

## 4

# Comprendre les systèmes d'écriture pour mieux enseigner le nôtre<sup>1</sup>

C.L.É.O. GS vous propose une option didactique forte, celle qui consiste à donner à la syllabe une place centrale dans l'entrée dans l'écrit. Le présent chapitre va nous permettre d'explicitier les raisons de ce choix.



## Du principe idéographique au principe alphabétique

Afin de mieux comprendre les enjeux de l'apprentissage de la lecture-écriture pour nos élèves, nous allons explorer rapidement l'évolution des systèmes d'écriture en Asie.

- En **chinois mandarin** (vers 1 200 av. J.-C.), les caractères représentent des objets du monde symbolisés. Cette langue écrite ne repose pas sur le principe alphabétique<sup>2</sup> : les symboles utilisés ne sont en rien liés à la prononciation des mots. Deux systèmes, l'un graphique, l'autre phonologique, coexistent indépendamment l'un de l'autre. On peut lire (au sens de *comprendre*) le mandarin sans savoir le prononcer. Apprendre le mandarin écrit consiste donc à mémoriser un très grand nombre d'idéogrammes.

arbre	木	(symbolisant le tronc, les racines et les branches)	prononciation : mù
bosquet	林	(deux idéogrammes 木 côte à côte)	prononciation : lín
forêt	森	(trois idéogrammes 木 assemblés)	prononciation : sēn

- En **japonais**, deux systèmes coexistent : les **kanji**, qui sont des idéogrammes hérités du chinois (VIII<sup>e</sup> siècle après J.-C.) et les **hiragana** et **katakana** qui s'écrivent à l'aide de **kana**, caractères représentant des syllabes (à partir du X<sup>e</sup> siècle après J.-C.).

On écrit donc au moyen d'un syllabaire, composé de 46 caractères de base, représentant chacun une syllabe.

コケッコ *kokekokko* : « cocorico »  
 コ → ko  
 ケ → ke  
 ッ → représente un arrêt glottal.

<sup>1</sup> Ce chapitre a bénéficié de la relecture attentive et des précieuses suggestions d'améliorations de Rémi Brissiaud (maître de conférences honoraire en psychologie cognitive à l'université de Cergy-Pontoise), de Marie-Line Bosse (professeure de psychologie à l'université de Grenoble-Rhône-Alpes) et de Patrick Picard (formateur).

<sup>2</sup> Principe selon lequel l'écrit code principalement l'oral (sons qui se succèdent dans la chaîne parlée) et non directement le sens.

Les *kana* ne peuvent pas être décomposés en phonèmes. Ce n'est donc pas une langue alphabétique. Cependant, au moyen d'un nombre limité de syllabes, le lecteur peut prononcer les mots, même ceux qu'il ne connaît pas.

- Le **coréen écrit (*hangul*)**, apparu au xv<sup>e</sup> siècle, est particulier : c'est une langue alphabétique, reposant sur un alphabet de 10 voyelles et 14 consonnes, mais qui se combinent sous la forme de caractères syllabiques.

Par exemple, le mot « gabang » (cartable) se décompose ainsi :



Les petit·e·s Coréen·ne·s commencent à reconnaître les syllabes simples (composées d'une consonne et d'une voyelle) dès l'âge de 4 ans, au jardin d'enfants ou dans le cadre familial. Cependant, il n'est pas exigé d'eux/elles qu'ils/elles soient capables d'analyser les différents éléments constituant chaque syllabe. Ils/elles apprennent donc la valeur sonore de chaque syllabe écrite « en bloc », sans chercher d'emblée à analyser les éléments constituant chaque caractère syllabique.

Ce n'est qu'en première année d'école élémentaire qu'il est demandé de « connaître les noms et les valeurs isolées des caractères Hangul, comprendre la relation entre les sons et la notation, utiliser correctement les signes de ponctuation, les lettres et les caractères ».<sup>3</sup>

Au jardin d'enfants, on travaille donc la phonologie **au niveau de la syllabe**, en associant étroitement la syllabe orale à sa représentation graphique.

C'est un choix conforté par de nombreuses recherches internationales : les élèves de 4 à 5 ans sont, dans leur immense majorité, capables de manipuler les syllabes (déplacement, doublement, retrait, ajout...). En revanche, la manipulation de phonèmes est très problématique. Et cela est indépendant de la culture ou de la langue des élèves. **Segmenter et manipuler des syllabes est une aptitude commune à tous les êtres humains**, tandis que la capacité à segmenter et manipuler des phonèmes n'apparaît pas spontanément : seules les personnes ayant appris une langue alphabétique en sont capables. Des Chinois·e·s lettré·e·s, ayant appris le mandarin et assimilé des milliers d'idéogrammes, sont incapables d'avoir une activité métalinguistique sur les phonèmes composant les mots de leur langue, car l'apprentissage du mandarin écrit ne s'appuie pas du tout, et pour cause, sur les relations graphophonologiques.

<sup>3</sup> Curriculum sud-coréen, 2015.

- Depuis l'invention de l'écriture, l'humanité est donc passée progressivement d'un système idéographique à un système alphabétique. On peut schématiser cette évolution ainsi :

Écriture idéographique (mandarin)	Écriture syllabique (japonais)	Écriture syllabo-alphabétique (coréen)	Écriture alphabétique (langues occidentales)
Plusieurs milliers d'idéogrammes	Quelques centaines de caractères	Quelques centaines de caractères, constitués de la combinaison de quelques dizaines d'éléments de base	Quelques dizaines de caractères

On voit, au cours de l'histoire, que l'apprentissage de la langue écrite repose de moins en moins sur la mémoire brute et de plus en plus sur les compétences analytiques.

