

La production de textes courts, dès la grande section de maternelle, pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier

D'après l'ouvrage *Comprendre les enfants en difficulté scolaire* – Editions Retz – Contribution d'André Ouzoulias

1) [De fortes raisons de faire écrire pour enseigner la lecture](#) *(cliquer sur le lien)*

1. L'asymétrie lecture - écriture dans la mobilisation sur l'écrit
2. L'écriture de textes éclaire l'activité de lecture et favorise la formation du comportement de lecteur
3. Écrire des textes aide à comprendre que l'écriture note le langage et à construire, concomitamment la notion de mot.
4. L'écriture est la source de notions comme celle de « début d'un mot écrit »
5. L'écriture conduit naturellement à l'épellation et favorise l'observation des premières régularités
6. L'écriture des textes favorise la mémorisation des mots de très haute fréquence
7. L'écriture de textes consolide la mémoire des apprentissages

2) [Comment faire écrire des enfants non lecteurs ? Un procédé pour dépasser la dictée à l'adulte](#) *(cliquer sur le lien)*

1. Un procédé pédagogique permettant de « dépasser » la dictée à l'adulte
2. Des entraînements ludiques (par ordre de difficulté croissante)
3. Une dynamique au rythme de chacun
4. Un effet « boule de neige »

3) [Des dispositifs pour faire écrire : les situations génératives.](#) *(cliquer sur le lien)*

Les situations génératives s'appuient sur des textes matrice à structure forte, archi-connus des élèves.
C'est une écriture inventée qui ne pose pas de problème de cohésion et de cohérence. 14 exemples sont proposés.

4) [Le problème de l'exécution matérielle des textes \(la cursive\)](#) *(cliquer sur le lien)*

1. Les choix
2. Les avantages de l'écriture cursive sur l'écriture scripte
3. Le plus tôt possible c'est quand ?
4. Quelle progression pour apprendre à « manifester » ?
5. Une progression évaluée positivement
6. Remarques diverses

I) De fortes raisons de faire écrire pour enseigner la lecture

1. L'asymétrie lecture - écriture dans la mobilisation sur l'écrit

Dans les tâches d'écriture plus que de lecture, l'élève doit mobiliser en permanence son attention sur le texte

Les élèves les plus mobilisés en lecture au cours d'une journée peuvent s'intéresser à l'écrit pendant 40 mn, tandis que les moins mobilisés ne s'y intéressent que pendant 1,5 mn (test Inizan). (soit 25 fois moins de temps)

En revanche en situation d'écriture, les durées d'attention à l'écrit varient entre les élèves très mobilisés et les élèves peu mobilisés de 2 à 1. (soit deux fois moins de temps)

Pourquoi cette asymétrie entre lecture et écriture ?

En lecture le résultat sur lequel doit déboucher une tâche de lecture **ne va pas de soi** pour les enfants qui ont peu d'expérience de lecture partagée avec des adultes.

En écriture tous les élèves savent que la tâche doit déboucher sur la production **d'un résultat visible**

En lecture les manifestations extérieures du **comportement d'un lecteur** en situation de lecture sont assez limitées et **difficilement interprétables**

En écriture, les actes qu'il faut enchaîner pour aboutir à un résultat sont plus accessibles à l'observation et, en observant autrui écrire, l'enfant peut plus aisément comprendre ce qu'il doit faire pour écrire lui-même

En conclusion, l'écart considérable entre enfants dans la mobilisation sur l'écrit en situation de lecture ne serait pas seulement, voire pas essentiellement, lié à une plus grande motivation dans l'apprentissage de la lecture, mais à une plus ou moins grande compréhension de la nature même de l'activité de lecture.

2. L'écriture de textes éclaire l'activité de lecture et favorise la formation du comportement de lecteur

L'élève qui va écrire un texte court :

- veut dire quelque chose (représentation initiale)
- doit trouver comment le dire (mise en mots)
- doit consigner ce dire par écrit (écriture proprement dite)

S'il est capable de redire ce micro - texte, il peut se représenter ce que doivent faire ceux qui le liront :

- traiter les marques écrites
- reconstituer les écrits oraux correspondants
- se représenter mentalement la scène



Quand l'enfant est amené à écrire un texte, il doit constamment naviguer entre les plus petites unités (les lettres) et le sens global, en passant par les groupes de mots et les phrases.

Camille qui veut écrire : « *Hier je suis allé me promener avec papa et maman au bord du lac...* », est en train d'écrire *promener* et a déjà écrit *promen* ; il doit gérer l'écriture de la fin de ce mot ; dans un instant, il devra se demander où il en est dans son texte et déterminer l'étape suivante : « *avec papa et maman* » avant d'entamer l'écriture de « *avec* » par un *a*.

