

A photograph of a young child with short brown hair, wearing a green long-sleeved shirt, writing the letters A, B, C, D, and E in chalk on a dark green chalkboard. The child's right arm is visible, holding a piece of chalk. The letters are written in a cursive, handwritten style.

Conscience phonologique Reconnaissance des lettres & Découverte du principe alphabétique

Apports didactiques

A partir des ressources nationales, éclairage didactique et pédagogique
sur les prédicteurs de la réussite ultérieure en lecture-écriture

*Un dossier conçu et réalisé par
les Missions Maternelle et Français 59
Édition de janvier 2021*

Table des matières

Avant-propos.....	3
Enjeux et contenu des épreuves – Évaluations nationales de CP.....	4
Connaître le prescrit.....	8
<i>Attendus de fin de Grande Section.....</i>	8
<i>Attendus de fin de CP.....</i>	9
<i>Attendus de fin de CE1.....</i>	10
Développer les habiletés phonologiques.....	11
<i>Comment mettre en œuvre cet enseignement ?</i>	11
<i>La voix et l'écoute au service du développement de la conscience phonologique.....</i>	13
<i>Les sons des autres langues.....</i>	14
<i>Quelle progressivité envisager ?</i>	15
De l'oral à l'écrit : découvrir le principe alphabétique	21
<i>Pourquoi est-il si important d'apprendre les lettres ?.....</i>	21
<i>Comment mettre en œuvre cet enseignement ?</i>	25
Sources et références	31
Glossaire : quelques éléments de connaissance	32

Avant-propos

« La compétence de lecteur repose sur un faisceau de composantes. Qu'il entende un mot ou qu'il le lise, l'être humain sollicite les mêmes aires dans son cerveau. Il apprend d'abord à parler, développe son langage et ses capacités de compréhension, puis découvre que la langue peut aussi être codée sous forme de signes tracés sur un support. Le langage est fait de mots, de phrases, d'intentions, de prosodie ; il apparaît fluide. L'enfant parle mais il ignore que ce langage peut se découper en plusieurs catégories - la phrase, le mot, la syllabe, le phonème.

Les compétences phonologiques (capacité à manipuler les unités de paroles) et la connaissance du nom des lettres sont essentielles à travailler car elles préparent l'apprentissage ultérieur du code. Leur développement doit prendre une juste place dans l'ensemble des apprentissages prévus par le programme d'enseignement de l'école maternelle. »

Recommandations pédagogiques, L'école maternelle, école du langage – BO n°22 du 29 mai 2019

Dès l'école maternelle, l'élève doit développer des habiletés langagières et cognitives pour entrer efficacement dans l'apprentissage formel de la lecture-écriture au cours préparatoire (CP). **La conscience phonologique, la reconnaissance des lettres et la découverte du principe alphabétique sont des prédicteurs de la réussite ultérieure en lecture-écriture.**

Enjeux et contenu des épreuves – Évaluations nationales de CP

COMPÉTENCE VISÉE

Être capable de discriminer des sons.

Connaissance des lettres et maîtrise de quelques relations entre les unités de base de l'écrit (graphème) et de l'oral (phonème)

Pourquoi cette épreuve ?

Pour pouvoir lire dans une écriture alphabétique, l'élève doit apprendre à discriminer les lettres qui se ressemblent mais qui transcrivent pourtant des phonèmes différents. Il doit également reconnaître les lettres sous leurs différentes formes (majuscules, minuscules, cursive, script), qu'elles soient présentées isolément ou intégrées dans des mots. Il est maintenant acquis que des exercices d'analyse phonémique audiovisuels (phonème-lettre / graphème) facilitent le développement de la capacité d'analyse phonémique. Ce type d'exercice aide à la compréhension du principe alphabétique.

Activité de l'élève

<p>Exercice 2 : entourer la lettre dictée par l'enseignant (e)</p> <p>○ E b a o c d l o A s D o o e B c a d</p>	<p>Exercice 11 : comparer le contenu de paires de suites de lettres</p> <table border="1"><tr><td>VPO</td><td>VPD</td></tr><tr><td>LKNB</td><td>LXFIL</td></tr><tr><td>RTB</td><td>TAB</td></tr></table> <table border="1"><tr><td>GPO</td><td>CPO</td></tr><tr><td>TGR</td><td>TGR</td></tr><tr><td>LDF</td><td>DLF</td></tr></table> <table border="1"><tr><td>BGTR</td><td>BCTR</td></tr><tr><td>DREK</td><td>DEFK</td></tr><tr><td>OZM</td><td>OZM</td></tr></table> <table border="1"><tr><td>MZY</td><td>MZV</td></tr><tr><td>SRGVT</td><td>SRGVT</td></tr><tr><td>ZPLC</td><td>ZPLC</td></tr></table> <table border="1"><tr><td>CONNO</td><td>CANNO</td></tr><tr><td>BRT</td><td>BRG</td></tr><tr><td>POYAI</td><td>PORE</td></tr></table>	VPO	VPD	LKNB	LXFIL	RTB	TAB	GPO	CPO	TGR	TGR	LDF	DLF	BGTR	BCTR	DREK	DEFK	OZM	OZM	MZY	MZV	SRGVT	SRGVT	ZPLC	ZPLC	CONNO	CANNO	BRT	BRG	POYAI	PORE	<p>Exercice 17* : entourer la lettre qui correspond au son du premier phonème d'un mot dicté</p> <p>● m n b d f ○ s r p t f ■ m s r b d ⇒ m b d f j ■ l t d h f</p>
VPO	VPD																															
LKNB	LXFIL																															
RTB	TAB																															
GPO	CPO																															
TGR	TGR																															
LDF	DLF																															
BGTR	BCTR																															
DREK	DEFK																															
OZM	OZM																															
MZY	MZV																															
SRGVT	SRGVT																															
ZPLC	ZPLC																															
CONNO	CANNO																															
BRT	BRG																															
POYAI	PORE																															

Connaissance des lettres et des associations graphème-phonème

Reconnaître les lettres est un nouvel apprentissage qui nécessite de **modifier notre comportement visuel**. En effet, alors qu'une chaise reste une chaise quelle que soit son orientation, ce n'est pas le cas pour les lettres (cf. <p>-<q> et <u>-n>).

Le protocole développé pour évaluer la connaissance des lettres contient trois épreuves.

Exercices 2 et 11 : Ces deux épreuves reprennent des exercices traditionnellement utilisés par les enseignants : le repérage d'une lettre soit parmi des signes non alphabétiques, soit dans différentes graphies (script, capitale, cursive).

Exercice 17* : La troisième épreuve est moins classique : elle implique le repérage de la lettre qui correspond au son entendu au début d'un mot, en l'occurrence, toujours une consonne. Par exemple, les lettres proposées pour le mot oral « poule », peuvent être <p>, , <t>, <q>. Cette épreuve nécessite donc **deux capacités en lien avec la lecture**. D'une part, il faut dissocier la première consonne d'une syllabe de la voyelle qui suit (capacité de **segmentation phonémique**). D'autre part, il faut utiliser les relations entre **phonèmes et graphèmes**. *cf. dossier « manipuler des phonèmes »

Réf. Eval AIDE p12-13

COMPÉTENCE VISÉE
Être capable de discriminer des sons.

