

Préface

André Ouzoulias

Formateur (psychopédagogie),
IUFM de Versailles-Université de Cergy-Pontoise

Un chemin plus accessible vers le décodage

Voici un support pédagogique original. Il ne l'est pas par les objectifs visés. À travers les tâches proposées, il s'agit en effet d'aider une plus grande proportion d'élèves, à la charnière de la Grande Section et du CP, à réussir cet apprentissage essentiel : découvrir les clés de la graphophonologie, ce qu'on appelle le principe alphabétique (des lettres ou des groupes de lettres, les graphèmes, représentent les phonèmes). Il s'agit aussi de les aider à utiliser ces correspondances pour décoder de plus en plus habilement. Ils s'y exerceront ici sur près de 150 mots de longueurs diverses (de 1 à 4 syllabes) et comportant les 30 graphèmes les plus simples¹.

Bien sûr, ce n'est pas là toute la lecture ! Encore faut-il que l'élève soit mis en situation de comprendre des phrases et des textes, d'abord dans l'écoute des textes dits par l'adulte, puis dans la conquête d'une autonomie grandissante en lecture.

Et ce n'est même pas toute l'identification des mots écrits, seulement le premier élan avant cette accélération caractéristique des acquisitions qui fait dire à l'enseignant que « l'enfant a démarré ». Les élèves auront alors à compléter leur connaissance des relations graphème/phonème et à les automatiser grâce à une pratique intense de la lecture. Dès que possible – et cela peut commencer en GS à travers l'écriture de courts textes –, il leur faut également mémoriser les mots les plus fréquents, notamment les mots-outils (*un, la, et, de, on, qui, dans, avec...*), qu'ils pourront ainsi identifier très tôt sans avoir à les déchiffrer laborieusement. L'enseignant expérimenté du cycle 2 sait enfin que l'orthographe lexicale et syntaxique est déterminante pour la lecture elle-même et que l'on ne peut en différer l'acquisition au cycle 3 sans affaiblir la dynamique d'apprentissage à long terme².

Si ce support pédagogique est original, c'est par le chemin emprunté vers les bases du décodage. Pas tant par l'habillage ludique des activités : l'enfant doit embarquer dans un train un mot écrit donné et, pour cela, il doit le découper en syllabes écrites, chacune « montant » dans un wagon. L'expérience a montré que ce scénario ferroviaire facilitait la compréhension de la tâche (décomposition puis recombinaison) et mobilisait l'intérêt des enfants. Pourtant, là n'est pas l'essentiel. L'originalité et la force de cet ensemble pédagogique sont dans la progression adoptée qui diffère de celles habituellement suivies : elle permettra à davantage d'élèves de découvrir le principe alphabétique et de se mettre en route vers la lecture.

1. On y retrouve 25 des 33 archigraphèmes et, parmi eux, la dizaine de digrammes les plus fréquents (*ou, ch, in, an, on, oi...*). *L'Orthographe française, Traité théorique et pratique*, Nina Catach, Nathan, 1986.

2. Voir par exemple : « La mémorisation de l'orthographe lexicale, un enjeu décisif », André Ouzoulias, in *Cahiers pédagogiques*, n° 474 (*Aider à mémoriser*), juin 2009.

Les progressions classiques

Dans les progressions classiques, l'enseignement des bases du décodage est organisée en deux phases :

1^{re} phase : Les élèves sont conduits à développer leur discrimination auditive sur la forme sonore des mots. Ils manipulent d'abord les syllabes (segmentation, suppression de la première syllabe ou de la dernière, repérage d'une même syllabe dans divers mots, etc.). Puis, ils s'intéressent aux rimes. Pour finir, ils doivent repérer et abstraire les unités les plus fines, les phonèmes (voyelles et consonnes), le plus souvent appelés **petits sons**. Les seuls stimuli utilisés ici sont auditifs ou articulatoires.

