



Prévelire

Prévenir les difficultés
dans l'apprentissage de la lecture



**COMPLÉMENTS
PRATIQUES**
Compétences R

Sous la direction d'André Ouzoulias

SOMMAIRE

Tableau récapitulatif des 32 compétences.....	2
Préambule.....	3
R1 : Capacité à calligraphier les mots écrits.....	7
R2 : Conscience phonologique : manipulation explicite des syllabes	16
R3 : Sensibilité implicite aux différences phonémiques.....	23
R4 : Proportionnalité quantité d'écrit / quantité d'oral avant le savoir-lire.....	26
R5 : Sens conventionnel de la lecture-écriture.....	31
R6 : Première approche de la notion de mot.....	32
R7 : Conscience phonologique : les consonnes fricatives	36
R8 : Conscience phonologique : les rimes.....	39
R9 : Éléments du vocabulaire technique : mot, lettre, phrase.....	43
R10 : Familiarité avec les lettres de l'alphabet.....	46
R11 : Compréhension du principe graphophonologique au niveau syllabique.....	49
R12 : Utilisation des conversions graphème/phonème.....	53
R13 : Prémices du lexique orthographique.....	64
R14 : Utilisation de la morphologie lexicale	73
R15 : Utilisation de la morphologie syntaxique.....	75
R16 : Lecture par groupes de mots.....	84
R17 : Utilisation de la ponctuation	87

TABLEAU RECAPTULATIF DES 32 COMPÉTENCES

Compétences	Première évaluation recommandé en...
<p>Compétences de type C favorisant la compréhension des textes</p> <p>C1 Capacités langagières générales à l'oral</p> <p>C2 Compréhension du langage écrit entendu</p> <p>C3 Connaissance des types d'écrits et de leurs fonctions</p> <p>C4 Compréhension de l'usage des substituts</p> <p>C5 Capacité à inférer la psychologie des personnages</p> <p>C6 Représentation des lieux et des déplacements</p> <p>C7 Reconstitution de la chronologie des événements</p>	<p style="text-align: center;">GS</p> <p style="text-align: center;">GS (1^{er}) à CE1 (1^{er})</p> <p style="text-align: center;">CP (1^{er})</p> <p style="text-align: center;">CE1 (2^e)</p> <p style="text-align: center;">CE1 (2^e)</p> <p style="text-align: center;">CE1 (2^e et 3^e)</p> <p style="text-align: center;">CE1 (2^e et 3^e)</p>
<p>Compétences de type R favorisant le traitement des marques écrites et la reconnaissance des mots écrits</p> <p>R1 Capacité à calligraphier les mots écrits</p> <p>R2 Conscience phonologique : manipulation explicite des syllabes</p> <p>R3 Sensibilité implicite aux différences phonémiques</p> <p>R4 Proportionnalité quantité d'écrit / quantité d'oral avant le savoir-lire</p> <p>R5 Sens conventionnel de la lecture-écriture</p> <p>R6 Première approche de la notion de mot</p> <p>R7 Conscience phonologique : les consonnes fricatives</p> <p>R8 Conscience phonologique : les rimes</p> <p>R9 Éléments du vocabulaire technique (mot, lettre, phrase)</p> <p>R10 Familiarité avec les lettres de l'alphabet</p> <p>R11 Compréhension du principe graphophonologique au niveau syllabique</p> <p>R12 Utilisation des conversions graphème/phonème</p> <p>R13 Prémices du lexique orthographique</p> <p>R14 Utilisation de la morphologie lexicale</p> <p>R15 Utilisation de la morphologie syntaxique</p> <p>R16 Lecture par groupes de mots</p> <p>R17 Utilisation de la ponctuation</p>	<p style="text-align: center;">GS (1^{er}) à CP (1^{er})</p> <p style="text-align: center;">GS (1^{er})</p> <p style="text-align: center;">GS (1^{er} à 3^e)</p> <p style="text-align: center;">GS (1^{er})</p> <p style="text-align: center;">GS (2^e)</p> <p style="text-align: center;">GS (2^e à 3^e)</p> <p style="text-align: center;">GS (2^e à 3^e)</p> <p style="text-align: center;">GS (2^e) à CP (1^{er})</p> <p style="text-align: center;">GS (2^e) à CP (3^e)</p> <p style="text-align: center;">GS (2^e)</p> <p style="text-align: center;">GS (3^e) à CP (1^{er})</p> <p style="text-align: center;">CP (2^e) à CE1 (1^{er})</p> <p style="text-align: center;">CE1 (1^{er} et 2^e)</p> <p style="text-align: center;">CE1 (3^e)</p> <p style="text-align: center;">CE1 (3^e)</p> <p style="text-align: center;">CE1 (3^e)</p> <p style="text-align: center;">CE1 (3^e)</p>
<p>Compétences de type L : Lecture proprement dite et facteurs favorisant la réussite</p> <p>L1 Empan de mémoire verbale</p> <p>L2 Capacité à mettre en relation des informations différentes</p> <p>L3 Anticipation d'un mot dans un contexte littéral oral</p> <p>L4 Projet de lecteur</p> <p>L5 Coordination entre indices graphophonologiques et sémantiques</p> <p>L6 Anticipation d'un mot dans un contexte littéral écrit</p> <p>L7 Compréhension de phrases lues</p> <p>L8 Compréhension de textes lus</p>	<p style="text-align: center;">GS (1^{er})</p> <p style="text-align: center;">GS (3^e)</p> <p style="text-align: center;">GS (3^e) à CP (1^{er})</p> <p style="text-align: center;">CP (1^{er})</p> <p style="text-align: center;">CP (1^{er})</p> <p style="text-align: center;">CP (3^e)</p> <p style="text-align: center;">CE1 (1^{er})</p> <p style="text-align: center;">CE1 (1^{er} à 3^e)</p>

PRÉAMBULE

Bien distinguer évaluation et apprentissage

Comme l'architecture de *Prévelire* est conçue à partir de 32 compétences réparties en 3 domaines, l'utilisateur pourrait penser qu'une bonne pédagogie de la lecture consiste à découper l'apprentissage en autant de types de situations et d'exercices. Il lui suffirait alors d'en choisir dans un répertoire d'exercices structuré selon ces 32 compétences, de les mettre en œuvre, et de procéder à l'évaluation des apprentissages réalisés par les enfants avec les supports correspondants. C'est malheureusement cette vision qui est explicitement portée par la plupart des documents pédagogiques associés aux supports d'évaluation. L'enfant a-t-il échoué tel item ? On lui propose des exercices dans le même domaine, parfois identiques à ceux utilisés pour l'évaluation.

Indiquons d'emblée qu'assez souvent, cette démarche peut être efficace. C'est le cas si l'enfant a manqué d'entraînement sur un savoir-faire qu'il a commencé à s'approprier ou si le savoir-faire ou la notion qui n'ont pas été acquis ne présentent pas de vraie difficulté conceptuelle. Mais on peut anticiper que, si l'on procède ainsi en présence de blocages résistants, ceux-ci risquent au contraire de se cristalliser. Il faudrait plutôt prendre le temps de l'analyse diagnostique (qu'est-ce qui fait défaut à l'enfant pour qu'il surmonte cet obstacle ?) et concevoir les situations et dialogues pédagogiques propices à l'aider à franchir ce passage difficile, autrement dit mettre en œuvre d'autres situations d'apprentissage que celles qui ont échoué jusque-là et en visant d'autres compétences que celle pour laquelle l'évaluation s'est révélée négative.

La conception qui amène à découper systématiquement l'apprentissage en autant de types de situations que de compétences se nourrit d'une confusion entre évaluation et apprentissage. C'est pourquoi nous nous efforçons ci-après de clarifier la distinction entre ces deux notions afin de permettre à l'enseignant de bien utiliser les deux sortes d'outils de *Prévelire* : outils d'évaluation, d'une part, et propositions de pistes pratiques pour des situations d'apprentissage, d'autre part.

LES CAUSES OBJECTIVES DE CETTE CONFUSION

La distinction entre évaluation et apprentissage est une distinction classique en pédagogie. Pour le praticien, elle tombe sous le sens : alors que ce sont les élèves qui apprennent, en général c'est l'enseignant qui évalue leurs apprentissages. En fait, d'un point de vue didactique, la conduite de la classe obéit à un cycle qui alterne non pas deux phases (apprentissage et évaluation), mais trois :

1. Prises d'information sur les apprentissages réalisés ou non par les élèves (phase d'évaluation).
2. Conception des situations et tâches qui vont leur être proposées pour reprendre ces mêmes apprentissages, ou en commencer d'autres pour lesquels ils sont maintenant prêts (phase de préparation de la classe).
3. Mise en place de ces situations d'apprentissage et action plus ou moins diversifiée du maître pour en optimiser le rendement didactique : il vise à ce que le maximum d'élèves aille le plus loin possible dans l'apprentissage visé (phase d'enseignement-apprentissage proprement dite).

Au terme de ces trois phases, l'évaluation que réalise l'enseignant initie un nouveau cycle. Mais, le plus souvent, l'enseignant évalue les progrès des élèves au cours même de la phase d'enseignement-apprentissage, par l'observation continue (voir, sur ce point, la présentation du *Guide de passation* des évaluations différenciées de *Prévelire*). Les phases 1 (évaluation) et 3 (apprentissage) sont donc alors confondues.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

De plus, quand l'enseignant met en œuvre des évaluations spécifiques à partir d'épreuves, il n'est pas toujours facile de distinguer les supports et les tâches conçus pour ces évaluations, d'une part, et ceux utilisés pour les apprentissages, d'autre part. Tout simplement parce qu'une distinction matérielle n'est pas toujours pertinente. Par exemple, en mathématiques, il est normal de trouver les mêmes types de calculs à réaliser ou de problèmes à résoudre dans un support d'apprentissage et dans un support destiné à une évaluation-bilan. Ce qui varie principalement, ce ne sont ni les supports, ni les tâches, mais la fonction sociale de la situation et son vécu subjectif. D'où un risque de confusion dans l'esprit de l'enseignant, mais, surtout, dans celui de l'élève, qui peut confondre le moyen (l'évaluation) et la fin (l'apprentissage). C'est pour permettre aux élèves de clarifier les attentes différentes de leur enseignant dans les deux sortes de situations que de nombreux pédagogues cherchent à matérialiser ces différences. Par exemple, ils ritualisent les deux sortes de situations ; avant une phase d'évaluation, ils explicitent les critères d'évaluation ; ils privilégient l'autoévaluation ; etc.

LES ÉCUEILS DE LA CONCEPTION MODULAIRE DE L'ÉLÈVE

Mais il faut bien voir que, quelle que soit la façon de penser l'évaluation et de la pratiquer avec les élèves, on présuppose ici un découpage parallèle des compétences à acquérir, des situations d'apprentissage et des procédures d'évaluation, sur le modèle suivant :

Situation d'apprentissage A	→	Compétence A	→	Procédure d'évaluation de A
Situation d'apprentissage B	→	Compétence B	→	Procédure d'évaluation de B
Situation d'apprentissage C	→	Compétence C	→	Procédure d'évaluation de C etc.

Évidemment, pour une même compétence, on peut envisager de varier les situations d'apprentissage. Par exemple, pour aider les élèves à connaître les lettres de l'alphabet (noms et différentes graphies), outre les situations de calligraphie et les situations d'écriture de mots, de phrases et de textes, l'enseignant de GS ou de CP peut mettre en place un *Loto des lettres*, un *Jeu du pendu*, le *Jeu de l'imprimeur*, des mots croisés (voir R10), etc. Pour une même compétence, il mobilise alors plusieurs situations d'apprentissage, sur ce modèle en faisceau :

Situation d'apprentissage **A1**

Situation d'apprentissage **A2** → Compétence **A** → Procédure d'évaluation de **A**

Situation d'apprentissage **A3**

Mais dans tous ces cas, on fait comme si, de toute évidence, pour programmer son enseignement et préparer sa classe, l'enseignant devait forcément commencer par isoler une compétence donnée, en lien avec laquelle il devrait poser aussitôt une ou plusieurs situations d'apprentissage spécifiques, l'évaluation de cette compétence venant achever le triptyque. Or, s'il est effectivement loisible (voire indispensable) de raisonner ainsi pour certains apprentissages, la systématisation de ce fonctionnement équivaldrait à concevoir l'élève de façon purement modulaire et à ignorer les dynamiques vivantes qui mettent en mouvement la subjectivité de l'enfant. De plus, cette polarisation sur un élément isolé (de savoir) peut engendrer des malentendus entre élèves et maîtres, une perte de sens, un déplacement des investissements des enfants vers les marges de l'apprentissage en cours, etc. Au bout du compte, elle peut même aboutir à une très grande déperdition de l'énergie du groupe formé par le maître et les élèves.

INTÉRÊTS ET DIFFICULTÉS DE LA PÉDAGOGIE DE PROJET

C'est contre cette école « en tranches » que s'est construite la pédagogie de projet. Elle part du constat que les élèves peuvent se mobiliser avec une énergie surprenante sur un dessein collectif (monter un spectacle, réaliser un journal, préparer un voyage...). L'enseignant sait que, pour y parvenir, ils seront amenés à résoudre divers problèmes qui induiront des prises de conscience, des découvertes, des inventions, qu'ils devront réinvestir

COMPLÉMENTS PRATIQUES

des acquisitions, mais aussi faire des choix collectifs et, pour cela, prendre la parole, débattre et argumenter. Les enfants vont faire, mais en faisant, ils vont apprendre. Ils accepteront même de s'entraîner au cours d'activités décrochées. Et de la sorte, l'école fait d'une pierre deux coups : pour réussir, les élèves sont aussi conduits à s'organiser, à coopérer, à être solidaires les uns des autres. La pédagogie de projet aménage un milieu éducatif.

Pour l'enseignant, c'est une autre façon de transmettre les savoirs : la relation entre vie de la classe et programme scolaire ne peut plus être « minotée ». Mais l'efficacité didactique de l'école est alors proportionnée à la rigueur avec laquelle l'enseignant cultive les apprentissages dans ce milieu vivant. Car le risque, bien connu des praticiens, est que le projet prenne le pas sur les apprentissages, ce que Philippe Meirieu appelle la « dérive économique » (cf. *Itinéraires des pédagogies de groupe*, Chronique sociale, 1984). La transmission des savoirs à travers la pédagogie de projet ne s'improvise pas !

UN MODÈLE EN INFLORESCENCE

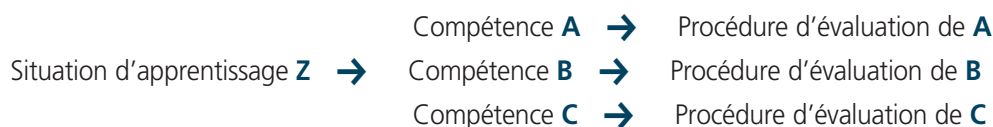
En tout cas, il est clair que l'on peut concevoir des situations d'apprentissage qui conduisent à développer simultanément plusieurs compétences, sur ce modèle en inflorescence :



On en a une parfaite illustration avec les situations de production de textes en GS et au début du CP. Ces situations d'apprentissage conduisent chaque enfant à développer ses compétences dans divers domaines : clarifier les opérations mentales à réaliser pour lire, comprendre que l'écriture note le langage, saisir de plus en plus savamment la notion de mot, connaître de mieux en mieux les lettres de l'alphabet, accéder à un premier capital de mots connus lettre à lettre, découvrir de premières régularités graphophonologiques qui mettent sur la voie de la compréhension du principe alphabétique, se familiariser avec l'orthographe des mots les plus fréquents, comprendre le rôle des marques du pluriel (S et ENT), etc. Ces apprentissages s'amorcent dès la dictée à l'adulte, mais ils sont « boostés » par l'accès à une écriture de plus en plus autonome, grâce à des outils d'aide à l'écriture.

UN POINT DE DÉPART COMMUN : LE DÉCOUPAGE COMPÉTENCES / ÉVALUATION

Toutefois, même dans cette situation, et peut-être surtout, l'enseignant doit évaluer l'acquisition de chaque compétence de façon rigoureuse. Ici, alors que l'apprentissage se construit de façon globale et vivante, l'évaluation par l'enseignant reste nécessairement analytique :



Cela demeure vrai quand l'évaluation consiste, par l'observation continue, à vérifier que l'enfant montre la compétence concernée dans ses productions ou dans les stratégies qu'il emploie.

À ce point de la réflexion sur les relations entre compétences, situations d'apprentissage et évaluation, il ressort donc que, quel que soit le modèle pédagogique ou didactique de référence, si l'on doit distinguer nettement évaluation et apprentissage, en revanche, le lien entre compétence et évaluation est constant. Le projet *Prévelire* tient pour beaucoup à ce constat : par-delà leurs différences de conception, tous les enseignants ont besoin de coordonnées communes ; il ne peut s'agir que des compétences et des procédures d'évaluation qui leur sont liées (rappelons encore que l'observation continue est la procédure la plus naturelle).

COMPLÉMENTS PRATIQUES

D'où l'architecture de *Prévelire* : 32 compétences, réparties dans trois domaines, et, pour chacune, des procédures d'évaluation. Il était logique que nous suivions aussi cette architecture pour la présentation des présents compléments pratiques. On retrouve donc, à travers les trois fichiers PDF, le découpage en trois domaines C, R et L. Pour chaque domaine, on retrouve aussi le découpage en compétences (C1, C2, C3... ; R1, R2, R3... ; L1, L2, L3...). Mais cela ne vaut pas adhésion à une conception modulaire de l'élève : l'enseignant sait qu'il peut stimuler le développement de plusieurs compétences des élèves à travers des situations d'apprentissage liées à des projets, telles que la production de textes. Toutefois, du fait de la structuration du présent document (selon les compétences et non selon les situations d'apprentissage), nous n'avons pas la possibilité d'exposer précisément les démarches et outils appropriés à ce modèle en inflorescence. Le lecteur ne s'étonnera donc pas qu'à maintes reprises, nous le renvoyons vers des ouvrages ou articles où ils sont présentés de façon à être compris et praticables par tous. Nous l'invitons aussi à se référer au livre *Prévenir les difficultés en lecture* (2009). Outre une mise en perspective théorique de *Prévelire* avec les recherches psychologiques sur la lecture et son apprentissage, il y trouvera une présentation de démarches d'enseignement centrées sur la production de textes dès la GS.

R1 : CAPACITÉ À CALLIGRAPHIER

LES MOTS ÉCRITS

Nous abordons ci-après quelques pistes pour l'apprentissage de l'écriture manuscrite en capitales (lettres « bâton ») d'abord, de la cursive ensuite.

LES SITUATIONS D'ÉCRITURE EN CAPITALES

Depuis le début du cycle 1, les enfants ont été amenés à écrire en lettres capitales dans des situations assez répétitives : écriture de leur prénom, de la date éventuellement et de quelques mots isolés (*maman, papa, Noël, vélo, etc.*) à partir de la copie de modèles eux-mêmes écrits en capitales. En général, il ne s'agissait pas d'activités dirigées. De plus, en parallèle, certains enseignants ont mis en place des exercices de graphisme dès la MS.

L'intérêt de l'écriture en capitales est de permettre aux élèves d'écrire d'emblée des mots, voire de petits textes, avec un alphabet facile à reproduire et qui ne nécessite pas, au moins au début, un apprentissage systématique. Son utilisation pose des problèmes différents de la cursive. En particulier, l'enfant doit gérer consciemment la segmentation en mots (les élèves qui écrivent en script dès le départ, comme dans la plupart des autres pays, rencontrent le même problème). Mais on est en droit de considérer que la prise de conscience de cette segmentation, même si elle n'est pas aisée, est un pas vers la notion de mot à l'écrit et à l'oral.

Quoi qu'il en soit, au début de la GS, on peut observer de grandes inégalités dans la capacité à écrire des mots, sur le plan de la calligraphie, depuis un tracé tremblant comportant des traits non jointifs jusqu'aux tracés sûrs et réguliers, et sur celui de la mémoire de l'identité alphabétique de ces mots, entre les élèves qui ne savent écrire aucun mot de mémoire et ceux qui montrent un appétit grandissant pour l'écriture. En fait, dès le début de la GS, il semble difficile d'échapper à deux sortes de situations qui visent à atténuer ces différences et à préparer tous les élèves à réussir les apprentissages de base de la lecture dans la suite du cycle 2 : des situations d'écriture de textes courts et des situations d'entraînement à la calligraphie.

L'ÉCRITURE DE TEXTES

Sur ce sujet, nous renvoyons le lecteur à l'article « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier » (André Ouzoulias, in *Comprendre et aider les élèves en difficulté scolaire*, sous la dir. de G. Toupiol et L. Pastor, FNAME-Retz, 2005), où sont décrits les outils et procédés qui permettent à des non-lecteurs, dès la GS, d'écrire de façon de plus en plus autonome avant l'accès au décodage, ainsi que les situations d'écriture qui favorisent les progrès des enfants¹.

Ci-dessous nous nous limitons à une présentation synthétique de cette démarche.

Comment écrire des textes courts ?



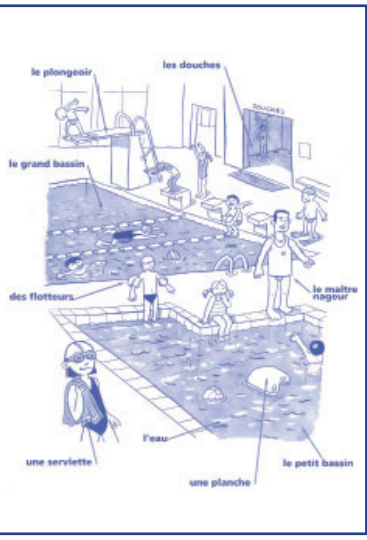

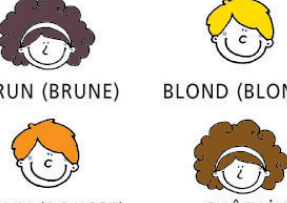

1) Les enfants peuvent utiliser **des glossaires illustrés** : trombinoscope des élèves de la classe pour accéder à l'écriture du prénom de chacun, imagiers divers comme les animaux (pour chaque animal, on associe son image et son nom), les aliments, les vêtements, les adjectifs de couleur, des verbes fréquents, des compléments de lieu (*au marché, dans la forêt, au musée, au restaurant, au cinéma, au bord de la rivière, etc.*), des planches légendées (de la piscine, d'une ferme, d'un cirque, d'une vue en écorché d'un pavillon, d'une famille typique...), etc.

¹ On y trouvera une justification du fait qu'au cycle 2, en milieu ordinaire, l'enseignant ne fait jamais écrire les élèves en script.



COMPLÉMENTS PRATIQUES

On peut ajouter à ce stock les couvertures de certains albums, quand le titre est facile à utiliser.

Voici des exemples de ces glossaires illustrés :

Noms d'animaux	Adjectifs de couleur	Planche légendée
 UN CHAT	 <ul style="list-style-type: none"> BLANC (BLANCHE) GRIS (GRISE) NOIR (NOÏRE) VERT (VERTE) BLEU (BLEUE) VIOLET (VIOLETTE) ROUGE JAUNE ORANGE MARRON 	
 UN CHIEN	 <ul style="list-style-type: none"> BRUN (BRUNE) BLOND (BLONDE) ROUX (ROUSSE) CHÂTAÏN 	
 UNE SOURIS		<p><i>Le lexique de ma classe CP-CE1, Retz, 2002, p. 49.</i></p>

2) Les élèves peuvent aussi utiliser **des textes-référence**, qui ont été aménagés pour faciliter le repérage des expressions ou des mots (une ligne = une clause, qu'on appelle aussi parfois « groupe de souffle »), comme dans les exemples ci-dessous : une comptine traditionnelle, une comptine originale et un récit.

<p>LA FÊTE À LA SOURIS</p> <p>C'EST DEMAIN JEUDI LA FÊTE À LA SOURIS, QUI BALAÏE SON TAPIS AVEC SON MANTEAU GRIS.</p> 	<p>LA POULE AU RIZ</p> <p>UNE POULE SUR UN MUR QUI PICORE DU PAIN DUR <i>PICOTUR PICOTUR</i></p> <p>ON LA MET DANS UN PANIER ELLE PICORE DES GRAÏNS DE BLÉ <i>PICOTÉ PICOTÉ</i></p> <p>ET POUR LUI DONNER DES GRAÏNS DE RIZ ON LES MET SOUS LE TAPIS <i>PICOTI PICOTI...</i></p> <p>... AVEC LES PETITES SOURIS !</p> 	<p>LA POTERIE</p> <p>VENDREDI, À L'ÉCOLE, ON EST ALLÉ À LA POTERIE. LAURYNE A FAÏT UN VASE. MATTÉO A FAÏT UN PETIT BOL. ET MOI, J'AI FAÏT UNE PETITE TASSE. ON LES CUÏRA BIENTÔT.</p> <p>SARAH</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Si les élèves connaissent par cœur le texte oral, ils peuvent retrouver les expressions ou mots dont ils ont besoin. Cela suppose, pour chaque texte, une phase de mémorisation qui peut être justifiée, notamment pour les récits de vie, par l'usage qui en sera fait : puiser dans ces textes des mots pour écrire d'autres textes.

L'élève utilise ces supports exactement comme la file numérique pour retrouver l'écriture d'un nombre et copier les chiffres correspondants : du doigt, il parcourt le « texte » des nombres successifs, de gauche à droite, en faisant

COMPLÉMENTS PRATIQUES

correspondre, à chaque mot-nombre de la comptine numérique, le pointage d'un nombre écrit, jusqu'à entendre le mot dont il recherche l'écriture. Mais ici, tant qu'il ne sait pas lire, il ne peut pas isoler les mots (ni à l'oral, ni à l'écrit) ; c'est pourquoi, pour faciliter le repérage, les textes destinés à devenir des références sont aménagés de sorte que chaque ligne corresponde à une clause. Le point de départ de la recherche est alors un parcours du texte écrit ligne après ligne auquel l'enfant fait correspondre les clauses orales successives. Quand l'enfant a localisé la ligne qui porte la clause recherchée, sa recherche de l'expression ou du mot dont il a besoin s'en trouve facilitée : pour un non-lecteur, il est plus facile de retrouver « petite » dans la ligne « une petite tasse » que dans « Et moi, j'ai fait une petite tasse. », si tant est que l'enfant a préalablement retrouvé cette phrase dans le texte.

Tous ces supports sont, bien sûr, introduits très progressivement. Pour que les élèves soient de plus en plus autonomes dans leur utilisation, l'enseignant propose chaque jour des exercices ludiques de repérage, tels que :

- redire le texte en le parcourant du doigt ligne après ligne pour le mémoriser ;
- montrer une ligne ou un mot demandés (dans *La fête à la souris*, où est écrit « qui balaie son tapis », où est écrit « avec son manteau », où est écrit « gris » ?) ;
- dire ce qui est écrit quand l'enseignant montre une ligne ou un ou deux mots sur une ligne ;
- dire ce que l'enseignant montre alors qu'il fabrique des phrases avec divers éléments empruntés à ces textes, comme : « C'est demain... vendredi... la fête à... Léane. » ;
- écrire sous la dictée de l'enseignant un groupe de mots ou une phrase, par exemple : « un petit chat gris » (au début de la GS) ou « Dimanche matin, on est allé au marché avec un panier. » (en toute fin de GS et au début du CP) ; c'est ce que nous appelons la dictée-recherche.

REMARQUE

Pour ces dernières tâches, l'enseignant aura pu préparer des supports adaptés à ce type d'exercice collectif ou semi-collectif : en GS, chaque enfant dispose par exemple d'un feutre effaçable et d'un support rigide formé d'un carton blanc inséré dans une pochette transparente, sur lequel sont tracés des « rails » (voir ci-après, l'entraînement à la calligraphie) pour pouvoir écrire régulièrement ; quand les enfants commencent à pouvoir écrire en cursive (voir ci-après l'accès à la cursive), l'enseignant peut faire utiliser les premiers cahiers lignés.

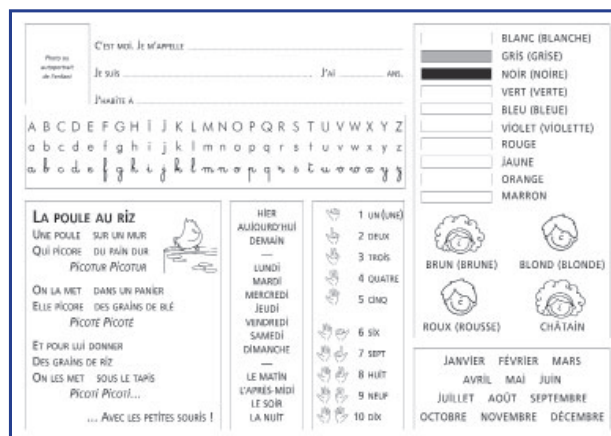
Enfin, il est possible de constituer des listes écrites (nom des périodes de la journée, des jours de la semaine, des mois, des saisons, des nombres, etc.) auxquelles les élèves peuvent accéder grâce à une parfaite maîtrise des listes orales correspondantes (voir la reproduction du sous-main, page suivante).

Dans l'idéal, ces supports ont à la fois une forme collective, des affiches par exemple, pour des activités d'entraînement, et une forme individuelle pour les ateliers d'écriture (classeur, porte-vues ou cahier, dans les pages duquel les imagiers, textes et listes-référence sont collés). On peut aussi prévoir une forme semi-collective pour une partie du lexique, par exemple pour les noms des animaux, qui se présente comme un ensemble de cartes à deux faces : au recto est écrit le nom, accompagné d'un déterminant (*une souris, un loup, un oiseau, des oiseaux, un chat, deux chats*, etc.), et au verso on voit l'image correspondante. Cette série de cartes peut servir de support à deux sortes de *Jeu de Mémo* : lecture quand la face visible est celle du mot écrit (l'image au dos sert à l'autocorrection) ; écriture quand la face visible est celle de l'image (le texte au dos sert à l'autocorrection). Dans cette seconde situation, au besoin, le joueur peut utiliser un glossaire illustré, mais il doit le retourner ou le masquer avant d'écrire (il n'a pas le droit de copier directement).

COMPLÉMENTS PRATIQUES

Les sous-main de Prévelire

Dans le *Matériel pour des situations d'apprentissage de Prévelire*, l'utilisateur trouvera aussi un exemple de sous-main qui reprend quelques-uns des supports présentés précédemment :



Ce sous-main doit être complété par l'enfant avec l'aide de son enseignant (autoportrait ou photo², texte de présentation personnel, couleurs et teintes de cheveux). Il mérite d'être plastifié. Tant que l'enfant écrit ses textes en capitales, il se sert de la version en capitales. Dès qu'il peut écrire ses textes en cursive, il se sert de la version en minuscules d'imprimerie.

Trois tactiques pour écrire des textes

Ces procédés, tout particulièrement la mise en forme des textes et les exercices d'entraînement, ont été mis au point par une praticienne experte, Danielle De Keyzer, au long de plus de trente ans d'enseignement avec des élèves de cycle 2 en pédagogie Freinet³.

Au total, le non-lecteur utilise donc trois tactiques pour écrire :

- Il écrit de lui-même tous les mots qu'il connaît de mémoire : son prénom et d'autres mots comme *Papa, Maman, vélo, Noël...* Ce lexique disponible augmente progressivement jusqu'à la fin de la GS où l'enfant peut maîtriser, avant de savoir décoder, deux ou trois dizaines de mots, principalement d'autres prénoms ou mots chargés d'affect (comme lapin ou chat) et des mots hyperfréquents et courts comme *un, une, de, la, il, je, on, vu, et, qui...*
- Il utilise les outils d'autonomie mis à sa disposition : glossaires illustrés, listes et textes-référence.
- L'enseignant lui vient en aide en jouant encore son rôle d'écrivain public, comme il le faisait dans la dictée à l'adulte.

Deux sortes de textes : récits de vie et situations génératives

Les textes produits par les élèves sont principalement de deux sortes :

- Quelques récits de vie, qu'ils soient personnels comme, ci-dessus, le texte de Sarah, ou collectifs. Tous sont écrits avec une aide importante de l'adulte, qui intervient pour soutenir la mise en mots du récit et pour aider l'enfant à retrouver les mots ou expressions dont il a besoin.

² Il est intéressant de demander à chaque élève, muni d'un miroir, de réaliser son autoportrait au crayon de couleur, à la craie grasse ou à l'encre... La production de cet autoportrait pour le sous-main, en tout petit format, peut être une séance particulièrement motivante d'une séquence d'arts visuels sur les autoportraits.

³ Voir son livre *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte*, Retz, 2000, qui donne une méthodologie utilisable au cycle 2, puisque celle qui est présentée dans cet ouvrage pour les adultes illettrés débutants est une transposition de celle qu'elle a construite avec les enfants.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

b) De nombreuses situations génératives, plus faciles à gérer pour le maître et les élèves, notamment en GS et au début du CP. Nous en donnons un exemple dans les deux textes ci-dessous, créés à partir d'un reparamétrage de *La Fête à la souris*, texte dans lequel l'enseignant a barré ce qui devait être remplacé par des termes de même catégorie :

LA FÊTE À LA SOURIS	LA FÊTE À LA POULE	LA FÊTE AU LION
C'EST DEMAIN JEUDI LA FÊTE À LA SOURIS, QUI BALAIÈ SON TAPIS AVEC SON MANTEAU GRIS	C'EST DEMAIN MARDI LA FÊTE À LA POULE, QUI BALAIÈ SON TAPIS AVEC SA ROBE ROUGE	C'EST DEMAIN DIMANCHE LA FÊTE AU LION, QUI BALAIÈ SON TAPIS AVEC SA CASQUETTE BLANCHE

Le lecteur trouvera dans l'un des ouvrages cités ci-dessus (Ouzoulias, 2005) une présentation détaillée de plusieurs situations génératives : « Je fais mon autoportrait », « Pour Noël, je voudrais », « Pour Noël, j'ai eu », « Nicolas a un chat, Fatou a deux loups, Flora a trois rats, ... » (phrases rimées avec les prénoms de la classe), « Si j'étais un animal, je serais... », « Si j'étais une fée... », « La soupe de la sorcière », etc. et plusieurs situations qui partent d'un album à structure simple ou répétitive, comme *Bon appétit M. Lapin* (Claude Boujon, L'École des loisirs, 1985), *Maxou* (Nadja, L'École des loisirs, 2001)... ou la plupart des albums de la collection « Histoire de mots », chez PEMF.

L'ENTRAÎNEMENT À LA CALLIGRAPHIE

Rappelons que ces exercices visent d'abord à donner aux enfants la possibilité de tracer les lettres capitales avec exactitude, régularité et rapidité, en associant progressivement la suite des gestes pertinents à la vue de la lettre, de sorte que les élèves puissent se détacher, le plus tôt possible, des modèles. D'où la nature des exercices, illustrés ci-dessous :

- écrire trois ou quatre fois le même mot à partir d'un modèle (donné à gauche et à droite) ;

MAMAN _____ MAMAN

- en cas de besoin, pour telle ou telle lettre d'un mot donné, un entraînement spécifique sur cette lettre isolée.

A _____ A M _____ M

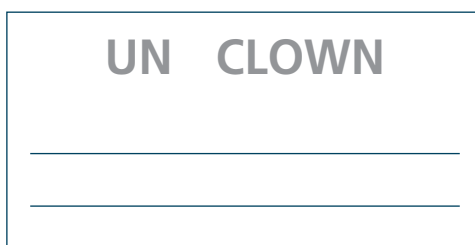
Dès que les enfants parviennent à tracer les lettres trait après trait avec une certaine adresse et avec régularité, on peut viser à les initier aux gestes économiques, préparatoires à ceux de la cursive :

- tracer les deux jambes du A sans lever la main (en partant du bas de la jambe gauche), de même avec M, N, V, W et Z ;
- tracer le C, le G, le O et le Q en les « tournant » dans le sens antihoraire ;
- « tourner » les courbes de B, D, P et R dans le sens horaire.

Les élèves aiment bien ces entraînements. Ils sont d'autant plus efficaces qu'ils peuvent les expérimenter et les répéter dans ces trois sortes d'espace moteur : celui du bras, celui de l'avant-bras et celui du poignet. Quand le tracé est réalisé sur un tableau, un paper-board, du sable, sur les lettres Montessori (ces lettres de grande taille sont aussi conçues dans des matériaux divers, comme le feutre, le papier de verre, le carton ondulé, etc.), dans l'air..., c'est en effet tout le bras qui porte le mouvement. L'enfant dessine alors la lettre avec son doigt enduit de peinture, un feutre, une craie, une petite éponge mouillée. Il s'agit surtout de construire plus aisément un modèle mental du mouvement et d'en mémoriser le parcours.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

Sur un support de taille moyenne, c'est l'avant-bras qui est sollicité. Cela renforce et précise le geste. L'ardoise est l'un des supports les plus adaptés à ces exercices. Mais le plus indiqué en GS est certainement la feuille préimprimée glissée sous une pochette transparente rigidifiée. L'enseignant a préparé un modèle de mot(s) connu(s) de tous, à repasser et à réécrire, par exemple ainsi :



Ce sont les exercices de calligraphie entre deux lignes très proches (environ 7 mm), au crayon noir, puis au stylo, qui favorisent le développement de la motricité fine (le poignet se déplace le long des deux « rails », les doigts forment le dessin des lettres) et du contrôle de la main par l'œil, indispensables à une entrée réussie dans l'écriture. Ces exercices peuvent se réaliser sur un petit cahier personnel réservé aux travaux de calligraphie, où chaque élève peut également écrire les mots qu'il aime.

