phonème /o/ connaît o, au, eau..., /in/ est transcrit de 24 façons différentes. Les 36 phonèmes du français s'écrivent au moyen de 130 graphèmes, ce qui explique certaines complexités de l'orthographe que les élèves auront à apprendre, sans que cela pose de problèmes majeurs lorsqu'un apprentissage suivi et rigoureux leur est proposé.

Parler c'est être capable de manipuler très efficacement la discrimination des phonèmes : les enfants comprennent et savent produire les différences entre des mots qui ne se jouent que sur un seul phonème. Mais c'est l'entrée dans l'apprentissage de la lecture qui les conduit à une prise de conscience explicite tout à fait nouvelle de cette situation. C'est indispensable pour qu'ils comprennent ce qu'ils font quand ils apprennent à décoder : retrouver les phonèmes dont ils usent déjà, à partir des graphèmes qu'ils ont sous les yeux, autrement dit s'approprier l'ensemble des correspondances grapho-phonémiques. Ils pourront ainsi retrouver le mot connu oralement à partir du décodage du mot écrit. C'est l'œil qui écoute en quelque sorte.

C'est pourquoi nous ne parlons pas de leçons de sons, puisque dans le moment propre de l'apprentissage de la lecture, c'est du graphème que nous partons pour savoir ce qu'il « fait » oralement. Les leçons qui partent des phonèmes liés à plusieurs graphèmes, ne peuvent que rendre impossible tout apprentissage progressif et sûr.

2/ Pourquoi partir du graphème et non pas du phonème ?

Cette question est liée à celle de la conscience phonémique. Est-elle indispensable pour bien commencer l'apprentissage de la lecture ? Les chercheurs sont partagés sur cette question. Certains pensent qu'acquérir une bonne conscience phonémique avant le CP augure positivement d'un apprentissage réussi de la lecture, d'où l'intérêt de commencer à la travailler dès la grande section et à continuer la démarche en partant des phonèmes au CP, ce qui se traduit par ce que l'on

appelle des « leçons de sons ». D'autres sont beaucoup plus réservés et soulignent qu'il est très difficile de discriminer les phonèmes tant que l'on n'est pas confronté aux lettres, qu'on n'a pas une vision claire des graphèmes. On entend bien les phonèmes, et on parvient à discriminer leurs différences quand on apprend à déchiffrer les correspondances grapho-phonémiques. Autrement dit, c'est en apprenant à lire que l'on apprend à bien entendre les phonèmes auxquels correspondent les graphèmes, à atteindre la conscience phonémique.

Avant d'apprendre à lire les enfants sont déjà experts en pratique discriminante des phonèmes. Ils savent très bien faire la différence entre « château », « chapeau » et « chameau », « tour » et « cour », « canard » et « canal », sans pour autant avoir conscience d'exercer cette discrimination sans laquelle ils ne pourraient ni parler, ni comprendre ce qu'on leur dit. Aussi, avec un manuel syllabique comme *Je lis, j'écris*, ils apprennent à bien identifier le phonème qui se « cache » sous le graphème à chaque fois.

Dès l'apparition de la première consonne, la leçon commence sans détour, directement par l'apprentissage de la lecture des syllabes. On n'essaie pas d'entendre le phonème /b/ de bo avant de lire la syllabe : on découvre le phonème /b/ en apprenant à prononcer bo que les yeux voient, et à bien écouter que /b/ ne change pas quand on passe de bo à ba et à bou. Un autre phonème sera entendu quand on passera à to et à ta puis à go et à ga... On pourra exercer les élèves à l'écoute attentive de toutes ces différences, ce qu'ils font très volontiers : ils aiment jouer avec les sonorités de la langue.

Vouloir partir des phonèmes et faire des « leçons de sons », devient très vite très compliqué et source de grandes confusions qui compromettent l'apprentissage. On le voit dans certaines fiches de sons où pour entrer dans la voie « phono-graphémique » de l'étude du phonème /o/, on va devoir tenter de lire « moteur », « dauphin » et « bateau ». Pour le phonème /in/ c'est « matin », « timbre », « pain », « plein », « brun », et « parfum », qu'il faudra « lire » pour l'entendre, sous ces graphies différentes, dans une même leçon. On imagine la perplexité des élèves, quand forcément tous ces mots ne sont pas déchiffrables.

Partir des graphèmes c'est partir du graphème o par exemple, et s'en tenir au travail de syllabes et de mots qui le contiennent. Plus tard on pourra introduire les graphèmes au puis eau qui se prononcent comme le graphème o que l'on a déjà vu, mais qui ne s'écrivent pas pareillement. Même chose avec le in de lapin qui sera suivi dans le temps, plus tard dans l'année, par les graphèmes complexes ain, ein, yn, ym, um... A chaque fois, pour chaque graphème, on assure un apprentissage solide, clair, qui pourra alors ouvrir sur un autre, de façon tout aussi claire et assurée. Les élèves comprennent ce sur quoi on les mobilise : parvenir progressivement à lire toutes les combinaisons graphémiques, permettant de lire tous les mots.

► [Le chuchoteur](#)

Dès la première leçon ce petit instrument qui permet aux élèves de s'entendre lire, peut accompagner tous les apprentissages du décodage. C'est pourquoi nous le présentons à partir des liens ci-dessous qui donnent les clés de sa fabrication.

<http://jeuxetremaitresse.over-blog.com/2016/10/chuchoteurs-phonics-phones-mode-d-emploi.html>

<http://maitressepatate.eklablog.com/les-phonics-phones-a109002506>

Voici l'usage qui peut en être fait.

- L'enseignant-e lit le graphème au tableau ;
- Puis tous les élèves le lisent dans leur chuchoteur ;
- Un élève le lit à haute voix. Si l'enseignant-e valide, les autres savent s'ils ont bien lu ou pas.

Sinon, on recommence la lecture à haute voix et dans le chuchoteur. (Cette démarche se retrouvera identique avec les syllabes, les mots et les phrases.)

Les lectures à haute voix par un élève se suivent selon la démarche du "furet". Chacun lit à son tour dans un ordre réglé à partir de la place des élèves. Pour éviter les chutes d'attention, l'enseignant-e avertit les élèves qu'il peut à tout moment demander à n'importe quel élève de continuer la lecture. Conduite dans la bonne humeur pour aider les élèves à demeurer attentif et non pas pour les piéger, cette démarche est efficace et appréciée. Elle continuera de l'être lorsqu'il s'agira de lire des syllabes, des mots et des phrases. Le volontariat est possible à condition de s'assurer qu'il n'y ait pas d'élèves qui ne seraient jamais ou trop peu volontaires. Une reprise de ce travail en petit groupe avec l'enseignant-e peut aider certains à se manifester plus souvent. La même démarche avec le chuchoteur sera utilisée lorsqu'il s'agira des syllabes et des mots.

Ce dispositif du chuchoteur étonne dans un premier temps, mais les élèves s'en emparent très vite, et son efficacité ne manque pas de convaincre rapidement : il permet aux élèves de s'entraîner en ayant la possibilité de bien écouter ce qu'ils produisent individuellement, avant de lire à haute voix. Ils peuvent ainsi entendre leur propre voix, éprouver ce que « ça fait » dans l'oreille, mieux se rendre compte par eux-mêmes de la justesse ou des erreurs de leurs prononciations, comparées à ce que l'enseignant-e valide. Cette démarche s'appuie sur le caractère décisif de la lecture à haute voix tout au long de l'apprentissage, puisque lire c'est accéder par la vision aux aires du langage parlé : les mots lus, décodés, sont traités comme des mots entendus. Il faut donc que les élèves déchiffrent à haute voix pour identifier ce qu'ils lisent. Plus tard, lorsque la lecture silencieuse s'installe, la subvocalisation prend le relais de la lecture à haute voix.

Cet apprentissage collectif au tableau sera suivi d'une lecture individuelle indispensable dans le manuel, qui toute l'année demeure l'ouvrage, le support de référence.

Lorsque la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes de la leçon 1 est assurée, il est intéressant de proposer à l'oral, des mots qui contiennent les phonèmes /a/ et /i/ : canard, lavabo, chapeau, tigre, image, ciseau... Là, on n'écrit pas les mots, on ne montre pas non plus des dessins avec le mot qui les désigne, afin d'éviter la moindre tentation de l'entrée dans la reconnaissance globale qui se pratique très couramment dans les manuels où on demande si on entend /a/, /i/ dans un dessin accompagné ou pas du mot. Ici, on reste dans le repérage du phonème dans les mots, à l'oral.

On peut demander alors aux élèves s'ils connaissent d'autres mots où on entend /a/ et /i/. S'arrêter sur les erreurs éventuelles pour bien faire comprendre le but de l'exercice : entendre le phonème ciblé. Il arrive que des élèves ne parviennent pas à oublier spontanément des rapports de sens entre les mots. Après canard ils peuvent avoir envie de dire poule, après chapeau, casquette, après tigre, éléphant. Bien insister sur la nécessité d'écouter la forme sonore des mots dans lesquels on retrouve un même phonème indépendamment de ce qu'ils désignent. Ces démarches sont à reprendre dans l'approche des autres leçons.

Écriture

1/ La posture

Montrer, expliquer et faire verbaliser la bonne position :

- ▶ Les pieds sont posés au sol.
- ▶ Les fesses sont au fond de la chaise.
- ▶ Le dos est appuyé sur le dossier ou légèrement penché en avant.
- ▶ La chaise est proche de la table.



Rappeler cette position avant et pendant chaque séance d'écriture.

Régler la hauteur des tables et des chaises pour que l'élève puisse poser ses pieds au sol.

2/ La tenue du crayon

Après le tout premier travail sur la lecture des deux premiers graphèmes, on continue avec l'écriture qui commence par la copie. Comme il s'agit de travailler de façon très appliquée le tracé de la lettre, il va falloir s'assurer de la très bonne tenue du crayon, préalable aux progrès de l'écriture. On trouvera sur Éduscol une présentation (photos à l'appui), de ce qu'il convient de faire pour que les élèves puissent être à l'aise, et corriger les mauvaises tenues de crayon qui risquent bien de ne pas manquer.



<https://eduscol.education.fr/document/14377/download>

3/ Le tracé des lettres

Au tableau, on montre lentement comment se forment les lettres en suivant les ductus présents dans le manuel. Pour s'entraîner ensuite à ce tracé, on peut utiliser une chemise en plastique transparent effaçable ouverte sur deux côtés, dans laquelle on glisse la page du manuel qui présente les ductus de la lettre. Avec un feutre (pas épais), les élèves s'entraînent à suivre le parcours indiqué par les flèches en repassant sur le ductus dans un premier temps, puis à côté dans un second. Grâce à ce dispositif, ils peuvent effacer ce qu'ils ont fait pour s'entraîner, pouvoir recommencer si nécessaire avant de passer à la copie dans le cahier. Pendant cette activité l'enseignant-e surveille la qualité de la réalisation : les postures, la tenue du crayon et la qualité de la reproduction du ductus. Les élèves apprécient beaucoup que l'on soit tout à la fois exigeant et bienveillant, car ils comprennent alors que leur travail est pris au sérieux, que leurs erreurs ou leurs imprécisions sont correctement traitées, sans fâcherie.

Nous n'insisterons jamais assez sur l'importance de ce travail sur la tenue du crayon et le tracé des lettres, trop souvent négligé. Or la recherche démontre que l'aisance dans ce tracé lorsqu'il devient automatique, émancipé des efforts d'attention coûteux, est un gage d'une bonne orthographe sur laquelle l'élève peut alors se concentrer.

Consulter le site www.ecritureparis.fr, très riche pour permettre aux enseignant-es de travailler efficacement cette question de l'écriture sur laquelle il ne faut jamais relâcher l'attention.

4/ La copie

Contrairement à certaines représentations, copier est une activité complexe qui doit faire l'objet d'un apprentissage rigoureux et d'un entraînement soutenu. Elle mobilise l'attention à la qualité du tracé pour la reproduction d'un modèle. Ce faisant, elle construit les compétences de base de l'écriture, en lien permanent avec l'apprentissage du savoir-lire.

Après les lettres de la première leçon, les élèves ont tout loisir de copier des syllabes, des mots, dont ils enregistrent ainsi progressivement l'orthographe.

Si on utilise l'ardoise pour commencer à s'entraîner, les ardoises non lignées sont déconseillées, ainsi que le feutre à l'écriture trop épaisse. Mais il est important de ne pas s'en tenir à l'ardoise et de passer au cahier qui demeure le lieu privilégié de l'écriture. Il faudra bien sûr veiller à ce que tous les élèves savent bien écrire de gauche à droite.

Demander aux élèves de verbaliser ce qu'ils font (« je descends à gauche, à droite, je tourne, je fais une boucle, un trait ... sur un interligne, deux, trois ...»), lorsqu'ils tracent les lettres de la copie est d'une aide précieuse pour qu'ils réalisent par où passent les corrections qui s'imposent face au modèle.

5/ La dictée

Le travail de la copie terminé, on pourra passer à la dictée. Il est important de demander aux élèves, dès le début de l'année, de prononcer à haute voix ce qu'ils écrivent. Que la main s'applique à écrire ce que dit la voix entendue, est un puissant renfort d'apprentissage. Le demander en indiquant bien cette raison aux élèves, permet d'atteindre sans problème un niveau sonore tout à fait acceptable lorsque l'on parle tout bas. A condition de bien caler le cahier ou l'ardoise avec le coude, le chuchoteur peut aider. (Il existe un dispositif qui permet de maintenir le chuchoteur à l'oreille pour libérer la main, mais il est sans doute onéreux).

Note : Dans un premier temps les élèves corrigent eux-mêmes leur copie et leur dictée, cela leur permet un premier regard sur ce qu'ils ont fait par rapport à ce qu'il fallait écrire. Mais bien sûr l'enseignant-e conserve un regard attentif sur l'ensemble des productions, pour indiquer les remédiations immédiates nécessaires. Lorsque la dictée court sur deux ou plusieurs lignes, on saute une ligne pour pouvoir réécrire clairement au-dessus de l'erreur. La comparaison entre l'erreur et ce qui la corrige renforce l'apprentissage de ce qu'il convient de respecter.

On s'efforcera de ne jamais parler de fautes : il ne s'agit ici que d'erreurs. Et il est important que les élèves fassent de même. Toute tentative de moquerie vis-à-vis des erreurs sera interdite. Cette question qui touche à la construction scolaire de l'aisance intellectuelle, mérite beaucoup d'attention. (Voir plus loin plus de recommandations concernant les dictées.)

Les syllabes

La leçon 2 introduit un premier graphème consonantique, le s, qui permet les premières syllabes. Le travail de la lecture et de l'écriture de ce graphème sera identique à celui de la première leçon, mais l'écriture se complexifie car commence dans cette leçon le tracé de l'attaché des lettres de l'écriture cursive.

On pourra dire aux élèves qu'une consonne est une lettre qui ne sonne pas bien toute seule : elle a besoin d'une voyelle pour être clairement prononcée et entendue (elle « sonne avec »). On forme alors des syllabes que l'on définit comme étant ce qui se prononce d'une seule émission de voix. Par exemple on ne dit pas sss-a, sss-i, mais sa, si. A l'oral, compter les syllabes de quelques mots aidera les élèves à concevoir et à s'approprier ce qu'est une syllabe. On pourra faire remarquer aux élèves que sa, si, sont des mots (on peut éviter de les dire « petits »). On dit « sa gomme », « si je comprends bien ... »).

Comme pour la première leçon, on utilisera le chuchoteur, on procèdera au travail de la copie avec la chemise effaçable, et à la copie sur l'ardoise et le cahier. On pourra alors procéder à la dictée. Deux mots seulement peuvent être lus ici.

1/ La lecture des voyelles et des syllabes confronte les élèves à l'abstraction. Serait-ce trop difficile pour eux ? A cette question nous pouvons répondre qu'ils sont déjà experts en abstraction puisqu'ils parlent, et que les mots qu'ils connaissent déjà n'ont rien de concret. C'est le référent du mot, la chose dont on parle, qui peut être concret, mais pas le mot lui-même. Beaucoup de mots n'ont pas de référent dans la réalité matérielle et pourtant les enfants les manipulent avec la plus grande aisance. Bien avant le CP, les « mais », « pourquoi », « parce que », « rien », « tout », « jamais » n'ont plus de secret pour eux.

En réalité, ce n'est pas l'abstraction en elle-même qui est le problème majeur, mais plutôt l'introduction du concret là où il n'a pas sa place dans l'apprentissage, là où il embrouille, trouble l'intelligibilité de ce qu'il y a à comprendre.

2/ L'objectif du déchiffrage, c'est identifier par la vue, des mots connus à l'oral. Pour y parvenir, il faut passer par la syllabe, qui est l'unité d'articulation des mots : prononcer un mot, c'est articuler à la suite chacune des syllabes qui le composent. S'exercer à bien lire les syllabes est un moment essentiel de la leçon, car c'est lui qui va permettre de bien lire les mots qui suivent. Tout exercice du genre "J'entoure si j'entends s" devant le dessin d'un sifflet ou d'un serpent accompagné du mot (non déchiffrable en ce début d'année et donc retenu globalement), détourne de cet objectif et compromet l'entrée dans le lire-écrire.

3/ Les syllabes sont des clés universelles, car savoir lire une syllabe c'est se doter d'une clé qui rend possible sa lecture dans tous les mots qui la contiennent. Quand on sait lire « sa », « si », on peut les lire dans « savoir », « savourer », « silence », « sirène ». La lecture complète de ces mots va requérir bien sûr l'apprentissage des autres syllabes. Ce passage obligé par la syllabe, tout premier moment de l'apprentissage de la lecture, donne son nom à la méthode dite syllabique qui se fonde sur le principe du 100% déchiffrable. En effet, nous le verrons tout au long du travail des leçons du manuel, c'est à partir de la déchiffrabilité intégrale des mots, des textes, et donc forcément des syllabes qui les composent, que le travail de la compréhension, finalité de la lecture, prend tout son sens.

Les mots

La leçon 4 voit croître le nombre de syllabes, à travailler de la même façon que celles des leçons 2 et 3. Elle commence à pouvoir proposer un nombre plus conséquent de mots ainsi que les premières phrases, ce qui va nécessiter de travailler la compréhension.

Pour chaque leçon, soit on écrit au tableau la suite des mots telle que dans le manuel pour faciliter l'apprentissage collectif du décodage de chacun d'eux, soit on fait usage du CD-Rom au TNI ou au rétroprojecteur, ce qui permet de concentrer l'attention de tous sur l'objet d'apprentissage du moment. Un travail collectif et individuel sur ce qui doit être compris et bien sûr rectifié si nécessaire, peut commencer. Le maintien d'un climat d'attention aux erreurs, sans moqueries, est absolument nécessaire : elles doivent être perçues comme des aspects normaux de l'apprentissage, qu'il convient de traiter avec exigence et bienveillance.

On expliquera l'introduction de l'apostrophe qui évite le heurt de deux voyelles. Sans l'apostrophe il faudrait dire « Ali se assit » : les élèves entendront d'eux-mêmes que ça ne convient pas et comprendront l'usage de l'apostrophe. (Tenir compte de cette remarque dans cette leçon, et non pas dans la leçon 6 où elle a été placée par erreur.)

Déchiffrer

1/ On pourra dire aux élèves que, grâce à tout ce qu'ils ont étudié depuis le début de l'année, et aux syllabes de la leçon du jour qu'ils savent maintenant décoder, ils sont capables de lire tous les mots et les phrases de cette leçon ; il va leur falloir « simplement » s'entraîner.

Cette précision sera valable pour toutes les leçons, puisqu'elle se réfère au principe de la syllabique qui veut qu'aucun mot ne contienne un graphème non encore étudié. Tout est déchiffrable. On ne devine pas dans des textes à trous, on ne s'inspire pas du contexte ou de l'illustration pour tenter la « lecture » d'un mot, on ne cherche pas si « c'est comme dans... » pour essayer de trouver les bonnes syllabes des mots qu'on ne sait pas décoder. On n'essaie pas de savoir si on ne pourrait pas retrouver dans sa mémoire des mots appris par cœur.

Beaucoup de manuels introduisent des mots-outils car ils permettraient dit-on, de proposer des phrases cohérentes, structurées, chargées de sens et motivantes. Cette introduction contredit le principe rappelé ci-dessus, qui garantit aux élèves la possibilité de devenir des lecteurs autonomes efficaces. Ainsi on ne peut pas leur demander de se concentrer sur le déchiffrage et en même temps solliciter leur mémoire de mots appris globalement ou leur capacité de deviner. Cela ne peut qu'entraîner des incompréhensions, des confusions, une représentation erronée de l'acte de lire faisant la part belle à la devinette, qui compromettent gravement l'acquisition d'un savoir tourné vers la finalité de l'apprentissage, comprendre l'écrit.

2/ Les élèves ne font pas toujours spontanément le lien entre les syllabes déjà connues et les mots. Il est important de leur montrer précisément comment ces syllabes se retrouvent dans les mots qu'elles construisent. Par exemple, montrer que dans Lila on a bien Li et la, que l'on connaît, et que dans sale on sa et le, que l'on connaît également. Cela montre comment les syllabes, dont on a vu que le plus souvent elles n'ont pas de sens prises isolément, participent de la construction des mots qui eux, en ont. Pendant plusieurs leçons, des vagues sous chaque syllabe peuvent aider à bien visualiser cette construction syllabique.

Forcément, les élèves vont commencer par ânonner. Cette phase est très importante car c'est par elle que l'on prend le temps de visualiser la succession des différentes syllabes, afin de parvenir à bien les prononcer, à bien les enchaîner dans chaque mot. Au début de l'année, le passage à la lecture fluide et rapide (comme on parle) va prendre un peu de temps dans chaque leçon, mais assez vite, les élèves passent plus rapidement du ânonnement à la lecture coulée, nécessaire à la perception du sens : a..na..nas, se transforme vite en ananas, é..lé..phant en éléphant. C'est aussi cette même lecture fluide qui leur permet de prendre conscience qu'il s'agit le cas échéant d'un mot qu'ils ne connaissaient pas encore.

3/ Dans *Je lis, j'écris* les lettres muettes ne sont pas signalées. Le différentiel de couleurs souvent utilisé pour ne pas en tenir compte dans la prononciation n'est pas sans risque. S'habituer à les négliger parce qu'elles ne se prononcent pas va rendre plus difficile l'attention qu'il faudra leur consacrer, car c'est grâce à ces lettres silencieuses que nous pouvons lire le genre, le nombre et beaucoup de traits morphologiques de la langue.

Lorsque les élèves oralisent « le lilasss » ou « s'assi-tt », on peut facilement les aider à réaliser que cela ne se dit pas ; ils finissent d'ailleurs par se corriger eux-mêmes, et à apprendre progressivement à ne pas prononcer des lettres qu'il importe toutefois de ne pas perdre de vue.

Le chuchoteur gardera son efficacité, ainsi que la lecture à voix haute qui doit prendre une place importante, en s'attardant sur les pages du manuel, livre de référence, après la phase d'apprentissage au tableau.

Définir les mots

1/ La signification des mots qui ont un référent dans la réalité matérielle peut être apprise à partir d'images que l'on peut montrer aux élèves. Mais cela n'est pas possible pour tous ceux qui ont un référent idéal : il faudra donc en fournir une définition lorsqu'ils ne sont pas connus.

Reconnaissons que cette question des définitions n'est pas toujours simple. Nous savons tous utiliser à très bon escient des mots que nous avons du mal à définir quand on nous demande de le faire. Mais les dictionnaires et internet offrent des solutions qui nous aident en amont de la classe. N'hésitons pas à nous tourner vers la synonymie voire même l'étymologie : les élèves sont curieux de ces constructions de la langue.

Il est possible d'être pris au dépourvu en classe, aussi le dictionnaire, maître livre en permanence sur le bureau, est toujours là pour renseigner et montrer à l'occasion que « même la maîtresse ou le maître ne sait pas tout », ce qu'il est toujours bon de reconnaître. Un dictionnaire des synonymes (qui indique souvent les antonymes), a lui aussi toute sa place sur le bureau.

2/ Le climat de confiance, toujours exempt de toute moquerie ou réflexion déplacée sur les erreurs ou les méconnaissances doit permettre à tous les élèves de pouvoir participer au débat sur la quête de sens des mots. Une chemise plastique ouverte sur deux côtés et effaçable dans laquelle on glisse la page du manuel, permet de souligner les mots que l'on ne connaît pas, non pas pour déplorer ses méconnaissances de mots jugés courants, mais pour le plaisir d'une exploration enrichissante de leur signification. Les élèves adorent les mots nouveaux ; ils aiment entendre leur sonorité, les prononcer et savourer le gain de connaissances qu'ils procurent. Appuyons-nous sur ce goût particulièrement mobilisateur pour leur en offrir sans crainte et sans restriction, qu'ils soient « faciles » ou « difficiles », et même surtout s'ils sont « difficiles ». Nous ne risquons pas de les lasser.

Il est important de respecter cette phase de découverte par les élèves eux-mêmes de leur méconnaissance de certains mots. On peut savoir ce qu'est le lilas sans savoir lire, mais on ne peut pas accéder au sens du mot écrit si on ne possède pas les clés de son déchiffrement. Si on connaît déjà le sens du mot que l'on déchiffre on y accède d'emblée, spontanément, si on ne le connaît pas, grâce au déchiffrement, on acquiert la capacité d'interroger sur son sens.

L'articulation profonde entre le déchiffrement et le sens, source majeure de l'enrichissement du lexique, trouve ici sa résonance pédagogique forte.

3/ Avec les mots commence à se jouer la question de la compréhension. Dans chaque leçon l'ensemble des mots apparaissent précédé ou pas d'un article ou d'un pronom lorsqu'il s'agit d'un verbe. Les mots de la langue sont très souvent polysémiques, comme bien des mots du manuel : c'est le dictionnaire qui nous informe de cette polysémie. Avec des élèves de CP, s'attarder très tôt sur certaines d'entre elles commence déjà un travail important sur la langue. C'est toujours l'énoncé, la phrase, qui permet de décider du sens particulier retenu parmi toutes les significations possibles. Il faut des énoncés tels que : « C'est la fin de l'histoire. », « C'est la fin qu'il poursuit. » ou « Ce fil est très fin. », pour connaître à chaque fois le sens de « fin ».

Une démarche particulièrement efficace, à retenir pour chaque leçon, consiste à demander, à l'oral, de faire des phrases avec des mots de la leçon. C'est un exercice très fécond pour s'assurer de la compréhension du mot présent dans des contextes variés, susceptibles également de faire apparaître une polysémie intéressante. Les élèves apprécient beaucoup cette recherche qui peut solliciter leur imagination et leur goût de l'humour.

