

Présentation du manuel

Présentation de l'auteur 1

I- Pourquoi une nouvelle méthode ?..... 2

I-a- Les résultats des tests PISA attestant d'une baisse du niveau des élèves..... 2

I-b- Les constatations personnelles de l'auteur concernant syntaxe, grammaire et orthographe..... 2

I-c- Les constats de l'Éducation nationale..... 2

II- Pourquoi cette nouvelle méthode ?..... 2

II-a- Pour tenir compte des avancées des neurosciences cognitives..... 2

II-b- Pour aider à éviter les nombreuses erreurs des élèves..... 2

III- Quelle est cette nouvelle méthode ?..... 2

III-a- Cette nouvelle méthode se fonde..... 2

III-a-1 ... Sur les données linguistiques..... 2

III-a-2 ... Sur les conseils des graphothérapeutes 2

III-a-3 ... Sur les résultats des neurosciences concernant le cerveau et l'apprentissage..... 3

III-a-3-1. Dans l'ouvrage *Apprendre à lire*,..... 3

1 Principe de l'enseignement explicite du code alphabétique..... 4

2 Principe de progression rationnelle..... 4

3 Principe d'apprentissage actif associant lecture et écriture..... 4

4 Principe de transfert de l'explicite vers l'implicite..... 4

5 Principe de choix rationnel des exemples et des exercices..... 4

6 Principe d'engagement actif, d'attention et de plaisir..... 4

7 Principe d'adaptation au niveau de l'enfant..... 4

III-a-3-2 Dans l'ouvrage *Apprendre !*..... 4

1 Ne sous-estimons pas les enfants..... 5

2 Profitons des périodes sensibles..... 5

3 Enrichissons l'environnement..... 5

4 Ne croyons pas que tous les enfants sont différents..... 5

5 Faisons attention à l'attention..... 5

6 Rendons l'enfant actif, curieux, engagé, autonome..... 5

7 Faisons de chaque jour d'école un plaisir..... 5

8 Encourageons les efforts..... 5

9 Aidons les élèves à approfondir leur pensée..... 5

10 Fixons des objectifs clairs à l'apprentissage..... 5

11 Acceptons et corrigeons les erreurs..... 5

12 Révisons et révisons encore..... 5

13 Laissons les enfants dormir..... 5

III-b- Cette nouvelle méthode s'organise..... 6

III-b-1- ... Sur la base d'objectifs clairs, explicitement présentés..... 6

III-b-1-1. C'est une méthode phonémique :..... 6

III-b-1-2. C'est une méthode synthétique :..... 6

III-b-1-3. C'est une méthode synergique :..... 6

III-b-1-4. Cette méthode oriente l'attention des élèves sur la lecture..... 6

III-b-1-5. Cette méthode met l'élève à l'épreuve. 6

III-b-2- ... Selon une pédagogie struc-turée..... 6

III-b-2-1. Des consignes de travail explicites..... 6

1 Transcription des sons..... 6

2 Déroulement d'une leçon..... 7

III-b-2-2. Une progression logique..... 8

1 Phonèmes et graphèmes simples..... 8

2 Les graphèmes complexes pour des voyelles déjà étudiées..... 9

3 Les phonèmes nouveaux représentés par des graphèmes complexes..... 9

III-b-3- ... Parcourue par des notions transversales 9

III-b-3-1. L'apprentissage de la langue..... 9

1 L'enrichissement du vocabulaire..... 9

2 L'enrichissement de la langue..... 10

3 La langue écrite, reflet de la langue parlée..... 10

III-b-3-2. L'apprentissage de la grammaire élémentaire..... 10

1 Par le repérage des différents types de mots..... 10

2 Par le repérage des pronoms..... 10

3 Par le repérage des morphèmes grammaticaux. 10

III-b-3-3. Une approche de la vie sociale..... 10

1 Reconnaître l'égalité des filles et des garçons..... 10

2 Apprendre le respect mutuel et l'entraide..... 10

3 Lire et écrire pour se faire plaisir, s'exprimer ou s'instruire..... 10

4 Acquérir des capacités communicatives..... 10

Présentation de l'auteur

Consulter le curriculum vitae ([lien](#))

I- Pourquoi une nouvelle méthode ?

I-a-Les résultats des tests PISA attestant d'une baisse du niveau des élèves

Consulter aussi la *Lettre aux éducateurs* de M. Nicolas Sarkozy, rentrée scolaire 2007 ([lien](#))

I-b-Les constatations personnelles de l'auteur concernant syntaxe, grammaire et orthographe

Consulter *Quelques observations sur l'écriture et l'expression écrite d'élèves de sixième* ([lien](#))

Consulter *Notre école ? Une tromperie ! Lettre ouverte à mon député*

I-c-Les constats de l'Éducation nationale

- Trop de photocopies, trop peu de travaux écrits, des lacunes notionnelles chez certains enseignants. Consulter la *Note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire, juillet 2010 : la mise en œuvre des programmes dans les classes et les évaluations nationales des élèves comme outil de pilotage du premier degré*, pages 9 à 13. ([lien](#))

- Une baisse significative des performances des élèves en lecture et en orthographe grammaticale. Consulter la *Note d'information - 08-38 - décembre 2008*. ([lien](#))

- Les difficultés de lecture des élèves à l'entrée en 6^{ème}. Consulter *L'état de l'école 2010 - Ch. 18 Difficultés de lecture à l'entrée en 6^{ème}*, pages 48-49. ([lien](#))

- « De l'école pour tous à la réussite de chacun : voilà l'ambition de l'École républicaine aujourd'hui. » Lire le *Guide pratique des parents - année 2010-2011*. ([lien](#))

- Sans oublier Ferdinand Buisson, il y a 130 ans. ([lien](#))

II-Pourquoi cette nouvelle méthode ?

II-a-Pour tenir compte des avancées des neurosciences cognitives

Voir la bibliographie ([lien](#)), notamment les ouvrages du D^r Ghislaine Wettstein-Badour et de Stanislas Dehaene

II-b-Pour aider à éviter les nombreuses erreurs des élèves

Consulter *Quelques observations sur l'écriture et l'expression écrite d'élèves de sixième* ([lien](#))

III-Quelle est cette nouvelle méthode ?

III-a-Cette nouvelle méthode se fonde...

III-a-1 ... Sur les données linguistiques

Notamment le *Dictionnaire Robert micro* ([lien](#)) et le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* ([lien](#))

et les fréquences des phonèmes du français. ([lien](#))

III-a-2- ... Sur les conseils des graphothérapeutes

L'élève de CP doit produire un travail écrit soigné, maîtriser son attitude et son geste pour écrire avec aisance.

Le programme de CP-CE1 dit : Les élèves apprennent progressivement à maîtriser les gestes de l'écriture cursive.