Pour bien lire c'est précisément ce que doit faire un débutant : une syllabe est décodée (che de *cheval* par exemple) ; il faut encore trouver la syllabe suivante (*val*), puis écouter l'ensemble (*che-val*) pour y reconnaître le mot *cheval* et, de là agglomérer ce mot au groupe de mots qui forment une unité de sens (*un grand cheval*), par exemple, et, de là encore, il faut aller à la partie de la phrase déjà lue (*dans ce pré ,il y avait un grand cheval*), par exemple et texte déjà lu qu'il faut récapituler...toute en se projetant déjà dans le mot suivant et sa première syllabe...

En lecture, le débutant peut se laisser aveugler par le local (illustration, mot, syllabe, lettre,...) et oublier le global. Ce risque est minimisé en situation d'écriture.

3. Écrire des textes aide à comprendre que l'écriture note le langage et à construire la notion de mot.

Les jeunes enfants ne savent pas d'emblée que l'écriture note le langage (*cf Emilia Ferreiro*).

Le mot n'est pas une unité naturelle de l'oral, contrairement à la syllabe et à la clause (équivalent du groupe de souffle de Freinet)

Dès la dictée à l'adulte, mais plus encore si l'enfant doit prendre en charge la segmentation de l'écrit, celui-ci est conduit à comprendre par l'expérience, que « *un grand cheval blanc* », qu'il veut écrire et qui dans son esprit, lui apparaît comme une seule et même entité sémantique, s'écrit avec quatre mots.

Un enfant veut écrire « *Je suis allé au Mac Do avec papa et maman...* ». Lors du premier atelier d'écriture au mois de décembre en GS avec sa maîtresse, il écrit un beau *M* majuscule, croyant avoir écrit Mac Do. Le dialogue avec son enseignante va l'amener à comprendre qu'on ne peut pas lire autre chose que *M* : on ne peut pas savoir dans quel restaurant il est allé, avec qui, quand, ce qu'il a mangé.

Cet enfant prend conscience qu'il faut écrire tout ce qu'il a dit : « *Dimanche à midi, on est allé au Mac Do avec papa et maman. On a mangé des frites et de la glace. C'était bien !* » et l'ayant écrit, il s'étonne que cela représente beaucoup de mots.



4. L'écriture est la source de notions comme celle de « début d'un mot écrit »

Pour écrire, il faut commencer à gauche avec les premières lettres du premier mot et poursuivre ainsi vers la droite. Or, en lecture, les mots sont d'abord perçus sur le modèle des images, comme des unités perceptives non orientées.

La main du jeune écrivain va structurer le regard du jeune lecteur :

Le mot *Maman*, c'est toutes les lettres de *Maman*, mais c'est aussi l'ordre dans lequel elles se succèdent. L'enfant devra ensuite comprendre que les lettres *Ma* représentent la syllabe [ma] qu'on dit d'abord et les lettres *man* représentent la syllabe [mã], c'est à dire que le début d'un mot écrit correspond aussi à ce qu'on commence par prononcer, que la fin écrite note ce qu'on entend à la fin.

5. L'écriture conduit naturellement à l'épellation et favorise l'observation des premières régularités

On sous-estime le rôle de l'épellation dans l'apprentissage de la lecture. C'est une condition nécessaire !

a) **L'épellation conduit à un traitement analytique du mot** qui dépasse la perception globale et elle permet de considérer comme identiques par exemple TRAIN, train, Train, *train*.

b) **Pour mémoriser l'écriture d'un mot comme *pou*, l'enfant qui sait épeler peut s'appuyer sur cette analyse lettre à lettre et sur le souvenir du nom des trois lettres.**

Devant le même mot, l'enfant qui ne sait pas épeler ne dispose plus que de sa mémoire visuelle. Il le décrira comme une image.

Les élèves qui pensent que pour mémoriser un mot, il faut le photographier, mais qui ne disposent pas de l'épellation pour analyser le mot écrit sont évidemment en difficulté dans des tâches comme la copie différée (mot montré puis caché pour le restituer).

c) Pour que l'enfant puisse s'interroger sur des régularités qui le mettront sur la voie du principe alphabétique, **il lui faut impérativement connaître le nom des lettres.**

d) **De manière générale, ne pas savoir dire le nom des lettres d'un mot donné, c'est se retrouver exclu de nombreux échanges en classe sur la façon dont les mots s'écrivent, c'est se retrouver en grande difficulté pour apprendre la cursive et pour concevoir cette écriture en lettres attachées.**

L'écriture conduit naturellement l'enfant à épeler chaque mot. Et du coup l'écriture offre les premières expériences de segmentation des mots et met en relief les premières analogies.

C'est en voulant écrire *chaton* que Charlotte constatera, après avoir écrit *cha* (cé, ache, a), que ce début de mot lui fait bien sûr penser au début de son prénom qu'elle écrit souvent.

La seule perception du mot *chaton* ne lui avait pas permis de remarquer *cha* qu'elle verra dans *chapeau*, *pacha*, *champignon*. Il lui reste à apprendre que très souvent, ces trois lettres représentent la syllabe [Sa].



6. L'écriture des textes favorise la mémorisation des mots de très haute fréquence

L'écriture régulière de textes va aider l'élève à mémoriser les petits mots qui bien que dépourvus de charge sémantique, constituent la plus grande partie des mots de tous les textes.