Dans le même mouvement, on passe d'un système totalement indépendant des sons de la langue à un système demandant des compétences de discrimination des éléments de la langue de plus en plus fines. Nous allons voir que cette question des habiletés phonologiques est centrale dans l'apprentissage de toutes les langues alphabétiques.



## L'œuf et la poule

- On est en droit de se poser la question suivante : Faut-il devenir habile à manipuler les phonèmes pour réussir son entrée dans la lecture-écriture, ou bien est-ce le démarrage de l'apprentissage de la lecture-écriture qui favorise l'habileté à manipuler les phonèmes ?

Autrement dit : La **conscience phonémique** est-elle un **prérequis** à l'apprentissage de la lecture, ou apparaît-elle **à l'occasion** de cet apprentissage ?

- La recherche a produit des résultats divergents sur cette question. Pour synthétiser, on peut dire que la conscience des phonèmes ne s'améliore réellement qu'à partir du moment où l'on apprend la langue écrite. Les chercheurs s'accordent à dire que c'est généralement autour de 6 ans que l'enfant est prêt à manipuler les phonèmes avec habileté. Par exemple, dans une étude de Liberman<sup>4</sup> de 1974, les performances de segmentation syllabique et phonémique sont testées à 4, 5 et 6 ans : Les habiletés phonologiques au niveau du phonème ne progressent fortement qu'à 6 ans, au moment où l'élève commence l'apprentissage formel de la lecture-écriture.
- Par ailleurs, d'autres recherches constatent que les élèves ayant développé des habiletés remarquables en conscience phonémique dès la maternelle ont les meilleures chances de réussir leur entrée en lecture-écriture au CP<sup>5</sup>. Ces élèves sont capables, par exemple, de déterminer que le mot « café » est constitué de quatre phonèmes : /k/ /a/ /f/ /é/ .

<sup>4</sup> Isabelle Y. Liberman et al., « Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child », *Journal of Experimental Child Psychology*, 18(2), p. 201-212, 1974.

<sup>5</sup> Ehri, Linnea et al., « Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the national Reading Panel's meta-analysis », *Reading Research Quarterly*, 36(3), p. 250-287, 2001.

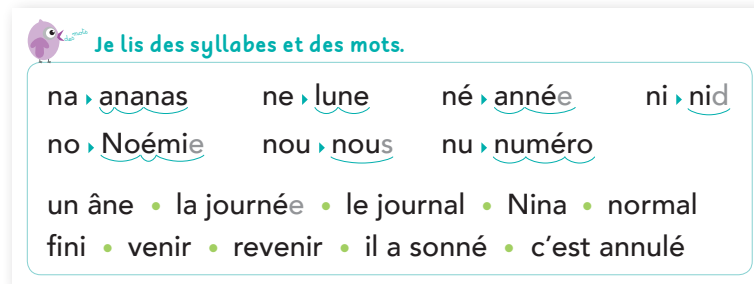
Il est intéressant de se demander **dans quelles conditions d'entraînement ces habiletés se développent de manière optimale**. La recherche a établi qu'un entraînement à la conscience phonémique sans support écrit est moins efficace qu'un entraînement ménageant des **liens explicites entre les unités de l'oral et de l'écrit**<sup>6</sup>.

- Les études les plus couramment citées s'intéressent majoritairement aux enfants apprenant à lire en contexte anglophone. Or, il y a des différences très importantes entre l'anglais écrit et le français écrit. Parmi celles-ci, la plupart des mots appris en première année en langue anglaise sont des monosyllabes. Observez par exemple cette fiche d'activité, qui entraîne la distinction entre *F* et *D* en position initiale :



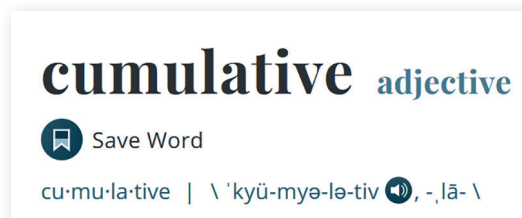
La majorité des mots que les petits anglophones rencontrent sont des monosyllabes. La question de la segmentation syllabique ne se pose donc pas du tout de la même façon qu'en français.

Comparez avec cette page tirée d'un manuel de CP<sup>7</sup>, en début d'année :



Extrait de *Calimots*

- Les mots monosyllabiques sont rares en français ; les élèves sont donc confrontés d'emblée à des mots bi- et trisyllabiques. De ce fait, les stratégies de segmentation syllabique sont beaucoup plus cruciales qu'en anglais, dès le début de l'apprentissage. D'ailleurs, beaucoup d'anglophones adultes sont peu surs d'eux/elles quand il s'agit de segmenter des mots longs ou peu courants. Observez par exemple cet extrait de dictionnaire en ligne qui précise la segmentation syllabique à l'écrit comme à l'oral :



Dictionnaire Merriam-Webster en ligne

<sup>6</sup> « Les entraînements phonémiques sont plus efficaces quand ils portent sur le lien oral-écrit (lettres-sons, par exemple) comparativement aux entraînements effectués uniquement à l'oral ou avec des supports visuels comme des images. » Guide Éducol, *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle*, 2020.