« L'écriture cursive est l'écriture du cahier, en minuscule, et en « attaché », également appelée « écriture courante ». Son modèle est simple et sobre, fait de lettres reliées entre elles, avec des levers de la main scriptrice avant les lettres rondes, permettant ainsi une « respiration » de l'écriture. Elle est fonctionnelle, lisible, rapide, dans son exécution et dans son déchiffrement et se personnalise au fil des stades d'évolution de l'écriture».

De nombreuses activités pratiquées en classes maternelles ont pour but de préparer l'enfant à la bonne tenue du crayon et au tracé fin des lettres.

La consultation, notamment, de l'ouvrage d'Agnès Daubricourt *Jeux d'éveil à l'écriture* ([lien](#)) est riche d'enseignement sur ce sujet.

Cependant tous les enfants n'acquièrent pas au même âge la maturité motrice nécessaire à la pratique de l'écriture. **Il ne faut donc pas vouloir passer trop tôt à l'apprentissage de l'écriture.**

L'écriture est d'abord un exercice physique. De même qu'un sportif ou un instrumentiste **apprend** le bon geste pour obtenir le meilleur résultat avec le minimum de fatigue, de même l'élève doit **apprendre** les gestes pour écrire vite et bien sans fatigue.

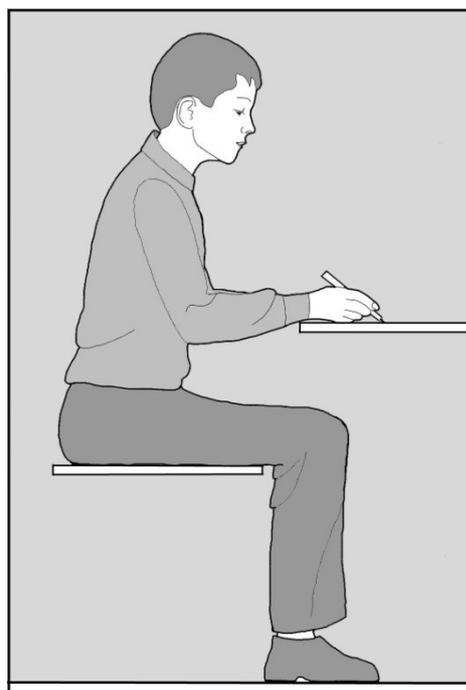


Figure 1 : Une bonne posture pour écrire sans fatiguer le dos ni les yeux.

Bien évidemment, chaque formateur doit lui-même adopter une bonne posture et une bonne tenue du crayon.

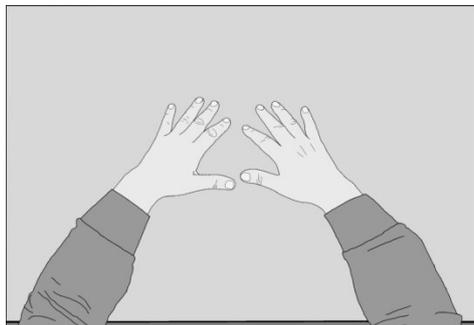


Figure 2 : La position naturelle et détendue des bras, des mains et des doigts sur la table.

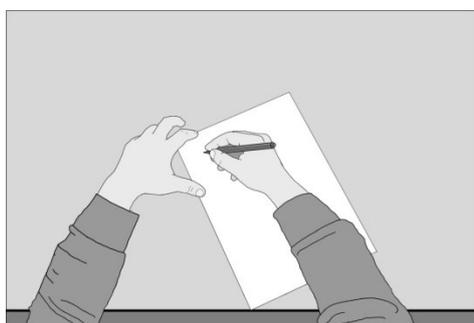


Figure 3 : Conserver la position naturelle et détendue, pour écrire de la main droite. La feuille est légèrement inclinée à gauche.



Figure 4 : Conserver la position naturelle et détendue, pour écrire de la main gauche. La feuille est légèrement inclinée vers la droite.



Figure 5 : Les trois m chaires de la perceuse suffisent pour tenir fermement le foret.

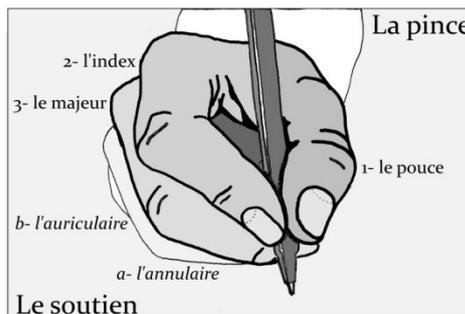


Figure 6 : Les trois doigts de la main droite, pouce, index, majeur, suffisent pour tenir fermement, et doucement, le crayon.

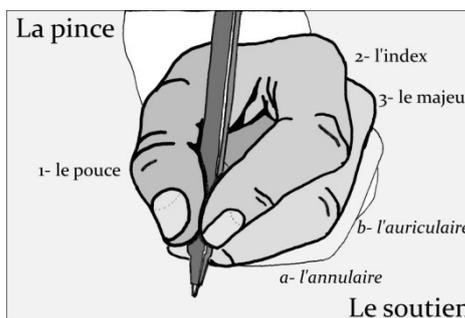


Figure 7 : Les trois doigts de la main gauche, pouce, index, majeur, suffisent pour tenir fermement, et doucement, le crayon.

Les trois doigts, pouce, index, majeur, forment **la pince**. Ils doivent tenir le stylo en restant détendus. L'annulaire et l'auriculaire servent au soutien. L'enfant s'appuie sur la tranche de sa main, la saillie entre le petit doigt et le poignet, pour écrire ou pour dessiner.

La mauvaise orientation du crayon dans la main, le mauvais positionnement des doigts, le mauvais positionnement du poignet, raide ou cassé, sont sources de crispations, ralentissent la vitesse d'écriture, ne facilitent pas le tracé souple des lettres et entraînent une fatigue de la main, qui retire à l'élève le plaisir d'écrire.

Seules les extrémités des doigts travaillent pour écrire, en réalisant de petits mouvements d'extension puis de rétraction, qui permettront, avec l'entraînement, une écriture rapide et sans fatigue. Pour réussir ce va-et-vient de l'extrémité des doigts, ces derniers ne doivent pas être crisp s sur le crayon. La main reste dans l'axe de l'avant-bras, la tranche posée sur la table. Le tracé des lettres ne doit se faire ni par un mouvement de l'épaule, ni par un mouvement du poignet, ni par un mouvement de la main entière. Celle-ci ne bouge de temps à autre que pour permettre la progression de l'écriture vers la droite.

III-a-3- ... Sur les résultats des neurosciences concernant le cerveau et l'apprentissage

III-a-3-1. Dans l'ouvrage *Apprendre à lire*, Des sciences cognitives à la salle de classe (2011), s'appuyant sur les résultats obtenus par les neurosciences, Stanislas Dehaene et ses collaborateurs dressent une liste

des principes éducatifs qui, lorsqu'ils sont systématiquement appliqués, facilitent la découverte de la lecture (pages 65 à 100).

