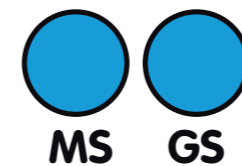




PHONOLUDOS

ENTRAINEMENT RASED



MS

GS

Auteurs :

Anne-Lise Doyen, Maître de conférences en Psychologie, IUFM Orléans-Tours
Eric Lambert, Maître de conférences en Psychologie, IUFM Poitou-Charentes



L'univers des Ludos

Eve Feugier, Dominique Gourgue-Giolitto, Adeline Weissier, Bruno Legast

www.editions-cigale.com

En quelques mots...

Les entraînements Phonoludos sont destinés aux élèves de l'école maternelle.

Ils leur permettront d'acquérir toutes les compétences phonologiques attendues à leur âge, et faciliteront l'apprentissage de la lecture tout au long du cycle 2.

En complément des aspects sémantiques, les exercices proposés leur permettront d'acquérir les pré-requis indispensables à l'entrée dans le langage écrit, en s'attachant plus particulièrement aux caractéristiques phonologiques de la langue à travers la perception et la manipulation des syllabes, des rimes et des phonèmes.

Les années de moyenne et de grande section sont bien adaptées pour organiser cet entraînement parce que les élèves sont « cognitivement » prêts à acquérir ces compétences, et parce que l'organisation pédagogique préférentielle de la maternelle, le travail en ateliers, favorise ce type de démarche.

Ces deux années sont particulièrement déterminantes pour mettre en place une action structurée qui permettra de prévenir avec une grande efficacité les difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire, causes massives d'échec scolaire.

En complément du travail mené en classe, Phonoludos Rased aidera donc les maîtres spécialisés à intervenir « en amont », pour prendre une part active dans ces actions de prévention, en repérant et en assurant la prise en charge précoce des élèves qui présentent certaines difficultés et risquent un retard significatif dans l'acquisition du langage écrit.

