

Sur la conduite des apprentissages - CP

I – Leçons 1 à 30 (PDF)

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

Celui-ci commence par un commentaire des trois premières leçons, consacrées à l'étude des voyelles.

À partir de la leçon 4, les leçons du manuel, consacrées à chaque fois à l'étude d'un nouveau graphème (les graphèmes transcrivent l'un des trente-six phonèmes de la langue française), sont organisées de la même façon : présentation du graphème du jour, barre d'apprentissage consacrée à l'étude de syllabes composées avec ce graphème, lecture de mots composés avec ces syllabes, lecture de phrases et de textes composés de mots 100% déchiffrables, texte proposé pour la dictée.

Aussi, dans ce Guide, traitons-nous successivement des différents moments du travail à mener dans chaque leçon : l'étude des syllabes, la lecture des mots et des phrases, la dictée.

Nous nous arrêterons ensuite sur l'utilisation du Cahier d'exercices à l'appui du travail mené sur chaque leçon du manuel.

Nous proposerons pour terminer un commentaire de chacune des leçons 1 à 30, considérée à part. Nos suggestions concernant la conduite des leçons 31 à 52 sont proposées dans un texte distinct de cette même rubrique (Sur la conduite des apprentissages - II -)

Sommaire

Lire et écrire les voyelles

- ▶ Leçon 1
- ▶ Leçon 2
- ▶ Leçon 3

Les syllabes

Les mots

- ▶ Déchiffrer
- ▶ Comprendre
- ▶ Écrire
- ▶ Le vocabulaire exigeant de Je lis, j'écris

Les dictées

Le Cahier d'exercices

Leçons 4 et suivantes

LIRE ET ÉCRIRE LES VOYELLES

Dès la première leçon, dire clairement aux élèves qu'ils vont apprendre à lire tous les mots qu'ils connaissent déjà, et beaucoup d'autres qu'ils ne connaissent pas encore mais qu'ils vont apprendre. Ils pourront alors lire tout seuls quantité de livres passionnants.

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

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

Leçon 1

Lecture

► Du graphème au phonème

Écrire au tableau les deux graphèmes-titre, puis la liste qui suit, telle que dans le manuel, en écriture d'imprimerie. Bien s'appliquer sur le tracé et veiller à ce que tout soit bien visible par tous. Vérifier également que tous les élèves voient et entendent bien. (Il arrive que des difficultés viennent de problèmes de vue ou d'ouïe non encore détectés.) Cette « consigne » est bien sûr toujours valable dans l'année.

Dire que ces lettres que l'on pointe avec la règle, se prononce /a/ et /i/. Là se situe ce premier apprentissage qui passe par la prise de conscience du phonème dans la vision de la lettre à laquelle il est lié. Parler c'est être capable de manipuler très efficacement la discrimination phonémique : les enfants comprennent et savent produire la différence entre chapeau, château et chameau, tour et cour, qui se joue sur un seul phonème. Mais c'est l'entrée dans l'apprentissage de la lecture qui les conduit à une prise de conscience explicite tout à fait nouvelle de cette situation, indispensable pour qu'ils comprennent ce qu'ils font quand ils apprennent à décoder : retrouver les phonèmes dont ils usent déjà, à partir des graphèmes qu'ils ont sous les yeux. C'est l'œil qui écoute en quelque sorte.

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

L'encart suivant reproduit un extrait de l'article publié sur la question, sur ce site des *Lettres bleues*. Il empiète sur les syllabes qui n'apparaissent qu'à la leçon 4, mais il peut déjà avoir sa place ici.

* Partir du graphème ou du phonème ?

1/ Cette question est liée à celle de la conscience phonémique. Est-elle indispensable pour bien commencer l'apprentissage de la lecture ? Les chercheurs sont partagés sur cette question. Certains pensent qu'acquérir une bonne conscience phonémique avant le CP augure positivement d'un apprentissage réussi de la lecture, d'où l'intérêt de commencer à la travailler dès la grande section et à continuer la démarche en partant des phonèmes au CP, ce qui se traduit par ce que l'on appelle des « leçons de sons ». D'autres sont beaucoup plus réservés et soulignent qu'il est très difficile de discriminer les phonèmes tant que l'on n'est pas confronté aux lettres, qu'on n'a pas une vision des graphèmes. On entend bien les phonèmes, et on parvient à discriminer leurs différences quand on apprend à déchiffrer les correspondances grapho-phonémiques. Autrement dit, c'est en apprenant à lire que l'on apprend à bien entendre les phonèmes auxquels correspondent les graphèmes, à forger une conscience phonémique.

Avant d'apprendre à lire les enfants sont déjà experts en pratique discriminante des phonèmes. Ils savent très bien faire la différence entre « château », « chapeau » et « chameau », « tour » et « cour », « canard » et « canal », sans pour autant avoir conscience d'exercer cette discrimination sans laquelle ils ne pourraient pas parler. Aussi, avec un manuel syllabique comme Je lis, j'écris, ils apprennent à entendre le phonème qui se « cache » sous le graphème à chaque fois. La leçon commence sans détour, directement par l'apprentissage de la lecture des syllabes. On n'essaie pas d'entendre le /b/ de bo avant de lire la syllabe : on découvre le phonème /b/ en apprenant à prononcer bo que les yeux voient, et à bien écouter que /b/ ne change pas quand on passe de bo à ba et à bou. Un autre phonème sera entendu quand on passera à jo et à ja puis à go et à ga... On pourra exercer les élèves à l'écoute attentive de toutes ces différences, ce qu'ils font le plus souvent volontiers : ils aiment jouer avec les sonorités de la langue.

2/ Les 36 phonèmes du français parlé s'écrivent au moyen de 130 graphèmes, ce qui indique combien certains phonèmes reçoivent d'écritures différentes. Les phonèmes /a/, /u/, /d/, /v/... s'écrivent toujours de la même façon, mais ce n'est pas le cas de /ss/ qui admet 7 écritures et de /in/ qui en reçoit 24. Vouloir partir des phonèmes devient très vite très compliqué et source de grandes confusions. On le voit dans certaines fiches de sons où pour entrer dans la voie « phono-graphémique » de /o/ on va devoir tenter de lire « moteur », « dauphin » et « bateau ». Pour le phonème /in/ c'est « matin », « timbre », « pain », « plein », « brun », et « parfum », qu'il faudra « lire » pour l'entendre, sous ces graphies différentes, dans une même leçon. On imagine la perplexité des élèves, quand en plus, tous ces mots ne sont même pas déchiffrables.

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

Il conviendra également d'indiquer que ces lettres, a et i, sont appelées des voyelles parce qu'elles produisent un son franc par elles-mêmes. Prononcées seules on les entend bien. On connaît /a/ et /i/ ; on verra bientôt /é/, /è/, /o/, /u/. (Les consonnes seront définies à la

quatrième leçon.) On peut alors commencer à lire la ligne de lettres que l'on aura écrite au tableau.

► *Le chuchoteur*

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

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

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

Voici l'usage qui peut en être fait, que nous avons pu suivre dans la classe de Grégoire Mercier, professeur des écoles. Cathy Marcaillou, conseillère pédagogique de circonscription nous a, elle aussi, informés des mérites de cet outil dans le cadre de cet apprentissage.

- le maître lit le graphème au tableau ;
- puis tous les élèves le lisent dans leur chuchoteur ;
- un élève le lit à haute voix. Si le maître valide, les autres savent s'ils ont bien lu ou pas. Sinon, on recommence la lecture à haute voix et dans le chuchoteur.

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

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

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

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

On peut demander alors aux élèves s'ils connaissent d'autres mots où on entend /a/ et /i/. S'arrêter sur les erreurs éventuelles pour bien faire entendre que l'on ne retrouve pas le phonème ciblé. Il arrive que des élèves ne parviennent pas à oublier spontanément des rapports de sens entre les mots. Après canard ils peuvent dire poule, après chapeau, casquette, après tigre, éléphant. Bien insister sur la nécessité d'écouter ici la forme sonore du mot dans laquelle on isole le phonème en question.

Écriture

► La tenue du crayon

Après ce travail sur la lecture des graphèmes, on continue avec l'écriture qui commence par la copie. Comme il s'agit de travailler de façon très appliquée le tracé de la lettre, il va falloir s'assurer de la très bonne tenue du crayon, préalable aux progrès de l'écriture. On trouvera sur [éduscol](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Gestes_et_ecritures/60/8/2-RA16_C2_FRA_3_prealable_app_ecriture_635608.pdf) une présentation (photos à l'appui), de ce qu'il convient de faire pour que les élèves puissent être à l'aise, et corriger les mauvaises tenues de crayon qui risquent bien de ne pas manquer.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Gestes_et_ecritures/60/8/2-RA16_C2_FRA_3_prealable_app_ecriture_635608.pdf

► Le tracé des lettres

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

► La copie

Contrairement à certaines représentations, copier est une activité complexe qui doit faire l'objet d'un apprentissage rigoureux et d'un entraînement soutenu. Elle mobilise l'attention à la qualité du tracé et de la reproduction d'un modèle. Ce faisant, elle construit les compétences de base de l'écriture, en lien permanent avec l'apprentissage du savoir-lire. Après les lettres des trois premières leçons, les élèves ont tout loisir de copier des mots dont ils enregistrent ainsi progressivement l'orthographe, des syllabes, des phrases.

On nous a signalé que le cahier d'exercices de *Je lis, j'écris* propose des carreaux Seyès trop petits pour les premières leçons. On pourra alors utiliser un cahier aux carreaux plus grands sur lequel on aura reporté le modèle des lettres. Soyons vigilants sur la qualité du tracé et le respect des interlignes. Là-aussi, l'enseignant-e se déplace dans la classe pour aider les élèves à parfaire leurs productions.

Si on utilise l'ardoise pour commencer à s'entraîner, les ardoises non lignées sont déconseillées, ainsi que le feutre à l'écriture trop épaisse. Mais il est important de ne pas s'en tenir à l'ardoise et de passer au cahier qui demeure le lieu privilégié de l'écriture.

► La dictée

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

Note : Dans un premier temps les élèves corrigent eux-mêmes leur copie et leur dictée, cela leur permet un premier regard sur ce qu'ils ont fait par rapport à ce qu'il fallait écrire. Mais bien sûr l'enseignant-e conserve un regard attentif sur l'ensemble des productions, pour indiquer les remédiations immédiates nécessaires. Lorsque la dictée court sur deux ou plusieurs lignes, on saute une ligne pour pouvoir écrire la bonne lettre clairement au-dessus de l'erreur. La comparaison entre l'erreur et ce qui la corrige renforce l'apprentissage de ce qu'il convient de respecter. On s'efforcera de ne jamais parler de fautes : il ne s'agit ici que d'erreurs. Et il est important que les élèves fassent de même. Toute tentative de moquerie vis-à-vis des erreurs sera interdite. Cette question qui touche à la construction scolaire de l'aisance intellectuelle, mérite beaucoup d'attention.

Leçon 2

Lecture

Là aussi on écrit les graphèmes-titre au tableau, suivis des quatre lignes comme dans le manuel. Il va s'agir dans cette leçon d'associer chaque lettre à son phonème, en s'appuyant sur l'accent ou l'absence d'accent, car c'est la distinction qui s'opère à ce niveau qui permet de lire avec exactitude la lettre à chaque fois.

A l'oral, avec des mots tels que : record, tenir ; vélo, écrire ; père, flèche ; forêt, bêtise, par exemple, on demande de bien écouter la prononciation du graphème concerné à chaque fois, en le montrant au tableau (sans les mots écrits). On a là une approche du rôle de la présence ou de l'absence de l'accent. Mais c'est l'écriture qui va fixer la connaissance de ce jeu d'accents.

Là aussi, cet apprentissage au tableau qui passe par la lecture des quatre lignes, est suivi d'une lecture individuelle dans le manuel, précédée d'un travail au chuchoteur.

Écriture

L'apprentissage du tracé de la lettre doit s'accompagner d'une attention toute particulière à celui de l'accent, puisque sa lecture engage des différences de prononciation qui renverront à des différences de sens décisives. L'accent aigu part du haut vers le bas dans le sens inverse de la ligne d'écriture, l'accent grave part du haut vers le bas dans le sens de la ligne d'écriture. L'accent circonflexe part du bas et est orienté de gauche à droite, dans le sens de la ligne.

Il est important de se référer d'emblée aux « vrais » mots. Les élèves sont tout à fait capables de retenir aigu, grave et circonflexe associés à la lettre e, sans que l'on ait besoin de chapeaux ou de costumes, sources d'inexactitudes auxquelles il ne convient pas d'exposer les élèves. L'apprentissage de la rigueur intellectuelle, pilier de l'école, qui n'est pas contradictoire avec le foisonnement de l'imaginaire, commence aussi par là.

La copie qui suivra ce premier travail renforcera la lecture, surtout si les élèves sont invités à prononcer ce qu'ils écrivent. La dictée pourra alors prendre le relais afin de fixer l'apprentissage de cette base qui doit être solide pour pouvoir lire et écrire quantité de mots. Bien sûr, on devra dire : è, e accent grave et ê, e accent circonflexe pour les deux lettres renvoyant au même phonème, ce qui ne peut que renforcer la conscience de la différence qui, de façon plus générale, est une puissante source de compréhension.

