



Ressources maternelle

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Partie II.2 – Lien oral-écrit

Activités phonologiques au service de
l'entrée dans le code alphabétique



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

Retrouvez eduscol sur :



Avril 2016

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| 1. Les enjeux didactiques | 3 |
| 1.1. Perfectionner la maîtrise du langage oral | 3 |
| 1.2. Mettre les élèves en situation de réussir en lecture-écriture au cours préparatoire | 3 |
| 1.3. Amener tous les enfants à considérer la langue comme un objet | 4 |
| 1.4. Aider les enfants qui en ont le plus besoin..... | 4 |
| 2. Les principes pédagogiques et didactiques directeurs | 6 |
| 2.1. Planifier l'enseignement..... | 6 |
| 2.2. Penser à la progressivité des apprentissages | 6 |
| 2.3. Organiser les modalités de mise en œuvre des activités phonologiques..... | 7 |
| 2.4. Privilégier la métacognition | 8 |
| 3. Les activités de phonologie | 8 |
| 3.1. Des jeux spontanés aux activités réflexives | 8 |
| 3.2. Segmenter l'oral en syllabes..... | 10 |
| 3.3. Jouer avec les syllabes, les manipuler consciemment | 11 |
| 3.4. Jouer avec les sons (attaques, rimes, phonèmes) | 13 |
| Repères de progressivité | 17 |

« Pour pouvoir lire et écrire, les enfants devront réaliser deux grandes acquisitions : identifier les unités sonores que l'on emploie lorsqu'on parle français (conscience phonologique) et comprendre que l'écriture du français est un code au moyen duquel on transcrit des sons (principe alphabétique). »

Le programme de 2015 met en connexion deux composantes essentielles de la lecture et de l'écriture : la conscience phonologique et la compréhension du principe alphabétique ([voir section III.2. Découvrir le principe alphabétique](#)). La première étape est bien le développement de la **conscience phonologique** que l'on peut définir comme l'aptitude à se représenter de manière consciente et explicite la langue comme une séquence d'unités sonores (mots, syllabes, phonèmes). Elle se traduit par la capacité à percevoir, à identifier ces différents composants phonologiques et à les manipuler en pratiquant diverses opérations : repérer puis localiser, enlever, substituer, ajouter, combiner, etc.

Par les tâches phonologiques qu'il propose régulièrement, l'enseignant doit progressivement amener un enfant, à partir de 4 ans, à :

- segmenter la chaîne parlée ([ləsapɛ̃dekore] pour isoler les mots (*le/ sapin/ est/ décoré*) notamment grâce à l'activité de dictée à l'adulte même si cette notion de mot restera problématique, jusqu'au CE1 ;
- segmenter chaque mot pour repérer les syllabes (*le/ sa-pin/ est/ dé-co-ré*) ; la syllabe orale constitue l'unité la plus facile à percevoir : elle se prononce en une seule émission de voix et constitue une réalité articulatoire naturelle. La syllabe apparaît donc comme l'unité privilégiée dont va se servir l'enfant pour commencer à développer sa conscience phonologique, bien avant l'apprentissage systématique de la lecture. C'est pourquoi on peut attendre que tous les élèves réussissent cette segmentation avant la fin de l'école maternelle, reconnaissent les syllabes constitutives d'un mot (à partir de mots simples comme « papi », « midi », « moto », « ami ») et les manipulent¹ ;
- commencer, en GS, à segmenter la syllabe en percevant les phonèmes qui la constituent : *s-a-p-in* : [s-a-p-ɛ̃]. On parle à ce propos de **conscience phonémique**.

Il est important de noter que cette conscience intervient plus tard et qu'elle se perfectionnera avec les premiers essais d'écriture des mots et surtout l'apprentissage explicite de la lecture, en CP. Cette opération de découpage en phonèmes est beaucoup plus complexe car si les sons-voyelles sont assez souvent prononcés isolément au début des mots (le premier [e] de *été*, par exemple), la plupart des phonèmes sont co-articulés avec d'autres pour former une syllabe (le second [e] de *été*), ce qui en complexifie le repérage.

Le développement de la conscience phonologique, en raison d'enjeux didactiques forts, demande des activités progressives et régulières fondées sur des principes clairs qui doivent trouver une place juste dans les apprentissages de la maternelle. Elles constituent seulement une partie des activités langagières menées à propos du fonctionnement de la langue.

1. Il faut faire la différence entre la syllabe phonique (une seule syllabe pour *prune*) et la syllabe graphique (deux syllabes : *pru-ne*). Cependant, dans le sud de la France, le e final est prononcé, faisant du mot *prune* un mot avec deux syllabes phoniques. Le découpage du dictionnaire porte sur le français standard.

1. Les enjeux didactiques

1.1. Perfectionner la maîtrise du langage oral

La différenciation des phonèmes est très rapide après 18 mois. Les voyelles non nasales ([i], [u], [o], [e],...) sont prononcées avant les voyelles nasales ([ã], [ẽ], [õ], [œ]...) ; certaines consonnes ([ʒ], [ʝ], [s], [z]) ne sont parfois prononcées correctement que vers 3 ans et leur discrimination se révèle difficile pour la plupart des enfants. Les groupes consonantiques complexes donnent souvent lieu à des simplifications ou des modifications (*ouvriri/ouvi, arbre/arbe, spectacle/pestacle*).

