

# Je lis, j'écris : le livre du maître actualisé

[ **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 Livre du maître.

*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 Livre du maître, 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 de ces leçons, considérée à part .]*

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, brontosaurus. Les lire, en montrant à chaque fois le mot et dire aux élèves qu'ils sauront les lire eux-mêmes en toute autonomie à la fin de l'année, voire 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. 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. 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 éducol 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](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

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.

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 tentation 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 déchiffrage et, dans le même mouvement, solliciter leur mémoire de mots appris globalement. Insister comme cela s'impose sur la qualité du déchiffrage, 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 lilass », « 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.

\*\*\*

### *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.

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.

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

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

#### 4 - LEÇONS 4 À 16

##### Leçon 4 (l)

###### *a/ Observations sur la leçon 4*

Après la leçon 2, la leçon 4 est une autre leçon délicate et cruciale, qui présente plusieurs difficultés.

Cette leçon introduit le premier graphème consonantique, le l, qui va permettre de former les premières syllabes par sa combinaison avec les voyelles préalablement étudiées.

Pour amener l'apprenti lecteur à concentrer toute l'attention indispensable sur la constitution de ces syllabes (quelles lettres les composent, quelle lettre vient en premier, quelle lettre vient en second) et ne pas se contenter d'une lecture rapide et lourde de périls « dyslexiques » pour la suite, *Je lis, j'écris* a choisi de proposer, dès cette première barre d'apprentissage « consonantique », non seulement des combinaisons consonne/voyelle, mais également les combinaisons inversées voyelle/consonne, le li et le il.

Comme l'indiquent les conseils au maître dans la marge de la page 14, ces inversions font problème à une partie des élèves, qui ont du mal à regarder vraiment ce qu'on leur donne à voir et qu'ils ont sous les yeux. L'expérience des dernières décennies l'a suffisamment montré, un déchiffrement attentif ne va pas de soi, et si la conduite des apprentissages ne prévient pas les lectures trop rapides et approximatives, les conséquences pour les élèves en sont redoutables (rappelons qu'il y avait en France 150 orthophonistes en 1963, il y en a 15 000 aujourd'hui...).

Le travail de déchiffrage peut s'organiser en trois temps :

1/ lecture des syllabes consonne/voyelle ;

2/ une fois obtenu un déchiffrage fluide, lecture d'une ligne de syllabes voyelle/consonne (que le maître peut écrire au tableau), en invitant les élèves qui trébuchent à porter toute l'attention indispensable à la lettre qui vient en premier ;

3/ une fois obtenu un déchiffrage fluide, lecture de lignes qui alternent les syllabes consonne/voyelle et les syllabes voyelle/consonne (comme dans les lignes 2 et 3 de la barre d'apprentissage).

La notion de « lettre qui vient en premier » suppose bien sûr l'intégration par les élèves de l'orientation gauche→droite de la ligne de lecture et d'écriture, intégration qui doit maintenant commencer à s'opérer.

On n'arrivera peut-être pas à un déchiffrage complètement aisé et fluide de ces inversions pour tous les élèves dès cette leçon 4. Là aussi les leçons suivantes permettront aux trébucheurs de continuer à progresser, sous la vigilance du maître, avec des consonnes (notamment le s et le r des leçons 5 et 6) dont on peut garder longuement le son en bouche plus aisément qu'avec le l (pour prononcer « sssssi » et « iiiiiiiss »).

Cette même leçon 4 introduit également la notion de phrase, suite de mots inaugurée par une majuscule et clôturée par un point. Le point est ainsi le premier signe de ponctuation introduit dans l'apprentissage. On ne manquera pas d'attirer l'attention des élèves à son sujet, et sur la nécessité de respecter le temps d'arrêt qu'il implique, comme on le fera pour les autres signes de ponctuation, qui seront introduits ultérieurement. La lecture des signes de ponctuation, et les silences (inégaux) qu'elle appelle, sont aussi importants pour la compréhension que celle des lettres ! Une lecture vraiment fluide, celle qui dépasse le stade de l'ânonnement, et qui ouvre l'accès au sens, est une lecture qui donne à entendre la ponctuation...

Enfin la leçon 4 confronte les élèves à des mots et à des phrases. Après trois semaines consacrées à des apprentissages techniques et à des déchiffrages où la question du sens ne se posait pas, la rupture qui va désormais scander chaque leçon entre le travail sur la barre d'apprentissage, pur exercice de déchiffrage, et la lecture du vocabulaire et des énoncés du jour, mérite d'être bien explicitée aux élèves. Elle est d'ailleurs bien signalée dans l'ouvrage par la différence des typographies. En dessous de la barre d'apprentissage, tout ce qu'on lit a du sens : de le savoir amène spontanément chaque lecteur, une fois parvenu à un déchiffrage fluide à haute voix, à s'écouter et, s'il s'agit d'un mot qu'il ne connaît pas, à demander le sens de ce qu'il vient de lire.

Au total, compte tenu de tous les obstacles à surmonter, une semaine entière ne sera souvent pas superflue pour venir à bout de cette leçon 4. Mais on se sera rapproché du moment où les bases essentielles de la lecture étant solidement établies, le rythme de progression va pouvoir s'élever, et où le plaisir de la découverte du sens des mots, des phrases, puis des textes, va prendre le pas sur le plaisir de surmonter les difficultés proprement techniques.

### *b/ Écriture et dictée*

On aborde également avec la leçon 4 les dictées de phrases. Pour un travail approfondi de cet aspect de l'apprentissage on pourra se reporter à la rubrique *La conduite d'une leçon* qui présente les activités contenues dans le cahier d'exercices et la mise en oeuvre de la dictée.

*c/ Complément de vocabulaire :*

élu élue las lu allée il ulule

*d/ Phrases :*

Allo Lola allo allo.  
Léo lit à Lila.  
Il lui a lu.

Leçon 5 (s)

*a/ Observations sur la leçon 5 :*

Le vocabulaire disponible pour la leçon 4 était très circonscrit : bien que la lettre l soit l'une des consonnes les plus présentes dans les énoncés ordinaires, les mots qui n'utilisent que le l et les voyelles sont rares. C'est le cas des noms, c'est aussi celui des verbes, et Je lis, j'écris a dû avoir recours au « il/elle alla » pour construire les phrases qu'il propose dans cette leçon, bien que ce « alla » soit peu usité voire mal compris sans explication par les élèves. Mais de toutes façons c'est une constante délibérée de chaque leçon de proposer dans le vocabulaire utilisé des termes peu familiers pour un enfant de six ans. On entend parfois soutenir que les élèves de CP ne sauraient apprendre à lire qu'avec des mots déjà connus. Que l'on se rassure : non seulement ils peuvent lire et accéder au sens de mots nouveaux pour eux, mais la découverte de ces mots sera l'un de leurs plus grands plaisirs d'apprentissage. A cet égard, il suffira sans doute de se rappeler que ces mêmes enfants ont appris à parler, ce qui est au moins aussi difficile que d'apprendre à lire, sans connaître au départ... un seul mot ; et de se rappeler aussi qu'aucun adulte, quand il s'adresse à eux, ne commence par enquêter sur la liste des mots qu'ils connaissent afin de n'employer que ceux-là...

La leçon 5 introduit une deuxième consonne, le s, et bénéficie d'une palette lexicale élargie. Le vocabulaire proposé n'hésite pas à confronter les élèves à l'homophonie des mots (ici : le sol, sol (la note de musique), la sole (le poisson)). Comme dans la leçon 4, il comprend des noms propres, prénoms et noms de lieux, villes ou pays.

Ces noms propres peuvent être utilisés, une fois réalisés les exercices de lecture et d'écriture, pour organiser l'activité collective de la classe. Ainsi le maître peut-il apporter un planisphère dans la classe et inviter les élèves à situer leur propre lieu de résidence, et à localiser les villes (Lille pour la leçon 4) et les pays (la Suisse et le Laos pour la leçon 5) dont ils ont lu les noms au cours de la leçon ; et qui leur permettront, en fin d'année scolaire, d'avoir fait le tour de la terre !

Et pourquoi le maître ne s'appuierait-il pas sur la lecture du prénom Ulysse pour introduire les élèves à l'Odyssée d'Homère ?

