
Un guide fondé
sur l'état de
la recherche

Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle



POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

L'écriture de cet ouvrage a été coordonné par la direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Son élaboration a été assurée par un groupe d'experts.

Glossaire



La syllabe

Unité de la langue qui se prononce en une seule émission de voix.

Exemple : « cadeau » = « ca » et « deau ».

Le phonème

Le phonème est la plus petite unité sonore du langage oral représentée par une lettre ou par un groupe de lettres.

Exemple : la lettre *f* correspond au phonème /f/, qui se prononce « fff ».

Il existe 36 phonèmes qui permettent de prononcer les mots de la langue française.

Le graphème

Le graphème est une lettre ou un groupe de lettres qui transcrit un phonème.

Le principe alphabétique

Le principe alphabétique est le système selon lequel les mots écrits sont composés de lettres qui marquent les unités linguistiques, les phonèmes.

La conscience phonologique

La conscience phonologique est la capacité à percevoir, à découper et à manipuler de façon intentionnelle les unités sonores d'un mot (syllabe, phonème).

TABLEAU DES 36 PHONÈMES

VOYELLES

[i]	lit, il, lyre
[u]	ours, genou, roue
[y]	tortue, rue, vêtu
[a]	avion, ami, patte
[ɑ]	âne, pas, pâte
[ā]	ange, sans, vent
[o]	mot, eau, zone, saule
[ɔ]	os, fort, donne, sol
[ɔ̃]	lion, ton, ombre, bonté
[e]	école, blé, aller, chez
[ɛ]	aigle, lait, merci, fête
[ē]	lapin, brin, plein, bain
[ø]	feu, peu, deux
[œ]	meuble, peur
[œ̃]	parfum, lundi, brun
[ə]	requin, premier

CONSONNES

[f]	fusée, photo, neuf, feu
[v]	vache, vous, rêve
[s]	serpent, tasse, nation, celui, ça
[z]	zèbre, zéro, maison, rose
[ʃ]	chat, tâche, schéma
[ʒ]	jupe, gilet, géôle
[l]	lune, lent, sol
[r]	robot, rue, venir
[p]	pomme, soupe, père
[b]	balle, bon, robe
[m]	mouton, mot, flamme
[t]	tambour, terre, vite
[d]	dent, dans, aide
[n]	nuage, animal, nous, tonne
[k]	cadeau, cou, qui, sac, képi
[g]	gâteau, bague, gare, gui
[ɲ]	peigne, agneau, vigne
[j]	quille, yeux, pied, panier
[w]	oiseau, oui, fouet
[ɥ]	puits, huile, lui



Développer les habiletés phonologiques

Dès la petite section de l'école maternelle, le travail mené vise à développer la sensibilisation des élèves aux différents sons de la langue française ; ils jouent et se familiarisent avec les sonorités de la langue orale. En moyenne et grande section, cet apprentissage fait l'objet d'un travail régulier et systématique : par la manipulation de syllabes, de rimes et des premières correspondances lettre-son, les élèves apprennent à opérer une analyse phonologique des unités de langage proposées et prennent ainsi conscience des phonèmes.

De la conscience phonologique vers la conscience phonémique

Avant l'apprentissage du principe alphabétique, les élèves n'ont pas conscience que les mots oraux peuvent être décrits comme des séquences de phonèmes. Par exemple, ils ne sont pas en capacité d'indiquer qu'il y a quatre phonèmes dans le mot « papa » car ils ont des difficultés à se représenter mentalement le /p/ et le /a/ du son [pa] comme deux entités distinctes. Les connaissances phonologiques dont ils disposent leur permettent de différencier des mots mais elles sont insuffisantes pour qu'ils puissent décomposer une syllabe en unités phonémiques. Toutefois, avant la prise de conscience des phonèmes, l'élève est capable d'opérer une analyse phonologique du langage oral indépendamment du sens des mots ; par exemple il est capable de reconnaître que deux mots se ressemblent sur le plan sonore parce qu'ils riment, ou de segmenter un mot oral en syllabes. Ces capacités, qui existent à l'âge de trois ans, reposent sur une sensibilité phonologique (être sensible aux sons qui composent un mot) et sur une conscience syllabique. La conscience phonémique relève d'un apprentissage systématique.

Que signifie le terme « conscience » pour le traitement des sons de parole ?

Isabelle Yoffe Liberman précise l'emploi de ce terme :

« **La conscience lexicale**, avoir conscience des mots, correspond à la capacité à isoler un mot dans un énoncé et à en comprendre le sens. L'enfant est alors capable d'effectuer des manipulations telles que compter les mots ou les déplacer dans une séquence de parole. **La conscience syllabique**, avoir conscience des syllabes, c'est être capable de compter le nombre de syllabes orales dans un mot, par exemple, dire que dans /choKola/ (chocolat) il y a trois syllabes. **La conscience infra-syllabique** est la capacité à segmenter une syllabe en attaque et en rime, par exemple être capable de dire que dans tronc il y a deux parties /tr/ et /on/. **La conscience phonémique** correspond à la capacité d'analyse

phonémique, par exemple dire que dans /Kado/ (cadeau) il y a quatre phonèmes. Le terme **conscience phonologique** est un terme générique qui désigne la capacité à manipuler de façon intentionnelle les unités phonologiques d'un mot (syllabe, infra-syllabe, phonème).»

Isabelle Yoffe Liberman, "Segmentation of the Spoken Word and Reading Acquisition", *Bulletin of the Orton Society*, 23, pp. 65-77, 1973.

« Pour apprendre à lire dans une écriture alphabétique, on doit utiliser les correspondances graphème-phonème. Il faut donc avoir des capacités correctes de discrimination phonémique (être capable de différencier bol de vol). Il faut aussi être capable de segmenter les mots oraux en phonèmes pour comprendre les relations entre ces unités et les graphèmes. »

Liliane Sprenger-Charolles, *Les Débuts de l'apprentissage de la lecture en français*, LPC-AMU-BRLI, 2017.

Il ne suffit pas de maîtriser le langage oral pour accéder directement à la conscience phonémique. Le phonème étant la plus petite unité de la langue orale, il est plus complexe à isoler que la syllabe. En effet :

- **les voyelles** se prononcent isolément en raison de leurs caractéristiques articulatoires puisque, d'un seul geste phonatoire, ces phonèmes s'insèrent dans le nom de la lettre (sauf le Y) : ce sont des phonèmes vocaliques. Les voyelles sont à la fois des sons autonomes et des phonèmes. On notera qu'en français, les phonèmes vocaliques correspondent aussi à des syllabes (de type voyelle) et même à des mots (à, eux, y, eau, eut, ou, un, on) ;
- mais **les consonnes** ne sont pas des sons qu'on peut isoler ; ce sont des phonèmes encodés de manière complexe dans un son. On les appelle des phonèmes consonantiques. Il est plus difficile de se les représenter. Les consonnes ne se prononcent qu'en coarticulation avec une voyelle. Les phonèmes fricatifs³ (/f/, /s/, /v/, /z/, etc.) sont toutefois plus faciles à isoler car leur représentation peut être facilitée en prolongeant leur son (/sssss/). La représentation des phonèmes occlusifs⁴ est plus difficile car pour prononcer un phonème tel que /b/, /p/, /d/, /t/, /k/, ou /g/, il faut nécessairement lui associer un phonème vocalique.

