

Document d'application Eduscol (2016) – Lien oral-écrit – Activités phonologiques au service de l'entrée dans le code alphabétique (extrait – p 7 à 9)

2. Les principes pédagogiques et didactiques directeurs

2.1. Planifier l'enseignement

« Les apprentissages des jeunes enfants s'inscrivent dans un temps long et leurs progrès sont rarement linéaires. Ils nécessitent souvent un temps d'appropriation qui peut passer soit par la reprise de processus connus, soit par de nouvelles situations. Leur stabilisation nécessite de nombreuses répétitions dans des conditions variées. »

2.3. « Apprendre en s'exerçant ». Programme de 2015.

Dès la petite section les situations pédagogiques à visée poétique (plaisir d'écouter et de jouer avec les mots de la langue française, l'utilisation et l'apprentissage des comptines) qui entraînent à porter attention à des éléments sonores offrent des situations diversifiées.

Mais, à partir de la moyenne section, des activités régulières (l'apprentissage dépend de cette régularité) plus spécialisées ont également leur place, dès lors qu'elles sont inscrites dans un scénario pédagogique susceptible de recueillir l'adhésion et de susciter la mobilisation des jeunes élèves. De nombreux exercices et jeux phoniques peuvent être proposés lors de séances courtes, presque quotidiennes, et programmées en vue d'un entraînement efficace, surtout en grande section, « en particulier avec les enfants pour lesquels il [l'enseignant] ne repère pas d'évolution dans les essais d'écriture », souligne le programme de 2015. Le dispositif mis en place doit être structuré, précis et répétitif, pour faciliter des habitudes de traitement de l'oral. On aide les élèves à en comprendre les objectifs en les expliquant clairement ; les apprentissages attendus au-delà du caractère ludique de ces moments doivent être identifiés.

2.2. Penser à la progressivité des apprentissages

L'enseignant doit veiller également à la progressivité des apprentissages, en commençant par la syllabe, l'unité la plus facile à percevoir. Ce n'est qu'après avoir fait manipuler de diverses façons les syllabes et repérer des rimes (baignoirepoire) – ce qui peut prendre du temps - qu'il s'attachera, lorsque l'enfant est prêt, à faire percevoir des éléments plus petits entrant dans la composition des syllabes, les phonèmes. Il commencera par proposer des sons-voyelles « plus aisés à percevoir que les sons-consonnes et qui constituent parfois des syllabes ; c'est par eux qu'il convient de commencer sans vouloir faire identifier tous

ceux qui existent en français et sans exclure de faire percevoir quelques sons-consonnes parmi les plus accessibles. »

Les attendus de fin de cycle excluent les consonnes occlusives comme p, b, t, d, k, g (m, n dans une moindre mesure) car l'air se trouvant bloqué par un obstacle (notamment les dents) lors de leur émission, le son produit ne peut pas être continu. Il vaut mieux faire travailler les enfants sur des consonnes dites constrictives - consonnes proposées dans des syllabes - pour lesquelles l'air, un moment gêné, continue à s'échapper avec un bruit bien perceptible et continu : f, v, s, z, ch, j, r (l, dans une moindre mesure, car elle s'articule avec l'apex de la langue).

La progressivité ne porte pas seulement sur le matériau de voyelles et consonnes, supports des apprentissages, mais aussi sur les activités, celles portant sur la rime, par exemple, étant plus faciles par exemple que celles qui affectent le début du mot (voir point 3. ci-dessous).

2.3. Organiser les modalités de mise en œuvre des activités phonologiques.

L'enseignant peut s'appuyer sur des imagiers qui présentent plusieurs avantages : mobilisation immédiate des mots sans sollicitation du stock lexical – disparate – des enfants, nombreux jeux de classements des éléments ayant le même nombre de syllabes ou des syllabes ou phonèmes communs, exclusion des intrus dans une série, etc.

Les images renvoient à des éléments simples, connus de tous les enfants – il faut s'en assurer - et appartenant à des catégories évidentes pour eux comme les animaux, les fruits, les légumes, les jouets, les objets du quotidien, les vêtements... : pour travailler le son [a], autant prendre le rat ou la vache plutôt que le koala méconnu de quelques-uns (une activité de vocabulaire ne doit pas parasiter l'objectif phonologique). Avec des élèves qui ont peu d'aisance avec la langue, des images aident considérablement à trouver des mots ; c'est un tremplin pour des premières réussites avant de se détacher de tout support. Il est préférable de ne pas introduire un déterminant devant le nom.

Cependant, le programme de 2015 précise clairement qu'il ne faut pas utiliser d'images pour le découpage des mots connus en syllabes, le repérage d'une syllabe identique dans des mots à deux syllabes et l'inversion des syllabes, comme cela se pratique parfois à partir d'images découpées en autant de morceaux qu'il y a de syllabes : par exemple, arrosoir découpé en trois morceaux, chacun censé représenter les syllabes a-rro-soir. Même si ce dispositif paraît être une aide dans un premier temps, il ne peut que troubler la compréhension de ce qu'est l'écrit : un morceau d'image n'est pas du tout une syllabe. De même l'usage de rébus est contre-productif (image de scie et image de tronc qui ferait « citron »).

L'enseignant peut utiliser plusieurs modalités de regroupement. Parmi les différentes formes de travail, l'atelier pédagogique organisé pour quelques élèves sous la direction de l'enseignant doit être encouragé ; il facilite la phase de découverte d'une nouvelle situation nécessitant un accompagnement de l'enseignant. Dans un second temps, lorsque les compétences sollicitées commencent à être maîtrisées par les élèves, la mise en place d'un atelier fonctionnant en « autonomie » permet soit le renforcement de la compétence dans des situations diversifiées, soit l'utilisation de cette compétence en semi autonomie. L'action

individuelle et l'entraînement de chaque enfant étant à privilégier. Par exemple, les élèves pourront pratiquer un jeu de l'oie dans lequel les parcours proposés sollicitent des habilités phonologiques ou syllabiques. Ces jeux phoniques peuvent aussi être pratiqués en grand groupe mais chaque enfant intervient individuellement et « l'enseignant privilégie l'organisation en petits groupes pour des enfants qui participent peu ou avec difficulté en grand groupe. »

2.4. Privilégier la métacognition

« L'enseignant veille (...) à expliquer aux enfants ce qu'ils sont en train d'apprendre, à leur faire comprendre le sens des efforts demandés et à leur faire percevoir les progrès réalisés ». (2.3. « Apprendre en s'exerçant ». Programme de 2015)

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

- pour qu'ils clarifient la tâche à réaliser : les enfants, dès la moyenne section, doivent savoir qu'ils sont en train d'apprendre une comptine pour jouer sur le son [k] ou [g] ou qu'ils vont découper les mots en plusieurs morceaux qu'on appelle syllabes ;
- pour qu'ils fassent fonctionner la langue (comptines, chant) mais surtout qu'ils comprennent explicitement comment elle fonctionne ;
- pour qu'ils orientent leur attention sur les manières d'y parvenir : comment ça marche ;
- pour qu'ils prennent conscience qu'ils sont capables de réflexion et de progrès afin qu'ils identifient les enjeux de la tâche ;
- pour qu'ils développent un sentiment de contrôle en prenant la langue pour objet d'étude explicite ;
- pour qu'ils parviennent à repérer des régularités dans la langue afin de proposer une règle de fonctionnement (un mot peut comporter une ou plusieurs syllabes, par exemple).