Les auteurs précisent que cette liste n'est sans doute pas exhaustive et que bien que ces principes soient numérotés, leur ordre importe peu : tous sont importants.

Ces principes sont rappelés succinctement ci-dessous. Le lecteur qui souhaiterait approfondir le sujet est bien sûr convié à lire l'ouvrage en détail.

1 Principe de l'enseignement explicite du code alphabétique

Il convient de bien faire apparaître la correspondance entre les graphèmes (lettre unique ou suite de lettres) et les phonèmes (les sons), de bien montrer que ces lettres peuvent se combiner pour former des syllabes.

Il faut bien faire comprendre à l'élève que le déplacement des lettres change la prononciation de la chaîne de caractères, que l'ordre spatial des lettres, de gauche à droite, correspond systématiquement à l'ordre temporel des phonèmes.

Il faut enseigner explicitement à « briser la symétrie » des lettres miroir (*b* et *d*, *p* et *q*) ; *combinaison de la prononciation et le tracé* de la lettre s'avère une excellente méthode.

2 Principe de progression rationnelle

Les graphèmes doivent être introduits un par un selon une progression rationnelle. Certains **graphèmes** sont **prioritaires**, soit parce qu'ils sont très *fréquents*, soit parce que leur *correspondance* avec un phonème est absolument *régulière*. Il est donc logique de les apprendre en premier.

Il est aussi proposé d'introduire en premier les consonnes « continues » qui peuvent pratiquement se prononcer seules, en l'absence de voyelles : 'l', 'r', 'm', 'n', 'f', 'v', 'j', 'ch', 'z' et 's'.

On travaillera d'abord les structures syllabiques simples, puis les structures complexes. *L'élève doit bien comprendre que les lettres formant un graphème complexe sont inséparables.*

La présence des **lettres muettes** est l'une des difficultés particulières et fréquentes du français, qu'il faut donc enseigner précocement.

Les mots très fréquents, même s'ils ne sont pas réguliers, comme les mots « outils » (articles, pronoms, prépositions...) ou des mots du lexique, irréguliers mais fréquents, doivent être enseignés sans tarder pour permettre rapidement la lecture de petits textes.

Un bon programme d'apprentissage de la lecture devrait enseigner explicitement **les morphèmes du français** (les plus petites unités de sens) par exemple : *ils repartiront = il+s re+partir+ont.*

3 Principe d'apprentissage actif associant lecture et écriture

Apprendre à composer des mots et à les écrire facilite l'apprentissage de la lecture. Diverses recherches démontrent que la lecture s'améliore lorsque l'enfant pratique l'exploration active des lettres par le toucher et apprend le geste de l'écriture.

Des activités d'écriture et de composition de mots, à la main ou à l'aide de lettres mobiles, devraient être pratiquées tous les jours, en association étroite avec les activités de lecture.

Il importe toutefois d'éviter que l'enfant construise des mots mal orthographiés, ce qui le conduirait à mémoriser implicitement une orthographe fautive.

4 Principe de transfert de l'explicite vers l'implicite

Il convient de faciliter l'automatisation rapide de la lecture, c'est-à-dire le passage d'une lecture lente, consciente, avec effort (lors de la phase d'apprentissage explicite la première année), à une lecture fluide et rapide (lors de la phase d'apprentissage implicite les années suivantes).

Le transfert de la mémoire explicite vers la mémoire implicite libère l'esprit de l'élève, qui ne se concentre plus sur le décodage, mais sur le sens du texte.

L'efficacité de la phase d'apprentissage implicite dépend avant tout de la fréquence et de l'intensité des lectures.

5 Principe de choix rationnel des exemples et des exercices

Tous les mots doivent être soigneusement choisis afin de ne comporter que des combinaisons de graphèmes déjà appris.

Il ne faut jamais présenter des mots erronés ou mal orthographiés : l'enfant finirait par mémoriser ces erreurs. Les exemples choisis feront appel à de vrais mots du français ou, au début, à des syllabes **fréquentes**. Il faut clairement distinguer le nom des lettres du son des lettres.

Chaque nouvelle leçon de lecture doit s'accompagner d'une variété de nouveaux exemples, présentés dans un ordre toujours différent.

6 Principe d'engagement actif, d'attention et de plaisir

Les recherches en neurosciences de l'apprentissage ont montré qu'au moins trois facteurs jouent un rôle essentiel dans la vitesse et la force de rétention :

- pour apprendre rapidement, l'élève doit être sollicité, engagé, actif ;
- l'attention, lorsqu'elle est orientée vers le bon niveau de codage de ce qui doit être appris, accélère l'apprentissage ;
- le plaisir : l'apprentissage est facilité lorsque l'élève est récompensé de ses efforts, qu'il a conscience de progresser, de réussir quelque chose qui lui paraissait difficile.

7 Principe d'adaptation au niveau de l'enfant

Le bon enseignant, disent les auteurs, est celui qui propose, jour après jour, des défis adaptés au niveau des enfants et qui les entraîne en douceur au-delà de leurs connaissances actuelles.

La stratégie qu'ils préconisent repose sur l'adaptation permanente des exercices et de la progression pédagogique au niveau et aux besoins des enfants.

Ne pas aborder une nouvelle notion, si les précédentes ne sont pas acquises.

III-a-3-2 Dans l'ouvrage Apprendre !

Les talents du cerveau, le défi des machines (2018), Stanislas Dehaene présente une synthèse des progrès réalisés dans la compréhension des principes fondamentaux de la plasticité cérébrale et de l'apprentissage.

« Au fil de l'évolution, notre cerveau s'est doté de quatre fonctions majeures qui maximisent la vitesse à laquelle

nous parvenons à extraire des informations de notre environnement. Je les appelle les quatre piliers de l'apprentissage, parce que chacun d'eux est indispensable à nos constructions mentales : qu'un seul de ces piliers chancelle et c'est l'ensemble de l'édifice qui vacille. Inversement, chaque fois que nous avons besoin d'apprendre, et d'apprendre vite, nous pouvons nous appuyer sur eux pour optimiser nos efforts. Ces piliers sont :

- **l'attention**, qui amplifie l'information sur laquelle nous nous concentrons ;
- **l'engagement actif**, un algorithme qu'on appelle également « curiosité », et qui incite notre cerveau à évaluer sans relâche de nouvelles hypothèses ;
- **le retour sur erreur**, qui compare nos prédictions avec la réalité et corrige nos modèles du monde ;
- **la consolidation**, qui automatise et fluidifie ce que nous avons appris, notamment pendant le sommeil. [...]

