

APERÇUS THÉORIQUES, et description d'une PRATIQUE QUOTIDIENNE au CP

DE LA THÉORIE

Les objectifs :

La voie choisie pour accéder aux nombres et au calcul n'est pas indifférente. De même, la démarche suivie pour apprendre à lire engage très largement l'avenir du lecteur et ses performances à long terme. On peut dire que toute une dimension de la vie sociale et individuelle se joue dès les premiers contacts de l'enfant avec l'écrit. C'est dire toute l'importance des classes de cycle 2, pour le futur adulte, et tout particulièrement du CP. Essayons de préciser d'abord les objectifs de l'apprentissage de la lecture.

Pouvoir lire, vouloir lire, savoir lire :

* Il s'agit bien évidemment de former un lecteur véritable, en le dotant d'un authentique savoir lire... On peut, très vite, obtenir une oralisation de l'écrit qui permet quelques illusions sur les compétences du lecteur : tels élèves qui ont appris à déchiffrer en trois mois de CP, ne savent toujours pas lire en fin de cycle 3. Beaucoup d'enfants éprouvent de grandes difficultés à comprendre un message écrit directement par les yeux lorsqu'ils abordent la 6ème. Et combien d'adultes ne savent pas vraiment lire?...Trop souvent, c'est l'apprentissage qui a découragé l'apprenti. Le souvenir, conscient ou inconscient, des leçons de lecture (à tous niveaux) est souvent la cause de ce rejet ...

* Le second objectif, c'est de conserver et développer le vouloir lire des enfants, en fondant sa conquête sur le plaisir et la nécessité. L'apprentissage de la lecture ne peut valablement s'appuyer que sur le désir de l'enfant de « savoir ce qui est écrit », ou « savoir comment on écrit cela ». Dès la maternelle, l'écrit doit être familier et le livre devenir et rester un ami. Pour atteindre le savoir lire sans détruire le vouloir lire, il faudra donc tenir le plus grand compte du degré de maturité des enfants, et ne pas les « forcer ». Un certain degré de maturité est nécessaire pour réussir un apprentissage....

* Le troisième objectif, c'est donc de favoriser le pouvoir lire, en proposant à l'enfant des activités propres à accéder à la lecture. Il s'agit beaucoup moins de faire franchir tôt l'étape de la « lecture courante », que de préparer un meilleur avenir, scolaire et ultérieur.

Un apprentissage « intégré » :

Toute action éducative doit être globale, progressive et continue, pour atteindre à l'efficacité. C'est vrai aussi pour l'apprentissage de la lecture :

* Lire est une activité de communication: c'est comprendre un message écrit. On recherchera donc des situations dans lesquelles l'enfant tirera de l'écrit la possibilité de s'informer et d'agir.

* L'apprentissage de la lecture, comme tout l'enseignement du français, doit garder toute son importance à la dialectique expression / structuration : la vie de la classe encouragera constamment l'expression sous toutes ses formes et dans sa spontanéité. Tandis que l'étude analytique de la langue, basée sur l'observation (de l'oral et de l'écrit) et l'entraînement systématique, sensibiliseront l'enfant à ses contraintes.

Dans la pratique quotidienne de la classe, il s'agit d'intégrer les activités de lecture dans la globalité et la continuité de l'enseignement :

* L'apprentissage et l'activité de lecture resteront en relation avec les autres séquences vécues par la classe. D'une part les textes d'étude pourront être issus des activités scolaires, d'autre part les compétences de lecture seront utilisées pour l'exercice d'autres disciplines.

* Le C.P. n'ignorera pas le travail de la G.S., et le C.E.1 continuera le travail du C.P. en le récapitulant longuement. La concertation de cycle 2, de ce point de vue, est essentielle...

* Et cela continuera de même ensuite. En effet, il importe que l'acquis de chaque classe ne puisse être remis en question ou négligé, mais au contraire prépare les conquêtes ultérieures. Par exemple, dès le C.P., la phrase **lue** commence par une majuscule, se termine par un point ; les manipulations systématiques (« structurales ») préparent la conjugaison et la grammaire ; les élèves commencent à conquérir l'orthographe des mots, un à un... Ainsi, l'apprentissage de la lecture pourra fonder l'enseignement du français. L'observation du code oral, du code écrit, des relations qu'ils entretiennent (qui, encore une fois, n'est pas lecture mais étude de la langue), leur

manipulation, habitueront à une première mise en ordre de règles de fonctionnement de notre langue...

Pour atteindre ces objectifs :

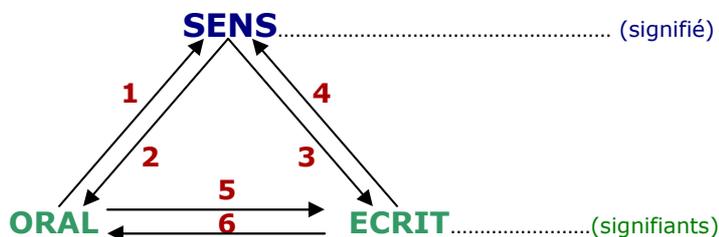
Il est souhaitable que l'apprentissage de la lecture satisfasse à trois exigences :

* Il s'agit d'abord de mieux comprendre ce qu'est l'acte de lire. Apprendre à percevoir, c'est apprendre à prélever des indices pour émettre une hypothèse juste ; apprendre à lire, c'est apprendre à prélever des échantillons d'un écrit pour choisir une signification. La lecture n'est pas une prise passive de sens, elle est action et construction de sens.

* On ne peut ignorer la description et le fonctionnement de notre langue (la linguistique). L'école apprend à lire, mais en même temps aussi à écrire et à orthographier. C'est ainsi que, par exemple, l'existence d'un code oral, et la phonologie qui l'éclaire, fonderont aussi, dans une large mesure, la conquête de l'écrit.

* La dimension psychologique de cet apprentissage est essentielle : pédagogie de la réussite, de la découverte, de la motivation, de la communication, de la coopération... Pédagogie globale, ascendante, différenciée, libératrice et démocratique...

Quelques réflexions sur la lecture et son apprentissage



- 1 - écoute
- 2 - expression orale
- 3 - production d'écrit
- 4 - lecture
- 5 - dictée de mots
- 6 - déchiffrement / épellation (littérale)
- 4 + 2 - lecture à haute voix
- 1 + 3 - dictée

Face à un texte, deux activités scolaires sont possibles :

- La première consiste à établir une relation entre les mots écrits et leur sens, à aller du signifiant au signifié : il s'agit alors de **lecture**, compréhension visuelle et silencieuse d'un message écrit.

- La seconde permet d'établir une relation entre les mots écrits et leur formulation

orale, à aller du signifiant graphique au signifiant sonore : il s'agit alors de **déchiffrement** (non de « lecture à haute voix », laquelle est une lecture silencieuse oralisée), la phonétisation des signes écrits pouvant parfois ne s'accompagner d'aucune compréhension..

La lecture est bien le but véritable de l'apprentissage. « La lecture qui ânonne ne sert à rien. lire des yeux, c'est la perfection du lire » écrivait déjà ALAIN. Mais à l'école, tout se passe hélas encore souvent comme si le déchiffrement était la véritable conquête, ou tout au moins une première étape indispensable à l'acquisition du savoir lire : aux CP et CE1, on s'attache alors à la phonétisation des signes de l'écriture, pour passer d'une suite de lettres à une suite de sons. Ainsi pense-t-on pouvoir reconstituer le message, qu'on s'efforcera *ensuite* de comprendre : « On déchiffre, puis on lit » (sic).. Plus tard, en fin de CE, on cherche à modifier l'ordre précédent pour arriver au stade de la « lecture expressive ». Il devient alors indispensable de comprendre avant de dire, pour accorder l'intonation au sens : on lit puis on dit (enfin!)..

Ainsi demande-t-on à l'enfant d'abord d'apprendre à « lire à haute voix », avant d'apprendre à lire quelque chose.