Les 70 mots les plus fréquents de la langue française représentent 50% des mots de n'importe quel texte

7. L'écriture de textes consolide la mémoire des apprentissages

Faire écrire le plus souvent possible les élèves de GS et CP les moins expérimentés face à l'écrit, c'est tenter de les amener à se construire de façon accélérée, une expérience de l'écrit comparable à celle des autres enfants – ceux qui ont eu ces occasions de s'initier à la lecture quasi quotidiennement dans leur famille. Il ne s'agit pas de substituer l'écriture de petits textes à la lecture d'albums. Il s'agit de structurer l'expérience de ces lectures dans des situations d'écriture.



2) Comment faire écrire des non lecteurs ? Un procédé pour dépasser la dictée à l'adulte

Deux sortes de réponses à cette question :

- la démarche dite des écritures inventées (Cf travaux d'Emilia Ferreiro)
- les procédés qui conduisent l'élève à s'appuyer sur une base de textes très connus, dans lesquels il peut puiser les mots ou expressions dont il a besoin.

I. Un procédé pédagogique permettant de « dépasser » la dictée à l'adulte

Dans la dictée à l'adulte, l'enseignant cherche à ce que l'enfant prenne conscience progressivement des diverses caractéristiques de l'écriture : le fonctionnement spécifique de la langue pour l'écrit, la notion de phrase, la segmentation en mots, la permanence de l'écriture d'un même mot, la représentation des syllabes dans les mots, les marques morphosyntaxiques ...

De même, dans l'écriture de textes à l'aide d'une base de textes archiconnus, l'enfant est conduit à s'approprier ces mêmes caractéristiques en utilisant des textes écrits par des adultes pour écrire ses propres textes. L'adulte prête encore son savoir, sous une forme moins directe.

Dans son ouvrage, Danielle De Keyser *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte : la méthode naturelle de lecture –écriture pour les apprenants illettrés débutants*, Paris Retz PEMF décrit ce procédé de manière détaillée.

Cette enseignante experte qui a exercé pendant 35 ans en GS CP a mis en œuvre l'exemple suivant dans une de ses dernières classes.

Début novembre, dans une GS de la banlieue parisienne, des élèves élaborent le texte ci-dessous en dictée à l'adulte. Les élèves apprécient ce texte. L'enseignante décide d'en faire un texte référence pour les ateliers d'écriture et l'affiche comme suit (segmentation en **clauses** - groupes de sens)

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 marron,
des jaunes,
des rouges,
et des vertes.**

**On les a collées
et ça a fait
un grand bonhomme
d'automne.**



Les enfants sont d'abord amenés à **reconnaître le texte** dicté quelques temps auparavant et à **le redire en montrant les lignes les unes après les autres**. (Phase de mémorisation orale comme pour une comptine).

L'organisation en clauses (unités naturelles de l'oral) va **permettre à l'élève de repérer plus facilement les mots** ou expressions dont il a besoin pour écrire un autre texte. **L'organisation en lignes clauses donne aux non lecteurs un pouvoir de localisation des unités écrites** qu'ils n'auraient pas sur un texte écrit conventionnellement.

Reprenons l'exemple de l'enfant qui veut parler de son dimanche au Mac Do :

Il y a d'abord eu une phase de construction orale du projet de texte. Les interventions de l'enseignante ont visé à une amplification du texte (avec qui, quand, ...).

Elle a fait évoluer la formulation pour obtenir un énoncé pour l'écrit.

Elle a finalement proposé la phrase qui sera écrite et l'a notée pour s'en souvenir et pour pouvoir la rappeler à l'enfant au cours de l'atelier.

(→ *Dimanche midi, on est allé au restaurant avec papa et maman*)

L'enfant vient de prendre conscience que le *M* de *Mac Do* ne suffit pas.

Il comprend qu'il faut déjà écrire. Pour *Dimanche* l'enseignante lui demande s'il saurait écrire ce mot. Comme il ne le connaît pas, elle lui demande où il pourrait le retrouver. L'enfant désigne le calendrier. L'adulte lui demande d'aller le montrer et de le copier.

Pour *midi*, comme dans la dictée à l'adulte, la maîtresse écrit elle-même ce mot à la suite.

Pour *on est allé au restaurant*, elle lui demande s'il sait écrire quelque chose ou s'il a ça dans les textes affichés. Un autre enfant de l'atelier remarque qu'il y a *On est allé* dans *On est allé au bois*. Cela conduit l'enfant écrivain à redire le texte depuis le début jusqu'à *au bois*.

Dans cette ligne, il identifie *au bois* qui est aussi le titre du texte. Il en déduit que ce qui précède est *On est allé* et le recopie.

Pour *au restaurant*, l'enseignant indique que le *au* est le même que dans *au bois* (l'enfant le copie).

Elle écrit elle-même *restaurant*.

Pour écrire *avec papa et maman*, l'enfant va utiliser la troisième ligne du texte, y prélèvera *avec* et *et*. Il écrira de mémoire *papa* et *maman*.