Faire attention, s'engager, se mettre à l'épreuve et savoir consolider ses acquis sont les secrets d'un savoir réussi. L'enseignant qui parvient à mobiliser ces quatre fonctions chez chacun de ses élèves est certain de maximiser la vitesse et l'efficacité avec lesquelles sa classe apprend.

Chacun de nous devrait donc apprendre à les apprivoiser, ce qui nécessite de bien comprendre comment chacun de ces systèmes fonctionne et à quoi il sert. » (pages 207 à 310).

Dans sa conclusion, Stanislas Dehaene propose *Treize maximes pour l'épanouissement des enfants*, pages 313 à 318.

1 Ne sous-estimons pas les enfants.

[...]

2 Profitons des périodes sensibles.

[...]

3 Enrichissons l'environnement.

[...] Respectons-le en lui fournissant, dès le plus jeune âge, des données à sa hauteur : jeux de mots ou de construction, histoires, défis, casse-tête... Parlons-lui avec sérieux, répondons à ses questions, sans hésiter à utiliser un vocabulaire élaboré. Expliquons-lui le monde qui l'entoure. [...]

4 Ne croyons pas que tous les enfants sont différents.

[...] L'imagerie cérébrale montre que nous possédons tous des circuits et des règles d'apprentissage très semblables. [...]

5 Faisons attention à l'attention.

[...] À l'école, sachons captiver l'attention des élèves et l'orienter vers le niveau approprié.

Cela implique **d'écarter avec soin toute source de distraction** : les manuels trop illustrés, les classes trop décorées, les lettres ou les chiffres déformés ou figurés par des personnages ne font que distraire l'enfant et l'empêcher de se concentrer.

6 Rendons l'enfant actif, curieux, engagé, autonome.

Un élève passif n'apprend guère. Rendons-le plus actif. Sollicitons en permanence son intelligence afin que son esprit pétillant de curiosité et génère en permanence des

hypothèses. Mais n'espérons pas qu'il découvre tout par lui-même : *guidons-le par une pédagogie structurée.*

7 Faisons de chaque jour d'école un plaisir.

[...] Aucun enfant n'est insensible aux récompenses matérielles – mais son cerveau social répond tout autant aux sourires et aux encouragements.

Le sentiment d'être apprécié, *mais aussi la conscience de progresser apportent leur propre récompense.* [...]

8 Encourageons les efforts.

[...] Cessons de faire croire aux enfants que tout sera facile, ce qui leur laisse entendre que, s'ils n'y arrivent pas, c'est qu'ils ne sont pas doués.

Au contraire, expliquons-leur que tous les élèves doivent faire des efforts pour progresser et que, lorsqu'ils le font, tous progressent. [...]

9 Aidons les élèves à approfondir leur pensée.

Le cerveau retient mieux les informations qu'il a traitées en profondeur. Creusons sans relâche pour atteindre le fond du sujet.

Et souvenons-nous des paroles de Henry Roedinger : « Rendre les conditions d'apprentissage plus difficiles, ce qui oblige les étudiants à un surcroît d'engagement et d'effort cognitif, conduit souvent à une meilleure rétention. »

10 Fixons des objectifs clairs à l'apprentissage.

Les élèves apprennent mieux lorsqu'on leur énonce clairement le but de l'apprentissage, et qu'ils peuvent constater que tout ce qui leur est proposé converge vers ce but.

Expliquons-leur clairement ce que l'on attend d'eux, et restons concentrés sur ce but.

11 Acceptons et corrigeons les erreurs.

[...] Ne sanctionnons pas [l'erreur] mais corrigeons-la rapidement, en donnant un retour sur erreur détaillé et décomplexé.

D'après la synthèse de l'Education Endowment Fund, **la qualité du retour que l'enseignant fournit à ses élèves est le levier le plus efficace de progrès scolaire.**

12 Révisons et révisons encore.

Apprendre ne suffit pas – encore faut-il consolider afin que le contenu de l'apprentissage devienne automatique, inconscient, réflexe.

Seule l'automatisation libère le cortex préfrontal, qui devient ainsi disponible pour d'autres activités. La stratégie la plus efficace consiste à distribuer les apprentissages : un peu tous les jours.

Par la suite, espacer progressivement les révisions permettra à l'information de s'imprimer définitivement en mémoire.

13 Laissons les enfants dormir.

[...] Chaque période de sommeil, y compris la sieste, apporte un bénéfice supplémentaire. Assurons-nous donc que nos enfants dorment longuement et profondément.

Pour tirer le maximum de bénéfices de cette période nocturne de travail inconscient, réviser une leçon ou relire un problème juste avant de s'endormir peut s'avérer une stratégie utile. [...]

III-b-Cette nouvelle méthode s'organise...

III-b-1- ... Sur la base d'objectifs clairs, explicitement présentés

III-b-1-1. C'est une méthode phonémique :

chacune des 95 leçons commence par une illustration correspondant au mot-repère introduisant le phonème, ou son, à étudier, associé uniquement à des éléments déjà connus. ([III-a-3-1.1, page 4](#))

L'ordre d'introduction ([III-a-3-1.2, page 4](#)) des phonèmes et des graphèmes est essentiellement conditionné par leur fréquence d'apparition ([lien](#)) dans la langue, par la facilité de prononciation du phonème même en l'absence de voyelle, par la correspondance régulière ou non entre le phonème et son graphème.

Chaque leçon, sauf la première avec les voyelles orales *u, i, é, è, ê, a, e, o*, traite strictement d'un seul phonème et d'un seul graphème correspondant. Selon les besoins, des exercices phonétiques ([lien](#)) aident à bien reconnaître le phonème étudié et à bien le différencier d'autres phonèmes proches. Chaque nouveau graphème transcrivant un phonème déjà étudié fait l'objet d'une nouvelle leçon.

Ainsi sont identifiées les douze voyelles orales, les quatre voyelles nasales, les trois semi-voyelles (ou semi-consonnes), les dix-sept consonnes, liquides, nasales, fricatives, occlusives, soit les trente-six phonèmes du français ([lien](#)), et leurs quatre-vingt-dix graphèmes.

III-b-1-2. C'est une méthode synthétique :

elle part des éléments les plus simples de la langue, les phonèmes, pour arriver à la composition des syllabes, puis des mots, puis des phrases et du discours. Pour l'étude des syllabes, elle privilégie l'usage de vrais mots, monosyllabiques. Chaque mot, puis chaque phrase d'une leçon, ne comprend que des phonèmes et des graphèmes *explicitement* enseignés. ([III-a-3-1.5, page 4](#))

III-b-1-3. C'est une méthode synergique :

l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture *manuscrite* se font simultanément ([III-a-3-1.3, page 4](#)). Les résultats des neurosciences cognitives, présentées par Stanislas Dehaene et son équipe, nous apprennent que les apprentissages simultanés de la lecture et de l'écriture se renforcent mutuellement.