En réalité, pour employer le vocabulaire qui sera celui des pages qui suivent : d'apprendre à déchiffrer avant d'apprendre à lire. C'est déraisonnable. Voici pourquoi :

La lecture ne peut se fonder sur le déchiffrement :

En suivant un bon nombre de manuels en usage dans les C.P., on obéit à une démarche fort simple en apparence :

1- Dans un premier temps, on rattache une phrase écrite à sa formulation orale, pour aboutir à la correspondance entre un élément graphique et un élément sonore. C'est l'« analyse » :
La tulipe rouge > la , li > l (qu'on n'hésite pas à faire oraliser!!)

2- Dans un second temps, on recense les possibilités d'utilisation de cet élément (considéré à la fois comme une lettre et un son), dont la conjugaison avec d'autres éléments connus permet la reconstitution de mots nouveaux. C'est la « synthèse » : *l,a > la ... l,i > li ... l,e > le... d'où : le lilas* (le « s » ne compte pas !!)

C'est cette démarche, pensait-on, que l'enfant devait mettre en oeuvre pour déchiffrer le mot écrit qu'il rencontrait : décomposer le mot en syllabes, puis déchiffrer chaque syllabe en soudant les « lettres-sons » qui la composaient. L'addition des syllabes permettait de trouver le mot. C'est bien alors le déchiffrement qui fondait la lecture. Or cette démarche suppose à notre langue une structure qu'elle est bien loin de posséder. En effet :

* Un mot écrit isolé ne porte pas toujours sa signification, et déchiffrer *tombe* ne suffit pas à sa compréhension. Qu'importe, dira-t-on, puisque le déchiffrement de tous les mots de la phrase révélera le sens et distinguera « *il tombe* » de « *la tombe* » ?.. Mais comment déchiffrer « *ils* » ou « *parent* », sans comprendre d'abord l'énoncé dont ils sont issus, dans :

Les fils de René sont jeunes / Les fils de lin sont solides
J'ai vu un parent éloigné / Les boxeurs parent les coups

Bien qu'il s'agisse là d'énoncés exceptionnels, ils n'en sont pas moins significatifs de cet obstacle à la lecture. Il y a plus gênant encore :

* Si le mot reste un élément visualisable dans l'écriture (il est délimité par deux blancs), la syllabe écrite, elle, ne se découvre pas aussi facilement, et les essais infructueux de nombreux élèves le prouvent bien. Il faudra couper « *i-mmédiat* » mais « *im-manquable* », « *ton-dre* » mais « *to-nner* », « *pei-ne* » mais « *pein-dre* »... Comment découvrir un mot par la synthèse de ses syllabes, quand c'est la reconnaissance du mot tout entier qui permet de décider quelles syllabes le composent ?..

* En outre, l'oralisation de la syllabe écrite suppose une étroite correspondance lettres/sons, ce qui est loin d'être le cas pour notre langue. Les « mécanismes de la lecture » sont peu fiables. La succession « l-e » par exemple ne traduit pas un son unique (*table, fille, lent, valeur, les,...*). Il paraît donc peu vraisemblable que la lecture puisse succéder au déchiffrement. Il faut en réalité lire quelque chose pour seulement pouvoir oraliser avec certitude.

Exemple : *nous étions / des nations ; la fille / la ville* Sans parler des cas marginaux de la langue : « *gageure* », « *geôle* », « *second* », « *enivrer* », « *sculpteur* », etc...

La lecture de l'apprenti-lecteur :

Apprendre à percevoir, disent les psychologues, c'est apprendre à faire une hypothèse juste, quitte à renouveler le prélèvement d'indices si l'hypothèse ne peut être retenue. Apprendre à percevoir, c'est apprendre une stratégie d'exploration.

Apprendre à lire, c'est d'abord attribuer une signification à un ensemble d'éléments graphiques qui constituent un message. Alors que très peu d'éléments suffisent au lecteur entraîné pour atteindre le sens, l'apprenti lecteur doit prélever un grand nombre d'échantillons. Placé devant un texte qu'il cherche à comprendre, le débutant utilise :

* **des repères « horizontaux »**, c'est-à-dire le contexte déjà connu, les mots du voisinage, la connaissance intuitive de la syntaxe... Arrivant à un mot qu'il ne connaît pas, l'apprenti lecteur fait un tri implicite entre les « possibles » et les « non possibles ».

Exemple : « *notre tortue mange de la laitue* » : après avoir reconnu « *notre tortue* » et « *mange* », supposons que l'enfant achoppe sur le mot « *laitue* ». Suivant le mot « *la* », on ne peut trouver « *laitier* » (genre), « *laisser* » (nature du mot), « *Laurence* » (nom de personne), ... Les termes constituant l'ensemble des « possibles » sont évidemment ceux qui désignent ce que notre tortue peut manger: salade, laitue, carotte, chicorée... N'oublions pas que la phrase traduit une réalité observée, et que les termes farfelus ne sont pas recevables.

* **des repères «verticaux»**, c'est-à-dire les correspondances déjà observées entre les lettres et les sons. L'utilisation de ces repères a été mise en évidence expérimentalement : il s'agit de la lettre initiale, des lettres à hampes, de la lettre finale, des suites déjà rencontrées... L'exploration du mot repose sur la découverte d'indices pertinents (« l » différent de « t », ou de « b », pour « laitue »), qui relève de l'analyse, et sur la reconnaissance des pans de perception (« lait » peut-être dans « laitue »), qui relève du globalisme....Déchiffrer revient alors à trier parmi les possibles.

Supposons à présent que l'élève ne reconnaisse pas le mot « mange ». On comprend fort bien que l'exploration des mots qui suivent facilitera sa découverte : deviendront possibles les termes qui peuvent établir un rapport entre « notre tortue » et « de la laitue » (par exemple : « voit », « grignote », « mange »). Les très anciennes observations sur les mouvements des yeux au cours de la lecture, prennent alors tout leur sens. Ces mouvements sont réglés par le cerveau, selon les hypothèses perceptives. La recherche des repères « horizontaux » oblige à ce va-et vient constant des yeux, et c'est une des raisons pour lesquelles il est fortement contre-indiqué de laisser les enfants fixer leur regard en suivant le texte avec le doigt, ou une baguette...

On constate souvent chez le lecteur débutant des substitutions de mots, les enfants ne prenant pas toujours la peine de vérifier, à partir des repères « verticaux », l'hypothèse que les repères « horizontaux » leur ont permis d'élaborer : « notre tortue mange de la salade » serait en soi un énoncé tout à fait satisfaisant, mais c'est l'exactitude du message qu'il importe de retrouver. Aussi faut-il habituer l'apprenti lecteur à prendre au début beaucoup d'échantillons du message, pour assurer l'intégrité de son énoncé.

En résumé : - La **lecture** ne peut être une activité basée sur le déchiffrement. Mais si l'objectif pédagogique de lecture véritable est indépendant de celui de la maîtrise du fonctionnement de la langue, celui-ci reste tout aussi important pour l'école. Et il passe par **l'analyse des éléments de la langue**, les correspondances grapho-phonémiques, le déchiffrement....

- La **lecture à haute voix** n'est pas non plus le déchiffrement (lequel ne produit qu'une oralisation ânonnée). La lecture à haute voix est, en vérité, une activité complexe de communication qui est une lecture silencieuse sonorisée, impliquant une compréhension préalable du texte. (On ne doit donc jamais faire lire à haute voix à un élève un texte inconnu.)

Comprendre et déchiffrer s'appuient en réalité l'un sur l'autre. L'activité de lecture doit être **première** dans le temps, et continuellement sous-tendre le déchiffrement. Il importe que, dès le début, l'enfant parte à la recherche d'une information, et non point seulement à la découverte d'une phonétisation.

