

FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES PHONOLOGIQUES POUR TOUS LES ÉLÈVES EN GRANDE SECTION MATERNELLE

Roland GOIGOUX – Laboratoire PAÉDI, IUFM d’Auvergne

Sylvie CÈBE – UMR ADÉF, IUFM de Lyon

Jean-Louis PAOUR – Laboratoire PSYCLÉ, université de Provence

Septembre, cours préparatoire.

La maîtresse : *pouvez-vous me proposer des mots où l'on entend le son [a] ?*

Amélie : *papa*

La maîtresse : *oui*

Benoît : *maman*

La maîtresse : *bien*

Camille : *tonton*

Résumé : Après avoir rappelé les prescriptions officielles dans le domaine de l'enseignement de la phonologie à l'école maternelle, nous présentons le processus de conception puis les principes pédagogiques et didactiques d'un instrument (*Phono*) que nous avons élaboré pour aider les enseignants de grande section dans leur travail. Nous indiquons enfin les premiers résultats de l'étude de l'impact de cette instrumentation sur les apprentissages d'élèves de ZEP.

INTRODUCTION

L'enseignement réfléchi de la langue commence avant le début de la scolarité obligatoire. L'apprentissage de la lecture / écriture requiert en effet la maîtrise consciente et le contrôle intentionnel de nombreuses connaissances linguistiques, en particulier phonologiques. Les capacités métaphonologiques précoces semblent faciliter cet apprentissage grâce à l'allègement de la charge cognitive qu'elle autorise lors de l'étude de l'écrit (Gombert, 1999). Nous exposerons dans cet article notre propre conception de cet enseignement à travers la présentation d'un instrument didactique que nous avons conçu pour aider les enseignants de grande section de maternelle dans leur travail au service de tous les élèves.

1. LA PRESCRIPTION RELATIVE À L'ENSEIGNEMENT DE LA PHONOLOGIE

Dans le domaine de l'enseignement de la phonologie¹ à l'école maternelle, le travail prescrit, c'est-à-dire ce qui est communiqué aux enseignants pour les aider à concevoir, à organiser et à réaliser leur travail (Goigoux, 2002), prend deux formes principales :

- les programmes d'enseignement qui définissent en amont les attentes de l'institution scolaire à l'égard des maîtres ;
- les outils d'évaluation qui définissent ce qui est attendu à l'issue de leur activité professionnelle (prescription par l'aval).

L'arrêté fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire (MEN, 2002) place le langage au cœur des apprentissages de l'école maternelle. Après avoir indiqué que les élèves doivent comprendre « comment fonctionne le code alphabétique » (*idem*, p. 63), il stipule que cet objectif est « au centre de la dernière année de l'école maternelle [...] comme préalable nécessaire à une entrée explicite dans l'apprentissage de la lecture » (p. 78). Mais si on enjoint aux maîtres de développer chez leurs élèves la capacité à « prendre conscience des réalités sonores de la langue » (p. 82), on ne préconise pas pour autant de mettre en place un entraînement systématique pour atteindre cet objectif. Les nouveaux programmes encouragent plutôt à *faire jouer* leurs élèves avec les constituants du langage à travers des comptines, des jeux chantés, des chansons ou des poésies, les activités proposées devant être courtes mais fréquentes et s'inscrire dans des jeux aux règles claires ou dans des moments centrés sur les activités artistiques. Les auteurs des programmes semblent redouter la forme (trop scolaire ?) de l'exercice ou de l'entraînement phonologique revenant ainsi en arrière par rapport aux précédents programmes qui demandaient de consacrer du temps aux situations « pendant lesquelles les acquis linguistiques implicites deviennent l'objet d'exercices spécifiques » (MEN, 1995, p. 23).

L'unité syllabique doit être la cible principale de ces jeux (à travers des activités de découpage, de dénombrement, d'ajout, d'inversion ou d'association). En ce qui concerne la grande section, on recommande de s'intéresser également aux constituants infra syllabiques (rimes, phonèmes), sans aller trop loin cependant puisque les programmes excluent que les maîtres s'engagent dans des exercices d'épellation phonétique, l'accès à cette compétence étant considérée comme une conséquence de l'alphabétisation et non un préalable (Hébrard, 2003). Pour éclaircir ce point et assurer une liaison plus efficace avec l'école élé-

1. Si la phonétique s'intéresse aux caractéristiques physiques et physiologiques (articulatoires) des sons, la phonologie s'intéresse à leur fonction linguistique, c'est-à-dire à leur capacité à porter une information. Pour la phonologie, les différences de prononciation étudiées par la phonétique (distinguer par exemple un [R] roulé d'un [R] grasseyé) sont sans pertinence alors que les oppositions entre phonèmes le sont car elles portent des différences de significations (par exemple la différence [R] / [P] permet de distinguer oralement « roue » et « pou »).

mentaire, les programmes détaillent la liste des compétences exigibles à la fin de l'école maternelle. La partie « Découverte des réalités sonores du langage » (MEN, 2002, p. 94), stipule que les élèves doivent être capables de :

- rythmer un texte en scandant les syllabes orales ;
- reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés (en fin, en début et au milieu d'énoncé) ;
- produire des assonances ou des rimes.

Les outils d'évaluation proposés par la DPD (direction ministérielle du développement et de la prospective ; <http://www.banquoutils.education.gouv.fr>) spécifient ces compétences en les réévaluant légèrement puisqu'ils accordent plus d'importance au phonème. Ces outils permettent aux enseignants de maternelle de mieux se représenter ce que l'école élémentaire attend de leurs élèves à l'entrée au CP. Compte tenu des caractéristiques et de la difficulté des exercices proposés, ils permettent aussi d'entrevoir que l'activité ludique, à elle seule, ne suffira pas à faire acquérir lesdites compétences à tous les élèves.

Les tâches d'évaluation sont directement associées, par liens électroniques, aux documents d'accompagnement des programmes publiés sous le titre *Lire au CP* (MJER, 2003) et diffusés dans toutes les écoles. Ces documents présentent un ensemble de tâches d'enseignement utiles pour remédier aux difficultés des élèves. Ces tâches, malheureusement, ne sont pas hiérarchisées et ne permettent pas aux enseignants de planifier leur activité d'enseignement : aucune progression n'est proposée malgré la forte demande des enseignants à ce sujet (cf. la consultation-action de 1999 sur l'école maternelle, *École de tous les possibles* ; MEN 2000).

2. À LA SOURCE DE LA PRESCRIPTION

La source principale de cette prescription est constituée par les résultats de nombreuses recherches en psychologie cognitive qui ont établi des corrélations fortes entre les habiletés phonologiques et l'apprentissage de la lecture (ONL, 1998) même si les mécanismes explicatifs entre les deux font toujours l'objet de débats (Magnan et Colé, 2000).

Dans la mesure où l'apprentissage de la lecture repose pour partie sur la capacité à établir des relations entre les constituants de l'oral (les phonèmes) et ceux de l'écrit (les graphèmes), on comprend aisément que l'aptitude à percevoir et à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités phonologiques favorise cet apprentissage. Les maitresses d'école maternelle, qui depuis des décennies exercent leurs élèves à jouer avec les constituants sonores du langage, le savent bien.

Toutefois, un ensemble de travaux récents, centré sur une analyse plus rigoureuse du développement des habiletés phonologiques, a ouvert de nouvelles perspectives à l'instrumentation didactique (pour une synthèse, voir Écalle et Magan, 2002).

On a, en effet, établi que la syllabe, du moins en français, est une unité phonologique qui est disponible très tôt (Colé, Magnan et Grainger, 1999), l'existence d'une conscience syllabique préalable à l'apprentissage de la lecture ayant été largement démontrée (Velutino et Scalon, 1987). La gradation des compétences phonologiques fait également apparaître la rime dès les premières phases de l'émergence de cette conscience (Bryant, Mac Lean, Bradley et Crossland, 1990). La conscience phonémique, capacité à manipuler et à réfléchir sur les unités phonémiques de la parole (Tumner, 1989), se développe plus tardivement, après la conscience d'unités plus larges et après la découverte d'une structure interne à la syllabe (la structure attaque-rime ; Treiman, 1989) (cf. tableau n°1).

