

## 5

# Les activités C.L.É.O. GS



*Quels sont les différents domaines d'activités proposés par C.L.É.O. GS ?*

Les quatre étapes que nous suivons ici – Commencer à écrire, Lier l'oral à l'écrit, Écrire avant de savoir lire, Organiser ses savoirs pour écrire – ne coïncident pas avec les cinq périodes de l'année scolaire. Ainsi, C.L.É.O. GS offre une **souplesse d'organisation** qui permet d'éviter de « courir après la programmation », et de prendre le temps nécessaire pour que tous les élèves progressent.

À chaque étape, les premiers domaines explorés sont :

1/ J'acquiers une conscience phonologique ;



2/ Je reconnais les lettres dans les trois graphies.



Ces deux domaines vont permettre d'outiller les élèves pour qu'ils/elles s'investissent sans crainte dans le troisième domaine :

3/ J'écris.



### Petits groupes d'élèves ou grand groupe ?

Dans C.L.É.O. GS, nous vous proposons d'alterner des séances en groupe-classe avec des petits groupes. Mais si vous en avez la possibilité, n'hésitez pas à partager le grand groupe-classe en deux ou trois plus petits groupes.



*Quels types d'activités sont proposés ?*

Les types d'activités sont décrits en fonction des domaines présents dans C.L.É.O. GS.

► **J'acquiers une conscience phonologique**



Au sein de ce premier domaine, vont être abordées les activités à mettre en œuvre en conscience phonologique. Pour rappel, la **conscience phonologique** est la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que le mot, la syllabe, le phonème. La **conscience phonémique** est une sous-composante de la conscience phonologique. C'est la capacité à percevoir les phonèmes dans les syllabes et les mots. De manière classique, les activités sont ici à dominante orale.

Pour l'enseignant·e, il s'agit, tout au long de l'année, de mener des séances qui vont outiller les élèves pour manipuler les syllabes, puis discriminer les phonèmes. Cela va se traduire par des habiletés à scander les mots en syllabes, compter leur nombre, identifier la syllabe d'attaque, puis la syllabe finale d'un mot, d'abord avec les mots qu'ils/elles connaissent le mieux (leur prénom), puis les mots rencontrés en contexte scolaire. Les élèves vont par la suite avoir à manipuler des syllabes pour former de nouveaux mots. Plus tard dans l'année, ils/elles seront amené·e·s à repérer des phonèmes voyelles dans un mot puis des phonèmes consonnes en début et en fin de mots ; ils/elles devront enfin classer les mots en fonction des phonèmes entendus.

Avec C.L.É.O. GS, ces **activités menées à l'oral sont systématiquement associées à des fiches-mots référents contenant l'illustration du mot, mais aussi son écriture**. Ainsi, ces activités proposent déjà de faire un premier pas dans le principe alphabétique : l'élève va établir des correspondances graphophonémiques, c'est-à-dire transcrire des phonèmes en graphèmes.

Pour terminer, ces activités de conscience phonologique sont préparatoires au module permettant d'entrer dans la production d'écrits.

## Je reconnais les lettres dans les trois graphies

Dans ce domaine, seront abordées les capacités à nommer les lettres et à reconnaître une même lettre dans les différentes graphies.

Pour entraîner les élèves, ce sont essentiellement des jeux, puissants vecteurs d'apprentissage, qui sont proposés. Jeu de pêche à la ligne, jeu de l'oie, etc. sont à l'honneur (CD-Rom) pour permettre aux élèves de nommer les lettres et d'y associer également le nom de leur graphie (capitale, scripte, cursive).

**NB** : À ces jeux seront associées des lettres de l'alphabet (voir CD-Rom). Vous les trouverez sous deux formats :

- un grand format (6,5 cm x 9 cm) qui est plutôt adapté aux activités collectives en grand groupe ;
- un petit format (4 cm x 4,5 cm) qui sera utilisé lors d'activités en petit groupe.

Ces lettres seront à imprimer en plusieurs exemplaires.

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

### Pourquoi proposer des jeux plutôt que des fiches d'activités en GS ?

Le jeu est une des cinq modalités d'apprentissage spécifiques à l'école maternelle. Et, les programmes le disent, il est souvent préférable d'opter pour des formes d'activités permettant aux élèves d'éprouver leurs savoirs en interactivité avec leurs camarades ou leur enseignant·e, et favorisant la manipulation.

Le jeu est aussi un facteur de motivation pour l'élève : on joue le plus souvent avec les copain·e·s, et l'envie de gagner est forte !

Enfin, outre les compétences sur les fondamentaux qu'elles entraînent, les activités ludiques permettent de développer les fonctions exécutives (comme, par exemple, la mémoire de travail, la planification, la flexibilité mentale, le contrôle des émotions et des impulsions...), fondamentales pour l'épanouissement des élèves.

**Voir présentation des jeux en p. 211.**



Ce troisième domaine va permettre aux élèves de réinvestir leurs acquisitions en principe alphabétique (conscience phonologique et reconnaissance des lettres dans les trois graphies). Aussi, il tient une place prépondérante dans le guide, pour permettre de répondre à toutes les interrogations que les enseignant·e·s pourraient avoir.