Enfin, au terme de cette leçon 5, comme dans pour la leçon 4, et comme dans les leçons suivantes, le jeu d'imagination qui consiste pour les élèves à choisir des mots du jour, à construire des phrases puis des histoires plus longues, et à les dessiner, s'avère d'un intérêt intellectuel et d'un dynamisme inépuisables.

*b/ Complément de vocabulaire :*

lasse il lisse il salit

*c/ Phrases :*

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

Leçon 6 (r)

*a/ Observations sur la leçon 6*

Revenons un instant sur les questions du sens, des mots nouveaux, de la compréhension.

A ce stade dans le déroulement de l'apprentissage, le maître aura sans doute déjà eu l'occasion de constater le plaisir des enfants à découvrir des mots nouveaux, à se les mettre en bouche, à savourer leur sonorité et parfois leur étrangeté. Cela sera encore le cas dans cette leçon 6, et tout particulièrement sans doute du verbe « susurrer ».

Si l'on veut garder intacte la joie de lire des élèves, il serait dommageable le cas échéant que l'angoisse du maître à l'égard des risques d'incompréhension de tel ou tel mot jugé plus rare ou « pas de leur âge », de telle ou telle phrase, de tel ou tel texte, le conduise afin de prévenir ces risques à expliquer ces mots, ces phrases ou ces textes avant même que les élèves les aient lus.

Que l'on y songe un instant : à quoi servirait-il de lire si l'on sait déjà ce qu'il y a à lire et à découvrir ? Où peut être le plaisir de lire un énoncé dont on a par avance compris le sens, que l'on connaît donc déjà ? Expliquer le sens d'un énoncé par avance ne peut que décourager sa lecture en la privant de tout intérêt. A trop se laisser obnubiler par l'idée (qui a évidemment sa pertinence) que « lire c'est comprendre », on prend le risque d'amener les élèves à « comprendre sans lire », l'effort nécessaire pour lire devenant à leurs yeux une contrainte vidée de sens...

Il est essentiel en ce sens que l'élève intègre dès ces toutes premières leçons de Je lis, j'écris, la conviction que pour comprendre les signes écrits, il n'y a pas d'autre solution que :

- 1/ de les déchiffrer avec suffisamment de fluidité pour reconnaître les mots dont il s'agit en s'entendant les prononcer ; et
- 2/ de s'enquérir de leur sens auprès du maître ou de ses camarades s'il ne les reconnaît pas, bien qu'il les ait prononcés correctement.

Il n'y a certainement pas lieu de s'inquiéter d'un éventuel manque de curiosité de leur part à l'égard de mots qu'ils ne reconnaîtraient pas, et se contenteraient de déchiffrer sans se poser la question de leur signification. Tout enfant qui a appris à parler normalement n'a pu le faire en effet qu'en prenant l'habitude de s'interroger sur le sens des mots qu'il entend, et de s'approprier ce sens en utilisant ces mots dans des contextes différents jusqu'à ce qu'il soit assuré qu'il les emploie correctement.

Il est possible par contre qu'un effet d'intimidation sociale puissant, que les maîtres sous-estiment parfois en prenant le silence d'un élève pour une insuffisance langagière ou intellectuelle, amène le jeune lecteur à ne pas poser publiquement la question du sens d'un mot qu'il vient de lire et qu'il ne connaît pas. Ce pourquoi, lors de la lecture des mots et des

textes, il importe d'encourager tous les élèves à expliciter systématiquement la compréhension qu'ils s'en font, ou leur incompréhension.

*b/ Complément de vocabulaire :*

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

*c/ Phrases :*

L'or reluit sur le sari de Sarah. Sarah susurre. Lola lit. Élie rit. Issa relit. Ursule rissole le lard.

Leçon 7 (n)

*a/ Observations sur la leçon 7*

Pour prolonger les remarques précédentes (leçon 6) concernant les questions du sens, on peut attirer l'attention sur un autre inconvénient d'une conduite des apprentissages qui expliquerait le sens des mots avant que les élèves les aient lus et se soient interrogés sur leur signification.

On sait que la plupart sinon la quasi totalité des mots de la langue française ont plusieurs sens. *Je lis, j'écris* confronte d'emblée l'apprenti lecteur à l'existence des homophonies (ainsi du mot « sol » dans la leçon 5) et de la polysémie (ainsi du mot « sirène » dans cette leçon 7), en les faisant jouer soit dans les mots, soit dans le contraste entre les mots et les images. Si le maître donne par avance « le » sens des mots jugés difficiles de la leçon, il prive les élèves du plaisir de découvrir et de jouer par eux-mêmes avec ces particularités langagières, et d'en nourrir leur imaginaire. Et il impose, de façon arbitraire, son interprétation à lui.

Ainsi du mot « sirène » de cette leçon 7. On peut bien sûr expliquer, avant que la phrase « La sirène a sonné à l'arsenal » soit lue, ce qu'est un chantier de construction navale, et ce qu'est la sirène qui, en ces vastes lieux que sont un arsenal ou une usine, souligne l'heure de l'embauche et de la fin du service. Mais ne vaut-il pas mieux laisser se développer un débat entre les élèves sur le sens de cette phrase, laisser venir le questionnement sur la femme-poisson que l'on voit dans cette page 7, et admettre que la sirène qui vient sonner à la porte de l'arsenal est peut-être bien, justement, une femme-poisson ? Rien dans la phrase en question ne s'oppose à une telle interprétation... L'énoncé « La sirène a sonné à l'arsenal » a deux interprétations possibles, aussi légitime l'une que l'autre (bien que l'une soit certes plus réaliste que l'autre, mais la littérature ne peut-elle pas tout ?). Faire en sorte que les élèves le découvrent par eux-mêmes ne paraît en rien contradictoire, tout au contraire, avec le développement de leur intelligence...

*b/ Complément de vocabulaire :*

annulé asséné née ornée narré ruiné le renard

une saline le sinus la sono l'urne

Léonard Léonie

*c/ Phrases*

La sono sonore sonne sur la rue.

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 (un, une)

*a/ Observations sur la leçon 8*

Cette leçon permet de faire une pause, de prendre un temps pour les révisions, et de faire le point précis des progrès et de ce qui subsiste de difficultés chez ceux des élèves qui ont besoin de plus de temps pour intégrer les premiers acquis.

Certains d'entre eux semblent avoir du mal tout simplement à identifier les lettres et mémoriser leur tracé. Ce qui indique : soit qu'ils voient moins bien que les autres, et il convient de s'assurer que tout va bien du côté de la vision (et de l'ouïe !) ; soit plus souvent qu'ils *regardent* moins bien, parce qu'ils sont agités et ont du mal à se concentrer. Rappelons à ce dernier égard le rôle bénéfique des exercices d'écriture qui invitent avec insistance les élèves à prêter une attention précise à la graphie des lettres et à bien se l'approprier, favorisant en retour l'identification de ces lettres au moment de la lecture.

Cette leçon contraste systématiquement les noms communs masculins et féminins. Ce n'est pas pour autant une leçon de grammaire. Elle vise simplement à attirer l'attention des élèves sur le fait qu'en français les noms ont un genre. Ils le savent, certes, et respectent le genre des noms dans leurs énoncés quotidiens, sans guère d'erreur : cette leçon n'a pas d'autre but que de les amener à prendre conscience de ce savoir en s'appropriant les mots adéquats de la « métalangue » (les « noms masculins » et les « noms féminins »).

*b/ Complément de vocabulaire :*

un rallye une salsa  
un sol une lyre  
un renard une saline  
un lys une sono  
un sinus une urne

Leçon 9 (ou)

*a/ Observations sur la leçon 9*

La référence aux noms masculins et féminins, dans la leçon 8, avait l'avantage d'introduire le graphème « un » qui pourra ainsi désormais être utilisé dans les phrases et les textes proposés à lire.

A cette occasion, les élèves ont été pour la première fois invités à déchiffrer un graphème à deux lettres ; et le maître a pu constater que cela ne leur posait pas autrement problème. Ce sera la même chose dans cette leçon 9 où les élèves, après avoir assimilé le « un », se voient proposer le déchiffrement du « ou ».

Les phrases à lire comprennent maintenant souvent à la fois point et virgule : parvenir à une lecture fluide, au-delà du premier déchiffrement, implique le respect pointilleux, c'est le cas de le dire, de ces signes de ponctuation. Les élèves doivent absolument s'habituer à les « lire » en les marquant par les silences appropriés.