Lorsque l'on amorce avec les élèves le développement de la conscience phonémique, les voyelles et les consonnes constrictives sont à privilégier car elles sont plus facilement perceptibles et prolongeables.

Grâce à l'apprentissage du système alphabétique, l'élève prend conscience des phonèmes. La prise de conscience des phonèmes consonantiques (au nombre de 17 parmi les 20 consonnes de l'alphabet) est facilitée par la présentation des lettres qui leur sont associées⁵.

3 — Est appelé phonème fricatif le son produit quand l'organe mobile se rapproche de l'organe fixe sans le toucher ; l'air est gêné pour sortir et passe par un bruit de friction.

4 — Est appelé phonème occlusif le son produit quand l'organe mobile et l'organe fixe sont en contact serré ; l'air bloqué s'accumule dans la cavité buccale et s'échappe d'un seul coup avec un bruit de plosion.

5 — Voir la partie « Pourquoi est-il si important d'apprendre les lettres? ».

L'ARTICULATION DES CONSONNES ⁶

		Lieu d'articulation (sd=sourde; sn=sonore)							
		bilabiale	labiodentale	dentale	alvéolaire	postalvéolaire	palatale	vélaire	
Mode d'articulation	occlusives	orales	p (sd) b (sn)		t (sd) d (sn)				k (sd) g (sn)
		nasales	m		n				ŋ
	constriktives	médianes		f (sd) v (sn)		s (sd) z (sn)	ʃ (sd) ʒ (sn)		
		latérales vibrantes				l r roulé			R
	semi-consonnes						j ɥ	w	

Si de nombreuses études mettent en évidence l'existence d'une conscience syllabique chez les enfants âgés de 4 à 5 ans, il n'en est rien de la conscience phonémique. Or, c'est cette dernière qui est si essentielle pour l'apprentissage de la lecture. Elle nécessite donc un enseignement explicite et structuré.

La conscience phonémique et l'apprentissage de la lecture

Les capacités précoces d'analyse phonémique permettent de pronostiquer le futur niveau de lecture des enfants, même quand il est tenu compte de leur niveau de pré-lecture (vocabulaire, conscience syllabique, concepts sur l'écrit, etc.). Tel est le principal résultat de synthèses sur les relations entre prédicteurs précoces de l'apprentissage de la lecture (à 4-5 ans) et performances ultérieures en lecture (cours préparatoire ou CE1). Des corrélations élevées ont été mises en évidence entre les capacités d'analyse phonémique précoces et le niveau ultérieur de lecture, ce qui fournit un puissant argument en faveur de l'importance de ces capacités dans l'acquisition de la lecture.

La méta-analyse réalisée en 2012 par Melby-Lervåg, Lyster et Hulme, qui porte sur 235 études, confirme que la conscience phonémique est le meilleur prédicteur des différences interindividuelles au cours de l'apprentissage de la lecture (corrélation de .43⁷). La synthèse du National Early Literacy Panel conduite en 2008 rapporte un coefficient de corrélation très proche de .42.

⁶ — Tableau extrait des ressources pour l'école maternelle disponibles sur Éduscol - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Partie II.2 - Lien oral-écrit - Activités phonologiques au service de l'entrée dans le code alphabétique, p. 18. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/8/Ress_c1_Section_2_partie_2_Activites_phonologiques_569598.pdf

⁷ — Les coefficients de corrélation se situent entre -1 et +1. Plus un tel coefficient tend vers +1, plus le lien positif est élevé. Ici, le lien entre conscience phonémique et niveau de lecture est très proche dans les deux grandes études citées.

Monica Melby-Lervåg, Solveig-Alma Halaas Lyster & Charles Hulme, "Phonological Skills and their Role in Learning to Read: a Meta-analytic Review", *Psychological Bulletin*, 138(2), pp. 322-352, 2012⁸.
National Early Literacy Panel, Developing Early Literacy, National Institute for Literacy, Washington, 2008⁹.

Les résultats de ces études, par leurs impacts positifs sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, montrent l'importance d'un entraînement à la conscience phonémique à l'école maternelle. Plusieurs méta-analyses ont synthétisé les conclusions que l'on peut effectivement tirer de ces études. La plus célèbre d'entre elles a été réalisée par le National Reading Panel¹⁰ et analysée par Ehri et ses collaborateurs. Cette méta-analyse porte sur cinquante-deux études examinant les effets des entraînements à la conscience phonémique sur la lecture en comparant un groupe entraîné et un groupe non entraîné, sur des élèves scolarisés de la maternelle à la sixième. Elle montre que :

- les effets sont plus importants quand la conscience phonémique est entraînée avec des pré-lecteurs (scolarisés en maternelle) plutôt qu'avec des élèves déjà lecteurs ;
- les entraînements doivent être explicites, intensifs, effectués en petits groupes homogènes lors de séquences de courte durée (20 minutes) proposées plusieurs fois par semaine, pendant un ou deux mois ;
- les entraînements phonémiques sont plus efficaces quand ils portent sur le lien oral-écrit (lettres-sons, par exemple) comparativement aux entraînements effectués uniquement à l'oral ou avec des supports visuels comme des images ;
- les entraînements multi-sensoriels intégrant simultanément des tâches orales, visuelles et kinesthésiques (haptique ou grapho-motrice) sont particulièrement efficaces en lecture-décodage pour les élèves les plus fragiles.

Organisation et modalités de cet enseignement

La prise de conscience des unités de la langue n'est pas spontanée. Il est nécessaire de mettre en place un enseignement spécifique, continu, structuré, progressif pour que l'élève, tout au long de l'école maternelle, puisse développer les différentes compétences dans le domaine de la phonologie : écouter, discriminer et manipuler les unités de langue.

8— <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22250824>

9— <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>

10— Voir p. 8.

« Pour pouvoir lire et écrire, les enfants devront réaliser deux grandes acquisitions : identifier les unités sonores que l'on emploie lorsqu'on parle français (conscience phonologique) et comprendre que l'écriture du français est un code au moyen duquel on transcrit des sons (principe alphabétique). »

Programme d'enseignement de l'école maternelle, Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015.