Les auteurs



PHONOLUDOS
ENTRAINEMENT RASED



les éditions de la cigale

PHONOLUDOS RASED

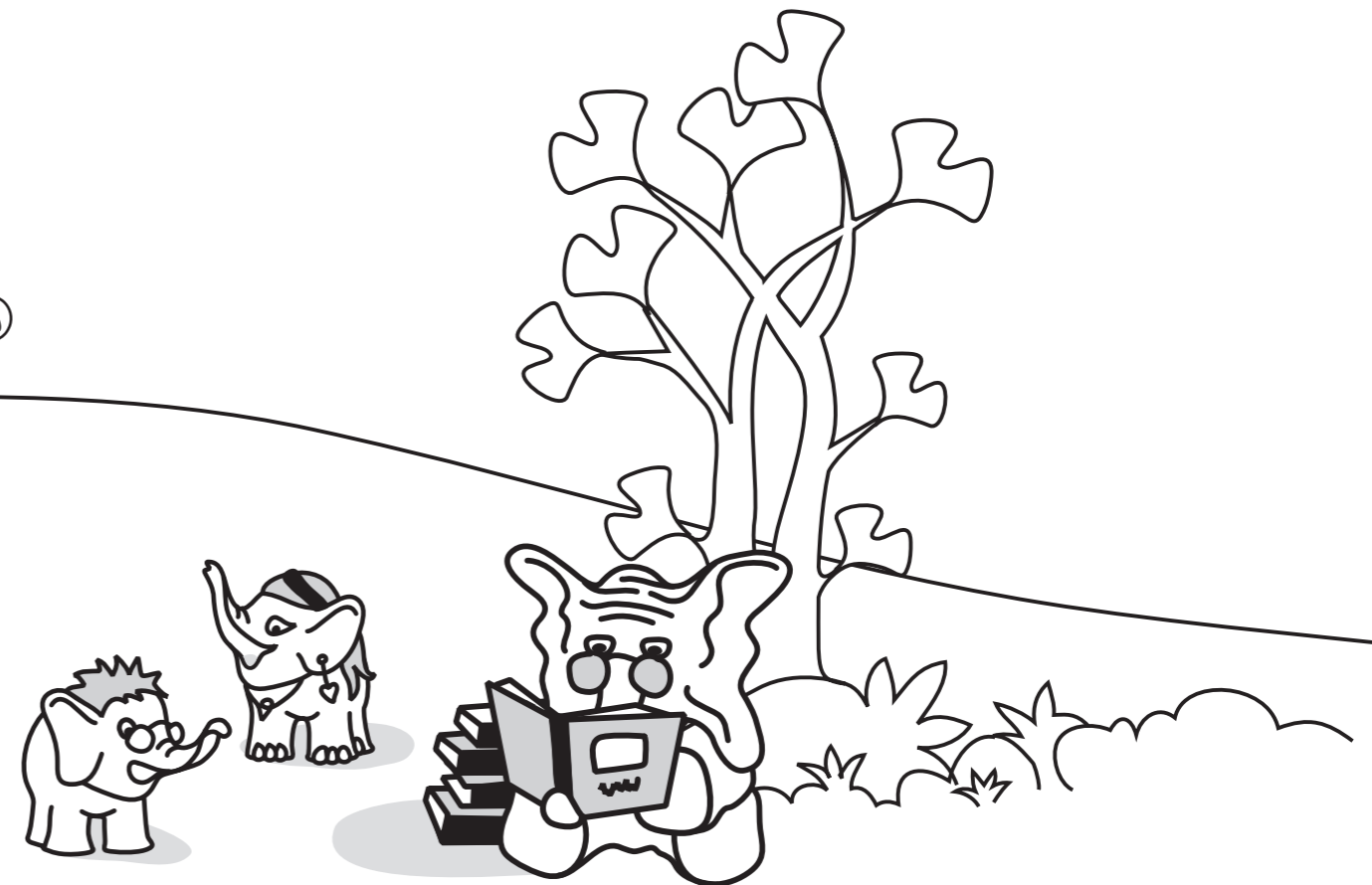


les éditions de la cigale

PHONOLUDOS RASED

Sommaire

- Évaluation de l'entraînement **page 5**
- Principes pédagogiques **page 15**
- Supports pour la prise en charge (niveau MS) **page 21**
- Supports pour la prise en charge (niveau GS) **page 33**
- Exercices phonologiques 1 à 28 **page 45**
- Supports élèves à photocopier **page 107**
- Appuis visuels pour l'explicitation des consignes **page 125**
- Histoires de Ludos **page 193**



Évaluation de l'entraînement

Dans le cadre du programme Cognitique – École et Sciences Cognitives et de l'appel à propositions 2001 (Apprentissage des langues ; dysfonctionnements et remédiations), le Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère de la Recherche ont habilité le projet AL7 "Comprendre l'implicite : de la maternelle au collège", dans lequel s'est inscrite la recherche, soutenue par l'IUFM Orléans-Tours, présentée ci-dessous.

Il s'agissait d'une étude longitudinale d'une durée de cinq ans. Son objectif était d'observer à moyen et long terme les effets d'un entraînement à la conscience phonologique mis en place au cours des deux dernières années de maternelle et de vérifier l'hypothèse qu'un entraînement dès la moyenne section a un impact significatif sur les compétences phonologiques des élèves, sur leur entrée dans le langage écrit en CP et sur le maintien de leurs compétences de lecteur en CE2. Cette étude a débouché sur la formalisation et la diffusion de deux entraînements phonologiques progressifs et complémentaires pour la moyenne et la grande section de maternelle. Elle a été prolongée par une nouvelle étude pour concevoir et évaluer les bénéfices d'une prise en charge spécifique et complémentaire des élèves les plus en difficulté par les enseignants spécialisés (E) du réseau d'aide aux élèves en difficulté (RASED).

Cadre théorique

LIENS ENTRE LECTURE ET CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

Les recherches s'accordent actuellement sur l'idée que les compétences en langage écrit reposent essentiellement sur des compétences de langage oral tels que le vocabulaire ou la syntaxe.

Dans ce cadre, les études montrent un lien étroit entre le niveau de conscience phonologique des apprentis lecteurs et leur niveau de maîtrise du langage écrit. La conscience phonologique est définie comme la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime, le phonème. La prise de conscience de l'existence d'unités phonologiques comme la syllabe et le phonème, ainsi que leur traitement explicite et l'apprentissage des correspondances entre unités orthographiques et phonologiques sont essentiels

à l'acquisition de la lecture et de l'écriture (Colé et coll., 2000).

Cette prise de conscience des réalités sonores de la langue constitue un progrès cognitif nécessaire, puisqu'elle permettra à l'élève de considérer les mots sous une autre forme que leur seul aspect sémantique ou affectif. Il est établi que les différentes unités ne sont pas acquises en même temps : dans un premier temps, l'enfant maîtrise la segmentation et la manipulation des unités les plus larges (la syllabe puis la rime), ensuite il maîtrisera l'unité phonème. Cette dernière est la plus déterminante pour l'apprentissage du langage écrit. Ce lien entre conscience phonologique et lecture vient du fait que l'orthographe française est une orthographe alphabétique où les caractères "graphèmes" représentent une unité sonore "phonème". Pour maîtriser le principe alphabétique, l'élève doit donc avoir acquis un niveau minimum de traitement phonémique.

