

La conscience phonologique et le principe alphabétique

COMMENT AIDER LES ENFANTS EN DIFFICULTE EN LECTURE AU TOUT DEBUT DE L'APPRENTISSAGE ?

1 :Point de départ.

2 :Limitation du champ d'investigation

3.1 :Des différentes théories entrant en jeu dans l'apprentissage

3.2 : A ma pratique

4.1 : Généralités sur la lecture et les apprentissages

4.1.1 : Les méthodes de lecture actuelles

5 :Apport théorique

5.1 :Les enjeux d'un travail sur l'écoute des sons

5.2.Phonétique , phonologie et implications pédagogiques

5.2.1 : La syllabe

5.2.2 :le phonème

5.2.2.1 : voyelles

5.2.2.2 : consonnes

6 :La problématique :

Comment aider les enfants en difficulté en tout début d'apprentissage en deuxième année de cycle 2 CP?

Quels sont parmi tous les paramètres mis en jeu dans cet acte complexe ceux qui sont les plus pertinents à travailler et comment les travailler ?

7 :Les hypothèses

La méconnaissance du fonctionnement et des fonctions de la langue écrite est un des principaux facteurs de blocage en début d'apprentissage. L'enfant ne possède pas les structures d'accueil cognitives nécessaires pour entrer dans l'apprentissage. → La compréhension du fonctionnement de l'écrit (analyse des sons et principe alphabétique) est indispensable parallèlement à tout apprentissage .

8.1: La compréhension des fonctions de l'écrit .

8.1.1 : Observation des enfants en difficulté

8.2 : La compréhension du fonctionnement de l'écrit (principe alphabétique)

8.2.1 :Observation des enfants en difficulté

8.3:Des exercices progressifs d'écoute de sons .

8.3.1 : Observation des enfants en difficulté

9 :Bilan et Conclusion

1 :Point de départ.

j'ai été amené progressivement à m'intéresser au processus d'appropriation de l'écrit par les enfants et faire le lien entre théorie et pratique pour élaborer des outils maintes fois modifiés et remaniés en tenant compte de mes lectures, de mes observations en classe et de ma pratique quotidienne.

Ce mémoire est la présentation d'un questionnement professionnel sur l'apprentissage de la lecture au cycle 2.

Je me sers des observations d'enfants en difficulté que j'ai eu en classe de CP durant une dizaine d'années .

Ce sera un compte rendu de pratique relatant les problèmes rencontrés par les enfants en difficulté au tout début de l'apprentissage et leur remédiation avec la création d'une démarche finalisée par un livret outil comprenant des exercices progressifs amenant à développer la conscience phonologique et la conscience du principe alphabétique.

*Ce mémoire se rattache donc à une logique de recherche **appliquée** .*

Voici quatre éléments nécessaires à la lecture de l'exposé:

<i><u>Inscription institutionnelle</u></i>	<i>Instituteur en classe de CP en ZEP De 1986 à 1996 . Remplacement en Rased 5 mois année 1999</i>
<i><u>Type de public</u></i>	<i>Enfants de 6 ans en difficulté en début de CP</i>
<i><u>Objectif pédagogique visé</u></i>	<i>Empêcher un décrochage précoce dans l'apprentissage de la lecture</i>
<i><u>Spécificité de l'activité</u></i>	<i>Acquisition du principe alphabétique par un travail sur la conscience phonologique et un travail de transcription phonographique.</i>

Le cours préparatoire a été (est toujours) considéré comme le lieu où s'effectue l'apprentissage de la lecture. Instituteur de CP durant de nombreuses années j'ai toujours constaté une grande hétérogénéité de compétences et de comportements chez les enfants arrivant de grande section maternelle.

Certains élèves sont prêts à suivre « à la lettre » une classe de CP telle que de nombreux manuels de lecture la préconisent, alors que d'autres lâchent prise quasi immédiatement dans les premières semaines.

2 : Limitation du champ d'investigation

j'ai choisi, parmi les nombreux facteurs, de suivre l'évolution d'un facteur critique au début de l'apprentissage qui est l'acquisition du principe alphabétique et son corollaire l'acquisition de la conscience phonologique.

J'expose aussi des points de vue théoriques différents concernant des facteurs clés dans l'apprentissage en inscrivant leur place dans ma pratique afin de resituer la lecture dans sa complexité.

Si l'on considère la formule $L = C \times R$ reprise par de nombreux chercheurs nous nous en tiendrons au facteur R..

La lecture (L) dépend de l'interaction de deux facteurs : la compréhension (C) et la reconnaissance des mots (R). Le facteur C n'est pas spécifique de l'écrit il engage des connaissances qui ne sont pas spécifiquement liées à la capacité de reconnaître les mots écrits, cette compréhension exige : une connaissance du vocabulaire , de la syntaxe et une familiarité avec le contexte de référence du texte.

« Apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu en même temps deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui conduit à en comprendre la signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes, situation de communication) qui est le leur. La première activité, seule, est spécifique de la lecture ». Nouveaux programmes 2002

La reconnaissance du mot constitue un traitement spécifique à la lecture.

Je note au passage que l'on surestime souvent les connaissances en vocabulaire des enfants de six ans qui devinent plus qu'ils ne connaissent des mots de vocabulaire qui semblent évidents pour les adultes.

Si l'on sait que les théories de l'information demandent à un individu de connaître 80 % de l'information transmise afin de comprendre la totalité d'un message on voit que la compréhension d'un texte peut être rendu difficile par la méconnaissance de deux ou trois mots clés.

Ne seront pas traités dans ce sujet des points essentiels dans l'apprentissage que sont :

- les propositions de support de lecture et d'écriture*
- les facteurs conatifs très importants dans tout apprentissage (confiance et estime de soi, motivation, volonté, projet de l'élève....*
- l'organisation de la classe*
- les relations avec les parents*
- la place et le rôle des évaluations (sommativ, diagnostique, formative...*