« La connaissance et la manipulation des unités sonores de la langue française font l'objet d'un enseignement progressif. Dès la petite section, la construction d'une conscience phonologique est régulièrement travaillée. Elle se structure jusqu'à la grande section par des activités appropriées. »

Circulaire de rentrée 2019, Les Priorités pour l'école primaire, note de service n° 2019-087, Bulletin officiel du 29 mai 2019.

Les activités de manipulation des unités de la langue proposées par le professeur doivent être diversifiées pour développer chez les élèves des opérations intellectuelles qui leur permettent d'acquérir et de mobiliser des procédures (fusion, suppression, substitution, localisation).

« L'enseignant veille alors à expliquer aux enfants ce qu'ils sont en train d'apprendre, à leur faire comprendre le sens des efforts demandés et à leur faire percevoir les progrès réalisés. »

Programme de l'école maternelle, Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015.

Le professeur invite les élèves à envisager la langue comme un matériau pour qu'ils puissent se détacher de la fonction communicative du langage. Le sens ne doit pas parasiter l'objectif poursuivi.

« Pour pouvoir s'intéresser aux syllabes et aux phonèmes, il faut que les enfants se détachent du sens des mots. »

Programme de l'école maternelle, Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015.

L'organisation des apprentissages

Les modalités d'organisation sont variées et s'adaptent en fonction des besoins repérés chez les élèves et de leur avancée dans l'apprentissage.

Les activités dirigées peuvent être menées en grand groupe ou en petit groupe :

- du grand groupe vers le petit groupe : le professeur garde avec lui les élèves qui en ont le plus besoin ;
- du petit groupe vers le grand groupe : à partir d'un nouvel apprentissage introduit en petit groupe, proposer des entraînements collectifs qui tiennent compte également de groupe de besoin.

Le petit groupe est à privilégier pour débiter un nouvel apprentissage ou pour les élèves les plus fragiles.

L'inscription des activités phonologiques à l'emploi du temps, sous la forme de séances courtes et fréquentes concourt à maintenir un rythme régulier d'apprentissage. Des temps informels (par exemple, lors de l'appel des élèves pour partir en ateliers de façon échelonnée « j'appelle les élèves dont le prénom commence par /s/ ») et des situations incidentes émanant de propositions des élèves (par exemple, « vendredi on entend comme dans Valentin »), peuvent être mobilisés. Dans ce contexte, l'explicitation et la mise en lien avec les apprentissages par le professeur sont indispensables.

Les modalités d'apprentissage

Le travail sur la conscience phonologique repose en tout premier lieu sur l'attention particulière que le professeur porte à une bonne articulation. Afin de favoriser l'implication des élèves dans les tâches proposées, la modalité « apprendre en jouant » doit être envisagée conjointement avec les autres modalités d'apprentissage.

« Dans toutes ces activités, le plaisir de jouer avec les mots doit demeurer un vecteur de motivation. »

**Recommandations
pédagogiques, L'École
maternelle, école
du langage, note de
service n° 2019-084,
Bulletin officiel
du 29 mai 2019.**

APPRENDRE EN RÉFLÉCHISSANT ET EN RÉSOUVANT DES PROBLÈMES

Par des situations variées, le professeur amène l'élève à effectuer des opérations mentales sur les unités de la langue qui ne sont pas accessibles d'emblée. Les diverses manipulations sur les unités de la langue (suppression, substitution, etc.) sont des situations mobilisant cette modalité d'apprentissage.

APPRENDRE EN S'EXERÇANT

Pour développer les habiletés phonologiques, les élèves ont besoin d'entraînement. Les activités ritualisées favorisent l'appropriation. Des activités en autonomie prolongeant les situations dirigées peuvent être proposées aux élèves dans un espace dédié au sein de la classe (par exemple, classer les mots en fonction du nombre de syllabes sur le tableau, classer des mots en fonction de la règle « j'entends/je n'entends pas » avec des fiches autocorrectives).

APPRENDRE EN SE REMÉMORANT ET EN MÉMORISANT

Il est important de revenir régulièrement sur les différentes activités, en lien avec les procédures utilisées, afin que celles-ci soient mémorisées et puissent être disponibles et réinvesties rapidement. Se remémorer est l'occasion de faire le lien entre les diverses activités et de faire apparaître ce sur quoi les élèves peuvent s'appuyer pour commencer un nouvel apprentissage.

La voix et l'écoute au service du développement de la conscience phonologique

Les jeux vocaux, les comptines, les chants, les jeux rythmiques, les jeux d'écoute soutiennent le développement de la conscience phonologique tout au long de l'école maternelle.

LES JEUX D'ÉCOUTE

Les jeux d'écoute permettent de travailler notamment la concentration et la mémoire auditive, aptitudes précieuses pour consolider sa conscience phonologique.

LES COMPTINES ET LES FORMULETTES

Les comptines sont des supports d'activité très riches pour jouer avec les sonorités de la langue et développer les habiletés phonologiques.

« [...] un autre intérêt des comptines et des formulettes apparentées réside dans le fait qu'elles favorisent une approche ludique qui attire l'attention sur les unités distinctives de la langue et prépare, de manière implicite puis explicite, le travail de structuration et les premiers traitements réflexifs. »

Extrait des ressources pour l'école maternelle disponibles sur Éduscol - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions¹¹.

Les ressemblances sonores (rimes, assonances, allitérations) doivent être travaillées, tout comme l'articulation. La dimension rythmique des comptines permet également d'envisager la segmentation en syllabes.

LES JEUX VOCaux

Les jeux vocaux permettent de faire le lien entre les sons qu'ils entendent et ceux qu'ils produisent.

« Par les usages qu'ils font de leur voix, les enfants construisent les bases de leur future voix d'adulte, parlée et chantée. L'école maternelle propose des situations qui leur permettent progressivement d'en découvrir la richesse, les incitent à dépasser les usages courants en les engageant dans une exploration ludique (chuchotements, cris, respirations, bruits, imitations d'animaux ou d'éléments sonores de la vie quotidienne, jeux de hauteur...). »

Extrait du Programme d'enseignement de l'école maternelle, arrêté du 18 février 2015, Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015¹².

¹¹ — Partie II.3 - Lien oral-écrit - Ressources pour la classe : démarches pour apprendre des comptines, formulettes et jeux de doigts. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/18/9/Ress_c1_langage_oralecrit_demarche_apprendre_529189.pdf

¹² — 3.1.2 Univers sonores. https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Il est par exemple plus aisé d'identifier un phonème dans un mot lorsque l'on s'est amusé à le reproduire en imitant un bruit (par exemple, en imitant le bruit de l'abeille [z] ou le bruit du vent [v], [f], du serpent [s], etc.). Par la production, on affine l'écoute et réciproquement. On se rappellera que les 36 phonèmes de la langue française ne représentent qu'une infime partie des sons du monde.

