

ITEM 20

Conscience
phonique :
le phonèmeITEM
20

MÉDIAL

Conscience phonique :
le phonème

Pour le phonème [i] :

► **Consigne :**

Donner des exemples comme :

« Dans radis on entend [i]. Tu l'entends ? Et dans papa, est-ce qu'on entend [i] ?... »

Dis-moi si tu entends [i] dans : - Isabelle - kangourou - fourmi - pirate - moto - champignon - garçon. »

Pour le phonème [s] :

► **Consigne :**

Même démarche que ci-dessus. Exemples possibles : salade et télé...

« Dis-moi si tu entends [s] dans : serpent - table - poisson - assiette - éléphant - pomme - glace. »

► **Cotation :**Épreuve entièrement réussie
(trouver les 4 bons mots) :

4 points

Toute autre performance :

0 point

Maximum : 8 points

Nous évaluons ici la conscience phonique du phonème. Le point de vue qui est défendu pourrait se résumer ainsi : certes, sans l'accès au phonème, l'enfant ne peut pas apprendre à lire, mais en même temps, *l'utilisation exclusive* de cette connaissance dans le déchiffrement lettre à lettre pour construire des syllabes acoustiques par fusion des phonèmes (par exemple : [t] + [i] → [ti]) rend impossible un décodage performant. La relation graphème-phonème est indispensable à l'apprentissage de la lecture, mais elle est inopérante dans la lecture courante chez le lecteur habile : elle est même rarement opé-

rante dans le décodage de mots nouveaux chez l'apprenti.

Expliquons ces propositions d'allure paradoxale.

Tout d'abord, deux types d'arguments nous paraissent militer dans le sens d'une relativisation importante du rôle du déchiffrement lettre à lettre et de l'usage des correspondances grapho-phonématiques dans le décodage.

En premier lieu, l'observation des enfants qui n'ont que cette stratégie à leur disposition pour décoder montre qu'ils se trouvent très souvent enfermés dans une procédure laborieuse qui

exige une attention soutenue pour appliquer les diverses règles de bases. Le déchiffrement lettre à lettre peut être si exigeant qu'il déborde les capacités attentionnelles de l'enfant. Les psychologues cognitivistes diraient que l'enfant agit aux limites des capacités de sa mémoire de travail. Une illustration de ce phénomène est par exemple la suivante :

- l'enfant doit trouver quel mot est /moulin/ (même s'il essaie de vérifier une hypothèse de sens) ;
- il commence par fusionner les phonèmes correspondants aux lettres M et O et aboutit au résultat acoustique [mo] ;
- il poursuit ce travail et aperçoit la lettre U ; il peut essayer alors la chaîne [moy] mais se reprendre s'il se rappelle que la suite de lettres OU se prononce [u] ;

Rendu à ce moment :

- Soit il peut récupérer la première information construite (m → [m]) et synthétiser [m] + [u] = [mu] en rectifiant : « ce n'est pas [moy], c'est [mu] ». Se poursuivant ainsi, son déchiffrement peut éventuellement aboutir, bien qu'il exige beaucoup d'attention. Mais plus décisif, il n'est pas sûr que l'enfant fasse attention, en cours de route, aux deux faits suivants :

MOULIN

C'est tout ça ↘ ↙ C'est tout ça
qui fait [mu] qui fait [lɛ]

Quand il rencontrera plus tard la suite de lettres MOU dans MOUTON, il risque de recommencer le même travail que pour le MOU de MOULIN. Et s'il rencontre de nouveau le mot MOULIN, il risque même de ne pas le reconnaître et de reprendre laborieusement la procédure de déchiffrement lettre à lettre.

En revanche, s'il récapitule ce qu'il déchiffre lettre à lettre en un bloc d'information⁵ liant les trois lettres MOU, c'est-à-dire en concevant alors une « syllabe globale », il est susceptible d'aller plus vite dans le décodage ultérieur de cette unité. La formation de blocs syllabiques est certainement un puissant accélérateur d'apprentissage. Le déchiffrement lettre à lettre peut bien y conduire, mais à condition que l'enfant réfléchisse le produit de ce déchiffrement.

- Soit, ayant construit cette information OU → [u], il se rappelle ensuite qu'il y avait un M et

5. Un bloc d'information est une unité d'information constituée de plusieurs informations élémentaires liées entre elles. Par exemple : les faits des tables de multiplication comme « 6 fois 8, 48 », le sigle « SNCF », le slogan « Y a bon Banania ». etc.

fusionne ces phonèmes dans l'ordre où il récapitule les informations : [u] + [m] = [um] ; il aboutit à un résultat dont il ne perçoit pas qu'il est à l'inverse du sens de lecture et désespère son maître qui voit déjà en lui une graine de dyslexique, n'ayant pas réussi à « se latéraliser ».