2^e phase : Cette étape franchie, l'enseignant introduit les stimuli écrits (mots écrits et graphèmes) et fait comprendre que « les lettres représentent les **petits sons** ». Les élèves qui réussissent ce parcours ont alors compris le principe alphabétique, point de départ d'un enseignement systématique des relations graphème/phonème.

Malheureusement, cette progression laisse encore trop d'enfants sur le bord du chemin (entre 10 % et 20 %, bien plus dans les écoles des quartiers populaires).

La consonne n'est pas un « petit son »

Une première raison est la suivante. Dans la démarche classique, l'enseignant sait que les tâches de discrimination auditive visent le développement de *la conscience phonologique* des phonèmes et préparent à l'apprentissage de la lecture. Mais qu'en est-il pour l'enfant, s'il est invité à réaliser des tâches purement sensorielles ? Quand la classe joue à *Pigeon vole*, a-t-il conscience qu'il apprend à lire ? Si oui, quelle idée se fait-il donc de la lecture ?

Seconde raison : la syllabe ne peut guère être décomposée en phonèmes de façon naturelle, en utilisant les seules ressources de l'audition et de la phonation. En effet, il n'y a aucune commune mesure entre, d'une part, la déconcaténation³ des mots en syllabes, et, d'autre part, l'analyse des syllabes en phonèmes. Pour produire la déconcaténation d'un mot en syllabes, il suffit de scander celles-ci. En revanche, comme les phonèmes ne sont pas juxtaposés dans la syllabe mais coarticulés en une unique émission de voix⁴, leur extraction est forcément plus abstraite.

En effet, dans la syllabe, les phonèmes sont fusionnés en un bloc qui apparaît insécable à la perception. Soit une syllabe banale de type CV (C = consonne, V = voyelle) telle que [tu] (comme dans *toupie*) : la voyelle [u] est certes un son reproductible (on peut prononcer un [u] isolé), mais ce qu'il y a en plus de [u], bien qu'on le note séparément [t], est imprononçable séparément. On se donne l'illusion du contraire en prononçant une autre syllabe [te] où le [e] est minimisé. Mais c'est une illusion : la syllabe [tu] n'est pas formée de la juxtaposition des deux syllabes [te] - [u]. Dans ce son, on peut faire durer la voyelle [tuuu], mais c'est impossible pour la consonne [tttu]. Comme son nom l'indique clairement, la consonne ne sonne pas toute seule. Ce n'est pas un **petit son**⁵.

3. La déconcaténation est le morcellement du mot en plusieurs syllabes ordonnées.

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

5. Rémi Brissiaud, de façon éclairante, dit qu'elle « co-sonne ». Voir « L'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des méthodes de lecture-écriture », Rémi Brissiaud, 2006, article en ligne sur le site des *Cahiers pédagogiques* : www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2174.

Autrement dit, tandis que les tâches de segmentation des mots en syllabes orales sont réussies par presque 100 % des enfants en fin de GS, il faut s'attendre à ce que l'accès aux phonèmes soit considérablement plus ardu, surtout s'il s'agit des consonnes. *De nombreux élèves échouent parce qu'ils ont du mal à concevoir qu'un son unique, la syllabe, puisse s'analyser en composants plus abstraits.* Et s'ils interprètent l'expression « petits sons » en se ramenant aux seuls « petits sons » qu'ils connaissent bien, à savoir les syllabes, le malentendu est total entre le maître et ces élèves. On comprend l'étonnement de l'un et le désarroi des autres !

