

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE
ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

L'entrée dans l'écrit à l'école maternelle

Outil d'accompagnement
aux pratiques de classe

Christine Caffieaux, Sophie Lecloux et Sylvie Van Lint,
sous la direction du Professeur Bernard Rey

SERVICE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES

Avril 2007

SERVICE GÉNÉRAL DU PILOTAGE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Conception des jeux : Sylvie VAN LINT

Illustrations : Henri DEFRESNE

Les cartes et les plans de jeux peuvent être reproduits par les enseignants pour un usage au sein de leur classe et par les parents pour un usage au sein de leur famille.

La reproduction à d'autres fins est interdite sauf autorisation préalable du Ministère de la Communauté française.

Quelques points de repère sur l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle

L'école maternelle, même la troisième année, **n'est pas le lieu de l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture**. Néanmoins, les professionnels du monde de l'éducation s'accordent à dire que l'école maternelle a **un rôle à jouer dans les premiers contacts de l'enfant avec la culture de l'écrit**. Ce rôle est d'autant plus crucial lorsqu'il s'agit d'enfants provenant de milieux socioculturels plus défavorisés. En effet, il apparaît que les milieux socioculturels plus favorisés apportent souvent, presque inconsciemment, à travers leurs habitudes de vie, une approche fonctionnelle du monde de l'écrit qui se révèle bénéfique aux premiers apprentissages.

➤ Mais qu'entend-t-on concrètement par « premiers contacts avec la culture de l'écrit » ?

Nous pouvons envisager **deux grandes compétences autour de l'écrit** qui seront à acquérir par les élèves avant même d'apprendre formellement à lire et à écrire.

Tout d'abord, il y a la question des **fonctions de l'écrit** : Qu'est-ce que le monde de l'écrit ? A quoi cela sert-il de savoir lire ? A quoi cela sert-il de savoir écrire ? Quels sont les différents types d'écrit ? A quoi servent-ils ?

Cette compétence permet aux enfants de donner du sens aux activités que sont la lecture et l'écriture. En effet, quand un enfant apprend à parler, il perçoit bien à quoi cela peut bien lui servir et très vite, il ressent l'expression orale comme un besoin. Ressentir l'apprentissage comme un besoin donne du sens et apporte une motivation intrinsèque qui portera l'enfant tout au long de son apprentissage.

En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, qui suppose un effort soutenu, l'enfant doit prendre conscience de ce à quoi cela va lui servir. L'enfant doit découvrir les enjeux individuels et sociaux de cette activité : dans notre société moderne, l'écrit est omniprésent et la lecture est devenue un outil totalement indispensable à l'intégration sociale et professionnelle de toute personne.

De plus, les fonctions de l'écrit sont diverses (informative, imaginative, communicative, régulatrice,...) et chaque fonction privilégie un type de support, un type de mise en page, un champ sémantique déterminé, etc.

A ce niveau, l'école maternelle a un rôle important à jouer.

Dès l'entrée à l'école maternelle, l'enseignante peut, petit à petit, faire découvrir ces différentes fonctions. Cela commence par la lecture régulière d'histoires, d'affiches publicitaires, d'invitations, d'informations, ou encore l'utilisation du calendrier. En troisième année maternelle, cette sensibilisation sera de plus en plus intensifiée.

C'est autant la question de « l'envie » de lire qui est en jeu que la prise de conscience de l'omniprésence de l'écrit dans notre environnement.

Il y a ensuite **la découverte des règles de codage du système d'écriture** : comprendre le principe alphabétique et maîtriser le code c'est-à-dire la correspondance entre graphème (une ou plusieurs lettres) et phonème (le son).

Qu'est-ce que le principe alphabétique ? Qu'est-ce qu'un graphème et un phonème ?

Notre système d'écriture est un système alphabétique : la combinaison de 26 lettres permet de construire des milliers de mots différents.

Dans la langue française, nous trouvons 36 phonèmes représentés par un nombre considérable de graphèmes.

Un phonème est la plus petite unité sonore (un son) qui permet des distinctions sémantiques.

Dans le mot « sol », il y a trois phonèmes : [s], [o] et [l]. Aucun n'est décomposable en unités plus petites. De plus, ces phonèmes sont distinctifs, ils s'opposent à d'autres sons et permettent une distinction avec d'autres mots : exemple : le mot « vol » se distingue du mot « sol » par le premier phonème.

Le mot « chat », quant à lui, comporte 2 phonèmes ([ʃ] et [a]) mais chaque phonème se traduit, à l'écrit, par deux lettres. En effet, un même phonème peut être représenté de plusieurs façons. Le phonème [o] se traduit, entre autre, par *o* comme dans *chocolat*, *o(t)* comme dans *lot*, *au(d)* comme dans *chaud*, par *eau* dans *sceau* et *ô(t)* dans *tôt*.

Le concept de phonème est propre à la langue orale.

Un graphème est une lettre ou une suite de lettres correspondant à un phonème. Si l'on reprend l'exemple du mot « chat », le premier graphème (qui correspond au premier phonème du mot) comprend deux lettres : « c » et « h ».

Le concept de graphème est propre à la langue écrite.

Le principe alphabétique correspond à l'idée selon laquelle il existe une relation entre le mot oral et le mot écrit et que cette relation s'établit en unités inférieures au mot, c'est-à-dire des phonèmes assemblés en syllabes. Ainsi, les sons entendus dans le mot à l'oral sont représentés dans le même ordre à l'écrit.

A cinq ans, beaucoup d'enfants ont compris que pour écrire des mots différents, il faut des lettres différentes. Mais ils doivent encore découvrir le secret du choix et de l'ordre des lettres dans le mot.

Par exemple, un enfant qui reconnaît sur une fiche son prénom peut penser que même si on mélange les lettres de son prénom, cela sera toujours son prénom. De la même manière que s'il est maquillé ou déguisé, il pensera que ses parents le reconnaîtront toujours et que son identité (c'est-à-dire pour lui, son prénom) n'en sera en rien affectée.

Il peut penser aussi, que la première ou les premières lettres suffisent pour dire que c'est son prénom. De la même manière qu'il pense que si un ami ne voit que sa tête et pas le reste de son corps, il le reconnaîtra sans problème.

Le monde de l'écrit est régi par des lois totalement inconnues par l'enfant et il faut l'y introduire progressivement afin qu'il puisse petit à petit intégrer les modes de fonctionnement de ce code.

➤ **Quel est le rôle de l'école maternelle à ce niveau ?**

Nous le répétons, l'école maternelle n'est pas le lieu de l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture.

Néanmoins, ne peut-elle pas aider tous les enfants à développer les habilités sous-jacentes à ces futurs apprentissages ?

En effet, ces habilités sont généralement socialement discriminatrices c'est-à-dire que des recherches ont pu démontrer que les enfants qui se montraient les plus compétents dans ces habiletés appartiennent plutôt à des milieux favorisés et que ce sont ces mêmes enfants qui réussissent mieux les tests de lecture.

Nous avons vu que pour apprendre à lire et à écrire, l'enfant va devoir faire, dans le cas de la lecture, la correspondance entre des graphèmes (lettre ou groupe de lettres) et des phonèmes et, dans le cas de l'écriture, des correspondances entre des phonèmes et des graphèmes. Un aller retour incessant entre l'oral (par l'intermédiaire des phonèmes) et l'écrit (ou le visuel par l'intermédiaire des graphèmes) devra s'instaurer.

Pour nous adulte, il est évident que la parole est composée de syllabes, que chaque syllabe est composée de plusieurs sons successifs appelés phonèmes. Ainsi, nous sommes capables d'identifier la présence d'un phonème dans une suite de mots indépendamment de sa position, de son contexte ou de son orthographe. Nous percevons le même phonème [k] dans une série d'expressions comme « car », « qui », « chœur », « roc », « rixe » ou « cirque ».

Mais **pour les jeunes enfants, les sons de la parole constituent un flux continu**. Les phonèmes ne sont pas perçus comme des segments discontinus du courant acoustique. Ils entendent un flux dont ils comprennent la signification mais dont ils ne perçoivent pas le découpage en phonèmes comme nous, adultes, le percevons.

Le même phénomène se rencontre au niveau de la chaîne numérique verbale : la récitation de la suite des nombres. On connaît tous des enfants qui « comptent » à toute vitesse et qui n'arrivent pas à réguler le rythme de leur litanie verbale avec le mouvement de leur index pointant des objets à dénombrer. Tout se passe comme si ils n'arrivaient pas à s'arrêter!

L'apprenti lecteur va devoir prendre conscience de l'existence des mots, des syllabes et puis des phonèmes. Cela s'appelle la conscience métalinguistique (voire métaphonologique quand cela se situe au niveau des phonèmes).

Pourquoi parle-t-on de phonèmes et non pas simplement de sons ?

Prenons un exemple : les syllabes « bol » et « col » diffèrent par le phonème initial. Pour prononcer un son qui pourrait le mieux exprimer ces phonèmes initiaux, nous dirions quelque chose comme « be » et « ke ». Même si nous prononçons le « e » le plus muet possible, nous n'arriverons pas à articuler un son « pur » ; on entendra toujours un tout petit « e » qui dénaturera le phonème « b » ou « c » lui-même.

L'enfant va devoir comprendre que les caractères alphabétiques (lettre ou groupes de lettres) correspondent non pas à des sons mais à des unités abstraites « cachées » dans notre système mental.

L'école maternelle peut aider les enfants à faire un travail sur l'oral, au-delà du travail d'enrichissement du vocabulaire et de perfectionnement de la syntaxe (compétences bien entendu très importantes !).

Elle peut ainsi les aider à prendre conscience que la parole n'est pas un flux continu, qu'elle se décompose en mots, en syllabes puis en phonèmes.

Des études ont montré que les enfants prennent d'abord conscience de la découpe de la parole en mots et en syllabes. La conscience métaphonologique est plus tardive et commence juste à apparaître, partiellement, en troisième année maternelle.

Des études ont également montré que cette conscience métaphonologique est indispensable pour apprendre à lire !

L'école maternelle peut également proposer une première sensibilisation au principe alphabétique. Par exemple, amener les enfants à prendre conscience que le choix des lettres pour écrire un mot n'est pas arbitraire, que l'ordre des lettres et leur nombre est important.

➤ Comment se situer face au débat autour des différentes méthodes de lecture ?

Il existe un débat qui fait rage entre les défenseurs des « méthodes globales » et les défenseurs des méthodes « analytiques » d'apprentissage de la lecture.

Ce débat est complexe. Les enseignants ont parfois, et on peut les comprendre, du mal à s'y retrouver. Nous allons tenter d'exposer d'une manière synthétique les principales questions soulevées au sein de ce débat et ensuite discuter des différentes implications en ce qui concerne l'école maternelle.

Les plus anciens modèles théoriques de l'acte de lire sont nommés « bottom up », ce qui signifie de bas en haut. Ils supposent que lire sous-entend une démarche qui débute par des processus psychiques « simples » (perception des signes graphiques puis assemblage des lettres) et qui se poursuit par des processus cognitifs « complexes » (production de sens c'est-à-dire la compréhension de ce qui vient d'être lu).

A partir du milieu des années 1970, une conception inverse a été largement diffusée : les modèles « top down », ce qui signifie de haut en bas. Selon ces modèles, les processus mentaux supérieurs sont déterminants dans l'acte de lire : raisonnement, mobilisation des connaissances, anticipations sémantiques, utilisation du contexte, formulation d'hypothèses.

Par la suite, d'autres auteurs ont approfondi la question. Il nous semble que le discours tenu par la majorité d'entre eux ne soit plus aussi radical que celui tenu par les défenseurs les plus anciens du modèle « bottom up » et par les défenseurs du modèle « top down » des années 70.

Néanmoins, les débats continuent à faire rage.

D'après le courant interactif qui s'inspire des modèles « top down » (correspondant aux défenseurs de la méthode « globale »), lire, c'est à la fois pouvoir décoder et comprendre un texte écrit.

A ce niveau, nous avons le sentiment que le courant « bottom up » sous sa forme actuelle (correspondant aux défenseurs d'une méthode plus « analytique ») ne dit pas l'inverse. Pour eux aussi, le but de la lecture, c'est comprendre. Qu'est-ce qui les différencie en définitive ?

Sans entrer dans les détails, il nous semble que la principale différence se situe dans l'ordre dans lequel les processus interviennent lors de la lecture et de son apprentissage ainsi qu'au niveau de leurs interactions. Pour les défenseurs du courant « bottom up », l'apprenti lecteur doit d'abord apprendre à décoder (processus psychiques « simples ») et ensuite faire intervenir différentes stratégies liées à des processus mentaux supérieurs (plus « complexes » tels que raisonnement, utilisation du contexte,...) afin de comprendre l'ensemble du message écrit. Il s'agirait donc de deux processus indépendants

Ces auteurs soutiennent l'idée qu'il peut être intéressant d'exercer ces processus mentaux supérieurs dans le cadre d'habiletés non spécifiques de la lecture (par exemple, amener les enfants à faire des hypothèses sur la signification d'un mot inconnu sur base du contexte lors de la lecture d'un texte par l'enseignant).

Ainsi, loin de prétendre qu'il ne faut centrer les apprentissages que sur le décodage, ils émettent l'idée que les moments consacrés à cet apprentissage doivent être spécifiques et que d'autres moments et d'autres matériaux doivent être utilisés pour exercer les différentes stratégies liées aux processus mentaux supérieurs, et ce par l'intermédiaire de dispositif de lecture par l'adulte aux enfants amenant ces derniers à exercer leur raisonnement, l'utilisation du contexte pour comprendre un mot inconnu ou encore pour leur donner l'envie de lire.

Par contre, en ce qui concerne les conceptions « interactives » de l'apprentissage de la lecture (s'inspirant des anciens modèles « top down »), il y aurait un va-et-vient permanent entre des conduites grapho-phoniques de décodage (processus « simples ») et des opérations conceptuelles et sémantico-contextuelles (processus mentaux supérieurs, plus « complexes »)

Donc, il nous semble que dans le cadre de cette conception, les deux processus fonctionneraient « en même temps », l'un aidant l'autre à se produire. Il y a interdépendance au niveau des processus en tant que tels. Ils privilégient donc des dispositifs pédagogiques exerçant les deux processus en même temps et sur le même matériel.

Quel est le rôle de l'école maternelle dans tout ça ?

En réalité, au niveau de l'école maternelle, la question de savoir si l'utilisation du contexte intervient au moment du décodage ou seulement après (dans le processus de compréhension) n'est pas un enjeu majeur.

En effet, l'école maternelle n'est pas le lieu de l'apprentissage formalisé de la lecture. Il s'agit plutôt d'envisager les différentes habiletés que l'on peut développer dès la maternelle et qui participeront favorablement à l'acquisition de la lecture.

Ainsi, quelle que soit la place réellement prise par l'utilisation du contexte dans l'acte de lire, cette utilisation intervient bien à un moment ou à un autre.

De ce fait, il peut paraître intéressant de développer cette habileté dès l'école maternelle par l'intermédiaire de la lecture d'histoires en invitant, par exemple, les enfants à faire des hypothèses sur la signification d'un mot inconnu sur base des informations fournies par la lecture faite par l'enseignant.

De même, comme nous l'avons expliqué précédemment, pour apprendre à lire, les enfants devront avoir compris le principe alphabétique. Là aussi l'école maternelle a un rôle à jouer.

Nous en avons déjà parlé, nous y reviendrons encore.

I. Cadre conceptuel pour l'élaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe des enseignants du préscolaire

Présentation du modèle à 4 axes

Dans le cadre d'une recherche financée par la Communauté française visant l'élaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe des enseignants du préscolaire, nous avons construit une série d'activités sous forme de jeux.

Ces jeux ont été développés autour d'un modèle en 4 axes que nous avons élaboré grâce à une étude de la littérature et à nos observations dans les classes.

Ces quatre axes reprennent tant des activités autour de la fonction de l'écrit qu'autour du fonctionnement de la langue écrite.

Nous avons décidé de privilégier deux grandes orientations d'action : tout d'abord, nous allons proposer des activités au niveau des attitudes à promouvoir en tant que (futur) lecteur et ensuite nous allons travailler au niveau des processus à mettre en œuvre pour faciliter l'entrée de l'enfant dans le monde scriptural.

Chacune de ces deux grandes orientations sera ensuite elle-même subdivisée en deux parties, c'est pourquoi nous parlerons, à plusieurs reprises, d'une intervention en 4 axes.

Voici un schéma qui résume notre cadre conceptuel :

Au niveau des attitudes de lecteur

Développement du rapport au savoir

Développement du rapport à l'apprentissage

Au niveau des processus mis en œuvre

Développement de la conscience de la langue parlée

Développement de microprocessus

1. Développer des attitudes de lecteur

La préparation à la lecture de l'enfant d'âge préscolaire doit certes viser le développement de sa parole dans le processus de communication et son enrichissement du point de vue du vocabulaire et de la structure grammaticale. Néanmoins, pour que l'exercice de l'enfant soit fructueux, il est **absolument nécessaire que la parole elle-même, en tant que réalité spécifique deviennent un objet de conscience** et même d'activité cognitive.

Dans la même perspective, l'acte d'apprendre doit être perçu comme un processus actif dans lequel le sujet a une part très importante.

Nous proposons dans cet axe des activités autour du rapport au savoir d'une part et de l'attitude de « chercheur de sens » par rapport à l'apprentissage d'autre part.

Axe 1 : Développement du rapport au savoir

➤ Développement de la confiance en soi

« Je ne veux pas aller en première année. Pourquoi ? Parce que je ne sais pas lire ! »

Un enfant ne sera en mesure d'apprendre que s'il se sent bien, qu'il perçoit que son milieu familial est en adéquation avec le milieu scolaire, qu'il est avide d'apprendre car la tâche ne lui semble pas hors de portée. Mais il convient également de ne pas le leurrer : apprendre à lire prend du temps et exige un effort personnel. Certains enfants reviennent déçus après la première journée de 1^{re} primaire : « Madame ne m'a pas appris à lire » !

Dès quatre ans, la plupart des enfants sont attentifs aux écrits qui les entourent. Ils tentent d'en comprendre le fonctionnement et, souvent construisent des hypothèses intelligentes sur le sens des mots écrits.

Ils sont déjà « lecteurs » de leur environnement en décodant des enseignes de magasins, en reconnaissant des marques de voitures, en lisant des pictogrammes, ... Il convient de les conforter dans cette attitude et de les rassurer : « tu sais déjà lire toutes sortes de choses ; tu as déjà commencé à apprivoiser ce monde un peu magique de l'écrit. »

Mais attention, reconnaître des pictogrammes ou des marques de voiture, ce n'est pas lire.

Les processus en jeu ne sont pas les mêmes. Il faut que les enfants en prennent conscience. Sinon, ils continueront à croire que c'est la forme globale du mot ou encore sa couleur qui le définissent. Il faut leur faire prendre conscience que ce qui définit un mot, par opposition avec un logo ou un pictogramme, c'est le choix des lettres, leur nombre et l'ordre dans lesquelles elles se présentent.

➤ Compréhension de l'abstraction du codage de l'écrit

Une des premières conquêtes de l'enfant au niveau du fonctionnement du code écrit est certainement celle qui lui permet de comprendre que le mot écrit renvoie au mot oral et non à la personne ou à l'objet qu'il représente et que, en conséquence, les caractéristiques du mot écrit, sa longueur par exemple, sont en relation avec les caractéristiques orales du mot et non avec sa signification. Le mot « serpent » n'est pas plus long que le mot « moustique » !

Il s'agit donc pour l'enfant de comprendre que la réalité concrète d'un objet, d'une personne, d'une action est représentée par un son qu'on appelle « mot » et que c'est ce mot qui est symbolisé dans une trace écrite codifiée. Cette association est une création culturelle comparable au système de numération en mathématique qu'il s'agit d'apprendre à l'enfant.

Illustrons notre propos : Au mois d'octobre, un enfant de première année « lit » un livre. Soudain, il croit reconnaître un mot : il distingue le « ç » de « balançoire », déchiffre le jour même en classe. Sa maman lui ayant dit qu'ici il s'agissait d'un autre mot dans lequel ce même son apparaissait, il se replonge dans la lecture.

Quelques minutes plus tard, il s'exclame : « mais, il y a plein de mots, ici ! ».

La révélation de l'écrit ! En une fois, les signes cabalistiques qui accompagnent les images tant et tant de fois regardées prennent sens. D'un statut proche d'un « code - barre » énigmatique, l'écrit acquiert un statut de signifié.

Pour entrer de plein pied dans le monde de l'écrit, l'enfant doit être initié au symbolisme. Seul l'accès au symbolisme permet de comprendre qu'un objet réel (voire un concept) puisse être représenté non seulement par un assemblage de sons (son nom) mais aussi par un assemblage de signes graphiques (les lettres).

De plus, ces assemblages de phonèmes et de graphèmes sont totalement abstraits. Il n'est pas si évident pour un enfant de cet âge d'admettre que le mot « PAPA » est de la même « taille » que le mot « BEBE »...

➤ **Compréhension du rôle, de la fonction et de l'utilité de l'écrit dans la vie sociale adulte**

Avant même de savoir lire, l'enfant peut et doit se familiariser avec les principales fonctions de l'écrit en découvrant, autour de lui, les supports les plus fréquents de l'écrit, de la signalisation routière aux affiches publicitaires et aux livres, en passant par la presse, le courrier ou les supports informatiques. Ce n'est qu'ainsi qu'il pourra se rendre compte par lui-même de l'omniprésence de l'écrit dans notre société et donc de l'absolue nécessité de s'initier au monde scriptural.

De plus, les différents types de support (carte, journal, livre, dépliant, fascicule, ...), les différentes mises en page (en colonnes, avec des photos, des illustrations, l'usage de la couleur, ...) sont autant d'indices qui permettront à l'enfant d'anticiper d'une part le type de contenu (informatif, incitatif, narratif, ...) et d'autre part le champ lexical possible.

Ces indices seront d'un grand secours pour l'apprenti lecteur.

Le plus vite possible, l'enfant doit aussi être mis en situation de découvrir le plaisir de lire. L'association même inconsciente entre la lecture et des moments de bien-être et de douceur apportera une motivation précieuse tout au long de l'apprentissage.

La lecture quotidienne d'albums de littérature de jeunesse est l'occasion d'offrir à chaque enfant ces « petites bulles de bonheur » qui, outre une imprégnation orale du vocabulaire et des structures de la langue écrite, sont un préalable indispensable à tout acte de lecture.

De plus, la lecture est aussi l'occasion d'engager le dialogue, de redire l'histoire qui a été entendue, d'inventer une autre fin, ... bref, de travailler également l'expression orale.

Axe 2 : Développement de l'attitude de «chercheur de sens » par rapport à l'apprentissage

Lorsque nous parlons d'une attitude de « chercheur de sens », nous entendons un ensemble d'attitudes et de savoirs opératoires qui ne vont pas de soi et dépendent souvent d'une attitude éducative de la part des adultes : **explorer de façon active et questionnante un message oral ou écrit**, prélever des indices et formuler des hypothèses, raisonner de façon déductive ou par inférences, chercher à expliciter le non-dit, mettre en doute ses hypothèses et les vérifier grâce à des outils de vérification sont autant d'attitudes qui marquent l'autonomie véritable et le savoir lire.

Or, ce comportement est loin d'être spontané : l'enfant ne doute point de ce qu'il croit ; il affirme au contraire avec véhémence et nul n'a besoin de vérifier. Créer ce besoin constitue l'essentiel de cette attitude de «chercheur de sens ».

« Les nuages avancent pour amener la nuit. »
« Les bateaux flottent parce qu'ils sont gentils. »

Les particularités de la pensée de l'enfant de 5 ans (comme le syncrétisme, le finalisme,...) expliquent la grande fertilité en hypothèses, souvent déconcertantes pour l'adulte, qui le caractérise. L'enfant de cet âge trouve une raison à tout ; il justifie et explique tout ; pour lui, le hasard n'existe pas. C'est pourquoi il est important de laisser l'enfant s'exprimer et même de l'y inciter : son discours permettra à l'adulte d'approcher le raisonnement de l'enfant et ainsi de mettre le doigt sur ses préconceptions.

L'enfant de 5 ans fait souvent preuve d'une relative aisance verbale qui lui permet d'expliciter ses « théories » et ses questions (« Dis, Papa, quand tu étais petit, c'était qui MON papa ? ») Mais cette facilité d'expression ne correspond pas à une maîtrise des outils opératoires, ni même une certaine maturité de la pensée. Il convient dès lors d'inciter les enfants de cet âge à toutes les activités exigeant de leur part des classements, des sériations, des appariements, des comparaisons, des anticipations, ... afin de développer les processus cognitifs à la base de tout apprentissage.

Mais, au-delà même de ces attitudes, il convient également que l'enfant se rende compte que l'apprentissage est un processus ACTIF dans lequel il a une part personnelle très importante.

« Lire » ne veut pas dire « relire ce qu'on a appris en classe » : il est des enfants très attentifs et capables de refaire seuls tous les exercices faits en classe qui se montrent totalement incompétents et même passifs dès qu'il s'agit de mobiliser l'acquis pour une nouvelle lecture. « On n'a pas encore appris » répondent-ils, comme s'il leur était interdit de chercher et de s'avancer seul sur le terrain de l'apprentissage. Apprendre n'est pas quelque chose qu'on « reçoit » mais qu'on construit.

De même, il conviendra que l'enfant ait une image mentale correcte de ce que recouvre le concept même de « lecture ». Prenons comme exemple, cette enfant revenant toute réjouie de l'école et qui annonce, toute fière, à sa maman : « Je sais lire maintenant ». La maman lui dit d'aller chercher son livre de lecture pour lui montrer ses prouesses. L'enfant lui répond : « Pas besoin de livre, écoute... (Récitation mémorisée du texte).

Pour exercer cette attitude de « chercheur de sens » dans le domaine de l'entrée dans l'écrit, nous travaillerons essentiellement trois compétences, à savoir :

- La **compétence verbo-prédicative** : savoir compléter ou terminer un énoncé verbal «à trou ». Cette compétence exige anticipation et inférence.
- La **compétence fonctionnelle** : savoir distinguer des supports et des types d'écrits différents ; adapter son comportement de questionneur en fonction de la nature du texte et de la situation (utilisation de la structure globale du texte).
- La **compétence tactique** : s'efforcer d'intégrer des informations très diversifiées, connecter des opérations sectorielles ; faire des liens avec ses propres connaissances à propos de la langue parlée (connaissances syntaxiques (ordre des mots dans la phrase) ; connaissances sémantiques et connaissances pragmatiques (savoir quand utiliser telle formule, sur quel ton parler, qui vouvoyer, quand utiliser un langage plus formel etc.) en vue de créer une interaction texte – lecteur, à l'opposé d'une réception passive d'un message.

2. Développer des processus à mettre en œuvre pour entrer dans l'écrit

Les deux premiers axes ont centré leur action sur le sujet, plus précisément sur son rapport personnel au savoir et à l'apprentissage. Ces axes questionnent l'attitude à adopter en tant qu'apprenant.

Les axes 3 et 4 se focaliseront davantage sur l'objet, à savoir la parole et l'écriture en eux-mêmes.

Axe 3 : Développement de la conscience de la réalité sonore de la langue parlée

Le système d'écriture alphabétique se fonde essentiellement sur la relation entre les unités distinctives du langage oral (les phonèmes) et les unités graphiques du langage écrit (les graphèmes).

L'une des difficultés de l'apprentissage de la lecture réside dans le fait que les constituants phonétiques du langage sont difficilement perceptibles pour le jeune enfant.

