

Les Dossiers Pédagogiques de

L'EDUCATEUR

Pédagogie FREINET

L'EDUCATION PHONIQUE

POURQUOI CE DOSSIER ? POURQUOI L'EDUCATION PHONIQUE ?

Discussion entre J.-J. DUMORA et les membres de la commission LECTURE de l'I.C.E.M.

*Pourquoi cette recherche ?
Pourquoi l'éducation phonique ?*

C'est un outil supplémentaire de recherche qui peut favoriser l'expression écrite, mais également toute autre forme d'expression.

C'EST UNE PISTE JUSQU'À MAINTENANT UN PEU OUBLIÉE.

*Si le travail oral est bien admis,
certains posent la question : pourquoi
passer par l'échelon supplémentaire de
la transcription des signes ?*

Cette découverte de l'écriture codage - décodage est importante. Il est essentiel que l'enfant puisse inventer sa propre «écriture», et non pas se voir imposer un code écrit conventionnel sur la genèse duquel il ne pourra faire aucun tâtonnement.

*Il faudrait que ce travail précède de
longtemps l'apprentissage.*

C'est un apprentissage fondamental. Ça devrait se commencer à la maternelle (ce n'est pas un pré-requis) et se continuer de façon parallèle avec l'expression écrite suivant un tâtonnement propre à chaque enfant, quel que soit leur âge.

*Est-ce la même démarche que celle du
sablier ?*

Ce n'est surtout pas la même démarche. Ce n'est pas un échelon supplémentaire. C'est très différent du sablier où l'on introduit systématiquement un code imposé aux enfants dans un but d'apprentissage, et avec une progression immuable.

L'EDUCATION PHONIQUE, ce n'est pas une méthode de lecture, mais un atelier de recherche parmi d'autres.

Chaque enfant découvre et invente son codage suivant son stade de maturité.

*Mais pourquoi les enfants ont-ils
besoin de coder leurs découvertes au
moment des «jeux phoniques» ?*

C'est pour garder une trace et pouvoir, le cas échéant, transmettre ce code, mais aussi mettre en réserve quelque chose qu'on a senti et qu'on veut communiquer, ou dont on se servira plus tard comme outil de recherche.

C'est un outil qui est utile à un certain moment mais qui pourra être abandonné au profit d'autres plus élaborés.

*Tous les enfants éprouvent-ils le
besoin de coder ce qui est oral ?
Est-ce que la trace ne pourrait pas être
l'enregistrement magnétophonique ?*

S'il y a dans la classe un magnétophone, l'enfant n'éprouvera peut-être pas le besoin de coder, mais cette trace orale n'est pas gardée avec les mêmes objectifs que la trace écrite.

*Mais où est le lien avec la lecture,
l'expression écrite ?*

Dans la classe, je différencie l'expression écrite de la recherche «phonique».

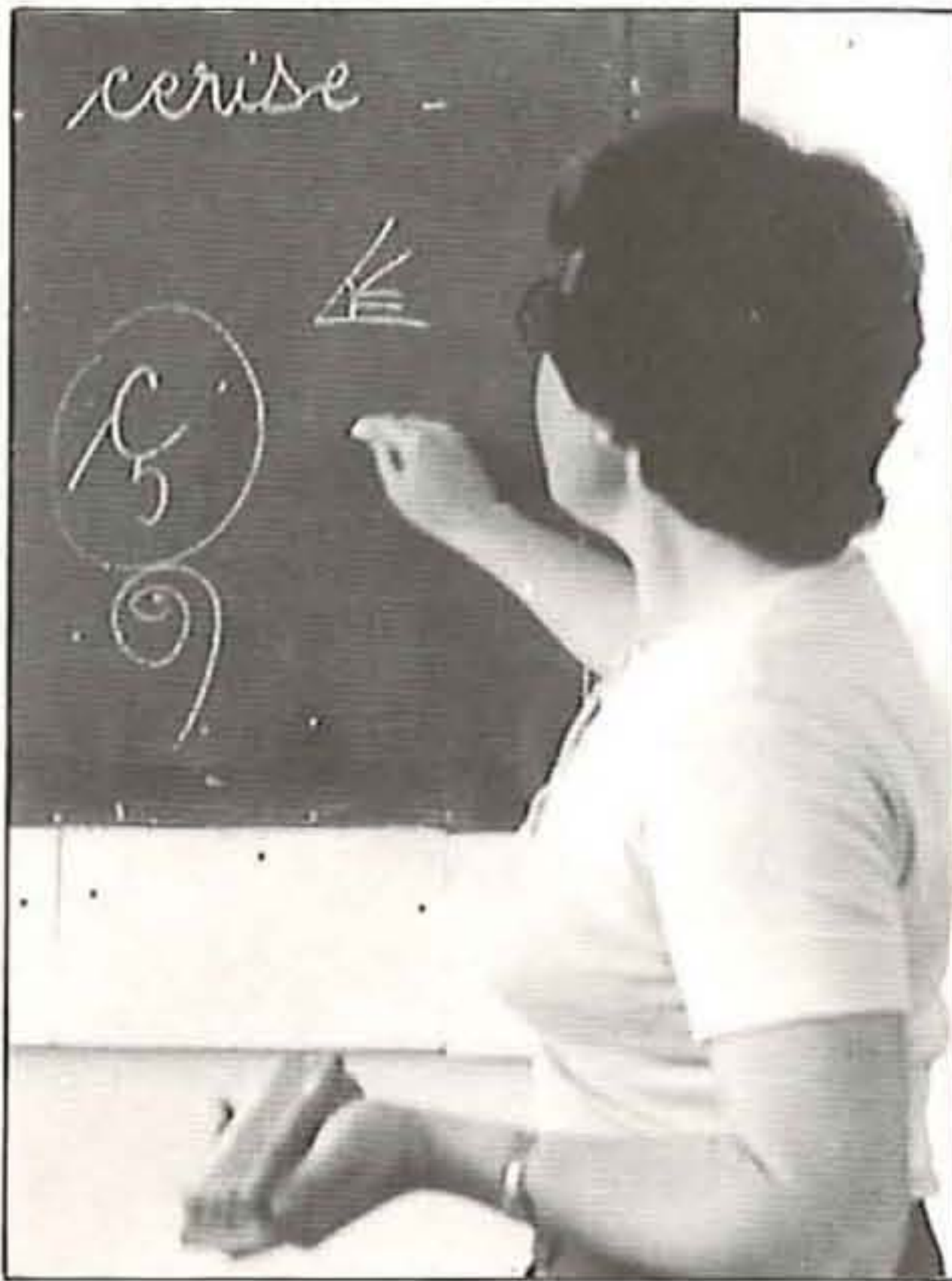
L'important est que l'enfant arrive à traduire sa pensée, et ce qu'il attend des autres, et en particulier du maître, c'est une aide rapide et efficace. Cela ne coïncide pas si le maître fait de l'expression écrite l'esclave de la lecture (analyse de mots, syllabes...) tout ce qui est du domaine de la recherche et non de l'expression.

L'éducation phonique apporte une richesse supplémentaire. PAR LE BIAIS DES JEUX PHONIQUES, L'ENFANT OBJECTIVE LE LANGAGE, LE DISTANCIE, LE MAÎTRISE. L'enfant prend conscience de la place des sons dans la chaîne parlée, effectue de nouveaux rapprochements : il analyse. C'est déjà une attitude de recherche grammaticale.

Le langage et sa transcription écrite deviennent objet de réflexion, au niveau des enfants, alors que cette démarche semblait réservée aux adultes. Ceci ne peut se faire que d'une manière individuelle, enrichie par les apports collectifs, dans un processus de tâtonnement.

Dans ces jeux, non centrés sur l'information et l'utilitaire, la fonction poétique du langage émerge.

Les enfants qui ont travaillé dans ce sens ont créé des codes, les ont essayés sur les autres avec des effets d'aller et retour, ont démystifié le code écrit, ils sont capables d'esprit critique et d'assumer leurs propres apprentissages, acquérant ainsi une grande autonomie.



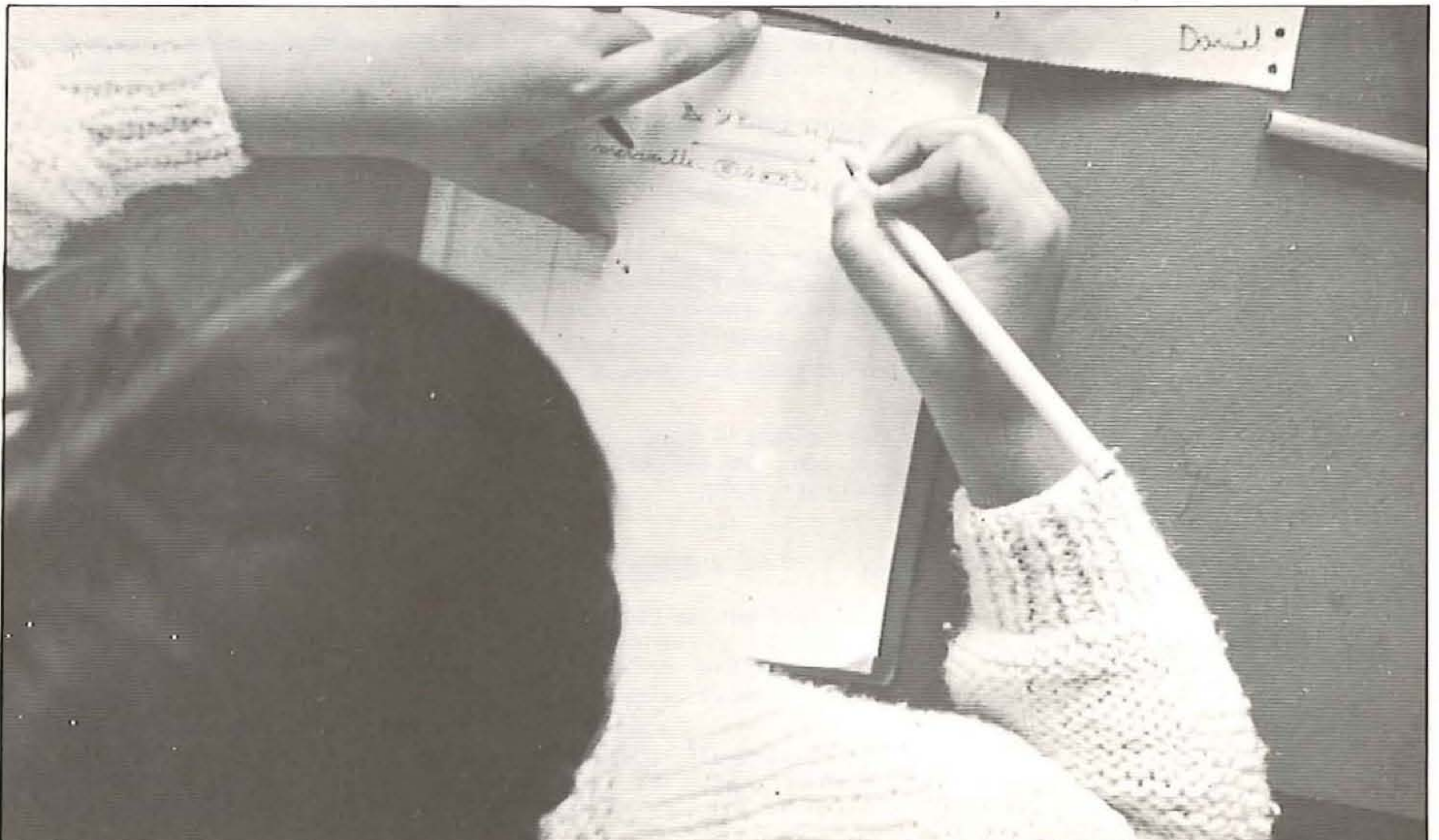
Sommaire

L'EDUCATION PHONIQUE	9
— Définition	
— Pourquoi ?	
LA PLACE DE L'EDUCATION PHONIQUE	11
— Par rapport à l'expression	
— Par rapport à la communication	
— L'éducation phonique : comment ?	
LES OUTILS PERMETTANT L'EDUCATION PHONIQUE	12
LES ATELIERS	25
LE MATERIEL	26
COMPTE RENDU D'EXPERIENCE : notre démarrage en classe	26
LES INTERFERENCES AVEC LES AUTRES DOMAINES DU TATONNEMENT ..	33

AVERTISSEMENT AU LECTEUR

Ce document n'est ni complet, ni définitif. Nous faisons paraître notre travail de l'année et les réflexions que nous avons été amenés à faire dans le module.

Nous avons un but. C'est de faire paraître un dossier plus complet éclatant dans toutes les directions et cela, nous ne pouvons le faire qu'avec votre aide. C'est pourquoi il y a beaucoup de manques dans cette grille.



«... Respect de l'expression...»

C'est avec satisfaction que j'ai constaté à Clermont l'affirmation de la priorité au tâtonnement expérimental (non seulement pour l'enfant, mais pour l'adulte), et le respect de l'expression.

Dans la commission français enfin réunie de la maternelle à l'Université, on a nettement fait la distinction entre le domaine de l'expression et celui des apprentissages, disons de la recherche chez l'enfant. Cette distinction fondamentale, nous avons souvent quelques réticences à la faire, car pour nous l'expression a été souvent, malgré nous, la perche, le prétexte à faire des apprentissages scolaires. Il était temps, à mon avis, de dire : fini la lecture à partir de l'expression, fini l'exploitation du texte libre à des fins grammaticales, orthographiques ou stylistiques, fini tous ces faux-fuyants qui nous permettaient, à partir de l'enfant, de triturer, dénaturer le texte sous prétexte d'enrichissement, et de faire notre leçon traditionnelle sous des couverts modernes.

Que fait-on partout ? La pédagogie Freinet, n'est-ce pas cela pour beaucoup de gens qui la pillent ? Qu'est-ce sinon cela cette méthode naturelle de lecture enseignée dans certaines Ecoles Normales ? Il faut affirmer clairement afin de se démarquer que l'expression n'est pas un point de départ, mais un but.

Il existe chez l'enfant deux besoins naturels ; l'un est de se manifester, l'autre est d'exercer sa curiosité. L'un amènera à s'exprimer, l'autre à rechercher et à découvrir.

Bien sûr, tout cela est lié, car l'individu est unique, mais ce serait une erreur de confondre ces deux directions ou de subordonner l'une à l'autre.

La place de l'expression

L'EXPRESSION EST PREMIERE, ELLE N'A PAS DE DEGRE.

Nous n'avons pas le droit de dire que l'expression du bébé qui gazouille dans son berceau est inférieure à celle du poète ou du musicien. Elle est unique. C'est l'expression d'un être. Elle doit être respectée en tant que telle. Nous ne pouvons l'améliorer DIRECTEMENT, car alors ce serait agir sur l'être, c'est-à-dire l'assujétir, donc le détruire.

Le texte libre n'a rien de scolaire et nous ne pouvons en aucun cas le juger, ni à plus forte raison en modifier sa forme sans attenter à la liberté de celui qui l'a fait. Nous ne pourrions jamais y pénétrer vraiment : c'est l'expression d'un autre. Nous ne sommes que les récepteurs d'un message et, traduisant avec notre propre code, nous ne pouvons être en communication parfaite, en communion avec l'émetteur. Nous ne pouvons, tout au plus, qu'y répondre par notre propre texte libre.

L'EXPRESSION, C'EST UN BUT, C'EST MANIFESTER AU MONDE SA PROPRE MARQUE, C'EST EXISTER.

Nous savons combien il est difficile pour l'enfant, avec toutes les contraintes, d'arriver à s'exprimer. Pourquoi vouloir, quand enfin il y arrive, rabaisser cette expression, la couler dans notre moule en lui montrant qu'elle n'est pas parfaite, en analysant ses défauts, ou en détournant cette expression au profit d'un apprentissage.

L'enfant qui danse ne le fait pas pour apprendre des pas (c'est un concept d'adulte déformé). Bien sûr, son expression peut nous paraître sommaire, mais il faut bien reconnaître que **seul celui qui s'exprime par son propre tâtonnement expérimental pourra atteindre à «l'expression parfaite» de son être**, et pour cela, nous ne pouvons que donner le milieu le plus favorable à son développement. **Faisons confiance à l'enfant, son élan vital fera le reste.**

La place de la recherche

L'enfant ne pourra parfaire son expression que s'il a pu faire sien son propre monde et le monde qui l'entoure, s'il a pu exercer son besoin de curiosité et faire ses découvertes, faire ses **«EXPERIENCES FONDAMENTALES»**.

Petit à petit, il élargit son cercle. Il va de découverte en découverte, et chacune lui permettra d'améliorer son emprise.

Certains se demandent : comment faire naître l'esprit de recherche chez l'enfant ? Mais il me semble que c'est ce qu'il a

de plus naturel en lui. Si on ne le retrouve plus dans nos classes, c'est que le joug social ou le dressage scolaire l'ont déjà annihilé, et c'est à nous de faire le déblocage, s'il en est encore temps.

Ce qu'il faut affirmer, bien haut, c'est que l'enfant par son tâtonnement expérimental est capable de faire seul ses propres expériences fondamentales, et ceci à n'importe quel âge. A nous de faire de l'éducation ou de la rééducation. Il est capable de se forger des outils qui lui permettront soit une meilleure connaissance de lui-même et de ce qui l'entoure, soit une meilleure compréhension par les autres de sa propre expression.

Notre action

LA EST NOTRE ACTION. Nous pouvons aider l'enfant dans son exploration du monde, dans le perfectionnement ou la possession des outils qui rendront son expression plus communicable.

Encore faut-il être prudent. Il ne faut pas forcer les apprentissages, il faut les rendre possibles en donnant à l'enfant un champ d'action le plus large possible, en lui apportant le matériel facilitant la découverte, en lui faisant prendre conscience des pistes multiples qui s'offrent à son expérimentation et surtout en lui donnant le temps nécessaire à son tâtonnement.

Quel champ d'action ? Celui des perceptions, celui des sens.

On a souvent tendance à privilégier la vue, d'où tout ce qui est visuel : l'image, le graphisme, l'écriture, le livre, et l'outil de marque sera la main. Mais d'autres pistes sont souvent ignorées parce que matériellement difficilement traduisibles. Ainsi le toucher, le goût, l'odorat, l'ouïe. Tous des domaines essentiels et que le monde moderne néglige de plus en plus.

Etre oiseau, est-ce voler placidement en Concorde ?

Etre poisson, est-ce nager dans l'eau tiède et javellisée d'une piscine ?

Etre homme, à notre siècle, est-ce être aseptisé, aveugle, sourd, à la fois rapace et moutonnier ?

Sous le prétexte d'aller vite, on décide que refaire les expériences fondamentales c'est perdre son temps ; qu'il est beaucoup plus rentable de donner à nos enfants le «digest» qui leur permettra de s'insérer dans la société sans se poser de questions, d'en faire de bons pions.

Donc, toute notre action, et c'est en même temps un choix de société et un engagement, est de veiller à ce que les enfants ne

passent pas à côté de ces richesses, de détruire les tabous du monde moderne. Là, aucune concession ne peut être faite ; nous n'avons pas le droit, sous prétexte de meilleure adaptation, ou tout simplement de programme à respecter, de priver les enfants des expériences fondamentales, expériences qu'ils ne peuvent plus réaliser que très partiellement hors de l'école et à n'importe quel âge.

L'éducation phonique, pourquoi ? l'enfant d'aujourd'hui

Ouvrir le plus de pistes possibles, vers des domaines de plus en plus ignorés : c'est en partie ce que nous avons voulu faire cette année en faisant «de la phonétique». Ce mot très galvaudé, qui provoque chez certains des réactions de rejet, n'est pas à mon avis tout à fait juste. Il faudrait dire plutôt :

Education phonique, ouverture sur le domaine des sons

Pourquoi vouloir donner à l'enfant une autre direction de découverte ? Nous n'avons jamais assez de temps en classe pour faire déjà tout ce que l'on nous demande. Quand apprendra-t-on à lire ? Quand bouclera-t-on le programme pour tel ou tel examen ? Notre tâche paraît déjà colossale sans encore en ajouter. Je crois que notre défaut est de faire comme on nous le demande un travail en miettes. Il faut agir sur la totalité de l'être en profondeur, répondre à ses besoins fondamentaux, et les besoins fondamentaux de l'enfant ne sont pas la lecture, la linguistique ou la mathématique. C'est bien faire fonctionner son corps, ses sens et son cerveau afin d'avoir pleine faculté de son existence, et ce n'est pas seulement par la mathématique que nous pourrions le satisfaire.

Nous regardons trop souvent par le petit bout de la lorgnette, et l'impact de notre action est infime si ce n'est négatif. Comment voulez-vous apprendre à un enfant à lire s'il n'entend pas ? N'est-ce pas plus sage de commencer par lui donner les moyens d'exercer son ouïe ? La lecture par la suite (puisqu'on doit apprendre à lire) n'en sera-t-elle pas facilitée ? C'est en tous cas ce que nous avons constaté.