À travers cet exemple, on observe que **ce procédé permet à l'élève d'utiliser, dès ses premiers textes trois modalités :**

- il y a certains **mots qu'il connaît déjà** (*papa, maman*) ;

- il y a des **mots** (*dimanche, au*) ou des **expressions** (*on est allé, avec X et Y*) **qu'il est capable de retrouver dans les textes référents ou sur d'autres supports de la classe et l'enseignant l'aide à faire cette recherche ;**

- il y a des **mots donnés par l'enseignant** dans la continuité de la dictée à l'adulte (*midi, restaurant*).

L'enfant imprimera ensuite son texte en lignes - clauses, l'illustrera et le redira régulièrement si bien qu'il deviendra pour lui, voire pour la classe un nouveau texte de référence.



2. Des entraînements ludiques (par ordre de difficulté croissante)

- **Redire les textes en montrant chaque ligne - clause**

Cet entraînement est un préalable : chaque enfant doit être capable d'utiliser la stratégie de base, redire tout le texte en montrant ce qu'on lit, ligne après ligne, jusqu'à dire et montrer la ligne – clause recherchée. Cette tâche conduit à une bonne mémorisation orale du texte lui – même.

- **Signalement de lignes – clauses, de groupes de mots, ou de mots**

L'enseignant énonce une ligne - clause et demande aux élèves de la montrer dans un corpus de textes de référence de plus en plus important.

Après avoir fait repérer la clause, on fait isoler un groupe de mots, puis un mot

- **Verbalisation des clauses**

L'enseignant montre une ligne clause et demande aux élèves de la verbaliser. C'est l'activité inverse de la précédente, et elle est plus difficile.

L'enfant peut utiliser les deux stratégies présentées plus haut (redire le texte jusqu'à cette ligne ou repérer la ligne – clause plus directement). on visera à faciliter un repérage de plus en plus direct et de plus en plus fin des unités recherchées.

Il en va de même pour la tâche de signalement d'un groupe de mots, d'un mot au sein d'une ligne.

- **Dictée recherche**

Quand un élève est capable de retrouver les différents éléments d'un texte qu'on lui dicte, il est parfaitement capable de chercher tout seul divers éléments d'un texte dont il a lui-même élaboré le projet pour pouvoir les copier.

- **Verbalisation de phrases réalisées avec des clauses, des groupes de mots ou des mots**

L'enseignant montre divers éléments qui constituent une phrase sensée lorsqu'on les assemble. Ces mots ou expressions appartiennent à un seul texte de référence (condition facile) ou à plusieurs (condition plus difficile).

Cette tâche peut être proposée en utilisant des cartons collectifs ou individuels fabriqués par l'enseignant. Au début, on ménagera des espaces plus grands entre deux groupes de mots provenant de deux clauses différentes. On pourra aussi au début utiliser des étiquettes de couleurs différentes selon l'origine du texte (jaune pour *Au clair de la lune*, verte pour *Une souris verte...*).

- **Production de phrases avec des étiquettes où figurent des éléments du (des) texte(s)**

L'enseignant a préparé un jeu d'étiquettes collectives sur lesquelles figurent des éléments du texte (ou des textes) nouvellement travaillé(s). Ces étiquettes peuvent être assemblées pour former une phrase sensée. On pourra là aussi signaler l'origine du texte en utilisant un code de couleur.

Le travail pourra ensuite être proposé de manière individuelle



3. Une dynamique au rythme de chacun

Il convient de ne pas différer le moment où l'élève sera amené à utiliser les textes références pour écrire. Dès qu'un élève sait redire sans erreur un texte, voire seulement le début, tout en montrant du doigt chaque ligne clause correspondante au fur et à mesure qu'il répète le texte, il dispose du moyen qui lui permettra d'écrire.

Quels critères de choix pour un texte référence ?

Un bon texte référence doit avoir à la fois :

- **un intérêt sémantique** (événement marquant pour les élèves, texte qui a fait rire, qui a ému...)
- **un contenu linguistique** intéressant (expressions ou mots transférables)

Des textes connus dès la maternelle peuvent s'avérer intéressants (*ex : une araignée, une souris verte*)

4. Un effet « boule de neige »

Une fois qu'un élève a écrit un texte, on lui demande de l'imprimer et de l'illustrer. Il sera ensuite régulièrement invité à le redire en montrant ce qu'il dit. Ce nouveau texte devient ainsi une nouvelle référence individuelle possible.