Il faudra également travailler avec les synonymes, « les mots qui disent à peu près la même chose » et les antonymes « qui disent le contraire ». Les contraires de « sale », « lisse », « il alla », « s'assit », font réfléchir les élèves, tout comme les synonymes. Forcément, la leçon 4 n'est pas très riche de ce point de vue, mais très vite les autres leçons le deviennent et font l'objet de recherches très enrichissantes sur cette question. Les élèves sont friands de tout ce qui montre le fonctionnement

de la langue qu'ils pratiquent déjà.

Dans *Je lis, j'écris*, la série des mots commence dans chaque leçon par des adjectifs, suivis de noms, de verbes, d'adverbes, de prénoms et de noms de pays ou de villes. En tenant compte de la progression dans l'étude des graphèmes, d'autres prénoms, notamment d'élèves de la classe peuvent être proposés. Un planisphère, tel qu'il existe à la fin du Cahier d'exercices permettra de visualiser la position du pays à chaque fois rencontré. Les élèves sont très curieux des découvertes qu'ils font à cette occasion.

Comme les syllabes, les mots font l'objet d'un travail d'écriture qui se déroule en suivant les modalités indiquées aux chapitres précédents : la copie puis la dictée. Cette dernière est évoquée plus précisément ci-après.

Le vocabulaire exigeant de Je lis, j'écris

1/ On a parfois la conviction que les enfants de 6 ans ne peuvent apprendre à lire qu'avec des mots déjà connus, évoquant un univers familier. C'est pourquoi *Je lis, j'écris* peut déconcerter des enseignants habitués à des manuels et des supports qui jugent essentiel de proposer ce type de vocabulaire pour que les enfants puissent comprendre ce qu'ils lisent et donc se motiver pour la lecture. Les mots que les enfants ne sont pas censés connaître à l'âge du CP se trouvent évités, voire bannis.

Il est très important que les élèves parviennent à lire des mots qu'ils connaissent déjà ; c'est pour eux une révélation, un plaisir immense de se rendre compte qu'ils en sont capables.

Mais nous ne saurions nous en tenir à ce plaisir-là. Parce que dans *Je lis, j'écris* tous les mots sont déchiffrables, les élèves sont autonomes pour poser la question du sens et prendre conscience du rôle qu'ils peuvent jouer dans la conquête d'un enrichissement lexical qui est toujours source d'un plaisir très vif. Seule une telle ambition permet aux élèves de développer des compétences intellectuelles, culturelles en mesure de commencer à leur assurer un parcours scolaire de qualité. N'oublions pas que, même à l'oral, l'écrit est au fondement de la culture de l'école.

2/ Quand une partie des élèves maîtrise mal le vocabulaire de la vie courante, le temps que l'on doit lui consacrer paraît parfois lourd. Mais si on veut que l'école joue son rôle de compensation des inégalités socio-culturelles, il n'est pas pensable de contourner cette difficulté. Celle-ci finit toujours par être surmontée dès lors que l'enseignant-e ne renonce pas à entraîner les élèves dans un apprentissage ambitieux. Ces derniers voient que leurs méconnaissances sont traitées avec vigilance et bienveillance, ce qui les motive, les mobilise et leur fait faire des progrès très importants.

L'expérience montre que dans des écoles en REP+ ils sont heureux d'apprendre des mots jugés difficiles, compliqués, recherchés : ces enfants sont friands de ces apprentissages qui les rendent fiers de devenir « savants ». Ils s'investissent d'autant plus et mieux dans les apprentissages qu'ils sentent leurs compétences gagner du terrain, jusqu'à rejoindre ceux qui, au départ, avaient une certaine longueur d'avance. Ceux qui savent déjà sont forcément passés par un apprentissage, aussi rien ne permet de penser que ceux qui n'ont pas encore appris seraient dans l'incapacité de le faire.

3/ Les apprentissages de l'école reposent sur des exigences intellectuelles qui fondent sa mission. Commencer et poursuivre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sur des bases explicites, solides, claires et ambitieuses, c'est s'offrir les moyens de permettre à tous de se familiariser avec ces exigences, et d'entamer un cursus scolaire voué à la réussite.

Ne surestimons pas les compétences des « meilleurs ». Ils peuvent avoir besoin de réassurer des connaissances et des compréhensions parfois plus intuitives que bien étayées.

L'approfondissement d'un travail quantitatif et qualitatif sur un vocabulaire ambitieux leur permet

également de parfaire leurs connaissances, et les retours sur certaines explicitations pour ceux qui n'ont pas bien compris leur sont souvent tout à fait bénéfiques.

4/ Cette question du vocabulaire est d'autant plus sensible que c'est dans les mots que la pensée s'élabore. On ne pense pas la diversité des émissions de voix de la même façon, si on ne dispose que de « parler tout bas » ou si on dispose aussi de « chuchoter », « murmurer », « susurrer ». La situation est la même si on ne dispose que de « bruit », ou si on peut parler de « vacarme », de « tintamarre », de « tohu-bohu ». Ces mots, et bien d'autres, sont proposés aux élèves dans *Je lis, j'écris*, car il y va d'une ouverture sur les richesses de la langue dont les productions d'écrits profitent amplement.

Cornelius et Dominique Fontana-Denizot ne nous contrediront pas, puisqu'ils écrivent :
« Pour avoir travaillé avec des élèves en difficulté, il nous a été possible de constater que les mots peuvent exercer un intérêt réel, voire une fascination, pour nos élèves. Il y a chez le jeune enfant une curiosité encore intacte pour le langage, à condition que le maître s'empare de cet objet de travail avec un minimum d'enthousiasme et qu'il transmette son intérêt à ses élèves. Penser le mot, en l'analysant, et en comprenant emplois et nuances, c'est aider l'élève à réfléchir sur la langue. On installe ainsi dans son esprit, cette curiosité nécessaire à la pensée. » (*Penser avec des mots, des mots pour penser*, Hachette, Pédagogie pratique, 2018)

Remarques complémentaires

1/ On l'aura compris, aucun des exercices habituels que l'on trouve dans nombre de manuels et de fichiers n'est retenu ici. Nous sommes convaincus de la perte de temps importante qu'ils représentent. Beaucoup d'entre eux sont inspirés des principes de la mixte qui ne peuvent que contredire le sens des options prises par *Je lis, j'écris*. Nous écartons donc la constitution de phrases avec des étiquettes. Nous ne demandons pas de colorier, de relier, de cocher des dessins, de compléter des textes à trous... S'exercer à déchiffrer, à comprendre et à écrire, en excluant les tâches qui distraient de l'objectif, sont les activités fondatrices d'un savoir lire et écrire pleinement sûr et autonome.

2/ Reconnaissons qu'il n'est pas facile d'abandonner ces exercices qui ont l'air de bien accompagner l'apprentissage et qui sont devenus, au fil des ans, des incontournables de l'édition. Décider de les laisser de côté ou de ne pas chercher à en inventer d'autres semblables, est parfois interprété comme le signe d'un travail incomplet. Il faut l'admettre, et les enquêtes disponibles le confirment : ces exercices font perdre un temps précieux, distraient les élèves du sens de l'apprentissage en cours et vont même jusqu'à introduire des confusions dommageables.

3/ L'apprentissage de la lecture efficace écarte les manuels trop illustrés, mais aussi les classes trop décorées, couvertes d'affichages qui le plus souvent finissent par être illisibles. On peut toutefois envisager d'inscrire sur une affiche en deux colonnes chacune des nouvelles voyelles et consonnes rencontrées dans chaque leçon, qui marquent les progressions dans l'année. Pour leur liste complète on pourra se reporter aux pages 18 et 19 du « Guide orange ».

4/ L'apprentissage proprement dit se réalise le matin, mais il est essentiel d'y revenir l'après-midi. Cet aspect de la consolidation de l'apprentissage est incontournable pour une bonne mémorisation.

L'après-repas n'offre pas toujours une disponibilité de l'attention au mieux de sa forme. Pourquoi alors ne pas envisager une courte sieste d'un quart d'heure, la tête posée sur les bras sur un petit coussin ? On ferme les rideaux et on propose éventuellement une musique très douce. Après le réveil et quelques étirements, les enfants sont plus disponibles et performants.

Témoignages d'enseignant-es :

« On vient de découvrir le v avec la leçon 15 : « vacarme » et « Vassili » ont fait un tabac. Ils adorent les mots nouveaux qu'ils ne connaissent pas. Ils aiment les entendre comme une musique pour leur sonorité. C'est eux qui demandent le sens des mots qui leur sont inconnus : ils le font très volontiers. Ensuite ils cherchent des phrases avec le mot qui leur plaît. » Myriam

« J'ai le fils d'une collègue dans ma classe, au début la méthode lui paraissait dure, avec tous ces mots qu'il ne connaissait pas, et maintenant elle s'étonne qu'il arrive à les lire et les comprendre. » Judith

« Ils adorent les pays du monde, et notre projet d'école c'est sur les arts donc on va utiliser Je lis, j'écris, ça tombe impeccable. Vraiment on est très contentes [ses deux collègues de CP et elle]. Même, ça nous force à utiliser des mots qu'on n'aurait jamais utilisés avec des CP. On a haussé le niveau de vocabulaire, les enfants suivent et ils adorent ça ! Et ça nous tire tous en avant... ». Chloé

« C'est aussi un reproche que l'on fait à ce manuel qui comporte des mots jugés difficiles, que les élèves ne connaissent pas. Et bien s'ils ne les connaissent pas, ils les apprennent ! Quand il s'agit de mots qui renvoient à quelque chose dans la réalité, avec internet on peut facilement trouver des images qu'il est facile de commenter, quant aux autres, on peut se préparer à répondre aux questions. Il est tout à fait possible de les prévoir. Des mots comme « sari », « étourdi », « ponton », « tintamarre », « vacarme », « torticolis », « mohican », « hutte », leur plaisent beaucoup. Ils aiment pouvoir déchiffrer des mots qu'ils ne connaissent pas, contents de les apprendre quand je leur en donne la signification, contents aussi de les répéter, de se les « mettre en bouche » pour le plaisir quand ils leur paraissent bizarres, et bien sûr, de les mettre en situation, de les réutiliser à bon escient. Ils en sont fiers. » Florian

Étude des phrases et des textes

Il arrive parfois que l'on aborde les toutes premières leçons en pensant que la lecture va manquer d'intérêt pour les élèves. Or dès les premières phrases forcément très simples, ils commencent à éprouver avec bonheur des compétences toutes nouvelles pour eux, qu'ils pressentent grandissantes à très court terme. Tourner deux ou trois pages du manuel permet de se rendre compte très vite de la venue proche de phrases plus consistantes.

Bien indiquer que nous avons affaire à des phrases qui se définissent par le fait qu'elles commencent par une majuscule et se terminent par un point qui oblige à faire retomber la voix et à marquer un silence lorsqu'il y en a plusieurs. Indiquer également que les noms propres, quelle que soit leur position dans la phrase, prennent toujours une majuscule. Donner quelques exemples.

« Léa lit. » Que peut-elle bien lire ? Chercher des titres que l'on connaît. Si la phrase disait « Léa a lu. », qu'est-ce que cela changerait ? Et si c'est demain que Léa envisage d'aller à Lille, là aussi qu'est-ce que cela changerait ?

« Lila alla à Lille. » Si « alla » pose problème, on peut reprendre des phrases de contes qui utilisent à l'envi le passé-simple auquel les enfants sont familiers depuis la maternelle. « Le petit Poucet entendit tout ce qu'ils dirent (...) Il alla se recoucher et ne dormit point le reste de la nuit. » Plus loin, « Le petit Poucet ne s'en chagrina pas beaucoup, parce qu'il croyait retrouver aisément son chemin grâce à son pain qu'il avait semé partout où il avait passé. » Perrault ne met pas les élèves dans l'embarras.

On pourra également lire la comptine page 57 qui se termine par « ... et puis le chat...tout avala ! »

On expliquera l'introduction de l'apostrophe qui évite le heurt de deux voyelles. Sans l'apostrophe il faudrait dire « Ali se assit » : les élèves entendront d'eux-mêmes que ça ne convient pas et comprendront l'usage de l'apostrophe. (Par erreur, l'apostrophe est présentée en leçon 6.)

Témoignage d'une enseignante :

« Nous aurons bientôt terminé notre livre de lecture Je lis, j'écris. J'anticipe déjà sur l'année prochaine et il y a quelques temps je me demandais si j'allais garder ce manuel. Je suis obligée de constater avec beaucoup de satisfaction (et de fierté...) que mes CP lisent très bien. Mes collègues m'affirment que j'ai de la chance, j'ai un bon groupe... Pas tant que ça, il est certain qu'au moins deux ou trois d'entre eux se seraient trouvés en difficulté avec une méthode dite "mixte". Ceux dont on m'avait prédit qu'ils ne feraient jamais que déchiffrer lisent non seulement de façon très fluide mais en plus ils comprennent !!!

Je trouve que le vocabulaire est complexe pour des bouts de chou et les textes peu accessibles à la compréhension immédiate ; il me semblait que cet inconvénient justifiait de changer de méthode (en restant dans la syllabique...). Je faisais part de mes réflexions à mon homme (professeur de français au collège, détail non négligeable) :

- Je trouve que leurs textes sont un peu tirés par les cheveux, c'est compliqué pour des CP.

► *Vas-y, lis-moi un texte...*

Je commence avec l'histoire d'Hugo qui valdingue...

► *C'est littéraire, pas tiré par les cheveux. Les élèves s'habituent à apprécier, au-delà de la lecture elle-même, la musique des mots et leur poésie. Peu d'élèves arrivent au collège en ayant été confrontés à des textes littéraires, ils n'y sont pas du tout sensibles et ne comprennent pas le sens figuré.*

► *Mais regarde, les adjectifs sont tellement recherchés, il faut tout leur expliquer et ils ne retiennent pas la moitié des définitions.*

► *Ce n'est pas mal, la moitié, ça fera toujours plus que rien du tout...*

► *Oui mais je passe la séance à expliquer des mots...*

► *Ils aiment lire ces textes ?*

Je suis bien obligée de reconnaître que oui, ils aiment les lire. Ils ne comprennent pas immédiatement, parfois. Mais ils cherchent à comprendre : ils sont comme des aventuriers devant une carte codée, ils veulent trouver la clé du trésor et ça les passionne...

Depuis cette discussion, j'observe mes apprentis lecteurs. Comme je l'ai déjà expliqué plus haut, je me suis aperçue que les élèves n'étaient pas du tout gênés par la complexité du vocabulaire (à cet âge, tout le lexique est à construire, peu importe que vous leur proposiez des mots simples ou difficiles), au contraire cela renforce chez eux la curiosité intellectuelle et le sentiment que "oui je sais lire, même si je ne comprends pas. Je peux me faire confiance, ce mot existe, je n'ai qu'à en chercher la signification". (Alors qu'il est frappant de constater chez les élèves qui ont appris avec des méthodes "mixtes" que -plutôt que de se trouver en échec devant un mot qu'ils ne comprennent pas- ils vont le remplacer par un mot connu de graphie ressemblante).

J'ai décidé de garder le manuel Je lis, j'écris... » Maîtresse Amélie

Lire et comprendre

Lorsque les mots sont étudiés on passe aux textes qui s'appuient sur le principe de ne retenir que des mots contenant des graphèmes connus. Dans les toutes premières leçons on a surtout affaire

à des phrases, mais très vite sont introduits des textes, c'est-à-dire des énoncés comprenant au moins deux phrases sous la forme du récit avec laquelle les élèves sont depuis longtemps familiarisés. Cette forme récit qui met en scène une suite d'évènements (deux au minimum) permet souvent de travailler des relations de causalité explicites ou implicites offrant des possibilités d'interprétations propres à nourrir des débats prisés par les élèves, qui ne les lassent pas.

1/ Un dispositif efficace

Préparer la lecture pour la rendre plus accessible consiste à préparer avant la classe les définitions qui ont quelques chances d'être demandées. Nous le recommandons plus haut, l'usage du dictionnaire devant les élèves pour se renseigner sur ce que l'on n'aura pas préparé et que l'on ne sait pas toujours clairement définir spontanément, est toujours bienvenu. Passer par les synonymes et les antonymes est très efficace pour se représenter la signification des mots recherchés. Pour les mots qui ont un référent dans la réalité matérielle, une image commentée peut suffire.

Mais on ne cherche pas à préparer la compréhension en devançant les questions des élèves sur les mots qu'ils ne connaissent pas. Il est important qu'ils puissent se rendre compte par eux-mêmes de ce qu'ils savent et de ce qu'ils ignorent, de ce que leur lecture leur permet de découvrir. Trop expliquer par avance amoindrit l'intérêt de la confrontation directe et personnelle à l'écrit.

Pour chaque leçon nous pouvons adopter le dispositif suivant :

- L'enseignant-e lit la phrase ou le texte en marquant précisément la ponctuation. Les élèves ont une toute première approche du sens du texte qu'ils suivent avec le doigt, sans que cela s'identifie à une explication préalable. Ils entendent le déchiffrage des mots qu'ils ont sous les yeux, les silences et les intonations qu'ils associent précisément au repérage visuel de la ponctuation.
- Les élèves lisent alors silencieusement, puis à voix haute dans le chuchoteur.
- La page du manuel insérée dans la chemise plastique effaçable, ils soulignent les mots qu'ils ne connaissent pas. Un tour d'horizon à partir de leur déchiffrage permet d'inscrire les mots inconnus au tableau pour se lancer dans la quête de leur signification. Des mots seront peut-être connus par certains élèves : les solliciter et leur demander de faire une phrase avec le mot concerné. Une fois la définition connue de tous, d'autres élèves peuvent être sollicités pour faire des phrases avec d'autres mots.
- On refait une lecture silencieuse du texte et de nouveau dans le chuchoteur, avant de passer à la lecture à voix haute pour toute la classe. Tous les élèves ne pourront pas réaliser cette lecture à chaque leçon. C'est l'expérience de sa classe qui permettra à l'enseignant-e de choisir les élèves qui liront à chaque fois, sans oublier ceux qui peuvent avoir besoin de plus d'attention et de sollicitation.
- Le travail plus soutenu sur la compréhension du texte pourra commencer. Les propositions que nous faisons pour chaque leçon peuvent être des points d'appui, sans qu'il soit nécessaire de toujours toutes les exploiter. Là aussi l'enseignant-e se fera juge de ce qui lui paraît préférable, compte tenu de l'avancée du travail de sa classe.
- Enfin, lorsque l'on considère que le travail de la compréhension est terminé, une lecture « théâtralisée » au tableau devient indispensable afin d'éprouver la portée de la diction dans ce qu'elle révèle du sens et la jubilation que cette mise en scène procure.

2/ Des enregistrements audio

Cathy Marcaillou, conseillère pédagogique de circonscription, a conçu un dispositif de lecture qui a un intérêt pédagogique et un pouvoir de séduction auprès des élèves qui ne se dément pas.

Il s'agit de réunir deux élèves, éventuellement trois, avec un moyen d'enregistrement audio. Chaque élève s'enregistre en train de lire le texte concerné. Il s'écoute, juge sa lecture, recommence s'il le pense nécessaire, puis livre sa production à son auditoire qui la discute. Le tempo, la prise en compte de la ponctuation, l'articulation, la prosodie, la qualité de l'interprétation sont discutées. Ces enregistrements permettent aux élèves de faire beaucoup de progrès en fluidité, en attention soutenue, en concentration, et aussi en motivation pour s'intéresser sérieusement au sens de ce qu'ils lisent. Ils prennent plaisir à chercher à surmonter les difficultés de lecture, à ne pas faire d'erreurs et à « déclamer » les textes, ce qu'ils apprécient tout particulièrement.

Ce dispositif conduit à organiser des ateliers où les élèves tournent après que le travail collectif ait été fait sur la compréhension. Pendant que certains s'enregistrent, d'autres peuvent dessiner la phrase ou l'histoire qu'ils auront inventée à l'écrit, ou bien ce que leur inspire un aspect du texte étudié, d'autres enfin peuvent continuer à travailler quelques points qui peuvent rester encore délicats pour eux, avec l'enseignant-e.

Lorsque l'on demande aux élèves d'inventer une suite au texte que l'on vient de lire, Cathy Marcaillou propose également de bien noter ce qu'inventent les élèves afin de fabriquer une sorte de livret qui leur sera remis lorsqu'ils pourront le lire avec la fierté de se dire « on a écrit tout ça ?! ».

3/ Vrai ou Faux ?

Nous avons déjà proposé ce travail lors de la leçon 4. C'est un dispositif particulièrement fructueux pour travailler la compréhension, que nous recommandons pour chaque leçon. Quand on travaille cet exercice à l'oral, les élèves écrivent un V ou un F sur l'ardoise. Un rapide coup d'œil sur les ardoises permet de s'apercevoir que les réponses ne sont pas toujours concordantes ce qui oblige à retourner au texte pour expliquer les raisons des erreurs et de la bonne réponse. Cette démarche est excellente pour travailler la compréhension bien sûr, mais aussi le déchiffrage qui peut parfois jouer les trouble-fête. Si toutes les réponses sont concordantes et justes, un simple acquiescement ne suffit pas. Il faut que la bonne réponse soit explicitement justifiée, texte en main.

Cet exercice peut aussi se faire à l'écrit individuellement dans un cahier des « Vrai/Faux », puisque pour chaque leçon nous proposons des affirmations totalement déchiffrables. Là aussi, une reprise collective tout de suite après l'exercice permet de discuter des raisons du bon choix à chaque fois. Si un élève répond au hasard avec une chance sur deux de ne pas se tromper, sans se trouver interrogé à ce moment-là, il profite quand même du travail de relecture-justification.

Remercions Florian Nicolas, professeur des écoles, qui nous a permis de voir précisément en quoi la pratique du « Vrai/Faux » est un exercice fécond, permettant aux élèves de se livrer à une lecture compréhensive fine du texte qu'ils ont sous les yeux.

N.B. Nous avons fait le choix de ne pas traiter les poèmes, pensant qu'ils ne sont pas du même régime argumentaire que les autres textes, ce qui n'empêche pas de les travailler. Les apprendre par cœur pour les réciter, permet de faire un travail d'interprétation susceptible de débats qui peuvent être riches, à partir des façons différentes de les dire que l'on expérimente. Ils peuvent être d'un apport heureux au programme de la fête de fin d'année ou à tout autre moment d'animation culturelle.

4/ Tous capables

Lorsque les enfants apprennent à parler ils vivent dans un « bain langagier » qui déborde toujours leurs connaissances du moment, sinon il n'y aurait pas apprentissage. C'est la confrontation à beaucoup de mots divers inconnus qui leur permet d'acquérir de nouvelles compétences langagières. Tous ceux qui ne disposent pas dans leur environnement quotidien de la même richesse que d'autres, doivent pouvoir trouver à l'école un lieu où on a l'ambition de mettre à leur disposition

une riche palette langagière.

L'écrit, au lexique et à la syntaxe plus élaborés que l'oral, offre cette palette. Si les élèves ont des difficultés par rapport à l'univers évoqué dans un texte, il est essentiel qu'elles soient abordées à partir de leur accès effectif au texte. Tant que l'on n'a pas lu le texte on ne peut pas savoir si on l'a compris ou pas, et l'expérience montre que lorsqu'on abandonne toute réticence à proposer des textes qui peuvent paraître trop difficiles dans un premier temps, les élèves se mobilisent avec leur maître ou leur maîtresse, et finissent par dépasser bien des difficultés. Il est possible et nécessaire d'être ambitieux intellectuellement avec les élèves les moins familiers de la culture écrite élaborée et de compenser les inégalités culturelles qui traversent le corps social.

La lecture des textes peut, surtout lors des premières leçons, intimider certains élèves qui risquent de rester trop en retrait du travail collectif. Leur silence ne signifie pas toujours une difficulté. Quoi qu'il en soit, il est important de veiller à les solliciter. Parmi les ateliers que l'on met en place notamment l'après-midi, un petit groupe avec l'enseignant-e peut trouver le moyen de mieux s'enhardir pour s'exprimer sur le texte.

5/ Les « forts » et les « faibles »

Méfions-nous d'une idée reçue qui consiste à penser que la méthode syllabique est surtout efficace pour les élèves dits « en difficulté » : le b-a, ba « de bas niveau » par lequel on cherche à discréditer la méthode serait plus adapté à leurs capacités supposées moindres. Tous les élèves ont besoin de cette méthode pour apprendre à lire : toute autre voie les empêche d'atteindre l'aisance et la sûreté requises pour déchiffrer avec toute l'efficacité nécessaire. Même les enfants des couches sociales culturellement lettrées ont de sérieuses difficultés voire échouent avec la méthode mixte, si la famille ne s'occupe pas de prendre en charge les aspects essentiels de l'apprentissage. Les éditions Belin vendent chaque année par dizaines de milliers d'exemplaires le vieux manuel Boscher.

Laissons ici la parole à Josie qui a participé à l'expérimentation de *Je lis, j'écris* lors de sa sortie et se dit convaincue du caractère « vraiment démocratique » du manuel parce qu'il « permet aux enfants d'origine populaire de devenir vraiment lecteur et en appétit de culture, mais aussi parce que les autres y trouvent également leur compte (ils ne s'ennuient jamais). Ils peuvent avoir quelque avance sur le déchiffrage, et avoir quelques connaissances que les autres n'ont pas, mais de toute façon ils ne savent pas tout, ils apprennent eux aussi du vocabulaire, et sur le plan culturel ils sont loin de connaître tout ce qu'il y a dans *Je lis, j'écris*. Ils apprennent eux aussi énormément, et ça crée dans la classe une dynamique d'émulation qui casse la séparation habituelle entre les forts et les faibles.»

6/ Des exercices à remiser

Comme il est aisé de s'en apercevoir, chaque leçon requiert un temps de travail conséquent. Les avancées dans le courant de l'année permettront d'aller plus vite sans perte d'efficacité. Nous avons déjà indiqué combien il n'est pas pertinent de surajouter des exercices construits à partir de fichiers qui s'écartent de la syllabique. Cette indication vaut tout autant pour le travail de la compréhension des textes. Remettre des étiquettes de mots dans l'ordre pour faire des phrases, relier des phrases aux bons dessins, s'inspirer du contexte pour deviner le mot qui pourrait convenir, chercher la composition syllabique d'un mot à partir de mots connus, sont des tâches qui font perdre beaucoup de temps et entretiennent la confusion sur ce qu'est l'activité de lecture. Elles conduisent les élèves à chercher parmi plusieurs façons de « lire », celle qui pourrait permettre d'accéder à la lettre du texte alors que seul le déchiffrage automatisé y conduit avec sûreté, efficacité. Quand ils se sont familiarisés avec le sens et l'intérêt d'une telle lecture, sans ajouts sources de confusions majeures, les progrès sont rapides.