En fait, l'extraction des phonèmes ne résulte pas du seul affinement progressif de la discrimination auditive⁶. On admet aujourd'hui que les connaissances sur la langue écrite jouent un rôle important dans l'accès aux phonèmes. Une méta-étude états-unienne de 2004 indiquait ainsi que, dans les tâches d'analyse phonémique, au même âge chronologique, ce sont presque toujours les enfants les plus avancés dans la connaissance de l'écrit qui réussissent le mieux⁷. S'il est clair qu'il a une dimension sensorielle, cet apprentissage a donc aussi une *dimension conceptuelle, liée à la familiarisation avec l'écriture.*

En tout cas, on a certainement là la raison de la moindre réussite des enfants des milieux populaires dans les tâches d'analyse phonémique. Ayant moins d'expérience de l'écrit, ils sont moins avancés dans ces connaissances : la compréhension que l'écriture note le langage, la connaissance exacte de quelques mots écrits, la familiarité avec les lettres dans les trois alphabets, l'idée même de graphophonologie... On comprendra mieux ce rôle de l'écriture dans l'analyse phonémique en s'intéressant maintenant aux ressorts des tâches proposées dans *Le Train des mots*.

Une entrée dans la graphophonologie par la syllabe entière

L'itinéraire emprunté par *Le Train des mots* est très différent des progressions classiques :

Dans une première phase, les élèves sont conduits à segmenter en syllabes des mots écrits. Ils apprennent ainsi plusieurs choses, notamment :

- qu'il doit y avoir autant de syllabes écrites dans le mot écrit que de syllabes orales dans le mot oral ;
- que l'ordre de succession des syllabes orales dans le temps est le même que celui des syllabes écrites, de gauche à droite, dans l'espace graphique ;
- et ainsi, ce que signifient les expressions, pour l'écrit comme pour l'oral, « début du mot » (la première syllabe) et « fin du mot » (la dernière) ;

6. On notera que, d'après les anciens programmes pour l'école maternelle (tant ceux de 2008 que ceux de 2002), avant l'entrée au CP, les élèves étaient censés pouvoir isoler et manipuler de nombreux phonèmes. Les recommandations laissaient entendre qu'ils y parviendraient par la seule discrimination auditive, le long d'un continuum qui va de la syllabe au phonème.

7. « Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read ? », Anne Castles et Max Coltheart, in *Cognition*, n° 91, 2004. Dans leur méta-étude, ces deux auteurs ont analysé plusieurs dizaines de recherches sur le développement de la conscience phonologique conduites au cours des quinze années précédentes.

- qu'une même syllabe écrite représente une même syllabe orale (permanence de la lecture de la syllabe écrite), quels que soient les mots où on l'a repérée et quelle que soit sa position dans ces mots ;
- que chaque syllabe orale est représentée à l'écrit par une ou plusieurs lettres, pas toujours deux ;
- que les syllabes orales n'ont pas toutes la forme CV ;
- que les lettres utilisées ont un nom, etc.

C'est là une *première compréhension de l'idée de graphophonologie* (l'écrit représente des segments sonores de l'oral, dépourvus de sens). Insistons : **cette compréhension est accessible à tous** puisqu'on s'appuie sur une unité phonologique naturelle en français, la syllabe, que tous les élèves entendants peuvent isoler et manipuler.

Mais, objectera-t-on, comment des enfants non lecteurs peuvent-ils segmenter sans erreur des mots en syllabes écrites avant de savoir lire ? Ils y sont aidés par les particularités du matériel conçu par les auteurs : la tâche est d'abord proposée sur des séries de 4 mots (par exemple, *mie, midi, fourmi* et *cheminée*) au sein desquels une syllabe est récurrente (les auteurs l'appellent *syllabe d'appui*). Comme l'un des mots se résume à cette syllabe (*mie* dans notre exemple), cela permet de produire la décomposition des bisyllabiques (*mi-di, four-mi*), puis des mots de 3 ou 4 syllabes (*che-mi-née*).

Les élèves vont ensuite exploiter ces découvertes pour produire l'écriture d'autres mots (*née, fourche, fournée, miche...*) et de pseudomots (*mimi, fourdiche, midinée...*).

Raisonnablement, on peut supposer que, lors de ces activités, ils sont conscients d'apprendre à lire.

Une analyse progressive de la syllabe en phonèmes appuyée sur les régularités visuelles

Les auteurs ont raison d'inviter les enseignants à la prudence : il vaut mieux s'attarder sur cette première phase (correspondant au *palier 1* dans la progression qu'ils préconisent), que de chercher à en accélérer le cours. C'est en assurant de solides fondations à l'édifice que le maçon sait pouvoir lui donner de la hauteur.