3) Des dispositifs pour faire écrire : les situations génératives. A. Ouzoulias

Les situations génératives s'appuient sur des textes matrice à structure forte archi-connus des élèves. Ces situations seront, selon le cas proposées à des petits groupes de 5/6 élèves, à une demi-classe, voire à la classe entière. C'est une écriture inventée qui ne pose pas de problème de cohésion et de cohérence.

| Texte support | Structure support | Matériau | Remarques pour la mise en oeuvre |
|--|---|--|--|
| <p>La souris verte Une souris verte Qui courait dans l'herbe, Je l'attrape par la queue, Je la montre à ces messieurs. Ces messieurs me disent : « Trempez-la dans l'huile, Trempez-la dans l'eau, Ça fera un escargot tout chaud ! »</p> | <p>_____</p> <p>_____</p> <p>qui _____,</p> <p>Je l'attrape par _____,</p> <p>Je _____ montre à ces messieurs.</p> <p>Ces messieurs me disent : « Trempez _____ dans _____</p> <p>Trempez- _____ dans l'eau, Ça fera un _____ tout chaud ! »</p> | <p>Fichier images-mots des animaux : un chat, un chien, un lapin, un canard, une vache, une vache, un hérisson, un mouton, un loup, un éléphant, une girafe, un tigre, un singe, un dromadaire, un perroquet</p> <p>Fichier images mots des couleurs: noir(noire), blanc(blanche), rouge, jaune, bleu(e), vert(e), rose, orange, marron, violet(te), blond(e), brun(e), châtain (une tache de couleur pour chaque mot)</p> <p>Liste images-mots de quelques liquides : le vinaigre, le chocolat au lait, la crème, le lait, le coca, le sirop, le jus d'orange, la bière, (chaque mot est illustré par un schéma coloré)</p> <p>Fichier images mots des lieux : à l'école, dans la cour, dans les bois, à la piscine, au centre commercial, dans la rue, ...</p> <p>Fichier des verbes : chantait, parlait, rigolait, courait, dansait, sautait, nageait</p> <p>Fichier images-mots des parties du corps : la trompe, les moustaches, le nez, le cou, le bec, les cornes, une oreille, les griffes, le ventre, une patte, la queue, une aile (schéma légendé)</p> | <p>Le texte matrice doit être archi connu des élèves. Chaque mot aura été identifié.</p> <p>Les listes pourront être établies par les élèves et/ou l'enseignant.</p> <p>La situation conduit à traiter explicitement le problème du masculin/féminin et de sa reprise pronominale.</p> |
| | <p>Autoportrait Je m'appelle _____ . Je suis une fille/ un garçon. J'ai les cheveux _____ et les yeux _____ . Je suis né(e) le _____ Je mesure _____ Et je pèse _____ .</p> <p style="text-align: center;"><i>Puis</i></p> <p>« J'aime bien manger _____ et _____ . Je n'aime pas _____ . »</p> <p>J'aime bien jouer au à/au _____ , et à/au _____</p> <p>J'aime bien l'histoire de _____ . Quand je serai grand(e), je serai _____ . J'aime/ je n'aime pas l'école, parce que _____</p> | <p>À la liste des couleurs, on ajoute, « brun, blond, châtain »</p> <p>Fichier images-mots sur les aliments</p> <p>Fichier images-mots à partir d'un catalogue du commerce</p> <p>Les élèves vont chercher le titre du livre correspondant</p> <p>Fichier images-mots des métiers et dictée à l'adulte</p> | <p>Les listes, fichiers images-mots sont construits collectivement</p> <p>Les divers textes pourront être imprimés et illustrés par la photo de l'enfant et insérés dans le cahier individuel de textes références.</p> <p>Si l'ensemble des textes est assemblé dans un recueil, on pourra ensuite animer régulièrement le « jeu du portrait » : un élève choisit un portrait dans le recueil, en lit le début (jusqu'à la couleur des yeux), sauf la première ligne ; les autres élèves doivent deviner de qui il s'agit.</p> <p>Par dictée à l'adulte</p> |



| Texte support | Structure support | Matériau | Remarques pour la mise en oeuvre |
|---------------|---|---|---|
| | <p>C'est bientôt Noël Pour Noël, je voudrais :</p> <ul style="list-style-type: none"> - _____ - _____ - _____ | <p>Nom des jouets pris dans un catalogue du commerce</p> | <p>Il s'agit de dresser une liste de trois ou quatre jouets</p> |
| | <p>Noël est passé : Pour Noël, j'ai eu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - _____ - _____ - _____ <p>Ce que je préfère, c'est _____ parce que _____</p> | <p>Nom des jouets pris dans un catalogue du commerce</p> | <p>Dernière phrase complétée en dictée à l'adulte</p> |
| | <p>Voici ma famille : Ma maman s'appelle _____. Elle est brune (blonde, châtain) et elle a les yeux _____. Mon papa s'appelle _____. Il est brun (blond, châtain) et il a les yeux _____. J'ai ____ frère(s) qui s'appelle(nt) _____ et ____ sœur(s) qui s'appelle(nt) _____</p> | <p>Fichier images mots des couleurs</p> <p>Fichier images mots des nombres écrits en chiffres et en lettres</p> | <p>Cette présentation écrite sera accompagnée d'une illustration légendée où figurent les membres de la famille.</p> <p>On pourra ensuite augmenter ce portrait de famille avec les rubriques suivantes : grands-pères, grands-mères, oncles, tantes</p> |
| | <p>Nicolas aime le chocolat ...</p> | <p>Fichier images mots des aliments, des animaux, plantes...</p> | <p>Dans un premier temps, on peut construire la rime collectivement. Puis chaque enfant construit son vers. Si la comptine contient une diversité de verbes, d'adjectifs et de noms, elle devient un excellent texte référence.</p> |
| | <p>Si j'étais Si j'étais un animal, je serais un(e) _____ . Si j'étais une plante, je serais un(e) _____ . si j'étais un personnage d'histoire, je serais _____ .</p> | <p>Fichiers images- mots des animaux</p> <p>Fichiers images- mots des plantes, à partir d'un catalogue de jardinage, de documentaire</p> <p>Recherche dans les albums de la classe ou de la BCD</p> | |