<sup>7</sup> Sandrine Lenoble, Karine Paccard, Adeline Pesic, *Calimots*, Retz, 2019.

Le dictionnaire *Larousse* en ligne ne se donne pas cette peine :

 **cumulatif, cumulative**

adjectif

En français, la prononciation de cet adjectif est entièrement prévisible pour tout lecteur francophone, et même pour tout·e étudiant·e étranger·ère ayant acquis les correspondances graphophonologiques régulières du français.

- Nous insistons ici sur une autre différence fondamentale entre l'anglais et le français : le **degré de cohérence des correspondances graphophonologiques** ; l'anglais est beaucoup moins prévisible que le français, c'est même la langue alphabétique la moins régulière de ce point de vue. L'étude des rapports entre les graphèmes et les phonèmes y est donc beaucoup moins « rentable ». En français, en revanche, la plupart des mots (c'est encore plus vrai en contexte scolaire) peuvent être décodés au moyen des correspondances graphophonologiques régulières. Ces **deux paramètres** (longueur des mots plus importante en français ; régularité plus importante des relations entre les sons et les lettres) expliquent amplement en quoi l'accent mis sur la **segmentation syllabique** peut se montrer d'une grande efficacité en français alors qu'elle apparaît beaucoup moins déterminante en anglais.
- La plupart des études, qu'elles viennent du monde francophone ou anglophone, s'intéressent aux **prédicteurs de réussite dans l'apprentissage de la lecture**<sup>8</sup>. Elles établissent plus souvent une *corrélation* (deux données distinctes sont statistiquement liées) qu'une *causalité* (la deuxième donnée est la résultante de la première). Nous manquons encore d'études évaluant précisément le **rôle et l'importance de la conscience phonologique au niveau de la syllabe dans l'acquisition du français**. Le modèle DIAMS<sup>9</sup> fait l'hypothèse qu'il existe un « pont syllabique » entre syllabes orales et syllabes écrites. Cette attention spécifique aux liens entre forme orale et forme écrite des syllabes de base permettrait à davantage d'enfants de « percer le code » alphabétique, et de manière plus progressive. À cet égard, nous irons voir un peu plus loin ce que l'apprentissage du coréen peut nous apprendre (p. 28)...
- En résumé, les pratiques actuelles dans le monde francophone s'appuient massivement sur des recommandations qui nous viennent du monde anglophone, en particulier des États-Unis. Nous pensons que **les spécificités du français écrit appellent des stratégies d'apprentissage différentes de celles de l'anglais**.
- Il faut en outre garder à l'esprit que si des aptitudes de conscience phonémique<sup>10</sup> sont fortement corrélées à une entrée facilitée dans la lecture, rien ne prouve qu'en faisant le forcing sur la conscience phonémique auprès d'élèves qui n'y sont pas prêt·e·s, on augmentera leurs chances de réussir leur entrée en lecture-écriture.
- Alors, qui de l'œuf ou de la poule ? Il semble que **conscience phonémique et apprentissage de la lecture s'étaient mutuellement, dans un cercle vertueux** : les premiers apprentissages sur le fonctionnement de l'écrit accélèrent les compétences de conscience phonémique, qui à leur tour facilitent et renforcent les compétences de lecture/écriture.
- Puisque la conscience phonémique est un bon prédicteur de la réussite en lecture, on pourrait être tenté de vouloir la développer précocement à la maternelle. Mais

---

<sup>8</sup> Pour plus de détails, se référer au guide Éduscol : *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle*, 2020, *op. cit.*

<sup>9</sup> DIAMS : *Developmental Interactive Activation Model with Syllables*. Pour davantage de précisions, lire : N. Doignon-Camus et D. Zagar, *L'apprentissage de la langue écrite - Les enfants apprentis lecteurs perçoivent-ils la syllabe à l'écrit : Le modèle DIAMS*, Presses universitaires de Rennes, 2009.

<sup>10</sup> Aptitude à discriminer et isoler les phonèmes dans un énoncé.

c'est oublier, pour prendre une image familière, que ce n'est pas en tirant sur une plante qu'on accélère sa croissance... Une proportion importante d'élèves de 4-5 ans ne comprennent pas la visée des activités de conscience phonémique, pour une raison simple : quand on essaie de les faire travailler sur les phonèmes, plus petites unités de l'oral, ils/elles ne perçoivent pas une succession de phonèmes, mais une succession de syllabes. Les **phonèmes** sont des éléments de nature **conceptuelle**, qui ne « tombent pas sous le sens ». De ce fait, le temps prématurément consacré à ces activités très pointues est bien souvent du temps perdu pour ces élèves, qui restent en retrait des séances, tentent de se comporter conformément aux attentes de l'enseignant-e ou encore ajustent leurs réponses en fonction de la réaction de leurs camarades plus avancé-e-s, mais sans accéder à une compréhension authentique des activités.

- Est-ce à dire qu'il est inutile de proposer des activités de conscience phonémique en GS ? Non, bien sûr. Mais pour que ces activités soient réellement efficaces pour tou-te-s les élèves, il faut qu'elles soient véritablement **à leur portée**.



### Qu'appelle-t-on conscience phonologique et conscience phonémique ?

Il apparaît utile de **distinguer clairement la conscience phonologique et la conscience phonémique**, les deux termes pouvant prêter à confusion.