Tableau n° 1 : les différents niveaux de segmentation phonologique

Mot plurisyllabique	CLAVICULE (/klaviky/)							
Syllabes	/kla- /vil- /ku/							
Attaque-rime	/kl- /a/		/v/ - /i/			/k/ - /u/		
Phonèmes	/k/	/l/	/a/	/v/	/i/	/k/	/u/	/l/

[adapté de *Enseigner la lecture au cycle 2* (p. 35), Gombert et al., ouvrage coordonné par Goigoux, Éditions Nathan, 2000]

S'affranchissant quelque peu de la rigueur des descriptions linguistiques, psychologues et didacticiens ont considéré à des fins heuristiques la syllabe, l'attaque et la rime comme des unités phonologiques au même titre que le phonème. C'est ainsi que Lecocq considère qu'on peut ranger les différentes épreuves phonologiques par ordre de difficulté en fonction à la fois des niveaux phonologiques sollicités (syllabe, rime et phonème) et du mode de traitement, plus ou moins analytique, de ces unités.

L'ensemble de ces travaux justifie une progression d'enseignement qui privilégie le niveau épilinguistique (Gombert, 1990), c'est-à-dire des activités linguistiques effectuées sans contrôle conscient, avant de chercher à atteindre le niveau métalinguistique² qui suppose au contraire une prise de conscience des unités traitées (Gombert et Colé, 2000). L'atteinte de ce second niveau est tout à fait réaliste en fin de grande section maternelle puisqu'on a pu établir que des enfants de 5-6 ans qui ont bénéficié d'un enseignement parviennent à un véritable contrôle métaphonologique (Martinot et Gombert, 1996).

Les conclusions de la psychologie cognitive ont été d'autant plus aisément reprises par les auteurs des programmes qu'elles corroborent celles des travaux issus de la sociologie, de la linguistique ou de la psychologie des apprentissages établissant que la réussite scolaire est en grande partie liée à la disposition géné-

2. C'est ainsi que des tâches de type « trouver un mot qui rime avec le mot cible » relèverait d'un niveau *épilinguistique* (simple contrôle exercé par l'organisation des connaissances phonologiques en mémoire à long terme sans intentionnalité) alors que des tâches de type « supprimer la consonne initiale et prononcer ce qui reste » (qui constitue un mot de la langue : clou / loup ; roi / oie) relèverait d'un niveau *métalinguistique*.

rale que les élèves entretiennent à l'égard du langage (Lahire 1993 ; Bautier, 1995). Ces travaux montrent, par exemple, qu'à l'entrée au cours préparatoire, certains élèves ne savent pas relier les manipulations linguistiques portant sur des unités autonomes et vides de sens (par exemple transformer des lettres en sons) et les activités langagières riches de significations qui leur sont familières (Goigoux, 1993). Ils ne savent pas non plus interrompre leur activité langagière habituelle pour en développer une nouvelle à propos de la langue, c'est-à-dire « uniquement centrée sur la dimension linguistique, mais sans les dimensions affective et cognitive du langage » (Brigaudiot, 1997, p. 56). En résumé, ils échouent à traiter le langage comme un objet autonome que l'on peut étudier d'un point de vue strictement phonologique (cf. l'exemple placé en exergue³).

Pour interpréter l'erreur de Camille (et s'interroger rétrospectivement sur la réponse de Benoît), on peut faire l'hypothèse que cet élève traite le problème par analogie avec d'autres situations didactiques habituelles à l'école maternelle (et dans la vie quotidienne) où la proximité sémantique est déterminante. Il ne parvient pas à réaliser ou à maintenir un traitement exclusif de la dimension phonologique pendant toute la durée de la tâche. En d'autres termes, il lui est très difficile de dissocier les diverses dimensions du langage pour n'en traiter qu'une seule.

Or, pour réussir les exercices scolaires proposés dès le début du cours préparatoire, il faut pouvoir s'intéresser à la langue pour elle-même, dans sa matérialité ou dans son fonctionnement, indépendamment du sens qu'elle véhicule. Et c'est précisément cette compétence qui fait défaut aux élèves⁴ qui, dans leur milieu familial, ont rarement l'occasion de traiter des situations qui favorisent son développement. Seule l'école peut véritablement les aider à prendre conscience que l'écrit dérive de l'oral « dont il constitue un prolongement et une théorie, non un émiettement barbare » (Danon Boileau, 1998, p. 205) et à découvrir que le principe alphabétique permet de noter de manière homogène la face sonore de tous les mots. C'est bien le développement de cette capacité, inhabituelle, à « casser du sens pour le réduire en syllabe, puis casser l'unité sonore de la syllabe pour parvenir aux sons transcrits par les lettres de l'alphabet » (*idem* p. 207) que les enseignants doivent viser en conduisant les élèves à s'intéresser au fonctionnement de chacun des deux codes, oral et écrit.

Et c'est dans ce sens que vont les propositions didactiques des équipes PROG-INRP (Brigaudiot, 1998, 2000), bien connues des lecteurs de cette revue, quand elles mettent l'accent sur la nécessaire clarté cognitive qui doit présider à toute mise en relation entre les manipulations phonologiques et la réflexion sur les caractéristiques de l'écrit alphabétique. Toutefois, ces propositions, dont nous partageons l'orientation générale (Brigaudiot, 2000, p. 204 et suivantes ; p. 250 et suivantes), nous semblent pouvoir être complétées par nos propres suggestions.

3. Amélie : *papa* ; Benoît : *maman* ; Camille : *tonton*.
4. Ce sont ces élèves qui sont au centre de nos préoccupations didactiques : ils ont réellement besoin que l'école les aide à construire ce que les autres enfants ont bien souvent déjà construit à la maison, c'est-à-dire une théorisation du langage que la langue écrite va rendre possible et nécessaire.

3. PHONO, UN NOUVEL INSTRUMENT DIDACTIQUE

Avant de présenter les principes pédagogiques et didactiques de l'instrument (« *PHONO* » ; Goigoux, Cèbe et Paour, à paraître) que nous avons élaboré dans le droit fil des programmes et en nous appuyant sur les acquis scientifiques précédemment résumés, nous voudrions préciser notre conception du processus de conception d'instruments innovants.

3.1. La conception de l'instrument

3.1.1. La dimension instrumentale de l'activité d'enseignement

Qu'il s'agisse du choix des tâches et de leur ordonnancement dans le temps ou de la mise en œuvre des moyens de leur réalisation, l'activité d'enseignement est largement tributaire des instruments dont dispose le maître. C'est pourquoi nous accordons une place centrale à la dimension instrumentale dans notre réflexion sur l'activité enseignante en référence aux travaux de Rabardel (1995) qui subdivise cette dimension en deux composantes :

- les *artefacts*, matériels (dans *Phono*, par exemple, les images sélectionnées, les affichages et les fiches de travail individuel) ou symboliques, qui peuvent être utilisés en présence des élèves ou en leur absence, par exemple au moment de la préparation des séances didactiques (i.e. le guide du maître).
- les *schèmes d'utilisation* associés qui résultent d'une construction personnelle ou de l'appropriation de schèmes professionnels préexistants. Ces schèmes ont une dimension privée – ils sont propres à chaque individu – et s'inscrivent dans la mémoire personnelle des sujets en tant que ressources mobilisables. Mais ils ont également une dimension sociale : communs aux membres d'un même milieu de travail, ici l'école maternelle, il convient de les considérer comme des *schèmes sociaux d'utilisation c'est-à-dire* des ressources inscrites dans la mémoire impersonnelle du collectif professionnel.