### Qu'est-ce qu'une production d'écrits à l'école maternelle ? Pourquoi en proposer ?

Une production d'écrits est un écrit qui se construit « sous la plume » de l'élève, par ses propres gestes graphiques. Comme le précise André Ouzoulias<sup>1</sup>, elle est donc différente de la dictée à l'adulte, au cours de laquelle l'adulte « prête » son savoir à l'élève.

Elle peut être mise en œuvre avec la guidance de l'enseignant·e qui prendra quelques élèves en dirigé pour les accompagner dans leur tâche. Elle peut également être mise en place en autonomie, soit en réinvestissant des activités données au préalable en dirigé, soit en complète autonomie, lors de rituels d'écriture « spontanée », par exemple le matin à l'accueil, au coin écriture.

### Quelle est la différence entre essais d'écriture et production d'écrits autonome ?

Très simplement, un essai d'écriture porte sur un mot ou un groupe de mots, quand les productions d'écrits autonomes portent sur une phrase, un texte.

### Pourquoi proposer de produire des écrits en cycle 1 ?

Proposer des situations amenant les élèves à produire des écrits est pertinent car elles permettent de :

- **Donner du sens aux apprentissages en conscience phonologique et en principe alphabétique et de commencer à conceptualiser le fonctionnement de l'écriture.**

Vous l'avez sans doute constaté dans votre classe : pour les élèves les plus fragiles, extraire des informations sonores d'énoncés qu'ils/elles écoutent, par nature évanescents, est une activité très abstraite, dont ils/elles peinent à comprendre la visée. C'est encore plus vrai si ces activités de conscience phonologique sont conduites sans support visuel ou écrit.

Voilà pourquoi il est crucial de faire produire de l'écrit dès la grande section : les élèves vont petit à petit faire du lien entre ce qu'on leur demande en conscience phonologique et ce qu'ils/elles ont à écrire.

Quand ils/elles s'essaient à écrire, les élèves agissent à **leur rythme** sur des éléments qu'ils/elles manipulent : il leur est alors plus facile d'éprouver les liens qui unissent l'oral et l'écrit.

<sup>1</sup> A. Ouzoulias, « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage et/ou y remédier », in *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*, Retz/Fname, 2004.

Dans les activités proposées par C.L.É.O. GS en production d'écrits, ils/elles vont prendre conscience que pour écrire des mots, ils/elles ont, par exemple, besoin d'utiliser des « petits morceaux » de mots.

Par ailleurs, par les échanges entre pairs et leurs explications dans et sur l'activité, les élèves, chacun-e à leur rythme, vont entrer dans une véritable « posture réflexive » portant sur le fonctionnement de l'écrit. De plus, en confrontant leurs recherches avec celles des autres ou en échangeant avec leur enseignant-e, ils/elles vont progressivement transformer leurs représentations pour entrer dans de réels apprentissages sur les correspondances phonèmes-graphèmes, et, à terme, sur l'orthographe des mots.

• **Mieux préparer les élèves à l'entrée dans le lire-écrire au cycle 2.**

D'après une étude menée par Morin et Montésinos-Gelet (2007) s'intéressant à l'impact d'un programme portant sur la production d'écrits dans des classes de maternelle, il apparaît que celui-ci « favorise la réussite ultérieure en orthographe et en lecture-décodage ». « De plus, il semble important de souligner que la majorité des enfants identifiés à risque en maternelle ne le sont plus en première année [d'élémentaire]<sup>2</sup>. »

Les productions d'écrits sont donc des activités qui, entre autres, permettent d'amener l'élève à « prendre conscience et comprendre petit à petit que l'écrit code l'oral et [...] commencer à découvrir comment il le code » (MEN, 2015).

En permettant aux élèves de développer parallèlement des connaissances en conscience phonologique et en principe alphabétique, ces productions sont un levier puissant pour réduire les inégalités des savoirs face à l'écrit et pour mieux les préparer à entrer dans les apprentissages de la lecture-écriture au CP.



## Quelles activités proposer en production d'écrits ?

Les types d'activités ici proposés en production d'écrits sont au nombre de quatre :

1. **J'écris... à partir d'une phrase de référence.**
2. **J'écris... un mot avec des syllabes.**
3. **J'écris... un mot en encodant.**
4. **J'écris... en légendant une image.**

### ■ 1. J'écris... à partir d'une phrase de référence (voir Étape 1, p. 82)

À partir d'une phrase de référence, écrite au tableau, les élèves vont être amené-e-s à en changer quelques mots, pour produire une nouvelle phrase.

Les phrases de référence vont être de plus en plus complexes, tout au long des six séquences proposées.

Ces activités visent principalement à :

- familiariser les élèves avec le lexique permettant de nommer les unités de la langue : *mot, lettre, syllabe, son, phrase, ligne, ponctuation, majuscule...* ;
- reconnaître et nommer des lettres de l'alphabet.

<sup>2</sup> M.-F. Morin et I. Montésinos-Gelet, « Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque », *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (3), p. 663–683, 2007. <https://doi.org/10.7202/018963ar>

• Exemple de situation

ZOÉ EST FÂCHÉE.

Phrase de référence



IRIS EST CONTENTE.

Phrase produite

2. J'écris... un mot avec des syllabes (voir Étape 2, p. 121)

En petits groupes, les élèves vont être amené·e·s à écrire des mots à partir de syllabes prélevées dans d'autres mots.