- La **conscience phonologique** peut être définie comme la compétence à observer et manipuler la langue orale dans ses différentes dimensions (énoncés, mots, syllabes, rimes, phonèmes) pour elle-même, et non pas pour le message qu'elle porte : il s'agit d'une compétence métalinguistique.

Par exemple, si je dis : « Va fermer la porte ! », l'enfant qui s'exécute a compris le message sans porter attention aux mots qui le composent.

En revanche si je dis « Va la porte fermer ! », et que l'enfant m'interpelle en me demandant pourquoi j'ai dit les mots « à l'envers », il manifeste une réflexion non sur le message lui-même, mais sur la manière dont je l'ai formulé. Il a conscience que le langage oral peut être observé pour lui-même.

Elle se développe successivement sur :

- les énoncés (exemple ci-dessus) ;
- les mots (que je peux répéter, supprimer, prononcer en ménageant des pauses, etc.) ;
- les syllabes et les rimes (que je peux repérer, répéter, supprimer, remplacer, etc.) ;
- les phonèmes (que je peux repérer, comparer, déplacer, etc.).

C'est cette dernière aptitude qu'on appelle la **conscience phonémique**, donc à ne pas confondre avec la conscience phonologique qui englobe toutes les unités (de l'énoncé au phonème).

### La syllabe, voie privilégiée d'accès à la conscience phonémique

La syllabe est l'outil universel le mieux adapté pour étudier l'articulation oral/écrit en maternelle, et ce pour plusieurs raisons :

1. La **syllabe (orale)** est perçue spontanément par tou-te-s les élèves ou presque : quand on organise un entraînement progressif et structuré, ils/elles parviennent à la manipuler, à l'isoler, à la repérer, à segmenter des mots, à compter le nombre



de syllabes. Il est donc judicieux de s'appuyer sur cette unité de la langue pour construire le socle des compétences phonologiques avant de s'intéresser aux capacités plus fines de perception et de manipulation du phonème.

2. La syllabe écrite est constituée d'une ou plusieurs lettres (généralement de une à trois lettres) qui donnent une réalité visible, concrète, stable et manipulable aux syllabes entendues. Par exemple, il est facile de repérer dans différents mots une même syllabe se prononçant de la même façon.

- Quand je segmente le mot « koala » en syllabes, j'entends la syllabe /la/ à la fin du mot. Dans « lapin », j'entends la même syllabe en premier. Quand j'observe ces deux mots écrits (discrètement segmentés en syllabes), je suis en mesure de repérer visuellement que la syllabe orale /la/ s'écrit avec deux lettres, L et A :



- Tous les élèves de GS sont en mesure de faire ces observations, et ce lien explicite entre syllabe orale et syllabe écrite contribue à établir solidement des connaissances de base :
  - Le langage oral est codé à l'écrit au moyen de lettres.
  - L'écrit n'est pas une suite de lettres aléatoires : des règles en organisent la permanence.
  - La syllabe LA s'écrit et se prononce systématiquement /la/¹¹.
  - Une syllabe peut être constituée d'une, deux, trois lettres, parfois plus.
  - Une syllabe que je distingue à l'oral sera codée à l'écrit au moyen de lettres dont je connais le nom, dans un ordre établi que je peux mémoriser.

### Qu'est-ce qui rend la perception des phonèmes si difficile pour les élèves de maternelle ?

- Les phonèmes, au sein d'une syllabe, ne font pas que se succéder : ils sont fusionnés. Avec un logiciel d'analyse sonore, il est impossible de tracer, au sein de la syllabe /la/, une limite précise entre le son /l/ et le son /a/, et pour cause : la fusion des deux phonèmes crée un « fondu-enchaîné » très différent d'une simple succession.
- L'équivalent visuel de ce phénomène pourrait être le suivant :  
Présentés isolément,

le phonème /l/ est symbolisé par la couleur bleue,	<b>L</b>
le phonème /a/ est symbolisé par la couleur jaune,	<b>A</b>
L'élève pourrait donc s'attendre à percevoir un L « bleu » suivi d'un A « jaune ».	<b>LA</b>
En réalité, ce qu'il perçoit est un dégradé de vert sans rapport avec ses attentes.	<b>LA</b>

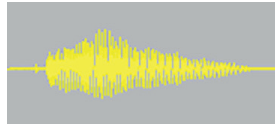
Le mélange des deux couleurs a créé une autre couleur.

<sup>11</sup> En maternelle, on travaille exclusivement sur les rapports graphophonologiques réguliers.

De même, la fusion des phonèmes au sein de la syllabe crée un fondu-enchaîné sonore qu'il est difficile d'analyser :



LLLL



AAAA



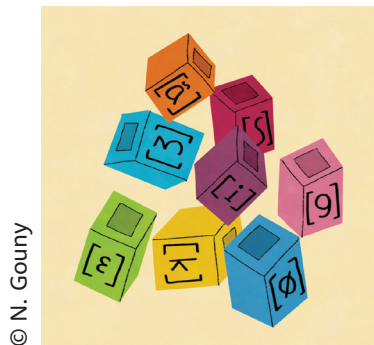
LA

Où s'arrête le son /l/, où commence le son /a/ ? Impossible de le dire.

La conscience phonémique est donc un apprentissage ardu, de nature conceptuelle, et faisant appel à des capacités d'abstraction hors de portée de nombre d'élèves de 5 ans.