#### *b/ Complément de vocabulaire*

ourlé le roulis un sou il noue il loue il sourit roussir

#### *c/ Phrases*

L'ours sourit à la souris.

Le rire sonore de l'oursonne roule sous la lune.

Le renard roux sourit à Lilou.

Lourd, le loup roule sur la roue.

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

#### Leçon 10 (ch)

#### *a/ Observations sur la leçon 10*

Après les graphèmes « un » et « ou », la leçon 10 introduit un troisième graphème à deux lettres, lui aussi très utilisé dans la langue française, le « ch ». Son apprentissage ne devrait pas ici non plus poser de problème particulier.

La leçon 10 propose par ailleurs les deux premiers « textes » à lire, si l'on veut bien appeler ainsi les énoncés comprenant au moins deux phrases.

Il s'agit encore de textes très courts, deux phrases au plus, qui doivent permettre aux élèves de se familiariser progressivement avec la version écrite de la forme « récit » avec laquelle ils sont depuis longtemps familiarisés à l'oral.

Rappelons qu'un récit met en scène :

- ▶ une suite d'événements (deux au minimum)
- ▶ reliés, implicitement ou explicitement, par des relations temporelles (premier temps : la souris est attirée par la sole ; deuxième temps : le chat chasse la souris)
- ▶ ces relations temporelles étant le plus souvent des relations de causalité (c'est parce que la souris est attirée par la sole que le chat la chasse)
- ▶ cette causalité pouvant cependant faire l'objet d'interprétations diverses : le chat chasse-t-il la souris parce qu'il veut la sole pour lui ou la chasse-t-il parce qu'il veut la manger ?

Tout récit, surtout s'il n'impose pas une interprétation plate et univoque, tout récit « ouvert » donc exerce sur l'esprit un pouvoir de séduction jamais démenti. Le maître là encore aura garde d'imposer à tout prix sa propre compréhension de l'histoire, et pourra utiliser son attractivité pour favoriser la confrontation des interprétations proposées par les élèves et solliciter leur imaginaire en leur demandant d'inventer d'autres développements, une fin possible, etc.

*b/ Complément de vocabulaire*

charnu riche sèche un achat la roche un char

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

il arrache il achète

Achille

*c/ Textes*

Séchée sur le chalut, une sole charnue allèche la souris.

Le chat louche sur la sole, la souris échoue.

Sous un chêne, un ours roux arrache une ruche.

Le loup le chasse.

Leçon 11 (m, â)

*a/ Observations sur la leçon 11*

Cette leçon introduit le « m », que certains élèves pourront avoir au départ un peu de mal à bien distinguer du « n », connu depuis la leçon 7. Les exercices d'écriture sont sans doute l'un des moyens les plus efficaces de surmonter la difficulté, en obligeant l'apprenti lecteur à se concentrer sur le nombre de jambages que comportent l'une et l'autre lettre.

La leçon 11 propose par ailleurs deux nouveaux récits courts, à deux phrases chacun. On sera attentif à obtenir une lecture fluide des deux phrases enchaînées, respectueuse des signes de ponctuation.

On pourrait rappeler à cette occasion, pour souligner l'importance décisive de la ponctuation dans l'accès à la compréhension d'un texte, la figure de style à laquelle s'est amusé Victor Hugo, qui montre que la même suite de sons peut prendre un sens complètement différent selon la façon dont elle est scandée par la ponctuation :

« Gal, amant de la reine, alla, tour magnanime,  
Galamment de l'arène à la tour Magne à Nîmes ».

*Je lis, j'écris* y insiste dans les notes de marge à l'intention du maître : bien veiller à ce que l'apprenti lecteur sépare les mots (en lui demandant une lecture qui marque un petit temps d'arrêt entre eux, ou en lui demandant de compter le nombre de blancs dans la phrase), et

marque le temps d'arrêt approprié pour chaque signe de ponctuation, est tout à fait décisif pour lui permettre de s'approprier le sens de ce qu'il lit.

*b/ Complément de vocabulaire*

amical ému amassé lâche une anémone un chemin

une arme 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.

L'alarme sonne à l'arsenal. Sa machine à l'arrêt, Rémi sort sur le môle.

Le mime Raoul mime une amie. Sous le charme, Marie rit.

Leçon 12 (t, ô)

*a/ Observations sur la leçon 12*

Comme la leçon précédente, la leçon 12 introduit deux graphèmes : une nouvelle lettre, le « t » ; et le « ô » dont l'accent circonflexe appelle simplement à fermer la prononciation du « o ».

Les textes proposés s'allongent, passant à trois et quatre phrases enchaînées. Le vocabulaire reste « soutenu », proposant des termes qui ne seront pas forcément familiers à tous les élèves (otarie, marmotte, artiste, littérature, chuchoter, lisser sa moustache...).

Avant d'aborder, avec la leçon 14, des textes nettement plus longs, c'est le moment pour les élèves de s'habituer à lire un texte suivi, en intégrant l'idée qu'il forme un tout et qu'il faut aller au bout pour s'en faire une idée et s'en approprier le sens ; et en prenant le réflexe de s'enquérir auprès du maître (qui aura eu garde de le leur délivrer à l'avance), au fur et à mesure du déchiffrement, du sens des mots que l'on ne connaît pas.

Sens des mots, sens des textes : comme on l'a souligné à l'occasion de la leçon 7, il serait dommage pour le développement de l'intelligence des élèves que le maître « ferme » les interprétations possibles. Celui-ci doit évidemment répondre à la demande d'explication d'un mot ou d'une phrase, et c'est encore mieux si ce sont d'autres élèves qui y répondent et qu'un libre débat se développe à cette occasion. Mais le sens de certaines phrases n'est pas déterminé : à qui s'adresse l'injonction « Arrête la télé ! » ? Et pourquoi faudrait-il l'arrêter ? Quant à la tortue qui rit, elle évoque Alice, celle de Lewis Carol, qui s'exclamait : « Je ne savais pas qu'un chat pouvait sourire ! ». Le plaisir du texte, c'est le plaisir du rêve : ne le brisons pas. Chacun doit pouvoir construire son interprétation par lui-même (à partir du moment, bien sûr, où le sens littéral des mots ne pose plus de problème), en y projetant son expérience vécue et ses désirs.

*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  
il assiste Lolita Martine

*c/ Textes*

Le stylo étale une rature sur le mot ! Étonné, Théo sourit.

Têtue, l'otarie a lutté toute la nuit.

L'otarie rit, la marmotte marmonne, irritée la tortue tousse.

Leçon 13 (c, et /é/)

*a/ Observations sur la leçon 13*

Cette leçon introduit le « c » tel qu'il se prononce devant un « a », un « o » ou un « u » ; et, conjointement, le « et » (qui se prononce comme un /é/ accent aigu), précieux pour la construction des phrases.

Le vocabulaire comprend là encore des termes pas si fréquents (« torticolis » ou « carie »), et des textes « ouverts » (la nuit l'ours accourt sous la lune...). A ce propos, et à la veille d'aborder les leçons à deux pages et des textes plus longs, arrêtons-nous un peu sur ce qu'on pourrait appeler la difficulté ou « l'exigence » des énoncés proposés par *Je lis, j'écris*. Il s'agit là effectivement d'une caractéristique différentielle de la méthode. *Je lis, j'écris* fait confiance à l'intelligence de ses jeunes lecteurs, et à leur potentiel linguistique et réflexif : et cela tant par conviction théorique qu'à l'épreuve de l'expérience. Certes les textes proposés demandent un effort : mais d'une part si l'aide nécessaire est fournie quand elle est sollicitée cet effort est payant ; et, d'autre part, la satisfaction éprouvée s'avère à la mesure de la difficulté surmontée et convainc l'apprenti lecteur que lire, ça vaut le coup !

L'ambition des textes de *Je lis, j'écris* 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. Pourquoi dès lors s'en priver, alors même qu'il est dans la nature de la langue écrite de permettre le maniement d'un vocabulaire plus diversifié, plus nuancé, plus expressif ? Et l'effort requis des élèves, n'en doutons pas, n'est pas plus important que celui auquel ils ont consenti pour apprendre à parler : processus au début duquel, incontestablement, tous les mots étaient pour eux des mots nouveaux et savants !