Manipuler des phonèmes

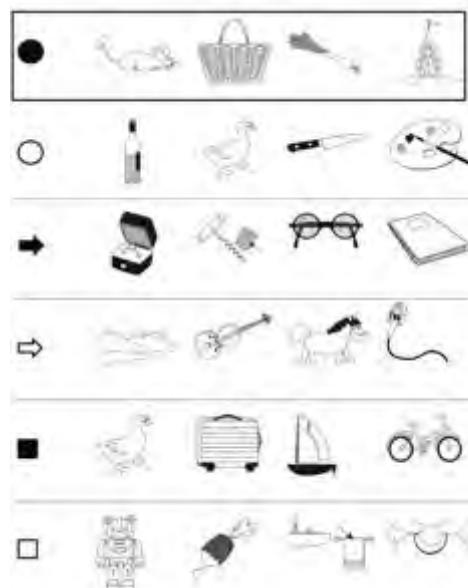
Pourquoi cette épreuve ?

La capacité à manipuler les phonèmes dans un mot est nécessaire pour comprendre le principe d'une écriture alphabétique dans laquelle les plus petites unités du langage écrit, les graphèmes, codent les plus petites unités correspondantes du langage oral, les phonèmes.

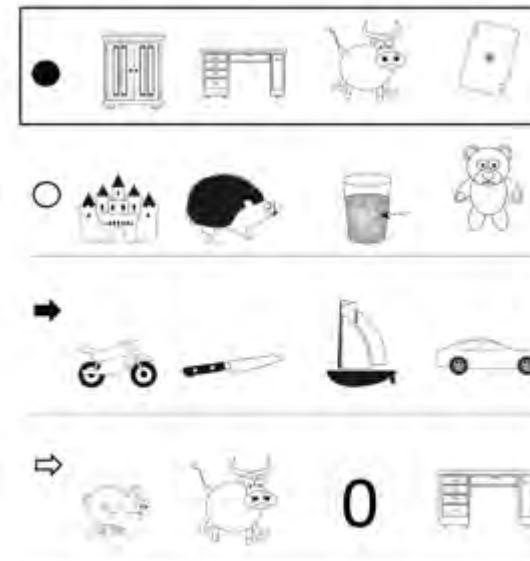
La capacité à manipuler les phonèmes est donc nécessaire pour apprendre à lire.

Activité de l'élève

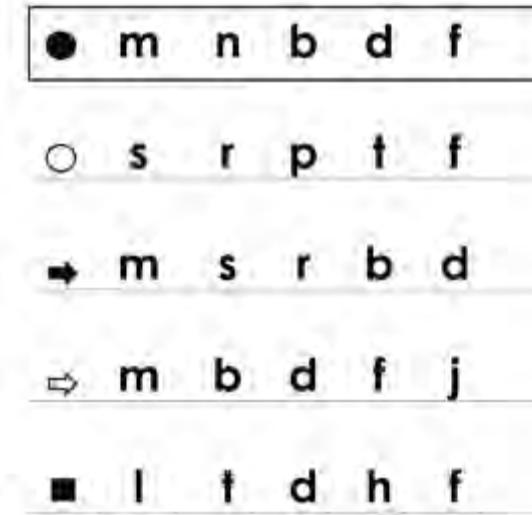
Exercice 3 : repérer le mot qui débute par la même syllabe que le mot cible



Exercice 12 : repérer le mot qui ne se termine pas par la même syllabe que les autres mots



Exercice 17 : entourer la lettre qui correspond au son du premier phonème d'un mot dicté



<p>Exercice 19 : repérer le mot qui débute par le même phonème que le mot cible</p>	<p>Exercice 20 : repérer le mot qui se termine par le même phonème que le mot cible</p>
	

Segmenter les mots en syllabes et en phonèmes

La capacité de segmenter les mots en syllabes est fortement reliée à celle de les segmenter en phonèmes, la « conscience phonémique ». Cette capacité permet de comprendre le principe d'une écriture alphabétique dans laquelle les plus petites unités du langage écrit, les graphèmes (<ch>, <i>, <c>) codent les plus petites unités correspondantes du langage oral, les phonèmes (en l'occurrence les trois phonèmes [\$] [i], [k]). Elle est donc nécessaire pour apprendre à lire dans ce type d'écriture. En fait, **la capacité de segmenter les mots en phonèmes** (qui se met en place autour de 5 ans) entretient des relations bidirectionnelles avec l'apprentissage de la lecture dans ce type d'écriture : d'une part, elle en **est un des prédicteurs les plus robustes** ; d'autre part, **elle se développe considérablement sous l'effet de cet apprentissage**. C'est ce qui justifie son évaluation et la **mise en place d'activités scolaires dans ce domaine avant le CP**.

La capacité de segmentation phonémique s'oppose à celle de discrimination phonémique qui permet la créativité infinie du langage avec un nombre très limité de phonèmes. La capacité de discrimination phonémique, qui est aussi à la base du développement du langage oral dans une langue particulière (celle de l'environnement de l'enfant), se met en place au cours de la première année de la vie. Il est à signaler qu'un déficit de la capacité de discriminer les phonèmes a été relevé chez des enfants ayant des difficultés sévères de lecture (des dyslexiques) dans plusieurs études.

Connaître le prescrit

Attendus de fin de Grande Section

En fin de GS, tous les élèves devraient être en capacité de :

- Différencier explicitement le signifiant et le signifié, la forme et le sens.
- Connaître le lexique qui nomme la langue, qui permet de la décrire ou de la manipuler : mot, lettre, syllabe, son, phrase, texte, ligne, majuscule.

En relation avec les activités phonologiques

- Savoir segmenter l'oral en mots, les mots en syllabes, quelques syllabes en phonèmes (en relation avec les activités phonologiques).

En relation avec les activités sur les liens entre l'oral et l'écrit

- Comprendre que la quantité d'oral entendue correspond à la quantité d'écrit vue.
- Comprendre que l'écrit encode l'oral et qu'il est stable et définitif.
- Comprendre que les sons de la langue sont codés par des lettres.
- Comprendre qu'une lettre a trois composantes : son nom, sa valeur sonore de base et son tracé.
- Connaître quelques rapports phonie-graphie parmi les plus simples à percevoir : quelques voyelles simples et quelques consonnes fricatives (s, f, j, v, z...) et liquides (l, r).
- Comprendre que certains sons ne sont pas produits par les mêmes lettres (sans avoir à les connaître).

En relation avec les activités de lecture et d'écriture

- Savoir que le sens de lecture et d'écriture est de gauche à droite et de haut en bas ;
- Reconnaître, nommer les lettres de l'alphabet et savoir en utiliser quelques-unes ;
- Comprendre qu'un même signe en fonction de son orientation n'a pas la même valeur (69 ; b/d ; q/p).
- Repérer à l'écrit et savoir manipuler des syllabes écrites communes : *maman, Marine, Margot, Mamou, Mathis, ...*

Extraits des ressources maternelle Eduscol- Partie III.2 - L'écrit -Découvrir le principe alphabétique :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/39/8/Ress_c1_langage_ecrit_principe_456398.pdf

Attendus de fin de CP

Identifier des mots de manière de plus en plus aisée - En lien avec l'écriture : décodage associé à l'encodage, l'analyse de la langue et le vocabulaire.