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

Note : Certains enseignants ont trouvé difficile l'étude des quatre graphèmes dans une même leçon. Si c'est le cas, rien n'interdit de scinder les graphèmes en deux : e et é puis è et ê. Mais sur le fond le travail reste le même.

Leçon 3

Les trois graphèmes de cette leçon pourront être étudiés en suivant la même démarche que celle des deux premières. (Pour la dictée du y, il faudra bien sûr dire i-grec).

Remarques finales sur ces trois premières leçons

Surmonter les difficultés inhérentes à cette confrontation à la lettre qui n'a pas de sens en elle-même, mais qu'il est indispensable de connaître pour commencer à lire des mots qui en ont, permet de bâtir de solides bases durables. Il ne faut pas hésiter à passer du temps sur ces trois premières leçons, car avancer trop rapidement est source de mécomptes pour la suite. Et puis, contrairement à ce qui se dit parfois, les élèves prennent plaisir à étudier le code pour lui-même, pourvu qu'on leur permette de surmonter les difficultés qui sont attachées à son caractère formel.

Il arrive que des élèves entrent au CP avec certaines compétences de lecteurs. Dans ce cas il importe de veiller à la solidité des acquis sur tous les aspects du travail. Leurs acquis peuvent être valorisés par le rôle moteur qu'ils peuvent jouer lors des lectures à l'unisson notamment.

Ces leçons auront permis d'étudier les premières correspondances grapho-phonémiques qui nous éloignent des « leçons de sons », notion très largement utilisée mais non justifiée.

Insister sur l'importance de parler plutôt de « leçons de graphèmes » par lesquelles on retrouve les sons des phonèmes, c'est introduire d'emblée les élèves dans la vérité de l'activité de lecture dans laquelle ils sont engagés. C'est au moment de l'invention de l'écriture alphabétique que l'on a transcrit les phonèmes en graphèmes. Apprendre à lire ce n'est pas chercher à refaire le chemin de cette transcription, c'est, en partant d'elle, parvenir à décoder ce qui a été encodé, comme on a commencé à l'expliquer aux élèves avec une série de mots écrits au tableau pour qu'ils se représentent le sens de leur apprentissage.

Nous l'évoquons plus haut, partir du « son » conduit à rechercher la façon dont il s'écrit. Or cette façon de faire confronte les élèves à des mots qu'ils ne peuvent pas décoder au moment où on les leur présente, et cela pendant une très longue période, puisqu'il s'agit par exemple de retrouver /a/ dans garçon ou manège, /i/ dans tapis ou cygne, /f/ dans flûte ou pharmacie. Les élèves ne peuvent pas éviter d'entrer dans une lecture globale des nombreux mots qu'on leur soumet ainsi, ce qui contredit le principe fondamental de la syllabique : la déchiffrabilité complète de tout ce que les élèves ont sous les yeux, sur laquelle nous reviendrons plus loin.

Faire des « leçons de sons » pour apprendre à lire, c'est inverser le sens de l'apprentissage du lire-écrire. Pour écrire, encoder, on passe bien du phonème au graphème. Mais il a fallu qu'auparavant on ait pu acquérir une lecture grapho-phonémique correcte et assurée, un accès à la perception juste de l'orthographe. C'est cette orthographe perçue dans la lecture, et mémorisée, qui permet de retrouver les liens entre les phonèmes de chaque mot particulier que l'on veut écrire, et les graphèmes qui le constituent.

Révision : Ces trois leçons terminées, on pourra réviser les graphèmes étudiés jusque-là en les écrivant mélangés au tableau pour les lire, et en les dictant dans le désordre. Cette phase du travail permet de consolider très efficacement les apprentissages, avant de passer à la quatrième leçon qui s'appuie sur les acquis des trois premières.

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

On l'aura compris, la réussite de ce travail repose sur l'explicitation et la rigueur, accompagnées de toute la bienveillance nécessaire pour accueillir positivement les hésitations, les erreurs, la nécessité de s'entraîner pour parvenir à entrer dans l'apprentissage avec succès.

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

LES SYLLABES

Les graphèmes et les syllabes, isolés des mots qu'ils composent, représentent une certaine forme d'abstraction. Y confronter d'emblée les élèves n'est-il pas trop difficile pour eux, demande-t-on parfois ? A cette question nous pouvons répondre qu'ils sont déjà experts en abstraction puisqu'ils parlent, et que les mots qu'ils connaissent n'ont eux-mêmes rien de « concret ». C'est le référent du mot, la chose dont on parle, qui peut être « concret », mais pas le mot lui-même. Qui plus est beaucoup de mots n'ont pas de référent-chose dans la

réalité matérielle (tels le courage, la fierté, l'idée, etc.), et cela n'empêche pas les enfants de les manipuler avec la plus grande aisance.

L'abstraction du graphème et de la syllabe n'est certes pas sans présenter une certaine difficulté, tout comme celle du nombre, en tant qu'idéalité mathématique et pas seulement instrument de dénombrement des « choses ». Mais ce n'est pas en cherchant à contourner cette difficulté par une approche supposée « concrète » que l'on résout le problème. Très tôt, les enfants montrent en fait de grandes capacités à surmonter ce type de difficultés : ainsi les « mais », « pourquoi », « parce que », « rien », « tout », « jamais » n'ont plus de secrets pour eux, bien avant le CP.

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

C'est là un principe essentiel de la démarche que propose *Je lis, j'écris*, qui la différencie de bien des méthodes d'apprentissage auxquelles les enseignant-e-s ont été parfois habitué-e-s.

1/ Le premier graphème consonantique étudié est le l de la Leçon 4. On pourra dire aux élèves qu'une consonne est une lettre qui ne sonne pas bien toute seule : elle a besoin d'une voyelle pour être clairement prononcée et entendue (elle « sonne avec »). On forme alors des syllabes que l'on définit comme étant ce qui se prononce d'une seule émission de voix. Par exemple on ne dit pas llll-a, nnn-a, sss-i, mais la, na, si. Faire prononcer séparément et compter les syllabes de quelques mots aidera les élèves à concevoir et s'approprier ce qu'est une syllabe.

La première ligne de la leçon est constituée de syllabes consonne/voyelle. Au tableau où on l'aura reproduite, montrer que l'on connaît maintenant plusieurs voyelles de cette ligne : a,e,é,è,i,o,u,y, ce qui va nous permettre de lire les syllabes la, le, lé, lè, li, lo, lu, ly, grâce à la nouvelle lettre du jour.

On pourra faire remarquer aux élèves que la, le, lu, il, sont des mots (on peut éviter de les dire « petits »). On dit « la pomme », « le chat », « il a lu », « il est venu ».

2/ La deuxième ligne confronte les élèves aux inversions de graphèmes (type il et li). C'est là une difficulté classique : il importe d'amener les élèves à la surmonter dès le tout début de leur apprentissage. Dans le cas des syllabes voyelle-consonne, il convient à cet effet d'insister sur la prononciation de la voyelle : « èèèèl », « uuuul », « aaaal »... Les élèves vont hésiter dans un premier temps, et même dire « lè », « lu », « la »... Il faudra systématiquement leur demander par quoi, par quelle lettre commence la syllabe, et leur recommander de se poser à eux-mêmes la question à chaque fois qu'ils hésitent. Attention cependant : il est nécessaire aussi de quitter dès que possible la prononciation « aaaal » pour aller directement vers « al ». Dans le cas inverse des syllabes consonne-voyelle, l'insistance sur la consonne « qui conduit l'attelage » (« lllla ») doit le plus vite possible céder la place à la prononciation normale « la ».) Ce passage provisoire par l'insistance sur la première voyelle (ou la première consonne) de la syllabe ne signifie pas que l'on utilise l'épellation pour décoder en invitant les élèves à dire « èl-a », « èl-o » pour « la », « lo » ou bien « vé-a », « vé-o » pour « va », « vo ». L'épellation est à déconseiller car certains élèves ont du mal ensuite à se débarrasser de ces prononciations fautives. C'est lors du travail d'encodage que le nom de la lettre prendra toute sa place.

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

La troisième ligne de cette leçon renforce ce qui a été appris. Après la première ligne où les syllabes ne combinent que deux graphèmes, les deux autres vont souvent faire apparaître des combinaisons de trois graphèmes (C/ V/C ; V/C/V ; C/V/V).

4/ L'objectif du déchiffrage, c'est identifier par la vue des mots connus à l'oral. Pour y parvenir, il faut passer par la syllabe, qui est l'unité d'articulation des mots (prononcer un mot, c'est articuler les syllabes qui le composent). Et la syllabe elle-même est constituée de graphèmes, ces graphèmes qu'étudient successivement les leçons de *Je lis, j'écris*. Avec le graphème s par exemple on apprend la prononciation de sa, se, sé, sè... Aussi, s'exercer à bien lire les syllabes de la barre d'apprentissage qui démarre le travail du jour est un moment essentiel de la leçon, car c'est lui qui va permettre de bien lire les mots qui suivent. C'est le moment où tout se joue. Il n'y a rien à ajouter. Tout exercice du genre "J'entoure si j'entends s" devant le dessin d'un sifflet accompagné du mot (non déchiffirable en ce début d'année et donc retenu globalement), détourne de cet objectif et compromet l'entrée dans le lire-écrire.

5/ Il est important que les élèves apprennent à distinguer les voyelles et les consonnes pour maîtriser le découpage syllabique des mots.

Ainsi des séquences voyelle-consonne « an », « on », « in ». Dans les mots « animal », « conifère », « minute », la voyelle garde sa valeur propre. Mais dans « demande » ou « danse », « an » se prononce /an/. C'est la même chose pour « on » dans « consolé » ou « remonté », de « in » dans « installé » ou « intelligent ». Ici en effet la séquence voyelle-consonne n'est pas suivie par une voyelle mais par une consonne : elle prend alors la valeur d'un graphème (ou voyelle consonantique : « an », « on », « in »). On notera que si la consonne qui suit est elle-même un « n », le redoublement du « n » rend sa valeur sonore propre à la voyelle qui le précède, comme dans « année », « inné » ou « tonnerre ».

Bien qu'il ne soit pas judicieux de couvrir les murs de la classe d'un excès d'affiches, on peut envisager d'inscrire sur une affiche en deux colonnes chacune des nouvelles voyelles et consonnes rencontrées dans chaque leçon. Pour leur liste complète on pourra se reporter aux pages 18 et 19 du « Guide orange ».

L'apprentissage de la lecture des syllabes pourra se faire selon la même démarche que celle qui a été présentée pour les trois premières leçons : usage du chuchoteur et lecture à voix haute.

L'écriture empruntera aussi le même chemin : veiller à la très bonne tenue du crayon, s'entraîner à tracer les lettres, copier et écrire sous la dictée.

Remarques complémentaires

1/ Les élèves de CP ne peuvent pas rester concentrés très longtemps sur une même activité. Aussi, il nous paraît judicieux de réaliser le travail des trois lignes de syllabes en trois temps, en réunissant pour chaque ligne le travail de la lecture suivi immédiatement du travail de l'écriture. Cette alternance spécifie bien chaque activité à chaque fois, maintient l'attention, et active le renforcement réciproque des compétences de lecture et d'écriture qui permet aux élèves d'accomplir les progrès attendus. Ce n'est que dans la deuxième moitié du premier trimestre, lorsque les élèves sont bien entrés dans la démarche et qu'ils vont plus vite, qu'il est possible d'envisager de rassembler les trois lignes dans leur traitement en lecture et en écriture.

2/ La mémorisation a besoin de retours fréquents sur ce que l'on a appris : consolider les apprentissages est absolument nécessaire. Il est donc important de revenir l'après-midi sur la lecture du matin. La révision du soir à la maison ne peut qu'être bénéfique.

LES MOTS

Pour chaque leçon, on écrira au tableau la suite des mots telle que dans le manuel pour faciliter l'apprentissage collectif du décodage de chacun d'eux. Le tableau permet de concentrer l'attention de tous sur l'objet d'apprentissage du moment ; il offre ainsi la possibilité d'un travail collectif et individuel sur ce qui doit être compris, retenu, et bien sûr rectifié si nécessaire, dans le maintien d'un climat d'attention aux erreurs sans moqueries : celles-ci doivent s'imposer comme des aspects normaux de l'apprentissage, qu'il convient de traiter normalement.

Déchiffrer

1/ On pourra dire aux élèves que, grâce à tout ce qu'ils ont étudié depuis le début de l'année, et aux syllabes de la leçon du jour qu'ils savent maintenant décoder, ils sont capables de lire tous les mots et les phrases de cette leçon ; il va leur falloir « simplement » s'entraîner. Cette précision sera valable pour toutes les leçons, puisqu'elle se réfère au principe de la syllabique qui veut qu'aucun mot ne contienne un graphème non encore étudié. Tout est toujours 100% déchiffrable dans chaque leçon. Lire n'est pas deviner. On ne devine pas dans des textes à trous, on ne s'inspire pas du contexte ou de l'illustration pour tenter la « lecture » d'un mot, on ne cherche pas si « c'est comme dans... » pour essayer de trouver les bonnes syllabes des mots qu'on ne sait pas décoder. On n'essaie pas de savoir si on ne pourrait pas retrouver dans sa mémoire des mots appris par cœur.