En second lieu, le choix de textes exigeants paraît 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. Pour les élèves dont les parents ont été eux-mêmes longuement scolarisés, qui ont appris à parler dans une langue orale contaminée par la proximité de ses locuteurs avec la langue écrite, les textes de *Je lis, j'écris* ne poseront pas de

problèmes excessifs, surtout si leur enfance a été baignée par la meilleure littérature enfantine. Mais pour les autres, ces textes ne sont-ils pas trop éloignés de leur univers familier ?

Il est légitime de se poser la question. Mais on se gardera d'une réponse trop rapide. Car 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, c'est précisément pour eux que l'ambition de ces textes est importante, si l'on ne veut pas que l'école se contente d'accompagner les inégalités sociales, voire contribue à les accentuer. Or la situation actuelle n'est pas satisfaisante : selon une étude du ministère de l'éducation nationale, les écarts de connaissances et d'habiletés langagières en fonction du milieu social, au lieu d'être réduits par l'action scolaire, sont *multipliés par deux* entre le début du CP et la fin du CM2 ! Une ambition intellectuelle forte pour les enfants les plus « défavorisés » est donc essentielle pour une école démocratique. D'autant que ces enfants, répétons-le, disposent des ressources intellectuelles nécessaires pour répondre à cette ambition...

#### *b/ Complément de vocabulaire*

câlène cocasse coloré un arc un accord

un cachalot une carcasse la colère une commune

le cosmos un micmac une rascasse le sirocco

il articule il ricane Carole Eric Nicole la Corse

#### *c/ Textes*

Arrêté sous un chêne, le castor a une carie et un torticolis. Accouru, le renard ricane.

Tu lis mal, Oscar ! Articule !

Carine a amené un tam-tam à l'école. Amical, Lucas l'écoute et sourit.

Caché sous un costume cocasse, le canari coasse.

#### Leçon 14 (p, es /è/)

##### a/ Observations sur la leçon 14

La leçon 14 marque un seuil. Tous les élèves ont désormais intégré le principe de la lecture : déchiffrage/lecture fluide/compréhension, même s'ils mettent encore ce mécanisme en œuvre avec une habileté très variable. A force de s'entendre répéter : « N'invente pas ! », ils ont bien compris qu'il était essentiel de concentrer son attention et regarder précisément ce qui est écrit : lettre, accent, signe de ponctuation. Ils différencient sans problème la lecture des syllabes de la barre d'apprentissage, qui se limite au déchiffrage le plus fluide possible, de celle des mots, qui appelle la compréhension. Ils ont également compris que les phrases avaient leur propre signification, et qu'il fallait aller au bout de leur lecture pour en saisir le sens. Et ils commencent également à comprendre que les textes eux-mêmes ont leur propre niveau de signification, et qu'il fallait là aussi aller au bout pour accéder au sens.

Dans ces conditions, le volume donné à lire peut s'amplifier, et chaque leçon occupera désormais une double page. La leçon 14 introduit deux graphèmes : le « p » ; et le « es » qui se prononce /é/ et facilite l'usage du verbe être dans les phrases et les textes. Le menu (le terme est de circonstance) est relativement copieux :

- ▶ le vocabulaire proposé permet une première approche de mots qu'on retrouvera dans le texte de la page de droite
- ▶ les petites phrases qui suivent rappellent l'usage du « es » (tu es), tout en remettant en travail l'opposition masculin/féminin et en attirant l'attention sur les accords du genre
- ▶ c'est ici aussi qu'on rencontre le premier des « Articulons ! », ces petits exercices de discrimination phonique qui amusent les élèves, et qu'on peut leur demander de répéter à la maison, pour pouvoir les réciter le plus rapidement possible sans erreur
- ▶ un court texte, en haut de la page 25, qui permet d'introduire la façon dont notre écriture signale une prise de parole (deux points ouvrent les guillemets)
- ▶ et, avant la dictée, le récit de la pêche ratée de Pascal. Il s'agit du premier texte aussi long (8 phrases et 9 lignes). C'est surtout sa longueur qui peut intimider les jeunes lecteurs, le vocabulaire ayant été largement abordé dans la page précédente, et le sens de l'histoire qui ne présente pas d'obstacle insurmontable pouvant être dégagé dans la discussion.

Pour dépasser le côté un peu compact du texte dans la page et en faciliter l'approche, il peut être efficace de l'écrire au tableau, en l'aérant en quatre paragraphes : le projet de pêche (trois premières phrases) ; le repas et son menu (phrase 4) ; l'attrait du repas et sa conséquence, la sieste (phrases 5 et 6) ; la conclusion : le repas était bon mais la pêche ratée (phrases 7 et 8).

L'appropriation du récit par les élèves sera certainement facilitée :

- ▶ si l'enseignant lui-même ne se laisse pas intimider par cette première confrontation et procède comme à l'ordinaire : on ne se précipite pas sur le sens, on examine attentivement tout ce qui est écrit, on le déchiffre soigneusement en respectant la ponctuation (diversifiée ici : aux virgules et aux points viennent s'ajouter deux points d'exclamation, et les deux points qui précèdent l'énumération du menu) ; et cela jusqu'à parvenir à la lecture la plus fluide possible
- ▶ en laissant alors venir le sens, les élèves pouvant jouer notamment avec la description du menu, indiquer leurs préférences à eux, composer leur menu idéal, etc.
- ▶ comme pour tous les récits qui seront proposés dans les leçons suivantes, en suggérant la lecture expressive (une énorme carpe ! ratée la pêche !!!!!), la théâtralisation du ton et des gestes, le mime de chaque scène, qui procurent beaucoup de plaisir et sont autant d'occasions pour chacun d'appréhender le sens du texte.

Le lendemain, on relira le texte tel que proposé sur le manuel, les élèves pouvant alors se convaincre, si au départ certains d'entre eux s'étaient laissé impressionnés par sa longueur, qu'ils sont désormais tout à fait capables de surmonter la difficulté.

*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/ Textes*

A la Poste, Paco apporte un colis pour Pascal.

Sur sa chaloupe, Paolo part à la pêche sur le lac. Une poule a vu les appâts apportés pour la pêche : attirée elle les picore.

Alors Paolo : « Arrête ! », et il la chasse. La poule part, dépitée. Pas d'asticots pour le repas !

Leçon 15 (v, est /è/)

*a/ Observations sur la leçon 15*

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

Le vocabulaire, les phrases et le premier texte ne présentent pas de très grandes difficultés. Le second texte demandera sans doute des explications (sauf dans certaines régions !) sur ce qu'est un « carnaval » : apporter en classe des masques, si on en a sous la main, ou un simple « loup », des photos et quelques cotillons peut agrémenter la leçon !

*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/ Textes*

La vipère a avalé un tournevis. Vite, une vive pie vole pour la secourir... La vipère est ravie, elle a une amie pour la vie...et un torticolis !

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. La ville est toute chavirée. Vive le carnaval !

## Leçon 16 (on, in)

### *a/ Observations sur la leçon 16*

Cette leçon ne présente pas de difficultés particulières. Certains élèves toutefois, élevés dans des langues qui ne comportent pas les nasales étudiées ici, ni le « on », ni le « in », et pas davantage le « an » abordé dans la leçon 17, pourront avoir un peu de mal à les distinguer. Il peut arriver aussi que certains élèves élevés dans la langue française (et parfois influencés par tel ou tel parler régional) arrivent eux-mêmes au CP en distinguant mal le « on » du « an » ou le « in » du « un ». Aussi, entre cette leçon et la leçon 17, ne sera-t-il pas inutile d'aider les apprentis lecteurs concernés par ces difficultés par un travail de comparaison systématique de ces nasales, en prenant un peu de temps pour cela.

Ce sera d'ailleurs une excellente occasion de vérifier que l'apprentissage du lire-écrire est un moyen privilégié de corriger ces petits « troubles du langage » : la visualisation des différences entre les graphèmes, l'incorporation de ces différences grâce au travail d'écriture, offrent en effet aux jeunes lecteurs le support le plus propice à la différenciation phonique de ces nasales. Comme quoi, s'il faut savoir parler pour apprendre à lire, il est tout aussi vrai qu'apprendre à lire est un ressort puissant d'amélioration des performances verbales !

