

ECRIRE AU CYCLE II
Répertoire d'activités

André OUZOULIAS

Inspection de l'Education nationale
Circonscription des Mureaux

ECRIRE AU CYCLE 2
Répertoire d'activités
André Ouzoulias

La “ carte ” des activités proposées sont suivies de fiches détaillées des activités proposées et de leur déroulement.

Activités “ fermées ” ou “ gammes ”

Précisons d’abord la nature de ces activités et leur rôle dans l’apprentissage. Il s’agit d’activités de courte durée (entre 3 et 20 minutes), qui reviennent régulièrement, selon un rythme quotidien ou hebdomadaire, et dont la visée essentielle est la consolidation ou l’automatisation des connaissances en mémoire. Elles sont dites “ fermées ” en ce sens que l’enfant est à chaque fois dans une situation où, pour réussir, il lui faut donner une “ bonne réponse ”, même si, pour la donner, plusieurs tactiques sont possibles. Elles se distinguent donc des autres situations dites “ ouvertes ” dans la mesure où dans celles-ci, l’enfant (ou un groupe d’enfants) doit produire *un texte original*, si modeste soit-il, même si c’est à partir d’une structure très contraignante.

Voici donc la carte des activités “ fermées ” proposées par l’enseignant :

1) **Entraînements divers** après découverte d’un nouveau texte référent afin de mémoriser les mots qui le composent.

2) **Mémorisation d’un mot** (fiche 3).

3) **Le Memory des mots**. Les enfants revoient ainsi des mots qu’ils ont déjà étudiés. Ils disposent de cartons sur lesquels l’enseignant a écrit un mot sur une face et dessiné la réalité correspondante sur l’autre. Les cartons sont étalés sur la table et chaque enfant, à tour de rôle, doit choisir un carton : il dit ce qui est écrit (“ souris ” par exemple) et retourne le carton pour vérifier. Si on voit le dessin d’une souris, l’enfant peut prendre ce carton. Sinon, il le repose dans le jeu. On peut commencer ce jeu avec des prénoms de la classe (on aura collé la photo de l’enfant au dos de son carton). Une variante plus difficile de ce jeu, mais très utile, est la situation inverse : on voit les faces dessinées des cartons et il faut maintenant écrire le mot correspondant sur son ardoise. En retournant le carton, on peut comparer l’essai du joueur avec l’écriture correcte du mot.

4) **Le pendu (ou l’araignée)**. (fiche 4) Ce jeu est bien connu. L’enseignant (ou un enfant animateur) choisit un mot connu de la plupart des enfants et trace autant de traits que ce mot a de lettres. Les enfants doivent proposer des lettres (au fur et à mesure, on les barre sur un alphabet) ; si le mot choisi contient cette lettre (1 ou plusieurs fois) l’animateur doit l’écrire au(x) bon(s) emplacement(s). Sinon, il trace un des 12 traits de la potence et du pendu (certains enseignants préfèrent dessiner une araignée). Les enfants ont gagné s’ils trouvent toutes les lettres avant que l’animateur ne dessine le douzième et dernier trait (celui qui représente la corde du pendu ou qui termine l’araignée). Dans un premier temps, on peut permettre aux enfants de s’appuyer sur un glossaire de plusieurs mots parmi lesquels le mot à deviner est choisi. Ce jeu est très utile pour aider les enfants à retenir le nom des lettres de l’alphabet, et notamment les plus fréquentes.

5) **Le jeu de l’imprimeur**. L’objectif est d’aider les enfants à associer l’image de la lettre et son nom. Deux enfants sont séparés par un écran. L’un, l’imprimeur, a les caractères d’imprimerie (imprimeries *Celda*, *Légo*, *Nathan* ou sous forme de cartons fabriqués par l’enseignant) et l’autre choisit dans un glossaire un mot ou un prénom à imprimer. Il doit épeler le mot de sorte que “ l’imprimeur ” puisse le composer. Suivant son niveau de connaissance

des lettres, on peut attribuer un ou plusieurs jokers à l'imprimeur (s'il ne sait pas par exemple quelle est la lettre qui s'appelle " ef ", il peut donner un joker à l'enfant qui épelle et celui-ci lui montre le dessin de la lettre, par exemple sur une ardoise). L'imprimeur doit deviner le plus vite possible quel mot est épelé et terminer cette composition. Finalement, on vérifie que le mot composé comporte bien toutes les lettres voulues. Si c'est le cas, l'imprimeur marque un point par lettre. Dès que l'imprimeur devient très performant, il peut prendre le rôle de celui qui épelle.

6) **La dictée recherche** : voir fiche 11.

7) **La dictée sans erreur**. Voir document en annexe 2.

8) "**charmani**" : Ce prénom imaginaire est formé à partir des syllabes initiales de trois prénoms existants (charlotte, magali et nicolas). Cette activité, adaptée à des GS et au début du CP, est le prolongement d'une autre : on utilise 4 à 6 étiquettes des prénoms de la classe qu'un enfant sait lire et on les découpe en syllabes (vin cent ; ma ga li ; char lotte ; etc.). Ces étiquettes syllabes sont rangées dans une boîte où l'on peut mettre, lors des premières séances, la liste des 4 à 6 prénoms complets. La tâche de l'enfant est d'abord de reconstituer tous les prénoms de cette boîte. La liste peut servir de support d'aide ou, plus tard, quand l'enfant devient plus performant, de moyen autocorrectif, quand ce travail est terminé. On peut passer alors au prolongement suivant : l'enseignant compose un nouveau prénom en utilisant deux syllabes de deux prénoms différents (exemple : vin char). On peut imaginer un roi et une reine qui ont beaucoup d'enfants et qui manquent de prénoms pour les dénommer à leur naissance. La tâche des enfants dans cet atelier est de lire chaque prénom imaginaire ainsi formé. Dans un premier temps, ils peuvent utiliser la liste des prénoms utilisés et l'enseignant n'utilise que des syllabes initiales. On rend la tâche plus difficile en utilisant d'autres syllabes (galotte) et en formant des prénoms trisyllabiques (charmani ; centgalotte ; comachar ; etc.). À travers ces activités, il s'agit d'aider les élèves à construire le principe syllabique.

9) **La sorcière dénomme ses crapauds**. Suivant le même principe de combinaison de syllabogrammes, en partant de deux mots bien connus des enfants, on peut former des pseudo-mots. Pour donner sens à cette activité, on peut imaginer une sorcière qui ne sait écrire que peu de mots et qui les utilise ainsi pour former le nom de ses crapauds. Par exemple, avec fourmi et dragon, on peut former la série suivante : drammi, gonfour, drafour, migon, gondra, mifour, midra, fourdra, fourgon, gonmi. L'enseignant écrit au tableau les deux mots utilisés par la sorcière (fourmi, dragon) et s'assure que les enfants savent les découper en syllabogrammes (four/mi, dra/gon). Puis il écrit le nom d'un crapaud. Des élèves qu'il interroge doivent venir lui dire à l'oreille quel est le nom de ce crapaud. Après validation, on passe au nom du crapaud suivant.

10) "**mardi, gâteau** → **marteau**". Suivant le même principe de recombinaison de syllabogrammes, on peut former des mots nouveaux en partant de mots connus. Par exemple, avec **mardi** et **gâteau**, on peut faire **marteau**. L'enseignant part de mots que les enfants connaissent ou qu'on étudie spécialement (les enfants doivent pouvoir les découper en syllabogrammes). Puis il écrit le mot en expliquant qu'il s'obtient en utilisant la syllabe de l'un et celle de l'autre (" Avec une syllabe de mardi et une syllabe de gâteau, on peut former ce mot qui est le nom d'un outil ; quel est ce mot ? "). Le nombre de mots possibles selon ce principe de combinaison de syllabes n'est pas très étendu. Toutefois, on ne vise pas une performance sur un grand nombre de mots mais une initiation au décodage à partir de syllabes connues et d'un contexte sémantique (" c'est le nom d'un outil "). Voici quelques exemples possibles : pantalon, tintin → pantin ; mercredi, cinéma → merci ; tortue, cochon → torchon ; papa, pompier → papier ; camille, bernard → canard ; salade, lapin → sapin ; papa, souris → paris ; maman, gâteau → manteau.

11) "**Le mot-devinette**". L'enseignant utilise des mots ou des prénoms connus des enfants. Il écrit un mot inconnu des enfants, mais dans lequel on retrouve une partie d'un mot connu (au besoin, on l'écrit aussi). Par exemple, les enfants connaissent le mot pantin et l'enseignant écrit pantalon en énonçant par exemple " c'est un vêtement et ça commence comme pantin ". Avec ce même mot de départ, on peut proposer aussi tintin : " on écrit deux fois une

syllabe de pantin et ça fait le nom d'un personnage de bandes dessinées". La tâche est plus compliquée, mais très utile si on n'emprunte pas la syllabe initiale (exemples : on part de " gâteau ", on écrit manteau et on énonce que c'est un vêtement *qui se termine* comme gâteau ; on part de " confiture ", on écrit voiture et on énonce que ça a quatre roues).

12) **Les animaux chimériques.** Le principe est le même qu'avec la situation " charmani ", mais avec deux noms d'animaux et une règle constante : on prend la première syllabe d'un mot et la deuxième de l'autre. Les mots référents, qui sont tous bi-syllabiques, sont écrits sur un " trombinoscope " (à côté de chaque mot écrit, on a dessiné l'animal correspondant). L'activité fonctionne bien si on dispose de dessins de ces animaux référents (un bison, une tortue, etc.) qu'on peut couper verticalement, tout en découpant leur nom en deux syllabes, car on peut former ainsi l'image de l'animal chimérique. Ainsi, la " bitue " est un animal chimérique hybride formé d'un corps de bison et d'une tête de tortue.

13) **Le jeu du Prince et de la sorcière (version syllabes).** Voir fiche 1 plus loin. Il s'agit là bien évidemment de favoriser le développement de la conscience syllabique.