3.1 :Des différentes théories entrant en jeu dans l'apprentissage

Tests prédictifs de lecture	<p>1 : Notions de pré-requis nécessaires à l'apprentissage indépendants de l'écrit (latéralisation, mémoire, discrimination visuelle...) A.Inizan. Simon</p> <p>2 : les compétences de lecture s'acquièrent avec son apprentissage il n'y a pas de pré-requis nécessaires. Il vaut mieux cerner les représentations mentales initiales que les enfants développent sur l'objet d'étude : l'écrit (la conscience du principe alphabétique, phonologique, métalinguistique (connaissance du vocabulaire de l'écrit : lignes, mots, lettres).Chauveau et E. Rogovas –Chauveau, Ouzoulias (Médial)</p>
Modèles psycholinguistiques	<p>1 : Le modèle ascendant (ou des trois S : signes, sons, sens) explique la lecture par un processus hiérarchisé qui irait des processus primaires (perception puis assemblage de lettres) vers des processus cognitifs supérieurs (décision du sens). →Combinatoire, apprentissage du code. I.O et « la maîtrise de la langue à l'école ».</p> <p>2 : Le modèle descendant(ou des deux S : signes, sens) défend la position inverse. C'est la prise de décision sémantique qui est première et qui est validée par des prises d'indices ponctuelles et partielles(lecture silencieuse, rapide, recours au contexte, anticipation) →Devinette psycholinguistique. Lecteur expert et débutant ont les mêmes stratégies. F. Smith, Foucambert, AFL</p> <p>3 :Un troisième modèle développe l'idée que le savoir lire de base est le résultat d'un processus interactif faisant intervenir des compétences de haut et de bas niveaux d'une manière complémentaire. → Connaissance de la combinatoire et recours au contexte. G.Chauveau et E. Rogovas –Chauveau</p>
Compétences phonologiques	<p>1 :Les mots sont des signes pour l'œil. Le mot est comme un idéogramme chargé de sens (mis en mémoire dans un lexique mental) et non de son. La conscience phonologique n'a rien à voir avec la lecture. Foucambert</p> <p>2 :La reconnaissance et l'analyse des phonèmes de la chaîne parlée sont des passages obligés dans l'appropriation de l'écrit. La conscience phonologique est sollicitée de manière importante dans l'apprentissage de la lecture.(cf. « La maîtrise de la langue à l'école », « Apprendre à lire » ONL.</p>
Oral/écrit	<p>1 :« Il n'y a pas de différence de fond entre l'oral et l'écrit. » A.Bentolila « Apprendre à lire constitue la poursuite de la mise en fonctionnement du langage .»L. Lentin « Ecrit ou oral, il s'agit avant tout d'activités langagières ». J.Hébrard</p> <p>2 : L'écrit est fondamentalement différent de l'oral et demande une mise en distanciation de celui ci pour son apprentissage alors que parler est un phénomène naturel. Vigotsky, Gombert</p>
Simplicité/complexité	<p>1 : «Une situation d'apprentissage doit pour être efficace comporter toute la complexité de la situation définitive » E .Charmeux</p> <p>2 : Il faut aller du simple au complexe. Il faut organiser la progression selon des difficultés croissantes. J .Guion, Descartes</p>
Correspondance phonème/graphèmes	<p>1 :L'apprentissage des correspondances lettres-sons est à l'opposé de l'acte de lire. Lire c'est faire du sens et non du son. La combinatoire retarde l'apparition de la vraie lecture. Foucambert, Smith, AFL.</p> <p>2 : la maîtrise du code est une condition nécessaire mais non suffisante pour la compréhension d'un texte. L'apprenti lecteur est à la fois un chercheur de sens et un chercheur de son. G.Chauveau et E. Rogovas –Chauveau et « La maîtrise de la langue à l'école », « Apprendre à lire » ONL</p>

3.2 : A ma pratique

<i>Tests prédictifs de lecture</i>	<i>Après avoir longtemps utilisé les tests inspirés de ceux D’A.Inizan. (pré requis spatiaux-temporels, mémoire, discrimination visuelle...) je m’oriente vers des exercices plus centrés sur la conscience phonologique et métalinguistique (vocabulaire de l’écrit : lignes mots, lettres) et les représentations mentales initiales que l’enfant a des fonctions et du fonctionnement de l’écrit. J’ai découvert avec plaisir que le MEDIAL avait les mêmes orientations.</i>
<i>Modèles psycholinguistiques</i>	<i>Le modèle le plus fructueux pour moi à l’heure actuelle est le modèle interactif développé dans « Les chemins de la lecture » par G.Chauveau et E. Rogovas – Chauveau Ed° Magnard. Le modèle d’appropriation de l’écrit avancé par J.M.Besse dans « L’écrit, l’école, l’illettrisme » qui tient compte des pratiques sociales et culturelles que l’enfant doit nouer avec l’écrit me paraissent aussi fondamentales. De même la proposition de J.Fijalkow de mener de pair lecture et écriture me semble juste et pertinente à mettre en œuvre.</i>
<i>Compétences phonologiques</i>	<i>Après une période AFL où j’ai ignoré cet apprentissage, je considère aujourd’hui que la conscience phonologique est un passage quasi obligé pour l’entrée dans l’écrit. Il faut donc un travail sur l’écoute des sons important avant et pendant l’apprentissage pour faciliter l’analyse de la chaîne parlée cependant ce travail doit être couplé avec un travail sur le vocabulaire de l’écrit (mot, lettre, son... pour être réellement payant)</i>
<i>Oral/écrit</i>	<i>Du point de vue de la communication Bentolila et Lentin ont raison et la maîtrise de langue orale est capitale mais du point de vue de l’apprentissage de la lecture les compétences méta cognitives, mnésiques, perceptives à mettre en œuvre sont d’une plus grande complexité. C’est d’ailleurs la possibilité ou non pour les enfants d’arriver à prendre leur langue comme objet d’étude qui est déterminante dans la réussite de l’apprentissage de l’écrit.</i>
<i>Simplicité/complexité</i>	<i>Le code écrit est très complexe. Il n’est pas pertinent de faire un choix manichéen entre tout simplifier et tout complexifier (situations vraies d’E.Charmeux). Mon choix est de donner des repères stables, simples, sécurisants dans les exercices visant à automatiser les mécanismes de base et construire avec les enfants les correspondances sons-lettres mais donner des supports de lecture vraies et variées ainsi que de la production d’écrits dans des situations de communication véritable (journaux scolaires) en adaptant le degré d’aide aux enfants.</i>
<i>Correspondance phonème/graphèmes</i>	<i>Les Instructions Officielles sont très claires sur ce point et demandent l’apprentissage explicite des correspondances phonème– graphèmes. Cependant cela n’implique pas l’enseignement d’une manière frontale par le maître. Cette activité doit être vécue par l’enfant dans des situations de découverte et de recherche active par groupe de trois ou quatre enfants. Le choix d’un mot de référence, choisi par les enfants et affiché en classe, facilite la mémorisation et aide beaucoup les enfants en difficulté.</i>

Je tiens à souligner que certains points de vue théoriques ont évolué car leurs propos ont été invalidé par la recherche expérimentale. (Exemple : l'idée de Foucambert sur la prise d'indices visuels n'apparaît plus viable car les nouvelles techniques de recueil des mouvements oculaires assisté par ordinateur ont montré que l'œil se posait quasiment sur chaque mot et balayait même toutes les lettres des mots. (cf. : « Profession enseignant ; Lire et comprendre ; Psychologie de la lecture ». C.Golder et D.Gaonac'h. Ed° Hachette).

4.1.1 :Généralités sur la lecture et les apprentissages

Lire et écrire :

-sont des actes de langage tant dans leurs dimensions sociales et culturelles (communication) que dans leur dimension interne (pensée et intelligence verbale).

*-impliquent des **mécanismes cérébraux** très complexes (perceptifs, attentionnels, mnésiques, cognitifs, linguistiques et affectifs).*

-font l'objet d'un processus s'inscrivant dans le développement psycholinguistique et cognitif .