Pourquoi vouloir faire prendre conscience à l'enfant des bruits qui l'entourent, ou qu'il produit, non pas seulement à des fins de lecture, mais pour qu'il découvre ce monde merveilleux, sa mathématique, et qu'il apprenne à en jouer.

Or, en ce domaine, l'enfant, dès son berceau, commence son tâtonnement dans des conditions insupportables. Alors qu'il aurait besoin de calme pour percevoir ses propres bruits, ses premiers sons, il est agressé par un univers de bruits qui ne tient absolument pas compte de lui : ce sont des bruits désorganisés, le monde des machines (machine à laver...), les logements bruyants, la rue, la ville, toute une cacophonie étrangère. Ce sont les bruits organisés (paroles, chants, musiques...) qui sont traduits par des machines : radios, transistors, tourne-disques, télévision... Tout un flot de paroles mécaniques qui sortent des boîtes, et non des personnes que l'on aime. Car on ne se parle presque plus à la maison, on subit le langage des robots. On ne dialogue plus avec l'enfant, on n'a plus le temps. Le langage parental, adapté au contact avec l'enfant (les berceuses, les mots doux, les histoires racontées au bord du sommeil, la réponse aux essais de langage), tous ces besoins indispensables au développement harmonieux de son être dont l'enfant est frustré. Ce qu'il a eu au contraire en abondance, ce sont des bruits qui ne l'intéressent pas et qu'il essaie d'oublier par un réflexe d'oubli. Il devient indifférent aux bruits, et malheureusement à tous : il ne sélectionnera pas — ou mal —, il se contentera d'un climat de bruit. Il y aura accoutumance, allant presque jusqu'à une certaine surdité.

L'enfant ne parle pas, il crie.

L'enfant supporte difficilement le silence.

L'enfant ne sait plus écouter.

L'enfant ne fait plus appel à la seule parole, il lui faut un support indispensable : l'image.

L'école supplée-t-elle à ces manques ? Non, elle les renforce : effectifs trop nombreux, locaux trop bruyants, temps de passage à l'école de plus en plus important (bientôt 7 h à 19 h pour la maternelle !!!).

L'éducation phonique, comment ?

L'éducation phonique, ce sera la redécouverte par l'enfant du domaine des sons. Certes nous ne prétendons pas remplacer les manques de la petite enfance en totalité, mais nous devons donner à l'enfant les moyens de se forger des outils nécessaires à cette investigation, et surtout lui redonner l'élan vers cette écoute.

L'ECOUTE ?

C'est savoir :

— **S'entendre intérieurement**, entendre ses pensées, réfléchir avant d'extérioriser afin d'utiliser ses appareils phonateurs d'une manière efficace, contrôler la puissance et l'action de sa parole sur l'extérieur avant de parler.

— **S'entendre extérieurement**, connaître le son de sa voix, ses qualités, ses défauts pour y remédier ou en profiter.

— **Entendre ce qui nous entoure** :

* Faire la différence entre les bruits agressifs et destructeurs, les paroles et les musiques ;

* Sélectionner les bruits qui ont un pouvoir stimulant, positif pour la formation de l'être et non dégradant ;

— Savoir utiliser l'auditif comme un facteur de communication, savoir écouter les autres et en profiter.

L'éducation phonique doit répondre à ces objectifs, à ces besoins. Ce doit être l'outil permettant la découverte ou la redécouverte du domaine auditif ; ce doit être un outil de sensibilisation.

Elle doit s'exercer dans différents secteurs :

— Sélection des bruits : différences entre bruits, musique, langage.

— Possibilité de la voix : intensité, rythme, durée, modulation, intonation.

— Prise de conscience de la langue, en dehors de sa signification (phonétique-phonologie) :

a) **Les unités phonétiques** ou la suite des sons matériellement articulables :

* Dans notre langue ;

* Dans d'autres ;

* Invention de langage.

b) **Les modifications d'un son suivant sa place dans une chaîne.**

La prise de conscience de ces faits ne peut se faire, comme tout le reste, que par le tâtonnement expérimental. C'est à chaque enfant de se forger un outil adapté à son stade de découverte, sans cesse perfectionné. Encore faut-il lui donner les moyens de cet apprentissage. C'est là que nous devons rapidement faire jouer notre imagination, faire notre propre tâtonnement afin de créer les ateliers nécessaires à cette éducation.

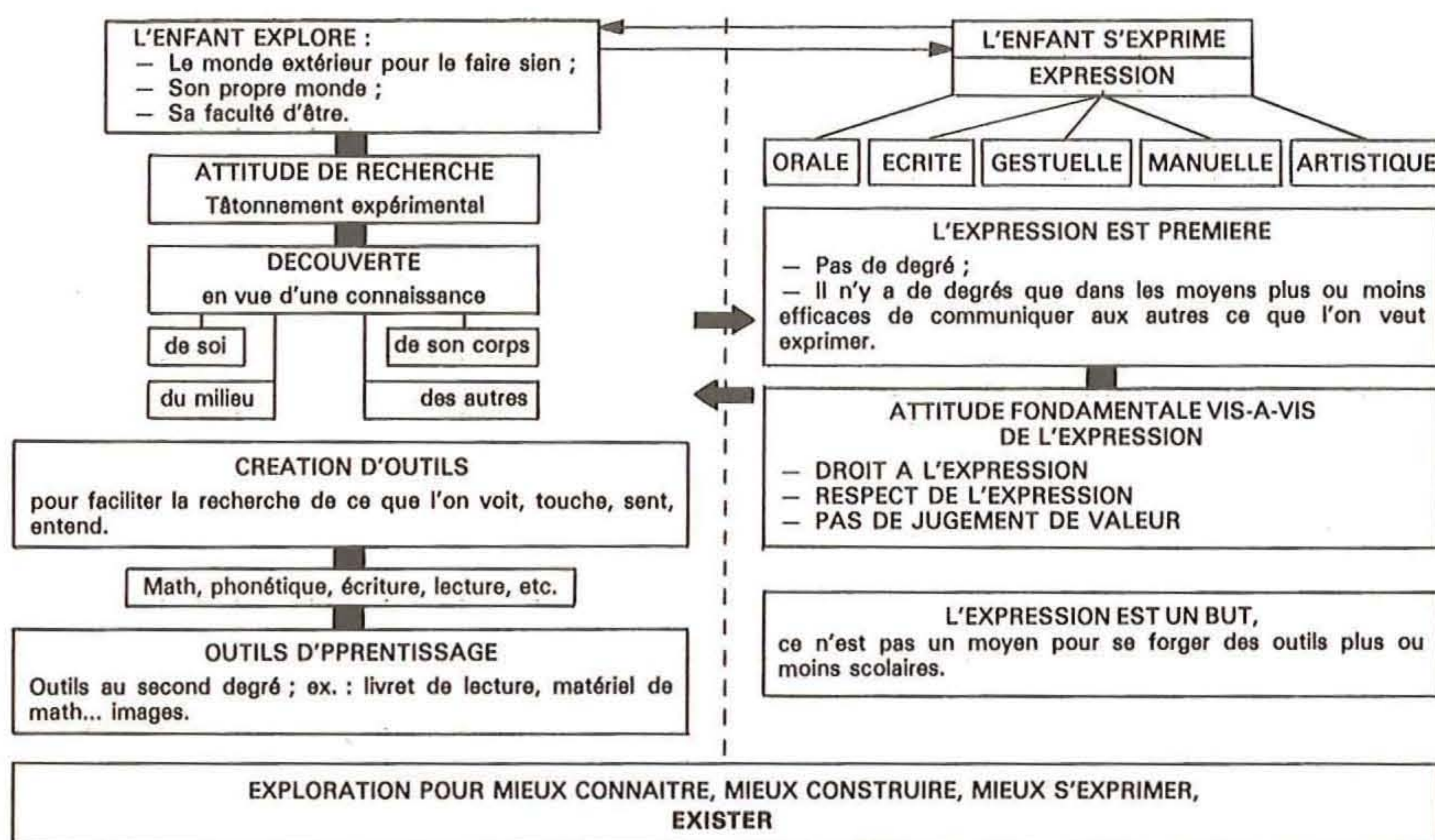
Nous sommes tous concernés

Si, je l'espère, je vous ai convaincus de l'urgence de notre action dans ce domaine, je fais appel à vous, à tous les niveaux (il ne faudrait pas seulement en faire une affaire de petite classe, et de lecture en particulier) pour mettre sur pied une batterie d'outils (au sens large) permettant cette éducation.

Un travail a déjà été fait, mais il serait bon que chacun invente dans toutes les directions et à tous les niveaux. Nous avons besoin de toutes les compétences, du prof. de gym ou de musique à la maîtresse de section des petits, en passant par les professeurs de langage, de français et pourquoi pas de maths ou de physique.

Créons des outils, des procédés, des ateliers où l'enfant puisse avec l'aide du tâtonnement expérimental redécouvrir, découvrir et enfin posséder un domaine parmi tant d'autres sans lequel il ne sera jamais tout à fait lui-même.

LA PLACE DE L'EDUCATION PHONIQUE

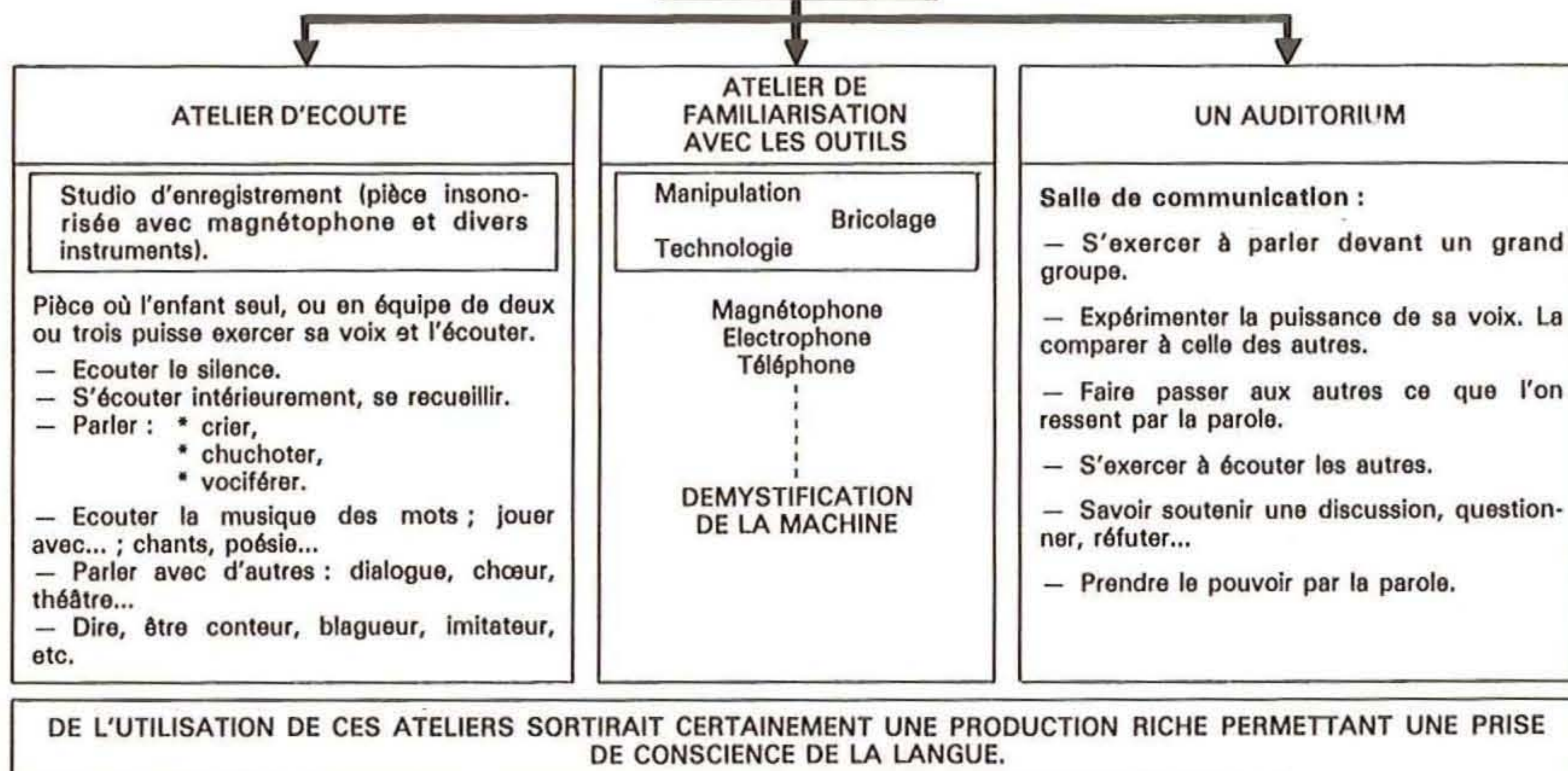


Découverte des possibilités de la voix

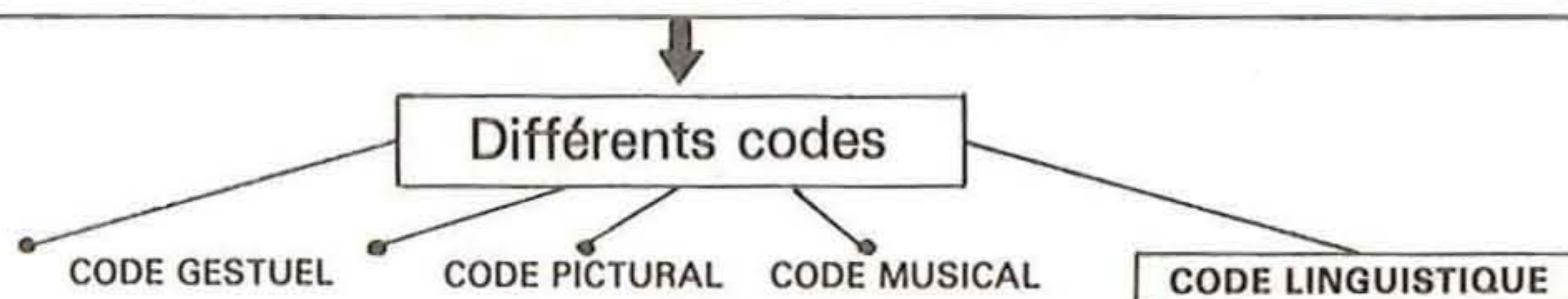
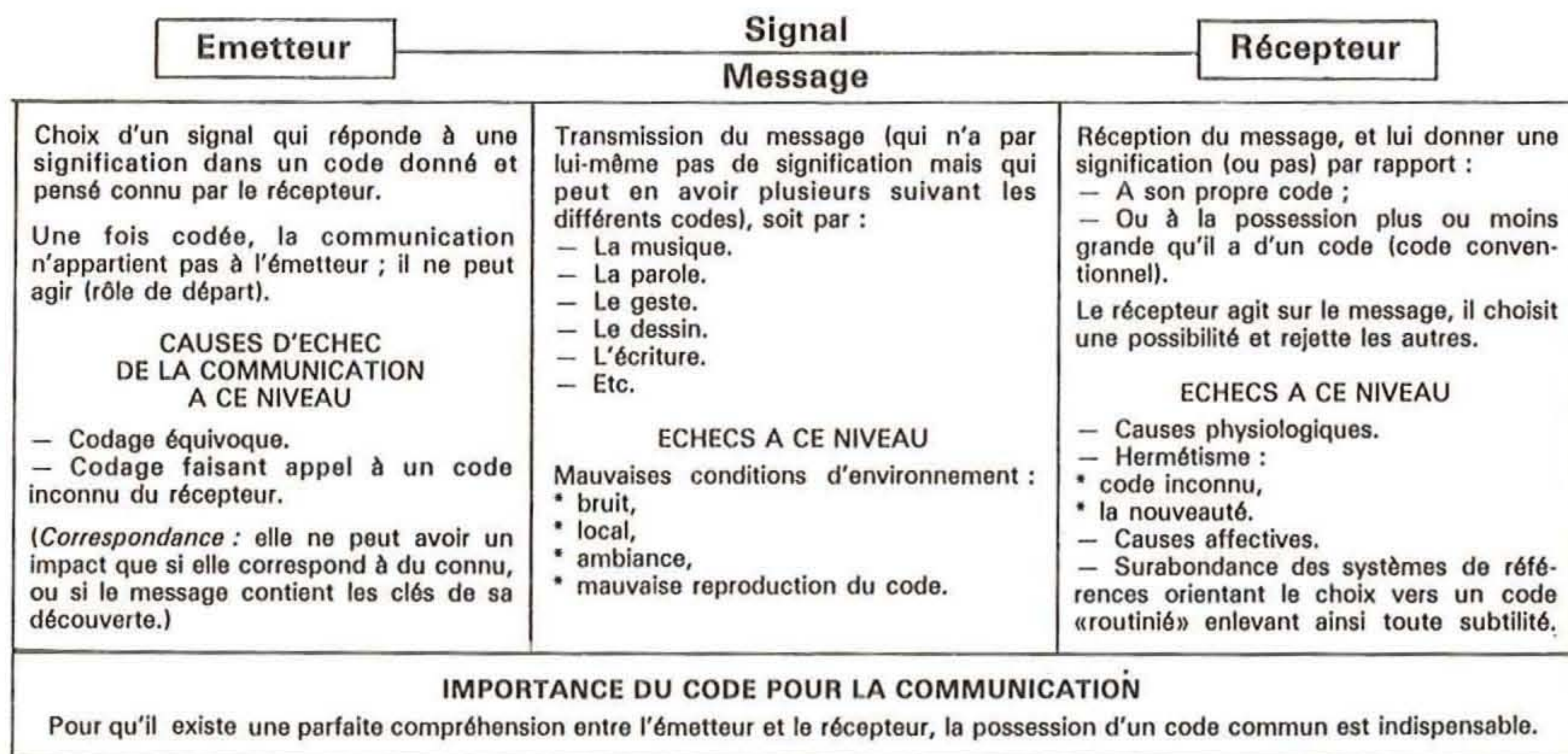
DIFFERENCE ENTRE BRUITS	LES POSSIBILITES DE LA VOIX	PRISE DE CONSCIENCE DE LA LANGUE
- Musique - Langage	- Intensité - Rythme - Durée - Modulation - Intonation	En dehors de sa signification (phonétique-phonologie) : - Les unités phonétiques. - La suite des sons matériellement articulables : - dans notre langue, - dans d'autres, - invention de langage. - Les modifications d'un son suivant sa place dans une chaîne. - Les lois (les oppositions).

LA PRISE DE CONSCIENCE DE CES FAITS NE PEUT SE FAIRE (comme tout le reste) QUE PAR LE Tâtonnement expérimental
C'est à chaque enfant de se forger un outil adapté à son stade de découverte et sans cesse perfectionné. ENCORE FAUT-IL LUI DONNER LES MOYENS DE CET APPRENTISSAGE.

Des ateliers

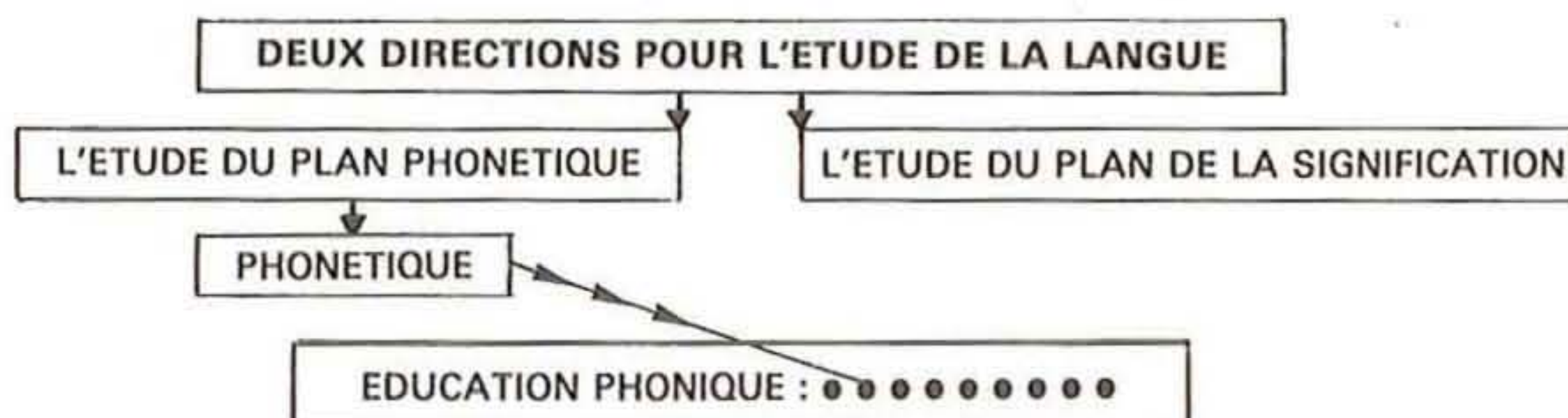


Communication



CODE : ensemble ordonné d'éléments auxquels sont liés des signifiés déterminés.