En contrepartie, les textes proposés au lecteur débutant doivent être adaptés à sa compétence par leur vocabulaire et par leur syntaxe. Il faut ainsi faciliter la découverte de repères horizontaux, pour étayer solidement le déchiffrement. Nous sommes alors conduits à examiner de plus près le fonctionnement de notre langue, et en particulier les rapports qu'entretiennent l'oral et l'écrit.

Les relations entre l'oral et l'écrit :

S'agissant à présent du seul **fonctionnement de la langue** (orale et écrite), bien des méthodes d'apprentissage en usage reposent encore sur des postulats dont voici trois exemples :

- L'écrit existerait avant l'oral : la lettre « a » se prononce [a], le groupe « an » se prononce [ã], le « t » de « petit » ne se prononce pas, etc...

- L'écrit et l'oral seraient si étroitement liés qu'il serait plus simple au début de les confondre : les lettres appelées consonnes sont nommées [bø], [dø], [kø]...On parle du [u] pour le groupe de lettres « ou », etc...

- La langue écrite serait un système à trois articulations : les lettres ou groupes de lettres, appelés « sons », s'associent pour former des syllabes, puis les syllabes réunies forment des mots. Enfin, les mots mis ensemble forment des phrases...

Mais une observation attentive du fonctionnement de la langue remet en question ces affirmations :

1- L'oral est antérieur à l'écrit . C'est la langue écrite qu'on est en droit de considérer comme un effort de fixation du langage articulé. La lettre « a » n'engendre pas le phonème [a], mais tout à l'inverse, c'est le phonème [a] qui peut se fixer dans l'écriture par la lettre « a », ou toute autre transcription, comme en témoignent les mots *femme, poire, poêle...* (Dans le mot *oiseau*, si familier aux enfants, aucune lettre ne se prononce « normalement »).

2- Le message oral utilise des phonèmes qui se succèdent dans le temps, le message écrit des graphèmes qui s'ordonnent dans l'espace. Graphèmes et phonèmes sont loin d'entretenir une relation de type bi-univoque. Le jeu des correspondances entre les 36 éléments du code oral et les 26 lettres de l'alphabet est fort complexe (plus de 500 combinaisons utilisées). On est obligé d'admettre l'existence de **deux systèmes ayant leurs constituants propres**, ce qui conduit à observer les relations qu'ils entretiennent.

3- Notre langue orale fonctionne économiquement grâce à une **double articulation** : les phonèmes, unités minimales, s'articulent pour constituer des monèmes (souvent identifiables aux mots). Les monèmes à leur tour s'articulent pour former des énoncés. On pourrait, à la rigueur, tenir compte dans ce système d'une articulation intermédiaire, celle de la syllabe orale : il s'agit d'un groupe de phonèmes libérés en une seule émission de voix, groupe aisément substituable et transposable : [tãbur] (« tambour ») peut devenir [tãte] (« tenter »), ou [labur] (« labour »). Par ailleurs, le [tã] de [tãbur] se retrouve intact dans [tãpɛt] (« tempête »), ou [tã] (« temps »)

Par contre, la langue écrite ne peut accorder le même statut à l'ensemble des lettres qui correspondent à la syllabe orale : le « tam » de « tambour » ne se retrouvera ni dans « tempête » ni dans « tenter ». Et le groupe de lettres « t-a-m » ne constituera plus une syllabe dans « entamer » par exemple... **La syllabe écrite n'est donc fixée et n'a d'existence que dans le mot auquel elle appartient.** L'apprenti lecteur aura bien de la peine à retrouver le visage oral des mots en juxtaposant des syllabes élémentaires préalablement mémorisées!...

Conséquence : des choix pour l'apprentissage :

Vouloir aborder dès le départ l'acte de lire dans sa plénitude conduit à des choix pédagogiques fondamentaux:

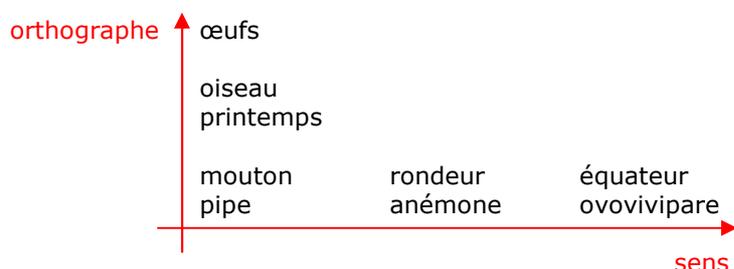
I - Pour comprendre, l'élève doit pouvoir, par delà l'apparence des mots écrits, reconnaître son propre univers et son propre langage : pour que ses efforts s'appuient constamment sur la lecture, l'écrit proposé utilisera le langage même des enfants. Ainsi obtiendra-t-on que la compréhension accompagne l'observation et l'analyse de l'écrit, et même, dans un premier temps, les précède. Le premier choix est donc celui d'**une méthode « à point de départ naturel »**... :

Quand on pensait fonder la lecture sur le déchiffrement, on était en droit de proposer à l'élève des phrases du type « *l'amiral a allumé le fanal de l'arsenal* » pour travailler « *le son al* » (sic), car peu importait, pour le moment, la compréhension.

Par contre si l'on désire construire le savoir lire sur la lecture (compréhension), on proposera à l'élève la reconnaissance de son propre langage, qui est aussi celui de ses camarades, avec une dimension psychologique évidente de motivation. De plus il comprendra ainsi ce qui est écrit comme il comprend ce qui est dit : pour cela, le message doit utiliser, tout simplement, les mots qui lui sont familiers dans des constructions qui lui sont accessibles. Et ce en allant de l'oral à l'écrit. Car c'est en s'appuyant sur l'oral, qu'il connaît, que l'enfant sera le mieux armé pour aller à la conquête de l'écrit.

II - Conséquence logique du choix précédent : pour conserver les mots des enfants, tirés de l'oral de la vie de la classe, on sera contraint d'abandonner, pour construire sa propre progression annuelle, la progression orthographique généralement en usage : ce ne sera plus une progression par graphies, mais **une progression par phonèmes**. En effet :

Lorsqu'on fondait la lecture sur le déchiffrement, où l'on confondait l'écrit et l'oral, on proposait aux élèves des mots triés selon leur orthographe. D'abord des mots où chaque lettre correspond à un phonème (*pipe, képi, zébu, ou anémone*) ; puis où 2 lettres en digramme sont nécessaires pour transcrire un phonème (*mouton, baudet, ou causeur*) ; puis 3 (*pain, ceinture, ou contraindre*)... En imaginant l'ensemble des mots de la langue soient distribués selon leur difficulté croissante, en abscisse leur difficulté orthographique, et en ordonnée leur fréquence d'emploi entre 6 et 7 ans, on peut dire qu'alors la progression habituelle se faisait par tranches « horizontales » :



Au contraire, si l'on veut fonder la lecture sur la compréhension, on gardera les mots qu'un enfant de 6 ans a l'habitude d'employer, sans s'inquiéter de leur orthographe : « papa », « cheval », mais aussi « Philippe », ou « les œufs ». On travaille alors sur des tranches « verticales ». La progression suivra tout naturellement les conquêtes linguistiques des élèves (que la classe se soucie d'ailleurs constamment d'encourager)...

Il devient alors impossible de masquer les véritables relations qu'entretiennent langage oral et langage écrit. Ce choix conduit bien à une méthode qui respecte le fonctionnement de notre langue.

Les manuels d'apprentissage de la lecture vendus dans le commerce n'ont pas l'audace, dans la plupart des cas, de heurter les habitudes de leurs utilisateurs (et acheteurs) potentiels. Malgré un effort (incomplet) pour y incorporer de la « phonétique », peu prennent pleinement en compte que le code écrit et le code oral sont deux réalités différentes... Tantôt la leçon porte sur un son, tantôt sur une lettre. La non-différenciation du son et de la lettre est souvent renforcée dans la classe par une désignation commune : « encadre les [sø] » dit le maître : ou bien l'élève est invité à reconnaître la lettre « s », ou bien il doit désigner les lettres qui correspondent au phonème [s]. Dans la première hypothèse, il encadrera tous les « s » dans « les roses », dans la seconde il n'en encadrera aucun (alors qu'il devrait le faire pour le « t » de « action », ou le « ç » de « garçon »)... Accepter la différenciation de l'écrit et de l'oral conduit à des désignations différentes pour les lettres et pour les phonèmes.