Dans cette dernière phase, l'enseignant veille à la tenue du crayon ou du stylo. Au besoin, on peut faire utiliser des crayons de forme ergonomique à certains élèves qui auraient tendance à revenir constamment à une préhension primitive. Cette phase peut durer plusieurs semaines, le temps que ces élèves assimilent la bonne façon de prendre le crayon.

REMARQUE : ET LE GRAPHISME ?

Si les élèves écrivent régulièrement des textes et si, de surcroît, ils bénéficient de ces entraînements systématiques à la calligraphie en lettres capitales, ils n'ont pas besoin, en supplément, d'exercices de graphisme. Les deux types de situations visent le même apprentissage : le développement d'une motricité fine et le contrôle du geste d'écriture. Il est raisonnable de penser que les enfants peuvent plus aisément comprendre, avec la première série d'entraînements qu'avec les activités dites de graphisme, que le but est d'apprendre à écrire.

L'ENTRÉE DANS LA CURSIVE

Le choix qui a été expérimenté dans plusieurs classes de GS et CP se présente sous la forme d'une progression en quatre phases⁴ :

Phase 1 : En GS, les enfants écrivent au brouillon leurs textes en capitales jusqu'au mois de mars. On distingue les grandes capitales, qui dépassent le « plafond » (la ligne supérieure de la réglure) à l'initiale des noms propres et au début des phrases, et les petites capitales pour les autres lettres. Les lettres sont accentuées (ÉCOLE et non ECOLE)⁵ et l'on met les points sur les I et sur les J. Les références sont elles-mêmes écrites ainsi. On aide les enfants en utilisant des réglures à deux lignes (il est conseillé d'utiliser des interlignes de 15 mm environ).

Ce choix conduit cependant les enfants à devoir gérer des espaces de deux sortes, les espaces inter-lettres et les espaces inter-mots. Au tout début, ils ont tendance à négliger l'espace inter-mots. Mais cette erreur est une excellente occasion d'installer un dialogue sur la notion de mot. On voit souvent des enfants qui surcorrigent aussitôt leur façon d'écrire en mettant un très grand espace entre les mots. Au fil du temps, ils apprennent à gérer ces

⁴ Cette partie du texte est, en grande partie, empruntée à Ouzoulias, 2005, déjà cité, où l'on trouve toutes les justifications des choix pratiques proposés ici.

⁵ Rappelons que, dans les règles typographiques en vigueur aujourd'hui, tant dans la presse écrite que dans l'édition, les majuscules doivent être accentuées. On doit écrire par exemple : « À la demande de l'Éducation nationale... » et non « A la demande de l'Education nationale... ».

COMPLÉMENTS PRATIQUES

espaces de façon plus adaptée. C'est certainement le reflet de progrès conceptuels. Ainsi, dans un premier temps, à la suite de l'intervention de l'adulte, un mot apparaît aux enfants comme un groupe de lettres entouré par deux grands espaces. Ensuite, avec le développement de leurs capacités de reconnaissance des mots écrits, les enfants accèdent à une notion de mot plus sémantique, puis, progressivement, ils approchent de la notion syntaxique savante (cf. R6). Pour aider les enfants, on peut mettre à leur disposition un gabarit d'espace inter-mots sous la forme d'une étiquette blanche ayant la largeur de deux caractères.

Pour chacun des textes, l'enfant est systématiquement invité à l'imprimer. Mais alors, il doit le composer selon les normes typographiques habituelles : capitales au début des phrases et des noms propres, minuscules pour les autres lettres. Cette traduction constante permet de construire, progressivement mais solidement, la correspondance des deux alphabets imprimés, objectif fondamental de la GS.

Pour des écrits pseudo-privés (par exemple un pense-bête personnel au tableau), l'enseignant de GS écrit devant les enfants en cursive : il explique que c'est l'écriture des grands, que ce sont des lettres attachées et que les enfants apprendront cette année cette écriture difficile.

Phase 2 : Au mois de mars commence un enseignement méthodique et rigoureux de la cursive. La première leçon d'écriture en lettres cursives est théâtralisée. Elle porte sur un mot connu des enfants (jour de la semaine...) ou marqué affectivement :

- L'enseignant réalise le modèle au tableau devant les enfants.
- Il écrit devant les enfants le mot en cursive en épelant les lettres au fur et à mesure qu'il les trace au tableau.
- Il fait dessiner les lettres successives dans l'espace.
- Il fait écrire les lettres une à une en même temps que lui (les enfants écrivent sur un support ligné de taille intermédiaire entre le tableau et le cahier, par exemple une feuille insérée dans une pochette transparente rigidifiée) puis reprend cet exercice en insistant maintenant sur les liaisons entre les lettres (pour écrire *Lundi*, on écrit d'abord *Lun* en une seule fois, puis on lève son stylo et on écrit *di*).

Les deux exercices nécessaires sont alors systématiques et quotidiens : écriture de lettres isolées et écriture de mots où les lettres sont liées. Les élèves apprennent d'abord à écrire la date du jour (qu'ils ont écrite jusque-là en capitales), leur prénom et des mots qu'ils savent déjà écrire en capitales (*papa, maman*, etc.). C'est donc ce corpus qui détermine l'ordre dans lequel les lettres sont introduites, plutôt qu'un ordre lié à une catégorisation selon le geste de base (classiquement, on distingue 5 gestes de base). On trouve, à la fin de cette partie, les lettres qui ont été ainsi successivement abordées dans les classes expérimentales (les majuscules cursives sont découvertes en toute fin de CE1).

Phase 3 : Entre le mois de mars et celui de mai, les enfants continuent à écrire leurs textes en capitales au brouillon. Un exercice possible dès la fin avril, quand les lettres les plus courantes ont été apprises en cursive, consiste néanmoins à faire réécrire en cursive deux ou trois textes antérieurs (les élèves peuvent s'aider de la correspondance entre les trois alphabets).

Phase 4 : C'est seulement en mai que, progressivement et de façon différenciée, les enfants sont encouragés à écrire directement leur « brouillon » en cursive. Les plus expérimentés ($\pm 20\%$) y parviennent presque aussitôt. D'autres ne pourront le faire qu'au courant du mois de juin. D'autres enfin y parviendront dans les premières semaines du CP. Pour ces élèves, les références sont alors réécrites en script et continueront à se présenter ainsi jusqu'à la fin du premier semestre de CP. L'enseignant pourra alors écrire les nouvelles références en cursive (la justification de ce choix est donnée ci-après).

COMPLÉMENTS PRATIQUES

 L'APPROPRIATION DE LA CURSIVE AU CP

Le plus souvent, les enseignants de CP pensent faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ainsi :

1) en **lecture**, ils présentent aux élèves les mots écrits sous deux formes, en script et en cursive, comme ci-dessous :

une sorcière
une sorcière

2) quand les enfants ont à **écrire**, qu'il s'agisse d'exercices de calligraphie ou d'autres travaux (écrire la date, écrire le titre et les consignes d'une série de calculs, écrire les mots du jour, etc.), les modèles qu'ils doivent copier sont presque toujours donnés en cursive.

Ces choix, qui paraissent de bon sens, n'en sont pas moins discutables. Une recherche que nous avons conduite dans des classes de CP⁶ montrait en effet qu'au mois de décembre, pour une tâche de copie différée, une forte proportion d'élèves étaient pénalisés quand le mot à mémoriser était présenté au tableau en cursive. Dans cette condition en effet, comme la frontière entre les lettres n'est plus matérialisée, les élèves les moins avancés ont du mal à épeler le mot écrit. Ils ont alors tendance à appréhender le mot comme un dessin formé de « ronds », de « petites boucles », de « grandes boucles », de « ponts », de « crochets », etc. Ils sont indirectement incités à traiter ce mot comme une sorte d'image (pour ainsi dire, le dessin d'une ficelle) et non comme une suite de lettres ordonnées, ce qui entrave la mémorisation du mot et gêne l'accès à sa graphophonologie.

Les résultats de cette recherche nous amenaient à conclure que *la meilleure des formules au début du CP*, tant que les enfants ne sont pas assez habiles dans l'épellation de la cursive, est celle-ci : *les mots à écrire sont présentés en script*, mais on n'incite évidemment pas les élèves à les écrire en script ; *ils doivent les écrire en cursive*, en utilisant tant qu'ils en ont besoin un double alphabet assurant la correspondance entre les minuscules d'imprimerie (soit encore les lettres scriptes) et les lettres cursives. Dans cette condition, les enfants sont conduits à analyser le mot à écrire comme formé de lettres successives (encore faut-il que les élèves sachent épeler le script) et à produire sa transcription en cursive. On peut être sûr que, ce faisant, ils sont vraiment conscients d'écrire en « lettres attachées ».

Quand ils parviennent à épeler n'importe quel mot écrit en cursive et que l'association entre les deux alphabets est automatisée⁷, au plus tard en janvier ou février au CP, l'enseignant peut proposer des modèles écrits directement en cursive. Les inconvénients que pouvait présenter une telle démarche en début d'année ont maintenant disparu.

De la sorte, au début du CP, pour des situations de lecture, l'enseignant n'a pas non plus besoin de présenter aux élèves les deux écritures. S'il écrit lui-même à la main, il lui suffit de simuler, par l'écriture scripte, les lettres minuscules d'imprimerie (en signalant les équivalences, comme g et g).

Il n'en demeure pas moins que, pour l'appropriation du geste graphique au début du CP, il est indispensable de proposer aux élèves des exercices qui leur demandent de reproduire plusieurs fois un mot donné en cursive. Certes, ici, il s'agit de calligraphie. Toutefois il conviendrait que chaque mot utilisé pour ces gammes ait été préalablement rencontré en lettres détachées, épelé, analysé, rapproché d'autres mots connus, etc. de sorte que l'exercice consiste bien, pour les élèves, à apprendre à le manuscire en lettres attachées. De même, il est important de proposer des exercices de calligraphie sur des lettres isolées (en faisant des lignes de e, de l, de r, etc.).

Sur ce sujet déterminant de l'accès à l'écriture, rares sont les ouvrages pédagogiques qui réussissent à prendre en compte les quatre plans que les pédagogues doivent concilier : les exigences techniques de l'entrée dans la cursive, la connaissance du développement psychomoteur du côté du geste graphique, la relation entre apprentissage

⁶ Cf. A. Ouzoulias, 2005, déjà cité.

⁷ C'est ce qu'on cherche à évaluer avec la dernière épreuve notée R1 : la phrase « Virginia a deux belles poupées. » est écrite en minuscules d'imprimerie et les élèves doivent l'écrire en cursive.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

de l'écriture et conceptualisation de l'écrit et les conditions pratiques de l'enseignement en maternelle et au CP. Le plus souvent, les auteurs se concentrent soit sur la maîtrise du geste graphique, soit sur l'aspect conceptuel. Nous renvoyons toutefois au récent ouvrage de Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, *Apprendre à écrire de la PS à la GS* (Retz, 2007). Certes, ses propositions peuvent parfois différer de celles que nous soutenons ici, mais son projet explicite vise précisément à concilier ces quatre plans.

Les lettres abordées dans la progression recommandée pour l'apprentissage de la cursive en GS et au CP⁸

	Mots écrits	Lettres abordées
EN MARS	Lundi Mardi Jeudi Vendredi mars Prénom	u n d i a r e m s (+ 2 lettres en moyenne) Total : ± 11 lettres
EN AVRIL - MAI Autres mots connus	maman papa avril mai ex. : bébé chat souris	p v l b c h t o Total : ± 17 lettres
EN JUIN Autres mots connus	juin ex. : fantôme gâteau	j f z g y q œ Total : ± 24 ou 26 lettres
AU DÉBUT DU CP		k w œ ç

⁸ Ce tableau est donné à titre d'exemple. Les initiales des noms des jours sont en majuscule car, dans la progression, les enfants les utilisent pour écrire la date.

R2 : CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : MANIPULATION EXPLICITE DES SYLLABES

Les tâches proposées se succéderont normalement dans la classe selon le degré de difficulté : segmenter, dénombrer, ajouter, supprimer, inverser les syllabes ou repérer une syllabe donnée dans des mots divers (par exemple retrouver la position de [ra] dans « radis », « caméra », « caramel »), les combiner⁹.

★ SEGMENTER

C'est la compétence de base dans ce domaine, celle sans laquelle les autres tâches sont impossibles. Mais c'est aussi la plus naturelle et la plus accessible pour les enfants de GS. Voici un démarrage possible, qui permet d'introduire le mot « syllabe ».

Il s'agit d'amener les élèves à prononcer un énoncé en séparant les syllabes (comme lorsqu'on égrène les pieds d'un vers). Pour mettre en scène la consigne, l'enseignant peut faire imaginer un perroquet malade (ou un robot, ou encore une poupée cassée...) qui répète ce qu'on lui dit, mais « en le découpant en petits morceaux ». Les enfants comprendront cela très bien à partir d'exemples.

La consigne peut être : Je dis « Bonjour les enfants ! » et le perroquet malade répète « Bon-jour-les-zen-fants ! » ; je dis « Aujourd'hui, c'est vendredi... », que dit le perroquet malade ? Les enfants sont invités à jouer le rôle du perroquet malade. Dans un premier temps, on leur propose de répéter de courtes phrases : l'enseignant les dit normalement, les élèves les répètent en petits morceaux.

Il est bon de ne pas se contenter d'une interrogation collective. Dès que l'enseignant sent que le groupe s'est approprié la tâche, il interroge des enfants individuellement. Quand l'un d'entre eux répond, les autres l'écoutent pour savoir s'il répète le même énoncé en le découpant en petits morceaux¹⁰.

Lorsque les enfants sont très performants, l'enseignant peut alors dénommer ces « petits morceaux » : on les appelle des *syllabes*.

Cette même tâche est proposée ensuite sur des mots isolés. On utilise alors dès ce moment les cartes collectives du matériel de *Prévelire*, notées R2. L'enseignant montre une image, par exemple celle du papillon, et demande de dire ce mot en séparant les syllabes. Il continue de même avec les deux autres mots polysyllabiques de cette série (*souris*, *hippopotame*), poursuit avec d'autres noms d'animaux, sans support imagé, puis passe à une autre série : *kiwi*, *pamplemousse*, *raisin*. Etc. Il convient de vérifier que chaque enfant est capable de produire cette segmentation. Quand les enfants ont compris la tâche et assimilé le mot « syllabe », il est bon de leur proposer cette tâche sur des monosyllabiques. On cherche alors à provoquer un commentaire de ce type : « On ne peut pas découper le mot "loup", il n'a qu'une syllabe. »

⁹ Une partie importante du texte suivant est une reprise de la partie du « Guide pédagogique » du Syllabozoo (Retz, 2006) portant sur la métaphonologie syllabique.

¹⁰ Il faut savoir que, pour les jeunes enfants, l'expression « répète ce que je dis » n'a pas forcément la signification que nous lui donnons (répéter = redire exactement les mêmes mots successivement prononcés, sans omission, sans ajout ni permutation). Dans des tâches de répétition, les jeunes enfants pensent d'abord qu'ils ont réussi lorsqu'ils sont parvenus à « dire la même chose » du point de vue sémantique. Par exemple, ils considèrent que « Le lapin de la mamie, il est dans le jardin et il mange des carottes » est une répétition exacte de « Dans le jardin de Grand-mère, il y a un lapin qui mange des carottes ». Ce qui amène progressivement à la signification savante, c'est la confrontation avec la langue écrite, car cet apprentissage conduit à distinguer « le fond et la forme », le texte et le sens. Cette analyse justifie le recours à la situation du perroquet, qui répète « bêtement » ce qu'il entend.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

Nous recommandons très vivement de prolonger cette activité en faisant comprendre aux enfants que les syllabes qu'ils ont isolées à l'oral sont repérables à l'écrit. Évidemment, il ne s'agit pas de leur demander de retrouver eux-mêmes ces segments écrits, ce qu'ils ne sauront faire que lorsqu'ils sauront lire ou tout juste avant. C'est l'enseignant qui les leur montre : dans « kiwi », les syllabes, c'est [ki] – [wi] et, dans le mot écrit, les voici : K|I|W|I (l'enseignant trace un trait séparateur vertical). Il va jusqu'à épeler les syllabes écrites : c'est *ka* et *i* qui font [ki] et c'est *double vé* et *i* qui font [wi]. Ce faisant, l'enseignant apprend aux élèves que l'écrit représente les syllabes de l'oral. Bien avant que les élèves ne comprennent le principe alphabétique (les syllabes sont formées de phonèmes, lesquels sont représentés par des graphèmes), il enseigne le principe graphophonologique au niveau le plus facile : la syllabe.

On peut alors prolonger ce travail sur les prénoms des enfants. Exemple :

– **Adulte** : Dites « Amélie » en séparant les syllabes.

– **Enfants** : [a-mɛ-li]...

– **Adulte** : Très bien ! Eh bien maintenant, je vous montre où ces syllabes sont écrites : A|MÉ|LIÉ (il trace les traits verticaux en disant les trois syllabes orales. Puis il recommence : il dit [a] et montre la lettre A (en la nommant), il dit [mɛ] et montre les lettres MÉ (en les épelant), il dit [li] et montre les lettres LIÉ (en les épelant).

Bientôt, des enfants seront en mesure de proposer eux-mêmes une segmentation de l'écrit en syllabes assez proche de la norme. Pour les y aider, à l'oral comme à l'écrit, on n'utilise que les segments naturels, à savoir les syllabes orales et non les syllabes orthographiques. En effet, tant que les enfants ne savent pas lire, si on procède autrement, ils ne peuvent pas comprendre par exemple pourquoi on entend « pam-ple-mousse » et pourquoi l'enseignant isole une syllabe de plus à l'écrit : PAM|PLE|MOU|SSE (voir sur ce point des éclairages plus développés dans le « Guide pédagogique » du *Syllabozoo*, déjà cité).

Quoi qu'il en soit, quand les enfants savent segmenter les syllabes orales, l'enseignant peut passer sans attendre aux autres tâches.

DÉNOMBRER LES SYLLABES

Les enfants peuvent alors chercher combien de syllabes ont divers mots (*souris, loup, papillon, hippopotame... ; kiwi, noix, pamplemousse...*). On utilisera les cartes illustrées du matériel notées R2 pour débiter chaque série. On poursuivra bien sûr avec d'autres séries sans support illustré (*chocolat, lait, citron... ; muguet, rose, marguerite... ; marron, bleu, oranger... ; courir, accélérer, s'arrêter...*) et/ou les prénoms des élèves. On peut aussi demander quels sont les prénoms des élèves qui ont une syllabe, deux syllabes, trois syllabes, éventuellement quatre syllabes (l'enseignant peut évidemment proposer d'autres prénoms que ceux de la classe).

Un problème se pose quant au procédé à employer pour effectuer ce dénombrement. En effet, si les enfants s'appuient seulement sur le souvenir des émissions successives de la voix, dès que le nombre de syllabes n'est pas un ou deux, les erreurs sont très fréquentes. Le comptage des syllabes l'une après l'autre (par exemple : « Sté 1, pha 2, nie 3 ») n'est pas très naturel et la performance n'est alors guère meilleure. En fait, les enfants réussissent beaucoup mieux quand ils parviennent à créer une collection-témoin. Par exemple, ils lèvent un doigt à chaque fois qu'ils émettent une syllabe et il leur suffit finalement de déterminer combien de doigts ils ont levé. Autre exemple : munis d'un feutre à encre effaçable et d'une ardoise, ils tracent un point à chaque émission d'une syllabe et ils comptent ensuite ces traces laissées sur l'ardoise. Dans les deux cas, ils représentent de manière spatiale une série d'événements se succédant dans le temps. Le premier procédé est évidemment le plus commode, non seulement parce que les enfants n'ont besoin d'aucun matériel, mais aussi parce que la configuration de doigts créée permet de cerner la quantité directement, sans recompter (quand les enfants y ont été entraînés).

COMPLÉMENTS PRATIQUES

RÉPÉTER, AJOUTER, SUPPRIMER DES SYLLABES

La pratique de divers jeux de manipulations de syllabes favorise l'approfondissement de ces compétences. Un premier jeu possible consiste à faire répéter la dernière syllabe d'un mot, comme si le mot était dit dans une vallée où il y a de l'écho. Exemple : « Je dis *citron*, mais avec l'écho, on entend *citron-tron* ; je dis *gâteau*, qu'est-ce qu'on entend ? ». Le nombre de syllabes initial varie. Là encore, l'enseignant peut proposer cette tâche sur des prénoms ou avec des séries de mots appartenant à une même catégorie. Lorsque le groupe s'est approprié la consigne, il convient d'interroger les enfants individuellement. L'enseignant peut multiplier les interrogations individuelles sur un même item en demandant à quatre ou cinq enfants de venir lui dire à l'oreille ce qu'on entend...

Au pays Vou, au pays Mi, au pays Da

Un autre jeu consiste à insérer au début ou à la fin d'un mot une syllabe donnée. Par exemple, il faut ajouter une syllabe au début des mots (on peut imaginer que l'on est au pays Vou, dans lequel les gens parlent comme nous mais en ajoutant [vu] à la fin de tous les mots). On obtient donc les transformations : *citron* → *citronvou* ; *chocolat* → *chocolatvou* ; *lait* → *laitvou*... Si l'insertion d'une syllabe comme [mi] se fait au début des mots (on imagine qu'on est au pays Mi...), on a alors *Paul* → *miPaul* ; *Abdérmane* → *miAbdérmane*... Autre tâche possible, mais plus exigeante : insérer une même syllabe ([va] par exemple) après la première d'un bisyllabique comme dans *Omar* → *Ovamar* ; *Myriam* → *Myvariam*.

La princesse et les trois sorciers

Un troisième jeu (qui prépare plus directement aux tâches du *Syllabozoo*) consiste à supprimer la première syllabe des mots proposés par l'adulte (*citron* → *tron* ; *spaghetti* → *ghetti* ; etc.) ou de prénoms (*Julien* → *lien* ; *Abdérmane* → *dérmane* ; etc.) ou la dernière syllabe (*citron* → *ci* ; *Mélanie* → *Méla* ; etc.). On peut par exemple imaginer un sorcier qui répète les mots que dit une princesse, mais en supprimant la première syllabe (c'est par exemple « le sorcier mangeur de la première syllabe »). La maîtresse joue le rôle de la princesse, les élèves celui du sorcier. Exemple pour introduire ce jeu : « Je suis la princesse et je dis "château", le sorcier dit "teau" ; je suis la princesse et je dis "chevalier", le sorcier dit "valier" ; je suis la princesse et je dis "courageux", que dit le sorcier ? ». L'enseignant peut montrer comment un geste de la main devant la bouche facilite, au début, la suppression de cette syllabe.

Ce même jeu est un peu plus facile quand il faut supprimer la dernière syllabe des mots : *citron* → *ci* ; *Mélanie* → *Méla* ; etc. (c'est la même princesse mais un autre sorcier, « mangeur de la dernière syllabe »).

Il est plus difficile, mais toujours utile, quand il faut supprimer la deuxième syllabe : *chocolat* → *cholat* ; etc. (... un troisième sorcier, « mangeur de la deuxième syllabe »). Pour qu'un maximum d'enfants réussissent, il est impératif, alors, de se limiter à des trisyllabiques.

REPÉRER UNE SYLLABE DONNÉE DANS DES MOTS DIVERS

Cette tâche est essentielle pour l'apprentissage de la lecture. La connaissance correspondante permettra en effet à l'enfant, le moment venu, de comprendre ou de s'assurer que des syllabes orales identiques ont le plus souvent une même écriture, quelle que soit la position de la syllabe dans le mot. C'est le point de départ de l'apprentissage de la graphophonologie qui ira, au cours du CP, jusqu'aux phonèmes et graphèmes.

Dans un premier temps, l'enseignant invite les élèves à se demander si on entend une syllabe donnée dans divers mots. Par exemple, en utilisant le matériel illustré : est-ce qu'on entend [lé] dans « lézard », « tortue », « éléphant », « hippopotame », « caméléon », « loup » ? Est-ce qu'on entend [ri] dans « rhinocéros », ...,

COMPLÉMENTS PRATIQUES

« souris » ? Est-ce qu'on entend [pi] dans « aspirateur », ..., « papillon »... ? On poursuit avec d'autres exemples sans illustration, par exemple en jouant à « Pigeon vole ».

Quand les enfants sont performants dans cette tâche, on peut introduire la tâche plus difficile où il s'agit par exemple de retrouver [ra] dans « radis », « caméra », « caravane », « Samira »... On a repéré, au cours d'un « Pigeon vole », qu'on entendait [ra] dans ces trois mots. Il s'agit de savoir si [ra] est la première syllabe, la deuxième, la troisième...

Toutefois, sans l'utilisation d'un matériel, cette tâche est très souvent échouée. Comme certains pédagogues le recommandent, on peut évidemment utiliser un matériel qui permet de représenter la succession temporelle des syllabes sous une forme spatiale, comme des jetons de couleur (bleu, rouge, jaune, vert par exemple) qu'on aligne en entendant le mot prononcé (bleu + rouge pour « radis » ; bleu + rouge + jaune pour « caméra », « caravane » ou « Samira »). De la sorte, l'enfant peut pointer le jeton qui est associé à [ra] pour chacun de ces mots : dans « caméra » et « Samira », on entend [ra] dans la dernière syllabe, mais dans « caravane », c'est dans la deuxième. On peut aussi utiliser des cartes numérotées 1^{re}, 2^e, 3^e, ... ce qui permet de dire plus immédiatement quelle est la position de la syllabe visée.

Mais, plutôt qu'un matériel non spécifique, l'usage direct et le plus fréquent possible d'une représentation des syllabes dans les mots écrits est plus intéressant, car cela aide les élèves à développer leurs connaissances sur le système écrit et clarifie à leurs yeux les objectifs poursuivis : il s'agit d'apprendre à lire. Ainsi, avec une efficacité beaucoup plus grande que les jetons ou les cartes numérotées, on peut par exemple utiliser des petites cartes sur lesquelles l'enseignant a représenté les syllabes des mots :

ca mé ra ra dis ca ra vane Sa mi ra

Il fait comprendre que chaque carte représente une syllabe et fait repérer celle qu'on pointe en disant la syllabe visée. Alors, non seulement les élèves peuvent dire quelle est la position de la syllabe dans le mot, mais ils peuvent aussi constater qu'elle s'écrit de la même façon. Les cas où une même syllabe est répétée deux fois dans le même mot sont particulièrement intéressants (*coucou, Toutou, bébé, tonton, papa, perlimpinpin...*).

L'activité « Pin y es-tu ? »

Avec un « Pigeon vole », où il s'agit de chercher si divers mots contiennent une syllabe donnée, suivi d'une tâche de repérage de la syllabe à l'aide d'un matériel écrit comme ci-dessus, on a un dispositif qui peut se répéter, par exemple à raison de deux fois par semaine, pendant tout le deuxième trimestre de GS. Exemple : l'enseignant a listé des mots dans lesquels tantôt on entend [pɛ̃], comme « lapin », « pingouin », « pinceau », « sapin », tantôt non, comme « camion », « fée », « crocodile »... Il a préparé aussi les étiquettes des mots découpés en syllabes pour les cinq ou six mots qui comportent tous la même syllabe écrite (ici : « lapin », « pingouin », « pinceau », « sapin »). Quand les enfants ont repéré qu'on entend [pɛ̃] dans ces quatre mots, l'enseignant présente les mots écrits avec leurs étiquettes syllabes pour la tâche de repérage : « Quand est-ce qu'on entend [pɛ̃], dans quelle syllabe ? la première, la deuxième, la troisième... ? »

À ce moment de la progression, il vaut mieux éviter des cas tels que « gâteau », « tomate », « taureau », « Thomas »... où la même syllabe orale [to] présente différentes écritures dans les items-cibles (voir sur ce sujet, en R12, les commentaires sur l'articulation entre l'apprentissage du décodage et l'appropriation de l'orthographe lexicale)¹¹.

¹¹ Les outils suivants fonctionnent aussi sur ce principe d'une association directe entre syllabe orale et écriture : Ça commence comme, Brissiaud & Malaussena, 2007 ; Le Syllabozoo, Ouzoulias & Méhée, 2006 ; Les Jeux du Syllabozoo, Ouzoulias & Méhée, 2008 (tous édités chez Retz). Ils visent également à ouvrir la voie à la compréhension de la graphophonologie (voir R11).

COMPLÉMENTS PRATIQUES

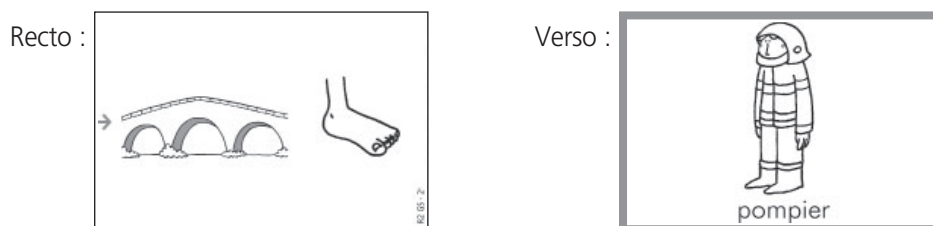
★ COMBINER DES SYLLABES PROVENANT DE MOTS DIVERS : *CHARMOULY*

Avec les prénoms des enfants et en recombinaison les syllabes qui les composent, on peut former des nouveaux prénoms. Par exemple, avec la syllabe [ʃaʁ] de Charlotte, la syllabe [mu] de Mounir et la syllabe [li] de Lydia, on peut inventer un nouveau prénom : [ʃaʁmuli]. La tâche est bien sûr plus facile si l'on utilise des prénoms bisyllabiques pour en fabriquer d'autres, sur le modèle du *Syllabozoo*. Là encore, le recours à l'écriture a un double avantage : il aide les élèves à réussir la tâche et il leur donne simultanément la possibilité de se construire de premières connaissances sur la graphophonologie syllabique¹².

Dans la pochette du *Matériel pour des situations d'apprentissage* de *Prévelire*, on trouve des jeux d'étiquettes écrites (*mardi, manteau, balai, dindon...*), notées R11, qui permettent de former de nouveaux mots en utilisant encore la recombinaison de syllabes. Mais là, il s'agit de comprendre le principe du décodage à partir des marques écrites, par exemple : « Dans la suite de lettres MARTEAU, on repère le MAR de MARDI et le TEAU de MANTEAU... On obtient... » S'il est clair qu'on anticipe ces tâches, on en reste ici à des jeux de recombinaison orale et d'écriture.

★ COMBINER DES SYLLABES POUR METTRE EN PLACE LE GESTE MENTAL DU DÉCODAGE : LES RÉBUS

Dans le *Matériel pour des situations d'apprentissage* de *Prévelire*, on trouve également des supports pour travailler cette tâche très importante de recombinaison orale : les cartes-rébus. Voici un exemple de ces cartes :



NB : Au recto, une flèche indique le sens de lecture. Un cadre gris distingue le verso ; le mot correspondant y est écrit.

L'enfant voit le recto de la carte et doit se dire les mots correspondant aux images, ici « pont, pied » (et non « un pont ; un pied »). Il doit entendre la suite de syllabes ainsi formée et l'interpréter pour pouvoir anticiper ce qu'il verra au dos de la carte quand il va la retourner : une image qui illustre « pompier ». L'image représentée au verso a ainsi deux fonctions : dans un premier temps, elle aide les enfants à se représenter le changement de point de vue qu'il faut opérer sur le langage, comme dans les jeux de mots, mais, constamment, elle est aussi un moyen d'autocorrection.

L'objectif des activités à conduire avec ce matériel est assez aisé à définir : il s'agit précisément de préparer les enfants à mettre en œuvre un geste mental propre au décodage en lecture, interpréter la forme sonore produite. Les pédagogues de la lecture au cycle 2 et dans les RASED savent en effet que le problème du décodage est double : non seulement l'élève doit produire la forme sonore représentée par les marques écrites, mais il doit encore l'interpréter comme un mot de son lexique oral. Ni l'une, ni l'autre de ces attitudes n'est naturelle. Néanmoins, il peut arriver que l'école enseigne la procédure de déchiffrage en laissant à la charge de l'enfant l'interprétation de la forme sonore produite. Du reste, il est dangereux de parler de ces deux compétences comme si elles intervenaient dans deux phases successives. Les enseignants de CP savent bien qu'en fait, les élèves les plus efficaces dans l'apprentissage des bases de la lecture insèrent la procédure de décodage dans la recherche

¹² Dans le « Guide pédagogique » du *Syllabozoo*, p. 13, est décrit un scénario fictif qui permet de donner sens à ce jeu : un roi et une reine, qui ont déjà plusieurs enfants, sont « en panne » pour trouver le prénom de leur prochain enfant ; le Premier ministre résout leur problème en leur proposant d'inventer un prénom par recombinaison de syllabes provenant des prénoms des premiers enfants...

COMPLÉMENTS PRATIQUES

de la signification. Grâce à cela, ils peuvent réguler leur décodage en ajustant la production sonore pour qu'elle fasse sens. Pour MERCI par exemple, ce n'est pas [mɛʁki], qui n'est pas un mot français, c'est plus probablement [mɛʁsi]... qui va bien dans la phrase : « Et pour les tulipes, elle a dit merci. » Et cela les aide à s'approprier toutes les subtilités de notre système (ici, les valeurs phonémiques différentes de C, selon son voisinage). La capacité à interpréter les formes sonores produites favorise la mise en place des compétences dans le décodage.

Avec ces activités, on cherche donc d'abord à faire découvrir ce geste mental de « double écoute » typique du rébus, qui est la source de la graphophonologie et, plus généralement, de l'écriture des langues. L'usage continu de ces cartes-rébus tout au long de la GS vise à installer ce geste mental. La tâche est même plus difficile que le décodage en lecture, car il faut inhiber les significations données au recto et se concentrer sur le seul signifiant des mots représentés !

Ce matériel peut être introduit en grand groupe, puis utilisé en petits groupes animés par l'adulte.

Introduction du matériel en grand groupe

L'enseignant utilise les cartes de la planche pages 7 et 8 du matériel d'apprentissage (*chat-pot* ; *pont-pied* ; *pain-seau* ; *bouche-riz* ; *car-table* ; *pou-sein* ; *dé-jeu-nez* ; *car-os*). Il a plastifié la planche et l'a découpée. Pour mettre en évidence la spécificité de chaque face, il a pu préalablement repasser en couleur le cadre gris du verso des cartes. Il annonce aux élèves qu'ils vont apprendre à jouer à un jeu que l'on appelle le rébus. Il les amène à observer par exemple la carte « pain-seau » :

— « Que voit-on ? »

— On voit du pain (*des élèves pourront dire "une baguette"*) et un seau.

— Alors si, en montrant chaque image, vous dites "pain seau", écoutez ce que cela fait : "pain seau".

— Ah oui !, *diront à ce moment des enfants*, comme un pinceau pour peindre ! »

L'enseignant fait saisir par tous le double sens de cette forme sonore : *pain-seau*, comme sur ces deux images, mais aussi *pinceau*, comme ce qu'on utilise pour peindre (il montre un pinceau). Il attire alors l'attention des élèves sur le verso de la carte, par exemple : « Il y a quelque chose qui est dessiné au dos, je vais retourner la carte, que croyez-vous que l'on va voir ? » ... On résume : ceci est une carte de rébus ; devant, c'est la face-problème, il y a l'image d'un pain et d'un seau, on a dit « pain-seau » (en deux temps) ; quand on l'a dit d'un coup, ça a fait un nouveau mot : « pinceau » (sans pause entre les syllabes) ; pour vérifier, on a la face-solution, au dos : on voit effectivement l'image d'un pinceau. On a résolu ce rébus ! Finalement, l'enseignant conduit les élèves à s'intéresser à la flèche à gauche de la face-problème : à quoi sert-elle ? ... Elle nous dit dans quel ordre on doit dire les mots. Si on avait dit « seau-pain », dans l'autre sens, est-ce que cela aurait marché ? De même, l'enseignant attire l'attention des élèves sur le mot écrit au verso : « D'après vous, qu'est-ce qui est écrit ici ? » Cette mention est particulièrement utile pour comprendre en fin d'année de quelle manière les différentes syllabes sont écrites. Par exemple, pour PINCEAU, c'est PIN qui fait [pin] et c'est CEAU qui fait [so].

En suivant la même démarche, l'enseignant continue avec les autres cartes, en commençant par les plus faciles : *pont-pied*, *chat-pot* et *pou-sein*. À chaque fois, des élèves peuvent proposer des mots différents de ceux utiles au rébus, par exemple : « jambe » au lieu de « pied », « lèvres » au lieu de « bouche », « bus » au lieu de « car »... Il faut les laisser chercher en les amenant à comprendre que chaque proposition doit être testée : quand on ne trouve pas un nouveau « mot-solution », c'est qu'on n'a pas dit ceux qu'il fallait sur la face « problème ». Toutefois, il peut arriver que l'on soit coincé. Il n'y a pas d'autre moyen, alors, que de demander la solution en regardant l'arrière de la carte. Mais, dans ce cas, il est décisif de revenir ensuite vers la face-problème pour comprendre comment on aurait dû s'y prendre. Par exemple, comme on voit un pompier au verso d'une des cartes, on se dit que ce n'était pas « pont-jambe » au recto...

