

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

Leçons 1 à 7 (2^{ème} édition 2023)

[Avertissement. La publication du « Guide orange » (Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP, avril 2018 et août 2019), ainsi que les observations et suggestions des maîtres utilisant "Je lis, j'écris", nous avait conduits à actualiser et préciser certains aspects du Guide pédagogique. Toujours à l'écoute des remarques des enseignants, nous avons décidé pour cette nouvelle édition du manuel, de modifier l'ordre d'apparition des graphèmes des 7 premières leçons, qui se caractérise notamment par l'introduction d'un premier graphème consonantique dès la deuxième leçon, le graphème **s**. Cette modification présente l'avantage de « faire sonner » plus tôt les premières syllabes et de permettre aux élèves d'accéder plus rapidement aux premiers mots.

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

Nos suggestions concernant la conduite des leçons 31 à 52 sont proposées dans un texte distinct de cette même rubrique [Sur la conduite des apprentissages - II -]
Pour un complément d'exposé des raisons qui rendent compte des différents aspects de la démarche de ce guide, on pourra se tourner vers Enseigner explicitement la lecture et l'écriture, Janine Reichstadt (La Librairie des écoles, 2021).]

Sommaire

Premières voyelles

-Leçon 1 (page 2)

Les syllabes

-Leçon 2 (page 7)

-Leçon 3 (page 8)

Les mots

-Leçon 4 (page 9)

Etude des phrases

Lire et comprendre

Les dictées

Le Cahier d'exercices

Leçon 5 (page 25)

Leçon 6 (page 25)

Leçon 7 (page 26)

Premières voyelles

Leçon 1 (A-I)

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

Écrire au tableau une colonne de mots, par exemple : école, voiture, chocolat, sorcière, dragon, éléphant, dinosaure, 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.

Lecture

Écrire au tableau les deux graphèmes-titre, **a** et **i**. 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 d'apprentissage ne viennent que 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 tout premier apprentissage qui passe par la prise de conscience du phonème dans la vision de la lettre à laquelle il est lié. 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. Des élèves peuvent dire « mais ça on sait ! ». Effectivement, ils savent déjà quelque chose, mais dès cette première leçon sur ces deux premières lettres, leur dire que l'apprentissage n'est pas terminé. L'écriture notamment devra faire l'objet de beaucoup d'attention.

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

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

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

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

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

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

Dès l'apparition de la première consonne, la leçon commence sans détour, directement par l'apprentissage de la lecture des syllabes. On n'essaie pas d'entendre le phonème /b/ de bo avant de lire la syllabe : on découvre le phonème /b/ en apprenant à prononcer bo que les yeux voient, et à bien écouter que /b/ ne change pas quand on passe de bo à ba et à bou. Un autre phonème sera entendu quand on passera à to et à ta puis à go et à ga... On pourra

exercer les élèves à l'écoute attentive de toutes ces différences, ce qu'ils font très volontiers : ils aiment jouer avec les sonorités de la langue.

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

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

► *Le chuchoteur*

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

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

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

Voici l'usage qui peut en être fait.

- l'enseignant-e lit le graphème au tableau ;
- puis tous les élèves le lisent dans leur chuchoteur ;
- un élève le lit à haute voix. Si l'enseignant-e valide, les autres savent s'ils ont bien lu ou pas. Sinon, on recommence la lecture à haute voix et dans le chuchoteur. (Cette démarche se retrouvera identique avec les syllabes, les mots et les phrases.)

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

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

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

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

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

Écriture

1/La tenue du crayon

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

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

2/ Le tracé des lettres

Au tableau, on montre lentement comment se forment les lettres en suivant les ductus présents dans le manuel. Pour s'entraîner ensuite à ce tracé, on peut utiliser une chemise en plastique transparent effaçable ouverte sur deux côtés, dans laquelle on glisse la page du manuel qui présente les ductus de la lettre. Avec un feutre (pas épais), les élèves

s'entraînent à suivre le parcours indiqué par les flèches en repassant sur le ductus dans un premier temps, puis à côté dans un second. Grâce à ce dispositif, ils peuvent effacer ce qu'ils ont fait pour s'entraîner, pouvoir recommencer si nécessaire avant de passer à la copie dans le cahier. Pendant cette activité l'enseignant-e surveille la qualité de la réalisation : les postures, la tenue du crayon et la qualité de la reproduction du ductus. Les élèves apprécient beaucoup que l'on soit tout à la fois exigeant et bienveillant, car ils comprennent alors que leur travail est pris au sérieux, que leurs erreurs ou leurs imprécisions sont correctement traitées, sans fâcherie.