CODE LINGUISTIQUE : ensemble ordonné composé de sons articulés que l'on appelle éléments phonétiques en correspondance étroite avec la signification qu'ils produisent.



LES OUTILS PERMETTANT L'EDUCATION PHONIQUE

● PRISE DE CONSCIENCE DU BRUIT

— Intensité } —————→ outils ?
— Durée

● PRISE DE CONSCIENCE DES MUSIQUES

— Intensité } —————→ outils ?
— Durée
— Rythme
— Modulation

● PRISE DE CONSCIENCE DE LA VOIX

— Intensité } —————→ outils ?
— Durée, respiration
— Rythme
— Modulation, intonation

● PRISE DE CONSCIENCE DU SILENCE

—————→ outils ?

● PRISE DE CONSCIENCE DE LA LANGUE

— Distinction entre ;
* Le plan de la signification ;
* Le plan de la phonétique.
— Le plan phonétique.
— Les rapports entre les deux plans.

—————→ **Outils :**

- Les jeux de mots et les supports du langage.
- ?
- ?
- ?

Beaucoup de points d'interrogation !

Un domaine immense à explorer permettant certainement une autre vision du monde qui nous entoure.

Un exemple de piste : prise de conscience du bruit

- COLLECTION DE BRUITS ISOLES DE LEUR CONTEXTE VISUEL.
- RECONNAISSANCE
- CLASSEMENT (PLUSIEURS CRITERES).
- FABRIQUER DES BRUITS :
 - Imitation.
 - Bruitages.
 - Invention des bruits.
 - Le fantastique.
- ETUDE DE L'INTENSITE DES BRUITS :
 - La saturation.
 - Le degré de tolérance d'un bruit pour chaque individu → mesures.
 - Les interdits.
 - La dégradation de l'homme par le bruit.
 - Le bruit et la jeunesse.
 - Etc.

Trouver des ateliers permettant à chacun une recherche individuelle, un tâtonnement dans ce domaine, et des moyens de communiquer les découvertes.

Le jeu de mots : les différentes étapes

Le jeu de mots initial

**Bernard - Nanard - Canard - Bateau
Tomate - Cerise - Pêche - Chenille**

● POINT DE DEPART :

Une association de sons qui frappe par sa musique : Bernard - Nanard - canard. C'est le départ de la comptine (forme beaucoup plus évoluée).

Chaque enfant ne réagit pas de la même façon à l'impact du mot. Le ou les sons qu'il entend ne sont pas les mêmes que le voisin :

- Canard-bateau-tomate : prédominance du son *a* sur l'association *nar*.
- Bernard... bateau : son *b*, l'enfant s'est référé au premier mot (démarche courante, mot de référence pour tout le jeu).
- Tomate-cerise-pêche : association de mots (des fruits) sur le plan de la signification.
- Pêche-chenille (retour sur le plan phonétique) : le dernier son *che* devient le premier.

A notre avis, le jeu de mots commence là. Il faut admettre au départ tous les rapports ; qu'ils soient sur le plan phonétique ou sur le plan de la signification. A la limite, tout peut rentrer dans le jeu.

Ce n'est que quand un enfant ne comprendra pas l'association faite par un autre qu'il demandera une explication et que l'on pourra alors déterminer les règles du jeu.

C'est cette recherche qui permettra à l'enfant de prendre conscience :

- De ce qu'est un jeu de mots ;
- Des deux plans linguistiques et de l'arbitraire de leur rapport.

● ORIENTATION VERS DEUX SORTES DE JEUX :

A. - Jeux de mots ayant un rapport de sens :

- Bateau-mer-crabe-phare...
- Mots de la même famille, etc.

La SEMANTIQUE (science de la signification).

B. - Jeux de mots où l'on entend pareil :

La PHONETIQUE (notre propos).

Le jeu de mots

Où l'on entend quelque chose qui sonne de la même façon

(Elimination de toute association d'idée.)

- Chaînes de mots où chaque enfant associe un élément des mots précédents avec le mot qu'il propose selon ce qu'il entend.

ATTENTION : je dis mot pour la commodité, mais cette notion n'est pas précise pour l'enfant ; ainsi, pour le son *s*, il pourra proposer «Ainsi soit-il» ! (exemple vécu).

Cet élément commun peut être très divers. Il est difficile de déterminer le critère de choix. Il faut tout admettre.

● CET ELEMENT PEUT ETRE :

- Soit une association de trois ou quatre sons :

* «parapluie-parachute-parachutiste-...»

«àlapêche-àlachasse-àlamaison-...»

- Soit des syllabes :

«parachute-papa-panier...»

- Soit des sons forts du mot (accent tonique) :

«parachute-parapluie-arracher-...»

(Le son du départ est souvent gommé si c'est une consonne).

- Soit un seul élément : le PHONEME :

«parapluie-parachute-table-...»

● CHAQUE ENFANT AYANT UNE OREILLE DIFFERENTE, il faut admettre :

Parachutiste ————— Cheval

Parachutiste ————— Serpent

Parachutiste ————— Radis

UN SEUL CRITERE REJETE : le SENS.

A la limite, on doit admettre tous les mots ayant un rapport avec un son référence. Exemple : parachutiste :

8 pistes : p/a/r/a/c/h/u/t/i/s/t/e

(et toutes les associations : combinatoire).

Il est souvent difficile pour le maître et les autres enfants de saisir le rapport qui détermine le choix du mot. D'où demande d'explication ⇒ avance du tâtonnement.

● DEMANDE D'EXPLICATION (arrêt du jeu pour réflexion sur l'admission ou pas d'un mot).

- L'auteur est amené à donner ses raisons s'il le peut, d'où :

* Ecoute des mots ;

* Répétition ;

* Comparaison.

- Elle amène à être conscient de leur rapport phonique :

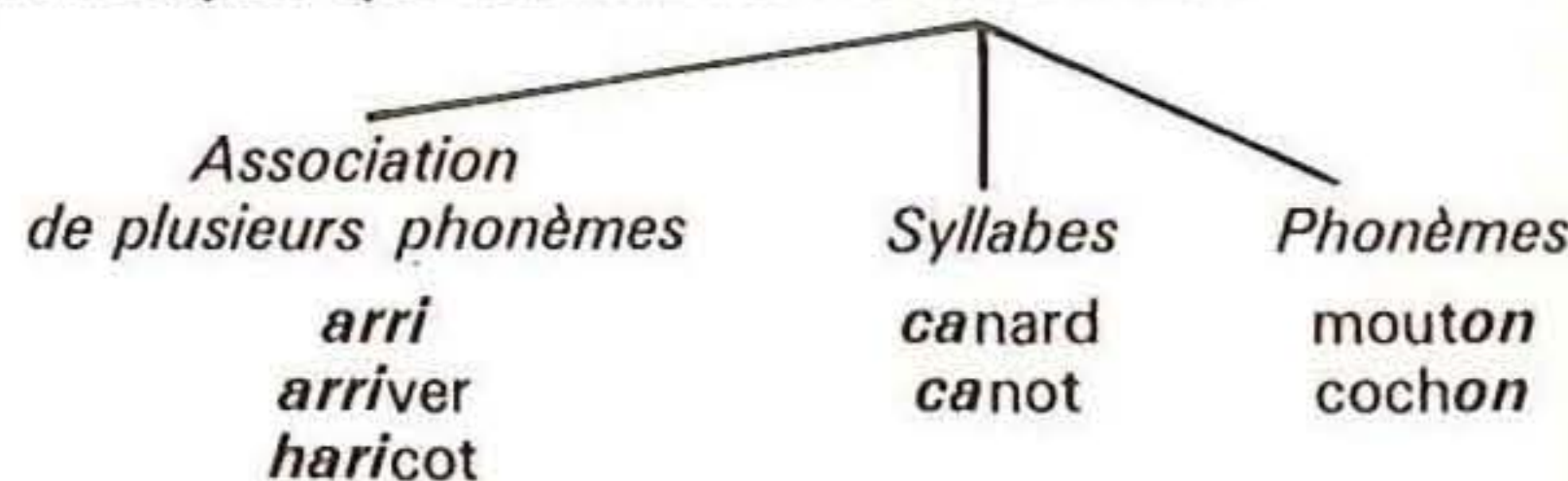
* Découverte de l'élément commun à deux mots ;

* Découverte d'unités de plus en plus petites jusqu'au phonème.

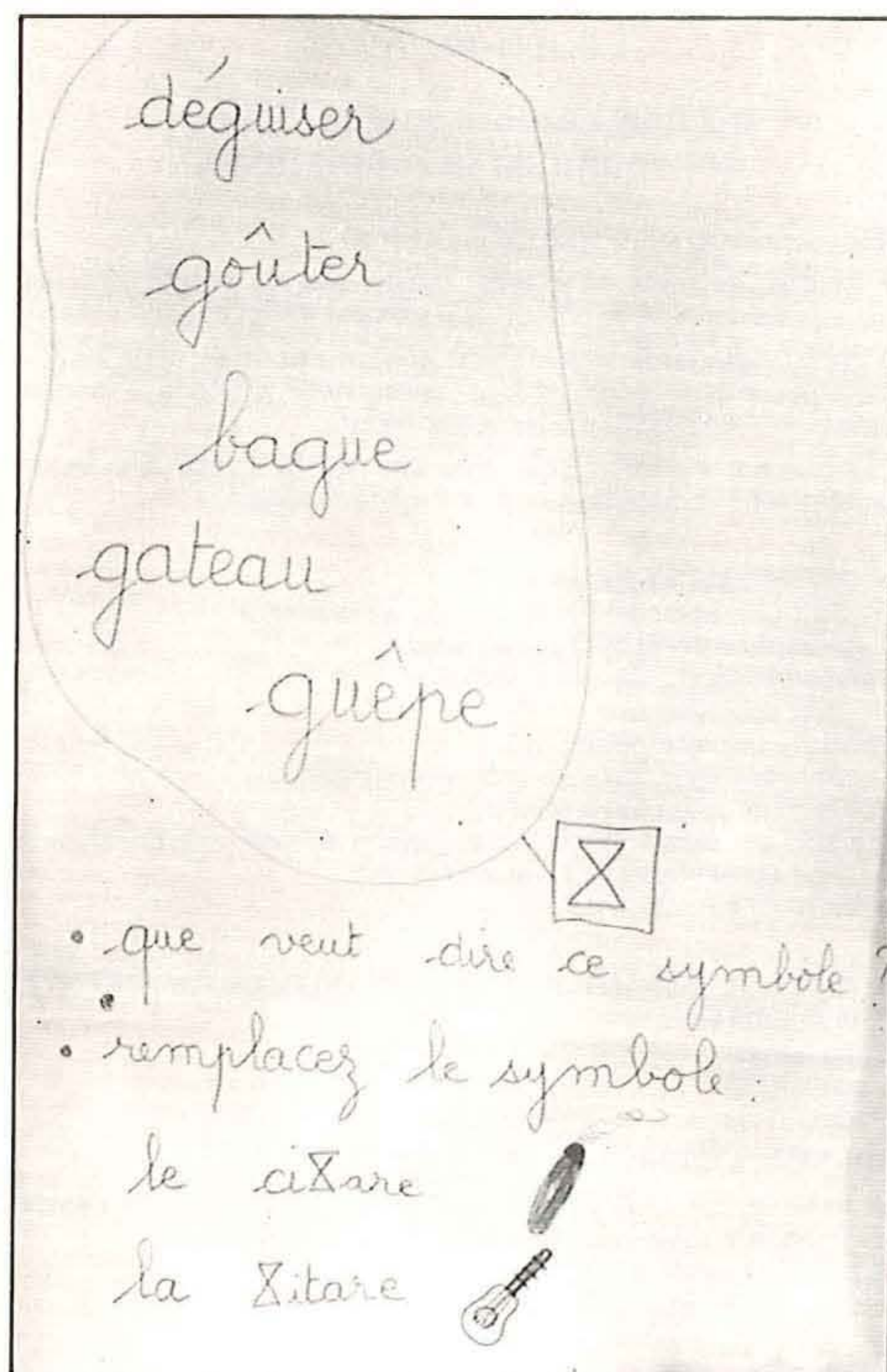
— Cette démarche est lente et ne peut être faite qu'à l'appui d'un travail individuel (nous en parlerons plus tard). L'enfant ne peut aller directement au phonème (degré de maturité, et stade de son tâtonnement expérimental).

*Peut-il y avoir une progression dans cette découverte ?
Passe-t-on par la syllabe pour aller au phonème ?*

NON : c'est souvent la puissance ou la place de certains groupes phonétiques qui déterminera l'isolation de :



Si l'on veut, comme le dit Freinet, que l'enfant avance à son propre rythme, fasse son tâtonnement, il faut admettre que toutes les voies sont valables, et qu'il n'y en a pas de prioritaire sous prétexte d'un matériel (conçu par l'adulte souvent parce que ça l'arrange ou que ça correspond à son idéal propre). Il n'y a pas une méthode plus efficace qu'une autre.



Le jeu de mots

Avec phonèmes ou groupe de phonèmes isolés, définis à l'avance

C'est souvent celui qu'on a tendance à faire au départ, alors qu'il n'est que l'aboutissement d'un long cheminement.

Il ne pourra être fait que si les enfants ont déjà isolé individuellement le son demandé, ou alors il n'est valable que comme piste de départ, une sensibilisation à un son en vue d'une recherche individuelle.

Nous aboutissons à ce niveau à l'isolation de tous les sons (unités phonétiques) servant à l'élaboration et à la pratique d'une langue.

Le jeu de la place du phonème dans les mots

● En «redisant» chaque mot, on s'aperçoit que le son n'est pas à la même place. On peut déterminer trois positions fondamentales :

- Au début ;
- A l'intérieur ;
- A la fin.

D'OU LES JEUX :

- Cabane-cane-curé-culotte-carte.
- Bécasse-béquille-briquet-école.
- Barque-lac-brique.

Ces jeux de localisation du phonème sont très importants pour :

- Prendre conscience de l'influence des sons les uns par rapport aux autres (différentes intonations du phonème) suivant sa place dans le mot.
- Découverte de certaines lois. *Exemple* : phonème en opposition : b - p ; t - d.

PHONETIQUE FONCTIONNELLE :

- Pour le codage : différentes écritures du son en fonction de sa place.

Le jeu avec les unités phonétiques

Phonétique combinatoire

- Combinaison de phonèmes entre eux.
- Permutations à 2, à 3, à 4...
- Prise de conscience des combinaisons :
 - * Facilement prononcées ;
 - * Difficilement prononcées ;
 - * Des modifications ;
 - * Des impossibilités.

Ceci dans la langue maternelle, mais aussi dans les autres langues et les «patois».

- Ecoute et classement des phonèmes suivant les critères de prononciation :

Exemple :

consonnes syllabes	voyelles et syllabes inverses
c + v	v + c
cc + v	
c + v + c	

- Association à 3, à 4...

* ara : arracher - arabe - arabesque
(→ suffixes, préfixes, racines, conjugaisons...)

Mais aussi : à la pêche, à la chasse... jeu sur les différenciations.

- Les liaisons : des z-oiseaux - des z-animaux.

- Le premier phonème change, les autres pas : niche-biche-quoise...

- Etc.

Tout ce que nous venons d'écrire jusqu'à présent répond exclusivement à L'ETUDE DES SONS DU LANGAGE, et non pas aux autres formes de communication organisée (langage écrit, signes...). On ne s'est occupé que de l'expression linguistique et non pas du contenu. C'est LA PHONETIQUE.

Pour cela, nous avons fait appel essentiellement à l'oral, à la parole.

La démarche que nous avons décrite ne s'appuie que sur un travail collectif. Elle n'est qu'un volet et ne peut suffire à la découverte du fait phonétique car la vraie découverte n'est qu'individuelle et relève du tâtonnement expérimental.

Le jeu de mots collectifs ne peut être fait que :

● Pour une prise de conscience d'un problème à résoudre. C'est alors l'amorce d'une recherche, une piste à exploiter individuellement. Il est alors au départ.

● Pour une synthèse des différentes découvertes individuelles en vue d'une communication et d'une mise au point collective ; il est alors à la fin.

IL NOUS FAUT DONC TROUVER DES OUTILS PERMETTANT A L'ENFANT DE FAIRE INDIVIDUELLEMENT SON TATONNEMENT.

Les supports du langage

Découverte de l'écriture

Nous avons analysé la démarche pour mieux connaître le «fait phonétique». Si notre but était d'instruire l'enfant de ce fait par une méthode «traditionnelle», ceci, avec force répétitions, nous paraîtrait suffisant. Or nous tenons à ce que chaque enfant avance à son pas, et se forge ses outils de connaissance. Nous ne pouvons l'aider qu'en lui donnant les moyens.

Si l'enfant fait un jeu de mots, encore faut-il, pour qu'il avance dans sa recherche, qu'il matérialise tout ce qu'il peut faire dans sa tête.

IL AURA DONC BESOIN DE SUPPORTS POUR FAIRE :

- Soit des comparaisons entre ses diverses actions et découvertes ;
- Soit des communications de ses expériences et profiter de celles des autres.

Quels peuvent être ces supports ?

Tout de suite, on pense à ce qui existe, c'est-à-dire l'ECRITURE. C'est une déformation de l'adulte en particulier, mais mettons-nous à la place de l'enfant :

- Pourquoi lui imposer un outil plus qu'un autre ?
- Pourquoi concentrer toute son action sur ce code conventionnel, alors qu'il existe quantité d'autres façons de coder.
- Pourquoi le priver de sa propre expérience dans ce domaine ?
- Cet outil est-il vraiment adapté à une «recherche de base» ?

NON :

- L'écriture ne colle pas au fait phonétique, elle ne fait que l'aveugler par sa complication. C'est un outil sophistiqué.
 - L'écriture est le résultat de tout un long tâtonnement de diverses civilisations. Pourquoi plaquer au jeune enfant qui débute dans la vie ce lourd fardeau qui tourne le plus souvent au «fatras» sans qu'il ait fait sa propre expérience dans ce domaine, expérience qui lui permettrait plus tard de comprendre l'écriture actuelle, ses qualités, ses défauts, donc de l'assimiler.
- D'autre part, le code écrit (parmi d'autres) est un domaine riche pour le tâtonnement ; pourquoi vouloir le donner en bloc alors que par ailleurs (en maths par exemple), nous nous refusons à une connaissance imposée.

Il faut certes ECRIRE ce que l'on entend (différence entre écriture et graphisme), mais on n'utilisera pas forcément le code de tous.

IL NOUS FAUT DONC, AVEC L'AIDE DE L'ENFANT, CREER DES ATELIERS OU LE TRAVAIL INDIVIDUEL SOIT POSSIBLE, ET QUI CORRESPONDENT AUX DIVERS STADES DE SES DECOUVERTES.

Les supports de la parole

Le premier support, c'est la chose vraie

A tous les niveaux des jeux de mots, l'enfant peut matérialiser ses découvertes par des collections de choses vraies qu'il recueille dans la classe.

Il y a là un rapport direct qui ne nécessite aucun intermédiaire ou substitut, pas de codage écrit. *Exemple* : Patricia cherche et pose sur sa table les objets suivants : brosse, craie, une règle, ma montre, son cartable. Il y a tout de suite matérialisation de sa recherche sur le phonème *r* et aussi communication.

La chose vraie, support de qualité ou pas ?

OUI, par son rapport direct avec le langage.

NON :

- Il n'est pas pratique (objets difficilement déplaçables, encombrants, limités en nombre (maman ne peut être à l'école...)).
- La parole ne se limite pas aux objets (les actions, les mots abstraits).

L'enfant doit cependant faire cette démarche justement parce que les défauts de l'objet conditionnent l'existence de ses substituts. Il doit en avoir une pleine conscience, pour affiner son outil, son système de communication.

Le premier substitut, c'est l'image

- Soit le dessin de l'objet par l'enfant ;
- Soit la représentation de l'objet (photo...).

A tous les stades des jeux de mots, on peut utiliser ce support :

- Atelier de tri d'images, succession d'images correspondant au jeu de mots.



- Recherche dans des catalogues, découpage et collage d'images, de photos...
- Succession de dessins représentant les mots ayant une particularité phonétique.

Avantages et inconvénients de ces ateliers

Nous avons tous constaté que ces ateliers, contrairement à ce que l'on pourrait penser, étaient très bruyants ; ce sont des ateliers où l'on parle, où à chaque image l'enfant dit, nomme, répète, s'assure par l'écoute de sa voix s'il ne se trompe pas, ou demande au voisin de confirmer son appréciation.