Déjà en 1985, dans son ouvrage *L'écriture et le langage écrit de l'enfant*, Paris, ESF, réédité en 2007 chez F-X de Guibert, sous le titre *Savoir écrire pour savoir lire*, Liliane Lurçat, directrice de recherche honoraire au CNRS en psychologie de l'enfant, écrivait : « Les aspects communs de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture concernent le langage écrit. [...] Les différentes situations scolaires d'apprentissage (copie, dictée, rédaction) impliquent l'acquisition simultanée de la lecture et de l'écriture. » Elle précisait aussi que l'écriture doit systématiquement être enseignée, car elle n'est pas, comme le dessin, de l'ordre de l'expression libre.

Dans chaque leçon, l'apprentissage du phonème est immédiatement suivi de celui du tracé du graphème correspondant. ([lien](#))

III-b-1-4. Cette méthode oriente l'attention des élèves sur la lecture.

L'efficacité de la phase d'apprentissage implicite dépendant avant tout de la fréquence et de l'intensité des lectures ([III-a-3-1.4, page 4](#)), cette méthode privilégie les mots, les phrases et les textes, pour *s'entraîner* au décryptage expert, et non les illustrations ([III-a-3-2.5, page 5](#)) : l'élève aura finalement lu mille cinq cent soixante-quinze phrases, ou courts paragraphes de deux ou trois phrases, dont de nombreux proverbes, et quarante textes ([lien](#)), d'importance variable.

Dans chaque leçon, les phrases sont présentées selon leurs longueurs croissantes : ainsi l'élève peut littéralement *voir* sa progression ([III-a-3-1.6, page 4](#)) et s'en trouve valorisé et encouragé ([III-a-3-2.7, page 5](#)).

III-b-1-5. Cette méthode met l'élève à l'épreuve.

Chaque leçon se termine par un exercice de copie et une dictée ([lien](#)) pour fixer, mémoriser les acquisitions. Ces exercices, à eux seuls, ne suffisent pas à acquérir les automatismes nécessaires. Ils doivent être complétés par un entraînement quotidien.

Il est indispensable que, chaque jour, l'élève s'entraîne à la copie et à la dictée de mots, puis de phrases, pris parmi ceux et celles qu'il aura déjà lus, pour se tester et ainsi consolider ses apprentissages ([III-a-3-2.12, page 5](#)).

Il est absolument nécessaire aussi pour un travail intellectuel efficace que l'élève soit suffisamment reposé ([III-a-3-2.13, page 5](#)).

III-b-2- ... Selon une pédagogie structurée

([III-a-3-2.6, page 5](#))

III-b-2-1. Des consignes de travail explicites

Travaillez chaque jour. Étudiez chaque leçon au rythme de l'élève, en autant de séances que nécessaire ([III-a-3-1.7, page 4](#)). Ne cherchez pas à aller vite. Ne passez à la leçon suivante que lorsque la précédente est assimilée.

La méthode est progressive, chaque nouvelle notion s'ajoute aux précédentes. Respectez impérativement l'ordre des leçons, n'en omettez aucune, autrement la progression perdrait sa logique.

1 Transcription des sons

La transcription des phonèmes par des graphèmes simples est réalisée par des caractères de style normal : a, e, i, b, p, v ...

Voyelles

Les voyelles transcrites par un graphème complexe sont soulignées en pointillés : pou, t^{ente}, sa^{inte}...

Les voyelles fermées sont indiquées en caractères **gras** : porte, piano ; fleur, fe^u... ainsi que le *a* postérieur : patte, pâte.

Le *e atone* [ə], appelé aussi *e caduc* ou *e instable*, dit improprement *e muet*, non accentué, qui autrefois tombait régulièrement précédé d'une seule consonne prononcée, semble de nos jours tomber moins souvent dans le français courant. Ce *e atone* reste cependant très

prononcé dans la moitié sud de la France. Il est transcrit en gris moyen : la porte, vite, doucement...

La conjonction de coordination **et**, la préposition **à** et l'adverbe interrogatif, ou pronom relatif, **où** sont en gras pour aider l'élève à bien les repérer et à mémoriser leur orthographe.

Consonnes

Les consonnes transcrites par un graphème complexe ([III-a-3-1.2, page 4](#)) sont en caractères gras : **cheval**, **coque**, **vigne**, **gui**...

Lorsqu'une lettre consonne a deux prononciations, la prononciation la plus courante est écrite en caractère normal, l'autre en caractère gras : c/[k] cas, c/[s] ceci ; g/[g] gare, **g**/[ʒ] rage ; s/[s] sac, s/[z] vase...

Les consonnes muettes ([III-a-3-1.2, page 4](#)) sont indiquées sur fond gris : les consonnes muettes des noms et des adjectifs, des verbes conjugués sur fond gris clair ([lien](#)) : petit, parent, tu prends, ils parlent ; les lettres muettes marquant le **pluriel** des noms, des adjectifs, des pronoms sur fond gris foncé ([lien](#)) : les petits points...

L'utilisation de deux gris différents a pour but de conduire l'élève à bien repérer les terminaisons du pluriel des noms et des adjectifs afin de les différencier des terminaisons verbales (morphèmes, [III-a-3-1.2, page 4](#)).

Semi-voyelles (ou semi-consonnes)

Les semi-voyelles sont transcrites en gris pâle : [j] pierre, yaourt, paille, monoï ; [ɥ] lui, situé ; [w] ouest, loué, loi, kiwi.

2 Déroulement d'une leçon

Les leçons suivent toutes le même plan. ([lien](#))

Le phonème à étudier et son graphème ([III-a-3-2.10, page 5](#)) associé sont clairement identifiés. Les pictogrammes et les puces, alignés sur la marge gauche, ont pour but de bien faire apparaître la structure de la leçon, mais aussi d'indiquer le sens de lecture ([III-a-3-1.1, page 4](#)) de la gauche vers la droite.

La méthode débute uniquement avec des lettres minuscules, afin de ne pas surcharger l'apprentissage. Les lettres majuscules ([lien](#)), initiales des noms propres, sont introduites dans la leçon « Le pont » (page 157). Les lettres majuscules en début de phrase sont introduites dans la leçon « Le phare » (page 182) et sont systématiquement utilisées dans le dernier tiers du manuel.

Il est important que l'élève comprenne la correspondance existant entre le tracé des lettres majuscules d'imprimerie et celui des lettres majuscules cursives. ([lien](#))

Évitez ce qui peut distraire l'élève ([III-a-3-2.5, page 5](#)). Sur la table, n'ayez que le nécessaire.

À partir de la deuxième leçon, chaque nouvelle leçon doit être précédée d'une révision de la leçon précédente.