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

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

3/ La copie

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

Si on utilise l'ardoise pour commencer à s'entraîner, les ardoises non lignées sont déconseillées, ainsi que le feutre à l'écriture trop épaisse. Mais il est important de ne pas s'en tenir à l'ardoise et de passer au cahier qui demeure le lieu privilégié de l'écriture. Il faudra bien sûr veiller à ce que tous les élèves savent bien écrire de gauche à droite. Demander aux élèves de verbaliser ce qu'ils font (« je descends à gauche, à droite, je tourne, je fais une boucle, un trait ... sur un interligne, deux, trois ...»), lorsqu'ils tracent les lettres de la copie est d'une aide précieuse pour qu'ils réalisent par où passent les corrections qui s'imposent face au modèle.

4/La dictée

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

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

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

Les syllabes

Leçon 2 (S)

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

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

Comme pour la première leçon, on utilisera le chuchoteur, on procèdera au travail de la copie avec la chemise effaçable, et à la copie sur l'ardoise et le cahier. On pourra alors procéder à la dictée. Deux mots seulement peuvent être lus ici. On verra lors de la leçon 4, les remarques qui concernent le travail des mots.

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

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

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

3/Les syllabes sont des clés universelles, car savoir lire une syllabe c'est se doter d'une clé qui rend possible sa lecture dans tous les mots qui la contiennent. Quand on sait lire « sa », « si », on peut les lire dans « savoir », « savourer », « silence », « sirène ». La lecture complète de ces mots va requérir bien sûr l'apprentissage des autres syllabes. Ce passage

obligé par la syllabe, tout premier moment de l'apprentissage de la lecture, donne son nom à la méthode dite syllabique qui se fonde sur le principe du 100% déchiffrable. En effet, nous le verrons tout au long du travail des leçons du manuel, c'est à partir de la déchiffrabilité intégrale des mots, des textes, et donc forcément des syllabes qui les composent, que le travail de la compréhension, finalité de la lecture, prend tout son sens.

Leçon 3 (E-É)

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

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

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

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

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

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

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

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

Les mots

Leçon 4 (L)

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

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

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

Déchiffrer

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

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

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

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

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

3/ Dans *Je lis, j'écris* les lettres muettes ne sont pas signalées. Le différentiel de couleurs souvent utilisé pour ne pas en tenir compte dans la prononciation n'est pas sans risque. S'habituer à les négliger parce qu'elles ne se prononcent pas va rendre plus difficile l'attention qu'il faudra leur consacrer, car c'est grâce à ces lettres silencieuses que nous pouvons lire le genre, le nombre et beaucoup de traits morphologiques de la langue. Lorsque les élèves oralisent « le lilasss » ou « s'assi-tt », on peut facilement les aider à réaliser que cela ne se dit pas ; ils finissent d'ailleurs par se corriger eux-mêmes, et à apprendre progressivement à ne pas prononcer des lettres qu'il importe toutefois de ne pas perdre de vue.

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

Définir les mots

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

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

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

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

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

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

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

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

Dans *Je lis, j'écris*, la série des mots commence dans chaque leçon par des adjectifs, suivis de noms, de verbes, d'adverbes, de prénoms et de noms de pays ou de villes. En tenant compte de la progression dans l'étude des graphèmes, d'autres prénoms, notamment d'élèves de la

classe peuvent être proposés. Un planisphère, tel qu'il existe à la fin du Cahier d'exercices permettra de visualiser la position du pays à chaque fois rencontré. Les élèves sont très curieux des découvertes qu'ils font à cette occasion.

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

Le vocabulaire exigeant de *Je lis, j'écris*

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

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

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

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

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

Ne surestimons pas les compétences des « meilleurs ». Ils peuvent avoir besoin de réassurer des connaissances et des compréhensions parfois plus intuitives que bien étayées. L'approfondissement d'un travail quantitatif et qualitatif sur un vocabulaire ambitieux leur permet également de parfaire leurs connaissances, et les retours sur certaines explicitations pour ceux qui n'ont pas bien compris leur sont souvent tout à fait bénéfiques.

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

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

Remarques complémentaires

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

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

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

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

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

très douce. Après le réveil et quelques étirements, les enfants sont plus disponibles et performants.

