



Préambule

Je tiens à préciser que je ne m'appuie pas sur les programmes existants, ni sur les manuels existants et que j'ignore tout des programmes en préparation. J'utilise les conclusions des travaux en psychopédagogie et en neurosciences que j'ai consultés pour construire une conception des activités qui me semble répondre au besoin des classes.

Introduction

La priorité du cycle 2 est bien l'acquisition d'une maitrise de base de la langue écrite, sachant que la maitrise réelle (sinon totale) demande **une vingtaine d'années** pour être construite. Par ailleurs, ce n'est pas parce qu'on vise des compétences en langue écrite qu'il faut oublier les progrès qui restent à faire à l'oral.

On aura donc à envisager les relations entre l'oral et l'écrit et, à l'intérieur de la maitrise de l'écrit, les relations entre les deux apprentissages de la lecture et de l'écriture.

Apprendre à écrire, c'est apprendre :

- à « graphier »,
- à orthographier (correction de l'orthographe lexicale ou orthographe d'usage),
- et à produire des textes, « texte » étant pris au sens large (selon les circonstances, ça peut être un mot seul, un groupe de mots, une phrase verbale, un discours de plusieurs phrases verbales (ce qui demande des compétences concernant la syntaxe, l'orthographe grammaticale, la ponctuation, la mise en page, les codes du type de discours...)).

Donc beaucoup de compétences à travailler parfois séparément, parfois toutes ensemble.

Est-ce que le fait d'apprendre à écrire en cursive facilite l'apprentissage de l'orthographe ?

Réponse des neurosciences à cette question : oui, car un apprentissage se fait plus efficacement quand plusieurs zones du cerveau sont stimulées en même temps. Écrire à la main en cursive associe la vision du mot, le mouvement de la main, le langage intérieur. Quand on tape sur un clavier, il n'y a pas association dans les mémoires entre un mouvement unique et une forme de lettre unique, puisque le fait de frapper peut aboutir à des lettres différentes, seul changeant l'endroit où l'on frappe. En période d'apprentissage du français écrit, l'apprentissage de l'écriture manuscrite aide à mémoriser les images orthographiques des mots.

Est-ce qu'on peut apprendre à produire des textes sans se préoccuper de l'orthographe ?

Dans les années 70 on exalte la créativité en lançant les enfants dans la production d'écrit sans se préoccuper de la correction syntaxique ou orthographique, ces apprentissages étant décalés dans le temps ; les textes étaient alors soit appréciés en lecture à voix haute, soit nettoyés par l'enseignant s'ils devaient figurer sur un cahier ou être communiqués.

Dans les années 90 on considère que la production d'écrit ne peut pas se faire sans se préoccuper de la correction syntaxique ou orthographique. Mais on est bien conscient que la surcharge cognitive existe pour l'élève : devoir penser à la fois au contenu de ce qu'on invente, à la mise en mots et en phrases, à l'orthographe, la ponctuation, la mise en page... est impossible. Donc, si on veut faire écrire correctement les enfants dès le début de l'apprentissage, il faut réduire cette surcharge. Au lieu de l'alléger en se débarrassant de toutes les contraintes, on l'allège par des aides diverses :

- concernant le vocabulaire, l'exploration à **l'oral** du champ lexical,
- concernant les structures syntaxiques, le recours systématique à **l'imitation**,
- concernant l'orthographe, l'inculcation d'une stratégie de non-invention mais de **copie** pour l'orthographe lexicale, et d'une relecture outillée pour l'orthographe grammaticale et la ponctuation.

L'écriture manuscrite

Tant que l'enfant ne forme pas les lettres correctement, la mémoire orthographique ne peut pas s'appuyer efficacement sur la mémoire du geste graphique. Trop d'élèves écrivent encore très mal au CE2 et sont de fait freinés dans leur apprentissage de l'orthographe. De plus, les professeurs de collège constatent que l'incapacité à écrire et à copier vite, de manière lisible et sans erreur, handicape surtout les élèves en difficulté.

Il est donc normal d'attacher de l'importance à cet apprentissage de l'écriture manuscrite.

1 - L'enseignant montre le geste (dans le sens où les élèves auront à l'exécuter) en le commentant (point de départ, sens, direction...), les élèves font le geste dans l'espace, au tableau, sur une grande feuille, sur l'ardoise... Le support n'est pas ligné, l'outil scripteur peut être le doigt, une craie, un feutre...

Au CP, au CE1 et même ensuite, il ne faut pas hésiter à refaire ces exercices pour apprendre le bon geste – ou rectifier un mauvais geste (o tourné en sens contraire, f dessiné comme un 8...) –.

Les efforts des élèves seront encouragés même si les résultats ne sont pas encore bons.

2 - L'enseignant fait un modèle au tableau en le commentant et en mettant des repères pour indiquer le départ, le sens... Les élèves le reproduisent sur l'ardoise ou une grande feuille.

Il faut regarder les élèves écrire pour voir comment ils réalisent le geste et ne pas hésiter à tenir la main si nécessaire (apprentissage kinesthésique).