Reconnaissons qu'il n'est pas facile d'abandonner ces exercices qui ont l'air de bien accompagner l'apprentissage, et qui au fil des ans sont devenus des incontournables. C'est la « simplicité » de l'entraînement exclusif au déchiffrage qui devient compliquée dans un tel contexte. A la limite, laisser de côté ces exercices ou ne pas chercher à en inventer d'autres, serait plutôt ne pas bien faire son travail, ce qui est absurde.

7/ Lire n'est pas deviner

Deviner est une activité encore largement préconisée au motif qu'elle met les élèves en activité de recherche. Mais comment deviner que le « tintamarre remonte la rue », que le « vacarme s'installe », « l'immensité marine » ou « l'azur limpide de l'été » sans ces mots bien lus, le texte sous les yeux ? Développer son lexique et ses facultés de compréhension pour construire des compétences de chercheur de sens de l'écrit ne peut pas s'appuyer sur la devinette.

Cette question de la devinette rejoint celle du contexte très souvent préconisé pour identifier les mots dans un texte. Toute lecture qui est forcément linéaire comme la parole, tient compte en permanence du contexte pour élaborer progressivement sa compréhension, en s'appuyant sur la mémoire de travail. Le sens de chacun des mots dépend de ce contexte qui a son tour se donne à lire dans l'ensemble de l'organisation de plusieurs mots. Mais c'est toujours sur fond de déchiffrage de tous les mots dans leur ordre d'apparition. On peut essayer de deviner le mot « parapluie » que l'on ne déchiffre pas quand on a compris qu'il pleut, mais n'est-il pas préférable de toujours lire directement le mot en étant sûr de ne pas se tromper ? Il y va du principe du respect de la lettre des textes qu'il est essentiel d'apprendre aux élèves : on peut discuter, critiquer, interpréter un texte, on ne peut pas en bousculer la littéralité. On l'aura compris : essayer de deviner le sens d'un mot que l'on déchiffre parfaitement en s'appuyant sur le contexte, lui aussi déchiffré, n'a rien à voir avec la devinette pour chercher à l'identifier.

8/ Une difficulté que l'on dépasse

Suivre la progression des graphèmes du manuel s'impose pour pouvoir respecter le principe du tout déchiffrable, le tempo de leur étude ne l'est pas. Nous avons recommandé de ne passer à la leçon suivante que si tous les élèves sont capables de déchiffrer les textes de la leçon du jour. Il est très difficile de prendre cette recommandation au pied de la lettre, toutefois elle conserve la vertu d'être incitatrice à demeurer très attentif aux moins rapides qui peuvent avoir besoin de moments supplémentaires de lecture, sans que cela freine les autres. Des élèves pour qui l'apprentissage semble ralenti peuvent très bien à un moment donné accélérer et rattraper le gros de la classe. N'oublions pas que la difficulté est intrinsèque à cet apprentissage et qu'il est particulièrement néfaste de la laisser s'installer chez certains, au risque de les perdre.

Muriel, enseignante qui a participé à l'expérimentation de *Je lis, j'écris* le dit bien : « Je laisse des élèves aller plus lentement pour déchiffrer, je les laisse patauger, et en fait ils rebondissent. Donc je crois qu'on perd du temps pour en gagner. »

D'une façon générale, après les huit ou dix premières leçons, l'entraînement à identifier les syllabes et à déchiffrer les mots et les textes, l'habitude prise de ne s'en tenir qu'à ce qui est écrit et donc le renoncement à toute forme de devinette, permettent d'avancer plus vite efficacement.

9/ Comprendre, apprendre

Une remarque plus générale : il arrive que dans certaines classes se posent des problèmes de discipline, et on pense parfois qu'il faut commencer par instaurer la discipline pour espérer pouvoir travailler. La recherche montre que c'est l'engagement actif dans les apprentissages à partir d'une pédagogie qui parvient à bien expliciter les différents aspects du travail en mesure de mobiliser sans attendre l'intelligence des élèves, qui rend le climat de la classe beaucoup plus serein et parvient à résoudre les problèmes de discipline sans se fâcher. Des IEN qui se rendent dans des

classes aux méthodes différentes reconnaissent le rôle positif de *Je lis, j'écris* s'agissant de parvenir à cette sérénité.

Si c'est la souffrance de ne pas comprendre, de ne pas accéder aux connaissances enseignées qui est source de bien des indisciplines, voire de certaines violences, comment ne pas chercher à tout faire pour engager tous les élèves dans un apprentissage explicite et efficace qui leur permet de savoir clairement où ils vont ?

N'oublions pas de leur dire ce que nous allons faire avant de commencer une activité : cela leur permet de situer le statut, la « géographie » des divers apprentissages qui leur sont proposés.

Note : Pour chaque leçon, nous conservons un complément de vocabulaire, de phrases, de textes.

Laissons la parole à Richard Krawiec, inspecteur de l'éducation nationale, pour conclure sur ce point: « Le procès caricatural d'un apprentissage du code qui détournerait du sens et de la lecture est absurde. L'utilisation d'un manuel syllabique permet évidemment de construire la compréhension. (...) Apprendre à lire aux élèves est le prix de la liberté, et les errements du passé doivent nous motiver à faire le choix aujourd'hui de l'efficacité pour former des lecteurs experts, et participer ainsi à la formation et à l'épanouissement des enseignants, pour que ce métier reste associé au plaisir et à la motivation qui ne peuvent exister que dans l'observation d'élèves progressant et maîtrisant la lecture » [1].

Les dictées

Apprendre c'est être amené à faire des choses que l'on ne sait pas encore bien faire. Aussi, tant que les apprentissages ne sont pas consolidés, les élèves hésitent, tâtonnent, ont des trous de mémoires, s'interrogent. Comme d'autres travaux, la dictée permet d'éprouver ces hésitations que des connaissances assurées finissent par stabiliser. Mais pour y parvenir sans embûches il est décisif de ne pas se contenter de faire de la dictée un exercice destiné à comptabiliser les erreurs afin de mesurer le niveau exprimé par une note. Car la dictée peut devenir un outil d'apprentissage majeur très apprécié des élèves, lorsqu'elle est débarrassée du stress de la « faute » et de la note. Et pour y parvenir on commencera par demander aux élèves d'éviter de parler de fautes car on ne fait tout au plus que des erreurs, sans appréhension, sans crainte, puisque l'erreur est alors reconnue comme étant le mouvement normal de la pensée lorsque l'on apprend.

De plus, un nombre non négligeable d'erreurs peuvent contenir une part de justesse qu'il ne faudrait pas négliger. Quand un élève dit qu'un hexagone a quatre côtés parce qu'il a entendu à la télé qu'il allait faire beau aux quatre coins de l'hexagone, nous serions coupables de ne pas souligner ce qui se joue de pertinent dans cette réponse. De même, lorsqu'un élève ne sait pas écrire le mot « sève » et tente « saive » ou « seive », comment ne pas reconnaître qu'il manifeste une compétence grapho-phonémique en proposant un encodage tout à fait plausible ? Il retiendra beaucoup mieux la correction si on souligne la part de justesse contenue dans sa tentative. Même chose avec « le plafond s'effritent » parce qu'il fait plein de petites miettes, ou « bombon » parce que « on » est devant un b. N'a-t-on pas appris la règle orthographique de l'écriture de « on » devant b ou p ? N'écrit-on pas « tomber » ou « trompe » ? Toujours mettre en évidence la part de justesse dans les réponses erronées lorsqu'elle existe, avant la correction, est un puissant facteur d'apprentissage.

Démarche conseillée :

- Les élèves lisent dans leur tête puis à voix haute le texte de la dictée. (Le chuchoteur est bien venu ici.)
- Ils comptent les mots, les espaces entre les mots, le nombre de syllabes dans les mots, les

signes de ponctuation.

- ▶ Ils copient la dictée en prononçant ce qu'ils écrivent.
- ▶ Ils vérifient eux-mêmes leur copie. 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.
- ▶ Dictée de mots dans le désordre. Même vérification par eux-mêmes des erreurs possibles.
- ▶ Dictée de tout le texte (toujours prononciation à haute voix quand ils écrivent).
- ▶ Vérification par les élèves de leurs erreurs possibles, correction comme pour la copie. Vérification par l'enseignant-e du travail de correction des élèves.
- ▶ Dictée des mots qui ont encore fait l'objet d'erreurs. Même correction par les élèves et vérification par l'enseignant-e.
- ▶ Avant la dictée suivante, reprise de la dictée de quelques mots.
- ▶ Il est efficace d'inviter des élèves à aller au tableau pour écrire des mots, une phrase sous la dictée. Cela permet de faire un travail collectif sur les erreurs possibles, et de consolider encore plus les acquis.

Cette démarche a pour fonction de restituer à la dictée son statut de moment incontournable de l'apprentissage dont l'objectif est une orthographe de grande qualité dès le CP, ce qui est parfaitement réaliste lorsque l'on s'en donne les moyens.

Le cahier d'exercices

1/ Dans ce cahier de nombreux exercices ont pour but de demander aux élèves de prêter toute l'attention nécessaire à ce qui est réellement écrit au nom du principe que lire n'est pas inventer, deviner, mais être très attentif à la lettre du texte. C'est pourquoi il propose des exercices de comptage qui obligent les apprentis lecteurs à bien regarder ce qu'ils voient : compter les syllabes dans les mots, les mots dans les phrases, les espaces entre les mots (pour bien se rendre compte des césures qui ne s'entendent pas à l'oral), les phrases dans le paragraphe, les paragraphes dans le texte. Sans oublier le repérage des signes de ponctuation qui participent du sens des phrases. (La convention du comptage des syllabes est explicitée dans les notes destinées aux maîtres pages 10 et 11.)

2/ Des notions de grammaire sont reprises dans des exercices où les élèves doivent réfléchir au genre et au nombre des mots, articles définis et indéfinis, noms communs ou adjectifs possessifs, verbes.

Dès la leçon 8 la notion de genre fait l'objet d'exercices où les élèves sont invités à écrire « un » ou « une » devant des mots. On leur demandera également d'écrire un mot devant chacun de ces articles. Le genre est également travaillé avec des exercices qui demandent de compléter des débuts de phrases sous la forme « Il est... », « Elle est... ». D'autres proposent des adjectifs possessifs singulier féminin, singulier masculin ou de la 3e personne des deux genres (ma, ta, son, leur...) à la suite desquels il faut écrire un mot.

La leçon 31 introduit la notion de nombre au travers du pluriel des articles définis et indéfinis (les, des), ainsi que celui des adjectifs possessifs (mes, tes, ses). Il s'agit également d'écrire au pluriel des

mots au singulier (un coq, ma main...), d'écrire au singulier des mots au pluriel (des chats, les hommes, mes jouets, tes amies...), précédés d'articles et d'adjectifs possessifs. L'exercice renvoie à une difficulté de la langue que les élèves parviennent à maîtriser lorsque l'on s'attarde à bien faire jouer les différents accords.

3/ La leçon 32 est consacrée à la terminaison des verbes conjugués à la troisième personne du pluriel où le graphème /ent/ ne se prononce pas. Le *Cahier d'exercices* réunit ce pluriel des verbes avec celui d'articles et de noms communs (écrire au pluriel « la pie chante, etc.). Il propose également en collectif un exercice de lecture de verbes conjugués à la troisième personne du pluriel de l'indicatif et au participe présent (dansent, dansant, sonnent, sonnant...). Faire travailler les élèves sur cette distinction leur permet de consolider une lecture juste dans les différents cas. Ce type de consolidation se trouve proposé à plusieurs reprises lorsqu'une même lettre se prononce de façons différentes en fonction de la présence d'autres lettres.

4/ La ponctuation participe pleinement de la construction du sens : y attacher en permanence une attention explicite est donc essentiel. C'est pourquoi le *Cahier d'exercices* propose de faire l'expérience d'un changement de la ponctuation d'un texte, ou bien de l'invention d'une ponctuation dans un texte qui n'en a pas. C'est le cas de poèmes dans le manuel. Lorsque les élèves sont invités à lire leurs propres écrits à la classe, il est important de leur demander de bien respecter les pauses de la ponctuation qu'ils doivent avoir placée et de chercher à mettre le ton, en respectant une vitesse adaptée. (Ils ont souvent tendance à lire vite, sans suffisamment bien articuler et marquer les pauses.)

5/ Pour chaque leçon, à l'oral, un « prolongement possible en collectif » est proposé pour parfaire encore l'apprentissage, au travers notamment de la vérification de la justesse des réponses ou des erreurs qu'elles peuvent contenir. Un des secrets de la qualité et de la consolidation des apprentissages réside dans le traitement rapide des erreurs. Lorsque les exercices sont terminés, inviter des élèves à dire ou à écrire au tableau leurs réponses, permet de se rendre compte collectivement des raisons de la nécessité de corriger des erreurs, et donc, comparativement, des raisons des réponses justes.

6/ Le *Cahier d'exercices* de *Je lis, j'écris* invite également les élèves à écrire des phrases puis des petites histoires, à partir de mots de la leçon du jour et/ou des mots des leçons précédentes, afin qu'ils n'aient pas à inventer des « orthographe » phonétiques. C'est un excellent moment de révision. Ces mots étant très vite nombreux et diversifiés, cela ne peut guère contraindre abusivement l'imaginaire des élèves. Oulipo a fait la démonstration de la richesse littéraire potentielle de fortes contraintes dans l'écriture.

Sur le modèle de la déchiffrabilité dans la lecture, on n'écrit que ce que l'on est capable de déchiffrer. A l'école on n'écrit pas que pour soi, d'où la nécessité de se relire. Mais même si on n'écrit que pour soi, on n'a pas pour autant à être indifférent aux exigences qui s'attachent à l'écriture. Comment relire ou lire ce qui risque de ressembler au gribouillis de « grenouille » ou de « merveille », tant que l'on n'a pas la connaissance des graphèmes complexes de ces mots ?

Certains éditeurs proposent des planches de mots surmontés du dessin de ce qu'ils désignent, organisées par thèmes : la maison, le corps, les vêtements, les animaux de la ferme etc. Les élèves sont donc invités à se reporter au dessin pour découvrir l'orthographe du mot qu'il souhaite écrire. Compte tenu de l'avancement dans l'année, beaucoup de ces mots ne sont pas déchiffrables, ils invitent donc à une copie de lecture globale. Que fait-on également de tous les très nombreux mots dont on ne peut pas trouver le dessin puisqu'ils ne sont pas dessinables ?

7/ Dans le *Cahier d'exercices* de *Je lis, j'écris* il est très tôt demandé aux élèves de dessiner ce que raconte leur phrase ou leur texte. Pendant que l'enseignant-e travaille avec des élèves qui ont besoin de renforcement, les autres peuvent, par deux ou trois, comparer ce que chacun a écrit et dessiné. La comparaison montre bien souvent que par certains détails le dessin enrichit l'écrit initial qui peut

profiter de cet enrichissement et être alors retravaillé, ce qui approfondit la réflexion de l'écrit.

8/ Comme le manuel ce *Cahier* ne propose aucun dessin avec lequel s'exercer pour apprendre à lire et à écrire. Lorsqu'ils sont utilisés comme c'est le cas dans de nombreux manuels et cahiers d'exercices, ils ont pour fonction de remplacer des mots, d'aider les élèves à essayer de comprendre des phrases, des textes, par le biais de dispositifs et de consignes variés : cocher, colorier, relier, barrer... Cette démarche ne peut que troubler, contredire le sens même du nouvel apprentissage dans lequel les enfants sont convaincus d'être entrés. Elle n'aide pas à instruire les élèves du sens de la représentation symbolique. Magritte dit bien que « ceci n'est pas une pomme » (page 115 du manuel) : soyons au clair auprès des apprentis lecteurs sur les différences qu'il convient de faire entre les mots, les dessins et les choses.

Progression annuelle possible pour l'étude des graphèmes

Semaine 1	Leçons 1-2 : a / i / s	13 à 14 graphèmes étudiés en fin de 1 ^{ère} période
Semaine 2	Leçon 3 : e / é	
Semaine 3	Leçon 4 : l	
Semaine 4	Leçon 5 : u / o / y	
Semaine 5	Leçon 6 : r / è	
Semaine 6	Leçon 7 : n / ê	
Semaine 7	Leçon 8 : un / une	Installation des premiers graphèmes complexes au rythme de un par semaine
Semaine 8	Leçon 9 : ou	
Semaine 9	Leçon 10 : ch	
Semaine 10	Leçon 11 : m / â	Rythme d'au moins deux graphèmes par semaine
Semaine 11	Leçon 12 : t / ô	
Semaine 12	Leçon 13 : c / et	
Semaine 13	Leçon 14 : p / es	
Semaine 14	Leçon 15 : v / est	
Semaine 15	Leçon 16 : on / in	
Semaine 16	Leçons 17 et 18 : an / h / d	
Semaine 17	Leçons 19 et 20 : f / b	
Semaine 18	Leçon 21 : ai / au	
Semaine 19	Leçon 22 : eu / eur / oe	
Semaine 20	Leçons 23 et 24 : j / z / am / im	
Semaine 21	Leçon 25 : g / gu	
Semaine 22	Leçons 26 et 27 : k / om / s	
Semaine 23	Leçon 28 : oi / oin / en	
Semaine 24	Leçon 29 : ain / em	
Semaine 25	Leçons 30, 31 et 32 : q / qu / et + pluriel des noms et des verbes	
Semaine 26	Leçons 33 et 34 : er / ier / ez / ied	
Semaine 27	Leçons 35 et 36 : x / ex / ei / eau	
Semaine 28	Leçons 37 et 38 : br, cr, dr... / bl, fl, cl...	
Semaine 29	Leçons 39 et 40 : c / ç	
Semaine 30	Leçons 41 et 42 : g = /j/ / gn / elle, eff, err...	
Semaine 31	Leçons 43 et 44 : ien / ein / ec, ed, ef, es...	
Semaine 32	Leçons 45, 46 et 47 : ph / yn-ym / y = /ii/ / ti	Graphèmes qui peuvent être étudiés en début de CE1
Semaine 33	Leçons 48, 49 et 50 : eil, ail, euil / aill, eill, ouill... / ill, œil, uel	
Semaine 34	Leçons 51 et 52 : ë / ï / w / -emment	

Organisation et répartition des séances

Préconisations

Extraits du [*Guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*](#).

« Un tempo rapide s'avère bénéfique aux apprentissages des élèves en code et en écriture. En code, cette influence atteint son maximum pour un tempo de 14 ou de 15 CGP étudiées pendant les neuf premières semaines. Les élèves initialement faibles progressent davantage en code lorsque le tempo est compris entre 12 et 14. Les tempos les plus lents, inférieurs à 8, freinent les apprentissages des élèves, en code, bien sûr, mais aussi en écriture. » (Enquête *Lire et écrire*, Goigoux, 2016).

(...)

Cette vitesse du tempo doit rester mesurée au tout début de l'année. Un tempo trop rapide ne permet pas de bien consolider les premiers apprentissages sur lesquels s'appuient les compétences que les apprentis lecteurs construisent de leçon en leçon. Apprendre à décoder les syllabes, à lire les mots, les phrases, travailler l'écriture à partir du tracé des lettres, la copie, les dictées, et, lorsque c'est possible, les premières productions écrites, demande du temps, un temps qu'il est important de savoir prendre, en s'assurant que tous sont bien engagés dans l'apprentissage. Quand les élèves sont bien entrés dans le principe alphabétique, il est possible d'aller plus vite, mais sans renoncer à s'assurer de la solidité des apprentissages.

(...)

Extraits du document d'accompagnement Eduscol [*« Quels sont les temps forts de l'apprentissage de la lecture et comment évoluent-ils au cours de l'année du CP ? »*](#) :

Les enfants ont des temps d'attention relativement courts mais particulièrement intenses. C'est une donnée. Contrairement aux adultes, ils se fatiguent vite mais ils se reposent - reprennent de l'énergie - tout aussi vite. Il est donc fondamental de les solliciter sur des temps courts, et d'autant plus courts que les enseignements sont nouveaux.

Au démarrage de l'enseignement explicite du code, on demande aux élèves des efforts considérables : ils doivent entendre, repérer, saisir par l'esprit, comprendre, mémoriser et rendre compte de ce qu'ils ont intégré. Ils doivent apprendre à coder et décoder le graphème à l'étude, à un moment donné, tout en convoquant mentalement des connaissances tout récemment acquises qu'ils doivent relier pour réussir les tâches demandées. Il faut donc, comme on le ferait pour des sportifs de haut niveau, alterner les temps de découverte, d'entraînement, de jeu et de repos. Toutes ces phases doivent être courtes et s'enchaîner calmement et avec régularité. Toutefois, si un élève peut se reposer en parcourant à son rythme pendant dix minutes un livre qu'il a choisi dans la bibliothèque de classe, les phases d'entraînement de la maîtrise du code nécessitent d'être courtes et intenses.

Proposition de répartition de l'étude des graphèmes sur l'année :

Période 1	Leçons 1 à 8
Période 2	Leçons 9 à 15
Période 3	Leçons 16 à 21 (<i>à ajuster selon la zone dans laquelle on se situe : A, B ou C</i>)
Période 4	Leçons 22 à 32 (<i>à ajuster selon la zone dans laquelle on se situe : A, B ou C</i>)
Période 5	Leçons 33 à 52 (<i>à ajuster selon la zone dans laquelle on se situe : A, B ou C</i>)

Proposition d'organisation pour les leçons 1 et 2 :

La première semaine au CP est toujours un peu particulière ; on apprend à se connaître et à connaître la classe. Néanmoins, il est possible de débiter la leçon 1 dès le premier jour : les élèves sont souvent impatients de débiter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les deux premières leçons peuvent donc être réalisées sur la semaine.

	Leçon 1		Leçon 2	
	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
8h30-8h45				
8h45-9h00				
9h00-9h15			Lecture – séance 1	Lecture – séance 3
9h15-9h30	Lecture – séance 1	Lecture – séance 3		
9h30-9h45	Ecriture/copie – séance 1	Ecriture/copie – séance 3	Ecriture/copie – séance 1	Ecriture/copie – séance 3
9h45-10h00				
10h00-10h15				
10h15-10h30	Récréation			
10h30-10h45		Dictée		Dictée
10h45-11h00				
11h00-11h15				
11h15-11h30				
13h30-13h45				
13h45-14h00				
14h00-14h15				
14h15-14h30				
14h30-14h45			Lecture – séance 2	Lecture – séance 4
14h45-15h00	Lecture – séance 2	Lecture – séance 4		
15h00-15h15	Ecriture/copie – séance 2	Ecriture/copie – séance 4	Ecriture/copie – séance 2	Ecriture/copie – séance 4
15h15-15h30	Récréation			
15h30-15h45				
15h45-16h00				
16h00-16h15				
16h15-16h30	Lecture – reprise de la lecture du jour, relectures			

Proposition d'organisation à partir de la leçon 3 :

Au rythme d'une leçon par semaine, les préconisations sur le tempo d'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes en début d'année sont respectées (14 pour la période 1). Ce rythme d'une leçon par semaine peut être conservé jusqu'à la leçon 15. La grammaire, le vocabulaire et l'encodage n'apparaissent qu'à partir de la leçon 4.

	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
8h30-8h45				
8h45-9h00				
9h00-9h15	Lecture – séance 1	Lecture – séance 4	Lecture – séance 6	Lecture – séance 8
9h15-9h30				
9h30-9h45	Ecriture/copie – séance 1	Ecriture/copie – séance 3	Ecriture/copie – séance 5	Ecriture/copie – séance 6
9h45-10h00				
10h00-10h15				
10h15-10h30	Récréation			
10h30-10h45	Dictée – séance 1	Dictée – séance 2	Dictée – séance 3	Dictée – séance 4
10h45-11h00				
11h00-11h15				
11h15-11h30				
13h30-13h45				
13h45-14h00				
14h00-14h15				
14h15-14h30				
14h30-14h45	Lecture – séance 2	Lecture – séance 5	Lecture – séance 7	Production d'écrits
14h45-15h00				
15h00-15h15	Ecriture/copie – séance 2	Ecriture/copie – séance 4	Encodage – séance 1	Encodage – séance 2
15h15-15h30	Récréation			
15h30-15h45			Grammaire	
15h45-16h00				
16h00-16h15				
16h15-16h30	Lecture – séance 3	Vocabulaire – séance 1	Vocabulaire – séance 2	Vocabulaire – séance 3

➔ A ces 8h30, il conviendra également d'ajouter 1h30 de travail annexe sur la compréhension de textes entendus et de « lecture plaisir », afin d'atteindre les 10 heures d'enseignement du Français définies par les programmes.

Leçon 1 : les graphèmes « a » / « i »

La durée des séances n'est qu'indicative. Certaines prendront sans doute davantage de temps en début d'année, dans la mesure où l'enseignant(e) installe des habitudes de travail et enseigne des procédures qui demandent à être beaucoup entraînées afin qu'elles soient automatisées.

Lecture

Séance 1

15 min

Objectifs :

- ✪ Découvrir les graphèmes « a » et « i ».
- ✪ Comprendre qu'une lettre produit un son lorsqu'on la lit.

Cette séance commencera par un temps de découverte libre du manuel de lecture par les élèves. On les laissera feuilleter, échanger entre eux, formuler leurs premières remarques... avant d'évoquer, de manière explicite, ce qu'ils vont apprendre à faire tout au long de l'année grâce à ce manuel : découvrir des lettres ou des ensembles de lettres, qui produisent des sons lorsqu'on les lit ; découvrir que ces lettres, assemblées, vont former des syllabes ; que ces syllabes vont constituer des « clés » qui vont leur permettre de lire, écrire et comprendre des mots, puis des phrases et des textes... Il est également important d'indiquer aux élèves qu'apprendre à lire et à écrire va leur demander de faire des efforts, mais qu'ils sont tous en capacité de réussir.

Écrire au tableau une colonne de mots, par exemple : *école, voiture, chocolat, sorcière, dragon, éléphant, dinosaure, brontosaurus*. Les lire, en montrant à chaque fois le mot et dire aux élèves qu'ils sauront les lire eux-mêmes en toute autonomie à la fin de l'année, voire bien avant, et qu'ils sauront également les écrire et les utiliser pour faire des phrases, inventer des histoires. (Dans ce contexte, cette rapide confrontation globale aux mots n'aura rien de risqué par rapport aux enjeux de la méthode syllabique.)