Dès lors, nous considérons l'activité instrumentée comme le résultat d'une tension entre, d'une part, les exigences normatives de l'instrument et des prescriptions et, d'autre part, les efforts que fait le maître pour « réélaborer, restructurer, resingulariser les artefacts et les modalités de l'usage » pour son propre compte (Rabardel, 1995, p. 14). Nous nous situons en cela dans la perspective ouverte par Vygotski avec le concept d'acte instrumental⁵ (Vygotski, 1925/1994) : nous cherchons à pallier les insuffisances de la didactique « classique » qui, trop souvent, néglige le pôle enseignant lorsqu'elle conçoit de nouveaux artefacts. Si ceux-ci sont élaborés en fonction d'une analyse rigoureuse

5. Cette perspective se développe sous de multiples formes dans les recherches contemporaines sur le travail, notamment dans les domaines de la cognition socialement située (Cole 1996, John-Steiner, 1995). Pour notre part, nous nous intéressons surtout à la manière dont l'évolution des artefacts influence l'activité des enseignants et provoque l'apparition, la disparition ou la recomposition des tâches didactiques (Goigoux, 2001).

des savoirs à enseigner et des processus d'acquisition des élèves, ils ne prennent pas (ou prennent peu) en compte les savoir-faire et les conceptions des maîtres qui sont appelés à les utiliser. Rien, pourtant, ne permet d'affirmer que les instruments qui se sont révélés efficaces pour conduire une recherche-innovation (et produire des effets sur les élèves) sont intrinsèquement pertinents pour l'enseignement ordinaire ni que l'utilisation qu'en feront les maîtres correspondra aux intentions des concepteurs. Faute de disposer d'un modèle de l'utilisateur, les innovations se soldent parfois par de cuisants échecs lorsqu'elles s'éloignent du cercle étroit de leurs concepteurs⁶.

En d'autres termes, pour que les nouveaux outils didactiques contribuent à l'amélioration des apprentissages des élèves, il nous paraît indispensable, dès leur conception, de modéliser et d'intégrer la question de leur usage par tous les enseignants. C'est ce que nous avons cherché à faire en partant l'analyse des pratiques habituellement mises en œuvre en grande section par les maîtres quand ils cherchent à développer la conscience phonologique.

3.1.2. Les conceptions et les pratiques des maitresses de GS

Pour concevoir l'instrument « *PHONO* » (Goigoux, Cèbe, Paour, à paraître), il nous paraissait essentiel de chercher à tenir compte des demandes spécifiques des enseignants, tout en assurant la continuité entre nos propositions et leurs pratiques habituelles. Ce point est important si l'on veut que la part d'innovation introduite s'insère facilement dans l'exercice quotidien des maîtres et rencontre une adhésion durable.

Les maitresses que nous avons interrogées reconnaissent l'importance du travail sur la phonologie, mais elles ne semblent pas en mesurer véritablement l'impact sur l'apprentissage ultérieur de la lecture. Elles minimisent souvent les écarts de compétences entre élèves, les bonnes réponses de ceux qui réussissent masquant souvent le désarroi des autres. Lorsqu'elles les identifient, c'est pour mentionner leur propre difficulté à gérer l'hétérogénéité des habiletés enfantines. Toutes se posent la même question qu'Hébrard reformule à sa manière : « comment faire travailler des groupes importants d'élèves sur des matériaux aussi difficiles à matérialiser que la langue orale, des matériaux aussi peu susceptibles de fixer l'attention encore flottante de jeunes enfants ? » (Hébrard, 2003, p. 35).

Les pratiques enseignantes effectives que nous avons observées en GS partagent, dans le domaine de la phonologie, un certain nombre de points communs : compte tenu de leurs caractéristiques (comptines, jeux de parole, jeux chantés, poésies...), les tâches choisies sont très souvent réalisées en collectif ; elles sont plutôt utilisées de manière aléatoire – au gré des thèmes et des projets qui rythment le travail des classes maternelles – et, par là-même, pratiquées très

6. Les opérateurs n'utilisent pas toujours les artefacts comme les concepteurs peuvent s'y attendre. Ce fait empirique constitue, depuis les travaux initiaux de Ombredane et Favergé (1955), une donnée de base de l'ergonomie et de la psychologie de langue française, où on considère l'inventivité des opérateurs comme une marque essentielle de l'intelligence au travail (de Montmollin, 1992).

irrégulièrement (leur fréquence d'usage est très variable d'un mois à l'autre dans une même classe). Elles sont ludiques, variées et judicieuses quant aux compétences phonologiques qu'elles mettent en jeu. Toutefois, la plupart d'entre elles nous paraissent présenter une limite importante dans la mesure où elles sollicitent la mobilisation simultanée d'un grand nombre de compétences qui n'ont pas été préalablement enseignées. Nous admettons qu'elles permettent bien d'entraîner les compétences des élèves les plus performants, mais elles nous paraissent trop complexes pour que les élèves qui ne les maîtrisent pas encore puissent profiter de ces tâches pour développer des habiletés nouvelles.

Prenons un exemple pour justifier ce point de vue. Dans beaucoup de classes, on demande aux élèves de chercher des mots qui riment avec leur prénom pour fabriquer une comptine du type « je m'appelle Nicolas, j'aime bien le chocolat ». Pour donner une réponse correcte, il faut être capable 1) d'inhiber le traitement sémantique pour ne pas dire ce qu'on aime vraiment (les frites !), 2) de décomposer son prénom en syllabe, 3) d'en abstraire la syllabe finale, 4) d'aller chercher dans son lexique mental un mot qui finit de la même manière... Autant de compétences qui, on le sait, font encore défaut à nombre d'élèves à l'entrée au CP, autant de difficultés possibles sur lesquelles le maître aura du mal à agir ne sachant pas très bien à quel niveau elles se situent.

Doit-on pour autant supprimer ces tâches quand on veut aider les élèves les moins performants ? Nous ne le pensons pas puisque nous y faisons largement appel dans notre dispositif. Toutefois, nous leur faisons jouer un rôle très différent : nous les utilisons seulement comme tâches d'évaluation, une fois (et une fois seulement) que les compétences qu'elles requièrent ont été enseignées, apprises et entraînées très régulièrement.

Venons en à présent à la question des outils eux-mêmes. Les institutrices que nous avons interrogées connaissent l'existence d'outils pour enseigner la phonologie, par exemple ceux de Zorman et Jacquier-Roux (1998). Mais elles refusent de les employer car ils sont trop connotés dans le registre médical ou ré-éducatif. Importés dans le champ scolaire à partir de l'orthophonie, ils respectent mal, à leurs yeux, deux conditions : être utilisables en grand collectif et s'adresser à tous les élèves, pas seulement à ceux qui sont en difficulté. Toutefois, contrairement à certaines idées reçues, les maîtresses aspirent bien à utiliser de nouveaux instruments, non pour remédier mais pour enseigner.

Notre projet est donc réaliste car nous partageons cette exigence. Contrairement à d'autres chercheurs, en effet, nous pensons important que tous les élèves d'une classe, quel que soit leur niveau initial, puissent bénéficier de l'intervention tout au long de l'année, et ce, pour deux raisons : d'une part parce que tous les élèves, y compris les plus performants, ont besoin d'entraînement pour acquérir et automatiser les procédures qui sous-tendent les habiletés phonologiques et, d'autre part parce que l'enseignement de ces compétences est au programme de l'école maternelle et du cycle II, pour tous les élèves. Néanmoins, c'est bien le souci des élèves les plus fragiles (ou les moins performants) qui a guidé nos efforts pour la construction de *PHONO*. C'est en fonction de ces élèves qu'ont été définis le rythme et la programmation des tâches d'enseignement. Conçu durant l'année 2001-2002 en collaboration avec une équipe

d'institutrices de GS et de maitres E⁷, *PHONO* vise à favoriser 1) l'enseignement des procédures spécifiques qui sous-tendent l'analyse phonologique et 2) le développement de prises de conscience sur la nature des apprentissages réalisés (réflexion systématique sur l'activité et ce qu'elle vise à faire apprendre).

