

La dimension langagière et linguistique

Cette dimension est le plus souvent considérée comme la plus évidente par l'ensemble des enseignants. Néanmoins, il est indispensable de préciser ce que recouvrent ces termes, afin de permettre à chacun de mieux cerner les choix opérés dans notre méthode, et de comprendre le fonctionnement et l'articulation des différentes composantes de l'apprentissage.

► Quelques principes de base

1. Des normes différentes

Le langage que l'enfant apprend à maîtriser progressivement au cours de sa scolarité à l'école maternelle diffère sensiblement de la langue écrite. D'une part, l'oral étant caractérisé par la relation à un destinataire présent, il installe des normes différentes de celles de l'écrit. L'auditeur, du fait de la fugacité de la situation, est plus attentif au message lui-même qu'à la forme du discours. Les normes de contrôle de la langue utilisées pour produire un énoncé oral sont donc moins précises, voire absentes (ce qui explique les marques d'hésitation, les reprises, les ruptures syntaxiques). D'autre part, le langage oral, parce qu'il est utilisé en situation dialogique directe et souvent accompagné par des attitudes extralinguistiques (gestes, regards, etc.), subit des variations plus importantes que l'écrit et évolue à un rythme plus rapide. Il varie notamment en fonction des groupes sociaux qui l'utilisent.

À l'inverse, la langue écrite, du fait de sa permanence et de sa dimension réflexive, obéit à des normes tant sur le plan de sa structure que de son écriture. Son évolution est soumise à des règles précises et dépend de l'ensemble de la communauté qui l'emploie. La relation entre ces deux langages varie donc selon les époques et le cadre socioculturel dans lequel on évolue.

2. Le développement d'une pratique langagière

À l'école maternelle, l'enfant apprend à **utiliser le langage** (pratique langagière) pour « *dire, comprendre, réfléchir* ». Il entre progressivement dans la découverte du langage écrit par l'installation du **langage d'évocation**.

À l'entrée au CP, il doit être capable de rapporter un fait, de rappeler un récit, de présenter un projet, etc. En d'autres termes, il doit manifester sa compréhension des messages lus ou racontés par l'enseignant en y répondant, en les reformulant ou en les rappelant. Dans ces situations, il apprend à maîtriser la capacité à communiquer et améliore sa relation à la dimension linguistique du langage afin d'être compris de l'adulte

ou de ses pairs. Néanmoins, il n'acquiert pas encore d'autonomie dans la maîtrise de la langue écrite.

En maternelle, c'est par des activités comme la dictée à l'adulte, entre autres, que l'enfant entre dans quelques principes d'apprentissage des normes de la langue écrite. Dès lors, la pratique langagière associée à cette activité scolaire lui permet de produire du langage écrit. **Il part donc de la maîtrise du langage oral pour aller vers la langue**. Cette pratique lui permet de construire des repères sur le fonctionnement de l'écrit (**permanence, relation chaîne sonore / chaîne écrite, etc.**) et de commencer à en maîtriser la compréhension.

3. « Du langage à la langue et non l'inverse »

Mireille Brigaudiot, à qui nous empruntons le titre de ce chapitre, a montré dans ses deux derniers ouvrages¹¹ que la maîtrise du langage écrit s'installe progressivement dans la continuité des apprentissages de l'école maternelle. Trop souvent, comme nous l'avons vu précédemment, les méthodes de lecture à destination du CP établissent une rupture dans la continuité des apprentissages en imposant aux enfants d'exercer leur compréhension sur des textes qu'ils ont déchiffrés. Pour nous, en CP, à l'instar des travaux de Mireille Brigaudiot et des préconisations de l'ONL (observatoire national de la lecture), la découverte de l'œuvre doit précéder le travail de décodage. Nous suggérons donc que l'élève apprenne à lire sur des extraits de textes (**textes de référence**) dont il a préalablement travaillé le sens dans des situations langagières (orales).

► Apprendre à comprendre : quelles pratiques dans notre méthode ?

La construction du savoir lire articule différents domaines (identification des mots, compréhension des textes, production de textes et acculturation) qu'il faut équilibrer dans la continuité de l'apprentissage. Ainsi, il s'agit davantage de profiter des interactions entre champs disciplinaires plutôt que de développer des temps d'exercices vides d'enjeux pour « faire beaucoup » de lecture et d'écriture. Dans la présentation des choix didactiques mis en œuvre, nous séparons, dans un souci de lisibilité, les quatre domaines, mais il va de soi que les activités proposées sont, dans la mise en pratique, articulées les unes aux autres.

11. *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette, 2002. – *Première maîtrise de l'écrit GS-CP secteur spécialisé*, Hachette Éducation, 2004.

1. Comprendre des textes entendus : une activité langagière

Un travail visant la **compréhension** et l'**interprétation** de l'œuvre est effectué directement à partir de l'**album lu par l'enseignant dans des situations collectives**. Nous rappelons qu'il s'agit ici de s'inscrire dans la continuité des pratiques de l'école maternelle et **d'éviter l'instrumentalisation du texte littéraire**. En effet, dans ces situations, le texte est travaillé afin **d'élucider les problèmes langagiers** (compréhension de l'univers de référence de l'œuvre, identification des personnages et de leurs fonctions, progression du récit, etc.) et en construire l'interprétation.

Dans les six premiers modules d'apprentissage, **cette entrée** dans les textes **précède** le travail de lecture et de décodage d'extraits des albums par l'enfant (pratique linguistique exercée à partir du support manuel¹²). Ainsi, dégagé des problèmes de compréhension de l'album, l'enfant peut centrer toute son attention sur la dimension linguistique du texte, la construction du savoir lire et le développement de stratégies de lecteur.