Il existe une version Phonème plus difficile : le Prince dit barque, la sorcière dit arque – le prince dit pouf, la sorcière dit ouf. Il s'agit là de favoriser le développement de la conscience phonémique.

14) **Ca rime, ça rime pas** : voir fiche 2.

15) **Comptines rimées.** Même objectif que ci-dessus. L'activité est classique si on prend comme point de départ les prénoms de la classe (*Nicolas aime le chocolat, Charlotte n'a pas de bottes, Victor est le plus fort, etc.*). Mais on peut utiliser aussi des noms d'animaux (*Le cheval s'est fait mal, Le corbeau n'est pas beau, La fourmi a plein d'amis, ...*) ou de personnages de fiction (*Cendrillon mange des bonbons, La sorcière est morte hier, Le Père Noël fait sa vaisselle...*). Une façon de procéder et qui va droit au but consiste à proposer aux enfants trois ou quatre énoncés parmi lesquels ils doivent choisir celui qui rime. On peut même proposer deux versions de rimes possibles. Exemple avec quatre énoncés : *Le Père Noël fait sa lessive, Le Père Noël mange des caramels, Le Père Noël part en vacances, Le Père Noël fait sa vaisselle.* L'activité qui vient d'être décrite se réalise donc oralement. Mais elle peut se prolonger en fin de GS ou au début du CP sous forme d'atelier d'écriture : l'enseignant donne le début d'une phrase écrite (*Le père Noël...*) et les enfants doivent écrire le bout rimé.

Activités " ouvertes "

Comme nous l'avons déjà dit, dans ces activités, l'enfant (ou le groupe d'enfants) produit un texte original. Parfois, le texte est rédigé de façon entièrement originale, sans appui sur une structure préétablie (dictée à l'adulte, correspondance personnelle ou collective, récit de vie personnel ou collectif, fiction libre, poésie libre, etc.). Parfois, on part de la structure d'un texte donné et la tâche consiste à faire varier en son sein certains paramètres préalablement repérés. Nous appelons ces dernières situations des " situations génératives ". Les textes produits par les élèves ont en effet la même structure, mais chaque texte est original. C'est une façon de faire produire fréquemment des textes bien écrits, en soulageant les enfants de la prise en charge du thème et du plan du texte, qui constitue souvent l'obstacle le plus important dans les activités de rédaction à l'école.

1) **La dictée à l'adulte.** Cette pratique d'apprentissage a été conçue pour faire produire des textes à des non-" écrivains " tout en les aidant à comprendre le système de l'écrit. Elle est donc pleinement adaptée à la GS et au début du CP. Mais elle reste utile jusqu'au CE1 (voire jusqu'au CE2). Elle peut en droit concerner n'importe quel type de texte. Mais, en général, elle amène à produire des récits de vie. Elle peut se conduire de façon collective ou

individuelle. L'adulte ne se contente pas alors de jouer un rôle de secrétaire ou d'écrivain public, il cherche à solliciter des remarques sur la segmentation de l'écrit, des anticipations sur la suite du texte, des allers-retours entre microstructure et macrostructure. Nous ne décrivons pas ici cette situation, mais nous renvoyons de nouveau le lecteur à un livre dans lequel cette activité est parfaitement présentée : Lire-écrire, tome 2 (produire des textes), Jean Hébrard, Anne-Marie Chartier, Christiane Clesse, publié chez Hachette, pages 80 à 120.

2) **Les récits de vie.** Ils peuvent concerner la vie de l'école, de la classe, la vie personnelle de l'enfant, les fêtes. Dans ces situations, les enfants prennent en charge la rédaction et le passage au manuscrit. Mais la production n'est possible que si l'enfant a quelque chose à raconter (d'où la nécessité d'un échange collectif initial) et que s'il dispose de moyens d'autonomie (d'où l'usage des textes-références). Il ne faut pas chercher à produire de textes trop longs. Comme on écrit pour apprendre à lire, il faut que les enfants puissent se retrouver dans leurs écrits, ce qui doit conduire à intervenir de façon prudente dans l'amélioration du texte (le mieux est d'aboutir d'emblée à des formulations acceptables et accessibles à la relecture par l'enfant). Voici par exemple un enfant qui veut écrire : "*On a été se promener au bord du lac et on a donné du pain aux canards*". L'enseignant peut intervenir pour solliciter une extension du texte en demandant quand a eu lieu cette promenade et qui accompagnait l'enfant, pour aboutir à : "*Hier après-midi, on a été se promener au bord du lac avec papa et maman et on a donné du pain aux canards*". En revanche, tant que l'enfant ne sait pas lire assez couramment, il est inutile d'insister pour obtenir : "*Hier après-midi, papa, maman et moi sommes allés nous promener au bord du lac et nous avons donné du pain aux canards*", car il est presque certain qu'il ne sera pas en mesure de redire ce texte. Or, on cherche à ce que chaque texte écrit par chaque enfant devienne pour lui un nouveau texte-référence dans lequel il pourra puiser des mots ou expressions pour écrire de nouveaux textes. L'amélioration doit donc toujours rester dans les limites des capacités linguistiques orales des élèves, celles qui assurent qu'ils sont capables de redire leurs textes antérieurs sans erreur. Praticable dès la GS.

3) **Le journal mural.** C'est un journal qui a pour destinataire les parents. Il est hebdomadaire : on peut y retrouver l'actualité de la classe : l'événement de la semaine, des demandes particulières à la classe (petites annonces), les histoires lues avec leurs commentaires (nous avons aimé- nous avons détesté...), les projets de la semaine prochaine... et des illustrations. Il est affiché devant la classe ou à l'entrée de l'école de sorte que les parents puissent en prendre connaissance facilement. Praticable en atelier tournant dès la GS.

4) **Écriture individuelle d'un texte par transformation d'un autre.** L'activité consiste à supprimer dans une comptine bien connue des enfants certains mots qui seront remplacés par d'autres, la structure est conservée et permet de générer une nouvelle comptine, par exemple *La souris verte* qui devient *La vache bleue*. Praticable dès la GS.

5) "**Je m'appelle...**". Il s'agit de faire son propre portrait en suivant une structure préalable. Par exemple : *Je m'appelle Victor, je suis un garçon, je mesure 1 m 15, j'ai des yeux marrons et de cheveux noirs. J'aime bien l'école, parce que la maîtresse nous raconte plein d'histoires. Quand je serai grand, je voudrais être pompier.* Etc. Les mots en gras ici sont ceux que l'enfant a insérés dans la structure (à noter qu'il a choisi d'écrire "j'aime bien l'école" plutôt que "je n'aime pas l'école" qui constituait une autre option autorisée). Praticable dès la GS.

7) "**Pour Noël, je voudrais...**", "**Pour Noël, j'ai eu...**". Il s'agit d'une simple liste. Mais de telles listes sont des situations possibles de production d'écrit. Par exemple, écrire la liste des odeurs qu'on aime, des animaux dont on a peur, des choses qu'on aime manger (ou qu'on n'aime pas), des jeux ou jouets qu'on préfère, des personnes de sa famille (frères, sœurs, parents, grands-parents, oncles, tantes, ...), des pays qu'on voudrait visiter, des oiseaux ou des fleurs dont on connaît les noms, etc. Praticable dès la GS.

La liste peut être une suite de noms, comme dans ces exemples. Mais ce peut être une suite de phrases (chaque enfant en écrivant une) sur le modèle des ouvrages d'Elizabeth Bami (voir par exemple *Les petits riens, Les petits délices, Maman aime, moi je déteste, La maîtresse n'aime pas, moi j'adore*, publiés aux éditions Seuil-Jeunesse).

Praticable dès le CP.

8) “ **Si j’étais un magicien, je ..., parce que ...** ”. Il s’agit de compléter l’amorce d’un texte qui laisse rarement les enfants passifs. Sur ce même principe, il y a aussi : “ *Si j’étais un animal, j’aimerais être un(e) ..., parce que ...* ”, “ *Si j’étais un objet de la maison, je serais un(e), parce que ...* ”, “ *Quand je serai grand(e), je voudrais être..., parce que ...* ”, etc. Praticable en atelier au début du CP.

9) **L’album photo de la classe**. Chaque semaine, dans un atelier tournant de six enfants, il faut légender 6 photos qui seront rangées dans l’album collectif de la classe. Praticable dès la GS. Au début du CP, on peut aussi partir du dessin d’un animal chimérique, inventé par l’enfant ou créé à partir du support décrit plus haut (voir *Les animaux chimériques* dans les “ activités fermées ”). L’enfant doit faire le portrait de l’animal à la troisième personne : “ *C’est un..., il a ... pattes, une tête de ... et un corps de Il a des plumes (des poils), ..., il mange... Ses petits s’appellent des* ”, etc.

Au CE1, on peut reprendre cette situation en ajoutant d’autres détails.

10) **Légender une histoire en images**. Même principe que ci-dessus, mais un fil conducteur narratif relie les images (et les légendes). Il est très facile de partir d’une histoire qui est bien connue des enfants (contre traditionnel ou fiction). Praticable dès la GS.

Les fiches

Voici maintenant, à partir de la page suivante, les fiches qui donnent plus de précisions pour la préparation et l’animation de ces activités.. Pour des raisons de commodité pour l’utilisateur de ce document, ces fiches sont ordonnées selon l’ordre temporel (au début, on trouve donc les activités qui se pratiquent dès le début de la GS). Les repères temporels donnés ici sont évidemment indicatifs. Dans la réalité, suivant les compétences initiales des enfants au début de la GS, on pourra avancer ou on devra différer d’un mois ou deux la progression proposée ici.

Fiche 1 : LE JEU DU PRINCE ET DE LA SORCIÈRE

Du début à la fin de la GS

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'ACTIVITÉ

Cette activité est présentée dans la carte (activités “ fermées ”). Il s’agit de répéter un mot en supprimant une syllabe, la première ou la dernière (ou la syllabe intermédiaire dans le cas des mots trisyllabiques). L’enseignant énonce la règle (par exemple, “ la sorcière ne dit pas la première syllabe ”). Il annonce : “ le prince dit éléphant, que dit la sorcière ? ”. Les élèves jouent le rôle de la sorcière et doivent donc dire [lefã].