Ce que sait faire l'élève

- Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique).
 - Il discrimine les différents phonèmes de la langue.
 - Il réalise des manipulations simples sur les syllabes et sur les phonèmes (retrait, ajout, substitution, déplacements...).
- Savoir discriminer de manière auditive et connaître le nom des lettres ainsi que le son qu'elles produisent.
 - Il nomme et discrimine visuellement les lettres et les graphèmes qu'elles forment quel que soit le type d'écriture utilisé (écriture scripte, cursive, majuscules d'imprimerie).
 - Il distingue le nom d'une lettre ou d'un groupe de lettres du phonème qui lui correspond.
- Établir les correspondances graphophonologiques ; combinatoire (produire des syllabes simples et complexes).
 - Il fusionne les graphèmes étudiés pour lire des syllabes et des mots.
 - **En lien avec le décodage, il encode avec exactitude des syllabes et des mots réguliers dont les graphèmes ont été étudiés.**
- Mémoriser les composantes du code.
 - Il connaît l'ensemble des correspondances graphèmes-phonèmes.
 - Il décode avec exactitude les mots nouveaux ainsi que ceux dont le décodage n'a pas encore été automatisé.
- Mémoriser les mots fréquents (notamment en situation scolaire) et irréguliers.
 - Il reconnaît directement les mots outils dont les graphèmes ont été étudiés et les mots courants n'ayant pas de correspondance graphème/phonème régulières, les plus fréquents (par exemple, *femme, yeux, monsieur, fils, sept, compter, automne, football, clown, week-end, igloo...*).
 - **Il identifie les mots ayant des parties communes (par exemple, « -age », « -eur », « -ette » et prend appui sur la reconnaissance des familles de mots et des affixes pour identifier plus rapidement les mots.**

Attendus de fin de CE1

Ce que sait faire l'élève

- Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique).
 - Il discrimine et **localise dans des mots**, les différents phonèmes de la langue, **en particulier les phonèmes proches** (par exemple, [f]–[v], [ch]–[j], [k]–[g]).
 - Il réalise des manipulations sur les phonèmes (retrait, ajout, substitution, déplacements...). **Il réinvestit ces compétences en situation de rédaction.**
- Savoir discriminer de manière auditive et connaître le nom des lettres ainsi que le son qu'elles produisent.
 - Il **connaît les graphèmes et les associe aux phonèmes**.
 - Il **connaît et sait utiliser l'ordre alphabétique**.
- Établir les correspondances graphophonologiques ; combinatoire (produire des syllabes simples et complexes).
 - Il **fusionne l'ensemble des graphèmes** pour lire et **écrire** des syllabes et **des mots complexes**.
- Mémoriser les composantes du code.
 - Il connaît l'ensemble des correspondances graphèmes-phonèmes et décode avec exactitude l'ensemble des mots nouveaux dont le décodage n'a pas encore été automatisé.
- Mémoriser les mots fréquents (notamment en situation scolaire) et irréguliers.
 - Il reconnaît directement les mots les plus fréquents et les mots irréguliers. Il **sait les orthographier**.

Développer les habiletés phonologiques

Comment mettre en œuvre cet enseignement ?

Dans le programme de 2015, **la conscience phonologique en lien avec la découverte du principe alphabétique est posée comme prédictive de l'entrée dans l'apprentissage du lire-écrire**. Développer la conscience phonologique est donc un objectif à poursuivre à l'école maternelle pour favoriser l'entrée dans le système alphabétique sur lequel repose notre langue.

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

Points d'attention

- **se détacher de la fonction communicative du langage. La langue est à envisager comme un matériau. Le sens ne doit pas parasiter l'objectif poursuivi,**
- **favoriser la métacognition.** C'est en menant un **enseignement explicite** que le professeur amène les élèves à prendre du recul sur ce qu'ils font et à comprendre les procédures en jeu,
- **diversifier les activités de manipulation des unités de la langue** pour développer chez les élèves des opérations intellectuelles qui leur permettent d'acquérir et de **mobiliser des procédures** (fusion, suppression, substitution, localisation).

Les modalités d'apprentissage

Toutes les modalités d'apprentissage définies dans le programme sont mises au service du développement de la conscience phonologique. 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**.

- **Apprendre en réfléchissant et en résolvant 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...) 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** afin qu'elles soient **mémorisées** et puissent être **disponibles rapidement**. Par ailleurs, 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.

L'organisation des apprentissages

Les organisations sont variées en fonction des besoins et de l'avancée dans l'apprentissage.

Les activités dirigées peuvent être menées en grand groupe, 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 débuter un nouvel apprentissage ou pour les élèves les plus fragiles.

Points d'attention

- les activités phonologiques sont **inscrites à l'emploi du temps** ;
- les séances doivent être **courtes et fréquentes** ;
- le professeur saisit des **situations incidentes** : propositions des élèves (par exemple : « vendredi on entend comme dans Valentin »), ou autres occasions. Dans ce contexte, il veille à faire expliciter et à établir le lien avec les apprentissages ;
- les **temps informels** sont également mobilisés (par exemple, lors de l'appel ou lorsque les élèves doivent partir de façon échelonnée « j'appelle les élèves dont le prénom commence par /s/ ».)

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

L'univers sonore est un domaine à investir pour faciliter le développement des habiletés phonologiques. C'est un outil pour découvrir et jouer avec les sonorités et les unités de la langue. 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 tâches proposées peuvent avoir des degrés de complexité très différents.

Les jeux d'écoute

Les jeux d'écoute permettent de travailler notamment l'**écoute active** et la **mémoire auditive**, aptitudes précieuses pour atteindre les objectifs du programme de l'école maternelle dont l'acquisition de la conscience phonologique.

Les comptines et les formulettes

Les activités autour des comptines sont à la croisée des chemins entre l'oral et l'univers sonore. Les activités de phonologie doivent porter **sur les sons de la langue et non sur le sens**. Mobiliser des comptines et des formulettes est l'une des entrées pour s'en détacher et prendre du recul à l'égard du sens véhiculé par le langage.

« [...] 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 - *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* - Partie II.3 - Le lien oral-écrit - Ressources pour la classe : démarches pour apprendre des comptines, formulettes et jeux de doigts

Par ailleurs, les comptines (et dérivés) sont des supports très riches pour **jouer avec les sonorités de la langue** et participer au **développement des habiletés phonologiques**. Les **ressemblances sonores** (rimes, assonances, allitérations) peuvent être travaillées. À partir des comptines les élèves peuvent repérer des mots qui se ressemblent, produire de nouvelles rimes, de nouvelles assonances. Leur dimension rythmique permet également d'envisager la segmentation en syllabes.

Il est utile que le **répertoire de comptines** travaillées fasse l'objet d'une **réflexion au sein du cycle** en s'appuyant sur un outil qui cible les objectifs poursuivis, les comptines mobilisables et les activités proposées tout au long du cycle.

Enfin, l'articulation peut également être travaillée autour de comptines mobilisant des sons proches.

Les jeux vocaux

Les jeux vocaux mettent les élèves en **situation de production**. Ils peuvent de ce fait, **faire le lien entre ce qu'ils entendent et ce 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 18-2-2015 – *Bulletin officiel* spécial n°2 du 26 mars 2015) :

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]...). Par la production on affine l'écoute et réciproquement. 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 du 28-5-2019.

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 amènent à **affiner la perception des sons de notre langue**.

Par ailleurs, l'élève peut mobiliser plusieurs capacités en découvrant des langues. Le professeur, incitant l'élève à porter une attention particulière aux sonorités d'une langue qui n'est pas habituelle, développe chez lui une **écoute active**. Il en est de même pour la prononciation des sons qui n'est pas automatisée dans le cadre d'une langue vivante : il est nécessaire de faire des efforts d'**articulation**. Le professeur profite de cette occasion pour faire prendre du recul à l'élève sur ce qui se passe corporellement lors de l'émission de ces sons.