En résumé, cinq caractéristiques le distinguent des autres outils disponibles :

- il permet un enseignement adressé à *tous* les élèves et non une remédiation ciblée sur quelques-uns ;
- il est utilisable en *collectif* ;
- il propose une *planification* des tâches en rapport avec la progressivité des apprentissages des élèves et adaptée à ceux qui ont le plus besoin d'école ;
- il ne vise pas seulement la maîtrise de procédures, il organise aussi une réflexion *métacognitive* ;
- il introduit de nouvelles tâches mais utilise abondamment les *tâches habituelles* de l'école maternelle en leur assignant de nouveaux objectifs (entraînement, variation, réinvestissement, évaluation).

Cet instrument est régi par un ensemble de principes, didactiques pour une part, pédagogiques pour l'autre, que nous allons présenter successivement.

3.2. Principes didactiques

Finalisées par « l'entrée dans l'écrit », nos propositions didactiques visent à apprendre progressivement aux élèves à considérer la langue comme un objet d'étude (et plus seulement comme un outil de communication) et à prendre conscience de ses dimensions phonologiques dans des activités conçues pour cela. En effet, à la fin de leur scolarité maternelle, il ne suffit pas que les élèves sachent « à quoi sert la langue écrite », il faut aussi qu'ils aient commencé à comprendre « comment elle marche » (notamment ce qu'elle représente et les liens qu'elle entretient avec la langue orale).

3.2.1. Construire une planification de l'enseignement

Notre planification des tâches d'enseignement (cf. annexe n° 1) repose sur l'examen de trois critères :

- *des critères relatifs à la nature des unités linguistiques* (syllabes, rimes, attaques, phonèmes) et à leur position (syllabe en position initiale, interne, finale ; phonèmes en attaque, en rime ou en position interne). Prenant en compte les données scientifiques rappelées plus haut, nous proposons de commencer par un travail sur la syllabe qui est la cible principale de la GS, celle qui définit le seuil de maîtrise à atteindre par *tous* les élèves avant le début du CP. Nous travaillons aussi sur les rimes dont l'identification est aisée et précoce, pour aller progressivement, via l'opposition attaque / rime, vers les phonèmes

7. Maitres E : « enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique » (BO spécial n° 4, 2004).

qui sont très difficiles d'accès avant l'apprentissage de la lecture, en particulier les consonnes⁸.

- *des critères relatifs à la nature du lexique* (opposition noms communs / noms propres / mots outils, par exemple) et, en tout premier lieu, à sa *familiarité* pour les élèves (mots familiers ou rares, mots étrangers et mots inventés) : le travail sur les prénoms des élèves de la classe et sur le nom des objets de leur imagier de référence (*CATÉGO*)⁹ est privilégié tout au long de l'entraînement.
- *des critères relatifs à la nature des opérations intellectuelles mobilisées* (en compréhension et/ou production) : nous prenons soin d'alterner des tâches de *comparaison* d'éléments phonologiques, de *catégorisation* (découvrir une règle de tri, appliquer cette règle pour classer des items, proposer de nouveaux items conformes à la règle) et de *transformation* d'éléments phonologiques (dénombrement des unités linguistiques, segmentation ou modification prosodique, fusion, effacement, ajout, substitution ou inversion d'unités linguistiques).

La combinatoire de ces trois ensembles de critères nous permet d'agencer les tâches d'enseignement. Ainsi, par exemple, la taille de l'unité linguistique manipulée n'est pas un critère suffisant pour prédire la difficulté d'un exercice : un phonème placé en position terminale dans un mot sera plus simple à identifier qu'une syllabe insérée au milieu d'un mot trisyllabique, une syllabe sera plus aisée à supprimer dans un mot très familier que dans un mot rare, etc. De la même manière, il est très difficile pour les jeunes élèves de rechercher dans leur lexique mental « des mots où on entend telle syllabe ou tel phonème ». C'est pourquoi, dans nos tâches, les mots à analyser sont toujours d'abord proposés par l'enseignant (ou choisis parmi les cartes de *CATÉGO*). Les élèves doivent seulement dire s'ils comportent le son recherché, le nombre de syllabes choisi, etc. Bien entendu, on accueille positivement toutes les propositions spontanées des élèves.

Ces critères nous permettent en outre de proposer une planification (cf. annexe n°1) pour vingt et une semaines de travail (appelées ici leçons) comportant chacune 3 à 4 séances de 10 à 15 minutes. Les onze premières semaines sont centrées sur l'unité syllabique, sans présenter l'écriture des mots. Quand un support est nécessaire, on privilégie donc les images, les objets ou les photos. L'écrit commence à jouer un rôle dans la seconde partie de l'entraînement lorsque les activités de segmentation infra syllabique invitent les élèves à observer la position de certains phonèmes au sein des syllabes et leur représentation graphémique. Pour faciliter cette objectivation de la langue orale, nous recommandons l'utilisation d'une représentation graphique de la structure sonore des mots basée sur le symbolisme suivant :

- un segment de droite pour représenter un mot ;
- un trait courbé pour représenter la syllabe ;

8. Pour les consonnes, nous débutons le travail avec les continues (consonnes constrictives et occlusives nasales : F, S, CH, V, Z, J, L, R, M, N, GN) qui sont plus simples à discriminer que les non continues (occlusives orale : P, T, K, B, D, G).
9. *Catégo, un imagier pour apprendre à catégoriser*. Éditions Hatier, Cèbe, Paour et Goigoux, 2002.

- un gros point (ou un jeton rond lors des manipulations) pour le phonème.

Un mot comportant trois syllabes au sein desquelles on cherche à localiser un phonème (par exemple [a] dans *Malika*) sera donc représenté ainsi :



3.2.2. Choix du rythme de progression et des tâches de transfert

Ce sont les maîtresses qui choisissent elles-mêmes le rythme d'avancement dans les leçons : ce sont elles qui sont les mieux placées pour ajuster le travail proposé aux caractéristiques et au niveau de leurs élèves. Nous leur demandons seulement de ne pas aller pas trop vite pour laisser à tous le temps d'apprendre et de devenir de véritables experts.

Les enseignantes choisissent elles-mêmes leur métalangage, même si nous recommandons d'utiliser les termes de mot, de syllabe et de son pour désigner les phonèmes et les groupes consonantiques (par exemple [tR]). Pour l'attaque, la plupart des enseignantes évoquent seulement *ce qu'on entend au début du mot* (ou de la syllabe) mais toutes utilisent le terme de *rime* en précisant que *c'est ce qu'on entend à la fin du mot* (ou à la fin de la syllabe).

Notre instrument ne représente qu'une trame de propositions qui restent à adapter. La dernière partie de chaque leçon (tâches de transfert) en particulier est très ouverte : elle laisse place à d'importants réaménagements et enrichissements en puisant dans le répertoire des tâches phonologiques que les maîtresses ont l'habitude d'utiliser. Ces tâches sont souvent plus complexes que les tâches principales que nous proposons : elles peuvent être utilisées pour remobiliser des élèves qui trouveraient les leçons « trop faciles » mais, inversement, il faut prendre garde à ne pas submerger les élèves les plus fragiles avec des exercices qui s'avèreraient hors de leur portée.