En effet, celui-ci traite les énoncés qui lui sont adressés d'une manière globale, dans le seul but de comprendre le sens du message qui lui est adressé, et non pas pour en analyser les constituants.

Il convient donc de lui permettre d'entendre autrement les paroles qu'il écoute ou qu'il prononce en lui apprenant à centrer son attention sur les aspects formels du message. Il s'agit de l'inviter à nouer une relation nouvelle au langage.

La syllabe est un point d'appui important pour accéder aux unités sonores du langage. Retrouver les syllabes constitutives d'un énoncé est souvent le premier pas vers la prise de conscience des phonèmes de la langue.

Il s'agit d'habituer l'enfant à écouter les sonorités spécifiques de la langue, à en reconnaître, reproduire et produire les rythmes et les phonèmes.

C'est le développement de compétences métaphonologiques qui conduit peu à peu vers une prise de conscience de la structure phonémique de la parole et permet à l'enfant d'objectiver l'oral (mise à distance du sens concret).

Il s'agit de lui apprendre à :

- reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés (en fin d'énoncé, en début d'énoncé) ;
- reconnaître des assonances ou des rimes ;
- scander des mots en syllabes orales ;
- associer deux phonèmes initiaux identiques.

Axe 4 : Développement de « microprocessus »

Il s'agit plutôt ici de poursuivre des microcompétences de développement d'habiletés fonctionnelles nécessaires à la lecture proprement dite (au niveau du décodage).

- Le développement de la discrimination visuelle. La discrimination visuelle est la capacité perceptive permettant de distinguer par la vue les multiples caractéristiques particulières des formes, des couleurs, des nuances, des dimensions, etc. En lecture, la présence ou l'absence d'une lettre, ou d'un accent, peut changer le sens d'une phrase. Comparez, par exemple, ces deux phrases : « J'ai vu des oiseaux dans le ciel » - « J'ai vu des ciseaux dans le ciel ». Il est donc nécessaire d'affiner la capacité d'observation de l'enfant, de l'entraîner à bien percevoir les détails, à développer son esprit d'observation.
- Le balayage visuel gauche – droite et haut – bas et l'élargissement de l'empan visuel, acuité visuelle permettant de suivre des symboles ou des objets avec des mouvements oculaires précis et coordonnés dans le sens conventionnel de la lecture.
- L'organisation spatio-temporelle : capacité de diriger ses mouvements et ses déplacements dans l'espace en tenant compte à la fois des limites du monde extérieur ou de son propre champ d'action et du temps chronologique ou d'un temps donné.
L'apprentissage de la lecture implique une bonne structuration du temps, c'est-à-dire la capacité de situer les événements les uns par rapport aux autres.

Mais aussi :

- la mémoire visuelle, capacité de reconnaître et de se rappeler une expérience visuelle antérieure ;
- l'attention visuelle, concentration de l'activité sensorielle visuelle, dirigée et maintenue vers une source de stimulation visuelle précise ;
- la concentration, capacité d'appliquer à une tâche, de façon intense et soutenue, un effort d'attention et de réflexion.

Toutefois, il faut garder à l'esprit que cette présentation en quatre axes est totalement conceptuelle : en effet, dans la réalité, ces axes sont souvent intégrés les uns aux autres et s'enrichissent d'interactions mutuelles.

Il est très difficile, voire impossible et surtout inutile, de travailler un seul axe à la fois. Une même activité met souvent en jeu des compétences diverses et surtout deux enfants peuvent en retirer des enseignements différents.

Nous concevons ce cadre comme un canevas de réflexion et d'action pour l'enseignant qui vise une cohérence de son action éducative.

II. Elaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe des enseignants du préscolaire

Présentation générale des outils

Nous avons élaboré deux outils d'accompagnement aux pratiques de classe des enseignants du préscolaire.

Tout d'abord un outil destiné à établir une relation concrète et positive entre la famille et l'école. Partant du principe que la plupart des parents sont avides de pouvoir aider leur enfant à bien démarrer à l'école, nous avons construit 14 jeux d'entrée dans l'écrit à jouer à la maison.

Cinq fois au cours de l'année scolaire, l'enseignant pourra réunir les parents et leur proposer d'une part quelques idées concrètes d'activités quotidiennes préparatoires à l'entrée dans l'écrit et d'autre part 3 jeux à découvrir et jouer en famille. Cet ensemble d'activités est décrit dans ce que nous appelons «l'outil parents».

Ensuite, un outil destiné aux enseignants eux-mêmes qui propose des activités concrètes tout en visant essentiellement l'exploitation pédagogique de celles-ci. Il ne s'agit pas d'activités ponctuelles mais d'une série d'activités pouvant être mises en œuvre tout au long de l'année en variant l'approfondissement et le degré de difficulté. Même si les activités ont été imaginées plus spécifiquement pour des enfants de troisième maternelle, il est possible d'en sélectionner certaines pour des classes de 1^{re} ou 2^e ou encore de s'inspirer des activités proposées pour en créer des plus simples pour des enfants plus jeunes. Cet outil appelé «l'outil enseignants» est présenté ci-après.

1. Quelques activités d'apprentissage en fonction des quatre axes de notre cadre conceptuel

Considérant que tout apprentissage nécessite des moments de construction, faits d'émergence des représentations initiales et de confrontation avec d'autres représentations, nous vous proposons ci-après quelques pistes qui permettent de faire progresser cette prise de conscience.

Toutefois, dans le domaine de l'apprentissage, il n'y a pas de recette, ni de plats tout préparés. La meilleure activité du monde ne se révélera comme telle que si elle est menée par un enseignant qui est à l'écoute des enfants et qui arrive à « traduire » leurs interrogations et leurs erreurs en nouveaux défis à leur lancer.

Voici donc quelques situations qui peuvent se révéler de beaux défis d'apprentissage.

Nous vous présenterons ces activités en fonction des quatre axes de notre cadre conceptuel.

1.1. Activités d'apprentissage autour de l'axe 1

Les jeux symboliques revisités

L'enfant de 5 ans est en pleine découverte du monde adulte. L'observation permet de constater que ses jeux favoris sont les jeux symboliques qui imitent le monde qui entoure.

Nous proposons d'exploiter ce fait en incitant les enfants à « parfaire » leurs jeux symboliques.

Ainsi, chaque mois, par exemple, pourra se centrer sur la découverte et l'approfondissement d'une forme particulière de ce type de jeu.

Prenons, par exemple, le « **jeu du restaurant** ». Nous proposons aux enfants de créer, dans la classe, un « coin » dans lequel ils peuvent « jouer au restaurant ».

Pour ce faire, on va d'abord inciter le jeu, leur demander de le jouer (à la manière d'une saynète de théâtre qu'ils improviseraient par groupes de 4 ou 5 enfants, successivement) afin de faire émerger les représentations initiales ainsi que le matériel indispensable.

Dans un deuxième temps, on ira visiter un restaurant des environs afin de concrétiser et préciser les représentations mentales, les actions à jouer ainsi que le matériel nécessaire.

Au niveau de la découverte de l'écrit, « *jouer au restaurant* » implique :

- d'établir une carte « MENU » ;
- de proposer une ardoise « Suggestions du jour » ;
- de prévoir un carnet de notes pour le serveur qui enregistre les commandes ;
- de prévoir une manière de transmettre au cuisinier les commandes des clients ;
- de prévoir un carnet d'additions ;
- de prévoir les prix et une caisse pour rendre la monnaie ;
- de prévoir un plan de la salle pour se rappeler quel client a passé quelle commande...

Une fois constatées, toutes ces implications devront être « codées » par les enfants dans leur coin restaurant afin que leur jeu symbolique soit de plus en plus précis et conforme à la réalité. Tous seront sollicités pour faire évoluer le jeu symbolique du restaurant afin de le rendre le plus possible conforme à la réalité.

Collectivement, on décidera du nombre idéal d'enfants pour ce type de jeu (par exemple 2 clients, un serveur et un cuisinier). Le coin « restaurant » ne pourra alors accueillir que 4 enfants à la fois.

L'enseignant veillera à ce que chaque enfant puisse prendre part au jeu et varier les rôles.

Il est évident qu'il est important, pour que l'enfant puisse bien « entrer » dans son rôle, qu'il puisse se déguiser. On prévoira donc quelques tenues de « clients », « serveur » et « cuisinier » en plus de la panoplie nappe, vaisselle, couverts, menus, etc.

De la même manière, on introduira le « **jeu du magasin** », ce qui impliquera :

- une recherche au niveau des classements (comment retrouver quelque chose de précis dans une grande surface) ;
- de classer les produits, les emballages dans le magasin ;
- de « lire » les emballages vides collationnés en classe pour déterminer le type de marchandises qu'ils emballent et donc l'endroit où les mettre dans le magasin ;
- d'établir et de « lire » une liste de course ;
- d'établir un ticket de caisse ;
- de payer et rendre la monnaie ...

Le « **jeu des pompiers** » permet d'initier à :

- la lecture du cadran téléphonique ;
- la lecture du numéro de téléphone ;
- la lecture précise d'un plan ;
- la nature du matériel à emporter selon le type d'incident (feu : lance / inondation : pompe / chat bloqué au sommet d'un arbre : grande échelle, ...).

Le « **jeu de la poste** » permet d'initier :

- à la distinction lettre (A, B, C) et lettre (message écrit dans le but d'être envoyé) ;
- au codage (et décodage) de l'adresse (distribution du courrier) ;
- à l'utilisation du timbre (en fonction de la masse (balance) et de la destination (mappemonde) ;
- au classement du courrier en fonction des « tournées » ;
- au système d'envoi recommandés, prioritaires, ...
- au système de levée des boîtes aux lettres à heures précises...

Le « **jeu du docteur** » permettra d'initier à :

- la lecture d'instruments comme un thermomètre, une balance, une toise ;
- la rédaction d'une ordonnance ;
- la lecture d'un tableau de mesure de l'acuité visuelle.

On peut aussi introduire le « **jeu du théâtre** » (ticket d'entrée, places numérotées, programme mais aussi, livret du texte avec indications de mise en scène...), ou encore le « **jeu de la banque** », le « **jeu de la police** », le « **jeu de l'école** ».

Il est bien sûr évident qu'aucun local classe n'est assez spacieux pour accueillir tous les coins proposés ici. Nous pensons que cette découverte du monde extérieur peut se faire petit à petit et en fonction des intérêts des enfants. Une classe peut être très intéressée par les pompiers et une autre pas du tout. De plus, la réalité de la classe apportera son lot d'opportunités : un papa policier ou une maman comédienne peuvent être d'excellents tremplins à ce genre d'activité.

Au fil de l'année scolaire, on pourra ainsi découvrir l'une ou l'autre profession et le rôle concret qu'y occupe l'écrit. En classe, on ouvrira le coin « restaurant » pendant un mois par exemple, puis on le fermera au profit d'autre chose.

Ce genre d'activité est global et proposé en contexte réel car l'école maternelle est bien le lieu de ce type d'apprentissage. Néanmoins, il nous paraît important qu'une certaine structuration permette aux enfants de synthétiser leurs découvertes et de garder une trace. Dans le cadre de ce genre d'activité, on peut imaginer un petit livret dans lequel chacun représente (découpages, dessin,...) d'une part les personnages (le cuisinier, le serveur, le client pour le jeu du magasin), le décor minimal, mais aussi leurs outils : menu, carte des vins, ardoise « suggestions du jour », carnet de commande, plan de la salle, carnet d'additions, livre de recettes,...).

Notre bibliothèque

Toute classe de maternelle contient des livres... et leur rangement pose parfois des problèmes, surtout quand il commence à y en avoir beaucoup.

Classer les livres de notre bibliothèque est une activité qui peut se révéler très riche au niveau des classements et de leur définition mais aussi au niveau de la découverte des fonctions de l'écrit.

L'activité commencera par le rassemblement de tous les livres, magazines, ... de la classe.
Le défi : comment classer nos livres afin de pouvoir retrouver un livre précis à tout moment ?

Dans un premier temps, les enfants vont proposer des types de classements : ranger les livres en fonction de leur taille voire de leur couleur dominante ; ranger les livres à la façon d'un étalage afin qu'on puisse voir toutes les couvertures ; ...

Certains proposeront peut-être de ranger les histoires d'un côté et les livres plus documentaires d'un autre côté.

On peut mettre plusieurs idées à l'épreuve puis, se rendre dans une bibliothèque afin d'apprendre comment se fait le rangement. On y découvrira le classement en fonction du type de livres ainsi qu'en fonction d'un ordre consensuel : l'alphabet.

S'il n'est pas très intéressant que l'enfant de 5 ans connaisse par cœur et récite la litanie de l'alphabet, il nous semble par contre intéressant qu'il sache ce que c'est et à quoi cela sert. De même, il peut être intéressant pour lui d'apprendre à l'employer grâce à un référentiel.

Classer les livres de la classe en fonction du type de livres c'est d'abord découvrir qu'il existe différents types de livres et que leur couverture et leur mise en page apportent beaucoup de renseignements à ce propos : livres d'histoires, livres documentaires, abécédaires, journaux d'information, carnets de chants, livres à colorier, ...

Analyser la couverture des livres, y découvrir le titre, le nom de l'auteur et la maison d'édition, permettra de nouveaux classements : on peut rassembler les livres d'un même auteur ou les livres d'une même maison d'édition, on peut aussi classer les auteurs de livres d'histoires par ordre alphabétique.

La visite de la bibliothèque initiera peut-être aussi au système de prêt de livres et au principe de la fiche. Le système pourrait être instauré au sein de la classe et les enfants pourraient apprendre à gérer le prêt (classement des fiches, calendrier de prêt, ...).

Chaque livre lu pourrait également faire l'objet d'une évaluation par le lecteur, via l'utilisation de symboles ou de pictogrammes (par exemple, les « smiley ») sur la fiche voire oralement, en quelques mots partagés tous ensemble le matin.

Il est aisé d'être séduit par le récit d'un tel apprentissage néanmoins, il faut garder à l'esprit que ce qui compte c'est l'activité cognitive de l'enfant : à savoir, ici, établir des classements et découvrir les différents type d'écrits. Il est donc beaucoup moins intéressant d'avoir une bibliothèque qui fonctionne bien au sein de la classe mais dont tous les classements et le système de prêt ont été initiés et organisés par l'adulte plutôt que d'avoir un embryon de bibliothèque pas encore bien organisé, dont les classements se chevauchent parfois, dont tous les livres n'ont pas encore été classés...mais où les enfants sont réellement partie prenante de l'activité.

Ce n'est pas le résultat qui compte mais le chemin qui y mène, et les obstacles qui sont surmontés.

Ce qui est intéressant pour l'enseignant, c'est d'analyser les erreurs. L'erreur doit être prise dans ce qu'elle a de positif, c'est-à-dire qu'elle offre la possibilité à l'adulte d'entrer dans le raisonnement de l'enfant et ainsi en comprendre le sens. Astolfi (1997) a écrit un livre qu'il a nommé « L'erreur, un outil pour enseigner ».

Beaucoup d'enseignants (et d'adultes) en général, ont une aversion pour l'erreur. Pourquoi ?

Cela tient la plupart du temps à notre représentation de l'acte d'apprendre : apprendre est vu comme un mécanisme régulier et progressif qui se mettrait en route, quelque chose comme un « tapis roulant » de connaissances « progressant au rythme d'un système d'engrenages bien huilés et permettant l'ancrage du savoir en mémoire » (Astolfi, 1997, p.10).

Ainsi, si l'enseignant explique bien, s'il choisit les bons exemples et si les élèves sont attentifs et motivés, il ne devrait pas y avoir d'erreur. S'il s'en produit, alors soit l'enseignant se remet en cause (« j'ai mal expliqué ») soit il remet en cause l'attitude, la disponibilité ou la bonne volonté des enfants (« ils n'étaient pas concentrés, pas attentifs »). Alors, même s'il arrive certainement à un enseignant de mieux expliquer certains jours que d'autres et même s'il arrive aux enfants d'être plus attentifs à certains moments plutôt qu'à d'autres, l'erreur ne doit pas systématiquement être analysée comme le résultat d'un système qui n'a pas correctement fonctionné.

L'erreur peut avoir un tout autre statut : l'erreur est un indicateur de l'état de connaissance de l'élève. C'est un indicateur précieux puisqu'il peut guider les progrès conceptuels que l'élève doit encore réaliser. On peut ainsi jouer les détectives et résoudre différentes énigmes : en quoi les erreurs de mes élèves m'en disent plus sur leurs représentations et sur les obstacles qu'ils vont encore devoir affronter ? Et justement, comment affronter ces obstacles ?

Meirieu (1994) explique que lorsqu'on repère la représentation qu'à un élève d'un savoir, il ne suffit pas de chasser cette représentation de l'esprit de l'élève pour la remplacer par la « vérité ». L'élève doit prendre conscience qu'il y a conflit entre deux représentations. Il doit faire sien la contradiction pour la surmonter et ainsi progresser. Il ne suffit pas de dire à un élève qu'il a tort, il ne suffit pas de le lui montrer avec obstination, même avec toute la bonne volonté du monde et toute la patience possible. « Il faut le mettre en situation de l'éprouver lui-même » (Meirieu, 1994, p. 60) .

Comment créer un conflit entre deux représentations ?

L'intérêt, dans ce genre d'activité, est que ce sont les élèves qui élaborent les règles, les démarches, les procédures, les justifications et ce à travers l'activité cognitive, une discussion et la prise en compte des différents arguments des différents élèves.

Par exemple, l'enseignant peut s'adresser à un élève qui a choisi un mode de classement des livres et lui demander d'expliquer son classement et ensuite demander aux autres élèves si, sur la base des critères choisis par ce premier élève, ils sont d'accord avec le classement, si tous les livres sont bien classés. L'enseignant peut ensuite demander à un autre élève le type de classement auquel il a pensé. Il est ainsi possible de montrer qu'il existe différents classements possibles en fonction du critère choisi.

Communication orale et jeu scénique

Une autre manière de découvrir les différents rôles et fonctions de l'écrit peut, paradoxalement, être la découverte des différents types de communication... orale.

Pour ce faire, il nous semble que la radio peut être un outil intéressant. Distinguer, auditivement, les informations et émissions à caractère informatif des « informations » publicitaires, les faits divers, les émissions ludiques, la météo, ... On peut même tenter de distinguer les différents types de communication à l'écoute d'émissions de radio en une autre langue tant la « structure » auditive d'un message, tout comme la mise en page au niveau de l'écrit, est explicite au niveau de son contenu.

On pourra établir un classement du genre : communications à visée informative ; à visée incitative ; à visée expressive ; à visée ludique ; ...

Un parallèle entre la communication orale et écrite se fera également.

Une fois les distinctions bien établies avec les enfants, on peut imaginer d'organiser des improvisations scéniques où l'acteur reçoit un type de communication à jouer afin de le faire deviner aux autres : ainsi, l'enfant tire au sort un type de communication (exemple : une communication d'informations) et invente une situation dans laquelle il met en scène ce type de communication : par exemple, un journal parlé. Les autres enfants devront analyser son jeu afin de déterminer quel type de communication a été illustré.

1.2. Activités d'apprentissage autour de l'axe 2

Devinette de mots

Qui ne connaît le jeu de devinettes ou le jeu de « ni oui, ni non » ?

Le maître du jeu choisit en secret, par exemple, une personne connue de son public. Les autres vont tour à tour poser des questions afin de deviner de qui il s'agit. Le maître de jeu ne répondra aux questions que par « oui » ou « non ».

Nous proposons de revisiter ce jeu et de le remettre à l'honneur au sein de nos classes.

En effet, ce jeu exige beaucoup de logique et de cohérence dans le choix des questions à poser, d'esprit de synthèse des différentes informations recueillies ainsi que de mobilité de la pensée pour pouvoir rebondir d'une piste à l'autre.

Lors de l'apprentissage formel de la lecture, la prise en compte de tous les éléments que sont les illustrations et la mise en page pourront aider l'enfant à orienter sa réflexion et la construction du sens lorsqu'il sera parvenu à déchiffrer.

Nous proposons d'utiliser la boîte à mots de la classe (voir description axe 3). Le maître du jeu prendra une étiquette-mot au hasard. Les élèves poseront tour à tour des questions pour tenter de déterminer de quel mot il s'agit.

Différents types de questions sont possibles :

- tout d'abord, il s'agit de délimiter le champ des recherches en déterminant de quel type de mot il s'agit : un fruit, un légume, un moyen de transport, un animal, un prénom d'enfant de la classe, ... Comme l'étiquette aura été choisie dans la boîte à mots de la classe, les enfants sont donc plus ou moins au courant des mots contenus dans la boîte ;
- ensuite, il s'agira de déterminer la taille du mot, du nombre de syllabes ;
- on pourra aussi demander au maître du jeu si tel son ou telle lettre sont présents dans ce mot ;
- le premier enfant qui aura deviné le mot sera désigné maître du jeu à son tour.

On se rend compte que l'apprentissage, ici, se situe au niveau des questions à énoncer.

Certaines questions sont intéressantes, d'autres moins... il faudra que les enfants s'en rendent compte et tentent d'être de plus en plus pertinents.

Il est souvent assez judicieux de procéder par équipes : en effet, si les enfants jouent en groupes, ils doivent d'abord énoncer leur question au sein même de leur équipe et un feed-back peut ainsi leur indiquer le degré de pertinence de leur question.

Exemple : si une équipe a demandé si le mot représentait quelque chose qui vit et que le maître du jeu a répondu par la négative, il est non pertinent de demander si le mot représente un animal.

Chercheur de mots

Une petite activité appréciée des enfants et très révélatrice de ce que l'on attend de l'apprenant.

Un défi est lancé en classe : chaque enfant est invité à trouver un modèle pour écrire un mot « qui parle de » quelque chose de bien précis. Peu importe que l'enfant sache comment écrire ce mot ou pas.

L'activité consiste ici à chercher où ce mot pourrait être écrit, où trouver un modèle de ce mot. Prenons un exemple : si l'enseignant demande à l'enfant d'écrire un mot « qui parle d'eau », il faudra que l'enfant réfléchisse où il pourrait trouver un modèle. Il pourra éventuellement se tourner vers la bouteille d'eau qu'il a dans son cartable et recopier le mot principal de l'étiquette.

Au sein d'une classe, on peut proposer des mots différents par enfants ou par équipe de deux enfants.

Evidemment, il est très probable que l'enfant recopie la marque commerciale plutôt que le mot « eau », il se peut également qu'il le recopie « en miroir » en décalquant le mot à travers la bouteille translucide mais, dans l'activité présente, ce n'est pas le plus important. L'objectif de ce type de défi est de rendre l'enfant acteur actif de son apprentissage.

Une classe bien rangée

Nous irons plus loin en proposant aux instituteurs de débiter l'année scolaire, le premier septembre, avec une classe non structurée, non « rangée ». Quel beau projet que « d'inventer sa classe » !

Tout le matériel est rassemblé au milieu de la classe : les crayons, les feutres, les paires de ciseaux, les tubes de colle, les boîtes de mouchoirs, le papier, ... Les enfants doivent organiser, décider d'une place pour chaque chose.

Plusieurs types de classement sont envisageables : on pourrait proposer de trouver « un peu de tout » aux quatre coins de la classe ou grouper en un seul lieu chaque chose ; on peut prévoir une « réserve » ou tout mettre à disposition directement ; on peut ranger les crayons, les feutres, les pastels par couleur ou par sorte, ...

Quel beau défi : non seulement il faut ranger mais aussi il faut se mettre d'accord entre pairs.

Ce type d'activité permet à l'enfant d'être acteur de son développement et de son apprentissage. Loin d'une attitude expectative de l'enfant qui attend tout de l'adulte, il devient chercheur de sens.

Cette activité ne se fera pas en un jour et nécessitera plusieurs ajustements car la notion d'ordre, de rangement est aussi une notion à construire.

Une petite anecdote pour illustrer : Alice, 5 ans, appelle sa maman pour lui montrer comme elle a bien « rangé » ses vêtements avant de prendre son bain. Sa maman découvre alors un couloir envahi par les chaussettes bien disposées l'une à côté de l'autre, suivies d'un pantalon bien déplié, surmonté d'une petite culotte, d'un tee-shirt parfaitement à plat et d'un pull ; le tout disposé à l'image d'un mannequin étalé au sol... N'est-ce pas « bien rangé » ?

Comment l'enfant peut-il percevoir que dans la notion de rangement, nous, adultes, entendons également « qui prend peu de place » ?

Ce n'est qu'en posant de vrais défis que l'enfant se sent investi d'une réelle motivation.

1.3. Activités d'apprentissage autour de l'axe 3

Activité de structuration

Tout enseignant de maternelle, principalement de 2^e ou 3^e maternelle, a un jour entendu, alors que les élèves regardaient un panneau ou une affiche : « N, c'est comme moi, c'est mon prénom » ou encore « Ça commence par ma lettre, c'est ma lettre ! ».

L'élève qui émet ces propos a déjà acquis une habilité : celle de se centrer sur l'aspect formel de l'écrit. Cette habilité, tous les élèves, même en troisième maternelle, ne l'ont pas encore développée.

Au-delà des propos judicieux de cet élève, que l'on nommera ici Nicolas, une série de questions se posent :

- Nicolas a-t-il conscience que même si, en effet, le mot qu'il a vu commence par la même lettre que son prénom, ce n'est peut être pas son prénom ?
- Nicolas a-t-il conscience que ce qui définit son prénom, c'est l'ensemble des lettres qui le composent ainsi que l'ordre dans lequel elles apparaissent ?
- Nicolas a-t-il conscience que son prénom peut s'écrire comme ceci « Nicolas », mais aussi comme ceci « NICOLAS » ou encore comme ceci « *Nicolas* » ?
- Nicolas a-t-il conscience que dans son prénom, il y a trois segments qui correspondent à trois syllabes ?
- Nicolas a-t-il conscience que son prénom commence avec la même lettre et le même son que celui de sa copine Noémie et se termine avec le même son que celui de sa copine Luna mais pas par la même lettre ?
- Nicolas a-t-il conscience que les prénoms de trois de ses meilleurs copains Christian, Caleb et Céline commencent avec la même lettre mais qu'elles ne se prononcent pas de la même façon ?

Toutes ces « prises de conscience », sans constituer un apprentissage formel de la lecture ou de l'écriture, pourront peu à peu mener Nicolas vers une compréhension du principe alphabétique.

Ainsi, il s'agira pour lui de reconnaître les différentes graphies des lettres de son prénom : « NICOLAS, Nicolas et *Nicolas* sont des écritures différentes mais c'est toujours mon prénom ».

Il s'agira également pour lui de se dire que l'ordre des lettres est ce qui définit son prénom et que ce n'est pas uniquement la première lettre (ou les premières lettres) qui lui permet de dire qu'il s'agit de son prénom.

Il s'agira également pour lui de prendre conscience que parfois cela s'écrit **et** cela se dit de la même façon (les noms « Noémie » et « Nicolas » commencent par la même lettre et on entend la même chose), mais d'autres fois, cela s'écrit de la même façon mais cela se prononce différemment (les noms « Christian », « Caleb » et « Céline »).

Il faudra également que Nicolas prenne conscience que son prénom comprend trois segments qui correspondent à trois syllabes.

Toute activité proposée à l'enfant doit toujours être enracinée, c'est-à-dire qu'elle doit répondre à un besoin, une interrogation, un doute. Elle doit venir à heure et à temps et ne pas être purement gratuite.

Ce sont les enfants qui guident les enseignants et qui expriment, souvent sans le savoir, ce dont ils ont besoin.