COMPLÉMENTS PRATIQUES

Atelier autonome

L'enseignant a retenu un certain nombre de cartes, de sorte qu'il y ait au moins 3 cartes par enfant. Celles-ci sont étalées sur la table pour que les joueurs puissent tous voir les images dans la bonne orientation. On tire au sort le premier joueur, qui choisit une carte dans le stock. Il doit dire les mots qui semblent utiles au rébus, annoncer quelle image on va voir au dos et retourner la carte pour la vérification, de façon à ce que tous les joueurs puissent participer à cette vérification. Si le rébus a été résolu, le joueur conserve la carte. Quand un joueur s'est trompé, il remet la carte dans le stock et passe son tour. Son voisin immédiat est alors avantagé pour donner la solution... et récupérer la carte correspondante. À la fin du jeu, le joueur qui a le plus de cartes a gagné.

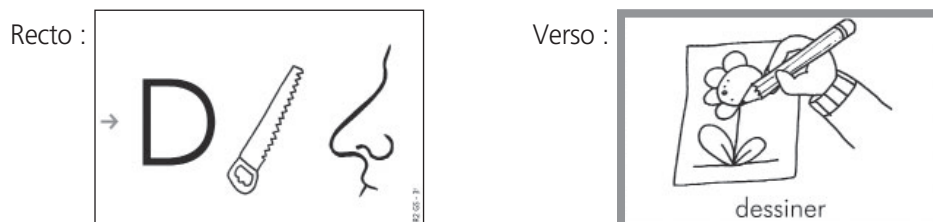
Lorsque les enfants ont déjà participé à un tel atelier pour un stock de rébus donné, l'intérêt pédagogique de l'atelier n'est pourtant pas dilué. Les enfants adorent jouer plusieurs fois avec les mêmes cartes : bien sûr, ils deviennent de plus en plus performants, mais surtout, on installe bien alors le geste mental visé, ce qui est l'objectif.

Atelier dirigé

Dans cette autre variante, indispensable à un apprentissage effectif pour tous les élèves, l'enseignant est meneur de jeu et c'est lui qui choisit la carte qu'il soumet à la recherche des joueurs, l'un après l'autre, selon l'ordre de leur placement à la table de jeu. Toutefois, pour que tous les participants s'emparent du problème, le recto de la carte est montré à tous les joueurs (au besoin plusieurs fois). L'intérêt de cet atelier dirigé est de pouvoir choisir pour chaque enfant les rébus qui lui seront proposés, dans un ordre lui-même pensé sur le plan didactique.

Des rébus de plus en plus proches des rébus ordinaires

Des pages 7-8 aux pages 21-22 du *Matériel*, les rébus sont de plus en plus proches de ceux des magazines pour enfants. À partir de la planche des pages 15-16, on introduit des chiffres et des lettres¹³, par exemple :



En fait, si les enfants connaissent bien le nom des lettres, ces rébus sont alors bien plus faciles que ceux qui contiennent seulement des images, parce qu'il n'y a aucune ambiguïté sur la dénomination des éléments.

En fin d'année de GS (ou au début du CP), retour sur l'écriture des mots-solution

Cette réflexion est utile pour permettre aux élèves d'utiliser, avec ce lexique écrit, les connaissances construites sur la graphophonologie syllabique : dans CADEAU, ce sont les lettres CA qui représentent la syllabe [ka] et les lettres DEAU qui représentent la syllabe [do]. Cette réflexion est particulièrement nécessaire sur la seconde série de rébus, pour éviter que les élèves croient que, dans l'écriture courante, nous utilisons des lettres isolées pour leur valeur syllabique, sur le modèle de F-A-C pour écrire « effacé », à la manière des kana du japonais ou des textos.

¹³ Dans la première édition de Préveilire, pour « cadeau » et « café », les rectos ont été malencontreusement permutés. L'enseignant peut y remédier en utilisant des photocopies des faces correspondantes.

R3 : SENSIBILITÉ IMPLICITE AUX DIFFÉRENCES PHONÉMIQUES

Rappelons qu'il s'agit d'aider les élèves à construire le système de la phonologie du français, de ses 16 voyelles et 21 consonnes (18 consonnes et 3 semi-consonnes), quand ils n'y sont pas encore parvenus à l'issue du cycle 1. Rappelons aussi qu'on vise ici ce que les spécialistes appellent la « sensibilité implicite » aux différences phonémiques. Autrement dit, on n'attend pas (et pas avant le CP) que les élèves soient capables d'analyser les syllabes en phonèmes, ce qui leur permettra par exemple de transcrire des onomatopées ou des pseudo-mots (voir la compétence notée R 12), capacité qui relève de l'analyse phonémique explicite. La sensibilité implicite aux différences phonémiques peut être définie comme la capacité des élèves à différencier des paires minimales¹⁴, notamment quand les oppositions sont ténues (consonnes sourdes distinguées de leur voisine sonore, comme p/b ; t/d ; k/g ; ʃ/ʒ ; f/v ; s/z..., ou voyelles distinguées de leur voisine nasalisée o/ɔ̃ ; a/ɑ̃ ; ε/ɛ̃, etc.).

De plus, il convient de ne pas confondre la sensibilité implicite à ces différences phonémiques avec la capacité à produire ces différences : des élèves de GS peuvent très bien discerner « joue », « chou » et « sou » en réception tout en étant en difficulté pour répéter, par exemple : « J'ai joué chez Jean. » Très normalement, le développement de la sensibilité aux différences phonémiques en réception est en avance sur celui de la capacité à produire les phonèmes correspondants.

En général, en GS, les élèves sont déjà sensibles à l'ensemble des différences phonémiques en réception. Mais, après une évaluation précise dans ce domaine (cf. *Matériel pour des évaluations différenciées* et *Guide de passation*, pour la compétence notée R3), s'il s'avérait que certains élèves, notamment des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français, présentent des retards importants, il conviendrait d'intervenir, par exemple à travers la mise en place d'un groupe de besoin. Les évaluations proposées portent sur :

- les consonnes ;
- les voyelles ;
- les doubles consonnes (*kl, kr, gl, gr, dr, br, pl, bl, fr, vr...*).

Ces trois domaines dessinent aussi trois niveaux de difficulté, que nous faisons correspondre aux trois trimestres de l'année de GS.

Les activités qui permettent le mieux d'accélérer le développement de cette sensibilité implicite aux phonèmes sont de trois sortes :

- Jeux avec des cartes illustrées, qui privilégient les oppositions pertinentes entre consonnes, comme celles que propose Philippe Boisseau dans *Enseigner la langue orale en maternelle* (Retz, 2004).
- Comptines, elles aussi centrées sur les oppositions qui posent problème aux élèves, mais dans le domaine des voyelles.
- Entraînements centrés sur la production (exercices devant le miroir, virelangues, etc.).

¹⁴ Les linguistes utilisent des couples de morphèmes (« joue/chou », par exemple), appelées paires minimales ou paires distinctives, qui ne se distinguent que par un seul phonème, pour montrer que, dans une langue donnée, la distinction de deux phonèmes (ʒ/ʃ, par exemple) est pertinente pour distinguer des morphèmes. Et c'est la recherche des paires minimales qui permet d'établir le système de la phonologie d'une langue donnée.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

 JEUX AVEC DES CARTES ILLUSTRÉES¹⁵

Les activités proposées avec ces cartes sont d'abord des tâches de différenciation en réception. Par exemple, après avoir annoncé qu'il s'agit de progresser dans la prononciation des mots français et présenté l'ensemble des cartes qui mettent en évidence une même opposition entre deux phonèmes, sans ordre préalable et en associant à chaque image le mot correspondant (ça c'est « poule » ; voici « poisson » ; et voilà « boire »...), l'enseignant demande aux enfants : « Montrez-moi *bulle*... Où se trouve *bas* ? ... Et *poire* ?... ». Il est important de ne pas utiliser de déterminant car c'est souvent un indice distinctif parasite. Ainsi, entre « un pull » et « une bulle », les enfants pourraient réussir sans traiter la phonologie, en s'appuyant sur le genre.

La même tâche peut être reprise avec un loto. Pour quatre joueurs, il y a en tout douze cartes illustrées en couleur et chaque joueur dispose d'une planche de trois à six images en noir et blanc. L'adulte (ou le meneur de jeu) annonce par exemple : « Je peux donner "pull". Qui a "pull" ? À qui vais-je donner "pull" ? » (la répétition est voulue). Quand un élève observe qu'il a l'image d'un pull sur sa planche, il doit répéter aussi vite que possible : « J'ai "pull" ! ». L'adulte lui donne l'image en couleur, le joueur la pose sur sa planche. Si un enfant confond « pull » et « bulle », l'adulte lui montre alors l'image de « pull » qu'il a dans sa main en disant par exemple : « Ça c'est "pull" ; ce que tu as sur ta planche, c'est "bulle". » Le premier joueur qui a rempli sa planche dit : « loto ! ». Il a gagné.

Quand les enfants réussissent en réception, on peut chercher à ancrer la compétence en production en leur demandant de prendre, tour à tour, le rôle du meneur de jeu. Pour que les mots soient prononcés sans ambiguïté, l'enseignant peut poser la règle suivante : le meneur de jeu doit énoncer préalablement chaque mot à voix basse à l'oreille de l'enseignant ; celui-ci ne donne son « feu vert » au meneur de jeu que si la prononciation du mot est correcte.

À toutes les étapes, bien entendu, l'enseignant est attentif à proposer les prononciations en appui de tentatives inabouties, qu'elles concernent les phonèmes en jeu ou d'autres. Si, par exemple, un enfant a dit : « J'ai "poile" (au lieu de "poire") », l'enseignant fait écho : « Oui, tu as "poirre" ».

 COMPTINES

Certaines comptines sont choisies (ou créées) en fonction d'objectifs phonologiques. En voici un exemple :

L'éléphant

Je suis l'éléphant,
L'ami des enfants.
Quand j'étais petit,
J'étais déjà grand !
Jamais je n'oublie
Ce qu'on me dit.
Je suis gros et grand
Et intelligent !
Je suis l'éléphant,
Gris, gros, grand ! ¹⁶

En faisant redire plusieurs fois cette comptine aux enfants, on cherche à favoriser le renforcement de l'opposition a/ǎ.

¹⁵ On trouve dans l'ouvrage de Philippe Boisseau et dans les autres livres qu'il a publiés au CRDP de Haute-Normandie (cf. notamment : Pédagogie du langage pour les 3 ans, Pédagogie... 4 ans, Pédagogie... 5 ans) des exemples de jeux qui utilisent des cartes illustrées, appelées par l'auteur « imagiers des consonnes ». Ainsi, pour travailler l'opposition p/b, l'enseignant est invité à utiliser les cartes suivantes : pépé/bébé ; poule/boule ; pas/bas ; poire/boire ; poisson/boisson ; pull/bulle (il revient à l'enseignant de fabriquer ces cartes).

¹⁶ Philippe Boisseau, Enseigner la langue orale en maternelle, Retz, 2004, p. 226.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

★ OUM STROUM GROUM

Certains enfants peuvent avoir besoin d'exercices plus spécifiquement centrés sur la production. On peut par exemple utiliser la comptine « Am stram gram... » :

*Am stram gram
Pic et pic et colégram
Bour et bour et ratatam
Am stram gram*

Que l'on peut transformer

en :

*Am stram gram
Pac et pac et calagram
Bar et bar et ratatam
Am stram gram*

ou en :

*Oum stroum groum
Pouc et pouc et coulougroum
Bour et bour et routoutoum
Oum stroum groum*

ou en :

*Om strom grom
Poc et poc et cologram
Bor et bor et rototom
Om strom grom* Etc.

On insistera surtout sur les voyelles problématiques en GS : [ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃] (nasales), [œ] (de *beurre*), [ɛ] (de *paix*)...

★ VIRELANGUES

On peut utiliser aussi des virelangues, à condition de ne pas chercher l'exploit. Ainsi, pour travailler les doubles consonnes [tʀ] et [kʀ], on peut demander de répéter, au besoin mot à mot :

*Trois petites truites qui sont crues, cra-cro-cru !
Trois petites truites qui sont cuites, très très cuites.*

Deux ouvrages contiennent des virelangues dont plusieurs sont utilisables en GS, pour les objectifs énoncés ici :

- Jean-Hugues Malineau & Pef, *Quatre coqs coquets, le grand livre des virelangues*, Albin Michel Jeunesse, 2005.
- François Bobe, *101 virelangues, devinettes et proverbes*, Bayard, 2007.

On peut aussi trouver divers virelangues sur la toile, par exemple sur ces sites :

- <http://phonetique.free.fr/indexvir.htm>
- <http://www.csdm.qc.ca/fseguin/classe/janine/virelangues/realisations/index.htm>

Mais il est aussi possible d'en créer en utilisant, par exemple, les prénoms des enfants, comme ci-après pour travailler les [kʀ], [kl], [gʀ], [fʀ], [tʀ], [pʀ]...

*Mercredi, Christelle a vu un ogre qui croquait les trois cents croissants de Frédéric.
La grande Gladys a prêté trois très gros glands à Clara.
Le coq de Clotilde a crotté sur les pantoufles de la maîtresse.*

Cela peut même devenir le rituel du regroupement de l'après-midi, une ou deux fois par semaine : les enfants s'entraînent à dire collectivement un virelangue choisi par l'enseignant, puis l'un d'entre eux se porte volontaire pour le dire seul.

★ UN MIROIR POUR VOIR LA BOUCHE ARTICULER LES SONS

Pour certaines consonnes, notamment les labiales et les dentales, et plus particulièrement les fricatives ([v], [f], [z], [s], [ʒ], [ʃ], ...), des enfants non francophones peuvent progresser sensiblement en s'exerçant devant un miroir, avec l'accompagnement de l'adulte. Les onomatopées sont un support possible de ces exercices. L'enseignant peut également recourir à divers scénarios pour aider l'enfant à s'approprier le geste articulatoire. Par exemple, l'avion fait « vvvv » ; il tombe dans l'eau : « plachchch » ; le serpent avance en sifflant : « sssss » ; le vent souffle : « fff ». Dans ces séances, en conclusion du travail sur chaque phonème, l'enfant est invité à prononcer quelques mots dont il maîtrise la signification mais qui lui posaient jusque-là un problème d'articulation. L'adulte lui fait observer ses progrès et l'encourage.

Mais si le travail sur des unités isolées peut être utile à un moment donné, rien ne remplace la participation intense et régulière à des échanges avec l'adulte, dans des situations que l'enfant connaît bien.

R4 : PROPORTIONNALITÉ QUANTITÉ D'ÉCRIT / QUANTITÉ D'ORAL AVANT LE SAVOIR-LIRE

Rappelons qu'au début de la GS, il peut exister une forte proportion d'élèves qui ne savent pas que l'écriture note le langage. Malgré certaines situations mises en œuvre par les enseignants du cycle 1, comme la dictée à l'adulte, ils en sont restés à une conception primitive, qu'Emilia Ferreiro appelle « pictographique » : chaque groupe de lettres représente une entité sémantique (un humain, un animal, un objet) par référence directe¹⁷. Ainsi, sur la phrase écrite *Papa loup joue avec son petit dans la forêt*, que l'adulte lui lit à haute voix, Hugo montre *Papa* et dit : « C'est le papa loup ». Puis il montre *loup* et dit : « C'est le petit loup ». L'adulte lui montre *joue*, l'enfant dit, avec un brin de perplexité : « C'est la maman... ». L'adulte montre *avec*, Hugo dit : « Je sais pas qui c'est, je sais pas lire »... À ce stade, la notion de mot n'a, pour lui, pas plus de sens à l'oral qu'à l'écrit : il ne sait pas qu'il parle en enchaînant des mots. Comme ébloui par la représentation de la scène, il ne distingue pas le langage et le sens. S'il isole spontanément « papa » ou « petit », c'est précisément parce qu'il s'agit de *noms* qui réfèrent directement. Il n'est pas encore entré dans la compréhension du fait que « avec », « dans », « son », « la », « joue » sont des mots, tout autant que « loup » et « petit ».

Pour comprendre comment est structuré l'oral, l'enfant doit pouvoir le regarder du dehors et c'est l'écrit qui offre ce plan de réflexion de l'oral, c'est l'écrit qui peut lui en donner une image, comme le miroir lui donne une image de lui-même. Le développement ne va pas, comme on pourrait le penser en première approximation, de la conscience des mots à l'oral vers le repérage des segments correspondants dans l'écrit. La notion de mot à l'oral (concevoir que « avec, dans, son, la, joue » sont des mots, tout autant que « loup » et « petit ») n'est pas le point de départ, mais plutôt un produit du développement. Le processus réel est bien plutôt celui-ci : le couplage oral-écrit¹⁸ qui se construit à travers l'apprentissage de la lecture-écriture conduit l'enfant à comprendre que l'écriture note le langage (et non les choses mêmes) et, *simultanément*, à analyser de plus en plus finement l'oral à partir du modèle qu'en donne l'écrit. Autrement dit, avant d'élucider comment l'écriture note le langage (via la graphophonologie et l'orthographe morphémique), il est conduit à comprendre tout d'abord que l'écriture note le langage et, simultanément, que les énoncés oraux sont « faits de mots ». À ce moment, bien qu'il ne sache pas encore lire, l'enfant peut réussir à juger approximativement de la quantité d'oral portée par un écrit (voir les épreuves des évaluations différenciées proposées pour R4). Cette capacité atteste qu'il s'est mis en mouvement tout à la fois vers une conscience de l'oral et vers la compréhension de l'écriture.

ÉTABLIR LE COUPLAGE ORAL-ÉCRIT SUR DES TEXTES

On voit aussi par-là que *le travail sur l'écrit, s'il se concentre sur des mots isolés, notamment les prénoms, peut entretenir la méprise*. Dans la mesure où ces mots isolés (*Théo, papa, Toulouse, école...*) réfèrent directement (ce sont des noms), ils peuvent en effet conforter l'enfant dans sa conviction que l'écrit représente directement les êtres eux-mêmes. Autrement dit, les noms sont les supports les moins appropriés pour travailler la notion de mot. Les situations où, à l'inverse, peut se réaliser le couplage entre l'oral et l'écrit sur des textes sont donc irremplaçables :

1. En disant un texte, l'enseignant fait correspondre ce qui est dit et ce qui est écrit : il dit le texte en associant à cette diction le déplacement du doigt, de la main, d'une baguette ou d'un autre pointeur... le long du texte correspondant. Ce qu'on appelle plus ordinairement : « lire en montrant du doigt »...

¹⁷ Emilia Ferreiro & Margarita Gomez Palacio, *Lire, écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?*, édité par Jean-Marie Besse et al., trad. de Mario Verdenelli, CRDP de Lyon, 1988. Voir aussi : Emilia Ferreiro, *L'Écriture avant la lettre*, Hachette, 2000.

¹⁸ Nous empruntons cette expression à Johannes Ziegler. Voir par exemple son article « *Lecture (Développement de la)* » dans le Dictionnaire de l'éducation, sous la direction d'Agnès Van Zanten, PUF, 2008. Cette formule a le mérite de ne pas limiter les points de contact entre l'oral et l'écrit aux seules unités lexicales ou infralexicales (morphèmes et correspondances graphophonologiques notamment).

COMPLÉMENTS PRATIQUES

2. L'enseignant écrit un texte sous la dictée d'un enfant (ou de plusieurs enfants) et fait de cette situation une occasion de prendre conscience du couplage oral-écrit (dictée à l'adulte). Bien sûr, quand l'adulte redit ce texte, l'occasion est particulièrement propice à « lire en montrant du doigt »...
3. L'enfant écrit lui-même des textes avec l'aide de l'adulte. Les enseignants savent que, dans ces situations, au début, des élèves peuvent « sauter » la notation de déterminants, de prépositions, de certains pronoms, d'adverbes... Ni paresse, ni étourderies, c'est plutôt le témoignage que la représentation de l'écrit chez ces élèves ne s'est pas totalement affranchie de la conception pictographique et que, parallèlement, dans leur appréhension de l'oral, ils peuvent encore se laisser éblouir par le sens.

LIRE « EN SUIVANT DU DOIGT »

Des enseignants peuvent hésiter à recourir à cette représentation du couplage oral-écrit. Ils n'ont pas tort s'ils considèrent que l'adulte doit alors pointer les mots successivement énoncés. Pour l'enseignant, ce procédé est difficile à mettre en œuvre s'il ne veut pas ânonner et il n'est pas intéressant : comme les enfants n'ont pas le temps d'observer les mots pointés, cela n'est guère utile au développement de leurs connaissances sur l'écriture des mots. En revanche, si l'enseignant souligne, d'un seul geste de la main, les groupes de mots qu'il énonce d'un trait, ce que les psycholinguistes appellent des clauses (cf. R1), les élèves sont conduits à observer une mise en correspondance entre des groupes de mots dans l'écrit, des groupes de mots à l'oral et des représentations mentales. Prenons l'exemple du texte ci-dessous :

Le vilain petit canard

Il faisait très beau ce jour-là. C'était l'été. Les blés mûrs étaient
 —————→ —————→ —————→
 jaunes et les prés bien verts. À l'abri du soleil, sous un arbre,
 —————→ —————→ —————→ —————→
 une cane était là, posée sur son nid. Elle couvait.
 —————→ —————→ —————→
 Elle commençait à trouver le temps long : combien de jours
 —————→ —————→ —————→ —————→
 resterait-elle encore toute seule assise sur ce nid ? [...]
 —————→ —————→ —————→

Les traits sous les lignes représentent les gestes de l'enseignant qui souligne de la main les parties du texte qu'il énonce (il ne s'agit évidemment pas de la première présentation du texte). La segmentation utilisée ici n'est qu'un exemple de réalisation. Tout en conservant une diction naturelle, sans exagérer les pauses entre les groupes de mots, l'enseignant établit ici une relation entre les quantités d'écrit qu'il montre et les quantités d'oral qu'il énonce. Il met les enfants sur la voie de la compréhension du fait que l'écriture représente le langage. Il est même utile qu'il commente ce geste pour les élèves, par exemple ainsi : « Je vais vous redire le texte en vous montrant les mots que je dis ». Ce texte, comme celui de certains textes « secs » (comme des contes, par exemple), peut être représenté sur une affiche A3 au format portrait, de sorte que le support soit réellement intéressant pour cette présentation (on peut fixer l'affichette sur un carton rigide, un présentoir ou un paper-board).

COMPLÉMENTS PRATIQUES

Quand on le peut, il n'est pas inutile de mettre en page le texte pour éviter que les clauses soient scindées par les alinéas, comme dans cet exemple :

Le vilain petit canard

Il faisait très beau ce jour-là. C'était l'été.
 Les blés mûrs étaient jaunes et les prés bien verts.
 À l'abri du soleil, sous un arbre, une cane était là,
 posée sur son nid. Elle couvait.
 Elle commençait à trouver le temps long :
 combien de jours resterait-elle encore toute seule
 assise sur ce nid ? [...]

Pour aider les enfants à établir le couplage oral-écrit, certains enseignants présentent ainsi des pages d'albums, notamment la première ou les deux premières. Cette présentation s'impose pour des pages dont la typographie est délibérément adaptée au propos, notamment quand l'auteur grossit le corps des mots si le personnage est censé les crier et le réduit s'il les chuchote, par exemple dans les albums de Stéphanie Blake publiés par l'École des loisirs.

Les comptines et chansons, quand elles sont affichées, se prêtent parfaitement à ce couplage. C'est même le point de départ de certaines situations d'écriture (voir les recommandations pour la compétence notée R1).

Il n'y a aucune raison de se priver de cet enseignement informel : alors qu'il n'exige pas de temps supplémentaire, il aide les enfants à comprendre que l'écriture note le langage. Amorcé en fin de MS, il reste pertinent au début du CP.

LA DICTÉE À L'ADULTE

Elle constitue une autre forme, plus explicite, d'enseignement¹⁹ du couplage oral-écrit. Cette situation peut fonctionner collectivement (récits de vie collectifs, par exemple pour l'album collectif, pour un journal mural ou pour une correspondance avec une autre classe) et individuellement (légendes de dessins, récits de vie, fragments poétiques...). Tout l'art de l'enseignant est alors de négocier avec les élèves de vrais textes, mais sans académisme, car il faut à la fois les sensibiliser à la différence entre modalités orale et écrite du langage (cf. les compétences notées C1 et C2) et produire un texte qu'ils pourront répéter. Par exemple, en début de GS, on n'écrira évidemment pas : « Eh ben, nous on a été au cinéma, hier... » (ce qui serait une simple transcription de l'oral). Mais on n'écrira pas non plus : « Hier, nous sommes allés au cinéma » (que les enfants de début de GS ne pourraient pas répéter). On écrira plutôt : « Hier, on est allé au cinéma ». La formule la plus écrite (« nous sommes allés... ») pourra être exigée au CP aussitôt que les élèves sauront lire.

À travers cette situation, on vise notamment à structurer le couplage oral-écrit de façon plus précise que dans les situations décrites précédemment : comme le rythme est celui de l'écriture, on peut prendre le temps de s'intéresser aux unités inférieures aux clauses, à savoir les mots. Par exemple, alors que, pour raconter une sortie à la ferme, les enfants demandent à l'enseignant d'écrire : « On a vu des tout petits poussins », celui-ci ouvre un

¹⁹ Voir sur ce point Anne-Marie Chartier, Christiane Clesse & Jean Hébrard, Lire, écrire, tome 2, Hatier, 1991.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

dialogue sur ce qu'il faut écrire. Des enfants diront peut-être qu'il faut écrire « poussins » et qu'il suffit de copier ce mot sur un imagier. Ils seront conduits à comprendre qu'avant cela, il faut écrire d'autres mots : « On a vu », où il y a un mot, qui s'écrit avec une seule lettre, la lettre A... mais aussi « des tout petits »...

Dès le début de la GS, l'enseignant peut aussi susciter des remarques sur des analogies entre des mots écrits au cours de ces dictées et des mots déjà bien connus. Si, par exemple, on a déjà écrit *pou*, au moment d'écrire « poussin », l'enseignant peut demander ce qu'on pourrait faire pour écrire ce mot... Il peut aussi faire remarquer ce *pou* dans *poussin* juste après avoir écrit le mot et questionner les élèves : est-ce bien normal ? On en reste évidemment à des unités accessibles à tous les élèves (syllabes notamment).

Mais qu'il s'agisse d'une attention apportée à la segmentation en mots ou à l'observation de régularités graphophonologiques telles que *pou / poussin*, la condition de la réussite de la séance est le retour régulier sur le texte, pour éviter d'en perdre le fil : « Alors, on vient d'écrire : "On a vu des tout petits poussins" (montrant du doigt) ... Et qu'est-ce qu'on a vu d'autre ? »

Dans la situation de dictée à l'adulte, le progrès des enfants résulte de deux moments :

- Celui où le texte se construit pas à pas, avec ses améliorations immédiates et ses modifications après coup négociées par l'adulte, où le groupe peut s'intéresser à des unités peu significatives (*avec, dans, son, la...*) et même à des premières régularités graphophonologiques.
- Celui où le texte est achevé et où on le relit, le jour même et les jours suivants. Il serait étrange alors que l'on n'utilise pas le procédé présenté plus haut : « Lire en suivant du doigt ». Pour cela, la mise en page est très importante, l'enseignant ne devant pas hésiter, sur le texte recopié « au propre », à espacer les phrases (comme s'il s'agissait de paragraphes), à augmenter l'espace entre les mots, voire à écrire une clause par ligne et à changer de couleur d'une phrase à l'autre. Cela facilitera grandement la remémoration du texte et le repérage des unités.

L'ÉCRITURE DE TEXTES

Dans la continuité de la dictée à l'adulte, quand les élèves commencent à pouvoir repérer des clauses ou des mots saillants, ils peuvent utiliser ces connaissances pour écrire. La compréhension du couplage oral-écrit est alors le « front principal » de l'apprentissage, car, pour écrire son texte, l'enfant doit lui-même résoudre le problème posé par le rapport oral / écrit : que faut-il noter et comment le noter ?

Toutefois, écrire des textes en GS et au début du CP passe pour une incongruité si l'on part de l'idée de bon sens que l'écriture de textes est plus difficile que la lecture.

En fait, les enseignants de cycle 2 savent qu'il est possible d'écrire en GS et au début du CP, avant que les élèves sachent lire. De plus, ils sont convaincus que c'est une excellente façon de prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Les deux méthodologies utilisées dans ces situations sont les « écritures essayées » (ou « approchées »)²⁰ et le recours à des outils d'autonomie (glossaires illustrés, listes et textes référents). Le format du présent document ne se prête pas à une discussion approfondie des avantages et inconvénients de ces deux méthodologies. Mais, disons-le clairement, pour un fonctionnement avec des élèves ordinaires en situation scolaire banale, l'expérience nous conduit à encourager les enseignants à utiliser plutôt la seconde méthodologie.

²⁰ Par exemple, J. David et M. F. Morin, « Écritures approchées : des procédures métagraphiques des jeunes apprentis scribes aux pratiques d'apprentissage », in J. Dolz et S. Plane (sous la dir. de), Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture, P. U. de Namur, 2008.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

Nous l'avons présentée sommairement ici même, dans le chapitre consacré à la compétence notée R1. Elle permet notamment de faire écrire en assez grande quantité des textes à la plupart des enfants, tout en visant d'emblée l'autonomie et le développement des connaissances orthographiques²¹.

Pour une présentation plus détaillée de cette seconde méthodologie, nous renvoyons le lecteur à un article déjà cité au début de ce document (Ouzoulias, 2005). Nous le renvoyons aussi aux deux ouvrages suivants, qui ont fortement influencé nos conceptions :

- De Keyzer D. *et al.*, *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte*, Retz-PEMF, 1999. Comme nous l'avons dit dans la présentation de la compétence notée R1, cette praticienne experte de la méthode naturelle de lecture-écriture au cycle 2 a transposé l'ensemble des procédés qu'elle utilisait avec des 5-7 ans dans la formation des adultes illettrés débutants. Son livre est tiré de cette expérience originale et très instructive. Il revient à l'enseignant de cycle 2 de procéder à la transposition inverse, pour retrouver le fonctionnement de la MNLE dans les classes de Danielle De Keyzer avec des élèves de GS et de CP.
- Daumas M. & Bordet F., *L'Apprentissage de l'écrit au cycle 2 : écrire pour lire*, Nathan, 1990.

Des enseignants préféreront se référer à l'approche expérimentée dans des classes de MS et GS de la ZEP d'Alençon par des enseignantes de l'équipe animée par Bernard Devanne²², professeur à l'IUFM de Basse-Normandie. Dans ces classes, les élèves sont conduits à utiliser trois modalités d'écriture : de mémoire, en utilisant des référents (couvertures d'albums par exemple) et en tentant de produire les mots à travers des relations phonies-graphies de plus en plus proches d'une écriture « phonétique ».

Enfin, on ne peut pas ignorer les propositions, solides et rigoureuses, de l'équipe INRP coordonnée par Mireille Brigaudiot²³. Le praticien les appréhende facilement. Précisons cependant qu'elles nous semblent viser un peu hâtivement la procédure d'encodage phonèmes-graphèmes, choix dont nous discutons la pertinence (voir par exemple la présentation des compétences notées R12 et R13).

²¹ Voir A. Ouzoulias, « La mémorisation de l'orthographe lexicale, un enjeu décisif », Cahiers pédagogiques, n° 474, juin 2009.

²² Voir Bernard Devanne, « Lire et écrire en maternelle : 2007-2008 », dossier du Café pédagogique, www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/SURLALECTUREBDEVANNE.aspx

²³ Mireille Brigaudiot (coord.), Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle, PROG-INRP Hachette, 2000.

R5 : SENS CONVENTIONNEL DE LA LECTURE-ÉCRITURE

Comme les précédentes compétences, celle-ci peut être construite à la fin de l'école maternelle. Les trois sortes de situations mobilisées pour la compétence notée R4 (Proportionnalité quantité d'oral-quantité d'écrit avant le savoir-lire) sont, bien évidemment, pertinentes ici. En effet, quand les élèves sont conduits à observer et à comprendre la mise en relation du flux de la parole dans le temps avec le parcours le long des lignes du texte, ils apprennent du même coup à orienter l'espace écrit : un texte commence avec la première ligne, « tout en haut », et se termine avec la dernière, « tout en bas ». De plus, chaque ligne se parcourt de gauche à droite ; la suite d'une ligne se trouve à la ligne suivante à gauche et celle d'une page en haut de la page suivante...

De même, en abordant la segmentation des mots en syllabes orales et sa correspondance écrite (voir les propositions pour la compétence notée R2), les élèves apprennent que les mots ont un début et une fin, que la première syllabe est représentée à la gauche du mot et la dernière à sa droite (l'important est la localisation et non la terminologie). Le couplage oral-écrit s'étant affiné jusqu'au niveau de la syllabe, les élèves ont ainsi compris que l'écriture est orientée dans les mots eux-mêmes : les expressions « le début du mot », « la fin du mot » et même « le milieu du mot » commencent à prendre sens. Grâce aux situations d'écriture, ils savent non seulement que le début d'un mot, c'est ce qu'on écrit d'abord, mais aussi que ce qu'on écrit d'abord, c'est la première syllabe.

UN APPRENTISSAGE PLUS EXPLICITE

Dans ces situations, pour une grande part, cet apprentissage s'est déroulé de façon implicite. Il est indispensable d'amener les enfants à verbaliser ces connaissances, chaque fois qu'une bonne occasion se présente, par exemple devant la première double page d'un album : « Je viens de vous dire cette histoire. Qui peut montrer les mots que j'ai commencé à lire ? Où est le début de cette histoire ? ... Comment ai-je fait ensuite ? ... Et après ? ... ». Il s'agit d'amener les élèves :

- à prendre en charge eux-mêmes les gestes de parcours du texte, sur un texte extrêmement familier et alors que l'adulte dit ce texte ;
- à clarifier le sens d'expressions comme : « le début du texte », « la fin du texte », « la première ligne », « la dernière ligne », « la page suivante », etc.

Une ou deux fois, il n'est pas inutile de demander aux enfants de suivre le cours du texte jusqu'à la fin. L'enseignant peut aussi feindre l'ignorance, prendre le livre à l'envers ou l'ouvrir à la dernière double page et demander par exemple : « Est-ce que je vais pouvoir lire l'histoire comme vous la connaissez ? » Il n'hésite pas à dire le texte écrit sur cette dernière double page...

Il est bon de pouvoir proposer cette situation de parcours des lignes et des pages d'un texte sur des écrits et des supports de tailles différentes : textes repris au format A3, affichettes, correspondance pour les parents, recueil de contes, journal, BD, etc.

DES NOTIONS CONNEXES

À travers ces situations, dès la GS, on cherche aussi à initier les élèves au vocabulaire spécialisé (titre, sous-titre, colonnes, phrases, paragraphes, bulle, signature, encadré, sommaire...), le plus naturellement possible, en situation, de façon informelle. Pour plusieurs de ces notions, rien n'est plus efficace que la participation régulière de la classe à la production d'un journal d'école. Cet apprentissage se poursuit de façon plus formelle au CP et au CE1.

R6 : PREMIÈRE APPROCHE DE LA NOTION DE MOT

Là encore, les situations présentées plus haut (R4 : Proportionnalité quantité d'oral-quantité d'écrit avant le savoir-lire) sont les plus pertinentes. Mais nous insistons : tant que les élèves ne savent pas lire, ils sont en peine pour segmenter les mots à l'oral. Les enfants non lecteurs n'étant pas capables d'analyser l'oral en mots à partir de leurs seules connaissances lexicales orales, c'est en partant de la segmentation donnée dans l'écriture qu'ils vont construire cette notion en GS et au début du CP.

Il convient de souligner ici qu'en plus des situations décrites plus haut (« lire en suivant du doigt », dictée à l'adulte, écriture de textes) la dictée-recherche favorise l'analyse des groupes de mots en mots. Soit par exemple le texte-référence suivant :

LA POTERIE

VENDREDI, À L'ÉCOLE,
ON EST ALLÉ
À LA POTERIE.

LAURYNE A FAÏT UN VASE.

MATTÉO A FAÏT
UN PETIT BOL.

ET MOI, J'AI FAÏT
UNE PETITE TASSE.

ON LES CUÏRA BIENTÔT.

SARAH

Quand les enfants le connaissent ligne après ligne, il est possible de dicter par exemple :

– À l'école, j'ai fait un petit vase.

– *Bientôt, à la poterie, on cuira un bonhomme* (ce dernier mot est prélevé sur un album, par exemple *Le Bonhomme de pain d'épices*).

– *Vendredi, on a fait un bol.*

– *Un vase, une tasse, un bol ! On les a faits à la petite école, on les cuira vendredi.* (Il faudra faire ajouter le S de « faits ».)

– Etc.