3.3. Principes pédagogiques généraux

3.3.1. Stabiliser les formats

Nos activités visent à déplacer la centration de l'attention des élèves de la signification des mots vers les procédures impliquées dans leur analyse phonologique. Ce déplacement est rendu plus facile si l'on propose aux élèves un dispositif structuré, précis, explicite et répétitif qui les aide à mieux comprendre les objectifs visés et ce qu'ils sont censés apprendre. C'est pourquoi nous avons stabilisé (ou « formaté », au sens de Bruner ; 1983) les modalités de présentation et de réalisation des activités, la structure des tâches, leurs contenus et le matériel utilisé. Ce « formatage » nous paraît indispensable si l'on veut que chaque élève réalise une expérimentation effective, prolongée et diversifiée du matériel sonore à

analyser. C'est en effet quand le monde devient prévisible que l'enfant peut être sensible aux variations introduites et prendre une part de plus en plus grande dans l'activité et dans son contrôle. Il faut pour cela accepter l'idée que l'intérêt (ou la motivation) des élèves ne réside pas seulement dans les contenus culturels ou symboliques : l'apprentissage et la prise de conscience des procédures efficaces qui sous-tendent l'analyse efficace de la langue, l'amélioration du fonctionnement mis en œuvre, le développement du sentiment de contrôle sont aussi des sources de motivation extrêmement puissantes, même et surtout chez les très jeunes élèves qui ont encore très peu de domaines dans lesquels ils sont experts.

3.3.2. Un matériel simple, connu de tous les élèves

Nous avons opté pour un matériel *connu* des élèves (leurs prénoms, des images et/ou des photos d'objets très familiers) et *épuré*.

Connu, parce que les jeunes élèves sont particulièrement sensibles aux traits de surface (aux contenus) et qu'il nous paraît inutile, voire néfaste, d'introduire dans les tâches des dimensions sémantiques ou esthétiques superflues. En effet, un habillage trop riche encourage une centration sur les contenus. Il risque donc d'empêcher les jeunes élèves de se concentrer sur les propriétés sonores des objets à analyser.

Épuré pour éviter que ces mêmes élèves ne s'égarant dans le traitement de propriétés ou de relations non pertinentes par rapport à l'objectif visé. Appauvrir et réduire au maximum la richesse sémantique du dispositif (comme on le fait, par exemple, dans les épreuves piagésiennes) oblige en effet à traiter, sans échappatoire, ce qui est jugé central par l'enseignant tandis qu'en augmenter la quantité conduit à consommer inutilement les ressources attentionnelles sans pour autant rendre le traitement cognitif plus complexe (Cèbe, 1998).

3.3.3. Des activités cognitives complexes ; de la répétition sans répétition

Épurer les situations et les tâches ne revient pas à minimiser leur difficulté ni à réduire l'activité cognitive qu'on attend de l'élève, encore moins d'éluder des activités intellectuelles fondamentales : explorer, trier, rechercher, se poser des problèmes, vouloir les résoudre. Les compétences que nous cherchons à développer et les activités que nous proposons sont très complexes du point de vue des traitements cognitifs qu'elles exigent. À ce titre, elles réclament du temps, de la répétition, de l'entraînement et de la systématisation. Mais la répétition à l'identique d'une même activité (même menée plus lentement et en plus petit groupe) ne suffit pas à garantir le succès d'un apprentissage. Pour permettre à *tous les élèves* de réussir et de comprendre, nous pensons qu'il est plus efficace de les solliciter dans des registres cognitifs différents, autrement dit de faire travailler la même compétence dans des tâches dont on fait varier les buts. C'est ainsi par exemple que, dans un même ensemble de leçons (bloc V, cf. annexe n° 1), les élèves vont devoir successivement :

- fusionner des syllabes prononcées par l'enseignant pour trouver l'image qui correspond au mot ainsi énoncé ([mu] + [tō]);
- trouver la règle que l'enseignant a choisie pour ranger dans une même boîte les cartes qui représentent *champignon, cochon, mouton, pantalon, papillon, avion* ;
- étendre une catégorie (les mots qui finissent par [ō]) en cherchant parmi un ensemble d'images mis à leur disposition par l'enseignant, celles qui respectent la règle (*garçon, lion, cochon, pigeon, etc.*) ;
- corriger les erreurs commises à l'exercice précédent par un élève fictif, erreurs matérialisées par un tri d'images erroné ;
- faire la liste des procédures qui permettent d'expliquer les raisons qui ont conduit un élève fictif à trouver la bonne réponse et un autre une réponse erronée ;
- ajouter le phonème [ō] à la fin de leur prénom ;
- transformer des mots en remplaçant la rime [ō] par [u], etc.

3.3.4. Stabiliser le déroulement des leçons

Toutes les leçons de « *Phono* » sont menées en collectif dans le coin « regroupement », face au tableau. Ce dispositif a le mérite de faciliter le guidage et le maintien de l'attention des élèves sur ce qui fait l'objet de la discussion commune, d'éviter de perdre du temps (et des élèves !) à faire rechercher individuellement l'information, le mot ou l'indice dont on parle, de diminuer les contraintes qui pèsent sur l'activité, de s'assurer que tous regardent bien la même chose, de masquer des informations... La participation de tous est assurée par le matériel lui-même puisque chacun devra, à tour de rôle, prendre en charge l'analyse d'un mot en fonction de la consigne donnée par l'enseignant. La plupart du temps, chaque enfant dispose d'un support (un objet, une photo ou une image).

Toutes les leçons sont construites de la même manière et se déroulent selon le même modèle. Celui-ci n'a rien d'original puisque nous recourrons à un scénario didactique qui reproduit les principales phases d'une résolution réflexive : prise d'informations exigeante, mise en commun des informations recueillies, anticipation du problème à traiter et du but à atteindre, planification des actions, réalisation, contrôle, vérification, évaluation.

Chacune des 21 leçons comporte plusieurs types de tâches : une *tâche principale* et une *tâche de transposition* que les élèves résolvent successivement guidés par l'enseignant, et des *tâches de transfert proche* qu'ils traitent le plus souvent de façon autonome.

3.3.5. Une succession de trois types de tâches : principale, transposition, transfert proche

- Tâche principale

L'enseignant demande d'abord de rappeler tout ce qui a été appris au cours des séances précédentes et procède à un moment de révision : il reprend

une tâche déjà faite pour remettre les élèves dans l'activité, centrer plus facilement leur attention sur les aspects sonores (et non sémantiques) de la langue et entraîner les procédures récemment apprises.

Sachant que d'une façon générale, les élèves obtiennent des performances supérieures lorsqu'ils connaissent le but cognitif de la tâche qu'ils ont à résoudre, l'enseignant annonce ensuite l'objectif de la leçon. Il explique, par exemple, que la leçon du jour vise à apprendre à comprendre que les mots sont constitués de morceaux plus petits (syllabes), à compter le nombre de syllabes contenues dans un mot, à mémoriser un modèle auditif et à le maintenir en mémoire pour localiser une syllabe dans un mot... Il est important de préciser que chaque leçon vise *un seul et même* objectif.

L'enseignant explique ensuite la consigne de la tâche à réaliser et traite lui-même plusieurs exemples pour accroître les possibilités de compréhension. Puis, il demande à chaque élève, à tour de rôle, de traiter un exemple, avec son aide si besoin. Au terme de cette première activité, l'enseignant fait expliciter aux élèves ce qu'ils viennent d'apprendre, leur fait décrire les difficultés rencontrées, ce à quoi il faut être attentifs, etc. Immédiatement après, il passe à la tâche de transposition.

- Tâche de transposition

La tâche de transposition vise à développer la même compétence cognitive (ou à faire apprendre la même procédure) que celle de l'activité principale mais elle en diffère par un ou plusieurs paramètre(s) : la structure de la tâche, le matériel, les contenus, la quantité d'informations, la consigne peuvent varier. On veut, par elle, amener les élèves à se rendre compte que ce qu'ils viennent d'apprendre a une portée plus générale et peut s'appliquer sur d'autres contenus et d'autres types de tâches.