Tout apprentissage doit donc partir de l'observation fine des enfants et de l'analyse réflexive qui permet à l'enseignant de « décoder » les propos et les erreurs de l'enfant afin que ceux-ci prennent sens et que l'enseignant puisse alors proposer une activité, un exercice, une nouvelle question à l'enfant qui lui permettra d'aller de l'avant dans son cheminement d'apprentissage.

Par exemple, une activité classique qui, sur une feuille, reprend :

- le prénom de l'élève écrit en différentes graphies (script, imprimé, cursive),
- des prénoms intrus,
- le prénom de l'élève dont les lettres, mis à part la première, ont été mélangées,
- ainsi que le prénom de l'élève mais incomplet.

On demande à l'enfant d'entourer à chaque fois qu'il le repère son prénom écrit correctement.

Ce qui sera particulièrement intéressant dans cette activité, ce n'est pas tant les enfants qui réussissent parfaitement l'exercice. Très bien, ils ont déjà réalisé cette prise de conscience. C'est parfait ! Ce qui est intéressant pour l'enseignant, c'est d'analyser les erreurs des autres. Nous le répétons, l'erreur doit être prise dans ce qu'elle a de positif c'est-à-dire qu'elle offre la possibilité à l'adulte d'entrer dans le raisonnement de l'enfant et ainsi en comprendre le sens.

Par exemple, dans le petit exercice proposé précédemment, si un élève entoure correctement chaque fois que son prénom est écrit en imprimé (NICOLAS) mais qu'aucune autre graphie n'est reconnue et que d'autre part, il n'a jamais entouré un autre prénom que le sien, nous pouvons en déduire qu'il a sans doute bien conscience qu'il doit vérifier que toutes les lettres de son prénom s'y trouvent et ce dans le bon ordre. Par contre, il n'a pas compris que son prénom peut s'écrire dans différentes graphies.

Si un élève est parvenu à entourer son prénom dans différentes graphies mais qu'il a, par exemple, également entouré son prénom avec les lettres mélangées, cela peut signifier qu'il n'a pas compris que l'ordre des lettres est important.

On peut ainsi jouer les détectives et résoudre différentes énigmes : en quoi les erreurs de mes élèves m'en disent plus sur leurs représentations et sur les obstacles qu'ils vont encore devoir affronter ?

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'élève doit prendre conscience qu'il y a conflit entre deux représentations. Il doit faire sienne la contradiction pour la surmonter et ainsi progresser. Il ne suffit pas de dire à un élève qu'il a tort, il ne suffit pas de le lui montrer avec obstination, même avec toute la bonne volonté du monde et toute la patience possible.

Pour rappel, pour créer un conflit entre deux représentations, on peut, par exemple, faire intervenir un autre élève. Ainsi, proposer de recommencer l'exercice mais par deux, une fois avec le prénom de l'un et ensuite avec le prénom de l'autre. C'est celui dont ce n'est pas le prénom qui commence. Il doit ensuite demander à l'autre s'il est d'accord. Ainsi, un débat contradictoire peut éventuellement s'établir entre eux. Evidemment, cela ne marche pas à tous les coups.

Un autre moyen est d'élaborer un dispositif qui sera proposé en collectif au coin tapis. Il peut s'agir par exemple de mettre le nom de l'enseignant sur un panneau, certaines écritures étant complètes et d'autres pas. Les élèves doivent désigner les prénoms correctement écrits. Il s'agit alors de les inviter à se référer à un modèle qui est affiché non loin de là. Même s'ils ne connaissent pas les lettres, cet exercice peut les amener à élaborer ensemble la règle selon laquelle le prénom recherché comporte, par exemple, 7 lettres et qu'il faut toutes les retrouver dans le prénom écrit.

Ensuite, une deuxième difficulté peut être introduite : non seulement il y a des prénoms incomplets mais d'autres, alors qu'ils sont complets, ont les lettres mélangées.

L'intérêt dans ce genre d'activité, est que ce sont les élèves qui élaborent les règles (en regard du modèle) et ce à travers une discussion et la prise en compte des différents arguments.

➤ **Autour d'une autre activité : le principe alphabétique ; l'ordre des lettres et le nombre de lettres**

Sous forme d'affiche (si l'activité est prévue en collectif) ou sous forme de feuille individuelle (si l'activité est individuelle) ou encore une feuille pour deux (si on demande aux enfants de réaliser l'activité par deux), on présente aux enfants deux colonnes. Dans la première se trouvent les prénoms écrits sous la forme la plus habituelle (généralement l'imprimé majuscule de type NICOLAS), dans la deuxième colonne se trouve la photo des enfants.

La consigne consiste à relier le prénom et la photo correspondante. Les enfants sont invités à le faire sans modèle mais, s'ils n'y parviennent pas, ils peuvent aller vérifier leurs hypothèses sur le tableau des présences (sur lequel se trouvent généralement les prénoms et les photos) qui sert alors de modèle, de référentiel.

Ici aussi, ce sont les erreurs qui sont les plus intéressantes et qui permettent à l'enseignant de jouer les détectives.

Une erreur fréquente est la présence de trait entre une photo et un prénom qui ressemble (par exemple les deux premières lettres sont identiques) mais qui ne se termine pas de la bonne façon.

Si l'exercice est en collectif, l'enseignant peut tenter d'amener un débat où le propriétaire du prénom doit expliquer pourquoi il est d'accord ou pas. Ce qui est important, ce n'est pas le jugement de l'enseignant en terme « c'est juste » ou « ce n'est pas juste ». Ce qui est intéressant, c'est le débat entre les enfants, les arguments et contre arguments qu'ils émettent. C'est ainsi qu'ils vont aboutir au principe selon lequel pour savoir de quel prénom il s'agit, il faut regarder toutes les lettres et éventuellement comparer avec le modèle lettre par lettre.

Par ces quelques exemples, nous avons voulu montrer que l'important réside bien dans la relation didactique qui s'instaure entre l'enseignant et l'apprenant. Ce n'est pas l'enseignant qui va « montrer » ou « expliquer » aux enfants mais il va leur proposer des activités qui leur permettront de se rendre compte que leur représentation est caduque (« Tiens, c'est vrai, Noémie a aussi un prénom qui commence par « ma lettre »... c'est bizarre... »).

Petit à petit, l'enfant va devoir se construire une nouvelle représentation qui tient compte de l'obstacle rencontré précédemment (par exemple, mon nom commence par un « N » et compte 7 lettres). La nouvelle représentation permettra à l'enfant d'avancer mais on se rend compte qu'il y aura encore bien des obstacles à relever !

Nous le répétons : détective et poseur de pièges, voilà le rôle de l'enseignant !

Une gravure toute personnelle

Cette activité a pour objectif de faire explorer par l'enfant les différents types de graphies et de polices qui peuvent revêtir les lettres.

Proposition est faite à l'enfant de réaliser une « gravure » composée soit des lettres de son prénom, soit des lettres du mot « Papa » ou « Maman », etc. Son travail se fera à l'aide de magazines, de livres et même de l'ordinateur.

Même si la réalisation de la « gravure » est le produit final visé, c'est l'activité cognitive de l'élève qui constitue l'enjeu. Il vaut mieux une « gravure » imparfaite mais grâce à laquelle l'enfant a été amené à réfléchir sur ses procédures, sur ses démarches, sur la question des différentes graphies, etc... qu'une « gravure » parfaite mais où l'enseignant a dicté pas après pas toutes les démarches afin qu'il n'y ait pas de risque d'erreurs.

Il s'agit pour l'enfant, dans un premier temps, de découper et/ou recopier un maximum de graphies différentes pour chaque lettre du mot qu'il désire écrire. Ensuite, il agencera toutes ces lettres de manière à composer quelque chose de joli.

Prenons l'exemple du mot « MERCI » : il faut donc trouver un maximum de M, de E, de R, de C et de I : des grands, des petits, des lettres noires, des lettres de couleur, des majuscules, des minuscules, des lettres provenant de gros titres, ... de les découper, les recopier et les coller de manière à composer un beau tableau.

Il s'agit pour l'enfant d'être confronté à une forme d'invariance : une même lettre peut présenter différentes graphies, différentes tailles ou couleur sans que cela n'intervienne au niveau de son signifié.

Exemple :



Notre imagier – notre abécédaire

Quand on décèle chez les enfants l'association entre un phonème et un mot bien précis comme dans notre exemple de Nicolas, il nous semble intéressant de se lancer dans une vaste entreprise qui consiste en la construction d'un imagier voire d'un abécédaire.

Chaque jour, on pourra proposer un atelier « recherche de mots » : les enfants de l'atelier auront un son en charge. Par exemple, le phonème [n].

Ils auront, dans un premier temps à chercher des mots dans lesquels ils entendent le son en question. Ensuite, ils enrichiront leur recherche en parcourant des magazines et en tentant de découvrir des images représentant des mots dans lesquels on entend le son [n].

Les enfants auront alors une série de fiches à compléter : par exemple, créer 10 fiches en dessinant ou en collant l'image d'objets dans lesquels on entend le son recherché.

Si certains enfants sont déjà désireux d'écrire, on peut leur proposer un modèle du mot illustré mais ce n'est pas le but premier de l'activité.

Ces fiches seront ensuite classées dans un fichier de la classe.

Petit à petit, la classe disposera d'un grand imagier voire d'un abécédaire si le classement se fait en fonction de l'alphabet.

L'objectif est ici que l'enfant se rende compte qu'il n'existe pas de bijection entre un son et un mot ; autrement dit qu'un même son se retrouve dans un nombre impressionnant de mots.

Nous insistons pour que cette activité se centre sur l'aspect auditif des phonèmes vu que les enfants n'ont pas encore accès à l'écriture du mot et surtout que l'aspect visuel peut porter à confusion : parfois, je vois une lettre et je ne l'entends pas (exemple dans le mot « voisin » : je vois un « o » mais je ne l'entends pas) ou, au contraire, je l'entends mais je ne la vois pas (toujours dans le mot « voisin » j'entends le son « a » mais je ne le vois pas).

Comme toujours, ce qui intéressera l'enseignant ce sont les fiches « intruses » : par exemple, l'illustration d'un avion sur une fiche illustrant le phonème [n]...

Deux hypothèses se présentent ici : soit l'enfant a eu accès au mot écrit et a repéré le « N » final, soit il n'a pas isolé le mot et l'a analysé auditivement accompagné du déterminant indéfini « un » et a fait liaison « un-avion ».

Une fois les deux hypothèses posées, l'enseignant pourra assez facilement déterminer laquelle se vérifie dans le cas qui l'occupe et ensuite, proposer un exercice approprié en fonction de la logique de réflexion qu'avait adoptée l'enfant.

Notre boîte à sons

Après avoir engrangé un bon nombre de fiches dans notre abécédaire, une activité intéressante pourrait être de coder les fiches.

En effet, les fiches sont classées en fonction d'un phonème qu'elles contiennent.

Seulement, ce phonème se trouve parfois au début du mot, d'autre fois au milieu, à la fin du mot voire même à plusieurs endroits différents.

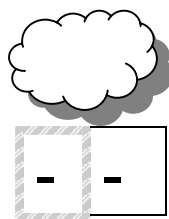
Il peut être intéressant de pouvoir également classer les fiches par le son final si on veut une aide pour créer des poésies par exemple ou même en fonction du nombre de syllabes si je cherche des mots en fonction d'un nombre précis de pieds dans une chanson par exemple.

Nous proposons pour ce faire que chaque fiche soit reprise et que chaque mot soit codé.

Prenons par exemple, pour le son [n], la fiche représentant un « nuage ».

On demandera aux enfants de déterminer le nombre de syllabes qui composent le mot et d'entourer la syllabe qui comporte le son en question. Rappelons que le « e » muet n'est jamais pris en compte dans le dénombrement des syllabes orales d'un mot.

Ainsi, sur la fiche on pourra voir :



(2 syllabes – la première contient le son [n]).

Chaque enfant sera invité à coder quelques fiches de manière individuelle afin que l'enseignant puisse bien se rendre compte des difficultés éventuelles de chaque enfant.

1.4. Activités d'apprentissage autour de l'axe 4

Quand le rythme nous tient

Pour l'apprentissage de la lecture, le rythme est quelque chose d'important car c'est grâce à ce travail du rythme que l'enfant pourra petit à petit apprendre à sentir que la phrase est composée de mots, eux-mêmes composés de syllabes. Petit à petit, le flux continu de la parole pourra être segmenté.

Les enfants assis en cercle écoutent le rythme d'un métronome.

Activité 1 : Chacun à son tour sera invité à dire son prénom en le scindant en syllabes. On prononce une syllabe par pulsation du métronome. On pourra varier le tempo du métronome.

Activité 2 : Ensuite, chacun à son tour est invité à dire son nom sur une seule pulsation du métronome. Comme les prénoms n'ont pas le même nombre de syllabes, les enfants vont devoir adapter le tempo de leur parole en fonction du nombre de syllabes de leur prénom.

Au début, on accepte une pulsation du métronome entre le prénom de deux enfants. Ensuite, les prénoms doivent s'enchaîner. On peut évidemment varier le rythme du métronome.

Activité 3 : Apprendre et imiter un enchaînement rythmique donné

Exemple : taper deux fois dans les mains/ ♪ : 2 croches/
taper une fois avec la main gauche sur la cuisse gauche
taper une fois avec la main droite sur la cuisse droite,
taper une fois avec la main gauche sur la cuisse gauche/♪ : triolet/
taper dans les mains une fois/♪ : noire /
taper deux fois sur la table avec les deux mains ensemble /♪ : 2 croches /
taper deux fois dans les mains / ♪ : noire - noire /.

Au delà de la mémorisation psychomotrice, il faudra respecter le rythme donné, par exemple ici, on peut proposer un rythme en deux fois trois temps : 2 croches / triolet /

noire // 2 croches / noire / noire //

Appliquer cet enchaînement rythmique tout en comptant de 1 à 10.

Exécuter cet enchaînement tous ensemble en étant en rythme.

Poésie

La poésie est souvent l'occasion de travailler le rythme d'élocution car n'oublions pas que la poésie est d'abord un « plaisir à dire » et que la structuration sonore et rythmique y est prépondérante.

Prenons un exemple concret : **Le caillou de Pierre Coran**

« J'ai un caillou
Dans mon soulier
Qui me fait mal,
Très mal au pied.

J'ai un caillou
Dans mon soulier
Mais tant pis si
J'ai mal au pied.

J'ai, voyez-vous,
Beaucoup trop peur
Que le caillou
Soit dans mon cœur. »

(« Comptines et poèmes pour jouer avec la langue », Casterman)

Cette poésie se prête bien à scander le texte en syllabes pour, dans un premier temps, se rendre compte que chaque ligne comporte 4 syllabes.

De plus, on peut jouer à insister sur l'une ou l'autre des 4 syllabes qui forment un vers. Selon qu'on insiste sur l'une ou l'autre syllabe de chaque vers, on donne une intonation différente à la poésie.

On peut, par exemple, insister sur la deuxième et la quatrième syllabes de chaque vers et ainsi donner réellement l'impression qu'on a un caillou dans sa chaussure.

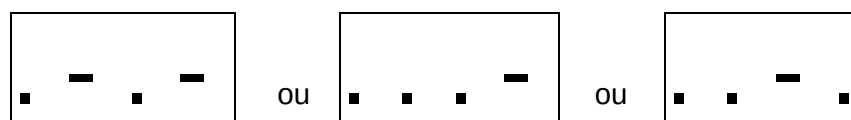
Les enfants peuvent concrètement mettre un caillou dans une de leurs chaussures et expérimenter le rythme de leur marche. L'accent rythmique appliqué à la récitation sera différent selon que le caillou est dans le soulier gauche ou droit de l'enfant qui la récite.

On peut aussi grouper 4 syllabes ensemble et adopter un ton très plaintif...

Voire le réciter à deux voix : chacun déclamant 8 syllabes tour à tour.

Les différents rythmes pourront être codés par les enfants et la poésie pourra ainsi être récitée de différentes façons.

Exemples de codage :



Les prénoms chansons

Chanter est également une activité qui exige un respect du rythme.

L'activité que nous proposons est basée sur une chanson de Christian Merveille.

« **Les prénoms chansons** » paroles et musique de Christian Merveille, extrait de l'album « Chut faut rien dire ! », Francamour, 1989.

Refrain :

« Nous on a des prénoms chansons

Tous ensemble

On les chante

Nous on a des prénoms chansons

Dis moi quel est ton prénom

1. Moi je m'appelle Claudine

Et j'aime bien les pralines

Moi je m'appelle Aïcha

Chez moi il y a deux chats

Moi je m'appelle Marcel

Deux yeux comme des soleils

Moi je m'appelle Anne-Sophie

Et j'ai tout plein d'amis

2. Moi je m'appelle Mohammed

Dans ma tête il y a une fête

Moi je m'appelle Assumption

J'trouve ça un joli prénom

Moi je m'appelle Christian

J'ai d'jà perdu deux dents

Moi je m'appelle Robert

J viens d'avoir un p'tit frère

3. Moi je m'appelle Olivier

Je suis fort en course à pieds

Moi mon nom c'est Nicolas

Et je chante mieux que toi

Moi je m'appelle Véronique

Et j'aime bien les pique-niques

Moi je m'appelle Thomas

Quand j'tombe moi je n'pleure pas »

Nous proposons une activité centrée sur le langage oral. Elle se situe au niveau des rimes.

En tant qu'enseignant, vous connaissez peut-être déjà la chanson de Christian Merveille « les prénoms chansons ». Il s'agit d'une chanson où chaque enfant est invité à faire rimer son prénom avec quelque chose qu'il aime bien. Par exemple, « moi je m'appelle Nicolas et j'aime le chocolat ».

Ce jeu amène à développer deux compétences : la prise de conscience des rimes mais aussi le comptage du nombre de syllabes d'un ver. En effet, pour correspondre au rythme de la chanson, la phrase doit comporter un nombre précis de syllabes.

L'activité consiste donc à créer une phrase pour chaque enfant de la classe.

2. Quelques activités d'entraînement en fonction des quatre axes.

Au-delà de la construction de l'apprentissage, il y a également un temps indispensable d'entraînement. Tout comme le sportif ou le musicien, personne ne peut faire l'économie des gammes ou des exercices d'assouplissement.

Ces exercices permettront également à l'enseignant de se rendre compte concrètement du stade où en est l'enfant. Pour cela, il est important que les enfants ne soient pas seuls lors de ces activités mais qu'une oreille attentive et réflexive les accompagne afin de pouvoir tirer profit de toutes les erreurs entendues.

L'activité d'entraînement exigeant un aspect assez répétitif, nous avons créé des activités sous forme de jeux afin que le plaisir engendré par la motivation naturelle pour « jouer, voire gagner » permette à l'enfant de s'entraîner et d'ainsi se montrer de plus en plus compétent.

De plus, un jeu demande à l'enfant une constante adaptation aux autres joueurs comme aux situations nouvelles qu'apporte la part de hasard inhérent au jeu et ainsi il ne pourra pas se contenter de mémoriser mais il devra également faire preuve de raisonnement.

Certains de ces jeux sont également proposés dans l'outil « parents » que nous avons conçu, néanmoins, il conviendra d'aborder préalablement le concept en classe, à travers des activités d'apprentissage dans un premier temps et ensuite à travers le jeu d'entraînement, avant de les proposer aux familles.

Les jeux qui suivent comprennent chacun une fiche de présentation et les gabarits des plans de jeu et/ou des cartes qui peuvent être reproduits par les enseignants pour un usage au sein de leur classe et par les parents pour un usage au sein de leur famille.

Les fiches de présentation et les gabarits sont également disponibles sur le site enseignement.be dans la rubrique « publications » ou dans la rubrique « recherches en éducation ».

Ainsi, pour reproduire les jeux, il sera plus pratique de les télécharger sur le site et de les imprimer plutôt que de photocopier les pages de ce document.

2.1. Activité d'entraînement autour de l'axe 1

Jeu des petits lecteurs

Compétence ciblée

Distinguer les différentes fonctions de l'écrit, les différents supports, les différents types d'écrit (utilisation de la structure du texte).

Compréhension du rôle, de la fonction et de l'utilité de l'écrit dans la vie sociale adulte.

But du jeu

Rassembler le plus rapidement possible quatre types de livres différents dans sa maison en parvenant à associer la couverture et l'intérieur des différents types de livres.

Fonctionnement du jeu

Jeu pour 2 à 4 joueurs.

Chaque joueur se choisit une maison sur le plan de jeu et y installe sa famille, composée de 4 jetons de la même couleur, dans le grenier.

Le plus jeune joueur commence. Il lance le dé et tente d'obtenir « six ».

S'il obtient 6, un membre de sa famille peut descendre et s'approcher de la porte : il est prêt à partir chercher quelque chose à lire à la librairie.

S'il obtient un autre nombre, tous les membres de la famille restent au grenier.

C'est ensuite au joueur suivant de lancer le dé et de procéder de la même façon.

Dès qu'un jeton est en position de départ, il pourra s'aventurer hors de la maison et progresser jusqu'à la librairie, en fonction du dé.

Dès qu'un jeton pénètre dans la librairie, le joueur feuillette les cartes illustrant les différents écrits et choisit ce qu'il préfère en associant la page de couverture et la page intérieure.

Dès qu'il a réussi à apparier une couverture avec une page intérieure d'un type d'écrit, il entame ensuite son retour à la maison.

Le gagnant est le joueur qui, le premier, a permis aux 4 membres de sa famille d'aller acheter quelque chose à lire à la librairie et à ramener tout son petit monde à bon port.

Pour deux joueurs : ne garder que sept types d'écrits différents soit 14 cartes.

Pour trois joueurs : préparer 11 types d'écrits différents soit 22 cartes.

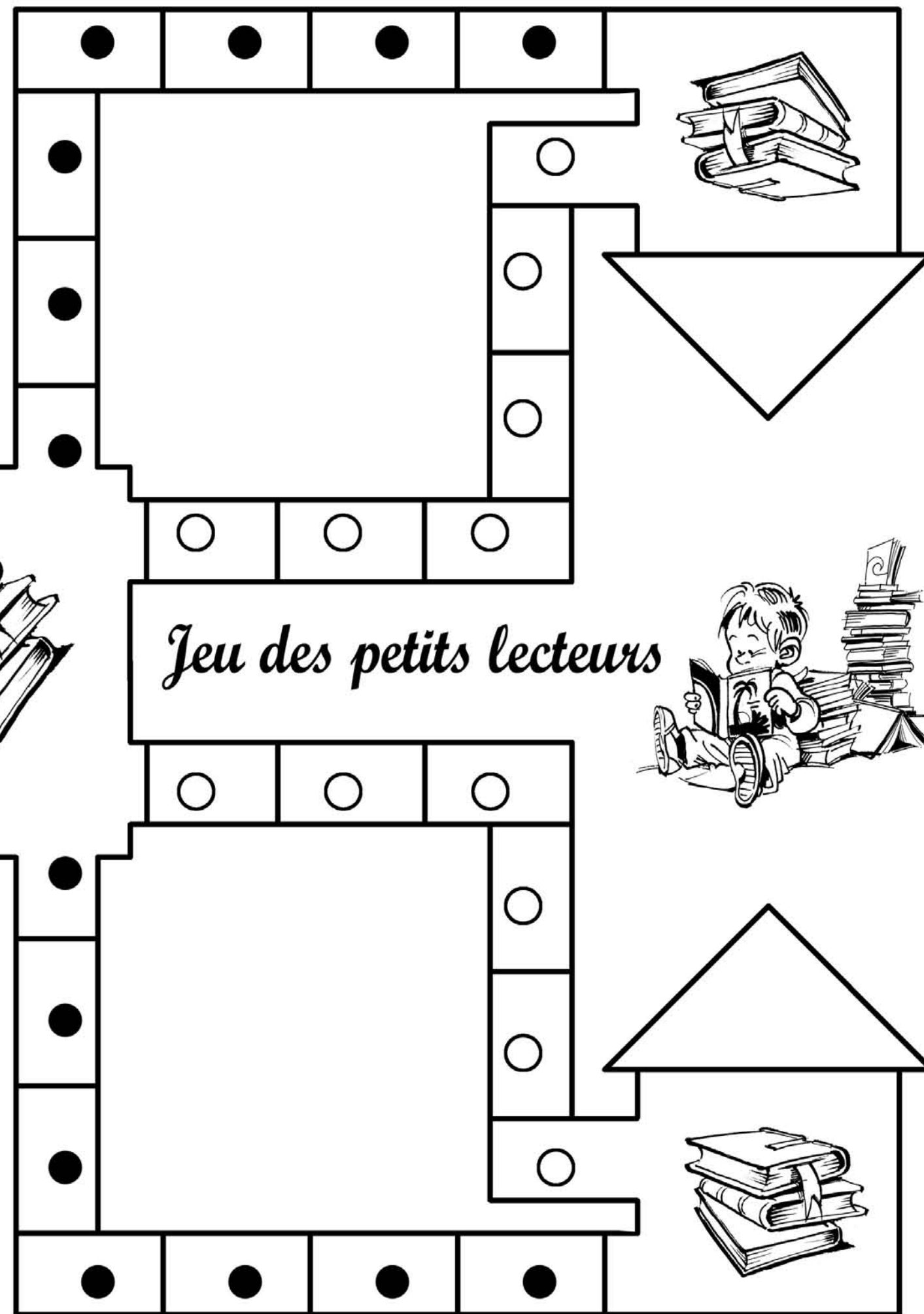
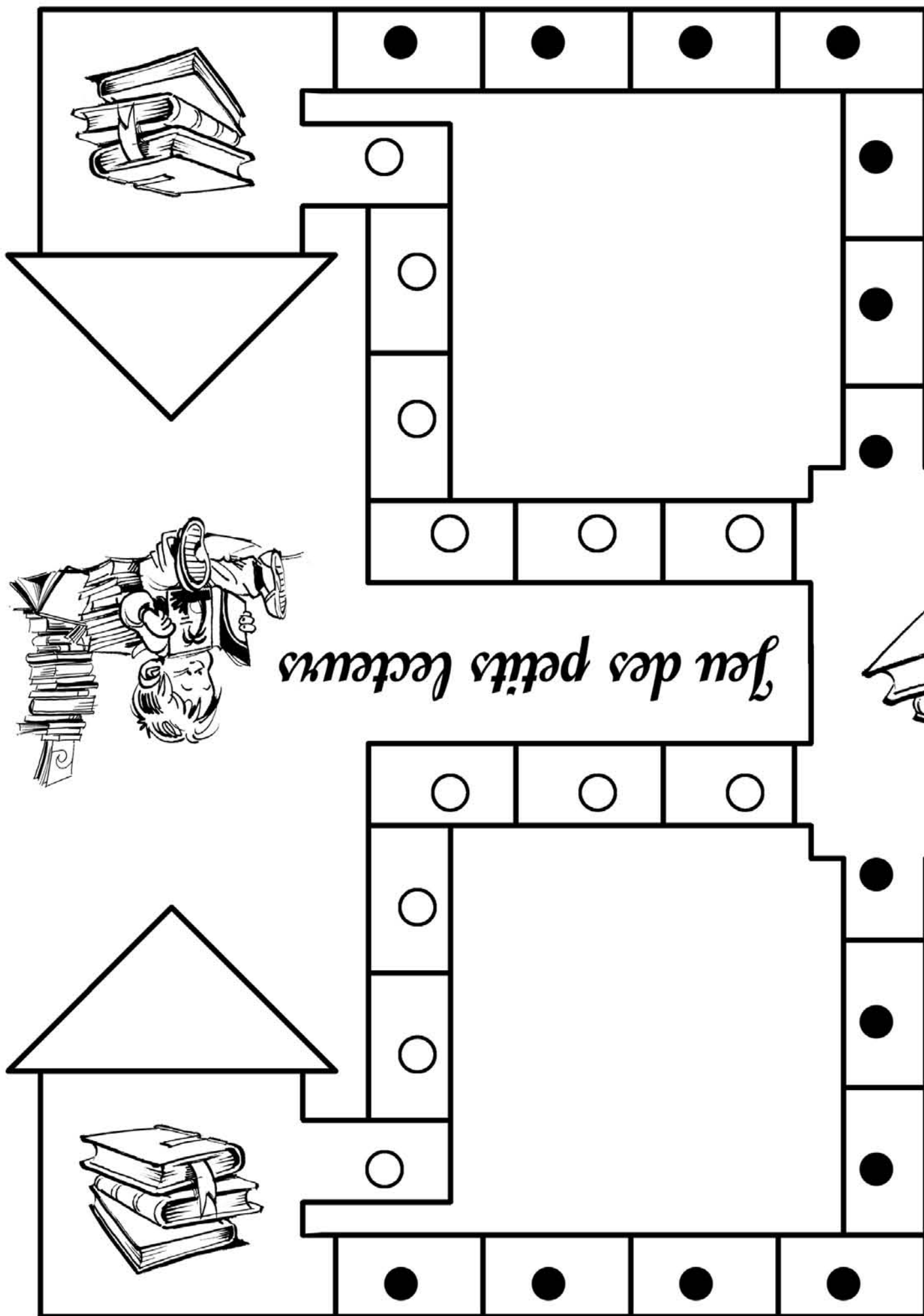
Pour quatre joueurs : utiliser les 15 types d'écrits différents soit 30 cartes.