Elles visent à :

- manipuler des syllabes orales, puis écrites ;
- appréhender la permanence de l'écrit ;
- engager une première réflexion sur l'organisation de l'écrit.

• Exemple de situation



3. J'écris... un mot en encodant (voir Étape 3, p. 165)

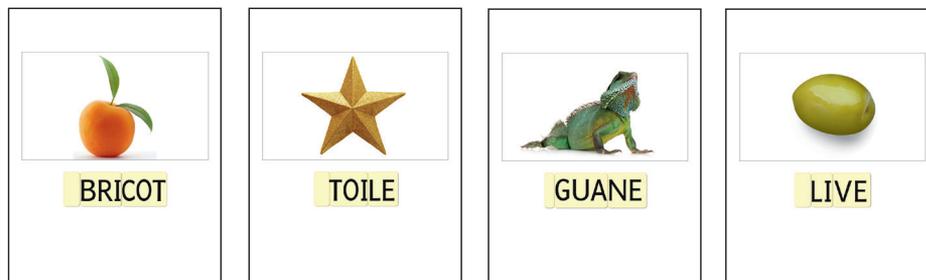
En petits groupes, les élèves vont être amené·e·s à transcrire des sons en lettres : ce sera d'abord des phonèmes voyelles à écrire en début de mots. Puis une à plusieurs syllabes d'un mot commençant par des consonnes (C) ou des voyelles (V) seront proposés à l'encodage.

Les mots à encoder se complexifieront tout au long des six séquences proposées.

Ces activités visent à :

- transcrire de l'oral à l'écrit ;
- connaître la valeur sonore des lettres (sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives).

• Exemple de situation



Dans cette activité, l'élève encode une partie du mot, ici la syllabe d'attaque.

■ 4. J'écris... en légendant une image (voir Étape 4, p. 198)

Les élèves, en binôme, vont être encouragé-e-s à produire une phrase à partir d'une image en choisissant leur(s) stratégie(s) (voir rubrique « Les élèves ont-ils des stratégies pour écrire ? », p. 41).

Les structures syntaxiques et le lexique se complexifieront de manière progressive durant les six séquences proposées.



*Comment les enfants progressent-ils dans l'écrit ?*

► Existe-t-il des paliers d'apprentissage pour les enfants dans la production d'écrits ?

Pour comprendre les progrès des élèves dans leur conception de l'écrit, il est important de connaître les **différentes étapes d'acquisition de l'écrit**. Pionniers dans ce domaine, Ferreiro et Gomez Palacio (1988) l'ont appelée « évolution psychogénétique ».

Cette progression des acquisitions, construite sur un modèle piagétien (les apprentissages sont comme des marches d'escalier qui se gravissent l'une après l'autre), a été affinée par Fijalkow et Liva (1994) qui décrivent des traitements d'acquisition différents

en fonction de l'évolution de la conception de l'écrit des enfants. Certes, nous savons à présent que ces différents traitements ne sont pas forcément acquis successivement, les uns après les autres, mais qu'ils peuvent coexister pendant une période. Certains peuvent même ne jamais apparaître dans le parcours d'un élève, d'autres se chevaucher, sans que cela soit spécialement atypique. Les élèves ne passent pas brusquement d'un stade de développement à un autre : il s'agit plutôt d'une transition progressive, avec parfois des retours en arrière transitoires.

Ces différents traitements sont néanmoins importants à connaître parce qu'ils permettent aux enseignant-e-s de situer les élèves dans leur apprentissage. Ils sont au nombre de quatre.

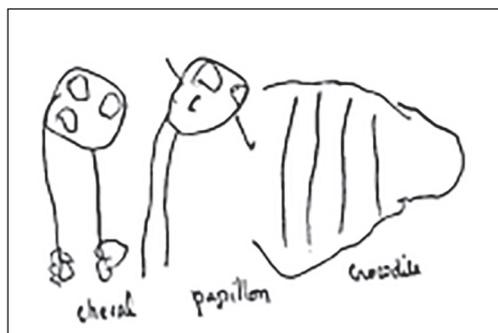
Issus d'une recherche initiée par Liliane Pelletier (2003)<sup>3</sup>, les exemples de production d'écrits qui vont suivre servent d'illustration à ces quatre types de traitement de l'écrit. Dans l'étude, quatre mots devaient être écrits par les élèves sous la dictée : « rat, cheval, papillon, crocodile ».

## ■ Les quatre types de traitement de l'écrit

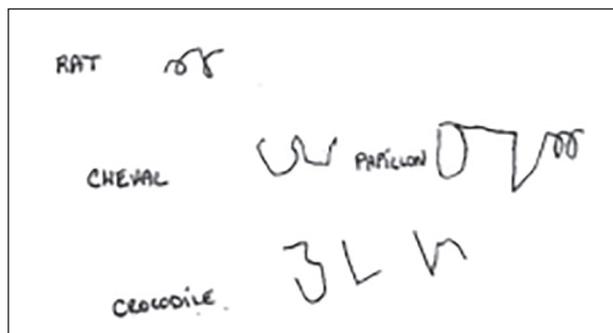
### Le traitement figuratif

Les réponses à une commande de mot consistent en une tentative de reproduction de l'objet évoqué par le langage. Dans sa progression de la conception de l'écrit, l'enfant commence à dessiner, puis il simule l'écriture. Ces productions seront donc soit des dessins, soit des simulacres d'écriture tentant d'imiter ce que peut être de l'écrit.