En second lieu, l'observation du lecteur habile qui doit décoder un mot nouveau ou un pseudo-mot semble montrer qu'il utilise de préférence des stratégies plus rapides et plus sûres que le déchiffrement lettre à lettre. Bien qu'il soit toujours capable d'établir le découpage correspondant aux relations graphème → phonème de manière aisée, il utilise en priorité (et si le matériel s'y prête) des correspondances portant sur des unités d'empan beaucoup plus grands. Ainsi, si on lui fait lire les pseudo-mots suivants :

ratient	oignonde	secondisme
sarfemme	archétome	etc.

le plus souvent, il prononcera respectivement :

- [rasjã] et non [rati] ou [ratĩ], comme il devrait le faire s'il procédait à une synthèse de proche en proche obéissant à des règles de correspondance graphème → phonème ; en fait il voit immédiatement une analogie avec le mot /patient/ qu'il prononce [pasjã] ;
- [onjöd] et non [wanjöd], s'il utilisait le déchiffrement lettre à lettre ; il reconnaît le radical /oignon/ et prononce le mot entier à partir du radical ;
- [sægödism] et non [sæködism], comme il devrait le faire en traduisant la lettre C par le phonème [k] ; il s'appuie sur le modèle de /seconde/, /secondaire/, etc. ;
- [sarfam] et non [sarfem], grâce à la présence du mot /femme/ dans /sarfemme/ ;
- [arketom] et non [arfetom], comme il devrait le faire s'il suivait la règle CH → [ʃ] ; à cause du radical /tome/ il s'inspire de la prononciation de CH dans le préfixe grec /arché/ et non dans /archer/ ou /architecte/.

Il utilise la reconnaissance de radicaux et d'affixes, ou des analogies.

Mais quand ces analogies de grand empan ne sont pas perceptibles dans les mots (ou pseudo-mots), il y a de fortes raisons de penser que le lecteur habile n'en revient pas pour autant au déchiffrement lettre à lettre mais utilise un répertoire de syllabes « globales » qu'il est capable de reconnaître d'emblée (comme PAN, TA et LON dans PANTALON).

Une expérience comparant les performances de lecteurs habiles et de faibles lecteurs sachant toutefois déchiffrer pourrait le corroborer. Mettons-nous un moment dans la position des sujets de cette expérience : on nous prévient que nous devons lire de droite à gauche. Essayons par exemple avec ces suites de lettres :

ÉTREBIL,
←

TNERÉFFID,
←

NOITUACERP,
←

DRANAC,
←

ENITNAC...
←

Le temps de lecture de la version inversée doit être évidemment bien plus grand chez le lecteur habile que sa version normale. Mais ce temps de lecture doit aussi se rapprocher de celui que met le faible lecteur pour lire les mots correspondants en version normale. Comme lui en effet, en version inversée, ne voyant pas d'emblée les syllabes, il ne peut alors accéder à la segmentation syllabique que de proche en proche, en s'appuyant sur l'usage des règles de conversion graphèmes → phonèmes et en fusionnant les phonèmes. La séquence NAC dans ENITNAC, devrait donc poser au bon lecteur le même problème en version droite gauche qu'au faible lecteur déchiffreur en version normale : il est d'abord tenté de prononcer [ka] plutôt que [kã]. De même, avant de prononcer [ko] la séquence UAC dans NOITUACERP, il est vraisemblable que le lecteur essaye d'abord [ka], comme le faible lecteur dans la version normale. Un tel résultat pourrait montrer que le bon lecteur traite simultanément et automatiquement des unités visuelles de différents niveaux (syllabes graphiques, analogies...) et ne revient au déchiffrage lettre à lettre que lorsque le matériel ne se prête pas à des traitements plus économiques. La reconnaissance de syllabes, d'analogies, de radicaux, d'affixes, de morphèmes grammaticaux, etc. procure une évidente économie dans le traitement de l'information écrite en évitant au lecteur de repasser par un déchiffrage lettre à lettre.

Cette hypothèse est proche de celle de GOUGH et JUEL (1989) qui postulent l'existence d'un « ciper » (traduisons : répertoire syllabique) contenant plusieurs centaines de « faits » (environ cinq cents en français), c'est-à-dire des unités intermédiaires entre le graphème et le mot, et qu'ils distinguent des cinquante règles environ nécessaires pour déchiffrer lettre à lettre. En

outre, elle est conforme à ce que nous observons chez les enfants les plus performants en lecture à la fin du CP (voir OUZOULIAS, 1991). Dans une épreuve de lecture de pseudo-mots où se trouvait la cible /Boutibelle/, des enfants que nous avons classés parmi les « bons décodeurs » nous expliquaient qu'il leur était facile de dire [butibɛl] parce qu'ils reconnaissaient d'emblée /belle/ dans /Boutibelle/.

Cependant, bien que le déchiffrage lettre à lettre ne soit guère opérant dans le décodage de mots nouveaux dans la lecture courante, l'accès au phonème conditionne la réussite dans l'apprentissage de la lecture. Selon nous en effet, la compréhension du principe alphabétique, qui suppose l'accès au phonème, conditionne l'accélération de l'apprentissage qui s'observe habituellement à un moment donné du CP. Elle permet en effet à l'enfant de produire, presque d'un coup et à partir d'un nombre de cas limité, tout un ensemble de généralisations sur les relations grapho-phonologiques au niveau de la syllabe, de construire ainsi un vaste répertoire syllabique, mais sans avoir à établir tous les « faits » un à un.