Fin de la partie

La partie est terminée dès qu'un joueur est parvenu à rentrer chez lui avec le quatrième type d'écrit.

Contenu de la librairie

Roman pour enfants. Album jeunesse. Livre de partitions musicales. Courrier : enveloppe + lettre. Quotidien d'information. Dictionnaire. Bande dessinée. Agenda : couverture + page intérieure. Cahier d'écolier. Livre de mots croisés. Carte routière. Livre de recettes culinaires. Bottin téléphonique. Catalogue de vente par correspondance. Magazine TV : couverture + programme TV.



SENSITIVE
MAISON Braly
 PIANO & ACC.
 4000 W. 10TH AVE.
 DENVER, CO 80202
 TEL. 333-1234

 **chappell**

A black and white cartoon illustration of a witch in a kitchen. She is wearing a pointed hat and an apron, looking at a small, gnarled tree growing out of a large pot. The tree is decorated with spiders and a jack-o'-lantern. The kitchen shelves are filled with various bottles and jars.

D I C T I O N N A I R E E N C Y C L O P É D I Q U E

[illegible]

Christian MEUVILLE

Etienne SIMON

QUI ES-TU LEON?



Ministère de la Communauté française

Fabrice
Lalot
2ième A

 les renseignements
1307

-50%

1000

Points to note



Agenda 2007

[illegible]

les petits secrets

[illegible]

© Ministère de la Communauté française -ULB- H.Defresne

2.2. Activités d'entraînement autour de l'axe 2

Jeu du trio Triolet

Compétence ciblée

Compétence graphophonique : comprendre la relation oral - écrit ; distinguer les différents types de représentation d'une même réalité : dessin, photo, code écrit.
Approche de la compréhension de l'abstraction de tout codage écrit.

But du jeu

Rassembler un maximum de « triolet » de cartes.

Fonctionnement du jeu

L'ensemble des 27 cartes est mélangé. Neuf cartes sont disposées en un carré de 3 lignes sur 3 colonnes au centre de la table.

Tous les joueurs participent simultanément.

Chacun observe les 9 cartes et tente de découvrir un triolet.

Un triolet est constitué de trois cartes soit semblables soit différentes au niveau de deux critères pris isolément.

Il y a le critère « type de représentation du réel » c'est-à-dire dessin, photo ou écrit

Et le critère « nombre » c'est-à-dire une fois l'illustration, deux fois l'illustration ou trois fois l'illustration.

Dès qu'un joueur croit avoir repéré un triolet, il dit « triolet ». Les autres interrompent leur recherche et il montre les trois cartes qu'il a repérées.

S'il ne s'est pas trompé, il prend les trois cartes et les place devant lui. On complète alors le carré de cartes en posant trois cartes supplémentaires et la recherche reprend.

S'il s'est trompé, la recherche reprend mais ce joueur ne pourra plus parler jusqu'à la découverte du prochain triolet.

Il peut arriver que les neuf cartes ne révèlent aucun triolet, on ajoute alors trois cartes et la recherche reprend.

Le joueur qui aura gagné le plus de trios aura gagné.

Quelques exemples de triolet :

Triolet « tout différent » : photo d'un chat – dessin de deux chats - écriture de trois chats.

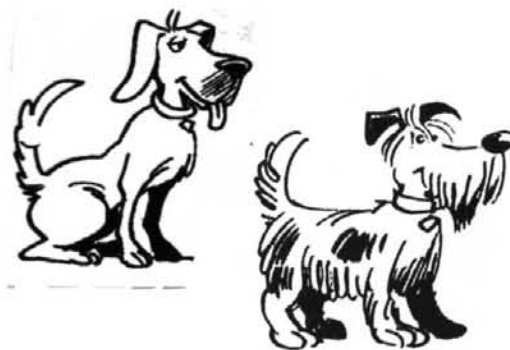
Triolet mixte : photo d'un chat – photo de deux chats – photo de trois chats.

ou

Photo d'un chat – dessin d'un chat – écriture un chat

Triolet « tout pareil » : photo deux chats – photo deux chiens – photo deux vélos

Variante plus difficile : tenir compte d'un troisième critère : le critère « même réalité », c'est-à-dire trois représentations d'un même mot.



Chien

chien
CHIEN

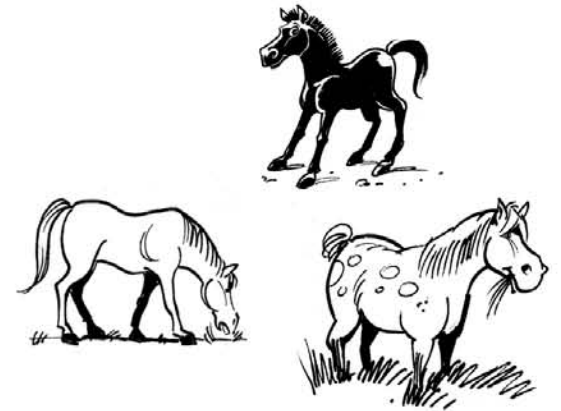
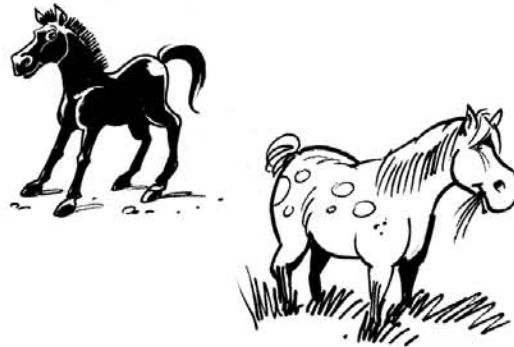
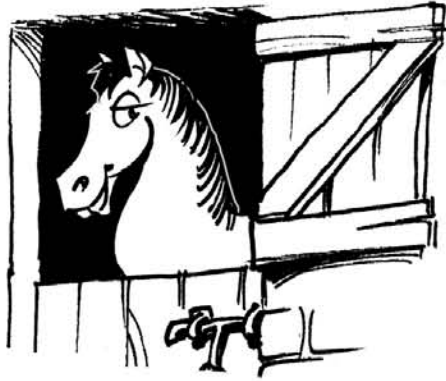
CHIEN
chien
Chien



Chat

Chat
CHAT

Chat
Chat
CHAT



Cheval

cheval
cheval

CHEVAL
CHEVAL
Cheval

Jeu de l'oie maligne

Compétence sollicitée

Compétence verbo-prédicative : savoir compléter ou terminer un énoncé verbal à «trou » ; savoir anticiper, savoir compléter correctement une phrase.

Compétence tactique : intégrer les informations données par la devinette et les illustrations du plan de jeu.

But du jeu

Arriver au bout du parcours grâce au dé et aux devinettes.

Fonctionnement du jeu

Jeu traditionnel pour 2 à 4 joueurs.

La première fois que les enfants joueront au jeu de l'oie maligne, il sera nécessaire de prendre connaissance avec eux des différentes illustrations représentées sur le plan de jeu et de les nommer afin que chaque illustration soit bien identifiée.

Chaque joueur est représenté sur le plan de jeu par un pion.

A son tour, chaque joueur lance le dé et avance son pion du nombre de cases symbolisé par le dé.

Si le pion tombe sur une case «dé », le joueur peut relancer le dé et déplacer à nouveau son pion.

Si le pion tombe sur une case « → », il peut avancer une deuxième fois du nombre désigné par le dé lors du lancer.

Si le pion tombe sur une case « ← », il retourne sur la case occupée au moment du lancer du dé.

Si le dé tombe sur le « 3 » ou le « 6 », le joueur tire une carte « devinette » que l'adulte lui lit. Le joueur doit alors tenter de deviner le mot décrit par la devinette.

S'il y arrive, il peut déplacer son pion jusqu'à l'illustration de ce mot sur le plan de jeu.

S'il n'y arrive pas ou s'il a anticipé que ce ne serait pas intéressant pour lui (en fonction de la localisation sur le plan de jeu de l'illustration du mot à deviner), il reste sur place et c'est au tour du joueur suivant.

Le gagnant est le joueur qui arrive le premier au bout du parcours.

Variante. Deux niveaux de jeu : les mots à deviner sont soit décrits par des phrases à compléter soit remplacés par une devinette dans laquelle le mot à découvrir est remplacé par un pronom ou une périphrase.

Il est évident que l'adulte peut varier les « devinettes » afin de faciliter ou de complexifier le jeu en inventant d'autres phrases.

Devinettes (solution en majuscules)

Les cartes « devinettes » sont à fabriquer soi-même. On les disposera au centre du plan de jeu.

- A Noël, je décore le ...SAPIN. / Normalement, il vit dans la forêt mais à Noël, il décore le salon.
- Après l'école, je rentre à la ...MAISON. / Après l'école, chacun rentre dans la sienne.
- En été, le ...SOLEIL brille souvent dans le ciel. / En été, il brille souvent dans le ciel.
- En cas de pluie, j'ouvre mon ...PARAPLUIE pour me protéger. / Quand il pleut, je suis bien content de l'ouvrir pour me protéger.

- Chaque soir, ma petite sœur s'endort en serrant son ...NOUNOURS dans les bras. / Ma petite sœur ne s'endort pas sans le serrer dans ses bras.
- Sur la mer, je vois des ...BATEAUX qui naviguent. / Sur la mer, je les vois qui naviguent.
- A l'école comme à la maison, j'utilise un ...CRAYON pour écrire et dessiner. / Je l'utilise pour écrire à l'école.
- Les ...OISEAUX volent dans le ciel et bâtissent des nids dans les arbres. / Il vole dans le ciel et construit des nids dans les arbres.
- Les chats poursuivent souvent les ...SOURIS / Elle est petite, grise, aime le fromage et a peur des chats.
- Pour découper, j'utilise une paire de ...CISEAUX / Je les utilise pour découper.
- Pour la collation, j'aime bien croquer une bonne ...POMME bien rouge. / J'aime bien la croquer même si Blanche - Neige n'aurait pas dû.
- Sur le terrain de sport, j'aime bien jouer avec un ...BALLON rond. / Il roule, il rebondit et je m'amuse avec lui, même si je suis seul.
- Certaines nuits, je vois briller la ...LUNE dans le ciel. / Certaines nuits, je la vois briller dans le ciel.
- Pour dire bonjour, on se serre la ...MAIN ou on s'embrasse. / Pour dire bonjour, on se la serre.
- Un beau bouquet de ...FLEURS orne la table. / En bouquet ou en parterre, elles sentent bons et sont très jolies.
- Quand il fait sombre, le soir, on allume la ...LAMPE / On l'allume quand le soir tombe.
- Chaque matin, je mets mon pique-nique dans mon ...CARTABLE / Je le prends pour aller à l'école et y ranger mes affaires.
- Pour bien voir, je mets mes ...LUNETTES. / Quand je les ai sur le nez, je vois mieux.
- A la plage, je remplis mon ...SEAU de sable. / A la plage, je le remplis de sable et d'eau.
- J'aime beaucoup manger des ...GLACES surtout à la vanille. / Ma préférée est vanille – fraise.
- Les trois petits cochons ont peur du ...LOUP. / Tout le monde en a peur, surtout les trois petits cochons.
- Maman regarde sa ...MONTRE pour lire l'heure. / Je la mets au poignet et la regarde pour connaître l'heure.
- A table, chacun mange proprement en utilisant ses ...COUVERTS. / Grâce à eux, je découpe ma viande et je mange proprement.
- Le ...MOUTON a quatre pattes, on utilise sa laine et on mange sa viande. / Sa laine est douce et il bêle.
- J'ai appris à rouler à deux roues sur mon nouveau ...VELO / Maintenant je sais même l'utiliser sans les petites roues.
- A mon anniversaire, je reçois un ...CADEAU avec un beau ruban. / A mon anniversaire, j'en reçois avec un beau ruban.
- Le ...PAPILLON butine de fleurs en fleurs. Ses ailes sont multicolores. / Il butine

de fleurs en fleurs et a des ailes très colorées.

- Pendant la récréation, les professeurs prennent une bonne petite ...TASSE de café. / Chaque matin, mes parents en boivent plusieurs.
- Mon petit frère a peur des ...FANTOMES blancs qui crient «ouh » ! / Dans un livre, j'en ai vu des blancs avec des chaînes aux pieds mais je sais bien qu'ils n'existent pas.
- Parfois, même dans le ciel bleu, il y a des ...NUAGES blancs. / Quand il y en a beaucoup dans le ciel, la pluie ne tarde pas.
- Après la pluie, on voit les ...ESCARGOTS sortir de leurs jolies coquilles rondes. / Après la pluie, ils sortent de leur coquille ronde et avancent tout doucement.
- Le ...CHAT a quatre pattes, une longue queue et il miaule. / Il a quatre pattes, une longue queue et il miaule.
- Papa a acheté une nouvelle ...VOITURE, c'est une 4X4. / Elle a quatre roues, un moteur et un volant.
- La nuit, j'aime bien observer les ...ETOILES dans le ciel, surtout en été. / Elles brillent dans le ciel quand il fera beau le lendemain.
- Dans les jeux de société, les joueurs doivent souvent lancer un ou deux ...DES. / Dans les jeux de société, on l'utilise souvent pour avancer son pion.
- Le soir, quand je suis fatigué, je suis bien content de me coucher dans mon ...LIT. / Le soir, quand je suis fatigué, je suis bien content de le retrouver et de m'y coucher.
- Pour aller très loin, on prend un ...AVION qui vole dans le ciel. / Ils volent dans le ciel avec beaucoup de passagers à leur bord.
- Ma grande sœur est plongée dans son ...LIVRE d'histoires. / L'année prochaine, je vais apprendre à les lire.
- Mon fruit préféré est le ...RAISIN mais papa le préfère lorsqu'il est transformé en vin. / On le mange comme un délicieux fruit mais souvent les adultes le préfèrent transformé en vin.
- A la récréation, les filles aiment bien sauter à la ...CORDE. / Y sauter est un entraînement pour la boxe mais aussi un amusement de cour de récréation.
- En classe, on nous rappelle souvent de nous asseoir convenablement sur notre ...CHAISE. / Qu'on soit fatigué, en classe ou à table, on s'assied dessus.
- Le facteur dépose les ...LETTRES dans la boîte aux lettres. / C'est le facteur qui les met dans la boîte aux lettres.
- Maman me demande d'enlever mes ...CHAUSSURES à l'intérieur. / Je les mets pour marcher, courir ou sauter à l'extérieur.
- La ...POIRE est un fruit juteux et délicieux qu'on croque moins souvent qu'une pomme. / On les croque moins souvent que les pommes sans doute parce qu'elles sont plus juteuses.
- Je n'aime pas beaucoup manger du ...POISSON, je préfère les regarder dans un aquarium. / Je préfère qu'il soit dans un aquarium plutôt que dans mon assiette.



Jeu du grand rangement

Compétence sollicitée

Compétence tactique : intégrer des informations diversifiées, connecter des opérations sectorielles, faire lien avec ses connaissances.

Développement de la confiance en soi : je sais **déjà** «lire» toutes sortes de choses.

Entraînement de la discrimination visuelle.

But du jeu

La famille rentre des courses hebdomadaires. Il s'agit de tout ranger à sa place au plus vite. Tout le monde participe à ce grand rangement.

Fonctionnement du jeu

Jeu pour 2 à 4 joueurs.

Le plateau de jeu représente une maison comportant 6 pièces : une cuisine, une salle à manger, un salon, une chambre parents, une chambre enfants et une salle de bain.

Des cases jalonnent de part en part la maison. Les joueurs vont devoir arpenter la maison de haut en bas afin de glisser tous les éléments au bon endroit.

Trente cartes représentent les éléments à ranger, cinq éléments par pièce de la maison.

A deux joueurs, utiliser 15 cartes. A trois joueurs, utiliser 20 cartes.

Chaque joueur reçoit 6 cartes, objets à ranger à l'endroit ad hoc dans la maison.

Chaque joueur est représenté par un pion qu'il place sur la case départ, derrière la porte d'entrée.

A son tour, le joueur choisit de lancer 1 ou 2 dés à points. Il doit arriver sur une case qui lui permet de ranger un objet à sa place. Pour cela, il peut choisir d'avancer ou de reculer son pion.

S'il n'y arrive pas, il devra prendre une carte supplémentaire dans la pioche.

Seules les 5 cases qui se situent exactement en dessous de chaque pièce vont permettre de déposer un objet. Les quatre cases se situant directement à côté d'une échelle permettent, si le joueur le désire, de passer directement d'un étage à l'autre de la demeure.

Le premier joueur qui a réussi à se débarrasser de ses cartes aura gagné.

Variante

Deux niveaux de jeu sont prévus selon le côté des cartes.

Le recto (couleur blanche) présente des illustrations d'objets.

Le verso (couleur crème) présente des logos de grandes marques.

On peut rendre le jeu plus difficile en collant, au verso des cartes illustrées, des logos de marques de produits alimentaires et ménagers connus des enfants. Exemple: NIVEA pour la salle de bain; LU pour la cuisine.

Cartes

(Il est évident que les éléments peuvent être placés à un autre endroit selon les habitudes familiales.)

Cuisine : beurre ; lait ; fromage blanc ; chocolat ; eau

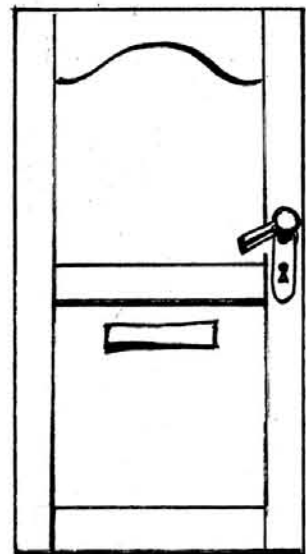
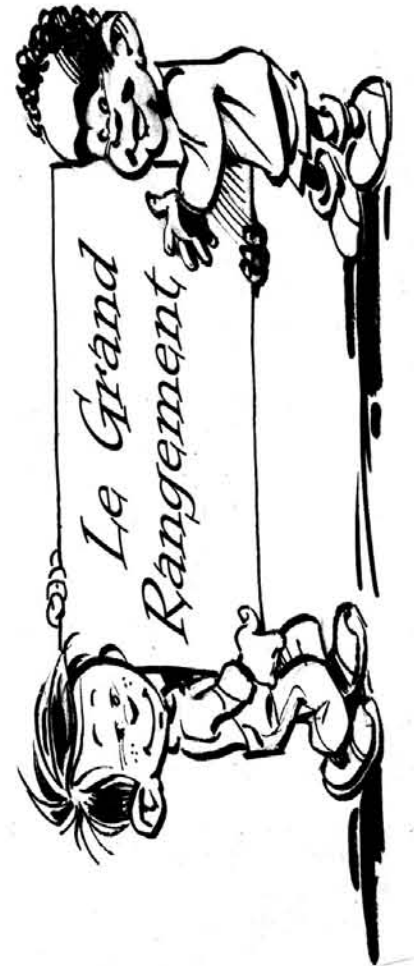
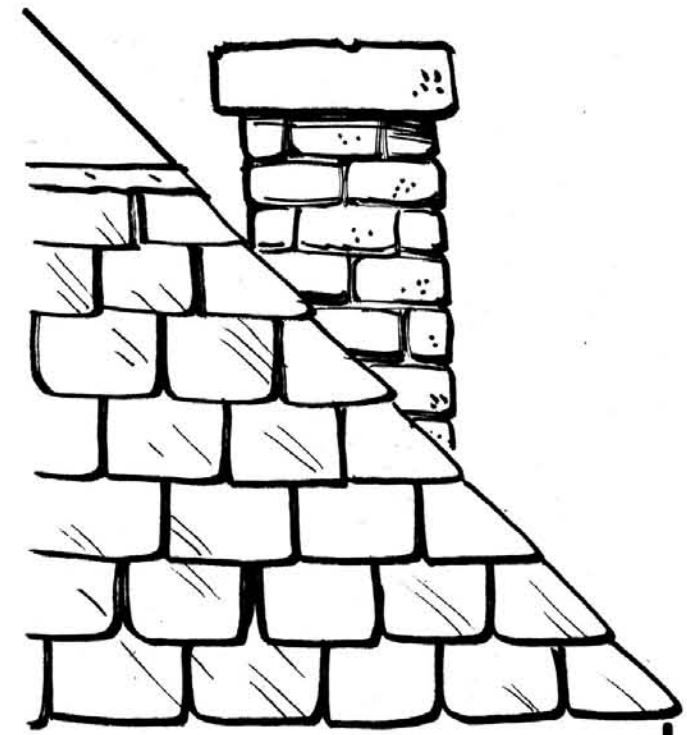
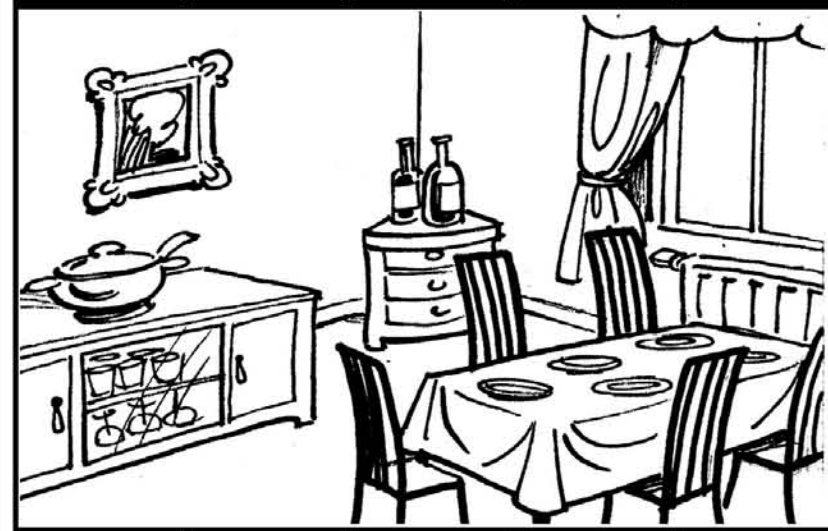
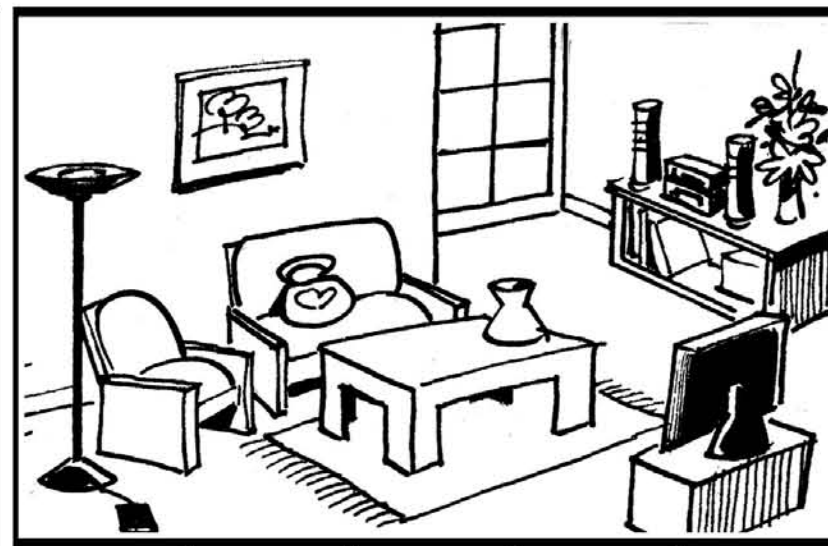
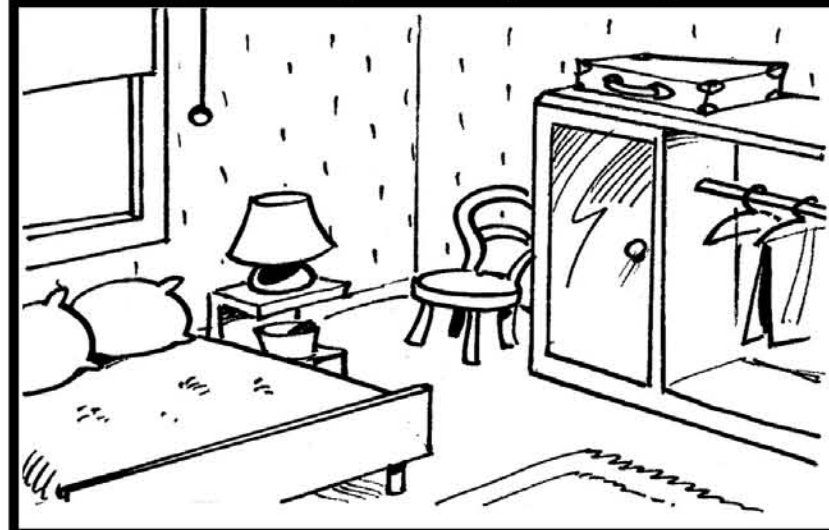
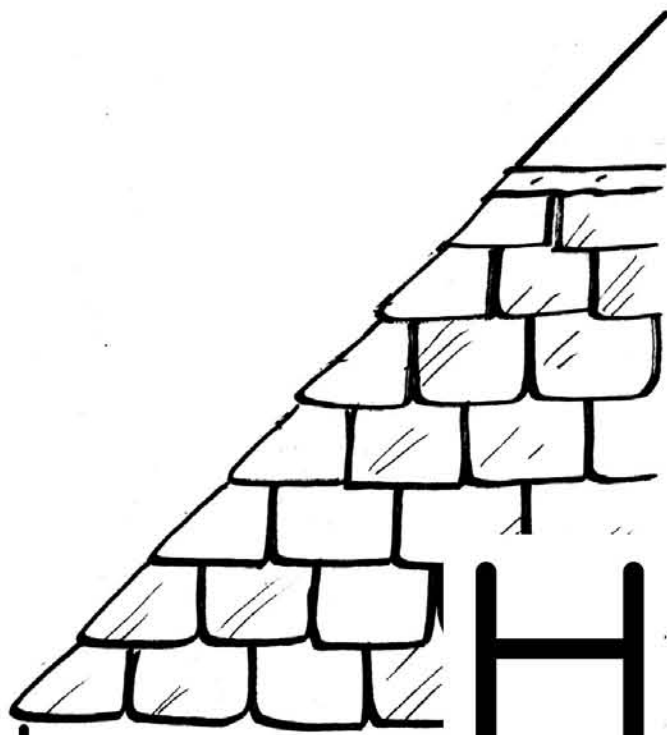
Salle à manger : serviettes en papier ; couverts ; verres ; poivre et sel ; saladier.