### Pourquoi travailler la conscience phonologique au niveau de la syllabe et non du phonème ?

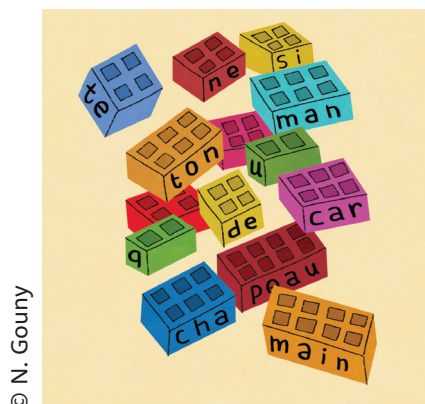
- L'assemblage des sons de la langue, transcrits par les lettres de l'alphabet, est comparable pour l'enfant à un jeu de construction dont il s'agit d'assembler et de manipuler les briques.
- Lorsqu'on travaille **au niveau du phonème**, le jeu de construction s'apparente à celui-ci :



© N. Gouny

Les briques, très petites, sont difficiles à manipuler, à assembler, et font référence à des unités sonores très courtes, évanescentes, difficiles (voire impossibles) à prononcer isolément... Les élèves risquent fort de s'en désintéresser.

- Lorsqu'on travaille la phonologie **au niveau de la syllabe**, le jeu ressemble plutôt à cela :



© N. Gouny

Les briques du jeu, adaptées aux doigts des enfants, sont beaucoup plus faciles à assembler et à manipuler. Chaque brique fait référence à la fois à une représentation *sonore* et à une représentation *visuelle*. Si l'association de la syllabe écrite et de sa réalisation sonore n'est pas encore mémorisée, l'élève sera en mesure de récupérer



l'information au moyen de mots référents aisément accessibles dans la classe grâce à des syllabaires (voir le CD-Rom) :

<p>MO</p>  <p>MOTO</p>	<p>MU</p>  <p>MUGUET</p>	<p>MÉ</p>  <p>MÉTÉO</p>
<p>LO</p>  <p>LOTO</p>	<p>LU</p>  <p>LUTIN</p>	<p>LÉ</p>  <p>LÉZARD</p>
<p>RO</p>  <p>ROBOT</p>	<p>RU</p>  <p>RUBAN</p>	<p>RÉ</p>  <p>RÉVEIL</p>

- Certain-e-s élèves, les plus habiles, ou encore ceux ayant bénéficié dans leur milieu familial d'une première sensibilisation aux lettres et aux sons qu'elles produisent, seront capables d'emblée de procéder à des fusions de phonèmes. Et, du point de vue de leur parcours scolaire, il est évident que ces élèves sont sur une trajectoire très favorable. Mais si ces élèves particulièrement avancé-e-s ont des capacités précoces, cela ne signifie pas que tous/toutes pourront faire la même chose. Ils/Elles constituent l'exception, et non la règle, et ce n'est pas sur eux/elles qu'il faut régler le rythme et la teneur des activités proposées à l'ensemble de la classe : le risque serait grand de perdre en route la majorité des autres élèves.
- Cela ne signifie pas non plus que ces élèves aux compétences remarquables vont ronger leur frein en attendant que les autres progressent : ils/elles seront en mesure d'explorer et d'analyser les éléments constitutifs de la syllabe (les graphèmes) et de découvrir les correspondances graphophonémiques, ainsi que de s'essayer à la fusion phonémique (le « B-A BA »). Dans C.L.É.O. GS, le rythme d'apprentissage s'adapte souplement à chaque élève et **la différenciation est intégrée à la démarche**, sans prévoir de matériel ou d'activités spécifiques pour les élèves les plus fragiles.
- **Travailler en profondeur la conscience phonologique au niveau de la syllabe, et non du phonème, est selon nous la réponse la plus efficace**, car ces manipulations sont à la portée de tous les élèves, quel que soit le milieu familial, quels que soient les apprentissages précoces éventuels entrepris en dehors de l'école.
- C.L.É.O. GS s'organise massivement autour de la conscience phonologique au niveau de la syllabe. Cela ne signifie pas qu'on ne chemine pas vers la conscience phonémique : il s'agit plutôt de **ne pas brûler les étapes**.  
Signalons enfin qu'au CP, se poseront des problèmes de déchiffrage dus aux frontières entre syllabes : on ne segmente pas de la même façon « **ca**/nard » et « **can**/tine » ou encore « **a**/mitié » et « **am**/poule ». Les élèves acquièrent peu à peu des compétences de segmentation s'appuyant sur la fréquence statistique des associations de lettres en français. Ces compétences, d'ordre implicite, favorisent grandement le découpage correct en syllabes. C.L.É.O. GS, parce qu'il permet de multiplier les rencontres avec les syllabes les plus courantes avant l'entrée au CP, favorise le développement de ces compétences.

## Pourquoi segmenter les mots en syllabes écrites et non en syllabes orales ?

- À la maternelle, il est d'usage de segmenter les mots en syllabes orales :  
baleine → /ba/lɛn/ 2 syllabes orales /ba/lɛ/nə/ 3 syllabes écrites  
samedi → /sam/di/ 2 syllabes orales /sa/mə/di/ 3 syllabes écrites
- Cette manière de segmenter est celle qu'utilisent spontanément les élèves quand ils/elles scandent les syllabes d'un mot.
- Pourtant, nous avons choisi, dans C.L.É.O. GS, d'apprendre très vite à **segmenter en syllabes écrites**.