Ainsi dès le milieu des années 70, de nombreuses recherches montrent le lien entre le niveau de conscience phonologique et celui de lecture (Liberman et coll., 1977). Lundberg et coll. (1980) mettent en évidence la relation étroite entre les compétences phonologiques et les performances de langage écrit en première année d'école primaire : les mauvais lecteurs ont un déficit dans les tests mettant en jeu la manipulation d'unités phonologiques. Stanovich et coll. (1984) soulignent que les performances d'enfants de CP en compréhension en lecture sont corrélées avec leur niveau dans des épreuves sur les phonèmes et les rimes. Les enfants ne sont donc pas égaux devant l'exigence des traitements phonologiques nécessaires aux activités de lecture et écriture de la langue française et cette inégalité se répercute sur leur capacité d'acquisition du langage écrit.

On sait également que les liens entre conscience phonologique et principe alphabétique sont bidirectionnels : les deux s'enrichissent mutuellement au cours de l'acquisition ; l'apprentissage des lettres est un moyen d'accès à la perception et à la manipulation des phonèmes et la conscience phonémique permet en retour l'apprentissage des conversions phonèmes/graphèmes. Le phonème, représentation inconsciente dans la parole, devient une représentation consciente dans l'écrit ; l'apprenti-lecteur le découvre au travers de l'alphabet.



MS • Conception de la prise en charge

Évaluation individuelle

Cf. pages 22, 23 & 24

Ces deux tests permettent d'évaluer le niveau de conscience phonologique des élèves pour concevoir la prise en charge et mesurer leurs progrès à l'issue de l'entraînement.

Le premier test reprend les trois épreuves de l'entraînement MS : phonologie (discrimination), syllabe (segmentation), rime (reconnaissance). Le deuxième test propose des items complémentaires pour une nouvelle passation des trois épreuves du premier test et une nouvelle épreuve pour mesurer l'empan de mémoire verbale.

La passation est individuelle en face à face, dans un lieu calme. Elle dure environ 3 à 4 minutes par élève et par épreuve soit 15 à 20 minutes par test.

Pour ne pas fausser les notes des élèves et obtenir des résultats fiables, le mode de passation doit être strictement le même pour tous ; les exercices doivent être proposés tels qu'ils sont, même si certains d'entre eux vous paraissent trop difficiles.

Avant chaque épreuve, s'assurer que l'élève a bien compris la consigne, en insistant par l'intonation, la mimique labiale et en renouvelant les essais si nécessaire.

Lors de chaque épreuve, ne fournir aucune aide supplémentaire au-delà de ce qui est préconisé : parler normalement, assez lentement et d'un ton uniforme, sans accentuation. Enregistrer les scores au fur et à mesure, sans commentaire ni explication.

Synthèse des évaluations

Cf. page 25

Renseigner la fiche avec toutes les informations nécessaires à la prise en charge, et reporter les scores de l'élève aux différentes épreuves d'évaluation.

Repérer les besoins spécifiques de l'élève en reportant le symbole correspondant de l'échelle (☑ difficulté / ☐ pas de difficulté) en fonction de ses scores. Par exemple, un élève qui obtient un score de 3 en reconnaissance de la rime est considéré comme étant en difficulté dans ce domaine spécifique (☑).

En fonction de ses difficultés, rattacher enfin l'élève au profil

correspondant proposé en bas de fiche. Par exemple, profil 1 si les trois domaines sont en difficulté, profil 7 si les difficultés de l'élève portent uniquement sur la rime.

Constitution du groupe

Cf. page 26

Renseigner la fiche avec les informations demandées pour chaque élève du groupe, de gauche à droite en commençant par les élèves les plus en difficulté.

Pour une meilleure lecture des besoins au sein du groupe, reporter pour chaque élève le symbole utilisé sur la fiche de synthèse individuelle (☑ difficulté / ☐ pas de difficulté) pour les différents domaines.

Programmation des séances

Cf. pages 27, 28 & 29, exemple page 31

Construire la programmation de séances pour le groupe en sélectionnant deux exercices (+ items correspondants) par séance, en fonction de la progression prévue pour le profil du ou des élèves les plus en difficulté, puis intégrer progressivement dans la prise en charge les élèves de difficulté moindre, en fonction de leurs besoins.