Beaucoup de manuels introduisent des mots-outils car ils permettraient dit-on, de proposer des phrases cohérentes, structurées, chargées de sens et motivantes. Cette introduction contredit le principe rappelé ci-dessus, qui garantit aux élèves la possibilité de devenir des lecteurs autonomes et sûrs. Ainsi on ne peut pas leur demander de se concentrer sur le déchiffrement et, dans le même mouvement, solliciter leur mémoire de mots appris globalement. Insister comme cela s'impose sur la qualité du déchiffrement, ne supporte pas la concurrence d'une manière de faire qui compromet son efficacité.

2/ Les élèves ne font pas spontanément le lien entre les syllabes déjà connues et les mots. Il est important de leur montrer précisément comment ces syllabes se retrouvent dans les mots qu'elles construisent. Par exemple, montrer que dans Lila on a bien Li et la que l'on connaît,

ca, mé et ra dans caméra. Cela montre comment les syllabes, dont on a vu que le plus souvent elles n'ont pas de sens prises isolément, participent de la construction des mots qui eux, en ont. Pendant plusieurs leçons, des vagues sous chaque syllabe peuvent aider à bien visualiser cette construction syllabique

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

3/ Dans *Je lis, j'écris* les lettres muettes ne sont pas signalées. Le différentiel de couleurs souvent utilisé pour ne pas en tenir compte dans la prononciation n'est pas sans risque. S'habituer à les négliger parce qu'elles ne se prononcent pas va rendre plus difficile l'attention qu'il faudra leur consacrer, car c'est grâce à ces lettres silencieuses que nous pouvons lire le genre, le nombre et beaucoup de traits morphologiques de la langue. Lorsque les élèves oralisent « le lilasss », « la souriss », « un appâ-t », on peut facilement les aider à réaliser que cela ne se dit pas ; ils finissent d'ailleurs par se corriger eux-mêmes, et à apprendre progressivement à ne pas prononcer des lettres qu'il importe toutefois de ne pas perdre de vue.

Si cela paraît nécessaire pour maintenir l'attention des élèves, il est possible de varier l'activité en scindant la liste des mots. Mais là aussi, pour chaque ensemble de mots, on s'attachera à faire suivre la lecture de l'écriture sous ses différents aspects. Le chuchoteur gardera son efficacité, ainsi que la lecture à voix haute qui doit prendre une place importante, en s'attardant sur les pages du manuel, livre de référence, après la phase d'apprentissage au tableau.

Comprendre

1/ Avec les mots nous sommes confrontés directement à la question de la compréhension. Dans chaque leçon l'ensemble des mots apparaissent comme dans le dictionnaire, précédé ou pas d'un article ou d'un pronom lorsqu'il s'agit d'un verbe. Les mots de la langue sont très souvent polysémiques, comme bien des mots du manuel : c'est le dictionnaire qui nous informe de cette polysémie, des différentes significations. Avec des élèves de CP nous retenons les significations les plus courantes, toutefois, il ne faudrait pas passer sous silence la réalité de cette polysémie. S'attarder sur certaines d'entre elles commence déjà un travail important sur la langue : par exemple « sol » à la leçon 5, et « sirène » à la leçon 7. C'est toujours l'énoncé, la phrase, qui permet de décider du sens particulier retenu parmi toutes les significations possibles. Il faut des énoncés tels que : « C'est la fin de l'histoire. », « C'est la fin qu'il poursuit. » ou « Cette bague est en or fin. », pour connaître à chaque fois le sens de « fin ».

Dans « La sirène a sonné à l'arsenal. », les élèves pourront discuter du sens du mot « sirène », en lien possible avec l'illustration, et de l'interprétation de la phrase qui en découle. Avec le

mot « sole » de la dictée, c'est l'orthographe et le contexte phrastique qui emportent la décision.

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

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

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

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

Il est important de respecter cette phase de découverte par les élèves eux-mêmes de leur méconnaissance de certains mots. On peut savoir ce qu'est une pirogue sans savoir lire, mais on ne peut pas accéder au sens du mot écrit si on ne possède pas les clés de son déchiffrement. Si on connaît déjà le sens du mot que l'on déchiffre on y accède d'emblée, si on ne le connaît pas on n'est pas dépourvu de la capacité d'interroger sur son sens. L'articulation profonde entre le déchiffrement et le sens trouve ici une résonance forte.

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

On pourra également travailler avec les synonymes, « les mots qui disent à peu près la même chose » et les antonymes « qui disent le contraire ». Les contraires de « méchant », « lointain », « joli », « jamais », « ajouter »... font réfléchir les élèves, tout comme les synonymes de « susurrer », « caché », « calme », « bizarre », « courage »... Ne pas hésiter à ouvrir le dictionnaire devant les élèves.

La question des familles de mots prend aussi sa place ici. Lors de l'étude du s, du t, du d on pourra revenir sur ces lettres finales qui ne se prononcent pas dans « assis », « chat », « arrêt », « renard », « lourd »... mais dont on voit bien pourquoi il est important de les remarquer : « assise », « chatte », « arrêter », « renardeau », « lourde »... donnent des indications utiles pour bien les orthographier. Le e du féminin est repris dans la Leçon 8 sur le genre et le s du pluriel dans la Leçon 31 sur le nombre.

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

Écrire

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

Le vocabulaire exigeant de Je lis, j'écris

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

Il est très important que les élèves parviennent à lire des mots qu'ils connaissent déjà ; c'est pour eux une révélation, un plaisir immense de se rendre compte qu'ils en sont capables. Mais nous ne saurions nous arrêter à ce plaisir-là. Parce que dans *Je lis, j'écris* tous les mots sont déchiffrables, les élèves sont autonomes pour poser la question du sens et prendre conscience du rôle qu'ils peuvent jouer dans la conquête d'un enrichissement lexical qui, cela a été démontré, est toujours source d'un plaisir intrinsèque.

2/ Quand une partie des élèves maîtrise mal le vocabulaire de base de la vie courante, le temps que l'on doit consacrer à la compréhension paraît parfois lourd. Mais si on veut que l'école joue son rôle de compensation des inégalités socio-culturelles, il n'est pas possible de contourner cette difficulté. Celle-ci finit toujours par être surmontée dès lors que l'enseignant ne renonce pas à entraîner les élèves dans un apprentissage ambitieux. Ces derniers voient que leurs méconnaissances sont bien traitées, avec vigilance et bienveillance, ce qui les mobilise. L'expérience montre que dans des écoles en REP+ ils sont heureux d'apprendre des mots jugés difficiles, compliqués, recherchés : ces enfants sont friands de ces apprentissages qui les rendent fiers de devenir « savants ». Ils s'investissent d'autant plus et mieux dans les apprentissages qu'ils sentent leurs compétences gagner du terrain, jusqu'à rejoindre ceux qui, au départ, avaient une certaine longueur d'avance. Ceux qui savent déjà ont forcément appris,

aussi rien ne permet de penser que ceux qui n'ont pas encore appris seraient dans l'incapacité de le faire.

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

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

L'approfondissement d'un travail quantitatif et qualitatif sur un vocabulaire ambitieux leur permet également de parfaire leurs connaissances, et les retours sur certaines explicitations pour ceux qui n'ont pas bien compris leur sont souvent tout à fait bénéfiques.

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

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

Remarques complémentaires

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

2/ Reconnaissons qu'il n'est pas facile d'abandonner ces exercices qui ont l'air de bien accompagner l'apprentissage et qui sont devenus, au fil des ans, des incontournables de l'édition. Décider de les laisser de côté ou de ne pas chercher à en inventer d'autres semblables, est parfois interprété comme le signe d'un travail incomplet. Il faut l'admettre, et

les enquêtes disponibles le confirment : ces exercices font perdre un temps précieux, et distraient les élèves du sens de l'apprentissage en cours.

3/ L'apprentissage de la lecture écarte les manuels trop illustrés, mais aussi les classes trop décorées, couvertes d'affichages qui le plus souvent finissent par être illisibles. Mieux vaut conduire l'appropriation par les élèves du savoir visé plutôt que de faire confiance à l'efficacité d'une affiche.

4/ N'oublions pas les familles qui, toutes catégories sociales confondues, ne manquent pas de s'apercevoir des résultats de la démarche ambitieuse de Je lis, j'écris, et font part de leur reconnaissances auprès des enseignant-es.

Témoignages d'enseignant-es :

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

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

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

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

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

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

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

► *Vas-y, lis-moi un texte...*

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

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

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

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

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

► *Ils aiment lire ces textes ?*

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

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

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

LES DICTÉES

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

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

Démarche conseillée :

- ▶ Les élèves lisent dans leur tête puis à voix haute le texte de la dictée. (Le chuchoteur est bien venu ici.)
- ▶ Ils comptent les mots, les espaces entre les mots, le nombre de syllabes dans les mots, les signes de ponctuation.
- ▶ Ils copient la dictée en prononçant ce qu'ils écrivent.
- ▶ Ils vérifient **eux-mêmes** leur copie. S'ils ont fait des erreurs, ils ne les rayent pas, ils les marquent par un petit trait en-dessous, et ils réécrivent le mot au-dessus.
- ▶ Dictée de mots dans le désordre. Même vérification par eux-mêmes des erreurs possibles.
- ▶ Dictée de tout le texte (toujours prononciation à haute voix quand ils écrivent).
- ▶ Vérification par les élèves de leurs erreurs possibles, correction comme pour la copie.
- ▶ Vérification par l'enseignant-e du travail de correction des élèves.
- ▶ Dictée des mots qui ont encore fait l'objet d'erreurs. Même correction par les élèves et vérification par l'enseignant-e.
- ▶ Avant la dictée suivante, reprise de la dictée de quelques mots.
- ▶ Il est efficace d'inviter des élèves à aller au tableau pour écrire des mots, une phrase sous la dictée. Cela permet de faire un travail collectif sur les erreurs possibles, et de consolider encore plus les acquis.

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

La dictée permet d'établir et de consolider le lien très étroit entre la lecture et l'écriture, d'instaurer une corrélation forte, dès les tout premiers apprentissages, entre bien lire et bien écrire, lorsque l'on associe étroitement la formation de ces deux compétences. Sans remettre en cause la qualité de l'apprentissage des dictées du manuel, nous en proposons ci-après d'autres, plus courtes. Nous nous sommes inspirés d'un travail réalisé par Cathy Marcaillou, conseillère pédagogique de circonscription.

Leçon 4 Léo a lu. Il ulule.	Leçon 29 -J'aime le bon pain, mon copain aussi. -Arrête de m'embêter ! Je lis !
Leçon 5 Il salua Lila. Il a sali le sol.	Leçon 30 Le mulot est un poisson. -Je dessine des requins dans mon carnet.
Leçon 6 Léa a réussi. La sole rissole.	Leçon 31 la cabane- les cabanes une idée-des idées ton jouet- ses jouets ton sac- mes sacs
Leçon 7 La sirène sonne. Léna a aluni.	Leçon 32 Un enfant lit- les enfants lisent. Un chat court- des chats courent.
Leçon 8 un iris un salarié	Leçon 33 Le jardinier médite sous un amandier. Jeunes écoliers, nous savons raisonner.
Leçon 9 L'ours a roulé. La lune nous a souri.	Leçon 34 -Ecoutez-vous, sapristi ! -Vous avez rendez-vous aujourd'hui ?
Leçon 10 Il a chassé l'ours. La sole a séché.	Leçon 35 Max examine un silex. Maud expose ses idées.
Leçon 11 L'alarme a sonné. Il se mouche.	Leçon 36 Le renardeau a vu le lapereau... La baleine a mis son chapeau.
Leçon 12 La tortue tousse. Têtue, l'otarie a lutté.	Leçon 37 Son fruit préféré est la fraise. Les zèbres vivent en Afrique.
Leçon 13 Il a une carie. A l'école il lit.	Leçon 38 Pablo est très bon en anglais. Clara veut une panoplie de cosmonaute.
Leçon 14 -Tu es parti à Paris ? L'otarie a lutté toute la nuit.	Leçon 39 La tarte au citron est un délice. Elle aime les sciences et la poésie.
Leçon 15 La poule a couvé. Le navire est parti à Lima.	Leçon 40 - Ce n'est pas des façons ! dit le maître furieux. Le poisson a vu l'hameçon menaçant.
Leçon 16 Léon est malin et câlin. Nous invitons nos amis.	Leçon 41 L'araignée sur sa toile attend sa proie. On a écarté le danger, grâce au signal.
Leçon 17 Le mohican a un harpon. Son humour enchante Léo.	Leçon 42 Nous lisons la belle histoire d'une chouette. La marionnette a fait une pirouette.
Leçon 18 Petit panda dort. Nadia adore la danse.	Leçon 43 Le chien de Fabien est un bon gardien. -Quand je serai grand, je serai jockey !
Leçon 19 Fabio avale son café. Il a filmé des félins à la course.	Leçon 44 Un ver de terre dans le bec, le merle est fier. -Si on ne me respecte pas, je proteste !
Leçon 20 Boris se balade dans la rue. La biche court dans la forêt.	Leçon 45 -Quelle cacophonie ! Silence les enfants ! Le lynx s'est battu et a triomphé.