Les sons des autres langues

Faire le lien entre l'éveil linguistique et la phonologie présente plusieurs intérêts. Lorsque les élèves sont en contact avec une langue étrangère, ils sont amenés, par la comparaison des sonorités, à envisager la langue comme objet, condition nécessaire aux activités phonologiques.

«[...] en induisant une prise de recul, les LVE permettent une première perception du fonctionnement du français, langue de scolarisation, avec ses spécificités.»

Recommandations pédagogiques, Les Langues vivantes étrangères à l'école maternelle, note de service n° 2019-086, Bulletin officiel du 29 mai 2019.

L'écoute et la prononciation de mots dans une langue vivante favorisent la mise en regard des sonorités de cette langue avec celles du français. Grâce à l'éveil linguistique, le panel des sons à disposition s'enrichit et les allers-retours qui peuvent être menés entre une langue vivante et la langue française affinent la perception des sons de notre langue. Par ailleurs, le professeur, en incitant l'élève à porter une attention particulière aux sonorités d'une langue qui n'est pas habituelle, développe chez lui une écoute attentive, par laquelle il apprend à distinguer les différents phonèmes de la langue.

«Ainsi, s'exercer à répéter, à mettre en bouche, à articuler un mot ou un son d'une LVE en sentant du bout des doigts ses cordes vocales vibrer sur le cou, en sentant avec la main l'air expulsé de la bouche, la dureté d'un son dans la gorge ou le roulis d'un /r /, à prononcer des mots ou expressions avec un air joyeux, étonné ou en feignant un air fâché permet d'entraîner les élèves à maintenir une bonne capacité à discriminer à l'oral, à reconnaître, produire et reproduire des sons ou des mots, à associer intonation et sens, tout en jouant avec le matériau linguistique en toute confiance.»

Recommandations pédagogiques, Les Langues vivantes étrangères à l'école maternelle, note de service n° 2019-086, Bulletin officiel du 29 mai 2019.

Quelle progressivité envisager ?

La prise de conscience des unités sonores repose sur des compétences qui se développent durant les trois années de l'école maternelle. Les attendus de fin de cycle mentionnés dans le programme visent la syllabe et le phonème.

« – repérer les régularités dans la langue à l'oral en français. Manipuler des syllabes ;
– discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles, quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives). »

**Programme
d'enseignement de
l'école maternelle,
arrêté du 18 février
2015 – Bulletin officiel
spécial n° 2 du 26 mars
2015.**

Ces compétences sont développées tout au long de l'école maternelle, il s'agit pour les élèves de prendre conscience des mots, des syllabes et des phonèmes.

LES MOTS

Isoler les mots dans la chaîne parlée n'est pas chose aisée puisqu'à l'oral les espaces entre les mots n'apparaissent pas.

Le mot, dans sa dimension orale, constitue une suite de phonèmes qui, combinés entre eux, forment des syllabes qui permettent d'accéder au sens du mot, contrairement aux syllabes et aux phonèmes lorsqu'ils sont envisagés isolément. Le mot est repéré dans le flux de la parole parce qu'il relie immédiatement le signifiant au signifié. Ainsi, les mots « poule » et « boule » se distinguent non pas par une analyse consciente des phonèmes /p/ et /b/ qui changent, mais par le sens. Plus l'élève possède un stock de mots disponibles important, plus il lui est facile de repérer un mot dans une phrase, puisqu'il est identifié comme une unité de sens.

Le mot, dans sa dimension graphique est appréhendable par les espaces ou signes qui le séparent des autres mots. Le lien oral-écrit constitue donc un appui précieux pour accéder à l'unité mot. Cette notion est approfondie tout au long de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

EXEMPLES D'ACTIVITÉS

L'élève, de la petite section à la grande section, est capable d'isoler un mot dans la chaîne parlée (à l'oral, puis progressivement à partir d'un support écrit).

À partir des comptines, il peut :

- vivre corporellement des comptines en faisant correspondre les gestes aux mots énoncés : « saute, saute, saute » ; « frotte, frotte, frotte », etc. ;
- souligner les répétitions de mots ;

- compléter par le bon mot une phrase dite par le professeur (« une poule sur un..., qui picotait du pain... ») ;
- substituer un mot par un bruit, une onomatopée, un geste.

Au-delà du plaisir d'écouter une comptine, de la dire, de la mimer, de jouer avec ses doigts, ses mains, l'élève découvre les premiers rapports entre lettre et son. Le professeur guide l'observation en balayant du doigt le texte et en lui associant le contenu vocal. Les mots sont progressivement pointés au fur et à mesure de leur récitation.

À partir d'un mot, puis d'une phrase énoncée en l'absence de support, il peut :

- repérer un mot dans une suite de mots ;
- changer le mot d'une phrase pour en modifier le sens (« le petit chaperon rouge, le petit chaperon bleu, le grand chaperon rouge », etc.) ;
- compter, marquer les mots d'une phrase énoncée oralement.

À partir d'un support écrit, il peut :

- suivre du doigt les mots d'une formulette ou d'une comptine simple ;
- pointer les mots d'un titre, d'une phrase lue par l'adulte ; placer un symbole sous chacun ;
- retirer les mots d'une phrase au fur et à mesure de leur énonciation en ôtant le symbole choisi pour les représenter (« je mange une pomme ; je mange une... ; je mange ; je... ») ;
- pratiquer la dictée à l'adulte au sein de chaque niveau de classe.

Si la dictée à l'adulte permet à l'élève d'identifier l'intérêt, les finalités et les permanences de l'écrit, elle est aussi, de manière générale, un moyen privilégié pour rendre visible les « espaces » entre les mots. Pour être profitable aux élèves, cette activité doit être menée avec **rigueur et uniquement en petit groupe**. Elle nécessite la mobilisation de **gestes professionnels précis**.

Le professeur saisit les différentes occasions qui se présentent dans cette activité pour « mettre en scène » lors de l'écriture sous la dictée les termes « mot », « lettre », « ligne », etc. Par exemple, il dit à l'élève, « je vais écrire la phrase que tu viens de dire ; je vais écrire le premier mot ». Il aide à distinguer le déterminant du nom, pour ne pas laisser penser que « le ballon », par exemple, constitue un seul mot (*leballon*). Le professeur attire aussi l'attention de l'élève sur certaines règles de ponctuation : « j'ai terminé ma phrase alors je mets un point » mais aussi sur la gestion de l'espace-page.

Il est très important, pour permettre la prise de conscience de la permanence de l'écrit, que le professeur écrive les propositions des élèves en respectant le plus possible leurs formulations. Néanmoins, reformuler est nécessaire pour que les élèves prennent progressivement conscience que l'on n'écrit pas comme on parle.