Salle de bain : papier toilette ; dentifrice ; shampoing, savon ; poudre à lessiver.

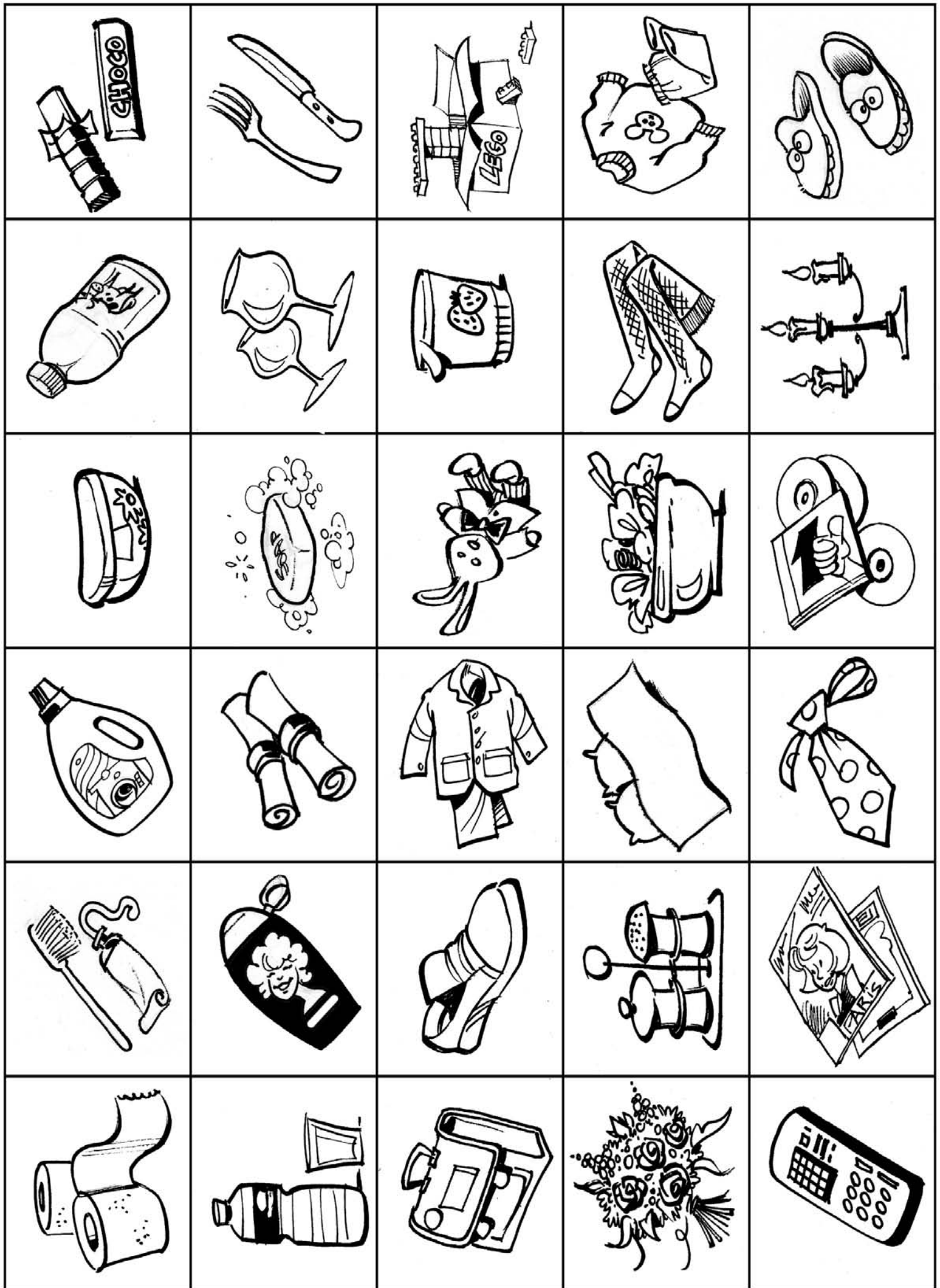
Chambre parents : pantoufles de taille adulte ; cravate ; bas ; housse de couette ; pyjama adulte.

Chambre enfants : cartable ; pantoufles enfant ; jeu Lego ; pyjama enfant ; doudou.

Salon : bouquet de fleurs ; télécommande ; journal ; bougies ; DVD.



départ ▶



2.3. Activités d'entraînement autour de l'axe 3

Quatre jeux en un

Ces jeux exercent différentes habiletés au niveau de la conscience de la segmentation de la langue parlée en mots, syllabes et phonèmes. Ils se basent sur une série de cartes sur lesquelles figurent des images d'objet. Il peut être utile, avant de commencer le jeu, de se mettre d'accord sur le mot correspondant à l'objet. Si deux mots sont possibles, c'est à l'enseignant de dire que, dans le cadre de ce jeu, c'est plutôt tel mot que l'on privilégie.

Il y a différents niveaux.

- L'association et la discrimination de syllabes initiales (associer les syllabes initiales de « banane » et de « bateau » et discriminer avec la syllabe initiale de « parapluie » : [ba] ≠ [pa]).
- L'association et la discrimination de phonèmes initiaux. (associer « pantalon » et « pomme »).
- L'association de rimes finales (trouver deux mots qui riment comme « échelle » et « dentelle »).
- Le comptage de syllabes (jeu de « bataille des mots » où celui dont le nom de l'objet a le plus de syllabes gagne).

Tout ceci sous une forme ludique.

Jeu du son seul

Compétence ciblée

Eveil de la conscience phonologique. Le phonème, plus petite unité sonore du langage, est plus difficile à manipuler que la syllabe vu que la distinction entre deux phonèmes est souvent très fine. Ici, il sera question de reconnaître le premier son du mot; un accent particulier sera mis sur la distinction «sourdes» - «sonores» : T et D; S et Z; P et B; F et V; K et G.

But du jeu

Arriver à se débarrasser de toutes ses cartes.

Fonctionnement du jeu

Jeu pour 3, 4 joueurs ou plus, constitué de 32 cartes. Avant de distribuer les cartes, on enlève une carte au hasard. On distribue les 31 cartes aux joueurs. Une fois les cartes en main, chaque joueur classe son jeu et s'efforce de retrouver le maximum de paires.

Deux cartes représentant deux objets commençant par le même phonème constituent une paire. Exemple : seau – serpent.

Une fois que des paires ont été repérées, le joueur les étale sur la table devant lui. Ensuite, tenant son jeu en éventail, le premier joueur offre à son voisin de droite de piocher une carte au hasard. S'il tire une carte lui permettant de faire une paire, il étale la paire obtenue devant lui et présente à son tour ses cartes en éventail à son voisin de droite. Parmi les cartes, se cache une carte unique, qui ne possède pas de double et ne permettant donc pas de constituer une paire. On doit s'efforcer de la faire piocher aux autres lorsqu'on l'a en main. Le perdant est celui qui garde cette carte dans son jeu.

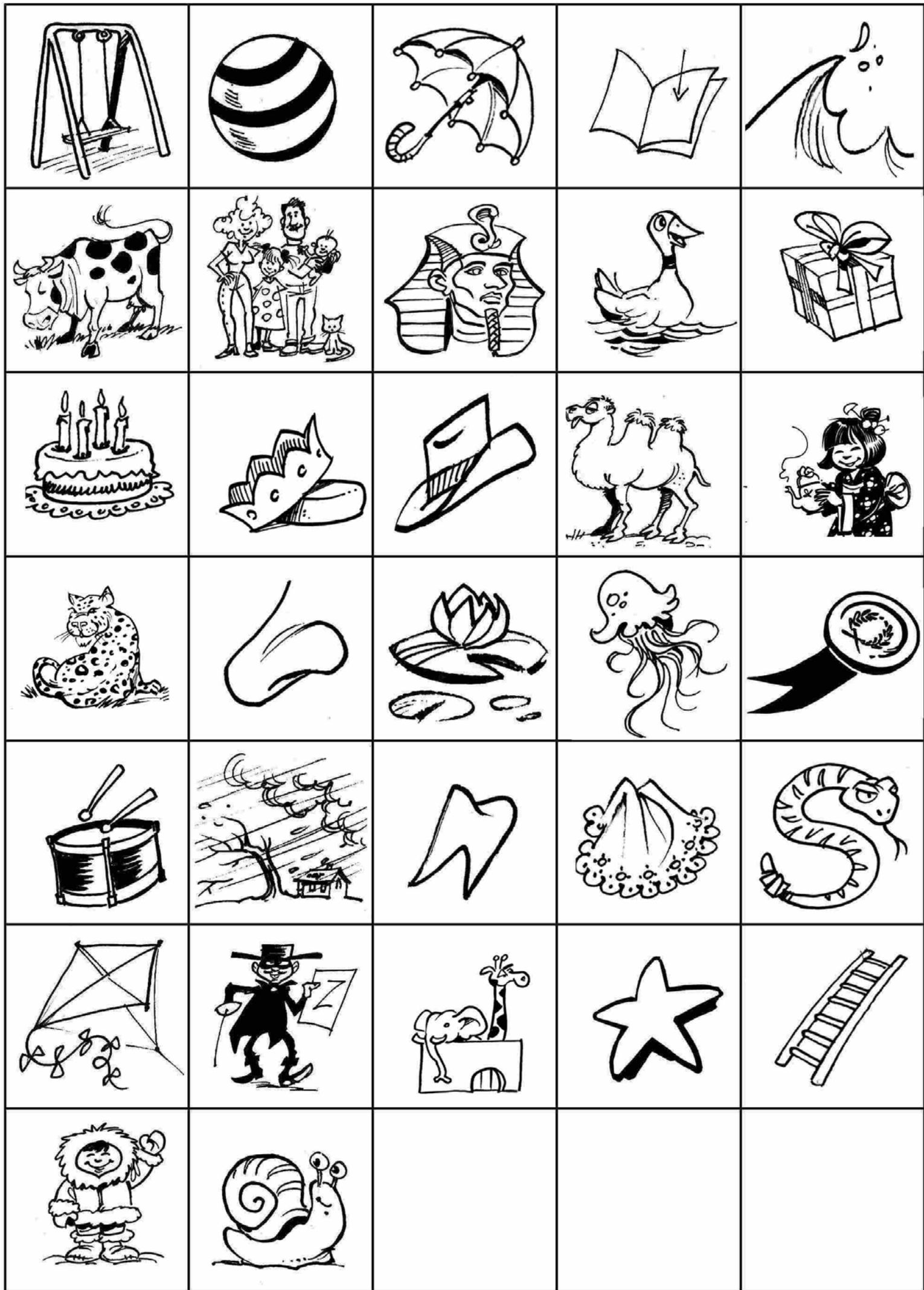
Variante

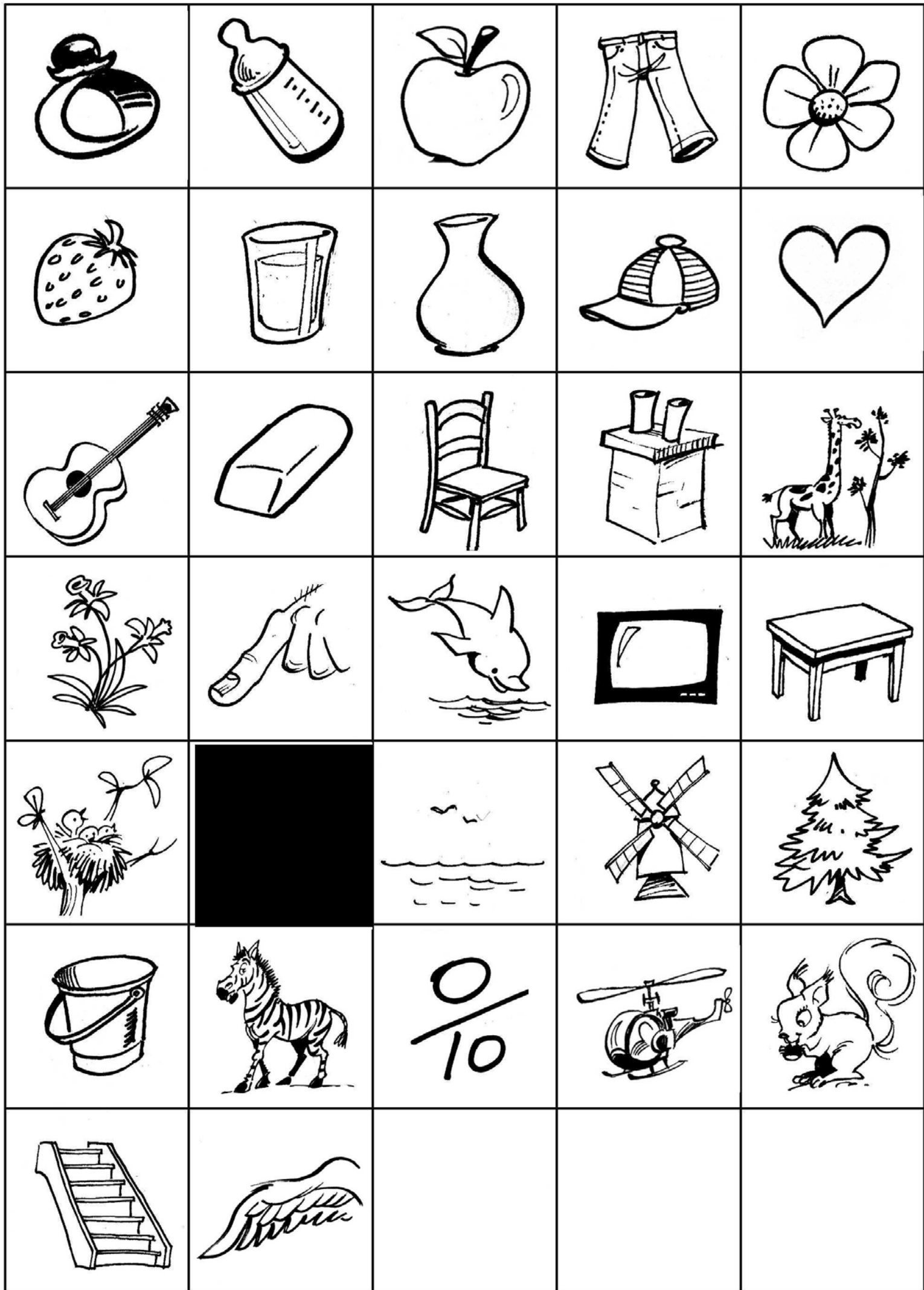
Nous proposons le jeu en deux variantes : la première demande à l'enfant d'apparier deux syllabes identiques et la seconde, plus difficile, demande à l'enfant d'apparier deux phonèmes identiques. De plus, nous avons ciblé les mots sur l'opposition « sourdes »- « sonores » : B et P; F et V; K et G; S et Z, ...

Pour la facilité, nous conseillons de photocopier les deux variantes en deux couleurs différentes pour bien les différencier.

Paires de mots

Variante 1 : (syllabes identiques)	Variante 2 : (phonèmes identiques)
Balançoire - Ballon	Bague – Biberon
Parapluie – Page	Pomme – Pantalon
Vague - Vache	Fleur – Fraise
Famille - Pharaon	Verre – Vase
Canard – Cadeau	Casquette – Cœur
Gâteau – Galette	Guitare – Gomme
Chapeau - Chameau	Chaise – Cheminée
Japon – Jaguar	Girafe – Jonquille
Nez – Nénuphar	Doigt – Dauphin
Méduse – Médaille	Télévision – Table
Tambour - Tempête	Nid – Noir
Dent – Dentelle	Mer – Moulin
Serpent – Cerf-volant	Sapin – Seau
Zorro – Zoo	Zèbre – Zéro
Etoile – Echelle	Hélicoptère – Ecureuil
Esquimau – Escargot	Escalier – Aile





Jeu des paires qui sonnent

Compétence sollicitée

Développer la conscience métaphonologique : analyser les phonèmes constitutifs des mots : ici, les rimes.

But du jeu

Rassembler le plus possible de paires de cartes illustrant des mots qui riment.

Fonctionnement du jeu

Jeu pour 2 à 4 joueurs constitué de 32 cartes.

Chaque joueur a un jeton qu'il place sur la case D départ. Les cartes sont mises dans un petit sac. On pioche au hasard une carte et on la place au centre du plateau de jeu.

A son tour, chacun lance le dé de couleur (3 couleurs) et va placer son pion sur la première case de cette couleur. Deux jetons ne peuvent pas se trouver sur une même case A L'EXCEPTION des cases de coin, qui peuvent accueillir simultanément plusieurs jetons.

Si le joueur arrive sur une case de coin, il se transforme en « pêcheur de rimes ».

Le « pêcheur de rimes doit retrouver dans le sac, la carte qui rime avec celle placée au centre du plateau de jeu.

S'il pense avoir rassemblé les deux cartes qui riment, il crie « STOP ! » et énonce à voix haute les deux mots afin de prouver qu'ils riment.

S'il a raison, il prend les deux cartes et en tire une nouvelle hors du sac. Il reprend ensuite sa recherche et tente de former une nouvelle paire.

S'il s'est trompé, il remet la carte dans le sac et reprend la course avec les autres joueurs.

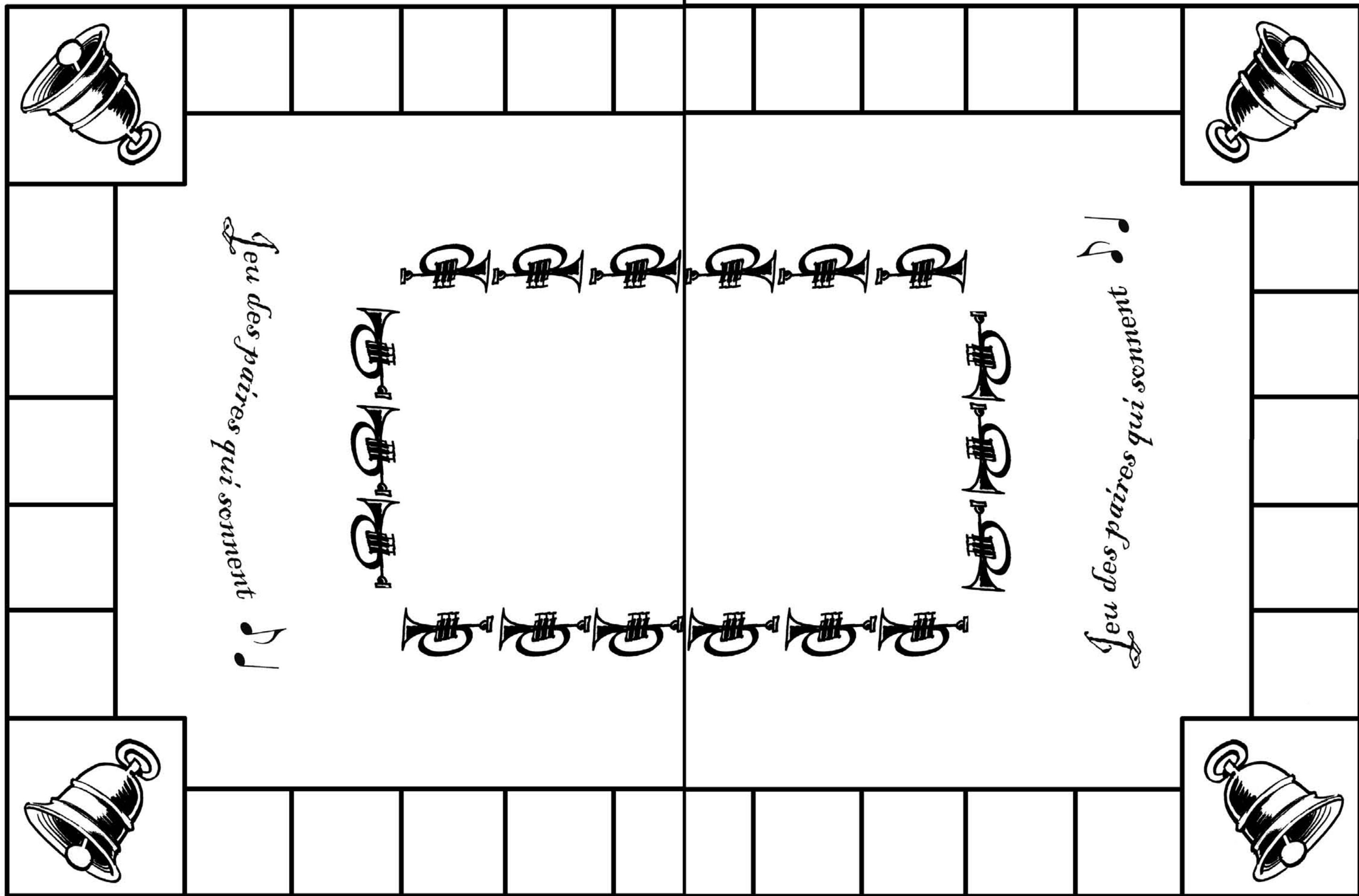
Si, pendant sa recherche, un autre joueur atteint une case de coin, il crie « STOP ! » à son tour et s'empare du sac. C'est à son tour d'être « pêcheur de rimes »

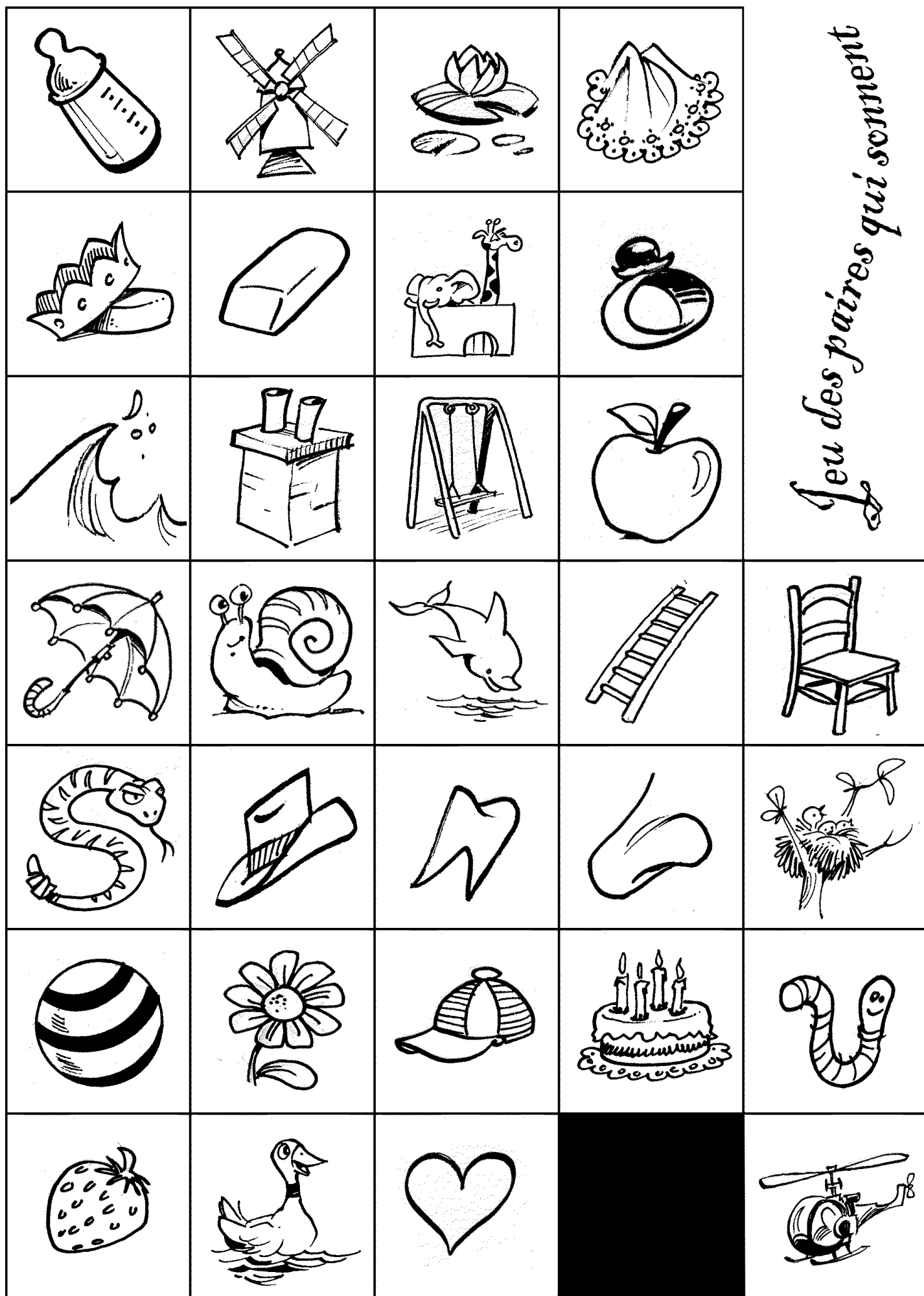
Le jeu s'arrête dès qu'il n'y a plus de cartes au centre du plan de jeu.

Le joueur engrange autant de points que de paires de mots « qui sonnent ».

Le gagnant est le joueur qui totalise le plus de points.

Paires de mots qui sonnent :	
Biberon - Ballon	Parapluie - Nid
Gâteau - Chapeau	Escargot - Zoo
Dauphin - Moulin	Cœur - Fleur
Nénuphar - Canard	Bague - Vague
Echelle - Dentelle	Dent - Serpent
Chaise - Fraise	Nez - Cheminée
Galette - Casquette	Noir - Balançoire
Gomme- Pomme	Hélicoptère - verre





Jeu de bataille des mots

Compétence ciblée

Segmentation syllabique : éveil de la conscience syllabique : amener les enfants à prendre conscience que les mots sont formés de syllabes.

Fonctionnement du jeu

Jeu pour 2, 3, 4 joueurs ou plus.

Ce jeu est composé de 32 cartes. Il est basé sur un des premiers jeux que l'on apprend lorsqu'on est encore très jeune.

On distribue toutes les cartes aux joueurs. Ils les rassemblent en paquet devant eux.

Chacun, simultanément, retourne la carte du dessus de son paquet et la pose, face visible, sur la table.

Celui qui a la carte « la plus forte » ramasse les autres cartes.

La « force » des cartes est ici la longueur du mot désigné par l'illustration.

Exemple : le renard (2 syllabes) est moins fort que l'éléphant (3 syllabes).

Lorsque deux joueurs posent en même temps deux cartes de même valeur, exemple : lion (2 syllabes) et hibou (2 syllabes), il y a « bataille ».

Lorsqu'il y a « bataille », les joueurs tirent la carte suivante et la posent, face cachée, sur la carte précédente. Puis, ils tirent une deuxième carte qu'ils posent cette fois-ci face découverte et c'est cette dernière qui départagera les joueurs.

Le gagnant est celui qui remporte toutes les cartes.

Le jeu se joue avec les cartes du jeu « Le son seul » et/ou les cartes du jeu « Les paires qui sonnent ».

Si on joue avec les cartes du jeu « Le son seul », le joueur a le choix entre le recto et le verso de chaque carte.