Dans les modules 7 à 10, les deux activités sont concomitantes. L'élève qui a acquis une certaine autonomie dans la capacité à lire découvre seul progressivement des passages, puis confronte sa compréhension à celle des autres. La lecture de l'album par l'enseignant relaie donc la compréhension individuelle première et l'affine. Cette progression dans les apprentissages permet à l'enfant de lire des textes de plus en plus longs ou de plus en plus complexes. Il est alors capable de transférer les acquis en généralisant sa compétence de lecteur.

Le guide pédagogique propose des descriptifs détaillés de chaque situation langagière¹³. Ainsi, l'enseignant pourra exploiter au mieux les problématiques littéraires définies précédemment. Par ailleurs, la méthode met en œuvre différents outils à utiliser pour guider la construction des apprentissages. Elle distingue bien les **outils de l'enseignant** et les **outils pour les élèves**.

a) Les outils pour l'enseignant

La problématique elle-même et la manière dont elle est mise en jeu dans l'œuvre sont explicitées clairement. Sont aussi données des indications précises sur :

- **les modalités de découverte** de l'album (par exemple : doit-on lire le texte intégralement ou le dévoiler progressivement ? À quel moment mettre l'album à la disposition des enfants ?) ;
- **le découpage des séances** pour favoriser la compréhension des étapes successives du récit, la construction des synthèses permettant de construire l'interprétation, les moments où l'on peut exercer et développer des stratégies d'anticipation, etc. ;
- **l'articulation du texte et de l'image** : comprendre l'image, observer la relation qu'elle entretient avec

12. Voir 2. Comprendre les textes écrits, ci-contre.

13. Voir *Déroulement des séances*, à partir de la p. 39.

le texte (elle prolonge le sens, le modifie, guide l'interprétation, etc.) ;

- **le guidage du questionnement** dans les situations collectives ;
- l'utilisation du **cahier de littérature**.

b) Les outils pour l'élève

Pour formaliser ces apprentissages, l'élève doit disposer d'un « **cahier de littérature** » dans lequel, guidé par l'enseignant, il inscrit la trace du travail conduit dans le domaine littéraire. Cet outil lui permet en outre de conserver la mémoire des textes lus (en collant des images, en gardant la trace des dictées à l'adulte réalisées durant les débats, en installant des productions d'écrits, etc.). Le rappel individuel des récits qu'il a lus ou entendus en classe est ainsi facilité.

Dans les cahiers d'exercices, des renvois réguliers au **cahier de littérature** sont proposés, ce qui confère à cet outil un vrai statut au regard de la construction des apprentissages.

Dans le manuel, chaque extrait proposé est aussi suivi d'une rubrique « **Débat** » ou « **Je recherche** » qui vise à rappeler (modules 1 à 6) ou à définir (à partir du module 7) la situation langagière de compréhension et d'interprétation de l'œuvre.

2. Comprendre des textes écrits

L'accès autonome aux textes passe par la capacité à identifier les mots (voir pp. 13 à 16) mais cette compétence, si elle est nécessaire, ne garantit pas l'accès à la compréhension. Pour autant, l'autonomie dans la lecture des textes requiert la mise en œuvre de ces deux composantes : identifier les mots et comprendre. Pour cela, nous proposons de mettre en place diverses stratégies.

a) Découvrir des « textes de référence »

• La construction de véritables stratégies de lecture

La première activité dans laquelle l'enfant exerce à la fois des activités de décodage et de compréhension est la « découverte de textes » (dits « de référence »). Notre méthode propose donc un ensemble d'extraits tirés des albums travaillés collectivement. Ces extraits associent **des mots totalement décodables** par l'enfant (en exerçant la **voie directe*** de lecture : il les a déjà rencontrés dans d'autres textes ; en exerçant la **voie indirecte*** de lecture : il est capable d'identifier toutes les correspondances graphophonologiques qui composent le mot) à **des mots nouveaux** (pas plus de 25 % environ du texte). Ainsi, on peut mettre en place **quatre stratégies de décodage** que l'enfant apprend à utiliser simultanément ou séparément en fonction des cas :

- reconnaissance d'un mot déjà rencontré ;
- déchiffrement total ou partiel du mot en recherchant des syllabes connues ;
- compréhension du mot grâce au contexte et vérification par tâtonnement en recherchant des indices pour évaluer les hypothèses émises ;

– reconnaissance d'un mot masqué (mot dérivé ou mot ayant subi une variation morphologique – temporelle par exemple).

• Une évolution dans les apprentissages

Ces situations de découverte des textes évoluent dans l'année en fonction du niveau de chacun. Jusqu'au module 4, elles sont **initiées dans le cahier d'exercices** afin que l'élève puisse effectuer un premier repérage des mots qu'il est capable de lire (« *Entoure les mots que tu connais.* »). Les élèves sont ensuite invités à relire le texte dans le manuel. Une rubrique « *Aide-mémoire* » leur permet alors de vérifier ou de mobiliser les savoirs acquis antérieurement en leur présentant les mots connus, mais encore non déchiffrables, présents dans l'extrait. Les caractères gras indiquent qu'un mot est réinvesti pour la première fois.

À partir du module 5, les élèves ayant acquis une autonomie dans le déchiffrement découvrent le texte directement dans le manuel par un temps de lecture silencieuse et confrontent ensuite leurs découvertes dans une reformulation collective du texte.

• Un travail régulier

Ces activités de découverte de textes s'exercent deux fois par semaine, mais cette organisation évolue, elle aussi, au cours de l'année.

Dans les modules 1 à 6, elles sont conduites sur le même texte (découvert en deux temps distincts) et s'exercent durant les deux premiers jours de la semaine afin de prendre du temps pour construire les stratégies évoquées précédemment. Les deux autres jours sont, quant à eux, consacrés aux activités d'entraînement développées ci-après.