La différenciation des phonèmes entendus et leur production sont progressives, avec de fortes variations interindividuelles. Quand les enfants arrivent en GS, beaucoup d'éléments sont en place mais certains élèves ont encore de petites difficultés de prononciation et de discrimination des sons : leur conscience phonologique, incomplète, ne leur permet pas un traitement fin des réalités sonores du langage oral. Notons qu'une prononciation approximative (production) ne trahit pas obligatoirement une mauvaise discrimination (compréhension). Les ateliers dirigés de phonologie peuvent les aider à parfaire leur articulation et à différencier des sons proches. L'enseignant peut s'appuyer sur le tableau des consonnes ([voir annexe 1](#)) pour mieux comprendre les erreurs commises par les enfants sur des sons ayant le même lieu d'articulation. Parallèlement, la distinction nom de la lettre, son de la lettre va aider l'enfant, de même que la graphie de la lettre et sa prononciation concomitante.

1.2. Mettre les élèves en situation de réussir en lecture-écriture au cours préparatoire

Le programme de 2015 articule très explicitement les activités phonologiques avec l'écriture et la lecture pour entrer dans cet apprentissage. Notre système d'écriture alphabétique est fondé sur la mise en rapport de la forme orale des mots avec leur forme écrite. Il faut donc que les enfants prennent conscience progressivement que les mots qu'ils entendent sont composés d'éléments (syllabes, phonèmes) qui peuvent être isolés à l'oral et qui sont représentés à l'écrit par des lettres ou suites de lettres. La lecture repose sur cette capacité à établir des relations entre les constituants de l'oral (les phonèmes qui sont perçus) et ceux de l'écrit (les graphèmes). Il est hors de question à la maternelle d'explorer toutes ces relations mais **il faut amener les élèves à prendre conscience et à comprendre petit à petit que l'écrit code l'oral et de commencer à découvrir comment il le code.**

Des chercheurs ont établi des corrélations entre une bonne conscience phonologique et un apprentissage aisé de la lecture au CP. Le niveau de conscience phonologique de l'enfant pré-lecteur en GS est prédictif de la réussite ou de l'échec en CP et CE1. Or, de nombreuses études illustrent le caractère inégalitaire des actions pédagogiques menées sur ce point, dans les classes.

1.3. Amener tous les enfants à considérer la langue comme un objet

« Pour pouvoir s'intéresser aux syllabes et aux phonèmes, il faut que les enfants se détachent du sens des mots », dit le programme de 2015. Les activités de phonologie les amènent peu à peu à comprendre qu'ils ne doivent pas s'attacher alors au sens des mots et, ce faisant, à considérer la langue non plus comme un vecteur de communication ou d'expression mais comme un objet, dans toute sa matérialité. Ce qui doit les intéresser dans le mot mouton n'est

plus du tout le référent (l'animal) mais sa décomposition en deux syllabes (*mou-ton*) et sa mise en relation possible avec flocon et maison qui présentent la même rime en on. Le critère qui rassemble ces mots n'est plus d'ordre sémantique (comme dans la série des animaux mouton, cheval, brebis, vache...) mais d'ordre phonologique c'est-à-dire portant sur la forme du mot, indépendamment de sa signification. Il convient que les consignes soient assez explicites pour que l'activité puisse s'installer sans ambiguïté ; il est souvent nécessaire de les rappeler en cours d'activité.

La langue devient ainsi un objet d'étude et un autre rapport à la langue s'instaure. Certains sociologues ont montré que la réussite scolaire est en grande partie liée au rapport que les enfants entretiennent avec le langage et la langue et qu'il leur faut se déprendre du sens pour adopter une posture plus extérieure. Certains enfants ont déjà ce rapport distancié à la langue et savent en jouer, généraliser des règles de fonctionnement à partir de régularités constatées. Ils ont acquis, à la maison, la posture intellectuelle que l'école maternelle doit faire construire à tous les enfants.

En fin d'école maternelle, ils doivent considérer la langue aussi comme un matériau à modeler quand ils produisent de l'écrit et modifier pour cela leur parler spontané ([voir II.4 Les dictées à l'adulte](#)), à interroger et à « décortiquer » quand ils veulent écrire un mot par exemple (voir III.3. Commencer à écrire seul et à produire un écrit), à manipuler dans ses éléments sonores dans les activités phonologiques ; celles-ci les amènent progressivement à cette posture d'ordre métalinguistique. Par la mise en place de ces diverses activités, l'enseignant fait en sorte que l'oral et l'écrit deviennent des objets de connaissance que les enfants vont pouvoir continuer à explorer, petit à petit. L'observation des enfants durant ce type d'activités phonologiques montre qu'ils sont très intéressés par cette exploration quand elle est correctement guidée.

1.4. Aider les enfants qui en ont le plus besoin.

Il est nécessaire de repérer les enfants qui discriminent les sons de manière peu efficace et qui manipulent avec difficulté les syllabes et leur proposer des activités ciblées qui peuvent améliorer significativement leurs performances et augmenter leurs chances d'apprendre à lire correctement, ceci dans une perspective de prévention de l'illettrisme. L'enseignant peut prévoir un travail plus intensif et plus fréquent avec ces quelques élèves.