Liste des mots

4 syllabes	3 syllabes	2 syllabes	1 syllabe
Hélicoptère	Balançoire	Ballon	Aile
Télévision	Cerf-volant	Bibéron	Bague
	Cheminée	Cadeau	Chaise
	Ecureuil	Canard	Cœur
	Escalier	Casquette	Dent
	Escargot	Chameau	Doigt
	Esquimau	Chapeau	Fleur
	Nénuphar	Dauphin	Fraise
	Pantalon	Dentelle	Gomme
	Parapluie	Echelle	Mer
	Pharaon	Etoile	Nez
		Famille	Nid
		Galette	Noir
		Gâteau	Page
		Girafe	Pomme
		Guitare	Seau
		Jaguar	Table
		Japon	Vache
		Jonquille	Vague
		Médaille	Vase
		Méduse	Verre
		Moulin	Zèbre
		Sapin	Zoo

		Serpent	
		Tambour	
		Zéro	
		Zorro	

Il est évident que les enfants sont autorisés à proposer un mot synonyme plus long que celui évoqué dans la liste ci-dessus.

Exemple : proposer le mot « ballon » plutôt que « balle » ; « nounours » plutôt que « ours » etc.

Petites précisions concernant le découpage en syllabes

Les mots peuvent être divisés en syllabes et en phonèmes.

On peut donc caractériser un mot par son nombre de syllabes : *éléphant* est composé de 3 syllabes orales, 3 syllabes écrites e / le / fã , mais de 5 phonèmes e / l / e / f / ã et de 8 lettres.

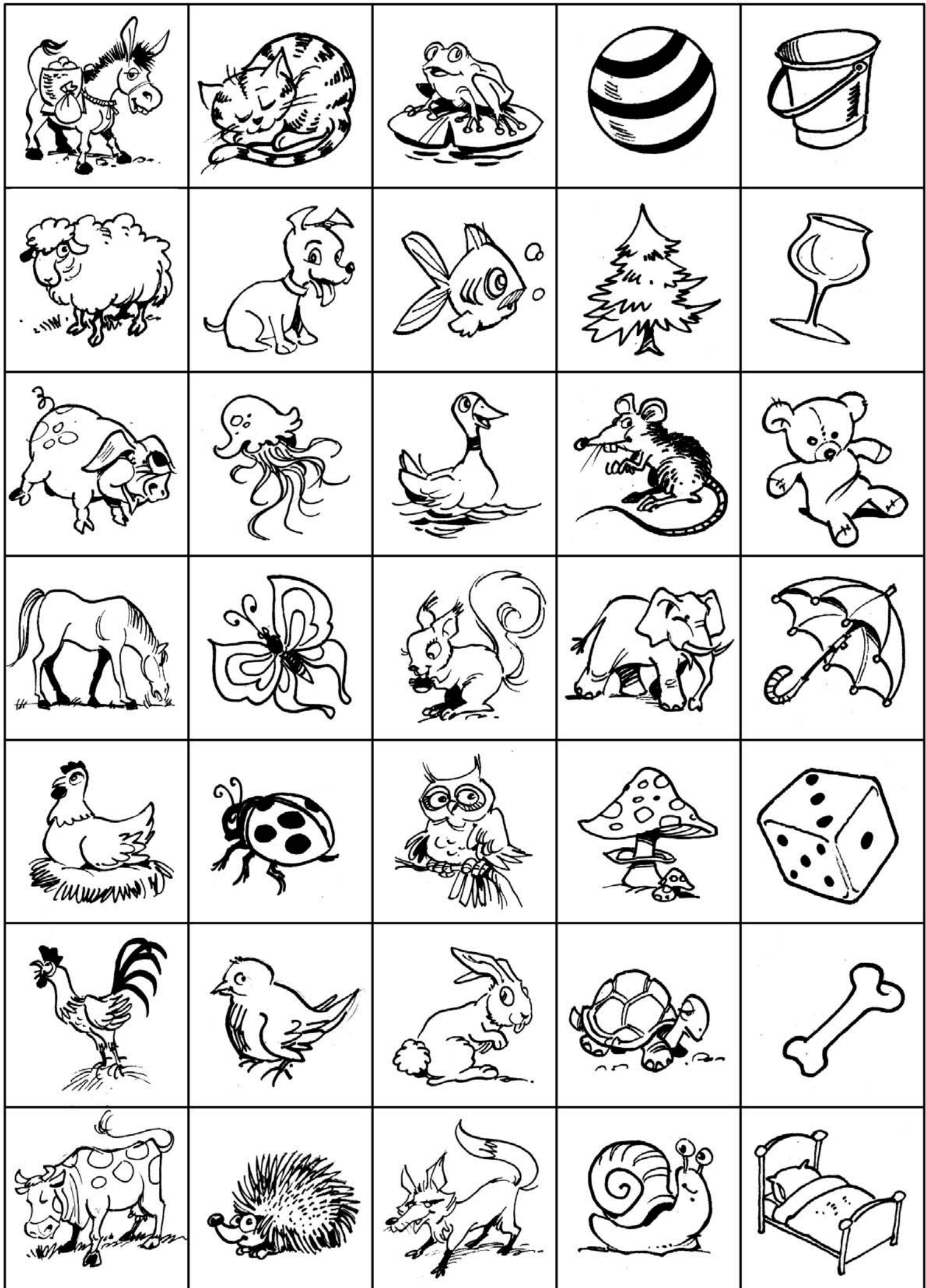
La syllabe est l'unité élémentaire d'articulation. C'est donc la plus simple à manipuler pour découvrir les relations entre oral et écrit. Très jeune, l'enfant semble avoir conscience de l'existence de la syllabe orale. Avant même d'aller à l'école, certains d'entre eux ont une attirance certaine pour jouer avec les rimes. Selon de nombreux chercheurs, il existe des liens forts entre la capacité des enfants à identifier les rimes et les allitérations pendant la période préscolaire et leur taux de réussite en lecture quelques années plus tard.

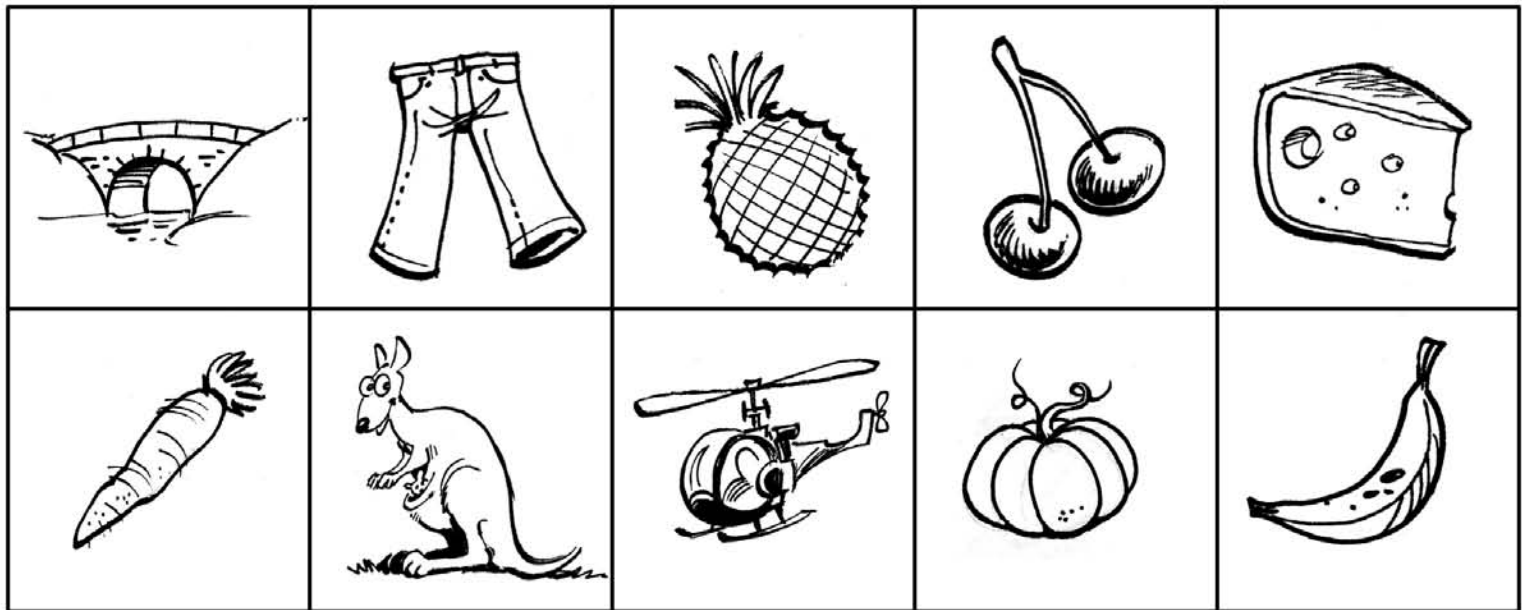
Il y a souvent une différence dans la segmentation entre syllabe orale et syllabe écrite : *promenade* compte 3 syllabes orales (pro-me-nade), voire 2 selon les personnes (/prom/nad/) mais 4 syllabes écrites (*pro-me-na-de*).

Pour l'enfant de 3e maternelle, c'est le découpage en syllabes orales qui prime. Dans le cas de *chapeau*, le découpage en syllabes écrites, *cha-peau*, coïncide avec celui des syllabes orales. Les choses sont plus compliquées quand il y a un e muet en finale : *girafe* compte 2 syllabes orales (*gi-rafe*), mais 3 écrites (*gi-ra-fe*).

Le découpage du français en syllabes obéit aux conventions suivantes (syllabes en tant qu'entités sonores et non graphiques).

- Chaque son vocalique constitue le noyau d'une syllabe. Les voyelles consécutives qui apparaissent dans la graphie sont le plus souvent des digrammes, qui se prononcent comme des voyelles simples (ai, ou, eu...), ou alors la succession d'une semi-voyelle (graphiquement une voyelle, mais phonétiquement une consonne) et d'une voyelle (ie [je], oi [wa], ui [üi]...). Dans de plus rares cas, deux voyelles consécutives peuvent appartenir à deux syllabes différentes (réalité). Elles sont alors dites en hiatus.
- Lorsque, entre deux voyelles, une seule consonne est prononcée, elle est considérée comme formant une syllabe avec la voyelle qui la suit, et ce indépendamment du découpage en mots (Quelle heure est-il est syllabé [kè-lö-rè-ti]). Il en va évidemment de même pour la consonne qui commence un énoncé.
- Lorsque, entre deux voyelles, plusieurs consonnes sont prononcées, c'est en principe la plus fermée, ou la plus « serrée » d'entre elles qui constitue le début de la syllabe suivante, en pratique le plus souvent la dernière, à moins qu'elle ne soit un [R], un [l] ou une semi-voyelle ([j], [ü], [w]), auquel cas c'est la consonne précédente qui remplit ce rôle (opter est syllabé [òp-te], mais sacré donne [sa-kRe]).





© Ministère de la Communauté française -ULB- H.Defresne

Domino des homophones

Compétence ciblée

Eveil de la conscience syllabique : découverte des homophones et des acceptions différentes d'un même mot.

Compétence idéographique : constituer et accroître son «capital mots ».

But du jeu

Etre le premier à avoir déposé tous ses dominos.

Fonctionnement du jeu

Le jeu comprend 12 dominos.

Avant de commencer le jeu proprement dit, l'adulte demandera aux enfants de nommer les différentes illustrations représentées sur les cartes. Les enfants vont s'apercevoir que chaque fois deux illustrations différentes correspondent à un mot prononcé de la même façon mais désignant une réalité différente.

Le jeu se déroule comme un jeu de domino classique.

Les dominos sont mélangés. Le premier est déposé au centre de la table, tous les autres sont distribués de façon équitable entre les différents joueurs. Dès que toutes les cartes sont distribuées, le jeu commence. Chaque joueur à son tour va tenter de placer un domino en faisant correspondre deux illustrations différentes correspondant à un mot prononcé de la même manière. Si un joueur est dans l'impossibilité de jouer, il passe son tour.

Le premier joueur qui a réussi à se débarrasser de tous ses dominos est déclaré vainqueur.

Variante

Ne distribuer qu'une partie des dominos. Les autres forment une pioche (une réserve) dans laquelle il faut puiser chaque fois qu'on est dans l'impossibilité de placer un domino.

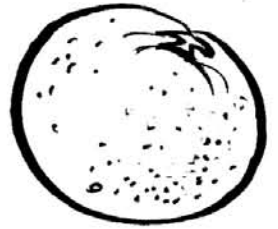
Cette variante convient mieux aux enfants les plus jeunes qui ne peuvent tenir compte de plus de 2 ou 3 dominos à la fois.

Précaution préalable

S'assurer que les enfants ont bien compris que l'association sur laquelle va porter le jeu est bien une association «inter - pièce » et non pas une association «intra - pièce » : il convient de rapprocher deux images de deux dominos différents et non pas deux images d'un même domino.

Homophones

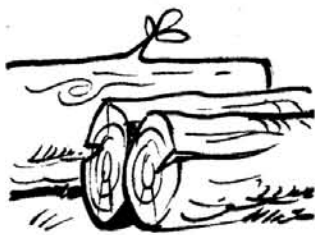
Pot – Peau / Orange (fruit) - Orange (couleur) / Verre - Vert (couleur) / Dent - Dans / Eau - Haut / Boit (il) - Bois (du) / Fil (du) - File (une queue) / Faim - Fin / Bas (chaussette) - Bas / Chant - Champ / Cou - Coup / Carte (à jouer) - Carte (postale) / Mère - Mer / Souris (la) - Souris (tu) / Verre - Ver / Pin (sapin) - Pain / Porte (la) - Porte (il) / Port - Porc / Cane (canard) – Canne / (le) Lit – Lit (il).



orange

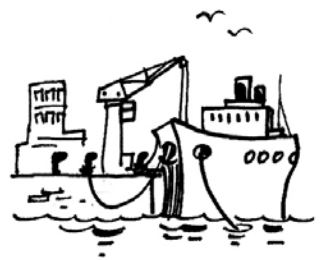
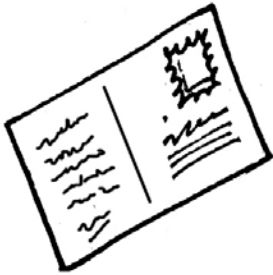


vert



Fin





Loto des mots

Compétence sollicitée

Compétence métaphonologique de fusion syllabique : prise de conscience des syllabes constitutives des mots en faisant abstraction du sens lexical de ces derniers, capacité à segmenter des mots connus en syllabes.

But du jeu

Arriver à compléter sa planche de jeu à l'aide des 6 cartes - rébus.

Fonctionnement du jeu

Jeu pour 2 à 5 joueurs.

Chaque joueur reçoit une planche de jeu composée de 6 cases illustrées.

On prendra soin de retirer du jeu les planches non utilisées.

La première fois que les enfants joueront, il sera nécessaire de prendre connaissance avec eux des différentes illustrations représentées sur les planches ainsi que les cartes afin de les identifier en les nommant.

Ensuite, on distribue 6 petites cartes à chaque joueur. Le reste des petites cartes constitue la pioche.

Le but du jeu est d'arriver à appairer les six mots illustrés sur sa planche de jeu à l'aide des 6 petites cartes correspondantes. Les petites cartes sont divisées en deux ou trois cases illustrant chacune un mot. Chaque mot constitue une syllabe d'un mot d'une planche, selon le principe du rébus.

A son tour, le joueur peut déposer une petite carte sur une illustration de sa planche de jeu personnelle à condition que le mot désignant l'illustration de la carte corresponde au mot représenté par l'illustration de la planche.

Exemple : la planche présente une illustration du mot «pompiers», je pourrai déposer la carte illustrant le mot «pont» et le mot «pied».

Si le joueur ne peut pas déposer de carte, il se débarrasse d'une petite carte qu'il juge inutile pour lui et en pioche une nouvelle.

Le gagnant sera le joueur qui, le premier, aura réussi à compléter correctement sa planche de jeu avec les 6 petites cartes nécessaires.

Planches de jeu

(3 mots constitués de 2 syllabes et 3 mots constitués de 3 syllabes)

Carte 1 : MARELLE (mare – aile) – ANNEAU (âne – eau) – CARTABLE (car – table) – PANIER (pas – nid – haie) – PIANO (pis – âne – eau) – PISCINE (pis – scie – nez)

Carte 2 : RUBAN (rue – banc) – PINCEAU (pain – seau) – CHAPEAU (chat – pot) – DESSINER (dé – scie – nez) – PARAPLUIE (pas – rat – pluie) – DEPANNER (dé – pas – nez)

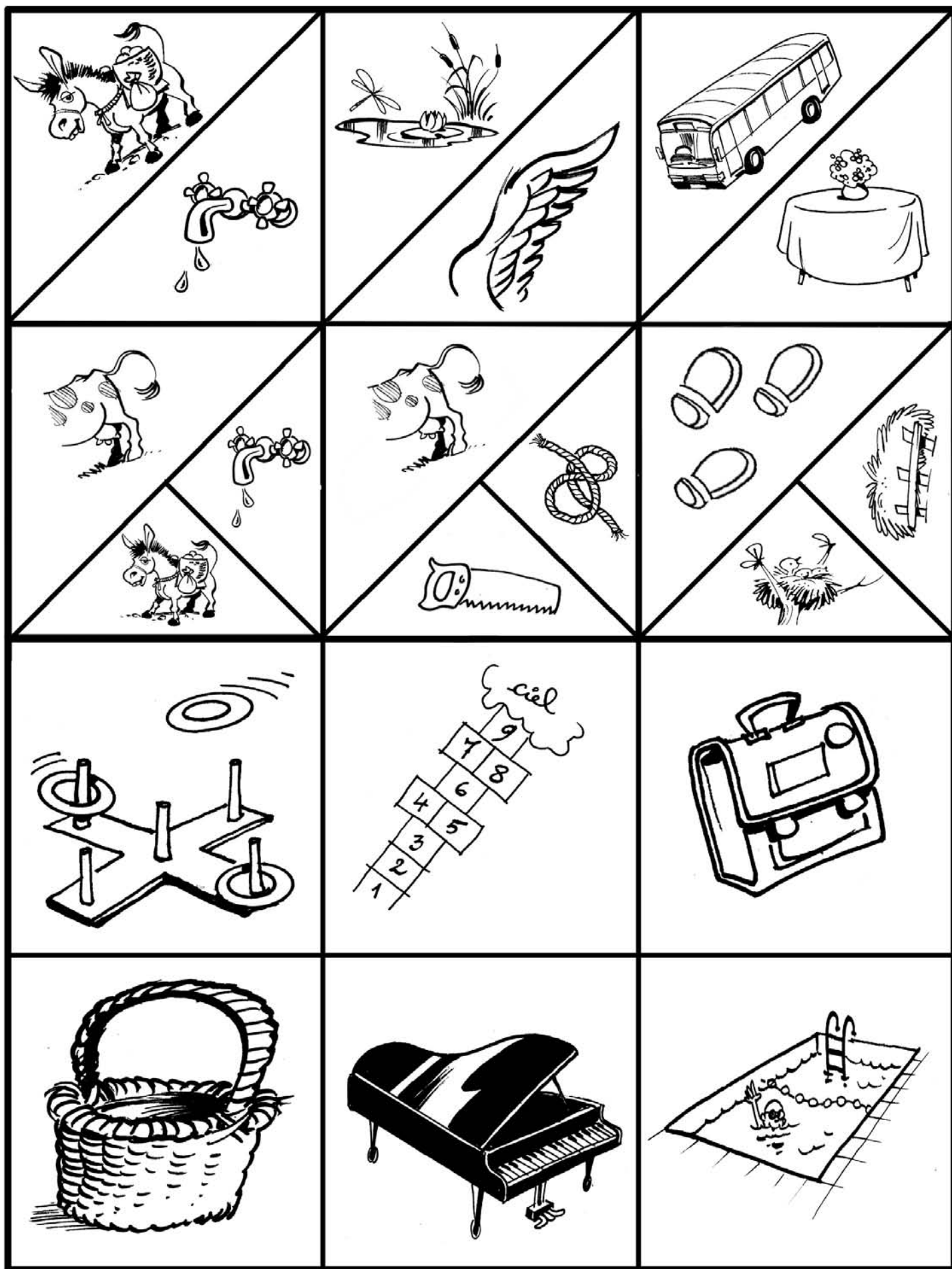
Carte 3 : PINCEAU– RUBAN– CHAPEAU–PISCINE–PAPIER–DEPANNER.

Carte 4 : ANNEAU–CARTABLE – POMPIER– PARAPLUIE–DEPANNER–PAPIER.

Carte 5 : POMPIER– MARELLE– RUBAN–DESSINER– PANIER– PIANO.

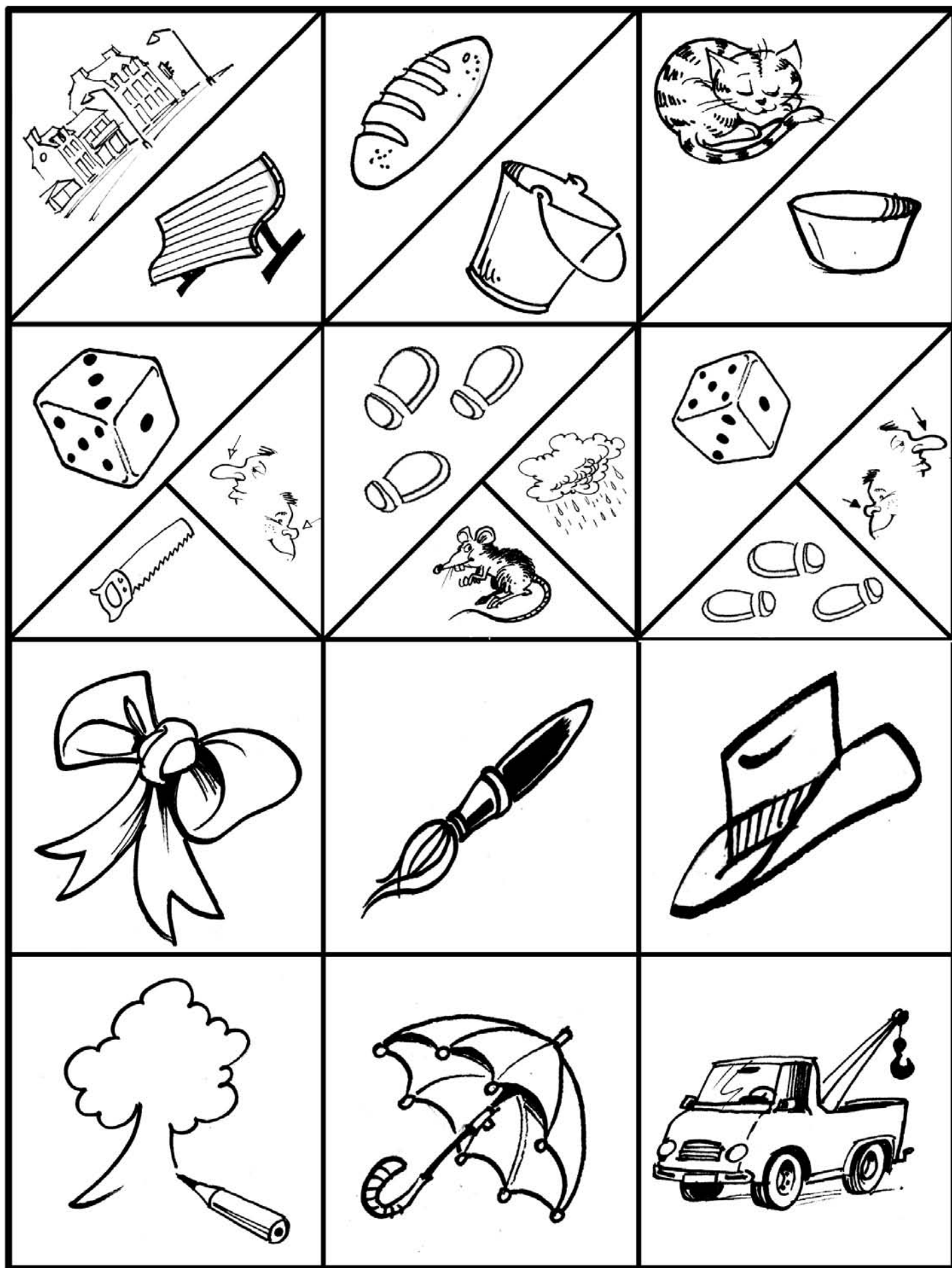
Variante

Lorsque les enfants seront très habiles, on pourra envisager de découper les cartes le long des lignes afin de les scinder en syllabes. Chaque joueur devra alors rassembler les 15 cartes nécessaires pour composer les 6 mots de sa planche de jeu.