Il convient d'alterner deux moments dans l'activité : celui où les élèves se mettent d'accord sur ce qui doit être dit et celui où le professeur écrit pour que soit visible l'évolution du discours. Le professeur encourage, tout en accompagnant la

structuration de l'écrit, par exemple, la suppression des répétitions : « le petit garçon il court », pour parvenir à la phrase « le petit garçon court ». Il évite aussi de « normer » trop rapidement les formulations vers un écrit élaboré ; par exemple, on peut conserver une proposition de type « on va à la piscine » plutôt que d'imposer « nous allons à la piscine ». Le professeur explicite les choix opérés. La phrase peut alors être redite par l'élève ou le professeur lui-même avant de passer à l'écriture.

Écrire en cursive devant l'élève est essentiel. Le professeur veille à ce que celui-ci soit placé de façon à voir le texte écrit au fur et à mesure de sa transcription. Lorsque l'énoncé est dicté, le professeur met en évidence chaque mot à écrire : il demande à l'élève de ralentir le débit de sa parole pour l'adapter à son rythme d'écriture afin que l'élève puisse voir en simultané l'écriture du mot qu'il prononce. Enfin, une fois l'énoncé écrit, le professeur relit en pointant chaque mot, pour relancer l'activité langagière. Si des modifications sont apportées, il convient de procéder en modifiant un mot à la fois dans un premier temps, afin que l'élève perçoive le mot qui change par rapport à la phrase de départ.

Le professeur permet aux élèves de se distancier de la proposition qui vient d'être écrite en posant des questions : « Que comprenons-nous ? Est-ce bien ce que nous voulions dire ? » À cette fin, il est nécessaire qu'au préalable, un destinataire ait été identifié (les parents, les élèves d'une autre classe). Le texte élaboré peut-être repris plus tard afin que les élèves identifient la permanence de l'écrit qui pourra évoluer au fil du temps en le complétant ou en le modifiant.

Pendant l'activité, le professeur répond à toutes les remarques émises sur l'écrit, en amenant autant que possible les élèves à y répondre par eux-mêmes.

LA SYLLABE

La syllabe se prononce en une seule émission de voix, c'est l'unité de la langue la plus facilement perceptible. Les différentes manipulations (segmentation, suppression, fusion, localisation, etc.) de syllabes sont plus faciles à réaliser qu'avec les phonèmes.

Lorsque l'élève comprend les procédures effectuées avec l'unité syllabe, il peut alors les remobiliser lors du travail sur les phonèmes.

EXEMPLES D'ACTIVITÉS À PARTIR DES SYLLABES ORALES

Certains exemples de jeux sont extraits des ressources pour l'école maternelle disponibles sur Éduscol - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions¹³.

L'élève, de la petite section à la grande section, est capable de :

¹³ — Partie II.2 - Lien oral-écrit - Activités phonologiques au service de l'entrée dans le code alphabétique. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/8/Ress_c1_Section_2_partie_2_Activites_phonologiques_569598.pdf

SEGMENTER LES SYLLABES D'UN MOT

- frapper les syllabes de mots familiers en sautant, en utilisant un instrument, etc. ;
- scander les syllabes de mots familiers en marquant une pause entre chaque syllabe ;
- fusionner les syllabes pour retrouver le prénom, un mot familier, le pseudo mot, scandé en syllabes ;
- dire des comptines en scandant les syllabes ;
- frapper les syllabes d'une comptine rythmée au fur et à mesure de son énonciation.

Exemple d'activité

« Loto » : chaque élève dispose d'une planche de loto composée de cases dans lesquelles un nombre de syllabes est imposé ; l'élève pioche une image, scande les syllabes du mot correspondant à l'image, les dénombre pour gagner l'image et la poser sur sa planche.

DÉNOMBRER LES SYLLABES

- dénombrer les syllabes de mots familiers, en associant une gestuelle connue ou en les représentant par un symbole ;
- comparer des mots selon le nombre de syllabes, les classer ;
- retrouver un mot selon le nombre de syllabes qui le compose.

Exemple d'activité

« Devine à qui / à quoi je pense » : parmi les propositions suivantes : « chat, mouton, écureuil », trouver que le maître du jeu pense au mot « mouton » à partir du codage des deux syllabes. Il est possible de symboliser visuellement les syllabes (par exemple : cercles, bouchons, jetons), mais aussi de manière auditive en frappant le nombre de syllabes avec ses mains ou avec un instrument.

DISCRIMINER UNE SYLLABE

- repérer une syllabe dans une suite de syllabes énoncée, émettre un signal, défini en amont, lorsqu'elle est entendue ;
- classer des mots selon la règle « j'entends/je n'entends pas la syllabe énoncée » (par exemple, « ra » dans « valise, caramel, caméra, tapis »). La tâche est plus aisée lorsque la syllabe se situe au début ou à la fin du mot ;
- localiser une syllabe dans un mot, la marquer avec un code déterminé préalablement (par exemple, chercher « pi » dans « papillon », coder la syllabe « pi ») ;
- trouver la syllabe commune dans une liste de mots ;
- classer des mots comportant une syllabe commune, selon sa position dans le mot (début/milieu/fin).

Exemples d'activités

« La chasse à la syllabe » : proposer oralement une syllabe (par exemple, « to »), puis la faire retrouver dans une suite de syllabes, dans des mots, dans une phrase ou un texte court lu par le professeur. Les élèves émettent un signal,

défini en amont, et lèvent la main dès qu'ils l'entendent. Variante : rechercher une syllabe donnée, entendue dans les prénoms de la classe, dans les mots familiers de la classe.

« Loto des syllabes » : dire une syllabe (par exemple, « ta »), mettre un jeton dans la case où se trouve l'image du mot contenant la syllabe énoncée. Segmenter les images en fonction du nombre de syllabes (par exemple, placer le jeton sur l'image du mot « tapis », sous la première segmentation).

« Domino des syllabes » : à partir d'un jeu de domino-images lier l'image d'un mot qui se termine de la même manière à une autre image comprenant la même syllabe en attaque (par exemple, « micro – crocodile »).

« Trouver l'intrus » : énoncer des mots (avec ou sans support iconographique) contenant une même syllabe en position initiale ou finale ainsi qu'un intrus (par exemple, « bateau, banane, tapis, ballon »).

MANIPULER INTENTIONNELLEMENT LES SYLLABES

- inverser les syllabes de mots bi-syllabiques ;
- supprimer une syllabe : demander aux élèves de dire des mots en retirant une syllabe identifiée en amont, « dis le mot lapin, j'enlève la, que reste-t-il ? » ;
- doubler la première ou la dernière syllabe d'un mot ;
- ajouter une syllabe préalablement définie à un mot (début ou fin) ;
- faire définir une règle de transformation de mots et réaliser une suite de mots à partir de cette règle (par exemple, « mototo, chapeaupeau, pantalonlon », etc.).