À partir du module 7, on alterne un jour de découverte de texte et un jour d'entraînement, parce que l'enfant maîtrise de mieux en mieux le décodage. Ceci permet d'approfondir le travail de construction de la compréhension.

b) Réinvestir les stratégies découvertes dans des activités d'entraînement

Ces activités sont conçues pour favoriser le réinvestissement des acquis de la découverte de textes et des séances consacrées à l'identification des mots. Les enfants peuvent ainsi relire successivement :

– des mots partiellement déchiffrables découverts dans le dernier texte (« *J'ai découvert de nouveaux mots, de nouvelles expressions.* ») ;

– des phrases nouvelles réinvestissant le lexique du dernier texte dans un contexte syntaxique légèrement modifié. On impose ainsi une lecture attentive et réflexive et on développe la capacité à contrôler sa lecture (« *Je lis de nouvelles phrases.* ») ;

– des textes nouveaux, entièrement décodables (mots connus ou totalement déchiffrables), qui permettent de réinvestir les savoirs acquis antérieurement, associant le capital du dernier texte mais aussi des textes précédents (« *Je lis un nouveau texte.* »).

Là encore, une régularité et une évolution apparaissent au cours de l'année :

– **dans les modules 1 à 6**, ces activités sont proposées en jours 3 (lecture des mots et des phrases) et 4 (lecture du nouveau texte) ;

– **à partir du module 7**, elles sont prévues en alternance (jours 2 et 4) avec la lecture des textes de référence.

c) Assurer la compréhension par des exercices structurés et adaptés

Des activités d'**entraînement** sont proposées dans les cahiers d'exercices. Elles sont effectuées à l'issue de la phase d'oralisation des textes par les élèves. Ces exercices complètent la reformulation ou permettent de l'engager et ciblent les points particuliers de chaque texte : repérage du thème, enchaînement des phrases, identification d'éléments du texte qui permettent de recueillir telle information, etc. Vous trouverez des *Fiches-guides* pour la conduite de ces temps d'entraînement.

► Apprendre à identifier les mots

L'identification des mots est un élément central du processus d'apprentissage de la lecture. Pour des chercheurs comme José Morais ou Franck Ramus, c'est même la spécificité de l'apprentissage de la lecture dans la mesure où la compréhension est inhérente à la langue écrite mais aussi au langage oral. Ces chercheurs rappellent en particulier que l'enfant doit construire la compréhension **explicite** du principe alphabétique* et prendre alors conscience des diverses stratégies possibles pour lire les mots.

Pour Jean-Émile Gombert (*et alii*)¹⁴ ainsi que Roland Goigoux¹⁵ et Sylvie Cèbe notamment, l'identification des mots écrits se fait de deux manières :

– soit le lecteur dispose d'une représentation visuelle orthographique du mot (il connaît ce mot) et le lit rapidement. Il exerce alors la **voie directe** de lecture (la plus rapide parce qu'automatisée pour les mots connus, celle sur laquelle s'appuie le lecteur expert). La lecture ne s'exerce pas alors, comme on l'a cru durant plusieurs décennies, sur la simple silhouette du mot, mais bien sur la reconnaissance orthographique (reconnaissance de l'ensemble des lettres et de l'ordre de celles-ci) ;

– soit il ne connaît pas le mot à lire et doit donc le déchiffrer en établissant des correspondances entre les lettres (en l'occurrence des graphèmes*) qu'il voit et les phonèmes* qu'il prononce. Il exerce alors la **voie indirecte** de lecture, celle qui passe par l'identification des correspondances graphophonologiques (indispensable au lecteur expert pour les mots inconnus).

14. *Enseigner la lecture au cycle 2*, Nathan pédagogie, 2002.

15. *Apprendre à lire*, Retz, 2006.

C'est le développement de cette procédure de lecture qui nécessite une bonne compréhension du principe alphabétique.

Notre méthode, comme l'ONL le recommande, favorise le développement des deux voies dès le début de l'apprentissage.

1. Construire le principe alphabétique

En maternelle, l'enfant a exercé sa conscience phonologique en manipulant des syllabes orales (scansion des mots, repérage de la position des syllabes dans le mot, ajout ou suppression pour inventer des mots, etc.). Il sait écrire son prénom, copier une courte phrase, dicter une phrase à un adulte en adaptant son débit au rythme de l'écriture. Il doit connaître les lettres de l'alphabet par leur nom et reconnaître leur graphie. En commençant à les calligraphier, il prend peu à peu conscience qu'un phonème peut se retraduire par un ou plusieurs signes à l'écrit : le graphème. L'observation de ces nouvelles connaissances permet d'affirmer qu'il est entré dans la notion de principe alphabétique. Néanmoins, il n'a pas encore acquis tous les codes qui régissent les correspondances graphophonologiques. Dans le mot, il n'identifie pas nécessairement tous les phonèmes (notamment consonantiques, les plus délicats à percevoir sans la voyelle) et n'est pas encore totalement conscient qu'une norme régit les relations entre les phonèmes et leur écriture (graphèmes). C'est ce qu'il va apprendre durant son année de CP.

2. Exercer la voie indirecte de lecture

Notre méthode favorise cette découverte explicite par un travail structuré et rigoureux sur la découverte des correspondances graphophonologiques (voie indirecte) et leur synthèse pour former des syllabes et des mots (combinatoire). Notre démarche se fonde sur deux principes qui définissent l'organisation du manuel et le choix des activités.

a) Une découverte rapide et structurée des correspondances graphophonologiques

Nous pensons, avec Mireille Brigaudiot¹⁶, qu'il est important de donner rapidement à l'enfant des moyens de déchiffrer les textes, même si la connaissance acquise dans un premier temps reste partielle.