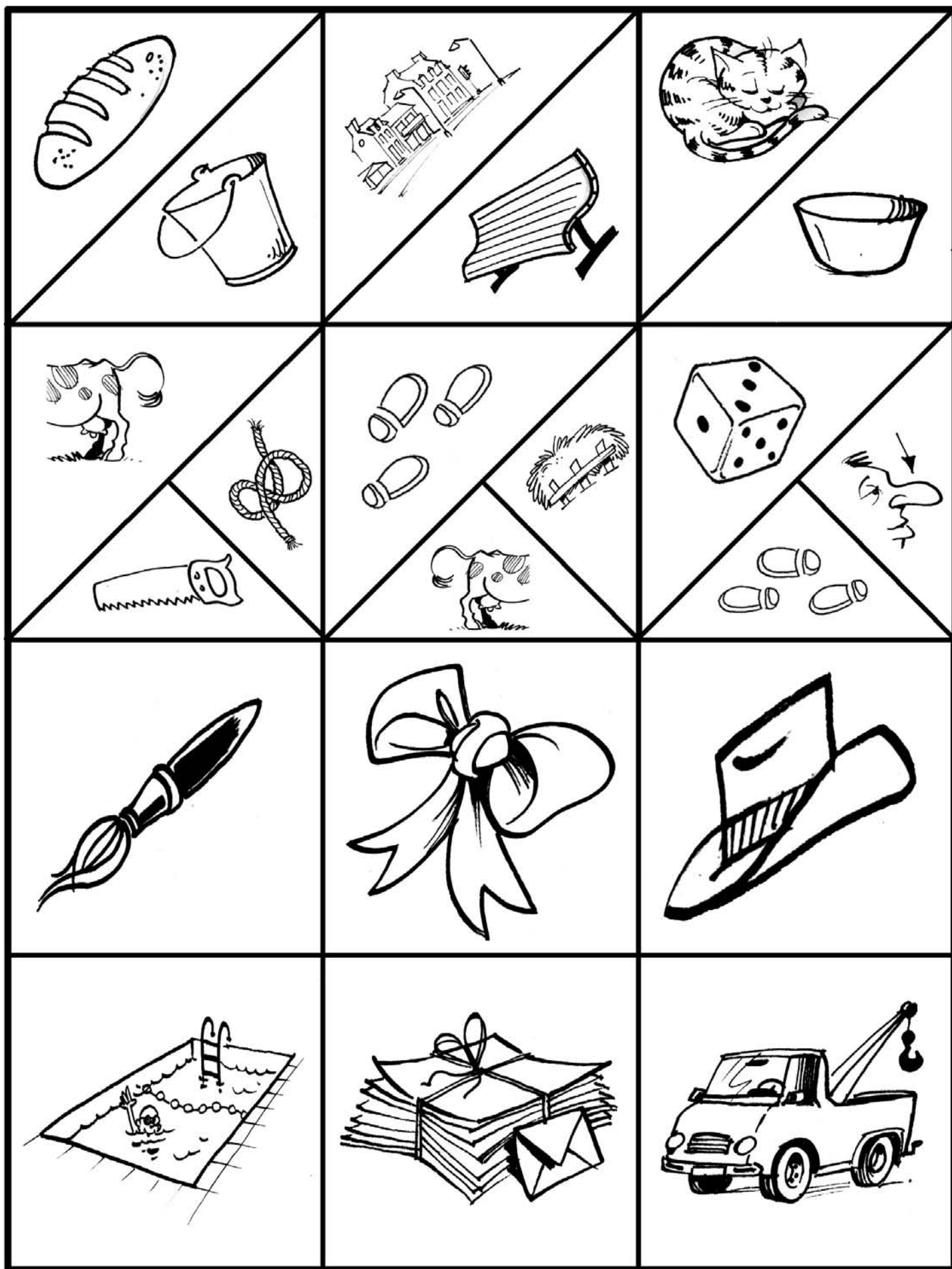
© Ministère de la Communauté française -ULB- H.Defresne

LOTO DES MOTS



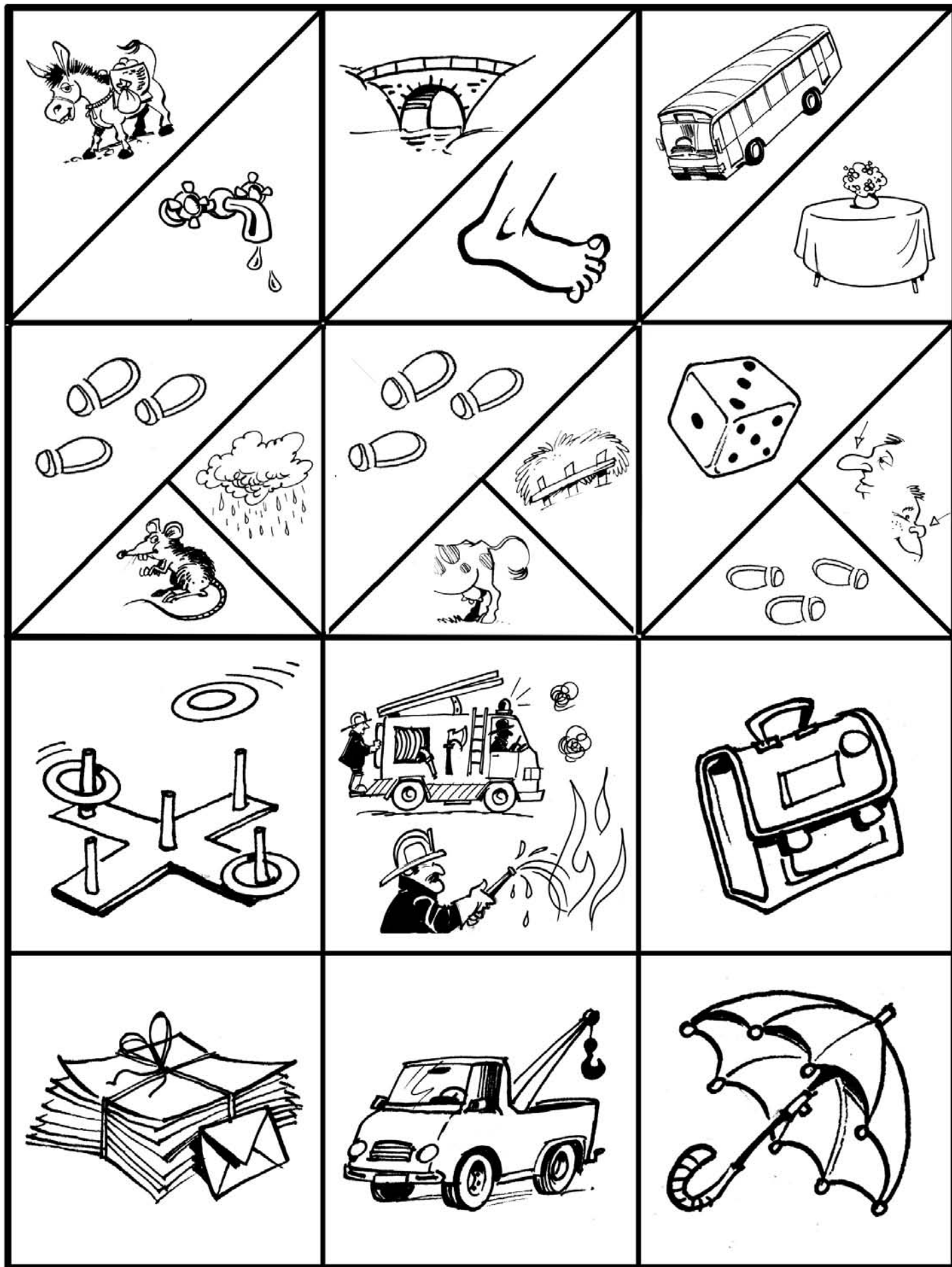
© Ministère de la Communauté française -ULB- H.Defresne

LOTO DES MOTS



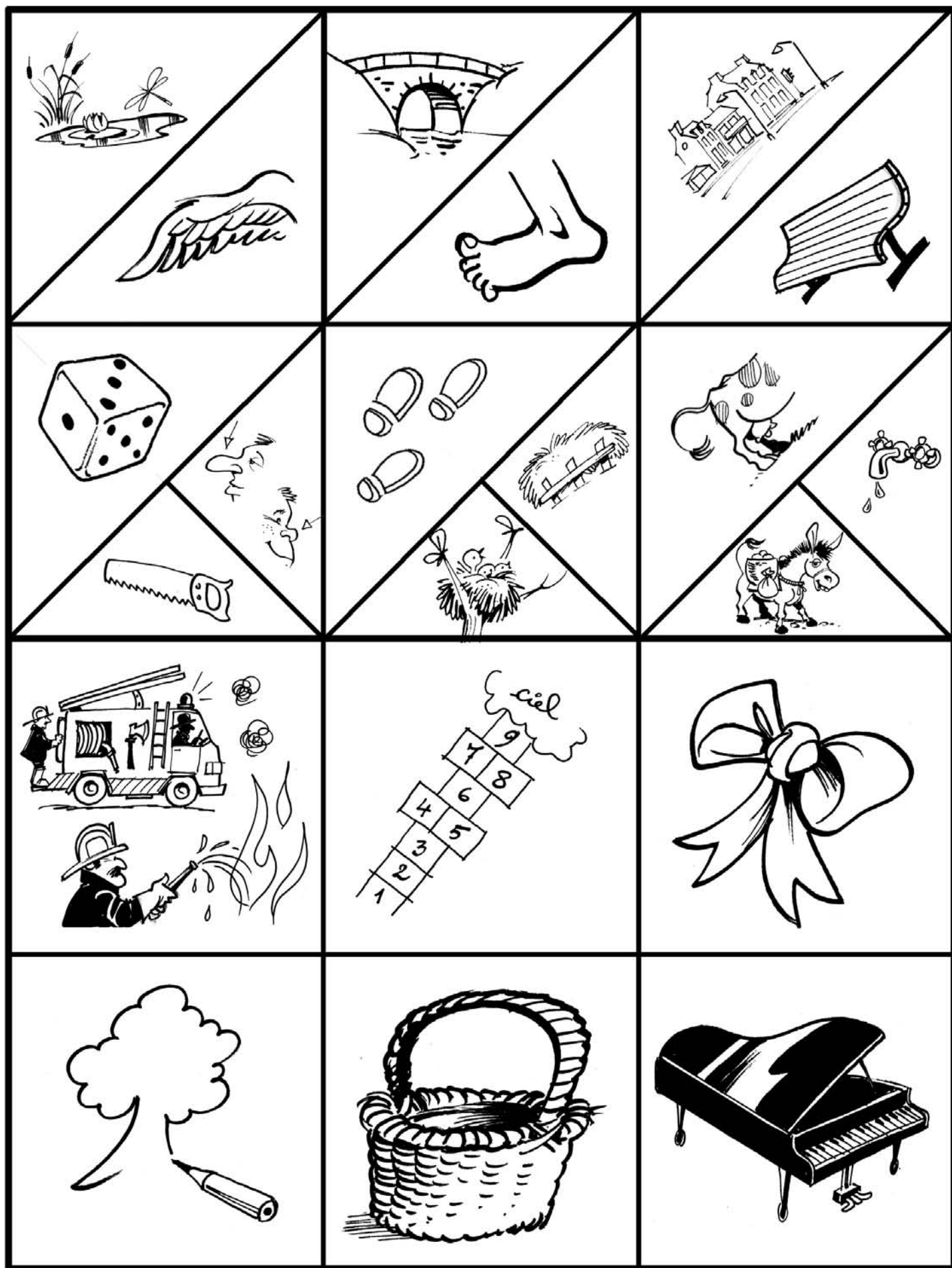
© Ministère de la Communauté française -ULB- H.Defresne

LOTO DES MOTS



© Ministère de la Communauté française -ULB- H.Defresne

LOTO DES MOTS



© Ministère de la Communauté française -ULB- H.Defresne

LOTO DES MOTS

2.4. Activités d'entraînement autour de l'axe 4

Jeu de la partition musicale

Compétence ciblée

Affiner la perception auditive, l'organisation spatio-temporelle ; développer le sens du rythme ; habituer au balayage visuel gauche – droite et haut – bas tout en préparant à l'association son – symbole.

Fonctionnement du jeu

Le jeu est composé de 3 partitions musicales.

Chaque partition est prévue pour un instrument différent : un gobelet en plastique, les mains et une baguette avec un verre et une assiette.

Le jeu consiste à lire et exécuter avec précision une « partition » au choix.

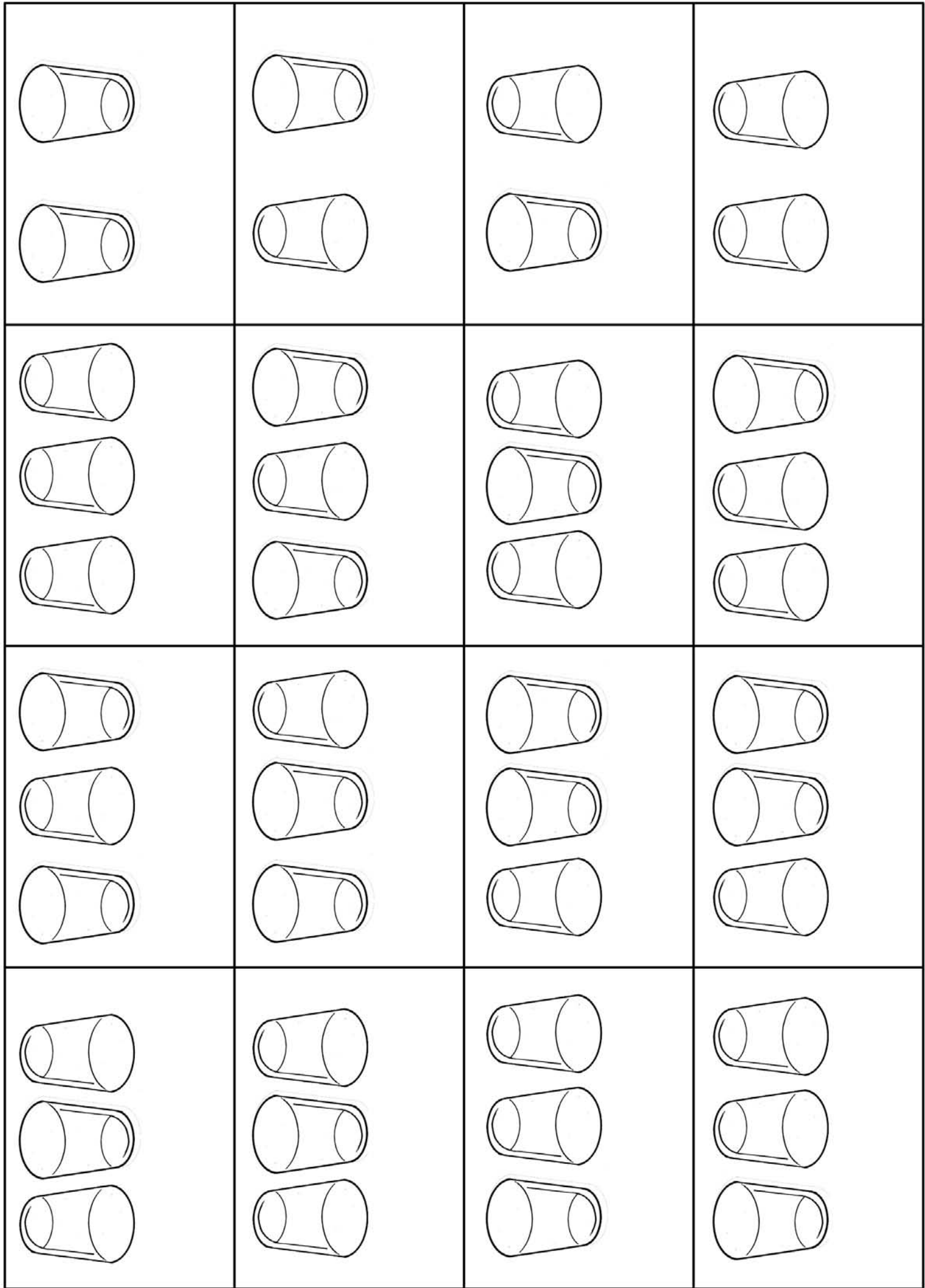
L'enfant - musicien choisit en secret une ligne d'une des trois partitions et l'exécute.

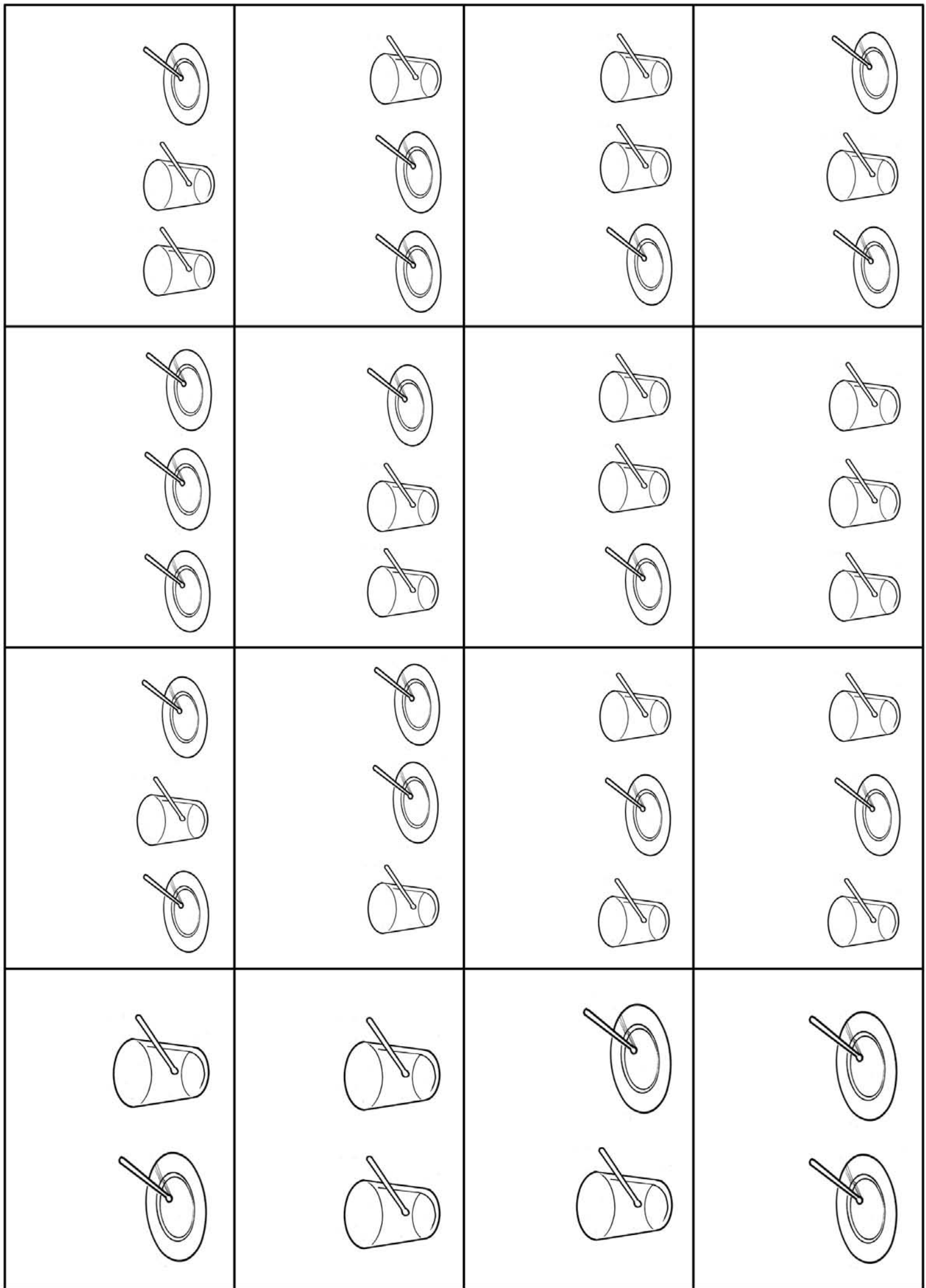
Les autres joueurs écoutent la phrase musicale et tentent de découvrir quelle ligne de quelle partition a été exécutée par le musicien.

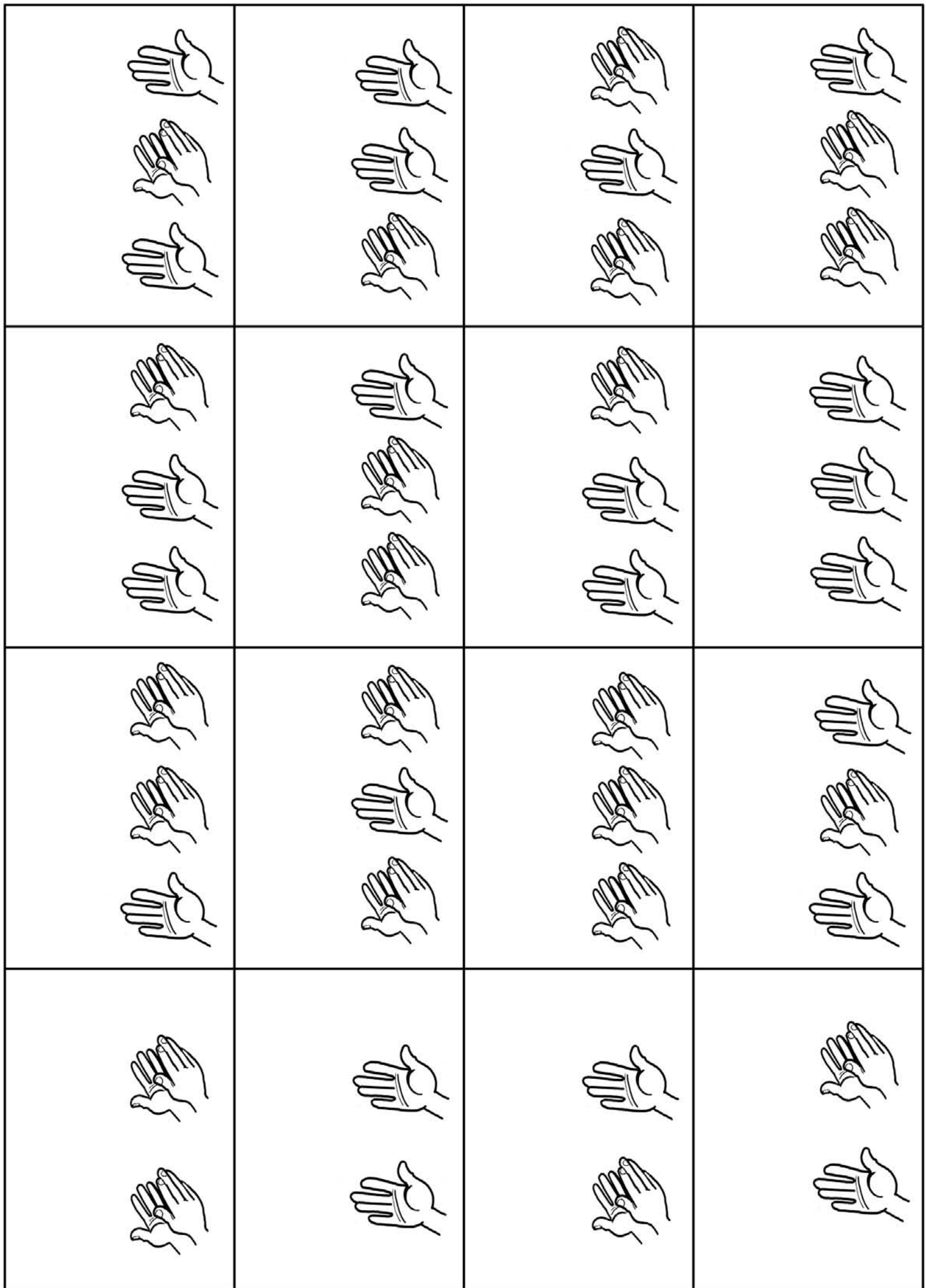
Ensuite, c'est au tour du joueur suivant. Chacun sera ainsi tour à tour musicien et auditeur.

Lorsque les enfants seront bien habitués au jeu, on pourra leur demander de jouer plusieurs lignes à la fois, voire l'ensemble de la partition.

Quand chacun se sera bien entraîné seul, on pourra composer un orchestre qui tentera de jouer harmonieusement et ensemble la partition de leur choix.







Jeu de la loupe

Compétences ciblées

Discrimination visuelle : distinguer avec précision des mots assez proches, écrits en différentes graphies (exemple : gâteau ; château ; plateau, chapeau ; cadeau...).

But du jeu

Se débarrasser de toutes ses cartes le plus rapidement possible.

Fonctionnement du jeu

Le jeu est composé de deux types de cartes différentes.

D'une part, il y a 24 cartes « mots imprimés ».

Ensuite, il y a 24 cartes illustrées sur lesquelles on peut voir l'illustration d'un mot accompagnée du mot écrit en imprimé majuscule et minuscule.

Les 24 mots ont été choisis en fonction de leurs ressemblances graphiques. On compte 4 séries de 6 mots.

Les joueurs se partagent équitablement toutes les cartes après les avoir mélangées.

Chacun place devant lui son paquet de cartes, faces cachées. On place la loupe au centre de la table.

Le premier joueur retourne la première carte de son propre paquet et la pose devant son paquet personnel.

Ensuite, c'est au tour du joueur situé à sa gauche de retourner également la première carte de son propre paquet de cartes et de la poser devant son paquet personnel.

Si deux cartes illustrant le même mot apparaissent, il s'agit de s'en apercevoir et de prendre, le plus rapidement possible la loupe placée au centre de la table.

Plusieurs cas de figure peuvent advenir.

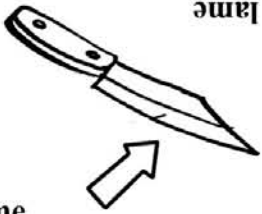
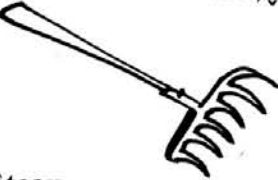
- Les deux cartes représentent bien le même mot. Le joueur qui a réussi à les apparier le plus vite peut se débarrasser de toutes les cartes déjà retournées de son propre paquet et les défausser à côté de l'aire de jeu.
- Les deux cartes prises n'illustrent pas le même mot : le joueur qui s'est trompé est pénalisé et doit prendre toutes les cartes déjà défaussées.
- Deux cartes identiques n'ont pas été remarquées : les joueurs « distraits » seront pénalisés et recevront une carte de chacun des joueurs.

Variante

On peut photocopier 2 fois la planche "mots imprimés" sur 2 feuilles de couleur différentes afin d'augmenter le nombre de mots à discriminer.

Mots illustrés :

MARE LARME ARME RAME LAME AIMER	CHIEN CHAT NICOIR NICHE CHAMPS CHANT	NAGE ANGE NUAGE MAGE AGE IMAGE	CADEAU GATEAU RATEAU PLATEAU CHATEAU RADEAU
--	---	---	--

 larme LARME	 nuage NUAGE	 radeau RADEAU	 chien CHIEN
 arme ARME	 mage MAGE	 château CHATEAU	 niche NICHE
 aimer AIMER	 âgé AGÉ	 gâteau GATEAU	 nichoir NICOIR
 mare MARE	 ange ANGE	 cadeau CADEAU	 champ CHAMP
 lame LAME	 nage NAGE	 plateau PLATEAU	 chant CHANT
 rame RAME	 magie MAGIE	 râteau RATEAU	 chat CHAT

chien CHIEN	radeau RADEAU	nuage NUAGE	larme LARME
niche NICHE	château CHATEAU	mage MAGE	arme ARME
nichoir NICOIR	gâteau GATEAU	âgé AGÉ	aimer AIMER
champ CHAMP	cadeau CADEAU	ange ANGE	mare MARE
chant CHANT	plateau PLATEAU	nage NAGE	lame LAME
chat CHAT	râteau RATEAU	magie MAGIE	rame RAME
chien CHIEN	radeau RADEAU	nuage NUAGE	larme LARME
niche NICHE	château CHATEAU	mage MAGE	arme ARME
nichoir NICOIR	gâteau GATEAU	âgé AGÉ	aimer AIMER
champ CHAMP	cadeau CADEAU	ange ANGE	mare MARE
chant CHANT	plateau PLATEAU	nage NAGE	lame LAME
chat CHAT	râteau RATEAU	magie MAGIE	rame RAME

Jeu de la collection

Compétence sollicitée

Entraînement au balayage du champ visuel ; développement de la mémoire visuelle, de l'attention et de la discrimination visuelle.

Thème du jeu

Deux enfants ont chacun une collection d'images. Tous deux voudraient la compléter. Dans le jeu, on assiste à la recherche des « doubles » de l'un qui pourraient intéresser l'autre.

But du jeu

Obtenir le plus de cartes en ayant réussi à identifier et localiser correctement le double.

Fonctionnement du jeu

La planche de jeu, constituée d'illustrations, est placée au centre de la table de manière à être vue par tous les joueurs.

La planche de jeu représente les « doubles » d'une collection d'images à échanger.

On rassemble en tas, face cachée, les cartes aux trois illustrations, sur la table.

Sur chacune des cartes, figurent trois illustrations différentes. Il s'agit des images recherchées par un enfant pour compléter sa collection. Seule une image, sur les trois, est présente sur la planche de jeu.

La première carte est retournée et c'est parti !

Il s'agit d'être le plus rapide pour nommer et localiser sur la planche de jeu l'image qui se trouve à la fois sur la planche de jeu et sur la carte aux trois illustrations retournée.

Le plus rapide remporte la carte qui sera comptabilisée comme un point de victoire en fin de partie.

Une nouvelle carte est ensuite retournée et la recherche reprend.

Le gagnant est le joueur qui a collectionné le plus de point de victoire.

Exemple

La carte présentant les illustrations d'un hibou, d'un crayon et d'une fleur est retournée. Tous les joueurs observent simultanément la planche de jeu jusqu'au moment où l'un d'eux dit : « J'ai trouvé le crayon » tout en posant le doigt sur l'image du crayon sur la planche de jeu.