On voit que pour « un petit vase », par exemple, il faut isoler *petit* dans un *petit bol* et *vase* à la fin de *Lauryne a fait un vase*. Pour écrire *On cuira*, il faut extraire ces deux mots de la dernière ligne du texte en laissant *les*. Avec cette tâche, grâce au couplage oral-écrit clause par clause, les enfants sont donc conduits à isoler des mots dans l'écrit — et donc dans l'oral — tout autant « en positif », en saisissant un mot donné dans une expression (*petit* dans *un petit bol*) qu'« en négatif », en prélevant un groupe de mots dans une clause (par exemple *on les cuira*) de sorte que ce retrait conduise à ne pas saisir un mot (par exemple *bientôt*).

COMPLÉMENTS PRATIQUES

Ajoutons qu'en écrivant régulièrement, avant même de savoir déchiffrer, les enfants vont mémoriser de plus en plus de mots. Bien sûr, ils sauront écrire de mémoire des noms qui désignent des êtres qui leur sont chers (prénom, *maman, papa, lapin...*), ainsi que des choses qui suscitent leur intérêt (*vélo, sapin, Noël...*). Mais ils sauront aussi écrire de nombreux mots hyperfréquents, surtout lorsqu'ils comportent un petit nombre de lettres (*et, je, est, la, des, au, moi...* puis *pour, avec, dans...*, mais aussi *dit, fait, va...*). Alors que les élèves se sont donné des repères sur ces mots en situation d'écriture, ils les retrouvent en situation d'exploration visuelle des textes, par exemple sous une illustration représentant des ours dans la neige : « Ici, c'est écrit *dans la* ; est-ce que ça pourrait être "dans la neige" ? ».

Enfin, si les enfants utilisent des glossaires illustrés, ils y observeront nécessairement des mots de différentes sortes, des noms évidemment, mais aussi des adjectifs et des verbes²⁴. Les noms peuvent être précédés de déterminants qui peuvent varier d'un item à l'autre : *un chien, trois chats, des oiseaux...* voire insérés dans des compléments de lieu : *au marché, dans les bois, sur la plage*, ou de temps : *pour l'anniversaire de Gaétan, à Noël, pendant les vacances...* Les verbes sont généralement représentés, plutôt qu'à l'infinitif, par une flexion choisie parmi les plus probables : *on a fait un gâteau, elle chante, je nage...* Tout ce matériel est introduit progressivement, en fonction des projets et de la vie de la classe. Tout nouvel élément est immédiatement utilisé dans des textes collectifs ou individuels et dans des exercices d'entraînement. Les élèves disposent d'un cahier ou d'un classeur où ces mots ou expressions plus larges sont rassemblés selon des présentations adaptées, par champ sémantique (*la piscine, la ferme, le cirque, etc.*), par catégorie lexicale (les prénoms de la classe, les animaux, les lieux, les couleurs, les noms des jours, etc.) ou encore par catégorie grammaticale (des adjectifs, des verbes).

EXEMPLE DE SITUATION GÉNÉRATIVE

Avec un tel environnement, les situations d'écriture sont assez faciles à animer. Celles que nous avons appelées « situations génératives » dans le commentaire de la compétence notée R1 sont tout à fait appropriées pour aider les élèves à établir et étendre la notion de mot.

Voici un exemple de situation mise en œuvre au début de la GS (dans une école située en REP). Les enfants se sont intéressés aux différents aliments et les ont triés. C'est ainsi qu'ils ont constitué, entre autres, la catégorie des fruits. Ils disposent d'une liste de mots illustrés pour plusieurs fruits et d'un glossaire des couleurs qu'ils utilisent régulièrement (voir par exemple le support donné en R1 pour les adjectifs de couleur, p. 8).

En grand groupe, l'enseignant propose aux enfants de lire la phrase suivante :

LA SOURIS ROUGE DE KAMEL MANGE 3 KIWIS BLEUS.

Il fait comprendre à tous comment ils peuvent s'y prendre pour résoudre le problème : on peut trouver les différents mots dans les listes-références (couleurs, prénoms, fruits, etc.). Le mot « mange » est donné par l'adulte. Lorsque chaque enfant a pu dire (à l'oreille de l'adulte, par exemple) ce qui se passe dans cette histoire « très bizarre », celui-ci annonce qu'il a préparé un collage et demande ce qu'on devrait y voir. Finalement, il montre cette illustration : on y voit une silhouette d'enfant sur le cou duquel est fixée la « trombine » numérisée de Kamel, une silhouette de souris colorée en rouge à côté de celles de trois kiwis colorées en bleu. Cette représentation imagée permet de vérifier que l'on a bien compris la même chose : c'est vraiment une histoire bizarre, car les souris rouges et les kiwis bleus, ça n'existe pas ! L'enseignant peut reprendre deux ou trois fois cette même situation avec des souris d'autres couleurs, d'autres prénoms, d'autres fruits, etc. en montrant comment la structure de la phrase est conservée, quels mots il a remplacés et comment on peut s'y prendre si on ne sait pas lire.

²⁴ On peut par exemple utiliser les trois imagiers d'Agnès Rosenstiehl : Le Larousse des tout petits (Les noms), Le Larousse des tout petits (Les verbes), Le Larousse des tout petits (Les adjectifs), Larousse, 1991.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

On devine la tâche de production qui suit : chacun doit maintenant choisir une souris d'une couleur donnée, le prénom d'un(e) camarade, un fruit d'une couleur donnée... pour écrire « une histoire bizarre ». Il devra aussi réaliser le collage correspondant sous son texte, avec un matériel individuel (silhouettes d'enfants ; silhouettes de souris, de fruits à colorier et « trombines ») préparé par l'enseignant. Pour écrire, l'enfant comprend qu'il lui suffit de repérer dans les listes-références les divers éléments de ce nouveau texte et de les copier. Exemples de textes produits en novembre :

LA SOURIS JAUNE DE JULIETTE MANGE 4 BANANES ROUGES.

LA SOURIS GRISE DE THÉO MANGE 2 POIRES VERTES.

LA SOURIS ORANGE DE JOSÉ MANGE 5 CERISES NOIRES.

Après qu'on aura vérifié la correspondance entre texte et image sur chaque feuille, on pourra proposer une activité d'appariement : les feuilles de 3 enfants étant découpées pour séparer texte et illustration, ils doivent, chacun à son tour, recréer les 3 associations pertinentes entre phrase et image.

Toujours avec ce même « moule », les élèves sont aussi invités à produire des phrases qui peuvent être soumises à la sagacité de leurs camarades : on en choisit une, il faut la comprendre, voire l'illustrer (travail en atelier). Pour cela, évidemment, on s'aide toujours des références collectives.

LA LECTURE-RECHERCHE

Cette situation, un peu plus difficile, est complémentaire : face à un groupe de mots ou une courte phrase conçus par l'enseignant, les élèves doivent s'efforcer de reconnaître les mots et de les comprendre. Les mots utilisés appartiennent tous à des références déjà découvertes auparavant. Les enfants, encore non lecteurs, ne peuvent procéder que d'une façon : en utilisant les références, par discrimination visuelle. Par exemple, l'enseignant de GS (ou de début de CP) a introduit un glossaire illustré de divers animaux, incluant, par exemple : *un chat, une araignée, une poule, une fourmi, un chien, une souris, un cheval, une vache, un poisson...*

Les élèves disposent aussi d'une file numérique ou, mieux, d'un petit dictionnaire des cinq premiers nombres, où chaque écriture chiffrée est associée à diverses quantités de doigts, de points sur le dé, d'objets quelconques. Ils peuvent enfin retrouver les mots *petit (petite)* et *grand (grande)*, par exemple dans une comptine illustrée comme :

UN PETIT BONHOMME,
GRAND COMME UNE PETITE POMME
VA À LA GRANDE ÉCOLE
AVEC SON CACHE-COL.

Après exploration de ces supports, l'enseignant aura pu animer quelques dictées-recherche à l'aide de ces référents. Par exemple, les élèves auront déjà écrit :

*un chat, un chien blanc, une petite souris grise, 2 fourmis rouges, 4 grandes vaches noires*²⁵, etc.

25 Contrairement à ce qui est souvent enseigné, il n'est pas anormal d'accorder marron au pluriel quand il désigne une couleur. Citons Luc Bentz, rédacteur en chef de *langue-fr.net* : « Grevisse notait (Le Bon Usage, 10^e édition, Duculot, § 381bis) : "Écarlate, mauve, pourpre, rose, désignant la couleur, sont devenus de véritables adjectifs et sont variables." Ici intervenait une note dans laquelle il mentionnait : "On constate une tendance à traiter comme adjectifs tous les noms employés pour désigner la couleur et à faire l'accord du mot selon sa fonction." Avec des exemples d'accords pluriels avec "oranges" (je suis fautif revendiqué... avec Pierre Loti) et un "marrons" chez Julien Green (Journal, 8 juillet, 1933). »

COMPLÉMENTS PRATIQUES

C'est l'enseignant qui aura fait rajouter (ou enlever) les S quand c'est nécessaire. Les étiquettes collectives correspondantes seront réalisées pour garder la mémoire de ces activités. Finalement, quand les élèves auront écrit ces groupes de mots, chacun choisira l'un d'entre eux et devra le copier (ou l'imprimer) et lui associer l'illustration correspondante. Pour cela, l'enseignant aura mis à sa disposition des silhouettes des animaux en deux tailles, à coller sous le texte et à colorier.

La lecture-recherche est la situation inverse. L'enseignant propose par exemple :

UN PETIT POISSON ORANGE, BLANC ET NOIR

Au besoin, les élèves sont mis sur la voie : « J'ai écrit cela en *utilisant les noms des animaux et les mots qui disent les couleurs*. » Ce faisant, les enfants sont conduits à reconnaître les mots successifs et à les grouper en une expression complète qu'il leur faut interpréter. L'enseignant a confectionné une illustration qui représente cet animal.

Quand les enfants sont en mesure de dire ce groupe de mots, il questionne : « *Que verra-t-on si je vous montre maintenant l'illustration que j'ai préparée ?* »

Les « boîtes-mystère »

On peut reprendre la situation décrite ci-dessus en utilisant les blocs logiques de Diénès²⁶. Les élèves disposent du glossaire qui est utilisé pour caractériser les blocs : adjectifs précisant la taille (grand, moyen, petit) et la couleur, noms des figures (rond, triangle, etc.). L'enseignant a préparé des boîtes-mystère renfermant chacune n blocs identiques (par exemple 1 petit triangle bleu ou 5 grands ronds rouges), mais aussi, dans un second temps, des compositions de deux collections (par exemple 3 moyens rectangles jaunes et 2 grands triangles rouges). Le contenu de chaque boîte est écrit sur une étiquette fixée sur le couvercle. Les élèves ont d'abord compris qu'il y a une stricte correspondance entre le contenu de la boîte et l'étiquette associée : quand on sait dire ce qui est écrit sur une étiquette, on peut savoir ce qu'il y a dans la boîte ! En s'appuyant sur le glossaire, chaque élève doit pouvoir alors « lire » l'étiquette d'une boîte proposée par l'enseignant, composer, avec un matériel mis à sa disposition, la même collection que celle qui se trouve à l'intérieur puis vérifier sa « lecture » en ouvrant la boîte : est-ce bien la même chose ?

Plus tard, l'enseignant pourra créer un désordre : les couvercles ne sont plus sur leur boîte, il faut reconstituer l'appariement initial...

Après quelques répétitions de ces situations de « lecture », les élèves sont invités à concevoir de nouvelles boîtes-mystère (contenu et étiquette écrite) qu'ils soumettent à leurs camarades.

²⁶ Z. Diénès E. Golding. Logique et jeux logiques, O.C.D.L, Pan, 1966 pour la 1^{re} édition française. La situation des « boîtes-mystère » a été imaginée par deux enseignantes d'une école maternelle de Taverny (Val d'Oise).

R7 : CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : LES CONSONNES FRICATIVES

Parce qu'on peut les faire durer, les sept consonnes fricatives [ʀ], [f], [v], [s], [z], [ʃ] et [ʒ] sont plus faciles à repérer dans la chaîne sonore que toutes les autres consonnes. De ce fait, elles constituent un moyen privilégié d'entrer dans l'analyse de la syllabe orale et de susciter une première découverte de l'opposition entre consonnes et voyelles. C'est le passage le plus facile vers une première prise de conscience des unités infrasyllabiques et vers leur extraction : pour dire [ʒu] (*joue*), il faut prononcer [u] ; mais qu'y a-t-il en plus de [u] dans [ʒu] ?

DISCRIMINATION AUDITIVE PURE

On peut développer cette compétence à travers des exercices de discrimination auditive pure, en commençant par l'initiale de mots monosyllabiques. Par exemple, l'enseignant organise une activité du type « Pigeon vole » : « Est-ce qu'on entend [ʀ] dans *scie*, dans *riz*, etc. ? ». Pour la validation, quand c'est possible, on peut prolonger légèrement la consonne initiale : [ʀʀʀi].

Quant à la compréhension de la consigne, on peut s'inspirer de la méthodologie mise au point dans *Catégo*²⁷. Par exemple, l'enseignant a préparé quelques images qui illustrent des mots monosyllabiques, dont certains commencent par [ʀ], comme *riz*, *rat*, *rond*, *roue*, *rue*, *rose*... Il dit aux enfants qu'il a trié ces images en écoutant les mots correspondants : « Ici j'ai mis *riz*, *rat*, *rond*... Là, j'ai mis les images de mots qui n'allaient pas avec ceux-ci : *scie*, *vent*, *chat*, *pou*... » Préalablement, ce matériel a été méticuleusement choisi : si la consonne [ʀ] est présente, elle l'est toujours en initiale du mot (on évite donc des stimuli comme *cri* ou *car*) ; les intrus ne contiennent pas de [ʀ], mais certains ont une autre fricative en initiale (*scie*, *vent*, *chat*, *fée*). L'enseignant poursuit : « Voici maintenant l'image de *rue*. Où dois-je la ranger ? » Au besoin, il attire l'attention des enfants sur la régularité phonologique des premiers éléments de la catégorie en accentuant légèrement la consonne initiale ([ʀʀʀi], [ʀʀʀa], [ʀʀʀō], etc.) et en faisant vérifier que ce [ʀ] n'est pas présent parmi les intrus : « Ici, on dit [si] et non [ʀã] ; là, on dit [vã] et non [ʀã] ; etc. »

Quand une grande majorité d'enfants réussit bien cette tâche, celle-ci peut ensuite leur être proposée avec des mots monosyllabiques dans lesquels il faut s'intéresser à la fin de la syllabe : [r] dans *air*, *or*, *cour*, *verre*, *poire*... (les spécialistes appellent ces consonnes finales les codas des syllabes). Là encore, la validation peut s'appuyer sur une prolongation de la consonne : [ɛʀʀʀ], [ɔʀʀʀ], [kʀʀʀ], [vɛʀʀʀ], etc. Il s'agit alors de consonnes qui terminent des syllabes qu'on dit fermées (les syllabes ouvertes se « terminent » par une voyelle : *pou*, *vent*, *scie*...).

C'est l'enseignant qui donne ces indications : « au début », « à la fin ». En effet, à ce moment, comme la plupart des enfants ne sont pas lecteurs, la syllabe orale leur apparaît comme un son unique, et les notions de « début » et « fin » d'une syllabe sont alors assez impénétrables²⁸. Précisons enfin que, dans toutes ces séries, les sonores [ʀ], [z], [ʒ] et [v] sont généralement plus faciles à repérer que les sourdes [s], [ʃ] et [f]. Quand les enfants sont performants sur l'ensemble de ces fricatives, il est utile de s'intéresser aux nasales [m] et [n], de même qu'à [l], qui peuvent être prolongées un peu.

Quand les enfants réussissent bien ces tâches sur des mots monosyllabiques, on peut introduire des mots polysyllabiques dans les listes à trier, mais les phonèmes visés sont toujours le premier ou le dernier : par exemple *chocolat* pour [ʃ] et *Christophe* pour [f].

²⁷ Sylvie Cèbe, Jean-Louis Paour & Roland Goigoux, *Catégo*. Apprendre à catégoriser. Maternelle toutes sections, Hatier, 2004.

²⁸ Pour la même raison, les élèves de GS peuvent difficilement comprendre ce que peut être le début ou la fin d'un mot oral monosyllabique, tandis que, quand le mot est polysyllabique, ils peuvent interpréter aisément ces termes : le début, c'est la première syllabe, la fin, c'est la dernière. Là encore, c'est plutôt l'usage d'un matériel écrit qui rend accessible la compréhension de ces notions de « début d'une syllabe » et « fin d'une syllabe » à l'oral... (les sujets analphabètes ou qui appartiennent à des sociétés sans écriture ne comprennent pas ces notions).

COMPLÉMENTS PRATIQUES

REMARQUE

L'enseignant peut enrichir le stock d'images qu'il aura fabriquées pour ces tâches de plusieurs images issues du *Matériel pour des situations d'apprentissage* de *Prévelire* (utilisées pour les compétences R2 et R8) :

- [ʀ] : *rame, rampe, raisin, rhinocéros.*
- [f] : *four, phare, fesses, flûte, fil, flotte, frotte, frigo.*
- [v] : *verre, ville.*
- [ʃ] : *chien, char, chaise.*
- [ʒ] : *jour.*
- [s] : *cil, sage, souris, serpent, stylo.*
- [m] : *mare, mouche, mousse.*
- [n] : *noix, niche, nage.*
- [l] : *lion, loup, lourd, louche, laisse, lampe.*

Il peut aussi insérer avec profit les prénoms des élèves, tantôt parce que leur initiale est une fricative qu'on est train de repérer, tantôt comme contre-exemple. Il en va de même pour les cas où la fricative est la finale.

USAGE D'UN MATÉRIEL MIXTE (IMAGE DU MOT + ÉCRITURE)

Pour les fricatives en consonne initiale, le raisonnement pédagogique peut être le même qu'avec les syllabes (voir R2) : l'usage d'un matériel écrit, loin de compliquer la tâche des élèves, peut les aider à réussir. Dès la GS, aussitôt que les enfants commencent à montrer de réelles compétences pour repérer la présence de ces 7 consonnes initiales, voire de [m], [n] et [l], il est intéressant de mener ces activités en relation avec le repérage de régularités graphiques. Tout à la fois, cela les aide à analyser la phonologie des mots correspondants et éclaire le sens de ces tâches : on est en train d'apprendre à lire. L'enseignant utilise alors les images accompagnées de l'écriture du mot, bien visible. Ainsi, les enfants peuvent remarquer sur les premiers éléments de la catégorie qu'à chaque fois qu'on entend [ʀ], on voit la lettre R. Ils observent le même phénomène pour [v] et V, [ʃ] et CH, [ʒ] et Z (en initiale), le plus souvent [f] et F²⁹. Progressivement, ils utilisent cet indice graphique pour anticiper la caractéristique phonologique recherchée. On évite de rentrer trop rapidement dans un enseignement systématique du déchiffrage : en GS, pour la plupart des enfants, même si certains s'en montrent déjà capables, la priorité est ailleurs (y compris pour ces derniers).

CONSCIENCE KINESTHÉSIQUE

L'enseignant peut favoriser ces prises de conscience en attirant l'attention des enfants sur les positions de la bouche quand nous prononçons ces fricatives. Par exemple, alors que les élèves cherchent tous les mots d'une liste qui commencent par [v], l'enseignant peut demander : « Que fait-on avec la bouche pour faire [vw] ? » Les enfants sont invités à s'observer mutuellement : la lèvre inférieure vient fermer la bouche en appuyant légèrement sous les dents de la mâchoire supérieure et l'on fait sortir de l'air comme pour dire [ffff], mais en faisant vibrer les cordes vocales (on prend conscience, en mettant la main sur le cou, que cette vibration distingue [f] de [v]).

²⁹ On pourra observer les régularités, mais après coup, sur les mots dont la consonne initiale est [ʒ] et remarquer que la lettre initiale est tantôt J, tantôt G. Idem avec la relation [s] → S ou C. En tout cas, ni pour [ʒ], ni pour [s], ni pour [f]... on ne laisse croire aux enfants que le système est parfaitement régulier.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

On peut aussi amener les enfants à observer les vibrations de la luvette pour [ʀ], d'abord bouche largement ouverte, en regardant dans un miroir, puis en sentant cette vibration en soi au moment de former une syllabe banale, [ʀa] par exemple.

Il est plus difficile d'accéder à la sensation des « gestes » que nous faisons pour produire [s] et [z] : la langue vient se placer juste derrière les dents (mâchoires fermées) et l'on « souffle » dans les interstices.

Pour [ʃ] et [ʒ], l'observation est très difficile car l'obturation est réalisée par le contact de la langue sur l'avant du palais.

Quand les enfants réussissent massivement sur ces fricatives, on peut aussi étayer la prise de conscience des consonnes [m], [n] et [l] selon ces mêmes modalités d'observation :

- [m] qui est formée par les lèvres seules ;
- [n] qui exige un jeu de la langue sur l'intérieur des dents supérieures ;
- [l] où la langue joue avec le palais.

Quoi qu'il en soit, il ne s'agit pas de mettre en œuvre des séances d'orthophonie, mais de saisir des occasions de s'intéresser à la relation entre les « gestes » de la bouche et certains sons qu'elle peut produire. La situation ne fonctionne bien que si les enfants ont déjà avancé vers la prise de conscience de ces unités à travers la discrimination auditive. Comme on le voit, elle nécessite aussi l'usage d'un vocabulaire spécialisé : lèvre et dents « du haut », « du bas », langue, palais, luvette, cordes vocales, souffler, vibrer, etc.

R8 : CONSCIENCE PHONOLOGIQUE : LES RIMES

★ CONSIDÉRATIONS PRÉLIMINAIRES

Commençons par nous accorder sur la signification du terme « rime »³⁰. Chacun connaît sa définition courante : on dit que deux mots riment ou ont la même rime quand ils se terminent par la même suite de phonèmes, comme *raison* et *saison* (rime = [ɛzɑ̃]), *maison* et *blouson* (rime = [zɑ̃]), *bâton* et *pont* (rime = [ɑ̃]), quelles que soient donc la dimension de cette partie commune (les rimes peuvent être plus ou moins riches) et l'orthographe des deux termes (*peint* et *parfum* riment, *parfum* et *album* ne riment pas). Ce n'est pas cette signification que nous emploierons ici, mais celle, plus restreinte, qu'utilisent les spécialistes de la phonologie quand ils réservent ce terme à l'analyse de la seule syllabe. La rime de la syllabe est alors la partie terminale de la syllabe orale, par exemple : [uʀ] dans *jour*, *court*, *sourd*, etc., [uʀs] dans *course*, *bourse*, *source*, etc., [astʀ] dans (*dé*)*sastre*, (*ca*)*dastre*, (*en*)*castre*, etc. Le premier phonème de toute rime est la voyelle de la syllabe (il n'y a qu'une voyelle par syllabe). Quand la voyelle est aussi le dernier phonème de la syllabe, la rime est réduite à sa plus simple expression, comme [u] dans *loup*, *pouls*, *trou*... On dit alors que la syllabe est ouverte.

Précisons que nous n'envisageons ici que la syllabe orale et non la syllabe orthographique (seule l'orthographe, non la prononciation, distingue tous ces monosyllabiques : *col* et *colle* ; *pair*, *paire*, *père*...³¹).

Ajoutons enfin que nous emprunterons parfois l'expression « attaque de la syllabe » aux spécialistes de la phonologie. Ils appellent ainsi la partie initiale de la syllabe (ce qui lui reste quand on a ôté sa rime). Voici des exemples de découpage attaque-rime de syllabes :

Orthographe	Phonologie	Structure attaque-rime
riz	[ʀi]	[ʀ-i]
ride	[ʀid]	[ʀ-id]
gris	[gʀi]	[gʀ-i]
grise	[gʀiz]	[gʀ-iz]
risque	[ʀisk]	[ʀ-isk]
triste	[tʀist]	[tʀ-ist]
strict(e)	[stʀikt]	[stʀ-ikt]

Évidemment, quand nous évoquerons des tâches portant sur les rimes de mots polysyllabiques, nous serons conduits à changer de signification pour analyser des rimes d'empan divers : de *moto/Théo* (un phonème commun) à *Nicolas/chocolat* (deux syllabes communes).

En quoi la conscience de la rime joue-t-elle un rôle très significatif dans le développement du savoir-lire ? En fait, quand l'enfant est capable de repérer que des syllabes ont une même rime, il est sensible à une similitude phonologique qui peut être quantitativement très importante, comme dans *boire*, *poire*, *soir*, *noir*... S'il observe

³⁰ Le texte suivant reprend en grande partie un passage d'un article de l'auteur : André Ouzoulias, « Conscience phonologique : quels apprentissages en maternelle ? », in Christine Passerieux (sous la dir. de), *La Maternelle, première école, premiers apprentissages, Chronique sociale, Lyon, 2009*.

³¹ Cela met à mal la croyance qu'un autre découpage, typique du parler méridional, reposerait sur la mise en voix des « e muets ». En fait, ce parler évite les syllabes fermées en fin de mot. C'est ainsi que, sans avoir besoin de « e muet » dans l'écriture des mots, les natifs de Provence prononceront par exemple canard [ka-na-rœ] plutôt que [ka-nar] et prononceront autant de syllabes pour bazar que pour bizarre.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

alors l'écriture de ces mots et remarque les analogies autour de « oir », il peut noter que la variation systématique porte sur la lettre initiale. Et s'il met en relation cette variation avec la variation concomitante de l'attaque de ces syllabes en se demandant par exemple : « Qu'y a-t-il en plus de [waʀ] dans [nwaʀ] et qui est représenté par la lettre N ? », il est sur le seuil de la compréhension du principe alphabétique.

Dans un premier temps, en GS et au tout début du CP, l'enseignant aide donc grandement l'enfant dans l'apprentissage de la lecture s'il cherche à affiner sa sensibilité à la similitude des rimes.

Tout comme les consonnes fricatives, la rime de la syllabe est une unité que les enfants peuvent commencer à apercevoir par discrimination sensorielle sur des stimuli purement auditifs, dans certaines tâches privilégiées. En témoignent l'invention de la poésie rimée avant celle de l'écriture, ainsi que les premières réussites des enfants dans des tâches de production de paires rimées vers 5 ans et demi (on leur demande par exemple de continuer la série : « Sacha aime le chocolat, Julie aime le riz... »). Pour d'autres tâches portant sur la rime, la réussite est également possible avec des supports exclusivement oraux. Nous en présentons ci-après quelques-unes, ordonnées de la plus facile à la plus difficile.

Mais, là encore, si l'on fait observer aux enfants que ces similitudes ont très fréquemment leur correspondant dans l'écriture (par exemple : *couche, louche, douche, bouche, mouche* ; *crotte, flotte, frotte, hotte, botte...*), d'une part, cela ne peut que les aider à repérer les rimes communes à l'oral, et, d'autre part, le sens de ces activités n'en devient que plus clair : on apprend à lire.

Soulignons enfin que les élèves rentreront d'autant plus naturellement dans ces activités qu'ils se seront imprégnés de nombreuses comptines, chansons et poésies rimées, et en auront complètement mémorisé quelques-unes.

TÂCHE 1 : TROUVER LES MOTS QUI RIMENT

Les élèves ont à choisir, entre deux séries de mots (par exemple : *couche, louche, douche, bouche, mouche* et *car, tresse, plage, fil, lampe*), celle des mots « qu'on entend presque pareil » et rejeter l'autre. C'est la plus facile de toutes les tâches portant sur la rime, car elle ne nécessite qu'une sensibilité très implicite à l'assonance. L'enseignant peut la mettre en œuvre en utilisant les images insérées dans le *Matériel pour des situations d'apprentissage* de *Préveilire* (compétence R8) :

- Série 1 : *jour, cour, lourd, tour, four.*
- Série 2 : *car, mare, char, gare, phare.*
- Série 3 : *couche, louche, douche, bouche, mouche.*
- Série 4 : *tresse, laisse, fesses, caisse, pièce.*
- Série 5 : *nage, sage, page, plage, cage.*
- Série 6 : *ville, huile, cil, fil, pile.*
- Série 7 : *crotte, flotte, frotte, hotte, botte.*
- Série 8 : *rampe, crampe, trempe, tempe, lampe.*

À chaque série est ajoutée l'image d'un mot intrus, respectivement : *pince, pomme, flûte, rame, verre, chaise, niche, mousse.*

Ces stimuli ont deux caractéristiques importantes : d'une part, ce sont tous des mots monosyllabiques (rappelons que nous prenons en compte les seules syllabes que les enfants non lecteurs peuvent appréhender, à savoir les syllabes orales), et, d'autre part, la rime est assez riche puisqu'elle comporte une séquence VC (consonne-voyelle) : [uʀ], [aʀ], [uʃ], [ɛs], [aʒ], [il], [ɔt], [ãp].

Il est facile de réunir le matériel d'une telle situation : l'enseignant aligne devant les enfants 5 images qui riment, par exemple celles de la série 3, et tantôt au-dessus, tantôt en dessous, une collection de 5 images qui ne riment pas,

COMPLÉMENTS PRATIQUES

choisies dans les autres séries. Cette première tâche est l'occasion d'introduire le terme technique « rime », sans toutefois chercher à le définir de façon formelle. Avec le matériel de Préveilire, on peut donc proposer cette activité huit fois. Quand les enfants ont bien compris la notion de rime sur des monosyllabes, on peut étendre la tâche à des mots polysyllabiques. Les enfants doivent alors apprendre à focaliser leur attention sur la seule dernière syllabe. À ce moment-là, on peut aussi utiliser les prénoms des enfants et certaines images utilisées auparavant pour la compétence R2 : *serpent, éléphant, banc, Gaétan, Ronan ; lion, papillon, caméléon, Robinson, Marion*. Cette variante plus difficile peut aussi être l'occasion de passer à des rimes moins riches, restreintes au noyau vocalique.

TÂCHE 2 : CHOISIR LE COMPLÉMENTAIRE D'UNE SÉRIE

Les élèves doivent choisir entre deux mots (ou plus) celui qui rime avec une série donnée, par exemple choisir entre *char* et *pièce* celui qui va avec *car, mare, gare, phare*. Cette tâche est en fait plus facile que la production de paires rimées car la justification peut se faire à partir de l'écoute des deux séries possibles : *car, mare, gare, phare, char* et *car, mare, gare, phare, pièce*.

TÂCHE 3 : CHERCHER L'INTRUS

Dans une série telle que *bouche, douche, flûte, mouche, louche...*, trouver le mot qui ne porte pas la même rime. Cette tâche, plus difficile que la précédente, reste plus facile que celle de production de paires rimées. Au besoin, l'enseignant redit deux ou trois fois la série et, pour permettre à un maximum d'enfants de chercher jusqu'au bout, il peut demander à ceux qui ont trouvé de venir lui dire le mot à l'oreille.

TÂCHE 4 : ÇA RIME, ÇA NE RIME PAS

Pour chacun des mots d'une série, l'enseignant demande s'il rime avec une cible donnée, voire si on entend la rime qu'il a préalablement isolée (par exemple : « Est-ce qu'on entend [u] dans *bouche... poire... douche... mouche... table...* » ?) ; cette tâche, que l'on peut habiller en un « Pigeon vole », est là encore plus facile que la production de paires rimées, à condition que le contraste entre cible et contre-exemples soit suffisant (par exemple, on évite d'interroger sur « mousse », « rouge », « blouse »... qui contiennent également [u] et une consonne labiodentale proche de [j], ou sur « biche », « planche », « vache », ... qui contiennent également [j]).

Avec cette même consigne, l'enseignant peut interroger sur des rimes de syllabes ouvertes (dont la rime se limite à une voyelle) : « Est-ce qu'on entend [u] dans *fou, clou, lit, joue...* ? » ; la possibilité de faire durer la voyelle sans modifier la syllabe : [fuuu], [kluuu], [liii], [ʒuuu]... permet de trancher assez naturellement³². Rien n'interdit de parler alors de « voyelles », mot où l'on entend « voix » parce qu'on peut chanter les voyelles. Mais c'est plutôt un objectif du CP.

Cependant, dès la fin de la GS, on peut revoir l'ensemble des séries en utilisant un matériel mixte où l'on associe la dénomination du mot, son illustration et son écriture. L'enseignant peut alors prendre en charge la production de la rime isolée ([u] par exemple) et demander aux enfants quelles sont les lettres qui la représentent.

TÂCHE 5 : TRIER DES SÉRIES

À partir d'un ensemble de mots (chacun est illustré par une image) comportant deux ou trois sortes de rimes (par exemple « *poire, soir, noir...* ; *manche, tranche, planche...* ; *botte, crotte, hotte...* »), faire le tri des trois séries alors que les images ont été mélangées. Cette tâche est plus facile que celle de production de paires rimées.

³² En revanche, la compétence à dire si, oui ou non, on entend telle voyelle dans tel mot, alors que la voyelle est noyée dans la syllabe de type CVC ([u] dans « four », [a] dans « cage », etc.) ou CCVC ([ɛ] dans « crème », [ʒ] dans « trompe », etc.), n'émerge qu'avec la compréhension du principe alphabétique.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

REMARQUE : LES MOTS POLYSYLLABIQUES

On aura remarqué que, pour présenter ces tâches, on n'a utilisé que des exemples de mots monosyllabiques. C'est cohérent avec l'objectif principal de ces exercices : amener les élèves à devenir capables d'analyser la syllabe. Mais il revient à l'enseignant de faire observer ce phénomène de rime dans des cas plus généraux (le mot « rime » a alors son sens banal), notamment dans des textes de comptines ou de chansons, dans la poésie rimée ou dans des albums.

Notons aussi que toutes ces tâches portant sur la rime sont plus difficiles qu'il y paraît pour les non-lecteurs. Plus encore que dans la manipulation des syllabes, pour la plupart des enfants, le progrès se réalise au travers d'entraînements progressifs et répétés³³. De même, le terme métalinguistique « rime » est plus difficile à comprendre et à manipuler par les enfants que le mot « syllabe ». Dans un premier temps, c'est l'enseignant qui l'utilise. Il le fait toujours en redondance avec des exemples et avec des définitions comme : « ce n'est pas exactement la même syllabe, mais on entend presque pareil », qui sont des reformulations réalisées à partir des essais des enfants.

TÂCHE 6 : PRODUIRE DES PAIRES RIMÉES

En partant des prénoms ou de mots donnés par l'enseignant, les enfants doivent produire des paires rimées insérées dans de courtes phrases : « Renaud a une moto, Fabien a un chien, Éléonore va dehors, Mohamed prend un remède, Camille a une grande famille, Nicolas aime le Coca-Cola... » Pour pouvoir effectuer la tâche aisément, il faut accepter tous les empan de rimes, de la simple voyelle (« Renaud/moto ») à la syllabe complète (« Mohamed/remède »), voire plus (« Camille/famille », « Nicolas/Coca-Cola »). Pour introduire l'activité, l'enseignant peut présenter quelques phrases de cette sorte qu'il a formées avec les prénoms de plusieurs adultes de l'école. En redisant isolément le prénom et le dernier mot de la phrase, il fait remarquer qu'ils riment. Il demande comment on peut faire pour inventer de telles phrases...

Pour chacun des prénoms, il faut préparer un ensemble de rimes associées qui serviront en cas de « panne » (l'enseignant proposera alors un jeu « Ça rime, ça rime pas », le prénom étant la cible). La progression dans cette tâche peut se conclure par un jugement de rime sur diverses phrases proposées par l'enseignant à partir d'un prénom, d'un nom d'animal, d'un personnage de conte (la sorcière, le roi, la princesse...), etc.

On remarque que, dans ces situations, l'enseignant adopte la signification banale de la rime (voir plus haut les considérations préliminaires). Ce changement peut rester implicite pour les élèves.

REMARQUE : ISOLER LA RIME, PRUDENCE !

Évoquons maintenant la tâche la plus difficile : isoler la rime dans une série rimée, et pouvoir dire par exemple que, dans chaque mot de la série « glace, place, chasse, sas, ... » on entend [as]. Cette tâche ne peut pas être proposée avant la compréhension du principe alphabétique. Elle présuppose en effet de pouvoir analyser explicitement la syllabe en sa structure attaque-rime, et de supprimer l'attaque, y compris quand celle-ci se limite à un phonème comme dans « chasse » ou « tasse ». Ici, la réussite n'est significative que lorsque l'enfant a « démarré » en lecture (c'est une tâche à laquelle échouent aussi les adultes analphabètes). Les études longitudinales le montrent très nettement : voisine de 0 % en début de GS, la réussite n'atteint que 21 % au mois de janvier au CP. C'est seulement au mois de juin au CP qu'elle dépasse les 65 % (elle n'approche les 90 % qu'en avril au CE1 !)³⁴.

De plus, en GS, la répétition régulière de cette tâche, si elle se déroule sans support écrit, n'améliore pratiquement pas les taux de réussite. Seuls progressent significativement les élèves qui acquièrent simultanément des connaissances sur la graphophonologie³⁵. D'où l'intérêt des situations dans lesquelles le matériel n'est pas seulement auditif, mais associe la discrimination auditive à l'observation d'analogies d'écriture.

33 Cf. Sylvie Cèbe, Roland Goigoux & Jean-Louis Paour, Phono. Développer les compétences phonologiques, GS et début de CP, Paris, Hatier, 2004.

34 Jean-Émile Gombert, Christine Gaux & Élisabeth Demont, « Capacités métalinguistiques et lecture : quels liens ? », Repères, n° 9, pp. 61-73, Lyon, INRP, 1994.