On remarquera par ailleurs que les deux textes proposés, celui du marin et celui du marché, se prêtent particulièrement, du fait de leur caractère « ouvert », les événements évoqués restant partiellement inexpliqués, aux exercices d'imagination : inventer un avant, inventer un après, chercher une explication possible...

### *b/ Complément de vocabulaire*

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 intitulé

Yvon la Réunion

### *c/ 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 le rue Cochin, parcourt la rue Buffon, s'arrête rue Rollin où il achète une tarte, et s'installe à un café rue Calvin où il consomme un chocolat. Martin adore parcourir Paris, surtout le matin tôt.

## 5 - LEÇONS 17 À 28

### Leçon 17 (h, an)

#### *a/ Observations sur la leçon 17*

L'étude dans cette leçon du graphème "an", après celle du "un" à la leçon 8, puis à la leçon 16 du "in" et du "on", pourra donner lieu à une révision générale de ces quatre nasales, révision sans doute particulièrement utile pour certains élèves, comme on l'a indiqué à propos de la leçon 16.

Le vocabulaire de cette leçon 17 pourra paraître spécialement soutenu et difficile. *Je lis, j'écris* en est beaucoup moins responsable que la langue française : il se trouve en effet que celle-ci ne propose guère de mots "faciles", d'usage en tout cas plus courant, utilisant le graphème de la leçon du jour, le "h". On trouvera ci-dessous (point b) d'autres termes comportant ce graphème : le maître pourra les utiliser s'il le juge préférable.

C'est l'occasion de s'arrêter à nouveau sur cette question du vocabulaire. Les utilisateurs de *Je lis, j'écris* savent bien que celui-ci propose un lexique sensiblement plus "soutenu" que d'autres méthodes. Nous avons souligné à plusieurs reprises :

1/ que les enfants de six ans sont tout à fait en mesure de s'affronter à un vocabulaire diversifié et pour partie nouveau pour eux

2/ qu'ils sont habitués à vivre dans un "bain langagier" qui déborde leurs connaissances : c'est bien dans ces conditions qu'ils apprennent à parler

3/ et qu'ils éprouvent en règle générale le plus grand plaisir à élargir leur maîtrise du langage, à jouer avec les mots, à mesurer leur étrangeté, leur sonorité, leurs différentes significations etc., au point que la confrontation à la difficulté linguistique est sans doute l'une des meilleurs moyens de lutter contre l'ennui à l'école.

Revenons à la leçon 17. Il est possible que le sens de la plupart des mots du vocabulaire de cette leçon leur ait été inconnu jusque-là. D'une part cela ne les empêche en rien de les déchiffrer et d'apprendre à les prononcer correctement. Le maître devra bien sûr intervenir pour en expliciter la signification. Mais il serait absurde, et quelque peu désespérant pour les élèves, qu'il leur demande de retenir le sens de tous ces mots nouveaux. Rappelons-nous là encore comment les enfants apprennent à parler : on ne leur fait pas apprendre par coeur tous les mots nouveaux qu'ils rencontrent, et ils ne les retiendront sans doute pas la première fois qu'ils les entendront. Mais ils ne les retiendront jamais s'ils n'ont pas l'occasion de les rencontrer. Ce sont les enfants eux-mêmes qui apprennent à parler en s'appropriant progressivement l'environnement linguistique : parler ne s'inculque pas. Mais la richesse du bain langagier auxquels ils sont confrontés dans leur vie quotidienne est un élément essentiel de leurs apprentissages linguistiques. Le meilleur service que l'école peut rendre à ceux d'entre eux qui ne disposent pas de toute la richesse nécessaire dans leur environnement ordinaire est précisément de la mettre à leur disposition, en faisant confiance à leur envie d'apprendre.

Rien n'empêche le maître, cela dit, d'inviter ses élèves à tirer le meilleur parti de ces rencontres avec des mots nouveaux et de se les approprier en construisant à leur guise, avec ces mots, phrases et textes imaginés.

*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/ Textes*

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

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

Leçon 18 (d)

*a/ 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

*b/ Textes*

Dorloté, le petit panda dort...

Mehdi et Mathilde sont partis au Canada, amis. Mehdi admire les cascades du lac Ontario et Mathilde s'adonne à son sport adoré, elle patine tout son soûl.

Leçon 19 (f)

*a/ Complément de vocabulaire*

éducatif fade fidèle facultatif chétif actif définitif admiratif

affolée affalé fêlé décaféiné 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

*b/ Textes*

Affamée, la fourmi Fifi se rue sur la tartine de Fanny... Finie la tartine, dévorée par Fanny ! Déconfite et fâchée, la fourmi retourne à sa fourmilière, étudiant le chemin menant aux confitures de la cantine.

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

Leçon 20 (b)

*a/ Complément de vocabulaire*

abandonné biscornu mobile cabossé recourbé les babines

une babouche une banane un baobab une 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

*b/ Textes*

Baptiste bavarde-t-il ? Pas du tout ! Il lit des syllabes et des mots ardu. Il est habile et rapide : il adore lire.

Un hibou farfelu barbote dans la mare et bouboule sur la cabane du caribou.

Leçon 21 (ai, au)

*a/ Complément de vocabulaire*

débonnaire stupéfait parfait faux fausse une fontaine

un formulaire un forfait l'aube une automobile un badaud

la faune la chaufferie une faute elle bavardait il barbotait elle débutait

il rebondissait elle se faufile il se réchauffe

la Lorraine

*b/ 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)

*a/ Complément de vocabulaire*

amoureux apeuré boueux chaleureux fabuleux

lumineux mineure onctueux peureux rêveur seul savoureux

un bâtisseur un cascadeur la chaleur un conteur

un eucalyptus une valeur un libérateur

la pudeur une sœur deux leur il demeure elle émeut

*b/ Textes*

Un amoureux rêveur fait un vœu de bonheur.

Mon instituteur est un conteur fabuleux : il sait faire l'acteur. Il nous lit et mime des contes savoureux dont nous nous régalons, heureux.

Leçon 23 (j, am)

*a/ Complément de vocabulaire*

jonché 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

*b/ 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 hirsute déambulait dans les rues de la ville.

Apeurés, les habitants se sont cachés dans le fond de leur lit.

Mais le matin est arrivé, la lune a fui...le vampire l'a suivie... Le vampire a décampé, la ville revit !

Leçon 24 (z, im)

*a/ Complément de vocabulaire*

azuré horizontale imbibée importante limpide  
pimpante un alezan les alizés l'horizon le mazout  
un mélèze un puzzle le zèle le zénith une zone  
une timbale douze il zappe  
la Lozère

*b/ Textes*

Dans l'azur de l'horizon limpide, un alezan pimpant chevauché par Aziz disparaît peu à peu. Sa course est vive, Aziz souhaite parvenir à l'orée d'une forêt de l'Amazonie avant la nuit.

Les alizés font des sons bizarres dans les rizières du vizir où des zébus par dizaines vont d'un pas las.

Leçon 25 (g, gu)

*a/ Complément de vocabulaire*

ambigu arrogant dégourdie galant rigolo une algue  
une bagarre une énigme l'égalité un goéland une gomme  
un guépard une gueule un magazine une mygale un ouragan  
une virgule il bougonne elle conjugue

Augustin Hugo le Languedoc la Guadeloupe le Gabon la Bulgarie

*b/ Textes*

Le regard aigu, le goéland a distingué une minuscule langoustine échouée sur les algues devant la digue. Gourmand, 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. Mais son navire réparé, le navigateur repartira. Il aime le défi de la vague.

Leçon 26 (k, om)

*a/ 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

*b/ Textes*

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

Rompu 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.

Leçon 27 (s /z/)

*a/ Complément de vocabulaire*

abusif admise apaisant décomposé déguisée

insuffisant luisant 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

je révise désormais

José Denise Isaac Louise l'Isère Toulouse

*b/ Textes*

Un défaut, la gourmandise ? Le soutenir est une sérieuse sottise, me dit Élise, dégustant une savoureuse confiserie anisée.

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

Leçon 28 (oi, en, oin)

*a/ Complément de vocabulaire*

boisé oisif contente différent pointue lointaine

une ardoise une coiffeuse un couloir un chamois

un devoir une étoile la joie la loi une aventure une dent

l'ennui une jument la lenteur les sens un serpent le vent

un coin un point néanmoins il foisonne elle invente

Laurent

*b/ Textes*

Il avala tout, le chat ? Sûrement pas !