C'est la même confusion qui permet la fameuse « synthèse » des syllabes : en prélevant le TA de « table » et le PI de « pipe », je forme « TAPI »... Or le langage oral seul se prête à une telle manipulation : [ta] et [pi] donnent toujours [ta pi]. Par contre le langage écrit ne reconnaît pas le « tapis » dans l'addition de « ta » et de « pi », pas plus que le « chapeau » qu'on tirerait d'un « chat » et d'un « pot »...

Un apprentissage raisonné mettra donc l'élève en contact avec la réalité même du fonctionnement de la langue, sans masquer la complexité des rapports entre l'oral et l'écrit par une simplification abusive.

Le Cycle des apprentissages fondamentaux

On ne perdra pas de vue que le déchiffrement n'est pas la lecture, que l'apprentissage de la lecture est continu dans toutes les classes de la maternelle au CM2, et que l'apprentissage élémentaire qui permet la découverte progressive de la langue écrite se déroule sur trois ans, de la GS au CE1, avec, bien entendu, la récapitulation, indispensable dans tous les cas, de la GS en CP, et du CP en CE1...

La Section des Grands :

Cette classe doit viser essentiellement, par la richesse de son milieu de vie, à favoriser le pouvoir lire, à faire naître et à entretenir le vouloir lire, et à aborder le savoir lire, tout en se familiarisant avec les éléments de fonctionnement de la langue (notamment : sons, lettres).

* Le pouvoir lire :

L'acquisition du savoir lire est étroitement conditionné par un ensemble de capacités, qui sont des aptitudes à apprendre. Elles concernent en fait la totalité du développement de l'enfant : la maturité physique (vision, audition, coordination motrice,...), la maturité intellectuelle (mémoire, interprétation,...), la maturité socio-affective (coopération, responsabilité, règles,...), la maturité psychologique (curiosité, intérêt pour les signes,...), la maturité linguistique (parole, langage, vocabulaire). On peut énoncer quelques formulations plus précises :

- l'entraînement psychomoteur : structuration de l'espace et du temps, affinement de la motricité oculaire, graphique, auditive et phonatoire, etc.
- l'exercice de la fonction symbolique (domaine des signes)
- l'exercice de la langue parlée

Il est clair que les exercices favorisant la mise en place de ces compétences diverses sont indispensables pour tous les enfants de **GS**, et restent nécessaires pour beaucoup d'enfants de **CP** (se reporter au chapitre consacré à ce type d'exercices).

* Le vouloir lire :

Le besoin de lire s'acquiert avec un certain type de socialisation. On remarque le plus ou moins grand appétit de lecture, souvent en relation avec le milieu socioculturel de l'enfant. Or, se priver du vouloir lire, c'est condamner l'effort de lecture à n'être plus qu'un *pensum laborieux*. Il ne faut pas oublier non plus le rôle déterminant des premiers contacts avec l'écrit : *«C'est déjà avant le CP que le livre doit apparaître à l'enfant comme une source de joies intellectuelles et esthétiques si nous ne voulons pas qu'il s'en détourne au profit d'autre chose, ce premier mépris risquant, hélas, d'être définitif»* (Jacqueline HELD)... Il est donc indispensable de créer pour certains, de maintenir pour tous, l'intérêt pour l'écrit. Comment y parvenir ?

- Tout d'abord en tissant dès la PS des liens affectifs entre le livre et l'enfant. Le coin-lecture, coin permanent, coin confortable, agréable à l'oeil, libre d'accès, offre ses albums aux illustrations séduisantes. Que l'ouvrage se présente avec ou sans texte, l'enfant doit avoir envie de le « lire », c'est-à-dire de recréer l'histoire par les dessins, ou par les mots.

Du livre on tirera les séances de conte, de marionnettes, des documents pour enrichir le thème en cours. Notons en passant l'intérêt du conte lu, pour la « musique » de la langue écrite.

- Également, en révélant à l'enfant la puissance du message écrit, qui permet de deviner ou d'agir, que ce soit (au début) un dessin, ou des mots reconnus globalement.

* Le savoir lire :

Un certain nombre d'activités constituent en fait des actes de lecture qui s'appliquent à des messages graphiques autre que l'écriture littérale : bande dessinée, codages divers de la vie courante. Les enfants mémorisent un certain nombre de mots écrits, qu'ils associent comme des signes à des objets : « *la table* », « *lundi* », « *Frédéric* », et qu'ils considèrent globalement. Ils lisent des phrases constituées de ces mots, et les manipulent en des exercices variés, bien connus en école maternelle.

* L'étude de la langue :

Pour préparer la future étude des relations grapho-phonémiques, deux types d'activités **séparées** sont utiles, et à la portée de la plupart des élèves de GS :

- **L'analyse de la chaîne sonore** : prise de conscience du découpage de la phrase orale en mots, et manipulation de phrases... Avec, dès la MS, le repérage des syllabes orales dans les mots entendus, et en GS celui des phonèmes : beaucoup d'enfants sont capables de couper les

syllabes orales et repérer les sons voyelles entre 4 et 5 ans, puis entre 5 et 6 ans d'énoncer dans l'ordre les phonèmes d'un mot (**épellation phonétique - ou phonémique -**). Cette observation auditive semble plus aisée en GS qu'au CP, probablement parce qu'il n'y a pas interférence entre les lettres et les sons.

- **Les contacts avec le code écrit** : reconnaissance en GS de la plupart des lettres de l'alphabet (majuscules et minuscules), désignées par leurs noms, et considérées comme des signes sans valeur phonétique. En GS, on ne commence pas l'étude des correspondances entre les lettres et les sons, qui est du ressort du CP.

*** Priorité à l'expression :**

Dans ce climat de communication confiante et organisée, dans un milieu riche et stimulant, toutes les formes d'expression doivent être sollicitées : expression corporelle de la danse et du jeu dramatique, expression graphique du dessin et de la couleur, expression musicale de la mélodie et du rythme... L'expression orale prépare et conditionne plus directement le pouvoir lire. On considère de plus la compétence verbale comme le « préalable » essentiel pour apprendre à lire.

Les deux grands axes de l'enseignement du français à l'école élémentaire, orientent déjà le travail de GS : **libération** du langage par le climat de la classe et les activités proposées, d'une part, et **structuration** du langage par les jeux de parole et les exercices systématiques («*structuraux*»), portant sur l'articulation et la structure de la phrase, d'autre part.

Le Cours Préparatoire :

On trouvera ci-après la relation détaillée des diverses activités proposées aux élèves de CP. Sont présents parallèlement les objectifs de lecture et les objectifs d'étude de la langue (correspondances grapho-phonémiques). L'année scolaire s'organise de la façon suivante :

* Une première période de 4 à 6 semaines permet de reprendre et de consolider les acquis de GS : étude et manipulation de phrases, reconnaissance globale de mots écrits, épellation phonétique de mots oraux, et noms des lettres de l'alphabet. Deux séquences journalières sont en outre consacrées à des activités préparatoires à la lecture.

* Dans la suite de l'année scolaire, l'activité de lecture est développée en continuité (un texte par semaine), et celle de l'étude des correspondances grapho-phonémiques est menée en parallèle. Cette étude, systématique, part du connu de l'élève, c'est-à-dire de son propre langage. L'unité de temps pour l'étude d'un phonème, ou d'un couple de phonèmes, est la semaine. La progression peut suivre l'ordre de fréquence des phonèmes, en regroupant certains qui s'opposent. On peut également se laisser guider par les textes des enfants, mais c'est plus aléatoire.