Phase 2

1 min

Présentation de l'objectif

- ✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance :

« Aujourd'hui, vous allez découvrir deux lettres, que vous connaissez sans doute déjà car vous les avez découvertes à l'école maternelle. »

Phase 3

10 min

Découverte des graphèmes

- ✪ Énoncer aux élèves :

« La première lettre que nous découvrons aujourd'hui est la lettre « a ». Voici comment elle s'écrit en écriture script (l'écriture des livres) et en écriture cursive (l'écriture des cahiers). »

- ✪ Présenter les 4 graphies de la lettre « a » en établissant bien la distinction script / cursive.

✪ Verbaliser la manière dont le graphème se prononce lorsqu'on le trouve dans une syllabe ou un mot :

« *Lorsque nous la trouvons dans une syllabe ou un mot que nous devons lire, la lettre « a » se prononce « a ».* »

✪ Procéder de même pour présenter le deuxième graphème : « i » et préciser aux élèves :

« *La lettre « a » et la lettre « i » sont des voyelles. Il existe d'autres voyelles, que vous découvrirez bientôt. Il existe aussi d'autres lettres qu'on appelle des consonnes, que vous découvrirez bientôt également.* »

Préciser également aux élèves que, pour écrire, nous utilisons la forme cursive en minuscule et en majuscule ainsi que la forme script majuscule ; la forme script minuscule se lit uniquement.

Phase 4
5 min
Lecture

✪ Écrire ou afficher au tableau la liste qui suit, en écriture d'imprimerie :

a i a a i i a i a a i a i i a

✪ L'enseignant(e) lit cette ligne aux élèves, en pointant chaque lettre au fur et à mesure et en verbalisant :

« *Je commence par lire la première lettre qui se trouve à gauche. On lit toujours dans ce sens : de la gauche vers la droite. Je vois la lettre « a », elle se prononce /a/. Je vois ensuite la lettre « i », elle se prononce /i/. »*, etc.

⇒ *Là se situe ce premier apprentissage qui passe par la prise de conscience du phonème dans la vision de la lettre à laquelle il est lié.*

✪ Procéder ensuite à une relecture de cette même ligne, à l'unisson.

Phase 5
1 min
Bilan

✪ Demander aux élèves de formuler ce qu'ils ont appris et appris à faire au cours de la séance, par un questionnement ouvert (interroger plusieurs élèves) :

« *Qu'avez-vous appris aujourd'hui ? Qu'avez-vous été capables de faire au cours de cette leçon de lecture ?* »

Séance 2

15 min

Objectif :

✪ Automatiser la lecture des graphèmes « a » et « i ».

Phase 1
3 min
Réactivation

✪ Rappeler le nom des graphèmes découverts, leurs différentes graphies.

Phase 2 1 min <i>Présentation de l'objectif</i>	☛ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : « <i>Vous allez vous entraîner à relire la ligne que nous avons lue ensemble ce matin.</i> »
Phase 3 10 min <i>Lecture des syllabes</i>	☛ Afficher de nouveau au tableau la liste qui suit, en écriture d'imprimerie : a i a a i i a i a a i a i i a ☛ Faire relire cette ligne par les élèves, plusieurs fois, selon des modalités différentes : ▪ Pour commencer, à l'unisson. ▪ Puis, chaque élève lit un graphème à tour de rôle (« en furet »). ▪ Enfin, l'enseignant désigne un graphème aléatoirement sur la ligne et demande à un(e) élève de la lire.
Phase 5 1 min <i>Bilan</i>	☛ Demander aux élèves de formuler ce qu'ils ont appris et appris à faire au cours de la séance, par un questionnement ouvert (interroger plusieurs élèves) : « <i>Qu'avez-vous appris ? Qu'avez-vous été capables de faire au cours de cette séance ?</i> »

Séance 3	15 min
Objectif : ☛ Automatiser la lecture des graphèmes « a » et « i ».	

Phase 1 3 min <i>Réactivation</i>	☛ Rappeler le nom des graphèmes découverts, leurs différentes graphies.
Phase 2 1 min <i>Présentation de l'objectif</i>	☛ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : « <i>Vous allez vous entraîner à lire à nouveau des lignes dans lesquelles se trouvent les lettres « a » et « i ».</i> »
Phase 3 10 min <i>Lecture des syllabes</i>	☛ Proposer au tableau une nouvelle liste, répartie sur deux lignes, en écriture d'imprimerie : i a A i a l a a a l A i i A ☛ L'enseignant(e) lit cette ligne aux élèves, en pointant chaque lettre au fur et à mesure et en insistant sur :

- Les lettres majuscules, afin de montrer que, quelle que soit sa graphie, la lettre se prononce de la même manière ;
- Le sens de lecture et le passage de la première à la deuxième ligne.

✪ Faire lire ces lignes par les élèves, plusieurs fois, selon des modalités différentes :

- Pour commencer, à l'unisson.
- Puis, chaque élève lit un graphème à tour de rôle (« en furet »).
- La lecture « flash » peut être introduite (via la version numérique du manuel ou un support PowerPoint) : le graphème apparaît puis disparaît plus ou moins rapidement (la durée est variable, choisie par l'enseignant).

⇒ *La pratique de la lecture « flash » constitue un très bon exercice pour entraîner l'attention et pour favoriser la fluence de lecture. Les progrès des élèves se feront constater rapidement, si cette pratique est régulièrement menée.*

Phase 5

1 min

Bilan

✪ Demander aux élèves de formuler ce qu'ils ont appris et appris à faire au cours de la séance, par un questionnement ouvert (interroger plusieurs élèves) :

« *Qu'avez-vous appris ? Qu'avez-vous été capables de faire au cours de cette séance ?* »

Séance 4

15 min

Objectif :

✪ Automatiser la lecture des graphèmes « a » et « i ».

Phase 1

1 min

Présentation de l'objectif

✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance :

« *Vous allez vous entraîner à relire les lignes que nous avons lues aujourd'hui.* »

Phase 2

14 min

Lecture des syllabes

✪ Proposer aux élèves un temps de relecture individuel des graphèmes.

- Durant cette phase, le chuchoteur peut ainsi être introduit. L'enseignant(e) prendra soin d'expliquer son rôle et son fonctionnement.
- Pendant que chaque élève s'entraîne, l'enseignant(e) peut faire lire chacun d'entre eux de manière individuelle, s'assurant ainsi de la maîtrise de ces premiers graphèmes ou relevant les premières difficultés qui peuvent apparaître.

Écriture/copie

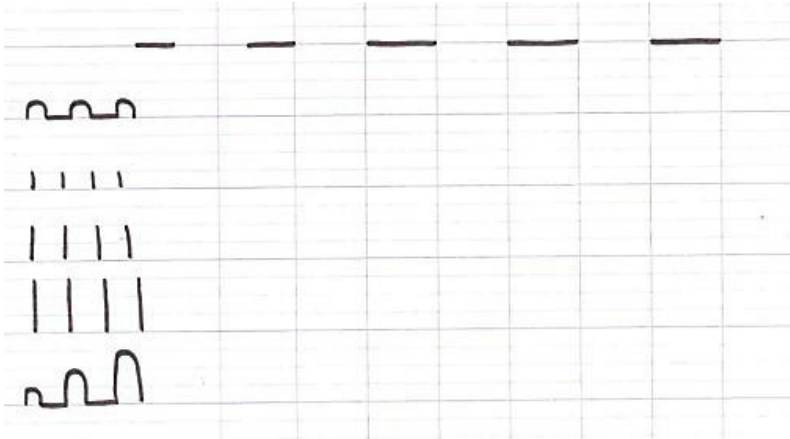
Comme pour la découverte du manuel, cette séance pourra commencer par une découverte libre du cahier d'écriture. L'enseignant(e) amènera les élèves à faire remarquer qu'il y a des lignes, qu'elles ont des couleurs différentes.

L'utilisation d'un cahier « Seyès 3mm » permet d'installer d'emblée les apprentissages sur une réglure Seyès agrandie, et d'avoir la bonne verbalisation des gestes de tracé par rapport au lignage. Les cahiers « double ligne 3 mm ou 2 mm », souvent utilisés, ne permettent pas de visualiser la hauteur du deuxième interligne supérieur pour les lettres d et t, et le deuxième interligne inférieur nécessaire aux jambages descendants (g, j, p, q, y, z). Cela ne permet donc pas à l'élève d'intégrer les bons gestes, et l'enseignant(e), lors du passage à la réglure Seyès classique au cours de l'année, se retrouve contraint de déconstruire et reconstruire les gestes.

Pour les phases d'entraînement avant le passage sur le cahier, il est nettement préférable de mettre à disposition des élèves un support ligné plastifié, qui correspond au lignage du cahier, plutôt qu'une ardoise. Sur celle-ci, le côté non ligné ne permet pas de structurer le geste d'écriture, et le côté ligné confronte les élèves à un lignage trop petit en début d'apprentissage. L'utilisation d'un feutre d'ardoise fin est également préférable.

Séance 1	20 min
Objectifs : ✧ Apprendre à se préparer à écrire. ✧ Se familiariser avec les lignages du cahier.	

Phase 1 1 min <i>Présentation de l'objectif</i>	✧ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : « <i>Vous allez apprendre à écrire dans un cahier. Avant de pouvoir le faire, il faut apprendre à bien se tenir et comment tenir son crayon pour bien écrire, mais aussi apprendre à repérer les lignes qui se trouvent dans le cahier.</i> »
Phase 2 5 min <i>Explicitation de la posture et de tenue de l'outil</i>	✧ L'enseignant(e) indique aux élèves la posture pour écrire, en verbalisant et en agissant devant eux : « <i>Les pieds sont posés au sol. Les fesses sont au fond de la chaise. Le dos est appuyé sur le dossier ou légèrement penché en avant. La chaise est proche de la table.</i> » ✧ Demander aux élèves de se positionner de cette manière. ✧ L'enseignant(e) rappelle aux élèves la bonne tenue de l'outil scripteur, en verbalisant et en agissant devant les élèves. ✧ Demander aux élèves de se saisir de leur outil de cette manière, puis de le reposer sur leur table. Le refaire plusieurs fois si nécessaire. Par la suite, il faudra veiller à le faire à chaque début de séance d'écriture.

Phase 3 5 min <i>Explicitation du lignage du cahier d'écriture</i>	✪ Afficher au tableau des modèles à reproduire tels qu'ils auront été réalisés en amont par l'enseignant(e) dans le cahier des élèves. Ces modèles ont pour but de faire repérer aux élèves la ligne d'écriture et favoriser une bonne tenue de ligne, ainsi que de repérer les différents interlignes. Exemples de modèles possibles :  ✪ L'enseignant(e) modélise au tableau, devant les élèves, ce qu'il attend d'eux et verbalise la manière dont il s'y prend pour parvenir à reproduire le modèle.
--	---

Phase 4 10 min <i>Entraînement</i>	Les élèves ont à disposition leur cahier, dans lequel l'enseignant(e) a réalisé les modèles à reproduire. ✪ Laisser un temps d'entraînement aux élèves pour leur permettre de reproduire les modèles. ✪ Passer derrière chaque élève pour vérifier et corriger rapidement, si nécessaire, la tenue du crayon, la posture et les gestes de tracé.
--	---

Séance 2		20 min
Objectif : ✪ Ecrire en cursive les lettres « a » et « i ».		

Phase 1 2 min <i>Réactivation</i>	✪ Rappeler aux élèves la posture pour écrire ainsi que la bonne tenue du crayon (cf. séance 1).
Phase 2 1 min <i>Présentation de l'objectif</i>	✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : « <i>Vous allez apprendre à écrire les lettres « a » et « i » en écriture cursive.</i> »

Phase 3 2 min <i>Explicitation du tracé de la lettre</i>	★ Verbaliser les gestes de tracé de la lettre « a », tout en réalisant ce tracé au tableau devant les élèves, en appui sur un support ligné identique à celui du cahier : Exemple : « <i>Je pars du premier interligne. Je trace un cercle qui vient se poser sur la ligne d'écriture, et je lui colle une canne à l'envers, qui vient aussi se poser sur la ligne d'écriture.</i> » ⇒ <i>Cette formulation n'est qu'une proposition. Toutefois, il apparaît essentiel que la verbalisation des gestes de tracé de chaque lettre fasse l'objet d'une harmonisation entre les collègues de l'école maternelle et de l'école élémentaire.</i> ★ Effectuer ce tracé deux fois, en verbalisant à chaque fois. L'effectuer une troisième fois, en invitant les élèves à verbaliser en même temps que l'enseignant(e).
Phase 4 5 min <i>Entraînement</i>	Les élèves ont à disposition leur support ligné plastifié. ★ Laisser un temps d'entraînement aux élèves pour leur permettre de s'appropriier le tracé de la lettre. ★ Passer derrière chacun pour vérifier et corriger rapidement, si nécessaire, la tenue de l'outil, la posture et les gestes de tracé.
Phase 5 2 min <i>Explicitation du tracé de la lettre</i>	★ Verbaliser les gestes de tracé de la lettre « i », tout en réalisant ce tracé au tableau devant les élèves, en appui sur un support ligné identique à celui du cahier : Exemple : « <i>Je pars du premier interligne. Je trace une petite canne à l'envers, qui vient se poser sur la ligne d'écriture, et je pense à mettre son petit point au-dessus.</i> » ★ Effectuer ce tracé deux fois, en verbalisant à chaque fois. L'effectuer une troisième fois, en invitant les élèves à verbaliser en même temps que l'enseignant(e).
Phase 6 5 min <i>Entraînement</i>	★ Laisser un temps d'entraînement aux élèves pour leur permettre de s'appropriier le tracé de la lettre. ★ Passer derrière chaque élève pour vérifier et corriger rapidement, si nécessaire, la tenue du crayon, la posture et les gestes de tracé.

Séances 3 et 4	20 min
Objectifs : ★ Ecrire dans le cahier, en cursive, les lettres « a » et « i ».	

Phase 1 4 min <i>Réactivation</i>	★ Rappeler aux élèves la posture pour écrire ainsi que la bonne tenue du crayon (cf. séance 1).
--	--

★ Afficher au tableau les modèles d'écriture que les élèves vont devoir reproduire, tels qu'ils auront été réalisés en amont par l'enseignant(e) dans le cahier des élèves.

★ Verbaliser à nouveau les gestes de tracé aux élèves, en réalisant un exemple pour chaque lettre ou syllabe à réécrire.

Phase 2

1 min

Présentation de
l'objectif

★ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance :

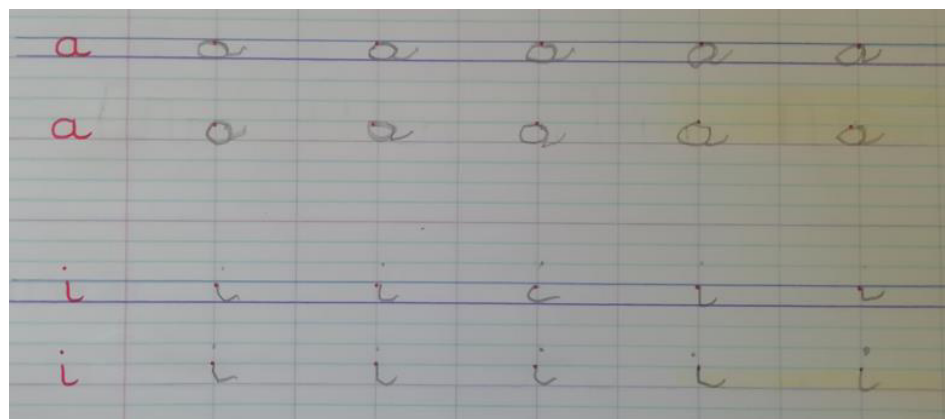
« *Vous vous êtes entraînés à écrire les lettres « a » et « i » en écriture cursive. Cette fois, vous allez à nouveau les écrire, dans votre cahier.* »

Phase 3

15 min

Entraînement

Les élèves ont à disposition leur cahier, dans lequel l'enseignant(e) a réalisé les modèles d'écriture à reproduire.



⇒ *Pour aider les élèves à se repérer progressivement dans l'utilisation des lignages du cahier, l'enseignant(e) positionnera un petit point qui constituera le point de départ du tracé de la lettre. Plusieurs points sont positionnés sur une même ligne afin de permettre à l'élève d'écrire plusieurs fois la lettre.*

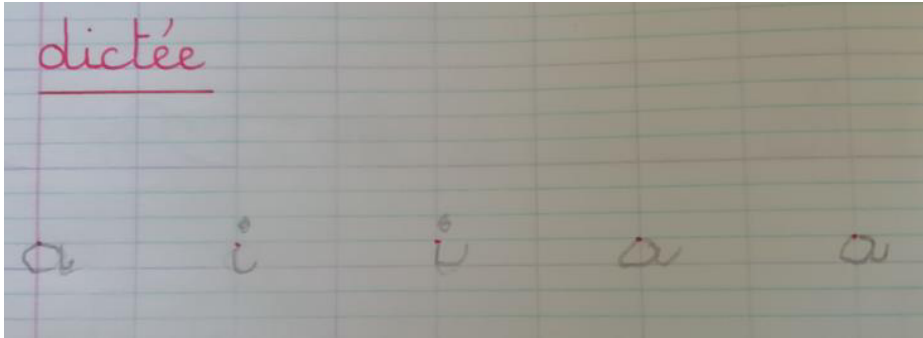
⇒ *En début d'apprentissage, pour certains élèves, il est possible de « repasser » les lignes avec un feutre fin pour permettre aux élèves de mieux visualiser la ligne d'écriture et les interlignes. Progressivement, il faudra accompagner ces élèves pour leur permettre de se détacher de cette aide.*

★ Demander aux élèves de prononcer à voix basse ce qu'ils écrivent.

★ Passer derrière chaque élève pour vérifier et corriger rapidement, si nécessaire, la tenue du crayon, la posture et les gestes de tracé.

Dictée

	20 min
Objectif : ✪ Ecrire, sous la dictée, les graphèmes « a » et « i ».	

Phase 1 1 min <i>Réactivation</i>	✪ Rappeler le nom des graphèmes étudiés et la façon dont ils s'écrivent en cursive (reverbaler les gestes de tracé).
Phase 2 1 min <i>Présentation de l'objectif</i>	✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : « <i>Nous allons faire une dictée, c'est-à-dire que je vais vous dire une lettre que vous allez devoir écrire.</i> »
Phase 3 3 min <i>Explicitation de la procédure d'encodage</i>	✪ Lire collectivement les graphèmes de la dictée, écrits dans le manuel de lecture. ✪ L'enseignant(e) effectue un modelage devant les élèves, afin de verbaliser à voix haute et rendre explicite la procédure à mettre en œuvre pour encoder la syllabe : Exemple : « <i>On me demande d'écrire « a ». Je sais que /a/ s'écrit avec la lettre « a » et je sais comment l'écrire en écriture cursive. J'écris donc la lettre « a ». On me demande d'écrire « i ». Je sais que /i/ s'écrit avec la lettre « i » et je sais comment l'écrire en écriture cursive. J'écris donc la lettre « i ».</i> » ⇒ <i>Il est important que l'enseignant(e) effectue cette étape sur un support ligné au tableau, de manière à ce que les élèves perçoivent bien que, quelle que soit l'activité (copie ou dictée), les gestes d'écriture restent les mêmes.</i>
Phase 4 15 min <i>Dictée</i>	Dictée réalisée dans le cahier.  ✪ Dictier les graphèmes aux élèves, un par un, en les répétant plusieurs fois si besoin. ✪ Passer derrière chaque élève pour vérifier et corriger rapidement, si nécessaire, la tenue du crayon, la posture et les gestes de tracé.

✪ Une fois la dictée réalisée, installer ce qui deviendra ensuite une habitude.

En affichant au tableau le modèle de la dictée tel qu'il se trouve dans le manuel, apprendre aux élèves à vérifier leur travail à l'aide du modèle :

« *Mettez votre doigt sur la première lettre que vous avez écrite. Regardez le modèle dans votre manuel. Si vous avez écrit la bonne lettre, bravo ! Si vous avez fait une erreur, ce n'est pas grave, vous pouvez réécrire, en-dessous, la bonne réponse. Je vous montre au tableau comment faire.* »

Ils peuvent ainsi repérer d'eux-mêmes leurs erreurs éventuelles. Les inviter à ne pas rayer ou effacer les erreurs, mais à réécrire la réponse correcte en-dessous.

Leçon 2 : le graphème « s »

Lecture

Séance 1

30 min

Objectifs :

- ✪ Découvrir le graphème « s ».
- ✪ Déchiffrer des syllabes contenant ce graphème et d'autres déjà étudiés.

Phase 1
1 min

Réactivation

- ✪ Rappeler les graphèmes étudiés lors de la précédente leçon.

Phase 2
1 min

Présentation de
l'objectif

- ✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance :
« *Aujourd'hui, vous allez découvrir une nouvelle lettre, le son qu'elle produit lorsqu'on la trouve dans des syllabes ou des mots, puis vous allez lire des syllabes qui contiennent cette nouvelle lettre et les lettres « a » et « i ».* »

Phase 3
5 min

Découverte du
graphème

- ✪ Énoncer aux élèves :
« *La lettre que nous découvrons aujourd'hui est la lettre « s ». Voici comment elle s'écrit en cursive et en script.* »
- ✪ Présenter les 4 graphies de la lettre « s » en établissant bien la distinction script / cursive.
- ✪ Verbaliser la manière dont le graphème se prononce lorsqu'on le trouve dans une syllabe ou un mot :
« *Lorsque nous la trouvons dans une syllabe ou un mot que nous devons lire, la lettre « s » se prononce « ssss ».* »
- ✪ Énoncer aux élèves :
« *La lettre « s » est une consonne, elle ne sonne pas bien toute seule. Elle doit « sonner avec » une voyelle. Nous allons maintenant associer la lettre « s » aux voyelles que vous connaissez déjà, « a » et « i », pour lire des syllabes.* »

Phase 4
15-20 min

Lecture des
syllabes

- ✪ L'enseignant(e) lit aux élèves la première ligne de syllabes du manuel, en verbalisant, pour chacune, la manière dont celle-ci est construite et dont elle se lit :
« *Je regarde la première lettre de la syllabe, c'est la lettre « s ». Je regarde la lettre qui vient juste après, c'est la lettre « a ». Cette syllabe se lit « sa ».* »
⇒ *Dans ces premiers temps d'apprentissage, il est possible d'étirer le premier graphème et lire « ssssa ».*

- ✪ Faire relire cette première ligne de syllabes par les élèves, plusieurs fois, à l'unisson.
- ✪ L'enseignant(e) procède ensuite de la même manière pour la lecture de la deuxième ligne de syllabes.
- ✪ Conclure cette première confrontation avec des syllabes :
 « *Les syllabes n'ont pas de sens ; elles ne veulent rien dire. Mais, plus tard, vous pourrez retrouver les syllabes dans des mots, qui, eux, auront un sens.* »

Phase 5
1 min
Bilan

- ✪ Demander aux élèves de formuler ce qu'ils ont appris et appris à faire au cours de la séance, par un questionnement ouvert (interroger plusieurs élèves) :
 « *Qu'avez-vous appris aujourd'hui ? Quelle nouvelle lettre a été apprise ? Qu'avez-vous été capables de faire au cours de cette leçon de lecture ?* »

Séances 2 et 3

30 min

Objectif :

- ✪ Automatiser le déchiffrage des syllabes contenant le graphème « s » et d'autres, déjà étudiés.

Phase 1
2 min
Réactivation

- ✪ Rappeler le nom du nouveau graphème étudié, ses différentes graphies.

Phase 2
1 min
Présentation de l'objectif

- ✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance :
 « *Vous allez vous entraîner à relire les syllabes de la leçon 2 du manuel de lecture.* »

Phase 3
15 min
Lecture des syllabes

- ✪ L'enseignant(e) relit aux élèves les deux lignes de syllabes, en verbalisant la manière dont elles sont construites et dont elles se lisent (cf. séance 1).
- ✪ Faire relire cette ligne de syllabes par les élèves, plusieurs fois, selon des modalités différentes :
 - Pour commencer, à l'unisson.
 - Puis, chaque élève lit une syllabe à tour de rôle (« en furet »).
 - Enfin, l'enseignant désigne une syllabe aléatoirement sur la ligne et demande à un(e) élève de la lire.

Phase 4
10 min
Entraînement

- ✪ Proposer aux élèves un temps de relecture individuel des graphèmes, avec le chuchoteur.

- Pendant que chaque élève s'entraîne, l'enseignant(e) peut faire lire chacun d'entre eux de manière individuelle, s'assurant ainsi de la maîtrise de la lecture de ces premières syllabes, et repérer les élèves auxquels il va falloir apporter un étayage particulier.

Phase 5 1 min <i>Bilan</i>	✪ Demander aux élèves de formuler ce qu'ils ont appris et appris à faire au cours de la séance, par un questionnement ouvert (interroger plusieurs élèves) : « <i>Qu'avez-vous appris ? Qu'avez-vous été capables de faire au cours de cette séance ?</i> »
----------------------------------	---

Séance 4	30 min
Objectif : ✪ Déchiffrer des mots contenant le graphème « l » et d'autres, déjà étudiés.	

Phase 1 5 min <i>Réactivation</i>	✪ Faire relire les syllabes de la leçon selon une modalité au choix : en « furet », en lecture aléatoire, en lecture flash.
---	---

Phase 2 1 min <i>Présentation de l'objectif</i>	✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : « <i>Vous avez appris à lire des syllabes avec une nouvelle lettre, la lettre « s ». Ce que vous avez appris à faire va vous servir aujourd'hui, car vous allez apprendre à lire des mots, qui contiennent ces syllabes.</i> »
---	--

Phase 3 10 min <i>Lecture des mots</i>	✪ L'enseignant(e) effectue un modelage de la lecture du premier mot devant les élèves, afin de verbaliser à voix haute et rendre explicite la procédure à mettre en œuvre pour déchiffrer : Exemple : « <i>Pour lire le mot, je regarde bien les lettres qui le composent et dans quel ordre elles sont positionnées. Pour le premier mot, je vois « a », puis deux « s », puis « i » puis encore un « s ». J'assemble les deux premières lettres, qui forment une syllabe : « as ». Puis j'assemble cette syllabe à la dernière lettre : « as...si...s »</i> <i>Assissss ? Cela ne veut rien dire. La dernière lettre du mot est en fait une lettre muette, c'est-à-dire qu'on la voit mais on ne l'entend pas. Je relis donc le mot : « assis ». Cette fois, je comprends ce que ce mot veut dire. Assis, c'est ne pas être debout. Je peux être assis sur une chaise, sur un tabouret, sur un banc.</i> » ⇒ <i>Ce premier mot confronte d'emblée les élèves à l'existence de lettres muettes, auxquelles il faudra être vigilant.</i> ✪ L'enseignant(e) demande aux élèves de relire ce mot, à l'unisson. ✪ Compter collectivement le nombre de syllabes de ce mot. ✪ Procéder ensuite de même pour le deuxième mot, en demandant aux élèves de participer au déchiffrement, en les amenant à verbaliser la
--	--

procédure à mettre en œuvre. Une fois le mot déchiffré, le faire relire de manière fluide et indiquer qu'il s'agit d'un prénom de garçon.