Témoignages d'enseignant-es :

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

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

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

Chloé

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

Étude des phrases

Suite de la leçon 4. Il arrive parfois que l'on aborde les toutes premières leçons en pensant que la lecture va manquer d'intérêt pour les élèves. Or dès les premières phrases forcément très simples, ils commencent à éprouver avec bonheur des compétences toutes nouvelles pour eux, qu'ils pressentent grandissantes à très court terme. Tourner deux ou trois pages du manuel permet de se rendre compte très vite de la venue proche de phrases plus consistantes.

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

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

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

retrouver aisément son chemin grâce à son pain qu'il avait semé partout où il avait passé. » Perrault ne met pas les élèves dans l'embarras.

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

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

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

Vrai ou Faux ?

Cette démarche du Vrai ou Faux est très efficace pour engager le travail de la compréhension. On trouvera après la leçon 13, en annexe, l'ensemble des Vrai/Faux de la leçon 4 à la leçon 13 que nous proposons, avec les cases qui permettent de répondre et de corriger après la reprise collective et la bonne réponse, lorsque les élèves ont travaillé individuellement à l'écrit. A l'oral, directement en collectif, l'ardoise suffit.

Exemples de la leçon 4 :

-Léo lit.

-Lila alla à Lille.

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

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

On procède de la même façon avec « Lila alla à Lille. » pour conclure avec un V.

Témoignage d'une enseignante

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

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

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

► Vas-y, lis-moi un texte...

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

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

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

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

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

► Ils aiment lire ces textes ?

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

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

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

Lire et comprendre

Remarques préliminaires

Lorsque les mots sont étudiés on passe aux textes qui s'appuient sur le principe de ne retenir que des mots contenant des graphèmes connus. Dans les toutes premières leçons on a surtout affaire à des phrases, mais très vite sont introduits des textes, c'est-à-dire des énoncés comprenant au moins deux phrases sous la forme du récit avec laquelle les élèves

sont depuis longtemps familiarisés. Cette forme récit qui met en scène une suite d'évènements (deux au minimum) permet souvent de travailler des relations de causalité explicites ou implicites offrant des possibilités d'interprétations propres à nourrir des débats prisés par les élèves, qui ne les lassent pas.

1/ Un dispositif efficace

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

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

• *Pour chaque leçon nous pouvons adopter le dispositif suivant :*

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

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

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

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

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

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

2/ Des enregistrements audio

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

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

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

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

3/ Vrai ou Faux ?

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

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

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

N.B. Nous avons fait le choix de ne pas traiter les poèmes, pensant qu'ils ne sont pas du même régime argumentaire que les autres textes, ce qui n'empêche pas de les travailler. Les

apprendre par cœur pour les réciter, permet de faire un travail d'interprétation susceptible de débats qui peuvent être riches, à partir des façons différentes de les dire que l'on expérimente. Ils peuvent être d'un apport heureux au programme de la fête de fin d'année ou à tout autre moment d'animation culturelle.

Les vrai/faux qu'on peut utiliser des leçons 4 à 7 :

L4 : Léa lit. / Ali alla à Lille.

L5 : Lola a salué Ulysse. / Elias salue la salle.

L6 : Assis sur le lit Elie a lu. / Sarah a relu la série sur la Syrie.

L7 : La lune a lui sur l'arène. / L'iris orne la sirène.

4/ Tous capables

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

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

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

5/ Les « forts » et les « faibles »

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

charge les aspects essentiels de l'apprentissage. Les éditions Belin vendent chaque année par dizaines de milliers d'exemplaires le vieux manuel Boscher.

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

6/ Des exercices à remiser

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

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

7/ Lire n'est pas deviner

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

Cette question de la devinette rejoint celle du contexte très souvent préconisé pour identifier les mots dans un texte. Toute lecture qui est forcément linéaire comme la parole, tient compte en permanence du contexte pour élaborer progressivement sa compréhension, en s'appuyant sur la mémoire de travail. Le sens de chacun des mots dépend de ce contexte qui à son tour se donne à lire dans l'ensemble de l'organisation de plusieurs mots. Mais c'est toujours sur fond de déchiffrage de tous les mots dans leur ordre d'apparition. On peut essayer de deviner le mot « parapluie » que l'on ne déchiffre pas quand on a compris qu'il

pleut, mais n'est-il pas préférable de toujours lire directement le mot en étant sûr de ne pas se tromper ? Il y va du principe du respect de la lettre des textes qu'il est essentiel d'apprendre aux élèves : on peut discuter, critiquer, interpréter un texte, on ne peut pas en bousculer la littéralité. On l'aura compris : essayer de deviner le sens d'un mot que l'on déchiffre parfaitement en s'appuyant sur le contexte, lui aussi déchiffré, n'a rien à voir avec la devinette pour chercher à l'identifier.