35 Voir Ouzoulias, 2009, déjà cité.

R9 : ÉLÉMENTS DU VOCABULAIRE TECHNIQUE : MOT, LETTRE, PHRASE

Au cours du cycle 2, les élèves sont conduits à comprendre en situation divers termes comme : « texte », « page », « titre », « ligne », « phrase », « mot », « syllabe », « lettre », les termes de la ponctuation, etc. Les trois notions abordées ici (mot, lettre, phrase) sont parmi les plus importantes pour asseoir le savoir-lire de base. Or, il ne s'agit pas de concepts aussi faciles d'accès que l'on pourrait le croire : ils ont des propriétés plus abstraites que les autres.

LE MOT

La notion de mot est déterminante. En effet, si par exemple, au début du CP, au cours d'une discussion entre l'enseignant et des élèves, il est question du « deuxième mot de cette phrase », que peuvent comprendre les enfants pour lesquels le sens de ce terme n'est pas bien clair, s'ils confondent par exemple « mot » et « nom », « mot » et « lettre », etc. ? Il ne suffit donc pas que les enfants aient déjà entendu de très nombreuses fois le terme « mot ». Encore faut-il qu'ils lui donnent la signification convenable.

Concernant cette signification, nous avons déjà souligné qu'elle ne dérive pas du maniement de la langue orale, mais plutôt de l'analyse des énoncés oraux à partir du modèle qu'en donne l'écriture (voir R6). La conscience de la segmentation des mots à l'oral résulte du couplage oral/écrit, plutôt implicite en situation de lecture, plus explicite en situation d'écriture. On pourrait même montrer que cette segmentation peut poser problème aux élèves bien au-delà du cycle 2. Ainsi l'élève de CM1 qui écrit « la nédèrniaire » (pour « l'année dernière ») n'a pas conçu la permanence du mot « année » au sein de formules comme « bonne année », « l'année prochaine », « une année bissextile », etc. ni celle du mot « dernière »³⁶...

L'apprentissage de la notion de mot

Tout ce que nous avons déjà dit sur le développement de la notion de mot (voir R6) reste vrai ici. C'est plutôt dans les situations d'écriture de textes que les élèves sont conduits à prendre conscience que les mots ne sont pas (ou pas seulement) des unités représentant des entités du monde, comme les noms communs et les noms propres, mais des unités du langage. En GS et au début du CP, l'enseignant facilitera donc ces prises de conscience en utilisant le terme « mot » le plus souvent possible pour désigner d'autres unités lexicales écrites que des noms. Pour un apprentissage systématique en classe, là encore, la situation de dictée-recherche est l'une des plus fécondes (voir R6), car les enfants ou l'enseignant seront conduits à parler par exemple du « mot *dans* », des « trois mots qu'on voit là », des « mots outils », des « mots qui disent les sentiments », « ... les nombres », « ... les couleurs », etc.

À long terme cependant, c'est en mémorisant le lexique orthographique (voir R13) que les élèves se donnent une notion plus savante du mot, car ils possèdent alors des exemples de mots très divers par leur nature (noms, pronoms, adjectifs, verbes, adverbes, prépositions, conjonctions, déterminants, etc.), par le nombre de syllabes, leur formation (dérivés ou radicaux), leur orthographe, etc.

³⁶ Ce qui n'était pas si évident, car « dernière » se trouve ici dans une position inhabituelle (dans les expressions les plus courantes, ce mot apparaît plutôt devant le nom).

COMPLÉMENTS PRATIQUES

LA LETTRE

La notion de lettre est tout aussi déterminante pour permettre à chaque élève de bénéficier des dialogues en classe. Elle semble plus facile que celle de mot. Pourtant, il ne suffit pas que l'enfant sache par exemple dénombrer les lettres d'un mot, encore faut-il qu'il sache distinguer lettres et chiffres, lettres et signes de ponctuation, etc. De plus, l'enfant doit assimiler les trois alphabets couramment utilisés : capitales (majuscules d'imprimerie), minuscules d'imprimerie, cursives, soit 3 fois 26 items (davantage si on observe les deux formes des caractères imprimés *a* et *g*, une soixantaine seulement si on considère les similitudes de formes entre capitales et minuscules et entre minuscules d'imprimerie et lettres cursives). Dès le milieu du CP, l'élève doit avoir regroupé les différentes graphies d'une même lettre sous sa dénomination (par exemple, « a » est le nom des graphies A, a, α, α) et il doit pouvoir épeler des mots écrits en cursive alors même que la frontière entre les lettres n'y est plus marquée. Au fond, il doit apprendre que la lettre « a » n'est pas une forme donnée mais un élément dans des structures diverses. Pour l'apprentissage de ces connaissances, on mesure à nouveau tout l'intérêt des situations d'écriture (voir R10).

L'apprentissage des lettres

Là encore, les situations d'écriture sont les plus propices. Si, pour écrire ses textes, l'enfant utilise des référents imprimés, écrit son brouillon en cursive puis cherche à l'imprimer et si, pour cela, il utilise un clavier dont les touches présentent des capitales et fait apparaître sur l'écran un texte en minuscules d'imprimerie (capitales au début des phrases et à l'initiale des noms propres), on voit que le même mot, à plusieurs moments de cette séquence, prend des allures différentes. Soit, dans l'ordre suivant ici : minuscules d'imprimerie, cursives, lettres du clavier (capitales), minuscules d'imprimerie. Et comme l'élève est naturellement conduit à épeler ce mot pour l'écrire (il ne peut pas le faire surgir d'un coup), son identité alphabétique coordonne plusieurs réalisations particulières. Se détachant d'une appréhension purement sensible, elle devient plus abstraite.

Dans ces situations, l'enseignant doit veiller à utiliser le terme « lettre » à chaque fois qu'il est question de la manière d'écrire un mot (« quelles lettres faut-il pour écrire ce mot ? »), surtout quand l'écriture cursive masque la juxtaposition des lettres et donne à voir une sorte de ligne continue, formant des courbes et des boucles, à la manière du dessin d'une ficelle.

Les élèves apprennent en outre le concept de lettres par extension en voyant et en utilisant des alphabets qui contiennent les trois séries de lettres et par différenciation avec les termes qu'ils peuvent rencontrer dans le même contexte : « mot », « chiffre », « accent », « point », « virgule », etc., pour peu qu'ils soient employés en classe. C'est ainsi que le *Matériel pour des situations d'apprentissage de Prévelire* contient des bandes mettant en correspondance les trois alphabets, c'est-à-dire les 26 lettres de notre écriture, dans les trois manières de les « dessiner » (voir R10, familiarité avec les lettres de l'alphabet).

Bien sûr, nous renvoyons aussi le lecteur aux activités recommandées pour cette compétence R10, en précisant toutefois que l'on s'y concentre davantage sur la capacité à épeler.

LA PHRASE

On pourrait penser que le fait de connaître cette définition : « La phrase commence par une majuscule et se termine par un point... » en donne une maîtrise suffisante. Or, cette connaissance peut rester assez superficielle. C'est ainsi qu'en fin de CP, en situation de lecture à voix haute, même sur un texte familier, de nombreux élèves ne s'arrêtent pas aux points, comme s'ils ne voyaient pas dans les phrases des sous-unités du texte et se concentraient sur la seule identification des mots successifs. On sait aussi que, dans l'écriture de textes par les enfants, l'enseignant doit souvent batailler longuement pour voir apparaître les limites des phrases (majuscules et points). Pourtant, il est fondamental que les élèves utilisent ces signes de la phrase :

COMPLÉMENTS PRATIQUES

- en lecture, car les phrases d'un texte sont autant d'étapes dans sa compréhension ; le lecteur doit donc s'assurer qu'il a compris chacune avant d'aborder la suivante ;
- en écriture, où chaque phrase est une étape dans la production du texte et où l'on facilite sa lecture par autrui en indiquant ses limites.

Pour la conception linguistique savante, la phrase est une construction qui obéit aux contraintes de la grammaire de la langue, par exemple sous forme d'une proposition principale complétée éventuellement par une (des) proposition(s) subordonnée(s). Les phrases sont alors les plus grandes unités qui résultent d'une analyse grammaticale du texte. La ponctuation (majuscules, points) ne fait qu'exhiber le résultat de cette analyse. Elle est le signe extérieur de la phrase, non sa réalité.

Cette approche amène à voir le début de la compréhension de la notion de phrase au moment où les enfants se montrent capables de rétablir la ponctuation qui a été effacée dans un texte, bien qu'il s'agisse alors d'une maîtrise implicite, en acte. On ne peut donc guère espérer la claire compréhension de ce terme (« phrase ») par presque tous les enfants ni son emploi judicieux avant la fin du CP. C'est encore un enjeu important des apprentissages du CE1.

L'apprentissage de la notion de phrase

Il s'amorce de façon informelle en GS et au CP. Bien sûr, il est alors lié à la façon d'utiliser le terme « phrase » en situation (en le distinguant de « ligne », par exemple). Mais l'enseignant peut accélérer cet apprentissage en jouant sur la façon de présenter les textes manuscrits affichés ou photocopiés, voire les textes imprimés quand ils proviennent des élèves ou de l'enseignant : il est possible en effet d'exagérer un peu la taille des majuscules, celle des points et des espaces entre phrases. Lorsqu'on redit ces textes, il convient d'accentuer les pauses entre les phrases (sans briser l'unité du texte) et d'inciter les enfants à en faire autant (voir aussi R16 et R17).

Là encore, l'apprentissage en situation d'écriture de textes est irremplaçable. Soit, par exemple, le premier jet suivant, en janvier, au CP : « Mon frère a eu un vélo moi j'ai eu une console vidéo c'est bien on s'ennuie pas parce que il y a plein de jeux différents Jessica. » (pour les conditions de l'autonomie dans l'écriture, voir R1). L'enseignant peut amener Jessica (et les autres élèves si ce texte est mis au point collectivement) à comprendre qu'elle dit « plusieurs choses » et que chacune des choses qu'elle dit constitue une phrase :

1. Elle parle de son frère et de son cadeau de Noël (un vélo).
2. Puis elle parle d'elle-même et de son propre cadeau de Noël (une console vidéo).
3. Elle dit ce qu'elle pense de sa console : « C'est bien, ... » et pourquoi : « ... on ne s'ennuie pas, parce que... ».
4. Elle signe son texte (on sait ainsi qui est le « je » qui parle et qui a eu une console).

On peut aussi employer la technique qui consiste à lire le texte en faisant des pauses incongrues :

« Mon frère a eu un vélo moi j'ai eu [PAUSE] → Mon frère a eu un vélo [PAUSE]

Moi j'ai eu une [PAUSE] console vidéo c'est... → Moi j'ai eu une console vidéo [PAUSE]

C'est bien on [PAUSE] → C'est bien, on ne s'ennuie pas parce que [PAUSE] il y a plein... »

Etc.

R10 : FAMILIARITÉ AVEC LES LETTRES DE L'ALPHABET

Tout d'abord, soulignons de nouveau que le développement des connaissances sur les lettres, s'il est loin de suffire à la réussite de l'apprentissage de la lecture, en est une condition *sine qua non*.

Nous l'avons dit plus haut, notamment dans la présentation des activités pour l'apprentissage de la compétence R9, c'est plutôt dans des situations d'écriture récurrentes que les élèves apprennent à distinguer les différentes lettres de l'alphabet, à les dénommer, à construire les correspondances entre les trois alphabets (capitales, minuscules, cursives) et à utiliser ces compétences pour épeler des mots, pour signaler des analogies (par exemple entre *râteau* et *gâteau*), pour contrôler la production écrite des mots en comparant le modèle et le produit, etc.

Il est également évident que les exercices de calligraphie (cf. les activités pour l'apprentissage de la compétence R1) consolident et accélèrent cet apprentissage.

Nous ne présentons donc ici que des activités plus spécifiques, qui pourront bien sûr être proposées à toute la classe, mais qui seront particulièrement utiles à des enfants moins avancés dans ce domaine, par exemple dans le cadre d'un groupe de besoin.

Rappelons enfin que le *Matériel pour des situations d'apprentissage* de *Prévelire* contient une planche sur laquelle sont imprimées des bandes mettant en correspondance les trois alphabets (p. 38). L'enseignant peut les reproduire et les plastifier pour que chaque enfant ait sa bande individuelle (son nom est écrit au verso). Ainsi, à mesure qu'il sait reconnaître des lettres, il peut les surligner sur cette bande, et quand les trois graphies d'une même lettre sont connues, il les entoure. C'est aussi un outil de base pour écrire, par exemple pour passer d'un modèle imprimé en minuscules à sa réalisation manuscrite en cursive.

LE LOTO DES LETTRES

L'enseignant a préparé des planches de jeu présentant 6 lettres réparties dans 6 cases. Il a également préparé des cartons de même dimension que ces cases, chacun présentant une lettre au recto.

Au début du jeu, chaque joueur est doté d'une planche et les cartons sont empilés devant l'animateur ; celui-ci prend le premier carton et dit la lettre qu'il a tirée, sans la montrer aux joueurs. Ils doivent dire le plus vite possible s'ils ont ou non cette lettre sur leur planche. Quand c'est le cas, le joueur doit par exemple lever une main, montrer de l'autre la case de sa planche où cette lettre figure et répéter le nom de la lettre. Après vérification, l'animateur lui donne la carte qui est déposée sur la case de sa planche. Quand deux joueurs lèvent la main pour demander la même lettre, c'est celui qui a parlé le premier qui bénéficie du carton. Dès qu'un joueur a recouvert les 6 cases de sa planche, il a gagné et il le fait savoir en disant « loto ! ». On peut décider que le jeu ne s'arrête pas là et qu'il se poursuit jusqu'à ce que tous les joueurs sauf un aient recouvert leur planche.

Les lettres utilisées peuvent être choisies en raison même des difficultés qu'éprouvent les enfants que l'on a impliqués dans le jeu. Rappelons que, hormis les lettres du prénom qui ont un statut particulier, ce sont les lettres les plus fréquentes qui sont généralement apprises les premières (l'ordre de fréquence des lettres en français est celui-ci : e, s, a, i, t, n, r, u, l, o, d, c, p, m, v, q, f, b, g, h, j, x, y, z, w, k ; les 14 premières lettres, de e à m, sont significativement plus fréquentes que les suivantes, e étant hyperfréquente). Quand un enfant a tendance à confondre deux lettres dont le nom est voisin (« esse » et « ef », « dé » et « té »...), dans un premier temps du moins, il vaut mieux éviter de les associer sur une même planche. L'expérience montre en effet que, pour certains

COMPLÉMENTS PRATIQUES

enfants, cela entretient la confusion. De plus, l'enseignant n'hésite pas à mêler les lettres de deux ou trois alphabets (capitales, minuscules d'imprimerie, cursives) dans le matériel utilisé au cours d'une même partie. Il précise alors que cette variable ne compte pas pour poser un carton sur la planche : on a par exemple le droit de poser un esse capitale sur un esse « en attaché ». C'est une bonne façon de poursuivre deux objectifs complémentaires.

REMARQUE À PROPOS DE LA DÉNOMINATION DES LETTRES

On peut se demander si, pour dénommer les lettres, il convient d'utiliser la dénomination canonique (« a », « bé », « cé », « dé »...) ou une dénomination pédagogique (« a », « beu », « keu », « deu »...), qui viserait à faciliter l'apprentissage des relations graphème/phonème. Selon nous, quel que soit le niveau d'enseignement (GS, CP ou CE1), la dénomination canonique est la seule raisonnable. Les élèves parlent ainsi en continuité avec les usages sociaux (par exemple pour dire des sigles tels que SNCF, TF1 ou EDF). Mais ce choix est encore plus pertinent du fait que les élèves ont besoin de distinguer l'identité de la lettre et sa valeur sonore. Comment, sinon, l'enseignant pourrait-il communiquer avec les élèves de CP sur les valeurs phonémiques des lettres, par exemple pour dire que, « dans MAISON, le "esse" se prononce "zzz", mais "sss" dans CHANSON » ? Et plus la valeur phonémique d'une lettre varie (voyons par exemple les neuf occurrences de N dans « PAULINE ET BENJAMIN DISENT QU'EN MAI, ILS ONT PLEIN DE PAIN SUR LA PLANCHE »), plus cette contrainte est forte³⁷.

LE JEU DU PENDU

Il s'agit du jeu classique. L'enseignant (ou un enfant animateur) choisit un mot familier des élèves et trace au tableau ou sur une ardoise autant de traits que ce mot a de lettres. Les autres joueurs doivent proposer des lettres (au fur et à mesure, on les barre sur un alphabet) ; si le mot choisi contient cette lettre (une ou plusieurs fois), l'animateur doit l'écrire au(x) bon(s) emplacement(s). Sinon, il trace un des 12 traits de la potence et du pendu (certains enseignants préfèrent assembler les 12 pièces d'un crocodile en carton). Les enfants ont gagné s'ils trouvent toutes les lettres avant que l'animateur ne dessine la corde du pendu (ou ne pose la pièce qui termine le crocodile). Pour que tous les enfants participent, on peut les faire intervenir à tour de rôle.

LE JEU DE L'IMPRIMEUR

Il se joue à deux. Les deux joueurs sont séparés par un écran. L'un, l'imprimeur (qu'on appellera I), dispose de caractères d'imprimerie (imprimeries *Celda*, *Lego*, *Nathan* ou sous forme de cartons fabriqués par l'enseignant³⁸) et l'autre (qu'on appellera E) choisit dans un glossaire un mot ou un prénom à imprimer (les mots ont été travaillés dans d'autres occasions et sont suffisamment connus des élèves). L'élève E doit seulement épeler le mot (d'où le E) de sorte que I puisse le composer. Suivant son niveau de connaissance des lettres, on peut attribuer un ou plusieurs jokers à I (s'il ne sait pas par exemple quelle est la lettre qui s'appelle « ef », il peut donner un joker à E et celui-ci lui montre le dessin de la lettre, par exemple sur une ardoise). I doit deviner le plus vite possible quel mot est épélé et, s'il y parvient avant l'épellation de la dernière lettre, terminer cette composition. Finalement, on vérifie que le mot composé comporte bien toutes les lettres voulues. Si c'est le cas, I marque un point par lettre. Dès que I devient très performant, il peut prendre le rôle de E. Ce jeu peut aussi se jouer avec plusieurs joueurs, chacun disposant d'une « imprimerie » ; mais c'est alors l'enseignant qui joue le rôle de E.

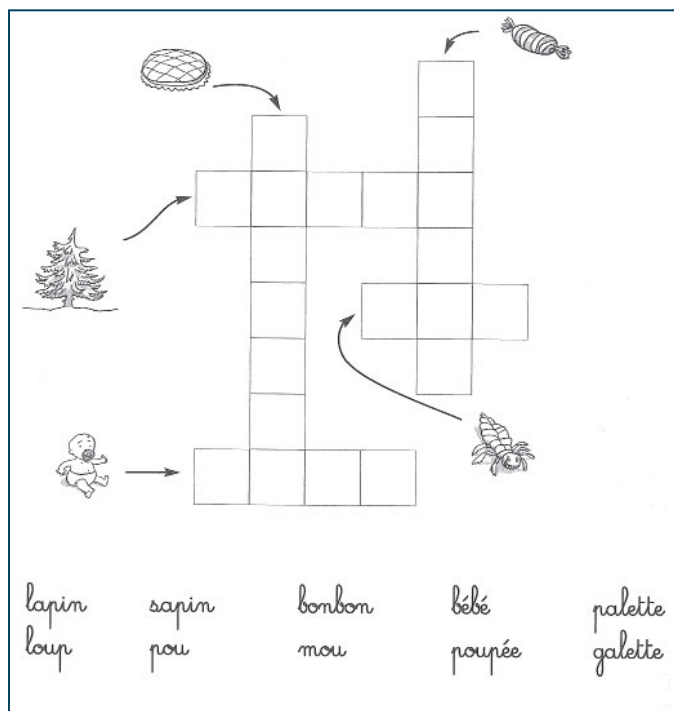
³⁷ Si notre orthographe était transparente comme en finnois, en italien, en turc... il est probable que nous pourrions résoudre ce problème très différemment. Dans les écritures alphabétiques les plus transparentes, la graphophonologie obéit en effet à ce principe : comme avec l'API, une lettre représente toujours un phonème et un seul (le décodage s'enseigne donc très facilement) et un phonème est toujours représenté par une seule et même lettre ou graphie (l'encodage débouche donc toujours sur l'écriture conventionnelle).

³⁸ L'imprimerie *Celda* nous semble la plus ergonomique. Comme dans l'imprimerie *Lego*, il s'agit de caractères à photocopier. Mais ils figurent sur des vignettes aimantées qui adhèrent à un support ad hoc et il est donc facile de les déplacer pendant la production du texte pour réaliser toutes sortes de corrections.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

MOTS CROISÉS POUR DÉBUTANTS

L'enfant n'a pas à lire la définition du mot car celle-ci lui est donnée par une image. En bas de la feuille de jeu figure la liste de tous les mots utilisés augmentée de quelques intrus. Les élèves non lecteurs trouvent au dos un glossaire illustré écrit en minuscules d'imprimerie (ou, ce qui revient à peu près au même, en script). Ainsi conçue, cette activité peut fonctionner dès la GS.



Favoriser la réussite en lecture : les MACLÉ,
 André Ouzoulias, Retz, 2004, p. 122.

L'objectif de cette activité est de favoriser l'appariement entre lettres capitales et lettres cursives. C'est pourquoi la liste des mots est donnée en cursive. Comme l'enfant doit noter les mots en mettant une lettre capitale par case, il est amené à « détacher » les lettres du mot donné en cursive pour le reporter dans sa grille.

Quand les non-lecteurs utilisent le glossaire illustré donné au dos de la feuille de mots croisés, comme celui-ci est en minuscule, ils sont donc conduits à circuler entre les trois alphabets. En cas de besoin, ils peuvent s'aider du triple alphabet individuel proposé dans le *Matériel pour des situations d'apprentissage* (p. 38), outil de base pour toute la première moitié du cycle 2.

On retrouve ici une même forme de circulation que dans la situation décrite plus haut (présentation de R9), où les élèves impriment leur texte en passant successivement de la cursive (leur manuscrit) aux capitales du clavier, pour faire apparaître sur l'écran un texte en minuscules d'imprimerie.

R11 : COMPRÉHENSION DU PRINCIPE GRAPHOPHONOLOGIQUE AU NIVEAU SYLLABIQUE

Il est fondamental de distinguer deux sortes d'accès à la syllabe orale en partant de sa représentation écrite :

- Il y a, d'une part, l'accès à la syllabe que l'enfant voit sous forme d'une suite de lettres et qu'il oralise directement, « d'un seul coup », par exemple : le [ba] de **BASILE**, **BATEAU**, **BALLON**, **SIMBA**...
- Il y a, d'autre part, la syllabe orale que l'enfant produit par fusion des phonèmes en faisant fonctionner ce que l'on a coutume de désigner sous le nom de déchiffrage, c'est-à-dire les conversions graphème/phonème (en abrégé, CGP) : {B → [b] ; A → [a]} → [ba] (les spécialistes parlent de « graphophonologie alphabétique »).

Dans le développement normal de l'enfant vers la graphophonologie alphabétique, le premier traitement précède le second. Les enfants qui ont ainsi commencé à comprendre le principe de la graphophonologie au niveau de la syllabe en fin de GS et au tout début du CP sont bien préparés à comprendre la graphophonologie alphabétique et à utiliser les CGP. En revanche, les élèves qui n'ont pas déjà réalisé cette découverte avant l'enseignement des CGP devront accéder à la graphophonologie d'emblée au niveau le plus abstrait, celui des phonèmes. Or, parmi les élèves les moins expérimentés dans le domaine de l'écrit, ce saut sans transition est la cause de maints blocages durables dans les apprentissages de base de la lecture.

D'où l'idée de prévenir l'échec en travaillant explicitement et systématiquement, en GS et au tout début du CP, la graphophonologie au niveau syllabique.

SUR UN MATÉRIEL BANAL

Dans la présentation des activités pour l'apprentissage de la compétence R2 (conscience phonologique de la syllabe), nous conseillons de proposer les tâches (segmentation, dénombrement, repérage, etc.) sur un matériel mixte (stimuli sonores et notations écrites correspondantes) plutôt que sur les stimuli sonores seuls. Dès lors, les enfants apprennent en même temps à analyser la chaîne sonore en syllabes et à en repérer les segments écrits correspondants (avec l'aide de l'adulte). Ils découvrent par là même le principe graphophonologique au niveau syllabique.

Quand les enfants commencent à comprendre ce principe sur quelques items privilégiés, il convient de le généraliser, par exemple en découpant en syllabes tous les mots familiers des élèves : les prénoms, les jours de la semaine, les mois, le nom de la commune, des mots utilisés dans les glossaires illustrés (adjectifs de couleur, aliments, animaux, vocabulaire de l'EPS, etc.) ou mis en relief dans des textes de référence ou sur la couverture des albums.

Quand les élèves deviennent performants dans ces tâches, on peut aussi leur demander de produire des paires de syllabes identiques. Par exemple : « Voici "lapin"... Combien de syllabes ? Où sont-elles écrites ? Comment pourrait-on écrire "Pinpin" ? Et "Lala" ? » Rappelons que les mots comportant deux fois la même syllabe (*Papa, dodo, Loulou, coucou, Tintin, pipi...*) sont particulièrement intéressants pour introduire ces activités.

À partir de ce même matériel particulier, la tâche de combinaison est intéressante. Par exemple : « Voici Toutou et voilà Papa, comment pourrait-on écrire "Patou" » ?

On voit même certains enfants montrer une première compréhension en acte du principe alphabétique quand on leur propose, dans la continuité de ces tâches, d'inventer l'écriture de noms comme « Tata », « dada », « Poupou », « Lili »... Ils décomposent en attaques et rimes³⁹ les syllabes déjà écrites et recombinent ces unités plus abstraites pour former les syllabes demandées. Le fait que cette demande porte sur des mots comportant deux fois la même syllabe semble favoriser grandement la réussite.

³⁹ Voir ces notions dans la présentation des activités pour l'apprentissage de la compétence R8.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

 **CHARMOULY**

On peut se reporter à la présentation des activités pour l'apprentissage de la compétence R2, où cette situation est décrite : avec les prénoms des enfants et en recombinaison des syllabes qui les composent, on peut former des nouveaux prénoms. Par exemple, avec **Charlotte**, **Mounir** et **Lydia**, on peut inventer un nouveau prénom : Charmouly... (voir p. 20).

 **DEUX SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT (POUR LA GS ET LE DÉBUT DU CP)**

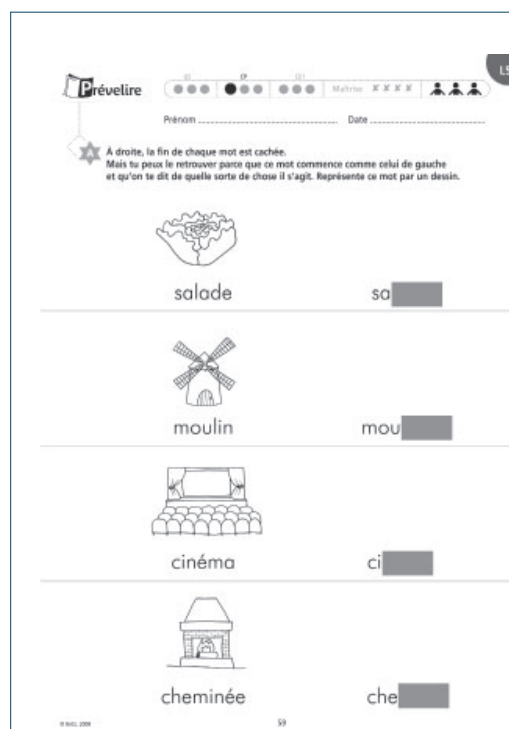
À notre connaissance, il n'existe que deux supports d'enseignement spécialement conçus pour induire un apprentissage explicite du principe graphophonologique au niveau de la syllabe et l'exercer.

• Avec le premier de ces supports⁴⁰, les élèves sont amenés à coordonner les deux sortes d'indices importants dans l'apprentissage des bases de la lecture, ceux liés au code graphophonologique des mots et ceux qui renseignent sur leur signification. En voici le principe :

- les élèves sont confrontés à deux mots écrits dont le début, le plus souvent la première syllabe, est identique et mis en relief, par exemple : **che**veux et **che**mise.
- ces deux mots sont illustrés ; l'une des illustrations est visible pour permettre aux élèves de savoir quel mot est représenté (*cheveux*, par exemple), mais l'autre est momentanément cachée et il faut donc identifier le mot correspondant, dans ce cas : *chemise* ;
- toutefois, le mot à saisir bénéficie d'un indice sémantique : dans notre exemple, un logo indique que c'est un nom de vêtement ; il faut donc chercher un mot qui a deux caractéristiques : c'est le nom d'un vêtement et il commence comme *cheveux*, par la syllabe [ʃœ] ; si les élèves ne pensent pas immédiatement au mot « chemise », l'enseignant peut les aider en les incitant à se servir d'un glossaire illustré des vêtements, qui est joint au support ;
- l'hypothèse (« C'est chemise ! ») est aussitôt vérifiée en soulevant le cache qui a servi à poser le problème.

Ce faisant, les enfants s'approprient le geste mental de l'apprenti lecteur performant qui coordonne sens et code : tantôt il doit interpréter les formes sonores issues du déchiffrage (code) en tant que mots de sa langue (sens), tantôt il doit contrôler si une hypothèse inférée à partir du contexte antérieur (sens) est compatible avec la prononciation des lettres observées (code).





Les épreuves proposées pour l'évaluation différenciée de la compétence L5 (coordination entre indices graphophonologiques et sémantiques) s'inspirent du même principe (voir le *Guide de passation pour les évaluations différenciées*, pp. 50 et 51). Voici une des feuilles de travail utilisées :



Prérelire L5

Prénom Date

À droite, la fin de chaque mot est cachée.
Mais tu peux le retrouver parce que ce mot commence comme celui de gauche
et qu'on te dit de quelle sorte de chose il s'agit. Représente ce mot par un dessin.

	salade	sa
	moulin	mou
	cinéma	ci
	cheminée	che

© HATIER 2006 59

40 Rémi Brissiaud & Philippe Malausséna (pour les illustrations), Ça commence comme, Retz, 2006.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

- Le second support⁴¹ comporte 24 fiches d'animaux. Sur chacune, on observe l'image de l'animal surmontée de son nom. Elle est coupée en deux selon un axe vertical, partageant l'animal entre un avant (toujours à gauche) et un arrière (toujours à droite). Les noms sont découpés selon le même axe, et comme les 24 noms sont bisyllabiques, on retrouve à gauche la première syllabe écrite et à droite la seconde. En associant les parties antérieures et postérieures de deux animaux différents, on compose des chimères. Ainsi peut-on former le « tornard » (avant de tortue et arrière de canard), le « soupion » (avant de souris et arrière de scorpion), le « mouchon » (avant de mouton et arrière de cochon), etc.

Des rabats permettent de masquer tantôt l'image de l'animal, tantôt son nom écrit, l'enseignant posant ainsi respectivement des problèmes de lecture et d'écriture.

En lecture, les enfants voient le nom d'une chimère, « tornard » par exemple, et, à l'aide d'un glossaire illustré (sous forme de posters), ils doivent déterminer comment s'appelle cet animal imaginaire et de quelles parties antérieure et postérieure il est formé. La validation se fait en soulevant les rabats qui masquaient l'image.

En écriture, les enfants voient l'image de la chimère, formée par exemple de l'avant d'un chameau et de l'arrière d'un lapin, mais c'est maintenant le mot écrit qui est caché. Ils doivent dire qu'il s'agit d'un cha...pin et saisir sur le glossaire la première syllabe de *chameau* et la seconde de *lapin* (la découpe de la fiche qui partage les syllabes écrites est représentée sur le glossaire). Pour permettre aux élèves de vérifier leur anticipation, l'enseignant soulève les rabats qui masquaient le mot écrit : « chapin ».

Des supports complémentaires permettent d'organiser des ateliers et de prolonger l'exploitation de cette situation jusqu'au CP, en vue d'aider les élèves à découvrir le principe alphabétique (graphophonologie au niveau des phonèmes).

ÉTIQUETTES COLLECTIVES

Dans la pochette bleue de la mallette *Prévelire* (pp. 39 à 41), on trouve 3 planches d'étiquettes collectives numérotées R11 et présentant des mots (*manteau, balai, mardi, bijou...*) et leurs syllabes écrites isolées (*man, teau, ba, lai...*). Il s'agit de produire des formes sonores nouvelles en recombinaison des syllabes observées et de dire si telle combinaison de syllabes est un mot ou non : *laiteau, bateau, baman...* On peut aussi utiliser la même syllabe deux fois, par exemple : *joujou, baba...* Dans ce cas, à moins d'avoir pu reproduire cette étiquette, on doit poser la syllabe isolée sur le mot d'origine, par exemple en posant *ba* sur le *lai* de *balai*, en posant *jou* sur le *bi* de *bijou*, etc.

Déroulement

L'enseignant a plastifié et découpé les étiquettes mots et les étiquettes syllabes. Pour une introduction de l'activité en grand groupe, il fixe au tableau, avec des jetons magnétiques ou de la gomme à fixer, au moins deux étiquettes mots (par exemple, *mardi* et *manteau*). Sous chaque mot, il redouble cet affichage avec les étiquettes syllabes :

mardi	manteau
mar	di
man	teau

Il dit (ou fait dire aux enfants) quels sont les mots qui apparaissent, il les fait décomposer en syllabes et il fait repérer l'écriture de celles-ci. Puis il déplace les étiquettes syllabes voulues pour former, plus bas, un troisième mot (par exemple, *mar-teau*) : les élèves doivent dire quel est ce mot. Pour éviter que la réussite d'un élève interrompe la recherche des autres, l'enseignant peut interroger quelques élèves en leur demandant de venir lui dire la réponse à l'oreille. Pour valider la réponse, on revient à l'analyse des mots en syllabes : « On a pris la première syllabe

41 André Ouzoulias & Loïc Méhée (pour les illustrations), *Le Syllabozoo*, 2005, et *Les Jeux du Syllabozoo*, 2008, Retz.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

de *mardi*, c'est ... [maʁ], et le deuxième de *marteau*, c'est ... [to]. Cela fait donc [maʁ... to] ! Est-ce un mot de notre langue ? » On peut finalement demander aux élèves de produire une petite phrase orale avec ce mot.

La réussite est conditionnée par la capacité des enfants à comprendre que les deux mots d'origine ont chacun deux syllabes orales, représentées par les lettres des petites étiquettes, **mar-di** et **man-teau**, et que leur valeur phonologique ([maʁ], [di], [mɑ̃], [to]) n'est pas changée par la recombinaison. Avant même la compréhension des CGP, les élèves font ainsi une première expérience du décodage à partir de blocs syllabiques non analysés.

Les jours suivants, le fonctionnement est le même. Si l'activité se déroule alors en ateliers, les étiquettes sont posées et manipulées sur la table de travail.

Ce matériel, livré dans la pochette bleue de la mallette *Prévelire*, permet de composer un ensemble de mots : *baba, bêche, bateau, bâton, bidon, biche, cachalot, cache, câlin, carnaval, carton, château, couche, coucou, couteau, dimanche, joujou, mâche, malin, maman, manche, manger, manteau, marche, marché, marteau, tonton...* et les flexions suivantes : *bâché, cache, caché, coucha, couché, mâcha, mâché, marcha...* Notons que *cachalot* et *carnaval* sont produits avec trois syllabes.

On peut augmenter les possibilités de combinaisons pertinentes en ajoutant quelques syllabes : avec *garage*, par exemple, on peut former *gâteau, courage, gâché...* Il est également intéressant de puiser dans les syllabes des prénoms des élèves. Avec *char* de *Charlotte*, on peut par exemple former *charger, chardon, Charlot...*

REMARQUES

1. Avec ce matériel, il est possible de produire des suites de lettres comme *manton* ou *lotteau*, qui débouchent sur la prononciation de mots usuels (*menton, loto*), mais en employant une orthographe non conventionnelle. Pour préserver les conditions d'un apprentissage réussi de l'orthographe française (voir la présentation de la compétence R12, « Utilisation des conversions graphème/phonème »), nous déconseillons aux enseignants d'utiliser ces possibilités, même s'ils donnent ensuite l'orthographe correcte⁴².
2. Dans la liste ci-dessus, certains mots, tels *bâton* ou *château*, prennent un accent circonflexe qui n'existe pas dans le mot d'où provient la syllabe. Nous conseillons à l'enseignant de réaliser une petite étiquette où figure cet accent. Il l'ajoutera au-dessus de la voyelle chaque fois qu'il le faudra.

⁴² Nous avons bien conscience que ce choix peut paraître antipédagogique. L'espace manquant ici pour le justifier, nous renvoyons l'utilisateur à André Ouzoulias, « La mémorisation de l'orthographe lexicale, un enjeu décisif », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 474, juin 2009, Aider à mémoriser, coord. Christine Vallin & Jean-Michel Zakhartchouk, Paris-CRAP, ou à André Ouzoulias, Favoriser la réussite en lecture : les MACLÉ, Retz, 2004, pp. 84 à 95, où est présentée la technique de la « dictée sans erreur ». Voir aussi sur ce même sujet l'article en ligne de Rémi Brissiaud, « L'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des méthodes de lecture-écriture », sur le site des Cahiers pédagogiques, 2006 (<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2174>).