Voici les raisons de ce choix :

Segmenter un mot en syllabes est une **activité motivée par l'apprentissage de la lecture/écriture** : Quand on apprend à scander des syllabes, on ne développe pas cette habileté pour elle-même. Le but est d'être en mesure d'observer et de manipuler ces unités afin de les écrire et de les lire.

La syllabe écrite a plusieurs avantages :

- Elle contribue à **fixer en mémoire l'orthographe des mots**. En scandant /fa-ri-ne/, et non /fa-rin'/, l'élève commence à intégrer l'orthographe de ce mot, et notamment la présence d'un *E* muet final.
  - Elle permet également de rendre plus **facile la transcription exacte** de mots complexes : il est plus facile d'essayer d'écrire le mot « lèvres » quand on l'a segmenté en deux syllabes (LÈ/VRE) qu'en une seule (LÈVR').
  - Enfin, les élèves ne font qu'anticiper de quelques mois l'apprentissage de la syllabe écrite qui sera, de toute manière, massivement utilisée au CP.
- Comment faire entrer les élèves dans cet apprentissage ? Bien sûr, la segmentation spontanée, par les élèves, de mots comprenant un *E* muet reste la segmentation en syllabes orales. il ne s'agit pas de l'interdire et encore moins de la sanctionner ! En revanche, on profitera de toutes les occasions qui se présenteront pour faire remarquer aux élèves la présence d'un *E* muet final<sup>12</sup>. On dira par exemple : « /ba-lein'/, vous avez raison, il y a deux syllabes, mais regardez, à la fin du mot, je vois un *E* qui ne s'entend pas d'habitude. Si je dis ce *E*, j'entendrai 3 syllabes : BA-LEI-NE. » Les élèves repèrent généralement très vite ces *E* muets finaux et sont en mesure de scander les mots en syllabes écrites. Certain-e-s ont parfois tendance à ajouter un *E* muet qui n'existe pas : /so-leil-\*le/. Dans ce cas, l'observation du mot écrit permettra de constater l'absence de *E* en fin de mot et donc la suppression de la syllabe parasite.

## Progresser vers la conscience phonémique : comment procéder ?

- C.L.É.O. GS permet à chaque élève, au moment où il/elle y est prêt-e, de percevoir les phonèmes de la langue, dans une **progressivité** des activités de découverte, d'exploration, de structuration des connaissances.
- Les phonèmes les plus simples à percevoir et à isoler sont les **sons-voyelles** :  
– d'abord transcrits par une voyelle unique : *A, É, I, O, U* ;  
– puis transcrits par une suite de deux ou trois lettres : *AN, EAU, OU*, etc.
- Ils sont faciles d'accès quand ils constituent le phonème unique d'une syllabe, notamment en position initiale : **A/DÈ/LE – OU/RA/GAN – U/SI/NE**.  
Ce sont ces phonèmes vocaliques qui seront travaillés en priorité.

<sup>12</sup> plus rarement un *E* muet intercalé, comme dans « samedi ».

- Ensuite viennent les **phonèmes transcrits par les consonnes fricatives**, dont on peut prolonger le son : *F, J, L, M, N, R, S, V, Z*.  
Les programmes précisent que c'est cette catégorie de phonèmes qu'il faut travailler en GS<sup>13</sup>. On a vu que si ce sont les phonèmes consonantiques les plus accessibles, ils n'en sont pas moins difficiles à appréhender pour beaucoup d'élèves.
- Enfin viennent les **phonèmes transcrits par des consonnes occlusives**, pratiquement impossibles à prononcer isolés, et dont on ne peut prolonger la durée : *B, D, K, P, Q, T...* Ces consonnes occlusives ne seront véritablement perçues, isolées et étudiées qu'au CP, sauf pour les élèves les plus avancé·e·s qui quitteront la maternelle avec une connaissance quasi complète des relations graphophonémiques.
- Un autre facteur de complexité à prendre en compte est le nombre de phonèmes constituant une syllabe : Il est évidemment bien plus difficile de discriminer, dans l'ordre, les phonèmes du mot « sprint » /sprint/ (mot monosyllabique, 6 phonèmes), par exemple, que ceux du mot « vu » /vy/ (mot monosyllabique, 2 phonèmes).
- Dans C.L.É.O. GS, nous insistons sur les syllabes les plus accessibles à l'analyse, constituées soit d'un phonème voyelle unique, soit d'une consonne fricative suivie d'une voyelle (structure CV, consonne/voyelle, par exemple *MA, NO, RA, VI*, etc.).  
On attirera l'attention, patiemment et progressivement, sur les lettres qui composent ces syllabes.  
Dans le *MA* de « maman », le *MI* de « fourmi », le *MO* de « moto », ces syllabes ont une lettre en commun. Si j'enlève le *I*, le *A*, le *O*, qu'est-ce qu'il reste ? Qu'est-ce que j'entends au début de *MA, MI, MO* ? Peu à peu, et chacun·e à son rythme, les élèves apprennent à isoler le phonème /m/ et à l'associer à la lettre *M*. Mais tant que certain·e·s n'y sont pas prêt·e·s, on leur permet de continuer à manipuler les syllabes sans aller jusqu'au niveau du phonème.  
Loin de faire perdre du temps, ou d'être attentiste, cette approche permet à chaque élève de travailler dans sa zone proximale de développement<sup>14</sup>.