En fonction des besoins des élèves, on pourra programmer la prise en charge sur 8 à 14 séances :

- La programmation minimale de 8 séances
- 4 séances optionnelles de renforcement (#)
- 2 séances «blanches» optionnelles que l'on pourra intercaler en fonction des besoins des élèves.

Observation des séances

Cf. page 30

À l'issue de chaque séance, renseigner une fiche d'observation avec le nom des élèves présents et vos remarques (si nécessaire) sur leur participation aux différents exercices proposés. Cette fiche pourra servir de support de discussion avec les enseignants pour coordonner les séances de la prise en charge avec les séances organisées en classe dans le cadre de l'entraînement phonologique des élèves.



Index des exercices de l'entraînement

Les exercices sont classés par domaine, puis ordonnés en fonction de leur complexité. Pour les exercices d'un même niveau de difficulté, l'ordre dans lequel ils sont listés est également à prendre en compte.

○ ◐ ◑ ◒ | Difficulté -/+
 ◓ ◔ ◕ | Exigence mémoire -/+

Exercices phonologiques	Domaine	Niveau	Difficulté	Mémoire
01 Répétition de pseudo-mots	Phonologie	MS / GS	○ ^A ○ ^B ○ ^C	◓
02 Discriminer les sons	Phonologie	MS / GS	○ ⁰ ◐ ^A ◑ ^B	◓
03 Repérer un son	Phonologie	MS / GS	○ ^A ○ ^B	◔
04 Ralentir les mots	Syllabe	MS / GS	○ ^A ○ ^B	◓
05 Découper en syllabes	Syllabe	MS / GS	○ ^A ○ ^B	◓
06 Ordonner les syllabes (début)	Syllabe	MS / GS	○ ^A ○ ^B	◓
07 Ordonner les syllabes (fin)	Syllabe	MS / GS	◐ ^A ◑ ^B	◓
08 Reconnaissance de la syllabe (début)	Syllabe	MS / GS	◐ ^A ◑ ^B ◒ ^C	◔
09 Reconnaissance de la syllabe (fin)	Syllabe	MS / GS	◐ ^A ◑ ^B ◒ ^C	◔
10 Comparaison de syllabes (début)	Syllabe	MS / GS	◐ ^A ◑ ^B ◒ ^C	◔
11 Comparaison de syllabes (fin)	Syllabe	MS / GS	◐ ^A ◑ ^B ◒ ^C	◔
12 Localiser la syllabe	Syllabe	MS / GS	◐ ⁰ ◑ ^A	◔
13 Intrus syllabe (début)	Syllabe	MS / GS	◐ ⁰ ◑ ^A ◒ ^B	◔
14 Intrus syllabe (fin)	Syllabe	MS / GS	◐ ⁰ ◑ ^A ◒ ^B	◔
15 Suppression de la syllabe (début)	Syllabe	MS / GS	◑ ^A	◓
16 Suppression de la syllabe (fin)	Syllabe	MS / GS	◑ ^A	◓
17 Assemblage de syllabes (début)	Syllabe	MS / GS	◑ ^A	◔
18 Assemblage de syllabes (fin)	Syllabe	MS / GS	◑ ^A	◔
19 Production globale	Syllabe	MS / GS	◒ ^A	◓
20 Histoire de rimes	Rime	MS / GS	◐ ^A ◑ ^B ◒ ^C	◔
21 Découverte de la rime	Rime	MS / GS	◐ ^A ◑ ^B ◒ ^C	◔
22 Reconnaissance de la rime	Rime	MS / GS	◐ ^A ◑ ^B	◓
23 Comparaison de rimes	Rime	MS / GS	◐ ⁰ ◑ ^A ◒ ^B	◔
24 Intrus rime	Rime	GS	◐ ⁰ ◑ ^A ◒ ^B	◔
25 Production de rimes	Rime	GS	◒ ^A	◓
26 Histoire de voyelles	Phonème	GS	◐ ^A ◑ ^B	◔
27 Reconnaissance de la voyelle	Phonème	GS	◑ ^A	◓
28 Reconnaissance de la consonne	Phonème	GS	◒ ^A	◔

Présentation des exercices

Le niveau de difficulté de chaque exercice va dépendre des unités phonologiques travaillées (les items choisis), de la nature des tâches demandées à l'élève et de l'exigence en mémoire verbale.