« 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 du 28-5-2019.

Toutes ces activités, par le recul qu'elles autorisent sur la langue et par les liens qui peuvent être faits avec les sonorités du français constituent un précieux point d'appui au développement de la conscience phonologique.

Quelle progressivité envisager ?

Le programme de l'école maternelle de 2015 explique que « *c'est à partir de trois-quatre ans qu'ils peuvent prendre du recul et avoir conscience des efforts à faire pour maîtriser une langue et accomplir ces efforts intentionnellement. On peut alors centrer leur attention sur le vocabulaire, sur la syntaxe et sur les unités sonores de la langue française dont la reconnaissance sera indispensable pour apprendre à maîtriser le fonctionnement de l'écriture du français.* »

La **sensibilisation** aux unités de la langue et la **manipulation intentionnelle** des unités de la langue sont à distinguer.

Points d'attention

- utiliser un **lexique précis et adapté** aux élèves : mot, lettre, syllabe, rime (le terme son est utilisé pour parler des phonèmes)
- segmenter des mots en syllabes à partir de **syllabes orales** ;
- privilégier les **mot monosyllabiques** pour travailler la **conscience phonémique** ;
- aider les élèves à discriminer les phonèmes **en les prolongeant et exagérant l'articulation** ;
- mobiliser des **mot familiers** pour faciliter la **mise en mémoire** ;
- s'assurer de la **connaissance du lexique lors du recours aux images** ;
- travailler le **nom sans déterminant** lors des tâches portant sur les mots isolés ;
- **harmoniser la symbolisation** des mots, des syllabes et des phonèmes, en équipe pédagogique, **de la maternelle jusqu'au CP**.

Privilégier la métacognition

« L'enseignant veille (...) 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. » « *Apprendre en s'exerçant* ». *Programme de 2015*.

Les enfants doivent manipuler de manière consciente les unités de l'oral et **l'enseignant doit faire en sorte qu'ils puissent expliciter ce qu'ils sont en train de faire et pourquoi ils le font** : « nous découpons les mots en syllabes », « nous allons classer des mots qui contiennent le son [a] », etc. Ce qui suppose que le maître a donné des consignes claires, avec un vocabulaire de travail précis. Cette activité métacognitive est fondamentale pour les enfants :

- pour qu'ils clarifient la tâche à réaliser : les enfants, dès la moyenne section, doivent savoir qu'ils sont en train d'apprendre une comptine pour jouer sur le son [k] ou [g] ou qu'ils vont découper les mots en plusieurs morceaux qu'on appelle syllabes ;
- pour qu'ils fassent fonctionner la langue (comptines, chant) mais surtout qu'ils comprennent explicitement comment elle fonctionne ;
- pour qu'ils orientent leur attention sur les manières d'y parvenir : comment ça marche ;

- pour qu'ils prennent conscience qu'ils sont capables de réflexion et de progrès afin qu'ils identifient les enjeux de la tâche ;
- pour qu'ils développent un sentiment de contrôle en prenant la langue pour objet d'étude explicite ;
- pour qu'ils parviennent à repérer des régularités dans la langue afin de proposer une règle de fonctionnement (un mot peut comporter une ou plusieurs syllabes, par exemple).

Repères à prendre en considération

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 : le développement de l'élève, les unités de la langue travaillées, la complexité des opérations à effectuer.

Il est nécessaire de prendre en considération :

- 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.

Les mots

- ➔ Veiller à distinguer le déterminant et le nom pour ne pas laisser penser par exemple que le ballon est un seul mot : leballon ;
- ➔ Procéder progressivement : modifier 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, lors d'activités d'identification des mots comme unités de la parole.

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

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 envisagés isolément. Le mot est repéré dans le flux de la parole parce qu'il relie immédiatement le signifiant au signifié. Ainsi on distingue les mots poule et boule, non pas par une analyse consciente des phonèmes /p/ et /b/ qui changent, mais par le

sens. Plus l'élève a un stock de mots disponibles important, plus il lui est facile de le repérer 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, complexe jusqu'au CE1, est approfondie tout au long de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

La dictée à l'adulte

La **dictée à l'adulte** est de manière générale un moyen privilégié pour rendre visible les « frontières » entre les mots. Le professeur profite des différentes occasions pour se mettre en scène lors de l'écriture sous la dictée (par exemple, dire à l'élève, « je vais écrire la phrase que tu viens de dire ; je vais écrire le premier mot ». Préciser certaines règles de ponctuation : « j'ai terminé ma phrase alors je mets un point ». Il est très important, pour permettre la prise de conscience de la permanence de l'écrit, que le professeur écrive les propositions des élèves. Reformuler est nécessaire. 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.

Les gestes professionnels lors d'une situation de dictée à l'adulte :

- montrer l'importance de conserver l'écrit : intérêt et finalités ;
- alterner deux moments : 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 ;
- reformuler les propos des élèves pour une forme écrite afin qu'ils prennent progressivement conscience qu'on n'écrit pas comme on parle ;
- écrire en cursive devant l'élève : celui-ci est placé de façon à voir le texte écrit ;
- mettre en scène oralement l'acte d'écriture en recourant aux termes mot, phrase, lettre, ligne... ;
- respecter le plus possible les formulations des élèves pour éviter de trop « normer » : ne pas chercher trop rapidement à faire produire un écrit littéraire par exemple conserver une proposition de type « on va à la piscine » plutôt que « nous allons à la piscine » ;
- aider l'élève à reformuler tout en restant dans sa zone proximale d'apprentissage notamment en supprimant les répétitions, par exemple « le petit garçon il court », aller vers « le petit garçon court »
- aborder la gestion de l'espace-page ;
- permettre aux élèves de repérer les marques de ponctuation ;
- relire la proposition qui vient d'être écrite et permettre aux élèves de s'en distancier. Poser la question « Que comprenons-nous ? Est-ce bien ce que nous voulions faire comprendre ? » ;
- relire à nouveau pour relancer l'activité langagière, une fois l'énoncé dicté, en pointant chaque mot ;
- répondre à toute remarque des élèves sur l'écrit en les amenant 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.

« *Toute syllabe contient une voyelle qui produit un son franc par elle-même lorsqu'on la prononce. Prononcer des voyelles isolées est donc possible, ce qui n'est pas le cas des consonnes qui doivent être en coarticulation avec les voyelles. Sans les voyelles, elles sont même imprononçables isolément. Comme leur nom l'indique, elles "sonnent avec". C'est à partir des syllabes {da}, {vou}, {mi} que l'on entend les phonèmes consonantiques et que l'on peut opérer la distinction avec {fa}, {nou}, {pi}.* » Extrait du guide *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*, MEN, p.22.

➔ Les différentes manipulations (segmentation, suppression, fusion, localisation...) sont plus faciles 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.

➔ Le travail porte sur les syllabes orales.

Quelques exemples d'activités d'apprentissage prenant en compte la progressivité de la petite section à la grande section :

- **Segmenter les syllabes d'un mot**
- **Dénombrer les syllabes**
- **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 (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)

• **Manipuler intentionnellement les syllabes**

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.