## Retour en Corée...

- C'est en suivant ces étapes qui respectent leur développement cognitif que les petit·e·s Coréen·ne·s apprennent à lire et à écrire : à partir de l'âge de 4 ans, ils/elles se familiarisent avec les syllabes écrites élémentaires (structure CV, consonne/voyelle) et mémorisent leur pendant sonore, sans les analyser au niveau phonémique.
- Un peu plus tard, vers 5 ans, ils/elles découvrent des syllabes plus complexes de type CVC (consonne/voyelle/consonne), toujours envisagées indépendamment des phonèmes qui les constituent. À l'entrée à l'école élémentaire, la plupart des élèves sont capables de lire des mots simples. La patiente familiarisation avec les structures syllabiques du coréen permet à chacun·e de découvrir, à son rythme, comment les graphèmes et les phonèmes se combinent, à l'écrit et à l'oral.

<sup>13</sup> Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle [...] : « Discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives). »

<sup>14</sup> Concept défini par Vygotski : distance entre ce que l'enfant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre uniquement avec l'aide d'une personne plus experte.

- Voici quelques exemples d'activités préscolaires (pour enfants de 4 à 5 ans) en Corée :

	<p>apprendre à écrire la syllabe « ga »</p>
	<p>apprendre à écrire la syllabe « ga » de « gabang » (cartable) de « gawi » (ciseaux) de « gaji » (aubergine)</p>
	<p>colorier les aubergines et écrire la syllabe « ga » de « gaji » (aubergine) sur les pointillés</p>
	<p>repérer la syllabe « ga » dans « gabang » (cartable) « gamyeon » (masque) « gajae » (écrevisse) « gawi » (ciseaux)</p>
	<p>écrire la syllabe « ga » dans « gabang » (cartable) « gawi » (ciseaux) « gamyeon » (masque) « gajae » (écrevisse)</p>
	<p>écrire la syllabe « ga » de « gawi » (ciseaux)</p>

- Même s'il existe des différences évidentes entre le coréen et le français, il nous apparaît que la pédagogie de la lecture-écriture pratiquée en Corée peut être une source d'inspiration précieuse, car elle repose sur des principes universels :
  - respecter le développement cognitif de l'enfant ;
  - s'appuyer sur les unités les plus faciles à percevoir ;
  - ne pas faire de choix didactiques risquant de pénaliser une proportion importante d'élèves.



## Avec C.L.É.O. GS, travailler systématiquement la conscience phonologique en associant les versants visuel et auditif

- Le récent guide « Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle<sup>15</sup> » met l'accent sur la nécessité de lier les activités phonologiques à la découverte de l'écrit :
 

« La **prise de conscience phonologique** ainsi que la compréhension du principe alphabétique sont travaillées conjointement et en complémentarité, en tenant compte de l'âge des élèves et de leurs capacités motrices, visuelles et cognitives. La connaissance des lettres implique que l'élève apprenne le nom, le tracé et le son de la lettre, non pas de manière successive mais dans une modalité d'aller-retour. »
- C.L.É.O. GS a été conçu autour d'un matériel unique et polyvalent, la **fiche-mot référent**, qui permet les allers-retours entre oral et écrit.
- Les fonctions de ces fiches sont nombreuses :
  - Tout d'abord, elles permettent d'associer le sens d'un mot inconnu (ou mal connu) à son nom, ce qui favorisera l'enrichissement et la consolidation du lexique.
  - Elles constituent également un outil de catégorisation (noms d'animaux, de personnes, noms concrets, verbes, adjectifs...).



nom

verbe

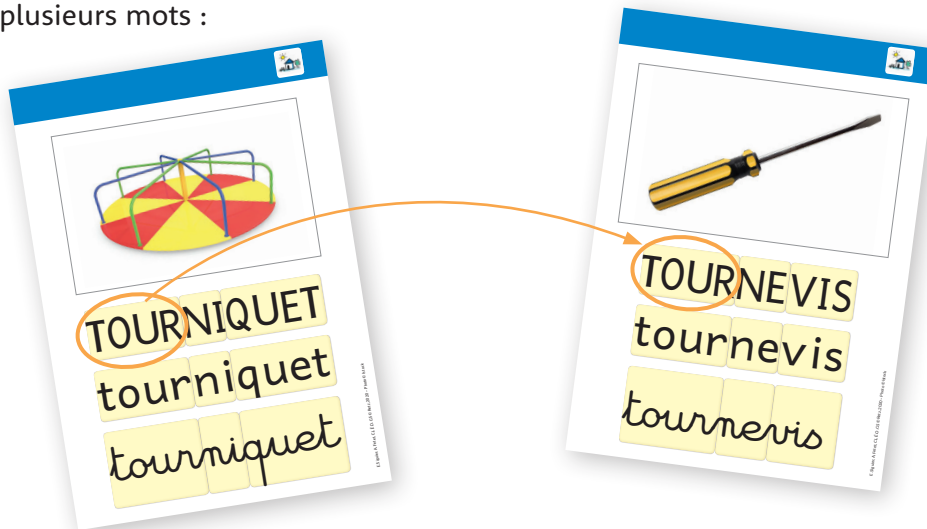
adjectif

- Ensuite, ces fiches présentent chaque mot dans les trois graphies (capitale, scripte et cursive), de manière parfaitement alignée sur le plan vertical, facilitant la reconnaissance et la comparaison des lettres dans les trois alphabets.