Leçon 21 Il fait chaud au Caire. La dictée de Laura est parfaite.	Leçon 46 L'aigle royal a foncé sur le coyote. Le parfum du jasmin me rappelle un voyage.
Leçon 22 Le narrateur est un rêveur. Son chocolat est savoureux.	Leçon 47 -Faites attention à la ponctuation ! Il est impatient d'aller à la chorale de l'école.
Leçon 23 -J'aime le jaune de mon polo. Le funambule ajuste son pas.	Leçon 48 Sur le fauteuil le chat dort. Il a sommeil. L'épouvantail ne fait pas peur à l'écureuil.
Leçon 24 Le lézard se balade. Je rêve sur un air de jazz.	Leçon 49 Le renard était dans le poulailler... Les feuilles tombent sur la rue ensoleillée.
Leçon 25 Hugo aime le nougat. Il navigue dans une pirogue.	Leçon 50 -Merci pour votre accueil ! La grille de l'école est rouge vermillon.
Leçon 26 Zoé goute la compote de kaki. Léa danse le rock et la polka.	Leçon 51 -J'aimerais faire du canoë cet été. Notre aïeul est naïf, c'est inouï !
Leçon 27 Il se déguise en Zorro. Louise adore lire de la poésie.	Leçon 52 Les élèves ont réfléchi intelligemment. -Un sandwich au poulet, s'il vous plaît.
Leçon 28 Le chat noir endormi rêve de harengs. Il avala tout, le chat ? Non !	

LE CAHIER D'EXERCICES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

les très nombreux mots dont on ne peut trouver le dessin quand on en aurait besoin puisqu'on ne peut les représenter graphiquement ?

7/ Dans le *Cahier de Je lis, j'écris* il est très tôt demandé aux élèves de dessiner ce que raconte leur phrase ou leur texte. Pendant que l'enseignant-e travaille avec des élèves qui ont besoin de renforcement, les autres peuvent, par deux ou trois, comparer ce que chacun a écrit et dessiné. La comparaison montre bien souvent que par certains détails le dessin enrichit l'écrit initial qui peut profiter de cet enrichissement et être alors retravaillé, ce qui approfondit la réflexion de l'écrit. Précisons que lorsque nous demandons aux élèves de comparer leur texte et son illustration, le dessin ne se mêle pas de construire des compétences de lecteurs-scripteurs. Le dessin a pour seule fonction d'illustrer les écrits rendus possibles par les compétences acquises à chaque fois.

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

Lire et comprendre - Leçon 4 et suivantes

Remarques préliminaires

Lorsque les mots sont étudiés on passe aux textes qui s'appuient sur le principe de ne retenir que des mots contenant des graphèmes connus. Dans les toutes premières leçons on a surtout affaire à des phrases, mais très vite sont introduits des textes, c'est-à-dire des énoncés comprenant au moins deux phrases sous la forme du récit avec laquelle les élèves sont depuis longtemps familiarisés. Cette forme récit qui met en scène une suite d'événements (deux au minimum) permet souvent de travailler des relations de causalité explicites ou implicites offrant des possibilités d'interprétations propres à nourrir des débats prisés par les élèves, qui ne les lassent pas.

1/ Un dispositif efficace

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

Mais on ne cherche pas à préparer la compréhension en devançant les questions des élèves sur les mots qu'ils ne connaissent pas. Il est important qu'ils puissent se rendre compte par eux-mêmes de ce qu'ils savent et de ce qu'ils ignorent, de ce que leur lecture leur permet de

découvrir. Trop expliquer par avance amoindrit l'intérêt de la confrontation directe et personnelle à l'écrit.

• Pour chaque leçon nous pouvons adopter le dispositif suivant :

* l'enseignant-e lit la phrase ou le texte en marquant précisément la ponctuation. Les élèves ont une toute première approche du sens du texte qu'ils suivent avec le doigt, sans que cela s'identifie à l'explication préalable que nous demandons d'abandonner. Ils entendent le déchiffrement des mots qu'ils ont sous les yeux, les silences et les intonations qu'ils associent précisément au repérage visuel de la ponctuation.

* les élèves lisent alors silencieusement, puis à voix haute dans le chuchoteur.

* la page du manuel insérée dans la chemise plastique effaçable, ils soulignent les mots qu'ils ne connaissent pas. Un tour d'horizon à partir de leur déchiffrement permet d'inscrire les mots inconnus au tableau pour se lancer dans la quête de leur signification. Des mots seront peut-être connus par certains élèves : les solliciter et leur demander de faire une phrase avec le mot concerné. Une fois la définition connue de tous, d'autres élèves peuvent être sollicités pour faire des phrases avec d'autres mots.

* on refait une lecture silencieuse du texte et de nouveau dans le chuchoteur, avant de passer à la lecture à voix haute pour toute la classe. Tous les élèves ne pourront pas réaliser cette lecture à chaque leçon. C'est l'expérience de sa classe qui permettra à l'enseignant-e de choisir les élèves qui liront à chaque fois, sans oublier ceux qui peuvent avoir besoin de plus d'attention et de sollicitation.

* le travail plus soutenu sur la compréhension du texte pourra commencer. Les propositions que nous faisons pour chaque leçon peuvent être des points d'appui, sans qu'il soit nécessaire de toujours toutes les exploiter. Là aussi l'enseignant-e se fera juge de ce qui lui paraît préférable, compte tenu de l'avancée du travail de sa classe

* enfin, lorsque l'on considère que le travail de la compréhension est terminé, une lecture « théâtralisée » au tableau devient indispensable afin d'éprouver la portée de la diction dans ce qu'elle révèle du sens et la jubilation que cette mise en scène procure.

2/ Des enregistrements audio

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

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

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

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

3/ Vrai ou Faux ?

Arrêtons-nous sur un dispositif particulièrement fructueux pour travailler la compréhension, que nous recommandons pour chaque leçon. Il s'agit de se prononcer sur le caractère vrai ou faux d'une affirmation concernant une phrase ou un texte. On propose aux élèves une affirmation sur le texte. Par exemple Leçon 9 « L'ours Raoul a roulé sur le lit. » est une affirmation fautive. Par contre « La lune nous rassure » est vraie. Quand on travaille cet exercice à l'oral, les élèves écrivent un V ou un F sur l'ardoise. Un rapide regard sur les ardoises permet de s'apercevoir que les réponses ne sont pas toujours concordantes ce qui oblige à retourner au texte pour expliquer les raisons de la bonne réponse. Cette démarche est excellente pour travailler la compréhension bien sûr, mais aussi le déchiffrement qui peut parfois jouer les trouble-fête. Si toutes les réponses sont concordantes et justes, un simple acquiescement ne suffit pas. Il faut que la bonne réponse soit explicitement justifiée, texte en main.

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

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

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

4/ Tous capables

Lorsque les enfants apprennent à parler ils vivent dans un « bain langagier » qui déborde toujours leurs connaissances du moment, sinon il n'y aurait pas apprentissage. C'est la confrontation à beaucoup de mots divers inconnus qui leur permet d'acquérir de nouvelles compétences langagières. Tous ceux qui ne disposent pas dans leur environnement quotidien

de la même richesse que d'autres, doivent pouvoir trouver à l'école un lieu où on a l'ambition de mettre à leur disposition une riche palette langagière.

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

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

5/ Les « forts » et les « faibles »

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

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

6/ Des exercices à remiser

Comme il est aisé de s'en apercevoir, chaque leçon requiert un temps de travail conséquent. Les avancées dans le courant de l'année permettront d'aller plus vite sans perte d'efficacité. Nous avons déjà indiqué combien il n'est pas pertinent de surajouter des exercices construits à partir de fichiers qui s'écartent de la syllabique. Cette indication vaut tout autant pour le travail de la compréhension des textes. Remettre des étiquettes de mots dans l'ordre pour faire des phrases, relier des phrases aux bons dessins, s'inspirer du contexte pour deviner le mot qui pourrait convenir, chercher la composition syllabique d'un mot à partir de mots connus, sont des tâches qui font perdre beaucoup de temps et entretiennent la confusion sur ce qu'est

l'activité de lecture. Elles conduisent les élèves à chercher parmi plusieurs façons de « lire », celle qui pourrait permettre d'accéder à la lettre du texte alors que seul le déchiffrage automatisé y conduit avec sûreté, efficacité. Quand ils se sont familiarisés avec le sens et l'intérêt d'une telle lecture, sans ajouts sources de confusions majeures, les progrès sont rapides.

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

7/ Lire n'est pas deviner

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

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

8/ Une difficulté que l'on dépasse

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

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

D'une façon générale, après les huit ou dix premières leçons, l'entraînement à identifier les

syllabes et à déchiffrer les mots et les textes, l'habitude prise de ne s'en tenir qu'à ce qui est écrit et donc le renoncement à toute forme de devinette, permettent d'avancer plus vite efficacement.

9/ Comprendre, apprendre

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

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

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

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

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

Leçon 4 (L)

a/ Compréhension

Il arrive parfois que l'on aborde cette leçon avec un sentiment d'intérêt très faible propre à décourager les élèves, dû au nombre particulièrement restreint de mots possibles. Ce sentiment ne peut qu'être celui d'adultes lecteurs : les enfants du début de CP sont ravis de pouvoir lire ces phrases, aussi courtes soient-elles. C'est que ces tous premiers apprentissages de la lecture commencent déjà à leur permettre d'éprouver des compétences toutes nouvelles pour eux, qu'ils pressentent grandissantes à très court terme. Tourner deux ou trois pages du manuel permet de se rendre compte très vite de la venue proche de phrases plus consistantes.

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

quelle que soit leur position dans la phrase, prennent toujours une majuscule. Donner quelques exemples.

« Lola lit. » Que peut-elle bien lire ? Chercher des titres que l'on connaît. Si la phrase disait « Lola a lu. », qu'est-ce que cela changerait ?

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

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

Si c'est demain que Lila veut aller à Lille, comment le dira-t-on ?

La référence à la ville de Lille pourra être utilisée pour montrer où elle se trouve sur une carte de la France. On pourra également situer la capitale, Paris, ainsi que la ville ou le village où se trouve l'école. Les écoles d'Outre-Mer devront bien sûr utiliser un planisphère, ainsi que les écoles françaises à l'étranger. Montrer le chemin qu'a dû parcourir Lila si elle est une élève de l'école et si elle en est partie pour aller à Lille (en passant ou pas par Paris). Cette démarche permet d'initier le repérage de la position géographiques des lieux, et quelques éléments de connaissance sur les transports. Les lillois devront forcément imaginer une élève d'une école hors de la ville.

Vrai ou Faux ?

On trouvera après la leçon 13, en annexe, l'ensemble des Vrai/Faux jusqu'à cette leçon, avec les cases qui permettent de répondre et de corriger après la reprise collective qui se prononce sur la bonne réponse, lorsque les élèves travaillent individuellement. A l'oral, directement en collectif, l'ardoise suffit.

Léo lit.

Ali alla à Lille.

Cet exercice s'appuie sur du métalangage que les élèves peuvent ne pas bien comprendre les premières fois. Nous proposons d'utiliser les Leçon 4 et 5 pour en expliciter le sens à partir d'un échange du type :

- ▶ Si je dis qu'il est écrit « Léo lit. », je dis vrai ?
- ▶ ???
- ▶ Regardez bien ce qui est écrit. Vous lisez « Léo lit. » ?
- ▶ Ah non !
- ▶ Vous lisez quoi ?
- ▶ « Lola lit. »
- ▶ Donc « Léo lit. », ce n'est pas ce qui est écrit. Qu'est-ce qui change ? Où se trouve l'erreur ? On écrit un F sur l'ardoise ou dans le cahier.

On procède de la même façon avec « Ali alla à Lille. »

b/ Complément de vocabulaire :

élu las lu allée lui

c/ Phrases :

Allo Lola.

Léo lit à Lila.

Il a lu.

Leçon 5 (S)

a/ Compréhension

Cette leçon permet de rendre explicite l'homonymie sous ses deux formes, l'homophonie que les élèves pratiquent déjà inconsciemment, et l'homographie. Nous pouvons faire remarquer aux élèves que dans « sale », « la salle » et « il sale » on retrouve la même prononciation, ainsi que dans « le sol », « sol » et « la sole », mais qu'à chaque fois la signification change, ainsi que l'écriture pour « sale » et « salle », « sol » et sole ». C'est donc la phrase qui va décider du sens et de l'orthographe. Mettre les deux séries de mots en colonne au tableau permet de bien visualiser où se situent les similitudes et les différences. D'autres leçons permettront de travailler l'homonymie.

On peut proposer des exemples. « La porte de la salle est fermée. » « Le sol de la salle est sale. » « La sole cuit. » Dans la gamme musicale, sol est la note qui vient après fa et avant la.

Faire des phrases avec « lassé » et avec des synonymes (fatigué, épuisé, ennuyé) et des antonymes (stimulé, reposé). Dans la 2e phrase, le pronom « il » représente qui ? Magali Gaubert, professeur des écoles, recommande un ouvrage de Murielle Szac, Le feuilleton d'Ulysse dans la collection La mythologie grecque en 100 épisodes, chez Bayard Jeunesse. Commencée lors de cette leçon où le nom d'Ulysse apparaît, la lecture par l'enseignant-e de plusieurs épisodes peut accompagner plusieurs leçons tout au long de l'année. Les élèves ne s'en lassent pas.