Extrait de la séquence « Les activités phonologiques », Banque de séquences didactiques, 11^e bloc « Repérer les premières difficultés ».

<https://www.reseau-canope.fr/BSD/sequence.aspx?bloc=4908>



Atelier de phonologie en GS, à quatre élèves. L'un, X, retourne des cartes et doit dire si elles vont ensemble ou pas. Trois autres enfants observent.

E1 : [E1 tourne une carte] ga-ra-ge ; [il retourne une autre carte] mou-che

M : c'est bon ?

E1 : n non

M : alors ?

E2 : Je crois que si, ouais, ça va

M : alors, dis-nous un peu
 E2 : oui, ça va
 M : tu es sûr ?
 E2 : oui
 M : tape-le, mouche
 E2: [E2 scande les syllabes en tapant dans ses mains] mou-che
 M : Tu entends quoi, à la fin ?
 E2 : ch ([ʃ])
 M : et garage
 E2 [scandant les syllabes en tapant dans ses mains] ga-ra-ge
 M : tu entends quoi ?
 E2 : ge ([ʒ])
 M : ch et ge, c'est pareil ?
 E2 : oui
 M : tu entends pareil quand je dis ch et ge ?
 E2 : ch non c'est presque pareil
 M : ah, c'est presque pareil

C'est bien sur ce « presque », sur cette approximation qu'il faut travailler en amenant l'enfant à focaliser son attention sur ces petites unités sonores : cet enfant est visiblement gêné par la proximité des deux sons [ʃ] et [ʒ], simplement différenciés par la vibration ou pas des cordes vocales (Voir le tableau des proximités d'articulation des phonèmes de l'annexe 1).

De plus, les activités sur la phonologie peuvent être très précieuses en termes de dépistage d'éventuels troubles spécifiques du langage oral et écrit, la dyslexie en particulier, fondée en partie, pour la plupart des chercheurs, sur une déficience phonologique. Avant même l'apprentissage de la lecture, un enfant dyslexique peut présenter en G.S. des faiblesses visibles dans l'identification des sons : il aura, par exemple, des difficultés à repérer le même son [u] dans *moule* et *bougie*, à supprimer la première syllabe de *garage*, à redoubler la dernière de *perroquet*, à isoler trois phonèmes dans *car* parce qu'ils sont prononcés dans la même co-articulation, à différencier *car* et *gare* car [k] et [g] sont des sons proches, etc. **L'enseignant peut repérer alors les enfants qui ont des difficultés plus marquées, pouvant nécessiter une investigation plus précise par un enseignant spécialisé** ou un professionnel extérieur à l'école et, éventuellement, une prise en charge précoce qui pourra les aider à dépasser ce type de traitement cognitif coûteux pour eux.

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 (baignoire-poire) – 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).

3. Les activités de phonologie

3.1. Des jeux spontanés aux activités réflexives

Les éléments attendus en fin d'école maternelle dans ce domaine - manipuler des syllabes et discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives) - mettent bien en évidence les deux réalités sonores qui doivent être travaillées : la syllabe et le phonème, en limitant les attentes relatives aux constituants les plus fins de la langue (36 phonèmes) qui sont difficilement perceptibles pour le jeune enfant et restent inégalement accessibles pour des enfants de grande section.

On constate d'importants décalages temporels d'un enfant à l'autre dans l'analyse de la chaîne parlée et la découverte de la dimension sonore de la langue. On peut proposer les repères suivants :

- à 3 ou 4 ans, l'intuition des rimes est possible, mais le repérage n'est pas conscient ;
- à 4 ou 5 ans, apparaissent l'identification et la segmentation en syllabes orales ;
- à 6 ans environ, les premiers signes d'une conscience phonique chez les enfants exposés au contact de l'écrit.

Par ailleurs, diverses recherches démontrent que la lecture s'améliore si l'on ajoute le geste d'écriture, c'est-à-dire un code moteur, au répertoire mental des lettres réduisant ainsi des erreurs de perception (entre « p » et « q » par exemple). **D'où l'importance des activités d'écriture cursive.**

Pour amener l'élève à détacher son attention de la signification et l'attirer vers la réalité phonique du langage, l'enseignant s'appuie sur les activités favorites des jeunes enfants : chanter, jouer avec les organes phonateurs, vivre corporellement les comptines². Elles sollicitent chez le jeune enfant des capacités cognitives essentielles pouvant ensuite faciliter l'accès à la complexité de la langue française écrite.

Dès la petite section, les chants et les comptines sont répétés et mémorisés ; la prosodie pour les comptines, la mélodie et le rythme pour les chants facilitent la mémorisation. L'accompagnement du corps – frappés des pieds ou des mains, balancements – rappelle le plaisir des berceuses et chansons de la toute petite enfance. Peu à peu, l'accompagnement

2. [Voir la section II.3. Les comptines, les formulettes et les jeux de doigts.](#)

corporel est doublé ou remplacé par une activité instrumentale (avec des objets ou des instruments de musique) pour marquer les rythmes de ces textes, ou d'autres textes dits par le maître.

L'enfant, dès qu'il a acquis un peu d'aisance avec la parole, peut associer dire et frapper ; progressivement, il va savoir marquer le rythme oralement et le faire varier. Les rondes et les jeux dansés aident à la structuration de ses mouvements ; il passe d'un rythme spontané et naturel à un rythme conscient, de mieux en mieux maîtrisé. Il peut, par exemple, « jouer au robot » qui ne sait que parler de manière saccadée en égrenant les syllabes.