Lire est une situation de communication différée, l'émetteur et le récepteur sont séparés dans le temps et dans l'espace ce qui implique :

-Que l'émetteur et le récepteur aient un code commun (langage, sens et valeurs communes des mots) et des repères chronologiques et culturels partagés

- Qu'il y ait un retour donc une réflexion du lecteur sur le texte.

Et a pour conséquences

Que le lecteur est livré à ses propres ressources et que cette solitude entraîne une activité soutenue.

Si ces conditions ne sont pas partagées, il y a refus de lecture, le texte ne «parle » pas au lecteur ou alors le texte devient émetteur/ récepteur, il devient bourrage de crâne.

4.1 :Les méthodes de lecture actuelles

Les méthodes d'aujourd'hui sont des méthodes mixtes qui après un départ global étudient les correspondances phonèmes –graphèmes. Elles se caractérisent par une grande richesse et une grande variété dans les supports de lecture(écrit sociaux, documentaire, recettes, poésies, chants, organigramme de fabrication), une introduction de la littérature enfantine, une étude des correspondances son-signes en relation avec les textes étudiés et en général deux cahiers d'exercices proposant des exercices très variés toujours en relation avec les lectures proposées. Les histoires sont attractives et réalisées par des auteurs pour enfants.

Mais concernant les enfants en difficulté il y a un reproche que l'on peut faire à ces manuels c'est qu'ils favorisent ce que les chercheurs nomment «l'effet Mathieu » c'est à dire que les élèves qui

n'ont pas de difficulté sont avantagés par ces textes qui leur parlent et dans lesquels ils se reconnaissent et que les élèves en difficulté se retrouvent encore plus en difficulté par ces lectures leur demandant une mémorisation trop importante sur des sujets qu'ils ne connaissent pas suffisamment ou qui ne les intéressent pas vraiment

De plus les exercices de renforcement sont très variés. On essaie de donner le plus grand nombre d'exercices possibles avec des consignes très nombreuses. Certaines sont quelquefois plus complexes à expliquer et à comprendre que de faire l'exercice lui-même. Ce qui a pour effet de laisser des enfants en échec, en difficulté ou dépendant du guidage de l'enseignant. Prenons l'exemple d'un exercice souvent proposé dans les cahiers d'exercices.

La consigne est « Réécris la phrase en séparant bien les mots ». Viens ensuite une suite de lettres d'un seul tenant du style :

Lepetitchateestsurlafenêtradelachambre.


Or les enfants à qui l'on demande cela n'ont souvent pas encore construit le concept de mot. On s'en rend très bien compte lorsqu'on leur demande de trouver des mots où l'on entend le son [n] et qu'ils donnent des réponses comme /ynoto/ ou /Ønabriko/. Même les enfants qui n'ont pas de difficulté proposent ce type de réponse.






« le mot n'est pas une réalité évidente du langage oral, elle ne s'impose qu'à celui qui sait lire et écrire » nouveaux programmes 2002


Les méthodes de lecture n'oublient pas la dimension phonologique dans les cahiers d'exercices qu'ils proposent aux enfants. Il y a toujours quelques exercices d'écoute de phonèmes mais :

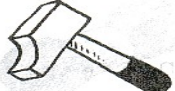




-les exercices et les consignes ne permettent pas une analyse fine de la position du phonème et du nombre de syllabes.

-il n'y a pas de progression dans la nature des difficultés proposées. On demande aux enfants de repérer ou non un phonème dans une suite d'images. Or le phonème est la phase ultime dans la progression de l'écoute des sons. C'est une unité abstraite difficile à analyser. Il y a quelquefois une progression qui fait étudier les phonèmes par ordre croissant de difficulté perceptive mais l'objet de l'exercice est toujours le phonème.

1 Colorie les cases des dessins si tu entends **m** 

2 Colorie la case à l'endroit où tu entends **ma** . Début, milieu, fin ? . . . 

Dans l'exemple ci-dessus nous voyons ce style d'exercice. Le phonème est présent dans des mots monosyllabiques (pomme, rame, mur) et bi syllabiques (moto) avec un intrus. Cet exercice est suivi d'un autre pourtant plus simple puisque l'on demande de repérer une syllabe (ma) en coloriant la case correspondante (le nombre de syllabes a été préalablement compté). Il y a toutefois le souci de placer la syllabe à repérer en situation initiale, finale et médiane.

Si pour un adulte il paraît normal de partir de la plus petite unité (décomposition du problème en allant du plus petit au plus grand élément) la réalité est différente car les problèmes rencontrés sont les suivants :

Les enfants n'arrivent pas à identifier le phonème.

Cela ne fait pas sens pour eux lorsque je demande qu'est ce que tu entends dans / ra / ? Pour eux il n'y a qu'un son.

De même si je demande quels sont les trois sons que j'entends dans / pli /

Les questions :

Comment arriver à leur faire entendre les phonèmes(alors que cela semble évident pour nous) .

Tous les phonèmes se valent-ils au niveau de leur analyse dans la chaîne parlée.

Quels sont les mécanismes mis en jeu dans la perception du phonème.

Quelle progression proposée ? Quels exercices sont les plus pertinents ?

Faut-il travailler l'écoute seulement ou faire le lien avec l'écrit.

Ces questions posées en 1986 ont peu à peu trouvé des réponses à travers la lecture d'ouvrages théoriques (phonétique et pédagogique) et surtout l'observation des enfants.

5 :Apport théorique

5.1 :Les enjeux d'un travail sur l'écoute des sons

La conscience phonologique est la compétence qu'a l'enfant à porter attention, réfléchir et manipuler les unités sonores du langage oral.

Selon un grand nombre de chercheurs le niveau de conscience phonologique serait le meilleur prédicteur des premiers progrès en lecture et l'une des clés de prévention de l'échec.

Les enfants qui débutent leur scolarisation avec peu de conscience phonologique vont avoir de la difficulté à intégrer les correspondances phonographiques, ce qui, de suite, limitera leur possibilité d'apprentissage de la lecture .

Les conclusions des nombreuses recherches (Adams, 1990; Torgesen, Wagner et Rashotte, 1994) insistent sur l'importance de cette compétence qui doit bien sûr être travaillé avec d'autres compétences importantes en relation avec la culture de la langue écrite (fréquentation de la

bibliothèque, exploration de livres, recherche de sens, contact et explication de la fonction de différents écrits sociaux etc.... .

Si les enfants sont très tôt sensibles à la répétition des sons (musiques, rythmes, rimes et allitérations , comptines) il n'est pas utile d'entamer avant 5 ans un réel apprentissage qui risquerait d'aller à l'encontre de l'effet recherché en liant écoute de sons et contraintes scolaires. Cependant une imprégnation ,un bain de comptines, de musiques, de rythmes et de jeux avec des sonorités sont très tôt réellement bénéfiques et pertinents .

5.2.Phonétique , phonologie et implications pédagogiques

La phonétique est l'étude scientifique de la production des sons du langage humain.

La phonologie étudie plus spécifiquement la production de ces mêmes sons dans leur fonction de communication.

Nous prendrons comme unité de base pour l'analyse des sons , le mot .