Là encore, l'activité finit par un temps d'explicitation dans lequel les élèves sont incités à formuler une règle qui rend compte de ce qui vient d'être appris. Cette règle peut porter sur la procédure apprise ou sur le type de fonctionnement qui a aidé à traiter efficacement la tâche. Par exemple : « on peut compter le nombre de syllabes de tous les mots de la langue et même des mots qu'on ne connaît pas » ; « le nombre de syllabes qu'il y a dans les mots n'a rien à voir avec la taille des choses qu'ils représentent » ; « quand on veut savoir si une syllabe est bien dans un mot, il faut d'abord mettre la syllabe modèle dans sa mémoire et puis bien analyser le mot, jusqu'au bout (pas seulement la première syllabe) », etc

- Tâches de réinvestissement ou de transfert proche

Pour favoriser le réinvestissement des compétences nouvellement acquises, nous nous attachons à donner aux élèves de nombreuses occasions d'en particulariser l'usage. C'est pourquoi, une fois que ces deux tâches ont été traitées sous le contrôle et le guidage de l'enseignant, nous en proposons de nouvelles, certaines avec l'aide du maître, d'autres sans cette aide.

On demande par exemple aux élèves : 1) de découper dans un catalogue des images qui représentent des mots qui contiennent une, deux ou trois syllabes puis de les coller dans trois cases différentes ; 2) de trier les cartes par catégories (celles qui contiennent la syllabe [ma] dans une boîte, celles qui contiennent la syllabe [to] dans une autre et celles qui ne contiennent ni l'une ni l'autre dans une troisième, etc.

Avant de les laisser travailler seuls, l'enseignant demande aux élèves de s'interroger *a priori* sur ce qu'ils peuvent transposer (comment, pourquoi, avec quels effets). Il nous semble en effet capital de faire sémiotiser, par les élèves, l'utilité de ces activités complémentaires (avant qu'ils s'y livrent et après qu'ils s'y sont livrés) si l'on veut favoriser le repérage dans la tâche, aider les élèves à savoir quelles procédures utiliser...

Ces tâches de « généralisation » nous paraissent aussi être un bon moyen d'automatiser un certain nombre de processus exécutifs, automatisation qui permet de dégager des ressources cognitives que l'élève peut consacrer au traitement de problèmes plus complexes. Elles constituent enfin une partie importante du dispositif pour le développement des capacités de l'auto-régulation du fonctionnement. Dans le travail mené en collectif, cette régulation est assurée par l'enseignant et par le déroulement de la leçon tel que nous l'avons stabilisé. Ces activités permettent d'apprendre aux jeunes enfants à prendre progressivement en charge la régulation de leur fonctionnement dans une activité autonome.

3.3.6. Stabiliser les modalités des guidages, la nature des interactions

L'enseignant joue un rôle prépondérant dans ce dispositif : c'est lui qui encadre, guide et contraint le fonctionnement des élèves dans l'activité. Il sollicite un grand nombre de verbalisations et la mise en œuvre de diverses compétences langagières. Le langage est donc utilisé dans plusieurs de ses fonctions (argumenter, décrire, justifier, expliciter, dire ses difficultés...) et au service d'activités cognitives diverses (mémoriser, planifier, comparer, catégoriser, contrôler, vérifier...). Toutefois, il convient de préciser que l'objectif n'est pas de faire de développer ces compétences langagières pour elles-mêmes puisqu'elles ne sont ici qu'un moyen pour favoriser l'abstraction réfléchissante.

Il faut aussi se garder de placer la charrue avant les bœufs c'est-à-dire s'attendre à ce que les élèves soient immédiatement capables de verbaliser et d'expliquer les procédures. Ce point nous paraît décisif quand on travaille avec de jeunes élèves qui ne maîtrisent encore qu'imparfaitement les outils langagiers. En sur-privilegiant les productions langagières on risque en effet de modifier le but et de capter inutilement l'attention des élèves (et de l'enseignant) sur la forme du discours plus que sur son contenu.

Nous n'ignorons pas toutefois que les représentations linguistiques jouent un rôle important dans la construction des connaissances parce que l'enfant qui peut parler un langage « public » peut aussi exploiter les réussites des autres.

C'est pourquoi on enjoint aux enseignants de reformuler les productions des élèves, espérant favoriser ainsi le passage « de cet oral pluriel à une appropriation individuelle » (Bautier, 1997).

4. UNE PREMIÈRE EXPÉRIMENTATION, DES RÉSULTATS ENCOURAGEANTS

À l'issue d'une conférence que nous avons réalisée dans leur circonscription, une quinzaine d'enseignantes (exerçant dans 3 villes différentes : Clermont-Ferrand, Givors et Reims) se sont portées volontaires pour utiliser « *PHONO* » dans leur classe de grande section de maternelle (ZÉP) au cours de l'année scolaire 2002-2003. Afin de nous approcher des conditions habituelles dans lesquelles se trouvent les maîtres lorsqu'ils se saisissent d'un nouvel outil pédagogique, nous avons décidé de leur fournir la totalité des leçons sans formation complémentaire ni supervision particulière. Tout autre choix, nous aurait fait perdre en validité écologique et, par conséquent, en possibilité de généralisation. Nous n'avons rencontré les maitresses qu'à la fin de l'entraînement pour faire, avec elles, le point sur sa faisabilité en contexte scolaire et sur les changements à faire subir à l'instrument pour l'améliorer.

4.1. Les point de vue des enseignantes

Toutes les enseignantes interrogées en fin d'année scolaire se disent très satisfaites de l'utilisation qu'elles ont faite de « *PHONO* » pour les raisons qui suivent :

- le dispositif s'intègre sans aucun problème dans l'organisation habituelle de la classe ;
- il s'utilise facilement « tel quel » mais autorise des variations et des changements ;
- il permet de travailler des procédures essentielles selon une progression déjà pensée ;
- il permet de gagner du temps de préparation ;
- la palette de tâches proposées au sein d'une même leçon permet de solliciter tous les élèves (les plus habiles comme les plus fragiles) ;
- la stabilité et la régularité du dispositif, le nombre important de leçons permettent d'installer des habitudes de traitement efficace chez les élèves et d'observer des progrès auxquels les élèves eux-mêmes sont sensibles ;
- le travail collectif permet de travailler à un rythme soutenu ;
- la mise en activité de chaque élève permet de repérer facilement ceux qui ont besoin d'une aide supplémentaire (aide que certaines maitresses apportent à un autre moment de la journée en petit groupe de besoin).

La mise en œuvre a varié selon les enseignantes : certaines ont pris « *Phono* » comme « rituel du matin » et ont donc mené une séance par jour

(d'environ 10 minutes) ; d'autres ont préféré faire deux leçons par semaine (d'une vingtaine de minutes). Toutes ont accepté la tutelle très étroite que nous proposons lors des tâches principales et de transposition dans la mesure où elles ont pu en mesurer rapidement l'impact positif sur les élèves et où elles ont pu réinvestir leurs activités ludiques habituelles au service du transfert. Toutes disent enfin vouloir réutiliser l'instrument l'année suivante dans les mêmes conditions.

Certaines de ces quinze enseignantes sont impliquées dans un dispositif de recherche¹⁰ (Cèbe, Goigoux et coll., 2003) dans lequel elles ont été amenées à utiliser deux autres instruments (« Comparer des comparaisons » et « Catégoriser des catégories ») dont nous sommes également les auteurs mais qui n'ont pas encore donné lieu à un travail d'ajustement aux schèmes professionnels disponibles. Là, les points de vue sont loin d'être aussi consensuels. Les maitresses ont trouvé la mise en œuvre difficile pour plusieurs raisons : la manière dont sont pensés ces outils est très éloignée de leurs pratiques habituelles et les amènent à éprouver le sentiment d'être débutantes, de ne rien maîtriser, de ne rien pouvoir modifier, inventer... D'autre part, le fait de devoir travailler en petit groupe de 8 élèves les a obligées à reproduire quatre fois la même leçon au cours de la semaine, provoquant un sentiment de lassitude et les privant de faire d'autres activités plus « intéressantes »... On le voit, l'innovation, à elle seule, ne permet pas d'emporter l'adhésion des enseignants.