OBJECTIFS PRINCIPAUX

Par cette activité, on développe la conscience phonologique au niveau de la syllabe. Les enfants deviennent également capables d’ordonner le flux de l’oral en segments successifs et de comprendre ainsi plus aisément que l’écriture des mots note, de gauche à droite, les syllabes successives (compréhension du principe syllabique).

MATÉRIEL

Néant (l’enseignant aura préparé pour lui-même la liste des mots qu’il proposera aux enfants).

DÉROULEMENT et ÉVOLUTION

La situation peut être introduite ainsi : l’enseignant met en scène le jeu en prenant alternativement le rôle du prince et celui de la sorcière sur trois ou quatre mots. Par exemple : “ Le prince dit *caramel* (en détachant au besoin les syllabes *ca ra mel*), la sorcière dit *ramel*. Le prince dit *chocolat* (*cho co lat*), la sorcière dit *colat*. Le prince dit *fromage* (*fro mage*), la sorcière dit *mage*. Le prince dit *lumière* (*lu mière*), la sorcière dit ... ”. C’est aux élèves de répondre. Dès que la tâche est bien réussie, on fait expliciter que la sorcière répète le mot en ne disant pas la première syllabe. Puis l’enseignant désigne des enfants qui viennent dire à son oreille ce que dit la sorcière.

L’évolution de la tâche est assez évidente : supprimer la dernière syllabe (*caramel* → *cara* ; *chocolat* → *choco* ; *fromage* → *fro*), puis supprimer la deuxième syllabe de mots trisyllabiques (*caramel* → *camel* ; *chocolat* → *chol* ; etc.)

VARIABLES de DIFFÉRENCIATION

On peut inciter les enfants qui auraient des difficultés dans la tâche initiale à se dire la première syllabe à voix basse, puis “ dans la tête ” en faisant un geste de la tête qui marque l’intériorisation de la première syllabe (subvocalisation).

DURÉE

5 minutes

FRÉQUENCE OPTIMALE

Une fois par semaine jusqu’à ce que la performance soit excellente et générale.

Fiche 2 : “ ÇA RIME, ÇA RIME PAS ”

Du début de la GS au début du CP

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'ACTIVITÉ

L'enseignant énonce une série de mots (qui peut être un mélange de noms, verbes, adjectifs et adverbes) qui ont tous la même rime sauf un. Il faut repérer cet intrus.

OBJECTIFS PRINCIPAUX

Il s'agit de favoriser la sensibilité implicite à la rime (on ne demande pas aux enfants d'isoler la rime).

MATÉRIEL

L'enseignant prépare plusieurs listes de mots (4 ou 5 par séance), chaque liste comportant 5 à 6 mots, dont l'intrus. L'intrus ne se situe jamais en première ou deuxième position dans l'ordre d'énonciation, mais peut occuper n'importe quelle autre position (on fera varier cette position d'une série à l'autre).

DÉROULEMENT et ÉVOLUTION

L'enseignant peut introduire l'activité en donnant d'abord une liste de mots qui riment (il n'y a pas d'intrus). Il fait remarquer que, dans ces mots, on entend quelque chose qui est “ pareil ”. Au besoin il redit cette liste en accentuant les syllabes qui riment. Par exemple : *travaille, rail, chandail, paille, volaille, corail*. Il fait formuler qu'on entend pareil et énonce que, “ quand on entend pareil à la fin des mots, on dit qu'ils riment ”. Il demande ensuite si différents autres mots riment avec cette série-là. Par exemple, il interroge sur “ bâille ”, puis sur “ muraille ”, ... “ poussin ”, ... “ ferraille ”, ... “ orange ”, etc. Pour valider la réponse pour chacun de ces “ candidats ”, l'enseignant reprend la liste initiale en lui ajoutant le nouveau mot. Tantôt “ ça rime ”, tantôt “ ça rime pas ”. L'enseignant peut alors introduire l'activité, telle qu'elle sera désormais proposée en utilisant la même liste dans laquelle il a introduit un intrus, par exemple : *travail, rail, chandail, paille, voiture, volailles, corail*. Il fait formuler qu'il y a un mot qui ne rime pas avec les autres et que c'est “ voiture ”. Il peut alors proposer d'autres listes. Par exemple :

Lunette – bête – canard – savonnette – trompette

À boire – couloir – armoire – cahier – mouchoirs – tiroir

Poule – ça roule – moule – chaise – boule.

Pour chaque interrogation, quelques élèves sont invités à dire à l'oreille de l'enseignant le mot qui ne rime pas avec les autres.

VARIABLES de DIFFÉRENCIATION

Si les enfants sont peu performants dans ce format de tâche, on peut revenir à la situation plus facile où il faut déterminer si tel mot rime avec une liste de départ (voir ci-dessus, l'introduction de la situation).

En GS, on choisit des rimes riches (voyelle + consonne) telles que celles des exemples ci-dessus. Au CP, on peut assez vite passer à des rimes pauvres (voyelle seule), comme :

grain – bien – riz – vingt – main

bateau – chapeau – bureau – maison – marteau

cochon – torchon – bâton – savon – fourmi.

DURÉE

5 minutes.

FRÉQUENCE OPTIMALE

Une ou deux fois par semaine.

Fiche 3 : MÉMORISER L'ORTHOGRAPHE D'UN MOT

Du 1^{er} trimestre de GS à la fin du CE1

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'ACTIVITÉ

Activité présentée à la fin du chapitre 4 (*L'apprentissage de la lecture : des recherches éclairantes ; partie consacrée au Scénario expérimental d'acquisition du lexique orthographique*). Il s'agit d'amener les enfants à restituer l'écriture d'un mot après l'avoir fait observer et analyser sous différents angles (notamment nombre de lettres, épellation, analogies orthographiques éventuelles, découpage en syllabogrammes) et sollicité l'évocation mentale de ce mot écrit.

OBJECTIFS PRINCIPAUX

Apprentissage de stratégies de mémorisation de mots écrits : épellation, visualisation mentale, appui sur des analogies et sur le découpage en syllabogrammes. Du même coup, apprentissage ou consolidation de la connaissance des lettres (lors de l'épellation) et aide à la compréhension du principe graphophonologique au niveau de la syllabe (compréhension du principe syllabique).

MATÉRIEL

Le mot écrit au tableau en capitales jusqu'en mars en GS et en script au-delà (hauteur optimale des petites lettres = 15 cm) et un cache adapté (qu'on fixera avec deux pastilles aimantées par exemple) pour masquer le mot ou une partie du mot (voir ci-après le découpage en syllabogrammes).

Les enfants disposent de leur ardoise et d'un feutre.

À partir de la fin de la GS et jusqu'au début du CP, les enfants ont également besoin d'alphabets affichés donnant la correspondance entre les lettres scriptes et cursives.

Si le mot choisi pour cette activité figure dans un texte affiché, ce mot est masqué pour l'occasion.

DÉROULEMENT et ÉVOLUTION

On choisit toujours un mot dont le sens est bien connu des enfants. En GS et au début du CP, on choisit surtout des mots affectivement chargés. Sitôt que l'activité est bien installée, on peut faire voter sur le mot qui sera mémorisé. Mais ce peut être aussi un mot choisi par l'enseignant en raison d'un atelier d'écriture où tous les élèves auront besoin de ce même mot.

L'activité est toujours introduite sous forme de problème. Par exemple : “ *Voici le mot FANTÔME, comment pourrions-nous faire pour savoir l'écrire de mémoire, sans le regarder et sans le chercher dans un texte ?* ”.

Les enfants proposeront d'eux-mêmes diverses manières de procéder pour mémoriser ce mot : il y a 7 lettres, il y a un O avec un accent circonflexe ; c'est fait avec les lettres F A N T Ô M E (épellation) ; au début, on voit presque FIN, mais le I est remplacé par un A, etc.

Lorsqu'une stratégie est proposée, l'enseignant s'efforce de lui donner un caractère systématique :

- Concernant l'épellation, il peut faire épeler le mot une fois ou deux, demander ensuite aux enfants de l'écrire dans l'air puis sur leur ardoise en ne regardant pas les lettres une à une mais paquet par paquet, demander enfin d'épeler le mot deux fois en fermant les yeux, après avoir “ mis dans la tête toutes les lettres ” (début de visualisation mentale).
- Concernant l'usage des analogies, il peut présenter lui-même des mots très connus des enfants qui ont des parties communes et qui aideront les enfants à structurer l'information orthographique (par exemple, si un enfant s'appelle TOM, on fait remarquer ce segment dans FANTÔME).
- De toute façon, il demande enfin combien de syllabes il y a dans FANTÔME et où elles sont écrites. Si les enfants ne peuvent pas donner cette segmentation, c'est l'adulte qui la donne, par exemple en isolant successivement les deux syllabogrammes FAN et TÔME avec un cache. Il souligne chaque syllabogramme (F A N T Ô M E) et, pour chacun, il demande aux enfants de le mémoriser en l'épelant et en fermant les yeux avant de le restituer sur ardoise.
- Saurions-nous maintenant écrire tout le mot FANTÔME ? Il demande la restitution sur ardoise, mais cache le mot écrit au tableau (si c'est un tableau à craie, on peut effacer le mot en repassant avec l'éponge humide sur le tracé des lettres, de sorte que le mot continue à apparaître mais dans un contraste humide/sec, puis disparaît peu à peu (finalement, il faut quand même l'effacer d'un seul coup d'éponge). On permet aux enfants d'évaluer leur mémorisation en comparant avec le modèle (si on l'a effacé, on doit donc le réécrire, par exemple sous la dictée des enfants).