Ce mot peut être décomposé en syllabes qui seront elles mêmes décomposées en phonèmes.

Problème :La langue parlée est un continuum sonore dans lequel il est difficile d'isoler un son .

« On a longtemps cru que la reconnaissance d'un son reposait sur son identification en un point donné de la chaîne parlée. Mais les recherches ont montré que l'on ne percevait pas les sons un à un mais que l'on faisait d'abord une synthèse au niveau de la syllabe. « Linguistique Française, Notions fondamentales phonétique – lexicale » . JL Chiss, J Filliolet, D Maingueneau Ed° Hachette
En fait le phonème est quasiment toujours co articulé avec un autre phonème. Il est donc impossible à extraire. Ceci est très important d'un point de vue pédagogique .

Implications pédagogiques :

L'identification d'un phonème demande un travail cognitif important et non pas un travail perceptif.

Le phonème sera l'unité ultime dans la progression sur l 'écoute des sons.

5.2.1 : La syllabe

La syllabe se définit comme un groupe de consonnes et de voyelles qui se prononcent d'une seule émission de voix. De ce fait elle possède une réalité physique et est perceptible par les enfants .

Implications pédagogiques : Le comptage , le repérage et les jeux sur les syllabes (inversion, permutation, mélange etc...) pourront se faire très tôt à l'oral.

Il peut y avoir des syllabes

-ouvertes si elles se terminent par une voyelle prononcée /ra/ (rat) (même terminé par une consonne écrite.)

-fermées si elles se terminent par une consonne prononcée: / livr/ (livre) (même terminée par une voyelle écrite.)

Selon le locuteur La prononciation d'un mot peut varier ainsi que le nombre de syllabes dans le cas de syllabes fermées.

Implications pédagogiques . Au début ,pour éviter ces problèmes et pour les enfants en difficulté il sera préférable de présenter des mots se terminant par une syllabe ouverte.

Le travail sur la syllabe se décompose en plusieurs parties

- Le comptage des syllabes d'un mot.*
- Ajout ou suppression de syllabe.*
- Déformation de mots par mélange et doublage de syllabes.*

-le repérage d'une syllabe dans un mot

J'ai pu observer que les syllabes sont plus faciles à écouter lorsqu'elles se trouvent en position initiale.

Les rimes sont un peu plus difficile à repérer car elles sont en fin de mot. On peut toutefois moduler les difficultés en donnant de rimes riches (syllabe entière : hérisson, poisson) ou bien des mots où seul le dernier phonème est identique(ex : chapeau, bateau c'est alors un travail sur le phonème).

5.2.2 :le phonème :

Le phonème peut être considéré comme l'unité minimale permettant de distinguer des sens différents dans deux propositions sonores ex /ra/ et /ri/ pour une voyelle ou / bato/ et /gato/ pour une consonne .

Voyelles et Consonnes.

La distinction entre voyelles et consonnes s'effectue de la manière suivante :

Si le passage de l'air se fait librement, on a affaire à une voyelle ;

Si le passage de l'air est obstrué, complètement ou partiellement, en un ou plusieurs endroits, on a affaire à une consonne.

Les voyelles sont donc définies comme les sons produits lorsque l'air sort librement par la bouche.

Le son est produit par la mise en vibration des cordes vocales. C'est la position des articulateurs qui va modifier la forme du conduit vocal et provoquer les résonances qui influenceront sur le son produit.

En français la voyelle est toujours noyau de syllabes . Dans chaque syllabe il y a nécessairement une voyelle. Cette propriété d'émission permet de pouvoir tenir une voyelle toute la durée d'une expiration .

Implications pédagogiques

-La manière de produire un son a des incidences sur la perception de celui.

-Si l'on peut émettre un son d'une manière continue il sera plus facile à l'enfant de sentir comment on produit celui-ci et par la même de mieux l'écouter et de mieux l'identifier.

Ce qui implique que les voyelles seront plus faciles à discriminer que les consonnes.

De plus le son de la voyelle correspond la plupart du temps au nom de la lettre de l'alphabet.

-Puisque le phonème est difficile à repérer car distinct de la syllabe on peut pour contourner la difficulté proposer des voyelles en position syllabique qui seront les seuls sons de la syllabe (exemple les syllabes initiales de : avion, hibou, orange, hélicoptère, ombrelle,....

-Plus un son est éloigné d'un autre par le nombre de paramètres différents et plus sa différence sera perceptible à l'enfant.

Les sons proches comme /u/ et /y/ seront plus difficiles à discriminer pour les enfants.

Il faut donc au début opposer des sons éloignés avant de tenter des discriminations plus fines .

Les consonnes

Si le passage de l'air est bloqué, complètement ou partiellement, en un ou plusieurs endroits, on a affaire à une consonne.

Cela nous amène à distinguer deux grandes classes dans les consonnes : celles que l'on peut prolonger car le passage de l'air est bloqué partiellement . Il y a un rétrécissement en un point du conduit vocal qui produit des turbulences audibles : les constrictives ou fricatives.

Celles que l'on ne peut prolonger car l'air est totalement bloqué puis libéré brusquement . Il y a une fermeture totale du passage de l'air suivi d'une ouverture brutale qui ne permet plus de tenir ce son : les occlusives .

La phonétique et la phonologie distinguent à l'intérieur de ces catégories des sous classes comme les spirantes , les sonantes, les chuintantes, les vibrantes, les latérales ...mais d'un point de vue pédagogique c'est la possibilité de tenir ou ne pas pouvoir tenir le son qui est importante.

Comme pour les voyelles on peut dire que la manière de produire un son a des incidences sur la perception de celui.

Ce qui implique que les consonnes fricatives seront plus faciles à discriminer que les consonnes occlusives.

Voici un schéma simplifié avec un vocabulaire non technique permettant de mieux comprendre les réalisations des consonnes.

Modes d'articulation			Points d'articulation					
			Lèvres			palais		gorge
	L'air passe par	Les cordes vocales vibrent	lèvres	Dents et lèvres	Externe	centre	interne	gorge
					Consonnes tenues	La bouche	non	
		oui	v	l	z	ʒ	r	
	Le nez	oui	m	n		ŋ		
Consonnes non-tenues	La bouche	non	p		t		k	
		oui	b		d		G	

Comme pour les voyelles la connaissance du nom des lettres est un atout pour entrer dans l'écrit car on entend le son que fait la lettre dans le nom de la lettre (ex : Dans L on entend [l]) même s'il n'y a pas une coïncidence exacte comme pour les voyelles. Ceci a été confirmé par de nombreuses expériences. cf « "L'apprenti lecteur, recherches empiriques et implications pédagogiques", ouvrage collectif sous la direction de L. Rieben et Ch. Perfetti, chez Delachaux et Niestlé

6 :La problématique :

Comment aider les enfants en difficulté en tout début d'apprentissage en deuxième année de cycle 2 (CP)?

Quels sont parmi tous les paramètres mis en jeu dans cet acte complexe ceux qui sont le plus pertinent à travailler et comment les travailler ?