✪ Faire produire oralement des phrases dans lesquelles ces mots peuvent être employés, de manière à bien consolider l'idée que, contrairement aux syllabes, les mots ont un sens.

Phase 4 10 min <i>Entraînement</i>	✪ Proposer aux élèves un temps de relecture individuel des syllabes et des mots, avec le chuchoteur. ▪ Pendant que chaque élève s'entraîne, l'enseignant(e) peut prendre en charge les élèves fragiles sur la lecture des syllabes.
Phase 5 1 min <i>Bilan</i>	✪ Demander aux élèves de formuler ce qu'ils ont appris et appris à faire au cours de la séance, par un questionnement ouvert (interroger plusieurs élèves) : « <i>Qu'avez-vous appris ? Qu'avez-vous été capables de faire au cours de cette séance ?</i> »

Ecriture/copie

Séance 1	15 min
Objectif : ✪ Ecrire en cursive la lettre « s ».	

Phase 1 2 min <i>Réactivation</i>	✪ Rappeler aux élèves la posture pour écrire ainsi que la bonne tenue du crayon (cf. leçon 1).
Phase 2 1 min <i>Présentation de l'objectif</i>	✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : « <i>Vous allez apprendre à écrire la lettre « s » en écriture cursive.</i> »
Phase 3 3 min <i>Explicitation du tracé de la lettre</i>	✪ Verbaliser les gestes de tracé de la lettre « s », tout en réalisant ce tracé au tableau devant les élèves, en appui sur un support ligné identique à celui du cahier des élèves. ✪ Effectuer ce tracé deux fois, en verbalisant à chaque fois. L'effectuer une troisième fois, en invitant les élèves à verbaliser en même temps que l'enseignant(e).

Phase 4 10 min <i>Entraînement</i>	Les élèves ont à disposition leur support ligné plastifié. ✪ Laisser un temps d'entraînement aux élèves pour leur permettre de s'approprier le tracé de la lettre. ✪ Passer derrière chaque élève pour vérifier et corriger rapidement, si nécessaire, la tenue de l'outil, la posture et les gestes de tracé. ✪ Réactiver également le tracé des lettres « a » et « i ».
--	--

Séance 2	20 min
Objectif : ✪ Ecrire dans le cahier, en cursive, la lettre « s ».	

Phase 1 4 min <i>Réactivation</i>	✪ Rappeler aux élèves la posture pour écrire ainsi que la bonne tenue du crayon. ✪ Afficher au tableau les modèles d'écriture tels qu'ils auront été réalisés en amont par l'enseignant(e) dans le cahier des élèves. ✪ Verbaliser à nouveau les gestes de tracé aux élèves, en réalisant un exemple pour chaque lettre ou syllabe à réécrire.
---	--

Phase 2 1 min <i>Présentation de l'objectif</i>	✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : <i>« Ce matin, vous vous êtes entraînés à écrire la lettre « s » en écriture cursive. Cette fois, vous allez à nouveau l'écrire, dans votre cahier. »</i>
---	---

Phase 3 15 min <i>Entraînement</i>	Les élèves ont à disposition leur cahier, dans lequel l'enseignant(e) a réalisé les modèles d'écriture à reproduire. ✪ Demander aux élèves de prononcer à voix basse ce qu'ils écrivent. ✪ Passer derrière chaque élève pour vérifier et corriger rapidement, si nécessaire, la tenue du crayon, la posture et les gestes de tracé.
--	---

Séance 3	20 min
Objectif : ✪ Ecrire en cursive des syllabes contenant le graphème « s » et d'autres, déjà étudiés.	

Phase 1 2 min <i>Réactivation</i>	✪ Rappeler aux élèves la posture pour écrire ainsi que la bonne tenue du crayon (cf. leçon 1).
---	--

Phase 2 1 min <i>Présentation de l'objectif</i>	✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : <i>« Vous allez apprendre à écrire des syllabes qui contiennent les lettres « s », « a » et « i », en écriture cursive. »</i>				
Phase 3 5 min <i>Explication du tracé des syllabes</i>	✪ Verbaliser les gestes de tracé des syllabes « sa », « si ». Exemple pour la syllabe « sa » : <i>« Pour écrire la syllabe « sa », je dois d'abord écrire la lettre « s » et venir lui accrocher la lettre « a ». Je pars de la ligne d'écriture. Je trace un petit trait penché qui monte et s'arrête au premier interligne, puis un grand crochet qui vient se refermer en se posant sur la ligne d'écriture. Pour pouvoir accrocher la lettre « a », il faut que je trace un petit trait. Je trace ensuite la lettre « a » : je fais un cercle qui vient s'accrocher au petit trait que je viens de tracer, et se poser sur la ligne d'écriture, puis je colle une petite canne à l'envers, qui se pose également sur la ligne d'écriture. »</i> ⇒ <i>Là encore, cette formulation n'est qu'une proposition. Néanmoins, il est nécessaire de verbaliser le plus précisément possible la manière dont la syllabe doit s'écrire.</i> ⇒ <i>Le geste s'interrompt lorsqu'il faut « accrocher » une lettre ronde.</i> ⇒ <i>Il est possible de montrer aux élèves un contre-exemple de ce qui est attendu, et de les faire verbaliser : « Pourquoi la lettre est-elle mal écrite ? Qu'est-ce qui ne va pas ? », ce qui leur permettra de rectifier d'eux-mêmes leurs éventuelles erreurs de tracé par la suite.</i> ✪ Insister sur la liaison entre les lettres, et sur les moments où le crayon doit être levé ou non. ✪ Ecrire à nouveau chaque syllabe, en invitant les élèves à verbaliser en même temps que l'enseignant(e).				
Phase 4 10 min <i>Entraînement</i>	Les élèves ont à disposition leur support ligné plastifié. ✪ Laisser un temps d'entraînement aux élèves pour leur permettre de s'appropriier le tracé de chaque syllabe. ✪ Passer derrière chaque élève pour vérifier et corriger rapidement, si nécessaire, la tenue de l'outil, la posture et les gestes de tracé.				
<table border="1"> <tr> <td>Séance 4</td><td>20 min</td></tr> <tr> <td colspan="2"> Objectif : ✪ Ecrire dans le cahier, en cursive, des syllabes contenant les graphèmes déjà étudiés. </td></tr> </table>		Séance 4	20 min	Objectif : ✪ Ecrire dans le cahier, en cursive, des syllabes contenant les graphèmes déjà étudiés.	
Séance 4	20 min				
Objectif : ✪ Ecrire dans le cahier, en cursive, des syllabes contenant les graphèmes déjà étudiés.					
Phase 1 4 min <i>Réactivation</i>	✪ Rappeler aux élèves la posture pour écrire ainsi que la bonne tenue du crayon. ✪ Afficher au tableau les modèles d'écriture tels qu'ils auront été réalisés en amont par l'enseignant(e) dans le cahier des élèves.				

- ✪ Verbaliser à nouveau les gestes de tracé aux élèves, en réalisant un exemple pour chaque syllabe à réécrire.

Phase 2
1 min
Présentation de l'objectif

- ✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance :
« *Vous vous êtes entraînés à copier des syllabes en écriture cursive. Cette fois, vous allez à nouveau les copier, dans votre cahier.* »

Phase 3
15 min
Entraînement

Les élèves ont à disposition leur cahier, dans lequel l'enseignant(e) a réalisé les modèles d'écriture à reproduire.

- ✪ Demander aux élèves de prononcer à voix basse ce qu'ils écrivent.
- ✪ Passer derrière chaque élève pour vérifier et corriger rapidement, si nécessaire, la tenue du crayon, la posture et les gestes de tracé.

Dictée

	20 min
Objectif : ✪ Encoder, sous la dictée, des graphèmes étudiés et des syllabes contenant le graphème « s » et d'autres, déjà étudiés.	

Phase 1
1 min
Réactivation

- ✪ Rappeler le nom du nouveau graphème étudié et la façon dont il s'écrit en cursive (reverbaler les gestes de tracé).

Phase 2
1 min
Présentation de l'objectif

- ✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance :
« *Je vais vous dicter des lettres ou des syllabes, c'est-à-dire que je vais vous les dire et vous allez devoir les écrire.* »

Phase 3
3 min
Explicitation de la procédure d'encodage

- ✪ Lire collectivement la dictée écrite dans le manuel de lecture.
- ✪ L'enseignant(e) effectue un modelage devant les élèves : il/elle agit devant les élèves, en verbalisant à voix haute et en rendant explicite la procédure à mettre en œuvre pour encoder une syllabe dictée :
Exemple : « *Je vous demande d'écrire la syllabe « sa ». Je commence par redire tout bas la syllabe : « sa ». Je me demande ce que j'entends en premier : « ssss ». J'entends « sss », je sais que ce son s'écrit avec la lettre « s ». Puis, après « ssss »,*

j'entends « a », je sais que ce son s'écrit avec la lettre « a ». J'écris donc d'abord « s » et ensuite « a ». C'est une syllabe, donc je fais attention de bien attacher les lettres ensemble. Je me souviens que nous avons appris à écrire ces lettres en cursive, donc je dois les écrire correctement. »

⇒ *Il est important que l'enseignant(e) effectue cette étape sur un support ligné au tableau, de manière à ce que les élèves perçoivent bien que, quelle que soit l'activité (copie ou dictée), les gestes d'écriture restent les mêmes.*

Phase 4
15 min
Dictée

Dictée réalisée dans le cahier.

✪ Dictier les graphèmes et les syllabes aux élèves, un par un, en les répétant plusieurs fois si besoin.

✪ Passer derrière chaque élève pour vérifier et corriger rapidement, si nécessaire, la tenue du crayon, la posture et les gestes de tracé.

✪ Une fois la dictée réalisée, reprendre avec les élèves les modalités d'auto-correction mises en œuvre à la leçon précédente.

En affichant au tableau le modèle de la dictée tel qu'il se trouve dans le manuel, verbaliser de nouveau aux élèves la manière dont ils doivent s'y prendre pour vérifier leur travail à l'aide du modèle :

« Mettez votre doigt sur la première lettre que vous avez écrite. Regardez le modèle dans votre manuel. Si vous avez écrit la bonne lettre, bravo ! Si vous avez fait une erreur, ce n'est pas grave, vous pouvez réécrire, en-dessous, la bonne réponse. Je vous montre au tableau comment faire. »

Les inviter à ne pas rayer ou effacer les erreurs, mais à réécrire la syllabe correcte en-dessous.

Leçon 3 : les graphèmes « e » / « é »

Les séances ne sont pas redétaillées. L'enseignant(e) prendra appui sur le détail de la leçon 2 pour mettre en œuvre les différentes séances, dont le déroulement reste identique.

Cette leçon introduit deux graphèmes vocaliques, le e et le é. Ces deux graphèmes présentent l'avantage de présenter une même lettre accentuée ou pas, ce qui renvoie à une différence de prononciation à laquelle il faut s'attacher.

L'apprentissage du tracé de la lettre doit s'accompagner d'une attention toute particulière à celui de l'accent, puisque sa lecture engage des différences de prononciation qui renverront à des différences de sens décisives dans les mots. L'accent aigu part du haut vers le bas dans le sens inverse de la ligne d'écriture, et, précisons-le dès maintenant, l'accent grave part du haut vers le bas dans le sens de la ligne d'écriture. L'accent circonflexe reprend en les joignant les tracés des deux autres accents.

Il est important d'utiliser les mots justes. Les élèves sont tout à fait capables de retenir aigu, grave et circonflexe, associés à la lettre e, sans que l'on ait besoin de chapeaux ou de costumes, sources d'inexactitudes auxquelles il ne convient pas d'exposer les élèves. L'apprentissage de la justesse dans l'usage des mots se joue dès les premières leçons. Son respect n'est pas contradictoire avec le foisonnement de l'imaginaire qui d'ailleurs sait en tirer profit. C'est bien parce qu'on connaît le sens de « chat » et de « chien » que l'on peut rechercher l'effet humoristique d'un chat aboyant. Les enfants sont friands de ces jeux de langage à partir de leur connaissance juste du sens des mots.

Lors de la dictée on devra bien sûr dire : e accent aigu, et plus tard e accent grave et e accent circonflexe. Bien tracer les accents différents des deux lettres qui se prononcent de la même façon, renforce la conscience de la différence entre ces deux graphèmes qui jouent un rôle important dans l'orthographe des mots.

Si certains élèves sont un peu moins rapides pour réussir cet apprentissage, les leçons suivantes qui ont besoin des lettres de cette leçon, pourront leur permettre de progresser dans la maîtrise de cette accentuation.

1/ La deuxième ligne de cette leçon 3 confronte les élèves aux inversions de graphèmes (type is, as). C'est là une difficulté classique : il importe d'amener les élèves à la surmonter dès le tout début de leur apprentissage. Dans le cas des syllabes voyelle-consonne, insister sur la prononciation de la voyelle : « iiiis », « aaaa » ... Les élèves vont hésiter dans un premier temps, et même dire « si », « sa ». Il faudra systématiquement leur demander par quelle lettre commence la syllabe, et leur recommander de se poser à eux-mêmes la question à chaque fois qu'ils hésitent. Dans le cas inverse des syllabes consonne-voyelle, l'insistance sur la consonne « qui conduit l'attelage » (« sssa ») doit le plus vite possible céder la place à la prononciation normale « sa ».) Ce passage provisoire par l'insistance sur la première voyelle ou la première consonne de la syllabe ne signifie pas que l'on utilise l'épellation pour décoder en invitant les élèves à dire « ess-a », « ess-i » pour « sa », « si ». L'épellation est à déconseiller car certains élèves ont du mal ensuite à se débarrasser de ces prononciations fautives. C'est lors du travail d'encodage que le nom de la lettre prendra toute sa place.

Notons également que l'écriture de ces syllabes entraîne et conforte leur prononciation juste. D'une façon générale, la lecture et l'écriture se confortent mutuellement. Les difficultés rencontrées avec les lettres en miroir b-d et p-q disparaissent progressivement avec l'écriture qui oblige à bien faire attention aux différents tracés.

2/ Cette démarche sera à reprendre dans les leçons suivantes car les inversions de graphèmes vont perdurer quelque temps, ce qui implique de les traiter avec une insistance bienveillante : toute tentation de diagnostic prématuré de dyslexie serait tout à fait déplacée ici. Tous ceux qui peuvent trébucher sur cet aspect-ci de l'apprentissage et bien d'autres, ne sont pas des élèves « en difficulté ». Il leur faut simplement un peu plus de temps, d'explicitations, de consolidations pour bien réussir l'apprentissage, ce que des dispositifs d'organisation de la classe permettent d'envisager. Seule une minorité exceptionnelle d'élèves peut rencontrer des difficultés qui ne relèvent pas de la didactique et de la pédagogie.

Leçon 4 : le graphème « l »

Lecture

Séance 1

30 min

Objectifs :

- ✪ Découvrir le graphème « l ».
- ✪ Déchiffrer des syllabes contenant ce graphème et d'autres déjà étudiés.

Phase 1 3 min

Réactivation des connaissances antérieures

- ✪ Rappeler les graphèmes étudiés lors des précédentes leçons.
- ✪ Faire relire les syllabes de la leçon 3 selon une modalité au choix (à varier) : en « furet », en lecture aléatoire, en lecture flash.

Phase 2 1 min

Présentation de l'objectif

- ✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance :
« *Aujourd'hui, vous allez découvrir une nouvelle lettre, le son qu'elle produit lorsqu'on la trouve dans des syllabes ou des mots, puis vous allez lire des syllabes qui contiennent cette nouvelle lettre et d'autres lettres que vous connaissez déjà.* »

Phase 3 5 min

Découverte du graphème

- ✪ Énoncer aux élèves :
« *La lettre que nous découvrons aujourd'hui est la lettre « l ». Voici comment elle s'écrit en cursive et en script.* »
- ✪ Présenter les 4 graphies de la lettre « l » en établissant bien la distinction script / cursive.
- ✪ Verbaliser la manière dont le graphème se prononce lorsqu'on le trouve dans une syllabe ou un mot :
« *Lorsque nous la trouvons dans une syllabe ou un mot que nous devons lire, la lettre « l » se prononce « llll ».* »
- ✪ Énoncer aux élèves :
« *La lettre « l » ne sonne pas bien toute seule. Elle doit « sonner avec » une voyelle. Nous allons maintenant associer la lettre « l » à des voyelles que vous connaissez déjà, pour lire des syllabes.* »

Phase 4 20 min

Lecture des syllabes

- ✪ L'enseignant(e) lit aux élèves la première ligne de syllabes du manuel, en verbalisant la manière dont celles-ci sont construites et dont elles se lisent :
« *Je regarde la première lettre de la syllabe, c'est la lettre « l ». Je regarde la lettre qui vient juste après, c'est la lettre « a ». Cette syllabe se lit « la ».* »
- ⇒ *Dans ces premiers temps d'apprentissage, il est possible d'étirer*

le premier graphème et lire « llllla ».

✪ Faire relire cette première ligne de syllabes par les élèves, plusieurs fois, selon des modalités différentes :

- Pour commencer, à l'unisson.
- Puis, chaque élève lit une syllabe à tour de rôle (« en furet »).
- Enfin, l'enseignant désigne une syllabe aléatoirement sur la ligne et demande à un(e) élève de la lire.

✪ L'enseignant(e) lit aux élèves la deuxième ligne de syllabes du manuel, en verbalisant la manière dont elles sont construites et dont elles se lisent :

*« Je regarde la première lettre de la syllabe, c'est la lettre « a ».
Je regarde la lettre qui vient juste après, c'est la lettre « l ».
Cette syllabe se lit « al ».*

⇒ *Là encore, il est possible d'étirer le premier graphème et lire « aal ».*

✪ Faire relire cette deuxième ligne de syllabes par les élèves, plusieurs fois, en variant à nouveau les modalités.

Phase 5
1 min
Bilan

✪ Demander aux élèves de formuler ce qu'ils ont appris et appris à faire au cours de la séance, par un questionnement ouvert (interroger plusieurs élèves) :

« Qu'avez-vous appris aujourd'hui ? Quelle nouvelle lettre a été apprise ? Qu'avez-vous été capables de faire au cours de cette leçon de lecture ? »

Séance 2

30 min

Objectifs :

- ✪ Déchiffrer des syllabes contenant le graphème « l » et d'autres, déjà étudiés.
- ✪ Encoder, sous la dictée, des syllabes contenant le graphème « l » et d'autres, déjà étudiés.

Phase 1
5 min

Réactivation

✪ Rappeler le nom du nouveau graphème étudié, ses différentes graphies.

✪ Faire relire aux élèves, dans le manuel, les syllabes lues lors de la séance 1.

Phase 2
1 min

Présentation de l'objectif

✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance :

« Vous allez poursuivre la lecture des syllabes de la leçon 4 du manuel de lecture, puis vous allez écrire des syllabes que je vous dicterai. »

Phase 3
10-15 min

Lecture des syllabes

✪ L'enseignant(e) lit aux élèves la troisième ligne de syllabes du manuel, en verbalisant la manière dont elles sont construites et dont elles se lisent :

« Je regarde la première lettre de la syllabe, c'est la lettre « l ».

*Je regarde la lettre qui vient juste après, c'est la lettre « a ».
Cette syllabe se lit « la ».*

✪ Faire relire cette ligne de syllabes par les élèves, plusieurs fois, selon des modalités différentes :

- Pour commencer, à l'unisson.
- Puis, chaque élève lit une syllabe à tour de rôle (« en furet »).
- Enfin, l'enseignant désigne une syllabe aléatoirement sur la ligne et demande à un(e) élève de la lire.

✪ Procéder à la lecture de la quatrième ligne de syllabes du manuel, selon les mêmes principes.

⇒ *La lecture de syllabes contenant trois graphèmes est une étape nouvelle pour les élèves. Elle demande de bien leur faire prendre conscience de la manière dont ces graphèmes se combinent.*

✪ Faire relire cette ligne de syllabes par les élèves, plusieurs fois, en variant à nouveau les modalités.

Phase 4
10 min

*Dictée de
syllabes*

Dictée réalisée dans le cahier.

✪ Rappeler aux élèves le deuxième objectif de la séance :

« Nous allons maintenant réaliser une activité de dictée. Je vais vous dire des syllabes que vous allez devoir écrire vous-mêmes. »

✪ L'enseignant(e) effectue un modelage devant les élèves, afin de verbaliser à voix haute et rendre explicite la procédure à mettre en œuvre pour encoder la syllabe :

Exemple : « Je vous demande d'écrire la syllabe « le ». Je redis la syllabe : « le ». Je me demande ce que j'entends en premier : « llllle ». J'entends « lll », je sais que ce son s'écrit avec la lettre « l ». Puis, après « llll », j'entends « e », je sais que ce son s'écrit avec la lettre « e ». J'écris donc d'abord « l » et ensuite « e ». C'est une syllabe, donc je fais attention de bien attacher les lettres ensemble. Je me souviens que nous avons appris à écrire ces lettres en cursive/en attaché, donc je dois les écrire correctement. »

⇒ *Il est important que l'enseignant(e) effectue cette étape sur un support ligné au tableau, de manière à ce que les élèves perçoivent bien que, quelle que soit l'activité (copie ou dictée), les gestes d'écriture restent les mêmes.*

✪ Procéder à la dictée de quelques syllabes, en veillant à proposer également assez vite des syllabes inversées ou composées de plus de deux graphèmes (ex : *la, il, lo, sul*).

✪ Circuler auprès des élèves et apporter l'étayage nécessaire à ceux qui en ont besoin.

Phase 5 1 min <i>Bilan</i>	☛ Demander aux élèves de formuler ce qu'ils ont appris et appris à faire au cours de la séance, par un questionnement ouvert (interroger plusieurs élèves) : « <i>Qu'avez-vous appris ? Qu'avez-vous été capables de faire au cours de cette séance ?</i> »
----------------------------------	---

Séance 3	15 min
Objectif : ☛ Déchiffrer des syllabes contenant le graphème « l » et d'autres, déjà étudiés.	

Phase 1 1 min <i>Présentation de l'objectif</i>	☛ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : « <i>Vous allez vous entraîner à relire les syllabes que nous avons lues aujourd'hui.</i> »
---	---

Phase 2 14 min <i>Lecture des syllabes</i>	☛ Proposer aux élèves un temps de relecture des syllabes, qui peut prendre des modalités différentes : ▪ Lecture « flash » (via un ENI) : une syllabe apparaît un temps donné, un élève désigné doit la lire avant qu'elle ne disparaisse de l'écran. ▪ Relecture individuelle en invitant les élèves à bien oraliser chaque syllabe lue (possibilité d'utiliser des « chuchoteurs » pour réduire le bruit). ▪ Relecture en binômes : chaque élève lit une syllabe à tour de rôle. ⇒ <i>Ces organisations peuvent permettre à l'enseignant(e) de prendre en charge un petit groupe d'élèves que cela peut aider, pour leur apporter l'étayage nécessaire à la relecture des syllabes.</i>
--	---

Séance 4	30 min
Objectif : ☛ Déchiffrer des mots contenant le graphème « l » et d'autres déjà étudiés.	

Phase 1 5 min <i>Réactivation</i>	☛ Faire relire les syllabes de la leçon selon une modalité au choix (à varier) : en « furet », en lecture aléatoire, en lecture flash.
---	---

Phase 2 2 min <i>Présentation de l'objectif</i>	☛ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : « <i>Hier, vous avez appris à lire des syllabes avec une nouvelle lettre, la lettre « l ». Ce que vous avez appris à faire va vous servir aujourd'hui, car vous allez apprendre à lire des mots, qui contiennent ces syllabes.</i> »
---	--

Phase 3 20 min <i>Lecture des</i>	☛ L'enseignant(e) effectue un modelage de la lecture du premier mot devant les élèves, afin de verbaliser à voix haute et rendre explicite la procédure à mettre en œuvre pour déchiffrer :
---	--

Exemple : « *Pour lire le mot, je regarde bien les lettres qui le composent et dans quel ordre elles sont positionnées. Pour le premier mot, je vois « l », puis « i », puis « é ». J'assemble les deux premières lettres, qui forment une syllabe : « li ». Puis j'assemble cette syllabe à la dernière lettre : « li...é ». Je relis le mot sans le découper : « lié ».* »

- ⇒ *Dans les premiers temps d'apprentissage, il est possible de faire visualiser aux élèves le découpage du mot en syllabes en traçant des « vagues » matérialisant les syllabes.*
- ⇒ *Il est toutefois indispensable de demander aux élèves de relire le mot de manière fluide, et de ne pas se contenter d'une lecture ânonnée.*

✪ L'enseignant(e) demande aux élèves de relire ce mot, à l'unisson.

✪ L'enseignant(e) affiche au tableau une illustration du mot « lié » afin de permettre aux élèves d'accéder au sens de ce mot.

✪ Parfois, le sens d'un mot peut être trouvé en analysant sa morphologie (par exemple, en leçon 7, le sens du verbe « alunir » pourra être trouvé en invitant les élèves à faire le lien avec le mot « lune » et en faisant appel au mot « atterrir » : si « atterrir » veut dire « se poser sur la terre », « alunir » veut dire « se poser sur la lune »).

✪ Faire produire oralement des phrases dans lesquelles ce mot peut être employé.

- ⇒ *Tous les mots n'ont pas à être illustrés. Cela dépend du profil de la classe et de l'étendue de leur vocabulaire. L'enseignant(e) ciblera en amont les mots pour lesquels il juge nécessaire d'afficher une illustration.*

✪ Procéder à la lecture de la première ligne de mots. Il est possible de demander aux élèves de déchiffrer les mots à tour de rôle, tout en demandant à la classe de relire à l'unisson ce mot une fois qu'il a été correctement déchiffré.

✪ Procéder de même pour la lecture de la deuxième ligne de mots.

✪ Faire ensuite relire les mots, en variant les procédés :

- Chaque élève lit un mot à tour de rôle (« en furet »).
- L'enseignant désigne un mot aléatoirement sur la ligne et demande à un(e) élève de le lire.

Phase 4
3 min
Bilan

✪ Demander aux élèves de formuler ce qu'ils ont appris et appris à faire au cours de la séance, par un questionnement ouvert (interroger plusieurs élèves) :

« *Qu'avez-vous appris aujourd'hui ? Qu'avez-vous été capables de lire au cours de cette leçon de lecture ?* »

Séance 5

30 min

Objectif :

✪ Déchiffrer des mots contenant le graphème « l » et d'autres déjà étudiés.