Les activités de la journée sont réparties en trois séquences : deux sont en général placées le matin, en alternance avec EPS et mathématiques, la troisième l'après-midi, en relation si possible avec les activités de découverte du monde. Chaque jour, la plage réservée aux activités préparatoires à la lecture s'adresse plus spécialement aux enfants qui ont des difficultés. Bien entendu, la constitution de deux groupes (« rapides » et « lents ») en cours d'année scolaire va de soi, depuis longtemps ...

Le Cours Élémentaire 1^{ère} Année :

Les activités de lecture restent en partie calquées sur celles du CP :

- Un texte par semaine reprend le langage des enfants.
- On révise de façon systématique l'étude des correspondances grapho-phonémiques.
- Les activités sont suffisamment diversifiées (ateliers de lecture) pour permettre aux plus faibles de continuer leur progression.

Pour conserver et développer le vouloir lire, on veille tout au long de l'année à varier les exercices proposée en recherchant les situations qui rendent la lecture nécessaire ou souhaitée. On adapte les textes aux possibilités des enfants. On met en place le coin-lecture, etc.

Toute l'année, on travaille le savoir lire : des situations différentes justifient des types différents de lectures : lecture silencieuse pour soi-même, lecture à haute voix pour communiquer aux autres, lecture attentive, lecture rapide, lecture information, lecture plaisir... On n'abandonne pas la lecture à haute voix, qu'on parfait grâce à des exercices de diction. Mais comme au CP et dès qu'il y a lecture-communication, on évite de faire suivre des yeux (ou du doigt!) le texte qu'un camarade est en train de lire à haute voix, face aux autres...

Quelques préalables « grapho-phonémiques »

Le vocabulaire adopté avec les enfants :

Nous avons en grande partie adopté le vocabulaire de la méthode canadienne « Le Sablier », de Mme PREFONTAINE. Il faut d'abord préciser le sens de ces termes, employés avec les élèves :

* **Le « son »** : ce mot désigne le phonème. Ainsi en écoutant « café », on entend successivement les sons [k],[a],[f],[e]... Attention ! Pour rester fidèle à cette définition, le [wa] (de « voix ») n'est pas un son, mais un groupe de deux sons [w] et [a]. Quand on parle de [u], on parle d'un son et non de la suite de lettres « ou ». Pour éviter la confusion entre la lettre et le son, il est fortement conseillé de toujours dire avec les enfants :

- « Je vois la lettre « a », la lettre « l »,... les lettres « o » et « u »
- « J'entends le son [a], le son [l], le son [u] »

* **Le « costume »** : ce mot désigne l'ensemble des lettres qui, dans l'écriture, correspondent à un phonème. Par exemple, le costume du son [k] est la lettre « c » dans « café », les lettres « qu » dans « quatre », les lettres « qu » dans « Jacques », etc.

* **Les « pierres »** : pour les étudier, sous un mot écrit, on peut placer autant de pierres qu'on entend de sons. Exemple :

le printemps un mouchoir

Pour des commodités graphiques, on utilise la « pierre ronde » (un point) quand le costume du phonème comporte une seule lettre, et la « pierre plate » (un trait) quand il en comporte plusieurs.

* **Les « cordes »** : la corde matérialise la syllabe parlée, que les enfants ont souvent pris l'habitude de frapper (ou de marcher). Elle relie la première à la dernière pierre de la syllabe :

printemps mouchoir avion

* **Le « placard »** : Il s'agit d'un tableau de référence, dans lequel on range les costumes d'un même phonème. Chaque placard comporte :

- le signe de l'alphabet phonétique international (A.P.I.), placé à part entre crochets, et tracé dans une couleur qui lui restera spécifique, et point trop visible (par exemple : vert). « Signe du son », il ne sera jamais utilisé par les élèves...
- éventuellement, en premier, un mot-clé contenant le costume le plus fréquent.
- les mots-clés présentant d'autres costumes.

Ces mots étant écrits en noir, ou bleu, par exemple, les costumes du phonème dans chaque mot-clé seront tracés d'une couleur vive (par exemple : rouge), pour mettre les costumes (graphies) en valeur dans les mots...

Conseils pratiques :

- Se contenter au début des graphies essentielles. Les placards s'enrichiront par la suite.
- Faire précéder les noms d'un déterminant, les verbes d'un pronom ou à l'infinitif, les adjectifs au masculin singulier.
- Les placards, références permanentes, sont affichés au mur, au fur et à mesure de l'étude des phonèmes. Ils restent en place jusqu'à la fin de l'année scolaire. Il importe que tous les élèves puissent les lire de leurs places. Un placard individuel est placé dans le cahier de lecture de chacun.

Les correspondances grapho-phonémiques du français

(Tableau incomplet, ne comportant pas, notamment, les graphies avec des lettres « muettes »)

Phonèmes	Exemples	Graphies principales	%
« VOYELLES » (16)			
a	table, à, soi, moyen, solennel	a, à, i, y, e	8,1
ɑ	bas, pâte, noix, Jeanne, poêle, poêle	a, â, i, ea, ê, è	0,2
i	ici, île, mais, cyprès, week-end	i, î, ï, y, ee	5,6
e	et, été, laitue, pays, œdème	e, é, ai, ay, œ	6,5
ɛ	sel, très, fête, Noël, pair, faîte, neige, break	e, è, ê, ë, ai, aî, ei, ea	5,3
ə	petit, faisan	e, ai	4,9
u	cou, où, goût, Août, pull, igloo, clown	ou, où, oû, aoû, u, oo, ow	2,7
o	sot, côte, saut, seau, oignon	o, ô, au, eau, oi	2,2
ɔ	sotte, Paul, rhum, alcool	o, au, u, oo	1,5
y	lune, il a eu, qu'il eût	u, eu, eû	2
ø	pneu, jeûne, noeud	eu, eû, oeu	0,6
œ	fleur, cœur, œil, club	eu, œu, œ, u	0,3
ɑ̃	blanc, jambe, vent, tempête, Jean, faon	an, am, en, em, ean, aon	3,3
ɔ̃	savon, trompe, jungle, lumbago	on, om, un, um	2
ɛ̃	pin, timbre, pain, faim, rein, bien, thym, syntaxe	in, im, ain, aim, ein, en, ym, yn	1,4
œ̃	lundi, parfum, à jeun	Un, um, eun	
« SEMI-CONSONNES » (3)			
j	pied, yeux, soleil, paille, fille	i, y, il, ill, ll	1
w	poire, ouate, wapiti, aquarium, whisky	o ou, w, u, wh	0,9
ɥ	ruisseau, huit	u, hu	0,7
« CONSONNES » (17)			
s	sel, masse, citron, leçon, addition, piscine, dix	s, ss, c, ç, t, sc, x	5,8
z	zèbre, puzzle, rose, deuxième	z, zz, s, x	0,6
ʃ	cheval, short, schéma	ch, sh, sch	0,5
ʒ	jupe, gigot, plongeur	j, g, ge	1,7
b	balai, abbé	b, bb	1,2
p	poche, nappe	p, pp	4,3
k	cube, accord, coq, qui, képi, orchestre, extra	c, cc, q, qu, k, ch, x	4,5
g	garçon, guitare, ghetto, seconde, examen	g, gu, gh, c, x	0,3
d	rude, addition	d, dd	3,5
t	couteau, carotte, thé, sept	t, tt, th, pt	4,5
f	fourchette, sifflet, phare	f, ff, ph	1,3
v	voiture, wagon	v, w	2,4
l	lapin, ballon	l, ll	6,8
r	radis, perroquet, rhum	r, rr, rh	6,9
m	main, femme	m, mm	3,4
n	banane, anneau, automne	n, nn, mn	2,8
ɲ	agneau	gn	0,1

L'observation des correspondances grapho-phonémiques

La graphie de notre langue relève d'une double dépendance. D'une part, elle est en relation avec l'oral, dont elle se veut l'image plus ou moins fidèle, d'autre part elle est tributaire de conventions d'écriture dues à son histoire ou au fonctionnement de la langue.