L'enseignant organise des jeux d'écoute (écouter et pratiquer de petites comptines³ très simples qui favoriseront l'acquisition de la conscience des sons : voyelles en rimes essentiellement), de reconnaissance, de répétition de rythmes variés. Simultanément, la perception s'aiguise pour un meilleur traitement de l'information auditive par des jeux avec les bruits divers, les sons des instruments, les voix : des jeux de comparaison, d'appariement, de localisation entraînent l'attention et la capacité à discriminer (jouer avec les formes sonores de la langue).

En moyenne et grande sections, tout énoncé peut devenir prétexte à des jeux vocaux : on produit, on écoute, on répète, on imite, on continue, on transforme prénoms, comptines, textes courts, mots isolés... On joue sur la forme orale des mots, en allongeant une syllabe, en modifiant la hauteur ou l'intensité d'une syllabe, on s'essaie à diverses intonations pour marquer ses sentiments, on articule de manière exagérée, on double et on inverse. Ces jeux phoniques, proches des jeux poétiques ou des jeux de langage, réactivent une compétence que les enfants ont utilisée de manière non-consciente quand ils apprenaient à parler ; à ce moment, ils développent la conscience de la matérialité de la langue.

La fréquence de ces moments (courts et quotidiens), l'explicitation de leur objectif, la clarté des consignes et du vocabulaire de travail du maître amènent peu à peu les élèves à dépasser le plaisir de dire, de jouer, de chanter ensemble pour se centrer sur l'apprentissage, la reconnaissance et la production des sonorités de la langue. L'enseignant vérifie la participation de tous à ses activités sur la langue, certains éprouvant de manière durable de la difficulté à se décentrer vis-à-vis de la signification pour s'intéresser à des aspects plus linguistiques.

3.2. Segmenter l'oral en syllabes

La syllabe a une existence physique : on peut frapper le nombre de syllabes, on peut sauter en les nommant, on peut les associer à un geste (objet que l'on pose, figure que l'on colorie, symboles que l'on trace, etc.). Il faut veiller à stabiliser les types d'exercice et les jeux, à donner des repères à l'enfant pour qu'il repère bien la nature de la tâche à accomplir.

Ce repérage est possible dès la moyenne section, mais c'est en grande section que la syllabe est véritablement identifiée. À partir de là, l'enseignant va faire :

- scander les syllabes orales ;
- dénombrer les syllabes orales des prénoms et de tout mot familier ;
- comparer et classer les mots selon le nombre de syllabes orales (voir photo ci-contre)⁴ ;



3. De nombreux exemples dans la section « Comptines » de cette partie.

4. Séquence « les activités phonologiques », Banque de séquences didactiques, Bloc 11, « Repérer les premières difficultés ». L'inscription est gratuite. <https://www.reseau-canope.fr/BSD/>

- trier des images en fonction de la présence ou pas d'une syllabe ;
- repérer la longueur des mots à l'oral (nombre de syllabes). L'enseignant va explicitement faire repérer que des mots courts du point de vue phonologique peuvent représenter un objet de grande taille (*train* et *bicyclette*, *lion* et *coccinelle*..), faire rechercher des mots courts désignant des entités physiquement importantes et des mots longs désignant des réalités de petite taille (activité complexe qui sera facilitée si un thème est donné : animaux, objets de la classe, instruments de musique...);
- représenter graphiquement la structure syllabique sonore des mots, comme avec des vagues ci-dessus. Les difficultés varient avec la morphologie et la longueur des mots ;
- localiser une syllabe dans un mot, en coloriant par exemple la vague dans laquelle elle se trouve. Il existe aussi le jeu de l'oie où l'on remplace le dé par des images que l'on pioche. On avance son pion du nombre de syllabes du mot que l'on identifie sur l'image.

Précisons que la segmentation des syllabes se travaille prioritairement à partir de ce que l'on entend et que les pratiques portant sur des localisations graphiques ne peuvent pas les remplacer, de même que le fait de rajouter du symbolique (geste accompagnant le comptage) n'assure pas obligatoirement une meilleure perception pour l'enfant en difficulté.

3.3. Jouer avec les syllabes, les manipuler consciemment

L'unité syllabique simple constituée d'une consonne et d'une voyelle est la plus fréquente, la plus facilement isolable. Elle constitue la structure de base sur laquelle s'exerce la première sensibilité phonologique de l'enfant. La conscience syllabique est alors liée à la capacité de repérer une syllabe à l'intérieur d'un mot. Des vireslangues, des jeux de langage (jeux de rimes, mots valises, mots tordus...), l'accentuation de la prosodie invitent l'enfant à répéter et à repérer des régularités, puis à les localiser (fin, début, intérieur des énoncés). La conscience de la syllabe finale est assez facile à installer chez les jeunes enfants : comptines, poèmes mettent souvent en évidence la syllabe finale des mots.

- repérer une syllabe dans un énoncé avec plusieurs jeux possibles :

La chasse à la syllabe :

Proposer oralement une syllabe (par exemple, TO), puis dire une phrase ou un texte court, les élèves doivent lever la main dès qu'ils entendent cette syllabe.