Les élèves montrent ainsi beaucoup d'aisance dans les tâches de décomposition des mots en syllabes entières et de recombinaison ; ils commencent à pouvoir reconnaître des syllabes écrites isolées comme *mi, di, ra, ma, nu...* ce qui rend possible une deuxième phase.

Les enfants sont alors amenés à s'expliquer certaines régularités visuelles qu'ils ont observées, le plus souvent par eux-mêmes : on voit la lettre *i* dans *mi*, dans *di...*, la lettre *a* dans *ra*, dans *ma...* pourquoi ? Il s'agit de relier cette régularité visuelle à la présence de la voyelle [i] (respectivement [a]) en rime de ces syllabes. Pour faciliter cette découverte, les auteurs ont introduit des mots comme *inondé* (respectivement, *abricot*), dans lequel

i (respectivement *a*) représente une syllabe de type V. Là encore, l'enseignant prend le temps d'installer ces premières relations graphème/phonème au niveau des voyelles. Lors de la troisième et dernière phase, les élèves vont repérer des régularités visuelles d'un autre type : de série en série, ce sont les lettres *r*, *v*, *j*, *z*, *f*, *s* et le digramme *ch* qui apparaissent récurrents, comme *r* dans *roue*, *parachute*, *rigoler* et *robinet*. D'où des raisonnements qui débouchent sur la conscience des consonnes orales correspondantes : si le *o* de *ro* correspond au [o] que j'entends, que fait la lettre *r* ? Ou encore : si on enlève le [o] de [ro], que reste-t-il ?

C'est un tournant : les enfants disposent désormais des deux pôles d'analyse des syllabes orales (voyelle et consonne) et ont repéré les deux sortes de graphèmes. Modèle approximatif certes, car les consonnes fricatives sont très spéciales (ce sont les seules que l'on puisse faire durer), mais modèle auquel vont pouvoir s'agréger les autres consonnes et les autres voyelles.

La progression adoptée par les auteurs suit les paliers successifs de difficulté dans l'extraction des phonèmes depuis les voyelles dites orales (elles ne sont pas nasales) jusqu'aux occlusives sourdes ([p], [t] et [k]). À chaque palier, *on part des régularités visuelles pour faciliter l'analyse des syllabes orales et on extrait ainsi les phonèmes en même temps qu'on établit les graphèmes.*

« Et si la syllabe écrite aidait à révéler les phonèmes... »⁸

La différence avec les progressions classiques est maintenant assez claire :

- On entre ici d'emblée dans la graphophonologie, mais au niveau de la syllabe, et on installe solidement la relation entre la syllabe orale et sa représentation écrite avant de chercher à extraire les phonèmes⁹.
- Pour faciliter l'analyse phonologique de la syllabe en voyelle et consonne, on s'appuie toujours sur les régularités visuelles données par l'écriture. De la sorte, chaque phonème et son graphème sont découverts simultanément.

Ce dernier point est loin d'être évident. On pourrait en effet penser que la présence d'un matériel écrit complique l'apprentissage des phonèmes. Tel qu'il est utilisé ici, c'est tout le contraire qu'on observe. « *Pour analyser un événement temporel fugace (la syllabe orale), l'enfant peut raisonner sur une représentation spatiale permanente (la syllabe écrite). La syllabe écrite lui rend tangible la syllabe orale : cette émission de voix unique se présente d'emblée, dans son reflet écrit, comme un être composé. La syllabe écrite est un analyseur de la syllabe orale.* »¹⁰

8. Cette formulation est reprise du diaporama cité ci-après (note 13).

9. Cette idée didactique se retrouve dans *Le Syllabozoo*, André Ouzoulias et Loïc Méhée, 2005, et dans *Ça commence comme*, Rémi Brissiaud et Philippe Malaussena, 2006, deux ouvrages publiés chez Retz.