On expliquera l'introduction de l'apostrophe qui évite le heurt de deux voyelles. Sans l'apostrophe il faudrait dire « Issa se assit » : les élèves entendent d'eux-mêmes que ça ne convient pas et comprendront l'usage de l'apostrophe.

Vrai ou Faux ?

Lassé, Issa lit.

Issa salua Ulysse

.

Même type d'échange que pour la Leçon 4 :

► Si je dis qu'il est écrit « Lassé Issa lit. », je dis vrai ?

► ???

► Regardez bien ce qui est écrit. Vous lisez « Lassé Issa lit. » ?

► Ah non !

► Vous lisez quoi ?

► « Lassé Issa s'assit. »

► Donc « Lassé Issa lit. », ce n'est pas ce qui est écrit. Qu'est-ce qui change ? Où se trouve l'erreur ? On écrit un F sur l'ardoise ou dans le cahier.

b/ Complément de vocabulaire :

► l'issue la liasse il lisse il salit

c/ Phrases :

► Assis Léo salue Lola. Le sol a sali Léo.

Leçon 6 (R)

a/ Compréhension

Dans ce court texte de deux phrases, les élèves auront à chercher un rapport de causalité entre la réussite d'Elie et Lola qu'il rassure. Pourquoi Lola est-elle rassurée, tranquillisée ? Qu'est-ce qui pouvait l'inquiéter ? Qu'est-ce qu'elle pouvait craindre ?

Vrai ou Faux ?

Assis sur le lit Elie a lu.

Lola rit.

b/ Complément de vocabulaire :

rural la lyre le rallye le lard relire rissole il relie

c/ Phrases :

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

Leçon 7 (N)

a/ Compréhension

Dans la première phrase, remplacer le verbe « luire » par un synonyme.

Inventer une suite avec « où », ou bien « quand ». Une nuit, la lune a lui sur la rue où... Une nuit, la lune a lui sur la rue quand...

La deuxième phrase permet d'introduire la notion de polysémie du mot « sirène » qui désigne un puissant appareil sonore, une alarme, mais aussi une femme-poisson qui plus est dans l'image, joue de la trompette. Dans l'ouvrage de Murielle Szac on pourra lire l'épisode d'Ulysse qui résiste au chant des sirènes. Andersen peut également être sollicité.

Lorsque les élèves auront compris qu'un arsenal est un chantier de construction navale et que la sirène sonne l'entrée et la sortie des ouvriers, on pourra laisser les élèves débattre de l'interprétation possible du sens du mot « sirène » dans la phrase. Et si c'est la femme-poisson qui a sonné à l'arsenal ? L'hypothèse n'est pas réaliste mais les enfants sont familiers de textes qui s'émancipent du réalisme et s'adressent à leur imagination.

Vrai ou Faux ?

La lune a lui sur l'arène.

La sirène a sonné sur la rue.

b/ Complément de vocabulaire :

annulé orné narré ruiné le renard le sinus la sono l'urne

Léonard Léonie

c/ Phrases

La lune luit sur l'arène.

Léna ira sur la lune.

Anna a lu une série sur la Russie.

Sarah a sonné. Liu la salue.

Leçon 8 (UNE - UN)

Avec l'apparition du graphème un (premier graphème de deux lettres), cette leçon permet d'explicitier une notion de grammaire : le genre. Dire aux élèves qu'un nom peut-être féminin ou masculin, que c'est ce qu'on appelle son genre.

Il est féminin si on peut mettre « une » ou « la », devant lui. Lire les exemples de la leçon.

Il est masculin, si on peut mettre « un » ou « le » devant lui. Lire les exemples de la leçon.

Préciser que l'on ne dit pas « un rue », « un sirène »..., « une lit », « une renard »...

Évitons de parler de filles ou de garçons pour essayer de faire comprendre le genre, les mots exacts de la grammaire, genre, féminin, masculin, sont tout à fait accessibles aux élèves, comme le sera plus tard le nombre.

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

Note : L'évocation de la fable de La Fontaine par l'assiette de Nevers est l'occasion de faire apprendre le texte aux élèves. La maternelle les a rendus familiers de ce type d'apprentissage avec des comptines, des poèmes, des chansons. Nul doute qu'ils apprécieront tout particulièrement de réaliser des enregistrements audio du Corbeau et du Renard, et plus tard de pouvoir lire eux-mêmes tout le texte. Sur internet on peut trouver un enregistrement savoureux de la fable par Robert Hirsch de la Comédie Française, propice à mettre les élèves en appétit, et à servir de modèle pour une interprétation théâtralisée à la manière de...

Ulysse à la leçon 5 et La Fontaine dans cette leçon nous offrent l'occasion d'une précision. Si apprendre à lire signifie bien devenir capable de comprendre l'écrit, commencer ce travail de compréhension dès les toutes premières leçons s'impose. Articulées à celles qui suivent, elles sont nécessaires pour commencer à s'élever progressivement vers toujours plus de complexité du déchiffrage et de la compréhension. Aussi nous refusons de confier une large part du travail de la compréhension à des textes lus par l'enseignant-e, réservant à des textes simples plus ou moins déchiffrables l'étude ultérieure du sens de l'écrit lu par les élèves eux-mêmes.

Nous ne déconseillons pas pour autant, bien au contraire, la lecture par l'enseignant-e de beaux textes qui entretiennent leur désir de savoir bien lire et contribuent à développer leur intelligence de la richesse de l'écrit. Il sera toujours loisible bien sûr d'échanger sur ce que l'on aura compris ou non, sur ce qu'évoque le texte, le plaisir que l'on aura eu à l'entendre, sans pour autant abandonner la priorité absolue aux lectures faites par les élèves, texte en main.

A cet égard on trouvera sur Eduscol une riche sélection d'ouvrages donnée à titre indicatif. <http://eduscol.education.fr/cid135424/lectures-a-l-ecole-deslistes-de-reference.html>

Révisions

Nous insistons plus haut sur un aspect essentiel de tout apprentissage : la consolidation, absolument nécessaire à la mise en mémoire durable. Cela implique un retour quotidien l'après-midi sur ce qui a été appris le matin, et des révisions périodiques sur quelques leçons précédentes (cinq ou six). Ces révisions peuvent se faire par un ensemble de mots écrits au tableau (une vingtaine), lus dans le chuchoteur et à voix haute, puis copiés à raison d'une dizaine de mots. Le tableau refermé ils pourront alors, dans le désordre, faire l'objet d'une dictée corrigée par les élèves eux-mêmes puis validée par l'enseignant-e. La dictée dans le désordre oblige à chercher chacun des mots du corrigé dans l'ensemble de ceux qui font l'objet de la révision, ce qui renforce encore l'effet révision-consolidation de l'exercice. Trois ou quatre courtes phrases déjà vues peuvent également faire l'objet d'une dictée de consolidation.

Tous les quinze jours, la semaine peut commencer le lundi matin par la lecture pour la classe d'un texte choisi par plusieurs élèves, qui liront ce jour-là, parmi l'ensemble des textes étudiés. Si le même texte est choisi par plus d'un élève, l'accepter dans ses différentes lectures.

Leçon 9 (OU)

a/ Compréhension

La première phrase ne devrait pas poser de problème de compréhension. On peut toutefois se demander qui peut bien être cet ours qui parvient à rouler sous un lit, à moins qu'il s'agisse du lit d'un géant...

Pourquoi le sourire de la lune ? Pourquoi nous rassure-t-elle ? Qu'est-ce qui peut nous inquiéter, nous faire peur ?

Les contes de la lune d'Elisabeth Delaigle (Persée) sont une référence intéressante ici pour continuer à filer le thème de la lune.

Vrai ou Faux ?

Raoul a roulé sur le lit.

La lune nous rassure.

b/ Complément de vocabulaire

ourlé le roulis un sou il noue roussir

c/ Phrases

Le rire de l'oursonne roule sous la lune.

Le renard roux sourit à Lilou.

Rassurée, Nina s'assit sur la souche et réussit à lire.

Leçon 10 (CH)

a/ Compréhension

Deux textes dans cette leçon font apparaître des relations de causalité que l'on va chercher à interpréter tout en étant attentif à la littéralité.

► Il y a une relation entre le fait que la souris est attirée par la sole et l'entrée en scène du chat. Mais que se passa-t-il ? Le chat a chassé la souris pour s'emparer de la sole ou s'est-il mis à la chasser pour l'attraper ? Des synonymes d'alléché (appétissant, attrayant), et des antonymes (repoussant, répugnant) seront sans doute utiles.

► Aliocha a ri. L'interprétation peut aller bon train. Qu'est-ce qui a pu le faire rire ? Le texte laisse beaucoup de place à l'imagination sur les rapports entre Charles, le chou et le rire d'Aliocha.

Vrai ou Faux ?

La souris a chassé le chat.

Aliocha a arraché le chou.

b/ Complément de vocabulaire

charnu riche sèche un achat la roche un char

un chenil une louche la chasse il échoue il s'acharne

Achille

c/ Textes

Le chat louche sur une souris. Le chat échoue, la souris rit.

Sous un chêne, un ours s'acharne sur une ruche. Le loup le chasse.

Leçon 11 (M-Â)

a/ Compréhension

Deux textes et une phrase.

► On pourra se demander pourquoi l'âne est ému. Son émotion est probablement liée à ce qui arrive à l'amiral. Savoir qu'amiral est le plus haut grade dans la marine (la navigation sur mer), doit pouvoir aider à interpréter l'émotion de l'âne.

► Encore une lune sympathique. Mais comment imaginer la scène ? A la manière du « Binôme imaginaire » de Gianni Rodari, à l'oral chercher des phrases avec l'âne et la lune, ou bien l'amiral et la lune.

► Par les mots qui la composent la phrase n'est pas difficile à comprendre. Toutefois elle va nécessiter d'être très attentif aux signes de ponctuation pour accéder à son sens. On s'exercera à bien en respecter la lecture, avec le ton qui convient. Il est important que les élèves soient très tôt alertés sur ce qui se joue dans cette lecture : la construction de leur compréhension de l'écrit en dépend pour une bonne part.

Vrai ou Faux ?

L'amiral a une larme.
La lune alarme le mérrou.

b/ Complément de vocabulaire

amical amassé lâche une anémone une armure le charme une cheminée une mère
une mouche une mule un murmure il allume il simule

c/ Textes

Moussa ira à Lomé. Mélissa, émue, a une larme.
Le mime Rémi mime une amie. Sous le charme, Marie sourit.

Remarque générale. Pour comprendre un texte il est nécessaire de pouvoir le déchiffrer de façon aisée, précise et rapide. Il faut également connaître l'essentiel de son vocabulaire et avoir des notions de sa grammaire et du contexte culturel dans lequel il s'inscrit. Bien que n'étant pas ignorant du vocabulaire, de la grammaire et du contexte culturel d'un texte, des élèves qui ont bien automatisé le déchiffrement en viennent à ne pas comprendre ce qu'ils lisent, parce qu'ils lisent vite, trop vite, sans tenir compte de la ponctuation. Si la compréhension ne peut pas faire l'impasse sur l'automatisation du déchiffrement, elle ne peut pas non plus faire l'économie d'une lecture précise de la ponctuation qui ralentit les « trop pressés » et leur permet de s'ouvrir au sens. C'est pourquoi nous insistons sur cet aspect de l'apprentissage dont cette leçon, avec d'autres, montre tout particulièrement l'importance.

Leçon 12 (T - Ô)

a/ Compréhension

Les deux textes de cette leçon introduisent le point d'exclamation qui devra être correctement lu, et proposent déjà un bel entraînement. On s'exclame !

► Le premier texte ne devrait pas présenter trop de difficultés, excepté l'exclamation « Salut l'artiste ! », équivalent de « félicitations ! », « bravo ! ». Mais à qui s'adresse l'injonction « Arrête la télé ! » ?

► Le deuxième texte est plus complexe, en raison du caractère cocasse de ce que font les animaux. Au niveau de la synonymie on a rencontré « susurre » à la leçon 6, là on rencontre « chuchote », deux synonymes de « parler tout bas ». On peut en introduire un troisième, « murmure », et pourquoi pas « parler dans sa barbe ». Les élèves apprécient beaucoup ces enrichissements de vocabulaire. « Littérature ! » pourra signifier « histoire inventée pas très sérieuse ».

Vrai ou Faux ?

Ali a acheté une tarte à la tomate.
L'otarie rit, la marmotte chuchote.

b/ Complément de vocabulaire
utile étonné mérité monotone taché une arête
une chute un matou la nature un lotus une rature
un stylo un tissu une tuile il achète il imite
Lolita Martine

c/ Textes
Théo rature un mot. Arrête ! lui chuchote Matteo.
Le renard a lutté toute la nuit. L'otarie rit, la marmotte marmonne, irritée, la tortue tousse.