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 Eduscol - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Partie II.3 - Le lien oral-écrit - Comptines, formulettes et jeux de doigts :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/18/7/Ress_c1_langage_oralecrit_comptines_529187.pdf

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 riment, les associent à d'autres mots qui riment (par exemple, « parmi les mots proposés, trouve le mot qui finit comme... ») et produisent de nouvelles rimes.

→ Amener les élèves à percevoir une **unité infra-syllabique*** facilite l'accès à une unité encore plus petite : le phonème.

*La conscience **infra-syllabique** est la capacité à segmenter une syllabe en attaque et en rime, par exemple être capable de dire que dans le mot *tronc* il y a deux parties /tr/ et /on/.

Le phonème

TABLEAU DES 36 PHONÈMES	
VOYELLES	CONSONNES
(i) î, ï, yne	(f) fusée, photo; neuf, feu
(œ) ours, genou, cœur	(v) vache, vous, rêve
(ɛ) sortie, rue, vêtu	(s) serpent, basse, nation, chien, ça
(a) avion, ami, batte	(z) ébène, zéro, maison, rose
(œ) âne, pas, pâtre	(ʃ) chai, tâche, schéma
(ø) anglais, sans, vent	(ʒ) jupe, gilet, gédie
(œ) mot, eau, zone, sauve	(t) tour, tenu, tel
(ɔ) os, fort, donner, sol	(d) robot, eue, venise
(ø) non, ton, ombre, bonté	(p) pomme, soupe, père
(e) école, bié, aller, chez	(b) balle, bon, robe
(ɛ) algue, fait, merci, fête	(m) mouton, mot, flamme
(ɛ) lapin, brin, plein, bain	(t̪) tambour, terre, vite
(œ) feu, peu, deux	(d̪) dent, dans, aide
(œ) meuble, peur	(n) nuage, animal, nous, tonne
(œ) parfum, lundi, brun	(k) cadavre, cou, qui, sac, kapô
(œ) requin, premier	(g) gâteau, nageur, gare, gué
	(ŋ) peignoir, agneau, vignoble
	(ɥ) quille, youpi, pied, panier
	(w) oiseau, ou, fouet
	(ɥ) pulpe, huile, lui

36 phonèmes permettent de prononcer les mots de la langue française.

Tableau des 36 phonèmes du français, extrait du guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP » (page 17), Ministère de l'éducation nationale – avril 2018. Le développement de la conscience phonémique est à amorcer tôt car elle est essentielle pour entrer dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

« 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.

Le phonème étant la plus petite unité de la langue orale, il est donc plus complexe à isoler que la syllabe. 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.

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

Tableau extrait des ressources pour l'école maternelle disponibles sur Eduscol - *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*-Partie II.2 - Le lien oral-écrit - Activités phonologiques au service de l'entrée dans le code alphabétique (p. 18).

Quelques exemples d'activités d'apprentissage prenant en compte la progressivité de la petite section à la grande section

- Sensibiliser à l'écoute des phonèmes
- Discriminer un phonème

→ 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].

- Manipuler des phonèmes

Référencées sur Eduscol et publiées par le réseau CANOPE : deux séances de classe filmées, avec leur analyse

Les phonèmes en GS et CP : conscience phonologique et connaissance des lettres

<https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=4850>

Les phonèmes en GS et au CP : localiser et repérer

<https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=4862>

De l'oral à l'écrit : découvrir le principe alphabétique

Pourquoi est-il si important d'apprendre les lettres ?

Les travaux de la recherche scientifique montrent clairement depuis quelques décennies que la connaissance des lettres est un **prédicteur** précoce puissant de **la réussite en lecture-écriture**. Dans cet apprentissage, doivent être distinguées la connaissance du nom des lettres, celle de leur valeur phonémique et enfin celle relative à leur forme graphique.

Les premières **connexions oral-écrit** sont effectuées grâce au nom des lettres qui facilite la prise de conscience de la nature phonographique du système d'écriture et de la fonction des lettres dans ce système.

La connaissance du nom des lettres facilite également l'accès au son de la lettre.

La connaissance du nom des lettres

Avant l'enseignement formel de la lecture et du principe alphabétique, la **connaissance du nom des lettres contribue** d'une part, à **l'accès au code phono-graphique** et **facilite** d'autre part, **l'accès aux représentations phonémiques**. En effet, la connaissance du nom des lettres permet de constituer les premiers liens entre l'oral et l'écrit. Un certain nombre de travaux scientifiques montre que les jeunes élèves dès 4-5 ans sont capables lors d'activités de décodage de séquences de lettres ou d'essai d'écriture de faire le lien entre les lettres qu'ils connaissent et peuvent déjà nommer ce qu'elles peuvent représenter. En d'autres termes, les premières connexions oral-écrit sont effectuées grâce au nom des lettres qui facilite la prise de conscience de la nature phonographique du système d'écriture et de la fonction des lettres dans ce système (par exemple, en connaissant le nom des lettres V, L et O, le jeune élève peut « écrire » vélo). La verbalisation du professeur clarifie les représentations phonémiques de l'élève en rendant explicites les correspondances graphèmes/phonèmes nécessaires à l'écriture de la syllabe [vé].

La connaissance du nom des lettres facilite également l'accès au son de la lettre. Elle ne permet pas de connaître les relations graphèmes-phonèmes dans leur totalité mais elle constitue un premier pas vers l'accès à la représentation phonémique portée par la lettre (par exemple, la connaissance du nom de la lettre P facilite l'accès au phonème [p]). On observe que pour les voyelles l'accès au phonème est facilité puisque le nom de la lettre comporte le phonème et qu'il peut être produit de façon isolée (A = [a]) alors que pour les phonèmes consonantiques, le phonème est en position initiale (P = [pé]) ou en position finale (L = [èl]). Enfin, il a été observé que la connaissance du nom des lettres du prénom est supérieure aux lettres qui n'y figurent pas. En outre, sans surprise, c'est la première lettre du prénom qui est la mieux connue.

Dès lors, on comprend l'intérêt d'enseigner conjointement le nom de la lettre et le son qu'elle produit : c'est assez simple pour les voyelles (sauf Y) ; concernant les consonnes, on s'attachera de manière très explicite à enseigner le nom de la lettre et le son qu'elle produit, en marquant nettement la différence entre « nommer une lettre » et la faire « sonner ». En effet, pour prononcer les consonnes, il est nécessaire de les combiner avec une voyelle placée avant (F, L, M, N, R, S, X) ou après (B, C, D, G, J, K, P, Q, T, V).

La connaissance du son des lettres

Si l'objectif de la maternelle n'est pas d'enseigner systématiquement le principe alphabétique, l'élève est capable d'accéder à cette connaissance du son des voyelles, en raison de leurs caractéristiques articulatoires puisque d'un seul geste phonatoire, le phonème vocalique s'insère dans le nom de la lettre (sauf le Y). Cette connaissance peut **s'acquérir par apprentissage implicite** (l'élève repère par lui-même certaines régularités entre le nom de la lettre et le son qu'elle transcrit) **ou par apprentissage explicite** : **le professeur souligne systématiquement le lien entre le nom de la lettre et son son, en particulier à l'aide d'images** (par exemple, A comme dans avion).

Se préparer à apprendre à lire et à écrire

- **Découvrir les rapports son/lettre**

Cette découverte ne peut se faire qu'en plusieurs étapes. Quand les enfants ont compris que le mot est constitué d'éléments sonores segmentables – syllabes, rimes, attaques, phonèmes, quand la rencontre régulière avec des écrits a fait apparaître le découpage en mots séparés par des espaces graphiques blancs, quand dans les productions spontanées, des formes conventionnelles, normées, reconnaissables remplacent les pseudo-lettres et autres symboles, l'attention peut se porter sur le repérage des unités plus petites – les lettres –, et pour quelques-unes, sur leur rapport avec les sons.