R12 : UTILISATION DES CONVERSIONS GRAPHÈME/PHONÈME

Traditionnellement, c'est au CP que la plupart des enfants découvrent le principe alphabétique et apprennent à utiliser les conversions graphème/phonème (CGP). Les enseignants de CP ne manquant pas de pistes et d'outils provenant d'approches très diverses, nous n'avons pas la prétention de proposer des pratiques qui révolutionneraient cet enseignement. On sait aussi que cette diversité des pratiques reflète en grande partie des conceptions différentes et quelquefois opposées de cet enseignement et de l'apprentissage correspondant. Mais ce n'est pas non plus le lieu de présenter et de discuter ces diverses approches. Nous nous restreindrons ici à formuler des principes pour guider la pratique à la lumière des travaux en psychologie de l'apprentissage de la lecture et de l'expérience des praticiens et des maîtres spécialisés des RASED dans leur travail auprès des élèves les plus en difficulté dans l'apprentissage des bases de la lecture. Ces principes nous semblent au nombre de trois :

1. Comprendre que l'accès au phonème ne va pas de soi.
2. Concevoir une progression accessible à tous.
3. Concevoir un apprentissage articulé à celui de l'orthographe.

★ COMPRENDRE QUE L'ACCÈS AU PHONÈME NE VA PAS DE SOI⁴³

La compréhension du principe alphabétique serait assez facile si les enfants savaient naturellement isoler les phonèmes dans la syllabe. Il leur suffirait en effet de comprendre qu'ils sont représentés par les graphèmes (lettres ou groupes de lettres).

Hélas ! il ne suffit pas qu'on enseigne les CGP pour que les enfants les apprennent... On ne sait peut-être pas assez qu'une proportion significative d'élèves (entre 10 % et 20 %) entre très difficilement dans cet apprentissage s'il est réalisé sans autre préparation dès le début du CP. La raison en est que *la syllabe ne peut pas être décomposée en phonèmes de façon naturelle*, en utilisant les seules ressources de la phonation et de l'audition. En effet, il n'y a aucune commune mesure entre, d'une part, la déconcaténation des mots en syllabes, et, d'autre part, la décomposition des syllabes en phonèmes. Pour produire la déconcaténation d'un mot en syllabes, il suffit de scander celles-ci. En revanche, comme les phonèmes ne sont pas juxtaposés dans la syllabe mais coarticulés en une unique émission de voix⁴⁴, la décomposition de celle-ci est forcément moins naturelle.

Pour illustrer le fait que, dans la syllabe, les phonèmes ne constituent pas des éléments juxtaposés, qu'ils y sont fusionnés en un bloc qui apparaît insécable à la perception, on peut prendre l'exemple d'une syllabe banale de type CV (C = consonne, V = voyelle) telle que [tu], comme dans *toupie*. Au sein de cette syllabe, la voyelle [u] est certes un son reproductible (on peut prononcer un [u] isolé), mais ce qu'il y a « en plus » de [u], bien qu'on le note séparément [t], est *imprononçable séparément*. On peut faire durer la voyelle [tuu], mais il est impossible de faire durer la consonne [tttu]. Comme son nom l'indique clairement, la consonne ne « sonne » pas seule⁴⁵. Du reste, le plus souvent, pour en donner une représentation approchante, on l'accompagne d'une voyelle minimale : [tœ]. En fait, l'enfant doit prendre conscience que [t] correspond à un « geste » réalisé par sa langue, identique pour produire la série [ta], [ti], [tu]... (en plaçant la langue contre les dents de la mâchoire supérieure). C'est,

⁴³ Les trois premiers paragraphes du texte qui suit sont repris d'un passage intitulé « Les phonèmes consonantiques : l'illusion des "petits sons" » de André Ouzoulias, dans « Conscience phonologique : quels apprentissages en maternelle ? », in Christine Passerieux (sous la dir. de), La Maternelle, première école, premiers apprentissages, Chronique sociale, Lyon, 2009.

⁴⁴ « Une unique émission de voix », c'est la définition de la syllabe.

⁴⁵ Rémi Brissiaud dit qu'elle « co-sonne » et, de façon très éclairante, il la définit comme un « modificateur de la voyelle » (inédit).

COMPLÉMENTS PRATIQUES

notamment, cette asymétrie entre voyelle et consonne et non un penchant pour l'hermétisme qui a conduit les linguistes à parler de phonèmes plutôt que de « petits sons ». C'est aussi cette évanescence de la consonne qui rend difficile la conscience phonologique des phonèmes.

De plus, la croyance selon laquelle la découverte des phonèmes précède l'acquisition du principe alphabétique apparaît assez naïve au regard des études les plus récentes. Celles-ci montrent en effet que l'apprentissage ne se déroule pas en deux étapes aussi distinctes : prise de conscience des phonèmes d'abord, puis association de ceux-ci aux graphèmes qui les représentent. La raison en est que la prise de conscience des consonnes ne provient pas du seul affinement de la discrimination auditive, mais est dépendante du développement des connaissances sur la langue écrite⁴⁶.


Dans divers textes, nous nous sommes efforcés de cerner les conditions qui rendent possible cette analyse de la syllabe orale et la conscience des consonnes⁴⁷ :

- a) compréhension du fait que l'écriture note le langage (cf. R4 et R6, la notion de mot) ;
- b) capacité à manipuler les syllabes orales (cf. R2) ;
- c) sensibilité implicite aux différences phonémiques (cf. R3) ;
- d) sensibilité implicite aux rimes (cf. R8) ;
- e) compréhension du principe graphophonologique au niveau de la syllabe (cf. R11) ;
- f) capacité à épeler les mots écrits (cf. R10).

En somme, si l'on veut que les élèves bénéficient pleinement de l'enseignement des CGP, il convient de s'assurer qu'ils ont ces six compétences à un degré suffisant.

CONCEVOIR UNE PROGRESSION ACCESSIBLE À TOUS

Les consonnes ne sont pas toutes également faciles à repérer. Les plus faciles sont évidemment celles que l'on peut faire durer artificiellement, la vibrante [ʀ] et les fricatives [ʀ], [z], [ʒ], [v], [s], [ʃ], [f]. Au sein de ce groupe, les 4 premières, qui sont sonores, sont plus faciles à repérer que les 3 dernières, qui sont sourdes. Les plus difficiles sont à l'opposé celles qu'il est impossible de faire durer, les occlusives : [b], [d], [g], [p], [t], [k]. Là encore, au sein de cette série, les 3 premières, qui sont sonores, sont plus faciles à repérer que les 3 dernières, qui sont sourdes. Entre ces deux extrêmes, il faut placer trois autres consonnes, les deux nasales [m] et [n] et la latérale [l], que l'on peut amorcer artificiellement de façon continue ([mmm...]). Au total, si l'on devait distribuer ces consonnes sur une échelle de la difficulté, elle ressemblerait approximativement à ceci :

– [ʀ] [z], [ʒ], [v] [s], [ʃ], [f] [m], [n], [l] [b], [d], [g] [p], [t], [k] +


Bien sûr, cela ne dessine pas une progression. Les progressions dans le domaine de la graphophonologie se singularisent notamment selon les mots écrits qui sont déjà familiers aux enfants au début de l'apprentissage⁴⁸, selon que l'enseignant privilégie la synthèse (déchiffrage par fusion des phonèmes) ou l'analyse (mise en relation de l'écriture d'un mot entier avec sa phonologie), selon qu'il travaille d'emblée différentes unités (mots entiers fréquents, morphèmes, syllabes, rimes, graphèmes...) ou qu'il n'aborde les unités de grand empan qu'après

⁴⁶ Voir par exemple Anne Castles & Max Coltheart, « Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read ? », *Cognition*, 2004, n° 91.

⁴⁷ C'est l'objectif principal du texte cité dans la note 43.

⁴⁸ Il faut aussi tenir compte de la mise en relief des phonèmes par leur écriture. Par exemple, le graphème complexe CH ↔ [ʃ] est souvent acquis précocement, du fait de sa plus grande « visibilité ».

COMPLÉMENTS PRATIQUES

les CGP, selon le dosage des activités de lecture et d'écriture, selon que les mots analysés proviennent des textes des enfants ou de textes choisis préalablement par l'enseignant en fonction des besoins des apprentissages graphophonologiques, selon que ce dernier incite les enfants à une investigation active du matériel écrit ou qu'il s'appuie sur une progression réglée *a priori*, etc. Cette échelle de la difficulté des phonèmes consonantiques permet seulement à l'enseignant d'évaluer plus finement les progrès de ses élèves ou de comprendre les difficultés de certains d'entre eux.

En tout cas, quel que soit le chemin emprunté, au début du CE1 les élèves doivent pouvoir reconnaître la plupart des mots écrits qui font partie de leur lexique oral, soit directement, soit par décodage (hormis, évidemment, les mots irréguliers). Or cet objectif ne saurait être atteint si les élèves n'ont pas acquis les CGP les plus fréquentes, ce qui signifie la plupart des 45 graphèmes de base (sur les 133 graphèmes du français)⁴⁹.

On notera toutefois que pour 80 % des élèves, qui apprennent à décoder sans trop de difficulté, l'apprentissage des CGP n'est pas linéaire. Après qu'ils ont repéré et assimilé 20 à 25 CGP (parmi lesquelles quelques consonnes occlusives), généralement ils découvrent une grande part des autres sans que leur maître les leur enseigne. Cette accélération, qu'on observe le plus souvent dans le deuxième trimestre du CP (les maîtres disent que « l'enfant a démarré »), indique que ces enfants font alors fonctionner un modèle linguistique systématique. À l'inverse, on mesure ici à quel point des premiers pas hésitants dans l'appropriation de la graphophonologie au début du CP peuvent compromettre la dynamique ultérieure d'apprentissage !

Nous l'avons maintes fois énoncé, mais il convient de le souligner à nouveau ici : pour les élèves les plus fragiles, il n'y a pas de meilleur contexte d'apprentissage de la graphophonologie que les situations d'écriture⁵⁰ (cf. la présentation de la compétence R1).

UNE APPROCHE À VISÉE PRÉVENTIVE : COMMENCER PAR LES UNITÉS DE GRAND EMPAN

Au cours d'une recherche sur l'acquisition du lexique orthographique, qui s'est déroulée de 1993 à 1997 dans des classes de cycle 2, nous avons pu montrer que les élèves les moins expérimentés bénéficiaient d'une démarche originale dans l'enseignement du décodage et la découverte des CGP⁵¹. En continuité avec la GS, l'enseignant de CP fait écrire ses élèves chaque jour. Cette tâche favorisant l'analyse des mots écrits et le repérage des régularités, l'enseignant valorise les remarques des élèves sur des unités de grand empan, comme les analogies larges, les syllabes et les rimes communes, mais aussi sur les graphèmes voyelles (plus faciles à relier aux phonèmes correspondants que les consonnes). Divers exercices sont aussi conduits pour renforcer la mémorisation des mots et des syllabes étudiés. Au cours du deuxième trimestre, lorsque les élèves ont établi un très grand nombre d'analogies au niveau des syllabes, l'enseignant choisit quelques dizaines d'entre elles et demande aux élèves de les regrouper. On obtient deux sortes de classements : d'une part, avec la lettre initiale : **pirate, pantalon, copain, poussin, poisson...**, et, d'autre part, avec la rime : **managé, chanson, pantalon, banquise, avancé...** Au bout du compte, les élèves conviennent qu'il est possible de concilier les deux sortes de classement dans un tableau à double entrée, sous une forme telle que celle-ci :

49 Aux 33 archigraphèmes (A, E, I, O, U, EU, OU, AN, IN, UN, ON, ILL, Y, OI, OIN, P, B, T, D, C, G, F, V, S, Z, X, CH, J, L, R, M, N, GN), il faut ajouter 12 graphèmes très fréquents : AI, EI, AU, EAU, ŒU, EN, AIN, EIN, QU, K, GU, SS. D'après Nina Catach, *L'Orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, Nathan, Paris, 1980 (pour la 1^{re} édition).

50 Sur ce point, on lira avec intérêt Bernard Devanne, « L'approche du fonctionnement de la langue écrite à l'école maternelle : logique d'enseignement ou logique d'apprentissage ? », in Christine Passerieux (sous la dir. de), *La Maternelle, première école, premiers apprentissages, Chronique sociale, Lyon, 2009*.

51 Voir André Ouzoulias, *Apprentissage de la lecture : débats d'hier et d'aujourd'hui, Voies Livres, Lyon, 1996* ; en coll. avec Jean-Paul Fischer & Rémi Brissiaud, « Comparaison de deux scénarios d'appropriation du lexique écrit », *Enfance, PUF, Paris, 2004* ; « L'émergence de la conscience des phonèmes : apprentissage sensoriel ou développement conceptuel ? », in Gérard Chauveau (sous la dir. de), *Comprendre l'apprenti lecteur, Retz, 2001*.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

	p	m	ch	b	v	etc.
i	pi	mi	bi	vi	
an	pan	man	chan	ban	van	
ain	pain	main	
ou	pou	mou	chou	bou	vou	
oi	poi	moi	choi	boi	
etc.						

L'enseignant demande enfin à chaque élève d'écrire les syllabes dans les cases qui sont encore vides (par exemple *chi* et *chain* dans la colonne « ch », *vain* et *voi* dans la colonne « v »). Il lui demande ensuite de lui dire ces syllabes (qu'il observe pour la première fois). La plupart des élèves en sont capables, montrant ainsi qu'ils ont compris le principe alphabétique et la combinatoire des CGP, certains par eux-mêmes depuis quelque temps, les autres à ce moment. Ceux qui n'en sont pas encore là y parviennent plus tard, ils ont besoin de plus de temps. Mais tous continuent leur apprentissage, les uns en travaillant sur l'ensemble des unités, y compris les CGP, les autres en poursuivant l'apprentissage sur les unités de grand empan. Quand l'enseignant sent que tel ou tel élève est en mesure de réussir cette découverte des CGP, il lui propose de nouveau cette situation.

Les élèves les plus en difficulté (environ 5 %), le plus souvent, ne réussissaient cette épreuve qu'à l'entrée au CE1. Mais à la fin du cycle, ils avaient un bon niveau dans la reconnaissance des mots écrits, de sorte que, pour un observateur extérieur à la classe, il était impossible de dire quels élèves avaient peiné dans la découverte du décodage par CGP.

★ CONCEVOIR UN APPRENTISSAGE DE LA GRAPHOPHONOLOGIE ARTICULÉ À CELUI DE L'ORTHOGRAPHE

Rappelons tout d'abord que l'intérêt de l'orthographe est de permettre au lecteur débutant un accès plus direct à la signification. C'est vrai de l'orthographe lexicale : *sot* ≠ *saut* ≠ *seau* ≠ ... (voir R13). C'est vrai aussi de l'orthographe syntaxique. Ainsi, les diverses options d'écriture de la phrase « *Quand Léa va au restaurant avec son ami(E), elle(S) commande(NT) une pizza.* » ne débouchent pas sur le même sens (voir R15). Avant d'être un problème pour la production écrite, l'acquisition de l'orthographe par les élèves doit donc intéresser l'enseignant au premier chef en fonction du développement de leurs habiletés en lecture. « Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose ou pratiquement la même chose », dit fort justement Linea Ehri⁵². Or, de nombreux enseignants considèrent que l'apprentissage de l'orthographe ne peut que suivre celui de la graphophonologie⁵³ et que, pour l'essentiel, c'est l'affaire du cycle 3.

Pourtant, les études disponibles sur l'appropriation de l'orthographe en français montrent que ce processus est largement amorcé au CE1 et que, dès la fin du CP, les élèves les plus avancés sont en mesure de reconnaître directement (sans les décoder, grâce à leurs connaissances orthographiques) 200 ou 300 mots (parmi les plus

⁵² Linea Ehri, « Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose ou pratiquement la même chose », in L. Rieben, M. Fayol & C. Perretti (dir.), *Des orthographes et leurs acquisitions*, Delachaux et Niestlé, 1997.

⁵³ Ce point de vue est cohérent avec celui de certains chercheurs. Ainsi, dans les années 80-90, les psychologues se sont souvent référés à un modèle de développement de la lecture en trois phases, logographique, alphabétique et orthographique, qui conforte cette vision (cf. Utah Frith, « Beneath the surface of developmental dyslexia », in K. Peterson, J. Marshall & M. Coltheart, *Surface dyslexia : Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*, pp. 301-330, LEA, London, 1985). Toutefois, ce modèle en trois phases n'a pas eu ensuite une grande fécondité.

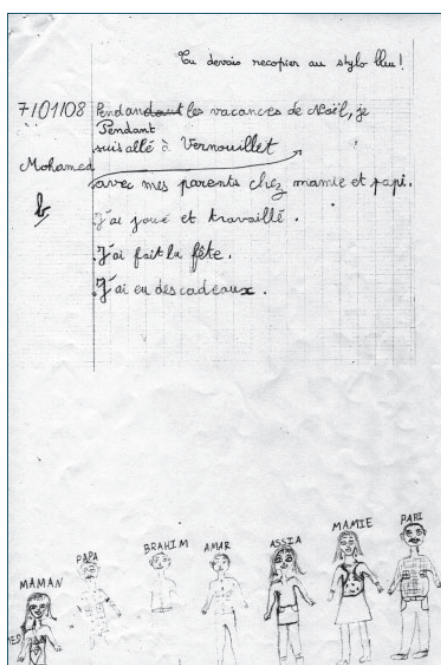
COMPLÉMENTS PRATIQUES

fréquents), constituant les deux tiers des mots de tous les textes qu'ils sont conduits à lire. Il semble aussi que, dans ce domaine crucial pour la lecture, un bon départ en orthographe au cycle 2 favorise une dynamique générale de réussite⁵⁴.

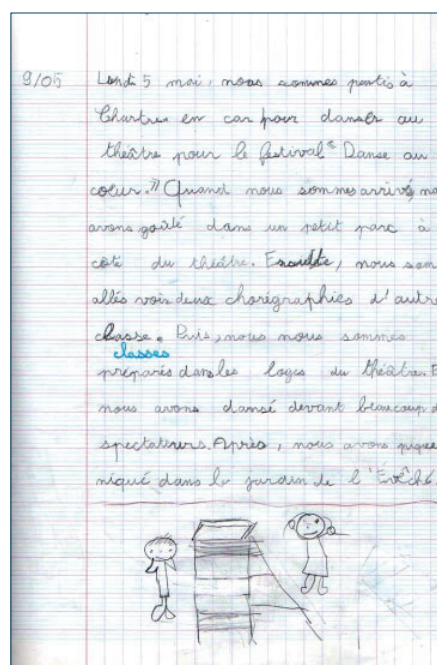
Le problème didactique qui résulte de ces données est le suivant : comment permettre un apprentissage simultané de la graphophonologie et de l'orthographe au CP ou, mieux, se renforçant mutuellement ? En effet, la difficulté vient du fait que, pour une part, l'accent mis inévitablement sur la graphophonologie au CP peut conduire à négliger l'orthographe.

Ce problème apparaît avec acuité en production d'écrits. L'enseignant peut se sentir gratifié de voir ses élèves réinvestir leurs acquis pour écrire, par conversion des phonèmes en graphèmes (en écrivant « avec les oreilles »), par exemple : « *Dimanche, je vé den la mézon de ma mami.* » Mais c'est oublier que la production de *mézon*, qui est plausible sur le plan de la graphophonologie, crée une interférence avec le patron orthographique correct. Il y a pour ainsi dire deux candidats également valables pour un même siège en mémoire. Même si, finalement, l'enseignant demande aux élèves de mettre au propre leur texte après correction, la production de *mézon* peut ainsi retarder la mémorisation de *maison*. Et il y a bien des chances pour que l'enfant qui a en tête *mézon* et qui découvre *maison* dans un texte imprimé se lance dans le déchiffrage... On peut sensibiliser les élèves à ce phénomène en leur demandant de lire leur prénom alors que l'enseignant l'a écrit de façon erronée, tout en respectant les règles graphophonologiques, par exemple : *Cilvin, Hiassemina, Phrensoi, Horély, Quarrime*.

Si l'on veut que les élèves écrivent abondamment, il n'y a guère d'autre choix que de leur demander de ne pas inventer l'orthographe des mots et de mettre à leur disposition des outils d'autonomie faciles à utiliser⁵⁵. C'est exactement ce que nous avons proposé de façon détaillée dans la présentation des activités liées à l'apprentissage de la compétence R2, en pensant surtout à la GS. Mais ce choix reste valable au début du CP et prend toute sa valeur aussitôt que les enfants savent décoder : ils montrent alors une autonomie qui étonne les observateurs. Voici, par exemple, des travaux d'élèves ordinaires de CE1 (premiers jets !) de deux écoles de quartiers populaires :



Mohamed, CE1, janvier 2008



Tanina, CE1, mai 2008

54 Bruno Suchaut & Sophie Morlaix, 2007, « Apprentissages des élèves à l'école élémentaire : les compétences essentielles à la réussite scolaire », Note de l'Ifredu, 07/10/2007, Dijon.

55 Ce choix est porté par certains pédagogues comme Danielle De Keyser (1999, Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte : la méthode naturelle de lecture-écriture pour les apprenants illettrés débutants, Retz-PEMF) et Micheline Daumas & Françoise Bordet (1990, L'Apprentissage de l'écrit au cycle 2 : écrire pour lire, Nathan).

COMPLÉMENTS PRATIQUES

Notons qu'il s'agit dans les deux cas d'un premier jet.

Autrement dit, l'enseignant évite de mettre les enfants en situation de produire des mots par conversion des phonèmes en graphèmes. On dira, à juste raison, que cette tâche est indispensable à la consolidation des apprentissages de la graphophonologie, ne serait-ce que parce qu'elle demande à l'enfant d'analyser les mots en phonèmes. Mais il est possible de proposer cette tâche dans des situations spécifiques :

1. Écrire des onomatopées, comme dans les trois photofiches incluses dans la pochette bleue de la mallette *Préveilire* (pp. 35-37) :

2. Écrire des pseudomots (ici des noms propres d'animaux) comme dans les épreuves d'évaluation de R12 (livret orange, pp. 48-50) :

R12  Photofiche 2 (Support d'apprentissage)



Prénom Date

Écris les onomatopées qu'on te dicte.
Si tu hésites entre deux façons d'écrire, choisis la plus simple.









© Retz, 2008 36

Exemple p. 36

R12  Maîtrise X X X X 

Prénom Date

Écris les noms des animaux qu'on te dicte.
Si tu hésites entre deux façons d'écrire un nom, choisis la plus simple.

© Retz, 2008 48

Exemple p. 48

C'est même une bonne façon de faire comprendre la différence entre ces items et les mots qu'on rencontre dans les textes : si on invente l'orthographe des mots, on a du mal à en mémoriser la forme conventionnelle et on les reconnaît moins bien en lecture.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

★ ÉVITER LE DÉCHIFFRAGE LETTRE APRÈS LETTRE DE GAUCHE À DROITE ; INCITER À EXPLORER D'ABORD L'ENSEMBLE DU MOT

Le décodage graphème à graphème est difficile en français. En effet, le matériel écrit ne signale pas quels sont les regroupements de lettres pertinents. Par exemple, devant un mot comme *maintenant*, si on commence par fusionner les phonèmes correspondant aux deux premières lettres M et A, on obtient [ma]. Il faut ensuite prendre en compte le I : soit l'élève le prononce en hiatus avec la syllabe [ma-i], soit il le reconnaît comme une lettre du graphème AI, il rectifie sa première production et prononce [mæ]. Mais il faut alors intégrer le N : soit il débute la syllabe suivante, soit il fait partie du graphème IN [maɛ̃], soit encore il complète les lettres AI pour former le graphème AIN. Dans le premier cas, l'enfant prononce « maine », dans le deuxième « mahin », dans le troisième « main » !

Dans les langues dont l'écriture est transparente (finnois, serbocroate, italien...), cette difficulté n'existe pratiquement pas et le déchiffrement lettre à lettre de gauche à droite permet presque toujours de réussir au premier essai. En français, les graphèmes pertinents et la segmentation syllabique ne sont pas donnés et le sujet doit les construire en observant d'emblée la totalité du mot. Dans notre exemple (*maintenant*), il observera peut-être le « te » qu'il connaît bien, il verra peut-être la terminaison « ant » comme dans *enfant*, et s'il a déjà vu plusieurs fois le mot *main*, il se pourrait qu'il le repère au début de ce mot. Commencer par explorer la totalité du mot à la recherche de fragments connus avant de commencer à déchiffrer, c'est une attitude que l'enseignant peut expliciter à travers quelques exemples évidents et à laquelle il doit entraîner ses élèves.

On voit bien que les connaissances sur des unités de grand empan (mots entiers, morphèmes, syllabes fréquentes, rimes) constituent pour le débutant des facilitateurs précieux du décodage en français. Le problème n'est donc pas tant de savoir s'il faut enseigner le B-A-ba, mais comment enseigner le décodage quand BA ne fait pas [ba] dans *baaignoire*, quand BAI ne fait pas [bæ] dans *bain* et quand BAIN ne fait pas [bɛ̃] dans *urbaine*.

Alors qu'il n'y a pas de développement possible de l'orthographe sans une bonne connaissance de la graphophonologie, on voit que l'accès au décodage habile nécessite de premières connaissances en orthographe. En somme, graphophonologie et orthographe s'appuient mutuellement.

L'enseignant de CP doit donc veiller dès le début de l'année à ce que les élèves puissent écrire (et lire) directement les mots les plus fréquents (voir listes dans la présentation des activités pour l'apprentissage de la compétence R13).

Ces premières connaissances orthographiques vont amplifier fortement le repérage d'analogies et leur usage en lecture : ainsi, pour l'enfant qui sait écrire les mots *ranger* et *manger* et qui découvre le mot *danger*, la similitude peut lui permettre de prononcer assez directement [dɑ̃ʒɛ], alors que l'élève qui ne possède que les CGP risque de se perdre dans les règles de voisinage : après D, le premier graphème n'est pas A mais AN, le graphème G vaut pour [ʒ] et non pour [g], les lettres ER en fin de mot doivent se prononcer [ɛ], comme s'il s'agissait d'un infinitif, et non [ɛʀ] comme dans *mer*, *cher* ou *fer*. Il revient donc aussi à l'enseignant de valoriser le repérage de ces analogies. Ainsi, celles-ci sont affichées et peuvent être consignées dans un cahier (« Mes mots », par exemple) sous cette forme :

Mot dans d'autres mots	Partie de mot > syllabe	Morphème commun	Syllabe commune	Rime commune ⁵⁶
<u>table</u>	<u>ranger</u>	<u>lait</u>	<u>Mourad</u>	<u>chemise</u>
cartable	changer	laitage	mouton	Venise
démontable	manger	laiteux	mouchoir	grise
	danger	laitier (ère)	amoureux	visé
	boulangier		moulin	
	étranger			

⁵⁶ Le texte qui suit est pour l'essentiel repris de André Ouzoulias, 2004 (*l'ouvrage sur les MACLÉ*), pp. 75-76.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

UTILISATION DE TEXTES PRÉSEGMENTÉS EN SYLLABES⁵⁷

Pour des élèves qui commenceraient à se perdre dans un déchiffrage trop séquentiel, l'enseignant peut introduire un outil d'aide au débutant. Le même texte à lire est donné deux fois, une première fois sous sa forme banale, en haut de la feuille, une seconde fois, en bas de cette même feuille, en faisant apparaître les syllabes par une alternance de caractères maigres et de caractères gras, comme dans l'exemple ci-dessous :

Un chat extraordinaire

Il était une fois un chat extraordinaire. Il était petit, vraiment très petit. En fait, il était extrêmement petit, si minuscule qu'il pouvait tenir dans une petite boîte d'allumettes ! Mais voilà, lorsqu'un chat n'est pas beaucoup plus gros qu'un souriceau, sa vie est une longue suite d'aventures ...

Un chat **extra**ordinaire

Il **était** une fois un chat **extra**ordinaire. Il **était** petit, **vraiment** très petit. En fait, il **était** extrêmement petit, si **minuscule** qu'il **pouvait** tenir dans une **petite** boîte d'**allumettes** ! Mais **voilà**, **lorsqu'un** chat n'est pas **beaucoup** plus gros qu'un **souriceau**, sa vie est une **longue** **suite** d'**aventures** ...

L'activité de l'élève est classique : lire le texte pour le comprendre (on aura prévu des tâches sollicitant cette compréhension). Mais il sait que, dès qu'il hésite trop sur un mot, il peut utiliser le texte-aide : il va chercher le mot qui lui pose problème sur la ligne correspondante et il sait que l'alternance des caractères maigres et des caractères gras représente la segmentation du mot en syllabes orales, ce qui lui permet de le prononcer plus facilement, parce qu'il sait d'emblée quelles sont les lettres qu'il faut « dire ensemble ».

Nous privilégions ici la segmentation en syllabes orales (que nous appelons à l'écrit des « syllabogrammes ») plutôt qu'en syllabes orthographiques. En effet, les faibles lecteurs ont très souvent tendance à prononcer les syllabes orthographiques finales : « soupe », par exemple, peut alors être lu sous la forme « sou-peu », ce qui fait obstacle à la reconnaissance du mot oral correspondant et à l'accès à sa signification.

Cela dit, la segmentation syllabique d'un mot peut être différente selon qu'il se trouve en contexte ou qu'il est isolé : le mot « carte », par exemple, est associé au mot suivant si celui-ci commence par une voyelle comme « orange » ; [kaʁ/toʁɑ̃ʒ] ; il ne comporte qu'une syllabe [kaʁt] s'il est isolé, mais deux s'il est suivi de « bleue » [kaʁ/tø/blø] : les règles de l'euphonie nous inclinent à éviter les collisions fâcheuses de certaines consonnes. C'est ce qui peut justifier par exemple que, dans le texte ci-dessus, *longue* et *suite* aient été segmentés en deux syllabes.

Précisons que l'organisation en alinéas du texte-aide doit être strictement la même que celle du texte-cible. Pour faciliter le repérage des mots, il est bon de doubler les espaces entre les mots. On peut même numéroter les lignes sur les deux textes pour faciliter l'appariement entre une ligne donnée du texte-cible et la ligne correspondante du texte-aide. Si le texte est imprimé sur un papier comportant des lignes verticales grises, cela aide aussi l'élève à retrouver directement le mot recherché dans le texte-aide : il lui suffit de « descendre » le long d'une ligne

⁵⁷ Le texte qui suit est pour l'essentiel repris de André Ouzouliás, 2004 (*l'ouvrage sur les MACLÉ*), pp. 75-76.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

qu'il utilise comme guide. Un raffinement possible de l'organisation du texte-aide consiste à griser, dans la syllabe finale des noms ou adjectifs au pluriel, la marque du pluriel, ce qui donne donc : *aventures*. Et s'il s'agit d'un verbe au pluriel (3^e personne) : *mangeaient*.

Nous recommandons d'utiliser l'alternance des caractères maigres et gras plutôt que d'autres moyens de représenter la segmentation syllabique : introduction de petits espaces entre les syllabes, utilisation de traits verticaux ou de traits d'union, alternance de couleurs, etc. En effet, tous ces autres moyens font bien ressortir les syllabes mais brisent l'unité mot. Or, on veut aussi que les élèves progressent dans la mémorisation du lexique orthographique.

LES CARTONS ÉCLAIR DE SYLLABES

L'enseignant a préparé des cartons sur lesquels figurent des syllabes (ce sont parfois des mots monosyllabiques) que les élèves peuvent lire par déchiffrement graphème à graphème (ces syllabes sont écrites en script). Il présente chaque carton brièvement (1 seconde environ) et interroge un élève (ou plusieurs successivement) qui vient dire à son oreille quelle syllabe il a vue. Le fait que les élèves ne puissent voir les lettres de la syllabe que très brièvement les oblige à les mettre en mémoire avant de prononcer la syllabe correspondante. On favorise ainsi l'automatisation du décodage et la mémorisation de ces syllabes comme des blocs d'un seul tenant (que nous appelons des syllabogrammes). On joue seulement sur les combinaisons naturelles (qui correspondent à des syllabes qu'on rencontre dans les mots français). Par exemple, si l'enseignant vient d'aborder le graphème OU et que les élèves ont déjà étudié les graphèmes CH, R, V, M etc., l'enseignant peut proposer les cartons suivants : **chou, rou, vou, mou, our** (comme dans *ourson*), **mour** (comme dans *amour*), mais non les cartons OUV, CHOURV, VROUCH, etc. qui sont des syllabes artificielles en français. Ce procédé aide les élèves à mémoriser les syllabogrammes correspondants, dont on a vu qu'ils favorisaient l'accès à une mise en œuvre plus experte des CGP. Il est évidemment utilisable pour favoriser la mémorisation de tous les mots fréquents, même lorsqu'ils ont plus d'une syllabe (*petit, avec, enfant, merci...*).

PRIVILÉGIER LA LOGIQUE DES GRAPHÈMES

Dans la découverte des correspondances graphème/phonème, de nombreux enseignants suivent des progressions phonème après phonème. Par exemple, pour la voyelle [o], ils utilisent un texte (ou un ensemble de textes) qui contient des graphies différentes de [o] : O, AU, EAU. À l'issue de la séquence, ces relations graphophonologiques donnent lieu à un affichage de ce type :

J'entends [o]

Je vois O :

vélo, sortie, orage, Coralie...

Je vois AU :

sauter, autre, Aurélie

Je vois EAU :

château, cadeau, peau...

Presque jamais à l'intérieur des mots : *beaucoup* (fait avec *beau*)

Pluriel : EAUX

COMPLÉMENTS PRATIQUES

Cette façon de procéder paraît assez logique : dans la progression, il y a autant d'étapes que de phonèmes (donc bien moins que dans une progression graphème après graphème), elle peut être construite et ajustée en fonction de la difficulté à isoler les phonèmes (voir plus haut), et son efficacité dans l'enseignement du décodage est réelle.

Toutefois, si on n'y prend garde, en écriture, elle favorise les interférences : les élèves peuvent écrire *soter, otre, aurage, chaumeur...* L'expérience semble montrer que, toutes choses égales par ailleurs, une approche fondée sur la logique des graphèmes préserve mieux les conditions de développement des premières connaissances orthographiques. Dans cette optique, l'enseignant amène les élèves à découvrir qu'un graphème, (AU) par exemple, correspond à la voyelle [o] dans *autre, sauter, Aurélie, autruche...* Il les invite ensuite à recenser, dans les textes déjà lus par tous, tous les mots qui portent cette graphie. On voit alors se construire une longue liste (à laquelle l'enseignant peut ajouter des mots très fréquents qui n'y figurent pas), par exemple sous cette forme :

Comme **Aur**élie

Un **autre**
 On **saut**e.
 Des marrons **chaud**s
Mauve
Mauvais
 Une **aut**ruche
 L'**aut**o
 L'**aut**omme
 Il mia**u**le
 Des chev**au**x
 Rena**u**d
 Un joy**au**
 Le **chauff**eur
 Un **nauf**rage
 Une **faute**
Au bois

...

Évidemment, les élèves feront remarquer qu'il y a AU dans *bateau, peau, château, etc.* Si on ne l'a pas déjà fait, on isolera alors le graphème EAU (une liste d'occurrences de ce EAU sera également dressée, mais le lendemain ou le surlendemain par exemple). De même pour O, qui a pu être introduit plus tôt en distinguant les occurrences où O = [o] et celles où O entre dans d'autres graphèmes (OU, ON, OI, etc.).

On peut enfin faire construire par la classe une phrase qui réunit plusieurs de ces mots, pour en favoriser la mémorisation (du coup, le plus souvent, cette phrase est un peu loufoque). Par exemple avec certains éléments de la liste ci-dessus : « *Au bois, les chevaux de Renaud sautent en miaulant dans une auto mauve. Le chauffeur est une autruche !* »

Certes, cette progression paraît moins logique puisqu'on ne cherche pas à organiser les graphèmes selon les phonèmes qu'ils représentent. Toutefois, alors qu'elle ne ralentit nullement les acquisitions graphophonologiques, son principal avantage est d'amener à une diminution importante des substitutions de graphèmes en écriture. On observe beaucoup moins d'erreurs du type *soter, aurage, cheveaux*. Nous avons même pu constater que, dans les classes où l'enseignant ne regroupe pas les affichages (« Comme **vélo** », « Comme **Aur**élie », « Comme

COMPLÉMENTS PRATIQUES

gâteau ») dans une même zone quand ils concernent un même phonème et qu'il ne traite pas dans une même période toutes les graphies d'un même phonème, ces erreurs se raréfient encore. En somme, dans le langage de la psychologie, on pourrait dire que cette manière de faire permet de minorer les risques d'interférences. Et, redisons-le ici : que les élèves de cycle 2 aient une meilleure orthographe dès le CP, cela nous paraît un avantage très important... pour la lecture.