Phase 1 5 min

Réactivation

✪ Faire relire quelques syllabes et quelques mots de la leçon selon une modalité au choix (à varier) : en « furet », en lecture aléatoire, en lecture flash.

Phase 2 2 min

Présentation de l'objectif

✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance :

« *Vous allez poursuivre la lecture des mots de la leçon 4 du manuel de lecture.* »

Phase 3 10 min

Lecture des mots

✪ Demander aux élèves d'observer les mots de la troisième ligne dans le manuel, et expliquer :

« *Sur cette ligne, tous les mots commencent par une majuscule. Ils ont une majuscule car ce sont ce qu'on appelle des noms propres. Ce peut être un prénom, un personnage, un nom de pays, un nom de ville...* »

⇒ *Il est possible d'entourer, via l'ENI, les majuscules pour permettre aux élèves de mieux visualiser cette particularité.*

✪ Procéder à la lecture de la troisième ligne de mots. Il est possible de demander aux élèves de déchiffrer les mots à tour de rôle, tout en demandant à la classe de relire à l'unisson chaque mot, une fois qu'il a été correctement déchiffré.

✪ Faire relire ensuite les mots de cette ligne, en variant les procédés :

- Chaque élève lit un mot à tour de rôle (« en furet »).
- L'enseignant désigne un mot aléatoirement sur la ligne et demande à un(e) élève de le lire.

Phase 4 10-15 min

Lecture des mots

✪ Proposer aux élèves un temps de relecture des mots, qui peut prendre des modalités différentes :

- Lecture « flash » (via un ENI) : un mot apparaît un temps donné, un élève désigné doit le lire avant qu'il ne disparaisse de l'écran.
- Relecture individuelle en invitant les élèves à bien oraliser chaque mot lu (possibilité d'utiliser des « chuchoteurs » pour réduire le bruit).
- Relecture en binômes : chaque élève lit un mot à tour de rôle.
 - ⇒ *Ces organisations peuvent permettre à l'enseignant(e) de prendre en charge un petit groupe d'élèves que cela peut aider, pour leur apporter l'étayage nécessaire à la relecture des mots.*

Phase 5 1 min <i>Bilan</i>	✪ Demander aux élèves de formuler ce qu'ils ont appris et appris à faire au cours de la séance, par un questionnement ouvert (interroger plusieurs élèves) : « <i>Qu'avez-vous appris ? Qu'avez-vous été capables de faire au cours de cette séance ?</i> »
----------------------------------	---

Séance 6	30 min
Objectif : ✪ Lire à voix haute des phrases composées de mots entièrement déchiffrables.	

Phase 1 1 min <i>Présentation de l'objectif</i>	✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : « <i>Maintenant que vous vous êtes entraînés à déchiffrer des syllabes puis des mots, vous êtes prêts pour lire des phrases. Dans ces phrases, vous ne trouverez que des mots que vous êtes capables de lire, il n'y a pas de piège.</i> »
---	--

Phase 2 15 min <i>Lecture des phrases</i>	✪ Afficher au tableau la première phrase du manuel : « Léa lit. », et demander aux élèves de suivre la lecture de cette phrase dans leur manuel. ✪ L'enseignant(e) effectue un modelage de la lecture du premier mot devant les élèves, afin de verbaliser à voix haute et rendre explicite la procédure à mettre en œuvre pour déchiffrer : Exemple : « <i>Je vais lire cette phrase. Elle commence par une majuscule et se termine par un point. Dans cette phrase, il y a deux mots ; je le vois car entre chaque mot, il y a un espace. Je commence par déchiffrer le premier mot : « Léa » puis je déchiffre le deuxième mot : « lit ». Je peux alors relire la phrase entièrement : « Léa lit. » Pour montrer que la phrase est terminée, je fais baisser légèrement ma voix : « Léa lit. ». »</i> ✪ L'enseignant(e) demande aux élèves de relire cette phrase, à l'unisson, en veillant à porter une attention particulière au respect de la ponctuation. ⇒ <i>Il faudra être particulièrement attentif tout au long de l'année et dès le début de l'apprentissage, au respect de la ponctuation.</i> ⇒ <i>Pour habituer les élèves au respect de la ponctuation, essentiel à la compréhension, on indiquera aux élèves de compter mentalement un pour la virgule, un-deux pour le point-virgule et les deux points, un-deux-trois pour tous les points de fin de phrase (avec l'intonation adéquate pour les points d'interrogation et d'exclamation).</i> ✪ Pour la lecture de la deuxième phrase, en impliquant cette fois les élèves dans la verbalisation, par un questionnement, et dans le déchiffrement : <i>Y a-t-il bien une majuscule et un point ?</i> <i>Combien de mots y a-t-il dans cette phrase ?</i> <i>Comment le savez-vous ? Comment faites-vous pour compter le nombre de mots ?</i>
---	---

Qui peut me lire le premier mot ? (Le passage par une lecture ânonnée est normal à ce stade, mais il faut absolument veiller à demander systématiquement une relecture fluide du mot).

Qui peut me lire le deuxième mot ?
Etc.

✪ Faire relire cette phrase collectivement, à l'unisson, en prêtant attention à la ponctuation. Inviter quelques élèves qui s'en sentent capables, à relire la phrase à voix haute.

✪ Procéder de même pour la lecture de la troisième phrase.

Phase 3
10-15 min

Entraînement

✪ Les élèves s'entraînent à relire les trois phrases, dans leur manuel de lecture, à l'aide des chuchoteurs.

✪ Durant ce temps, l'enseignant(e) apporte l'étayage nécessaire à la relecture, aux élèves plus fragiles ou à besoin. Pour ces élèves, il est tout à fait possible de ne pas relire l'intégralité des phrases à ce stade. L'enseignant(e) reste flexible en fonction du profil de ses élèves.

✪ Pour conclure ce temps d'entraînement, il est possible d'inviter quelques élèves qui s'en sentent capables, à relire la phrase de leur choix, à voix haute.

Phase 4
1 min

Bilan

✪ Demander aux élèves de formuler ce qu'ils ont appris et appris à faire au cours de la séance, par un questionnement ouvert :

« *Qu'avez-vous appris ? Qu'avez-vous été capables de faire au cours de cette séance ?* »

Séance 7

30 min

Objectifs :

✪ Manifester sa compréhension des phrases lues : pouvoir répondre aux questions *qui ? où ? quoi ? quand ?*

✪ Valider ou invalider une affirmation en prenant appui sur les phrases lues.

Phase 1
4 min

Réactivation

✪ Demander aux élèves de s'entraîner à relire les phrases du manuel, de manière individuelle, puis procéder à une relecture collective (soit à l'unisson, soit en faisant lire successivement quelques élèves).

Phase 2
1 min

Présentation de l'objectif

✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance :

« *Vous vous êtes entraînés à lire des phrases. Nous allons maintenant vérifier si vous avez bien compris ce que vous avez lu.* »

Premier temps : stratégie « qui ? où ? quoi ? quand ? ».

« Lorsqu'on cherche à comprendre des phrases ou un texte, une histoire, il est utile de se poser des questions importantes : de qui parle-t-on ? que fait ou que font les personnes, les personnages ? où sont-ils ? quand l'histoire se passe-t-elle ? Il arrive parfois que toutes les réponses ne soient pas données par la phrase ou le texte. »

★ Afficher la première phrase et la relire avec les élèves : « Léa lit. »

« Je commence par me demander de qui on parle dans cette phrase. On parle de Léa, c'est un prénom de fille ou de femme. Je me demande ensuite ce qu'elle fait. Elle lit. Je me demande ensuite où se passe l'histoire. Cette phrase ne le dit pas. Je me demande enfin quand se passe l'histoire. Là encore, cette phrase ne le dit pas. »

★ Procéder de la même manière avec les deux autres phrases, en interrogeant les élèves :

*De qui parle-t-on ?
Que fait-il/elle ?
Où se passe l'histoire ?
Quand se passe l'histoire ?*

Deuxième temps : « vrai ou faux ? ».

« Nous allons réaliser un exercice que nous allons refaire très souvent, quasiment à chaque leçon. Il s'appelle : « vrai ou faux ? ». Je vais vous dire ou vous allez lire une phrase. Si ce qui est dit correspond à ce que les phrases racontent, alors il faudra écrire V sur votre ardoise pour indiquer que c'est vrai. Si ce qui est dit ne correspond pas à ce que les phrases racontent, alors il faudra écrire F sur votre ardoise pour indiquer que c'est faux. »

⇒ *Il est aussi possible de fournir aux élèves deux petites cartes plastifiées : sur l'une, on y trouvera un pouce levé et sur l'autre, un pouce baissé. Cela peut être facilitant sur le plan matériel.*

★ Pour chaque affirmation :

- Laisser un temps individuel de réflexion à chaque élève, en indiquant bien qu'il est possible de relire les phrases du manuel si besoin.
- Recenser les réponses.
Dans tous les cas, même si toutes les réponses sont concordantes et justes, un simple acquiescement ne suffit pas. La validation ne se fait pas par l'enseignant(e). Il faut que la bonne réponse soit explicitement justifiée, par un retour aux phrases du manuel.
- Dans le cas où les élèves ont tous indiqué une réponse erronée, alors l'enseignant(e) peut leur signaler qu'il/elle n'est pas d'accord avec leur réponse. Chercher alors collectivement pourquoi, en guidant les élèves.

⇒ *Si l'affirmation n'est pas entièrement déchiffrable, alors l'enseignant(e) se contente de la dire.
Exemple : « Issa est fatigué. »*

⇒ *Si l'affirmation est entièrement déchiffrable, alors l'enseignant(e) affiche la phrase au tableau et demande aux élèves de lire eux-mêmes la phrase proposée (lecture orale pour s'assurer du déchiffrement correct).
Exemple : « Léo lit. »*

Exemples d'affirmations à proposer à l'oral :

- Issa est fatigué.
- Ali reste debout.

Exemples d'affirmations déchiffrables :

- Léo lit.
- Ali alla à Lille.

Phase 4
1 min
Bilan

☛ Demander aux élèves de formuler ce qu'ils ont appris et appris à faire au cours de la séance, par un questionnement ouvert.

Séance 8

30 min

ATELIERS

Cette séance peut être l'occasion de mettre en œuvre un temps de travail sous la forme d'ateliers, afin de proposer des activités adaptées aux besoins de chacun, en fonction des réussites ou difficultés identifiées par l'enseignant(e) au cours de la semaine. Cela permet de consolider les apprentissages réalisés au cours de cette leçon ou de proposer un travail de remédiation.

En proposant des activités en autonomie, l'enseignant(e) peut également assurer un temps de lecture avec les élèves les plus fragiles, et travailler spécifiquement sur la fluence de lecture.

La rubrique « Dispositifs pédagogiques complémentaires pour la conduite et l'animation de la classe de CP » propose des ressources pour la mise en place des ateliers à proposer en autonomie, ainsi que des fiches utilisables pour la fluence.

<http://www.leslettresbleues.fr/spip.php?article158>

Cathy Marcaillou, conseillère pédagogique de circonscription, a conçu un dispositif de lecture qui a un intérêt pédagogique et un pouvoir de séduction auprès des élèves qui ne se dément pas. Il s'agit de réunir deux élèves, éventuellement trois, avec un moyen d'enregistrement audio. Chaque élève s'enregistre en train de lire le texte concerné. Il s'écoute, juge sa lecture, recommence s'il le pense nécessaire, puis livre sa production à son auditoire qui la discute. Le tempo, la prise en compte de la ponctuation, l'articulation, la prosodie, la qualité de l'interprétation sont discutées. Ces enregistrements permettent aux élèves de faire beaucoup de progrès en fluidité, en attention soutenue, en concentration, et aussi en motivation pour s'intéresser sérieusement au sens de ce qu'ils lisent. Ils prennent plaisir à chercher à surmonter les difficultés de lecture, à ne pas faire d'erreurs et à « déclamer » les textes, ce qu'ils apprécient tout particulièrement.

Pendant que certains s'enregistrent, d'autres peuvent dessiner la phrase ou l'histoire qu'ils auront inventée à l'écrit, ou bien ce que leur inspire un aspect du texte étudié, d'autres enfin peuvent continuer à travailler quelques points qui peuvent rester encore délicats pour eux, avec l'enseignant-e.

Ecriture/copie

Séance 1	15 min
Objectifs : ☆ S'entraîner à écrire en cursive la lettre « l ». ☆ S'entraîner à écrire en cursive des syllabes contenant ce graphème et d'autres, déjà étudiés.	

Phase 1 2 min <i>Réactivation</i>	☆ L'enseignant(e) rappelle aux élèves la posture pour écrire, en verbalisant et en agissant devant eux : <i>« Les pieds sont posés au sol. Les fesses sont au fond de la chaise. Le dos est appuyé sur le dossier ou légèrement penché en avant. La chaise est proche de la table. »</i> ☆ Demander aux élèves de se positionner de cette manière. ☆ L'enseignant(e) rappelle aux élèves la bonne tenue du crayon, en verbalisant et en agissant devant les élèves. ☆ Demander aux élèves de se saisir de leur crayon de cette manière, puis de le reposer sur leur table.
Phase 2 1 min <i>Présentation de l'objectif</i>	☆ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : <i>« Vous allez apprendre à écrire la lettre « l » et des syllabes qui contiennent la lettre « l » en écriture cursive. »</i>
Phase 3 2 min <i>Explicitation du tracé de la lettre</i>	☆ Verbaliser les gestes de tracé de la lettre « l », tout en réalisant ce tracé au tableau devant les élèves, en appui sur un support ligné identique à celui du cahier des élèves : <i>Exemple : « Je pars de la ligne d'écriture. Je trace une grande boucle fine qui monte jusqu'au troisième interligne, et qui redescend bien droit pour venir se poser sur la ligne d'écriture avec une canne à l'envers. »</i> ⇒ <i>Cette formulation n'est qu'une proposition. Toutefois, il apparaît essentiel que la verbalisation des gestes de tracé de chaque lettre fasse l'objet d'une harmonisation entre les collègues de l'école maternelle et de l'école élémentaire.</i> ☆ Effectuer ce tracé deux fois, en verbalisant à chaque fois. L'effectuer une troisième fois, en invitant les élèves à verbaliser en même temps que l'enseignant.

Phase 4 3 min <i>Entraînement</i>	Les élèves ont à disposition un support ligné plastifié (préférable à l'ardoise). ✪ Laisser un temps d'entraînement aux élèves pour leur permettre de s'approprier le tracé de la lettre. ✪ Passer derrière chaque élève pour vérifier et corriger rapidement, si nécessaire, la tenue du crayon, la posture et les gestes de tracé.
Phase 5 3 min <i>Explicitation de l'écriture des syllabes</i>	✪ Verbaliser les gestes de tracé de quelques syllabes (ex : « la », « le », « ul », « los »). Exemple pour la syllabe « la » : « <i>Pour écrire la syllabe « la », je dois d'abord écrire la lettre « l » et venir lui accrocher la lettre « a ». Je pars de la ligne d'écriture. Je trace une grande boucle fine qui monte jusqu'au troisième interligne, et qui redescend bien droit pour venir se poser sur la ligne d'écriture avec une canne à l'envers. Je lève mon crayon. Je me positionne sur le premier interligne et je trace la lettre « a ». Je trace un rond qui vient bien se coller à la canne du « l » puis je redescends avec une petite canne à l'envers qui vient se poser sur la ligne d'écriture.</i> » ⇒ <i>Là encore, cette formulation n'est qu'une proposition. Néanmoins, il est nécessaire de verbaliser le plus précisément possible la manière dont la syllabe doit s'écrire.</i> ⇒ <i>Prêter attention aux syllabes pour lesquelles certains enchaînements de lettres risquent d'être difficiles pour les élèves (par exemple, l'enchaînement du « o » et du « s »).</i> ✪ Insister sur la liaison entre les lettres, et sur les moments où le crayon doit être levé ou non.
Phase 6 5 min <i>Entraînement</i>	✪ Laisser un temps d'entraînement aux élèves pour leur permettre de s'approprier le tracé de la lettre. ✪ Demander aux élèves de prononcer à voix basse ce qu'ils écrivent. ✪ Passer derrière chaque élève pour vérifier et corriger si nécessaire la tenue du crayon, la posture et les gestes de tracé.

Séance 2	15 min
Objectifs : ✪ Ecrire dans le cahier, en cursive, la lettre « l ». ✪ Ecrire dans le cahier, en cursive, des syllabes contenant ce graphème et d'autres, déjà étudiés.	

Phase 1 4 min <i>Réactivation</i>	✪ Rappeler aux élèves la posture pour écrire ainsi que la bonne tenue du crayon (cf. séance 1).
---	---

- ✪ Afficher au tableau les modèles d'écriture tels qu'ils auront été réalisés en amont par l'enseignant(e) dans le cahier des élèves.
- ✪ Verbaliser à nouveau les gestes de tracé aux élèves, en réalisant un exemple pour chaque lettre ou syllabe à réécrire.

Phase 2
1 min
Présentation de l'objectif

- ✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance :
« *Ce matin, vous vous êtes entraînés à écrire la lettre « l » et des syllabes qui contiennent la lettre « l » en écriture cursive. Cette fois, vous allez à nouveau les écrire, dans votre cahier.* »

Phase 3
10 min
Entraînement

Les élèves ont à disposition leur cahier, dans lequel l'enseignant(e) a réalisé les modèles d'écriture à reproduire.

- ✪ Demander aux élèves de prononcer à voix basse ce qu'ils écrivent.
- ✪ Passer derrière chaque élève pour vérifier et corriger rapidement, si nécessaire, la tenue du crayon, la posture et les gestes de tracé.

Séance 3	15 min
Objectif : ✪ S'entraîner à écrire en cursive des mots contenant des graphèmes déjà étudiés.	

Phase 1
1 min
Réactivation

- ✪ L'enseignant(e) rappelle aux élèves la posture pour écrire ainsi que la bonne tenue du crayon, en verbalisant et en agissant devant eux (cf. séance 1).

Phase 2
1 min
Présentation de l'objectif

- ✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance :
« *Vous allez apprendre à copier des mots qui contiennent la lettre « l » en écriture cursive.* »

Phase 3
3 min
Explicitation de l'écriture des mots

- ✪ Verbaliser les gestes de tracé de quelques mots (ex : « *lié* », « *sali* », « *le lit* », « *la salsa* »).

Exemple pour le mot « *sali* » : « *Pour écrire le mot « sali », je dois écrire et accrocher entre elles quatre lettres : « s », « a », « l » et « i ». Je pars de la ligne d'écriture. Je trace la lettre « s ». Je lève mon crayon pour ajouter une petite accroche pour venir accrocher la lettre « a ». Je trace la lettre « a » et sans m'arrêter, je trace la lettre « l » qui monte jusqu'au troisième interligne. Toujours sans m'arrêter, je trace la lettre « i » et je n'oublie pas de mettre son point.* »

- ✪ Insister sur la liaison entre les lettres, sur les moments où le crayon doit être levé ou non et attirer l'attention sur la présence de lettres muettes.

⇒ *Il faut que l'enseignant(e) ait une préparation rigoureuse de la manière dont il verbalise les gestes d'écriture.*

- ⇒ *Le geste est souvent interrompu lorsqu'il faut « accrocher » une lettre ronde.*
- ⇒ *Les accents, les points, la barre de la lettre « t » doivent se mettre lorsque le mot est entièrement écrit.*

✪ En début d'apprentissage, procéder mot par mot : l'enseignant(e) verbalise l'écriture du premier mot, les élèves agissent sur leur outil ligné, avant de passer au deuxième mot.

Phase 4 10 min <i>Entraînement</i>	Les élèves ont à disposition leur support ligné plastifié (préférable à l'ardoise). ✪ Laisser un temps d'entraînement aux élèves pour leur permettre de s'approprier le tracé de la lettre. ✪ Demander aux élèves de prononcer à voix basse les mots qu'ils écrivent. ✪ Passer derrière chaque élève pour vérifier et corriger si nécessaire la tenue du crayon, la posture et les gestes de tracé.
--	---

Séance 4		15 min
Objectif : ✪ Ecrire dans le cahier, en cursive, des mots contenant des graphèmes déjà étudiés.		

Phase 1 4 min <i>Réactivation</i>	✪ Rappeler aux élèves la posture pour écrire ainsi que la bonne tenue du crayon (cf. séance 1). ✪ Afficher au tableau les modèles d'écriture tels qu'ils auront été réalisés en amont par l'enseignant(e) dans le cahier des élèves. ✪ Verbaliser à nouveau les gestes de tracé aux élèves, en réalisant un exemple pour chaque mot à réécrire.
---	--

Phase 2 1 min <i>Présentation de l'objectif</i>	✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : <i>« Ce matin, vous vous êtes entraînés à copier des mots en écriture cursive. Cette fois, vous allez à nouveau les copier, dans votre cahier. »</i>
---	--

Phase 3 10 min <i>Entraînement</i>	Les élèves ont à disposition leur cahier, dans lequel l'enseignant(e) a réalisé les modèles d'écriture à reproduire. ✪ Demander aux élèves de prononcer à voix basse ce qu'ils écrivent. ✪ Passer derrière chaque élève pour vérifier et corriger rapidement, si nécessaire, la tenue du crayon, la posture et les gestes de tracé.
--	--

Objectif :

✪ S'entraîner à écrire en cursive une phrase contenant des graphèmes déjà étudiés.

Phase 1
1 min

Réactivation

✪ Rappeler aux élèves la posture pour écrire ainsi que la bonne tenue du crayon (cf. séance 1).

Phase 2
1 min

Présentation de l'objectif

✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance :

« *Vous allez apprendre à copier une phrase en écriture cursive.* »

Phase 3
3 min

Explicitation de l'écriture de la phrase

✪ Verbaliser les gestes d'écriture d'une courte phrase, qu'il est possible de choisir parmi celles proposées à la lecture dans le manuel (ex : « *Léa lit.* »).

Exemple : « *Pour écrire cette phrase, je dois penser à commencer par une majuscule et il faudra que je pense à mettre le point lorsque j'aurai terminé de l'écrire. Il y a deux mots : « Léa » et « lit ». Je commence par écrire le mot « Léa » : je trace la majuscule du « L », sans m'arrêter je trace la lettre « e », je lève mon crayon pour venir accrocher la lettre « a » et je trace l'accent aigu sur le « e ». Je laisse un petit espace avant d'écrire le mot suivant, car dans une phrase, les mots sont espacés. J'écris le mot « lit » : je commence par tracer la lettre « l » qui monte jusqu'au troisième interligne, sans m'arrêter je trace la lettre « i », sans m'arrêter je trace la lettre « t » en montant jusqu'au deuxième interligne, je redescends en faisant une canne qui se pose sur la ligne d'écriture et je termine en traçant la barre du « t ». Ma phrase est terminée, je pense à mettre le point. »*

✪ Insister sur la liaison entre les lettres, sur les moments où le crayon doit être levé ou non et sur les espaces à laisser entre les mots.

Phase 4
10 min

Entraînement

Les élèves ont à disposition leur cahier, dans lequel l'enseignant(e) a réalisé les modèles d'écriture à reproduire.

✪ Demander aux élèves de prononcer à voix basse ce qu'ils écrivent.

✪ Passer derrière chaque élève pour vérifier et corriger rapidement, si nécessaire, la tenue du crayon, la posture et les gestes de tracé.

Encodage autonome

Séances 1 et 2		15 min
Objectif : ✪ Ecrire, de manière autonome, des mots composés de graphèmes étudiés, en respectant la correspondance entre graphèmes et phonèmes.		
Phase 1 1 min <i>Réactivation</i>	✪ Rappeler le nom du nouveau graphème étudié, et éventuellement revenir sur d'autres graphèmes si l'enseignant(e) le juge nécessaire.	
Phase 2 1 min <i>Présentation de l'objectif</i>	✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : <i>« Vous allez écrire, seuls, des mots qui sont composés de lettres et de sons que vous connaissez déjà. »</i>	
Phase 3 3 min <i>Explicitation de la procédure d'encodage</i>	✪ Afficher au tableau l'image représentant le mot « lié ». Demander aux élèves de rappeler le mot correspondant à cette image. ✪ L'enseignant(e) verbalise aux élèves les étapes à mettre en œuvre pour parvenir à encoder, seul, le mot « lié », et agit devant eux au tableau. <i>Exemple : « Je dois écrire le mot « lié ». Je répète le mot lentement pour bien entendre tous les sons qui le composent. Je peux faire durer les sons. « LLLLLlié », j'entends d'abord « llll ». Il va falloir que je commence par écrire la lettre « l ». « Liiiiié », j'entends ensuite « iiii ». Il y aura donc un « i » après le « l ». « Liééééé », j'entends « éééé ». Il y aura donc un « e » avec un accent aigu après le « i ». J'écris donc : « lié ». Je fais attention à bien former les lettres et à bien les attacher entre elles. »</i> ⇒ <i>Il est souvent nécessaire de rappeler aux élèves que le tracé des lettres doit être exécuté correctement quelle que soit l'activité proposée, et que cela n'est pas valable uniquement lors des séances d'écriture/copie.</i>	
Phase 4 10 min <i>Entraînement</i>	✪ Proposer d'autres mots à encoder, en veillant à ce que chaque mot ne contienne pas de graphèmes non étudiés (hors lettres muettes éventuelles, qu'il faudra par ailleurs signaler aux élèves). Veiller à bien nommer chaque illustration avant de lancer l'activité, de manière à ce que les élèves encodent le bon mot.	

- ⇒ *Le nombre de mots à encoder est à adapter aux capacités de chacun.*
- ⇒ *Il est possible d'établir une progressivité dans les mots à encoder : commencer par des mots de deux syllabes, puis de trois, etc.*

✪ L'enseignant peut prendre en charge un groupe d'élèves fragiles ou à besoin afin de reverbaler avec eux la procédure d'encodage et leur apporter l'étiayage nécessaire.

- ⇒ *Pour certains élèves en difficulté, il est possible d'encoder le mot en passant d'abord par la manipulation d'étiquettes lettres mobiles (en cursive), de manière à ce qu'ils perçoivent mieux l'ordre des lettres, qu'ils puissent se corriger plus facilement en cas d'erreur... Néanmoins, il faudra leur demander ensuite de réécrire le mot encodé.*

Phase 5
1 min
Bilan

✪ Demander aux élèves de formuler ce qu'ils ont appris et appris à faire au cours de la séance, par un questionnement ouvert (interroger plusieurs élèves) :

« *Qu'avez-vous appris ? Qu'avez-vous été capables de faire au cours de cette séance ? Comment faire pour écrire un mot seul ?* »

Dictée

Séance 1

15 min

Objectif :

✪ Encoder, sous la dictée, des syllabes contenant le graphème « l » et d'autres, déjà étudiés.