Leçon 13 (C - ET)

a/ Compréhension

► Dans le premier texte, la lecture de la ponctuation joue un rôle déterminant. Il va falloir s'entraîner à bien le lire pour chercher à en comprendre le sens. Pourquoi cette injonction vis-à-vis d'Oscar ?

► Le deuxième texte fera sans doute appel à la définition de « carie » et de « torticolis », mais dans l'ensemble il ne devrait pas présenter trop de difficultés, lorsque l'on aura donné un synonyme d'accourir, arriver en courant, et un antonyme, prendre son temps.
Cette leçon 13 est la dernière leçon du manuel sur une seule page. A partir de la leçon 14, les textes seront dans l'ensemble plus fournis. Mais d'ores et déjà nous pouvons faire un point sur certaines exigences proposées par *Je lis, j'écris*. L'ambition de ses textes et le refus de toute infantilisation s'appuient en premier lieu sur le constat, facile à vérifier, que l'on peut apprendre à lire en déchiffrant des mots que l'on ne connaissait pas jusque-là, et conjuguer ainsi l'apprentissage de la lecture avec un élargissement permanent de ses ressources lexicales, intellectuelles et culturelles. N'en doutons pas, l'effort demandé alors aux élèves n'est pas plus important que celui auquel ils ont consenti pour apprendre à parler, dans l'écoute et l'expérience constante de mots nouveaux et savants.

Le choix de textes exigeants est conforme à la vocation de l'école d'introduire tous ses publics dans la culture écrite, en compensant dans toute la mesure du possible les inégalités socioculturelles. Si la distance culturelle et linguistique à franchir pour accéder aux textes de *Je lis, j'écris* est plus importante dans le cas des élèves d'origine populaire, ces textes ne doivent pas leur faire défaut si l'on ne veut pas que l'école se contente d'accompagner les inégalités sociales, voire contribue à les accentuer. Les autres élèves ne risquent pas de s'ennuyer car ils trouvent dans ces textes matière à consolider et à parfaire leurs connaissances. Le témoignage de Josie que nous reproduisons plus haut atteste cette réalité.

Vrai ou Faux ?

Oscar écoute Carine.
Le castor se cache la nuit.

b/ Complément de vocabulaire

câlène cocasse coloré un arc un accord
un cachalot une carcasse la colère une commune
le cosmos une rascasse le sirocco
il articule il ricane Carole Eric Nicole la Corse

c/ Textes

Tu lis mal, Oscar ! Articule !
Carine a amené un tam-tam à l'école. Amical, Lucas l'écoute.
Caché sous un costume cocasse, le canari croasse.

Récapitulatif : les Vrai/Faux des leçons 4 à 13

	V ou F	<u>Correc</u> <u>-tion</u>
Leçon 4		
Léo lit.		
Ali alla à Lille.		
Leçon 5		
Lassé, Issa lit.		
Issa salua Ulysse.		
Leçon 6		
Assis sur le lit Elie a lu.		
Lola rit.		
Leçon 7		
La lune a lui sur l'arène.		
La sirène a sonné sur la rue.		
Leçon 9		
Raoul a roulé sur le lit.		
La lune nous rassure.		
Leçon 10		
La souris a chassé le chat.		
Aliocha a arraché le chou.		
Leçon 11		
L'amiral a une larme.		
La lune alarme le mérrou.		
Leçon 12		
Ali a acheté une tarte à la tomate.		
L'otarie rit, la marmotte chuchote.		
Leçon 13		
Oscar écoute Carine.		
Le castor se cache la nuit.		

Transition

La leçon 14 marque un tournant dans l'apprentissage. Elle est la première leçon où toute une page est réservée aux textes. Elle commence à complexifier le travail de la compréhension et elle introduit de façon plus explicite celui de la langue.

1/ Jusqu'à la leçon 13 les « Vrai/Faux » s'appuient sur l'explicite du texte : une lecture attentive permet de se prononcer sans détour. A la leçon 7, on lit en toutes lettres que la lune a lui sur la rue et non sur l'arène, à la leçon 10, il est clair que ce n'est pas la souris qui a chassé le chat. A la leçon 13, la difficulté peut venir du pronom « il » qui désigne le castor, mais nous demeurons dans la lettre du texte. A chaque fois nous n'avons pas besoin de chercher du côté de l'implicite, des inférences.

A partir de la leçon 14, des « Vrai/Faux » demandent de jouer au détective. Dans la leçon 14, le faux de « Il a réussi sa pêche à la carpe. » ne se lit pas directement de façon explicite. Dans la leçon 17 il faut déduire du pas lourd de l'hippopotame qui halète le fait qu'il ne court pas à toute allure ; et dans la leçon 21, c'est parce que le capitaine a relevé la chaîne d'attache au port que l'on peut dire qu'il va partir. Grâce à toutes ces inférences la lecture se fait plus complexe, mais c'est une complexité que les élèves peuvent aborder, l'expérience le montre. Lorsque l'on n'hésite à pas à leur proposer d'affronter cette complexité, ils apprécient beaucoup de s'engager à la recherche de la bonne réponse, qu'ils trouveront dans le texte.

On peut former des groupes et demander aux élèves de discuter entre eux du vrai ou du faux. Chaque groupe désigne un rapporteur qui pourra dire ce qu'il s'est passé dans son groupe. Si tous ont été d'accord, une seule explication suffira, sinon il faudra rendre compte des raisons du désaccord. Chaque rapporteur des autres groupes se prononce sur ce qui aura été exposé, en vue d'un accord collectif sur ce qu'il fallait choisir.

2/ Malgré l'avancée dans l'étude des leçons, le Cahier d'exercices continue à demander de compter des syllabes, des mots, des espaces entre les mots, des signes de ponctuation, des paragraphes. C'est que cet exercice est efficace pour se représenter clairement les unités de la langue bien visibles à l'écrit, indispensable pour que les élèves parviennent à éviter les erreurs de césures et n'écrivent pas « il a re levé la chai ne », ou « lesou venir de sa vi zite », comme cela se produit lorsqu'ils ne sont pas amenés à faire très attention aux bons découpages.

3/ Le Cahier d'exercices continue également à proposer des exercices sur le genre des mots, soit en cherchant l'article qui convient au mot, soit en cherchant le mot qui convient à l'article.

Lorsque les pluriels des articles définis et indéfinis ainsi que ceux des adjectifs possessifs seront étudiés (leçon 31), le Cahier proposera des exercices permettant de consolider cet apprentissage. Il fera de même avec la terminaison des verbes conjugués à la troisième personne du pluriel (leçon 32).

4/ A partir de la leçon 14 on pourra également commencer à structurer le vocabulaire en identifiant des familles de mots et des affixes, afin d'introduire les élèves aux logiques morphologiques qui les aideront à orthographier correctement, à comprendre et à développer leur lexique.

Les mots d'une même famille ont un même radical. Par exemple « terre » est le radical de « terrain », « terrasse », « terrestre », « terrien », « déterrer », « enterrer ». Chacun de ces mots, formés avec le même radical, reçoit un affixe différent : un préfixe placé à gauche du radical ou un suffixe placé à droite. Saisir le sens de in dans « incertain », aide à lire « incapable », « incomplet » ; dé dans « déplier » aide à lire « décharger », « décomposer » ; able dans « capable » aide à lire « buvable », « mangeable » ; re dans « redonner » aide à lire

« refaire », « recommencer », même si ce n'est pas le cas de mots qui commencent par une syllabe qui n'a pas le statut d'affixe, tels que « désert » ou « décider ».

Prendre l'habitude d'identifier ces affixes et le sens qu'ils induisent permet une entrée efficace dans ces solidarités de la langue, sources de sens.

Nous n'avons pas différencié les lettres muettes à la fin des mots dans le cadre de l'activité de lecture et les élèves n'avaient pas à les écrire, ni en copie, ni en dictée. C'est lorsqu'elles font l'objet d'une leçon, qu'elles entrent dans l'activité d'écriture. La nouveauté que nous proposons à partir de la leçon 14 touche à l'explicitation de leur orthographe :

- ▶ par le biais du féminin, « petite » donne la clé du t de « petit », « chatte », de « chat ». Plus tard, « ronde » donnera la clé du d de « rond » etc.
- ▶ par le biais de la famille de mots, « litière » donne la clé du t de « lit », « renardeau » donnera la clé du d de « renard » etc.

5/ En préambule au travail de la compréhension, nous signalerons les morphologies possibles à partir de mots de la leçon. Lorsque les mots ainsi découverts contiendront des graphèmes non encore étudiés, on signalera leur étude à l'oral, en se contentant provisoirement de faire entendre la famille des mots. Lorsque tous leurs graphèmes seront connus, ils pourront être consignés par écrit dans un petit cahier dit de compréhension.

Ce cahier dédié à la compréhension (pourquoi pas bleu comme les lettres du manuel ?) peut contenir quatre parties délimitées par des signets auto collant de couleur.

- ▶ Dans une première partie du cahier on pourra coller à la suite, les photocopies des « Vrai/Faux » de plusieurs leçons qui vont être étudiés collectivement ou individuellement ;
- ▶ dans une deuxième partie on pourra inscrire en colonnes tous les mots rencontrés dont le féminin permet de savoir quelle lettre muette termine le mot au masculin (petit/ petite, grand/grande) ;
- ▶ dans une troisième partie on consignera les mots dont la famille permet de connaître la dernière lettre muette (renard/renardeau, chocolat/chocolaterie) ;
- ▶ et dans une quatrième partie, les mots qu'un affixe fait changer de sens (juste/injuste, dire/redire, bouché/débouché).

L'usage de ce cahier pour consigner par écrit et pouvoir relire, est un solide facteur d'appropriation de ces logiques morphologiques sources de sens et précieuses pour l'orthographe.

Leçon 14 (P ES /É/)

à l'oral : un appât / appâter ; pêche / pêcheur / pêcher

à l'écrit : petit / petite

a/ Compréhension

Les petites phrases qui suivent la plage des mots attirent l'attention sur les accords de genre travaillés également dans le Cahier d'exercices.

Texte 1

Ce texte introduit la connaissance des guillemets et des deux points qu'il faudra précisément enseigner et lire « avec le ton ».

Texte 2

Ce second texte est le premier texte aussi long. Cette longueur peut impressionner les élèves dans un premier temps, mais dans la mesure où le vocabulaire et le sens de l'histoire ne présentent pas d'obstacles insurmontables, nous pouvons être assurés d'avance de leur fierté lorsqu'ils auront réussi à « lire tout ça ! ».

Pistes d'étude :

- ▶ Raconter, reformuler, débattre sur ce que les élèves comprennent du texte.
- ▶ Que signifient les mots « aussi », « car », « surtout » ? Faire de courtes phrases avec ces mots.
- ▶ Où se passe la scène : au bord d'une rivière, de la mer, d'un lac ? Comment faire pour le deviner ? (la carpe est un poisson d'eau douce).
- ▶ Les champs lexicaux : les mots qui désignent des aliments, des animaux. (les écrire au tableau)
- ▶ Trouver des synonymes de capturer, d'énorme, de sottise, et des antonymes de s'assoupir et de sot.
- ▶ Pourquoi Pascal a-t-il raté sa pêche ?
- ▶ Inventer une suite ou une autre fin.

Vrai ou Faux ?

Texte 1

Paloma a vu Paco sous l'arche.

Texte 2

Pascal a un petit appétit.

Il a réussi sa pêche à la carpe.

b/ Complément de vocabulaire

coupé échappée malpoli pâle réparée un alpiniste
une chaloupe une épine un parachute une parole un pirate
un poème un puma une toupie une utopie
il apporte il opère il répète

c/ Complément de textes

A la Poste, Paco apporte un colis pour Pascal.

Paolo part à la pêche sur le lac. Une poule a vu les appâts apportés pour la pêche... Paolo la chasse : pas d'asticots pour la poule...

Note : A partir du lien <https://www.franceinter.fr/culture/podcast-oli-des-histoires-du-soir-a-ecouter-avec-nos-enfants-de-5-a-7-ans>, on pourra faire écouter aux élèves, des contes écrits et dits sur une dizaine de minutes, par les auteurs suivants :

Delphine de Vigan, Alain Mabanckou, Geneviève Brisac, Yannick Haenel, Guillaume Meurice, Katherine Pancol, Chloé Delaume, Alice Zeniter, ZEP, Alex Vizorek, Tatiana de Rosnay, Claude Ponti, Monica Sabolo, Léonora Miano, François Morel, Leila Slimani, Simon Liberati, Agnès Desarthe, Susie Morgenstern, Jean Lebrun.

Leçon 15 (V EST /È/)

à l'oral : vêtu / dévêtu

à l'écrit : active / inactive

Introduction d'une nouvelle consonne, le v, et du est de « il est » ou « elle est », qui après es de « tu es » de la leçon précédente, sera utile pour la construction des phrases à ce stade de la progression.

a/ Compréhension

Texte 1

► Raconter l'histoire en explicitant bien l'enchaînement des différents moments qui parviennent à l'issue. Que peut ressentir la pie ?

Texte 2

- Combien y-a-t-il de personnages, d'animaux ?
- Où se déroule la scène ?
- Montrer des images, des photos de carnivals.

Vrai ou faux ?

Texte 1

La louve a réussi : la pie est capturée.