Reconnaitre, nommer, utiliser les lettres de l'alphabet

Reconnaitre les lettres de l'alphabet est attendu en fin d'école maternelle. Le nom permet de donner une identité. Les lettres, tout d'abord dans leur graphie en capitales, doivent être reconnues grâce à leurs caractères et indépendamment de la place qu'elles occupent dans l'alphabet. Cette activité de reconnaissance est compliquée pour un tout jeune enfant car son système visuel a des difficultés à discriminer finement des lettres proches – surtout en écriture script – comme c et d et parfois en miroir comme b et d. Les écrire (d'abord en capitales) est une aide précieuse pour la différenciation et l'orientation des lettres.

L'enseignant ne doit jamais perdre de vue l'explication des enjeux et des finalités de cet apprentissage.

L'alphabet, comme la comptine numérique pour les nombres, n'est qu'une aide pour associer oral et écrit et pour mémoriser le nom de la lettre. L'utilisation de supports culturels comme les abécédaires peut aussi s'avérer très fructueuse (Consulter Ressources pour la classe : Les abécédaires).

Si la ritualisation des pratiques s'avère nécessaire à certaines étapes de l'apprentissage, **la mise en contexte reste essentielle**. La reconnaissance des **lettres s'exerce tout d'abord dans les activités de production**. Certaines lettres, en fonction de leur fréquence dans la classe, seront nommées au moment de l'observation de l'enseignant qui écrit un message, au cours des productions collectives de textes, des essais d'écriture de mots, des premières productions autonomes d'écrits ou des activités graphiques d'écriture de lettres. **Chaque occasion permettra d'associer le nom, au son et au tracé**.

Un référentiel devra être placé en classe afin que les élèves puissent l'utiliser comme outil en fonction des besoins.

Le prénom reste le support privilégié pour mettre en évidence la permanence des lettres et de leur alignement de gauche à droite. L'appel des présents avec la comparaison de prénoms, parfois comportant des graphèmes complexes, ne rebute pas les élèves. Ils peuvent même découvrir que certains sons ne sont pas produits par les mêmes lettres : « Audrey ça commence pareil qu'Olivier, mais on ne voit pas de O ».

Des activités de catégorisation comme le classement des prénoms par initiale, par une lettre commune, en fonction d'éléments formels identiques... concourent également à cet apprentissage.

Les mots familiers : jours de la semaine, mots ou groupes de mots qui reviennent souvent dans les activités de la classe, mots utilisés dans les projets de la classe, titres des livres lus et connus, noms des héros des récits, répertoires d'actions plastiques ou motrices, consignes, **tous les mots dont le sens est contextualisé et connu, deviennent des supports de réflexion et permettent de comparer, d'isoler, de mettre en relation unités sonores et unités graphiques**. Ces activités centrent l'attention sur la découverte d'indices linguistiques permettant la découverte du principe alphabétique.

La pratique rituelle, à certaines périodes, d'activités d'identification des lettres et la mise en place de jeux de dénomination sont reconnues comme permettant à tous d'acquérir la compétence visée.

- **Découvrir les rapports phonie-graphie**

Les activités autour des lettres permettent de focaliser peu à peu l'attention – y compris visuelle – des enfants sur ces petits éléments, infra-syllabiques. Nommer la lettre et donner sa valeur sonore permettent aux élèves de mieux saisir les étroites relations qui unissent l'écrit et l'oral. À une lettre (ou une suite de lettres) correspond un phonème.

L'enseignement méthodique des correspondances accélèrera l'apprentissage de la lecture de l'élève de CP mais le programme de 2015 précise que « **ce qui est visé à l'école maternelle est la découverte de ce principe [alphabétique] et non l'apprentissage systématique des relations entre formes orales et écrites.** »

Les approches lettre par lettre en dehors de toute référence à des écrits déjà connus, de même que l'exhaustivité des correspondances, ne sont pas attendues au cycle 1. Il faut simplement qu'à travers certaines d'entre elles, les enfants comprennent le principe qui organise notre orthographe.

En termes **de progression**, il est sensé de viser les rapports phonie-graphie les plus simples. **Les sons voyelles** sont faciles à distinguer à l'oral et à associer à une lettre écrite ; il vaut mieux introduire les **consonnes fricatives**, (s, f, j, v, z...) et **liquides** (l, r) car leur **prononciation** peut être « **continuée** » et donc **longuement audible**, plutôt que les consonnes **occlusives** comme p, b, t, k dont le bruit ne peut pas être prolongé, à cause d'un temps de

blocage dans l'articulation. La sélection des consonnes est ainsi la même que celle préconisée par le programme pour la discrimination phonologique : « des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives). »

Au demeurant, le choix des consonnes peut être infléchi par des circonstances spécifiques à la classe, un son récurrent dans plusieurs prénoms commenté tous les matins, lors du rituel de l'appel, par exemple.

*Document d'accompagnement des programmes de maternelle, Eduscol Partie III.2 - L'écrit -Découvrir le principe alphabétique :
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/39/8/Ress_c1_langage_ecrit_principe_456398.pdf*

La connaissance de la forme graphique des lettres

- **Composante visuelle**

La connaissance des lettres de l'alphabet suppose que l'élève distingue :

- les lettres des signes visuels conventionnels, utilisés dans son environnement écrit proche ;
- les lettres des chiffres ;
- les lettres utilisées en français de celles utilisées dans une autre langue selon un alphabet différent (par exemple : arabe, cyrillique), pour les élèves d'un milieu bi-culturel.

- **Composante motrice**

Connaître une lettre, c'est aussi savoir la tracer. De nombreux travaux insistent sur les différentes modalités sensorielles constitutives de son apprentissage, facilitant son stockage en mémoire.

Globalement, les recherches montrent qu'une activité de traçage de lettres (surlignage, copie, etc.) permet à l'élève de mieux les mémoriser contrairement au fait de les taper sur un clavier.

Par ailleurs, d'autres études, nombreuses, montrent **qu'une exploration haptique des lettres et/ou une exploration motrice accompagnée d'exercices phonologiques contribue à un meilleur apprentissage des lettres et a un effet sur la procédure de décodage (lire ou écrire des syllabes)**. Par le **toucher**, l'élève s'exerce à **décrire et nommer les lettres** en recourant à la **mémoire kinesthésique**.

La plupart de ces recherches ont impliqué des élèves de GS, qui de ce fait n'ont pas encore été confrontés à l'enseignement systématique du code. Ces **activités de stimulation multi-sensorielle semblent avoir un effet persistant sur l'apprentissage des lettres, leur nom, leur son ainsi que leur tracé**.

L'acquisition de cette composante motrice est constituée de programmes moteurs inhérents aux gestes d'écriture. **Ces gestes doivent être automatisés pour devenir peu coûteux cognitivement**. C'est dans ces conditions **d'entraînements réguliers, inscrits dans des situations variées** (supports, outils pour écrire, implication du corps dans sa globalité) que les gestes liés à la production des lettres deviennent progressivement plus fluides. La fluidité du

geste d'écriture automatisé libère des ressources cognitives pour des processus de plus haut niveau relatifs à la production orthographique, à la planification de textes.