| Texte support | Structure support | Matériau | Remarques pour la mise en oeuvre |
|--|---|--|--|
| | <p>Si j'étais une fée... Si j'étais une fée (un magicien) Je dirais : « Un, deux , trois, Abracadabra ! » Et avec ma baguette magique, Je transformerais les _____ en _____, les _____ en _____, </p> | <p>Fichier images -mots des aliments, texte n°1</p> <p>Liste aliments qu'on n'aime pas/liste aliments qu'on aime Liste de personnages, animaux, choses déconsidérés/liste opposée (sorcières, ogres, bandits, dragons, loups, crocodiles, renards, requins, fusils, bombes,...) / (princesses, bébés, chanteurs, chatons, agneaux, grenouilles, lapins, coquillages, trompettes, feu d'artifice,...)</p> | <p>Dans le premier trou, on met le nom de l'aliment que les enfants ont dit ne pas aimer dans le texte N°1 et, dans le second, celui d'un aliment qu'ils aiment. On part d'un exemple donné par l'adulte.</p> |
| <p>Abondance « J'ai plein de livres à lire », dit Papa Ours. « Moi aussi ! » Répond petit(e) Ours.</p> <p>Texte écrit collectivement par une classe à partir d'une affiche de <i>l'école des loisirs</i></p> | <p>Abondance « J'ai plein de _____ », dit _____. « Moi aussi ! » Répond petit(e) _____.</p> | <p>Liste des noms d'animaux Mots qui désignent ce qu'ils ont en grande quantité Liste de verbes (mâcher, picorer, attraper, dévorer,...)</p> | <p>On recherchera ce que chaque animal consomme en grand nombre par exemple.</p> <p>Lors d'un prolongement, on pourra faire produire ou chercher les noms des petits.</p> |
| <p>Les crêpes C'est Mardi –Gras. Le lapin a fait une crêpe au sucre. « Qui veut ma crêpe au sucre ? » demande le lapin. « Moi, je veux une crêpe à la mouche. » dit la grenouille. « « Moi, je veux une crêpe à la souris » dit le chat.</p> <p>.... « Moi, je veux une crêpe au lapin. » dit le renard.</p> | <p>C'est Mardi –Gras. Le (la) _____ a fait un (une, des) _____ au _____. « Qui veut mon (ma, mes) _____ au(x)_____? » demande le (la) _____ . « Moi, je veux un (une, des) _____ au(x) _____ . » dit le (la) _____ . « Moi, je veux un (une, des) _____ au(x) _____ . » dit le (la) _____ « Moi, je veux un (une, des) _____ au(x) _____ . » dit le (la) _____ .</p> | <p>Fichiers images -mots d'animaux Liste des proies ou aliments correspondants</p> | |



| Texte support | Structure support | Matériau | Remarques pour la mise en oeuvre |
|---|---|---|--|
| <p>Bon appétit monsieur Lapin ! Claude Boujon Ecole des Loisirs</p> | <p>Voir album</p> | <p>Fichiers images mots des noms d'animaux Fichiers images mots des aliments oui proies correspondantes</p> | <p>On part de l'album Bon appétit Monsieur Lapin qui a été lu par l'adulte. Il est possible d'ajouter des épisodes intermédiaires supplémentaires, en reprenant les couples « mangeur-mangé » utilisés dans la situation précédente. On peut également réutiliser la structure en changeant le lapin en un autre animal (une grenouille ou un agneau, par exemple) et le renard prédateur de cet autre animal (un crocodile ou un loup, par exemple), de sorte que l'on change aussi le début et la fin.</p> |
| <p>Les petits riens qui font du bien et qui ne coûtent rien Sentir l'odeur du pain grillé ou du chocolat quand on se réveille. Faire un concours de grimaces, seul devant la glace. Commencer une collection de n'importe quoi. Respirer de l'herbe coupée E.Brami <i>Les petits riens</i> Seuil Voir auss , d'E.Brami, <i>Moi j'adore, la maîtresse déteste</i> <i>Moi je déteste, maman adore ;</i> <i>Drôle de maman</i></p> | <p>Voir album</p> | <p>Fichiers mots de verbes Fichier images mots de noms d'aliments, de lieux, de jeux....</p> | <p>Après lectures par l'adulte, on peut proposer aux élèves d'écrire leurs petits riens. Cette activité peut être présentée en classe entière. Dans un premier temps, chacun fait une proposition à l'oral avant l'écriture elle-même.</p> |
| <p>Des yeux pour voir Des yeux pour voir Le jour le soir, le petit loir, les raisins noirs, les raisins verts... d'après un poème de P. Gamarra</p> | <p>Des _____ pour _____ le _____, le _____ les _____, le _____</p> | <p>Fichier images- mots des parties du corps Autres fichiers- images mots Fichier de verbes Textes de référence ...</p> | |
| <p>Portraits d'animaux J'ai des cornes et pas de taches, je suis la vache. J'ai une maison sur le dos et une queue pointue, je suis la tortue. J'ai une queue en tire-bouchon et je suis grognon, je suis le cochon... D 'après l'album de Lynda Corazza <i>Chaussettes</i>.</p> | <p>J' ai (ou j'aime) _____ et _____, Je suis _____ . J' ai (ou j'aime) _____ et _____, Je suis _____ .</p> | <p>Fichier images- mots de noms d'animaux Fichier images- mots des parties du corps ... Textes de références ...</p> | <p>J'ai _____ tache. Je suis la vache.... L'observation des cette structure permettra la mise en évidence des rimes. L'enseignant propose ensuite une liste d'animaux qui ne se trouvent pas dans l'album. Chaque élève en choisit un et essaie de trouver un mot qui rime avec. Au besoin,il propose des solutions.</p> |