La conscience phonologique n'est pas considérée comme une compétence unique et homogène, elle est au contraire constituée de plusieurs processus à maîtriser, chacun pouvant être acquis plus ou moins solidement. Il est donc indispensable de proposer aux élèves une programmation de différents exercices complémentaires. La maîtrise de certaines compétences constitue un pré-requis indispensable au développement d'autres plus complexes (par exemple, être capable de segmenter en syllabes permet d'aborder ensuite la localisation des syllabes dans un mot).

Il faut donc proposer différents exercices avec un niveau de difficulté croissant pour assurer la bonne acquisition des différents mécanismes qui forment la conscience phonologique.

Difficulté des exercices

UNITÉS PHONOLOGIQUES ET ITEMS UTILISÉS

Le développement de la conscience phonologique montre que l'enfant est d'abord sensible à l'unité syllabe, puis à la rime. La sensibilité au phonème apparaît plus tardivement. Cette progression (syllabe, rime, phonème) définit un premier critère de difficulté, qui pourra varier en fonction de la nature des items choisis pour chaque exercice :

- La complexité d'une syllabe dépend de sa structure et de la nature des phonèmes qui la composent : une syllabe de type Consonne-Voyelle (comme MI) est plus simple à aborder qu'une syllabe de type Consonne-Consonne-Voyelle (comme TRA), ou Consonne-Voyelle-Consonne (comme DUR).
- La longueur de la rime commune et la nature des phonèmes qui la composent vont définir la complexité d'une rime : les rimes se terminant par un phonème consonantique seront plus saillantes donc plus perceptibles (-ETTE, -OIR, -INE sont plus simples à percevoir que -OU, -AIN...).
- Pour les phonèmes, c'est essentiellement leur fréquence dans la langue qui rend leur identification

plus ou moins complexe : par exemple, les voyelles simples /a/, /i/, /o/, /u/ sont fréquentes dans notre langue et facilement perçues par les enfants. Certains contrastes phonémiques sont sources d'ambiguïté car les différences sonores sont très fines : /s/ et /z/, /k/ et /g/... À cela s'ajoute pour certains graphèmes des similitudes visuelles comme pour b et d ou pour n et m.

Les items proposés dans les exercices sont soit des mots, soit des pseudo-mots. Si les mots permettent un enrichissement du vocabulaire, en permettant de traiter en parallèle la phonologie et le sens, l'utilisation de pseudo-mots, dans le cadre d'un entraînement phonologique développe le côté ludique des exercices et oblige les élèves à se concentrer uniquement sur les unités sonores des mots qu'ils pourront manipuler (comparaison, découpage, inversion...), en faisant abstraction du sens.

Enfin, de manière plus transversale, un item peut être plus ou moins complexe selon le nombre de syllabes qui le composent (par exemple, BAL / CARNIVORE pour les mots, FAL / BITROPAC pour les pseudo-mots).

Ces items sont constitués d'unités qui vont être analysées durant les exercices. Ils ont été choisis pour qu'il y ait une progressivité dans la difficulté au sein des exercices, ainsi qu'entre deux exercices d'une même nature.

PROCESSUS COGNITIFS

Deux types de classification permettent de décrire la complexité des tâches cognitives demandées aux élèves :

- S'agit-il d'un exercice travaillant sur le versant réception du langage oral ou sur le versant production ?
- Le traitement exige-t-il la simple perception des unités sonores ou leur manipulation ?

Les exercices proposés sont donc de deux natures : réception et production. Il est très important que les deux pendants de la conscience phonologique soient présents lors des progressions. Les exercices de production sont toujours plus difficiles que ceux de réception, du fait qu'ils nécessitent un traitement cognitif plus important ; ils sont néanmoins indispensables.

Leur dispersion tout au long de l'entraînement permet aux élèves de progresser dans la réalisation de cette activité : être capable de produire un mot ou un pseudo-mot en fonction d'une consigne donnée assure la maîtrise de



les éditions de la Cigale

PHONOLUDOS BASED



Supports « 2 PAS » et « 3 PAS » par élève



Ordonner les syllabes (début)

Objectifs

Prendre conscience de l'ordre des syllabes d'un mot : segmenter en syllabes et identifier la première syllabe.