LE PHONÈME

Bien avant de repérer des phonèmes, il faut favoriser la découverte de ressemblances sonores qui ne sont pas évidentes pour les jeunes élèves. La comptine permet cette prise de conscience. L'organisation rythmique des rimes, la surcharge d'assonances ou d'allitérations, aident au traitement formel du langage. Ces activités servent à faire entendre à l'élève que, dans le flux de parole, il y a des unités plus petites que celles qui sont liées au découpage rythmique ou à la nécessité respiratoire. Par exemple, quand une comptine aborde les jours de la semaine, l'élève peut repérer, par la répétition, la segmentation de la syllabe /di/.

Les jeux autour des rimes permettent d'être attentif à une sonorité plus petite que la syllabe. Très tôt les jeunes élèves sont sensibles à ce qui « sonne » pareil. Le travail des comptines permet de les initier à la perception de ce qui rime. Ainsi, les élèves apprennent à repérer les mots qui se ressemblent ou qui riment, les associent à d'autres mots (par exemple, « parmi les mots proposés, trouve le mot qui finit comme... ») et produisent de nouvelles rimes.

Un grand nombre de comptines et de formulettes nourrissent ces jeux sur les sonorités. Certaines figurent dans les ressources pour l'école maternelle disponibles sur Éduscol - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions¹⁴.

EXEMPLES DE COMPTINES OU FORMULETTES UTILISABLES

Pour entendre et repérer des rimes

Une poule sur un mur
Une poule sur un mur
Qui picote du pain dur
Picoti picota
Lève la queue et puis
S'en va.

L'araignée
J'avais pensé
Qu'une araignée
Avait tissé
Sa toile serrée
Et j'avais cru
Au soir venu
Turlututu
L'avait vendue
L'a pas vendue
Turlututu
Le vent passa
Tout emporta.

Mon chapeau
Quand je mets mon chapeau gris,
C'est pour aller sous la pluie
Quand je mets mon chapeau vert
C'est que je suis en colère
Quand je mets mon chapeau bleu
C'est que ça va beaucoup mieux
Quand je mets mon chapeau blanc
C'est que je suis très content.

Pour entendre et repérer des sons

Tara
Le petit rat
S'en va au Canada
Avec Sacha
Le petit chat.

Un éléphant
Qui mangeait du flan
Assis sur un banc
dit à l'agent :
« Peignez-moi en blanc ! »

Sss... Sss... Sss...
Siffle le serpent,
Danse et se balance,
Au son des cymbales,
Sur un air de valse
Que jouent les cigales.

Pour dissocier et discriminer des sons proches (consonnes fricatives : f/v, s/z, ch/j, s/ch, etc.)

s/f/v/ch
Soufflez monsieur le vent,
Faites valser les nuages
Et les cheveux des enfants
sages.
Soufflez monsieur le vent,
Sur les feuilles perchées
Et le chapeau du fermier.

s/z
Six cerises
Rouges et bien mûres
S'ennuient sur le cerisier
Six cerises
Voudraient s'en aller
Mais voici un oiseau !
Oh jardinier
Venez les sauver.

ch/j
Dans la ville de Gien
Je connais un chien
Qui conduit un char
Tiré par un jars.
Connais-tu le jars
Qui tire le char
Conduit par le chien ?

¹⁴ — Partie II.3 - Lien oral-écrit - Comptines, formulettes et jeux de doigts https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/8/Ress_c1_Section_2_partie_2_Activites_phonologiques_569598.pdf

Des activités spécifiques permettent d'amener les élèves à percevoir une unité infra-syllabique, ce qui facilite l'accès à une unité encore plus petite : le phonème.

EXEMPLES D'ACTIVITÉS

Certains exemples de jeux ci-après sont extraits des ressources pour l'école maternelle disponibles sur Éduscol - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions¹⁵.

L'élève, de la petite section à la grande section, est capable de :

ENTENDRE DES PHONÈMES

- dire des comptines comprenant des phonèmes proches ;
- dire des comptines en insistant sur les assonances et allitérations ;
- distinguer deux mots qui se différencient à l'oral par un seul phonème (par exemple : pain/bain ; poule/boule ; four/tour, etc.) ;
- bruitez les lettres de son prénom ;
- prendre en charge progressivement la phonémisation du prénom après qu'elle ait été initiée et répétée par le professeur ;
- prolonger les phonèmes (hors consonnes occlusives) d'un mot en les étirant comme un élastique ;
- fusionner les phonèmes.

Exemple d'activité

« Qui suis-je ? » : reconnaître un mot à partir du bruitage de ses phonèmes (par exemple, retrouver le mot « ami » à partir de la phonémisation exagérée « aaaa, mmmm, iiiii »).

DISCRIMINER UN PHONÈME

- repérer un phonème dans une suite de phonèmes, mobiliser un signal défini en amont lorsqu'il est entendu (par exemple, chercher /v/, parmi /s/, /v/, /r/) ;
- repérer le mot qui commence (ou se termine) par un phonème donné ou par le même phonème que le mot cible, pratiquer des « chasses à l'intrus » ;
- classer des mots selon la règle « j'entends/je n'entends pas » (par exemple : /v/ dans « ville, carnaval, fil ») ;
Le repérage du phonème est facilité lorsqu'il se situe au début ou à la fin du mot. On peut complexifier la tâche en proposant des mots contenant des phonèmes proches /f/ et /v/ ; /s/ et /z/ ;
- localiser un phonème dans un mot, le mettre en évidence avec un code déterminé à l'avance (par exemple : chercher /s/ dans « sapin », coder le phonème dans la syllabe du mot symbolisé) ;
- trouver le phonème commun à une liste de mots ;

¹⁵ — Partie II.2 - Lien oral-écrit - Activités phonologiques au service de l'entrée dans le code alphabétique. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/8/Ress_c1_Section_2_partie_2_Activites_phonologiques_569598.pdf

Exemples d'activités

« La chasse aux lettres » : à partir du phonème bruité par le professeur, retrouver, par exemple dans son prénom, la lettre correspondante.

« La chasse au phonème » : proposer un phonème (par exemple /f/), puis énoncer une suite de mots, faire lever la main dès que le phonème est entendu. Variante qui complexifie la tâche : rechercher un phonème présent dans les prénoms de la classe, dans les mots familiers.

« Loto des phonèmes » : dire un phonème, placer un jeton sur le dessin contenant le phonème énoncé (par exemple : /s/ dans « tasse »).

« Trouver l'intrus » : proposer oralement des mots (avec ou sans support iconographique) comprenant un même phonème placé en position initiale ou finale, ainsi qu'un intrus (par exemple : « soleil, serpent, valise, sac »).