8/ Une difficulté que l'on dépasse

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

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

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

9/ Comprendre, apprendre

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

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

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

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

Laissons la parole à Richard Krawiec, inspecteur de l'éducation nationale, pour conclure sur ce point : « Le procès caricatural d'un apprentissage du code qui détournerait du sens et de la lecture est absurde. L'utilisation d'un manuel syllabique permet évidemment de

construire la compréhension. (...) Apprendre à lire aux élèves est le prix de la liberté, et les errements du passé doivent nous motiver à faire le choix aujourd'hui de l'efficacité pour former des lecteurs experts, et participer ainsi à la formation et à l'épanouissement des enseignants, pour que ce métier reste associé au plaisir et à la motivation qui ne peuvent exister que dans l'observation d'élèves progressant et maîtrisant la lecture » [1].

Les dictées

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

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

Démarche conseillée :

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

la dictée. Cela permet de faire un travail collectif sur les erreurs possibles, et de consolider encore plus les acquis.

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

Le Cahier d'exercices

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

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

Dès la leçon 8 la notion de genre fait l'objet d'exercices où les élèves sont invités à écrire « un » ou « une » devant des mots. On leur demandera également d'écrire un mot devant chacun de ces articles. Le genre est également travaillé avec des exercices qui demandent de compléter des débuts de phrases sous la forme « Il est... », « Elle est... ». D'autres proposent des adjectifs possessifs singulier féminin, singulier masculin ou de la 3^e 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 vite, sans suffisamment bien articuler et marquer les pauses.)

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

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

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

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

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

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

Leçons 5 (U-O-Y)

a/ Compréhension

L'homonymie sous ses deux formes peut être rendue explicite : l'homophonie que les élèves pratiquent déjà inconsciemment, et l'homographie. Nous pouvons faire remarquer aux élèves que « le sol », « sol » et « la sole », se prononcent de la même façon, mais que la signification change, ainsi que l'écriture. C'est donc la phrase qui va décider du sens et de l'orthographe. D'autres leçons permettront de continuer ce travail de l'homonymie.

A l'oral, on peut proposer des exemples. « Le sol de la salle est sale. », « La sole cuit. », « Dans la gamme musicale, sol est la note qui vient après fa et avant la. »

Magali Gaubert, professeur des écoles, recommande un ouvrage de Murielle Szac, *Le feuilleton d'Ulysse dans la collection La mythologie grecque en 100 épisodes*, chez Bayard Jeunesse. Commencée lors de cette leçon où le nom d'Ulysse apparaît, la lecture par l'enseignant-e de plusieurs épisodes peut accompagner plusieurs leçons tout au long de l'année. Les élèves ne s'en lassent pas.

Vrai ou Faux ?

Lola a salué Ulysse.

Elu, Elias salue la salle.

Même type d'échange que pour la Leçon 4 :

- ▶ Si je dis qu'il est écrit « Elu, Elias salue la salle. », je dis vrai ?
- ▶ ???
- ▶ Regardez bien ce qui est écrit dans le manuel. Vous lisez bien cette phrase ?
- ▶ Ah non !
- ▶ Vous lisez quoi ?
- ▶ « Élu, Ali salue la salle. »
- ▶ Qu'est-ce qui change ? Où se trouve l'erreur ? On écrit un F sur l'ardoise ou dans le cahier.

b/ Complément de vocabulaire :

- ▶ la liasse il lisse il salit lu

c/ Phrases :

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

Leçon 6 (R-È)

a/ Compréhension

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

Vrai ou Faux ?

Assis sur le lit Elie a lu.

Sarah a réussi à lire la série sur la Syrie.

b/ Complément de vocabulaire :

rural la lyre le rallye le lard relire rissole il relie

c/ Phrases :

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

Leçon 7 (N-Ê)

a/ Compréhension

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

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

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

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

Vrai ou Faux ? (compléments)

La lune a lui sur l'arène.

L'iris orne la sirène.

b/ Complément de vocabulaire :

narré ruiné le renard le sinus la sono l'urne

Léonard Léonie

c/ Phrases

La lune luit sur l'arène.

Léna ira sur la lune.

Anna a lu une série sur la Russie.

Sarah a sonné, Liu la salue.