#### • Exemples de productions du type « traitement figuratif » :



Dessin



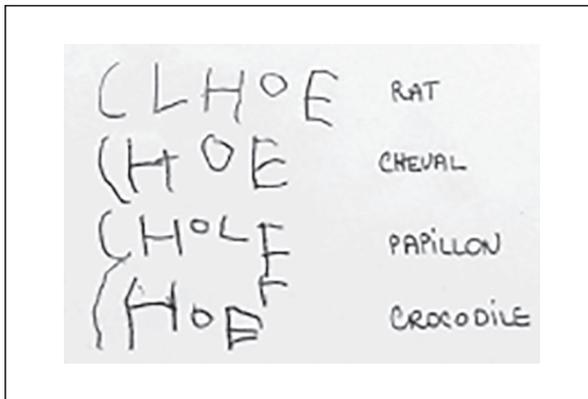
Simulacre d'écriture

### Le traitement visuel

L'enfant considère que l'écrit est comme un ensemble de traces arbitraires, un objet à voir. À cette étape-ci, il tend à écrire des signes ressemblant à des lettres, des pseudo-lettres. Puis, il va écrire des mots comportant uniquement les lettres de son prénom, assemblées dans un ordre différent. Enfin, il va découvrir que les lettres utilisées dans la langue sont bien plus nombreuses que celles qui permettent d'écrire son prénom propre, et introduire de nouvelles lettres.

<sup>3</sup> Ils sont issus d'un recueil de données ayant servi à une extension de la recherche action « Eclic : écriture et lecture dès la maternelle » menée de 2001 à 2003 à La Réunion par Elisabeth Le Deun (2003) et dirigée en métropole par Jacques Fijalkow. Nous remercions Liliane Pelletier (Université de La Réunion, Laboratoire Icare) de nous avoir donné l'autorisation de les utiliser.

• Exemples de productions du type « traitement visuel » :



Écriture de mots avec les lettres du prénom

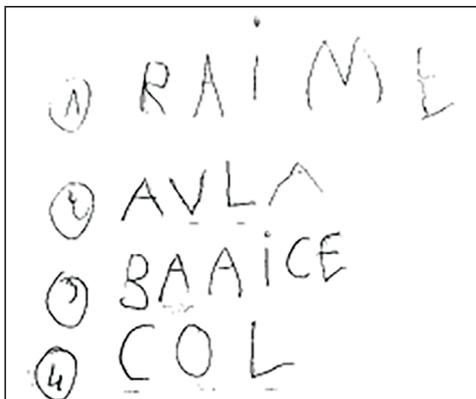


Écriture de mots avec des lettres autres que celles du prénom de l'enfant

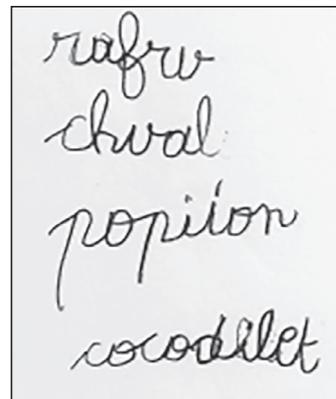
**Le traitement de l'oral**

L'enfant prend ensuite en considération de manière progressive certaines propriétés orales des énoncés qu'on leur demande d'écrire : l'écriture phonétique apparaît ; l'enfant comprend alors les correspondances graphophonétiques et entre dans le principe alphabétique.

• Exemples de productions du type « traitement de l'oral » :



Écriture avec de nombreuses correspondances graphophonétiques

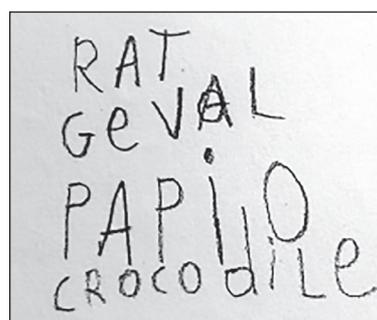


Écriture quasi phonétique

**Le traitement orthographique**

L'élève comprend que l'écriture de mots, de phrases, doit respecter des normes orthographiques.

• Exemple de productions du type « traitement orthographique » :



Écriture avec prise en compte de la norme orthographique : le T de « rat », le E de « crocodile »

À l'école maternelle, on peut s'attendre à voir le traitement figuratif et visuel en petite et moyenne sections.

En grande section, à la suite de commandes de mots, on trouvera principalement des traitements visuels et de l'oral. On peut s'attendre à ce que les élèves écrivent les mots avec des lettres, en utilisant l'écriture phonétique.

Le traitement orthographique se trouvera majoritairement dans les productions des élèves de cycle 2.

### Les élèves ont-ils des stratégies particulières pour écrire ?

Selon Florence Bara, les élèves utilisent principalement trois stratégies pour écrire : les stratégies lexicale, analogique et épellative.