NB : Pour favoriser la visualisation mentale, on peut utiliser la technique suivante. L'enseignant a préparé une étiquette sur laquelle figure le mot écrit et effacé le modèle au tableau. Celui-ci est d'abord montré aux enfants : c'est bien notre mot du jour, FANTÔME. Puis l'enseignant retourne l'étiquette de sorte qu'il est seul à voir le mot écrit. Il demande alors : “ *Je vois le mot fantôme, quelles sont les lettres que je vois ? Je regarde les lettres de “ fan ”, quelles sont les lettres que je vois ? Je regarde maintenant les lettres de “ tôme ”, quelles sont les lettres que je vois ? Si je devais écrire tout le mot FANTÔME, qu'est-ce que j'écrirais.* ”.

VARIABLES et DIFFÉRENCIATION

La pluralité des stratégies proposées par les enfants et par l'enseignant est la principale variable de différenciation. Mais il est clair qu'en GS et au début du CP, la tâche est d'autant plus difficile que les mots comportent beaucoup de lettres.

FRÉQUENCE OPTIMALE

Un mot par semaine en GS. Un par jour au début du CP.

Fiche 4 : LE PENDU (OU L'ARAIGNÉE)

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'ACTIVITÉ

Cette activité est présentée dans la carte (activités “ fermées ”). Le meneur de jeu (l'enseignant au début) choisit dans sa tête un mot connu. Il peut l'écrire sur une ardoise qu'il retourne et qu'on regardera à la fin pour vérifier qu'on a bien trouvé le mot choisi par le meneur de jeu. Il indique aux joueurs le nombre de lettres composant ce mot et trace au tableau ou sur une feuille autant de traits qu'il y a de lettres. Les joueurs proposent une lettre. Si la lettre figure dans le mot, le meneur l'écrit au tableau à la bonne place. Si elle y figure deux ou trois fois, le meneur de jeu écrit cette lettre pour chacune de ses occurrences. On barre cette lettre sur un alphabet (ce qui permet aux joueurs de contrôler au cours du jeu les lettres qui ont déjà été proposées). Si la lettre proposée n'appartient pas au mot choisi, on la barre aussi sur l'alphabet et on trace un des douze traits du “ pendu ” (ou d'une araignée). Les joueurs proposent une autre lettre... À la fin, il revient aux joueurs de dire quel mot avait été choisi par le meneur de jeu. Si le pendu (ou l'araignée) est complété avant que les enfants ne trouvent toutes les lettres, on peut décider de donner un gage aux joueurs.

OBJECTIFS PRINCIPAUX

Savoir utiliser un alphabet de référence, consolider la connaissance des lettres en se concentrant sur les lettres les plus fréquentes et développer ainsi la capacité à épeler.

MATÉRIEL

Un alphabet sur lequel on peut barrer les lettres, un support pour écrire le mot, le dessin d'un pendu (ou d'une araignée) en 12 traits estompés qu'il suffira de repasser trait après trait au moment du jeu, lorsque les joueurs proposent des lettres qui n'appartiennent pas au mot :

<i>Pour l'araignée, compter 4 traits pour le corps et 8 traits pour les 8 pattes (la bouche et les yeux ne comptent pas). Pour le pendu, compter 4 traits pour la potence, 4 pour les jambes et les bras, 1 pour le corps, 1 pour la tête, 1 pour le cou et 1 pour la corde.</i>	
--	--

Éventuellement, une liste de mots dans lesquels il y a le(s) mot(s) choisi(s) par l'animateur.

DÉROULEMENT et ÉVOLUTION

Au début, les premières parties sont animées en grand groupe pour permettre la compréhension du jeu et de ses règles. Dès que les enfants comprennent le jeu, on peut organiser le jeu pour des petits groupes, notamment pour les enfants qui ont besoin de consolider la connaissance des lettres de l'alphabet (groupes de besoin). On fera remarquer, le moment venu, que certaines lettres reviennent fréquemment (comme le E, le A, le I, ... le R, le L et le M) et qu'il y a toujours une ou plusieurs des lettres A, E, I, O ou U, qu'on appelle des voyelles.

VARIABLES de DIFFÉRENCIATION

Voir ci-dessus l'organisation en groupes de besoin. Dès que possible, on supprime la liste des mots.

DURÉE

15 minutes maximum.

FRÉQUENCE OPTIMALE

Une fois par semaine dès le milieu de la GS, et tant que c'est nécessaire.

Fiche 5 : L'IMPRIMEUR

Du 1^{er} trimestre de la GS au tout début du CP

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'ACTIVITÉ

Cette activité est présentée dans la carte (activités “ fermées ”). Ce jeu se joue à 2. Les élèves sont mis l'un en face de l'autre avec un cache pour les séparer. L'un d'eux dispose d'une liste de mots (5-6 mots). Les mots de ce glossaire ont déjà été travaillés en classe. Ils peuvent être illustrés pour faciliter le repérage. L'autre élève dispose d'une imprimerie : les lettres de l'alphabet sont disposées dans l'ordre alphabétique et apparaissent pour certaines plusieurs fois. L'élève qui a le glossaire devant les yeux en choisit un et, au fur et à mesure, épelle le mot qu'il a choisi. L'autre élève cherche dans son alphabet la lettre annoncée par son partenaire et la pose sur un support de composition. Lorsque toutes les lettres du mot épelé ont été assemblées, l'élève qui imprime doit dire le mot que son partenaire est en train de lui demander de composer. Mais il peut évidemment le deviner plus tôt, en s'appuyant sur les premières lettres.

OBJECTIFS PRINCIPAUX

Connaître le nom des lettres de l'alphabet, passer aussi aisément du nom de la lettre à l'évocation mentale de son dessin (dans la tâche de composition sous dictée de lettres) et du dessin de la lettre à son nom (dans la tâche d'épellation).

MATÉRIEL

- Une imprimerie comme *Celda* (caractères magnétiques), *Lego* ou *Nathan* (tampons) ou autre et son support de rangement. À défaut, on peut utiliser des lettres écrites sur des petits cartons qu'on aura soi-même fabriqués. Il faut en tout cas rendre possible la répétition d'une même lettre (par exemple, il faut deux A pour caramel).
- Un glossaire de mots déjà travaillés en classe (5 ou 6 mots au début).
- Un cache ou un écran qui permettent d'empêcher l'imprimeur de voir le mot choisi pour son partenaire de jeu.

DÉROULEMENT et ÉVOLUTION

Si l'on dispose de plusieurs imprimeries, le jeu peut être introduit lors d'un atelier avec un petit groupe. L'enseignant joue le rôle de celui qui épelle et chaque enfant essaie de composer et de deviner le mot épelé. Finalement, on vérifie que le mot composé par chaque enfant comporte bien toutes les lettres voulues. Si c'est le cas, il marque un point par lettre et on passe à un autre mot. L'atelier peut se poursuivre selon la même organisation, mais c'est un enfant qui assure le rôle de l'épellateur. Toutefois, il est plus pratique de faire jouer les enfants par paires (un épelleur et un imprimeur).

Dès que l'imprimeur devient performant, il peut prendre le rôle de celui qui épelle.

Les lettres de l'alphabet peuvent être, dans un premier temps, les capitales et, dans un second temps les minuscules.

VARIABLES de DIFFÉRENCIATION

Quand les enfants jouent par paires, pour le rôle de “ l'épellateur ”, il faut choisir un élève déjà avancé dans la connaissance des lettres. On peut attribuer un ou plusieurs jokers à l'imprimeur (voir description dans la carte). On peut enfin montrer aux imprimeurs les plus novices comment retrouver une lettre en récitant l'alphabet : il pointe chaque lettre jusqu'à s'entendre dire “ ef ” ; la lettre qu'il pointe à ce moment-là est le “ ef ”.

DURÉE

30 minutes maximum.

FRÉQUENCE OPTIMALE

Une ou deux fois par semaine jusqu'à ce que les enfants connaissent bien les lettres.

Fiche 6 : LE “ MÉMORY ” DES MOTS

De décembre en GS au CE1

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'ACTIVITÉ

Ce jeu se joue avec des cartons fabriqués par l'enseignant, sur lesquels figurent au recto un mot écrit et au verso l'image correspondante. Ces cartons sont déposés dans la désordre sur la table de jeu. Les joueurs doivent, à tour de rôle, choisir un carton et dire le mot qui y est écrit. La situation est autocorrective : en retournant le carton, l'image permet à tous les joueurs de savoir si le mot a bien été reconnu. Si le joueur ne s'est pas trompé, il garde le carton. Sinon, il le remet dans le jeu. De toute façon, c'est au joueur suivant de choisir un des autres cartons... Le joueur qui, à la fin du jeu, a le plus de cartons a gagné.

OBJECTIFS PRINCIPAUX

Entretenir, consolider et approfondir la mémoire des mots qui ont été étudiés précédemment dans la classe.

MATÉRIEL

Pour introduire le jeu en GS, on peut utiliser les prénoms. Par exemple, pour le groupe des “ jaunes ”, on utilise les 6 ou 7 prénoms de ce groupe. Au dos de chaque carton, il y a une photo d'identité qui sert d'autocorrection.

Dès que l'enseignant a amené les élèves à mémoriser 6 noms communs (exemples : maman, papa, bébé, hamster, fantôme, pirate), on forme une autre série de cartons.

Progressivement, le jeu s'enrichit ainsi des nouveaux mots mémorisés. Quand le nombre de cartons est supérieur à 12, on essaie de former des séries (avec un code de couleur qui permet de distinguer les mots les plus récemment étudiés de ceux qui ont été étudiés en premier).

Au CP, les cartons peuvent être classés par famille sémantique (exemples : personnages des albums, animaux, actions, fruits et légumes, lieux, objets de la vie courante, jeux et jouets, ...) et, au CE1, par famille syntaxique (un code de couleur indique si les mots sont des noms, des verbes ou des adjectifs).

L'écriture utilisée est fonction de celle qui sera employée par les enfants dans la variante “ écriture ” décrite ci-après (voir déroulement).