Ce sont de vrais ateliers de la parole

L'image, le dessin jouent bien leur rôle de support de la recherche, et ce support est bien adapté à l'enfant. Il ne demande pas d'adresse manuelle particulière, ou du moins ce n'est pas indispensable à la recherche. L'enfant n'a plus besoin d'écrire, ni de savoir lire, mais il lui faut un certain acquis sur le plan du langage. Pour que la recherche soit valable, il faut un enrichissement du vocabulaire : cela fera partie du tâtonnement. Il peut travailler toujours à son niveau. Les handicaps sont assez minimes pour qu'il puisse polariser tout son esprit sur la recherche.

Un autre avantage, l'image est facilement communicable, d'où la possibilité de représentation aux autres sans avoir recours à l'émetteur. Il ne faut pas oublier que le but du langage c'est la communication (correspondance avec d'autres classes, ou école).

La vérification de la chaîne d'images se fera par le langage

- L'enfant est amené à nommer, d'où à vérifier à l'aide de l'oreille s'il ne s'est pas trompé.
- Il peut s'instaurer entre l'enfant et le maître un véritable dialogue, prononciation de l'un à l'autre, arrêt, écoute, correction des échecs.
- Le maître peut déjà noter pour chaque enfant ses défauts de langage :
 - * Il peut y remédier individuellement, s'ils sont légers et pris à temps (il n'y aura pas de complexe vis-à-vis de l'enfant, cela se fera dans l'intimité).
 - * Il peut repérer des défauts graves relevant de l'orthophoniste.

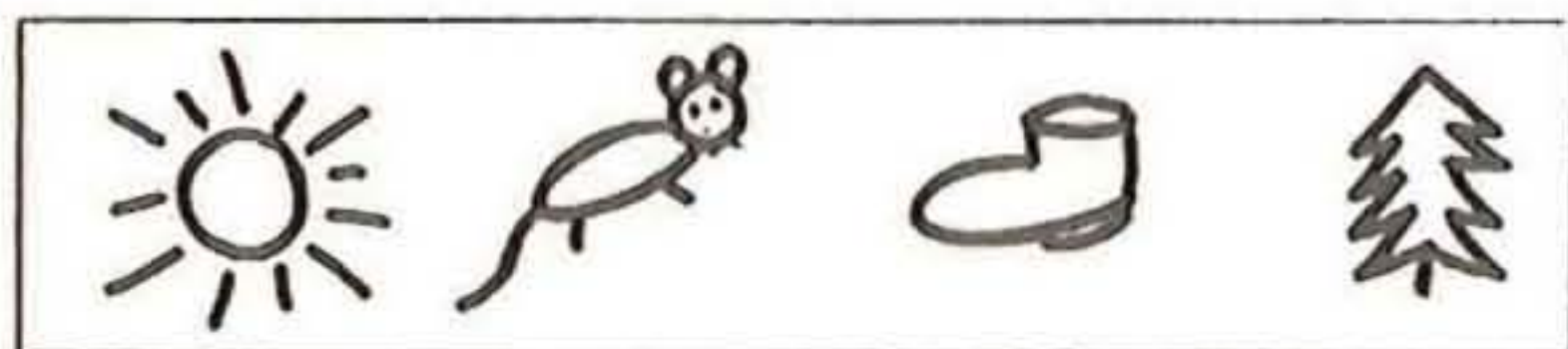
Les inconvénients de l'image

L'image colle à l'objet (quelque chose d'abstrait ne peut être représenté par elle). L'enfant est amené au cours du jeu de mots à isoler un phonème ou une association de phonèmes ; il est alors devant un problème : comment fixer ce qu'il a isolé, peut-il le faire par une image ?

Il faudrait alors une image abstraite, qui ne représente aucun objet : un signe.

Nous entrons ainsi, grâce à l'imperfection de notre moyen de fixation, dans la recherche, dans l'invention d'autres outils plus perfectionnés pour communiquer.

Comment encoder



L'enfant dit : «*Ils sifflent tous, ils font tous sssss comme le serpent qui siffle.*» (Cliché : ils n'ont jamais entendu siffler un serpent.)

Réaction : l'enfant dessine un serpent :

(Attention, il n'y a pas ici, comme dans certaines méthodes analytiques, de relations entre le serpent et la forme de la lettre «*s*».)

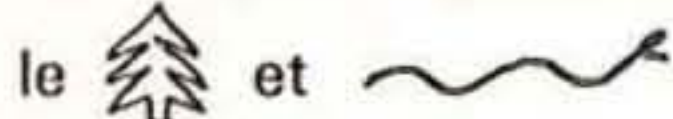
Quant l'enfant retrouvera des mots avec *s*, il les groupera et dessinera le serpent :

(Ceci voudra dire pour lui tout autre chose que la bête ; ce sera la trace imparfaite du phonème *s*.)

Il y aura même démarche pour n'importe quel son isolé ; le bruit du train pour *ch*, l'avion pour *v*, etc. Mais cette démarche tourne vraiment à l'infantilisme et à la niaiserie (surtout quand l'adulte s'y complaît !). Il faut que l'enfant sorte de ce codage primaire.

Il en sort naturellement s'il y a communication.

Le récepteur qui lit le message ne fera pas de différence entre



Il verra deux dessins ayant la même valeur d'image. D'où besoin d'explication, prise de conscience de l'imperfection du codage.

Il y donc intervention de la parole pour remettre les choses au point :

veut dire «*j'entends s*».

Différenciation entre l'image et le signe.

Suivant le degré de maturité des enfants (maternelle ou C.P.) nous aurons plusieurs stades intermédiaires entre l'image et le signe.

Exemple :



J'entends (l'oreille) *s* (serpent)...

L'enfant plus évolué comprendra que est trop proche de la chose vraie (serpent) pour désigner aussi le phonème *s*.

SOIT :

— Il dessinera un autre objet.

— Il dessinera une forme proche du serpent. (Il est remarquable que tous les ans, l'invention du signe *s* est une forme qui s'enroule, même s'il n'y a eu aucune allusion au serpent.)

— Il dessinera un signe n'ayant aucun rapport avec l'objet.

Les qualités d'un code

- Il va vers l'abstraction.
- Il doit être communicable (pas de recours à l'émetteur).
- Un code secret n'a pas sa raison d'être.
- Un code, c'est une passerelle vers les autres.
- L'enfant, dans sa démarche vers un codage de plus en plus précis et utilisable par tous, retrouve la démarche naturelle des «*fondements de l'écriture*».

Il est important qu'il ait fait cette découverte et ce tâtonnement, car cette prise de conscience de l'écriture lui permettra de s'expliquer plus tard les différentes écritures, d'avoir une faculté plus grande de les comprendre, donc de les assimiler, ayant lui-même créé la sienne ou participé à son invention. Nous sommes ici bien loin de l'apprentissage de la lettre !

APPRENDRE A TRACER, A BIEN FORMER OU A LIER UNE LETTRE, A TRANSCRIRE UN MOT, C'EST DU GRAPHISME, CE N'EST PAS DE L'ECRITURE.

L'enfant peut donc individuellement marquer ses découvertes en phonétique par des traces bien à lui (signes), mais cela ne lui suffit pas car pour avancer dans son tâtonnement, il éprouve le besoin naturel de confronter ses découvertes avec celles des autres, de vérifier leur valeur, de les ajuster et de s'en servir pour une action vers l'extérieur. Il faut une communication, un va-et-vient continu entre le récepteur et l'émetteur.

Analysons un peu cette portée du signe au collectif. C'est

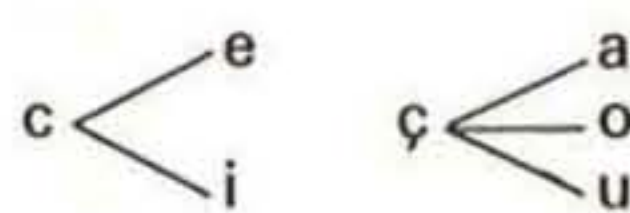
L'élaboration d'un code conventionnel

Pourquoi à ce stade ne pas se donner :

1. Soit la **LETTRE** correspondant au phonème ;
2. Soit le **CODE PHONETIQUE INTERNATIONAL**, au lieu de laisser patauger l'enfant dans l'élaboration d'un code provisoire. N'est-ce pas retarder son évolution, d'où retarder sa lecture ?

1. La lettre ne correspond pas au phonème : -s : se, ce, ç, x. Nous entraînons prématurément l'enfant :

— Soit vers une erreur en lui disant que : = , à charge plus tard de lui dire : «*Oui, mais c'est aussi :*



avec force règles d'application.

(Méthodes de lecture mixte ou analytique et méthode naturelle traditionnelle.)

— Soit en lui donnant dès le départ, après une prise de conscience du phonème très discutable (on chante une comptine), tous les «*costumes*» du son sans qu'il y ait vraiment découverte. Toute cette complication prématurée est imposée par l'adulte sans vergogne. (Méthode genre *Le Sablier*.)

2. Le **CODE INTERNATIONAL** : on pourrait à la limite dire à l'enfant le phonème *s*, tu l'écris comme cela , mais si tu veux être compris par tout le monde, il faut faire tel signe. Malheureusement, le signe du phonème correspond à la lettre *s*, d'où ambiguïté. Le signe *u* correspond au son *ou*. Ce code a été fait par des savants et non par des pédagogues. Il ne peut servir aux enfants. Il est à refaire.

3. Mais la principale raison qui nous fait rejeter ces deux façons de faire est qu'elles privent l'enfant d'une découverte fondamentale :

- L'écriture pourquoi ?
- L'écriture comment ?

L'élaboration d'un code conventionnel

● Elle fait intervenir la parole (système référentiel essentiel). (Bien entendre le son isolé à coder, retour aux jeux de mots collectifs.)

(Suite p. 25)

(Suite de la p. 16)

- Proposition de signes traduisant le phonème ou le groupe de phonèmes (ou syllabe). Signes faits par plusieurs au cours de recherches individuelles.

Exemple : pour **on** :



- Choix d'un signe pour la collectivité classe, par la discussion, les essais de reproduction, etc. On arrive à dégager quelques critères de choix (qui sont les critères de presque toutes les écritures).

UN SIGNE :

- Ne doit pas ressembler à un dessin d'objet ;
- Doit être abstrait ;
- Ne doit pas rappeler une lettre, un autre signe, un chiffre (ambiguïté) ;
- Ne doit pas être compliqué ;
- Doit être facilement reproduit par tous ;
- Doit être vite fait (économie de gestes).

Par élimination des signes n'ayant pas ces qualités, nous arrivons :

- A plusieurs signes valables. D'autres critères de choix :
- * Affectifs : c'est celui d'Agnès ;
- * Esthétique : le plus beau.
- S'il n'y a plus de signe, on en fabrique alors collectivement ayant toutes les qualités requises (le plus souvent à partir d'un signe proposé).

Cette démarche collective permettra

- L'ouverture d'autres pistes en phonétique :
 - Isolation d'autres phonèmes.
 - Consolidation : jeux de mots individuels sur des phonèmes isolés collectivement et codés.
 - Jeux de mots (type 5, 6) :
 - * Sur les associations de phonèmes (combinatoire) ;
 - * Sur la place des phonèmes.

- Fabrication d'autres signes.

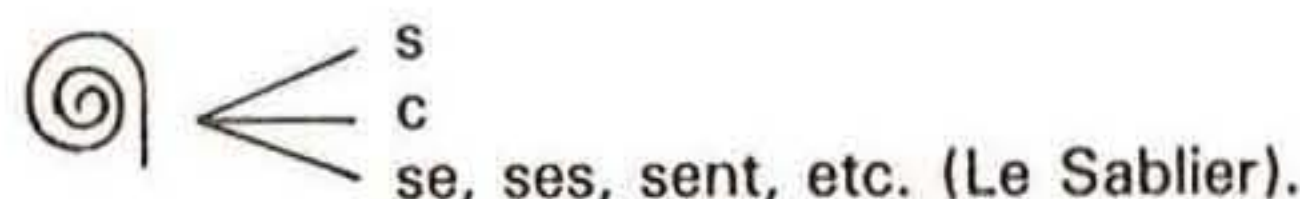
- La découverte que l'on peut s'exprimer avec le code (quand il y a un nombre de signes suffisant) ; le message : synthèse phonétique et retour vers le plan de la signification.

- De se rendre compte que le code n'est valable que pour celui qui le connaît (démêlés avec les parents).

Envoi vers les correspondants :

- Extension du code vers un groupe de plus en plus important.
- Comparaison avec d'autres codes : différentes écritures.
- Comparaison avec un code existant.

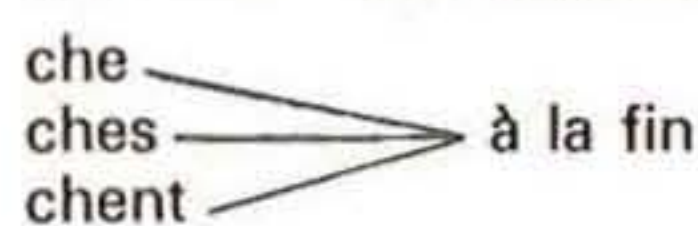
SIGNE PHONETIQUE ET SES DIFFERENTS VISAGES :



- La découverte des lois régissant ces diverses écritures :
 - Prise de conscience de l'anarchie qui règne en ce domaine.
 - Prise de conscience des pièges de l'écriture, notion très importante pour l'enfant.
 - Notion de fréquence d'une écriture par rapport aux autres suivant sa place dans le mot.

Exemple : «ch» Le signe phonétique (ch) s'écrira :

ch — au début ou à l'intérieur.



Notion, prolongement vers l'orthographe et la grammaire.

Retour au plan de la signification : attention piège : ch... c, chœur.

Nous en arrivons à l'encodage avec un code conventionnel, mais avec une nette conscience :

- De sa raison d'être ;
- De ses difficultés ;
- De ses imperfections, d'où un besoin de modification.

LES ATELIERS

Ateliers d'écoute

Ils doivent permettre un travail individuel, ou par groupe réduit (2 ou 3).

● SALLE INSONORISEE

- Avec matériel d'enregistrement ;
- Avec divers instruments (atelier musique).
- (Ou coin tranquille, faute de mieux).
- * Familiarisation avec le matériel (magnéto...).
- * Ecoute du silence, des bruits... musique.
- * Fabriquer... des bruits... musique.
- * Jouer avec sa voix.
- * Jouer à plusieurs voix.
- * Etc.

● DANS LA CLASSE :

- Atelier «jeu de mots», avec comme support :
 - * Objets réels ;
 - * Dessins ;
 - * Collections photos ;
 - * Classement d'images ;
 - * Rythmes.

Atelier de communication

Permettant de porter une recherche individuelle à la communauté.

- Coin de regroupement (présentation).
- Ateliers «correspondance».
- Etc.

Tous ces points sont à développer et à compléter.

• OUTILS PERMETTANT A L'ENFANT

de s'enregistrer, d'enregistrer.

DE FABRIQUER :

- Des bruits ;
- Des musiques ;
- Etc.

DE GARDER DES TRACES.

COMPTE RENDU D'EXPERIENCES

Notre démarrage cette année

Jeu de mots

On écrit ensemble le texte de Bernard ; nous en sommes à écrire «*nard*».

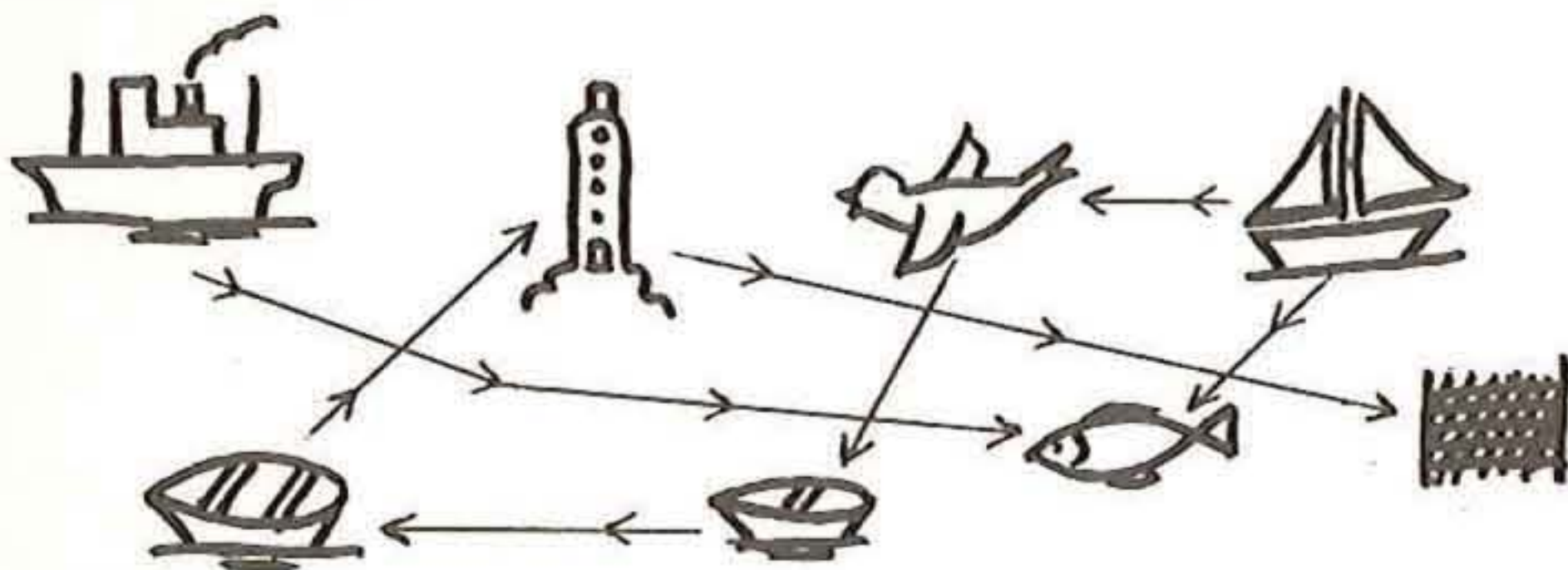
Aude chantonne : «*Nard-nanar-canard*». Je saisis la balle ; je répète : *nard-nanard-canard*. Je m'arrête, David répète et ajoute «*renard*», Christophe complète et dit «*râteau*», Aude «*bateau*»... et c'est parti !

On abandonne l'écriture, on se rassemble, on essaie ensemble de faire la plus longue chanson. On répète, on enchaîne, on s'amuse... on arrive peu à peu à faire le tour, à faire un jeu (un dit «*comme à pigeon-vole*»). Il faut donner des gages. Je donne un petit cube à celui qui ne sait pas (cela me permet un contrôle en fin de jeu).

Nous présentons notre jeu aux copains du C.E.1 ; il faut leur expliquer. On s'aperçoit qu'ils ne savent pas très bien y jouer. Je prépare une fiche où sont tous les noms de façon à noter les résultats et à voir les progrès de semaine en semaine.

Dessins tac au tac

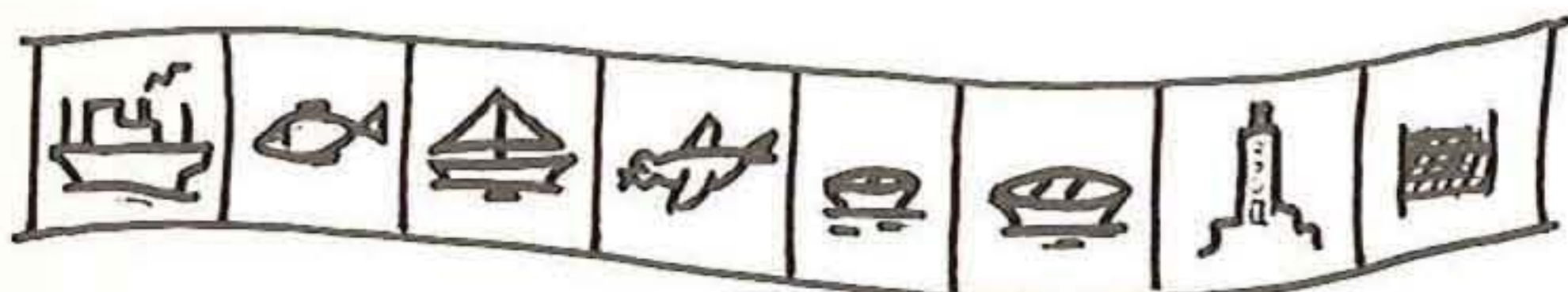
Après un jeu de mots, je dessine un bateau (but : pouvoir envoyer aux correspondants notre jeu de mots). On essaie de dessiner la suite.



On nomme les dessins : bateau - l'eau - oiseau - bateau à voile - canot - barque - poisson - phare - parc.

On s'aperçoit que ça ne fait pas un jeu. David propose de faire le chemin avec des flèches. On n'y voit plus rien.