En cela, les activités d'écriture se distinguent clairement des activités de dessin et de graphisme : savoir écrire, c'est automatiser des gestes moteurs liés à la réalisation de formes graphiques conventionnelles, les lettres, quelles que soient leur forme et leur taille. Toutefois, un certain nombre de gestes graphiques de base (ronds, boucles ascendantes et descendantes, traits horizontaux et verticaux) sont essentiels pour maîtriser le tracé des lettres. Les activités de graphisme n'ont pas pour but de représenter un code conventionnel porteur de sens, au contraire des activités d'écriture de lettres qui seront ensuite associées pour former des mots.

En résumé

- *Les activités autorisant la connaissance du nom des lettres constituent une première approche du principe alphabétique. Elles installent chez l'élève des procédures de décodage et d'encodage constitutives des processus de lecture et d'écriture de mots.*
- *Une approche multi sensorielle favorise l'apprentissage des lettres : les modalités haptiques et graphomotrices couplées aux exercices*

Comment mettre en œuvre cet enseignement ?

Apprendre le nom des lettres et le son qu'elles produisent

Points d'attention

- Le travail en petit groupe est privilégié pour pouvoir accorder une attention toute particulière aux productions de chaque élève et assurer un étayage adapté aux besoins de chacun d'entre eux.
- Le professeur explicite systématiquement les finalités de l'apprentissage : « j'apprends à dire le nom et le son des lettres pour apprendre à lire et à écrire tel mot ». Il emploie et fait employer le lexique spécifique : texte, ligne, phrase, majuscule, mot, syllabe, lettre, son.
- Il s'attache à travailler les proximités phonologiques pour renforcer la discrimination orale des mots auditivement proches (par exemple, pour/tour, fol/vol). Avec les élèves de grande section, il introduit les proximités phonologiques visuelles (p-b, b-d) : poule/boule, bal/dalle.
- Il veille à travailler les sons voyelles et les sons consonnes sans induire de confusion entre « nom de la lettre » et « son produit ». Pour cela, il dit systématiquement le nom et le son de la lettre, en soutenant si besoin leur lien à partir d'images (par exemple, « A, comme dans avion »). En effet, un élève qui ne connaît que le nom de la lettre /r/ peinera à comprendre que RO fait /ro/ et non /èr-o/.
- À partir de mots relevant du vocabulaire de la classe et comprenant des graphèmes-phonèmes réguliers, il est possible de constituer les « maisons des sons », afin de mettre en évidence la correspondance nom / son.

Apprendre le tracé des lettres

Il est indispensable de distinguer les exercices graphiques de l'écriture bien qu'il soit nécessaire de proposer aux élèves des situations qui leur permettent de travailler le graphisme avant de les inscrire dans des apprentissages plus techniques.

Apprentissage des correspondances entre les lettres capitales, scriptes et cursives				
PS	→	MS	→	GS
Apprentissage des lettres capitales		Correspondance entre lettres capitales et lettres scriptes		Correspondances entre lettres capitales, lettres scriptes et lettres cursives

Points d'attention

→ **Mobiliser l'écrit pour soutenir la perception du phonème se fait en prenant garde de renforcer le lien entre lettres et sons sans le complexifier :**

- choisir soigneusement le corpus de mots travaillés, pour que ceux-ci présentent une transcription de phonèmes-graphèmes simples ;
- privilégier la régularité pour favoriser la mémorisation, sans pour autant passer sous silence la rencontre avec des graphèmes complexes ;
- faire écrire les élèves en favorisant les allers-retours entre l'oral et l'écrit : l'encodage d'un mot, par exemple, renforce la discrimination des phonèmes qui le composent. Les élèves s'attardent davantage sur les phonèmes du mot lorsqu'ils essaient de l'écrire : ils répètent le mot lentement et essaient de prolonger les phonèmes pour retrouver les lettres auxquelles ils correspondent.

→ **Concernant le tracé des lettres, il faut être vigilant dès le début et modéliser le geste d'écriture. Pour cela :**

- prendre soin d'écrire sous le regard de l'élève, en nommant successivement les lettres les unes après les autres, pour que l'élève prenne conscience que l'écrit code de l'oral ;
- être à côté de l'élève, chaque fois que possible, lors des situations d'apprentissage et nommer les lettres les unes après les autres pendant qu'il écrit ;
- attirer son attention sur le sens du tracé d'écriture et sur le sens de gauche à droite ;
- être vigilant à la tenue du crayon et à la posture de l'élève lorsque celui-ci écrit (dos droit, mains posées sur la table) ; intervenir immédiatement afin de remédier à d'éventuelles difficultés et d'éviter qu'un geste inapproprié ne s'installe ;
- prendre en compte l'élève gaucher : l'installer à la gauche d'un droitier, placer le modèle d'écriture de façon à ce qu'il reste visible au moment où l'élève écrit.

Pourquoi et comment faire écrire l'élève en maternelle ?

Dès la moyenne section et plus encore en grande section, les tentatives d'écriture doivent être encouragées et provoquées, car c'est dans les activités d'écriture que les enfants sont obligés de s'interroger sur les composantes de l'écrit et sur ce qui distingue les mots entre eux.

- **Les essais d'écriture : un stimulateur pour accéder au code**

L'activité d'essais d'écriture constitue un excellent stimulateur à utiliser précocement pour que l'élève accède au principe alphabétique. Les performances dans ce domaine sont liées à celles observées en lecture-écriture à l'école élémentaire.

La valorisation des essais d'écriture favorise le développement des habiletés nécessaires à la compréhension du système alphabétique.

Stimuler la production écrite chez le jeune élève consiste à le confronter aux aspects conventionnels d'un tracé spécifique. Progressivement, l'écrit constitué de signes aux formes fixes, les lettres, se distinguent du dessin aux formes plus libres. Les premiers mots aux tracés liés au sens deviennent des tracés liés aux sons portés par les mots. Les essais d'écriture constituent un exercice approprié pour que l'élève acquière progressivement le tracé des lettres et, en accédant au principe alphabétique, devienne un « producteur de mots écrits ». Il doit alors être considéré comme celui qui, en pratiquant l'écriture, s'interroge à la fois sur sa production spontanée et sur la langue écrite, objet de réflexions impliquant une activité métacognitive.

- **Du dessin à l'écriture**

Les productions graphiques chez l'élève se caractérisent par une étroite relation entre le dessin et l'écriture, contrairement à l'adulte. Jusqu'à environ l'âge de 5 ans, pour écrire les lettres, il utilise les mêmes règles de production motrice que celles qu'il utilise pour dessiner. Entre 4 et 5 ans, l'élève comprend que l'écriture est constituée de signes spécifiques ; il produit des pseudo-mots avec des pseudo-lettres, des lettres déformées ou de vraies lettres, parfois mêlées à des chiffres. Il comprend progressivement qu'écrire n'est pas dessiner : ses productions d'écrits se détachent des caractéristiques du dessin pour intégrer les propriétés de l'écriture. Les productions sont différentes selon qu'on lui demande d'écrire un mot ou de le dessiner, bien que ses connaissances du fonctionnement de la langue écrite soient erronées. En l'absence de connaissances sur les liens entre l'oral et l'écrit, les premières productions de mots écrits du jeune élève s'appuient sur les aspects sémantiques des mots et en particulier leurs caractéristiques physiques. Par exemple, la longueur d'un mot et/ou la taille des lettres sont liées aux dimensions du mot représenté. À 4 ans, l'élève écrit un mot plus long pour représenter le mot « dinosaure » et un mot plus court pour représenter le mot « moustique ».