Exemple : « guéries » dans « *les fillettes sont guéries* » donne une image des phonèmes [g], [e], [r], [i] par les lettres « g », « é », « r », « i », mais ajoute un « u » pour éviter « ge », et « es » pour marquer le féminin et le pluriel de l'adjectif attribut.

En fait, le jeu de ces deux relations est d'une réelle complexité. On ne peut trier les graphèmes sans remarquer la double appartenance de certains d'entre eux. Dans « *inquiet* », par exemple, le « t » (après « e ») sert à indiquer [e], et aussi à rappeler les dérivés : inquiéter, inquiétude...

Des études consacrées à l'orthographe française tendent bien à montrer qu'il s'agit d'un système à peu près cohérent. Mais ces essais de justification ne sont possibles que par référence à l'ensemble des mots français et à l'histoire de leur évolution. Ils ne proposent aucun modèle simple, aucun moule utilisable dans les premiers contacts avec l'écrit. C'est pourquoi, dans une perspective d'apprentissage de la lecture (qui n'est aucunement le déchiffrement, mais peut en avoir besoin), il semble plus commode de rassembler dans ce que nous avons convenu d'appeler les « costumes », l'ensemble des lettres qui « habillent » un « son », sans préciser le rôle que chacune peut jouer.

Exemple : dans « *les petits* », le costume du son [i], c'est la suite de lettres « its ».

Cependant, il deviendra plus tard nécessaire de pousser plus loin l'analyse. On remarquera tout d'abord qu'il existe une partie commune à plusieurs costumes, par exemple la lettre « i » pour « *la souris* », « *le fusil* », « *le petit* », « *elles sont parties* ». On observera ensuite que certains costumes peuvent se rencontrer en début ou en milieu de mot, d'autres non : par exemple, on ne rencontrera pas « it », costume du son [i], ailleurs qu'en terminaison... A partir du CE1, il sera possible de systématiser ces observations, et de construire des tableaux semblables à celui-ci :

mot	Précédé de	Graphème fondamental	Suivi de	Remarques
navire		i		
petit		i	t	cf : « le petit âne », « la petite »
ils sourient		i	ent	Accord du verbe
hiver	h	i		
trahies	h	i	es	« h » évite « ai ». Féminin pluriel

1- L'exploration de l'écrit à partir de l'oral

- A chaque phonème sa graphie (« à chaque son son costume ») :

L'épellation phonétique permet d'énumérer les phonèmes d'un mot. Notre démarche d'analyse de l'écrit à partir de l'oral conduit à attribuer une ou plusieurs lettres du mot à chacun de ses phonèmes. Quand les lettres servent seulement à établir la liaison avec l'oral, la distribution ne pose guère de problème : exemple : dans « *auto* », « au » traduit [o], « t » traduit [t], et « o » traduit [o].

Malheureusement, cette simplicité orthographique n'est pas la règle. Il s'agit d'attribuer alors à chaque son son costume. Voici quelques cas remarquables :

- **Consonnes doublées** : « *carré* », « *belle* », « *addition* », « *ennemi* »... L'habitude graphique coupe « bel-le », « car-ré »... On peut certes penser que dans « *belle* » le doublement de la lettre « l » contribue à donner à la lettre « e » la valeur d'un [ɛ] ; par contre, les deux « r » ne modifient en rien le « a » de « *carré* » : il est donc plus commode d'affecter la double consonne à la graphie du phonème concerné : dans « *belle* » le costume du son [l] sera « ll », dans « *carré* » le costume du son [r] sera « rr ».

- **La règle du reste** : le découpage du mot écrit en « costumes » conduit à distribuer toutes les lettres entre les phonèmes qui composent le mot oral. C'est un procédé commode, mais il ne faut pas en méconnaître le caractère arbitraire. On est conduit (voir tableau ci-dessus) à affecter d'abord les graphèmes qui entretiennent une relation évidente avec les phonèmes.

Exemple : dans « *printemps* », [p] > « p », [r] > « r », [ɛ̃] > « in », [t] > « t », puis on décide que les lettres qui restent « habilleront » le dernier son : [ɑ̃] > « emps »... Cette analyse ne prétend à aucune rigueur linguistique. Elle vise seulement à mettre en relation phonèmes et graphèmes pour faciliter aux enfants l'étude des correspondances grapho-phonémiques. Très vite il faudra conduire l'observation vers une étude plus solide du code écrit... Le découpage est loin de reposer toujours sur l'évidence, et l'on rencontre des cas délicats, bien connus des enseignants :

- Où mettre le « i » de « abeille » ? On peut considérer que « ill » sert de costume à [j] dans les mots « *paille* », « *rouille* », « *mouiller* »... mais également que « ll » joue le même rôle dans « *piller* », « *vrille* », « *fille* ». D'autre part, le costume du [ɛ] peut être « e » (« *la pelle* », « *l'hiver* »,...) ou « ei » (« *la peine* », « *la reine* »).

Le choix semble donc ouvert entre « a-b-e-ill-e » et « a-b-ei-ll-e » !

- Où mettre le « y » de « payer » ? Les syllabaires donnent souvent à la lettre « y » la valeur « i+i ». C'est, semble-t-il, la solution la plus commode.

Dans le mot « *payer* », à l'oral [pɛje], la lettre « y » est à la fois une partie du costume de [ɛ] et le costume de [j]. D'où : « p-ay-y-er » (?..)

- Les costumes du mot « taxi » : En général, on trouve dans un mot écrit plus de lettres que de phonèmes dans le mot oral. Le contraire peut arriver avec la lettre « x ». Le mot écrit « *taxi* » comporte 4 lettres, le mot oral [taksi] 5 phonèmes. On pourra décider que la lettre « x » sera le costume de deux phonèmes, [k] et [s] dans « *taxi* », [g] et [z] dans « *examen* »...

- les groupes de phonèmes : On peut garder l'habitude scolaire d'associer deux phonèmes quand le groupe ainsi obtenu fonctionne largement en étroite relation dans notre langue. C'est le cas de l'association de phonèmes semi-consonne et de phonèmes voyelle: [wa], [wɛ̃], [jɛ̃]... On aura tout intérêt à regrouper les mots contenant ces groupes de phonèmes, en réservant aussi une « annexe » du placard du [a] au [wa], une « annexe » du placard du [ɛ̃] au [jɛ̃]...

2- L'exploration de l'oral à partir de l'écrit :

L'observation des mots écrits à partir de l'oral doit préparer et faciliter l'activité inverse, puisque le déchiffrement demandera à l'enfant de retrouver les sons par delà leurs costumes. Il est donc utile de faire observer par les élèves certaines constantes ou certaines fréquences dans les relations de l'écrit vers l'oral.

(On retrouvera d'ailleurs certaines de ces considérations plus tard, lorsqu'on se préoccupera en cycle 3 de la prise d'indices dans l'acte de lire, ce qui justifie encore plus ces activités en cycle 2.)

- Les consonnes :

* Au début d'un mot, la présence d'une lettre consonne révèle en général le phonème qui commence le mot oral : « l » > [l], « r » > [r], ... Sauf erreur, ne sont exclues de cette « règle » que les lettres « c » (« *cire* », « *cri* », « *chasse* »), « g » (« *gerbe* », « *garçon* »), « p » (« *porte* », « *photo* »), en ne tenant pas compte de quelques emprunts : « *watt* », « *shoot* », « *shampooing* », et en oubliant les mots commençant pas « sch » qui intéressent peu le cycle 2.