Texte 2

Vassili est vêtu comme un avocat.

Lucas suit sur un char.

b/ Complément de vocabulaire

achevé chaviré évité inachevée motivé ovale
voulu l'avenir une caravane une olive la sévérité
une vallée une ville une vipère un vote vite

elle lève il pivote il savoure
Sylvie Silvère Varsovie

c/ Complément de textes

Un charivari court par les rues, la caravane soulève la poussière. Sur un navire tiré par un cheval virevolte Scaramouche, et sur un âne Matamore arrive à petits pas. La vallée accourt costumée...le carnaval parcourt la ville. Vive le carnaval !

Leçon 16

(ON IN)

à l'écrit : connu / inconnu ; monte / remonte ; partir / repartir

a/ Compréhension

Texte 1

► Peut-on savoir pourquoi le marin a une larme ? Le texte laisse beaucoup de place à l'interprétation. Quel rapport peut-il y avoir entre le rêve, le souvenir, l'arrivée du navire et le départ pour le Chili ? Où se situe le Chili ? Le voyage va-t-il être long ?

► Chercher des synonymes de « navire », des antonymes de « monter », « s'arrêter », « s'asseoir ».

► Les catégories sémantiques : à quels autres mots peut faire penser le mot « navire » ? (océan, mer, vague, marée, port, poisson, pêche...)

Texte 2

► Là-aussi, l'interprétation est largement mobilisable. Pourquoi ce vacarme ? Pourquoi tournons-nous les talons ? Qu'est-ce qui a pu se passer ?

► Indiquer aux élèves que « nous repasserons » ici n'a rien à voir avec le repassage ou le fait de passer de nouveau, mais qu'il s'agit d'un usage familier du verbe. On pourra prendre d'autres exemples : être fauché ou avoir le cafard.

Vrai ou Faux ?

Texte 1

Le marin monte sur son navire.

Texte 2

Nous avons acheté des melons et du chocolat.

b/ Complément de vocabulaire

un lion raconté incolore masculin un caméléon une consonne
un contour un moucheron un patin le venin la volonté
un chinchilla le cumin un lutin un moulin
nous constatons elle continue il insiste elle intitule
Yvon la Réunion

c/ Complément de textes

Le chat Ronchon ronronne-t-il sous son capuchon ? Non, le chat Ronchon ronchonne. Ah bon ?

Martin est parti tôt le matin sur le chemin de la capitale. Il remonte la rue Cochin, parcourt la rue Buffon, s'arrête rue Rollin, et s'installe à un café rue Calvin où il consomme un chocolat. Martin adore parcourir Paris, surtout le matin tôt.

Note : Camille Saint-Saëns a composé un magnifique Carnaval des animaux. Le lion entame le Carnaval que l'on peut écouter en entier pour bien entendre les différences entre les animaux que la musique parvient à traduire. Une reprise avec les autres animaux le moment venu peut être bienvenue.

Leçon 17 (H AN)

a/ Compréhension

Les quatre textes de cette leçon étant très courts, le travail de la compréhension pourra valablement se réaliser à partir des Vrais/Faux qui encouragent une lecture attentive. Toutefois, plusieurs animaux apparaissant dans cette leçon, ils pourront faire l'objet d'une présentation de leur espèce, de leur lieu géographique de vie, de leur habitat.

Étude particulière pour le texte 3 que l'on écrit au tableau sans ponctuation et sans majuscule, sur trois lignes comme dans le manuel. Les élèves le découvrent ainsi et doivent chercher à retrouver la ponctuation et les majuscules. (Il est plus « prudent » de commencer la lecture de la page par ce texte pour une réelle découverte).

Vrai ou Faux ?

Texte 1

Le mohican a échoué, le homard s'est échappé.

Texte 2

Le hanneton chante le soir pour son ami.

Texte 3

« Une hulotte ? » se demande le hérisson.

Texte 4

Le petit hippopotame court à toute allure sur le chemin montant.

b/ Complément de vocabulaire

attachante charmant étanche méchant touchante
un halo une harpe l'humanité un héros un hibou un harmonica
l'humour le rythme une cacahuète la houle un chenapan

un ranch une revanche il échange elle chantonne
Chantal Nathalie

c/ Complément de textes

Le petit Hans n'a pas le moral, un chenapan lui a chipé son harmonica. Son ami Houari le console.

Harassé, Harry se couche sous la lune : son halo pâle le calme. Sur son hamac, nonchalant, il écoute la houle et son rythme l'assoupit.

Leçon 18 (D)

à l'écrit : un renard / une renarde ; lourd / lourde ; tard / tardif ; rond / ronde (mots de leçons précédentes que le d permet d'écrire)

a/ Compréhension

Texte 1

- ▶ Qu'est-ce qui montre que la dispute a été rude ? Par quels mots le sait-on ?
- ▶ Parmi les mots suivants, quels sont ceux qui pourraient valablement remplacer le mot « dispute » : querelle, câlinerie, accrochage, discussion.

Texte 2

- ▶ Chercher une suite. Que peuvent faire d'autre, Élodie, Dolorès, David ?

Texte 3

- ▶ Faire des phrases avec « dorloter » et des synonymes du mot.

Vrai ou Faux ?

Texte 1

Le sac à dos de Mathilde a disparu.

Texte 2

David porte un capuchon.

Texte 3

Le petit panda est câliné.

b/ Complément de vocabulaire

adorée ardue délicat hardie un adulte une amande
une cavalcade la comédie une corde un dard une dictée
dimanche la lavande le monde elle admire il se dandine
il devine elle discute elle médite
Denis Rachid Ludovic la Picardie la Normandie l'Irlande l'Islande

c/ Complément de textes

Dorloté, le petit panda dort...

Mehdi et Mathilde sont partis au Canada, amis. Mehdi admire les cascades du lac Ontario et Mathilde patine sur un lac.

Leçon 19 (F)

à l'écrit : fort / forte

a/ Compréhension

Comme pour la leçon 17, les textes étant très courts et ne présentant pas de difficultés majeures de compréhension, on pourra aller directement vers les « Vrai/Faux ».

Vrai ou Faux ?

Texte 1

Soufiane a collé l'affiche d'un film.

Texte 2

Petit ou pas, un panda est un panda.

Texte 3

Fanny adore la confiture de mûres.

b/ Complément de vocabulaire

éducatif fade fidèle facultatif chétif actif définitif admiratif
affolée affalé fêlé chiffonnée une farandole
une difficulté un carrefour une fêlure un refus une fourche
un sportif la foule un foulard de la farine elle définit il modifie
il forme il affûte elle informe il captive
Farid

c/ Complément de textes

Affamée, la fourmi Fifi se rue sur la tartine de Fanny... Dévorée la tartine ! Déconfite et fâchée, la fourmi retourne à sa fourmilière.

Sofia, Fanny, Soufiane, Fabio, Fiora, Fatima et Farid ont formé une farandole devant la fanfare de la fête.

Note : Cette leçon nous offre l'occasion de ne pas rater la projection du Ballon rouge, le beau court métrage d'Albert Lamorisse (34'). Toujours à propos de très beaux films que les élèves peuvent adorer, nous pouvons penser à "Kirikou et la sorcière" et à "Azur et Asmar" de Michel Ocelot, ainsi qu'à "Ernest et Célestine" de Vincent Patar, Stéphane Aubier et Benjamin Renner.

Leçon 20 (B)

à l'oral : robuste / robuste

à l'écrit : bavard / bavarde

a/ Compréhension

- ▶ Relever tous les noms propres et préciser à chaque fois de qui et de quoi ils sont le nom.
- ▶ Combien y-a-t-il de personnages dans l'histoire ? Que font-ils ? Préciser les enchaînements chronologiques.
- ▶ Quel est le prénom de l'ami de Boris ?

Vrai ou Faux ?

Boris bavarde sur la chaussée de la rue de Babylone.
Boris est né à Nîmes.

b/ Complément de vocabulaire

abandonné mobile cabossé recourbé les babines
une babouche une banane un baobab ne batterie un boa
un bolide une cabane un caribou une habitude un robot
une sarbacane elle bâtit il bavarde elle cultive il libère
Alban Bachir Robin

c/ Complément de textes

Baptiste bavarde-t-il ? Pas du tout ! Il lit des mots ardues. Il est habile et rapide : il adore lire.
Un hibou barbote dans la mare et bouboule sur la cabane du caribou.

Leçon 21 (AI AU)

à l'oral : lait / laitier ; thon / thonier

à l'écrit : défait / défaite ; épais / épaisse ; satisfait / satisfaite ; haut / haute ; penaud / penaude ; chaud / chaude ; chocolat / chocolaté / chocolaterie

a/ Compréhension

Texte 1

Les élèves n'auront pas de mal à le comprendre. Sa lecture avec le ton sera du meilleur effet.

Texte 2

- ▶ Reconstituer les différents moments du texte. L'histoire de la taupe est-elle réelle ? Imaginer une autre aventure de la taupe.

Texte 3

- ▶ Dans quelle situation se trouve le capitaine ? Quel problème rencontre-t-il ? Qu'est-ce qu'il ressent ? Relever tous les mots qui parlent d'aliments ?

- ▶ Inventer une suite à l'histoire.

Vrai ou Faux ?

Texte 1

Maud connaît une foule de mots.

Texte 2

Aurore était malade.

Texte 3

Le navire va partir.

Le capitaine n'est pas rassuré.

b/ Complément de vocabulaire

stupéfait parfait faux fausse une fontaine
un formulaire l'aube une automobile un badaud
la faune une faute elle bavardait il barbotait elle débutait
il rebondissait elle se faufile il se réchauffe
la Lorraine

c/ Complément de textes

Stop ! Pauline arrête le badaud stupéfait mais sauvé, fauché sans elle par l'autobus.
Maud a du vocabulaire, et il n'est pas ordinaire !

Leçon 22 (EU EUR OE)

à l'oral : un chanteur / une chanteuse ; un conducteur / une conductrice ; un danseur / une danseuse ; un chômeur / une chômeuse ; un docteur / une doctoresse ; un acteur / une actrice ; un cultivateur / une cultivatrice ; un instituteur / une institutrice

à l'écrit : la pêche / un pêcheur

a/ Compréhension

Texte 1

- ▶ Trouver un synonyme et un antonyme de « délicate » dans le sens que ce mot a ici.
- ▶ Faire plusieurs phrases avec le mot « ardeur ».

Texte 2

▶ Après avoir souligné les noms de légumes dans le texte, poursuivre une liste de légumes que l'on cultive. Solliciter des élèves qui éventuellement sont originaires de pays ou de régions où on cultive des légumes que l'on ne cultive pas en France métropolitaine. Les fruits peuvent faire l'objet d'une même recherche.

▶ Parmi les mots suivants quels sont ceux qui se rapprochent de « fameux » : savoureux, dégoûtant, exquis, délicieux, mauvais, immangeable ?

Phrase 1

- ▶ Que peut-être le baladeur ici ?

Phrase 2

- ▶ Imaginer une suite à cette scène.
- ▶ Décrire le tableau de La Tour. Chercher quel peut être son titre. (vérifier page 123)

Vrai ou Faux ?

Texte 1

Lire est délicat.

Texte 2

Baptiste fait la culture des fleurs.

Phrase 1

Le chanteur n'est pas ravi.

Phrase 2

L'heure est passée, la partie est finie.

b/ Complément de vocabulaire

amoureux apeuré chaleureux fabuleux
lumineux onctueux peureux rêveur seul
un bâtisseur un cascadeur la chaleur un conteur
un eucalyptus une valeur un libérateur
une sœur deux leur il demeure elle émeut

c/ Complément de textes

Un rêveur amoureux fait un vœu de bonheur.
Mon instituteur est un conteur fabuleux. Il nous lit des contes savoureux dont nous nous régalons, heureux.

Leçon 23 (J AM)

à l'oral : jeté / jetable ; un séjour / séjourner ; le champ / champêtre ; le camp / camper ; le tambour / tambouriner
à l'écrit : juste / injuste ; le journal / journaliste

a/ Compréhension

Texte 1

- ▶ Quels sont les noms des personnages ?
- ▶ Pourquoi neuf jours peut-être un court séjour quand on part au Japon ?

Texte 2

- ▶ Quelles sont les couleurs aimées ou non par le personnage ? Quelles couleurs aimez-vous ?
- ▶ Chercher des antonymes du verbe « aimer ».
- ▶ S'entraîner à lire le texte sur le ton de la confidence.

Texte 3

- ▶ Qu'est-ce que devenir majeur-e ? Informer les élèves sur le sens que cela a.
- ▶ Présenter la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies, le 20 novembre 1989.
- ▶ Aimerez-vous avoir Justine pour amie ? Pourquoi ?

Vrai ou Faux ?

Texte 1

Il y a des jardins de bambous au Japon.

Texte 2

J'ai un pull de coton jaune.

Texte 3

Justine conduit déjà une automobile.

b/ Complément de vocabulaire

juché réjouit le jeûne une injure le jasmin
juin une majuscule un pyjama le cambouis un campeur
un funambule un vampire déjà jadis jamais
elle cajole tu jacasses il chamboule je décampe
Jeanne Jules l'Anjou

c/ Complément de textes

Juchée tout là-haut sur le lampadaire, une pie jacasse. Elle jacasse tant et tant qu'un juron majuscule sort de la bouche de Jules...