Dès la fin de la GS, on peut introduire des cartons “ groupes de mots ”. Exemples : “ un pirate ”, “ trois pirates ”, “ des pirates ”, “ une souris ”, “ deux souris ”, “ des souris ”, etc. puis “ le papa du pirate ”, “ le bébé du pirate ”, “ la maman du pirate ”, “ le papa du fantôme ”, “ la maman du fantôme ” (on dessine un vieux pirate, un bébé-pirate avec un bandeau sur un œil, etc., ce qui demande une vraie compétence en dessin).

Au CP, en janvier, chaque carton peut être une phrase comme “ la sorcière mange une pomme rouge ”, qui utilise des mots connus des enfants.

Pour la variante du jeu “ écriture ”, les joueurs disposent d'une ardoise et d'un feutre effaçable.

Au début, quand le nombre de cartons est faible, on joue à 2. Plus il y a de mots dans une série de cartons et plus le nombre de joueurs peut augmenter.

DÉROULEMENT et ÉVOLUTION

Voir présentation générale pour la variante “ lecture ”.

Variante écriture (plus difficile) : pour une même série de cartons, quand les enfants sont très performants dans la variante “ lecture ”, l'enseignant dispose les cartons sur la table de jeu de sorte que les faces-images soient visibles et les mots au verso. Les joueurs doivent écrire sur leur ardoise, de mémoire, le mot correspondant à l'image choisie. La situation est auto-corrective : en retournant le carton, tous les joueurs peuvent voir si le mot (ou le groupe de mots) a été correctement écrit. S'il y a la moindre erreur, le carton est remis dans le jeu.

VARIABLES de DIFFÉRENCIATION

Outre le nombre de cartons, on peut aussi jouer sur la présence ou l'absence, dans la variante lecture, d'un glossaire imagé (qui peut comporter plus de mots que ceux utilisés dans la série de cartons mis en jeu).

Dans la variante écriture, les joueurs peuvent utiliser un joker qui leur permet d'avoir accès au glossaire, mais ils ne peuvent pas copier et doivent retourner le glossaire avant d'écrire. Autre possibilité intéressante : le glossaire est affiché derrière un paravent (on peut le consulter une fois par mot, mais on ne peut pas copier le mot).

DURÉE

Une partie dure de 5 minutes à 15 minutes, suivant l'importance du nombre de cartons mis en jeu et du nombre de joueurs. Cette durée varie donc aussi en fonction du niveau (GS, CP, CE1). En GS, ce jeu est introduit dans un atelier, puis il fonctionne, en accès contrôlé à l'accueil et/ou à des moments que l'enseignant consacre à des activités courtes variées (finir un travail, petits jeux mathématiques, puzzles, exercices de calligraphie, etc.).

FRÉQUENCE OPTIMALE

En GS, un enfant doit pouvoir jouer une fois par semaine au moins. Au CP, la fréquence peut être augmentée, puisqu'on peut faire jouer davantage d'enfants : deux ou trois fois par semaine. Au CE1, même rythme qu'au CP.

Fiche 7 : ENTRAÎNEMENTS SUR UN NOUVEAU TEXTE-RÉFÉRENCE

Du début du 2^e trimestre de GS à la fin du CP

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'ACTIVITÉ

Ces activités sont présentées, avec d'autres entraînements dans divers chapitres précédents (chapitre 1, *La vidéo...*, *Des entraînements indispensables* ; chapitre 5, *Mises en situation, situations 1 à 5* ; chapitre 6, : *Séquences en classe, séquence en GS*). Il s'agit d'activités de mémorisation, de signalement et de verbalisation sur des textes organisés en clauses. Ici, on décrit les premières activités (voir chapitres déjà cités pour d'autres activités).

OBJECTIFS PRINCIPAUX

S'approprier une stratégie de repérage d'une clause, d'un groupe de mots ou d'un mot dans des textes-références en vue d'une plus grande autonomie dans les ateliers d'écriture (les enfants peuvent puiser dans ces textes-références les termes dont ils ont besoin pour leur propre texte). Construire le schème de la lecture orale (le texte est redit par groupes de mots, comme dans une lecture orale experte). Cette situation favorise aussi le développement de la mémoire langagière et aide les enfants qui en ont besoin à développer leur maîtrise de la langue orale. Elle renforce aussi la familiarisation avec la forme écrite des mots.

MATÉRIEL

- Affiche du texte-référence organisé en clauses (chaque ligne représente une clause). Le texte peut avoir jusqu'à une quinzaine de lignes (en GS on peut commencer par des comptines).
- Étiquettes-clauses : ce sont les étiquettes de chaque clause du texte (voir différenciation).
- Une baguette pour montrer les lignes du texte n'est pas superflue.

DÉROULEMENT et ÉVOLUTION

1°) Dire et faire redire le texte en synchronisant la diction et le signalement du texte (par le maître), jusqu'à ce que les enfants le connaissent par cœur, au moins pour les premières lignes (c'est-à-dire 2 ou 3 phrases). On peut donc répéter cette phase 2 ou 3 fois.

2°) L'enseignant(e) énonce une ligne du texte et les enfants doivent dire où est cette ligne sur le texte affiché (tâche de signalement).

3°) L'enseignant(e) montre une ligne quelconque du texte et les enfants doivent dire quelle est cette ligne (tâche de verbalisation).

4°) Chaque enfant (ou groupe de 2 enfants) a une des étiquettes-lignes préparées par l'enseignant. Il faut reconstituer le texte à gauche du texte origine.

5°) L'enseignant a préparé 1 ou 2 phrases qui contiennent des lignes ou mots du texte. Il montre les unités graphiques correspondantes et les enfants doivent reconstituer oralement la nouvelle phrase.

VARIABLES de DIFFÉRENCIATION

- Pour des enfants qui auraient du mal à mémoriser le texte, répéter l'activité 1.
- On peut jouer sur la taille, la couleur et le type des caractères des étiquettes par rapport à l'affiche. Au début, la taille est la même que sur le texte affiché au début de la séquence, mais on peut changer la couleur des caractères et du fond. En fin de GS, les deux textes (affiche et étiquettes) sont en script. Au début du CP, les étiquettes peuvent être en cursive alors que le texte affiché est en script. Vers le milieu de l'année de CP, il est bon de proposer le cheminement inverse : le texte est en cursive et les étiquettes sont écrites en script.

DURÉE

20 minutes.

FRÉQUENCE OPTIMALE

À chaque fois qu'on introduit un nouveau texte-référence.

Fiche 8 : LE MOT-DEVINETTE

Du début du 2^e trimestre de la GS au milieu du CP

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'ACTIVITÉ

Cette activité est présentée dans la carte (activités “ fermées ”). Il s’agit de deviner un mot en coordonnant deux sortes d’informations : le premier syllabogramme qui est identifié comme analogue à un syllabogramme connu et une information sémantique sur le mot. Par exemple avec “ pantalon ”, si on remarque que ce mot commence comme pantin qu’on connaît déjà et si on nous dit que c’est un vêtement, on peut parier que c’est le mot [pãtalõ] ”.

OBJECTIFS PRINCIPAUX

Les enfants apprennent ainsi à coordonner deux sortes d’informations très différentes ; les marques graphiques et le sens probable, compétence qui est à la racine des premiers progrès dans l’acquisition des bases de la lecture. En effet, quand l’enfant ne sait pas encore lire couramment, il lui faut constamment naviguer entre ces deux sortes d’information. S’il ne traite que les marques graphiques, il produit des sons dépourvus de sens ou fait des erreurs de décodage. S’il ne traite que le sens probable, il substitue des mots à d’autres et peut s’installer dans une sorte de pratique hallucinatoire : il a vu le mot farine et en déduit que c’est une recette de gâteau, alors qu’il s’agit d’un fait divers (“ Une enveloppe remplie de farine déclenche la panique ”).

MATÉRIEL

Des mots connus du répertoire de la classe, écrits sur étiquettes ou au tableau.

DÉROULEMENT et ÉVOLUTION

La situation peut être introduite directement avec un premier exemple : l’enseignant a écrit le mot pantin que les enfants connaissent déjà et le mot pantalon qui est nouveau. Il fait remarquer que les deux mots commencent “ pareil ” : il y a les lettres P A N T au début de ces deux mots. Il fait segmenter pantin en ses deux syllabogrammes. Au besoin, il donne cette segmentation : c’est P A N qui fait [pã]. Il annonce alors que le mot nouveau commence comme pantin et que c’est un vêtement. Quel pourrait être ce mot ? Des enfants que l’enseignant désigne viennent lui dire leur hypothèse à l’oreille. On fait aussitôt une évaluation des différentes propositions. Si un enfant a proposé “ chemise ” par exemple, on demande si c’est un vêtement et si ça commence comme pantin. De même si un enfant a proposé toute autre solution que pantalon.

On poursuit avec Tintin on voit deux fois la fin de pantin et c’est un personnage de BD.

On peut enchaîner avec d’autres mots formés avec une partie d’un mot très connu des enfants.

VARIABLES de DIFFÉRENCIATION

La tâche est assez facile dans la situation **pantin** —> **pantalon** car les deux syllabogrammes identiques se trouvent en début de chacun des deux mots. Elle est plus difficile s’ils se trouvent à la fin de chaque mot, comme avec **souris** —> **Paris** (ça se finit comme souris et c’est le nom d’une grande ville d’Europe). Ces cas seront abordés en fin d’année de GS. Elle devient très difficile si les positions des syllabogrammes ne sont pas les mêmes dans le mot connu et dans le mot-devinette, comme **maman** —> **manteau** : au début de ce mot, il y a la fin de maman et c’est un habit. On réservera ce type de cas au CP. Avec cette progression, on a donc aussi une hiérarchie dans la difficulté pour d’éventuels groupes homogènes.

DURÉE : 10 minutes maximum.

FRÉQUENCE OPTIMALE

Une fois par semaine en GS à partir du milieu de l’année. Une fois par jour au début du CP.