Phonétique : identification du son, le phonème (ou du nouveau graphème)



Chaque leçon est introduite par une illustration qui évoque le son étudié. Demandez à l'élève de donner le nom de l'objet, de l'animal..., ici *le bol*, ou

bien, pour une action, de dire : le garçon ou la fille est en train de « *marcher* ». Faites repérer dans le mot le son (ou le graphème) nouveau.



Demandez d'écouter le son prononcé par le formateur tout en lisant les graphèmes ou les syllabes, pour bien faire le lien entre les deux. Cherchez avec l'élève ce phonème étudié dans des mots qu'il connaît.

Reconnaissance et apprentissage de l'écriture du graphème



Montrez le geste du tracé et demandez de lire à voix haute et de tracer le graphème (lettre ou groupe de lettres) ([III-a-3-1.1, page 4](#)), avec le bon geste ([lien](#)), dans l'espace, sur une surface rugueuse, sur une ardoise... puis sur une feuille lignée, plusieurs fois, pour mémoriser la forme et le tracé du graphème. L'écriture s'apprend sur un cahier d'écolier ordinaire.

Phonétique : syllabes et différenciation de sons proches



Demandez de lire à voix haute les syllabes ou les mots servant d'exemples. Corrigez l'oubli ou l'inversion ou la confusion de sons ([III-a-3-2.11, page 5](#)).

Le phonème et son graphème dans les mots : l'association



Utilisez **les graphèmes mobiles** ([III-a-3-1.3, page 4](#)). Demandez d'abord à l'élève de les associer pour former les syllabes ou les mots précédents qu'il aura sous les yeux, ainsi que le mot-repère. Ensuite, le livre étant fermé, dictez un par un les mots ou syllabes et demandez à l'élève de les écrire avec **les graphèmes mobiles** ([lien](#)). Corrigez ([III-a-3-2.11, page 5](#)).

Le phonème et son graphème dans les mots : le déchiffrage



Faites lire à voix haute les syllabes ou les mots servant d'exemples. Corrigez l'oubli ou l'inversion ou la confusion de sons ([lien](#)). Vérifiez la compréhension. Expliquez le sens des mots inconnus de l'élève.

Pour un élève d'origine étrangère sachant écrire sa langue, proposez d'utiliser un dictionnaire bilingue pour comprendre le vocabulaire français.

Le phonème est présenté dans des noms, accompagnés de l'article, en début de mot, en fin de mot, puis au milieu... Puis il est présenté dans des adjectifs, et dans des verbes.

Les **antonymes** (opposés) sont indiqués ainsi : grand/petit, arriver/partir. ([lien](#))



Selon les leçons, utilisez là aussi **les graphèmes mobiles**.



Faites lire à voix haute les prénoms possédant le phonème ou le graphème étudié. Faites là aussi utiliser **les graphèmes mobiles**.

Selon les besoins, ces quatre pictogrammes apparaissent :



Faire attention à un point particulier. ([lien](#))



Faire attention à la graphie. ([lien](#))



Gros plan sur : les articles, les pronoms, des points de grammaire, les nombres, les jours, les mois, les saisons. ([lien](#))



Mots invariables, *mots-outils* : prépositions, adverbes et locutions adverbiales, conjonctions de coordination ou de subordination ([lien](#)). Leur orthographe doit être apprise. L'élève devra apprendre à les épeler et à les écrire ([III-a-3-2.9. page 5](#)). Faites là aussi utiliser **les graphèmes mobiles**.

La pratique de la lecture



Faites lire à voix haute la suite de phrases. Vérifiez bien la prononciation. **Corrigez** l'oubli ou l'inversion ou la confusion de sons. **Attention !** certaines phrases présentent des mots possédant les mêmes lettres mais dans un ordre différent (singe/signe) ou bien ne se différenciant que par *b* ou *d* (dalle/balle).

Vérifiez bien la compréhension. Vous pouvez chercher les définitions dans le dictionnaire avec l'élève. Le sens et l'emploi de chaque *mot-outil* sont explicités dans une ou plusieurs phrases. ([lien](#))

Vous pouvez proposer à l'élève d'**illustrer** une phrase ou de **jouer** un petit dialogue. Ce peut être une façon indirecte de vérifier la compréhension.

La pratique de l'écriture



Faites lire d'abord à voix haute. Puis faites recopier (lire et écrire) sur papier ligné ([lien](#)), sans se presser, les exemples proposés. Il est important que, dès le début, l'élève acquière la bonne posture et la tenue correcte du stylo ([III-a-2. page 2](#)), doigts détendus, et qu'il trace correctement les lettres ([lien](#)) et les lie correctement entre elles.

Les cas délicats sont repérés par le



Contrôlez bien ces trois points : posture, tenue du stylo, tracé des lettres.

Au début, l'élève copiera chaque mot lettre à lettre. Mais, peu à peu, il devra lire le mot entier et l'écrire syllabe par

syllabe. Enfin, il lui faudra lire la phrase entière et écrire les mots d'un seul jet. À chaque fois, il se relira.

Exigez que les mots soient écrits SUR les lignes. N'acceptez aucune faute. Signalez précisément à l'élève où il s'est trompé. Dédrématisez l'erreur et faites corriger ([III-a-3-2.11. page 5](#)). Vous porterez une attention particulière à l'orthographe grammaticale : l'accord du genre (masculin/féminin), du nombre (singulier/pluriel), la conjugaison des verbes...

N'acceptez pas un mot raturé, faites recopier le mot en entier ([III-a-3-2.8. page 5](#)).

Le programme du CP précise : *Les élèves apprennent progressivement à maîtriser les gestes de l'écriture cursive : écrire en respectant les graphies, les liaisons entre les lettres, les accents, les espaces entre les mots, les signes de ponctuation, les majuscules. [Ces apprentissages] s'accompagnent d'une première initiation à la grammaire et à l'orthographe.*



Dans un premier temps, faites écrire sous la dictée (écouter et écrire) l'exemple proposé, ou seulement certains mots, en utilisant **les graphèmes mobiles**. Avant de poursuivre, vérifiez absolument qu'il n'y a pas de faute, dédrématisez et faites corriger.

Dans un second temps, faites écrire sous la dictée sur papier ligné l'exemple proposé en entier. Ayez les mêmes exigences que pour la copie.

Il est indispensable que, chaque jour, l'élève s'entraîne à la copie et à la dictée de mots, puis de phrases, pris parmi ceux et celles qu'il aura déjà lus, pour se tester et ainsi consolider ses apprentissages ([III-a-3-2.12. page 5](#)).

III-b-2-2. Une progression logique

Voir le Sommaire. ([lien](#))

1 Phonèmes et graphèmes simples

Les voyelles simples représentées par des graphèmes simples.