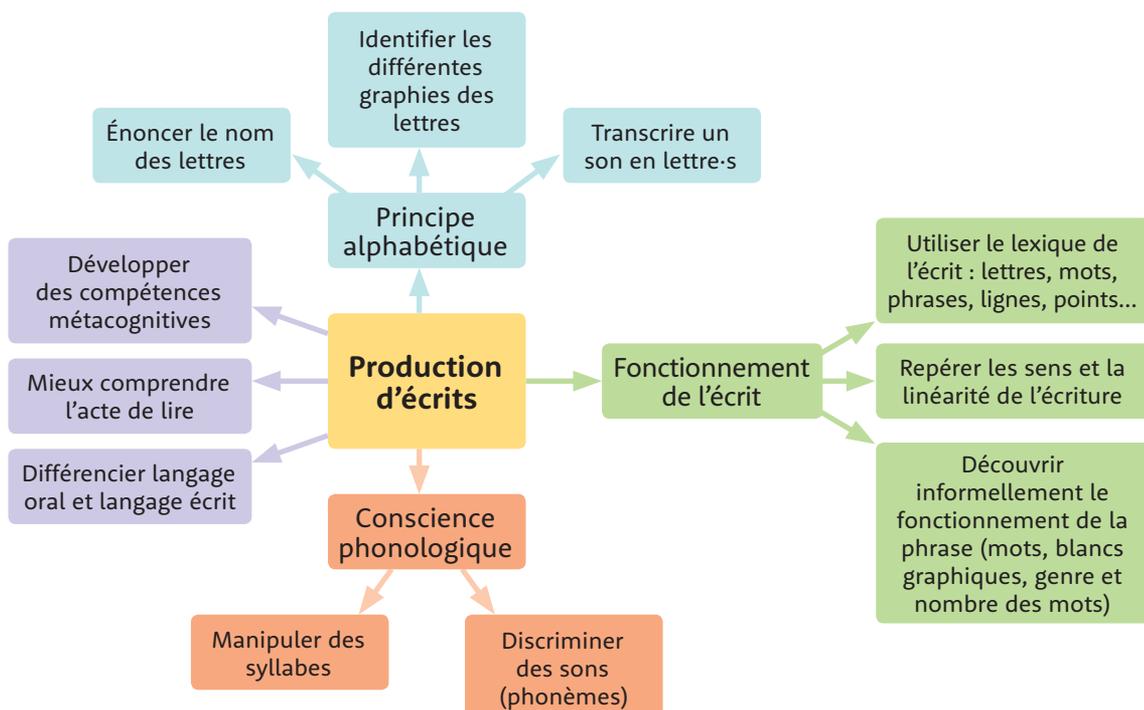
- **Stratégie lexicale** : L'élève va chercher autour de lui (livres, étiquettes, affichages) le mot entier pour le réécrire dans sa production. Ainsi, il/elle va progressivement se constituer un bagage lexical et orthographique mobilisable pour ses futures productions.
- **Stratégie analogique** : L'élève va prélever des syllabes dans un mot pour les utiliser afin d'écrire un autre mot. C'est un véritable réinvestissement des savoirs ! Par exemple, Timothée va se souvenir que « **va** dans lavabo, c'est comme **va** dans Eva ».
- **Stratégie épellative** : Ici, l'élève va utiliser le principe alphabétique pour transcrire un son ou une suite de sons en lettres.

Avec C.L.É.O. GS, c'est l'élève lui/elle-même qui va choisir sa propre stratégie, dans sa zone proximale de développement définie par Vygotski. Quant à l'enseignant-e, il/elle va proposer des apprentissages toujours un peu au-delà de ce que l'élève sait, sans rien imposer.



*Concrètement, quelles connaissances les élèves développent-ils/elles en produisant des écrits avec C.L.É.O. GS ?*

Voici une carte mentale qui illustre toutes les connaissances et compétences que développent les élèves lorsqu'ils/elles écrivent un mot, une phrase.



Cette carte nous montre que les activités de production d'écrits vont principalement permettre de travailler :

- la conscience phonologique ;
- le principe alphabétique ;
- le fonctionnement de l'écrit.

Elles vont être également le support de réinvestissement des exercices graphiques. Cependant, nous rappelons que cette composante ne sera pas traitée dans ce guide.

#### • Exemple 1

Dans le domaine « J'écris... à partir d'une phrase de référence », l'élève qui veut écrire « garçon » va s'appuyer sur la fiche-mot référent correspondante. Une fois les lettres G, A, R écrites, sans problème particulier, il/elle va peut-être demander à l'enseignant-e :

« C'est quoi cette lettre ?

– De quoi veux-tu me parler, Robin ?

– Ben après le R, je ne vois pas ce qui est écrit.

– C'est la lettre C, mais avec un signe particulier que tu ne connais peut-être pas, une cédille. Je te montre comment on la fait. »

Avec seulement cet échange oral, deux lettres sont nommées, pour le bon avancement de la tâche.

#### • Exemple 2

Dans le domaine « J'écris... un mot en encodant », pour encoder le LA de « lapin », soit l'élève ira voir l'affiche du prénom « Lana » pour en prélever la syllabe LA, soit il/elle ira chercher le mot-référent « la », soit il/elle passera par la conscience phonémique :

« Dans LA, j'entends les sons /l/ et /a/.