Fiche 9 : MARDI, GÂTEAU → MARTEAU

Du 2^e trimestre de la GS au début du CP

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'ACTIVITÉ

Suivant le principe de recombinaison de syllabogrammes, on peut former des mots nouveaux en partant de mots connus. Par exemple, avec **mardi** et **gâteau**, on peut faire **marteau**. L'enseignant part de mots que les enfants connaissent ou qu'on étudie spécialement (les enfants doivent pouvoir les découper en syllabogrammes). Puis il écrit le mot en expliquant qu'il s'obtient en utilisant la syllabe de l'un et celle de l'autre : " Avec une syllabe de mardi et une syllabe de gâteau, on peut former un nouveau mot, lequel ? ". Si les enfants ne trouvent pas, il indique alors que ce mot est le nom d'un outil. Voir autres commentaires dans la carte des activités " fermées ".

OBJECTIFS PRINCIPAUX

Favoriser l'acquisition du principe syllabique.

Apprendre à lire un mot nouveau en empruntant des fragments de mots au répertoire des mots mémorisés de la classe, éventuellement en s'appuyant sur un contexte sémantique (dans l'exemple mardi, gâteau → marteau, l'enseignant peut dire, en cas de " panne ", qu'il s'agit d'un outil).

MATÉRIEL

L'enseignant utilise le tableau ou une ardoise, éventuellement des étiquettes qu'il a fabriquées pour l'occasion.

DÉROULEMENT et ÉVOLUTION

1°) Présenter l'activité sous forme de défi : " Vous allez pouvoir lire des mots que vous n'avez encore jamais vus ". Au tableau, proposer deux mots déjà mémorisés.

2°) Faire relire ces mots. Faire chercher le nombre de syllabes de chacun des 2 mots connus et faire isoler les syllabogrammes correspondants.

3°) Présenter le mot nouveau et faire chercher les " paquets de lettres " qui sont communs à ce mot et aux mots déjà connus. Si les enfants ne lisent pas ce nouveau mot, donner des indices sémantiques pour les aider : " c'est un jouet, un outil ... ". Quand l'enfant a deviné le mot, il peut le dessiner sur son ardoise ou venir le dire tout bas à l'enseignant.

VARIABLES de DIFFÉRENCIATION

Nombre de mots mémorisés et proposés. Nombre de syllabes du mot à découvrir (2 puis 3) et des mots référents. Pour les enfants les moins expérimentés ne proposer au départ que 2 mots référents pour un mot de deux syllabes (mardi-gâteau marteau).

DURÉE

Maximum 5 minutes.

FRÉQUENCE OPTIMALE

Deux fois par semaine en GS, une fois par jour au début du CP jusqu'à ce que les élèves disposent d'autres stratégies que l'utilisation des syllabogrammes (ce qui se produit entre décembre et février pour la plupart). Mais l'activité reste utile aux élèves qui n'ont pas encore découvert le principe alphabétique.

Fiche 10 : LES ANIMAUX CHIMÉRIQUES

Du 2^e trimestre de la GS au milieu du CP

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'ACTIVITÉ

Voir présentation détaillée dans la carte des “activités fermées”. Avec deux mots bisyllabiques, on peut former un autre mot qui utilise la première syllabe de l'un et la deuxième syllabe de l'autre. S'il s'agit de nom d'animaux comme tortue et canard, on forme le pseudomot “tornard” qui peut être conçu comme un animal ayant un corps de tortue et une tête de canard. La même règle peut évidemment fonctionner à l'écrit en utilisant les syllabogrammes correspondants.

OBJECTIFS PRINCIPAUX

En recourant à l'écrit pour ces tâches, les élèves apprennent le principe syllabique. Ils sont conduits à observer que certaines syllabes ont deux lettres, d'autres 3, 4 ou 5. Ils sont aussi amenés à comprendre ce qu'est le début d'un mot et la fin d'un mot à l'oral en s'appuyant sur la segmentation syllabique et à repérer sur le mot écrit lui-même les lettres qui représentent le début du mot et celles qui représentent la fin du mot.

Les enfants commencent également à mémoriser certaines syllabes très fréquentes ou qui comportent peu de lettres comme “la” de “lapin” ou “bi” de “bison”.

MATÉRIEL

On utilise des fiches cartonnées sur lesquelles figure le dessin d'un animal de profil (un canard, un cochon, une tortue, ...) et, au-dessus, le nom de l'animal (canard, cochon, tortue, etc.). Il est décisif d'adopter une même orientation pour tous les dessins de sorte que les combinaisons des images donnent toujours lieu à deux parties complémentaires. Le mieux est d'utiliser l'orientation classique en illustration : l'arrière de l'animal est à gauche et l'avant est à droite (ce faisant, en outre, on n'induit pas le faux théorème selon lequel le début d'un mot représenterait l'avant de l'animal et la fin du mot l'arrière de l'animal). Ces fiches cartonnées sont coupées le long d'un trait vertical qui sépare les deux syllabes du mot écrit et les deux parties du corps de l'animal. En utilisant deux demi-fiches provenant de deux animaux différents, on crée un animal chimérique. Si l'on veut que les dessins coïncident également, il faut s'arranger pour que l'épaisseur de l'animal à la jonction des deux demi-fiches soit la même pour toutes les fiches et située à la même hauteur.

De plus, pour des enfants non lecteurs, il est indispensable qu'ils disposent de la liste de tous les animaux réels employés, avec les images correspondantes (ce qui leur sert de dictionnaire). Ce glossaire en images est affiché au tableau si l'activité est conduite collectivement.

DÉROULEMENT et ÉVOLUTION

Lors de l'introduction de la situation, l'enseignant demande aux élèves combien il y a de syllabes dans divers noms d'animaux (rhinocéros, loup, baleine, éléphant, souris, hippopotame, etc.). Il annonce qu'on va jouer maintenant avec des noms d'animaux qui ont tous deux syllabes et montre les fiches qu'il a préparées et le glossaire qui sera utilisé (au début, on peut utiliser seulement 4 ou 5 animaux). Pour chaque animal, il fait observer qu'il a bien deux syllabes à l'oral et fait repérer les syllabogrammes correspondants sur les mots écrits fiche par fiche. Il présente ensuite le dispositif technique : avec deux demi-fiches, on forme l'image d'un nouvel animal et son nom est lui-même formé des deux syllabes correspondantes. Comment s'appelle cet animal ? On voit les lettres TOR qui font la première syllabe de “tortue” et NARD qui font la deuxième syllabe de “canard”. Cet animal imaginaire s'appelle un L'enseignant interroge des enfants qui viennent lui dire ce nom à l'oreille.

La situation évolue ensuite ainsi : l'enseignant ne montre maintenant que le nom de l'animal chimérique (par exemple : “bitue”, formé avec le “bi” de bison et le “tue” de tortue). Pour cela, il cache l'image de l'animal chimérique avec un carton ou un rabat : Quel est cet animal ? Comment s'appelle-t-il ? Il a un corps de ... et une tête de Les enfants peuvent utiliser le glossaire affiché pour retrouver à quels animaux appartiennent les syllabogrammes “bi” et “tue”. Ils retrouvent alors que “bi” est le début de bison, et que “tue” se trouve à la fin de tortue. Donc, c'est une ... Cette anticipation est vérifiée en soulevant le cache en carton.

Finalement, quand les enfants sont très performants avec cette tâche, on peut introduire la version écriture de cette situation : l'enseignant montre l'animal chimérique et masque son nom. Les enfants doivent dire comment s'appelle cet animal et écrire son nom sur leur ardoise. Là aussi, ils peuvent s'aider du glossaire, là aussi, on vérifie en soulevant le cache ou le rabat.

VARIABLES de DIFFÉRENCIATION

C'est l'usage du glossaire permet de réussir avec très peu de connaissances dans la tâche de lecture. Dans la tâche d'écriture, il faut savoir segmenter chaque mot écrit en syllabogrammes. Des élèves en sont capables sur presque tous les noms d'animaux, d'autres seulement sur quelques uns, voire aucun. Dans cette tâche, on peut donc aider les élèves en donnant la segmentation (ce sont les lettres T O R qui font le [tor] de “tortue”). Au besoin, cette segmentation est représentée sur le glossaire lui-même par un trait vertical qui symbolise la coupe verticale de la fiche.

Évidemment, plus il y a d'animaux et plus la combinatoire est importante. Avec 6 animaux dans la liste de base et 12 syllabes, on peut former de 30 animaux chimériques ! Avec 20 animaux dans la liste de base et 40 syllabes, on peut former de 380 animaux chimériques ! On n'introduira donc de nouvelles fiches que une par une, après que les combinatoires avec les premiers animaux auront été bien entraînées. Comme on utilisera ce support jusqu'au début du CP, il n'est pas nécessaire de presser le pas.

DURÉE :

20 minutes maximum.

FRÉQUENCE OPTIMALE

On peut aborder la situation initiale au mois de mars en GS à raison de deux séances collectives ou en petits groupes par semaine. On parvient ainsi à la variante écriture (possible en collectif) en fin d'année de GS avec un stock modeste d'animaux (pas plus de 10).

Fiche 11 : DICTÉE-RECHERCHE

De la fin de la GS à la fin du CE1

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'ACTIVITÉ

Cette activité est présentée dans la carte (activités fermées). L'enseignant a préparé une phrase dont tous les mots ou presque sont contenus dans des textes-références. Il dicte cette phrase. Les enfants savent qu'ils peuvent retrouver tous les mots dans les textes-références (ceux qui n'y sont pas sont des mots connus par tous les élèves, sinon l'enseignant les écrit au tableau). Les enfants peuvent bien sûr (et on les y encourage) écrire les mots qu'ils connaissent de mémoire. Au besoin, avant la dictée, l'enseignant fait repérer dans quels textes et à quels endroits on peut rechercher les mots à problème de cette dictée.