Au début de l'apprentissage, il est donc utile de vérifier non seulement si l'enfant est capable de découper la chaîne acoustique d'un mot en syllabes mais en outre s'il a déjà commencé à désagréger la syllabe en ses constituants phonématisques. En revanche, un travail explicite et systématique sur les relations grapho-phonologiques au niveau de la relation graphème ↔ phonème (dans un sens ou dans l'autre) ne nous paraît pas de nature à favoriser l'apprentissage de tous les enfants quand il est pratiqué dans les premiers mois du CP.

Pour beaucoup d'entre eux, s'il apparaît au moment où ils ont déjà construit un lexique écrit étendu et où ils ont déjà remarqué de très nombreuses analogies, cet enseignement peut arriver à point nommé et même provoquer les généralisations caractéristiques de l'accélération de l'apprentissage : ils mettent cet enseignement au service du développement des stratégies d'identification les plus performantes. VYGOTSKY dirait que cet enseignement se déroule dans la zone proximale de développement de l'enfant.

Mais pour un nombre significatif d'enfants, un tel enseignement précoce peut avoir des effets négatifs durables. C'est particulièrement vrai pour ceux qui n'ont pas construit un lexique initial suffisamment étendu au début de l'apprentissage et ne connaissent pas de syllabes graphiques : s'ils accordent toute leur attention au déchiffrage lettre à lettre, si tant est qu'ils abou-

tissent à trouver le mot, ils risquent de ne voir dans le mot que de petits « morceaux », de ne pas le considérer comme totalité au terme de ce déchiffrement. Ils ne mettent pas à profit ce travail pour accroître leur lexique initial : ce même mot sera déchiffré presque autant de fois qu'il sera rencontré. Ces enfants risquent ainsi de rester longtemps prisonniers d'un déchiffrement lettre à lettre laborieux et qui finit par les décourager de la lecture elle-même. Leur orthographe risque de présenter longtemps les traces de cette façon de lire les mots « par tout petits bouts ».

On peut aider ces enfants en leur montrant qu'il faut chercher les syllabes mais que celles-ci n'ont pas toujours deux lettres, qu'elles en ont souvent deux, trois ou quatre.

Mais une approche plus accessible à tous les enfants peut être privilégiée au début du CP : le repérage d'analogies ou d'unités syllabiques non analysées en composants plus petits. L'enseignant ne fait jamais explicitement appel à la conscience des phonèmes et encore moins à leur fusion (voir un exemple in MALAUSSENA et MÉRIOT, 1995). Ainsi, il peut demander aux enfants de segmenter [mutō] en syllabes acoustiques et de chercher dans l'écriture /mouton/ « ce qui fait [mu] » et « ce qui fait [tō] ». Au besoin, il donne lui-même le découpage /mouton/. Il les amène ainsi à établir *directement* les deux correspondances /mou/ → [mu] et /ton/ → [tō].

À quel moment peut-on s'autoriser à enseigner les relations graphèmes-phonèmes est donc une question décisive mais difficile, parce que la réponse ne peut jamais être identique pour tous les enfants d'un CP. On peut même se demander s'il faut effectivement enseigner ces relations ou

s'il ne faut pas s'arranger de telle façon que chaque enfant les découvre à son rythme, par exemple, par un travail continu sur les analogies et sur des syllabes non analysées au CP. Lorsqu'on met en œuvre cette dernière solution, on obtient en lecture des résultats au moins aussi bons qu'avec d'autres démarches (recherche en cours coordonnée par A. OUZOULIAS, IUFM de Versailles). Ce n'est pas parce qu'une connaissance est stratégique qu'il faut nécessairement l'enseigner, surtout si son enseignement a des *effets contrastés*. On peut en revanche enseigner aux enfants les moyens qui leur permettront de « l'inventer ». Cette idée, introduite dans la didactique des mathématiques par BRISSIAUD (à paraître), comporte des développements possibles au-delà de l'enseignement des mathématiques.

Dans cette épreuve, s'agissant des phonèmes que nous demandons aux enfants de repérer, nous avons choisi la voyelle [i] et la consonne [s] qui sont parmi les plus faciles à isoler. Le [i], comme toute voyelle, peut être prolongé. Le [s] fait partie des consonnes qui peuvent aussi être prolongées (de même que le [v], le [f], le [ʃ], etc.) et qui sont donc plus faciles à isoler. Si nous avons demandé de repérer la présence des phonèmes [b] ou [t] par exemple, on peut prévoir que l'échec eût été massif.

Les résultats sont inégaux. Certes, il est rare que des enfants donnent des réponses aberrantes, comme affirmer qu'on entend [i] dans [moto]. Mais il arrive fréquemment qu'ils n'entendent pas le phonème dans un mot où il est pourtant présent. C'est le cas notamment pour le [s] quand il est au milieu d'un mot ou en fin de mot.