

**ECOLE MATERNELLE CITE JARDIN**

Mme Anne-Marie Swita

**RASED PAUL DOUMER**

Mme Micheline Jard

M. Rémy Sauvé

M. Jean-Michel Gualbert

**CIRCONSCRIPTION DE LISIEUX**

Mme Sylvianne Houiller

**Exercices de conscience  
phonologique et d'activités  
métalinguistiques**

**JUIN 2001**

# Remerciements

Nous tenons à remercier Mme HIMBAUT pour la confiance qu'elle nous a témoigné tout au long de la rédaction de ce document.

Les auteurs.

Le récent projet de programmes pour l'école maternelle, dans son chapitre «*Le langage au cœur des apprentissages* », met en avant l'importance «*d'une prise de conscience des réalités sonores de la langue* » reposant sur des «*activités courtes mais fréquentes*»,

Sous l'impulsion de M. GUALBERT, psychologue scolaire, un petit groupe de travail composé d'une enseignante de Grande Section d'un quartier difficile et de Maîtres spécialisés a élaboré des exercices de conscience phonologique et d'activités métalinguistiques inscrits dans une progression, destinés à aider les élèves en difficulté pour leur entrée dans l'apprentissage de la lecture.

Une évaluation à partir des résultats obtenus par les élèves de cette classe sur deux années montre que ce travail a eu un impact positif et tout à fait significatif sur les compétences des élèves.

Le groupe a accepté que ce travail rigoureux vous soit présenté ici afin que vous puissiez vous l'approprier. Qu'il en soit vivement remercié. Vos remarques, suggestions et contributions seront bien entendu les bienvenues.

L'Inspectrice de la circonscription de Lisieux

**F. HIMBAUT**

# Préface

Las de faire le constat que de nombreux enfants de notre école connaissent des difficultés pour entrer dans l'apprentissage de la lecture et notamment dans celui du décodage, nous avons essayé d'élaborer une programmation d'exercices. Les recherches récentes<sup>1</sup> montrent en effet que les difficultés de décodage en lecture s'accompagnent d'un déficit dans le traitement phonologique.

Nous avons complété ce programme par des activités qui portent sur la structuration de la phrase et du texte (activité « métalinguistique »).

## **1. Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture**

Apprendre à lire est un acte complexe qui nécessite de la part de l'apprenant de faire appel à des traitements cognitifs de différents niveaux. La distinction en deux composantes des processus du langage, d'une part l'identification des mots et de l'autre le traitement syntaxique et sémantique, a conduit deux auteurs à construire une théorie simple de l'acte de lire.

P. Gough et Turner (1986) considèrent, sur la base d'un modèle multiplicatif ( $D \times C = L$ ), que le décodage -ou reconnaissance de mots isolés (D)- et la compréhension orale -c'est-à-dire de donner du sens à une information lexicale (C)- sont " les deux moitiés de la lecture ". "L" représente la compétence en lecture. Ce modèle suppose que les mécanismes de compréhension du langage, oral et écrit, sont de même nature, ce que semblent confirmer les études récentes qui établissent un lien entre la maîtrise du langage oral et l'apprentissage de la lecture.

L'habileté à décoder et la capacité de comprendre prennent une part plus ou moins importante en fonction du niveau atteint par le lecteur. Ainsi, d'un point de vue développemental, plus l'élève progresse dans sa scolarité, moins il fait appel au décodage. Développer des mécanismes efficaces de reconnaissance des mots écrits est un aspect essentiel de l'acquisition de la lecture. En effet dans une langue alphabétique comme le français,

---

<sup>1</sup> Cf. Bibliographie

l'automatisation de l'habileté à décoder revêt une grande importance pour le lecteur débutant. Ce n'est pas le cas d'une langue "logographique" comme le chinois où les symboles mêmes véhiculent un sens. Ainsi, le symbole pour représenter un arbre vient de la forme de branches et de racines. Le dessin d'un arbre porte en soi un sens alors que le tracé en lettres du mot "arbre" n'en porte pas. Le sens n'apparaît que lorsque la graphie du mot est traduite en sons appartenant au vocabulaire oral : c'est le décodage.