- **Écrire pour accéder au principe alphabétique**

La référence à la forme de l'objet pour écrire disparaît généralement entre 4 et 5 ans, au moment où l'élève prend conscience que l'écriture code des sons et non du sens. Les jeunes élèves comprennent les relations qui existent entre les lettres et les sons avant de pouvoir les transcrire. Dès qu'ils ont compris la différence entre le dessin et l'écriture, et qu'ils ont appris des lettres de l'alphabet, ils essaient de représenter à l'écrit les sons qu'ils entendent. Ils utilisent le nom des lettres pour représenter les sons entendus. Les essais d'écriture, dès lors, participent au développement de la conscience phonémique.

- **Le rôle de l'écriture du prénom**

L'apprentissage de l'alphabet débute souvent lorsque les élèves apprennent à écrire leur prénom. La distinction dessin/écriture s'opère chez le très jeune élève d'abord sur l'écriture de son prénom. Les élèves de 3 ans qui peuvent épeler leur prénom identifient uniquement les lettres de celui-ci dans une épreuve de reconnaissance alphabétique. Ils reconnaissent, nomment et tracent d'abord la première lettre de leur prénom avant d'étendre leurs connaissances à toutes les lettres le composant. L'initiale du prénom est souvent la première lettre connue phonétiquement par les jeunes élèves. Progressivement, ils attribuent une valeur phonémique à chacune des lettres de leur prénom. Ils développent des connaissances alphabétiques (forme, nom et son des lettres) relatives au prénom et sont capables de reconnaître et nommer

- **Comment mettre en œuvre cet enseignement ?**

Le professeur met en place **une démarche de résolution de problème** et met l'accent sur les opérations langagières qui servent de base au raisonnement. Il observe, analyse les productions, les procédures, il a recours à l'étayage pour différencier, il valide et/ou relève les procédures empiriques des élèves. Il favorise les échanges sur le processus d'écriture entre pairs, il n'hésite pas à donner des explications sur la morphologie lexicale ou grammaticale. Il est essentiel que les élèves comprennent que la langue écrite est régie par des règles.

Des activités :

- **Transport-copie** (MS-GS)
- **Dictée à l'adulte** (PS-MS-GS)
- **Essais d'écriture** : cette pratique regroupe plusieurs activités :
 - essais guidés puis libres dans l'espace dédié (PS-MS-GS) ;
 - projet d'écriture (en groupes ou en classe entière) (PS-MS-GS) ;
 - commandes de mots pour s'entraîner (MS-GS).

Les essais d'écriture permettent aux élèves d'école maternelle **d'utiliser ce qu'ils ont travaillé en phonologie**. Le professeur veille à **faire du lien entre les apprentissages et à montrer l'utilité de ce qui est travaillé**. Il met l'élève en perspective vers l'écriture et à plus long terme vers la lecture. Lors de l'écriture d'un mot par exemple, les élèves peuvent s'appuyer sur la **segmentation syllabique, sur la localisation d'un phonème, sur son prolongement**.

La situation d'écriture permet de cibler **des objectifs de travail en phonologie** que le professeur veille à **rendre explicites** : « pour écrire le mot farine nous avons eu besoin de... il a été difficile de... ». Après le constat, en faisant le lien avec les activités de phonologie, il renforce l'intérêt et la motivation des élèves.

- **Trois stratégies peuvent être mises en œuvre dans les activités d'écriture**

- **Une stratégie phonologique et épellative**

Pour écrire un mot régulier, l'élève doit avant tout utiliser la correspondance entre les graphèmes identifiés et les phonèmes entendus lorsqu'il les prononce. Pour y parvenir, il s'intéresse d'abord à la première syllabe et étire les sons (par exemple, « mmmmmmaaaaaa »). Il vérifie que les lettres mobilisées codent les sons entendus : M /m/ A /a/. Il continue avec la deuxième syllabe, etc. (par exemple, « rrrrrriiiiiii »). Il vérifie que les lettres choisies correspondent aux sons entendus : R/r/ I /i/. Lorsqu'il a terminé, l'élève demande au professeur de lire ce qu'il a écrit pour entendre et s'assurer de la bonne correspondance graphème-phonème. Il procède à la révision si nécessaire, avec l'aide du professeur. Certains élèves ne s'appuient pas sur la syllabe, il n'est pas recommandé de les y obliger.

- **Une stratégie analogique**

Pour vérifier l'écriture d'un mot nouveau, l'élève s'appuie sur d'autres mots contenant les syllabes nécessaires à cette écriture pour s'assurer du bon choix des correspondances graphèmes-phonèmes : par exemple, « Paris, ça commence comme papa, quelles sont les lettres qui me permettent d'écrire /pa/ ? les lettres P et A, j'ai bien écrit le /pa/ ».

- **Une stratégie lexicale**

L'élève mémorise l'orthographe de mots ou de syllabes connus pour écrire. Les prénoms, les mots outils, les référents de la classe constituent un stock lexical mémorisable.

Il est important de s'appuyer sur des corpus de mots dont la difficulté est croissante.

Points d'attention

Quelques points d'attention à porter à l'environnement d'apprentissage (physique, mental, émotionnel et social) : les émotions sont étroitement liées à la mémorisation.

En classe, on privilégiera donc :

- l'importance du mouvement, bouger pour apprendre, respecter les besoins des élèves (bouger, boire, réactiver et stimuler la mémoire) ;
- le travail en coopération, non en compétition ;
- les activités seront brèves, cohérentes entre elles. Il s'agira de recentrer l'élève sur l'apprentissage par des pauses, courtes pour parvenir à se concentrer ;
- les brèves activités de concentration et/ou de relaxation seront encouragées (étirements du corps...).

Les entraînements intensifs sur une courte période (massés), proposés en petits groupes, s'avèrent plus efficaces.

Sources et références



-Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle :
<https://eduscol.education.fr/124/deux-guides-pour-les-apprentissages-en-maternelle>



-Se préparer à apprendre à lire et à écrire, édition de mai 2019 :
https://pedagogie-nord.ac-lille.fr/IMG/pdf/guide_phonologie_1172414.pdf



-Documents d'accompagnement des programmes de maternelle,
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – Parties II-2 (notamment les repères de progressivité p17), II-3 et III-2 :
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/8/Ress_c1_Section_2_partie_2_Activites_phonologiques_569598.pdf
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/39/8/Ress_c1_langage_ecrit_principe_456398.pdf
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/18/7/Ress_c1_langage_oralecrit_comptines_529187.pdf



-Vidéos de séance de classe et analyse, banque de ressources CANOPE BSD, Les phonèmes en GS et CP :
conscience phonologique et connaissance des lettres :
<https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=4850>
localiser et repérer :
<https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=4862>

Glossaire : quelques éléments de connaissance

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 « ffff ».

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).

La conscience syllabique

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

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

La conscience phonémique correspond à la capacité d'analyse phonémique, par exemple dire que dans /Kado/ (cadeau) il y a quatre phonèmes.

*Conscience phonologique
Reconnaissance des lettres
& Découverte du principe alphabétique*

*Un dossier conçu et réalisé par
les Missions Maternelle et Français 59
Chantal Adamczyk, Marie-Chantal Jenny, Laurence Guille*

Édition de janvier 2021