3 - Les préparatifs de la séance d'écriture sur le cahier :

Une table bien déblayée, une bonne position assise, pieds bien posés au sol et pour les droitiers le bras gauche posé parallèlement à la ligne où on écrit ; un bon outil scripteur ; le repérage du point de départ sur le cahier et l'analyse du modèle au tableau pour bien voir les lignes du cahier qui servent de repères... et on peut copier le modèle.

4 - Les majuscules : On conserve au CP les majuscules d'imprimerie (« écriture bâton ») mais on met les accents sur ces majuscules. On commence à apprendre les majuscules anglaises en cours de CE1 et on remplace progressivement les majuscules d'imprimerie par ces majuscules anglaises. La tendance actuelle serait d'abandonner ces majuscules anglaises.

Il faut renforcer le savoir-écrire les majuscules d'imprimerie, savoir-faire utile dans la vie de tous les jours (formulaires à remplir ; jeux dans les magazines) et à l'école (titres dans certaines disciplines)

5 - Les gauchers : le modèle d'écriture doit être à leur droite, d'où l'intérêt de placer les gauchers à sa droite quand on est au tableau et qu'on regarde la classe.

Ils doivent décaler leur cahier vers leur droite et l'incliner de façon à ce qu'ils voient ce qu'ils écrivent et à ce qu'ils ne se tordent pas le poignet. Il n'est pas recommandé de les laisser écrire en faisant un demi-cercle avec leur bras, ce qui provoque une torsion de la colonne vertébrale.

6 - L'apprentissage des lettres et de certains enchainements se fait dans des séances d'écriture spécifiques, mais la copie de mots peut se faire dans les activités de production d'écrit : il n'est pas besoin d'allonger la séance d'écriture. Faire une ligne d'une même lettre ou d'un même enchainement de deux ou trois lettres suffit pour une séance. Il vaut mieux un exercice court tous les jours qu'une séance longue par semaine.

Les occasions de copier sont multiples (recopier la date ; copier dans un exercice de lecture...). Il faut à chaque fois veiller aux bonnes conditions matérielles et obtenir la concentration nécessaire : ceci renforce l'idée qu'il vaut mieux limiter l'exercice d'écriture à l'apprentissage ou à l'entraînement du bon geste.

Les neuropsychologues ont montré que les différentes mémoires étaient liées et se renforçaient mutuellement, ce qui explique que **le fait d'écrire à la main en écriture cursive**, et donc d'ajouter à toutes les mémoires celle du geste graphique, sollicite le cerveau d'une manière supplémentaire contribuant à renforcer la mémorisation de l'image orthographique des mots. Or, cette image orthographique est indispensable pour écrire sans faire d'erreur, mais aussi pour **lire par la voie directe**, mode de lecture efficace qu'on souhaite voir acquérir aux élèves en prolongement du décodage.

Les relations oral-écrit

Deux idées fortes concernant ce chapitre :

- Notons d'abord avec les chercheurs en neurosciences combien les apprentissages implicites sont puissants. Et remarquons que si l'école est un lieu d'apprentissages explicites, elle n'a pas à ignorer les apprentissages implicites qui se font toute la vie, ni à les négliger car elle peut les utiliser et les renforcer.
- Concernant les relations oral-écrit, notons que dans la vie de chaque individu, le langage est d'abord oral et l'essentiel de l'apprentissage de la langue se fait à l'oral, par la seule force des situations de communication dans laquelle se trouve chaque enfant. L'école doit bien entendu poursuivre l'apprentissage, mais surtout elle doit tenir compte de l'existence d'une grammaire implicite de la langue acquise à l'oral.

L'écrit est toujours second et il apparaît bien comme une transcription écrite de la langue orale. Voyons quelles conséquences en découlent en termes d'apprentissage.

On peut produire de l'écrit de trois manières différentes, soit sous la **dictée**, soit par la **copie**, soit en décidant soi-même ce qu'on va écrire (**rédaction**).

Or, constatons :

- Quand on écrit sous la dictée, c'est à partir d'un discours oral, c'est évident !
- Quand on rédige son propre texte, on se dicte à soi-même : il y a un langage intérieur avant la trace écrite !
- Copier, par contre, consiste à prendre de l'écrit pour produire de l'écrit, sauf si on apprend aux élèves une procédure pour que l'exercice de copie soit aussi au service de la mémorisation de l'image orthographique des mots.

Comment enseigner la technique de la copie active ?

Voici comment on procède pour apprendre aux élèves une technique qu'ils vont ensuite utiliser constamment :

- L'enseignant a choisi un mot qu'il veut faire mémoriser aux élèves ; il le dit et l'écrit au tableau.
- Les élèves avec l'enseignant repèrent et analysent les difficultés orthographiques de ce mot, oralement et collectivement.
- Les élèves photographient le mot.
- Le mot est effacé et les élèves l'écrivent de mémoire.
- On contrôle en comparant au modèle.

Il faut inciter les élèves à utiliser cette technique à chaque fois qu'ils copient. Quand les élèves copient au tableau ou sur un manuel, on surveille leur manière de procéder. On explique aux parents comment procéder. On met au point avec les élèves une manière de faire pour copier des mots longs (plus de 7 lettres), puis des expressions et des phrases.