La progression « phonème après phonème » est cohérente avec une pédagogie dans laquelle l'écriture sert principalement au montage de la graphophonologie. On néglige alors le rôle de l'orthographe dans l'accès à la voie directe en lecture et l'acquisition de l'orthographe est regardée comme la suite de celle des CGP. Selon nous, cette façon de faire entrave l'appropriation de l'orthographe parce qu'elle institutionnalise plusieurs possibilités d'écriture d'un même phonème (des phonèmes aux graphèmes, la conséquence est fautive le plus souvent). La progression graphème à graphème est mieux articulée à l'objectif d'apprentissage de l'orthographe lexicale (des graphèmes aux phonèmes, la conséquence est bonne le plus souvent).

Ajoutons enfin qu'une bonne progression graphème à graphème est à la fois soucieuse des fréquences des occurrences et des observations des enfants. Fréquence des occurrences : certains graphèmes complexes sont plus fréquents que les plus simples. Par exemple, pour le même phonème [k], QU est bien plus fréquent que K. Observations des enfants : il se peut que dans un CP, ils remarquent d'emblée le EAU dans *beau*, *l'eau*, *gâteau*... en raison de sa visibilité (trois lettres qui s'imposent fortement) et l'analysent comme graphie de [o] avant AU, qui est plus simple et plus fréquent (21 % contre 3 % pour EAU), voire avant O, qui est encore plus simple et bien plus fréquent (75 % des occurrences) !

R13 : PRÉMICES DU LEXIQUE ORTHOGRAPHIQUE

★ CONSIDÉRATIONS PRÉLIMINAIRES

Commençons par redire ici que le principal intérêt de l'orthographe lexicale est essentiellement de faciliter la tâche du lecteur. On le voit très bien dans le cas des homophones. Par exemple, pour un lettré, il est plus difficile de lire « *Le mètr va se mètr à sink mètr* », phrase qui a été écrite en cherchant à incarner le principe d'une écriture la plus transparente possible, que — paradoxalement — de lire « *Le maître va se mettre à cinq mètres* ». L'orthographe lexicale nous aide aussi à concevoir que des mots appartiennent à la même famille : **terre**, *terreux*, *terrain*, *atterrir*, *enterrer*, *territoire*, *terrien*, *terrestre*... Elle nous aide à repérer les mécanismes de dérivation : **ma(i)n**, *manipuler*, **manier**, **manuel**... et donne sens à des lettres « muettes » : *laid* → *laide*, *laideur*... mais *lait* → *laitage*, *laitière*... Elle éclaire aussi des parentés : **mas**, *masure*, *maison*...

En fait, en situation de lecture courante, le lettré ne décode pratiquement jamais les mots écrits. Il les reconnaît directement, grâce à une base de connaissances qu'on appelle « lexique orthographique » ou « dictionnaire mental », une sorte de *Petit Larousse* d'environ 40 000 mots et flexions qu'il a mémorisés (*aller* mais aussi *vais*, *vont*, *ira*, *irons*). Si, dans la lecture par décodage, l'accès à la signification du mot est indirect, le lecteur devant produire la forme sonore du mot inconnu puis interpréter cette production en relation avec son lexique oral, dans la lecture par voie directe il accède immédiatement à la signification du mot. Mais ce n'est pas tout : même si le lecteur n'en a pas conscience, bien que le mot ne soit pas décodé, sa forme sonore est également activée. De nombreuses études, qui ont utilisé diverses méthodes dont les techniques d'imagerie cérébrale, ont mis en évidence l'universalité de ce phénomène, y compris dans les écritures logographiques comme le chinois. C'est cet accès automatique à la forme sonore des mots qui nous permet de lire à haute voix un texte sans avoir à le déchiffrer. C'est en outre cette activation automatique de la « musique des mots » qui nous rend sensibles aux jeux de mots écrits (exemple : *L'alibi de la Lybie*) ou aux allitérations (*Le Sancy, c'est sans souci*). Les psychologues désignent ce phénomène d'activation automatique de la forme sonore des mots par l'expression de « phonologie adressée » (par contraste avec la « phonologie assemblée » du décodage).

La lecture par voie directe est donc caractéristique de la lecture habile et son développement reflète celui du lexique orthographique. Nous avons vu, avec la présentation des activités pour l'apprentissage de la graphophonologie alphabétique (R12), que le développement et la structuration de ce lexique orthographique ne commencent pas après une phase d'apprentissage qui serait entièrement centrée sur l'appropriation de la graphophonologie. Dès la fin du CP, les élèves les plus avancés ont au moins mémorisé les 200 ou 300 mots les plus fréquents. Cela les aide non seulement à lire plus rapidement (ils accèdent plus directement aux significations), mais aussi à décoder plus efficacement les mots nouveaux, lorsqu'ils présentent quelque similitude avec des mots de leur capital initial. Enfin, les enfants mémorisent plus facilement ces mots ainsi rapprochés d'autres déjà très familiers : quand un élève connaît *ranger* et *manger*, il lui est alors très facile de mémoriser *danger*.

Pour donner une idée des progrès des élèves dans ce domaine et du développement concomitant de leurs capacités de reconnaissance directe des mots écrits, nous donnons ci-dessous la liste de fréquence des 70 premiers mots, qui constituent à eux seuls 50 % des mots de tous les textes français (c'est ce qu'on appelle aussi le « vocabulaire fondamental »). Autrement dit, un enfant qui sait lire directement ces 70 mots lit directement au moins la moitié des mots des textes qu'il est amené à parcourir !

COMPLÉMENTS PRATIQUES

Le vocabulaire fondamental

Liste des « 70 mots essentiels » recensés par Henmon (1937) dans tous les textes d'une certaine importance (textes de 2000 mots au minimum) et classés par ordre alphabétique.

à, au, aux	il(s)	que (conjonction)
<u>aller</u>	je	que ?
autre(s)	jour	que (pronom relatif)
avec	le, l', la, les	qui ?
<u>avoir</u>	leur(s)	qui (pronom relatif)
bien	lui	sans
bon	mais	<u>savoir</u>
ce, cet, cette, ces	me	se, s'
comme	moi	si (conjonction)
dans	mon, ma, mes	si (adverbe)
de, d', du, des	ne ... pas	soi
deux	notre, nos	son, sa, ses
<u>dire</u>	nous	sur (préposition)
<u>donner</u>	on	tout, toute(s), tous
elle(s)	ou	tu, te, toi
en (préposition)	où	ton, ta, tes
en (pronom)	par	un(e)
enfant	pas (adverbe)	<u>venir</u>
<u>être</u>	petit	<u>voir</u>
eux	plus	votre, vos
<u>faire</u>	pour	<u>vouloir</u>
femme	<u>pouvoir</u>	vous
grand	<u>prendre</u>	y
homme		

NB : Les mots soulignés sont des verbes à l'infinitif ; en fait, ce sont leurs flexions (*vais, iront*, etc. pour *aller* ; *était, sont*, etc. pour *être*...) qui sont plus souvent rencontrées⁵⁸. On remarque que la plupart de ces mots sont des mots syntaxiques (prépositions, déterminants, conjonctions, pronoms), que les enseignants appellent « mots-outils ».

Nous donnons maintenant la liste des 250 mots les plus fréquents, par ordre de fréquence décroissante⁵⁹. On peut estimer que cette liste contient environ les deux tiers de tous les mots des textes lus par les élèves et qu'on a là, approximativement, un objectif de mémorisation pour la fin du CP. Certes, cette liste a été réalisée à partir de textes destinés aux adultes. Mais la plupart des mots qui y figurent sont aussi de très grande fréquence dans les textes que lisent les enfants de l'école primaire.

58 Pour connaître les fréquences de ces flexions, voir Nina Catach, Les Listes orthographiques de base, Nathan, 1984.

59 Cette liste est extraite de la liste des 1 500 mots les plus fréquents de la langue française mise en ligne sur le site Eduscol : <http://eduscol.education.fr/D0102/liste-mots-par-frequence.htm>. Elle contient donc les 70 mots de Henmon. Elle s'appuie sur des textes du XIX^e et XX^e siècles.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

Liste des 250 mots les plus fréquents de la langue française écrite (fréquence décroissante)

le	ou	après	<u>arriver</u>	mort
de	leur	<u>regarder</u>	maison	<u>revenir</u>
un	homme	toujours	devant	noir
<u>être</u>	si	puis	coup	maintenant
et	deux	jamais	beau	nouveau
à	mari	cela	<u>connaître</u>	ville
il	moi	<u>aimer</u>	<u>devenir</u>	rue
<u>avoir</u>	<u>vouloir</u>	non	air	enfin
ne	te	heure	mot	<u>appeler</u>
je	femme	<u>croire</u>	nuit	soir
son	venir	cent	<u>sentir</u>	chambre
que	quand	monde	eau	<u>mourir</u>
se	grand	donc	vieux	pas
qui	celui	enfant	sembler	<u>partir</u>
ce	si	fois	moins	cinq
dans	notre	seul	<u>tenir</u>	esprit
en	<u>devoir</u>	autre	ici	soleil
du	là	entre	<u>comprendre</u>	dernier
elle	jour	vers	oui	<u>jeter</u>
au	<u>prendre</u>	chez	<u>rendre</u>	dix
de	même	<u>demander</u>	toi	roi
ce	votre	jeune	vingt	état
le	tout	jusque	depuis	corps
pour	rien	très	<u>attendre</u>	beaucoup
pas	petit	moment	sortir	<u>suivre</u>
que	encore	<u>rester</u>	ami	bras
vous	aussi	<u>répondre</u>	trop	<u>écrire</u>
par	quelque	tout	porte	blanc
sur	dont	tête	lequel	<u>montrer</u>
<u>faire</u>	tout	père	chaque	<u>tomber</u>
plus	mer	filles	amour	place
<u>dire</u>	<u>trouver</u>	mille	pendant	<u>ouvrir</u>
me	<u>donner</u>	premier	déjà	ah
on	temps	car	piéd	parti
mon	ça	<u>entendre</u>	tant	assez
lui	peu	ni	gens	leur
nous	même	bon	parce que	cher
comme	<u>falloir</u>	trois	nom	voilà
mais	sous	cœur	<u>vivre</u>	année
<u>pouvoir</u>	<u>parler</u>	ainsi	<u>repandre</u>	loin
avec	alors	an	<u>entrer</u>	point
tout	main	quatre	<u>porter</u>	visage
y	chose	un	pays	bruit
<u>aller</u>	ton	terre	ciel	lettre
<u>voir</u>	<u>mettre</u>	contre	avant	franc*
en	vie	dieu	frère	fond
bien	<u>savoir</u>	monsieur	regard	force
où	yeux	voix	<u>chercher</u>	<u>arrêter</u>
sans	<u>passer</u>	<u>penser</u>	âme	<u>perdre</u>
tu	autre	quel	côté	<u>commencer</u>

*désormais euro.

NB : Là aussi, les verbes sont à l'infinitif alors que ce sont leurs flexions plurielles qui sont les plus fréquentes.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

Il est possible d'extrapoler les relations entre nombre de mots et proportion de leurs occurrences dans les textes des élèves, et de relier ces données à des objectifs d'apprentissage au cycle 2. C'est ce que nous proposons dans le tableau ci-dessous.

Les ... mots les plus fréquents	Ils constituent environ ... % des mots de tous les textes	Mémorisation envisageable en ...
70	50 %	... milieu de CP
250	66 %	... fin de CP
750	75 %	... milieu de CE1
1500	90 %	... fin de CE1

Certes, plus le pourcentage de la deuxième colonne est élevé, plus il est difficile de l'augmenter : pour passer de 50 % à 66 % (+ 16 %), il faut augmenter le capital de mots de 180 ; pour passer de 66 % à 75 % (+ 9 %), il faut l'accroître de 500 mots...

Mais il faut savoir que les trois quarts des 40 000 mots connus par les lettrés sont des dérivés morphologiques (*manger, mangeoire, mangeur, mangeable, immangeable...*), et cette proportion est encore plus élevée pour les mots les plus fréquents. Quand, à la fin du cycle 2, les élèves savent lire directement les 1 500 mots les plus fréquents (on peut le vérifier dans les situations d'écriture), ils disposent de puissants moyens d'autoapprentissage du lexique orthographique. En effet, dès la première rencontre en lecture, s'ils sont en mesure d'analyser un nouveau mot comme dérivé morphologique, ils l'assimilent presque immédiatement (voir la présentation des activités d'apprentissage de la compétence R14 : utilisation de la morphologie lexicale). Mais, de plus, les phénomènes de rapprochement analogique se produisent de façon quasi automatique et inconsciente, aidant à structurer le matériel orthographique. Par exemple, pour un élève qui connaît *maison* et *saison*, la lecture du mot *raison* conduit naturellement à l'associer à ses deux autres voisins. Autrement dit, plus les élèves sont avancés dans la connaissance de l'orthographe lexicale, plus la mémorisation est facile. Ou encore : les premières acquisitions du cycle 2 sont cruciales pour la dynamique d'apprentissage ultérieure.

Dans les pages suivantes, nous prodiguons quelques conseils et donnons des exemples d'activités susceptibles de favoriser l'appropriation du lexique orthographique au cycle 2.

NE PAS INVENTER L'ORTHOGRAPHE DES MOTS EN SITUATION D'ÉCRITURE

Comme nous l'avons expliqué plus haut dans la présentation des activités pour l'apprentissage de la compétence R12 (utilisation des conversions graphème/phonème), quand les élèves écrivent des mots de façon erronée mais plausible sur le plan de la graphophonologie (*mézon* par exemple), cela entrave la mémorisation du patron orthographique (*maison*). Si l'on veut que les élèves puissent écrire régulièrement et abondamment, l'alternative consiste à mettre à leur disposition des outils d'autonomie faciles à utiliser. Nous les avons décrits dans la présentation des activités pour l'apprentissage de la compétence R1 (« Capacité à calligraphier les mots écrits »).

COMPLÉMENTS PRATIQUES

Il arrive bien sûr que les élèves aient besoin de mots qui ne figurent pas ou pas encore dans cet ensemble de supports. C'est pourquoi, dès la GS et le début du CP, l'enseignant peut initier ses élèves à un procédé de mise en attente du mot-problème. Soit par exemple Farid, qui veut écrire « On a fait une fête au bureau de papa. » (CP en janvier). Il sait écrire tous les mots de cette phrase sauf « bureau ». Il écrit donc :

On a fait une fête au _____ de papa.

Le trait indique la place du mot qui lui manque. Quand l'enseignant passe à proximité, il remarque ce trait et demande à Farid de quel mot il a besoin. Un dialogue se noue alors :

- **Farid** : Pour [by], c'est B et U ?
- **Enseignant** : Oui.
- **Farid** : Et pour [ʁo], il y a le R, mais après ça peut être le [o] de *moto*, le [o] de *sauter* ou le [o] de *gâteau*...
- **Enseignant** : C'est celui de *gâteau* !

Pour valoriser ce procédé, l'enseignant peut donner à chaque enfant un cube en bois bicolore, vert et rouge. Au début de la séance d'écriture, les cubes sont posés sur les tables, partie verte en haut (= « Tout va bien »). Quand un enfant a besoin de l'enseignant pour un mot, il procède comme dans l'exemple ci-dessus, en traçant sur son cahier un trait à l'emplacement du mot-problème et signale aussitôt sa demande d'aide en retournant son cube, face rouge en haut (= « J'ai un problème »). Quand l'enseignant est passé et a aidé l'enfant à résoudre son problème, celui-ci repose son cube dans la position initiale.

Tant que les élèves ne sont pas capables de raisonner comme Farid (en appui sur la graphophonologie), c'est l'enseignant qui écrit, avec un stylo vert, sur le trait laissé par l'enfant. Il peut aussi lui dicter les lettres en les groupant par syllabes : [by]... B-U, [ʁo]... R-E-A-U. Quand c'est possible, il peut enfin donner des références. Par exemple pour « camion », formé avec les 4 premières lettres de *Camille* et le *on* de *on a fait*.

APPRENDRE À MÉMORISER DES MOTS ÉCRITS

On vise ici un enseignement explicite de stratégies de mémorisation. Une fois par semaine à partir de décembre en GS, puis progressivement à un rythme quotidien au début du CP, l'enseignant organise une séance de mémorisation d'un mot écrit. Ce mot peut être choisi par l'enseignant parce qu'il s'agit d'un mot qui sera utilisé par tous les élèves lors d'un prochain atelier d'écriture (par exemple, il choisit *souris*, parce qu'il projette le jour même ou le lendemain de faire écrire un texte par chaque enfant qui soit une modification de *La Souris verte*⁶⁰. Mais il peut s'agir d'un mot qui est choisi par les élèves au cours d'un vote.

La séance se déroule de la façon suivante : l'enseignant écrit au tableau le mot en lettres détachées, en capitales accentuées en GS et en script au CP (les raisons de ces choix sont développées dans la partie consacrée à la compétence R1). Il demande alors aux élèves comment ils pourraient faire pour mettre ce mot dans leur mémoire, parce qu'à la fin de la séance, ils devront essayer de l'écrire sans le modèle, qui sera effacé, et sans erreur, bien sûr. Au bout de deux ou trois séances, on finit par se donner une méthodologie :

Nombre de lettres

On estime si ce mot est court (donc facile à mémoriser) ou long (donc plus difficile) et on compte son nombre de lettres : à partir de 5 ou 6 lettres, c'est un mot difficile. Ce nombre peut aussi servir de contrôle, lors de la restitution.

⁶⁰ Exemple de texte écrit au CP au début du mois d'octobre par une élève non lectrice : « Une vache bleue Qui chantait dans l'école Je l'attrape par les cornes Je la montre à ces messieurs Ces messieurs me disent Trempez-la dans le yaourt Trempez-la dans l'eau Ça fera un dromadaire tout chaud ». Cette situation est décrite dans A. Ouzoulias, « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier », in G. Toupiol & L. Pastor (sous la dir. de), Comprendre et aider les élèves en difficulté scolaire, FNAME-Retz, 2005.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

Épellation

On épelle collectivement le mot et on remarque éventuellement des signes distinctifs. Par exemple, pour le mot SOURIS, un élève de GS fait remarquer qu'il commence et se termine par un S.

Analogies

On cherche s'il comporte des groupes de lettres qu'on a déjà vus dans d'autres mots. Par exemple, pour le mot SOURIS, une élève fait remarquer que PARIS et SOURIS ont en commun leurs dernières lettres. Cette remarque est vérifiée en recherchant le mot *Paris* (sur un affichage réalisé pour préparer une sortie à Paris, par exemple) et en écrivant *Paris* en dessous de *souris* :

S O U R I S
P A R I S



de façon à aligner les lettres communes.

Visualisation mentale

L'enseignant demande maintenant aux enfants de mettre le mot *souris* « dans leur tête », avec toutes ses lettres, et demande s'ils sont capables de dire les lettres qu'ils voient « dans leur tête » (le modèle peut être caché, on peut aussi demander aux élèves de fermer les yeux). Après une première tentative, il est bon de rendre visible le modèle et de recommencer une ou deux autres fois cet essai de visualisation mentale.

Une façon de stimuler la visualisation mentale du mot consiste à l'écrire sur un carton comme il l'a été au tableau : l'enseignant montre que c'est bien le même mot, *souris* par exemple, puis il retourne ce carton de façon que lui seul peut maintenant voir le mot écrit, les enfants ne voyant que le verso du carton. Il demande alors, par exemple : « Je vois le mot *souris*, quelles sont les lettres que je vois ? » Là encore, une ou deux tentatives supplémentaires sont utiles, surtout s'il s'agit d'un mot long. Avec ce procédé, on voit la performance s'améliorer parce qu'il est plus facile d'évoquer une image mentale à partir de la perception d'autrui qu'à partir de son propre souvenir⁶¹.

Syllabogrammes

L'enseignant demande maintenant combien de syllabes il y a dans le mot « souris ». Les enfants n'ont aucun mal à dire qu'il est fait avec les deux syllabes [su], [ri]. L'enseignant demande alors où sont écrites ces deux syllabes dans SOURIS. En supposant qu'aucun enfant ne puisse trouver la segmentation SOU/RIS (ce qui arrive de moins en moins à mesure que les séances se succèdent), l'adulte la donne. Le mieux est de souligner chaque syllabe sur le mot écrit au tableau :

S O U R I S

L'enseignant demande maintenant aux enfants s'ils peuvent « mettre dans leur tête » la première syllabe, puis la seconde... Là encore on peut reprendre le procédé de visualisation mentale : « Je vois les lettres qui font la syllabe [su], qu'est-ce que je vois ? »...

À travers la mise en œuvre régulière de ces procédés (épellation, usage d'analogies, visualisation mentale, segmentation en syllabogrammes), on vise évidemment l'apprentissage de stratégies de mémorisation des mots. Bien sûr, l'enseignant est satisfait si tel mot-cible est bien mémorisé à l'issue de la séance. Mais là n'est pas l'essentiel. On vise surtout à construire un regard efficace sur la langue écrite, à la fois pour la compréhension du fonctionnement de l'écrit et pour engendrer de nouvelles connaissances.

⁶¹ Ce procédé, mis au point pour la première fois pour l'enseignement des nombres et du calcul par Rémi Brissiaud, est décrit dans les livres du maître de J'apprends les maths CP et CE1, Retz, 2008 et 2009.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

LE JEU DU MEMORY

Ce jeu est un moyen utile de consolider les connaissances des élèves de GS et du début du CP sur le stock de mots étudiés en classe. Chaque carton de ce jeu comporte une face image et une face avec le mot écrit correspondant. Les cartons peuvent être classés par catégories sémantiques, par exemple : les prénoms, les animaux, les aliments, les jouets, les lieux, les couleurs, les nombres... On peut introduire aussi des variantes syntaxiques dès que ces marques paraissent à la portée des enfants : *un chat, trois chats, des chats* (et, bien sûr, les images correspondantes sur la face opposée).

Le jeu peut se jouer en version « lecture » : les cartons sont étalés sur la table de jeu (une douzaine de cartons suffit), les faces visibles étant celles qui portent les mots écrits. À tour de rôle, chaque joueur doit choisir un carton et dire ce qui est écrit. Pour vérifier, il doit ensuite retourner le carton et le montrer aux autres joueurs. S'il réussit, il a le droit de prendre ce carton. Sinon, il le remet dans le jeu. Finalement, c'est le joueur qui a accumulé le plus de cartons qui a gagné. Il est préférable de regrouper les joueurs en fonction de leurs compétences.

Dans la version « écriture », les faces visibles des cartons sont celles des images. Chaque joueur choisit à tour de rôle un carton et dit ce qu'il voit dessus. Sur une ardoise effaçable, il doit alors écrire le(s) mot(s) correspondant(s). Pour faciliter l'apprentissage de tous, l'enseignant met à la disposition des élèves le glossaire illustré des mots utilisés. Mais son accès est limité : chaque joueur a le droit de le consulter une ou deux fois au cours d'une partie, par exemple en utilisant des jokers qui sont distribués au début. La vérification se fait en retournant le carton et en comparant lettre à lettre le mot qui y figure et ce que le joueur a écrit.

ÉTABLIR DES SÉRIES ANALOGIQUES

Comme nous l'indiquons dans la présentation des activités pour l'apprentissage des CGP (R12), on favorise grandement le développement du lexique orthographique en recueillant, en consignait et en valorisant les analogies orthographiques, quel que soit leur empan (mots dans des mots, analogies → syllabes, syllabogrammes, rimes). Nous renvoyons à ce passage (p. 59 du présent document) et aux exemples de la page 59 qui y sont donnés.

Quand une analogie a été observée, si l'enseignant sait qu'elle a une portée assez générale (il y a dans les textes de la classe plusieurs mots qui présentent la même similitude), il demande aux élèves d'explorer systématiquement mais très rapidement (par « balayage ») leurs textes référence, du premier au dernier, pour chercher tous les mots qui présentent cette analogie⁶².

ÉTABLIR DES SÉRIES MORPHOLOGIQUES

On lira plus loin la présentation des activités pour l'apprentissage de la compétence R14 (utilisation de la morphologie lexicale). Mais soulignons ici que la morphologie doit être regardée comme l'un des deux axes qui, avec l'assimilation analogique, concourt à la structuration et au développement du lexique orthographique :



62 Cette technique a été mise au point par Danielle De Keyzer (voir D. De Keyzer et al., Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte, Retz-PEMF, 1999).

COMPLÉMENTS PRATIQUES

 **LA DICTÉE-RECHERCHE⁶³**

L'enseignant a préparé une phrase dont tous les mots ou presque sont contenus dans des textes affichés ou dans des textes parfaitement connus des élèves et qu'ils peuvent très aisément retrouver dans leur cahier de textes imprimés (ou parfaitement recopiés). L'enseignant dicte cette phrase. Les enfants savent qu'ils peuvent retrouver tous les mots dans les textes déjà travaillés. Ils peuvent bien sûr écrire les mots qu'ils connaissent de mémoire (et on les y encourage).

Juste avant de procéder à la dictée proprement dite, la phrase complète est énoncée, par exemple : « *Dimanche, Antoine est allé au cinéma avec ses parents.* » L'enseignant demande aux enfants de la répéter. Pour chaque mot ou groupe de mots (« dimanche », « Antoine », « est allé », « au cinéma »...), il demande ensuite si certains savent l'écrire directement et, sinon, où l'on peut le(s) retrouver pour les copier. On peut ensuite passer à la dictée. Au cours de la dictée, l'enseignant n'hésite pas à faire rappeler la méthode. C'est lui qui fait la correction (l'exercice n'est pas noté).

Quand les enfants ne sont pas lecteurs, il convient que la phrase comporte toujours un pourcentage de 60-70 % de mots très connus, pour permettre à tous les enfants de la relire aisément. Quand les enfants sont faibles lecteurs, on y inclut de préférence des mots fréquents, ceux dont on pense qu'ils doivent être bientôt lus directement. On peut aussi demander aux enfants de souligner les mots qu'ils n'ont pas écrits de mémoire (comme dans la dictée sans erreur, présentée plus loin).

Les justifications de cette activité sont les mêmes que celles de la dictée sans erreur. Nous y renvoyons le lecteur. Mais la dictée-recherche permet aussi aux élèves de s'appropriier les textes ou références qui servent de « base de données orthographiques ». Cela les aide aussi à comprendre comment ils peuvent s'y prendre pour écrire correctement de nouveaux textes comportant des mots déjà vus dans des textes déjà lus (voir nos recommandations quant à l'orthographe dans la production de textes).

C'est pourquoi nous recommandons cette activité dès la GS, avec des petits groupes de mots pour commencer (cf. la présentation des activités d'écriture pour l'apprentissage de la compétence R1). Au début du cycle 2, tant que les élèves ne sont pas capables de décoder, elle est indispensable à la construction de l'autonomie en écriture : c'est à ce moment que les élèves apprennent à se servir des outils que l'enseignant a mis à leur disposition.

 **LA DICTÉE SANS ERREUR**

On trouve, pages 84 à 95 du livre sur les MACLÉ (Ouzoulias, 2004), une description très détaillée de cette activité assortie de justifications à laquelle nous renvoyons le lecteur. Elle se déroule en deux phases :

1. Une phase de préparation au cours de laquelle les élèves se donnent collectivement les moyens de mémoriser les mots qui leur posent problème (voir à ce propos le passage intitulé « Apprendre à mémoriser des mots écrits », p. 68).
2. La phase de dictée proprement dite, dont l'originalité est la suivante : les élèves écrivent le texte sur une feuille dont le verso contient le texte imprimé. Quand ils ont un doute sur l'orthographe d'un mot, plutôt que de l'écrire en risquant de se tromper, ils savent qu'ils ont la possibilité de retourner leur feuille (et l'enseignant les y encourage) pour y retrouver le mot qui leur fait problème. Mais pour le transporter du verso au recto de leur feuille, ils n'ont pas d'autre solution que de le mémoriser... On leur demande de souligner chaque mot pour lequel ils ont utilisé le texte imprimé. Seules les erreurs sont décomptées du score final. Au CE1, on peut même compter séparément les erreurs d'orthographe lexicale et les erreurs d'orthographe grammaticale (elles n'obéissent pas aux mêmes processus psychologiques).

63 Cette activité a été conçue par Danielle De Keyzer (voir son ouvrage déjà cité).

COMPLÉMENTS PRATIQUES

Dans l'ouvrage cité ci-dessus, cette activité est présentée dans le cadre d'un fonctionnement pour des élèves de cycle 3 et de 6^e. Mais la transposition pour des élèves de cycle 2 n'est pas difficile. Au CP, avant même que les enfants sachent décoder, dès le début de l'année, il est possible de leur proposer une dictée sans erreur chaque semaine (une phrase ou deux, pas davantage). On révise alors les mots les plus fréquents étudiés juste avant. Cette dictée mobilise les jeunes élèves parce qu'ils savent que tous peuvent réussir.

FICHIERS *LIRE DE L'ICEM* (PÉDAGOGIE FREINET)

Cet outil, en tous points remarquable, élaboré par des praticiens expérimentés, est présenté de manière très détaillée ici : <http://freinet.org/icem/outils/LirePlaquette.pdf>

LOGICIELS D'ENTRAÎNEMENT À LA LECTURE POUR LE CYCLE 2

- *1 000 mots pour apprendre à lire*. À découvrir sur le site de l'auteur, J.-M. Campaner : <http://pagesperso-orange.fr/jm.campaner/accueil.htm>
Ce logiciel, conçu pour le cycle 2, propose une grande variété d'exercices. Quelle que soit la démarche privilégiée par l'enseignant, il y trouvera le moyen d'enrichir sa pédagogie. L'auteur, très créatif, propose d'autres logiciels aux fonctions plus spécifiques.
- *Idéographix*. Logiciel d'entraînement à la lecture utilisable dès le cycle 2, conçu et mis au point par l'Association française pour la lecture (AFL), à découvrir sur son site : <http://www.lecture.org>.
Pour accompagner les élèves dans leur apprentissage (compréhension des textes et identification des mots) à travers diverses situations. L'originalité : les concepteurs ont mis l'accent sur un objectif, l'accès à la voie directe. Compatible avec la plupart des pratiques d'enseignement de la lecture au cycle 2.
- *Les Syllamots*. À découvrir sur le site des auteurs : www.syllamots.com
Un logiciel très original qui permet de travailler la décomposition et la recombinaison des mots en syllabes.
- *Lire avec Furi*. À découvrir sur le site de l'éditeur : www.eduortho.com/Lire_avec_Furi.htm
Un riche ensemble d'activités, réparties sur 4 CD-Rom, pour accompagner les élèves dans l'apprentissage dès la GS jusqu'au CE2.
- *Un recensement bien conçu*. Le site de l'inspection de l'Éducation nationale de Stenay (Meuse, académie de Nancy) propose une présentation synthétique de plusieurs logiciels adaptés au cycle 2 : www3.ac-nancy-metz.fr/ia55-stenay/spip.php?article238

R14 : UTILISATION DE LA MORPHOLOGIE LEXICALE

Nous avons déjà vu, dans le texte précédent, qu'il importe d'initier dès que possible les élèves au phénomène de la dérivation morphologique (les mots d'une même famille sont dérivés d'un radical par ajout d'affixes : *manger*, *mangeable*, *immangeable*...). Il y a deux façons d'aider les élèves à comprendre et à utiliser ce phénomène : construire une série à partir d'un même affixe, et construire une série à partir d'un même radical.

★ CONSTRUIRE UNE SÉRIE À PARTIR D'UN MÊME AFFIXE

Les préfixes DÉ- et RE- sont parmi les plus faciles, mais les élèves apprennent aisément, dès la fin du CP, à transformer des verbes en noms avec le suffixe -AGE (*coller* → *collage* ; *découper* → *découpage* ; *patiner* → *patinage*...), d'abord à l'oral puis par écrit. Il en va de même dans la transformation de certains adjectifs en adverbes avec le suffixe -MENT (*lent* → *lentement* ; *adroit* → *adroitement* ; *joyeux* → *joyeusement*...) et de certains noms en adjectifs avec le suffixe -EUX (*peur* → *peureux* ; *courage* → *courageux* ; *malheur* → *malheureux*...). On peut aussi apprendre à utiliser ces mécanismes pour inventer des mots ou engendrer des définitions loufoques. Par exemple, après avoir compris la série *pomme* → *pommier* ; *poire* → *poirier* ; *banane* → *bananier*... les élèves de ce CE1 ont pu écrire au mois de mars :

Un gommier est un arbre qui porte des gommes.

Un collier est un arbre qui donne des pots de colle.

Un écolier est un arbre sur lequel pousse une école.

Le papier est un arbre. Ses fruits sont les papas...

Il convient aussi de faire observer que des formes écrites qui se présentent comme des dérivations morphologiques n'en sont pas : *regarder* n'est pas *garder une nouvelle fois* ; *dépenser* ne consiste pas à *oublier ce qu'on vient de penser* ; *démanger* ne signifie pas *vomir* ; le *courage*, ce n'est pas ce qu'on fait quand on *court*, etc.

Cette activité aide les élèves à décoder des mots inconnus quand ils sont des dérivés morphologiques. Ils peuvent en effet en repérer les morphèmes (préfixes, radicaux, suffixes), les combiner et accéder plus vite à la signification des mots ainsi traités. On portera donc une attention particulière aux affixes les plus fréquents tels que RE-, DÉ-, IN-, CON-, PRÉ-, -TION, -MENT, -ETTE, -IER, -IÈRE, -URE, -ABLE, -IBLE, -EUX, -EUSE... Il est raisonnable d'attendre qu'à la fin du cycle 2, les élèves sachent les reconnaître sans les déchiffrer.

Terminons sur ce point en indiquant que l'un des intérêts principaux d'un enseignement de la conjugaison, pour les temps les plus utilisés à l'écrit, est certainement la possibilité d'accélérer les traitements des verbes. Par exemple, les morphèmes de la première personne du pluriel à différents temps : -ONS, -ISSONS, -RONS, -IONS, -ISSIONS, -RIONS, -IRIONS... ou ceux de l'imparfait de l'indicatif : -(ISS)AIS, -(ISS)AIT, -(ISS)IONS, -(ISS)IEZ, -(ISS)AIENT.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

★ CONSTRUIRE UNE SÉRIE À PARTIR D'UN MÊME RADICAL

Dès que les conditions sont réunies au CP, on doit s'efforcer de présenter des familles de mots sous forme de série morphologique. Par exemple, avec le radical *grand* :

grand
grande
grandeur
grandir
agrandir

On ne cherche pas l'exhaustivité. Il convient de ne pas trop excéder les connaissances lexicales des élèves, car s'il est utile d'élargir à cette occasion leur vocabulaire, l'objectif principal reste la structuration orthographique et sémantique des mots déjà connus à l'oral. Cette activité est la plus directement en rapport avec les objectifs de développement du lexique orthographique.

★ PRISE DE CONSCIENCE À L'ORAL, DÈS LA GS

Cette démarche peut largement s'amorcer à l'oral en GS. L'enseignant profite d'une occasion où les élèves ont repéré que deux mots appartiennent à la même famille, par exemple : *afficher* et *affichage*. Il montre la généralité de ce phénomène sur quelques exemples :

Quand on bricole, on fait du bricolage.

Quand on jardine, on fait du jardinage.

Quand on patine, on fait du patinage.

Alors, quand on découpe, on fait ...

Si on dérape ...

Quand on utilise une brosse ...

En pliant quelque chose ...

On mêle à ces interrogations des questions sur des verbes qui ne se substantifient pas avec -AGE, par exemple :

Lorsqu'on dessine...

Quand on cuisine...

Si on peint...

R15 : UTILISATION DE LA MORPHOLOGIE SYNTAXIQUE

Les morphèmes syntaxiques qui marquent le pluriel et qui, le plus souvent, n'ont pas de correspondant oral (à moins de se manifester dans les liaisons éventuelles, les S, X et ENT sont « muets ») portent des informations qui facilitent la construction du sens des phrases. Il en va de même pour de nombreuses formes du féminin. On peut reprendre ici l'exemple donné dans la présentation des activités pour l'apprentissage de la compétence R12 (utilisation des CGP) :

Quand Léa va au restaurant avec son ami(E), elle(S) commande(NT) une pizza.

Quelle que soit la forme écrite choisie, si on ne réalise pas la liaison « commandent'une », les prononciations sont identiques. Autrement dit, ces marques syntaxiques sont susceptibles de clarifier le propos de l'auteur, de lever des ambiguïtés, de donner des signes redondants utiles à la compréhension, sans couplage avec l'oral⁶⁴. C'est donc en lecture que ces marques prennent un sens pratique. Pourtant, le plus souvent, les élèves ne sont sollicités dans ce domaine de la morphologie syntaxique que dans des situations d'écriture. Ne met-on pas ici la charrue devant les bœufs ? Qu'est-ce que les élèves peuvent comprendre de ces exigences s'ils ne sont pas initiés au traitement de ces marques en lecture ? S'agit-il de se conformer à des rituels scolaires (« il faut faire les accords », « c'est comme ça qu'on écrit », « on a toujours fait comme ça ») ? Nous croyons qu'il est possible d'améliorer la compréhension par les élèves du sens des activités sur la grammaire de phrase, et, par voie de conséquence, de leurs performances dans l'utilisation de ces marques en lecture et en écriture. C'est le sens des propositions ci-dessous.