La méthode débute par l'apprentissage de sept voyelles, *phonèmes simples* transcrits par huit *graphèmes simples*. Ces voyelles sont présentées dans l'ordre phonétique (et non alphabétique) : depuis les voyelles antérieures, fermées (*u*/*y*), *i*/*i*), semi-fermée (*é*/*e*), semi-ouverte (*è*, *ê*/*é*), ouverte (*a*/*a*), en passant par la voyelle centrale (*e*/*ə*), pour finir avec la voyelle postérieure semi-fermée (*o*/*o*). Le graphème *o* est ainsi appris ; mais il va servir, dans les exemples de mots et de phrases des leçons suivantes, à permettre de lire le *o*/*ɔ*), semi-ouvert.

Ensuite sont présentés les *phonèmes consonantiques simples*, transcrits par des *graphèmes simples*, en tenant compte de leur fréquence d'apparition dans la langue, de la facilité à les prononcer même en l'absence de voyelles et de la régularité de la correspondance entre phonème et graphème ([III-a-3-1.2. page 4](#)). Les phonèmes *r*/*[R]* et *l*/*[l]* cumulent ces trois caractéristiques.

Ainsi sont enseignés *r*/*[R]*, *l*/*[l]*, *n*/*[n]*, *m*/*[m]* (le *m* étant graphiquement un *n* avec un jambage supplémentaire est présenté après le *n*), *s*/*[s]*, *v*/*[v]* (*y*/*[i]* vient s'intercaler ici,

car la lettre *y* ressemble à un *v* avec une boucle de jambage basse), *f*/[f], *c*/[k] (devant *a*, *o*, *u*), *t*/[t], *p*/[p], *d*/[d], *b*/[b], *g*/[g] (devant *a*, *o*, *u*), *j*/[ʒ].

Puis sont introduits trois *phonèmes simples* transcrits par des graphèmes complexes, mais avec une correspondance régulière entre phonème et graphème, *ch*/[ʃ], *qu*/[k], *gu*/[g] (devant *e* et *i*), fréquents et permettant d'élargir le vocabulaire. Le graphème *k*, plutôt rare en français, est reporté en fin de méthode.

Après le graphème *z*, qui correspond toujours au phonème [z], reviennent des graphèmes déjà étudiés, mais correspondant à des phonèmes différents : *s*/[z] (plus fréquent que *z*/[z]), *c*/[s] et *g*/[ʒ] (devant *e* et *i*). Enfin, cette première étape s'achève avec *gn*/[ɲ], rare certes, mais facile à prononcer et présentant une correspondance absolue entre phonème et graphème.

Les couples de consonnes.

Le nombre très important de couples de consonnes (consonne + *r* et consonne + *l*, huit mille occurrences sur 35 000 mots, avec parfois deux occurrences dans un même mot, comme dans *trèfle*, *agréable*) a conduit à leur réserver des « leçons particulières », avec l'avantage de pouvoir ainsi accéder à un vaste lexique.

Le graphème *x* trouve tout naturellement sa place ici, puisque ce graphème simple représente le couple de consonnes [ks].

Une mise au point sur les 2 *a*, les 2 *o* et les semi-voyelles.

Les trois leçons suivantes reviennent sur les voyelles, pour distinguer le *o*/[ɔ], semi-ouvert, de *pomme* du *o*, *ô*/[o], semi-fermé, de *vélo* ou de *pôle*, le *a*, *â*/[ɑ], postérieur, de *sable* ou de *âne* du *a*/[a], antérieur, rencontré jusqu'ici.

Il a paru opportun d'enseigner explicitement les semi-voyelles, le *u* bref, *u*/[ɥ] de *nuit*, et le *i* bref, *i*/[j] de *l'écolière*, présents dans de nombreux mots et que l'élève rencontrera plus avant dans la méthode, associées aux voyelles nasales et aux suffixes *-er* notamment.

Riches des connaissances fraîchement acquises, les élèves sont prêts maintenant à aborder les *graphèmes complexes* et à lire des textes narratifs (*lien*), et plus seulement des phrases indépendantes.

2 Les graphèmes complexes pour des voyelles déjà étudiées.

Huit leçons abordent les graphèmes complexes correspondant au phonème [ɛ] : très fréquent, le *e*/[ɛ] devant une consonne prononcée (près de 4 000 occurrences sur 35 000 mots, comme dans *veste*, *projectile*), puis *-et* (robinet), *-aj* (caisse), et *-èi* (baleine).

L'introduction (logique) ici du [ɛ] de *tu es*, *il est*, et de la nasale *un*/[œ] (qui peut sembler inopinée, mais donne un outil pratique : l'article indéfini *un*) permet de diversifier les structures des phrases et des textes proposés.

Une page explique la présence de certaines consonnes muettes, en fin de noms et d'adjectifs (*lien*). Cette page permet de séparer nettement les transcriptions du phonème [ɛ] de celles du phonème [e].

Neuf leçons présentent les graphèmes complexes correspondant au phonème [e] : *et* (monosyllabe, conjonction de coordination), *mess*, *less*, et les suffixes *-er*, *-ez*...

La conjonction de coordination *et*, *et*/[e], est clairement insérée ici, et en caractères gras, pour éviter toute confusion avec *il est*, *est*/[ɛ].

L'introduction des pronoms possessifs et des articles, au pluriel, conduit naturellement à découvrir le *s* muet, ou le *x*, marquant le pluriel des noms et des adjectifs (*lien*), et la terminaison de la troisième personne du pluriel des verbes (*lien*).

Le phonème [e] peut aussi, selon le contexte, être transcrit par le graphème *ai* ([ɛ] : le lait ; [e] : la laitue) et par *e* devant deux consonnes identiques suivies d'une voyelle autre que le *e* atone [ə] (*e* devant une voyelle prononcée/[ɛ] : le sel, belle ; *e*/[e] : la libellule).

3 Les phonèmes nouveaux représentés par des graphèmes complexes.

Les neuf leçons suivantes introduisent des *phonèmes nouveaux* transcrits par des *graphèmes complexes* (deux lettres) : la voyelle *ou*/[u] (et le *ou* bref de *chouette* et de *poire*) et les voyelles nasales *on*/[ɔ̃], *an*, *en*/[ɑ̃], *in*/[ɛ̃].

Leur succèdent trois leçons présentant des *graphèmes plus rares* pour des phonèmes déjà étudiés : *ph*/[f] (permettant d'introduire l'usage de la majuscule au début des phrases, pour le dernier tiers de la méthode), *ç*/[s] et *ge*/[ʒ] (devant *a*, *o*, *u*).

Une leçon traite des *consonnes muettes* en fin de verbes.

Les neuf leçons qui suivent abordent des *graphèmes plus complexes* (jusqu'à trois lettres) pour les voyelles orales [o], [ø] et [œ], et la nasale [ɛ̃].

La prononciation *ti*/[sj] est explicitement enseignée (*initiation*, *essentiel*).