Le principe précédent (on écrit toujours sous la dictée, autre manière de dire qu'une production orale précède toujours ou presque la production écrite) va avoir de nombreuses conséquences dans l'enseignement. En effet l'oral dont il est question ici n'est pas l'oral spontané tel que le pratiquent les enfants entre eux ou en famille : il s'agit en réalité d'un écrit oralisé.

Comment aider les élèves à passer d'un oral spontané à un oral soutenu qui pourra être écrit (écrit oralisé) ?

Tous les pédagogues insistent sur l'importance de la lecture à voix haute par un adulte comme situation permettant à l'enfant d'entendre autre chose que le langage oral quotidien, d'entendre en fait de l'écrit, de s'imprégner de la structure des phrases, de découvrir un lexique plus varié et plus nuancé, de se familiariser avec les formes conjuguées... Ces apprentissages implicites concernant le fonctionnement de la langue sont d'autant plus efficaces qu'ils se construisent dans un climat positif, l'enfant passionné par la découverte d'une histoire nouvelle ou goûtant le plaisir d'une histoire déjà connue. Les émotions vécues

construisent un souvenir personnel, et l'association de cette mémoire aux autres mémoires renforce la mémorisation. Bien entendu, il ne faut pas oublier un autre aspect de cette lecture magistrale qui est l'apport culturel. Il s'agit à la fois d'une culture intemporelle concernant les comportements humains et d'une culture patrimoniale à travers les contes et légendes, ou la poésie. L'apprentissage par cœur d'extraits littéraires, l'entraînement à une diction maîtrisée vont dans le même sens d'un apprivoisement de l'écrit oralisé.

Le commentaire d'œuvres d'art présentées aux élèves (morceaux de musique, reproductions de tableaux, photographies de sculptures et de monuments) fait aussi entendre aux élèves un discours de langue écrite oralisé et renforce l'imprégnation. On pourrait d'ailleurs prévoir tous les jours un temps court mais intense de transmission culturelle, bien préparé par l'enseignant, dans l'une ou l'autre des disciplines, sur des contenus au programme (ou non), dans un langage soutenu.

Certains programmes que les élèves regardent à la télévision leur permettent aussi d'entendre une langue proche de l'écrit (documentaires ; journaux télévisés).

Quels sont les problèmes à résoudre pour passer de l'oral à l'écrit au cycle 2 ?

Dès la maternelle les enfants ont vécu un passage de l'oral à l'écrit.

L'apprentissage systématique de la lecture au CP leur fait découvrir les correspondances entre les graphies et les phonies (décodage).

Le passage à l'écriture va nécessiter de leur en faire découvrir d'autres :

- l'existence des liaisons à l'oral, donnant lieu parfois à l'écriture de lettres surnuméraires quand l'encodage domine parce que l'image orthographique n'est pas formée ;
- le « ne » de la négation, absent dans l'oral spontané et qui peut être oublié à l'écrit si on n'est pas passé suffisamment souvent par un écrit oralisé ;
- l'élision dans un certain nombre de circonstances, non respectée à l'écrit tant que l'observation de la segmentation de l'écrit comparée au flux continu de l'oral n'a pas encore permis de dissocier correctement les mots et d'assimiler "je" et "j'" ou "le, la" et "l'"...
- l'existence de lettres muettes, dont certaines variables selon le nombre (le "-s" du pluriel des noms ; le "nt" du pluriel des verbes à la troisième personne) et qu'il faut apprendre à repérer à l'oral :
 - rôle de **signal** du singulier ou du pluriel pour le **déterminant** ;
 - existence des **groupes de souffle** qui donnent à entendre où est le **groupe sujet** et où est le **verbe conjugué** dans la phrase canonique (sujet-verbe-complément) à la troisième personne (même si la rupture entre la fin du groupe sujet et le verbe conjugué est tenue, on peut l'accentuer par la diction et la sentir par l'absence de liaison /z/ dans les cas analogues à : « Les parents / aiment leurs /z/ enfants », donc avec des verbes commençant par un son voyelle.)
- l'existence de la ponctuation et de la majuscule...

Comment peut-on faire prendre conscience aux élèves de ces difficultés et les aider à les appréhender ?

Une activité est particulièrement dédiée à ce passage de l'oral spontané à l'écrit oralisé puis aux caractéristiques du texte écrit : c'est **la dictée à l'adulte**. Cette activité a été décrite dès 1979 dans l'ouvrage *Du parler au lire* (J. Hébrard et C. Clesse) pour introduire une rupture et une étape entre parler et écrire ; c'est l'équivalent de la lecture à voix haute pour un non-lecteur avec, en plus, une découverte des contraintes propres à l'écrit.

On peut la mener avec le groupe classe entier, ou en petit groupe, ou encore individuellement, dès la maternelle et pendant toute la scolarité primaire.

Le principe est le suivant : l'adulte écrit sous la dictée des élèves après un temps d'échanges à l'oral, les propositions des élèves étant acceptées ou non, toujours avec les explications nécessaires (ça ne s'écrit pas,

on écrit plutôt... ; attention, à l'oral on oublie souvent le « ne » mais à l'écrit, il faut dire ... ; etc.). Le choix lexical, la prononciation, la correction syntaxique, la bonne forme conjuguée... sont rectifiés.