Phase 1
1 min

Réactivation

✪ Rappeler le nom du nouveau graphème étudié et la façon dont il s'écrit en cursive (reverbaler les gestes de tracé).

Phase 2
1 min

Présentation de l'objectif

✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance :

« *Je vais vous dicter des syllabes, c'est-à-dire que je vais vous dire une syllabe que vous allez devoir écrire.* »

Phase 3
3 min

Explicitation de la procédure d'encodage

✪ Lire collectivement les syllabes de la dictée, écrites dans le manuel de lecture (*la, li, lé, le*).

✪ L'enseignant(e) effectue un modelage devant les élèves, afin de verbaliser à voix haute et rendre explicite la procédure à mettre en œuvre pour encoder la syllabe :

Exemple : « *Je vous demande d'écrire la syllabe « le ». Je redis la syllabe : « le ». Je me demande ce que j'entends en premier : « llllle ». J'entends « ll », je sais que ce son s'écrit avec la lettre « l ». Puis, après « lll », j'entends « e », je sais que ce son s'écrit avec la lettre « e ». J'écris donc d'abord « l » et ensuite « e ». C'est une syllabe, donc je fais attention de bien attacher les lettres ensemble. Je me souviens que nous avons appris à écrire ces lettres en cursive/en attaché, donc je dois les écrire correctement. »*

Phase 4 10 min <i>Dictée</i>	Dictée réalisée dans le cahier. ✪ Dictier les syllabes aux élèves, une par une, en les répétant plusieurs fois si besoin. ✪ Passer derrière chaque élève pour vérifier et corriger rapidement, si nécessaire, la tenue du crayon, la posture et les gestes de tracé. ✪ Une fois les syllabes dictées, laisser aux élèves un temps pour vérifier leur travail à l'aide du modèle de la dictée présent dans le manuel. Ils peuvent ainsi repérer d'eux-mêmes leurs erreurs éventuelles. Les inviter à ne pas rayer ou effacer les erreurs, mais à réécrire la syllabe correcte en-dessous.
------------------------------------	---

Séances 2 et 3	15 min
Objectifs : ✪ Mémoriser l'orthographe de mots. ✪ Encoder, sous la dictée, des mots contenant le graphème « l » et d'autres, déjà étudiés.	

Phase 1 1 min <i>Présentation de l'objectif</i>	✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : « <i>Vous allez vous entraîner à mémoriser comment s'écrivent certains mots afin de pouvoir les écrire correctement, sans erreur, lorsque je vous les dicterai.</i> »
---	---

Phase 2 4 min <i>Observations</i>	✪ Lire collectivement les mots de la dictée, écrits dans le manuel de lecture (<i>lié, salé, lisse, le lilas</i>). ✪ Pour chaque mot : ▪ Compter le nombre de syllabes. ▪ Repérer les espaces entre les mots (ici : entre « le » et « lilas »). ▪ Identifier les particularités orthographiques notables auxquelles les élèves vont devoir prêter attention, notamment les consonnes doubles, les lettres muettes, les marques d'accords... (ici : les deux « s » dans le mot « lisse » ; la lettre finale « s » muette dans le mot « lilas »). ⇒ <i>Lorsque cela est possible, l'enseignant(e) s'appuiera sur la construction de familles de mots pour justifier la présence d'une lettre muette finale dans certains mots (ex : « le mot « grand » se termine par un « d » muet car on peut dire « grande, grandir, la grandeur... »).</i>
---	---

Phase 3 10 min <i>Entraînement à la mémorisation</i>	Les élèves ont à disposition un support ligné plastifié (préférable à l'ardoise). ✪ Propositions d'activités pour la mémorisation des mots (à varier selon les séances) : ▪ Afficher le mot au tableau. Demander aux élèves de l'épeler puis de fermer les yeux et d'épeler à nouveau en visualisant le mot. Cacher le mot et demander aux élèves de le réécrire. ▪ Afficher le mot au tableau. Demander aux élèves de l'épeler puis de fermer les yeux. Proposer les lettres du mot dans le désordre au tableau et demander aux élèves de les assembler dans le bon ordre afin de le réécrire. ▪ Afficher les mots écrits sur des étiquettes, placées à différents endroits dans la classe et de manière à ce qu'elles ne soient pas directement visibles par les élèves. Ceux-ci doivent se lever calmement, aller observer et lire le mot, pour ensuite aller le réécrire à leur table. A chaque fois, ne pas hésiter à demander aux élèves de reverbaler les particularités orthographiques auxquelles il est nécessaire d'être vigilant. ✪ L'enseignant(e) peut conclure ce temps en dictant un des mots aux élèves, qui l'écrivent sur leur support.
--	--

Séance 4	15 min
Objectif : ✪ Encoder, sous la dictée, des mots contenant le graphème « l » et d'autres, déjà étudiés.	

Phase 1 1 min <i>Réactivation</i>	✪ Relire collectivement les mots de la dictée : <i>lié, salé, lisse, le lilas.</i> ✪ Rappeler le travail effectué autour de ces mots durant les séances précédentes.
Phase 2 1 min <i>Présentation de l'objectif</i>	✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : <i>« Je vais vous dicter ces mots, que vous allez devoir écrire dans votre cahier. Pensez à vous souvenir de ce à quoi il faut faire attention : certains mots ont des lettres muettes, certains ont des consonnes doubles... »</i>
Phase 3 10 min <i>Dictée</i>	Dictée réalisée dans le cahier. ✪ Dicter les mots aux élèves, un par un, en les répétant plusieurs fois si besoin. ✪ Passer derrière chaque élève pour vérifier et corriger rapidement, si nécessaire, la tenue du crayon, la posture et les gestes de tracé.

✪ Une fois les mots dictés, laisser aux élèves un temps pour vérifier leur travail à l'aide du modèle de la dictée présent dans le manuel. Ils peuvent ainsi repérer d'eux-mêmes leurs erreurs éventuelles. Les inviter à ne pas rayer ou effacer les erreurs, mais à réécrire le mot correct en-dessous.

Vocabulaire

En matière d'enseignement du vocabulaire, il est préconisé d'étudier les relations entre les mots (un mot n'est jamais isolé, il fait toujours partie d'un réseau au sein duquel il entretient des relations sémantiques ou morphologiques avec d'autres mots). Les notions de synonymie, antonymie, homonymie, familles de mots... ne sont pas à étudier en tant que telles au cours de séquences qui leur sont spécifiquement dédiées, mais elles se construisent progressivement par l'observation et la mise en relation des mots.

Je lis, j'écris propose un vocabulaire exigeant et il n'est bien évidemment pas attendu des élèves qu'ils mémorisent l'ensemble des mots proposés dans les leçons de lecture. Néanmoins, il est possible de cibler et répertorier, leçon après leçon, des noms, des verbes, des adjectifs... sur lesquels l'enseignant(e) aura une insistance particulière. Les élèves apprendront à catégoriser ces mots, à trouver des synonymes, des antonymes, des mots de la même famille... Ils manipuleront des mots qui ont plusieurs sens et des homonymes. Ils rassembleront ces mots en construisant progressivement des champs lexicaux qui s'enrichiront au fil des leçons : le manuel offre de multiples possibilités (champs lexicaux de la faune et la flore, de l'eau, de la nourriture, de la forêt, de la ville, de l'art... → cf. annexe en fin de leçon).

Dès lors qu'ils ont été lus et travaillés, il est important que ces mots « vivent » dans la classe au quotidien. L'enseignant(e) doit prendre toute sa part et montrer l'exemple. Ainsi, pour demander aux élèves de parler moins fort, il sera pertinent d'utiliser les verbes « *susurrer* », « *chuchoter* », « *murmurer* ». Lorsqu'au contraire, il y aura un peu trop de bruit, on pourra le signaler aux élèves en leur disant « *Quel tintamarre !* » ou « *Ce vacarme nous empêche de travailler correctement* ».

Ces mots seront rassemblés dans un outil de vocabulaire, organisé et structuré en différentes parties : les champs lexicaux travaillés (sous la forme de « corolles lexicales » par exemple), des listes de synonymes, des listes de mots contraires, des familles de mots, etc.

Les élèves retrouveront ces mots dans les textes du manuel, ce qui en facilitera leur compréhension.

Enfin, ce bagage lexical sera un appui essentiel pour leur permettre de produire, à l'écrit, des phrases et de courts textes. L'utilisation de l'outil de vocabulaire sera alors possible pour faciliter les productions.

Une démarche possible :

- Une séance de 15 minutes consacrée à la mémorisation du vocabulaire « prélevé » dans la leçon.
Cette mémorisation peut s'effectuer par différents types de jeux (devinettes, lotos, jeux de l'oie...).
 - Une séance de 15 minutes consacrée à la production orale de phrases par les élèves en utilisant ces mots.
Cela permet d'une part l'utilisation des mots à bon escient, en contexte, et constitue d'autre part un bon exercice pour effectuer par la suite des productions écrites plus riches.
 - Une séance de 15 minutes consacrée à la mise en relation entre les mots (recherche de synonymes, contraires, de mots de la même famille, travail autour d'homonymes...).
- Durant cette séance, l'enseignant(e) permet aux élèves de visualiser que les mots sont souvent reliés entre eux, soit par le sens, soit par leur forme.

★ Construction de champs lexicaux

Lorsqu'un nombre suffisamment conséquent de mots a été collecté, il est possible pour l'enseignant(e) d'effectuer un regroupement de mots devant les élèves, en leur expliquant pourquoi il met ces mots ensemble.

Puis, au fur et à mesure des leçons, d'autres mots viendront s'ajouter au champ lexical débuté.

Progressivement, l'enseignant demandera aux élèves d'établir eux-mêmes les regroupements possibles de mots par champs lexicaux, ou de positionner les mots collectés dans le bon champ lexical et dans la bonne catégorie.

Exemples :

- A la leçon 8, à partir des mots collectés, on pourra regrouper *le rat, la sole, le renard, le nid* car ils appartiennent au champ lexical des animaux. A la leçon 9, on pourra y ajouter *la souris, le loup, l'ours, l'oursonne*. Puis à la leçon 10, *le chat, la niche*. On pourra alors commencer à affiner la catégorisation : les animaux qui vivent sur terre, ceux qui vivent dans l'eau, les différents « habitats » des animaux...etc. D'autres mots et d'autres catégories s'y ajouteront au fil des leçons.
- A la leçon 10, à partir des mots collectés, on pourra regrouper *le lilas, le lys, l'iris, l'ananas, le chêne, le chou, la souche*, qui appartiennent au champ lexical de la nature. On pourra catégoriser plus finement : les fleurs, les arbres, les légumes...
- A la leçon 13, on pourra regrouper *la sole, la mare, le mérou, le chalut, l'amiral, il rame, l'otarie*, qui appartiennent au champ lexical de l'eau. On catégorisera : les animaux marins, les métiers, les différentes étendues d'eau, les actions que l'on peut faire sur l'eau, les bateaux...

★ Relations entre les mots

Au fur et à mesure des leçons, des mots pourront être associés soit parce qu'ils ont un sens proche (synonymes), soit un sens contraire (antonymes), soit parce qu'ils appartiennent à la même famille, soit parce qu'ils peuvent avoir plusieurs sens...

Ces mots peuvent être progressivement regroupés sur des affiches spécifiquement dédiées.

Exemples :

- Les homonymes : à la leçon 7, on explicitera les sens possibles du mot « sirène ». On proposera alors oralement aux élèves des phrases dans lesquelles ils devront dire de quelle sirène il s'agit, en fonction du contexte.
- Les synonymes : à la leçon 12, on pourra regrouper les verbes susurre, chuchote, murmure. On demandera aux élèves de reformuler des phrases en utilisant ces synonymes.
- Les contraires : à la leçon 12, on pourra regrouper les adjectifs *inutile*, *utile*. A la leçon 14, on regroupera petit, énorme. On observera alors la formation des mots contraires.
- Les familles de mots : à la leçon 8, on pourra regrouper *renard* et *renarde*. Le mot « renardeau » pourra être évoqué oralement. Il sera en revanche ajouté à la famille lorsque le graphème « eau » sera étudié, plus tard dans l'année.

Puis, sur un autre temps dans la semaine, une séance de production d'écrits sera proposée, au cours de laquelle les élèves seront invités à réutiliser ces mots.

« Collecte lexicale » possible pour cette leçon :

- le lit, le lilas, il sale, il lit, sale, lassé.

Séance 1

15 min

Objectif :

- ✪ Mémoriser le vocabulaire collecté dans la leçon.

Phase 1
1 min

*Présentation de
l'objectif*

- ✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance :

« Vous avez lu des mots au cours de cette leçon de lecture, et il est important de mettre ces mots dans votre mémoire, pour vous souvenir de ce qu'ils veulent dire. Cela vous permettra ensuite de mieux comprendre les textes, les histoires, les livres... que vous lirez, mais aussi d'écrire des histoires avec ces mots. Vous ne pouvez pas mémoriser tous les mots, vous allez le faire tout au long de votre vie : on apprend toujours des mots nouveaux. Aujourd'hui, nous allons donc travailler sur certains mots de la leçon. »

Phase 2
4 min

Réactivation

- ✪ Pour chaque mot de la « collecte », afficher au tableau une illustration et demander aux élèves de la nommer.

- ✪ Il est possible de demander aux élèves de reprendre le manuel, de rechercher le mot correspondant à cette illustration dans la leçon, de le pointer et le relire.

Les mots « collectés » sont positionnés sur une affiche, et seront progressivement réorganisés sous forme de champs lexicaux. Les élèves les retrouveront également parfois dans des listes de synonymes ou contraires, dans des familles de mots...

Phase 3 10 min <i>Entraînement à la mémorisation</i>	Exemples de jeux ou activités possibles (à faire varier selon les leçons) : ▪ Devinettes : l'enseignant(e) propose une devinette et les élèves doivent retrouver à quel mot de la collecte elle correspond. Ils peuvent l'énoncer oralement ou l'écrire sur leur ardoise. ▪ Jeu de loto : -version 1 avec images : énoncer un mot, les élèves qui ont l'étiquette image correspondante la montrent à l'enseignant(e) puis la retournent face cachée. Celui qui a retourné toutes ses cartes en premier gagne. -version 2 avec mots : montrer une illustration, les élèves qui ont l'étiquette mot correspondant le montrent à l'enseignant(e) puis la retournent face cachée. Celui qui a retourné toutes ses cartes en premier gagne. ▪ Jeu de memory : associer des paires images/mots.
--	--

Séance 2		15 min
Objectif : ☛ Utiliser le vocabulaire collecté pour produire oralement des phrases.		

Phase 1 2 min <i>Réactivation</i>	☛ Pour chaque mot de la « collecte », afficher au tableau une illustration et demander aux élèves de la nommer.
Phase 2 1 min <i>Présentation de l'objectif</i>	☛ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : <i>« Aujourd'hui, je vais vous demander d'essayer d'utiliser ces mots dans des phrases, et de formuler à l'oral des phrases qui contiennent ces mots. »</i>
Phase 3 12 min <i>Production orale de phrases</i>	Afficher quelques mots, un par un, et inviter les élèves à proposer une phrase dans laquelle ils utiliseront ce mot. Au cours des premières leçons, il sera difficile pour certains élèves de proposer des phrases. Certains proposeront sans doute des phrases très courtes et très simples. C'est une première étape et c'est à l'enseignant(e) d'amener les élèves à faire évoluer ces productions par un questionnement qui permettra d'enrichir la phrase.

Exemple pour « *Il lit.* » :

- Production d'un élève : « *Il lit un livre.* »
- Questionnement de l'enseignant : *Qui peut lire ce livre ? De quel livre peut-il s'agir ? Où cette personne peut-elle lire son livre ? Comment cette personne peut-elle lire ?* etc.
- On peut alors, par les propositions des uns et des autres, parvenir à une phrase enrichie et bien plus élaborée : « *Mon père lit tranquillement une bande dessinée dans le salon.* »

Séance 3	15 min
Objectif : ✪ Etablir des relations entre les mots.	

Phase 1 2 min <i>Réactivation</i>	✪ Pour chaque mot de la « collecte », afficher au tableau une illustration et demander aux élèves de la nommer.
Phase 2 1 min <i>Présentation de l'objectif</i>	✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : « <i>Aujourd'hui, nous allons travailler autour du mot « lit » et vous allez découvrir qu'il peut ne pas avoir le même sens selon la phrase dans laquelle on le trouve.</i> »
Phase 3 12 min <i>Structuration du vocabulaire</i>	Les élèves disposent de leur ardoise. ✪ Afficher au tableau l'image du lit, sous laquelle est écrit le chiffre 1, et celle d'une personne qui lit, sous laquelle est écrit le chiffre 2.  1 2 ✪ L'enseignant(e) explicite sa façon de procéder pour trouver le sens du mot « lit » dans une phrase : « <i>Si je dis la phrase : « Je m'allonge sur mon lit. », je sais que je parle du meuble dans lequel nous dormons. Sur mon ardoise, j'écris donc « 1 ». Si je dis la phrase : « Ma sœur lit une histoire. », je sais que je ne parle pas du meuble mais de l'action de lire. Sur mon ardoise, j'écris donc « 2 ». »</i> ✪ Proposer oralement les phrases suivantes et demander aux élèves de faire de même sur leur ardoise : ▪ Dans le salon, ma mère lit. ▪ J'ai sauté sur mon lit.

- Mes parents ont acheté un nouveau lit.
- Il lit une bande dessinée.
- Il y a deux oreillers sur le lit.

Recenser à chaque fois les réponses des élèves.

Ecriture - production d'écrits

La production d'écrits est une activité complexe, qui demande de mobiliser de nombreuses connaissances et compétences. Durant les premières leçons, il convient d'enseigner explicitement aux élèves comment s'organise et se structure une phrase simple (la ponctuation, le nombre de mots qu'elle contient et qu'il va falloir écrire, les espaces entre chaque mot...).

S'appuyer, dans les premiers temps, sur des structures de phrases permet d'alléger la tâche de l'élève dans la conception de la phrase qu'il souhaite écrire et d'installer explicitement les apprentissages.

30 min	
Objectif : ☆ Produire une phrase simple cohérente à partir d'une structure syntaxique donnée.	
Phase 1 5 min <i>Réactivation</i>	☆ Faire relire aux élèves la phrase de la leçon : « Léa lit. ». ☆ Faire relire aux élèves la troisième ligne de mots du manuel.
Phase 2 1 min <i>Présentation de l'objectif</i>	☆ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : « A partir de la phrase que nous avons lue, vous allez imaginer et écrire une nouvelle phrase. »
Phase 3 5 min <i>Explicitation de la procédure de production de la phrase</i>	☆ L'enseignant(e) effectue un modelage devant les élèves, afin de leur montrer comme il/elle s'y prend pour produire une nouvelle phrase : Exemple : « Je vais écrire une nouvelle phrase en changeant le prénom du personnage. Vous allez choisir un prénom parmi ceux de la leçon du manuel, parce que vous savez maintenant les lire et les écrire. Je vais choisir le prénom « Ali ». Je vais donc écrire la phrase : « Ali lit. » Il y aura deux mots dans ma phrase. J'écris le premier mot, « Ali », en pensant à commencer par une majuscule. Dans une phrase, les mots ne sont pas collés, ils sont séparés par un petit espace. Je laisse donc un petit espace et j'écris le deuxième mot : « lit ». Ma phrase est terminée, je pense à mettre un point. »
Phase 4 15 min <i>Production</i>	Production réalisée sur l'outil ligné plastifié, puis recopiée dans un cahier spécifique. ⇒ Ce cahier pourra être nommé « cahier d'écrivain » par exemple.

Il permettra à chaque élève d'y retrouver ses productions, de pouvoir les relire quand bon lui semble et de constater ses progrès au fil de l'année.

✪ Dans un premier temps, demander aux élèves de choisir un prénom parmi ceux de la leçon et d'énoncer oralement la phrase qu'ils souhaitent écrire.

✪ Questionner :

Combien de mots doit-il y avoir dans votre phrase ?

Que faut-il faire entre les deux mots ?

Par quoi doit commencer le premier mot de votre phrase ?

Que devez-vous mettre à la fin, lorsque votre phrase est terminée ?

✪ Chaque élève produit sa phrase. L'enseignant(e) apporte son étayage à ceux qui en ont besoin.

⇒ *Pour certains élèves, il est possible de tracer deux traits, espacés l'un de l'autre ou leur fournir deux étiquettes, afin de leur permettre de visualiser que leur phrase sera composée de deux mots, et de traiter l'encodage de chaque mot l'un après l'autre. C'est une démarche que l'on peut conserver autant que nécessaire pour les leçons suivantes, pour les élèves qui en ont besoin.*

Phase 5
4 min

Valorisation des productions

✪ Afin de valoriser les efforts de chacun et rendre fiers les élèves de leur production, l'enseignant(e) invite chaque élève à lire sa phrase à ses camarades.

✪ Il est aussi possible de permettre aux élèves de s'échanger leurs productions afin qu'ils puissent lire eux-mêmes la phrase produite par leur camarade.

✪ Les phrases produites peuvent être compilées sur une fiche par l'enseignant(e) et faire l'objet d'une relecture à la maison.

Ouverture culturelle

- ❖ La lecture du mot « salsa » peut être l'occasion de réaliser une séance d'écoute musicale autour un extrait de ce genre musical. La salsa étant également une danse, il pourra être intéressant de leur faire visionner un extrait vidéo de cette danse.
- ❖ La référence à la ville de Lille pourra être utilisée pour montrer où elle se trouve sur une carte de la France. On pourra également situer la capitale, Paris, ainsi que la ville ou le village où se trouve l'école. Les écoles d'Outre-Mer devront bien sûr utiliser un planisphère, ainsi que les écoles françaises à l'étranger. Montrer le chemin qu'a dû parcourir Lila si elle est une élève de l'école et si elle en est partie pour aller à Lille (en passant ou pas par Paris). Cette démarche permet d'initier le repérage de la position géographiques des lieux, et quelques éléments de connaissance sur les transports. Les Lillois devront forcément imaginer une élève d'une école hors de la ville.

Vocabulaire

Exemples de champs lexicaux qu'il est possible d'établir au fil des leçons, en collectant les mots et en les catégorisant :

La liste des mots n'est pas exhaustive. L'enseignant(e) pourra y ajouter d'autres mots, puisés dans d'autres lectures ou travaillés dans d'autres contextes, par exemple (en conservant le principe de la totale déchiffrabilité des mots).

« L'école »				
Un instituteur Un élève Une écolière Un écolier Le maître La maîtresse ...	Lire Coller Colorier Découper Ecrire Calculer ...	le calcul l'arithmétique le chant l'écriture la lecture ...	Un stylo De la colle Une ardoise Un livre Une règle Un cartable Une trousse Une gomme ...	La cour La cantine Le couloir La classe Le bureau ...

« L'eau »				
la sole le mérou la carpe le saumon le thon le colin l'anchois le requin ...	la sirène l'amiral le pirate le marin le corsaire ...	le chalut le mât le navire la pirogue le cargo la barque ...	la mare le lac la cascade ...	rame navigue ...

« L'art »				
la salsa le jazz le fado la polka le rock ...	un artiste Mozart un danseur une danseuse un chanteur une chanteuse un acteur ...	le tam-tam le tambour un violon la guitare ...	une pyramide un musée le cinéma ...	écoute admire ...

« Manger »				
la sole l'ananas le chou la tomate la pomme la carotte la confiture le potiron le melon la limonade le café l'artichaut ...	le boucher le cuisinier le boulanger ...	le marché la cantine la cuisine le restaurant ...	alléché gourmand-e affamé assoiffé bon délicieux savoureux ...	nourrit avale dévore savoure raffole déjeune cuisine déguste ...

« Les animaux »			
le rat l'ours le loup la souris le chat la marmotte l'otarie la poule le cheval la vache le hibou le zébu le chimpanzé la colombe le koala le kangourou le coq le moustique ...	ours-ourse-ourson-oursonne poule-poussin-coq chat-chatte-chaton vache-taureau-veau-bœuf ...	le nid la ruche la niche le zoo ...	nourrit chasse pêche couve ...

« Les émotions et les sentiments »
lassé, rassuré, têtu, amical, calme, ravi, hilare, timide, fâché, penaud, la peur, amusant, amusé, épuisant, épuisé, vexé, l'anxiété, exténué, sereine...

« La ville »				
une rue une avenue un boulevard ...	un parc un marché un musée un cinéma ...	un car un bus une automobile une voiture un taxi ...	le vacarme le tintamarre ...	marche court se balade ...

« Fleurs et arbres »				
le lilas le lys le jasmin une azalée une rose ...	un chêne une souche un sapin un mélèze un figuier un marronnier un amandier un noisetier la forêt ...	un bûcheron un jardinier ...		

Leçon 5 : les graphèmes « u, o, y »

Les séances de lecture, écriture/copie et encodage autonome ne sont pas redétaillées. L'enseignant(e) prendra appui sur le détail de la leçon 4 pour mettre en œuvre les différentes séances, dont le déroulement reste identique.

Lecture

Complément de vocabulaire :

- la liasse il lisse il salit lu

Phrases supplémentaires :

- Assis, Léo salue Lola.
- La suie a sali le sol.
- Saluée, Léa lit.

Lecture - compréhension

Pour la séance 7, reprendre la trame de la leçon 4, avec les phrases de cette leçon.

Propositions d'affirmations pour l'activité « vrai ou faux ? » :

- Ulysse a été élu.
- Lola a salué Ulysse.
- Elias salue la salle.

Dictée

Les séances de dictée sont ici redétaillées dans la mesure où il s'agit de la première leçon dans laquelle les élèves sont confrontés à la dictée de phrases.

Deux phrases sont proposées dans le manuel. Selon le profil de la classe, l'enseignant(e) peut ne choisir qu'une des deux phrases, ou choisir parmi les autres propositions, inspirées notamment d'un travail réalisé par Cathy Marcaillou, conseillère pédagogique de circonscription.

D'autres propositions de phrases :

- Il a sali le sol.
- Lola salue Léo.
- Léo a lu.

Séance 1	15 min
Objectifs : ☆ Découvrir la phase support de dictée. ☆ Mettre en évidence et commencer à mémoriser les particularités orthographiques des mots qu'elle contient.	