Pour ce faire, nous avons établi une **progression assez rapide afin de découvrir, dès le début de l'année, les différents phonèmes de la langue et les graphèmes les plus fréquents**. Ainsi, tous les phonèmes sont travaillés entre le module 1 et le module 6, gage pour l'élève d'une autonomie rapide le mettant d'emblée en situation de réussite (voir le chapitre concernant *La dimension métacognitive*).

16. *Première maîtrise de l'écrit, GS-CP secteur spécialisé*, Hachette éducation, 2004.

La progression établie s'appuie sur le croisement de plusieurs paramètres importants. En vue d'installer une bonne clarté cognitive¹⁷ dans l'identification des diverses composantes (orales et écrites) de la langue, nous avons fait le choix d'utiliser l'alphabet phonétique international (API) pour transcrire les phonèmes. Ce code international, utilisé dans l'apprentissage des langues vivantes et dans la majorité des dictionnaires de langue, permet d'évoquer un phonème sans créer de confusions avec la lettre ou le graphème. En effet, comment transcrire le phonème [ã] sans passer par l'API ? Si l'on choisit le graphème *an*, on met l'élève en difficulté sur la lecture d'un mot comme *année* par exemple, parce que l'on fige une représentation. **Ce code, bien entendu, ne sera pas à apprendre par l'enfant**, l'enseignant oralisera systématiquement les transcriptions phonétiques.

• Les principes régissant la progression

La construction de notre progression s'appuie sur le postulat qu'on apprend plus aisément les phonèmes fréquents et réguliers. Dès lors, nous avons observé pour composer notre progression :

- la fréquence d'emploi des phonèmes dans la langue, mise en évidence par Nina Catach (ainsi [a], [o], [i] sont les premières voyelles travaillées, le [y] moins fréquent est présenté plus tard) ;
- la récurrence et la fréquence d'emploi des phonèmes dans les textes de référence (par exemple, le phonème [k] apparaît rapidement car il est présent dans les premiers apprentissages des modules 1 et 2) ;
- la complexité et la régularité des graphèmes qui composent le phonème. Nous partons du postulat selon lequel la complexité d'une correspondance graphophonologique n'est pas uniquement due à la présence d'un digramme ou d'un trigramme (graphème de deux ou trois lettres). Ainsi, le graphème *oi* nous paraît moins difficile à acquérir dans la mesure où il est fréquent et régulier. Les élèves le rencontrent dans des mots outils utilisés dès le début de l'apprentissage (*moi / toi / une fois*). Ils l'identifient donc vite phonologiquement et le reconnaissent plus aisément. À l'opposé, les graphèmes du [ã] sont plus difficiles à repérer car l'association des lettres *an / en* recouvre des réalités sonores très variables (*an* mais *âne / lent* mais *ils parlent*, etc.).

• Une découverte des correspondances graphophonologiques régie par trois principes récurrents

Chaque nouvelle découverte (deux phonèmes par semaine en moyenne et un la semaine où l'on établit le bilan) est construite elle aussi selon trois principes récurrents.

Exercer la conscience phonologique

La **découverte du phonème se construit à partir de l'observation d'une syllabe composée de deux phonèmes dont un est connu des élèves**. Les élèves

17. Voir *La dimension métacognitive*, pp. 19 à 21.

sont donc invités à dégager les deux phonèmes qui composent la syllabe pour isoler celui qui va être travaillé, qui est nouveau. Ensuite, pour renforcer la capacité de discrimination phonologique, l'enseignant peut lire ou faire écouter la comptine (présente en version écrite et sonore dans le CD-Rom du guide pédagogique). Les élèves sont conduits enfin à identifier (à l'aide de l'imagier) la présence ou l'absence du phonème dans les mots. Afin de s'inscrire dans la continuité des apprentissages réalisés à l'école maternelle, on procède aussi au découpage de mots en syllabes et au codage de la place du son dans la syllabe.

À cet effet, nous préconisons de travailler le découpage en syllabes orales (pe/tit – pe/tite) puisque l'enfant travaille d'abord sur les aspects sonores de la langue. Nous sommes néanmoins conscients que cette notion de syllabe orale peut varier en fonction des accents ou des habitudes d'une classe à l'autre (en maternelle notamment). C'est la raison pour laquelle les codages installés dans le manuel ne proposent que des mots où il y a une stricte correspondance entre le nombre de syllabes orales et écrites. Chaque enseignant conserve ainsi la liberté de choisir un mode de découpage adapté dès lors qu'il aborde d'autres mots. Néanmoins, pour installer des repères réguliers, il est important de choisir un mode de fonctionnement et de ne pas le faire varier.

Découvrir le (les) graphème(s)

Après avoir identifié le phonème et exercé cette capacité à le reconnaître dans le mot, on aborde le graphème en recherchant des mots connus (rencontrés dans les textes) dans lesquels on « entend le son ». Seuls sont identifiés les graphèmes déjà rencontrés. Il convient à ce moment de distinguer alors clairement **la lettre** (c par exemple), **son nom** (elle s'appelle c) et **ses graphies ou formes écrites** (elle s'écrit C, C, c, c) du **graphème**, c'est-à-dire de la valeur sonore qu'elle transcrit (la lettre qui fait [k] et plus tard on verra aussi qu'elle peut faire [s]). Avec les élèves, on parlera de « son » pour désigner le phonème, de « lettre » pour désigner la lettre et sa représentation graphique, et de « lettre(s) qui fait (font) le son [x] » pour désigner le graphème (voir *La dimension métacognitive*, p. 19).