– Et quelles lettres écrivent ces sons ?

– La lettre L et la lettre A.

– Très bien, tu peux les écrire à présent. »

Produire des écrits va également développer chez l'élève une meilleure connaissance du fonctionnement de l'écrit.

En effet, en début de tâche, les élèves vont être amené.e-s à immédiatement respecter le sens de l'écriture, de gauche à droite. S'ils/Si elles rencontrent des difficultés, l'enseignant-e pourra indiquer où débutent les écrits par un point sur la gauche de la feuille. Il leur faudra aussi respecter la linéarité de la phrase. Vous aurez à décider si vous leur apportez des aides (tracé de lignes) ou non.

Les élèves vont également avoir à développer des stratégies pour écrire les mots qu'ils/elles ne connaissent pas. Pour cela, ils/elles pourront aller chercher dans les référents de la classe : livre, écrits divers (affichages, comptines, étiquettes-prénoms, fiches-mots référents) et faire du « transport-copie », prélever une syllabe dans un mot qu'ils/elles connaissent déjà, encoder...

Les élèves, en manipulant les fiches-mots référents de C.L.É.O. GS, vont également, de manière implicite, construire quelques règles, que les enseignant-e-s ne formaliseront pas.

#### • Exemple 3 :

« Eh j'ai écrit "Karim est content", mais si c'est "Zoé", alors c'est "contente" avec un E ! C'est parce que c'est une fille ! »

Enfin, l'écriture de mots et de phrases nécessite l'utilisation d'un lexique spécifique au fonctionnement de l'écrit. Peu à peu les élèves vont comprendre et utiliser ce lexique.

• **Exemple 4 :**

Yanis doit écrire la phrase « Je suis un garçon. » (Domaine « J'écris... avec une phrase de référence »). Il a déjà écrit « je », mais a collé à ce pronom le mot « suis », sans laisser d'espace.

« Regarde Yanis, tu as collé les deux mots, il faut un espace entre les deux !

– Comment je fais alors ?

– Eh bien, tu effaces le mot “suis” et tu l'écris un peu plus loin, en laissant un espace.

– Le mot “suis”, c'est bien celui qui commence par un S ?

– Oui c'est ça ! »

Avec les productions d'écrits, les élèves sont confrontés à de véritables situations-problèmes. Ces activités vont les amener à se forger une posture de recherche, de questionnement, dans laquelle l'erreur a le droit de cité. Elle fait partie intégrante du processus, car « ce qu'on veut est, non pas que les élèves réussissent, mais qu'ils essaient » (Brigaudiot, 2015).

Les élèves vont petit à petit comprendre que pour produire un écrit, il faut respecter un certain nombre de codes.

Par ailleurs, les activités d'encodage vont, entre autres, leur permettre de mieux comprendre ce qui les attend en cycle 2 : transcrire l'oral en écrit.

Enfin, leurs commentaires sur l'action pendant ces activités, qui pourront être suscités par l'enseignant-e, vont les aider à structurer leurs savoirs et leurs apprentissages.



## Posture des enseignant-e-s et des élèves, travail sur le lexique, évaluation et autres questions

### Quelle est la posture de l'enseignant-e dans ces activités ?

Mireille Brigaudiot<sup>4</sup> propose d'adopter une posture VIP.

Comme les élèves sont des « VIP (Very Important People) », les enseignant-e-s doivent aussi incarner cet acronyme en modifiant son sens : « Valoriser-Interpréter-Poser l'écart ».

Mais qu'est-ce que cela veut dire concernant les productions d'écrits ?

Selon Mireille Brigaudiot, quel que soit l'écrit (gribouillage, simulacre d'écriture, pseudo-lettres, lettres...), la production doit être **valorisée**. Elle propose de dire, par exemple : « Bravo, tu as essayé d'écrire ! »

Il est ensuite important d'**interpréter**, c'est-à-dire de mettre en mots ce que l'enseignant-e comprend de la trace de l'élève.

Les conseils sont les suivants :

– Pour des simulacres d'écriture : « Oh, tu as fait quelque chose qui ressemble à de l'écriture, c'est bien ! »

– Pour des pseudo-lettres : « Bon ! Je vois des signes qui ressemblent à des lettres, c'est bien ! »

– Pour des lettres : une lecture s'impose. Les programmes de 2015<sup>5</sup> parlent alors du fait que l'enseignant-e lit ou bruite ce qui est écrit. Pour Mireille Brigaudiot, cette étape est très importante pour l'enfant qui entend une verbalisation de ce qu'il sait faire à ce moment-là.

<sup>4</sup> Entre autres, dans son dernier livre : M. Brigaudiot, *Langage et maternelle*, Paris, Hatier, 2015.

<sup>5</sup> Voir la section « Les essais d'écriture de mots ».

Enfin, il est préconisé que l'enseignant-e **pose l'écart** en montrant la norme orthographique et la procédure qu'un-e apprenti-e écrivain-e utiliserait en disant : « Tu as tracé des lettres et je vais te montrer comment tu feras bientôt. » Comme stipulé dans les programmes, vous écrirez, sous la production de l'élève, l'écriture normée.