Deux leçons traitent des *h muets* (*lien*), le neutre et le séparateur (dit *h aspiré* en début de mot), rarement clairement présentés dans les manuels.

La méthode s'achève par l'étude de *graphèmes plus rares*, correspondant à des phonèmes déjà étudiés : *k*/[k] et *ch*/[k], la graphie *w*/[w] du *ou* bref, le tréma séparateur et les nombreuses graphies du *i* bref.

III-b-3- ... Parcourue par des notions transversales

III-b-3-1. L'apprentissage de la langue

1 L'enrichissement du vocabulaire.

Des phrases nombreuses et variées permettent à l'élève d'enrichir son vocabulaire (*lien*), avec cinq mille quatre cent soixante-dix mots (dont deux cent vingt-deux mots-outils : prépositions, adverbes et locutions adverbiales, conjonctions de coordination ou de subordination, et deux cent vingt-six couples d'antonymes), auxquels s'ajoutent huit cents pré-noms.

Les saisons, les mois, les jours, les nombres, les déterminants, les pronoms, sont repérés lors de leur apparition dans le vocabulaire d'une leçon (*lien*).

Le vocabulaire, riche certes, couvre trente-quatre « centres d'intérêt », ou champs lexicaux, concernant l'environnement des élèves (nombres approximatifs) : - le corps (236) et la santé (146), les mouvements (222), la parole et le son (53) ; - la famille (60), les repas (292), la maison et la vie domestique (358), les vêtements (129), la vie affective et morale (456) ; - l'école (193), la vie intellectuelle (145), se situer dans le temps (181) et dans l'espace (117), les mathématiques (179), l'histoire (41), les sciences (35), les couleurs et la lumière (39) ; - les professions et métiers (114), la ville (97), les transports et voyages (162), les religions (46), l'industrie et le commerce (226), la société et l'État (124), dans le monde (44) ; - l'art et la culture (136), les sports (121), les jeux et loisirs (81) ; - la campagne (156), au bord de l'eau (123), les plantes (245), les animaux (346), les climats et saisons (75), le ciel et la Terre (116).

2 L'enrichissement de la langue.

- par le repérage des mots d'une même famille (masculin/féminin : fier/fière, grand/grande ; don/il donne ; la faim/ affamé ; le bateau/le batelier...).

- par l'usage de proverbes dans les exemples de phrases ;

- par des jeux de mots (qui font aussi apparaître l'importance de l'orthographe) ;

- par l'apprentissage implicite de la syntaxe avec de nombreux exemples de phrases simples (1213), mais aussi de phrases complexes (463). Les phrases complexes comportent des propositions indépendantes, coordonnées ou non (221) ; des propositions subordonnées relatives (101) ; des subordonnées complétives (25) ; des subordonnées circonstancielles (59) ; des subordonnées interrogatives indirectes (12) ; et des phrases associant plusieurs types de propositions (45).

- par l'usage des différents types de phrases : 1334 phrases déclaratives (dont 1226 affirmatives et 108 négatives) ; 84 phrases interrogatives ; 146 phrases injonctives ; 112 phrases exclamatives ;

- par la présentation des liens logiques : but, cause et conséquence, opposition et concession, condition.

- par le repérage dans le temps et son expression, avec des mots-outils ou l'usage de la conjugaison des verbes.

3 La langue écrite, reflet de la langue parlée.

L'indication des liaisons, des enchaînements et de la ponctuation renseigne l'élève sur la prosodie, c'est-à-dire la mélodie, l'intonation, le rythme des phrases, et donc le guide vers une lecture proche du discours parlé.

III-b-3-2. L'apprentissage de la grammaire élémentaire

1 Par le repérage des différents types de mots.

Comme il a été dit plus haut, le phonème est présenté dans des noms, accompagnés de l'article, en début de mot, en fin de mot, puis au milieu... Puis le son est présenté dans des adjectifs (sans article, bien sûr), puis dans des verbes (conjugés ou à l'infinitif).

Les « Gros plans sur » mettent l'accent sur les déterminants (les articles, les adjectifs démonstratifs, possessifs, les adjectifs numéraux cardinaux et ordinaux...)

2 Par le repérage des pronoms.

- les pronoms personnels sujets ; (lien)

- les pronoms personnels compléments et les noms qu'ils remplacent ;

- les pronoms démonstratifs et les noms qu'ils remplacent ;

- les pronoms relatifs et leurs antécédents.

Ce repérage a pour but (au-delà de la grammaire) de permettre une meilleure compréhension des phrases par l'élève et de lui montrer comment enrichir son propos.

3 Par le repérage des morphèmes grammaticaux.

- les désinences casuelles, les suffixes qui marquent le genre et le nombre des noms, pronoms et adjectifs (le e marquant le féminin est en gris moyen : grande ; le s ou le x marquant le pluriel est sur fond gris foncé : les chats).

- les désinences verbales, les suffixes qui marquent le temps, le nombre et la personne des verbes (les lettres muettes en fin de verbe sont sur fond gris clair : je vois ; les désinences sont soulignées : ils chantent, tu parlais).

III-b-3-3. Une approche de la vie sociale

1 Reconnaître l'égalité des filles et des garçons

Les situations mises en scène dans les phrases ou dans les textes présentent en nombre égal des garçons et des filles (ou des hommes et des femmes). Elles montrent que les garçons ou les filles possèdent les mêmes capacités et peuvent assumer les mêmes responsabilités.

2 Apprendre le respect mutuel et l'entraide

À l'école, les élèves apprennent les règles de politesse et du comportement en société (respecter les autres et les règles de la vie collective ; appliquer les codes de la politesse dans ses relations avec ses camarades, avec les adultes à l'école et hors de l'école, avec le maître au sein de la classe). Ils acquièrent progressivement un comportement responsable et deviennent plus autonomes. De nombreuses phrases font référence à ces compétences.

3 Lire et écrire pour se faire plaisir, s'exprimer ou s'instruire

Il serait curieux qu'une méthode d'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'évoque jamais l'usage de celles-ci dans la vie quotidienne, ni le plaisir que l'on peut en éprouver. En plus de « L'anniversaire d'Alice », et de « Blandine écrit une lettre », le manuel met en scène de nombreuses situations d'écriture et de lecture.

De nombreuses phrases, de par leur contenu, montrent concrètement que l'on peut apprendre des notions variées dans des domaines différents grâce à la lecture.

4 Acquérir des capacités communicatives

Le manuel donne de nombreux exemples de tâches communicatives dans des situations de la vie quotidienne, correspondant au niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues : saluer, se présenter, prendre congé, identifier, demander, confirmer, acheter, remercier, s'excuser, exprimer des appréciations, des goûts, des préférences, dire l'âge, indiquer un lieu, la position, l'heure, la fréquence, montrer quelque chose, quelqu'un, décrire un lieu, une personne.