Pendant l'écriture, l'enseignant peut interroger les élèves sur l'orthographe lexicale : mot qu'on peut faire dicter par un élève car l'image orthographique est déjà connue, en principe ; mot nouveau analysé : ce qu'on entend-ce qu'on voit et analogie avec d'autres mots à image orthographique connue ou mots de la même famille...

Les accords mis par l'enseignant sont commentés, de même que la ponctuation et les majuscules.

Concernant l'introduction de cette dictée à l'adulte, Mireille Brigaudiot propose de partir au CP de la phrase offerte en lecture au début de l'année, c'est-à-dire une phrase écrite au tableau par l'enseignant et déchiffrée de manière collective.

Dans la dictée à l'adulte, par ses questions réflexives, l'enseignant apprend à l'élève à se concevoir en train d'écrire (métacognition) ; par tout le travail d'élaboration du message à l'oral, il apprend à l'élève à prendre du temps pour bien cerner le contenu (les jeunes élèves considèrent généralement qu'écrire pose surtout des problèmes de mise en œuvre matérielle : orthographe, graphisme) ; par toutes ses remarques sur la distance entre ce qu'on dit spontanément et ce qu'on écrit, il aide à concevoir la distance entre oral et écrit.

L'apprentissage de l'écrit dans les premières années d'école n'exploite pas assez l'articulation entre l'oral et l'écrit. Quand on a compris l'importance du travail oral avant de passer à l'écrit, un certain nombre de situations traditionnelles d'écriture peuvent être modifiées.

Prenons simplement **l'exemple des images séquentielles** : dans une pratique faisant de l'oral préalable un passage obligé, on utilise les images séquentielles non pour les faire légènder mais comme support à un récit oral. Le principe est de sélectionner trois images pouvant permettre aux élèves d'inventer un récit en trois temps (situation de départ ; événement ; résolution). Il s'agit de travailler à l'oral avec la classe pour construire une histoire, l'adulte reformulant et faisant reformuler aux élèves des phrases convenables (écrit oralisé). Pendant ce temps oral, l'enseignant écrit au tableau des mots qui sortent et dont les élèves auront besoin pour écrire (vocabulaire thématique) ; il peut aussi mettre à l'affichage des listes déjà existantes et en lien avec la situation.

Une fois le récit oral établi, mais non appris par cœur, chaque élève écrit son histoire avec des aides pour écrire. Ces aides sont les mots, expressions ou syntagmes sortis pendant la construction du récit oral et que l'enseignante a inscrits au tableau ; des listes déjà établies antérieurement et utiles, comme les mots outils ; éventuellement un début déjà rédigé... selon l'âge et les besoins des élèves. C'est aussi une aide ponctuelle de l'adulte qui répond à la demande, ou bien une aide dirigée avec un petit groupe d'élèves qui en a besoin.

L'imprégnation ou renforcement des apprentissages implicites se fait par la **répétition**, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Un certain nombre de textes, comme les comptines ou certaines poésies, utilisent la répétition comme procédé : répétition des structures, répétition des mots. L'apprentissage par cœur de ces comptines ou poésies à l'oral permet de passer à l'écrit par une dictée à l'adulte ou un essai d'autodictée.

Certaines situations de jeux ritualisés, comme le jeu de la marchande en mathématiques entraîne aussi la manipulation orale de formules et de questions : « Bonjour madame » ; « Quel est le prix de cet objet ? » ; « Avez-vous de la monnaie ? » ; « Non, je n'ai pas de monnaie »...De la même manière, certaines saynètes jouées permettent d'appivoiser les tournures des phrases interrogatives et négatives...

Lorsque les élèves ont écrit un texte, ils sont très désireux de le lire à voix haute et cette lecture oralisée est utile pour une critique collective : en relisant à voix haute, les structures syntaxiques fautives sont plus facilement détectées, le mauvais choix de mots également.

On a vu dans la progression proposée par Mireille Brigaudiot comment on passait de la phrase de lecture offerte aux élèves par l'enseignant aux phrases dictées par les élèves à l'enseignant. De la même manière,

on va passer avant la fin de l'année de cette étape à la suivante : **la phrase dictée du jour**, phrase dictée par l'enseignant aux élèves.

Il s'agit d'habituer les élèves à passer de l'écrit oralisé aux marques écrites muettes (orthographe grammaticale) et de renforcer les images orthographiques des mots (on n'utilise que des mots déjà appris). Après la lecture à voix haute par l'adulte, les élèves font des remarques (sans épeler) : mots déjà vus, en indiquant à quelle occasion ; indication sur les signaux du singulier et du pluriel... Compter le nombre de mots dans la phrase peut aussi être une aide pour les élèves de CP et de CE1 et renforce la prise de conscience de l'éllision (un « l' » ou un « n' » compte pour un mot). L'analogie explicitée par la classe doit aider les élèves qui ne font pas les rapprochements de manière spontanée.