OBJECTIFS PRINCIPAUX

Consolider la mémoire des mots déjà connus. Renforcer la capacité à retrouver dans les textes référents des mots qu'on doit écrire pour permettre aux élèves d'écrire de façon de plus en plus autonome lors des ateliers d'écriture. Si la dictée se fait en cursive, c'est également un bon entraînement de calligraphie en fin de GS et début de CP.

MATÉRIEL

Textes référents affichés, autres référents individuels comme le livre de vie ou le cahier de textes (cf. ci-après le chapitre "*Les outils*"). Tant que nécessaire, les élèves peuvent aussi utiliser leurs alphabets ou les alphabets collectifs pour passer facilement des lettres scriptes ou capitales (utilisées dans les textes-références) aux lettres cursives.

DÉROULEMENT et ÉVOLUTION

L'enseignant annonce que les enfants vont écrire une phrase qu'il va dire ; pour écrire cette phrase ; ils feront comme dans les ateliers d'écriture :

s'ils savent comment ces mots s'écrivent, ils pourront bien sûr les écrire aussitôt ;

s'ils ne savent pas comment s'écrivent les mots, ils pourront chercher dans les textes affichés ou sur leurs cahiers.

La phrase est alors énoncée, par exemple : "*Dimanche, Antoine est allé au cinéma avec son papa et sa maman.*". Il demande aux enfants de la répéter. Pour chaque mot ou groupe de mots ("dimanche", "Antoine", "est allé", "au cinéma"...), l'enseignant demande ensuite si certains savent l'écrire directement et, sinon, où on peut le(s) retrouver pour les copier.

On peut ensuite passer à la dictée sur le cahier de textes. Au cours de la dictée, l'enseignant n'hésite pas à faire rappeler la méthode. Finalement, on peut commenter cette phrase : est-ce vrai qu'Antoine est allé au cinéma ? Quel film a-t-il vu ? Qui est allé au cinéma récemment ?... C'est l'enseignant qui fera la correction (l'exercice n'est pas noté).

VARIABLES de DIFFÉRENCIATION

Tant que tous les enfants ne sont pas lecteurs, il convient que la phrase comporte toujours un pourcentage de 60-70 % de mots très connus, pour permettre à tous les enfants de la relire aisément. Quand les enfants savent lire, on y inclut de préférence des mots fréquents, ceux dont on pense qu'ils doivent être lus de façon orthographique en fin de cycle 2. À partir du milieu du CP, on peut demander aux enfants de souligner les mots qu'ils n'ont pas écrits de mémoire. On peut démarrer cette activité plus tôt en GS avec des phrases de 3 ou 4 mots, voire avec des mots isolés.

DURÉE

De 30 minutes maximum en fin de GS à 10 minutes au début du CE1.

FRÉQUENCE OPTIMALE

1 fois par semaine en fin de GS ; 2 fois par semaine au CP et au début du CE1 (en alternance avec des "dictées sans erreur").

Fiche 12 : COMPTINE RIMÉES

À l'oral : milieu de la GS ; à l'écrit : de la fin de la GS au milieu du CP

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'ACTIVITÉ

Il s'agit de produire à l'oral d'abord, puis à l'écrit, des phrases à " bouts rimés " (voir description dans la carte des activités " ouvertes "). On part traditionnellement des prénoms de la classe ou de celle des correspondants (*Nicolas aime le chocolat, Fabienne a une chienne, Julie reste au lit, ...*), mais on peut aussi partir de noms de pays (*La France n'a pas de chance, À Madagascar il y a des canards, Au Maroc il n'y a pas de phoques, Au Liban il y a du vent, ...*), de villes, de noms d'animaux, de fruits, d'instruments de musique, etc.

OBJECTIFS PRINCIPAUX

En produisant des phrases dans lesquelles on observe des " bouts rimés " et qui ont un sens même si les significations sont bizarres ou comiques, les élèves aiguisent leur capacité à repérer des similitudes phonologiques au niveau de la rime.

MATÉRIEL

Liste des prénoms, noms d'animaux, de pays, etc. que l'enseignant a préparée pour chaque atelier. Chaque enfant a ainsi le choix du prénom, de l'animal, du pays, etc. qu'il utilise dans sa phrase. De plus, l'enseignant a envisagé des rimes possibles qu'il pourra suggérer en cas de " panne ", comme *Maroc/phoque ; Liban/vent ; etc.* Cette liste est écrite pour servir d'aide-mémoire d'abord, puis pour pouvoir être dite ou lue collectivement dès que ce sera possible.

DÉROULEMENT et ÉVOLUTION

Cette situation peut commencer en GS en milieu d'année à l'oral et c'est alors l'enseignant qui écrit sous la dictée des enfants. Progressivement, vers la fin de l'année de GS, les enfants pourront prendre eux-mêmes en charge l'écriture du texte dans des ateliers animés par l'enseignant (chaque enfant écrit une phrase). Ils disposent de la liste des noms initiaux. Pour introduire la situation à l'écrit, l'enseignant peut amorcer le texte (en le disposant comme une poésie) : *Cécile va en ville. Laurent mange du hareng. André boit du thé. Julie Nicolas Fabienne Etc.*

S'il y a plusieurs propositions pour un même prénom, on peut les mettre aux voix lors d'un regroupement pour n'en retenir qu'une. En fin de texte, celui-ci est présenté et redit ligne à ligne. Il peut devenir une comptine qu'on mémorise et qui vient enrichir ainsi le stock de textes-références. Les analogies orthographiques éventuelles sont repérées et notées (chocolat/Nicolas, Solange/orange, Fabienne/chienne, etc.)

VARIABLES de DIFFÉRENCIATION

Si des enfants ne savent pas lire les mots de la liste de départ (prénoms, animaux, etc.) ou certains d'entre eux (fin GS et début CP), l'enseignant peut rappeler la liste chaque fois que nécessaire. Les enfants utilisent toujours les trois tactiques possibles pour écrire les mots dont ils ont besoin : écrire directement les mots connus de mémoire, les retrouver et les copier dans un texte-référence, demander à l'enseignant de l'écrire sur l'ardoise de l'enfant pour qu'il puisse le copier.

Au CP, on peut introduire assez rapidement des structures un peu plus complexes comme :

C'est Solange qui mange ou Il y a un éléphant qui court devant ou J'ai vu un mammoth qui marchait sur la route.

DURÉE :

30 minutes.

FRÉQUENCE OPTIMALE

On peut aborder la situation avec les prénoms en GS (chaque enfant traite alors son prénom et celui d'un(e) camarade au moins, ce qui aboutira à plusieurs propositions par prénom). On poursuit avec d'autres types de listes au CP et au CE1 (autant d'ateliers successifs).

Fiche 13 : PRODUCTION D'UNE PHRASE “ BIZARRE ”

Du milieu du CP (± mars) à la fin du CE1

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'ACTIVITÉ

Activité présentée dans la chapitre *Séquences en classe, carte des activités proposées pour le CE1*. Un échantillon de trois ou quatre phrases est donné initialement et lu par les enfants, si besoin collectivement. Ces phrases ont toutes la même structure syntaxique, par exemple : “ La semaine dernière, à la télévision, j'ai vu un éléphant qui faisait des roulades. ” ; “ Pendant les vacances, au Maroc, j'ai vu un enfant qui faisait de la plongée sous-marine. ” ; “ Hier soir, au centre commercial, j'ai vu une dame qui vendait des bijoux. ”. Il s'agit d'amener les enfants à écrire des phrases en faisant permuter les groupes syntaxiques appartenant aux phrases données initialement. On obtient ainsi de nouvelles phrases qui ont la même structure syntaxique que les phrases données initialement et on cherche à obtenir des phrases qui produisent un effet poétique ou comique.

OBJECTIFS PRINCIPAUX

Apprendre à écrire en utilisant des groupes de mots existants. Première familiarisation avec l'analyse grammaticale (lors de l'introduction de l'activité, on fait ressortir la similitude de structure et, pour réussir, les enfants doivent la reproduire et ont donc besoin d'identifier par eux-mêmes la fonction de chaque groupe de mots des phrases initiales). C'est également une façon d'approfondir les compétences en compréhension de phrases en lecture, car on demande aux enfants de produire des phrases dont le sens doit surprendre celui qui la lira.

MATÉRIEL

Étiquettes collectives colorées pour l'introduction de l'activité (*cf.* la présentation dans le chapitre *Séquences en classe*), chaque couleur représentant un syntagme de même fonction. Gomme à fixer ou pastilles aimantées pour fixer les étiquettes au tableau et les déplacer facilement. Feuille de travail individuel où figurent d'autres phrases dans lesquelles les enfants doivent puiser pour écrire (phase de travail individuel).

DÉROULEMENT et ÉVOLUTION

1°) Introduction de l'activité : présenter 3 phrases pré-découpées au tableau. Les élèves lisent les phrases (au CP, avec l'aide de l'enseignant). On fait remarquer les couleurs différentes et analyser à quoi elles correspondent (par ex., les étiquettes jaunes disent toutes “ quand ”, les bleues disent toutes “ où ”, etc.). Les étiquettes d'une même couleur sont regroupées dans une même colonne. Puis l'enseignant recompose trois phrases différentes par permutation (“ La semaine dernière, au Maroc, j'ai vu un éléphant qui faisait de la plongée sous-marine. ”, etc.). Il fait lire chaque phrase aussitôt : elle est impossible, bizarre, drôle, etc.

Après cette introduction, les élèves travaillent sur feuille individuelle en partant de 3 ou 4 autres phrases de même structure que celles du tableau. Celles-ci sont d'abord lues collectivement ; on fait observer la similitude de structure et on demande d'écrire au moins une phrase bizarre. Finalement, on fait une évaluation collective de quelques productions choisies par l'enseignant : cette phrase est-elle faite comme celles du départ (quand, où, etc.) et est-elle bizarre ?

2°) Dès la 2^e séquence, on passe directement au travail à partir de la feuille individuelle.