Une nuit, dans son pyjama noir, un vampire déambulait dans les rues de la ville. Apeurés, les habitants se sont cachés dans le fond de leur lit.

Note : D'autres reproductions des toiles de Van Gogh pourront être présentées aux élèves.

Leçon 24 (Z IM)

à l'oral : le lézard / lézarder

à l'écrit : bizarre / bizarrerie ; limpide / limpidité ;

a/ Compréhension

Texte

- ▶ Quels sont les mots qui désignent des plantes et des animaux ?
- ▶ Situer sur un planisphère les noms de villes, de pays, de régions.
- ▶ Qu'est-ce que Zoé pourrait ne pas aimer en plus du souvenir de rêves abandonnés ?
- ▶ Aimerez-vous rencontrer Zoé ? Pourquoi ?

Vrai ou Faux ?

Zoé n'aime pas les fleurs.
Elle n'aime pas l'été.
Elle rêve de partir pour le Venezuela.

b/ Complément de vocabulaire

azuré horizontale importante pimpant un alezan
les alizés l'horizon un puzzle le zèle le zénith
une zone une timbale douze la Lozère

c/ Complément de textes

Dans l'azur de l'horizon limpide, un alezan pimpant chevauché par Aziz disparaît peu à peu.
Sa course est vive, Aziz veut parvenir à l'orée de la forêt avant la nuit.
Des zébus par dizaines vont d'un pas lourd dans les rizières du vizir.

Note : On ne pourra pas tourner la page de cette leçon sans avoir écouté un concerto de Mozart et un morceau de Miles Davis.

Le Concerto pour piano n°21 de Mozart, très doux, très beau, peut être conseillé ainsi que *Une nuit aux Champs Elysées* ou *So What* par exemple, de Miles Davis.

Leçon 25 (G GU)

à l'oral : aigu / aiguiser ; le regard / regarder ; le galop / galoper ; le guide / guider

à l'écrit : gourmand / gourmande ; égal / égalité ; longue / longueur

a/ Compréhension

Texte 1

- ▶ Quels sont les dégâts dus à la chute de Hugo ? Que peut-il bien se dire après cette aventure ?
- ▶ Lire le texte sur le ton de la confiance et sur un ton courroucé.

Texte 2

- ▶ Situer le Portugal sur le planisphère.
- ▶ Que mange et boit Jérôme lors de son voyage au Portugal ?
- ▶ Imaginez pourquoi Jérôme a du vague à l'âme.
- ▶ Balade et ballade : quelle différence indique l'orthographe ?

Texte 3

- ▶ Où peut-on imaginer que se passe la scène à partir des indices des algues, du pêcheur mohican et de sa pirogue ?

Vrai ou Faux ?

Texte 1

Hugo pédalait comme un fou !

Texte 2

Jérôme est parti pour le Sénégal.

Il est une fine bouche.

Texte 3

Le cheval est harassé.

b/ Complément de vocabulaire

ambigu arrogant dégourdie galant igolo une algue
une bagarre une énigme l'égalité un goéland une gomme
un guépard une gueule un magazine ne mygale un ouragan
une virgule il bougonne elle conjugue
Augustin Hugo le Languedoc la Guadeloupe le Gabon la Bulgarie

c/ Complément de textes

Le regard aigu, le goéland a distingué une petite langoustine échouée sur les algues devant la digue. D'un vol rapide, vite, il se régale !
Le navigateur bougonne : l'ouragan a fait des dégâts. Le mât de son navire a l'allure d'une virgule, les haubans sont cassés et le pont est inondé. Son navire réparé, il repartira. Il aime le défi de la vague.

Leçon 26 (K OM)

à l'oral : comparé / comparaison ; composé / composition ; combattu / combattre / combatif ;
une compote / un compotier ; une pompe / un pompier

a/ Compréhension

Texte 1

► Ce texte ne devrait pas poser de problème de compréhension. Il peut être l'occasion d'expliquer qui était Picasso et pourquoi il a dessiné cette "Colombe de la paix".

Texte 2

► Chercher des synonymes de « sidéré » et faire des phrases avec eux.

Texte 3

► Formuler des questions auxquelles les deux premières phrases répondent.
► Deuxième partie du texte : raconter l'histoire en marquant bien l'enchaînement chronologique des différents moments.

Vrai ou Faux ?

Texte 1

La colombe de Picasso dit la paix.

Texte 2

Un kilo de mousse égale un kilo de bonbons.

Texte 3

Sékou et Hugo ont peur sur les pistes.

b/ Complément de vocabulaire

kidnappé compact rompue un kaléidoscope le karaté
un loukoum le mikado une parka la vodka un compas
un dompteur une palombe un surnom je compare
elle compte il comporte elle tombe
Malika Dakar Pékin la Colombie

c/ Complément de textes

Satisfaite de son jeu mais fatiguée, Karine arrête la partie de karaté pour un court repos et un bon loukoum : il la revigorera pour le combat suivant.

Rompue à la marche, Karim compte parcourir le Danemark sac à dos. Il a déjà composé son itinéraire : il comporte de longues étapes, dures mais passionnantes. Karim a hâte de partir.

Note : On pourra écouter un grand classique du rock : *Rock around the clock*, de Bill Haley.

Leçon 27 (S /Z/)

à l'oral : désiré / désirable ; la saison / un saisonnier ; un magasin / un magasinier ; une maison / une maisonnette

à l'écrit : suffisante / insuffisante ; utilisée / réutilisée ; organise / désorganise

a/Compréhension

► Après une lecture d'ensemble, on pourra séparer l'étude des trois paragraphes.

Paragraphe 1 : Jason ne sait pas quoi amener à Elise. Dégagez chacune des questions qu'il se pose. Faire la liste au tableau de tout ce à quoi il pense et qui le fait hésiter. Qu'amèneriez-vous à Elise si elle vous avait invité-e ?

Paragraphe 2 : Finalement, qu'apporte-t-il à Elise ? Quels sont les mots qui montrent ce qu'il ressent pendant ce moment où il cherche ?

Paragraphe 3 : Raconter la fin de l'histoire. Quels sont les mots qui disent ce qu'est la réaction d'Elise ? Imaginez ce qu'éprouve Jason de son côté.

Vrai ou Faux ?

Elise a invité Jason à la saison du raisin.

Jason a peur de ne pas réussir sa visite.

Le poème de Jason est une réussite.

b/ Complément de vocabulaire

abusif admise apaisant décomposé déguisée
insuffisant rusée un bison un dinosaure
la guérison le hasard la jalousie une oasis du raisin
il s'amuse il autorise je dépose j'hésite elle s'oppose
José Denise Isaac Louise l'Isère Toulouse

c/ Complément de textes

Un défaut, la gourmandise ? Le soutenir est une sottise, me dit Élise, dégustant une savoureuse confiserie à l'anis.

Un faisan malin et rusé s'amuse à faire des fantaisies devant le chasseur médusé.

Leçon 28 (OI EN OIN)

a/ Compréhension

Texte 1

- ▶ Chercher des questions auxquelles le texte répond.
- ▶ Qu'évoque « l'immensité marine » ?
- ▶ Chercher des synonymes de « se régaler ».
- ▶ Quels autres animaux sont en voie de disparition ?

Texte 2

- ▶ Décrire l'atmosphère du texte, ce que l'on ressent en le lisant.
- ▶ Pourquoi ne se lasse-t-on jamais du « Il était une fois... » ?

Texte 3

- ▶ Tout simplement, chercher le meilleur ton pour dire la comptine et l'apprendre par cœur.

Vrai ou Faux ?

Texte 1

L'anchois vit dans les rivières.

Texte 2

Amateurs de contes nous en redemandons.

Texte 3

Le chat ne mangea pas la souris.

b/ Complément de vocabulaire

oisif contente différent pointue lointaine
une ardoise un chamois un devoir une étoile la joie la loi
une aventure une jument la lenteur un serpent le vent
un coin un point néanmoins il foisonne elle invente
Laurent

c/ Complément de textes

Il avala tout, le chat ? Sûrement pas !

Cachée dans le sens du vent, une fouine chafouine avait senti l'odeur du chat... Vite, elle décala !

La tête penchée sur l'épaule, Soizic est pensive. Elle rêve de partir au loin, d'aventures vagabondes. Mais elle pense aussi à la poésie. L'aventure des mots des poèmes souvent la captive.

Leçon 29 (AIN EM)

à l'écrit : sain / santé ; copain / copine

a/ Compréhension

- ▶ Quels sont les mots qui décrivent l'empereur ?
- ▶ Comment les gens réagissent devant lui ?
- ▶ De quoi a-t-il peur ?
- ▶ Qu'ont fait les habitants ?

Vrai ou Faux ?

On désobéissait à l'empereur supérieur.

L'empereur s'épouvante de tout.

Les habitants de l'empire se sont emparés de la lune.

b/ Complément de vocabulaire

châtain convaincant vilain embêtant le lendemain une main
un poulain un riverain un parrain une embuscade un embarcadère
ainsi maintenant elle emboîte il emmène j'emporte
Sylvain

c/ complément de textes

Sur les remparts de Saint-Malo, Alain regarde l'embarcadère où des marins emplissent des bateaux partant au loin. Le temps est beau mais la houle est forte, Alain pense à son père devant revenir au port demain.

Leçon 30 (Q QU ET /É/)

a/ Compréhension

La compréhension de ce poème ne devrait pas poser de problème particulier. L'essentiel du travail pourrait consister à chercher plusieurs lectures théâtralisées en vue d'un apprentissage par cœur.

b/ Complément de vocabulaire

acquis artistique moqueur taquin unique un arlequin
une attaque une baraque un bouquin un casque la politique
une mimique la nuque la panique un saltimbanque
un ballet un bolet un furet un chalet du toupet
lorsque puisque quarante Monique la Martinique

c/ Complément de textes

Dans un coquet bosquet du Conquet, un furet et un roquet se disputent un poulet.
Vêtu comme Arlequin, Quentin invite Véronique déguisée en Colombine, à faire équipe sur
un char du carnaval. Un bouquet à la main, il la taquine. Tu ne manques pas de toupet,
Arlequin ! lui rétorque Colombine.

Récapitulatif : les Vrai/Faux des leçons 14 à 29



Leçon 14

Texte 1

Paloma a vu Paco sous l'arche.

Texte 2

Pascal a un petit appétit.

Pascal pêche en mer.

Leçon 15

Texte 1

La louve a réussi : la pie est capturée.

Texte 2

Vassili est vêtu comme un avocat.

Lucas suit sur un char.

Leçon 16

Texte 1

Le marin monte sur son navire.

Texte 2

Nous avons acheté des melons et du chocolat.

Leçon 17

Texte 1

Le mohican a échoué, le homard s'est échappé.

Texte 2

Le hanneton chante le soir pour son ami.

Texte 3

« Une hulotte ? » se demande le hérisson.

Texte 4

Le petit hippopotame court à toute allure sur le chemin montant.

Leçon 18

Texte 1

Le sac à dos de Mathilde a disparu.

Texte 2

David porte un capuchon.

Texte 3

Le petit panda est câliné.

Leçon 19

Texte 1

Soufiane a collé l'affiche d'un film.

Texte 2

Petit ou pas, un panda est un panda.

Texte 3

Fanny adore la confiture de mûres.

Leçon 20

Boris bavarde sur la chaussée de la rue de Babylone.

Boris est né à Nîmes.

Leçon 21

Texte 1

Maud connaît une foule de mots.

Texte 2

Aurore était malade.

Texte 3

Le navire va partir.

Le capitaine n'est pas rassuré.

Leçon 22

Texte 1

Lire est délicat.

Texte 2

Baptiste fait la culture des fleurs.

Texte 3

Le chanteur n'est pas ravi.

Texte 4

L'heure est passée, la partie est finie.

Leçon 23

Texte 1

Il y a des jardins de bambous au Japon.

Texte 2

J'ai un pull de coton jaune.

Texte 3

Justine conduit déjà une automobile.

Leçon 24

Zoé n'aime pas les fleurs.

Elle n'aime pas l'été.

Elle rêve de partir pour le Venezuela.

Leçon 25

Texte 1

Hugo pédalait comme un fou !

Texte 2

Jérôme est parti pour le Sénégal.

Il est une fine bouche.

Texte 3

Le cheval est harassé.

Leçon 26

Texte 1

La colombe de Picasso dit la paix.

Texte 2

Un kilo de mousse égale un kilo de bonbons.

Texte 3

Sékou et Hugo ont peur sur les pistes.

Leçon 27

Elise a invité Jason à la saison du raisin.

Jason a peur de ne pas réussir sa visite.

Le poème de Jason est une réussite.

Leçon 28

Texte 1

L'anchois vit dans les rivières.

Texte 2

Amateurs de contes nous en redemandons.

Texte 3

Le chat ne mangea pas la souris.

Leçon 29

On désobéissait à l'empereur supérieur.

L'empereur s'épouvante de tout.

Les habitants de l'empire se sont emparés de la lune.

[1] Extrait de l'ouvrage collectif *Pédagogies de l'exigence*, à paraître aux éditions La Dispute.