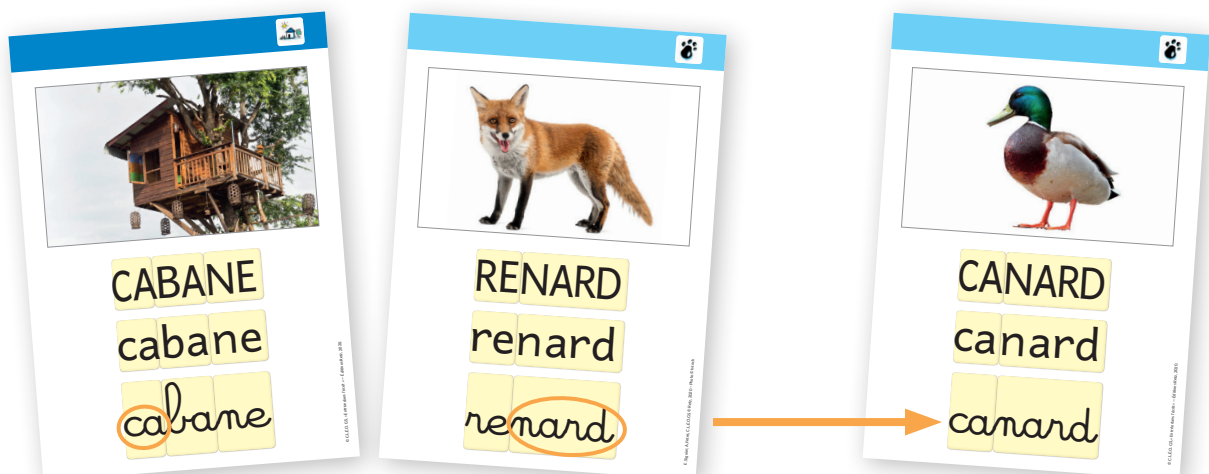


- Elles présentent systématiquement le découpage syllabique de manière discrète, tout en respectant la graphie habituelle des mots, notamment en cursive (aucun espace artificiel entre les syllabes).

- Ce découpage syllabique est un outil puissant permettant la comparaison de syllabes dans plusieurs mots :



Il permet également le prélèvement de syllabes dans des mots pour écrire d'autres mots, et facilite la planification méthodique de la tâche d'écriture (repérage, puis mise en mémoire de l'orthographe de chaque syllabe).





## Quels bénéfices escompter de cette attention soutenue à l'organisation syllabique du français écrit ?

- Différentes études<sup>16</sup> ont montré que **les apprenti-e-s lecteurs et lectrices sont sensibles à la segmentation syllabique dès l'entrée dans l'étude de l'écrit** : comme nous l'avons vu, la syllabe est le pivot central du français, oral comme écrit. Décoder de manière experte consiste à segmenter habilement des groupes de lettres formant des syllabes, prononcer (ou subvocaliser) ces syllabes et accéder au sens du mot. À la charnière GS-CP, plus le bagage de syllabes mémorisées est important, meilleures seront les chances d'automatiser rapidement le décodage des mots. En effet, beaucoup d'élèves se perdent dans la fusion successive des 4 à 10 graphèmes/phonèmes (voire plus) composant un mot. La tâche est à la fois trop morcelée et trop couteuse en mémoire de travail. Ils/Elles perdent le fil de leurs efforts et oublient au fur et à mesure le résultat des fusions successives. C'est une difficulté que les orthophonistes connaissent bien et pour laquelle a été conçue une technique de remédiation chez les élèves en échec dans l'apprentissage de la lecture : cette technique, **l'imprégnation syllabique**<sup>17</sup>, consiste à mémoriser non pas des relations entre graphèmes et phonèmes, mais des associations syllabes orales/syllabes écrites. La mémoire de travail étant moins sollicitée, les élèves parviennent mieux à apprendre à déchiffrer. Leurs progrès s'appuient sur un accès automatisé en mémoire des syllabes de base, permettant une fusion des syllabes sans saturation de la mémoire de travail. C.L.É.O. GS permet de s'appuyer sur le même principe... sans attendre que les élèves soient en échec d'apprentissage.



### En résumé...

- Avec C.L.É.O. GS, vos élèves vont entrer dans l'écrit en manipulant, à l'oral comme à l'écrit, les unités les plus accessibles : les **syllabes**.
- Les syllabes orales, faciles à segmenter, à manipuler, à repérer dans la chaîne parlée seront mises en correspondance avec des syllabes écrites, faciles à repérer sur les fiches-mots référents.
- Les nombreuses activités proposées permettront la familiarisation avec les syllabes orales et écrites les plus abordables, et assureront leur association en mémoire en respectant les capacités cognitives de tou-te-s les élèves.
- Ces premiers apprentissages constitueront, le moment venu, le marchepied pour entrer dans le niveau d'analyse plus abstrait de la correspondance entre phonèmes et graphèmes.
- Les deux niveaux d'analyse, syllabique et phonémique, coexisteront à la charnière GS/CP, ce qui permettra aux élèves de décoder leurs premiers mots sans mise en échec prématurée, et dans le respect du rythme de chacun-e.

<sup>16</sup> Voir, par exemple, N. Doignon-Camus, N., D. Zagar, D., « Les enfants en cours d'apprentissage de la lecture perçoivent-ils la syllabe à l'écrit ? » *Canadian Journal of Experimental Psychology*, vol. 60, n° 4, 2006.

<sup>17</sup> D. Garnier-Lasek, *L'imprégnation syllabique*, Ortho édition, 2012.