L'enfant procède donc ainsi. Il recherche :

- des mots connus comportant le phonème étudié ;
 - la lettre ou les lettres qui produisent ce phonème.
- Il s'entraîne alors à calligraphier cette lettre seule ou dans un ensemble (digramme, syllabe ou mot). Il apprend aussi à l'identifier dans un ensemble de lettres ou dans des mots à l'intérieur d'une phrase.

Construire des collections

Au fur et à mesure que l'on rencontre de nouveaux graphèmes transcrivant des phonèmes connus, on complète la liste « des lettres qui font le son ». Par exemple, lors de la rencontre du mot *aussi*, on s'aperçoit que l'on entend [o] mais qu'il n'y a pas la lettre o. L'enseignant explique alors que le son [o] s'écrit aussi avec **au**. Tous les graphèmes permettant de transcrire un même phonème ne sont donc pas découverts au

moment de son étude. C'est à cette condition que l'on peut établir une progression rapide. Les autres graphèmes sont collectionnés progressivement dans un outil destiné à cet effet (voir les suggestions proposées dans le chapitre *Utiliser les outils*, p. 23 : cahier de collection et panneaux référents).

b) Reprendre les graphèmes complexes pour favoriser la maîtrise de l'orthographe

Les Instructions officielles rappellent aussi que l'analyse permettant de construire la combinatoire se complique au fur et à mesure que le lecteur aborde des mots moins réguliers et qu'il faut donc consacrer du temps aux « irrégularités, aux découpages ambigus » ou « à des situations particulières ». Michel Fayol, quant à lui, insiste sur l'importance d'une observation fine de la variation morphologique des mots.

Pour cela, à **partir du module 7**, les apprentissages installés dans la première partie de l'année sont repris en se centrant sur les graphèmes complexes. En effet, une même lettre – notamment les voyelles – peut entrer dans la combinaison de nombreux graphèmes. La difficulté pour l'apprenant réside alors dans l'identification rapide et automatisée du graphème. Dès lors, on observe que c'est l'entourage de la lettre qui permet de savoir quel graphème elle compose. Par exemple, en repartant de la lettre o, on s'interroge sur ce que l'on va lire. On redécouvre alors que si le o est suivi du u, il fait [u] ; s'il est suivi du n, il fait [ɔ̃] (*bon*) ou [ɔ̃n] (*bonne*), etc. Cette nouvelle entrée, plus liée à la perception visuelle qu'auditive, permet d'installer des procédures de décodage plus rapides et de structurer les apprentissages. Elle rend l'élève sensible à l'observation du contexte, et favorise ainsi **l'anticipation** et **l'acquisition de repères orthographiques**.

Cette découverte part d'une situation de lecture (un court texte dans le cahier d'exercices) et de repérage des mots qui comportent la lettre étudiée, puis de classement en fonction de la valeur sonore de chaque lettre.

Ensuite, le manuel propose la lecture :

- d'un énoncé qui invite à produire et à comprendre des jeux sur la composition des mots ;
- d'un tableau récapitulatif des notions abordées ;
- des mots ou phrases pour entraîner l'automatisation dans la lecture.

Par ailleurs, les variations morphologiques sont travaillées de façon systématique (voir *Maîtriser progressivement les normes de l'écrit*, p. 18).

3. Développer la voie directe

Les Instructions officielles rappellent qu'il est nécessaire de développer aussi la voie directe de lecture pour accéder progressivement à la construction du lexique orthographique. Il s'agit surtout d'installer rapidement la capacité à reconnaître des mots très fréquents, ne variant pas ou peu, qui sont indispensables à la

construction des phrases et à l'organisation d'un texte (mots outils / mots appartenant au vécu de la classe, comme les prénoms, les jours de la semaine). Comme le rappellent Roland Goigoux et Sylvie Cèbe¹⁸, cette « appréhension du mot entier » ne réside pas dans une reconnaissance globale de l'image du mot, mais doit reposer sur une reconnaissance de l'ensemble des lettres qui le composent : cette reconnaissance peut donc être qualifiée d'**orthographique**.

Ce corpus sert de base :

- à l'identification des graphèmes (j'entends [wa] comme dans le mot *moi*) ;
- à l'installation des premiers apprentissages orthographiques (voir *Maîtriser progressivement les normes de l'écrit*).

Le manuel propose des repères pour ces apprentissages : « Aide-mémoire », « J'ai découvert de nouveaux mots, de nouvelles expressions » et « Je dois savoir écrire » dans les bilans.

Les cahiers d'activités fournissent aussi des exercices pour développer cette stratégie : lecture de mots, dictée de mots, repérage de mots dans un texte ou un ensemble de mots. Enfin, le CD-Rom contient **des exercices complémentaires** pour les élèves les plus fragiles.

4. Automatiser les procédures

Dans les deux cas (voie directe / voie indirecte), il est fondamental que l'élève automatise le plus rapidement possible les procédures à développer. Pour cela, nous proposons des exercices récurrents et routiniers qui permettent à l'enfant de se centrer rapidement sur la tâche. Celui-ci apprend ainsi à faire la synthèse des lettres et des sons, mais aussi à analyser les mots connus pour en dégager les analogies syllabiques ou les syllabes déchiffrables.

Par ailleurs, le *Fichier de différenciation* offre, lui aussi, un nombre important d'exercices pour entraîner toutes les composantes de l'apprentissage afin de faciliter la création d'automatismes.

Enfin, rappelons que c'est tout autant dans la pratique de l'écriture que l'enfant construit la maîtrise du code alphabétique.

► Produire des écrits pour mieux lire

Les chercheurs sont unanimes pour rappeler l'importance de l'articulation de l'apprentissage de la lecture à celui de l'écriture. En effet, en produisant des écrits, l'enfant doit résoudre des problèmes d'encodage qui l'amènent à réfléchir au fonctionnement de la langue tout en affinant sa compréhension du principe alphabétique.