10. Cette formulation (entre guillemets) est reprise du diaporama cité ci-après (note 13).

Elle aide à révéler les phonèmes et offre en prime, immédiatement, les graphèmes correspondants. L'enfant se sert ici de la syllabe écrite comme d'un instrument psychologique¹¹.

Plaçons-nous maintenant dans une perspective de prévention des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Avec le processus décrit ici, on a le sentiment de pouvoir mieux guider les élèves, tous les élèves ou presque, vers la découverte des phonèmes et l'installation des premières relations graphème/phonème.

Cette conviction est confortée par le bilan de deux années d'utilisation de versions expérimentales du *Train des mots*, tant par des enseignants de cycle 2, en classe entière ou dans le cadre de l'aide personnalisée, que par plusieurs maitres spécialisés des RASED et d'une ULIS.

Elle l'est également par les résultats d'une recherche récente co-organisée par la FNAME¹² et l'IUFM de Versailles (université de Cergy-Pontoise) : parmi les enfants de fin de GS qui avaient compris la graphophonologie au niveau de la syllabe, seuls 3 % ont été repérés un an plus tard (en fin de CP) comme non lecteurs ou faibles lecteurs ; par ailleurs, la plupart des élèves en grande difficulté en fin de CP (près de 80 %) n'avaient pas compris, au début de l'année, la graphophonologie au niveau de la syllabe¹³. Ces résultats sont en accord avec l'idée qu'à l'entrée au CP, une première compréhension de la graphophonologie au niveau de la syllabe facilite grandement la réussite ultérieure.

En somme, le *Train des mots* est un support pédagogique à la fois original et précieux. Il aidera les maitres de cycle 2 et leurs collègues des RASED à faire en sorte que tous les enfants prennent place dans le train de la lecture.

11. Nous reprenons ici le concept introduit en psychologie par L. S. Vygotski. Voir : *Pensée et langage*, L. S. Vygotski, 1934, trad. française de Françoise Sève, 1985, Éditions sociales, réédition 1998, La Dispute. Voir aussi : « La méthode expérimentale en psychologie », L. S. Vygotski, 1930, trad. française de Catherine Haus, in *Vygotski aujourd'hui*, sous la dir. de Bernard Schneuwly et Jean-Paul Bronckart, Delachaux et Niestlé, 1985, pp. 39-47.

12. Fédération nationale des associations de maitres E. Grâce au concours de plusieurs dizaines de maitres E de toute la France, cette étude a porté sur 644 élèves.

13. Plusieurs articles en préparation. Diaporama consultable sur le site de la FNAME par les adhérents : fname.fr/IMG/pdf/PptPres_recherche_La_Rochelle-2.pdf.

Introduction

Alors que la plupart des élèves ont accédé à la lecture autonome, quelques enfants rencontrent des difficultés durables dans l'identification et l'écriture des mots.

Voici quelques exemples :

- Alexandre est en fin de cours préparatoire. Il doit écrire le mot *bateau*. Il scande les syllabes à la demande du maître : [ba-to] puis à nouveau [ba]. Il écrit aussitôt *ba*. Il pense avoir terminé son travail et affiche une attitude tranquille. Sollicité pour se relire afin de l'amener à réaliser qu'il manque une partie, il déclame à nouveau les syllabes du mot : « [ba-to] ». Entraîné à repérer les rimes, il ajoute aussitôt [o]. Puis il efface la lettre *a* de *ba* et la remplace par la lettre *o*, d'où l'écriture finale *bo*.
- Malvina, en milieu de CE1, s'est installée durablement dans la lecture devinette en s'appuyant systématiquement sur la conversion de la première lettre en son. Lorsque le maître lui demande d'entourer les syllabes du mot *ordinateur*, ayant trouvé quatre syllabes en oralisant le mot, elle entoure les quatre premières lettres. Et elle reconnaît volontiers « sauter les lettres qui l'embêtent » quand il faut déchiffrer.
- Maxime, en début de CE1, parvient seulement à la reconnaissance de mots simples par déchiffrement. Mais il cherche surtout à les deviner, en s'appuyant le plus souvent sur la première syllabe. En réalité, il associe systématiquement deux lettres qui se suivent et s'efforce de les convertir en sons qu'il fait fusionner. Sa représentation des syllabes du mot *confiture* par exemple est la suivante : *co-nf-it-ure*.