Trouver l'intrus :

Proposer oralement des mots (avec ou dans support iconographique) avec la même syllabe initiale ou finale + un intrus.
Ex : *bateau*, *banane*, *tapis*, *ballon*.

Loto des syllabes :

Dire une syllabe (ex : TA), mettre un jeton sur le dessin de la grille contenant la syllabe énoncée (ex : tapis).

Domino des syllabes :

Associer des syllabes en rime ou en attaque à un dessin contenant cette syllabe.

La syllabe commune :

- trouver des mots (ou chercher des images d'éléments contenant la même syllabe au début ou à la fin) ;
- classer des mots contenant une même syllabe suivant sa position dans le mot (début/milieu/fin).

Exemple : GS – fin du 1^{er} trimestre – grand groupe

Sur chacune des lignes sous film plastique, l'enseignante a placé une image. Chaque élève doit placer à sa suite une image correspondant à un mot commençant par la même syllabe.

Ainsi sur la 1^{re} ligne, citrouille, sifflet, citron. Ensuite, en regroupement, l'enseignante demande si tout le monde valide les tris. Une petite fille fait remarquer une erreur dans la 5^e ligne : l'image du papillon n'est pas à sa place.

Céline : papillon, ça va avec parachute. (Elle déplace l'image)

M : Alors, dis-nous où tu l'as mis, là.

C : dans la ligne des PA

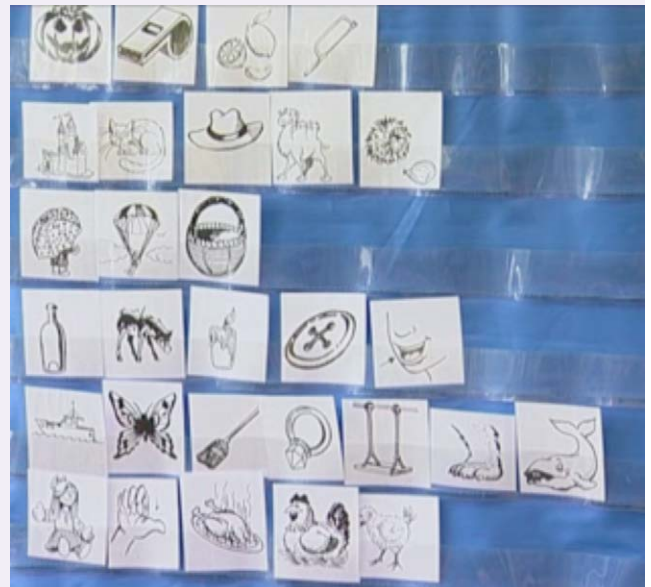
M : des PA, pourquoi tu l'as mis dans la ligne des PA ?

C : parce que ça commence par PA

M : on tape avec nos mains ? (les enfants scandent pa-pi-lon)

Banque de séquences didactiques ; « [Les activités phonologiques – Attaques et rimes : comparer et trier.](#) »

Voir la vidéo en ligne, après inscription gratuite.



Une fois les syllabes bien repérées, les manipulations possibles pour accroître l'habileté sont nombreuses.

- Ajouter une syllabe, la même que la dernière (*moutonton, bateauteau, citrontron...*), ou que la première (*moumouton, babateau, cicitron*) ou toujours la même (*boutonmi, bateaumi, citronmi*).
- Inverser les syllabes de mots bi-syllabiques : *toupie* devient *pitou*, *bateau* devient *teauba*, *Martin*, *tinmar* (ce dernier mot est plus complexe en raison de la formation de la 1^{ère} syllabe CVC).
- Éliminer une syllabe : Jouer au jeu de **la syllabe interdite** : répéter des mots existants ou inventés donnés par l'enseignant en supprimant une syllabe. Parfois, c'est toujours la même, tantôt au début ou à la fin d'un mot (par exemple, MA dans *maman, marine, pyjama, cinéma...*) ; parfois, la règle ordonne d'enlever systématiquement la première (*bateaul/teau, Fatimal/ Tima*), ou la dernière (*bateaul/ ba ; éléphant/ léphant*) ou celle du milieu - cette dernière option étant beaucoup plus difficile (*éléphant/ éphant ; pantalon/panlon*).

On peut jouer sur ce que l'on obtient, que le mot existe ou pas. Par exemple, demander quelle syllabe il faut enlever dans étoile, *Vincent, dimanche, Caroline* pour trouver un mot qui existe ?

- Fusionner, en GS, deux ou trois syllabes, et dire si on connaît le mot ainsi produit, s'il existe (ce que l'enseignant confirme ou pas). Jouer au jeu des animaux fantastiques (sans aucune image ni écrit) : inventer des noms d'animaux, de véhicules en mélangeant les syllabes de deux mots. Exemple : *éléphant + perroquet = éléroquet*.⁵

5. Il existe les jeux d'anadiploses ([voir la section II.3. Les comptines, les formulettes et les jeux de doigts](#)).

Sur le principe de « Trois p'tits chats, chapeau d'paille, paillasson... », on reprend la dernière syllabe orale d'un mot pour en composer un nouveau... *lapin/peinture/turban/bandit/divan/vampire/pirate/raton/tomber/bécot/collant/lance- pierre/Pierrot/ robot/ boa/ami/mygale/galet/laitue/tuba/bateau/tomate/matelas/lapin*

3.4. Jouer avec les sons (attaques, rimes, phonèmes)

La syllabe elle-même peut être divisée en unités plus petites : l'attaque, la rime et le phonème.