### Les élèves sont-ils/elles prêt·e·s ?

Sans aucun doute, la réponse est OUI ! Pourtant, bien souvent, les enseignant·e·s doutent des capacités de leurs élèves et attendent des progrès préalables en principe alphabétique ou en conscience phonologique ; les séances se passent en grand groupe où seul·e·s les plus avancé·e·s participent... Résultat : sur 80 enseignant·e·s interrogé·e·s sur leurs pratiques en production d'écrits, plus de la moitié déclarent ne pas en faire<sup>6</sup> alors que ces activités sont prescrites dans les programmes.

On peut alors légitimement se demander : qui n'est pas prêt ? les élèves... leurs enseignant·e·s ? Ce guide est là pour accompagner les uns et les autres.

Les retours des enseignant·e·s qui ont proposé des productions d'écrits avec les activités C.L.É.O. GS à leurs élèves dans le cadre d'une expérimentation menée en circonscription, vont souvent dans le même sens : les élèves même fragiles, prennent du plaisir à produire, à la surprise de leur enseignant·e. Bien sûr, les réussites ne sont pas les mêmes pour tou·te·s, mais chacun·e progresse !

### Quelles séances préalables pour le lexique ?

Les difficultés rencontrées par les élèves dans certaines activités en conscience phonologique peuvent quelquefois être attribuées à la méconnaissance des mots utilisés pour les activités. Aussi, il est important que les élèves aient déjà rencontré les mots qui vont servir à l'activité proposée, avant que cette dernière ne soit mise en œuvre.

Il paraît donc judicieux, en début de séquence, de jouer avec les mots qui vont être rencontrés tout au long de la séquence.

**La démarche conçue par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux<sup>7</sup> est très efficace.** Elle propose :

- de définir explicitement les mots de vocabulaire avant de les rencontrer en activité en montrant et nommant les images, mais aussi en expliquant le sens et en l'utilisant en contexte ;
- d'allouer des temps explicites centrés sur la mise en mémoire des mots et de leur sens en expliquant aux élèves de manière imagée comment sont mémorisés les mots ;
- d'intégrer des activités de prononciation des mots nouveaux pour stocker le mot en mémoire par une autre voie que la voie sémantique, ici la voie phonologique ;
- d'associer la trace verbale des mots de vocabulaire à un geste représentant les mots en mimant ;
- de faire réviser les mots et de vérifier que ceux-ci sont bien en mémoire à chaque début de séance ;
- de garder trace des apprentissages lexicaux en créant des affichages, des boîtes à mots... ;
- d'intégrer les expressions et les mots nouveaux dans d'autres activités de la classe.

<sup>6</sup> Questionnaire mis en ligne en septembre 2016, envoyé vers un groupe de discussion constitué d'enseignant·e·s (cartable CAFIPEMF), un réseau numérique d'enseignant·e·s (Viaéduc) et auprès d'enseignant·e·s d'une circonscription de La Réunion dans le cadre de la préparation d'un mémoire au CAFIPEMF intitulé : « L'analyse des pratiques au service de la mise en œuvre des essais d'écriture en Moyenne et Grande Sections ».

<sup>7</sup> S. Cèbe et R. Goigoux, *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter*, Paris, Retz, 2017.

**Elle est ici reprise, avec quelques variations :**

- l’enseignant·e présente des fiches-mots référents aux élèves en groupe-classe pour nommer le lexique, pour se mettre d’accord sur le nom des images présentées, mais aussi lui donner une définition, l’employer dans une phrase ;
- l’enseignant·e retourne une fiche-mot référent face cachée, les élèves doivent nommer le mot caché (jeu de Kim) ;
- l’enseignant·e affiche les fiches-mots référents au tableau, il/elle en nomme une et un·e élève vient montrer celle qui est nommée ;
- l’enseignant·e distribue une fiche-mot référent par élève ou par groupe d’élèves, puis en nomme une ; celui/celle qui a la fiche-mot référent, la montre à tous ;
- un·e élève montre une fiche-mot référent ; les autres doivent la nommer.

Ces petits jeux pourront être repris durant quelques minutes avant chaque nouvelle séance de C.L.É.O. GS. Les fiches-mots référents pourront être utilisées pour de nouvelles séances (catégorisation, trouver les synonymes, trouver les contraires...).

**Quelle graphie privilégier : capitale ou cursive ?**

En début de GS, il est attendu que les élèves écrivent leur prénom ainsi que quelques mots en capitales. Au cours de l’année, les élèves améliorent leur geste graphique et commencent à écrire en cursive leur prénom, quelques mots, voire une petite phrase.

En ce qui concerne la production d’écrits, le geste grapho-moteur est alors un outil, une ressource qui leur permet d’écrire. L’effort monopolise des ressources attentionnelles considérables. Aussi, la plupart du temps, les élèves écrivent en capitales. Certain·e·s vont commencer à écrire en cursive, mais peuvent, en pleine phrase, se remettre à écrire en capitales.

L’idée étant de limiter au maximum la surcharge cognitive, la graphie privilégiée sera donc l’écriture en capitales. Mais si les élèves essaient d’écrire en cursive, félicitez-les, sans pour autant exiger que les productions de fin d’année soient toutes exclusivement écrites dans cette graphie.