Ces élèves ont appris les lettres, sont capables de faire des conversions graphème/phonème, savent depuis très longtemps dénombrer oralement les syllabes d'un mot, mais ils ne parviennent toujours pas à « faire démarrer la machine du lire/écrire ». Il apparaît de toute évidence que Malvina et ses camarades n'ont pas suffisamment compris les liens entre les syllabes orales des mots et leurs représentations écrites. *Le Train des mots* est né de ce constat. Avec cet outil, nous proposons, au cours d'une première phase, de développer la compréhension de la graphophonologie¹⁴ au niveau de la syllabe pour faciliter, dans un deuxième temps, la compréhension des relations entre les graphèmes et les phonèmes.

Il est par ailleurs possible de prévenir les difficultés des élèves comme Malvina ou Alexandre avant l'entrée au CP ou tout au moins dès le début de cette année phare. Cette idée a pris forme suite à la constitution d'un groupe de recherche en lecture, initié par la FNAME (Fédération nationale des associations de maîtres E) en 2008 et piloté par André Ouzoulias.

14. Voir le paragraphe « Les enjeux pédagogiques » page 10 de ce guide.

Le Train des mots, employé dans un premier temps pour des remédiations de type E par des enseignants spécialisés en RASED, a été adapté pour être utilisé plus largement par les enseignants de cycle 2.

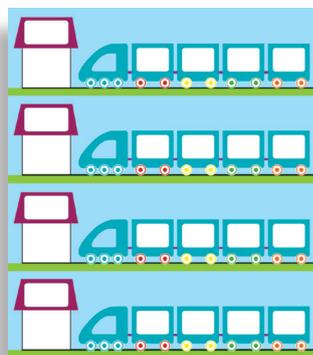
Dès la grande section de maternelle, en s'appuyant sur la très grande facilité qu'ont les élèves à segmenter les mots en syllabes orales, l'utilisation du *Train des mots* peut aider à développer une première sensibilité à la forme écrite des syllabes au sein des mots.

Au début du CP, en classe ou en aide personnalisée, l'enseignant peut s'appuyer sur cet outil pour favoriser la découverte des premières relations graphème/phonème et pour consolider ces apprentissages.

Le Train des mots, propose une progression en six paliers de difficulté croissante, alimentée par des séries de mots regroupées au sein de trois corpus.

Description du matériel

- Un livret pédagogique avec des fiches guides pour les séances.
- 4 planches *Train des mots*.
- 45 étiquettes grisées.



- Sur des feuilles avec des prédécoupes : 164 cartes images, avec les étiquettes mots et les étiquettes syllabes correspondantes, réparties en trois corpus.
Note : les activités nécessitent l'utilisation de quelques jetons qui ne sont pas fournis par l'outil.

● Corpus 1 (en double exemplaire)

comprenant 48 mots illustrés, la syllabe d'appui est doublée en couleur.



parachute

ra

pa

ra

chute

● Corpus 2 (en double exemplaire)

avec 52 mots illustrés.



amoureux

a

mou

reux

● Corpus 3 (en double exemplaire)

avec 64 mots illustrés.



fantôme

fan

tôme

- Sur le site des Éditions Retz (www.editions-retz.com) les ressources et des compléments de l'outil imprimables :

- les trois corpus de cartes images, étiquettes mots et étiquettes syllabes ;
- un corpus 1 complément ;
- les étiquettes grises ;
- les étiquettes vierges (fichiers PDF personnalisables)* ;
- les tableaux de suivi des élèves.

* Les images sont personnalisables avec Acrobat Pro.