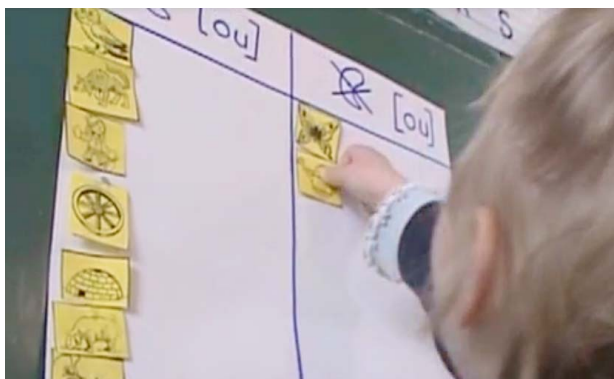
- L'attaque est la consonne ou le groupe de consonnes initial de la syllabe.
- La rime est constituée de l'ensemble des phonèmes qui suivent.

Par exemple, dans le mot monosyllabique⁶ *prune*, [pr] constitue l'attaque et [yn] la rime.

- Le phonème est la plus petite unité sonore du langage oral : [a], [e], [i], [o], [p], [b], [l], [r] sont des phonèmes ; ce terme, très technique, n'est jamais utilisé avec les enfants ni avec les parents ; on lui préférera celui de « son », même s'il est imprécis. D'une manière générale, l'enseignant utilise un vocabulaire de travail explicite utilisant les termes les plus justes, tout en restant accessibles : syllabes, rimes, son...

Quand tous les enfants sont sensibles aux similitudes sonores, qu'ils sont capables de segmenter aisément la parole en mots et les mots en syllabes, on peut envisager la découverte du phonème. Les activités de nature à aider les élèves doivent être proposées dans un certain ordre :

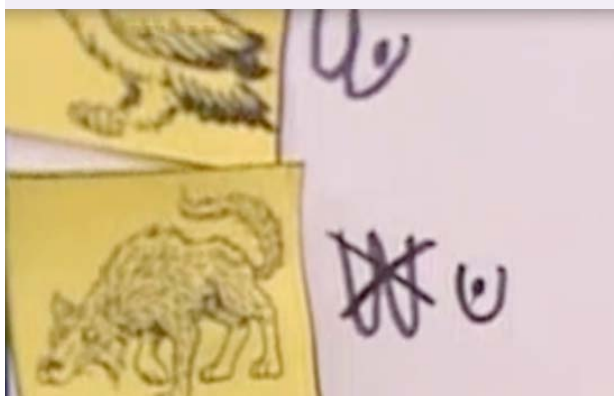
- Répéter : c'est l'activité la plus facile puisqu'elle ne nécessite qu'une focalisation sur le flux sonore entendu.
- Isoler un son et demander de rassembler les images correspondant aux mots le contenant ; trier des mots proposés sur le mode « j'entends/j'entends pas », avec ou sans images : jeu du « Y es-tu ? ».



Exemple : GS. En demi-classe

Repérer le son [u] en triant des étiquettes pour faire deux séries : celle des images renvoyant à des mots contenant le son [u] (*hibou, loup, poupée, roue...*) et celle des images renvoyant à des mots qui ne le contiennent pas.

Dans un second temps, l'enseignante demande aux élèves de coder la structure syllabique du mot et de mettre un point sur la syllabe contenant le son [u]



Voir [la vidéo extraite du DVD, Apprendre à parler, Scéren, 2010, Séquence 13, « Le son \[u\] »](#)

6. Il faut faire la différence entre la syllabe phonique (une seule syllabe pour *prune*) et la syllabe graphique (deux syllabes : *pru-ne*). Cependant, dans le sud de la France, le *e* final est prononcé, faisant du mot *prune* un mot avec deux syllabes phoniques. Dans le français méridional, il y a le même nombre de syllabes phoniques et graphiques. Il convient de tenir compte des variations régionales et d'expliquer aux enfants qui ne prononcent pas de la même façon un mot contenant un *e* muet pourquoi on décide de compter ou pas la syllabe le contenant. Le découpage du dictionnaire porte sur le français standard.

- Repérer « ce qu'on entend tout le temps » dans le matériau sonore donné par le maître ; il s'agit de faire identifier aux enfants le critère phonologique permettant de relier plusieurs mots dans une même série : par exemple, ils commencent tous par le son [ʒ] (*jupe, joue, gilet, jambe*) ou ils contiennent tous le son [j] (*vache, cheval, acheter...*) ; une fois la règle de tri découverte et bien comprise de tous les élèves, proposer d'autres images et demander de les ajouter à la série, si les mots auxquels elles renvoient respectent le même critère mais de les exclure, dans le cas contraire.
- Discriminer des sons proches (p/b, d/t, k/g, f/v, s/ch, s/z, ch/j, m/n) – ce qui suppose que les mots proposés soient soigneusement choisis – en pratiquant le jeu de l'intrus, d'abord en début de mot puis à la fin (*vache, garage, plage*) ou en demandant de trier des images en deux séries correspondant à des mots commençant par des phonèmes proches. Mettre en place le domino des sons (associer deux mots représentés par des dessins, contenant le même phonème) ou des jeux de memory.
- Trier des mots représentés par des images en fonction de l'attaque ou de la rime.