18. *Apprendre à lire*, Retz, 2006.

Notre méthode s'inscrit donc dans cette perspective. L'activité de conception et de rédaction de textes personnels est le but de cet apprentissage. Cependant, elle ne peut pas être conçue indépendamment d'autres tâches, que nous allons définir ci-dessous, et qui constitueront une part des activités proposées.

1. Acquérir la maîtrise du geste d'écriture

Rappelons tout d'abord que, pour les Instructions officielles, les exercices visant la maîtrise du geste d'écriture sont considérés comme des activités de production d'écrits. Il faut trouver un équilibre hebdomadaire entre toutes les composantes de l'apprentissage de l'écrit (écriture, copie, production de mots, de phrases ou de textes). C'est ce que nous nous sommes efforcés d'installer dans notre méthode.

La maîtrise du geste d'écriture requiert un entraînement régulier et rigoureux. Elle est l'une des conditions nécessaires pour produire des textes lisibles. Il est important que l'enfant apprenne le geste requis pour écrire chaque lettre au moment où il découvre un nouveau graphème. Nous préconisons que l'enseignant expose le modèle du geste à la verticale et que l'enfant le reproduise à son tour. Avant de travailler sur les lignes, il est important que l'enfant s'approprie les dimensions corporelles du geste. (Voir *Fiche guide*, p. 37.)

Les cahiers d'exercices ne proposent pas de modèle avec des lignes d'entraînement à l'écriture.

L'entraînement au geste d'écriture doit se faire en effet sur un cahier réservé à cet usage, dans lequel on n'effectue aucun collage : c'est un moyen plus efficace d'assurer les meilleures conditions pour l'acquisition d'un geste sûr et maîtrisé et pour conserver la trace d'un apprentissage structurant et structuré.

Conformément au programme de CP, nous avons fait le choix de ne pas travailler la calligraphie des majuscules cursives car elle requiert trop d'habileté graphique. Nous proposons donc d'écrire des majuscules d'imprimerie.

2. Travailler la copie

La copie est une activité importante car elle permet :

- d'assurer la maîtrise du geste d'écriture ;
- d'installer une reconnaissance orthographique des mots ;
- de manifester sa compréhension d'une notion ou d'un texte quand elle est sélective.

Très présente dans notre méthode, elle est toujours associée à une activité de relevé d'indices (copie sélective : sélectionner une information en fonction d'un critère donné puis la copier / relevé sélectif finalisé : même exercice, associant une activité de tri – les tableaux de classement graphophonologique relèvent de cette activité par exemple –). Nous abandonnons rapidement le modèle en écriture cursive au profit d'activités de copie transcription. Néanmoins, pour les élèves les plus fragiles, l'enseignant pourra proposer une différenciation

soit en donnant encore des modèles en écriture cursive, soit en guidant l'enfant dans cette tâche par des gestes et des commentaires dans lesquels le nom des lettres est clairement distingué des phonèmes auxquels elles correspondent (activité d'épellation).

L'enseignant peut aussi, dans le cahier d'écriture ou de littérature, à l'issue de l'apprentissage d'une phrase, faire copier des mots, des phrases ou de très courts textes. Il peut associer cet exercice à la dimension culturelle et à la réception personnelle des textes (par exemple : « Copie le titre du livre que tu préfères », « Copie le nom d'un personnage », etc.).

3. Apprendre à écrire des mots

Les activités d'encodage sont tout aussi importantes. Réalisées fréquemment, elles imposent à l'enfant de s'interroger sur la manière d'écrire un mot. Il réinvestit ainsi les éléments de maîtrise du principe alphabétique. Nous ne souhaitons pas installer de norme orthographique figée tant que l'enfant n'en a pas les moyens. Ainsi, l'élève est invité à encoder des mots ou pseudo-mots* dont il est capable d'identifier quelques réalités sonores. On accepte alors une écriture approchée du mot. Dans la phase de correction, une écriture orthographique est proposée : on explique alors que le mot « s'écrit ainsi » en l'épelant et en justifiant les correspondances graphophonologiques. Dans cette activité, il faut veiller à ne jamais dévaloriser la production de l'enfant mais à s'appuyer, au contraire, sur ce qu'il a su écrire pour expliciter l'écriture orthographique (par exemple, si un enfant a écrit *vi* pour *vipère*, il est possible de dire : « Tu as raison, dans *vipère* on entend [vi] et on l'écrit vi, puis on entend [pɛʀ] et on écrit p-è-re, c'est presque ce que tu as écrit mais il manquait deux lettres »...).

Pour être efficace, cette activité doit donc être précédée, suivie ou accompagnée de temps d'analyse des procédures. L'enfant est invité à verbaliser ses stratégies d'écriture : « Comment as-tu fait pour écrire ? » On l'amène ainsi progressivement à prendre conscience qu'il peut :

- coder les sons qu'il connaît (dans *matin*, j'entends [m], ça s'écrit avec un m, puis [a], etc.) ;
- emprunter des syllabes à un mot qu'il connaît (dans *matin*, j'entends *ma* comme dans *maman*, j'écris *ma*, etc.) ;
- retrouver le mot dans son lexique orthographique (je l'ai déjà vu dans tel texte, je le reconnais et je sais ce qu'il veut dire).

En outre, ces activités permettent à l'enseignant d'analyser finement le niveau de connaissance de chaque enfant. Certaines sont à réaliser sur l'ardoise : dictée de syllabes ou de mots pour favoriser les échanges de stratégies entre pairs. Des activités d'encodage sont aussi proposées sous des images dans le cahier d'exercices. Elles peuvent être complétées en utilisant l'imagier.

* Voir *Glossaire*, p. 282.