4.2. Les apprentissages des élèves

Pour évaluer les premiers effets de l'entraînement « *Phono* » sur les apprentissages, nous avons comparé les résultats obtenus par les élèves avant et après l'intervention dans des épreuves qui évaluent le niveau de développement de la conscience phonologique.

4.2.1. Les épreuves

En pré-test et en post-test, nous avons proposé les trois mêmes épreuves, empruntées à Zorman et Jacquier-Roux (2001) :

- « Rimes » : on demande à l'enfant de dire quel est, parmi les trois mots énoncés par l'expérimentateur, celui qui finit comme le mot modèle (exemples : *sapin / bonbon, chapeau, marin ; marteau / cheval, gâteau, bougeoir...*).
- « Comptage syllabique » : l'enfant doit dénombrer le nombre de syllabes contenues dans le mot énoncé par l'expérimentateur (exemples : *joli, éléphant...*).

10. Recherche *Cognitique* intitulée « *L'influence des pratiques pédagogiques sur l'efficacité scolaire : prédire, observer et intervenir en grande section d'école maternelle pour prévenir les difficultés d'apprentissage au cours préparatoire* » sous la responsabilité de Jean-Louis Paour, université de Provence, centre de recherche en psychologie de la connaissance, du langage et de l'émotion (EA 3273). Près de 400 élèves sont concernés.

- « Segmentation syllabique » : l'enfant doit supprimer la deuxième syllabe de cinq mots bisyllabiques (*manger* → *man*) puis la première syllabe de cinq autres (*raisin* → *sin*).

Les passations sont individuelles et durent environ dix minutes. Tous les items sont proposés sans contrainte de temps. Chaque item est coté 0 ou 1 (échec ou réussite) : le score maximum est de 8 pour la première épreuve, 5 pour la 2^e, 10 pour la 3^e, soit un score maximum global de 23.

4.2.2. Résultats

À l'heure actuelle, nous disposons des résultats de 55 élèves inscrits dans quatre grandes sections différentes (ZEP). Les données recueillies en pré-test, qui attestent du très faible niveau de performance de ces élèves de ZEP en début de GS, justifient pleinement l'introduction de « Phono » dans les pratiques d'enseignement.

Tableau 1 – Résultats au pré-test et au post-test : moyennes (et écarts-types)

Nombre d'élèves : n = 55	Pré-test (sur 23)	Post-test (sur 23)
Moyenne	9,41	17,74
Écart type	(5,45)	(4,34)

Les résultats au pré-test, avec seulement 41 % de réussite aux 23 items proposés, situent nos quatre classes parmi les 20 % les plus faibles sur le plan national (rappelons qu'elles sont toutes en ZEP). L'analyse montre en outre que la moitié des élèves testés obtient une note globale inférieure à 10, score qui, si l'on n'intervient pas, laisse présager de grandes difficultés futures (seuil établi par Zorman et al., 2001).

Les résultats au post-test, avec près de 77 % de réussite aux 23 items proposés, sont nettement supérieurs à ceux de la moyenne nationale. Seuls deux élèves sur les 55 que compte notre échantillon ne dépassent pas le score de 10. Les progrès sont donc considérables.

4.2.3. À qui profite l'intervention ?

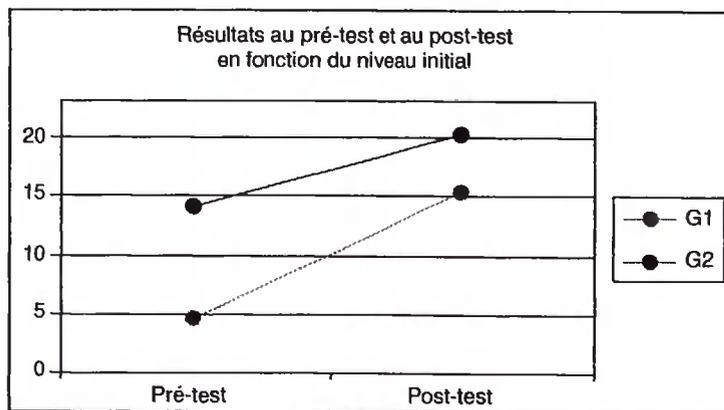
Cette question mérite qu'on s'y arrête un instant car elle pose le problème de l'impact de l'innovation dans les processus de démocratisation de l'école. Loarer et al. (1995) indiquent en effet que, dans de nombreuses études, les « sujets chez lesquels les progrès entre pré-test et post-test sont le plus marqués sont ceux dont le niveau initial était le plus élevé. » (p. 166). Ils signalent que cette « observation, irritante pour qui se soucie d'égalité des chances devant la connaissance » (p. 116) a été faite maintes fois dans l'évaluation des effets d'apprentissage divers. Autrement dit, ce sont classiquement les élèves qui ont le moins besoin de l'entraînement qui en profitent le plus. Ce constat soulève donc deux problèmes : 1° notre intervention profite-t-elle à tous les

élèves (ou à une minorité d'entre eux) ? et 2° fait-elle progresser ceux qui étaient initialement les plus efficaces ?

Pour traiter de cette question, nous avons distingué deux groupes : l'un constitué par les élèves qui obtiennent des scores inférieurs à 10 (donc potentiellement en grande difficulté), l'autre par les élèves qui obtiennent un score supérieur ou égal à 10. Le traitement des données fait apparaître que, si les deux groupes progressent de façon importante (gain de 10,60 points en moyenne pour le premier groupe, de 5,96 pour le second), ce sont les élèves initialement les moins performants qui tirent un plus grand profit de l'intervention.

Tableau 2 – Résultats au pré-test et au post-test en fonction du niveau initial des élèves : moyennes (et écarts-types)

		Pré-test (sur 23)	Post-test (sur 23)
Groupe 1 : scores < 10 au pré-test n = 28	Moyenne	4,85	15,46
	Écart type	(2,03)	(3,70)
Groupe 2 : scores ≥ 10 au pré-test n = 27	Moyenne	14,14	20,11
	Écart type	(3,44)	(3,67)