Exemples :

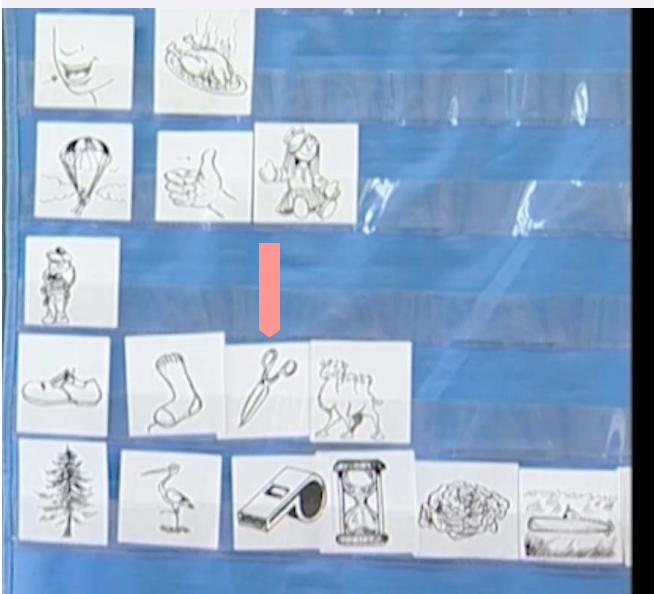
GS, 3^e trimestre. En atelier de 5 élèves.

Tris de mots suivant la rime finale.

Les enfants se répartissent trois boîtes, chacune avec une étiquette de lettre (O, I ou A) ; chacun doit prendre sur la table une image à y placer. Le mot qui correspond à l'image doit terminer par le son [o], [i] ou [a]. Dans la boîte du A [a], un enfant a placé, par exemple, l'image de la pizza.



Banque de séquences didactiques, Les activités phonologiques, « Localiser et repérer un phonème ». Voir la vidéo en ligne, après inscription gratuite : <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=4862>



GS, 3^e trimestre. En grand groupe – possible en demi-classe.

Tris de mots suivant l'attaque de la première syllabe

Sur chacune des lignes plastifiées, l'enseignante insère une première image, créant ainsi des règles de tri : la ligne des mots commençant par [p], [s] ou [ʃ]... Chaque enfant doit placer une image correspondant à un mot commençant par le bon son. Une fois les images placées par chaque enfant, l'enseignante demande de regarder l'ensemble des tris, de commenter et éventuellement de déplacer une image avec des justifications.

Fanny se lève et montre l'image du ciseau.

M : pourquoi tu dis que ça ne va pas ? Explique-nous.

F : parce que c'est la ligne de chaussure

M : chaussure alors par quoi ça commence ciseau ?

F : [j]

M : oui et ciseau

F : [s]

M : oui alors tu peux le déplacer. (Elle déplace l'image). Alors, pourquoi tu la mets sur cette ligne ?

F : parce que ça commence par [s]

M : comme quoi ?

F : comme sapin

M : très bien ! Merci !

Banque de séquences didactiques ; « Les activités phonologiques – Conscience phonologique et connaissance des lettres ». <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=4850>

- Manipuler les unités sonores, avec des opérations semblables à celles qui ont été utilisées pour les syllabes : supprimer, ajouter, changer de place ; substituer (par exemple, continuer une série que l'enseignant amorce : *loulou, toutou, zouzou, fufou*).
- Trouver tout seul (fin de GS), en production, un mot où l'on entend une unité donnée ; on sait que trouver tout seul un mot où l'on entend un phonème consonantique est difficile pour des élèves d'école maternelle. On veillera dans ces moments à repérer les élèves qui confondent des sons proches (particulièrement avec les paires p-b, t-d, k-g, f-v, s-z, j-ch, m-n) et à souligner pour eux les écarts, en insistant sur la différence, le son étant accentué avec force, ce qui n'est pas aisé. Par exemple : alors que la recherche concerne le son /s/, un enfant dit *oiseau* : le maître demande un avis aux autres et reprend, insistant sur l'écart entre *oiseau* et *oisseau* pour essayer de faire entendre la différence en concluant que ce n'est pas le mot *oiseau*.
- Coder la place d'un son.

Exemple : GS en fin d'année

Sur la photo ci-contre, l'enfant a représenté la structure syllabique du mot chocolat et a colorié la dernière syllabe car elle contient le phonème [a] qui était à rechercher.

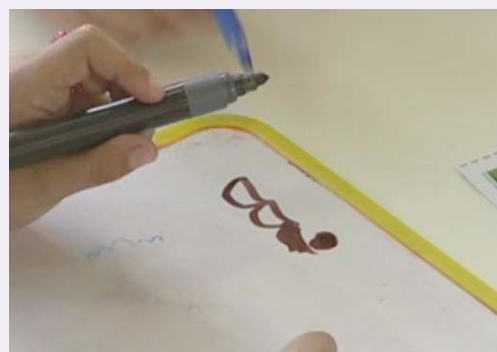
E : cho-co-lat (en montrant les trois arceaux)

M : lat et pourquoi tu as colorié celle-là (en montrant le dernier arceau)

E : parce que j'entends le la

M : tu entendais le la et qu'est-ce que tu entends dans la ?