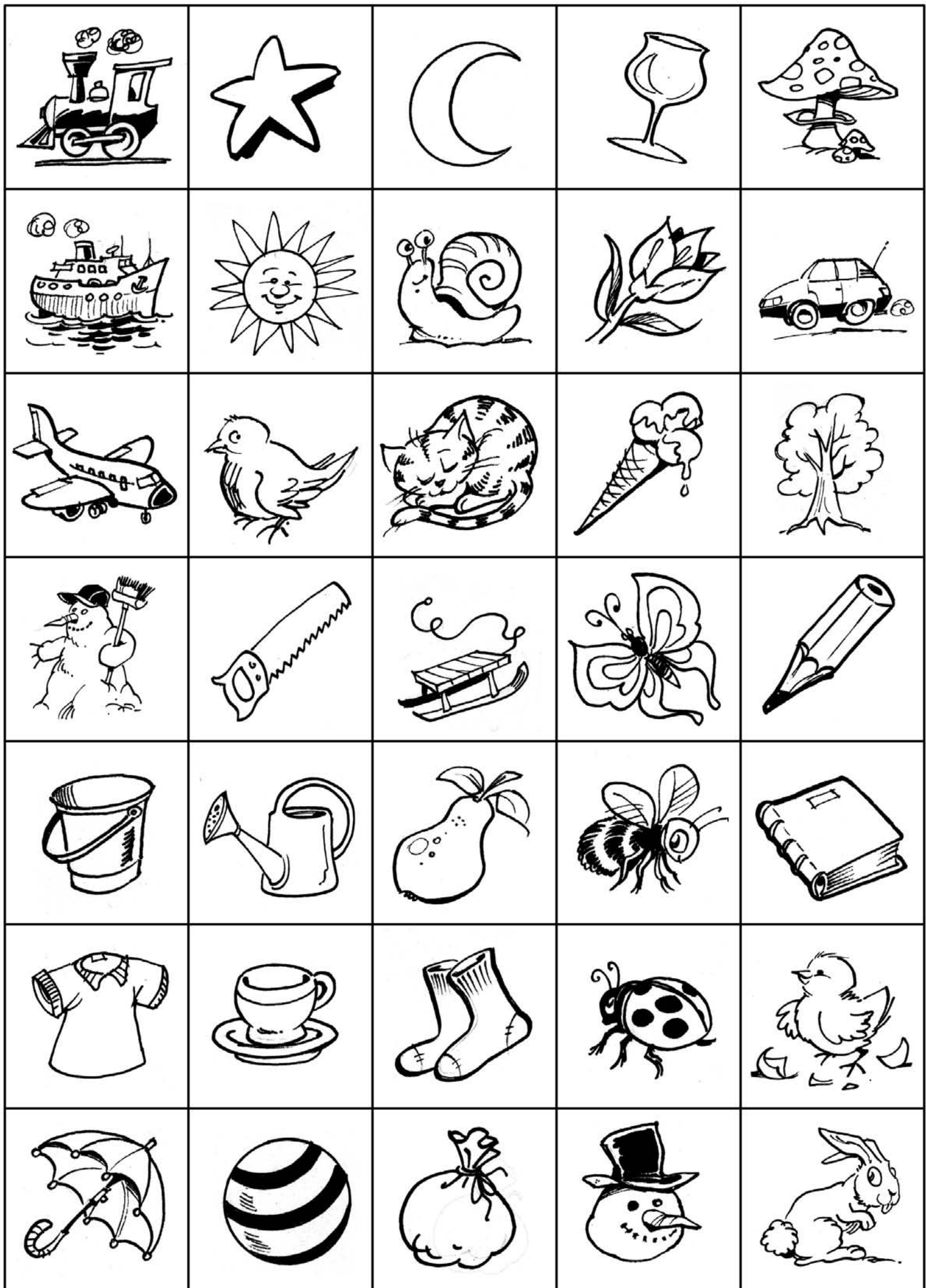
S'il est le premier, voire le seul à avoir trouvé, il remporte la carte aux trois illustrations et la place devant lui.

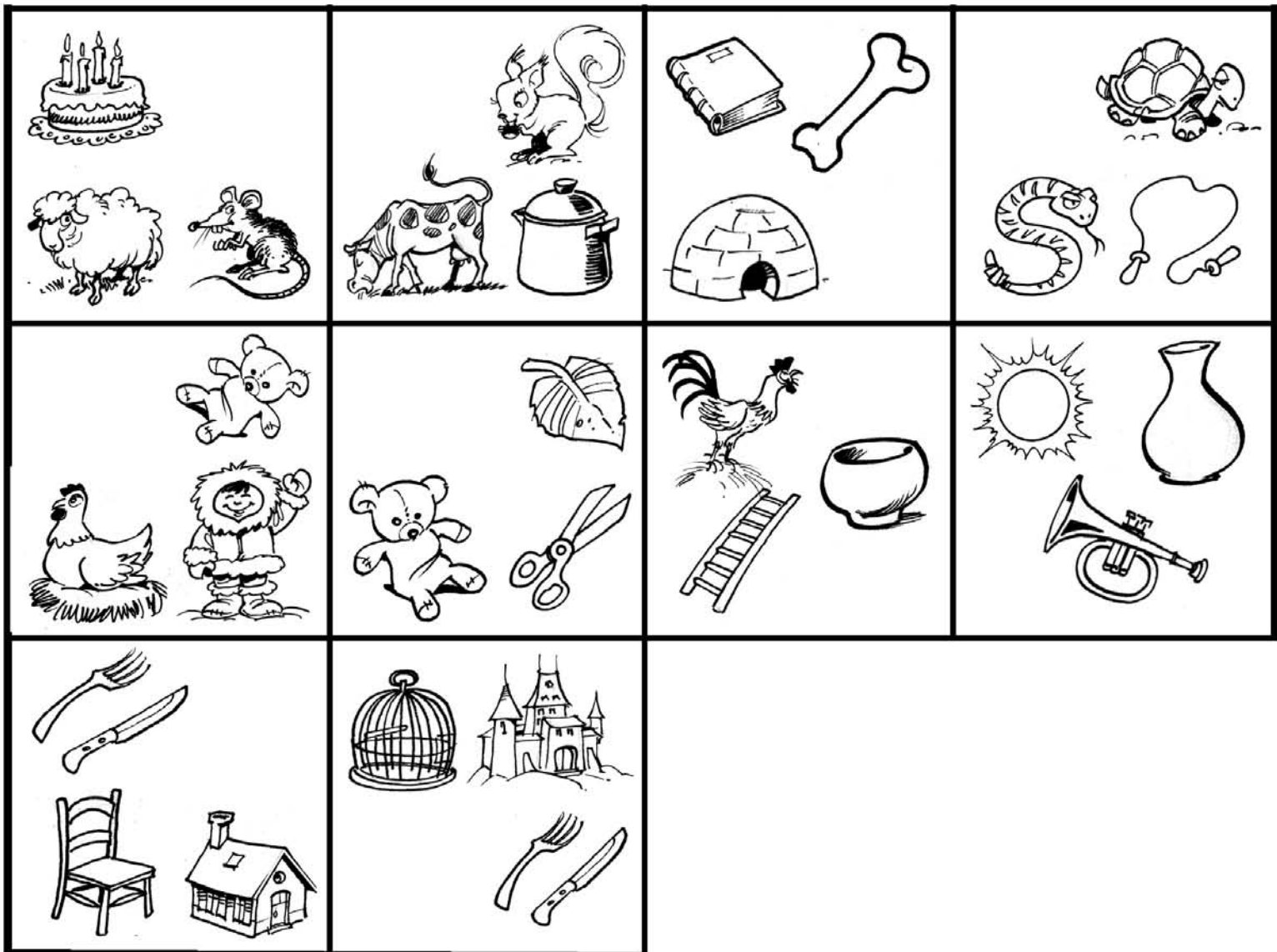
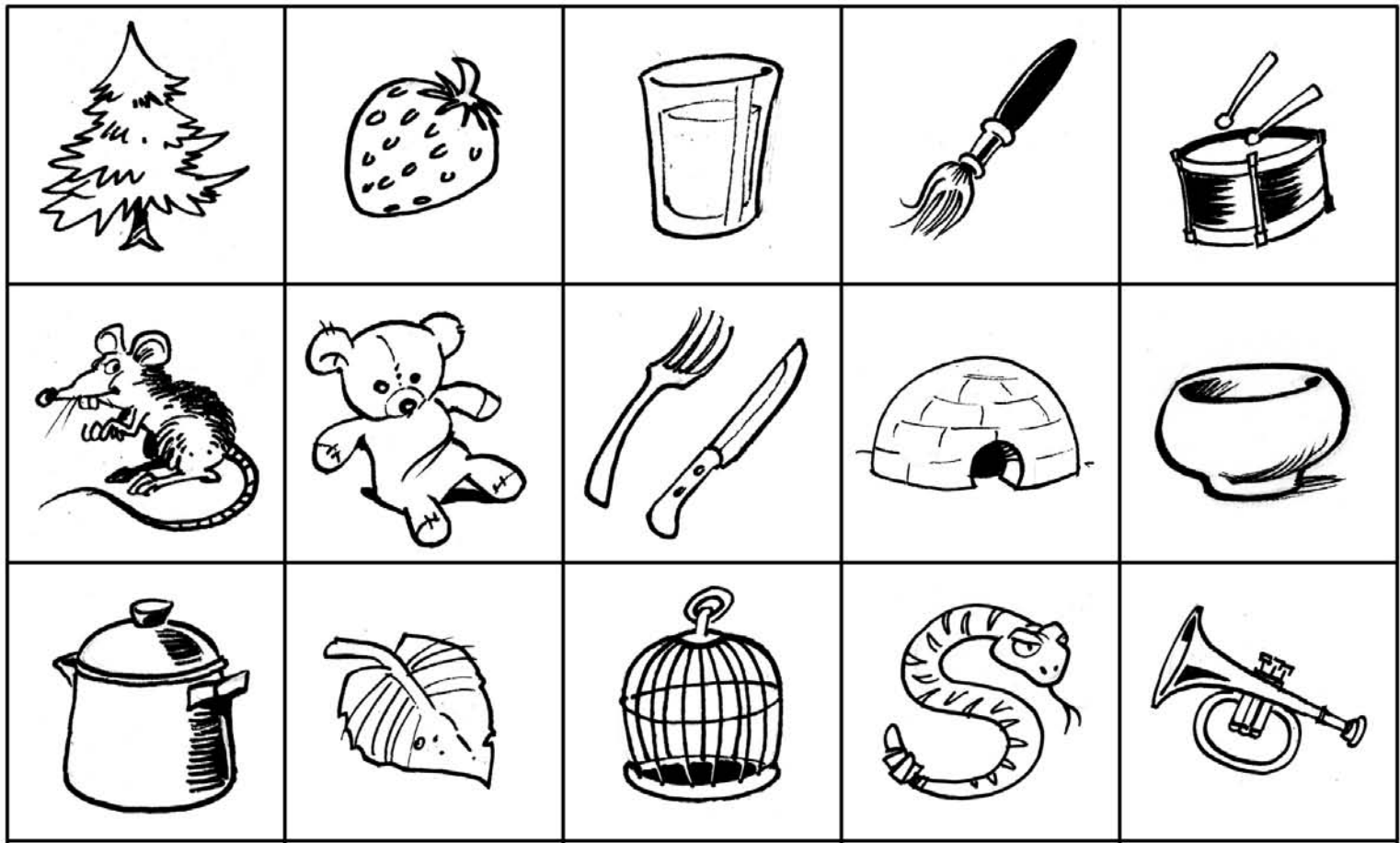
Une nouvelle carte aux trois illustrations est retournée et la recherche reprend.

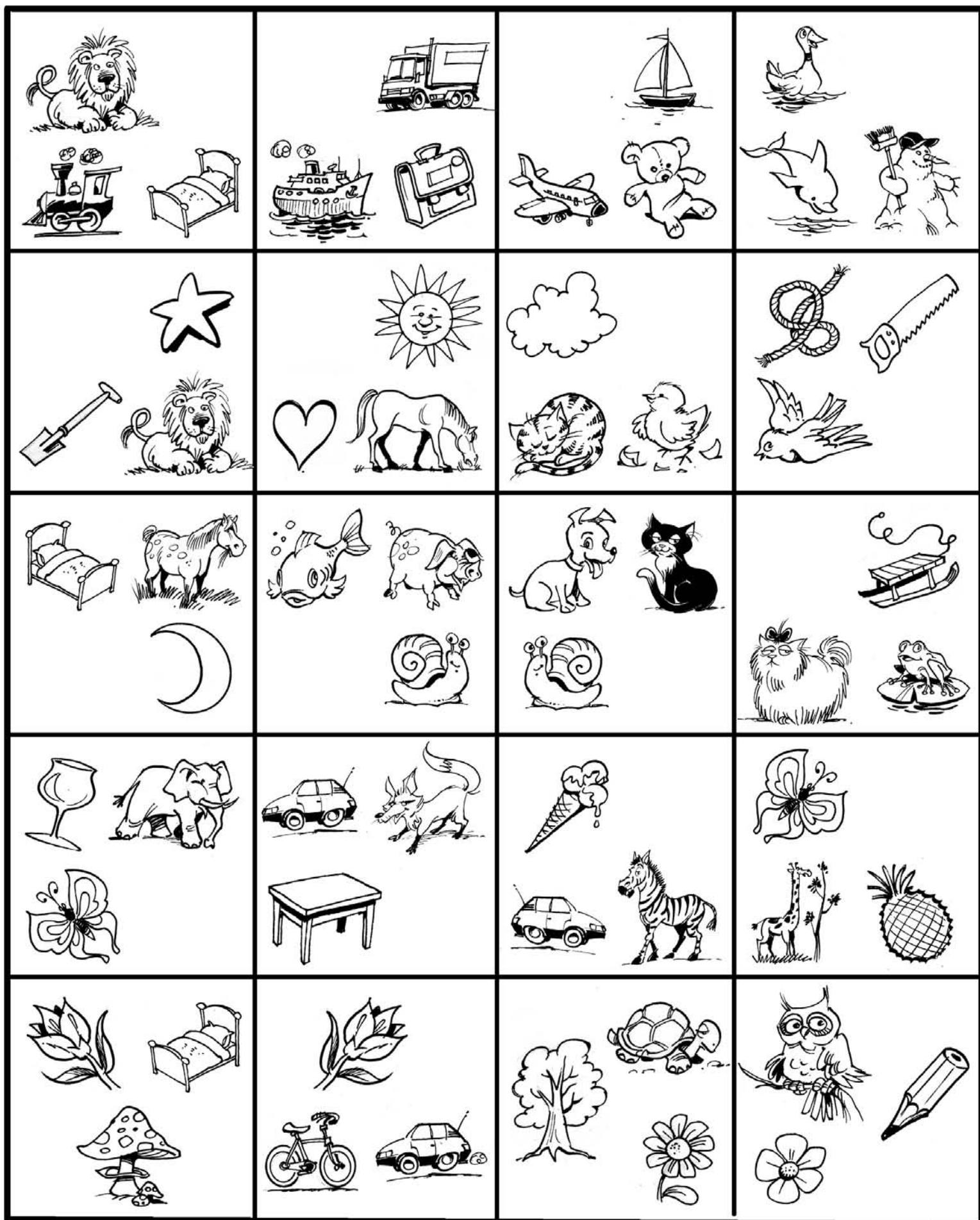
S'il se trompe ou en cas d'égalité, la carte aux trois illustrations est remise dans la pioche.

Variante

Au début, on peut jouer avec moins d'image en proposant une planche de jeu réduite et moins de cartes aux trois illustrations. Lorsque la mémoire visuelle des enfants aura enregistré la localisation de la plupart des images, on pourra les déplacer afin de relancer l'intérêt du jeu.









3. Quelques activités quotidiennes à proposer aux parents

Tous les parents du monde sont de bonne volonté en ce qui concerne leur enfant. Cependant, ils sont souvent démunis et manquent de repères quant à l'aide à leur apporter en vue de l'apprentissage et spécifiquement, l'entrée dans l'écrit. Or, la vie quotidienne recèle mille possibilités d'éveiller les enfants à l'acte de lire.

C'est pourquoi, parallèlement aux jeux, il nous a paru important de proposer aux parents des petites activités de la vie quotidienne qui sont de nature à aider leurs enfants à apprivoiser le monde scriptural.

En effet, notre expérience et nos observations nous ont montré que lorsqu'un parent n'est absolument pas en contact au niveau professionnel (voire privé) avec le monde de l'éducation, bien des gestes et des attitudes qui semblent évidents à un enseignant ne leur apparaissent absolument pas comme « éducatifs ».

Ainsi, s'il paraît incontestable pour un enseignant que prendre le temps d'apprendre à son enfant à nouer ses lacets l'aidera au niveau de sa dextérité fine, bien des parents n'en voient pas l'utilité à l'heure des baskets « à scratch ».

Nous avons donc rassemblé une série d'idées d'activités ne nécessitant pas de matériel spécifique et pouvant être vécues pendant les nombreux petits moments « libres » d'une vie de famille comme les trajets quotidiens en voiture ou à pied, les moments de préparation des repas, ...

Nous présentons ces activités en fonction des quatre axes de notre cadre conceptuel.

Axe du rapport au savoir

- Prendre le temps de lire une histoire par jour à son enfant. Ce moment privilégié lui permettra d'engranger des sentiments positifs par rapport à l'acte de lire. Nous conseillerons de ne pas arrêter cette habitude trop tôt : ce n'est pas parce que l'enfant a 8 ans et est capable de lire tout seul qu'il n'apprécie plus ce moment de plaisir.
- Elaborer et consulter quotidiennement un calendrier – agenda de la famille à regarder le plus souvent possible pour toutes informations.
- Visiter régulièrement la bibliothèque du quartier.
- Fabriquer avec son enfant un carnet des numéros de téléphone utiles : une photo ou un dessin de la personne ou du service et le numéro de téléphone.
- Prendre le temps de cuisiner avec l'enfant, suivre une recette avec lui.
- Consulter le journal pour les programmes TV, le bottin téléphonique, les magazines de vente par correspondance etc.
- Aider son enfant à créer sa propre SIGNATURE : écrire son prénom, essayer de différentes façons et donner une forme personnelle – s'exercer – marquer ses affaires personnelles (par exemple, ses livres).

Axe « chercheur de sens »

- Participer activement aux courses du ménage (achats en grande surface) : proposer à l'enfant un «carnet de courses » dans lequel on insérera l'illustration des aliments qu'il sera responsable de trouver et mettre dans le caddie.
- Pratiquer le jeu des devinettes (à table, en voiture, ...) : par ce jeu, l'enfant doit mettre en œuvre un raisonnement logique lui permettant de poser les questions intéressantes afin de découvrir l'identité de la personne à découvrir.
- Proposer à l'enfant le rôle du facteur de la maison : l'enfant sera nommé responsable du dépouillement, du tri et de la distribution du courrier familial (publicités, lettres adressées à Madame, Monsieur, ...)
- Jouer à écrire des mots tout seul : mettre l'enfant au défi d'écrire tout seul un mot comme, par exemple, «lait ». A lui de trouver dans la maison quelque chose qui va lui permettre d'écrire ce mot. Il pourra, par exemple, aller dans le frigo, y prendre le carton de lait et décalquer l'inscription principale.
- Proposer à son enfant de faire un TABLEAU de son prénom pour mettre au-dessus de son lit ou sur la porte de sa chambre, par exemple. Maintenant qu'il sait écrire son prénom, lui proposer de découper dans des illustrés et des journaux toutes les lettres de son prénom (lettres de toutes les tailles, de toutes les couleurs, de toutes les graphies), de les assembler à sa guise sur une grande feuille de papier afin d'en faire un beau tableau voire réaliser son prénom en 3 dimensions à l'aide de pâte à modeler.

Axe éveil de la conscience audio logique de la langue parlée

- Jouer à trouver des rimes sur les prénoms de chaque membre de la famille.
- Prendre plaisir à chanter, réciter et leur apprendre des chansons et des comptines enfantines.
- Jouer au détective de mots : A partir d'un syllabe donnée, chercher un objet concret dans la pièce ou quelque chose dans le paysage (si on est en voiture) qui contient cette syllabe.
- Exemple : syllabe « si » : (être) assis ; une racine ; dessiner ; facile ; piscine ; cime (d'un arbre) ; Citroën ; citron ; Simon ; scie ; ...

Axe de développement de microprocessus

- Proposer à l'enfant le rôle du facteur de la maison : l'enfant sera nommé responsable du dépouillement, du tri et de la distribution du courrier familial (publicités, lettres adressées à Madame, Monsieur, ...)
- Inciter l'enfant à participer activement à l'action de se vêtir : préparation la veille en fonction des activités et de la météo (anticipation) – ordre et organisation dans l'habillage (organisation chronologique) – activité psychomotrice (boutons, tirettes, etc.) préparant les activités graphiques.
- Demander à l'enfant une participation active à l'action de mettre la table : déterminer le nombre de convives ; mettre le nombre d'assiettes correspondant (correspondance terme à terme) ; placer correctement les couverts (orientation spatiale) etc.
- Inviter l'enfant reconnaître son nom et son prénom grâce aux nominettes et aux étiquettes.
- Aider son enfant à créer sa propre SIGNATURE : écrire son prénom, essayer de différentes façons et donner une forme personnelle – s'exercer – marquer ses affaires personnelles.

- Jouer avec son enfant à des jeux comme le jeu des 7 différences et/ou le jeu de kim et/ou déplacer quelque chose de place et le faire découvrir en ne répondant que par «chaud (tu t'approches) » ou «froid (tu t'éloignes)», voire « devant - derrière - à gauche - à droite, ... » à toutes demandes de renseignement.
- Apprendre à son enfant à nouer ses lacets, tricoter, crocheter, coudre.
- Favoriser tous les jeux exigeant des GESTES PRECIS (clous et marteau ; piquer et déchiqueter, ciseaux, jeu de la ficelle, mosaïques, gommettes, ...)
- Proposer à son enfant de faire un TABLEAU de son prénom pour mettre au-dessus de son lit ou sur la porte de sa chambre, par exemple. Maintenant qu'il sait écrire son prénom, lui proposer de découper dans des illustrés et des journaux toutes les lettres de son prénom (lettres de toutes les tailles, de toutes les couleurs, de toutes les graphies), de les assembler à sa guise sur une grande feuille de papier afin d'en faire un beau tableau voire réaliser son prénom en 3 dimensions à l'aide de pâte à modeler.
- Jouer à écrire des mots tout seul : mettre l'enfant au défi d'écrire tout seul un mot comme, par exemple, «lait ». A lui de trouver dans la maison quelque chose qui va lui permettre d'écrire ce mot. Il pourra, par exemple, aller dans le frigo, y prendre le carton de lait et décalquer avec soin et précision l'inscription principale.

Quelques mots pour conclure

Pour terminer, nous voudrions insister sur deux points qui nous semblent très importants.

« Au commencement, il y a l'enfant ». C'est bien l'enfant qui est (et doit être) au centre du processus didactique. Ce n'est qu'en l'observant minutieusement et en l'écoutant que l'enseignant peut accéder aux représentations de l'enfant. Il faudra alors encore procéder à une interprétation, un décodage, des représentations pour pouvoir enfin proposer des activités et des défis qui permettront à l'enfant de progresser.

Un petit exemple :

Observation : une dispute éclate entre deux enfants de 3 ans : l'un prétend qu'il est plus « grand » parce qu'il a 3 ans « comme ça » (à savoir index, majeur, annulaire) alors que l'autre a 3 ans comme ça (à savoir pouce, index, majeur).

Interprétation de l'observation : ce qui est en jeu dans cette « dispute », c'est la correspondance terme à terme. L'enfant, n'ayant pas encore acquis ce concept, se base sur la taille apparente du pouce : vraiment plus « petit » que les autres doigts...

Activité : L'enseignant va pouvoir proposer des activités de correspondance terme à terme afin que l'enfant construise ce concept et se rende compte que la « taille » des éléments ne rentre pas en compte pour déterminer une quantité.

Seul l'enfant par ses erreurs, ses représentations et ses préconceptions peut donc guider l'enseignant et lui permettre de construire des activités, des outils.

« Au-delà de l'activité, il y a l'apprentissage ». Le but d'une activité n'est jamais l'activité pour elle-même mais bien l'apprentissage qu'elle suscite, qu'elle permet de construire : le résultat concret importe fort peu.

Un petit exemple (toujours au niveau de la correspondance terme à terme):

Face à une activité qui propose de relier deux séries d'éléments afin de déterminer si les deux séries sont équivalentes au niveau de la quantité, il est bien plus important que l'enfant se montre capable d'apporter, en une fois, tous les bols nécessaires pour que chaque enfant de sa table puisse recevoir sa soupe plutôt qu'il n'arrive à relier correctement et proprement sur sa feuille les deux séries d'éléments présentés face à face.

Précisons toutefois que tout dépend du but poursuivi, de l'apprentissage visé. Notre exemple est conçu pour l'apprentissage d'un concept tel que la correspondance terme à terme car il est évident qu'il convient également de poursuivre des objectifs comme la maîtrise graphique.

Nous voulons montrer par là qu'aucune activité n'est bonne « en soi » mais que tout dépend de l'objectif poursuivi.

Pour aller plus loin

ASTOLFI, J.-P., (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, éditions ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques.

BERNARDIN, J., (1997), *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Retz.

MEIRIEU, Ph., (1994), *Apprendre...oui, mais comment ?*, éditions ESF, Collection Pédagogies

REY, B., (1998), *Faire la classe à l'école élémentaire*, éditions ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques.

SOMMAIRE

Quelques points de repère sur l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle.....	3
I. Cadre conceptuel pour l'élaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe des enseignants du préscolaire	
Présentation du modèle à 4 axes:.....	9
1. Développer des attitudes de lecteur	11
Axe 1 : Développement du rapport au savoir.....	11
Axe 2 : Développement de l'attitude de « chercheur de sens » par rapport à l'apprentissage	13
2. Développer des processus à mettre en œuvre pour entrer dans l'écrit.....	15
Axe 3 : Développement de la conscience de la réalité sonore de la langue parlée.	15
Axe 4 : Développement de « microprocessus »	16
II. Elaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe des enseignants du préscolaire	
Présentation générale des outils.....	17
1. Quelques activités d'apprentissage en fonction des quatre axes de notre cadre conceptuel.....	17
1.1. Activités d'apprentissage autour de l'axe 1	18
Les jeux symboliques revisités.....	18
Notre bibliothèque	20
Communication orale et jeu scénique	22
1.2. Activités d'apprentissage autour de l'axe 2	22
Devinette de mots	22
Chercheur de mots.....	23
Une classe bien rangée.....	24
1.3. Activités d'apprentissage autour de l'axe 3	24
Activité de structuration.....	24
Une gravure toute personnelle	27
Notre imagier – notre abécédaire	28
Notre boîte à sons	29
1.4. Activités d'apprentissage autour de l'axe 4	30
Quand le rythme nous tient	30
Poésie	31
Les prénoms chansons	32
2. Quelques activités d'entraînement en fonction des quatre axes.....	33
2.1. Activité d'entraînement autour de l'axe 1	35
Jeu des petits lecteurs.....	37
2.2. Activités d'entraînement autour de l'axe 2.....	45
Jeu du trio Triolet.....	47
Jeu de l'oie maligne.....	55
Jeu du grand rangement	61
2.3. Activités d'entraînement autour de l'axe 3.....	67
Quatre jeux en un.....	67
Jeu du son seul	69
Jeu des paires qui sonnent	75
Jeu de bataille des mots.....	81
Domino des homophones	87
Loto des mots.....	93
2.4. Activités d'entraînement autour de l'axe 4.....	105
Jeu de la partition musicale.....	107
Jeu de la loupe	115
Jeu de la collection.....	121
3. Quelques activités quotidiennes à proposer aux parents.....	131
Axe du rapport au savoir	131
Axe « chercheur de sens ».....	132
Axe éveil de la conscience audio logique de la langue parlée	132
Axe de développement de microprocessus.....	132
Quelques mots pour conclure	135
Pour aller plus loin	135