4. Produire des textes

La production de textes est l'aboutissement du travail cité précédemment. Pour autant, il est important que l'enfant exerce, dès la maternelle, sa capacité à planifier des idées, à produire des phrases et à les enchaîner, à réfléchir à l'écriture d'un mot dans un contexte plus vaste que celui évoqué dans le paragraphe précédent. Au CP, il est proposé, dans ce domaine comme dans les autres, des activités qui permettent d'assurer une continuité au sein du cycle.

a) La dictée à l'adulte

La production requiert encore, au cycle 2, une assistance importante pour bon nombre d'élèves. La dictée à l'adulte est un moyen fécond pour faire progresser l'enfant dans sa maîtrise linguistique. D'une part, comme l'affirme Anne-Marie Chartier (*et alii*), la dictée à l'adulte permet « une délégation d'écriture pour apprendre à rédiger¹⁹ ». L'enfant, déchargé des problèmes d'encodage peut développer ses capacités à mettre en mots ses idées et à les exprimer en les dictant à l'adulte. D'autre part, la tâche étant assumée collectivement, les élèves tirent profit des propositions de leurs pairs et acquièrent des savoirs pour produire des textes. Par cette activité, ils développent aussi leur créativité, leur imaginaire parce qu'ils assimilent progressivement les propositions de leurs pairs.

Conduite en petits groupes ou en classe entière, cette dictée est proposée dans notre méthode durant les débats, à l'issue de ceux-ci ou en fin de séance pour garder la mémoire des échanges. Elle permet d'écrire des textes variés allant de la prise de notes à l'écriture d'un écrit plus ou moins long à partir d'une lecture. Elle passe aussi par le compte rendu, la légende d'image, etc.

Les activités de dictée à l'adulte sont signalées dans les indications de déroulement de séances.

b) La production de phrases et de textes

La production personnelle se construit progressivement dès le début de l'année. Présente dans les dix modules, elle limite la quantité d'écrit afin d'adapter la tâche à la capacité de l'élève.

Durant leur année de CP, les élèves entreront progressivement dans cette compétence par des exercices variés et progressifs comme :

- écrire des prénoms ;
- compléter des phrases en tenant compte du contexte ;
- compléter des légendes ;
- inventer la fin des phrases ;
- rédiger des phrases avec ou sans support lexical ;
- rédiger des passages dialogués ;
- déplacer un dialogue dans des bulles ;
- enchaîner des phrases pour construire des textes ;
- produire des écrits imitant une forme, une structure, etc.

19. Lire, écrire. Tome 2 : Produire des textes, A.-M. Chartier, C. Clesse, J. Hébrard, Hatier, 1998, p. 87.

Ces activités sont réalisées dans le cahier d'exercices quand elles restent assez courtes, ou dans le cahier de littérature quand elles sont plus longues ou associées à des situations orales. Il est important d'apprendre progressivement à l'élève à produire un écrit provisoire (au brouillon) et à le réviser avant de l'écrire sur le cahier. Le manuel est, pour cette activité comme pour les autres, un outil de référence pour l'élève. Il peut s'appuyer sur les textes. À partir du module 7, le manuel propose des pages comportant des illustrations avec des légendes. Supports pour les débats d'interprétation, ces documents permettent aussi de trouver des aides à l'écriture (pour la recherche et l'organisation des idées, lexicque pour la mise en ligne du texte, etc.).

L'enfant est donc amené à entrer progressivement dans la maîtrise d'une écriture orthographique. Il utilise, en début d'année, l'écriture approchée (aussi nommée « inventée » ou « provisoire »). À ce stade, l'enseignant doit alors l'aider à verbaliser ses procédures en lui demandant comment il fait pour écrire et en lui proposant les aides nécessaires (renvoi aux stratégies d'écriture, copie de mots qu'il n'a pas les moyens d'écrire, guidage pour l'organisation syntaxique, etc.). C'est à cette condition qu'il accédera progressivement à l'écriture orthographique.

► Maîtriser progressivement les normes de l'écrit

L'ensemble des activités proposées tend vers la maîtrise progressive de l'écrit en production (écriture) comme en réception (lecture). L'acquisition des normes de l'écrit s'installe graduellement dans notre méthode autour des points que nous allons exposer de façon assez synthétique.

1. Les normes de mise en page des textes

La mise en page des textes dans le manuel permet d'assurer des acquisitions importantes :

- la distinction de la phrase et de la ligne (nous avons fait un choix différent de certains manuels qui assimilent parfois phrase et ligne) ;
- l'utilisation normée de la majuscule (en début de phrase et pour les noms propres) ;
- l'utilisation des codes typographiques (italique) pour le titre d'une œuvre ;
- la mise en page normée des écrits fonctionnels ou documentaires ;
- la mise en page des dialogues.

2. La construction du lexique orthographique

Nous l'avons évoqué précédemment, les acquisitions par la voie directe permettent d'installer un **lexique orthographique**. Nous proposons, à la fin de chaque

module, une liste de mots à savoir orthographier. Intitulée « *Je dois savoir écrire.* », cette rubrique, dans chaque bilan, comporte les **trente-cinq mots grammaticaux les plus fréquents**, auxquels nous avons ajouté des mots du lexique quotidien ou scolaire (jours de la semaine, nombre de un à dix...), et des mots couramment employés que les élèves apprennent facilement en nous appuyant sur une échelle (EOLE). La programmation des acquis en orthographe prend, le plus souvent, appui sur la progression des correspondances.

Nous proposons l'apprentissage de trois mots par semaine dès la quatrième semaine d'apprentissage. L'enfant sait alors qu'il doit non seulement reconnaître ce mot dans un texte, mais qu'il doit surtout savoir l'écrire **en respectant chaque lettre et l'ordre des lettres**. Les trois premiers jours, l'enfant apprend un mot nouveau ; le quatrième jour, il revoit les trois mots des jours précédents.