4) Le problème de l'exécution matérielle des textes (la cursive)

1. Les choix :

- **faire écrire en capitales jusqu'au mois de mars en GS**, ce qui permet aux enfants d'écrire abondamment et d'économiser en grande partie le temps consacré en maternelle à ce qu'on appelle le « graphisme » (l'écriture en capitales remplit alors le même rôle de préparation motrice à l'écriture cursive)
- **enseigner la cursive de façon rigoureuse et systématique à ce moment (+/- mars en GS)** et entraîner quotidiennement les enfants jusqu'à ce qu'ils puissent écrire directement leurs textes en cursive.
- **avoir le souci constant de favoriser la construction progressive par les enfants des correspondances entre les principaux alphabets** (capitales et minuscules d'imprimerie d'abord, lettres imprimées et lettres cursives ensuite)
- **n'enseigner les majuscules cursives qu'en toute fin de CE1**

2. Les avantages de l'écriture cursive sur l'écriture scripte

- Pour un temps donné, on écrit 1,5 fois plus de lettres en cursive qu'en scripte. Certes **le temps d'apprentissage de la cursive est long, mais le bénéfice est considérable** sur toute la scolarité.
- **La cursive met mieux valeur les unités lexicales** que la scripte, les seuls espaces étant ceux qui séparent les mots.
- **La cursive, plus que la scripte, incite à se libérer de la copie lettre à lettre.** Lorsque l'apprentissage de la cursive est rigoureux, on reproduit plutôt les lettres par paquets. (ex pour *lundi*, on écrira d'abord *lun* avant de lever le crayon pour écrire *di*. Si le pédagogue fait ainsi jouer cette contrainte dès le début de l'apprentissage de la cursive, il favorise la segmentation des mots en unités plus grandes que les lettres et aide les enfants dans l'apprentissage de l'orthographe.
- **La cursive, mieux que la scripte, favorise la mémoire kinesthésique de l'orthographe** : la mémoire du geste permet de soutenir la mémoire visuelle d'un mot.
- **La cursive, mieux que la scripte, favorise la personnalisation de l'écriture** : dans le goût d'écrire, il y a aussi un rapport esthétique à la trace laissée par l'encre sur le papier.



3. Le plus tôt possible c'est quand ?

- **une condition neurologique** : la maturation du cerveau de l'enfant. Cette maturation advient selon les enfants entre 5 et 6 ans.
- **une condition cognitive** : la capacité à épeler la cursive. Des expériences de copie différée effectuées au CP montrent que pour cet exercice, la performance est meilleure lorsque le modèle est donné en scripte. On en conclut donc que, **pour un élève débutant de CP qui doit copier un mot en cursive, il est préférable de donner le modèle en scripte**. Ce sont les élèves les moins avancés qui profitent le plus des caractéristiques favorables du type d'écriture, ainsi que de la taille du modèle.
Il est décisif que les élèves sachent bien épeler les mots qu'ils voient écrits en cursive et, pour cela, ils doivent d'abord connaître la plupart des lettres de l'alphabet imprimé, en capitales et en minuscules. Lors de l'apprentissage de la cursive, les enfants doivent apprendre à reconnaître et à écrire des lettres cursives isolées et il convient de leur faire écrire en cursive des mots qu'ils savent déjà écrire de mémoire et épeler dans une écriture en lettres détachées.
- **une condition pédagogique** : la cursive doit être normée dès le départ. Ce qui doit être appris, c'est un ensemble de gestes (enchaînement des lettres, levée du crayon dans des cas bien précis, on trace les accents, les points sur les i, les barres des t à la fin,...