Activité

Dire un mot. Les élèves devront le répéter en posant successivement la main sur l'emplacement des différentes syllabes puis uniquement sur l'emplacement de la première syllabe. (exercice en deux temps)

Exercice collectif

SEGMENTER EN SYLLABES

- Distribuer un support « 2 PAS » (ou « 3 PAS ») par élève et donner la consigne : « **Je vais dire un mot et vous allez le répéter en montrant les syllabes avec votre main. Par exemple, je dis CHAPEAU, CHA-PO, et vous, vous dites d'abord CHA en posant la main sur le pas du début et PO en posant la main sur le pas de fin** ».
- Faire un essai avec **BIJOU** et **MATELAS** utilisant la même formulation et en invitant par le geste tous les élèves à poser la main sur l'emplacement des différentes syllabes, en les prononçant. Si les élèves ont compris le principe, commencer l'exercice avec les items de la liste. Sinon recommencer l'exemple avant de passer à l'exercice.
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter l'item, syllabes bien découpées, en posant la main sur l'emplacement des syllabes. Faire recommencer les élèves.
- Dès que les élèves ont bien compris la consigne, passer à l'exercice individuel.



les éditions de la Cigale

PHONOLUDOS BASED

Exercice individuel

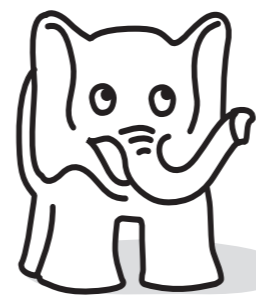
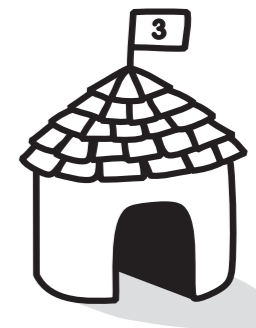
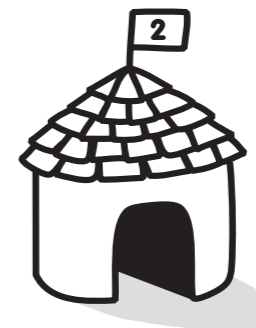
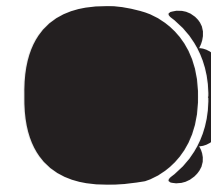
SEGMENTER EN SYLLABES

- Donner la consigne : « **Maintenant vous allez faire la même chose, mais ce sera chacun à son tour. Je dirai un mot à un élève qui devra le répéter, en montrant les syllabes avec la main** ».
- Recommencer l'exercice avec les items de la liste.
- Corriger au fur et à mesure les réponses incorrectes : répéter l'item, syllabes bien découpées, en posant les mains sur l'emplacement des syllabes. Faire recommencer l'élève, en cas de nouvelle erreur demander à d'autres élèves de l'aider.

Exercice collectif

IDENTIFIER LA PREMIÈRE SYLLABE

- Donner la consigne : « **Maintenant, je vais vous dire un mot et vous allez dire seulement la première syllabe. Par exemple, je dis BATEAU, BA-TO, et vous, vous devez dire seulement le début BA en posant la main sur le pas du début** ».



OUI

NON



Explicitation des consignes

Les exercices proposés par Phonoludos Rased s'inscrivent dans un travail de phonologie. Ils sollicitent la perception et les capacités d'analyse auditive des élèves pour leur permettre de discriminer les éléments perçus (les mots, les syllabes, les rimes) et leur donner du sens.

En fonction de la nature des difficultés de certains élèves (attention, mémorisation, compréhension), cette modalité, seule, pourra ne pas être suffisante pour entrer dans les tâches demandées. Il pourra alors être utile de mobiliser d'autres modalités perceptives : la perception visuelle imagée (photos, images, dessins, schémas, pictogrammes...), la perception kinesthésique ou sensorimotrice (mouvement, manipulation).

Selon les cas, elles pourront constituer une aide pour l'élève ou au contraire, complexifier la situation.

Les points d'appui visuels proposés pour les exercices de Phonoludos Rased constituent donc un outil que l'on pourra décider d'utiliser en cas de besoin, en fonction de l'observation et de l'analyse des difficultés des élèves. Dès que l'on peut s'en dégager, il est utile de le faire. On peut néanmoins y revenir ponctuellement à chaque fois que nécessaire.

Pour chaque exercice, un côté élève avec une symbolisation de la consigne est proposé. En vis à vis sont présentés pour l'enseignant, la consigne littérale, l'exemple, les essais et les items de l'exercice.