EN PRODUCTION, DANS UN PREMIER TEMPS, L'ENSEIGNANT SUPPLÉE L'ENFANT

Dès la GS, au cours des dictées à l'adulte, celui-ci ajuste le commentaire de la production des lettres successives à l'objectif métalinguistique qu'il croit utile de poursuivre sur le moment : groupe de mots, mots, syllabes... Il lui est donc aussi possible de signaler que tel mot prend un S ou un X, « parce qu'il y en a plusieurs », et que tel autre prend ENT, parce qu'il y a plusieurs ...s qui ...ent (par exemple, il y a plusieurs *tortues* qui *mangent*...).

Quand les élèves écrivent eux-mêmes des textes, qu'ils soient non lecteurs ou déjà lecteurs, dans un premier temps c'est l'enseignant qui ajoute ces marques sur leur brouillon, par exemple au stylo vert. Il peut arriver aussi que l'enseignant doive supprimer des marques erronées que les élèves ont transportées en recopiant des noms, des adjectifs ou des verbes à la troisième personne du pluriel saisis dans des textes référence ou dans des glossaires illustrés, alors qu'ils avaient besoin de la forme au singulier. Dans les deux cas, il commente ces interventions comme dans la dictée à l'adulte.

Progressivement, si les élèves écrivent souvent des microtextes, ils deviennent conscients de ce problème. Cette prise de conscience peut être confortée dans des tâches d'écriture plus fermées, comme le jeu du Memory (voir p. 70) où ils peuvent devoir écrire alternativement : « un chat », « trois chats », « des chats », « des chats qui dorment »... On voit ainsi apparaître, dès le début du CP, les premières notations du pluriel portées à bon escient par les élèves les plus avancés. Les mots « pluriel » et « singulier » peuvent être introduits au cours de cette période pour commenter la présence ou l'absence des marques S et ENT.

⁶⁴ On sait bien qu'il s'agit là d'une source de difficulté importante dans l'apprentissage de la langue française écrite. Si le terme d'idéographie signifie une écriture du sens sans corrélation avec l'oral, on peut à bon droit pointer ces morphèmes comme des exemples de notation idéographique. À notre connaissance, au sein des écritures alphabétiques, ce phénomène est spécifique du français, ce qui donne à l'enseignement de la grammaire de phrase une importance sans équivalent dans les autres langues.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

★ PREMIÈRE APPROCHE DES NOTIONS DE NOM ET DE VERBE

Avec les progrès de l'ensemble des élèves, on en voit qui notent souvent S en fin de verbe (plus rarement ENT en fin de nom). S'impose ainsi la nécessité de comprendre quand écrire S et quand écrire ENT. Dans les classes où les élèves écrivent beaucoup, c'est souvent le cas au 3^e trimestre du CP. Une séquence possible consiste alors à dresser avec les élèves une liste de mots qui, au pluriel, prennent un S et une liste de mots qui prennent ENT. Ces mots sont prélevés dans deux ou trois textes familiers du groupe classe. On obtient par exemple :

Pluriel avec S	Pluriel avec ENT
enfants	miaulent
chats	volent
tables	courent
chaussettes blanches*	chantent
bonbons	crient
étoiles	roulent
gentils* chiens	traversent
ordinateurs	croquent
longs* traits	repeignent
.....
Ce sont des noms et des adjectifs*.	Ce sont des verbes.

On pourra conclure cet affichage par un exemple classiquement présenté :

Les chiens méchants aboient quand passent les enfants.

L'analyse de la première liste permet de dire que ces mots désignent des humains, des animaux, des choses, des machines... mais aussi comment ils sont (*blancs, gentils, longs...*). Sont introduits alors les termes de *nom* et d'*adjectif*. Pour la seconde liste, les élèves parviennent à expliciter que ces mots disent *ce que font* les humains, les animaux, les choses, les machines... Le terme *verbe* est introduit aussi.

De là, bien entendu, quelques exercices, dans les jours qui suivent, sur des phrases prélevées dans les textes des élèves, où il s'agit de déterminer quels mots portent une marque du pluriel, lesquels avec S, lesquels avec ENT. Le tableau construit (avec les deux listes) lors de la séquence initiale donne lieu à un affichage pérenne et à son pendant individuel. Peu après, on aura pu aussi construire une colonne complémentaire, qu'on aura disposée à côté de la première, pour consigner les noms et les adjectifs les plus fréquents qui prennent X. À tout moment, qu'il s'agisse des exercices fermés suivant immédiatement cette première découverte ou des ateliers d'écriture ultérieurs, les élèves sont incités à se reporter à ce tableau aussitôt qu'ils repèrent le problème « S ou ENT ? ». Au cours de la même période, il est indispensable d'apprendre à mieux repérer un verbe en lui imposant « le test du nous-vous » :

On met « nous » ou « vous » devant. Si cela fait *nousons* et *vousez*, c'est un verbe⁶⁵.

⁶⁵ On laisse ici de côté les cas où le même radical sert pour le verbe et le substantif : voile, timbre, marche, porte... Du reste, dans les textes des lettrés, on trouve parfois des erreurs du type « ils les timbres », qui indiquent bien la difficulté de ces analyses.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

Il est intéressant de décrire de quelle manière se déroule ensuite l'apprentissage de la plupart des élèves entre ce moment et la fin du CE1 :

- Dans un premier temps, sitôt qu'ils doivent choisir entre S et ENT, ils regardent le tableau (sur l'affichage ou sur leur support individuel). Le plus souvent ils réussissent, après réflexion, en ayant parcouru chacune des deux listes avec la question : « Mon exemple est-il plutôt semblable à ceux de la liste de gauche ou plutôt à ceux de la liste de droite ? »
- Dans un second temps, ils regardent de plus en plus rarement le tableau, mais on peut penser qu'ils entrent dans une évocation mentale visuelle de celui-ci car ils suspendent leur action et leurs yeux regardent vers le haut, dans le vague. Là encore la réussite est très fréquente. Ce progrès ne se réalise évidemment pas au même rythme pour tous les élèves.
- Selon des rythmes différents, la durée de cette suspension de l'action diminue. Le regard des enfants revient de plus en plus rapidement vers le support de travail.

REMARQUE

On aura constaté que, dans la démarche que nous avons présentée, ce sont les marques S et ENT qui servent à construire les notions de nom et de verbe, puis à expliciter des accords que les élèves avaient déjà rencontrés et observés et que beaucoup tentaient de noter par eux-mêmes. En revanche, dans les progressions les plus répandues, le plus souvent l'enseignant commence par aborder les notions de nom, de verbe et d'adjectif. Puis, lors d'une séquence qu'il a minutieusement préparée, il fait formuler les règles d'accord avec S et ENT. Suivent alors des exercices fermés, qui sont généralement bien réussis... Bien plus problématique, néanmoins, est le réinvestissement de ces connaissances par les enfants en situation de production d'écrits. De plus, on peut penser que de nombreux élèves ne voient pas bien où l'enseignant veut en venir quand il introduit les notions de nom, de verbe et d'adjectif avant de proposer une utilisation de ce savoir savant pour écrire. De plus, au moment où elles sont enseignées, sans continuité avec l'expérience, les règles d'accord peuvent apparaître comme des préceptes extérieurs aux exigences de la production des textes, plutôt que comme des moyens de la perfectionner.

LA MORPHOLOGIE SYNTAXIQUE EN LECTURE

Tout au long du CE1 et, ensuite, au début du cycle 3, l'enseignant peut évidemment consolider cet apprentissage par des exercices classiques de ce type :

	enfants	aises bien		grands platanes.
Les	de l'école	aime bien	jouer sous le	grand platane.
	enfant	aiment bien		grands platane.


(Les élèves doivent rayer les termes erronés.)

Ces exercices sont utiles. Mais ils sont plutôt liés au contexte de la production d'écrits. Or, il nous semble qu'une des difficultés les plus importantes de cet apprentissage, sinon la principale, est une méprise sur ses enjeux : les marques du nombre (et du genre) ont pour fonction d'aider le lecteur à comprendre les phrases qu'il lit. Pourtant, les élèves sont rarement confrontés à des situations où ces marques sont cruciales pour lever des ambiguïtés de sens. S'ils n'ont pas clairement conscience de leur rôle dans la lecture des textes, il n'est peut-être pas si étonnant qu'ils les négligent dans l'écriture des textes⁶⁶.

⁶⁶ Où l'on voit tout l'intérêt des situations où les élèves écrivent à d'authentiques destinataires...

COMPLÉMENTS PRATIQUES


D'où une seconde sorte d'exercices, sur le modèle de ceux que nous proposons dans le *Matériel pour les évaluations différenciées* pages 53 et 54, où les élèves doivent déterminer laquelle de trois images est compatible avec un énoncé et éliminer les autres. L'enseignant a ici l'occasion de susciter un échange avec les élèves sur la fonction de ces marques en lecture et la nécessité correspondante pour l'émetteur d'aider son destinataire à comprendre ses textes.

R15  CS CP CE1 Maîtrise XXXX XXX


Prénom Date

A Pour chaque phrase, il y a deux illustrations impossibles. Barre-les.

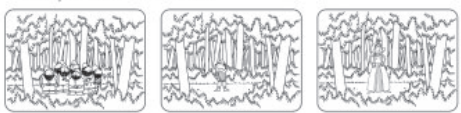
Manon reçoit ses invitées dans le jardin.




Il cueille des fleurs.



« Je suis perdue dans cette forêt. »



Elles pédalent à toute vitesse !



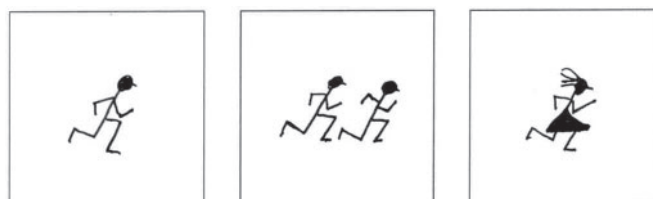
© Retz, 2008 54

Exemple p. 54

Comme il est difficile, pour l'enseignant, de produire des exercices similaires, nous présentons ci-après trois autres séries d'exercices à photocopier que l'enseignant peut proposer au cours du CE1 (voir p. 81 et suivantes) :

- avec la première série, on se concentre sur les marques du masculin pluriel (*mp*) par opposition au masculin singulier (*ms*) ;
- avec la deuxième, on se focalise sur celle du féminin au singulier (*fs*), par opposition au masculin singulier ;
- dans la troisième, on aborde la distinction entre féminin pluriel (*fp*) et masculin pluriel.

Si l'enseignant souhaite approfondir cet apprentissage, il peut aussi proposer des exercices dont les illustrations sont des schémas. Exemple :

Il court.

Avec ce procédé, l'enseignant pourra notamment concevoir une série d'exercices, plus difficiles que tous ceux-ci, où les quatre possibilités (*ms*, *mp*, *fs*, *fp*) seront mêlées.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

REMARQUES

Nous déconseillons vivement d'écrire au tableau les erreurs d'orthographe lexicale des élèves, quand elles sont plausibles sur le plan graphophonologique, parce que cela favorise l'apprentissage implicite de ces erreurs et peut engendrer le phénomène incontrôlable des interférences⁶⁷ (qu'est-ce qui est « bon » : *maison, mézon, maizon, méson* ?). Pour les mêmes raisons, nous déconseillons à l'enseignant de faire corriger les travaux écrits des enfants par d'autres enfants, car donner aux élèves à voir les erreurs de leurs camarades, c'est malheureusement prendre le risque de perturber leurs acquisitions. Mais il s'agit bien de l'orthographe lexicale. Dans ce domaine, *on ne se pose pas de problème, mais des questions*. On pourrait certes proposer plusieurs réponses envisageables, mais ce serait le dictionnaire qui donnerait la « bonne réponse ».

Pour l'orthographe syntaxique, en revanche, on peut, on doit être « constructiviste », car celle-ci repose sur des concepts. De toute évidence, à l'école, on peut résoudre « des problèmes d'orthographe » s'ils concernent la seule syntaxe : comme en maths, les enfants peuvent trouver en eux-mêmes la solution et la prouver par des arguments tirés de l'analyse grammaticale. Autrement dit, l'enseignant peut sans inquiétude écrire au tableau : *Les enfant de l'école aimes bien jouer sous le grands platanes*. L'analyse de cette phrase et des erreurs permettra aux élèves de progresser.

TABLEAUX D'ANALOGIES POUR LES HOMOPHONES

A ≠ À ; ON ≠ ONT ; SON ≠ SONT ; ETC.

Ces problèmes d'orthographe peuvent se poser aux élèves dès le début du CE1. L'expérience montre qu'il est possible de suivre la même démarche que pour les marques du pluriel des noms et des verbes (voir ci-dessus). Les élèves ont formulé un besoin : dans les textes qu'ils écrivent, ils ne savent pas quand utiliser à et quand utiliser a. L'enseignant a choisi des textes courts, familiers des élèves, dans lesquels on trouve plusieurs occurrences de ces mots. Il amène les élèves à les relever et à les classer. On obtient par exemple :

a	à
Elle a une poupée	à sa mère
Il a fait beau.	à Noël
On a bien mangé.	à Paris
Maxime a 7 ans.	à son anniversaire
Il a eu des cadeaux.	la brosse à dents
Sandrine a une moto.	une fiche à faire
On a gagné !	à pied ou à cheval ?
Il a fini.	la machine à écrire
.....

Les élèves peuvent ensuite se voir proposer quelques exercices fermés à partir de phrases prélevées dans leurs textes. Il faut préciser que l'enseignant ne se hâte pas de proposer la formulation d'une règle du type : « On essaie de changer a en avait. Si c'est possible, c'est avoir, donc a. Sinon à. » Les élèves sont incités à se servir de ce tableau chaque fois qu'ils rencontrent le problème « a ou à ? ». L'enseignant n'hésite pas à l'augmenter de nouveaux cas résolus avec son aide, quand ils présentent une certaine exemplarité.

⁶⁷ Les enseignants sont les mieux placés pour comprendre ce phénomène d'interférence. En lisant certaines erreurs de leurs élèves, il leur arrive de se sentir déstabilisés par les mots concernés : *traffiq ou trafic, déclanché ou déclenché, résonnance ou résonance, etc.*

COMPLÉMENTS PRATIQUES

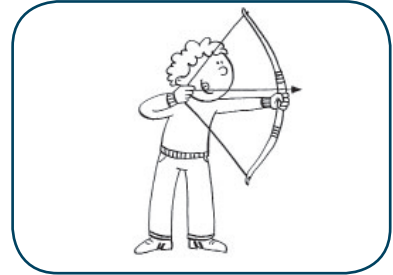
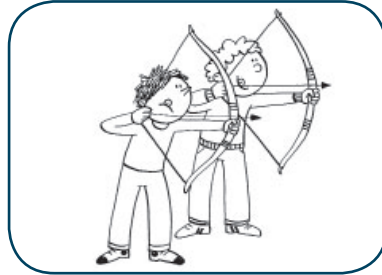
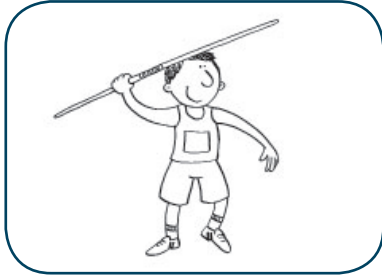
On retrouve le même processus d'apprentissage qu'avec les marques du pluriel : les élèves commencent par se référer systématiquement au tableau d'analogies (le taux de réussite est particulièrement élevé) ; progressivement, ils en intériorisent les données et les évoquent mentalement ; le temps de réflexion diminue progressivement jusqu'à ce que les élèves marquent à peine un arrêt dans l'écriture de la phrase. Quand la plupart des élèves en sont à ce point de l'apprentissage, il y a toutes les raisons alors pour que l'enseignant les amène à tenter d'explicitier les différences entre *a* et *à* : dans un cas le verbe (ou l'auxiliaire) *avoir* à la 3^e personne du singulier, dans l'autre un mot invariable qu'on appelle une préposition. Il ne doit pas non plus hésiter à enseigner la règle : « On essaie de changer *a* en *avait*... ». Il l'ajoute alors en dessous du tableau d'analogies.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

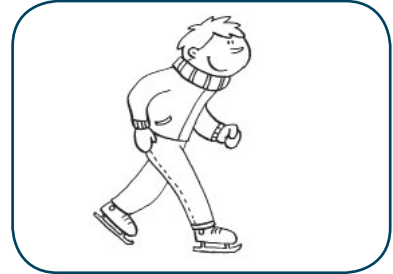
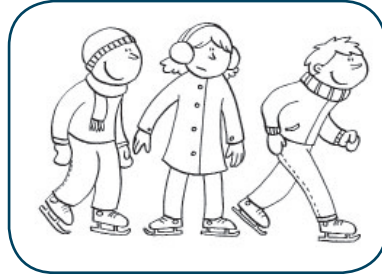
Prénom Date

Pour chaque phrase, il y a deux illustrations impossibles. Barre-les.

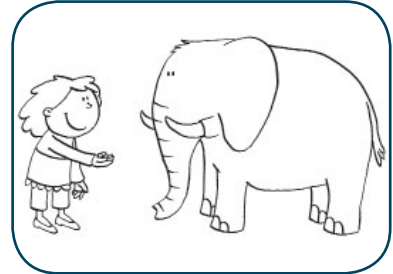
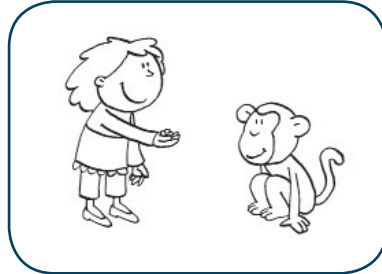
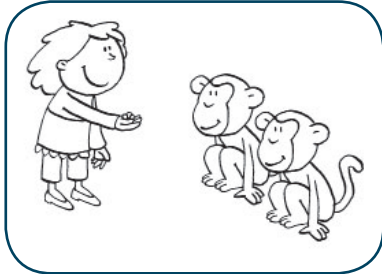
Il tire à l'arc.



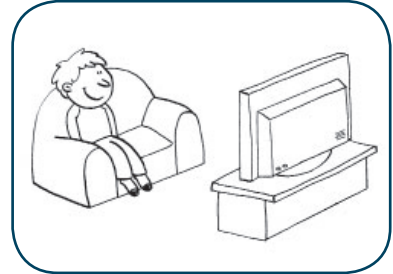
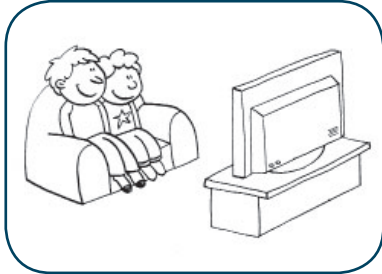
Ils faisaient du patin à glace.



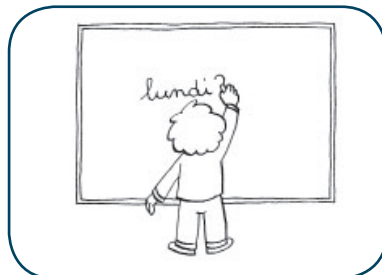
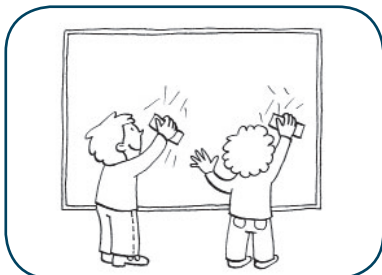
Diane donne des cacahuètes aux singes.



Ils regardent la télé.



Il efface le tableau.

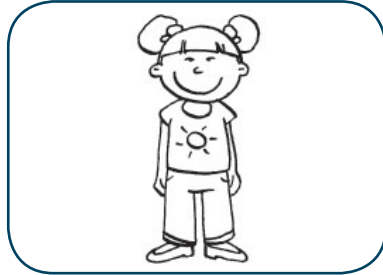


COMPLÉMENTS PRATIQUES

Prénom Date

★ Pour chaque phrase, il y a deux illustrations impossibles. Barre-les.

C'est son amie.



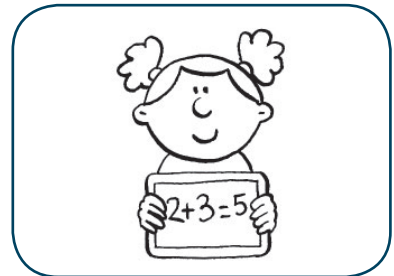
« Je me suis sali ! »



« Je suis né il y a bien longtemps. »



« Je me suis trompée. »



« J'ai été mordue ! »

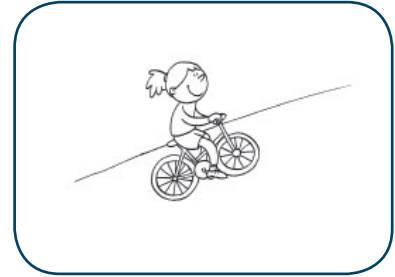
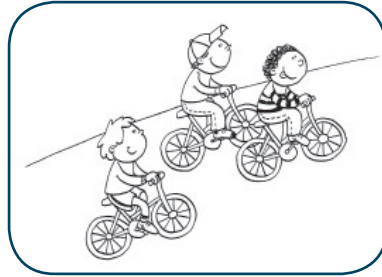


COMPLÉMENTS PRATIQUES

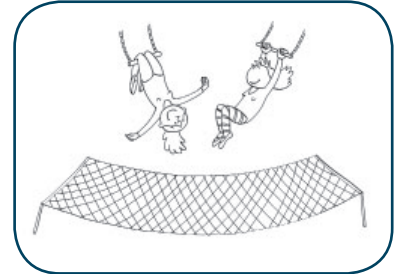
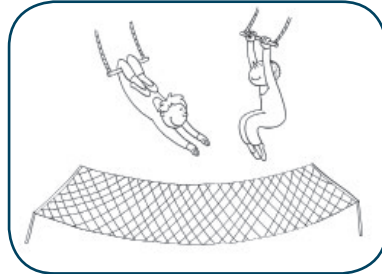
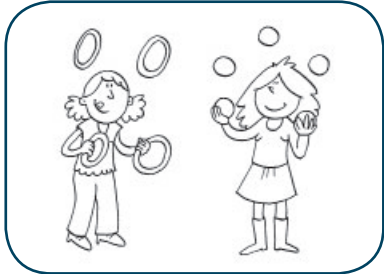
Prénom Date

★ Pour chaque phrase, il y a deux illustrations impossibles. Barre-les.

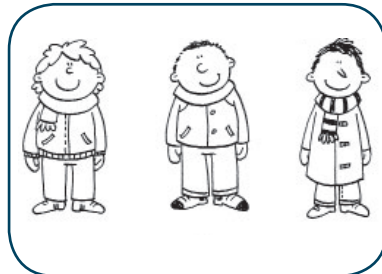
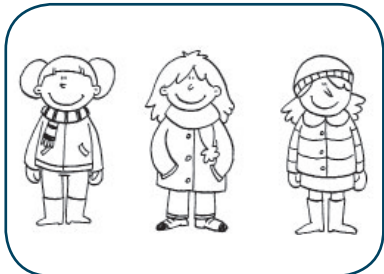
« Nous sommes arrivées ! »



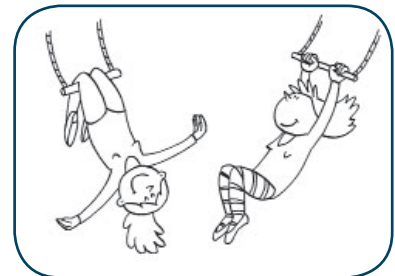
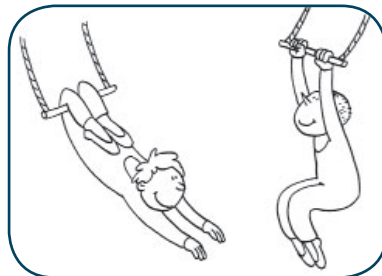
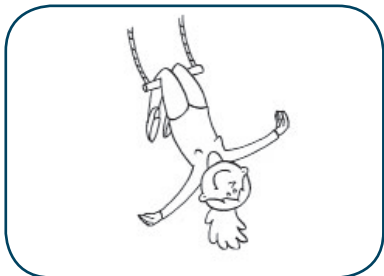
Les deux trapézistes sont protégés par un filet.



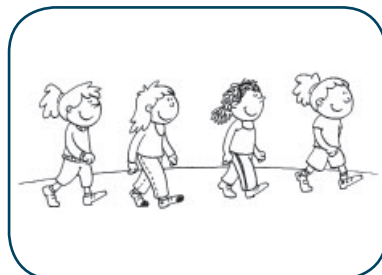
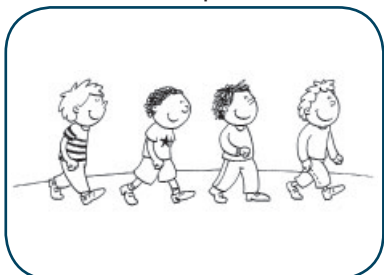
Ces élèves sont chaudement habillées.



Quelles artistes magnifiques !



« Nous voilà partis vers les sommets ! »



R16 : LECTURE PAR GROUPES DE MOTS⁶⁸

Un des problèmes cruciaux que rencontrent les lecteurs débutants est le suivant : à l'écrit, les mots se succèdent sur les lignes du texte par simple juxtaposition, sans hiérarchisation ; ces mots sont bien sûr porteurs de significations, mais le sens d'un texte minimal n'est nullement la somme de ces significations ; la condition *sine qua non* de toute compréhension est le « calcul syntaxique », qui vise au regroupement des mots en syntagmes, c'est-à-dire à la constitution, au cours même de la lecture, de groupes de mots porteurs de sens. *Lire c'est lier*.

Soit la phrase écrite suivante : *Un grand cheval blanc galopait le long de la rivière*. Certes, les mots isolés *un*, *grand*, *cheval*, *blanc*, etc. ont chacun une *signification*. Mais la première représentation d'un sens, on la trouve dans un groupe de mots : *un grand cheval*. Avec *blanc*, le lecteur sait qu'en fait, on lui parle d'une seule entité sémantique, *un grand cheval blanc*. Au fond, lire, c'est reconstituer un *langage*, c'est-à-dire une parole potentielle, porteuse de sens. Mais comme ce sont les groupes de mots qui constituent l'interface entre le texte écrit et le sens⁶⁹, cette reconstitution doit s'effectuer par-delà la simple succession des mots.

Même dans la lecture dite « silencieuse », le lecteur organise cette mise en voix potentielle du texte. Il s'appuie pour cela sur la ponctuation et sur l'architecture syntaxique ou prosodique du texte. Ainsi, en français, les déterminants, les pronoms, les conjonctions, les prépositions, les groupes verbaux, etc. sont rapidement repérés et dessinent pour le lecteur une ossature de la phrase qui l'aide à constituer ces groupes de mots pertinents pour accéder, « touche après touche », au sens du texte.

Dans les activités décrites ci-dessous, il s'agit d'amener les élèves à prendre conscience de cette nécessité, dans la lecture « silencieuse » elle-même, de lire par groupes de mots. Notre expérience nous montre que, dans l'enseignement de la lecture, cette capacité est trop souvent laissée à la charge des enfants. L'école travaille avec constance sur les deux bouts de la chaîne : à un bout, les mots et les unités infralexicales (syllabes, CGP, orthographe) ; à l'autre bout, la compréhension des textes. Mais on oublie que l'interface entre les mots et le sens, ce sont précisément les groupes de mots. C'est ainsi qu'à l'orée du cycle 3, il y a des élèves assez bons « compre-neurs » à l'oral, capables d'identifier plutôt bien les mots isolés, mais qui se retrouvent en grande difficulté dans la compréhension des textes écrits, simplement parce qu'ils n'ont pas dépassé la lecture mot après mot. Quand on les amène à appréhender la lecture sous ce nouveau jour de la lecture par groupes de mots, pour certains c'est une véritable révélation !

On peut chercher à prévenir cette difficulté dès le CP. C'est le but des activités que nous présentons maintenant.

SUIVRE DU DOIGT LA LECTURE FAITE PAR L'ADULTE

L'adulte choisit un texte qui a été travaillé préalablement. Au début du CP, on peut se limiter à un passage significatif d'un album dont l'ampleur ne dépasse pas la demi-page. Les élèves disposent du texte imprimé, dans un corps très grand (16 par exemple), pour que l'enseignant puisse observer facilement le parcours de leur doigt sur le texte. C'est également mieux si l'on a doublé tous les espaces inter-mots. L'enseignant informe les élèves qu'ils devront suivre du doigt le texte en se coordonnant avec sa diction.

Celui-ci dit alors le texte en marquant la segmentation prosodique, de façon exagérée. La tâche des élèves est de suivre du doigt (en fait, du regard) cette lecture sur le texte écrit, en synchronisant le déplacement des yeux sur chaque groupe de mots isolé par cette lecture à haute voix et l'écoute des mots correspondants. Quand l'enseignant dit d'une seule traite « un grand cheval blanc », ils ne peuvent pas ne pas se représenter l'animal. La compréhension est bien là !

⁶⁸ Plusieurs passages de ce texte sont repris des pp. 66 et suivantes de Ouzoulias, 2004 (l'ouvrage sur les MACLÉ).

⁶⁹ Quand un sujet écoute un récit ou un discours, il effectue le calcul syntaxique (la constitution des groupes de mots) de façon automatique et implicite, en s'aidant notamment de la prosodie.

COMPLÉMENTS PRATIQUES

Cette tâche conduit aussi les élèves à identifier les mots écrits bien plus rapidement qu'il leur serait possible de le faire par eux-mêmes, ce qui les aide à accéder à la reconnaissance orthographique de ces mots écrits. Elle les amène en outre à intégrer implicitement et progressivement les repères sur lesquels l'adulte s'appuie pour regrouper les mots : ponctuation, déterminants, pronoms, conjonctions, prépositions, etc.

À cette occasion, il est bon enfin de faire prendre conscience aux élèves que dans le langage oral on ne fait pas de pause entre les mots et que, par conséquent, les espaces entre les mots ne représentent pas, le plus souvent, des pauses orales.

★ RÉTABLIR LA SEGMENTATION PROSODIQUE D'UN TEXTE

La tâche se présente au début de façon similaire à la précédente (un texte connu, imprimé dans un grand corps...). Mais l'enseignant prévient qu'il peut dire le texte de diverses façons, tantôt en cohérence avec une oralisation naturelle, tantôt en en faisant une oralisation absurde.

L'enseignant théâtralise la nécessité de « mise en parole » des textes utilisés dans cette situation, en fonctionnant *a contrario* : dans un premier temps, il propose des regroupements incongrus, par exemple : *Un grand cheval blanc galopait le / long de la / rivière. Soudain, on / entendit trois coups / de feu...* Il demande aux élèves si cette façon de dire le texte convient. On conclut rapidement que c'est quasiment impossible de le comprendre. On se demande ensuite comment le dire pour en appréhender le sens plus aisément. On se met alors d'accord sur une segmentation plus cohérente : *Un grand cheval blanc / galopait / le long de la rivière. / Soudain, / on entendit trois coups de feu / ...* L'enseignant fait formuler quelque chose comme ceci : d'abord on nous parle d'un seul animal (un grand cheval blanc), puis on nous dit ce qu'il faisait (il galopait), enfin on nous précise où cela se passait (le long de la rivière)... Cette segmentation peut être notée sur les supports de travail des enfants et, mieux encore, sur son pendant collectif, par des accolades sous les mots qu'il faut dire ensemble ou par des tirets verticaux entre les groupes de mots.

★ PRÉPARER UNE LECTURE À HAUTE VOIX D'UN TEXTE

Nous décrivons cette activité pour des élèves de fin de cycle 2. Pour des élèves plus jeunes, on modulera évidemment les exigences.

Soit un texte dont le sens a déjà été travaillé avec les élèves. Il s'agit, pour ces derniers, d'en préparer une lecture à haute voix, pour laquelle ils devront faire ressortir « la structure prosodique », c'est-à-dire, en termes plus communs : d'une part, la segmentation entre groupes de mots énoncés à l'oral, et, d'autre part, l'intonation (expressions de l'étonnement, de la moquerie, de la colère, etc.). Les élèves doivent savoir que l'enseignant les invitera ensuite à faire une lecture à haute voix devant la classe.

La préparation peut se faire par groupes de deux, sachant que pour la prestation devant la classe, il faudra tirer au sort d'abord un groupe de deux puis un enfant dans ce groupe. Dans la préparation, les élèves ont le droit de murmurer le texte et de discuter en chuchotant.

Pour préparer cette lecture, il faut notamment séparer les groupes de mots « qui doivent être lus ensemble ». Les élèves sont incités à le faire, par exemple en traçant des accolades sous les mots qu'il veulent regrouper ou par des traits verticaux aux endroits du texte qu'ils jugent appropriés à l'insertion d'un silence. Si l'on dispose d'ordinateurs, on peut demander aux élèves de faire apparaître les segments prosodiques en utilisant la règle « une ligne = un groupe de mots » (signalons que les journalistes utilisant des prompteurs et la plupart des hommes politiques, lors de leurs discours en public ou à la télévision, se servent de ce dernier procédé).

COMPLÉMENTS PRATIQUES

Dans un premier temps, c'est le texte ainsi aménagé qui est lu à haute voix⁷⁰. Si les autres élèves ont fait la même tâche sur le même texte, ils sont alors invités à suivre du doigt, sur une copie du texte (non aménagé), l'oralisation de leur camarade. Dès que les élèves deviennent performants, l'enseignant les incite à oraliser des textes sur lesquels ces traits n'apparaissent plus (ils n'utilisent le système des traits que pour préparer la lecture). Ils doivent avoir intériorisé l'aménagement du texte.

Après chaque lecture, l'enseignant demande au groupe si on aurait pu améliorer la diction ici ou là, tant sur le plan de la segmentation que sur celui de l'intonation.

Là encore, il importe surtout que les élèves comprennent que toute lecture silencieuse exige la *même réorganisation* du texte.

Certes, cela ne garantit pas la compréhension effective du texte, et une oralisation peut même illusionner l'adulte qui l'entend, car elle peut faire sens pour lui sans faire sens pour l'élève qui lit. *La lecture par groupes de mots n'est donc pas suffisante pour produire du sens*. Mais c'est une condition nécessaire : il est quasi certain que si l'élève redit (ou se dit) le texte mot à mot ou, plus séquentiellement encore, syllabe à syllabe, il n'est plus dans le sens (ou il n'y est pas encore !).

Rappelons enfin que, selon nous, de telles lectures à haute voix peuvent aider les élèves à apprendre la langue française orale. Comme l'élève est conduit à appréhender plusieurs fois le même texte (lors de la découverte du texte, lors de la préparation de la lecture à haute voix et lors de l'oralisation elle-même), cela peut favoriser un apprentissage par imprégnation des structures syntaxiques et du vocabulaire qu'il contient.

⁷⁰ Les élèves sont invités à déplacer leur regard « en avance sur leur bouche », ce qui, paradoxalement, aide à accéder à la lecture « silencieuse ». En effet, pendant que la bouche prononce un groupe de mots donné, les yeux saisissent le groupe de mots suivants, de façon nécessairement silencieuse. Jean Foucambert a, le premier, explicité cette dialectique entre lecture silencieuse et « oralisation » (J. Foucambert, *La Manière d'être lecteur*, Retz, Paris, 1974, réédité en 1994, avec une préface d'Yves Parent, chez Albin Michel, bibliothèque Richaudeau).

R17 : UTILISATION DE LA PONCTUATION

Nous nous concentrons ici sur la phrase, objectif déterminant du cycle 2 dans le domaine de la ponctuation.

Nous le disions dans la présentation des activités pour l'apprentissage de la compétence R9 (« Éléments du vocabulaire technique : mot, lettre, phrase... »), l'enseignement de la notion de phrase court le risque d'un malentendu. En effet, lorsqu'on définit la phrase ainsi : « une phrase est une suite de mots qui commencent par une majuscule, se terminent par un point et qui a du sens », on donne aux enfants le nom d'un objet typographique : la suite de mots comprise entre une majuscule et un point. Mais ces signes typographiques ne sont pas la phrase, ils la signalent, ils en sont les balises. Sinon, nous serions incapables de faire apparaître les phrases d'un texte dans le cas où leurs signes ont disparu (tâche de rétablissement de la ponctuation). Il conviendrait donc plutôt de définir la phrase de façon moins superficielle, à partir de multiples exemples, comme un propos sur un sujet et comme un élément du texte. Et d'un même pas, il faudrait faire comprendre aux élèves que l'on a tout intérêt à utiliser cette structuration du texte (et son balisage) pour sa compréhension.

En fait, il y a principalement deux façons de travailler cette notion de phrase et de développer la capacité des élèves à utiliser la ponctuation des phrases :

1. Face à un texte continu, chercher à faire ressortir les phrases et à le ponctuer. C'est surtout cette activité que nous présentons pour aider à la compréhension de la notion de phrase (p. 45). Nous ne pouvons ici qu'y renvoyer le lecteur. Nous y donnons aussi des conseils pour présenter les textes de la classe, en exagérant les majuscules et les points.
2. Entrer dans une tâche de lecture orale d'un texte déjà ponctué, où l'exigence est de lire par groupes de mots (voir le texte précédent). Les élèves sont alors amenés à observer que, systématiquement, la logique du sens leur fait tracer un trait vertical après chaque point. Cette observation peut être le point de départ d'un échange sur le rôle de ce signe typographique et son intérêt pour améliorer la compréhension en lecture.