E : l (elle prolonge le son [l]), la



M : oui, tu entends [l]

E : il y a le a après le l

M : oui il y a le a après le l ; quel bruit il fait le l

E : l a

M (qui bruite en décomposant les deux phonèmes) : d'accord l a et tu entends le a, à la fin.

Banque de séquences didactiques, Les activités phonologiques, « Localiser et repérer un phonème ». Voir la vidéo en ligne, après inscription gratuite : <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=4862>

GS – En atelier

D'autres activités sont possibles comme placer une image renvoyant à un mot sous la figuration correspondant au schéma syllabique et à l'emplacement du phonème [a] : à gauche, le mot *pizza*, à gauche, les mots *chapiteau* et *ascenseur* à droite.



Banque de séquences didactiques, Les activités phonologiques, « Localiser et repérer un phonème ». Voir la vidéo en ligne, après inscription gratuite.

- Associer une lettre à sa forme sonore en commençant par les voyelles et à sa graphie avec des jeux comme le loto des lettres.



Pour aider l'enfant à mémoriser il faut laisser des traces des activités en archivant par des affichages et dans les cahiers de progrès.

Repères de progressivité

Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle :

Repérer les régularités dans la langue à l'oral en français. Manipuler des syllabes.

Discriminer des sons (syllabes, sons voyelles ; quelques sons –consonnes hors des consonnes occlusives)

Objectif(s) visé(s) :

Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique explicitée

| Dans le contexte suivant... | Circonstances, dispositifs, activités... | L'enseignant observe que l'enfant commence à réussir ou réussit régulièrement à... |
|---|--|--|
| Réfléchir sur les unités sonores de la langue en se détachant du sens des mots pour les trier, comparer, catégoriser. | <p>Avec les supports suivants :</p> <ul style="list-style-type: none">• comptines• jeux de doigts• virelangue• jeux de langage : mots tordus etc. <p>Mais aussi :</p> <ul style="list-style-type: none">• listes de mots• boîtes à mots• images• texte. <p>En adoptant certaines procédures :</p> <ul style="list-style-type: none">• proposer des modalités de présentation et de réalisation des activités qui soient récurrentes• varier la finalité des tâches portant sur une même compétence (repérer une syllabe en menant des activités de fusion, de rimes, d'ajout...)• généraliser l'acquisition par la recherche sur divers supports de l'unité repérée. | <ul style="list-style-type: none">• synchroniser le débit de la comptine ou jeu de doigts récité avec la gestuelle associée• réciter comptines et virelangues en prêtant attention aux assonances, aux allitérations et à l'articulation en jeu.• scander et dénombrer les syllabes phoniques d'un mot en respectant les variations régionales (ex : « e » final prononcé dans le sud de la France)• reconnaître et discriminer une syllabe dans une liste de mots, dans un texte• trouver les mots pour produire de nouvelles rimes et assonances.• pratiquer des opérations sur les syllabes de mots : enlever, ajouter, inverser, localiser, substituer• produire des pseudo-mots par combinaison de syllabes• isoler et discriminer un phonème dont l'articulation peut être maintenue (voyelle, /s/, /f/, /z/ etc.)• localiser et coder la place d'un phonème dans le mot (première, deuxième... syllabe/ début, milieu ou fin de mot)• comparer des mots pour trouver un phonème commun• distinguer des sons proches (f/v, s/ ch, s/z, ch/f etc...). |

Annexe 1

Dans les attendus de fin de cycle, figure l'item suivant : « - Discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives). »

Le tableau ci-dessous permet :

- d'identifier les consonnes occlusives (lors de leur émission, l'air restant bloqué par un obstacle, le son n'est pas continué) et les consonnes constrictives (même s'il est gêné, l'air continue à s'échapper et le son est continué) ; pour les activités de phonologie et d'écriture, il faut privilégier les consonnes constrictives dont le son est bien perceptible ;
- de comprendre les confusions les plus fréquentes faites par les jeunes enfants entre p/b, t/d, k/g, f/v, etc. Les phonèmes de chaque couple sont en fait très proches : ils ont les mêmes lieu et mode d'articulation mais l'un est sonore (avec vibrations des cordes vocales) et l'autre est sourd (sans vibration des cordes vocales). Leur discrimination demande donc à être travaillée et affinée en grande section. D'autres erreurs s'expliquent par un déplacement plus ou moins important du lieu d'articulation : **saussure* pour *chaussure*, par exemple.

| LIEU D'ARTICULATION (sd = sourde ; sn = sonore) | | | | | | | | | | |
|---|----------------|---------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|----------|---------|------------------|
| Mode d'articulation | | | bilabiale | labiodentale | dentale | alvéolaire | postalvéolaire | palatale | vélaire | |
| | occlusives | orales | p (sd) b (sn) | | t (sd) d (sn) | | | | | k (sd) g (sn) |
| | | nasales | m | | n | | | | | ɲ |
| | constrictives | medianes | | f (sd) v (sn) | | s (sd) z (sn) | ʃ (sd) ʒ (sn) | | | |
| | | laterales vibrantes | | | | l r roulé | | | | R |
| | semi-consonnes | | | | | | | j ɥ | w | |