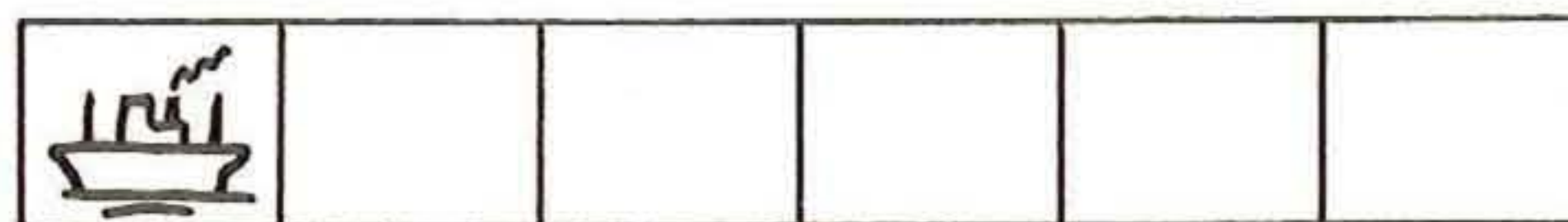
Je trace alors un chemin.



On met alors les petits dessins dans des cases (comme le jeu de l'oie). Aude propose une flèche pour le sens de lecture du jeu de mots.

A partir de cela, j'ai pu monter des ateliers individuels.

- Dessiner les jeux de mots.
- Dessiner, la première case étant donnée :



- ATELIER PLUS SPECIALEMENT «*PHONETIQUE*».

Jeu d'images (imagier du Père Castor par exemple).

Matériel :

- Des images claires, sans mot écrit.
- Des bandes de carton contenant quatre cases.
- Une feuille pour reproduire les bandes.

Fonctionnement :

L'enfant prend un tas d'images, les nomme (à haute voix souvent → atelier assez bruyant), les répète de façon à n'en garder que celles où l'on entend quelque chose de pareil.

Il peut y avoir plusieurs stades dans la recherche :

- Association d'idées : bébé - bûcheron - landau - etc. Ce n'est pas alors un jeu de mots «*phonétique*».

- Bateau - château - chemise - cerise

(frères par deux)

- Bateau - château - gâteau - râteau...

«*Tous frères*» mais pas isolation du phonème.

- Isolation du phonème : bateau - balle - boule - bébé.

Ici, plusieurs stades :

* L'enfant l'isole, mais il est incapable de dire ce qu'il a isolé (il le sent).

* Il l'isole, mais il le dit mal (cas des consonnes).

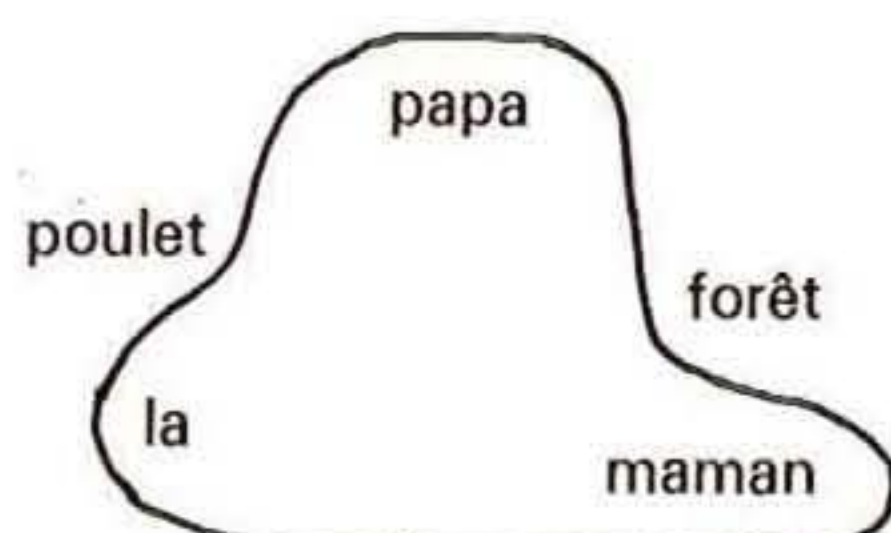
D'où nous pouvons faire là un travail de prononciation pris sur le vif et individuel (l'enfant qui parle mal se sent en état d'infériorité quand on le reprend dans un moment collectif, d'où des blocages).

Ici, il me manque vraiment la façon de faire pour corriger certains défauts (faire sentir matériellement les sons à l'enfant).

Nous avons ici un atelier de recherche qui nous met vraiment en relation orale directe avec l'enfant ; c'est là que l'on mesure les manques de chacun.

Un essai raté

L'autre jour, nous avons recherché dans les textes collectifs tous les mots où l'on entendait *a* ; ceci m'avait paru facile, j'ai donc essayé de faire des fiches :



Je demandais d'entourer les mots où l'on entendait *a*. Essai raté pour plusieurs raisons :

- Mauvaise lecture des mots ;
- Mauvaise structuration spatiale, presque tous ne savent pas mettre dans un ensemble des « choses frères » :
- * Ou ils entourent chaque élément et les relient entre eux ;
- * Ou ils forment un huit ;
- * Ou ils incluent un élément étranger par manque de sûreté du geste tout en sachant bien qu'il ne contient pas *a* (il n'y a que dans un travail individuel maître-élève que l'on peut s'apercevoir de ces difficultés).

Il y a un travail à faire en topologie avant de pouvoir utiliser de telles fiches (il faut monter un nouvel atelier pour la structuration spatiale : QUI A DES IDEES ?).

D'autre part, l'échec est peut-être dû à une étape sautée (on a toujours peur de ne pas arriver au bout), celle de la recherche individuelle des mots dans les textes propres à chaque enfant.

La collectivisation trop précoce du travail mène à un travail préfabriqué, tournant à l'automatisme et dénué de réflexion.

Nous avons bien amorcé (il me semble) le travail de phonétique. Il faut maintenant un palier, que chaque enfant fasse son propre tâtonnement dans ce domaine. Le problème est de savoir quelle forme matérielle donner à ce travail, de façon pratique et pas perdue, et qu'il serve d'outil de recherche pour le tâtonnement de chaque enfant.

Je me demande si à cette étape il ne faut pas un cahier de tâtonnement en phonétique. Comment le faire ?

Les divers outils et ateliers

Où l'on peut faire de la phonétique

- Des moments collectifs :
- * Jeux de mots ;
- * Dessins « tac-au-tac » ;
- * Chansons - comptines.
- Des « exercices » de préparation à entendre :
- * Un atelier « musique » ;
- * Un atelier rythme ;
- * Un atelier danse ;
- * Un atelier éducation corporelle ;
- * Un atelier éducation spatiale ;
- * Un atelier de maths.

Choix d'un signe pour le phonème «A»

Beaucoup d'enfants connaissent la lettre *a*, d'où la difficulté (pour le phonème *r* ou *ch* dont l'écriture n'était pas connue, pas de problème ; le signe apparaît sans ambiguïté). D'où diverses propositions :



Nous avons déjà cherché dans nos textes collectifs les mots où l'on entendait *a*.

Nous essayons de voir si on trouve *a* écrit chaque fois qu'on l'entend :

- *Papa* : oui.
- *la* : oui.
- à : « *tiens, il a un chapeau, c'est pas tout à fait le même* ».
- *maman* : « *il y est deux fois, mais je ne l'entends qu'une* » (il y a un piège, le deuxième, ce n'est pas un *a*).

L'idée de piège est une idée capitale.

L'enfant doit prendre conscience de la complexité dès le départ. Nous cherchons vraiment dans « droite » où se cache le son *a*, alors que dans « oiseaux », il est écrit à l'endroit où on ne l'entend pas.

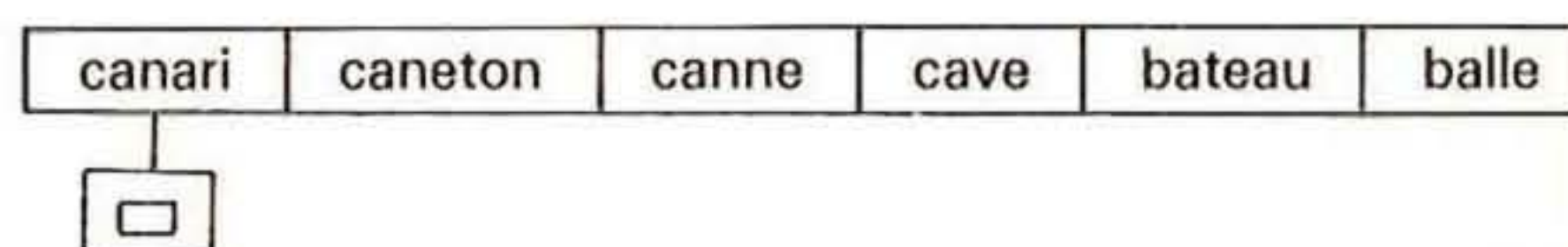
L'enfant s'aperçoit alors que la lettre *a* ne correspond pas toujours au son *a*. D'où la décision de faire un signe comme pour *r* →  qui lui voudra toujours dire : j'entends *a*.

Ce travail de réflexion sur la lettre et son emploi sera à voir pour toutes les lettres extrêmement connues — comme les voyelles —, lettres apprises dès le plus jeune âge par les parents (il sait ses lettres) comme une comptine. Il y a là un déconditionnement à faire.

Donc, nous faisons un choix parmi les signes qui s'inspirent pour la plupart du A. (Il est à remarquer que ce sont ces lettres-là que nous retrouvons souvent dans les dessins d'enfants). Après discussions, nous choisissons : .

BRAQUAGE DE L'ENFANT SUR LA SYLLABE QUI COMMENCE. (défaut favorisé à la maternelle par un pré-apprentissage de la lecture.)

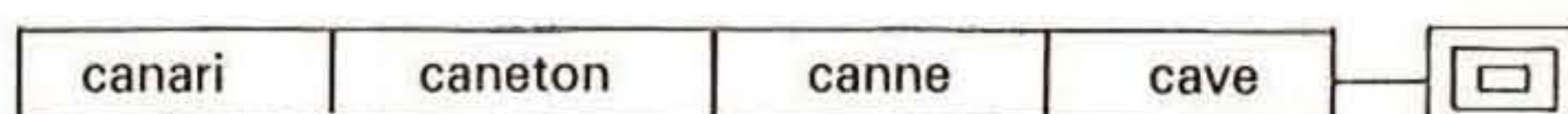
Christophe propose la suite de mots (dessins) :

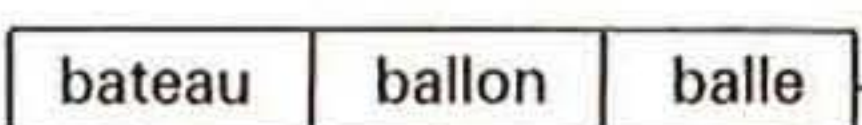


On lui demande pourquoi il a mis ce signe. Il ne sait plus, mais il dit qu'il y a deux « histoires » :

- canari - caneton - canne - cave
- bateau - balle

qu'il a mis le signe « carré » parce que « carré », ça commence par ca, comme canari, caneton, donc le  c'est ça (on le dit, on ne l'entend pas).

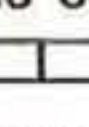
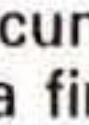


de même   → c'est ba.

Pourquoi ne pas admettre que la syllabe soit représentée par un signe ? Il y a des pistes de ce côté-là.

Je reviens alors sur le travail proposé pour leur montrer qu'il n'est pas faux, et pour essayer de leur faire entendre le phonème *a*. IMPOSSIBLE : aucun ne le trouve, et pourtant nous avons déjà isolé *a* plusieurs fois et fait des listes.

papa - droite - la - oiseaux - ...

J'ai l'impression que la projection de la syllabe *ca* empêche (début de tous les mots) l'enfant d'analyser, d'aller jusqu'au phonème qu'il a parfaitement repéré dans d'autres conditions. L'après-midi, nous avons essayé de rechercher des mots où l'on entendait *ca*  et *ba* .

1re constatation : Aucun mot n'a été proposé où la syllabe était à l'intérieur ou à la fin (peu de mots dans ce cas).

2e constatation : Déjà des confusions entre : *ga* - *ca* chez la plupart.

3e constatation : Je propose le mot *bécasse*. Il est rejeté par tous les enfants : « Dans *bécasse*, on entend *bo*, on n'entend pas *ca* ». Les enfants sont déjà conditionnés à n'entendre que le début des mots.

Même constatation quand je propose le mot « *cabane* ». Ce qui est curieux, c'est que dans d'autres cas où l'occasion de classer par syllabe est moins nette, l'enfant classe par phonème.

AUTRE EXEMPLE

Le 13-10, travail avec un petit groupe sur un document de maths qui parlait des animaux de la ferme. On arrive à ceci :



et aux dessins :

cheval - cochon - vache - chat - chapeau - ... biche

Le 14-10, présentation aux autres de ce travail.

Isolation du phonème **ON**

Choix d'un signe —> un rond comme **rond**.

○ : oui, mais cela ressemble à ⊙ ou zéro.

Il faut mettre quelque chose dedans. Diverses propositions :



On cherche celui qui est le plus rapide. On compte les gestes. Choix du ⊙ (deux gestes).

Christophe : « Dans mouton, ⊙ est à la fin et dans cochon aussi. »

Nous cherchons comment le marquer. On ne sait pas écrire les mots. Alors je propose :



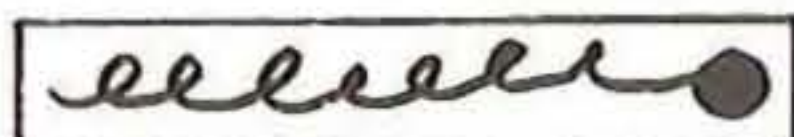
Voilà « cochon » et « mouton » écrits, comment marquer l'endroit où on l'entend ? David propose :

« Si c'est au début, on met un gros point, au début,

comme ça



si c'est à la fin



si c'est à l'intérieur



L'isolation du phonème s'affine. L'enfant maintenant essaie de le situer dans le mot.

REPERCUSSION SUR L'ATELIER

Chaque dessin peut-être accompagné de la représentation du mot



Il est peut-être dommage qu'à la place du point on n'ait pas pensé à mettre le signe phonétique. C'était un pas de plus vers l'écriture phonétique du mot. C'était sans doute prématuré.

AUTRE EXEMPLE : le 27 octobre

Samedi, en relisant le conte et en recherchant ensemble les mots où l'on entendait A (a), on a remarqué que l'on pouvait écrire en phonétique le début de « araignées », parce que l'on entend A (ar). Aussitôt, jeu de mots : c'est comme « arbre, arrosoir »... mais, n'ayant pas eu le temps, nous reportons le jeu de mots au lundi. Voici les mots où les enfants ont entendu A (ar) :

« arcachon - arbre - arrosoir - araignée - par - gare - parachute - arrêté - barque - parapluie - boire - paris - haricot - parc - car - arc. »

4 élèves sur 23 n'en ont pas trouvé (fleur, bateau, avion) un seul son. (Il est intéressant de remarquer que pour certains, la syllabe n'intervient pas (paris, parachute).

Nous avons inversé A (en montrant bien quel son était le premier, quel son le second et en indiquant le sens de la lecture - difficulté d'association des deux phonèmes en lecture). Il n'est pas évident pour certains encore que A et A donnent A (ar)

Voici la liste de mots : raton - raté - rat - râteau - râpe - bras - gras - rappeler - râler - crapaud - crabe - grappe - ratisser - gratter (5 n'ont pas trouvé).

Confusion : grand (David) - ar/RA : carotte (Christian) - arbre (Nathalie).

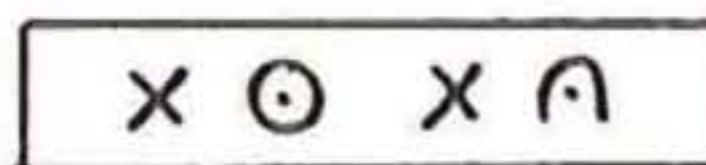
le 6 novembre

Nous sommes en train d'isoler le son i : i. Même démarche que pour les autres. Quand, dans la recherche des mots contenant i dans les textes, David dit :

« Dans conduit, j'entends i et i. »

on i

On est avant le i. Je fais préciser : « J'entends quelque chose, puis i, puis quelque chose et i à la fin. »



On analyse ainsi d'autres mots contenant deux sons étudiés. Nous arrivons ainsi à chercher dans nos prénoms et noms si l'on entend i et i.

Mais il faut bien déterminer la place de chacun des phonèmes. C'est encore et toujours retomber sur quelque chose de visuel.

J'ai alors l'idée de prendre le tambourin qui représentera i et le xylophone pour i.

Et nous frappons successivement sur nos appareils suivant ce que nous entendons dans nos noms :

Philippe : xyl. - xyl.

Christophe : tamb. - xyl.

Patricia : tamb. - xyl. - xyl.

Ceci est un travail difficile qui nécessite beaucoup d'attention, mais qui a l'air d'avoir du succès. Un nouvel atelier est né (pour quelque temps) : lire une liste de mots et frapper sur différents instruments les sons correspondants.

le 10 novembre

Nous sommes amenés à considérer la place des phonèmes les uns par rapport aux autres.

Quelquefois, le i est avec A ou i ou i. Quelquefois, il est devant, quelquefois derrière.

Ecriture (à la chaîne) de toutes les possibilités :

i A	i A	i i	A i	Φ %	i i
% i	i %	Φ A	A Φ	Φ i	i i
i A	i i	A Φ	A %		

Nous essayons de les lire. D'abord, nous marquons le sens de la lecture (énorme difficulté pour lire la plupart de ces associations de phonèmes).

1. Les plus faciles à lire sont ceux commençant par un phonème qui sonne :

A Φ A % A % A Φ
al ach ich il

ou par deux phonèmes qui sonnent :

A i i i
aon ion

2. La grosse difficulté est quand le premier phonème est une consonne ; il est plus difficile d'associer :

i A A i
r a que a r

Beaucoup disent re a (il me semble que l'association r-a est moins naturelle que ar, ce qui explique que certains enfants découpent le mot à partir d'un « phonème sonnant » : parapluie. Le phonème consonne du début est souvent escamoté, du moins par l'oreille. Dans la syllabe ra, la prédominance est au a.

A	a	ta	←O	è ai ê ei	%	ch	φ	l li
↑	o	au	⊙	é	□	r rr	⊙	m mm
⊙	i	hi	4	eu	⊙	t tt	!	g g g
⊙	u		†	un	□	d	ø	j j j
⊙	on	om	^A	oi	†	p pp	⊙	o ω c
Y	ou				⊗	b	ω	o ^{aoe} z
Δ	am	on am			⊙	f ph ff	†	ill ii
◁	e				⊙	r	⊙	gn
↳	o				⊙	c qu k		
⊕	in	om en			ψ	n nn		

Ceci expliquerait peut-être les confusions entre :

vache - fache
bache - lache

L'association A % a été une des premières repérées sans faute
ach
ache
par presque tous.

Nous avons fait un test pour voir ceux qui, à la dictée, étaient capables de transcrire en signes des associations de phonèmes.

→	→	→	→	→	→	→
□ A	% A	⊙ %	□ A	⊙	A □	→
			etc...			
			A □ A	A □ A		

Nous prenons bien soin avant, de marquer dans chaque case le sens de la lecture.

Constatations faites à partir de ce premier test : il fallait écrire 16 associations, donc deux à trois phonèmes. Seize enfants ont fait ce travail :

FAUTES	0 à 4 f	4 à 8 f	8 à 12 f	12 à 16 f
ENFANTS	8	3	3	2

a : Très peu de fautes de phonèmes (confusion).
b : il manque le phonème qui ne sonne pas : la, ra, etc.
c : peu d'inversion.
d : la plupart des fautes sont des manques (cases vides).
f : très peu d'enfants ont entendu le 3e phonème dans les associations à trois (on ne l'avait pas vu).
g : deux enfants ont fait n'importe quoi.

Phonétique en classe de S.E. (C.P.4)

Préalable

Démarrage, moments de travail et recherches collectives communs avec les C.P. et les cinq ans ; aucune expérience dans ce domaine avec les enfants, d'où un tâtonnement et une recherche faite pour moi en même temps que les enfants (cinq ans) ; cependant une approche et une sensibilisation à la phonétique et aux mécanismes de la lecture sûrement trop rapides ou trop importantes dues à la présence des C.P.

Etapes et évolution des S.E.

Importance de l'expression orale dans ma classe :

- Travail sur les syllabes : les bruits et leur place dans les prénoms, dans ce qui est dit (comptine). Matérialisés par la frappe, les gestes, des ronds auto-collants.
- Assez vite, mots où l'on entend la même syllabe : citron - tronc - trompette - manteau - tomate - auto.
- Puis quelques enfants créent une comptine avec même phonème toutes les deux phrases :

Le petit moulin lin lin

est dans le jardin.

Quand il tourne en rond

il voit un cochon.