En général, les élèves écrivent la phrase sur leur cahier de mémoire, car le texte est très court, limité à une phrase (ou deux pour avoir une reprise pronominale) ; on peut la dicter si nécessaire mais il n'y a pas besoin d'une seconde lecture.

Il faut faire relire mais de manière armée, avec un rituel.

On termine par la comparaison entre ce qu'on a écrit et la phrase correcte au tableau (on peut faire vérifier par le voisin en échangeant les cahiers). L'enseignante circule pour vérifier que tout est bien corrigé et pour relever quelles erreurs subsistaient après la relecture (et chez qui).

Prenons un exemple de phrase dictée le premier jour de la semaine pour comprendre comment sont choisis la structure et les mots :

- La phrase à la troisième personne est privilégiée car c'est cette structure que les élèves liront et écriront le plus souvent au cours de leur scolarité dans toutes les disciplines, dans des textes narratifs comme documentaires.

- Les mots sont choisis comme étant en principe déjà connus car il s'agit d'une activité d'entraînement sur les images orthographiques et non de contrôle d'une capacité d'encodage.

Les phrases des jours suivants reprennent certains des mots déjà utilisés le premier jour. On peut préférer garder la même structure toute la semaine ou au contraire varier pour réviser des structures déjà vues.

Souvent le dernier jour, la phrase est en principe plus amusante.

De temps en temps, on peut inclure un fait orthographique nouveau en prévenant les élèves :

« Aujourd'hui, il y a un mot ou une expression que vous ne savez peut-être pas écrire ; certains d'entre vous vont probablement arriver à résoudre le problème, on en parlera tous ensemble après la dictée ».

Comparons maintenant le décodage et la lecture avec l'encodage et l'écriture.

Reconnaître un mot écrit est plus facile que de vouloir l'écrire, dans la mesure où, en lecture, la prise d'indices pour reconnaître un mot n'a pas besoin d'être exhaustive. Certains mots peuvent être reconnus même si certaines lettres sont cachées. Alors que pour écrire ces mêmes mots, on doit connaître leur image orthographique complète, lettre à lettre. Mais dans l'apprentissage de la lecture tel qu'il est conçu actuellement, on prévoit de **l'encodage** de syllabes : ce sont des exercices qui font le pendant au **décodage** du début de la lecture. Par contre, en production d'écrit, encoder ne suffit pas, il faut toujours vérifier l'orthographe et donc on a intérêt à privilégier la **copie** ou la **mémoire**, plutôt que l'encodage.

En effet, si l'orthographe est le moyen utilisé pour traduire l'oral par écrit, pour le français, dès l'origine, des complications sont apparues :

- utilisation de l'alphabet latin inadapté au gaulois (langue des Celtes arrivés de l'est vers 250 av. JC et qui occupaient la plus grande partie de la Gaule) ;
- mélange de langues du fait d'invasions successives ;
- erreurs de copie, ajout de lettres par les copistes (payés à la lettre !)..

Finalement l'orthographe française n'est pas foncièrement phonétique, contrairement à d'autres, comme le finnois (ce qui relativise les résultats obtenus aux évaluations PISA par les Finlandais...).

D'autre part, la prononciation du français oral varie et n'est pas figée ; les phonèmes repérés par les linguistes ne se retrouvent pas tous dans la prononciation réelle (les deux A, les deux O, les deux IN, la

différence entre é et è). On notera que cela concerne les sons voyelles. De ce fait, un certain nombre de distinctions faites par les manuels de lecture au CP sont totalement inefficaces pour le décodage/encodage. Par contre, pour certains phonèmes, la prononciation est à peu près standardisée et l'orthographe à peu près stable (ch ; ou...). Mais la langue évolue et, par exemple, les rectifications orthographiques de 1990 proposées par les linguistes et acceptées par l'Académie française sont entrées officiellement à l'école en 2007. Il y a cependant encore de fortes réticences à enseigner ces modifications et à les utiliser, alors même que les dictionnaires et les correcteurs orthographiques ont été adaptés. Les ouvrages les plus complets sont canadiens (voir le site de la linguiste Chantal Contant).

La méthode d'apprentissage de la lecture privilégie le décodage et l'encodage mais la lecture courante qui se met en place fait appel à la voie directe qui utilise les images orthographiques en mémoire, d'où l'intérêt de travailler la mémoire des images orthographiques en production d'écrit, ce qui aura des répercussions positives sur l'apprentissage de la lecture courante.

La mémorisation des images orthographiques

Le rôle de la mémoire dans la production écrite souligne l'importance d'un apprentissage systématique et régulier, comme pour toutes les tâches qui mobilisent à la fois des mécanismes et la créativité.

Nous allons voir comment la mémorisation qui se fait implicitement peut être entraînée explicitement par des activités concernant ici l'image orthographique des mots.

À l'école maternelle, les élèves ont découvert :

- **les imagiers** : mot et image associés
- les abécédaires avec les mots illustrés classés alphabétiquement.

Ces outils favorisent l'association en mémoire de l'image évoquant un objet, l'image orthographique du mot qui désigne cet objet, le son et la prononciation de ce mot.