VARIABLES de DIFFÉRENCIATION

Le nombre de phrases variera entre les élèves les plus lents et les plus véloces (la situation peut être reprise le lendemain). On peut regrouper les enfants les plus lents pour leur apporter une aide méthodologique. Du CP au CE1, la structure syntaxique des phrases se complexifie.

DURÉE :

40 minutes lors de l'introduction, 25 minutes ensuite.

FRÉQUENCE OPTIMALE

D'une fois par semaine au CP à deux fois par mois au CE1.

8. Quels outils ?

Dans cette démarche générale d'apprentissage de la lecture-écriture, nous avons peu développé les pratiques et activités qui visent à favoriser la construction du comportement de lecteur *en réception*, Nous avons surtout décrit des pratiques et activités qui visent à favoriser :

- une production d'écrit abondante, régulière et orthographiquement correcte ;
- l'appropriation progressive du pluri-système orthographique du français.

Ces pratiques concourent de façon efficace à la réussite d'un maximum d'enfants *en lecture*. Les connaissances qu'ils acquièrent à travers ces moments d'apprentissage ont en effet un impact direct et fort sur leur capacité à *lire des textes*. C'est donc également sur ces deux points (la production d'écrits et l'appropriation du système orthographique) que nous allons maintenant évoquer la question des outils utilisés quotidiennement par les enfants et que l'enseignant doit mettre à leur disposition pour développer leur autonomie.

Nous présenterons d'abord les outils collectifs, puis les outils individuels. Ces outils sont utilisés, pour la plupart, dès la GS. Il ne doit pas y avoir une profusion d'outils, mais des outils disponibles constamment, faciles d'accès pour tous les élèves.

Les outils collectifs

1°) **Textes-références** affichés sur les murs de la classe. À mesure que le nombre de textes-références augmente, l'espace disponible sur les murs diminue. Cela signifie qu'au début du CP, si on a pu récupérer les textes de GS, très vite, on n'a plus de place. On ne conserve donc sur les murs que 10 à 12 textes, les plus récents. Les autres textes sont épinglés sur des cintres, et peuvent par exemple être eux-mêmes accrochés à un tourniquet. Ils constituent une archive collective qui peut être utile à différents moments collectifs (par exemple, l'enseignant peut avoir besoin d'afficher au tableau un de ces textes pour faire constater une analogie orthographique ou se rappeler une structure). Cet archivage n'empêche nullement les enfants de recourir à ces textes anciens. En effet, tous les textes sont aussi consignés dans un outil individuel (*le Livre de vie*), les enfants ont toujours la possibilité de les retrouver et de les utiliser facilement lors des ateliers d'écriture.

L'écriture est en très gros caractères (15 cm pour les petites lettres) et la séparation entre les mots est augmentée par rapport à une typographie habituelle. Jusqu'au mois de mars en GS, ces textes sont écrits en capitales accentuées (points sur les "i", accents aigus, graves et circonflexes). Les initiales des noms propres et du premier mot de chaque phrase sont plus grandes que les autres lettres. La grosseur de la ponctuation est exagérée. Après l'introduction de la cursive au mois de mars en GS, tous les nouveaux textes référents sont écrits en script.

On peut faire apparaître une illustration qui aide les enfants à identifier rapidement chaque texte. On les aide encore en utilisant une couleur différente pour le papier de chaque texte, voire en changeant de couleur d'encre d'un paragraphe à l'autre pour les différencier au sein d'un même texte.

Mais le plus important est que le texte soit segmenté en clauses (une ligne par clause) comme dans l'exemple ci-dessous :

Au bois

Vendredi 5 novembre,
on est allé au bois
avec Martine et Sylvie.

On a ramassé des feuilles
de toutes les couleurs.

On a ramassé
des feuilles marrons,
des jaunes,
des rouges
et des vertes.

On les a collées
sur une grande affiche
et ça a fait
un grand bonhomme d'automne.

Il est très beau !

Les grands, classe de Martine

NB : Ici, malheureusement, nous n'avons pu faire apparaître ni les points sur le I ni les accents.

2°) Listes affichées :

jours de la semaine et quelques expressions liées au temps (hier, aujourd'hui, demain, dimanche dernier, etc.) ;
couleurs ;

prénoms des enfants (organisés par exemple en 2 colonnes, une pour les filles, l'autre pour les garçons) ;

3°) **Affichage d'analogies orthographiques.** Là aussi, la place manquant vite, il convient de ne garder que les analogies les plus récentes, les anciennes étant, elles aussi, archivées, comme les textes-références (les élèves ont un cahier individuel d'analogies). Sur l'affichage d'une analogie, on trouve en haut le mot qui a servi de repère lors de la première remarque (" C'est comme... "). Voici, ci-dessous, une présentation où les segments identiques sont alignés :

Camille
file
bille
famille
jonquille

4°) **Affichage des alphabets.** On n'introduit la cursive qu'à partir du moment où celle-ci est enseignée, c'est-à-dire en mars en GS. Il est bon également d'inclure dans l'alphabet des minuscules les deux sortes de " a " et de " g " minuscules : **a** et **a** ; **g** et **g**.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z

5°) **Fichiers images-mots.** On peut avoir construit des fichiers utilisés lors des ateliers d'écriture et qui constituent des glossaires : animaux, aliments, quelques verbes, quelques lieux (à la maison, à l'école, au centre commercial, au marché, au garage, à la campagne, dans la forêt, etc.).

6°) **Imprimeries et, si possible, ordinateur.** Ces outils seront utilisés par les enfants pour des jeux ou exercices, mais surtout pour imprimer tous les textes qu'ils produiront. Les textes-références seront imprimés pour que chaque enfant puisse disposer d'un exemplaire qu'il collera dans son *Livre de vie*.

7°) **Tableau de quelques dizaines de syllabes classées par l'attaque et par la rime** (à partir de février au CP, sur un grand affichage). Voir à ce sujet, dans le chapitre 4, la partie consacrée au scénario expérimental d'acquisition du lexique orthographique.

8°) **Affichage de séries orthographiques.** Dès la fin de la GS, on peut commencer de telles séries avec les marques du pluriel. Mais c'est surtout au CP et au CE1 qu'on va développer ce type d'affichage. Nous donnons ci-dessous un exemple avec a/à pour illustrer le principe de tels affichages :

a	à
Julien a mangé une glace. Delphine a un vélo. Le père Noël a mis son manteau. La souris a été attrapée.	J'irai à la mer. Nicolas donne à manger à la tortue. On est rentré à l'école. Victor offre un collier à sa mère À Noël, j'ai eu une poupée. Aux échecs, on joue à deux.

On établit ces listes d'exemples référents au fur et à mesure des "rencontres". Ils servent aux enfants à savoir de quelle sorte de cas relève le mot qui leur fait problème : **a** ou **à** ; **son** ou **sont** ; **on** ou **ont** ... ; plus tard : **ses**, **ces**, **c'est** ou **sait** ; **mais**, **mes** ou **met** ; **cet** ou **cette** ; etc.

Le même principe peut être retenu pour mettre en évidence les phénomènes de dérivation souligner des exemples intéressants de morphologie lexicale :

lait	laid	enfant	grand	Etc.
laitage	laide	enfantillage	grande	
laitière	laideur	enfantin	grandeur	
laiterie	enlaidir	enfanter	grandir	
laiteux (se)	laideron		agrandir	
allaiter				

Les outils individuels

1°) **Cahier d'écriture.** L'enfant y écrit ses "brouillons" et illustre ses textes personnels au feutre. En GS, jusqu'à l'introduction de la cursive, il suffit de réglures de deux lignes à interlignes de 15 mm (car les enfants écrivent leurs textes en capitales). Ensuite, lors de l'introduction de la cursive, on conserve en GS une réglure à deux lignes avec un

interlignage de 3 ou 4 mm. Enfin, au CP, on introduit la réglure Seyès classique (carreaux de 8 mm avec 4 interlignes de 2 mm). On peut utiliser la deuxième partie du cahier pour les exercices d'écriture en cursive (apprentissage des lettres et des mots déjà connus). Sinon prévoir un cahier supplémentaire.

2°) Le cahier des textes imprimés ou livre de vie. Il contient les textes-références collectifs et les textes personnels imprimés. Les illustrations sont au crayon de couleur. C'est un cahier avec une page de dessin (travaux pratiques) sur lequel on peut coller les feuilles imprimées sur une page et réaliser le dessin sur l'autre. Les textes sont recueillis dans l'ordre chronologique.

3°) Fiche "Mémo" qui regroupe tous les mots étudiés. L'enfant souligne ceux qu'il reconnaît et lit ; il surligne ceux qu'il sait écrire de mémoire.

4°) Classeur "Mémo" qui contient les petites unités travaillées explicitement :

- a. Les mots hyper fréquents (avec, pour, dans, sur, ...) en contexte. Voir vocabulaire fondamental en annexe 1.
- b. Des mots isolés fréquents illustrés (verbes et noms).
- c. Les analogies orthographiques ordonnées par la lettre initiale.
- d. Les syllabes ordonnées par la lettre initiale.
- e. Des séries orthographiques (voir outils collectifs ci-dessus).

5°) Alphabets individuels, collés sur la table (un par enfant ou pour deux enfants). Même organisation et même progression que les alphabets collectifs.

Précisions utiles :

- Lors des ateliers d'écriture, les enfants ont avec eux le cahier d'écriture (pour leurs "brouillons"), le cahier de textes imprimés (ou Livre de vie) dans lequel il peuvent puiser les mots ou expressions dont ils ont besoin, et leurs alphabets personnels (ou 1 pour 2) pour pouvoir passer facilement d'une écriture à une autre sans consulter les alphabets collectifs (ce qui oblige les enfants à lever la tête, voire à se retourner). On n'utilise les autres supports que si nécessaire.
- Ces différents outils sont introduits progressivement dès la GS. Affichage et outils individuels (cahier de textes imprimés et classeur "mémo" + fiche "mémo") suivent si possible l'enfant de la classe de GS au CP et du CP au CE1.