Quand il va en haut

il fait du judo.

D'où passage aux sons et phonèmes :

- * Comptines.
- * Jeux spontanés sur les prénoms : Daniel fait du miel.
- * Jeux, mots en chaîne sur des phonèmes : ch, i, etc. ; chat, cochon, chou...
- * Comptines avec un son revenant souvent.

JUSQU'A PRESENT, AUCUNE REFERENCE ECRITE.

Février : L'isolation devenant de plus en plus fréquente, on va essayer de choisir un signe qui dira ce qu'on entend : CHOIX D'UN SIGNE POUR LES SONS qui reviennent souvent dans la classe.

Très vite, foisonnement de sons et épellation des mots, foisonnement des signes.

Ce foisonnement ne gêne pas les enfants qui s'amuse beaucoup.

Mars : L'épellation conduit à un codage des textes, car le nombre de sons et phonèmes isolés devient important.

Envois aux correspondants, déchiffrement avec effort pour compléter et choisir un capital de signes communs.

Créations de comptines et textes par les enfants sur un son ou phonème.

Beau lasso

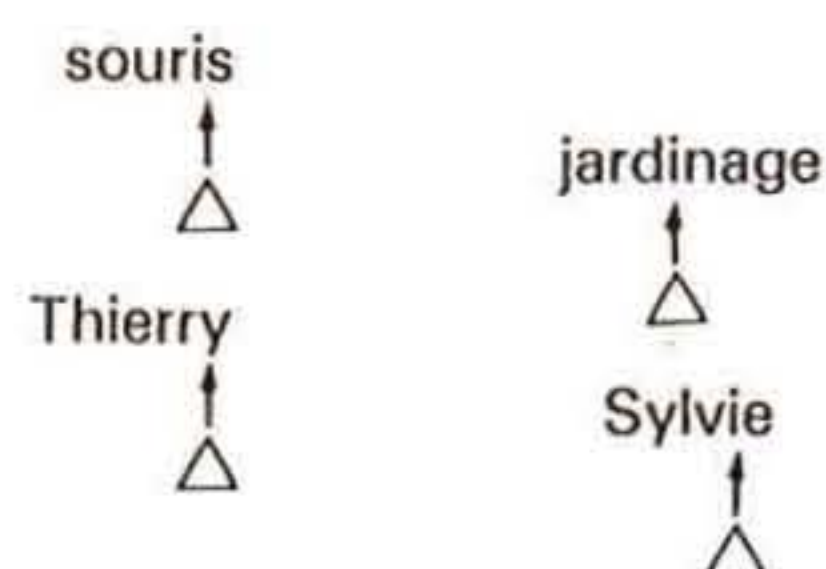
et grand marteau

tombent dans l'eau

partent en bateau.

Un gitan est blanc comme du blanc.

Depuis quelque temps, liaison avec les textes et sur les prénoms ; sur six textes, on a cherché ce qu'on entendait souvent. On écoute, on regarde le signe puis ce qui y correspond. Exemple (textes et prénoms) :



On voit que quand on entend Δ on a plusieurs façons de l'écrire. Même chose pour le • (a), le ^ (é, ai, etc.), le O (o, au, etc.).

Conclusion :

- Une sensibilisation lente pour entendre.
- Des difficultés à suivre le même son au début ; maintenant, chaîne de mots très longue et sans erreur : papa-rat-chat-drap-tra la la...
- Bien qu'apporté par la maîtresse, fixé dans le temps et collectivement, c'est devenu naturel de s'entendre, de s'écouter (seul, avec les copains), de se corriger. C'est vécu comme un jeu qui, à certains moments, dure toute la journée.
- Quelques enfants ont fait des recherches en ateliers sur les sons ou les phonèmes (tampons).

Cependant, bien que le moment phonétique ait été fixe, ça n'a pas été quelque chose d'ennuyeux pour les enfants, mais un climat général, un foisonnement d'écoute, de jeux de langage à travers ce qui se faisait et ce qui se disait : danses, jeux dramatiques, musique, etc.).

Il me semble qu'au stade où en sont les enfants, cela va aider beaucoup d'entre eux à aborder la lecture.

La phonétique dans ma classe (S.E. - C.P. - C.E.1)

J'ai introduit la phonétique dans ma classe par le jeu. Nous avons d'abord joué collectivement avec nos prénoms, et nous avons eu bien sûr le frappé syllabique (ex. : Lau/rent). Nous avons joué avec d'autres mots, n'importe lesquels, ceux qui nous venaient à l'esprit.

Un jour, un enfant a proposé la notation suivante :

bateau ○○ maison ○○

Aucune contestation de la part des autres.

De là sont partis certains travaux individuels :

maison ○○ mémé ○○ parapluie ○○○
parachute ○○○ parapapa ○○○

L'analyse auditive des mots n'ayant pas l'air d'évoluer (j'étais peut-être trop pressée), j'ai proposé d'écouter chaque syllabe afin de voir si l'on entendait ou non plusieurs choses. Exemple : bateau ○○○

Pour certains mots, cela était facile (et pour certains enfants aussi). C'était un peu prématuré, mais cela a été vite abandonné : les enfants avaient pris conscience qu'écouter un mot, ce n'était pas seulement frapper les syllabes. Dès lors, les enfants ont vite été capables d'isoler des phonèmes. A tous moments de la journée, des réflexions fusaient :

- Thierry — «i»
 - Papa — «a»
 - «Papa, c'est comme dans pipi, on entend p».
- C'était un jeu purement oral.

Puis deux enfants ont voulu un jour classer des mots, ceux où l'on entendait «i» et ceux où l'on entendait «p». Les voilà donc assises à leurs tables en train de se creuser stérilement la tête, jusqu'au moment où elles se sont levées et ont fait le tour de la classe :

- «Tiens, disque — «i»
- style — «i»...»

J'ai donc senti les difficultés à travailler ainsi. Un vieux fichier sur lequel étaient collées des images m'a bien rendu service et a servi de support à un tel travail.

Utilisations de ce fichier

Il permet un travail et une recherche individuelle :

- L'enfant a isolé un phonème, comme ça, instinctivement, naturellement et il établit une liste.
- L'enfant regarde les images ; il en choisit :
- * Il les classe par associations d'idées. Ex. : seau, pelle, râteau... Ce n'est pas le but recherché.
- * Il les classe par syllabes (ex. : bateau, banane...), par double syllabes (parachute, parapluie...).
- Il les classe parce qu'il entend quelque chose de pareil, mais ne sait pas dire quoi.
- Il les classe parce qu'il entend dans tous le même phonème :
- * D'abord des phonèmes forts (i, on, a...) ;
- * Puis des plus faibles.

Importance du contrôle pour le maître :

1. Si l'enfant a mis l'image d'un géranium dans la série de «f», il n'y a pas forcément erreur. L'enfant vous lira fleur, non géranium, donc il aura raison.
2. On peut aussi déceler certaines erreurs, notamment :
 - «o» ouvert et «on» ;
 - «in» et «un» ;
 - «j» et «ch»...

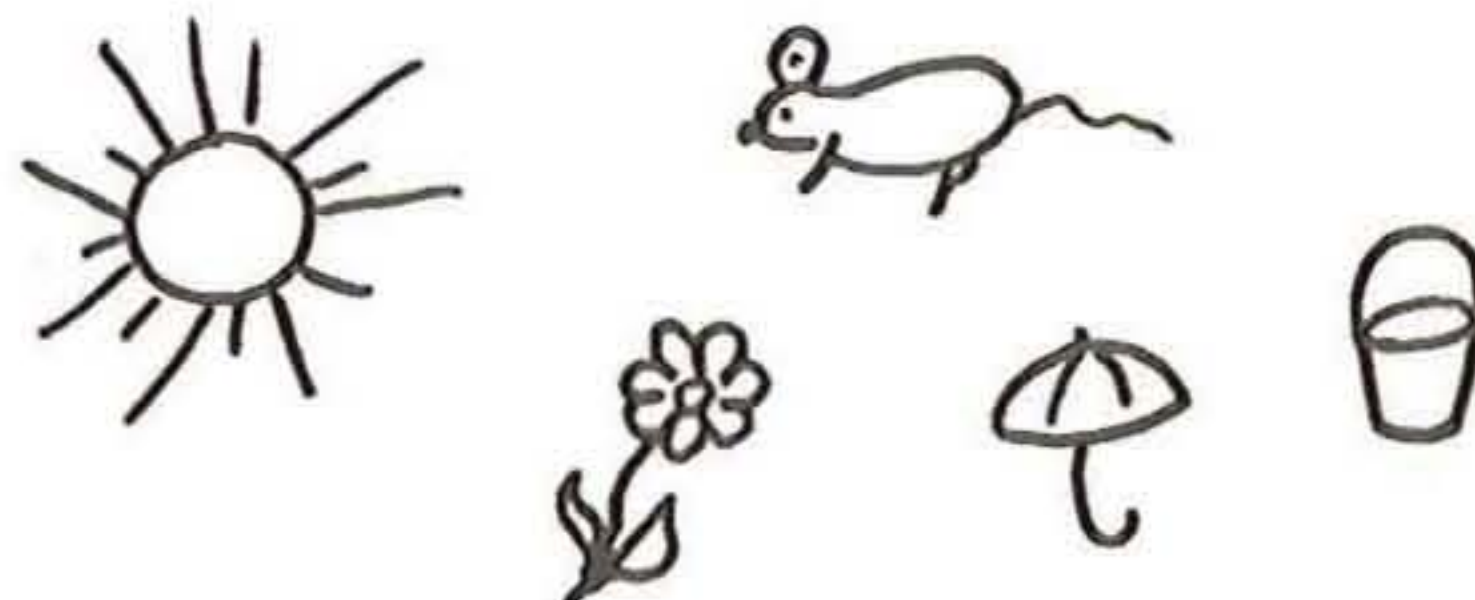
Dès lors, pour noter leurs recherches, les enfants ont dû introduire un signe.

L'enfant, en ce début d'année, ne sait pas écrire «i» ou «p» ou «f» ; donc pour noter que l'on entend «i» ou «p» ou «f», il doit se trouver un codage.

Et le tâtonnement ainsi commencé va en s'approfondissant, en s'affinant.

L'atelier phonétique est un atelier très populaire, qui finalement éclate. Le «jeu de mots» oral naît à maintes occasions dans la journée. La recherche des enfants s'affinant donc a donné naissance à d'autres pistes de travail.

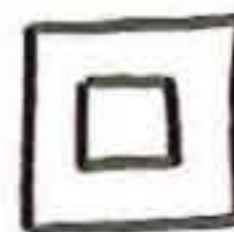
Exemple : Un matin, Sylvain nous a dit : «J'ai une devinette. Dans ce que je vais dire, il y a quelque chose de pareil. A vous de deviner !» Nous avons donc joué à ce «jeu de devinette» assez souvent et je l'ai concrétisé par des fiches :



Deux avantages :

- Vérifier si un enfant a une connaissance sûre du phonème ;
- Permettre à un enfant de découvrir facilement un phonème, l'aider (des fois, cela n'a pas marché).

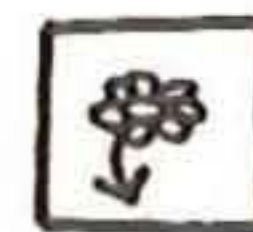
Autre exemple : Sébastien dessine (section enfantine).



(feuille)



(feuillet)



(fleur)

Ensemble, on a vu que ça allait bien ensemble, parce qu'on entendait quelque chose de pareil (certains ne l'entendaient pas). Alors, on a accroché les cases. «Tiens, on dirait un train.»



FICHES

Ce fut là la naissance du jeu de mots. Le travail s'est effectué finalement plus individuellement par les fiches «petits trains» qu'en commun et oralement. Bien sûr, ces «petits trains» étaient présentés aux copains : on les prolongeait, les discutait, les affinait...

C'est par ce système «petit train» que les enfants de section enfantine ont trouvé une voie (classement d'images trop difficile, difficulté à entourer pour les fiches précédentes). J'ai eu une foison de «petits trains» des sections enfantines, faits seul ou à deux ou trois.

Avantage de ces fiches :

- Cases vite remplies, donc ça plaît.
- Non contraignantes.
- Par ce moyen apparemment facile pour les enfants, les petits surtout ont sympathisé avec la «phonétique» à laquelle ils n'avaient pratiquement pas accroché.
- C'est amusant de relire ses dessins.
- Il semblerait que beaucoup de phonèmes aient été isolés plus facilement (il se dégage mieux apparemment toujours (ce n'est pas sûr) à la lecture d'une suite de mots).

Le «jeu de mots» oral en commun a eu également beaucoup d'importance. Je n'ai pas ici le temps nécessaire pour approfondir. Juste quelques mots donc à ce sujet :

- Moins populaire que le «petit train».
- Difficultés, pour certains enfants que l'on dit timides, de parler à leur tour (légèrement paniqués) et pourtant, pour certains, j'étais sûre qu'ils étaient capables de trouver un mot.
- A mon avis, les enfants s'enfermaient dans un phonème fort et n'en sortaient pas. Exemple : mouton - bonbon - melon...

(Ce que j'attendais était sans doute prématuré, bien que pourtant leurs découvertes de phonèmes étaient à l'époque assez variées ; ils avaient sans doute besoin de les assurer.)

Voilà donc en gros comment s'est passé le premier trimestre. Je précise bien que cet atelier avait dans la classe la même place que tout autre atelier : maths, lecture, peinture, graphisme...

Ce travail était complètement indépendant du travail que nous faisons en lecture. Parallèlement donc, nous avons lu d'une façon globale ; les enfants ont écrit des textes, des histoires, des albums... soit avec des mots communs, soit avec des mots que je leur écrivais. Il n'y a eu pendant le premier trimestre aucune écriture analytique.

Bilan en fin du premier trimestre

Les enfants ont découvert, ont aimé ce travail. Ils ont tâtonné, ont forgé petit à petit cet outil qui devenait de plus en plus sûr. A la fin du premier trimestre, tous les enfants du C.P. (à part un) étaient capables d'isoler rapidement et sûrement pratiquement tous les phonèmes (ceux qu'ils n'avaient pas découvert, c'est souvent parce qu'ils n'avaient pas eu l'occasion de les isoler).

En lecture, ils lisaient donc des mots globalement.

J'avoue moi avoir été très inquiète. J'avais l'impression qu'en lecture ça n'avancait pas, d'autant plus qu'en fin de trimestre, il y a l'abandon quasi complet de l'atelier phonétique tel qu'il était conçu jusqu'alors. La raison n'était pas le désintéressement comme je l'avais pensé un moment. Les enfants avaient suffisamment tâtonné dans cette isolation du phonème. Ils avaient franchi un premier cap, ils savaient démantibuler la machine.

Donc, ensemble, nous avons fait le point. Cela était nécessaire, pour les enfants et pour moi car j'étais personnellement un peu perdue. Ensemble nous avons fait de nouveaux panneaux, et les enfants et moi avons pris conscience du large éventail que nous possédions.

Nous avons donc joué avec ces phonèmes. Nous avons essayé de les associer, de les mettre ensemble, de construire des mots simples d'abord. Me voilà en terrain sûr. Ouf, je souffle, je me sens mieux, nous avons enfin croisé la route vers l'écriture, vers la lecture.

Ce qui est frappant, c'est la facilité avec laquelle sont écrits phonétiquement les mots dès le départ de ce nouveau travail, ce qui est à mon avis d'une importance capitale lorsqu'on replace l'enfant dans des situations futures d'orthographe de mots difficiles et inconnus (je pense notamment à un niveau C.E.-C.M.). L'enfant ne sera jamais pris de court.

Rentrée de Noël

Nous revoilà donc avec notre écriture phonétique, nos textes (à lire, à écrire). C'est un lent démarrage. Ça piétine, mais peu de temps. Fin janvier, c'est le déclic, l'explosion.

En lisant le texte de Katia Pinlou, Sylvain nous dit : «C'est drôle, dans Pinlou et Sylvain, c'est pareil mais c'est pas pareil.» Alors il s'explique : «Quand je dis «pin», je dis «in», mais pas tout seul ; il est accroché à «p» et quand je dis Sylvain, je dis «vain» parce que «in» ça va avec «v».

Un autre exemple : Dans Nadine, on entend «n». On l'entend avant «a», donc «n», c'est ça : nadine.

Nous partons donc à la recherche de la graphie réelle des phonèmes. Et les remarques continuent. Un matin, on trouve «route» dans un texte des correspondants. On essaie de lire ce mot. Là où il y a «ou», devant, il y a «r», alors ça doit se lire «rou». Dans Pinlou on dit «lou» parce qu'il y a «l» devant. Et la syllabe est découverte, et ça les amuse, toutes ces associations. C'est dans ce sens que les enfants travaillent maintenant à l'atelier phonétique.

Maintenant que les enfants commencent à déchiffrer (ils arrivent à lire des livrets de la Bibliothèque Enfantine), j'ai constaté :

1. Qu'en lisant, les enfants ne disent pas «n'importe quoi». Pour déchiffrer un mot inconnu, ils réfléchissent (ça commence par «ionc», ce n'est pas...).

2. Une rapide association de deux sons en syllabe.
3. La prise de conscience des lettres-pièges (a - an - ai...).

Démarrage en phonétique (S.E. - C.P. - C.E.)

C'était à un week-end à Bégadan, je ne sais plus trop quand ; nous avions parlé des outils et, entre autres, des livrets de lecture édités par le groupe. Jean-Jacques avait alors montré comment il les utilisait pour des recherches en lecture : à la fin de chaque livret, il y avait des sortes de hiéroglyphes assorties de «patates» (ensemble). Ça, c'était ma première impression sur ce que j'ai appris par la suite être les signes phonétiques employés dans sa classe à cette époque.

Puis l'idée a fait son chemin. Je n'ai eu l'occasion d'en reparler avec les copains qu'à un week-end à Artigues, en début d'année scolaire.

La phonétique me préoccupait et je commençais à sentir le besoin de commencer avec les enfants à tâtonner dans ce domaine que j'avais ignoré et jamais analysé jusqu'à ce jour. Comme cela se passe généralement quand on est un peu sensibilisé à un problème, l'occasion fut vite «trouvée» et «saisie». Voici donc la présentation des travaux des enfants dans ce domaine. Je dois préciser que, contrairement à ce qu'il faudrait faire dans ce domaine en particulier, nous avons surtout travaillé collectivement. Tous les enfants n'ont pas inventé leur signe phonétique.

L'occasion du démarrage

J'avais l'habitude de faire «frapper» les mots, c'est-à-dire écouter les syllabes prononcées dans chaque mot. Les enfants frappent sur leur bureau, collectivement ou individuellement, les mots qu'ils choisissent dans un texte.

Cette année, j'avais dans ma classe Valérie qui est gauchère. Je me suis aperçue qu'elle frappait les mots, sur son bureau, dans le sens contraire de celui de notre écriture, ce qui est normal pour elle.