* A l'intérieur d'un mot, les mêmes lettres consonnes gardent souvent une étroite relation avec les mêmes phonèmes. Mais de nouvelles possibilités s'offrent à certaines lettres ; le « s » intervocalique traduit [z], dans « *rose* » ; « l » peut servir de costume à [j] dans « *fille* » ; « m » et « n » s'emploieront pour nasaliser nombre de voyelles (« *mouton* », « *enfant* »...); « t » peut valoir [s] dans « *patient* »... Il est beaucoup plus difficile de s'y reconnaître.

* A la fin d'un mot, la présence d'une lettre consonne peut indiquer un phonème (« *bol* », « *avec* », « *la mer* »...), ou non (« *fusil* », « *accroc* », « *fermer* »...)

- Les voyelles :

Quelle que soit leur place dans le mot, il est impossible de privilégier une valeur de base :

- « a » > « *ami* », mais : « *auto* », « *paire* », « *train* », « *grand* »...

- « e » > « *petit* », mais : « *peur* », « *peine* », « *pente* »...

- « i » > « *ami* », mais : « *lapin* », « *soir* », « *frais* »...

Seules les lettres « é » et « è » sont en étroite relation avec [e] et [ɛ].

- Les syllabes écrites :

Dans l'écriture, nous considérerons comme syllabe l'ensemble des lettres qui habillent les phonèmes de la syllabe orale. Exemple : « e-nne-mi », « en-nuy-yer », « fi-lle », « pa-ille »...

Le découpage ci-dessus correspond à la décision généralement prise de garder au « e » final sa valeur de costume du phonème [ə]. Si l'on veut le considérer comme caduc, on aura une seule syllabe dans « fille » et « paille ». Voir, ci-dessous, le « e muet ».

Les syllabes écrites ne sont pas transposables. Le « qua » de « quatre » ne sert pas pour « carré ». Dans la mesure où, cependant, certaines fréquences d'écriture sont observables, la syllabe écrite reste pour l'apprentissage un outil de déchiffrement. C'est pourquoi on fera lire des syllabes dans des mots. Et cet entraînement pourra être utilement étendu à des suites graphiques ne coïncidant pas avec les syllabes : « gir »/« ira » dans « girafe », « part »/« arti » dans « partir » : voir plus loin les « suites sonores dans des mots »...

- Les particularités de prononciation :

La prononciation normalisée du français est celle de « l'homme de quarante ans, membre de la bourgeoisie parisienne ». Mais pour apprendre à lire à un enfant de 6 ans habitant en province, c'est sur la prononciation de l'enfant lui-même qu'on est tenté de s'appuyer, afin qu'il retrouve son propre langage ou celui de ses proches, derrière le visage écrit des mots. On est ainsi amené à repenser une norme qui, sans perturber le fonctionnement de notre langue, soit suffisamment proche des habitudes linguistiques des apprentis lecteurs. Quelques exemples fréquents :

*** Voyelles ouvertes, voyelles fermées :**

L'observation de l'oral fait toujours apparaître les oppositions [o]-[ɔ], [e]-[ɛ], [ø]-[œ]. (On négligera ici l'opposition [a]-[ɑ]). Mais la distribution de ces phonèmes est loin de correspondre en province à celle qu'on relève en Île de France. Le méridional prononce : [la mezɔ e dā la forɛ], et non : [la mezɔ ɛ dā la forɛ]. La relation entre ce qu'on entend et ce qu'on voit, conduit alors à accepter les graphies « ai », « est », et « êt » comme des costumes du phonème [e] et [ɛ] dans ces mots...

De même bien d'autres se prononcent différemment selon les régions : « rose », « autre », ou « feutre », « creuse », etc... En conséquence, bien que l'observation auditive conduise à distinguer voyelles ouvertes et voyelles fermées, il ne semble pas rentable de vouloir trier les costumes qui correspondraient à l'une ou l'autre de ces phonies. Seule, la reconnaissance du mot par l'enfant peut permettre de choisir. On peut donc ouvrir des placards à deux portes, voire un seul placard pour les deux phonèmes.

*** Le phonème [ə] (le « e muet ») :**

Entre la prononciation de « *La porte est fermée* », où le « e » de porte ne correspond à aucun phonème, et la prononciation de « *Nous le voyons* », où le « e » « habille » très distinctement le phonème [ə], on trouve divers degrés dans la netteté et l'intensité d'émission de ce son...

Nombreux sont les provinciaux qui conservent deux syllabes à « *la porte* », même si le [ə] n'est qu'à demi prononcé. Aussi a-t-il paru possible de conserver dans la plupart des cas l'équivalence entre syllabes parlées et syllabes écrites, les enfants remarquant d'ailleurs qu'on entend mieux le [ə] de « *petit* » que celui de « *porte* ». Cette pratique présente l'avantage de faciliter le découpage et l'observation des syllabes.

À La Réunion, la prononciation du français rend ces ajustements légitimes. Dans d'autres régions où la prononciation locale élimine le [ə], on se gardera bien de le faire apparaître, même par commodité !... Il reste dans tous les cas des syllabes irréductiblement « lourdes » (« *stop* », « *cric* », « *abrupt* », « *strict* », etc).

Indications pour les placards du Cours Préparatoire

Voici pour chaque phonème, des indications permettant aux maîtres de CP de préparer le contenu des activités d'observation des correspondances grapho-phonémiques pour leurs élèves, en fonction des particularités et des difficultés de chaque phonème. C'est en effet le « dosage » prévisionnel d'acquisitions adaptées, qui embarrasse le plus les enseignants qui y débutent .

NB : 1- l'indication « graphies » signifie : graphies à retenir principalement. Elles ne sont pas exhaustives, mais au contraire éliminent celles qui, tout en restant possibles selon les propositions de la classe, paraissent non indispensables au C.P... Dans les mêmes conditions, elles ne sont pas plus impératives dans leur totalité. Il s'agit seulement d'une indication de choix.

2- le sigle « cvz » signifie : « consonne(s) à valeur zéro », c'est-à-dire toute(s) consonne(s) ou lettre(s), accompagnant le phonème principal en restant « muette(s) »

3- les mots donnés en exemples sont purement indicatifs, un des avantages de cette pratique pédagogique étant l'entière liberté des contenus.

4- les semi-consonnes, ou semi-voyelles ([j], [w], et [ɥ]) sont des phonèmes délicats. Elles se prononcent plus brièvement que leurs voyelles correspondantes ([i], [u], et [y]), et c'est pourquoi Mme PREFONTAINE, dans la méthode du « Sablier » les appelait : « le i qui court », « le ou qui court », « le u qui court ». Il nous a paru possible de retenir cette idée.

1- Les Voyelles :

* Les phonèmes [a] et [ɑ]

- On ne distinguera pas le [a] de « patte » du [ɑ] de « pâte »
- graphies : « a » (la mare) , « à » (à), « ha » (le haricot), « a + cvz » (le chat, un repas)
- éventuellement : « e » dans « une femme », si les élèves le rencontrent

+ [wa] : On range les costumes du groupe sonore [wa] dans un compartiment accolé au placard du [a] : - graphies : « oi » (une poire), « oi + cvz » (le bois, une noix)
- éventuellement : « oê » (la poêle)

* Le phonème [i]

- graphies : « i » (un biberon), « y » (il y a), « i + cvz » (petit, la souris, du riz, la pluie...)
- éventuellement : « hi » (une histoire)
- On distinguera soigneusement le [i] du [j]. C'est le [j] qu'on relève dans « chien », « hier », « pied », et qu'on peut appeler « le i qui court » -voir ci-dessus-, ou par son nom : le « ye » (« yeux »).

* Les phonèmes [e] et [ɛ]

- On peut ouvrir un « placard à deux portes » : on placera les costumes communs dans l'un et l'autre compartiment.

- graphies très nombreuses : « é », « è », « ê », « e », « er », « est », « ez », « es », « ai », « ei », « ai+cvz » (il fait)...
- (pas de costume vedette)

[e] René manger il estil est la maisonla maison Etc....	[ɛ] Pierre mon frère il estil est la maisonla maison Etc...
--	--

* Les phonèmes [y] et [ɥ]

- On peut distinguer [y] et [ɥ] par des jeux auditifs.