Les manuels de CP reprennent ce principe et proposent beaucoup d'images avec leur légende.

Ces éléments peuvent devenir des aides pour écrire.

Voyons maintenant un autre matériel : **les images à lire et à écrire** ; elles peuvent coexister avec les imagiers mais leur principe est différent : l'image est au recto, le mot écrit (avec son déterminant ; en cursive et en scripte) au verso.

C'est un outil remarquable au CP et en début de CE1 pour apprendre à lire : individuellement on essaye de lire le mot et on vérifie en regardant l'image derrière. On peut utiliser les cartes à deux : celui qui lit le mot et celui qui vérifie avec l'image.

Quand les mots sont lus sans difficulté, ils peuvent servir pour l'orthographe, pour copier un mot et pour s'entraîner à le mémoriser. Après une démonstration collective, les élèves peuvent utiliser ces images par deux ou individuellement. Il s'agit de reconnaître à travers l'image le mot évoqué, de le subvocaliser et de l'écrire sur l'ardoise. Ensuite, on compare le mot sur l'ardoise et le mot au verso de l'image.

Les images peuvent être collective et en vrac dans une boîte pour être utilisées par les élèves à certains moments. Si les images sont numérotées, elles peuvent être rangées et chaque élève peut sur une fiche individuelle cocher les mots qu'il a écrits (bien écrits). À chaque nouveau moment de jeu, il choisira l'image en fonction du numéro.

Les images sont fabriquées par le maître à partir des mots sortis en lecture, appris en copie active... Les mots à mémoriser sont évidemment des mots fréquents et utiles. Chaque élève peut aussi fabriquer ses propres images à lire et à écrire.

Quand les élèves lisent, on peut remplacer les images à lire et à écrire par des **étiquettes**. On peut fabriquer des étiquettes identiques pour tous les élèves comportant des mots de diverses catégories car,

contrairement aux images à lire et à écrire, ces mots n'ont pas besoin d'être illustrés ; on peut donc avoir des verbes, des adjectifs, des mots outils.

Les différentes catégories grammaticales peuvent être codées par la couleur du papier ou être codées par la suite par les élèves grâce à un point de couleur situé au recto ou au verso.

Après une démonstration collective, les élèves peuvent utiliser les étiquettes par deux :

Un élève donne sa boîte à mots à un autre élève ; ce dernier va prendre au hasard une étiquette dans le compartiment « mots à apprendre » de la boîte. Il lit le mot puis le dicte au second élève, à voix basse, sans le montrer. Le second l'écrit sur l'ardoise. Ensuite les deux élèves comparent le mot sur l'ardoise au mot de l'étiquette :

→ si le mot est bien écrit, on range l'étiquette dans la case « mots bien orthographiés une fois » ;

→ si le mot est mal écrit, les deux élèves discutent de l'erreur faite et la corrigent sur l'ardoise et l'étiquette est remise dans la case « mots à apprendre ».

Une boîte à trois tiroirs superposés, fabriquée par les élèves à partir de grosses boîtes d'allumettes, est une formule de luxe séparant mots à apprendre, mots bien orthographiés une fois, puis deux fois.

On peut avoir simplement trois enveloppes ou bien une seule enveloppe, mais dans ce cas les étiquettes portent une marque de réussite.

On peut convenir que lorsque le mot a bien été orthographié deux (ou trois fois) il est sorti de la boîte ou de l'enveloppe. Si c'est une étiquette faite pour durer, elle est rangée par l'enseignant pour être utilisée par la suite par d'autres élèves ; si c'est une étiquette personnelle, on peut la coller sur un carnet de mots connus.

Les étiquettes peuvent servir pour s'exercer à mémoriser l'orthographe lexicale. Elles peuvent aussi servir pour fabriquer des phrases. Cette fabrication de phrases peut se faire sous forme d'exercice en tirant un mot de chaque enveloppe, les diverses enveloppes permettant de classer les mots par catégorie

Toujours dans le cadre des activités facilitant la mémorisation de l'image orthographique des mots, il faut citer l'établissement et l'utilisation des **listes analogiques**.

En lecture, on collectionne généralement les graphies différentes pour un même phonème.

Ici, on va trier les mots où on trouve le même graphème correspondant à un même phonème, ou la même graphie pour la même syllabe orale.

Si ces listes sont établies progressivement (c'est-à-dire commencées puis complétées dans l'année ou sur plusieurs années), si elles sont relues à chaque fois qu'on a besoin d'un des mots pour écrire, si elles donnent lieu à des exercices (dans quelles listes peut-on ranger tel mot ?), elles accélèrent la mémorisation. Ce sont des outils qui ne servent plus dès qu'on a l'image orthographique en mémoire.

Un cas particulier de listes analogiques est constitué par les **familles de mots**. Au lieu de suivre les manuels de CE et CM qui chaque année programme une leçon sur ce qu'est une famille de mots, il s'agit de construire progressivement des familles de mots et on peut commencer au cours du CP ou du CE1, pour continuer à enrichir les familles déjà ouvertes et en créer d'autres au cycle 3. C'est à la fois un outil d'orthographe et de vocabulaire. On comprend la puissance potentielle de cet outil quand on sait que 80% des mots sont des dérivés morphologiques et peuvent donc être associés en familles. Chaque école devrait posséder ce dictionnaire pour permettre aux enseignants de préparer les familles de mots du CP au CM2 : le Brio aux éditions Le Robert.