MANIPULER DES PHONÈMES

- localiser un phonème dans un mot, le coder ;
- ajouter un phonème à la fin d'un mot extrait du vocabulaire travaillé en classe (par exemple, ajouter /f/ à la fin des mots « ballon, loup, vélo ») ;
- supprimer un phonème à la fin d'un mot : « dans plouf, je retire /f/, que reste-t-il ? » ;
- substituer un phonème dans des pseudo-mots ou des mots familiers (par exemple : « patatra, pititri, pototro, pututru »), remplacer les phonèmes d'attaque : « pour moto je dis roto, pour souris je dis rouris, peux-tu faire pareil avec ballon, soleil ? » ;
- expliciter la règle de transformation d'un mot, après écoute d'une liste de mots transformés, demander aux élèves de poursuivre avec d'autres mots (par exemple : « roto, rapeau, rantalon, rallon ») ;
- trouver la règle de transformation des mots et poursuivre la suite commencée.

Le développement de la conscience phonologique pose la question de la progressivité pour mettre en œuvre un apprentissage efficace et adapté à l'âge des élèves. Plusieurs aspects sont à prendre en compte :

- l'évolution des capacités des élèves en phonologie est en lien avec leur développement ;
- la syllabe est l'unité la plus saillante du langage et est facilement perceptible ;
- le phonème est l'unité qui sera essentielle pour apprendre à lire ;
- le phonème consonantique est l'unité la plus complexe à isoler ;
- la syllabe et le phonème sont plus facilement identifiables en début ou en fin de mot ;
- à l'intérieur même du travail sur les différentes unités de la langue, une progressivité s'opère. En effet, les opérations proposées peuvent avoir un niveau de complexité très différent.

Quelques points d'attention pour mener efficacement les activités phonologiques

Le professeur utilise un lexique précis et adapté aux élèves: mot, lettre, syllabe, rime (le terme «son» est utilisé pour parler des phonèmes). Lorsqu'il recourt à des images, il s'assure au préalable que les élèves connaissent le lexique utilisé. De manière générale, il est conseillé de mobiliser des mots familiers, afin de faciliter leur mise en mémoire par les élèves.

La segmentation des mots en syllabes se réalise à partir des syllabes orales. Lors des tâches portant sur les mots isolés, le nom est travaillé sans déterminant.

Le professeur aide les élèves à discriminer les phonèmes en les prolongeant et en exagérant l'articulation. Pour en faciliter la prise de conscience, il est préférable de privilégier les mots monosyllabiques.

Il est important d'harmoniser la symbolisation des mots, des syllabes et des phonèmes, en équipe pédagogique, de la maternelle jusqu'au cours préparatoire.

Focus | Évaluation de CP - compétences phonologiques

Les évaluations nationales de CP et de CE1 permettent aux professeurs de disposer de repères fiables, fondés sur la recherche, afin de mieux accompagner les élèves vers la maîtrise des savoirs fondamentaux.

Les évaluations du début de CP permettent de vérifier plusieurs compétences essentielles :

- la reconnaissance des lettres dans leur différentes graphies (majuscules, minuscules cursives, scriptes) ;
- l'association d'une lettre au son qu'elle produit et la manipulation des phonèmes dans un mot sont évaluées.

Pour les professeurs, le contenu de ces évaluations est un point d'appui pour mettre en place, dès le début de l'année, des interventions spécifiques pour chacun des élèves que ce soit par l'adaptation des activités proposées et par la constitution de groupes de compétences qui répondront à des besoins identifiés.

Dans le cadre des conseils de cycles, l'analyse conjointe des résultats des élèves aux évaluations nationales par les professeurs de maternelle et d'élémentaire permet d'identifier les domaines d'actions pédagogiques prioritaires. Ces évaluations doivent engager des regards croisés sur les compétences (réussites et difficultés des élèves), sur l'analyse des pratiques et des démarches pédagogiques afin d'assurer la réussite de chacun des élèves en lecture et en écriture.

Focus | Évaluation des habiletés phonologiques

Évaluer régulièrement les habiletés phonologiques des élèves en portant une attention particulière à leurs progrès permet au professeur de réguler son enseignement et de proposer les activités les mieux adaptées aux besoins individuels qu'il identifie.

Attendus de fin de cycle 1 et observables ¹⁶

Objectif(s) visé(s)

Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.

Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle

- Repérer les régularités dans la langue à l'oral en français. Manipuler des syllabes;
- Discriminer des sons (syllabes, sons voyelles; quelques sons consonnes hors des consonnes occlusives).

L'enseignant observe que l'enfant commence à réussir ou réussit régulièrement à...

- synchroniser le débit de la comptine ou jeu de doigts récité avec la gestuelle associée;
- réciter comptines et vire-langues en prêtant attention aux assonances, aux allitérations et à l'articulation en jeu;
- scander et dénombrer les syllabes phoniques d'un mot en respectant les variations régionales. ex: « e » final prononcé dans le sud de la France;
- reconnaître et discriminer une syllabe dans une liste de mots, dans un texte;
- trouver les mots pour produire de nouvelles rimes et assonances;
- pratiquer des opérations sur les syllabes de mots de points : enlever, ajouter, inverser, localiser, substituer (avec augmentation progressive de la longueur des mots à transformer);
- produire des pseudo-mots par combinaison de syllabes;
- isoler et discriminer un phonème dont l'articulation peut être maintenue (voyelles, /s/, /f/, /z/, etc.);

¹⁶ — Extrait des ressources pour l'école maternelle disponibles sur Éduscol - L'évaluation à l'école maternelle (p. 8) - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - L'oral : commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique. <https://eduscol.education.fr/cid97131/suivi-et-evaluation-a-l-ecole-maternelle.html>

	<ul style="list-style-type: none"> — localiser et coder la place d'un phonème dans le mot (première, deuxième... syllabe / début, milieu ou fin de mot); — distinguer des sons proches (f/v, s/ch, s/z, ch/f, etc.).
Contexte, circonstances, dispositifs, activités...	<p>Avec les supports suivants:</p> <ul style="list-style-type: none"> — comptines; — jeux de doigts ; — vire-langue; — jeux de langage : mots tordus, etc.; — listes de mots; — boîtes à mots; — images; — texte.
Pour les apprentissages suivants...	Réfléchir sur les unités sonores de la langue en se détachant du sens des mots.

Prévenir les difficultés en augmentant les interventions ciblées pour les élèves les plus fragiles

Des études françaises réalisées durant la dernière décennie montrent que des interventions ciblées, c'est-à-dire des interventions qui se focalisent sur les domaines langagiers prédictifs de la réussite en lecture (étude 1) ont un effet significatif, non seulement à court terme, (par exemple en grande section, étude 2) comparativement à un groupe contrôle sans interventions ciblées, mais aussi à moyen terme, en lecture en cours préparatoire, notamment (étude 3).