7 :Les hypothèses

La méconnaissance du fonctionnement et des fonctions de la langue écrite est un des principaux facteurs de blocage en début d'apprentissage. L'enfant ne possède pas les structures d'accueil cognitives nécessaires pour entrer dans l'apprentissage. → La compréhension du

fonctionnement de l'écrit (analyse des sons et principe alphabétique) est indispensable parallèlement à tout apprentissage .

8.1: La compréhension des fonctions de l'écrit .

Bon nombre d'enfants et spécialement les enfants issus de milieux défavorisés ne disposent pas des représentations mentales initiales correctes pour se lancer dans l'appropriation de l'écrit. Ils n'ont pas eu assez de contacts variés avec les livres et n'ont pas d'exemples de pratiques culturelles de la lecture et de l'écriture à la maison. Des études illustrent qu'une partie des enfants entrent au CP sans avoir des idées claires sur les fonctions de l'écrit. G. Chauveau et E.Rogovas-Chauveau montrent dans «Les chemins de la lecture » qu'une partie des enfants donnent de bonnes raisons pour rentrer dans l'apprentissage de la lecture. Ils ont une vision claire des pratiques fonctionnelles et culturelles de la lecture. A l'opposé, un autre groupe donne des réponses de types circulaires « on apprend pour apprendre » ou institutionnelles « c'est pour aller au CE1 ». « En matière de lecture-écriture, les différences entre les enfants de 6 ans sont considérables.» (G. Chauveau et E.Rogovas-Chauveau). Le rôle de la maternelle et du milieu familial est donc prépondérant.

En début de CP «on fait comme si »...il était évident pour tous les enfants que la lecture et son apprentissage était une chose qui allait de soi sans que l'on se pose la moindre question sur son usage et ses finalités.

C'est la question initiale qui doit être clairement comprise par tous les enfants. Cette question me paraît fondamentale avant d'entamer tout apprentissage.

8.1.2 :Observation des enfants en difficulté

Le cas de Dimitri :

Dimitri était un enfant de six ans de ma classe lorsque j'enseignais dans un petit village de pêcheurs en Martinique (les Anses d'Arlet). L'école était classée en ZEP(sud caraïbes). Le milieu familial était d'une très grande pauvreté, il vivait à l'écart du village, dans les «mornes »(collines locales). Il parlait peu et mal et le français et le créole. J'ai réalisé que parler, dire les choses ne suffisaient pas et même induisaient encore plus en erreur car on ne pouvait pas savoir ce qu'il avait compris tant il y avait de différence entre son langage et le mien. Pour expliquer les fonctions de l'écrit il fallait donc ne pas toujours parler mais utiliser des écrits dans différentes situations. En début d'année j'apportais tous les jours un écrit différent : notice de fonctionnement

du radio- K7 que l'on venait d'acheter, notice de montage d'un meuble pour la classe que nous montions ensemble, recette du gâteau à la banane que nous réalisons, d'autres écrits ne se prêtent pas à cette mise en utilisation mais il fallait analyser, avec les enfants, la situation de communication générée par des écrits divers (annuaire, journal, panneaux publicitaires, affiche de cinéma...). De ce point de vue la correspondance scolaire que j'entretenais avec une commune voisine a été d'un grand bénéfice pour Dimitri qui a compris quand nos correspondants nous ont rendu visite le sens du courrier que nous rédigeons et postions dans la boîte aux lettres. Avant ce jour Dimitri ne comprenait manifestement pas le sens de la lettre collective et des dessins mis dans une enveloppe qui pourtant dans ma tête représentait vraiment le type même de l'écrit remplissant une fonction réelle de communication. On ne sera jamais assez explicite avec ces enfants. Il vaut mieux faire que dire. Et si la verbalisation, l'explicitation est une étape importante elle ne doit jamais venir de l'enseignant mais des enfants. Ainsi je n'ai pas voulu expliquer à Dimitri avec mes mots que c'est à eux que l'on écrivait, mais je lui ai plutôt demandé qui était ces gens, pourquoi ils venaient nous voir etc..... Et si la réponse était bien loin de ce que l'on peut attendre en terme de syntaxe, j'ai pu la juger bonne du point de vue de la compréhension.

Le travail sur les fonctions de l'écrit en début d'année est une étape obligée pour donner du sens aux apprentissages des enfants en difficulté qui se situent mal dans la structure scolaire et ne savent pas toujours pourquoi ils sont là.

Parler et faire des exercices ne suffisent pas, il faut faire vivre aux enfants les fonctions de l'écrit dans la correspondance aux parents, à d'autres enfants et en exploitant tous les écrits sociaux identifiables par l'enfant et capable d'éveiller son intérêt (menu de cantine, prospectus publicitaire, journal scolaire....

8.2. : La compréhension et la conscience du fonctionnement de l'écrit (principe alphabétique)

Logiquement la deuxième question qui suit est «comment apprendre à lire?». Il convient d'exprimer de manière explicite, avec les mots des enfants et avec leur participation, la notion de principe alphabétique. C'est à dire que l'écrit code l'oral. « Quand on parle il sort des sons et quand on écrit il sort des lettres, les lettres codent les sons. ». Certains enfants pensent que pour apprendre à lire il suffit d'être sage et d'écouter la maîtresse(cf. : « Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture » Psychologie scolaire, 1988 n° 68 G.Chauveau et E. Rogovas- Chauveau). Des expériences ont montré que cette conscience n'apparaît pas spontanément chez l'enfant (cf. Apprendre à lire . ONL) et que la simple exposition à l'écrit n'est pas suffisante pour qu'il déduise ce principe de base de notre système graphique. C'est pourquoi il faut faire émerger leurs

représentations du code et dire de manière explicite comment il fonctionne et comment on va s'y prendre pour l'étudier. Au moins s'ils ne savent pas encore lire, ils savent comment ils vont y arriver. Pour qu'il y ait compréhension d'une situation d'apprentissage, il faut que celle-ci ait un sens pour celui ou celle qui s'y trouve confronté.

Types d'exercices à proposer :

Il y a des exercices faisant intervenir la connaissance de l'alphabet dans ces trois représentations (script, cursive, majuscule d'imprimerie), leur savoir sur le métalangage (notion de mot, lettre, phrase), un travail sur les syllabes et les phonèmes mais le travail le plus pertinent pour l'observation de leur représentation initiale de l'écrit se trouve dans les exercices du style « Comment écrirais-tu ? » car il renseigne très précisément sur le stade d'appropriation de l'écrit de l'enfant. Cette idée développée, entre autres, par Emilia Ferreiro permet avant tout apprentissage préalable d'évaluer s'il a conscience ou non du principe alphabétique (connaissances du système vocalique et consonantique). C'est au cours des corrections des exercices individuels (qui portent sur différents niveaux mots, phrases, lettres, écriture inventée, syllabe...) que l'on abordera le principe du fonctionnement de l'écrit et les modalités de son apprentissage.