Phase 1 1 min <i>Présentation de l'objectif</i>	☆ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : <i>« Nous allons découvrir la phrase de dictée. Nous allons travailler sur les mots de cette phrase : vous allez apprendre à les écrire sans erreur, à les mémoriser, pour pouvoir réussir votre dictée. »</i>
Phase 2 5 min <i>Observations</i>	☆ Lire collectivement la phrase ou les phrases de dictée, écrites dans le manuel de lecture (ex : <i>Il salua Lila.</i>). ☆ Procédure valable pour chaque dictée de phrase : ▪ Repérer la ponctuation (majuscule, point). ▪ Compter le nombre de mots et les espaces entre les mots. ▪ Compter le nombre de syllabes dans chaque mot. ▪ Identifier les particularités orthographiques notables auxquelles les élèves vont devoir prêter attention, notamment les consonnes doubles, les lettres muettes, les marques d'accords... (ici, pour cette première phrase dictée de l'année, il n'y a pas de particularité notable).
Phase 3 10 min <i>Entraînement à la mémorisation</i>	Les élèves ont à disposition leur outil ligné plastifié (préférable à l'ardoise). Exemple d'activité possible à mener : ▪ Pointer un mot dans la phrase. ▪ Demander aux élèves de relire ce mot, à l'unisson. ▪ Demander aux élèves d'épeler le mot puis de fermer les yeux. ▪ Cacher le mot à l'aide d'une feuille de papier, par exemple. ▪ Demander aux élèves d'épeler à nouveau le mot, les yeux fermés. ▪ Demander aux élèves d'écrire le mot. ▪ Enlever le cache pour permettre aux élèves de valider leur réponse, et se corriger si besoin. Procéder ainsi pour chaque mot de la phrase.

Séances 2 et 3	15 min
Objectifs : ☆ Mémoriser l'orthographe de mots. ☆ Encoder, sous la dictée, des mots contenant des graphèmes déjà étudiés.	

Phase 1 1 min <i>Réactivation</i>	☆ Relire la phrase support de dictée, présentée à la séance précédente.
--	---

Phase 2 1 min <i>Présentation de l'objectif</i>	✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : « <i>Vous allez vous entraîner à mémoriser comment s'écrivent les mots de la phrase afin de pouvoir les écrire correctement, sans erreur, lorsque vous réaliserez votre dictée dans votre cahier.</i> »
Phase 3 10 min <i>Entraînement à la mémorisation</i>	Les élèves ont à disposition un support ligné plastifié (préférable à l'ardoise). ✪ Propositions d'activités pour la mémorisation des mots (à varier selon les séances) : ▪ Afficher le mot au tableau. Demander aux élèves de l'épeler puis de fermer les yeux et d'épeler à nouveau en visualisant le mot. Cacher le mot et demander aux élèves de le réécrire. ▪ Afficher le mot au tableau. Demander aux élèves de l'épeler puis de fermer les yeux. Proposer les lettres du mot dans le désordre au tableau et demander aux élèves de les assembler dans le bon ordre afin de le réécrire. ▪ Afficher les mots écrits sur des étiquettes, placées à différents endroits dans la classe et de manière à ce qu'elles ne soient pas directement visibles par les élèves. Ceux-ci doivent se lever calmement, aller observer et lire le mot, pour ensuite aller le réécrire à leur table. A chaque fois, ne pas hésiter à demander aux élèves de reverbaler les particularités orthographiques auxquelles il est nécessaire d'être vigilant. ✪ L'enseignant(e) peut conclure ce temps en dictant un des mots aux élèves, qui l'écrivent sur leur support.

Séance 4	15 min
Objectif : ✪ Ecrire sans erreur, sous la dictée, la phrase étudiée.	

Phase 1 1 min <i>Réactivation</i>	✪ L'enseignant(e) relit oralement la phrase, lentement. ✪ Demander aux élèves de fermer les yeux, de visualiser chaque mot et de se souvenir de la façon dont il s'écrit.
Phase 2 1 min <i>Présentation de l'objectif</i>	✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : « <i>Je vais vous dicter la phrase, que vous allez devoir écrire dans votre cahier. Pensez à vous souvenir de ce à quoi il faut faire attention.</i> »

Phase 3 13 min <i>Dictée</i>	Dictée réalisée dans le cahier. ☛ Dictée la phrase aux élèves, mot par mot, en les répétant plusieurs fois si besoin. ☛ Passer derrière chaque élève pour vérifier et corriger rapidement, si nécessaire, la tenue du crayon, la posture et les gestes de tracé. ☛ Une fois la phrase dictée, laisser aux élèves un temps pour vérifier leur travail à l'aide du modèle de la dictée présent dans le manuel. Ils peuvent ainsi repérer d'eux-mêmes leurs erreurs éventuelles. Les inviter à ne pas rayer ou effacer les erreurs, mais à réécrire le mot correct en-dessous.
------------------------------------	--

Vocabulaire

« Collecte lexicale »	▪ le lasso, le lys, la sole, le sol, il salue.
Homonymie	Travail autour des mots « sole, sol, sol ». Afficher au tableau une illustration pour ces 3 mots (la sole, le sol, la note de musique sol) et proposer oralement les phrases suivantes aux élèves qui devront indiquer de quel mot il s'agit en fonction du contexte : ➤ <i>Il fait très froid : le sol est gelé.</i> ➤ <i>J'ai dégusté une sole à la cantine.</i> ➤ <i>J'ai lu assis sur le sol.</i> ➤ <i>Avec mon piano, Rémi m'a indiqué le « sol ».</i> ➤ <i>Cette sole a échappé à un requin.</i> ➤ <i>Tu as fait un « mi », je t'ai demandé un « sol » !</i>

Ecriture - production d'écrits

	30 min
Objectif : ☛ Produire une phrase simple cohérente à partir d'une structure syntaxique donnée.	

Phase 1 2 min <i>Réactivation</i>	☛ Faire relire aux élèves la phrase de la leçon : « <i>Lola a salué Ulysse.</i> ».
Phase 2 1 min <i>Présentation de l'objectif</i>	☛ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance : « <i>A partir de la phrase que nous avons lue, vous allez imaginer et écrire une nouvelle phrase.</i> »

Phase 3 5 min <i>Explicitation de la procédure de production de la phrase</i>	✪ L'enseignant(e) effectue un modelage devant les élèves, afin de leur montrer comme il/elle s'y prend pour produire une nouvelle phrase : Exemple : « <i>Je vais écrire une nouvelle phrase en changeant les prénoms des personnages. Vous allez choisir les prénoms parmi ceux du manuel, parce que vous savez maintenant les lire et les écrire. Je vais choisir les prénoms « Léo » et « Lola ». Je vais donc écrire la phrase : « Léo a salué Lola. » Il y aura quatre mots dans ma phrase. J'écris le premier mot, « Léo », en pensant à commencer par une majuscule. Dans une phrase, les mots ne sont pas collés, ils sont séparés par un petit espace. Je laisse donc un petit espace et j'écris le deuxième mot : « a ». Je laisse encore un petit espace pour écrire le troisième mot : « salué ». Et je laisse encore un espace pour écrire le quatrième mot : « Lola ». Je mets une majuscule à ce mot parce que c'est un prénom et les prénoms commencent toujours par une majuscule, même quand ils ne sont pas au début de la phrase. Ma phrase est terminée, je pense à mettre un point. »</i> » ⇒ <i>Pour faire visualiser le nombre de mots, l'enseignant(e) peut les compter sur ses doigts au fur et à mesure qu'ils sont énoncés. Il peut aussi tracer quatre traits au tableau représentant les quatre mots, séparés par des espaces.</i>
Phase 4 15-20 min <i>Production</i>	✪ Dans un premier temps, demander aux élèves de choisir les prénoms parmi ceux de la leçon et d'énoncer oralement la phrase qu'ils souhaitent écrire. ✪ Questionner : <i>Combien de mots doit-il y avoir dans votre phrase ?</i> <i>Que faut-il faire entre les mots ?</i> <i>Par quoi doit commencer le premier mot de votre phrase ?</i> <i>Que devez-vous mettre à la fin, lorsque votre phrase est terminée ?</i> ✪ Chaque élève produit sa phrase. L'enseignant(e) apporte son étayage à ceux qui en ont besoin.
Phase 5 4 min <i>Valorisation des productions</i>	✪ Afin de valoriser les efforts de chacun et rendre fiers les élèves de leur production, l'enseignant(e) invite chaque élève à lire sa phrase à ses camarades. ✪ Il est aussi possible de permettre aux élèves de s'échanger leurs productions afin qu'ils puissent lire eux-mêmes la phrase produite par leur camarade. ✪ Les phrases produites peuvent être compilées sur une fiche par l'enseignant(e) et faire l'objet d'une relecture à la maison.

Ouverture culturelle

- ❖ Cette leçon offre l'occasion aux élèves de lire des premiers noms de pays. L'enseignant(e) peut afficher dans la classe un planisphère (celui des pages 58 et 59 du cahier d'exercices est particulièrement adapté puisqu'on y retrouve les pays cités dans le manuel et numérotés dans l'ordre de la progression). Après avoir présenté le planisphère aux élèves, il est alors possible de repérer avec eux la France, puis les pays dont les noms ont été lus au cours de cette leçon. Cela pourra être effectué à chaque leçon.
- ❖ Magali Gaubert, professeur des écoles, recommande un ouvrage de Murielle Szac, *Le feuilleton d'Ulysse* dans la collection « La mythologie grecque en 100 épisodes », chez Bayard Jeunesse. Commencée lors de cette leçon où le nom d'Ulysse apparaît, la lecture par l'enseignant(e) de plusieurs épisodes peut accompagner plusieurs leçons tout au long de l'année. Les élèves ne s'en lassent pas.

Leçon 6 : les graphèmes « r » / « è »

Les séances de lecture, écriture/copie, dictée et encodage autonome ne sont pas redétaillées. L'enseignant(e) prendra appui sur le détail de la leçon 4 pour mettre en œuvre les différentes séances, dont le déroulement reste identique.

Lecture

Durant la lecture des mots et des phrases, il faudra veiller à insister sur l'article élide « l' » pour « l'or », « l'ara » et « l'art », en précisant aux élèves qu'on ne peut pas dire « le or », « le ara » ou « le art ».

Complément de vocabulaire :

- rural la lyre le rallye le lard relire rissole il relie

Phrases supplémentaires :

- Sarah susurre.
- Lola lit.
- Élie rit.
- Issa relit.
- Ursule rissole la sole.

Lecture - compréhension

Séance 7

30 min

Objectifs :

- ✪ Valider ou invalider une affirmation en prenant appui sur les phrases lues.
- ✪ Imaginer les pensées des personnages pour comprendre leurs actions ou réactions et établir des relations de causalité.

Phase 1 5 min

Réactivation

- ✪ Demander aux élèves de s'entraîner à relire les phrases du manuel, de manière individuelle, puis procéder à une relecture collective (soit à l'unisson, soit en faisant lire successivement quelques élèves).

- ✪ Travailler la stratégie « qui ? où ? quoi ? quand ? » de manière ritualisée, par un questionnement de l'enseignant(e) :

De qui parle-t-on ?

Que fait-il/elle ? ou Que font-ils/elles ?

Où se passe l'histoire ?

Quand se passe l'histoire ?

Phase 2 1 min

Présentation de l'objectif

- ✪ Annoncer aux élèves l'objectif de la séance :

« Lorsqu'on cherche à comprendre des phrases ou un texte, une histoire, il est parfois utile de se demander ce que pensent les personnages, pour mieux comprendre ce qu'ils font ou les émotions qu'ils peuvent ressentir. C'est ce que nous allons faire aujourd'hui avec les phrases que vous avez lues. »

Premier temps : stratégie « pensées des personnages ».

✪ Afficher les phrases au tableau.

✪ Questionner les élèves afin de les amener progressivement à prendre conscience du lien de causalité existant entre les deux premières phrases :

-Pourquoi Elie doit-il rassurer Lola ?

⇒ *C'est ici l'occasion de revenir sur le mot « rassure » : que signifie-t-il ?*

-Qu'est-ce qui pouvait inquiéter Lola ? Qu'est-ce qu'elle pouvait craindre ?

⇒ *Certains élèves vont à coup sûr proposer des réponses du type « elle a peur d'une sorcière, d'un loup, d'un monstre, d'une araignée... », car ils n'ont pas pris conscience qu'un lien pouvait exister entre les phrases.*

⇒ *C'est alors à l'enseignant(e) de les guider en leur disant : « Je vous relire les deux premières phrases. »*

-Qu'a réussi à faire Elie ? Comment doit-il se sentir ? Est-ce que lire a été difficile pour lui ?

-Donc... pourquoi est-il en mesure de pouvoir rassurer Lola ? De quoi Lola pouvait-elle avoir peur ?

⇒ *Ici, le lien va s'établir entre la réussite d'Elie et les craintes de Lola.*

✪ Il est possible de faire venir deux élèves devant les autres et leur demander d'incarner les personnages d'Elie et Lola.

-Comment Lola peut-elle être ? Que peut-elle bien penser à ce moment précis ?

⇒ *L'enseignant(e) amène les élèves à formuler des hypothèses sur ce que pense Lola. Il faut donc qu'il leur précise d'employer le pronom personnel « Je » puisqu'on se « met à la place de Lola ».*

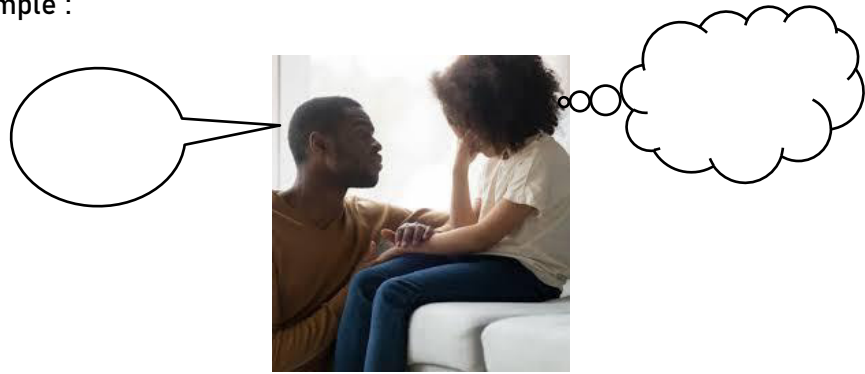
⇒ *Exemples de formulations : « Lire, c'est difficile. Je ne vais pas réussir à lire. Je ne vais pas y arriver... »*

-Que peut faire Elie pour la rassurer ? Que peut-il lui dire ?

⇒ *L'enseignant(e) amène les élèves à formuler des hypothèses sur ce que pense Lola. Il faut donc qu'il leur précise d'employer le pronom personnel*

✪ Pour conserver une trace, il est possible de prendre une photo des deux élèves, puis de la légender en y ajoutant une bulle de pensée au-dessus du personnage de Lola et une bulle de parole au-dessus de celui d'Elie, puis en rédigeant les pensées et les paroles en dictée à l'adulte.

Exemple :



Deuxième temps : « vrai ou faux ? ».

Propositions d'affirmations pour cette leçon :

- Assis sur le lit, Elie a lu.
- Sarah a relu la série sur la Syrie.
- Lola a peur de ne pas réussir à lire. *(Cette affirmation, proposée oralement car non déchiffrable, permettra de vérifier la compréhension du travail mené précédemment).*

Phase 4
1 min
Bilan

🌟 Demander aux élèves de formuler ce qu'ils ont appris et appris à faire au cours de la séance, par un questionnement ouvert.

Dictée

D'autres propositions de phrases :

- Lara ira à Rio.

Vocabulaire

« Collecte lexicale »	▪ réussi, la rue, le rat, le sari, l'ara, il susurre, il rassure.
<i>Synonymie</i> <i>Antonymie</i>	A partir du mot « susurre », faire chercher oralement d'autres mots qui ont le même sens (<i>chuchote, murmure</i>), puis des mots qui veulent dire le contraire (<i>crie, hurle</i>). On pourra ensuite proposer les phrases suivantes et demander aux élèves de redire la phrase, en changeant le verbe « susurre », soit pour que la phrase garde le même sens, soit pour qu'elle ait un sens contraire : ⇒ <i>Issa susurre dans la classe.</i> ⇒ <i>Dans les couloirs, les élèves susurrent.</i> ⇒ <i>Sarah susurre dans la bibliothèque.</i>

Écriture - production d'écrits

Démarche identique à la leçon précédente, à partir de la phrase :

« Il rassure Lola. »

Ouverture culturelle

- ❖ En éducation musicale, la lecture du mot « Russie » peut être l'occasion de faire écouter aux élèves la célèbre chanson traditionnelle russe, « *Kalinka* ».
- ❖ La lecture du mot « Rio » peut permettre de visionner des photographies ou des extraits vidéos du célèbre carnaval.

Leçon 7 : les graphèmes « n » / « ê »

Les séances de lecture, écriture/copie, dictée et encodage autonome ne sont pas redétaillées. L'enseignant(e) prendra appui sur le détail de la leçon 4 pour mettre en œuvre les différentes séances, dont le déroulement reste identique.

Lecture

Complément de vocabulaire :

- narré ruiné le renard le sinus la sono l'urne Léonard Léonie

Phrases supplémentaires :

- La lune luit sur l'arène.
- Léna ira sur la lune.
- Anna a lu une série sur la Russie.
- Sarah a sonné, Liu la salue.

Lecture - compréhension

Pour la séance 7, reprendre la trame de la leçon 4, avec les phrases de cette leçon.

Propositions d'affirmations pour l'activité « vrai ou faux ? » :

- La lune a lui sur l'arène.
- L'iris orne la sirène.
- La sirène a sonné sur la rue.
- Sur le sari, il y a un lys.

La deuxième phrase permet d'introduire la notion de polysémie du mot « sirène » qui désigne un puissant appareil sonore, une alarme, mais aussi une femme-poisson qui plus est dans l'image, joue de la trompette. Dans l'ouvrage de Murielle Szac on pourra lire l'épisode d'Ulysse qui résiste au chant des sirènes. Andersen peut également être sollicité. Lorsque les élèves auront compris qu'un arsenal est un chantier de construction navale et que la sirène sonne l'entrée et la sortie des ouvriers, on pourra laisser les élèves débattre de l'interprétation possible du sens du mot « sirène » dans la phrase. Et si c'est la femme-poisson qui a sonné à l'arsenal ? L'hypothèse n'est pas réaliste mais les enfants sont familiers de textes qui s'émancipent du réalisme et s'adressent à leur imagination.

Dictée

D'autres propositions de phrases :

- Léna a aluni.
- La lune luit.

Vocabulaire

« Collecte lexicale »	▪ Orné, la lune, la sirène, le nid, l'ananas, il sonne.
Homonymie	Travail autour du mot « sirène ». Afficher au tableau une illustration pour les deux sens du mot et proposer oralement les phrases suivantes aux élèves qui devront indiquer de quel mot il s'agit en fonction du contexte : <i>1-Je me balade dans la rue ; tout à coup, une sirène retentit.</i> <i>2-La sirène a épousé un prince.</i> <i>3-As-tu entendu la sirène des pompiers ?</i> <i>4-Assise sur un rocher, la sirène chante.</i> <i>5-Ill a dessiné une magnifique sirène à la chevelure rousse.</i> <i>6-Les sirènes sont utilisées pour prévenir d'un danger.</i>
Familles de mots	Autour du mot « nid » : ▪ Le mot « nidifier » signifie que l'oiseau est en train de préparer son nid. ▪ C'est une étape qu'on appelle la nidification.

Ecriture - production d'écrits

Démarche identique aux leçons précédentes, à partir de la phrase :

« Lola a lu sur le lit. »

On conservera la structure : « ... a ... sur ... ».

On demandera de choisir parmi le vocabulaire des leçons précédentes.

On peut aboutir à des productions telles que : « Nina a ri sur le lit. », « La sirène a lu sur la lune. », « Léo a susurré sur la lune. », etc.

Leçon 8 : « un » / « une »

Cette leçon permet de faire une pause, de prendre du temps pour des révisions et de faire le point sur les progrès et certaines lenteurs chez des élèves qui peuvent avoir besoin d'un peu plus de temps.

La leçon introduit le premier graphème composé de deux lettres : « un », et permet d'explicitier une notion de grammaire : le genre.

Lecture

Complément de vocabulaire :

- narré ruiné le renard le sinus la sono l'urne Léonard Léonie

Phrases supplémentaires :

- La lune luit sur l'arène.
- Léna ira sur la lune.
- Anna a lu une série sur la Russie.
- Sarah a sonné, Liu la salue.

Dictée

La consolidation, aspect essentiel de tout apprentissage, implique des révisions périodiques sur quelques leçons précédentes (cinq ou six). Ces révisions peuvent se faire par un ensemble de mots écrits au tableau (une vingtaine), lus dans le chuchoteur et à voix haute, puis copiés à raison d'une dizaine de mots. Le tableau refermé ils pourront alors, dans le désordre, faire l'objet d'une dictée corrigée par les élèves eux-mêmes puis validée par l'enseignant(e).

La dictée dans le désordre oblige à chercher chacun des mots du corrigé dans l'ensemble de ceux qui font l'objet de la révision, ce qui renforce encore l'effet révision-consolidation de l'exercice.

Trois ou quatre courtes phrases déjà vues peuvent également faire l'objet d'une dictée de consolidation.

Écriture - production d'écrits

Démarche identique aux leçons précédentes, à partir de la phrase :

« Il y a un rat sur le lit. »

On conservera la structure : « Il y a ... sur ... ».

On demandera de choisir parmi le vocabulaire des leçons précédentes un autre nom d'animal, de personne, de chose et/ou un autre nom de « lieu » sur lequel il pourra se trouver.

On peut aboutir à des productions telles que : « *Il y a un ara sur le lino.* », « *Il y a une sirène sur la lune.* », « *Il y a un renard sur la lune.* », « *Il y a un lys sur le lit.* », etc.

L'exercice 4 du cahier d'exercices propose aux élèves d'inventer une phrase comprenant le mot « sirène ».

Il faudra alors guider les élèves dans l'élaboration de leur phrase : proposer le vocabulaire qu'il est possible d'utiliser (en sélectionnant des verbes, des lieux...) et en faisant oraliser la phrase avant de passer à la phase écrite.

Grammaire

Il est possible, dès le début de l'année, d'aborder des notions de grammaire avec les élèves.

Les leçons du manuel sont riches et permettent d'effectuer, sur le même principe qu'en vocabulaire, des « collectes grammaticales » qui permettront de construire progressivement les différentes notions des attendus de fin d'année dans ce domaine. Ces collectes pourront être positionnées sur des affiches, qui seront étoffées et organisées au fur et à mesure des leçons. Sur les affiches, les mots collectés sont rassemblés par classes grammaticales : déterminants, noms, verbes, adjectifs, pronoms personnels...

Le principe de la collecte peut être expliqué ainsi aux élèves : *« Une fois par semaine, nous allons découvrir des nouvelles choses sur la langue que nous parlons, le français. Nous allons découvrir comment les mots s'appellent, comment ils s'écrivent, comment ils fonctionnent ensemble... Dans chaque leçon de lecture, il y a des choses à apprendre sur la langue française. Nous réaliserons régulièrement des collectes en prenant des mots de la leçon, et nous allons les classer, les organiser et apprendre à les utiliser. »*.

30 min

Objectifs :

- ✪ Connaître et utiliser les déterminants *le, la, un, une*.
- ✪ Aborder la notion de genre.

Phase 1
5 min

Collecte

✪ Collecte de la leçon :

le	la	l'	un	une	il
-----------	-----------	-----------	-----------	------------	-----------

✪ Positionner l'étiquette « il » sur une affiche qui sera consacrée aux pronoms personnels, et expliquer l'usage du pronom « il » :

« En français, on utilise ce mot quand on parle d'un garçon notamment. » (Proposer des exemples avec les élèves de la classe – ex : *« Timéo est assis. Il est assis. »*).

✪ Positionner les étiquettes « le », « la », « un » et « une » sur une affiche qui sera consacrée aux déterminants et expliquer ensuite l'usage des deux déterminants :

« En français, on utilise ces mots, qu'on appelle des déterminants, devant des noms de personnes, d'animaux, de choses... Mais attention, on ne peut pas utiliser n'importe lequel, cela dépend du nom qui vient après. Les noms ont un genre : ils peuvent être féminins ou masculins. Lorsqu'on peut mettre « un » ou « le »

devant un nom, il est masculin. Lorsqu'on peut mettre « une » ou « la » devant un nom, il est féminin. »

✪ Y placer également l'article élide « l' » en rappelant son usage.

✪ Interroger les élèves pour vérifier leur compréhension :

Quel peut être le genre d'un nom ?

Comment sait-on si un nom est masculin ?

Comment sait-on si un nom est féminin ?

Phase 2

1 min

*Présentation de
l'objectif*

✪ Présenter l'objectif du jour :

« Aujourd'hui, vous allez apprendre à utiliser un déterminant : le, la, un ou une, en fonction du nom qui va venir après. »

Phase 3

5 min

*Modelage de
l'enseignant(e)*

Afficher au tableau les déterminants *le, la, un, une*, écrits en cursive.

✪ L'enseignant(e) verbalise devant les élèves la manière dont il s'y prend pour choisir, parmi ces déterminants, lesquels conviendraient pour un nom donné :

« Si je choisis le nom « maison », par exemple, je me demande : « Est-ce que je dis « le maison » ou « la maison » ? Dans la langue française, on dit « la maison ». Est-ce que je dis « un maison » ou « une maison » ? Dans la langue française, on dit « une maison ». Devant le nom « maison », je peux donc utiliser le déterminant « la » ou le déterminant « une ».

Si je choisis le nom « loup », je me demande : « Est-ce que je dis « le loup » ou « la loup » ? Dans la langue française, on dit « le loup ». Est-ce que je dis « un loup » ou « une loup » ? Dans la langue française, on dit « un loup ». Devant le nom « loup », je peux donc utiliser le déterminant « le » ou le déterminant « un ».

Phase 4

15-20 min

Entraînement

Les élèves ont à disposition un support ligné plastifié (préférable à l'ardoise).

Première activité :

✪ Enoncer oralement quelques noms en demandant aux élèves d'écrire sur leur support un déterminant qu'il est possible de placer devant ce nom.

✪ Demander aux élèves d'expliquer la manière dont ils s'y sont pris pour effectuer leur choix. Bien insister sur la double possibilité : un/le ou une/la.

Deuxième activité :

✪ Afficher au tableau des noms choisis parmi les leçons déjà réalisées, afin qu'ils soient déchiffrables (ex : *lit, sirène, lilas, lasso, rue...*).

✪ Demander aux élèves de lire le nom, et de le réécrire sur leur support en le précédant du déterminant qui pourrait convenir : un/le ou une/la.

Phase 5
2 min
Bilan

🕒 Demander aux élèves de formuler ce qu'ils ont appris et appris à faire au cours de la séance, par un questionnement ouvert (interroger plusieurs élèves) :

« *Qu'avez-vous appris aujourd'hui ? Qu'avez-vous été capables de faire au cours de cette séance ?* »

➔ L'exercice 3 page 13 du cahier d'exercices sera proposé.