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

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.

6 - LEÇONS 29 À 40

Leçon 29 (ain, em)

*a/ Complément de vocabulaire*

châtain convaincant urbain vilain embêtant un forain

le lendemain une main un poulain un riverain un parrain

une embuscade l'embouchure un embarcadère ainsi

maintenant elle emboîte il emmène j' emporte

elle empile il empeste

Sylvain

*b/ Textes*

Le poulain du forain empeste. On l'emmène à la rivière, on lui donne un bon bain, et une main robuste le bouchonne vigoureusement. Pimpant comme un sou neuf, le poulain du forain fanfaronne : le roi n'est pas son cousin !

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 /è/)

*a/ 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

*b/ Textes*

Dans un coquet bosquet du Conquet, un furet et un roquet se disputent un poulet. Ah mais !

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 en lui faisant des mines. Tu ne manques pas de toupet, Arlequin ! lui rétorque Colombine.

Lune solitaire  
Abandonnée à la nuit  
Qui donc vous regarde

*Sôseki Haikus*

Leçon 31 (les, des, mes, tes, ses)

*Complément de vocabulaire*

la cabane, les cabanes.....la faute, les fautes.....l'énigme, les énigmes.....l'ouragan, les ouragans.....le dompteur, les dompteurs.....le puzzle, les puzzles.....une majuscule, des majuscules.....un guépard, des guépards

ma sarbacane, mes sarbacanes.....mon habitude, mes habitudes.....mon robot, mes robots.....mon héros, mes héros.....ta timbale, tes timbales.....ton bolide, tes bolides.....sa gomme, ses gommes

Leçon 32 (-ent)

*Complément de vocabulaire*

un bison court.....les bisons courent

un chamois hésite.....les chamois hésitent

le casque luit.....des casques luisent

un conteur invente.....des conteurs inventent

le vampire décampe.....les vampires décampent

un badaud se faufile.....des badauds se faufilent

Leçon 33 (-er /é/, -ier /ié/)

*a/ Complément de vocabulaire*

un collier un rosier un chalutier un marronnier un chantier

un poissonnier adorer articuler bavarder bichonner

deviner douter fêter lézarder voter libérer se pelotonner

fabuler mimer raconter ronronner hésiter

bouder se balader rêver imiter filmer

Olivier

*b/ Textes*

Tu veux savoir le métier que je choisirai ? Pourquoi pas pompier, luthier, menuisier, avocat ou costumier ? Mais pour l'instant je suis un écolier ; j'ai tout mon temps, je n'ai pas besoin de me hâter.

Leçon 34 (-ez /é/, -ied /ié/)

*a/ Complément de vocabulaire*

vous admirez ajoutez vous vous amusez chantez vous vous déguiserez

vous désirez vous vous fâchez filmez finissez vous habitez hésitez

sautez vous rêvez ripostez supposez vous voguez vous visitez

vous voulez

*b/ Textes*

Un jour que je passais par là, un canard bizarre se pavanait sur les bords d'une mare. Je lui dis bonjour, lui fis mes amitiés. Comment allez-vous ? Comment vont vos amis ? Pensez-vous qu'il me répondit ? Que nenni ! Il me fit un pied de nez, le mal élevé !

Leçon 35 (x, ex)

*a/ Complément de vocabulaire*

annexe exaltant exigü exténué exubérant un contexte

la dextérité un élixir un extincteur une galaxie l'inox une taxe

le thorax exhiber malaxer mixer

Alex Alexis

*b/ Textes*

Exubérant, Alex exhibe sa dextérité, son thorax développé, son jeu de jambes léger. Mais il n'en impose pas à Maxime qui, exaspéré, l'expédie au tapis. Vexé, Alex dit qu'il est exténué et qu'il doit se reposer. Curieuse excuse...

Leçon 36 (ei, eau)

*a/ Complément de vocabulaire*

nouveau un anneau un barreau un bureau un chameau l'eau  
un étourneau un gâteau un heaume des jumeaux un lapereau  
un louveteau un niveau un panneau un pipeau un moineau  
un poteau un radeau un roseau un vermisseau un vaisseau

Bordeaux

*b/ Textes*

Son baleineau sur le dos, la reine des baleines fend les eaux des côtes de l'Alaska.

► Vos têtes couronnées font de vous de fort beaux poissons, leur dit un turbot qui passait par là.

► Des poissons, nous ? Tu nous a regardés ? lui rétorque le baleineau irrité.

Etonné et un peu vexé, le turbot court demander à son ami le homard, un savant renommé, pourquoi les baleines et les baleineaux ne sont pas des poissons.

Son manteau a beau lui tenir chaud, quand la nuit la lune luit, le corbeau met son chapeau !

Leçon 37 ( br, cr, dr, etc.)

*a/ Complément de vocabulaire*

libre drôle maladroit froussard présente extraordinaire  
intrépide navré une librairie l'équilibre un zèbre un nombre un  
microscope un dragon un dromadaire un frère un grizzli un ogre  
la préhistoire le théâtre un livre briser écrire embrasser  
répondre fredonner grelotter apprendre comprendre délivrer  
quatre avril vendredi

Alexandre François Grégoire le Brésil la Franche Comté

*b/ Textes*

\* Comptine

Moustaches, moustachus

griffa, griffus

griffes sortez

griffes rentrez

chats, dormez !

\* "Le chameau" de Pierre Coran

Un chameau entra dans un sauna.

Il eut très chaud,

Très chaud,

Trop chaud.

Il sua,

Sua,

Sua.

Une bosse s'usa,

S'usa,

S'usa.

L'autre bosse ne s'usa pas.

Que crois-tu qu'il arriva ?

Le chameau dans le désert

Se retrouva dromadaire.

\* "Impression fausse" de Paul Verlaine

Dame souris trotte,

Noire dans le gris du soir,

Dame souris trotte

Grise dans le noir.

Leçon 38 ( bl, cl, fl, etc.)

*a/ Complément de vocabulaire*

capable horrible éclore incliné emmitouflé fleurie  
aveuglée splendide un cartable une fable une flèche un mouflon  
un aigle un sanglot un diplodocus un pamplemousse le peuple  
une plaisanterie troubler oublier éclabousser gonfler  
renifler jongler contempler expliquer plus plutôt  
Claude Clarisse Aglaé

*b/ Textes*

\* Comptine

Où sont passés mes poussins ? dit la poule  
Ils ne sont pas sous le platane dit l'âne  
Ils ne sont pas sous le pont dit le dindon  
Ils ne sont pas dans la rue dit la tortue  
Chut ! ne faites pas de bruit dit la souris  
Ils sont dans leur nid.

\* "Le chat et la poule" de Gianni Rodari

On prétend que le chat  
est incapable de parler.  
Erreur. Il sait très bien.  
Seulement il n'y tient pas.  
Il ne tient pas à raconter  
au premier venu  
si la viande était fraîche,  
si le lait lui a plu.

Il n'est pas fanfaron  
comme la poule qui lorsqu'elle pond  
se met à chanter, chanter  
tout au long de la matinée.

Cette vaniteuse exagère :  
elle se vante comme si elle avait fait  
une omelette entière.

Leçon 39 (c /ss/)

*a/ Complément de vocabulaire*

agacé délicieux malicieuse tenace une actrice  
une astuce un bracelet décembre une confidence  
une conductrice une institutrice le silence un pinceau  
déplacer effacer renforcer prononcer tracer cependant  
Béatrice Fabrice l'Alsace Nice

*b/ Textes*

\* "Il court le furet" (chanson)

Il court, il court le furet

Le furet des bois Mesdames

Il court, il court le furet

Le furet du bois joli

Il est passé par ici

Il repassera par là

Il court, il court le furet

Le furet des bois Mesdames

Il court, il court le furet

Le furet du bois joli.

\* "Le retour à la mer" (Jacques Prévert)

Usinées

tamisées

usées

rapiécées

égouttées

dégouttées

les eaux se jettent à l'eau.

Leçon 40 (ç)

*a/ Complément de vocabulaire*

agaçant déçu imprononçable une façade un limaçon

un maçon un poinçon un tronçon un colimaçon un charançon

il désarçonne il l'agaça je prononçais elle traçait il rinça elle reçoit

il menaça elle annonça il fonçait

*b/ Textes*

"Une souris qui" (comptine)

Une souris qui

une souris que

une souris quoi

et qui et que et quoi

pour qui pourquoi ?