Démarche

COMPRÉHENSION DES CONSIGNES

Ces supports visuels pourront constituer une aide à la passation des consignes, en facilitant la compréhension des tâches à réaliser et des modalités de réponse prévues par les exercices. Pour expliciter les consignes de chaque exercice et les mettre en action, on pourra simplement, lors des exemples doubler la modalité orale de passation en montrant au fur et à mesure son expression imagée, avant de se détacher du support pour la suite de l'exercice

MÉMORISATION DES CONSIGNES

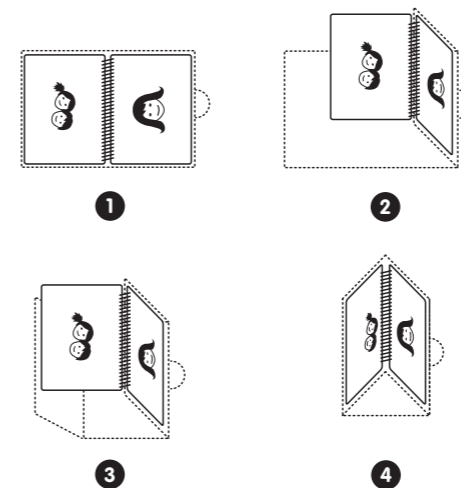
Certains élèves éprouvent des difficultés d'évocation et, sans une aide verbale de l'adulte, ils peuvent avoir des difficultés à se remémorer au cours de l'exercice des éléments importants tels que les tâches à réaliser ou les modalités de réponse. On pourra alors choisir d'exploiter ce point d'appui visuel comme support d'aide sur l'ensemble de l'exercice, pour aider à faire émerger ce qui a été construit précédemment et limiter les rappels qui nécessitent parfois un étayage fort de l'enseignant.

Pour aller plus loin

Le travail de phonologie est un des moments où la prise de conscience de différents éléments de la langue se construit. La symbolisation de ces éléments peut aider à leur perception, à leur structuration et à leur mémorisation. Ces supports visuels pourront donc aider les élèves à conceptualiser les notions de « mot », « syllabe », « son », « rime », « histoire » ou « phrase »

Au fur et à mesure du travail, et en fonction des besoins des élèves, l'enseignant pourra donc construire avec eux des outils de référence, en photocopiant, en découpant et en assemblant les symboles utilisés dans ces supports. Ceux-ci pourront alors constituer une « mémoire », qui aidera les élèves à faire des liens entre les exercices de phonologie et les différentes situations de travail proposées pendant la prise en charge ou le travail en classe.

Assemblage du support



En repliant la couverture du classeur sous la spirale du guide pédagogique, il est possible de constituer un chevalet que l'on pourra disposer face au groupe.

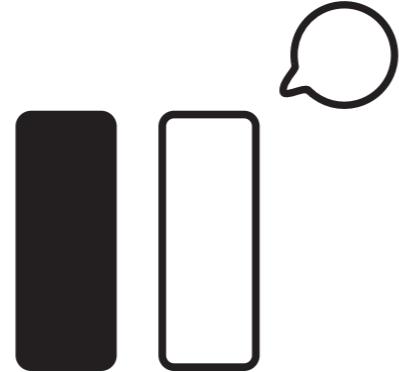
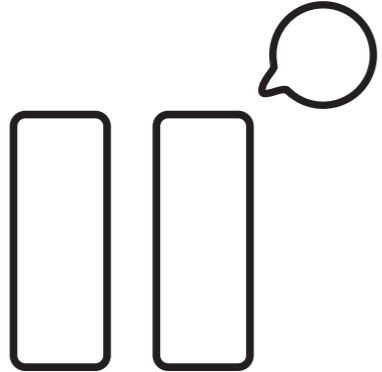


Illustration of a hand pointing to a card with a drawing of a hand holding a pencil. The card is divided into two sections by a vertical dashed line. The left section contains two empty rectangular boxes stacked vertically, with a speech bubble above the top one. The right section contains a solid black rectangular box above an empty rectangular box, with a speech bubble above the top one. On the right side of the card, there are two circular icons: the top one shows a character with glasses and a mustache, and the bottom one shows a character with long hair.

Discriminer les sons

« Je vais dire deux mots qui n'existent pas et vous allez me dire s'ils sont pareils ou pas pareils. Par exemple, je dis **MI** et je dis **PI**. Écoutez bien, **MI-PI**. Ces deux mots ne sont pas pareils, je montre donc le carton des deux Ludos qui ne sont pas pareils. Maintenant je dis **MI-MI**. Écoutez bien, **MI-MI**. Ces deux mots sont pareils et je montre le carton des deux Ludos qui sont pareils ».