Il est très important de repérer les enfants en difficulté durant ces exercices car il est inutile de commencer un apprentissage s'ils n'ont pas compris les bases du système. La compréhension du principe alphabétique est un passage obligé sur les chemins de l'écrit. « Les premières semaines du CP doivent donc viser à mettre en évidence les fonctions et le fonctionnement de l'écrit » (cf. ; Apprendre à lire . ONL. Ed° O.Jacob). C'est ce repérage qui va dire quels sont les enfants à surveiller et à encadrer plus particulièrement dans l'apprentissage de la lecture._

8.2.1 : Observation des enfants en difficulté

La conscience du principe alphabétique est rarement acquise par les enfants en difficulté lors de l'arrivée au CP. Un bilan individuel est le bienvenu en début de CP, les tests prédictifs menés de manière frontale peuvent donner une première indication sur les niveaux d'appropriation de l'écrit par l'enfant mais un entretien individuel de quelques minutes est essentiel pour observer les compétences langagières et les idées qu'a l'enfant sur l'écrit.

Après ces premiers bilans on peut regrouper les enfants en difficulté par trois ou quatre (les autres enfants sont en activités autonomes) et essayer de leur faire prendre conscience du principe alphabétique.

Les prénoms par l'implication affective et leur familiarité constituent un matériau de premier choix pour ces manipulations. Le découpage en syllabe des prénoms est une activité intéressante. Il faut jongler avec les syllabes des prénoms de manière à former d'autres prénoms. Ensuite les décompositions de niveau inférieur (lettres et phonèmes), avec des mots simples et familiers comme papa, mamie, coca, ne sont pas évidents car si les enfants arrivent à faire des nouveaux mots avec des syllabes connues ex : papa et coca peuvent faire copa les enfants en difficulté auront du mal à réaliser capo. De même avec papa et mamie ils auront des difficultés à faire papi car la syllabe est pour lui une entité incassable. Le travail sur la conscience phonologique doit s'accompagner d'une réflexion sur l'écrit avec l'acquisition de la conscience (du principe) alphabétique en travaillant et en se posant des questions sur le code et sa transcription. Pas d'enseignement mais des situations problèmes dans lesquelles l'enfant doit faire des hypothèses sur la langue et découvrir quelques correspondances lettres- sons qui lui permettront de transférer ses idées ensuite en CP et d'avoir des représentations mentales correctes sur la lecture et l'écriture et l'apprentissage de celle-ci.









Exemple d'exercices

1 Observe et relie les syllabes identiques.

Pourquoi y a-t-il écrit fourmi ici ?

On peut aussi cacher l'image et demander de la déduire

1 Invente et dessine des animaux fantastiques. Écris leur nom.

 chameau	 fourmi	 cochon
 lapin	 tortue	 dragon
 _____ _____	 _____ _____	

Les onomatopées constituent aussi une activité intéressante dans la mesure où elles sont le point de passage entre le bruit et sa transcription verbale.

L'activité sur l'onomatopée est une véritable passerelle entre le bruit, le son et l'écrit.

On peut la travailler à plusieurs niveaux

Voici différents types d'activités possibles.

1/Je donne l'onomatopée d'une action , d'un objet ou d'un animal connue des enfants et ils me donnent le bruit correspondant. (collectif ou individuel)

2/ Je fais écouter le bruit et les enfants doivent deviner son origine.(exemple du loto sonore)

3/Je leur demande de reproduire le plus fidèlement possible tel bruit (individuel / collectif ou sous forme de jeu-devinette un élève propose au groupe de deviner son bruit.) (possibilité de réaliser un jeu de l'oie avec des bruits à effectuer en fonction de la case sur laquelle on tombe).

4/On peut travailler sur le codage des onomatopées en introduisant les correspondances lettres sons que l'on a étudié .

Il est pertinent en particulier de coder les consonnes tenues (ex : le ronflement rrrrr zzzzz, le cri de la vache mmmmmmmmeuh , le bruit du moteur vvvvrrrrrouuuuummmmmmmmmmm. Cette activité viendra bien entendu en dernier lieu.

Travailler en lecture puis en écriture avec des mots simples et connus avec beaucoup d'aide au début pour leur donner confiance. Il faut leur donner la possibilité d'observer un écrit aménagé de manière à ce qu'il puisse dégager des observations, des indices permettant de recomposer de nouveaux mots.

Le but de ces premières semaines en CP est pour eux de comprendre le principe alphabétique et ces petits exercices sur les syllabes sont un bon moyen de leur faire manipuler la langue.

Comment écrirais -tu vélo ? chat ? et voir comment ils s'y prennent.

Pour les aider on peut leur donner des mots écrits et lus et leurs demander d'écrire un autre mot en le déduisant des observations qu'ils peuvent faire. D'abord en faisant des transferts de syllabes comme précédemment puis dans une phase plus élaborée procéder à des combinaisons de graphèmes. Les mots doivent toujours être simples et familiers aux enfants et avoir deux syllabes maximum. Il faut aussi favoriser les mots comprenant des répétitions de syllabes comme papa, lili , dodo.

Exemples de guidage et de questionnement :

" Pourquoi tu crois que c'est écrit " ananas " ?

« Qu'est-ce que tu crois qui est écrit ici ? " »

« Comment tu fais pour lire ce mot ? »

« Par quoi ça commence / finit avion ? »

« Pourquoi ça ne peut pas être " ananas " ce mot-là ? »

« Explique moi comment tu t'y prends ? »

8.3 :Des exercices progressifs d'écoute de sons Tout naturellement il découle de la conscience du principe alphabétique que les enfants dans leurs apprentissages vont devoir analyser la chaîne sonore. C'est un exercice totalement automatisé chez l'adulte mais c'est un des obstacles majeurs à l'entrée dans l'écrit pour un enfant de six ans (cf. Apprendre à lire. ONL Ed° O.Jacob). L'apprentissage de la lecture est en partie déterminé par les capacités d'analyse de la chaîne sonore.

Ce travail d'écoute des sons peut et doit être travaillé bien en aval du CP dans les classes maternelles. Les instructions officielles insistent sur la nécessité de jouer avec les sons, les comptines, les rimes.

Voici la progression réalisée sur l'ensemble des deux premières années du cycle 2


Progression d'ensemble

Bruits reconnaissance de bruits familiers
Assonances globales apparier des mots ayant plusieurs phonèmes communs .(un seul phonème les différencie : râteau/ château)
La syllabe
Repérer les mots qui commencent par la même syllabe
Ajout/ suppression de syllabes
Comptage du nombre de syllabes
Repérage d'une syllabe dans un mot
Attaque
Mots commençant par les mêmes sons (flaque, flèche
Rimes
Mots terminant par les mêmes sons
Les sons : Ecoute et découverte de la place d'un son (continu) dans un mot et de sa graphie. /a, i, é, o, u, ou, on, an, l, r v, f, ch, n, m/
Production d'écrits avec utilisation de structures des comptines
Écriture de mots simples utilisant les phonèmes étudiés
Grille de compétences

-Les bruits : il faut partir de ce qui ne demande pas un travail d'analyse. La reconnaissance des bruits familiers est un travail perceptif. Il existe des lotos sonores (Ed° Nathan) qui proposent une quantité de bruits familiers enregistrés que les enfants doivent reconnaître.