Et que fait-elle ?

et que dit-elle

et qui est-elle ?

Et pataqui et pataquoi

Ça ne te regarde pas !

7 - LEÇONS 41 À 52

Leçon 41 (g /j/, gn)

*a/ Complément de vocabulaire*

étrange digne égratigné maligne l'alunissage le bricolage

un échafaudage les genoux l'orage une page un logement

une baignade un champignon une cigogne un cygne arranger

patauger voltiger enseigner grignoter ignorer

Agnès la Pologne la Dordogne la Sologne la Gironde la Champagne

*b/ Textes*

"A la claire fontaine" (chanson)

A la claire fontaine,

M'en allant promener

J'ai trouvé l'eau si belle

Que je m'y suis baigné

Il y a longtemps que je t'aime

Jamais je ne t'oublierai

Sous les feuilles d'un chêne,

Je me suis fait sécher

Sur la plus haute branche,

Un rossignol chantait

Chante rossignol, chante,

Toi qui as le cœur gai

Tu as le cœur à rire,

Moi je l'ai à pleurer

J'ai perdu mon amie,  
Sans l'avoir mérité  
Pour un bouquet de roses,  
Que je lui refusais.

Je voudrais que la rose,  
Fût encore au rosier  
Et que ma douce amie  
Fût encore à m'aimer

\* "Les nuages" (Oleg Grigoriev)

J'ai demandé aux nuages :

► Quand dans vos vagabondages

Vous vous heurtez tout à coup,

Ils vous font très mal, ces coups ?

► Pas du tout.

► Alors, pourquoi pleurez-vous ?

\* Haiku (Sôseki)

Jeunes pousses de fougère

Ouvrant leurs petits doigts

Enfin le printemps

\* "L'éponge" (Andrée Chédid)

Une éponge

Songe

Songe

Songe

Aux songes

D'une éponge

Qui songe.

Leçon 42 (ell, eff, emm, etc.)

*a/ Complément de vocabulaire*

réelle intelligente efficace aérienne serré terrestre blessé

intéressant nette violette une coccinelle une pelle une gazelle

un effort une antenne des étrennes une gardienne

une erreur un perroquet la terre une caresse une maîtresse

une bicyclette une cachette une camionnette une clarinette

une marionnette effacer hennir atterrir interroger resserrer

Isabelle Emmanuelle Pierre la Nouvelle Calédonie

Rennes Vincennes Vienne

*b/ Textes*

\* "Coco le perroquet" (comptine)

Coco le perroquet

Avait le hoquet.

Il mangea un briquet

Picora un bouquet,

Avala un ticket,

Grignota un paquet,

Croqua un bilboquet,

Dévora six criquets.

Malgré ce traitement

Complètement dément,

Coco le perroquet

A toujours le hoquet.

\* Haiku (Sôseki)

Sur l'aile du vent

Légère et lointaine

L'hirondelle

\* "Destin d'une eau" (Raymond Queneau)

Où cours-tu ru ?

où cours-tu,ru,

au fond des bois ?

agile comme une ficelle

tu coules liquide étincelle

qui éclaire les fougères

minces souples et légères

abandonnant derrière toi

la mobile splendeur des bois

où cours-tu, ru ?

où cours-tu ru

au fond des bois (...)

ignorant sans doute tout ce qui t'attend

la rivière le fleuve et le dévorant océan.

\* Comptine

Sonnette, soubrette,

Manchette, jaquette,

Moquette, courbette

Mais la nuit s'est enfuie

Elle a repris son cheval  
Au galop ferré d'étoiles  
Pour aller danser au bal  
De la fête des crapauds. (...)  
Trompettes, claquettes,  
Folettes, musettes,  
Goguette, guinguette  
Mais la nuit s'est enfuie  
Elle a repris son cheval  
Au galop ferré d'étoiles  
Pour aller danser au bal  
De la fête des crapauds.

Leçon 43 (ien, ey, ein)

*a/ Complément de vocabulaire*

atteint restreint crânien aérien draconien une ceinture  
un collégien un informaticien un mécanicien un lien  
une empreinte un frein le hockey un geyser un trolleybus  
elle parvient il devient je viens il intervient combien bientôt

Émilien

*b/ Textes*

\* "Il faut faire signe au machiniste" (Raymond Queneau)

La dame attendait l'autobus  
le monsieur attendait l'autobus  
passe un chien noir qui boitait  
la dame regarde le chien

le monsieur regarde le chien  
et pendant ce temps-là l'autobus passa.

\* "Les crapauds" (Marc Legrand)

La nuit est limpide,  
L'étang est sans ride  
Dans le ciel splendide  
Luit le croissant d'or.  
Orme, chêne ou tremble  
Nul arbre ne tremble  
Au loin le bois semble  
Un géant qui dort  
Chien ni loup ne quitte  
Sa niche ou son gîte  
Aucun bruit n'agite  
La terre au repos  
mon âme est sereine  
À l'heure des sirènes  
Qui, dans les troènes,  
Jouent de leurs pipeaux  
Alors dans la vase  
Ouvrant en extase  
Leurs yeux de topaze  
Chantent les crapauds.

Leçon 44 (ec, ed, ef, etc.)

*a/ Complément de vocabulaire*

collectif bref irréel naturel excepté inepte perché  
vert détesté l'électricité un spectre un oued un aéronef  
un caramel le sel un anniversaire un cercle un bulldozer l'herbe  
la kermesse un personnage la liberté un esquimau un escargot  
un extraterrestre l'ouest bercer escalader respirer presque quelque  
Elsa Ernest Albert l'Auvergne Cherbourg

*b/ Textes*

\* Comptine

Quelle heure est-il,

mon cher Basile ?

Midi et quart,

mon cher Édouard !

En êtes-vous sûr,

mon cher Arthur ?

Sûr et certain,

puisque j'ai faim !

\* "À Paris" (Max Jacob)

À Paris

Sur un cheval gris ;

À Nevers

Sur un cheval vert ;

À Issoire

Sur un cheval noir ;

Ah ! qu'il est beau ! qu'il est beau !

Ah ! qu'il est beau ! qu'il est beau !

Tiou !

\* "Le blaireau" (Robert Desnos)

Pour faire ma barbe

Je veux un blaireau,

Graine de rhubarbe,

Graine de poireau.

Par mes poils de barbe !

S'écrie le blaireau,

Graine de rhubarbe,

Graine de poireau,

Tu feras ta barbe

Avec un poireau,

Graine de rhubarbe,

T'auras pas ma peau !

Leçon 45 (ph /f/, yn, ym)

*a/ Complément de vocabulaire*

une apostrophe la cacophonie un dauphin une catastrophe

un éléphant la géographie un phare l'orthographe

un phoque une phrase une sphère un scaphandre

un typhon un ornithorynque la sympathie des cymbales

Stéphane Delphine Mustapha Philippe Joséphine

*b/ Textes*

\* "Sans faute" (Jacques Prévert)

C'est ma faute

c'est ma faute

c'est ma très grande faute d'orthographe

voilà comme j'écris

giraffe.

\* "Pavane de la virgule" (Andrée Chédid)

« Quant à Moi ! », dit la Virgule,

J'articule et je module ;

Minuscule, mais je régule

Les mots qui s'emportaient !

J'ai la forme d'une péninsule ;

A mon signe la phrase bascule.

Avec grâce je granule

Le moindre petit opuscule.

Quant au Point !

Cette tête de mule

Qui se prétend mon cousin !

Voyez comme il se coagule,

On dirait une pustule,

Au mieux : un grain de sarrasin.

\* "Ce qui est comique" (Maurice Carême)

Savez-vous ce qui est comique ?

Une oie qui joue de la musique,

Un pou qui parle du Mexique,

Un bœuf retournant l'as de pique,

Un clown qui n'est pas dans un cirque,

Un âne chantant un cantique,

Un loir champion olympique.

Mais ce qui est le plus comique,

C'est d'entendre un petit moustique

Répéter son arithmétique.

Leçon 46 (un, y /ii/)

*a/ Complément de vocabulaire*

aucun chacun importun déployée nettoyé foudroyé essayée

balayé dénoyautée des embruns la jungle lundi un boyau

la croyance la frayeur la loyauté un citoyen une moyenne

aboyer essayer délayer effrayer flamboyer

la Guyane Melun

*b/ Textes*

\* "L'hippopotame" (comptine)

L'autre jour l'hippopotame

S'en allait se promener.