4. Quelle progression pour apprendre à « manuscire » ?

Le choix qui a été fait dans plusieurs classes de GS de la région parisienne est le suivant :

Les enfants écrivent leurs textes au brouillon en capitales accentuées jusqu'en mars en GS. On aide les enfants en utilisant **des réglures à deux lignes** (interlignes de 15 mm environ). On insiste dès que possible sur **le sens de rotation des lettres C, G, O, et Q** d'une part, B, D, P, R, d'autre part.

En pratiquant cette écriture dès la fin de la MS, les enfants développent leur motricité fine sans avoir besoin de cette préparation spécifique qu'on appelle habituellement « graphisme ».

Ce choix conduit cependant les enfants à devoir **gérer des espaces de deux natures, les espaces inter - lettres et les espaces inter – mots**. Au tout début, ils ont tendance à négliger l'espace inter – mots. Mais cette erreur est une excellente occasion d'installer un dialogue sur la notion de mot.

Il est souhaitable que les **textes** soient **imprimés par les enfants**.



Au mois de mars, démarre un enseignement méthodique et rigoureux de la cursive. La première leçon d'écriture en lettres cursives doit être théâtralisée. Elle portera sur un mot connu des enfants ex : *lundi*.

L'enseignant réalise le modèle au tableau devant les enfants ;

il écrit devant les enfants le mot en cursive en épelant les lettres au fur et à mesure qu'il les trace au tableau ;

il fait dessiner les lettres successives dans l'espace ;

il fait écrire les lettres une à une en même temps que lui (les enfants écrivent sur un support ligné), puis il reprend cet exercice en insistant maintenant sur les liaisons entre les lettres (levée du stylo, uniquement entre *lun* et *di*);

Les deux exercices nécessaires sont alors systématiques et quotidiens : écriture de lettres isolées et écriture de mots où les lettres sont liées. Les élèves apprennent d'abord à écrire en cursive **la date du jour, leur prénom et des mots qu'ils savent déjà écrire en capitale d'imprimerie** (papa, maman, ..)

C'est ce corpus qui détermine l'ordre dans lequel les lettres sont introduites.

Entre les mois de mars et de mai, les enfants continuent à écrire leurs textes en capitale au brouillon.

Dès la fin avril, quand les lettres les plus courantes ont été apprises en cursive, un exercice possible consiste à leur faire réécrire en cursive deux ou trois textes antérieurs (ils pourront s'aider des alphabets mis à leur disposition de manière collective et individuelle.

Mais c'est seulement **courant mai** que progressivement, les enfants seront encouragés à écrire directement leur brouillon en cursive.

5. Une progression évaluée positivement

Les enseignant(e)s de CP ont observé que les enfants avaient une écriture lisible et régulière et qu'ils la réalisaient déjà sur un bon rythme pour les mots connus de mémoire. En résumé, tout en démarrant plus tard que dans la plupart des progressions, cette démarche permet d'aller plus vite et mieux à une « belle cursive ».

6. Remarques diverses

- 1) **Pour chacune des 4 phases** de la progression présentée en annexe 3 (ci-dessous), les lettres abordées dans la phase précédente sont consolidées en mémoire visuelle et gestuelle.
- 2) **La distance visuelle et gestuelle** entre l'écriture en capitale et l'écriture en cursive est bien plus importante qu'entre la scripte et la cursive.
- 3) Lors des exercices de calligraphie en cursive, il convient de prévoir **un dispositif spécial pour les gauchers**. D'une part, le modèle doit être sur la partie droite du cahier. D'autre part, il faut leur permettre de changer l'orientation de leur cahier ou de leur feuille.
- 4) Le fait de **continuer à utiliser les capitales en guise de majuscules cursives** est cohérent avec les évolutions en cours depuis deux décennies en matière d'écriture courante.



Présentation d'un texte-référence avant l'introduction de la cursive

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 MARRON,
DES JAUNES,
DES ROUGES
ET DES VERTES.

ON LES A COLLÉES
ET ÇA A FAIT
UN GRAND BONHOMME D'AUTOMNE.

IL EST TRÈS BEAU.

NB : 1°) Il manque ici les points sur les i.
2°) L'espace inter-mots a été augmenté.
3°) Pour aider les enfants à se repérer, on pourrait écrire les mots « marron », « jaunes », « rouges » et « vertes » dans les couleurs correspondantes.

Les lettres abordées dans la progression pour l'apprentissage de la cursive (GS-CP)

| | Mots écrits | Lettres abordées |
|------------------------------------|---|--|
| 1 ^{re} phase (mars) : | Lundi Mardi Jeudi Vendredi Samedi mars Prénom | u m d i a, s e m o (+ 2 lettres en moyenne) Total : ± 11 lettres |
| 2 ^e phase (avril-mai) : | maman para avril mai | p r l |
| Autres mots connus ; ex. : | bébé chat souris | b c h t o Total : ± 17 lettres |
| 3 ^e phase (juin) : | juin | j |
| Autres mots ou prénoms ; ex. : | fantôme gâteau... | f y g z q r s Total : ± 24 lettres |
| 4 ^e phase (CP) : | | h n o s q |