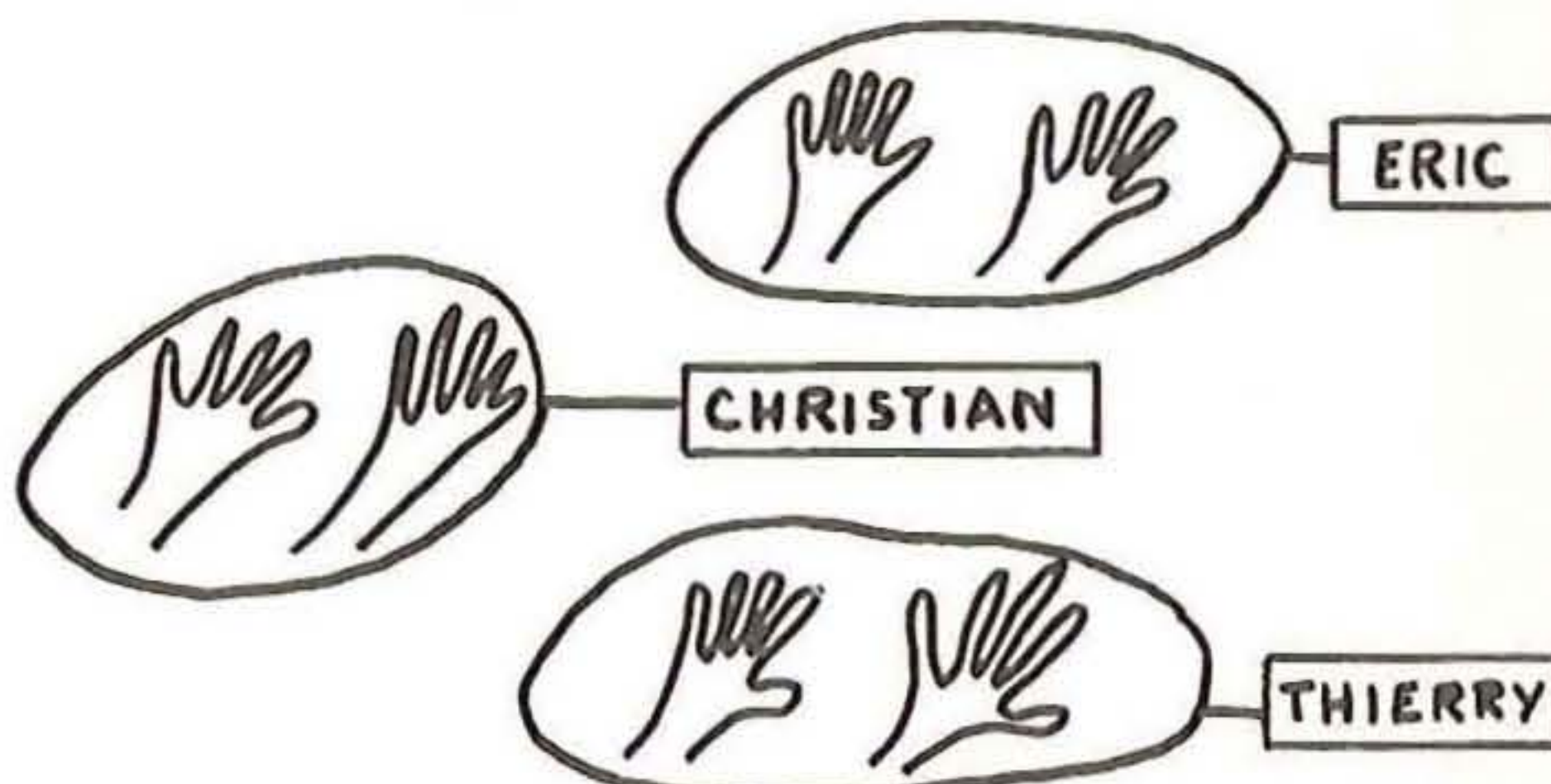
J'ai donc pensé que pour elle il serait bon de représenter les mains chaque fois qu'elle frappe. Valérie a donc dessiné ses mains au tableau à mesure qu'elle frappait un mot.

Exemple : Valérie représente le mot «Nathalie» (prénom de sa sœur). Elle dessine sa main droite posée sur le tableau.

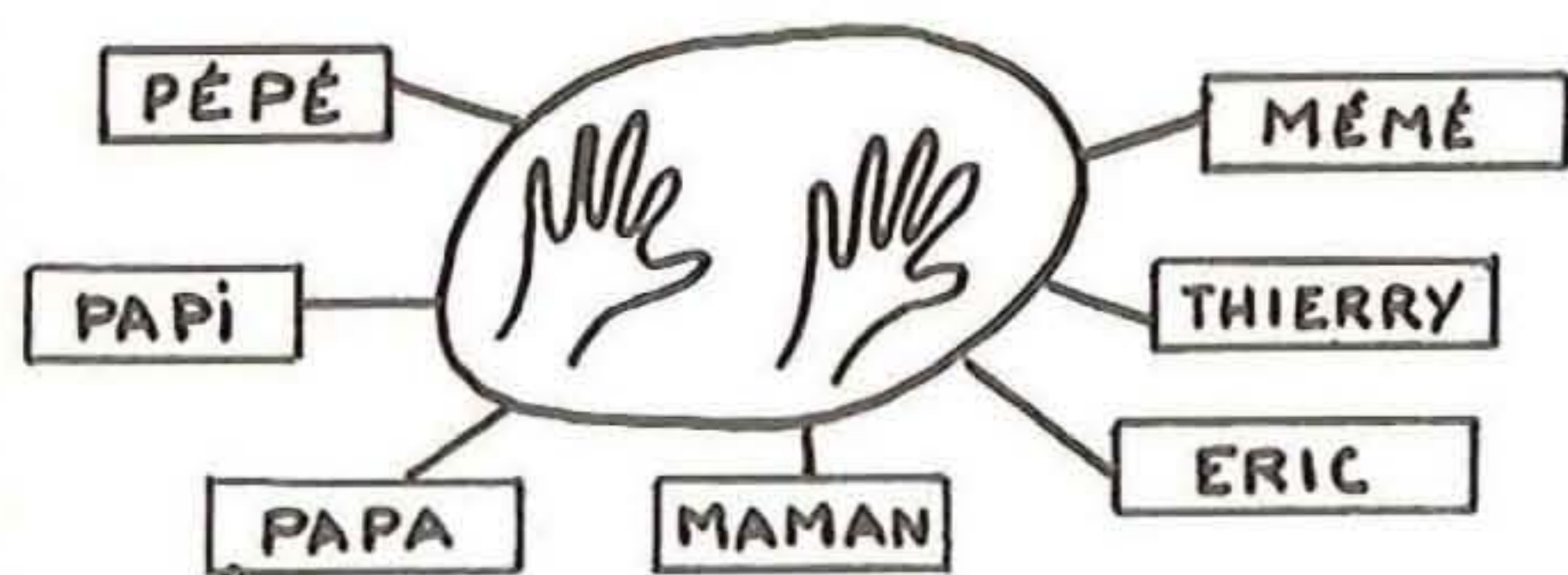


A partir de cette représentation, les enfants jouent beaucoup. Représenter des mots avec leurs mains dessinées est passionnant. D'où beaucoup de recherches individuelles.

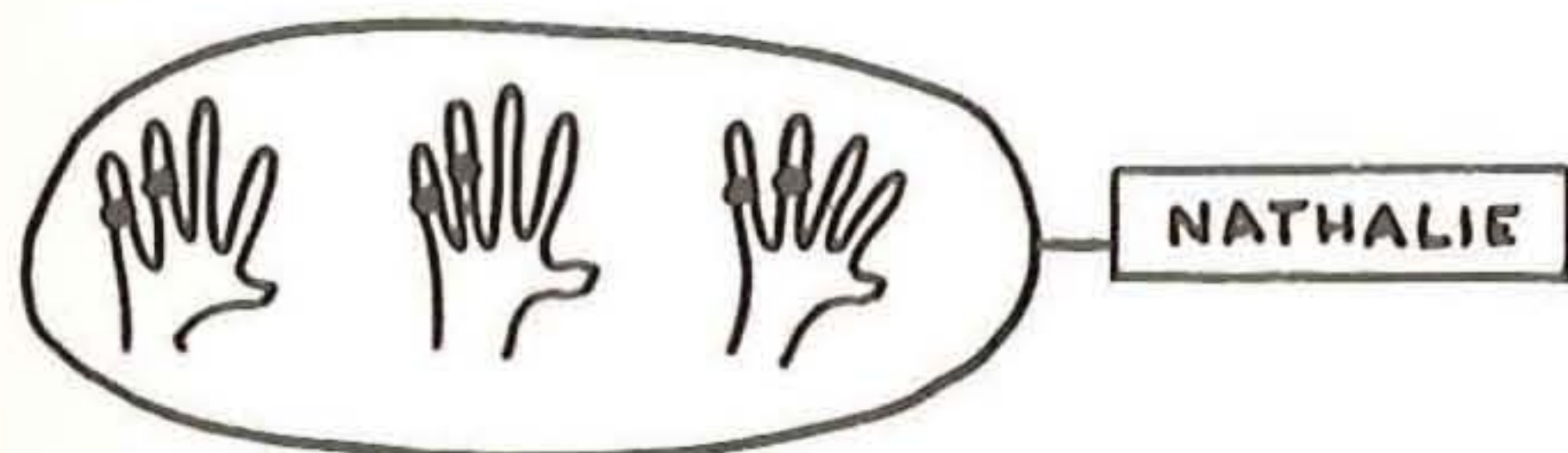
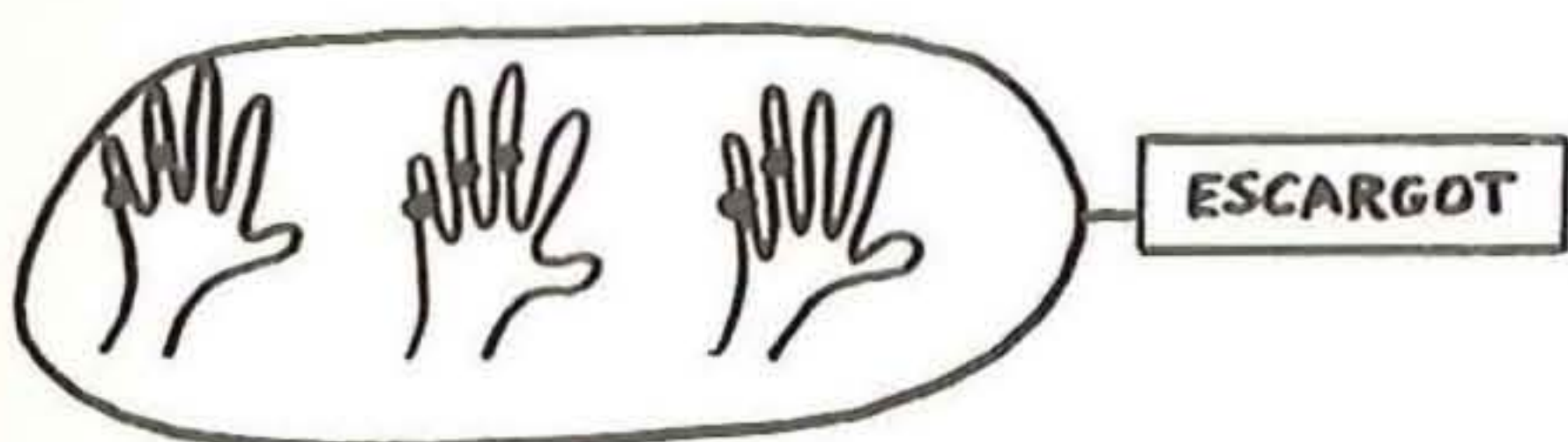
Recherche de Pierre (5-05) :



Au cours de la présentation, Eric fait remarquer qu'on pourrait présenter tout cela par le même dessin, c'est-à-dire :



D'où nécessité d'une différenciation à l'intérieur de la représentation. Le travail de Pierre est complété par l'idée de Jean-Pierre. Celui-ci propose de colorier sur les doigts une bague pour chaque phonème à l'intérieur de chaque syllabe.



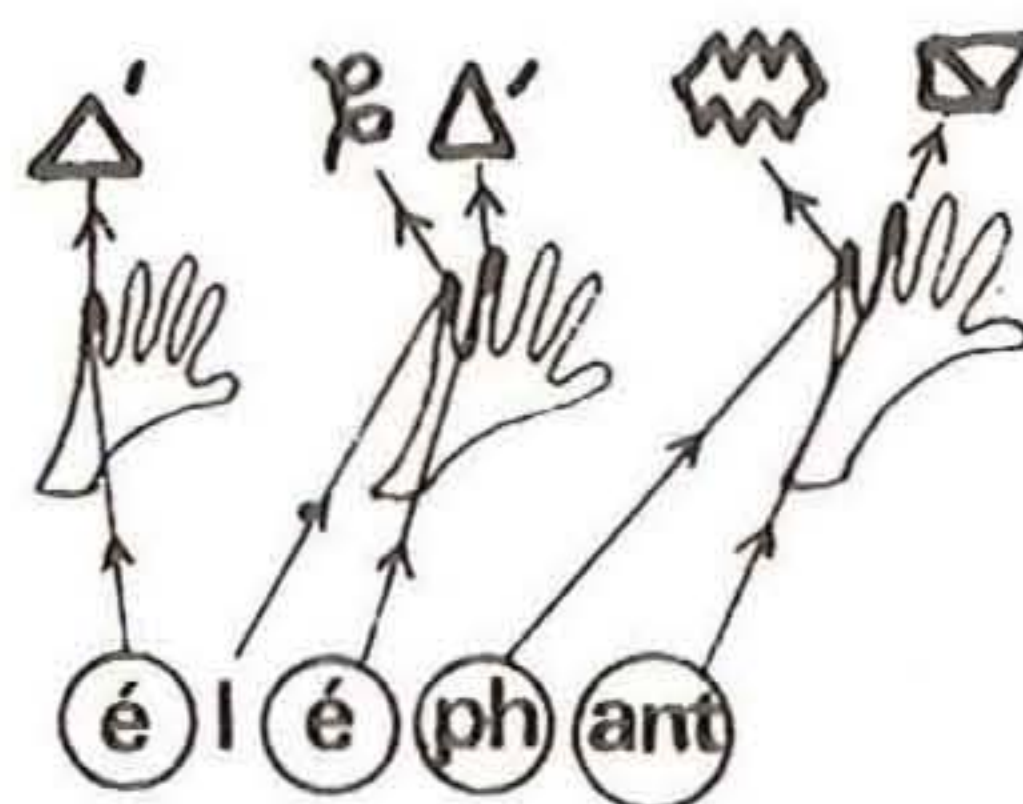
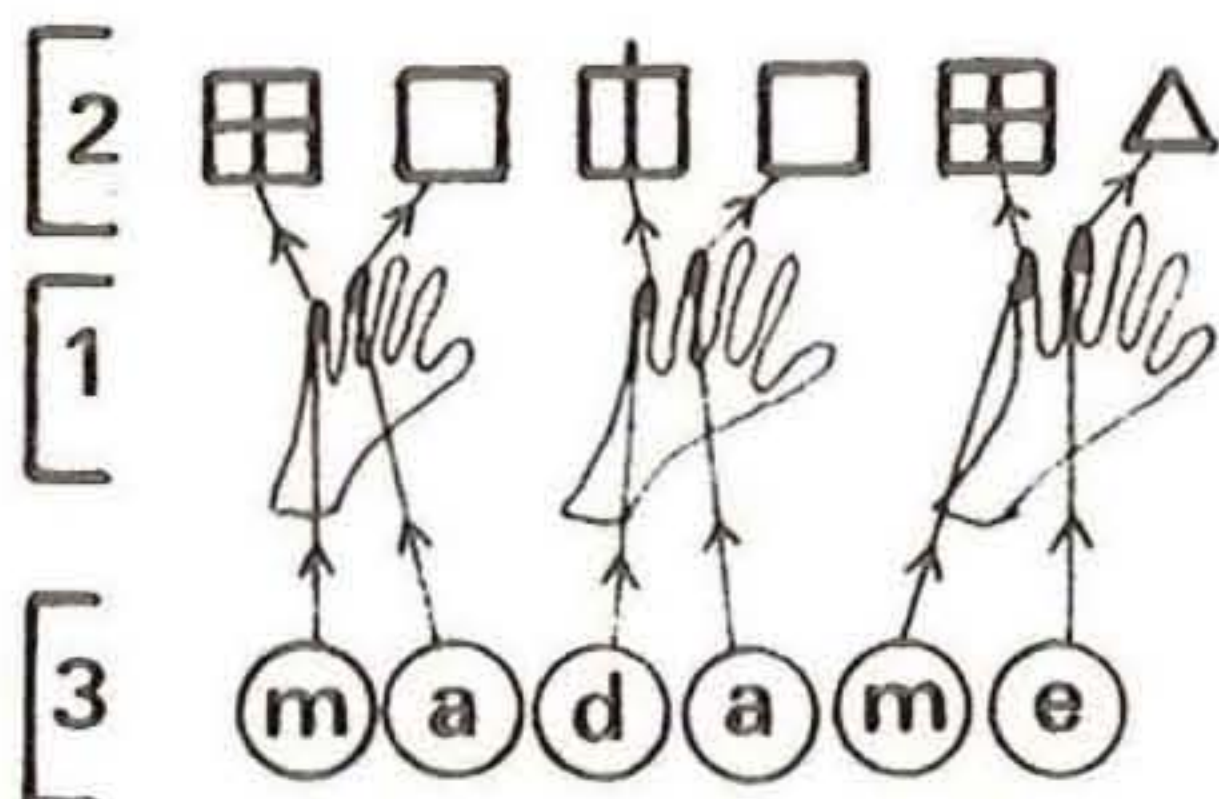
Cependant, cette idée de bague à tous les doigts n'est pas tout à fait dans le goût des enfants de Mombrier !

Karine préfère colorier les ongles ; d'ailleurs cela va plus vite. Elle s'attaque à représenter des quantités de mots en coloriant les ongles :



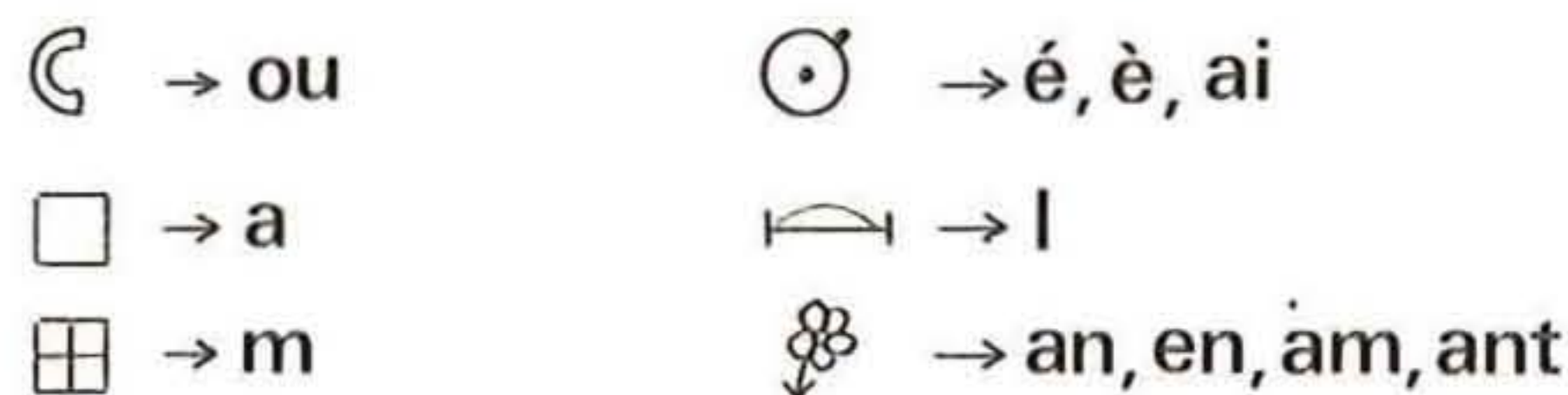
Je lui propose alors de différencier encore plus en lui disant que pour chaque phonème, elle pourrait inventer un signe. Ça lui plaît tout de suite et elle invente une dizaine de signes. Elle écrit des messages avec ses signes sur une feuille et demande aux copains de trouver les mots correspondants.

Exemple :



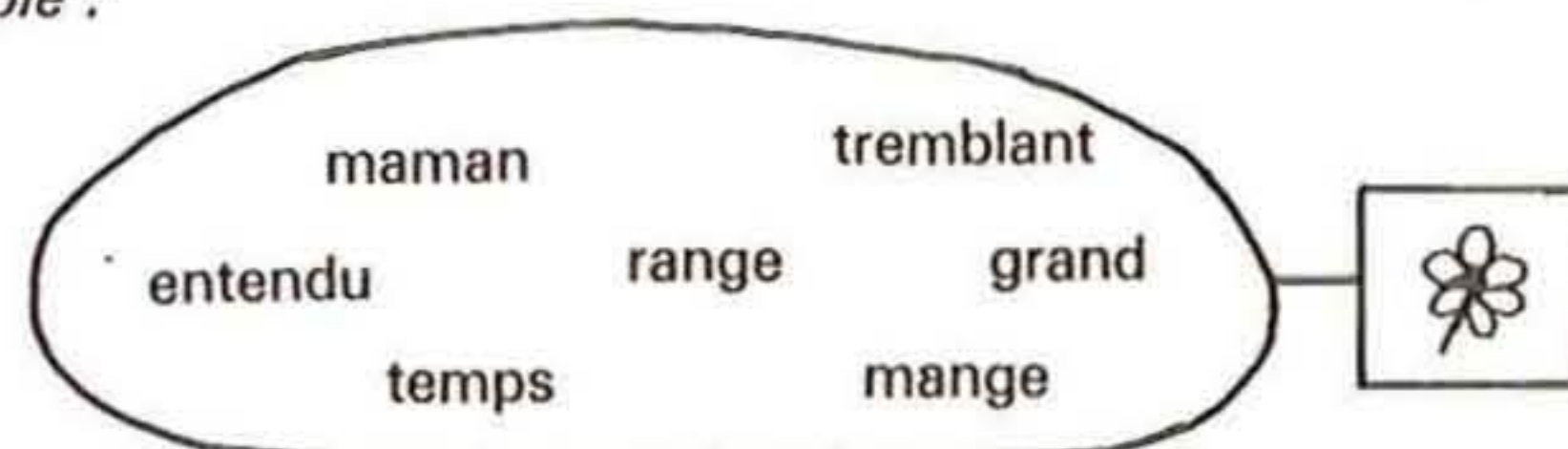
A la suite des présentations des messages de Karine, certains ont critiqué les signes qu'elle employait, parce qu'ils ne leur plaisaient pas ou parce qu'ils ressemblaient trop à des lettres.