On fait tout pour renforcer la mémorisation des images orthographiques mais tous les élèves ne vont pas y arriver en même temps, donc on doit construire cette stratégie explicite : savoir ce que l'on sait ; savoir où et comment trouver ce qu'on n'a pas encore retenu. Dès que les élèves sont assez autonomes, le choix d'un **dictionnaire orthographique** s'impose. Il existe des dictionnaires orthographiques (dictionnaires sans définition) adaptés aux enfants (entrées par ce qu'on entend) :

- Le dictionnaire Eureka chez de Boeck
- Le répertoire orthographique des éditions PEMF

Conclusion : Renforcement des images orthographiques par la construction d'outils d'aide
 Utilisation de ces outils tant que cela est nécessaire
 Passage à l'autonomie avec le dictionnaire orthographique

Les situations d'écriture

Il ne s'agit pas de choisir l'orientation ancienne qui consistait à dire que les élèves ne pouvaient commencer à rédiger qu'après avoir appris les outils de la langue et après s'être entraînés en copiant ou imitant des modèles, ou l'orientation inverse qui consistait à dire que l'expression personnelle primait tout et que l'enfant pouvait écrire sans se préoccuper des normes écrites.

La voie prônée depuis les années 90 consiste à mettre les élèves dans des situations vraies de communication écrite mais en leur donnant les moyens de respecter un certain nombre de normes de l'écrit. Donc **écrire pour de vrai en apprenant à écrire** (ou l'inverse !).

Un exemple en découverte du monde, dans le domaine de la construction de l'espace, montre comment on a **le projet d'un écrit collectif destiné à de vrais lecteurs**, un jeu de devinettes, et comment chaque élève y contribue en produisant un écrit simple, une phrase commençant par une formule donnée à copier « Je suis », suivie d'indications sur sa position dans la classe, en utilisant un des mots outils relatifs à l'espace « à côté ; en face de ; devant ; entre ; derrière ; au fond... ». On voit de quelles aides les élèves ont besoin :

- La formule « Je suis » ;
- Les mots outils relatifs à l'espace ;
- Les mots désignant le mobilier de la classe.

Ces aides sont évidemment construites dans les séances antérieures sur le plan de la classe, la situation d'écriture étant l'occasion d'un réinvestissement des savoirs venant d'être construits.

Écrire dans toutes les disciplines est un principe essentiel. Certains travaux considérés comme des productions d'écrit créatives sont **aussi** des exercices de français demandant de réutiliser des mots figurant dans les écrits de référence, dans des listes... : par exemple au CE1, une structure imposée « Un (Une) ... **dans** ..., **comme c'est** bizarre. » ; des mots choisis librement par les élèves dans des listes affichées, dans le manuel de lecture et tous les écrits de référence.

Les élèves s'exercent mais l'écrit produit mis au propre peut constituer un écrit véritable destiné à être lu (une affiche, une partie d'un recueil collectif, un album...).

Parmi les textes les plus faciles à produire, il y a la liste.

Des listes à lire et à utiliser, il y en a des quantités dans la classe et dans la vie courante : les jours de la semaine ; les mois de l'année ; les prénoms de la classe ; les livres lus ; les matières à l'emploi du temps ; les activités en EPS ; le contenu de la trousse ; la liste des classeurs, cahiers et carnets ; le menu de la cantine ; les ingrédients pour faire une recette ; la liste des courses ; la liste de ce qu'on emporte à la piscine... sans oublier les listes qu'on construit dans toutes les disciplines concernant l'orthographe et le vocabulaire : les listes thématiques, les listes analogiques, les familles de mots.

Quant aux listes à inventer, on a beaucoup de modèles possibles : du menu imaginaire d'une sorcière à un inventaire à la Prévert ou au tableau de conjugaison revisité.

On peut trouver de nombreux exemples d'accumulations et de répétitions très amusantes et très instructives dans les albums pour enfants et dans certains poèmes.

Une autre activité intéressante, le commentaire qui accompagne une image.

Pensons aux expressions prises au pied de la lettre peuvent être collectionnées et illustrées, l'illustration donnée à voir servant de devinette pour retrouver l'expression.

Une publicité utilisant le modèle de Magritte (« ceci n'est pas une pomme ») peut nous donner l'idée de faire nous aussi des affiches avec ce genre de titre qui a le mérite de faire travailler la forme négative.

Le commentaire peut accompagner certaines illustrations dans toutes les disciplines (mathématiques, découverte du monde, éducation physique, éducation artistique).

Les livres sans paroles se prêtent naturellement aux commentaires !

Les textes prescriptifs utilisant l'infinitif peuvent être rédigés très simplement par le commentaire des images en séquence, décrivant les actions à faire dans l'ordre chronologique.

Les questions-réponses sont des types de texte plus difficiles.