Le travail sur le matériel non verbal n'a pas une influence directe sur l'analyse des sons de notre langue qui demande un travail réellement spécifique cependant il ne doit pas être négligé car il apporte une réelle sensibilisation et constitue un préalable à l'analyse des sons de la chaîne parlée ainsi qu'une détection éventuelle d'une déficience auditive.

1 Ecoute et relie les dessins de bruits dans l'ordre où tu les entends.





● ①

● ②

● ③

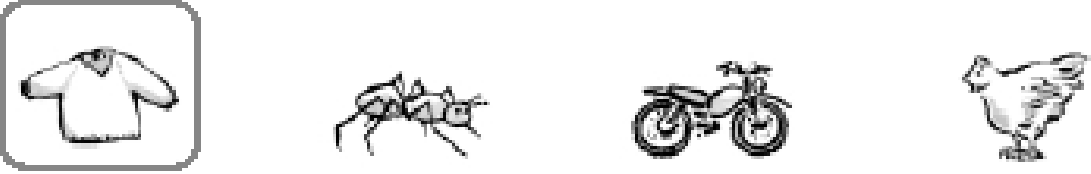
Les assonances globales : l'enfant doit appairer les mots qui présentent un profil phonique semblable. Seul un phonème est différent et cela ne demande donc pas un travail fin d'analyse mais plutôt une approche et un éveil de la curiosité pour l'exploration du matériau sonore.

douche mouche étoile pantalon

.....

1 Écoute et entoure le mot qui ressemble au modèle.



pull fourmi moto poule

.....

Début de syllabes identiques :

1 Écoute et entoure les mots qui commencent comme le modèle.




arrosoir biberon avion allumettes

.....

Travail de rajout ou de suppression de syllabes

1 Entoure le dessin qu'il faut ajouter pour passer d'un mot encadré à l'autre.



pont nez loup pied pompier

.....

1 Supprime la première syllabe du mot modèle.
Entoure le dessin correspondant au mot que tu as trouvé.



ananas champignons poule coccinelle




.....

Le repérage d'une syllabe dans un mot : après avoir compté le nombre de syllabes l'enfant doit la repérer dans un mot. Il y a une gradation dans les difficultés car il y a d'abord des mots de deux syllabes puis trois, puis quatre enfin il faut faire entendre les syllabes dans différentes positions

dans le mot (initiale, médiane, finale) ce souci se trouve également dans les mots proposés aux enfants lors du repérage des phonèmes. Ces exercices sont en général bien réussis par les enfants.

Date: _____ Nom: _____







1 Fais autant de vagues que de syllabes.
Mets un point au niveau de la syllabe soulignée.

 <u>couteau</u> 	 vent <u>il</u> ateur 	 <u>médicaments</u> 
--	--	--

Ce système de représentation des syllabes puis des phonèmes par des vagues est, je trouve le plus précis et, le mieux adapté aux enfants car il permet de repérer exactement et le nombre de syllabe et la position du phonème.

Date: _____ Nom: _____

1 Écoute et fais autant de vagues que de syllabes.

 pot 	 chameau 	 souris 
---	---	--

Les rimes : La rime est plus difficile à écouter car elle est en fin de mot. On peut toutefois moduler les difficultés en donnant de rimes riches (syllabe entière : hérisson, poisson) ou bien des mots où seul le dernier phonème est identique(ex : chapeau, bateau).

1 Écoute et mets dans le panier les mots qui riment.

balançoire

aquarium

armoire

chewing gum

arrosoir

gomme

baignoire

homme

Les phonèmes : La conscience phonémique est la plus difficile à acquérir pour un enfant de 6 ans. Elle demande la capacité à analyser le phonème dans un mot mais la chaîne parlée est un véritable continuum sonore dans lequel il est difficile et artificiel d'isoler les segments caractéristiques distinctifs que sont les phonèmes.

Les assonances globales

7 • Ajouter un son à la fin d'un mot



Date : Nom :

1 Écoute et entoure le mot qui ressemble au modèle.



bouche



lunettes



bouchon



étoile

6 • Supprimer un son au début d'un mot



Date : Nom :

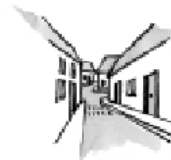
1 Écoute et entoure le mot qui ressemble au modèle.



grue



ballon



rue



pomme

Il faut à ce niveau encore ordonner les difficultés et procéder par ordre croissant dans la difficulté perceptive. (voir apport théorique). Les voyelles sont plus faciles à percevoir que les consonnes. Les voyelles en position syllabique (ex : avion) plus aisées à percevoir que combinées à une autre consonne (ex : lapin). Ensuite viennent les consonnes fricatives (ou constrictives) et les sonantes c'est à dire les consonnes que « l'on peut tenir ». Les phonèmes les plus difficiles à percevoir sont les occlusives car il n'y a plus de contrôle du passage de l'air une fois le son prononcé. Il faut noter que cette compétence n'est pas un préalable à l'apprentissage de la combinatoire et qu'elle va se développer conjointement aux apprentissages pour être aboutie vers l'âge de 9-10 ans.

8.3.1 : Observation des enfants en difficulté

L'exemple de Kévin est typique de la manière dont beaucoup d'enfants en difficulté procèdent ou plutôt ne procèdent pas pour résoudre et surmonter les difficultés.

Beaucoup d'enfants en difficulté n'entendent pas les sons car ils ne savent pas mettre en œuvre les stratégies cognitives nécessaires à leur analyse.

Je prenais des groupes de trois, quatre enfants d'une manière régulière (vingt à trente minutes chaque jour).

Après les explications préalables sur le sens de ces exercices d'écoute nous attaquons les premiers exercices sur l'appariement de mots qui se ressemblent (à un phonème près). Après avoir donné la consigne, j'observe les résultats et Kévin n'a aucune bonne réponse.

Je pose la question. Comment as-tu fais ? Pourquoi relies –tu poule à chapeau ?

Il n'a aucune réponse à donner à part « j'ai réfléchi dans ma tête ». Il a fallu travailler quelques temps avec lui et ses camarades du groupe de travail pour qu'ils arrivent à expliquer comment faire pour réfléchir efficacement à ce problème. Même ceux qui réussissaient l'exercice ont beaucoup de mal à parler de leurs procédures cognitives.

Il faut donc expliciter le processus d'évocation et de prononciation du mot puis la comparaison immédiate avec un mot de l'autre colonne.

Rien n'est évident pour eux, y compris le fait de procéder méthodiquement par la première image puis de comparer image par image en commençant par le bas ou par le haut de manière à n'oublier aucun mot.

Le comptage des syllabes et le repérage celles-ci dans un mot lui pose moins de problème car il a pu varier ses représentations. Le comptage de syllabes est une réalité plus tangible que la seule évocation de sonorités. Cependant il a fallu donner à Kévin les outils de ces représentations. « Tapes dans tes mains chaque fois que tu ouvres la bouche », « fais un trait » puis enfin « fais les vagues au-dessous du dessin ». Les problèmes rencontrés étaient des problèmes de synchronisation syllabation / geste graphique car il n'y avait pas ou peu d'erreurs en tapant dans les mains.