Essais

▶▶ RU-TU

MO-MO

Items 0

- ▼ Pseudo-mots
- LO / KA
- VOU / VOU**
- GO / RON
- RIF / RIF**
- TOR / KAL
- ROI / POI
- FEU / FEU**
- MUR / VUL
- DAIZE / DAIZE**
- CHON / MON
- JIR / KIR
- BA / BA**
- ZON / GON
- ZAN / BAN
- KIN / KIN**
- TRU / KRU
- NI / PI
- VONRE / SONRE
- GLU / GLU**
- FLIN / MIN

Items A

- ▼ Pseudo-mots
- SOU / SOU**
- BAF / TAR
- DAIR / DAIR**
- BOV / BOV**
- DOC / LOC
- DAL / GAL
- SOUR / ZOUF
- FON / VONLE
- JIV / JIV**
- BOUC / KOUC
- SAN / DAN
- CRU / BRU
- TIR / TIR**
- DOIC / NOIC
- VRA / VRA**
- DRAL / GRAL
- DAG / DAG**
- SUTE / SUDE
- CRUC / CRUC**
- CHIDE / JIDE

Items B

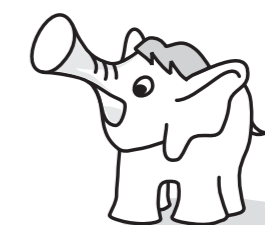
- ▼ Pseudo-mots
- FUTE / FUTE**
- GOLE / TOLE
- MIN / NIN
- PROU / PROU**
- DRUSSE / GRUSSE
- CLI / GLI
- BLOUVA / BLOUVA**
- CHOTU / CHODU
- TOUNI / POUNI
- FIVOL / FIVOL**
- GLIRON / CLIRON
- BRAF / BRAV
- DUGRE / DUGRE**
- TRIPA / TRIPA**
- CASSOU / CAZOU
- DOGAL / DOGAL**
- LADISSE / LATISSE
- RIPO / RIBO
- CHAMU / CHAMU**
- GOURTA / COURTA

Les Ludos



Frimoi

Ludo farceur et magicien, il adore se déguiser, faire des acrobaties et ses oreilles sont pleines de clochettes. Il se promène toujours avec ses valises.

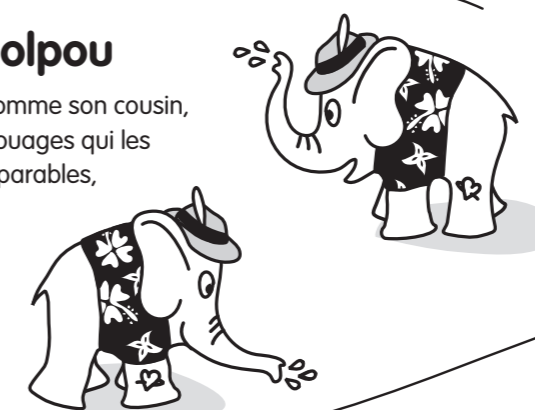


Bir

Il a une trompe en forme de trompette et apprend à assumer sa différence. Il est musicien et joue dans l'orchestre des Ludossonos.

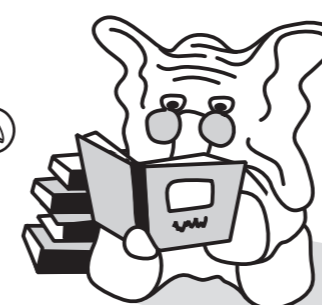
Grou et Dolpou

Toujours habillé comme son cousin, il n'y a que les tatouages qui les différencient. Inséparables, on ne voit jamais l'un sans l'autre.



Poffe

C'est le plus vieux de la tribu des Ludos. Sage et très savant, il se promène toujours avec son dicoludo ; il porte des lunettes pour soulager ses yeux fatigués et un cornet acoustique car il est un peu sourd.



Flin

C'est le grand ami de Bir. Sa particularité, c'est une queue en tire-bouchon qu'il doit souvent faire revisser par Kasso.



les éditions de la Cigale

9, rue de Chamrousse 38100 Grenoble
Tel : 04 76 12 95 00 FAX : 04 76 12 95 01
email : info@editions-cigale.com
www.editions-cigale.com



© Les Éditions de la Cigale, Grenoble.

Toute reproduction de cet ouvrage est interdite. Sa copie, par quelque procédé que ce soit, photocopie notamment, constitue une contrefaçon passible des peines prévues par la loi du 11 mars 1957 sur la protection des droits d'auteurs.

Parution février 2018.

ISBN : 978-2-36361-195-6