Chacun sait combien il est important de savoir rédiger une réponse pour des élèves à qui on va demander de le faire dans toute la scolarité, et pour savoir faire, il faut apprendre...

Ecrire une question, par exemple à la suite d'un énoncé de mathématiques, est encore plus difficile et, si on laisse les élèves sans aide dans cette situation, on aura beaucoup de formulations erronées.

Les aides à proposer sont les suivantes :

- dans l'énoncé, bien repérer comment s'écrivent les mots qu'on va devoir réemployer ;
- dans le manuel de mathématiques, trouver un problème similaire et voir comment la question a été formulée.

On peut aussi avoir **des projets plus ambitieux** et se fixer l'objectif d'en réaliser quelques-uns dans l'année.

Voici des exemples :

Le carton d'invitation pour un vrai évènement (J. Jolibert *Des enfants producteurs de textes*), résultat d'un chantier d'écriture :

- Préparation à l'oral, et premiers jets comparés en groupe pour décider des informations à mettre ;
- Préparation du contenu au brouillon : mise en page, formulation, orthographe ;
- Examen de vrais cartons d'invitation et réalisation d'une maquette ;
- Production du vrai carton d'invitation.

La correspondance : écrire une vraie lettre de demande, puis une lettre de remerciements.

La quatrième de couverture pour des livres qui n'en ont pas. Dans un manuel récent, on voit les aides fournies pour cette rédaction qui consistent à s'appuyer sur une quatrième de couverture existant sur un autre album pour l'adapter.

Faire des albums en prenant des albums du commerce comme modèle, c'est à la fois un projet d'écriture, un projet en arts plastiques et en technologie (l'objet livre)

Se lancer dans la fabrication d'un album documentaire peut se faire plus facilement si on le conçoit comme une série de fiches d'identité avec un modèle de départ.

En découverte du monde, on peut être amené à énumérer les composantes d'un domaine donné : des animaux, des plantes, des métiers, des moyens de transport, des personnages historiques... Il peut être intéressant d'en garder la trace en élaborant un album de devinettes (avec les pages de réponses à la fin). Comme toujours, on s'appuiera sur un exemple pour la structure de la phrase (on n'est pas obligé d'utiliser la première personne, on peut utiliser la troisième personne) et sur un lexique.

Sur l'idée du livre découpé « Cent mille milliards de poèmes » de R. Queneau, on peut fabriquer un album de fabrique de phrases en prenant appui sur un album « Ma petite fabrique à histoires ». Voici le déroulement du projet : après avoir compris le fonctionnement de l'album, chaque élève écrit des phrases (4 au moins) sur le même modèle ; après relecture et correction, c'est la mise au propre (une phrase par page ; il faut écrire gros et découper la phrase correctement dans les 4 cases prévues) ; puis l'enseignante photocopie les pages sur des papiers de couleur ; on assemble les pages avec une reliure spirale et on découpe les bandes ; on a un album amusant à lire.

Dans la semaine de la langue française, les classes primaires peuvent s'associer à l'opération « les 10 mots ».

Cette année sur le thème de la folie, il s'agit de produire un imagier.

C'est une production collective, mêlant texte et illustration, et mettant en contexte entre trois et dix mots de la sélection : **ambiancer, à tire-larigot, charivari, faribole, hurluberlu, ouf, timbré, tohu-bohu, zigzag, s'enlivrer** (« être ivre de lecture », néologisme créé par un élève de CM2).

Calendrier 2013-2014 :

- 4 septembre 2013 : ouverture des préinscriptions
- 3 mars 2014 : clôture des préinscriptions
- du 4 septembre 2013 au 28 avril 2014 : conception et réalisation des productions en classe
- avant le 28 avril 2014 : envoi des productions
- fin mai 2014 : délibération du jury et publication du palmarès

Si on choisit de faire des recueils présentant des jeux avec les mots, conseillons l'**acrostiche** qui est un procédé plaisant, par exemple pour travailler au CE1 sur les adjectifs, faisant utiliser le dictionnaire pour trouver les mots puisque le principe est d'associer un mot à chaque lettre du mot de départ.

Conclusion

<ul style="list-style-type: none"> • Faire écrire les élèves - tous les jours, - des textes divers, - très courts, - dans toutes les disciplines <p>Résumé 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leur procurer l'aide dont ils ont besoin pour éviter les erreurs - par une préparation orale, - par la mise à disposition d'outils (listes, textes ...), - par la possibilité de demander une aide directe <p>Résumé 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcer les apprentissages implicites en orthographe par la construction et l'utilisation d'outils comme les listes analogiques (phonie-graphie ; familles de mots) • Développer la mémorisation explicite des structures syntaxiques et de l'orthographe lexicale par la répétition (images à lire et à écrire ; boîte d'étiquettes ; phrase dictée du jour) <p>Résumé 3</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Privilégier les projets d'écriture qui associent les productions de tous les élèves pour réaliser de vrais écrits qu'on a plaisir à relire et à faire lire • Installer un climat collectif de coopération visant des progrès pour tous, réalisés ensemble

... sans oublier l'importance de l'oral et celle de l'écriture-graphie...