Il rencontra une dame

Qui avait l'air étonné.

Il lui dit :

« Bonjour Madame,

je ne fais que passer.

Gardez donc tout votre calme,

j'ai pris tout mon déjeuner. »

« Hippo-po-po-po, Hippo-po-po-po,

Hippo-po-tame »

se mit-elle à bégayer.

« Hippo-po-po-po, Hippo-po-po-po,

Hippo-po-tame

J'ai eu peur d'être mangée. »

\* "Sabbat" (Guy de Maupassant)

La lune traîne

Ses longs rayons,

Et sur les monts

Et dans la plaine,

Entendez-vous

Ce bruit étrange ?

C'est la phalange

Des loups-garous.

La ronde des sorcières

Tourne,

Tourne,

Tourne,

Tourne,

La ronde des sorcières

Tourne sur les bruyères. (...)

Tous ces êtres hideux

Tournent,

Tournent,

Tournent,

Tournent,

Tous ces êtres hideux

Tournent autour des feux (...)

Mais, comme un rêve,

Tout a passé,

Tout a cessé,

Le jour se lève.

À l'Orient,

Le ciel est rose,

L'insecte cause

Avec le vent.

Du coq la voix sonore

Chante,

Chante,

Chante,

Chante,

Du coq la voix sonore

Chante une belle aurore.

Leçon 47 (ti /si/, ch /k/)

*a/ Complément de vocabulaire*

une apparition la circulation la création un dictionnaire

une expédition une habitation une indication une opération

la prononciation la transpiration le chaos un almanach

un aurochs une orchidée une chorégraphie du varech

Michael Christian Christiane Christelle

*b/ Textes*

\* "Coq" (Louis Aragon)

Oiseau de fer qui dit le vent,  
Oiseau qui chante au jour levant,  
Oiseau, bel oiseau querelleur,  
Oiseau plus fort que nos malheurs,  
Oiseau sur l'église de l'auvent,  
Oiseau de France comme avant,  
Oiseau de toutes les couleurs.

\* "L'hirondelle" (Michelle Rivalland)

Quand l'hirondelle part

L'été s'en va aussi

Mais qui donne le signal

L'été, ou l'hirondelle ?

Leçon 48 (eil, ail, euil)

*a/ Complément de vocabulaire*

vermeil un réveil un autorail du bétail un chandail un gouvernail

un soupirail du cerfeuil un treuil

*b/ Textes*

\* "Chanson de l'écureuil" (Georges Jean)

(...)

L'écureuil du poète

Tout au long de l'année

Voltige dans ma tête.

Sa queue empanachée

Caresse mes idées

Et ma main interprète

Sa chanson désuète...

\* "Gaston" (Gianni Rodari)

Gaston est un chat tigré

aux sentiments élevés.

Il aime les sommets,

il adore les cimes,

comme toutes les âmes sublimes.

Du fauteuil au radiateur,

du divan à la table et de là sur l'armoire,

il faut le voir

crapahuter sur les hauteurs.

Alpiniste solitaire,

il ne descend dans la vallée

que lorsque c'est strictement nécessaire,

pour boire son lait.

Puis il remonte et, là-haut, avachi,

il s'endort, ou réfléchit.

Leçon 49 (aill, eill, euill, ouill)

*a/ Complément de vocabulaire*

pareille verrouillé douillet une caille des cailloux

la marmaille un poulailler une trouvaille une oreille le réveillon

la vieillesse le feuillage un millefeuille un portefeuille

un gazouillis un gribouillis tailler travailler fouiller mouiller

Cavaillon

*b/ Textes*

\* "La soupe de la sorcière" (Jacques Charpentreau)

Dans son chaudron la sorcière

Avait mis quatre vipères

Quatre crapauds pustuleux

Quatre poils de barbe-bleue

Quatre rats, quatre souris

Quatre cruches d'eau croupie

Pour donner un peu de goût

Elle ajouta quatre clous.

Sur le feu pendant quatre heures

Ça chauffait dans la vapeur

Elle tourne sa tambouille

Et touille et touille et ratatouille (...)

Quand on put passer à table

Hélas c'était immangeable

La sorcière par malheur

Avait oublié le beurre

\* "Matin de décembre" (Charles Cros)

On s'éveille

du coton dans les oreilles,

une petite angoisse douce

autour du cœur, comme mousse ;

c'est la neige,

l'hiver blanc

sur ses semelles de liège

qui nous a surpris, dormant.

\* Haik (Sôsek)i

Entre les feuilles du volubilis

Un reflet

Les prunelles du chat.

Leçon 50 (ill, œil, uel)

*a/ Complément de vocabulaire*

éparpillé entortillée guilleret un carillon une cédille des espadrilles

une grille un grillon une jonquille une quille des myrtilles

une pastille un recueil un écueil un clin d'œil frétiller mordiller

les Antilles

*b/ Textes*

\* "Le tamanoir (Jacques Prévert)

► Avez-vous vu le tamanoir ?

Ciel bleu, ciel gris, ciel blanc, ciel noir.

► Avez-vous vu le tamanoir ?

Œil bleu, œil gris, œil blanc, œil noir.

Avez-vous vu le tamanoir ?

Vin bleu, vin gris, vin blanc, vin noir.

Je n'ai pas vu le tamanoir !

Il est rentré dans son manoir,

Et puis avec son éteignoir

Il a coiffé tous les bougeoirs,

Il fait tout noir.

\* "Départ" (Paul Claudel)

La goutte d'eau

à l'extrémité de cette aiguille de pin

prête à se réunir à la mer

tremble

hésite

\* "Colchiques dans les prés" (chanson)

Colchiques dans les prés

Fleurissent, fleurissent

Colchiques dans les prés

C'est la fin de l'été.

La feuille d'automne emportée par le vent

En ronde monotone tombe en tourbillonnant.

Châtaignes dans les bois, se fendent, se fendent,

Châtaignes dans les bois, se fendent sous nos pas.

La feuille d'automne emporté par le vent

En ronde monotone tombe en tourbillonnant.

Nuages dans le ciel, s'étirent, s'étirent,

Nuages dans le ciel s'étirent comme une aile.

La feuille d'automne emportée par le vent

En ronde monotone, tombe en tourbillonnant.

Et ce chant dans mon cœur, murmure, murmure

Et ce chant dans mon cœur appelle le bonheur.

Leçon 51 (ë, ï)

*a/ Complément de vocabulaire*

le aikido une ambiguïté un astéroïde une balalaïka l'exiguïté

la laïcité la naïveté la thyroïde coïncider

les Caraïbes le Zaïre

*b/Textes*

\* "Chanson" (Pierre de Ronsard)

Mon doux printemps, ma douce fleur nouvelle,

Mon doux plaisir, ma douce colombelle,

Mon passereau, ma gente tourterelle,

Bonjour ma douce rebelle.

\* Haiku (Sôsek)i

Ombre sur l'herbe douce

Le rêve du chien endormi s'élève

Comme un brume légère.

\* "Un poisson rouge" (comptine)

Un poisson rouge ayant appris

Que les oiseaux quittaient leur cage

Un jour se dit : tiens moi aussi

Je voudrais voir du paysage

Mon bocal est trop petit

L'eau est sale, l'herbe y pousse

Je veux voir du beau pays

Et m'étendre... sur la mousse

Il descendit les escaliers

Mit son faux col dans sa valise

Au paillason confia la clef

A moi la terre promise

Il n'est jamais rentré chez lui

Il est peut-être allé à Rome

Si tu le vois ami dis-lui

Que j'ai changé son aquarium.

Leçon 52 (w, -emment /aman/)

*a/ Complément de vocabulaire*

un kiwi un steward un chewing-gum un cow-boy le week-end

un kilowatt le swing le twist

apparemment évidemment fréquemment violemment

consciemment

*b/ Textes*

"Le kaki et le kiwi" (Michèle Bernard)

Le kaki dit au kiwi,

D'un petit ton réjoui,

D'un petit ton délicat :

« Nous portons des noms en « k »

Soyez l'ami du kaki »,

Et d'un petit air exquis,

D'un petit air ébloui,

Conquis, le kiwi dit oui.