3. Les observations grammaticales

Enfin, notre méthode permet de travailler implicitement des notions grammaticales. Il ne s'agit pas d'installer prématurément des règles orthographiques ou grammaticales, mais de favoriser l'observation et la manipulation des outils de la langue. Dans les cahiers d'exercices, les élèves sont invités à manipuler la langue (compléter, substituer, relier, classer, etc.) puis, dans le manuel, ils observent des phrases types ou des expressions qui reprennent le point de grammaire mis en évidence (rubrique « J'observe. »).

Nos choix ont été guidés par l'idée que la maîtrise des outils de la langue favorise autant la capacité de réception que de production des écrits. Il s'agit donc d'assurer chez l'élève une maîtrise progressive de la conscience syntaxique, base de la compréhension et de la production des textes. Le travail lié à la connaissance syntaxique démarre dès le premier module et se poursuit toute l'année. Il est fondé sur deux observations majeures :

- augmentation de la taille de la phrase par ajout de compléments du nom, du verbe ou de la phrase ;
- déplacement ou substitution de mots ou expressions pour faire varier la construction et / ou le sens.

Par ailleurs, quand il commence à déchiffrer, l'enfant peut être bloqué par la variation morphologique de certains mots. Nous abordons l'observation des variations de mots en genre, puis en nombre à partir du module 5, au moment où la conscience phonologique est déjà bien développée et où l'élève a acquis les moyens de repérer des lettres muettes. L'observation de la formation des mots, l'enrichissement et l'organisation du lexique peuvent alors être mis en place, parallèlement à la construction de la morphosyntaxe. Les activités débouchent peu sur des acquis formels et restent centrées sur des exercices de manipulation et d'observation indispensables à la construction des apprentissages.

a) Au niveau de la phrase et du texte

Les élèves sont amenés à :

- construire des phrases avec un lexique donné ou des tournures syntaxiques spécifiques (ordre des mots / cohérence sémantique) ;
- associer deux membres de phrases (ordre des mots / cohérence syntaxique / cohérence grammaticale) ;
- utiliser une forme négative, corriger une forme négative orale (cohérence syntaxique et sémantique) ;
- compléter des phrases (cohérence morphosyntaxique et sémantique) ;
- compléter des textes avec des mots donnés (cohérence morphosyntaxique et sémantique) ;
- identifier les substituts (cohérence sémantique et morphosyntaxique) ;
- utiliser des substituts pronominaux et nominaux (cohérence sémantique et morphosyntaxique).

b) Au niveau de la morphologie

Les élèves observent les variations morphologiques des mots pour commencer à construire notamment :

- la variation morphologique en nombre du déterminant ;

- la variation morphologique en nombre du nom par ajout du *s* ;
- les variations morphologiques en genre qui modifient la phonologie du mot (adjectif) ;
- la recherche de la lettre dérivée de la variation morphologique en genre ;
- la variation morphologique du verbe *avoir* à la troisième personne du pluriel ;
- la variation morphologique par suffixation (*ette / esse / elle* notamment) ;
- la variation morphologique du verbe *être* à la troisième personne du pluriel ;
- la variation morphologique des verbes par ajout du *ent*.

c) Au niveau du lexique

Les élèves comprennent la fonction du dictionnaire de langue. Ils travaillent aussi les notions de :

- synonyme ;
- substitut ;
- champ lexical ;
- diminutif ;
- contraire ;
- genre du nom.

La dimension métacognitive

1. Développer la clarté cognitive

J. Downing et Jacques Fijalkow²¹, puis Gérard Chauveau et Éliane Rogovas-Chauveau ont montré que les élèves doivent percevoir clairement ce qu'ils sont en train d'apprendre, pourquoi et comment, afin d'installer une représentation cohérente des tâches et fonctions de la lecture et de l'écriture. C'est à cette condition qu'ils accèdent aisément à **l'autonomie dans la maîtrise du savoir lire / écrire**.

L'acquisition de cette clarté cognitive est très fortement corrélée à l'attitude de l'enseignant. Celui-ci doit avoir le souci constant d'accompagner le cours des apprentissages en rendant lisibles les enjeux et les modalités des activités scolaires demandées ainsi que les tâches à réaliser.

Nous avons voulu, dans l'élaboration de notre méthode, accompagner l'enseignant dans cette tâche. Il trouvera des aides à l'installation de la clarté cognitive dans :

- les *Fiches guides* qui préconisent le développement de stratégies de lecture et l'emploi d'un lexique clair ;
- l'accompagnement proposé pour guider chaque

séance de travail, qui détaille au maximum les objectifs poursuivis, les modalités de la mise en œuvre, les réponses attendues des élèves... ;

Pour l'élève, la clarté s'installe donc dans la compréhension des enjeux des tâches et de la manière dont elles sont mises en œuvre dans les activités. Notre méthode prend en compte ce paramètre de deux manières différentes.

2. Utiliser des outils de référence

La méthode est conçue de façon à ce que l'élève apprenne à distinguer les différents temps de lecture et d'écriture :

- lire pour partager et comprendre des écrits avec l'aide des autres ;
- lire pour apprendre à maîtriser le texte écrit : à le déchiffrer et à mettre du sens sur l'activité ;
- écrire pour soi ou pour les autres en vue de mémoriser, d'évoquer des idées personnelles, etc. ;
- écrire pour apprendre à maîtriser la langue écrite.

Pour cela, la méthode articule différents outils qui ont, chacun, une fonction définie que l'enfant devra identifier rapidement avec l'aide du maître.

20. Lire et raisonner, Privat, 1984.