Ces premiers résultats se retrouvent quelle que soit la classe considérée, autrement dit quelle que soit l'enseignante qui a dispensé l'entraînement. Ils indiquent que l'utilisation de « Phono » en grande section de maternelle ZÉP a permis à la quasi totalité des élèves d'atteindre un niveau d'habiletés phonologiques qui permet d'envisager la suite de leurs apprentissages avec confiance. Les évaluations que nous conduirons en juin 2004, à l'issue de leur cours préparatoire, nous permettra, nous l'espérons, de le vérifier.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER (É.), 1995, *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris : L'Harmattan
- BAUTIER (É.), 1997, Pratiques langagières, activités des élèves et apprentissages. *Actes du colloque « Défendre et transformer l'école pour tous »*. Cédérom, IUFM d'Aix-Marseille.
- BRIGAUDIOT (M.), 1997, Quelles connaissances linguistiques pour aider les élèves dans la maîtrise des discours à l'école maternelle. In M-L Élalouf (Éd.), *Professeur d'école enseignant de Français*. Paris : AFLA.
- BRIGAUDIOT (M.), 1998, Pour une construction progressive des compétences en langage écrit. *Repères*, 18, 7-27.
- BRIGAUDIOT (M.), coord., 2000, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* (équipe PROG-INRP), Paris : Hachette / INRP.
- BRUNER (J. S.), 1983, *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- BRYANT (P.), BRADLEY (L.), MACLEAN (M.), CROSSLAND (J.), 1990, Rhyme, alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology*, 26 (3), 429-438.
- CÈBE (S.), 1998, Une intervention à visée cognitive en grande section de maternelle : ses effets de transfert sur l'apprentissage de la lecture à l'école élémentaire. *Repères*, 18, 97-112.
- CÈBE (S.), PAOUR (J.-L.), GOIGOUX (R.), 2002, *Catégo, un imagier pour apprendre à catégoriser*. Paris : Hatier.
- COLÉ (P.), MAGNAN (A.), GRAINGER (J.), 1999, Syllable-sized units in visual words recognition : Evidence from skilled and beginning readers, *Applied psycholinguistics*, 20, 507-532.
- DANON BOILEAU (L.), 1998, Pour que le déchiffrage ne reste pas lettre morte, *Repères*, 18, 205-209.
- ÉCALLE (J.), MAGNAN (A.), 2002, *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- GOIGOUX (R.), 1993, *L'apprentissage initial de la lecture. De la didactique à la psychologie cognitive (étude longitudinale)*. Thèse de doctorat de l'université René Descartes, Sorbonne-Sciences humaines.
- GOIGOUX (R.), 2001, Tâche et activité en didactique du français : l'apport de la psychologie ergonomique. In Dolz (J.) et ali. (Éds) *Les tâches et leurs entours en classe de français. (Conférence invitée ; VIII^e colloque international de didactique du français langue maternelle)*, université de Neuchâtel (cédérom DFLM).
- GOIGOUX (R.), 2002, L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002, in Evesque (J.-M.), Gautier (A.-M.), Revest (C.) et Schwartz (Y.), Éd.s., *Les évolutions de la prescription*, Actes du XXXVII^e congrès de la Société d'ergonomie de langue française. Aix-en-Provence : GREACT (pp. 77-84).
- GOMBERT (J.E.), 1990, *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.

- GOMBERT (J.E.), COLÉ (P.), 2000, Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme, in M. Kail et M. Fayol (Éds.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au delà de trois ans* (p. 117-150). Paris : PUF.
- GOMBERT (J.E.), 1999, La construction des connaissances phonologiques chez l'enfant. *Parole*, 9/10, 89-100.
- GOMBERT (J.E.) et coll., 2000, *Enseigner la lecture. Apprendre à lire au cycle 2*. Paris : Nathan.
- HÉBRARD (J.), 2003, Place de l'activité orale dans l'apprentissage de la lecture en CP, in Observatoire national de la lecture (Éd.), *Le manuel de lecture au CP*, Paris : SCÉRÉN / Savoir Livre.
- JAFFRÉ (J. P.), BOUSQUET (S.), MASSONNET (J.), 1998, Retour sur les orthographes inventées, in J. Fijalkow (Éd.), *L'écrit au cycle II, Défi*, n° 1, 33-46.
- LAHIRE (B.), 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- LECOCQ (P.), 1992, *La lecture : processus, apprentissage, troubles*. Lille : PUL.
- MARTINOT (C.), GOMBERT (J.E.), 1996, Le développement et le contrôle des connaissances phonologiques à l'âge préscolaire. *Revue de Neuropsychologie*, vol. 6 (2), 251-269.
- MEN, 2000, *Synthèse nationale de la consultation - action et éléments de réponse aux questions posées à l'occasion de cette consultation « L'école de tous les possibles »* (BOEN H.S. n° 8 - 21-10-1999) ; document non publié.
- MEN, 2002, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*. CNDP / XO Éditions.
- MEN, 1995, *Programmes de l'école primaire*. CNDP / Savoir Lire
- MJER, 2003, *Lire au CP*, Document d'accompagnement des programmes, Paris : SCÉRÉN
- ONL, Observatoire national de la lecture (1998) : *Apprendre à lire*, Paris : Odile Jacob.
- RABARDEL (R.), 1995, *Les hommes et les technologies. Approche Cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- TREIMAN (R.), 1989, Le rôle des unités intrasyllabiques dans l'apprentissage de la lecture. In Rieben & C. Perfetti (Éds.), *L'apprenti - lecteur* (p. 241-259). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- TUMMER (W.E.), 1989, Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite. In Rieben & C. Perfetti (Éds.), ouvr. cité.
- VELLUTINO (F.R.), SCALON (D.M.), 1987, Phonological coding, phonological awareness and reading ability : Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 321-363.
- VYGOTSKI (L.), 1925/1994, Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement (F. Sève, Trad.). *Société française*, 50, 35-47.
- ZORMAN (M.), JACQUIER-ROUX (M.), 1998, *Entraînement phonologique*, Grenoble : éditions de la Cigale.
- ZORMAN (M.), JACQUIER-ROUX (M.), 2001, Bilan de santé. Évaluation du développement pour la scolarité de 5 à 6 ans BSEDS 5-6 (version 2)

ANNEXE N°1**Phono**

(Goigoux, Cèbe et Paour ; à paraître, Hatier 2004)

Planification des séances des semaines n°1 à 21

	Tâches principales et tâches de transposition	Tâches de transfert
1	Répéter des mots, fusionner des syllabes pour reconstituer un mot et contrôler son articulation pour segmenter des mots en syllabes	Jeux avec les prénoms Fusionner des syllabes Remettre en ordre
2	I Frapper les syllabes, compter le nombre de syllabes et utiliser un symbolisme visuel pour représenter les syllabes.	Jeux avec les noms et prénoms : se reconnaître, s'appeler, symboliser
3	Réutiliser les procédures apprises (segmenter, fusionner, compter, coder) dans des tâches nouvelles.	Comparer son prénom Chacun à sa place Charades
4	II Repérer des régularités de la langue parlée : apprendre à localiser une syllabe dans un mot ; comprendre qu'une syllabe peut être retrouvée à l'intérieur d'un mot.	Inventer des cibles à comparer – Syllabes identiques parmi les prénoms
5	Localiser une syllabe contenue dans un mot ; utiliser le codage pour résoudre un problème.	Pigeon vole – Chercher des cibles – Comparer
6	Encoder un modèle auditif et le maintenir en mémoire pour réaliser la tâche.	Pigeons volent
7	III Transformer les mots en ajoutant des syllabes.	Inversion – Verlan – Ajout – Permutation
8	Transformer les mots en supprimant des syllabes.	Qui est-ce ? – Supprimer
9	Réutiliser ce qui a été appris pour abstraire la règle de transformation des mots.	Marabout, bout d'ficelle Mots tordus
10	IV Utiliser les connaissances acquises en phonologie et en comparaison dans des tâches de comparaison auditives complexes.	Les deux font la paire
11	Utiliser le codage des syllabes et les procédures de comparaison dans des situations nouvelles.	Où est-il ? (localiser)
12	V Trier selon la syllabe finale puis la rime	Pigeon vole (rime)
13	Trier (selon la rime puis l'attaque)	À l'attaque ! Pigeon vole (rime)
14	Comparer pour trouver une règle de tri (une rime puis une attaque)	Comptines : compléter, inventer, frapper...
15	Trier (selon l'attaque ou la rime) Détecter un intrus Proposer de nouveaux mots (conformes à la règle)	Ranger, corriger Le petit corbillon Modifier l'attaque, la rime
16	VI Supprimer ou ajouter un phonème en attaque, en rime Trouver la règle de transformation	Trouvons sa règle Mots tordus Qui est-ce ?
17	Comparer des mots pour extraire un phonème commun (en position d'attaque ou de rime)	Domino, Familles, Loto (attaques / rimes) On connaît la chanson
18	VII Fusionner des phonèmes formant un mot monosyllabique	Qui est-ce ? Transformations
19	Localiser un phonème dans une syllabe à l'intérieur d'un mot	Localiser un phonème Paires qui riment
20	Segmenter, localiser, dénombrer, inverser (phonèmes, mots).	Écriture inversée Localiser un phonème
21	Synthèse Contrôler une double catégorisation, sémantique et phonologique, successivement sur le même matériel	Tous les jeux de Catégo : mistigri, domino, memory...