Nous en sommes donc venus à choisir les signes qui plaisaient à la majorité chaque fois que nous travaillions sur un phonème ou sur un son. Nous avons alors commencé un alphabet phonétique qui comprend actuellement une vingtaine de signes correspondant aux phonèmes isolés collectivement à la suite de lecture de textes ou de présentation de travaux :



Ces signes sont bien commodes pour représenter une recherche sur les phonèmes.

Exemple :



Apports de la phonétique

Elargissement des possibilités de recherche des enfants dans le domaine de la lecture.

J'ai été plus sensible aux remarques des enfants sur les possibilités de changement de place des lettres, ou de substitution de lettre.

Remarque d'un enfant : « Dans **UNE**, je cache le **E** et j'ai **UN**. Dans **UN**, je remplace le **U** par **I**, j'ai **IN** → je remplace le **I** par **A**, j'ai **AN**, je remplace le **A** par **O**, j'ai **ON**, etc. »

De très nombreuses pistes dans ce sens sont venues vers janvier.

Actuellement (avril) les enfants (C.P.) se posent beaucoup plus de questions quand ils écrivent leurs textes. Pour écrire un mot compliqué, par exemple « nouveau », ils se demandent : le **OU** s'écrit-il : **OU** ? **OUS** ? **OUP** ?

Or, on s'est aperçu dans nos chasses aux sons (ou chasse au mots) que, lorsqu'il est placé au milieu d'un mot, le son **OU** s'écrit **O.U**.

L'enfant écrit donc a priori « **NOU** », puis il cherche à écrire **VEAU**. Il connaît **V**, mais pour **O**, est-ce :

- Le **O** de escargot — **OT** ?
- Celui de Olivier — **O** ?
- Celui de crapaud — **AUD** ?
- Ou celui de bateau — **EAU** ?

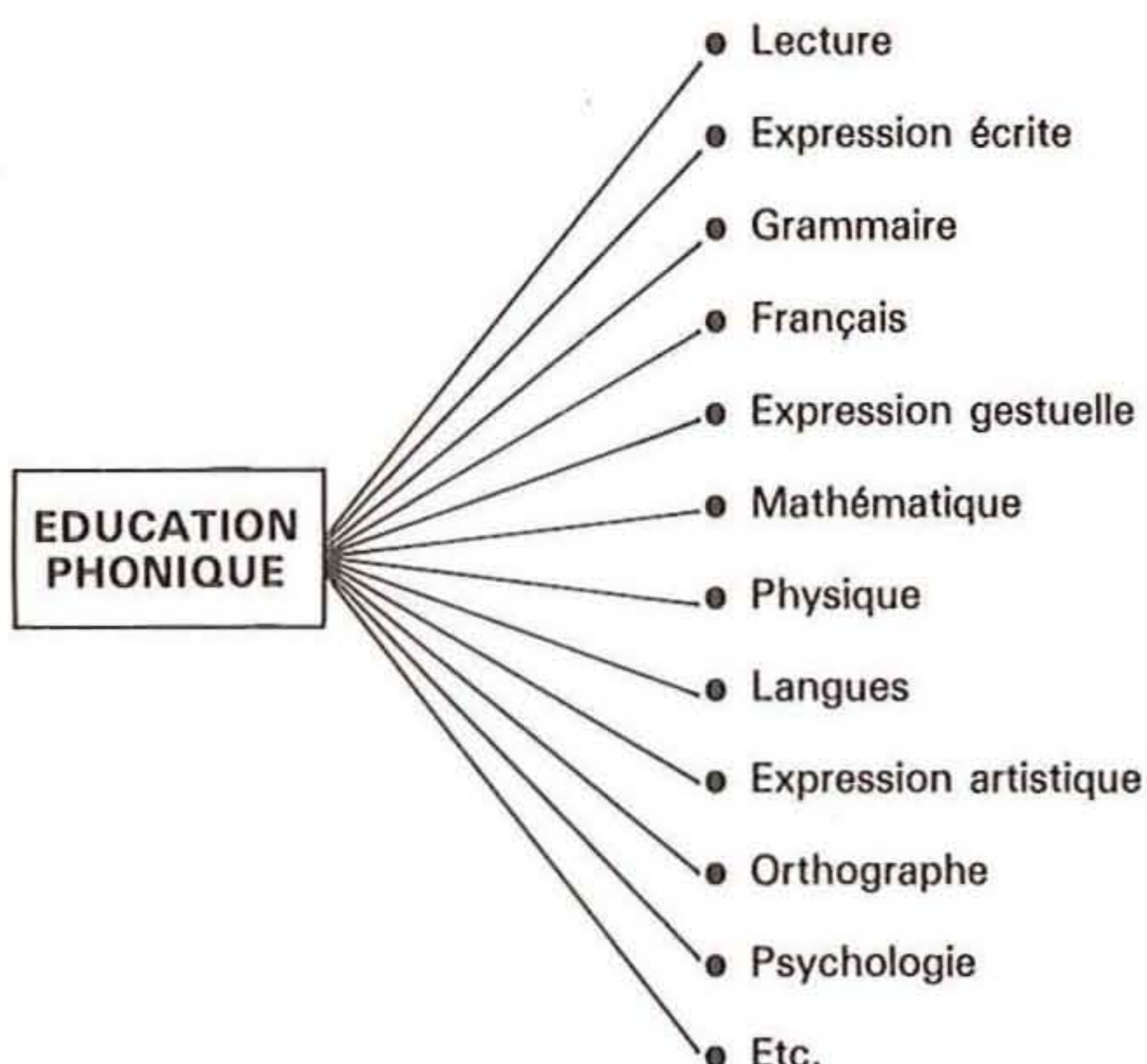
Après cette interrogation, l'enfant recherche dans le dictionnaire *J'écris tout seul* l'orthographe du mot. Il la trouve assez rapidement étant donné que dans ce dictionnaire les mots sont classés par phonèmes.

La suite du travail nous conduira certainement à des remarques orthographiques et grammaticales plus poussées.

Cependant, comme chaque fois qu'on essaie de donner aux enfants un nouveau domaine de recherche, on tâtonne ensemble et c'est finalement un enrichissement pour la communauté.

LES INTERFERENCES AVEC LES AUTRES DOMAINES DU TATONNEMENT

les pistes à exploiter



lecture et phonétique dans ma classe

Ne voulant pas faire de l'expression orale ou écrite de l'enfant l'esclave de l'apprentissage de la lecture, j'ai démarré cette année avec le parti pris suivant : faire vraiment en lecture, comme en éducation phonique, un apprentissage naturel relevant du

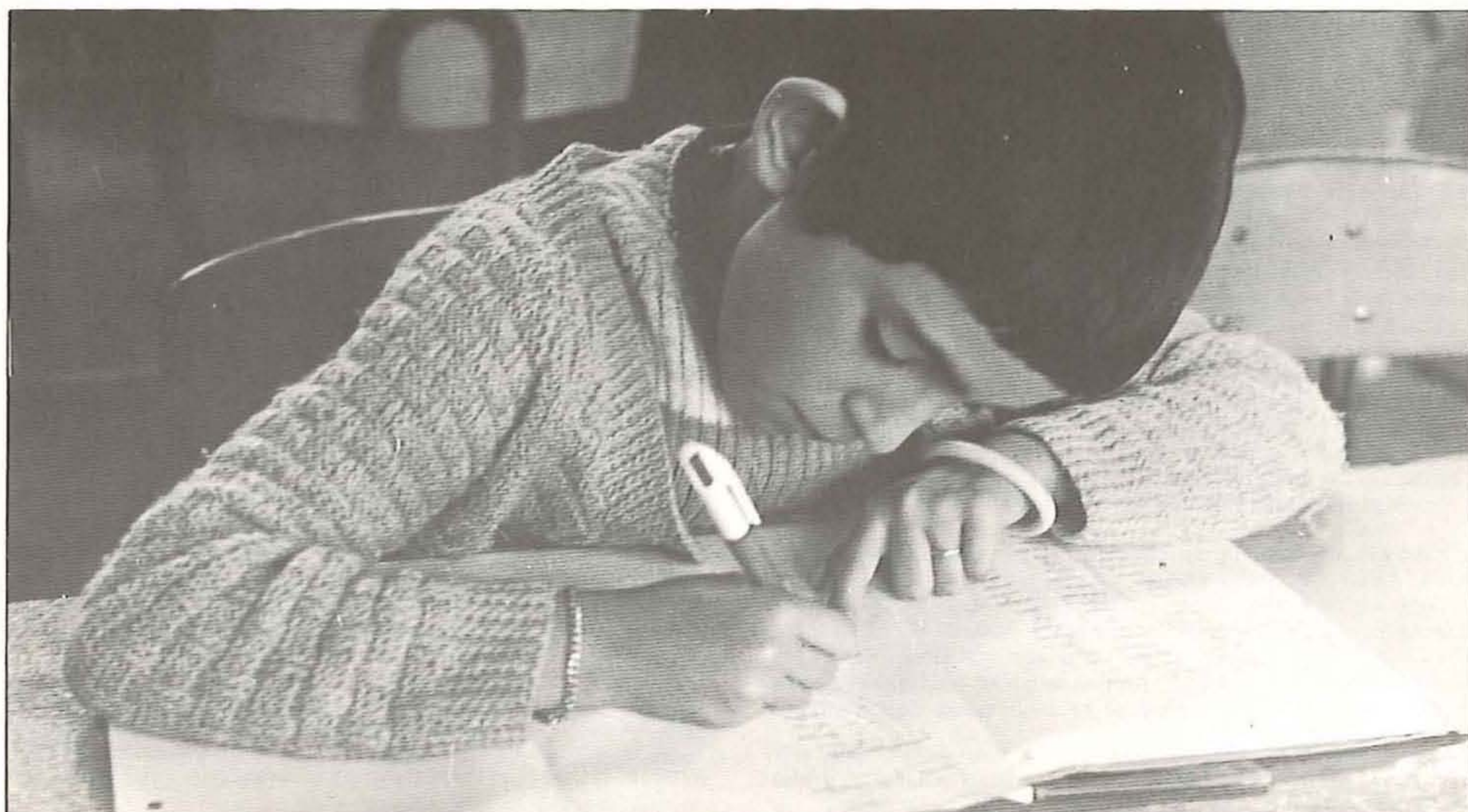
tâtonnement expérimental de chaque enfant. Donc, la «lecture» ne peut être qu'individuelle, chaque enfant allant à son rythme, forgeant ses propres remarques. Je n'ai pas voulu profiter des remarques de quelques-uns pour enfoncer le clou aux autres. Plus de méthode mixte déguisée sous un couvert naturel, plus de «leçons» collectives à partir d'un entretien ou d'un texte choisi. Nous réservons ces moments collectifs aux envois collectifs des correspondants (lettres, albums...). Nous décodons ou codons ensemble ce que nous faisons ensemble pour une autre collectivité.

De plus, lire c'est communiquer, mais d'une certaine façon, c'est souvent un travail solitaire, et qui ne peut se faire qu'ainsi. Il y a quantité d'autres moyens de communiquer avec ceux qui nous entourent et il me semble une erreur fondamentale de partir de l'entretien pour écrire un texte (sauf si c'est pour en garder une trace pour ceux qui n'assistent pas). L'enfant qui «a dit» n'écrit pas. Il est difficile d'exiger de l'enfant qu'il exprime à la fois par la parole, par le texte et par le dessin le même sujet ; souvent pour lui, et c'est naturel, une expression suffit ; c'est une vue d'adulte que de vouloir les trois volets ensemble.

La lecture, c'est pouvoir, au moyen d'un code, envoyer ses propres messages. C'est aussi traduire et faire siens les messages des autres. C'est un travail secret et c'est dans le secret que naît le plaisir.

Il existe des gestes naturels qu'il faut préserver à tout prix pour ne pas faire dévier l'enfant du véritable but de la lecture : communiquer et y prendre plaisir.

Le petit enfant qui prend un livre et qui, par imitation, se dit son histoire en suivant les lignes LIT. Les caractères noirs provoquent chez lui une émotion qu'il traduit par des mots. Il n'est pas question de lui dire que ces caractères correspondent à d'autres mots, à un autre message. La maman qui lit une histoire à son enfant avant qu'il ne s'endorme fait certainement un travail plus efficace que tout apprentissage prématuré des lettres ou sons. Elle tisse un autre outil pour son enfant (le livre,



puis les pages correspondent à l'histoire racontée par la voix douce et chère) et chaque livre sera le témoin d'un moment riche passé ensemble, à deux, dans le silence.

Car la lecture est affective. Le livre, les textes, les lettres ne sont que support d'un langage émotionnel profond (je me souviens de Bernard, jeune handicapé de la vue ne pouvant lire qu'avec sa main nichée au creux de la mienne, et ainsi le faisant parfaitement).

Nous avons à l'école désincarné la lecture. Nous ne proposons aux enfants que des squelettes (encore quand ce ne sont pas des os à reconstituer). Nous passons à côté de la véritable lecture, et nous faisons souvent le choix inconscient d'un apprentissage stérile. Stérile, car si l'enfant sait déchiffrer il ne sait plus lire, prendre plaisir à lire, et cela le plus souvent est définitif.

Nous avons le plus souvent interrompu les gestes de la lecture, cet apprentissage naturel qui mène au plaisir de lire, par une lecture rapide, peut-être moins rigoureuse que celle que l'on exige, mais bien plus efficace car au moins elle ne disparaît pas.

Une autre confusion : lire, ce n'est pas bien lire un texte après force répétitions, ce n'est pas lire en chœur, ce n'est pas faire les liaisons, s'arrêter convenablement aux points et aux virgules, mettre le ton. Ceci est autre chose, qui n'est pas négligeable ni à négliger, mais qui a trop tendance à se substituer (parce que technique collective) à la véritable lecture qui est compréhension et plaisir.

On peut être une excellente machine à dire, mais comme pour toutes les machines, il ne reste aucune empreinte.

D'où lire c'est d'abord manipuler un objet qui s'appelle livre, tourner les pages, le regarder à l'endroit, lire les images, tourner les pages dans le bon sens, imaginer et se créer avec l'aide des images une histoire, se faire lire l'histoire, feuilleter et refeuilleter en se rappelant et en imitant celui qui a lu, raconter en « lisant » le livre à un autre, en discuter, porter un jugement de valeur...

Tout cela peut et doit se faire ; l'enfant doit posséder cette familiarité du livre, le livre doit être un ami, un objet que l'on aime physiquement, et qui nous livre peu à peu son mystère.

C'est un ami choisi : son aspect, sa forme, sa couleur comptent autant que son contenu, autant pour l'enfant que pour l'adulte (effort considérable de présentation du livre).

Il faut donc que dans la classe il y ait possibilité :

1. De manipuler, de choisir des livres. On ne peut concevoir qu'un seul livre soit imposé à l'enfant pour toute une année (c'est la négation de l'acte de lire). On ne peut faire seulement du livre un outil de travail, c'est avant tout un « fournisseur » de plaisir. Une méthode de lecture est un non sens ; elle est un facteur important de destruction du goût de lire ; on n'aime pas forcément faire du bateau parce que l'on a tissé les voiles !

2. Cette manipulation, ce choix ne peut se faire qu'individuellement ou par mini-groupe de deux ou trois. Il faut donc, dans la classe, la possibilité de ce choix à n'importe quel moment.

3. On ne lit pas n'importe où, dans n'importe quelle condition (les adultes s'installent pour lire) ; il faut donc que l'enfant puisse aussi le faire dans la classe. Lire à son bureau, au milieu des autres et souvent en même temps que les autres, ne peut être imposé que par la contrainte. Naturellement, l'acte de lire s'accompagne d'un certain climat de lecture et d'un certain confort. Mais dans les classes souvent rien n'est conçu pour ce confort et ce climat. Où sont les fauteuils, les pantoufles et même le lit ? Où est le silence, la solitude qui permet le rendez-vous d'amour avec le livre ? Au contraire, tout est conçu pour dégoûter l'enfant à tout jamais de lire.

L'importance matérielle du coin lecture est primordiale, et cela dans n'importe quelle classe. Or, le plus souvent, dans les classes, on ne lit pas. On se contente de donner des livres à lire à la maison, affirmant ainsi l'impossibilité de lire à l'école (l'école n'est pas faite pour le loisir ! elle est sérieuse). Or il est important qu'il y ait un endroit dans la classe où l'enfant puisse se retrancher, s'installer et lire, et ce à n'importe quel moment.

Car la lecture n'est pas seulement délectation personnelle, elle est aussi communication et, si elle nécessite un isolement, il doit être momentané, car on éprouve toujours le besoin de

communiquer son plaisir, ou de parler de ce que l'on lit, de juger, de demander une explication, de faire participer les autres, de les confronter à sa lecture. Car la lecture est un acte non seulement d'appropriation du message d'autrui, mais aussi de création personnelle. Il faut donc, et pour l'enfant plus que pour l'adulte, des partenaires à sa lecture.

Quels peuvent être ces partenaires ?

— D'abord un ou deux copains à côté qui lisent eux aussi, et avec lesquels on aime bien être et discuter.

— Le maître qui vient passer un moment (hélas trop court), aider et discuter sur la lecture.

Mon rôle de maître a été de créer cet atelier et d'y participer en tant qu'aide pour comprendre ou pour des mots inconnus. D'autre part, lire c'est aussi fabriquer de la lecture. C'est être auteur. Pour bien s'approprier la pensée des autres par le livre, il faut que l'enfant ait lui-même pratiqué le processus de création du livre. Il faut qu'il sache par expérience les joies et les difficultés rencontrées pour le codage d'un message. Donc, le deuxième volet fondamental de la lecture c'est l'expression écrite.

Là encore, l'important est que l'enfant arrive à traduire sa pensée, et ce qu'il attend des autres, et en particulier du maître, c'est une aide rapide et efficace. Cela ne coïncide pas si le maître fait de l'expression écrite l'esclave de la lecture (analyse de mots, syllabes...), tout ce qui est du domaine de la recherche et non de l'expression.

Parce que l'atelier d'éducation phonique permettait cette recherche naturelle sur la langue, j'ai pu enfin cette année favoriser le codage rapide de la pensée. Je n'ai pas eu de scrupules à donner des mots, même des phrases entières, et ceci même en sachant l'enfant capable de les écrire seul, mais laborieusement.

L'objectif principal de la lecture a été la transmission rapide du message, et le plus souvent non sous la forme de texte pour livre de vie, mais de trace, d'album, de livret de lecture (tout ce qui peut se rapprocher du journal ou du livre).

Il me semble qu'il y a là aussi une lacune dans notre façon de transmettre la pensée aux autres. Nous nous sommes efforcés de passer à la communauté le texte écrit sous la forme de lecture à haute voix. Cela me paraît un non sens. Un texte écrit, élaboré dans la « solitude » doit être lu dans les conditions de son élaboration. J'ai remarqué que les jeunes enfants éprouvent beaucoup de difficultés, soit à lire ce qu'ils ont écrit soit à écouter un texte écrit et lu par un autre, alors qu'ils n'ont aucune peine à raconter ou à écouter une histoire.

Le texte n'est pas fait pour être dit, il est fait pour être lu.

D'où dans nos classes il nous manque des moyens de diffusion rapides pour ce qui doit être lu. Certes, nous avons l'imprimerie, mais répond-elle vraiment à ce but ? Il faudrait quelque chose qui corresponde à la « feuille de chou » quotidienne et non au journal mensuel (ceci n'éliminant pas l'autre). Il faudrait qu'il y ait distribution matinale de lecture (lecture individuelle) qui pourrait provoquer alors soit une réponse individuelle, soit un moment de discussion collective, effective car les intéressés auraient eu le temps de « digérer » le message à discuter.

Tout ceci nous éloigne vraiment de la lecture telle qu'elle est conçue le plus souvent, surtout au C.P., et cela ne peut être réalisable que si le maître se sent libéré de l'apprentissage de la langue. On a vraiment trop mélangé les genres. L'apprentissage de la langue est le fait en premier lieu de l'éducation phonique. C'est une recherche plus auditive que visuelle sur les mots.

Bien sûr, cette recherche favorisera le codage d'un message, mais elle n'est pas primordiale ; ce n'est qu'un moyen d'accéder à une autonomie plus grande de la lecture. L'enfant qui peu à peu possèdera les moyens de décomposer un mot qu'il ne peut décoder par le sens se passera du recours à un autre (soit le maître, soit un camarade) sa lecture deviendra de plus en plus solitaire et le plaisir en sera de plus en plus grand.

L'acte de lire est avant tout un acte de communication, il existe déjà naturellement chez le jeune enfant ; il est reconnaissance, appropriation et invention des choses. Il est personnel, affectif, procure le plaisir, et l'école, dans les conditions actuelles ne sert le plus souvent qu'à le détruire.