Les enfants ont de grosses difficultés à rester concentrés sur cette tâche. C'est pourquoi il ne faut pas que ces exercices durent trop longtemps. Pour le cas de Kévin comme pour celui d'autres enfants il faut donc donner des méthodes de travail, lui dire clairement comment apprendre à écouter puis il y a le déclic, il a compris comment s'y prendre pour écouter tel son ou telle syllabe.

On le voit mettre en œuvre le processus d'évocation dans sa tête ou bien faire attention à la manière dont il s'y prend pour articuler le son étudié.

En résumé le travail sur l'écoute des sons avec les enfants en difficulté doit répondre aux critères suivants :

- Avoir du sens : les enfants savent à quoi sert d'écouter les sons.
- être progressif (des bruits aux phonèmes)
- travailler les évocations mentales
- faire prendre conscience de leur fonctionnement cognitif pour accomplir une tâche. (métacognition)
- donner des aides aux évocations et à la prise de conscience de l'articulation des phonèmes par l'observation du placement de la langue, des lèvres, des vibrations nasales ou laryngées etc.....
- être mener en parallèle avec de la production d'écrits .

Cette pratique a été très bénéfique pour les enfants en difficulté car ils apprennent à mettre en œuvre les mécanismes cognitifs nécessaires à l'analyse des phonèmes. L'installation des compétences phonologiques facilite l'apprentissage de la lecture. La place prise en mémoire de travail pourra être consacrée à d'autres composantes de l'activité de lecture (la compréhension). On dispose maintenant de plus en plus de données montrant que la pratique d'exercices basés sur l'écoute des sons peut réellement aider le débutant à lire et à écrire. (« Apprendre à lire » Observatoire National de la lecture Ed° Odile jacob.)

Dans la pratique de classe et spécialement dans l'aide aux enfants en difficulté il apparaît que ces exercices développent non seulement leurs capacités d'écoute mais aussi des méthodes de travail et des procédures cognitives (d'évocation et de mémorisation à court terme tout particulièrement) et métacognitives (connaissance et explicitation de la manière dont il s'y prennent pour résoudre un problème) .

6 : Bilan et conclusion

« L'analyse phonologique stricte semble être au moins autant la conséquence que la cause de l'apprentissage de la lecture. Elle ne peut donc être un préalable exigible. »(programmes 2002)
Le travail sur la conscience phonologique doit s'accompagner d'une réflexion sur l'écrit avec l'acquisition de la conscience (du principe) alphabétique en travaillant et en se posant des questions sur le code et sa transcription. On s'aperçoit que la connaissance des phonèmes est largement dépendante de la connaissance de la langue écrite et qu'elle se développe simultanément à celle-ci..

Le bilan avec les enfants en difficulté de mes classes de CP a toujours été très positif .

Le travail présenté sous forme ludique plaisait aux enfants.

Je n'ai pas fait une expérimentation avec un groupe témoin car je ne pensais pas rédiger un mémoire CAPSAIS sur le sujet. J'ai simplement remarqué au cours de mes dix années de CP qu'il y avait en début d'année un manque pour beaucoup d'enfants au niveau de cette compétence et que les exercices que je proposais les aidaient peu à peu ou soudainement à comprendre le fonctionnement de l'écrit.

Il est difficile d'isoler ce facteur dans une pratique car d'autres facteurs sont aussi nécessaires à la mise en place de l'appropriation de l'écrit. La bonne marche de la classe et la lutte contre l'échec passaient par une bonne relation et un suivi pédagogique très fort avec l'institutrice de maternelle, une liaison étroite avec les parents basée sur l'explication précise sur la manière de les aider et de les faire travailler à la maison (encouragement, manière de questionner, prise de conscience des difficultés de la lecture.... ainsi que sur l'équipe du RASED avec laquelle j'entretenais d'excellents rapports et avec laquelle nous imaginions les formes d'interventions les plus souples et les plus appropriées.

Sur la question de la conscience phonologique, J'ai pris connaissance après coup des expériences anglo saxonnes cf : Apprendre à lire ONL) (et françaises (M. Zorman 1999) qui rejoignaient mes conclusions et proposaient le même type d'exercices.

De même les nouveaux programmes 2002 insistent pour agir d'une « manière différenciée pour tous ceux qui sont encore loin d'avoir compris le principe alphabétique, » en proposant qu' « un programme de travail soit mis en place pour :

- améliorer la reconnaissance des unités distinctives composant les mots : syllabe, attaque du mot ..., rime ..., puis progressivement le phonème. »

Ces mêmes programmes préconisent « d'entraîner les élèves à transformer des mots en jouant sur leurs composants : segmentation, dénombrement des unités, modification du mot par raccourcissement, allongement, inversion (des syllabes, puis des phonèmes). »

Penser que la seule cause de l'échec en lecture aurait sa solution dans un entraînement initial sur des exercices d'écoute serait méconnaître le caractère complexe de l'acte de lire et le fonctionnement cognitif et affectif unique de chaque enfant face au système scolaire et aux apprentissages .

Le facteur humain est déterminant et une approche trop techniciste faisant l'impasse sur les liens qui doivent se créer dans toute relation humaine ne peuvent résoudre les problèmes que rencontre l'enfant dans son apprentissage de l'écrit.

Aujourd'hui, la conscience phonologique est « tendance », elle est en ce moment sur le devant de la scène mais il y a eu un réel manque au niveau de son travail il y a quelques années. Il est vrai qu'elle a un rôle important à jouer dans les débuts de l'apprentissage de la lecture(avec d'autres facteurs avec lesquels elle est imbriquée). J'espère que ce ne sera pas un effet de mode comme on en voit beaucoup en pédagogie et qu'après lui avoir donné un rôle exagéré on oubliera de la travailler. Certains chercheurs mettent déjà un bémol justifié (Fijalkow, Ouzoulias, Chauveau) face à l'importance qu'on lui donne dans l'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE

« La maîtrise de la langue à l'école » Education Nationale CNDP

« Apprendre à lire » Observatoire National de la lecture Ed° Odile jacob.

« Les chemins de la lecture » G.Chauveau et E. Rogovas –Chauveau Ed° Magnard

« Sur la lecture , Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture». Paris : ESF, coll. didactique du français, 2000 Jacques Fijalkow.

[« Youpi, j'écoute »](#) (GS,CP) Ed° Belin pierre PUDDU

[« Youpi je lis ! »](#) (CP) Ed° Belin. pierre PUDDU

« "L'apprenti lecteur, recherches empiriques et implications pédagogiques", ouvrage collectif sous la direction de L.Rieben et Ch. Perfetti, chez Delachaux et Niestlé

« Linguistique Française, Notions fondamentales phonétique – lexique » . JL Chiss, J Filliolet, D Maingueneau Ed° Hachette