NB : Le « u qui court » est semi-voyelle dans « la nuit » ou « suivre ». Il ne paraît pas utile d'avoir un placard spécial pour lui.

- graphies : « u » (la lune), « eu » (il a eu), « u + cvz » (dessus, la rue)
- éventuellement : « hu » (une hutte)

* Les phonèmes [o] et [ɔ]

- Comme il n'existe aucune graphie spécifique de l'un ou de l'autre phonème, on ne peut guère ouvrir un placard à deux portes (voir [e]-[ɛ] ci-dessus), mais plutôt un placard à une seule porte, avec le double signe phonétique de l'A.P.I..

- Observer dans les cas flagrants les deux prononciations (« *rose* », « *gauche* », etc).
- graphies : « o » (la moto), « o + cvz » (un escargot), « au » (sauter), « eau » (le bateau), « au , eau + cvz » (un artichaut, chaud, beaux)

* **Le phonème [u]**

- graphies : « ou » (la poule), « ou + cvz » (beaucoup, nous, la joue)
- Ne pas confondre [u] avec [w], que l'on entend dans « *ouate* » ou « *douane* », comme dans « *boîte* » ou « *doigt* ». C'est ainsi qu'on entend [u] dans « la brouette » et [w] dans « la chouette ».

* **Les phonèmes [ø] et [œ]**

- Comme pour [o]-[ɔ], on ne peut ouvrir qu'un placard (pas de costume spécifique)
- graphies : « eu » (bleu, la peur), « œu » (un vœu, le cœur), « eu , œu + cvz » (eux, les œufs)

* **Le phonème [ə]**

- graphies : « e » (petit, la porte), « ent » (ils chantent). Exceptionnel : « ai » (nous faisons)
- Dans la pratique, il s'avère impossible de faire distinguer [ø] de [ə] à l'oreille (comparer : « jeudi » et « je dis »). On ne peut guère justifier le placard du [ə] que par la graphie spécifique « e », fréquente et qui joue un rôle particulier .
- Si l'on décide (voir plus haut) de ne pas faire prononcer le « e muet », le mot « *porte* » n'a qu'une syllabe ([pɔr t]), de même que « *portent* » dans « *ils portent* ».

* **Le phonème [ã]**

- graphies : « an » (maman), « am » (la jambe), « en » (sentir), « em » (emporter), « an , en + cvz » (la dent, l'éléphant, dans)... On trouve de très nombreuses graphies de ce dernier type : ne pas les multiplier au début.

* **Le phonème [ɛ̃]**

- graphies : « in » (le lapin), « im » (simple), « in , im + cvz » (un point, vingt), « ain » (du pain), « ein » (plein), « aim » (faim), « en » (un examen, le chien)
- + [jɛ̃] - On peut ouvrir une annexe pour le groupe [jɛ̃], comme on l'a fait pour [wa].

* **Le phonème [ɔ̃]**

- graphies : « on » (le ballon), « om » (tomber), « on + cvz » (le pont, nous allons).
- éventuellement : « hon » (la honte).

* **Le phonème [œ̃]**

- graphies : « un » (lundi). Éventuellement : « um » (le parfum)

2 - Les semi-consonnes (ou semi-voyelles)

* **Le phonème [j]**

- L'étude des graphies de ce phonème est particulièrement délicate. Noter les deux décompositions possibles de « *payer* » : « p-a-y-er » et « p-ay-er ». Voir plus haut pour « *abeille* » : comment faire pour « *soleil* » (« s-o-l-e-il », « s-o-l-ei-l », « s-o-l-ei-il ») ?
- graphies: « i » (le pied), « il » (le soleil), « ill » (la paille), « ll »(la fille), « partie de y » (le crayon)
- éventuellement : « hi » (hier), « y » (le cobaye)

* **Le phonème [w]**

- On l'étudie d'abord inclus dans des groupes sonores [wa], [wɛ̃], en annexes des placards du [a] et du [ɛ̃]. La décomposition en « pierres et cordes » révèle les deux phonèmes.
- En fin d'année, on peut reprendre l'étude de ce phonème lors de révisions, mais en le conservant dans les couples sonores.
- graphies : « o » (la poire, moins), « ou » (le fouet, oui, de la ouate).
- éventuellement : « u » (l'aquarium), « w » (les waters).

- * **Le phonème [ʊ]** - pas d'étude particulière, pas de placard.

3 - Les Consonnes

- * **Le phonème [r]** - graphies : « r » (la route), « rr » (le carré), « r + cvz » (il court, lourd, vers)
- On emploiera un seul signe, [r], pour toutes les variétés de prononciation de ce phonème (c'est-à-dire pas le signe [R], du R « roulé »...)
- * **Le phonème [l]** - graphies : « l » (lundi), « ll » (elle)
- * **Le phonème [s]** - graphies : « s » (la salade), « ss » (aussi), « c » (ici), « ç » (un garçon)
- éventuellement : « t » (la récréation), « sc » (la scie)
- On peut remarquer en fin d'année que la lettre « x » peut habiller deux sons, dont [s] (« taxi »)
- * **Le phonème [z]** - graphies : « z » (zéro), « s » (la rose), qui est le plus fréquent
- On pourra remarquer la valeur du « s » entre deux voyelles (nombreuses exceptions)
- * **Le phonème [t]** - graphies : « t » (la table), « tt » (mettre). Éventuellement : « th » (du thé), « pt » (sept)
- * **Le phonème [d]** - graphies : « d » (mardi). Éventuellement : « dd » (l'addition)
- * **Le phonème [k]** - graphies : « c » (« le carré »), « cc » (accrocher), « qu » (un disque)
- éventuellement : « q » (cinq), « k » (Karine), « cq » (Jacques)
- * **Le phonème [g]** - graphies : « g » (grand), « gu » (longue). Des exercices peuvent conduire, par l'observation, à la règle : « g » devant r, l, a, o, u / « ge » devant e, i, y.
- * **Le phonème [p]** - graphies : « p » (la porte), « pp » (appeler)
- * **Le phonème [b]** - graphies : « b » (la robe)
- * **Le phonème [m]** - graphies : « m » (le matin), « mm » (immense)
- * **Le phonème [n]** - graphies « n » (la lune), « nn » (une année)
- * **Le phonème [f]** - graphies : « f » (faire), « ff » (une affaire). Éventuellement : « ph » (une photo)
- * **Le phonème [v]** - graphies : « v » (vert). Éventuellement : « w » (un wagon)
- * **Le phonème [ʃ]** - graphies : « ch » (un cheval)
- * **Le phonème [ʒ]** - graphies : « j » (jaune), « g » (le genou), « ge » (nous mangeons)
- * **Le phonème [ɲ]** - graphies : « gn » (la campagne). L'expérience montre que les enfants ne distinguent pas le [ɲ] de « campagne » et la suite [ɲj] de « panier » à l'oreille. Pour les adultes, c'est la connaissance de la graphie qui oriente vers l'une ou l'autre épellation phonémique. Aucune solution satisfaisante.
- * **Les phonèmes [ɲ] et [x]** : concernent des emprunts à l'anglais (« camping ») ou à l'espagnol (« jota ») et à l'arabe (« khamsin »). Utilisables si de tels mots se présentent.

Remarques :

- 1) On aura donc : **31 placards** (simples ou doubles) pour les **36** phonèmes de la langue.
 - 2) On pourrait considérer que le costume majuscule (« D ») est différent du minuscule (« d »). On risque de la sorte de compliquer certains placards déjà chargés. Mieux vaut convenir que **le seul costume minuscule script suppose toutes les autres formes de la lettre** (majuscules et minuscules d'imprimerie, cursive, script), en gardant devant les élèves l'alphabet avec ses diverses graphies.
-