Les programmes sont d’ailleurs clairs à ce sujet : « L’enseignant accepte qu’ils mêlent écriture en capitales pour résoudre des problèmes phonographiques et écriture en cursive » (MEN, 2015).

**Comment faire si un·e élève refuse d’écrire ?**

Si un·e élève refuse d’écrire, une première réponse de l’enseignant·e pourrait consister à lui proposer, notamment à l’accueil, beaucoup plus de contact avec l’écrit : ce peut être, par exemple, vérifier ensemble que ses parents ont bien signé le mot écrit par l’enseignant·e dans le cahier de liaison, évoquer de quoi parle cet écrit, et comment il va rester présent dans le cahier tout au long de l’année. Ce peut-être également de faire un peu plus fréquemment de la dictée à l’adulte, en produisant des écrits porteurs de sens.

Une autre piste possible consiste à lui dire qu’à nos yeux, ce qui compte avant tout, c’est l’intention, et qu’on n’attend pas la perfection !

De manière concrète, on peut également lui proposer un support effaçable. Ainsi, si la peur de l’erreur est trop grande, celle-ci pourra être vite corrigée.

Enfin, la valorisation systématique de ses productions peut amener l’élève à écrire davantage.

## Sous quelle forme présenter les productions d'écrits aux parents ?

Toutes les productions d'écrits réalisées par les élèves pourront être regroupées dans un porte-vues. Les programmes précisent qu'« un recueil individuel de ces premières écritures peut devenir un dossier de référence pour chaque élève, à apporter pour leur rentrée au CP ». Ce porte-vues pourra être remis aux parents une fois par période pour qu'ils se rendent compte des progrès de leur enfant.

Ceci dit, il est nécessaire, en début d'année, de présenter les différents types d'activités aux parents, qui pourraient croire que leur enfant gribouille, ou écrit n'importe quoi pour faire plaisir à l'enseignant·e ! Il est important de décrire les étapes de l'apprentissage et de les inciter à valoriser les réussites de leur enfant (savoir que les mots s'écrivent avec des lettres, retranscrire un son avec une lettre dans un mot, écrire un mot phonétiquement...).

## Quelle évaluation ?

À l'école maternelle, c'est l'**évaluation positive** qui est préconisée. Dans le guide de présentation des ressources Éduscol, une définition en est donnée :

« **L'évaluation positive** est une évaluation conduite avec bienveillance, qui souligne les petites réussites, les progrès, petits ou grands, les essais, qui participent de la motivation de l'enfant, en les lui signifiant, ainsi qu'à ses parents. Il ne s'agit pas de comparer les réalisations ou les « performances » de l'enfant à celles des autres, mais de le situer dans un parcours d'apprentissage qui est dessiné par les programmes et attendus de fin du cycle 1. C'est une évaluation qui considère que les différences inter-individuelles ne sont pas systématiquement synonymes de difficultés. Ces différences, si elles sont prises en compte par l'enseignant, doivent susciter une dynamique d'apprentissage<sup>8</sup>. »

Le guide présente également des observables qui peuvent être évalués, quand l'élève produit des écrits :

- « produire des suites de lettres : pseudo lettres ou (et) des lettres sans valeur sonore ;
- utiliser le nom des lettres pour encoder un mot : par exemple KKO pour « cacao » ;
- utiliser des mots connus mémorisés ou retrouvés dans les outils de la classe (affichages, répertoires de mots, textes de référence...) ;
- utiliser un morceau de mot connu ;
- utiliser un code quel qu'il soit : un phonogramme « J'ai dessiné une dent pour faire le son [AN] » ; une lettre (O pour écrire « mo ») qui a la valeur symbolique d'unité entendue dans la prononciation du mot ;
- encoder un mot en prenant appui sur la syllabe ; par exemple, AAE pour « malade » ;
- encoder un mot en prenant appui sur la syllabe et le phonème ; FOTO pour écrire « photo » ; LIVER pour « l'hiver ». »

Pour évaluer les activités C.L.É.O. GS, vous pourrez donc vous appuyer sur ces observables. Les titres de chaque séquence définissent également les connaissances évaluables de l'élève. Si l'enfant réussit l'activité, vous pourrez reporter la phrase-titre telle quelle dans le carnet de suivi des apprentissages :

- Je reconstitue un mot avec des lettres capitales
- J'écris si je suis une fille ou un garçon
- Je repère la syllabe finale de mots référents...

<sup>8</sup> Éduscol, « Ressources maternelle - Évaluer à l'école maternelle ».

Si les connaissances de l'élève sont encore fragiles, vous pourrez nuancer la phrase-titre en la débutant par : « Je commence à repérer la syllabe finale de mots... ».

Les objectifs visés dans chaque séquence peuvent également constituer des observables pour l'évaluation.

### **Comment gérer les différences de rythme de travail des élèves ?**

Durant chaque séance de productions d'écrits, différentes phases sont proposées.

Une première façon d'ajuster son action est de proposer aux élèves un étayage plus important, en fonction de leurs difficultés.

Par ailleurs, les élèves les plus avancé-e-s pourront s'engager dans la phase « Pour aller plus loin » quand les autres ne réaliseront que les activités proposées dans « Pour s'entraîner ».

Enfin, durant les dernières séquences, il est possible de raccourcir les phrases proposées ou de limiter le nombre de mots à écrire.