Une prévention des difficultés devrait s'accompagner de pratiques pédagogiques différenciées selon le profil des élèves. Des interventions ciblées en ateliers sont à développer en fonction du niveau des élèves dans différents domaines évalués (phonologie, lettres, notamment). Il s'agit d'adapter les exercices proposés aux élèves et le temps qui leur est consacré, afin que l'enseignement cible précisément leurs besoins et qu'ils réussissent selon leur rythme.

Les trois études françaises suivantes portent sur les entraînements phonologiques dès l'école maternelle. Leurs résultats plaident en faveur d'entraînements ciblés pour prévenir les difficultés d'apprentissage de la lecture. Dans ces études, les élèves du groupe expérimental qui ont bénéficié de l'entraînement présentent des progrès sensibles sur les habiletés ciblées, contrairement aux élèves du groupe témoin.

ÉTUDE 1

Le programme **PARLER** (Parler, Apprendre, Réfléchir, Lire Ensemble pour Réussir) est un programme général de prévention des difficultés scolaires qui vise spécifiquement le développement du langage et de la lecture. Ce programme comporte des entraînements phonologiques mis en place auprès d'élèves de grande section scolarisés dans des zones socialement défavorisées. Les entraînements à la conscience phonologique visaient la prise de conscience des différentes unités phonologiques (rimes, syllabes et phonèmes) à partir d'exercices de détection, de segmentation, de fusion et de suppression.

Michel Zorman, Pascal Bressoux, Maryse Bianco, Christine Lequette, Guillemette Pouget, Martine Pourche, « **PARLER : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires** », *Revue française de pédagogie*, 193, 57-76, 2015.

ÉTUDE 2

Une recherche conduite auprès de 3 596 élèves de grande section a repris des outils identiques à ceux du programme **PARLER**. Les résultats confirment que les enfants des classes qui ont bénéficié d'entraînements ciblés dont la recherche a montré l'efficacité (fondés sur des preuves) progressent significativement plus dans les domaines entraînés comparativement aux classes témoins (sans interventions ciblées). Dans cette étude le but de l'entraînement à la conscience phonologique était de stimuler l'écoute de mots, l'analyse segmentale, la mémoire verbale. Différentes unités linguistiques (rimes, syllabes et phonèmes) étaient impliquées dans deux niveaux de compétences phonologiques : le traitement implicite visant une sensibilité phonologique et le traitement explicite visant des connaissances métaphonologiques. Au total, 36 exercices ont été effectués. Les exercices visant la sensibilité phonologique portaient sur la discrimination des unités telles que la syllabe et la rime (par exemple, trouver des mots qui partagent les mêmes unités, décomposer le mot en syllabes ou fusionner les syllabes pour former un mot). Les exercices visant les connaissances métaphonologiques étaient axés sur la conscience phonémique et l'appariement lettre-son (par exemple, suppression et fusion de phonèmes, segmentation des syllabes en phonèmes et correspondance avec les unités orthographiques).

Jean Écalle, Hélène Labat, Marion Le Cam, Thierry Rocher, Laurent Cros, Annie Magnan, "Evidence-based Practices to Stimulate Emergent Literacy Skills in Kindergarten in France: a Large Scale Study", *Teaching and Teacher Education*, 50, 102-113, 2015.

ÉTUDE 3

Cette étude portait sur 637 enfants suivis pendant trois ans, de la moyenne section de maternelle au cours préparatoire. Elle visait à étudier les effets d'un entraînement phonologique et d'entraînements à la compréhension en école maternelle. Les entraînements phonologiques en moyenne et grande section de maternelle ont eu lieu pendant 12 semaines consécutives par an à raison de deux séances de 20 minutes par semaine. Ils ont été effectués en petits groupes de 4 à 7 enfants de niveaux phonologiques proches. En moyenne section, l'entraînement phonologique était centré sur des tâches de sensibilité phonologique, répétition de pseudo-mots et discrimination phonémique, sur des tâches de conscience syllabique (segmentation de deux ou trois mots syllabes, identification ou correspondance des syllabes initiales et finales, localisation d'une syllabe dans un mot, combinaison de syllabes pour former des mots, suppression de la syllabe initiale ou finale d'un mot) et des tâches de sensibilisation à la rime. En grande section, les entraînements ont été axés sur la conscience phonémique et la correspondance lettre-son. Après avoir passé en revue les syllabes et les rimes, des activités de sensibilisation phonémique ont été combinées à des activités d'appariement lettre-son consistant à associer graphèmes et phonèmes, décomposer les syllabes en phonèmes, identifier et associer les phonèmes initiaux, puis fusionner les phonèmes.

Les résultats montrent un effet de l'entraînement en moyenne et grande section sur les capacités phonologiques de lecture-écriture au cours préparatoire. De plus, les enfants qui ont le plus bénéficié de l'entraînement sont ceux qui avaient les scores les plus faibles en habiletés phonologiques en moyenne section.

Cette étude montre que l'on peut entraîner précocement les habiletés phonologiques, dès la moyenne section. Une des caractéristiques de cette étude est que l'entraînement ciblé sur le phonème a porté en moyenne section de maternelle sur une tâche de discrimination phonémique et en grande section de maternelle sur une tâche de segmentation phonémique et sur l'association lettres-sons.

Maryse Bianco, Pascal Bressoux, Anne-Lise Doyen, Éric Lambert, Laurent Lima, Catherine Pellenq, Michel Zorman, "Early Training of Oral Comprehension and Phonological Skills at Preschool: the Results of a 3 Years Longitudinal study", *Scientific Studies of Reading*, 14(3), 211-246, 2010.



En résumé

- La conscience phonémique, la lecture et l'écriture sont étroitement liées : le développement de la conscience phonémique favorise l'entrée dans l'apprentissage de la lecture-écriture.
- L'entraînement à la conscience phonologique, qui se centre sur les unités de traitement des sons de parole (syllabe, rime, phonème) et leur manipulation, se distingue de l'entraînement à la conscience phonémique qui se centre sur la relation graphème-phonème.
- La conscience phonémique s'acquiert progressivement.
- Les entraînements de manipulation phonémique et de mise en lien des graphèmes avec les phonèmes sont les plus pertinents pour entrer dans l'apprentissage de la lecture et l'écriture.
- Les entraînements phonémiques sont plus efficaces quand ils portent sur le lien oral-écrit (lettres-sons, par exemple), comparativement aux entraînements effectués uniquement à l'oral ou avec des supports visuels comme des images.
- La manipulation de phonèmes sans support écrit est un exercice très difficile : les lecteurs ont tendance à mobiliser leurs connaissances de l'écrit pour réaliser des exercices de conscience phonémique.