Nous savons aujourd'hui que la conscience phonologique joue un rôle de facilitation dans l'apprentissage du décodage en ce qu'elle permet aux élèves de mieux comprendre la nature de notre système d'écriture. De nombreuses études effectuées durant les 25 dernières années ont montré que la conscience phonologique, qui est la capacité « d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon opérationnelle » (Gombert, 1992), entretient des liens étroits avec l'apprentissage de la lecture, plus spécifiquement avec le décodage dont elle est un prédicteur très fiable des performances ultérieures. Ceci a été démontré dans de nombreuses études effectuées dans différentes langues, comme en Anglais (Mann & Liberman, 1984; Bryant, Bradley, MacLean & Crossland, 1989; Catts, 1991; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994), en Français (Alegria & Morais, 1989), en Italien (Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz & Tola, 1988), en Espagnol (Carrillo, 1994), en Suédois (Lundberg & al., 1980), en Danois (Lundberg & al., 1988). En langue allemande, une étude de Wimmer, Landerl, Linortner et Hummer (1991) montre que les enfants ayant de bonnes performances phonologiques avant le début de l'apprentissage de la lecture n'ont pas de difficulté à apprendre à lire.

Conscience phonologique et acquisition de la lecture entretiennent des relations fortes et spécifiques (Bertelson, 1980; Wagner & Torgesen, 1987). Elles sont en causalité réciproque (Perfetti & al., 1987) et se développent en interaction : la conscience phonologique contribue au succès de l'apprentissage de la lecture, de même que l'apprentissage de la lecture alphabétique contribue au développement de la conscience phonologique. La conscience phonologique apparaît ainsi comme bi-directionnelle, à la fois cause et conséquence de l'apprentissage de la langue écrite.

Or, en France, on ne se préoccupe de la conscience phonologique que depuis quelques années et les programmes de développement sont récents (Zorman). Les recherches sur le sujet ont surtout été menées aux États-Unis et au Québec.

Cette habileté a été trop souvent considérée comme inhérente au développement général de l'enfant. Son enseignement vise à amener les élèves à la développer par un enseignement systématique et explicite avant qu'ils ne soient confrontés à l'apprentissage de la lecture en tant que tel. Jointe à la compréhension du principe alphabétique, à savoir que les sons sont représentés par des signes graphiques, elle facilite l'apprentissage et l'utilisation de la correspondance phonème/graphème qui se fera au cours préparatoire.

## **2. Un programme d'entraînement**

Pour construire ce programme, nous nous sommes appuyés sur des travaux issus de la recherche en psychologie cognitive et sur les programmes existants. De ceux-ci nous avons retenu les règles de construction et d'application qui suivent :

### **I. De la phrase vers le phonème**

A l'inverse de ce qui se passe pour l'apprentissage de sa langue, où le bébé sélectionne d'abord les phonèmes pour ensuite construire autour de " mots pivots" (" pati " pour "papa est parti" ) des phrases de plus en plus élaborées, la conscience phonologique semble suivre un chemin différent.

Pour tenir compte de cette donnée, nous avons introduit des exercices qui lui permettent d'élaborer et de prendre conscience des éléments constituants de celle-ci.

Le mot constitue un trait d'union entre l'oral et l'écrit. Il est l'un des premiers concepts linguistiques apparaissant chez l'enfant dès l'âge de deux ou trois ans selon Karmiloff-Smith (1986). A cet âge, les enfants cessent de faire les erreurs de segmentation ("la nirondelle"; "le nenfant"), ils perçoivent et émettent correctement les mots. Mais ce n'est pas avant l'âge de six ans que les enfants commencent à avoir une connaissance explicite sur les mots, d'abord de la classe ouverte (noms), puis progressivement de la classe fermée (articles, mots fonctionnels...) (Berthoud-Papandropoulou, 1978; Turner, Bowey & Grieve, 1983; Bialystock, 1986). Ils commencent alors à faire le lien entre les mots oraux et leurs formes écrites.

### **II. Fusion et segmentation**

Pour Perfetti, Beck, Bell et Hughes (1987), les habiletés de fusion (ex : /pa/ /pa/ = "papa") constituent un préalable à l'acquisition de la lecture, alors que les habiletés de segmentation (ex : omettre la première syllabe de "maison") constituent une conséquence de l'apprentissage de la lecture. Nous avons choisi pour notre part de mener ces deux activités en même temps.



### III. Renforcer la mémoire de travail verbal

Les tâches proposées aux élèves sollicitent un traitement en Mémoire de travail.

La mémoire de travail (MDT) se distingue de la mémoire à court terme en ce qu'elle est une opération qui fait à la fois un stockage (comme la Mémoire à court terme) et un traitement d'informations. Dans les tâches qui mesurent la MDT, la personne doit garder en mémoire une petite quantité d'informations, en même temps qu'elle doit exécuter d'autres actions.

Baddeley propose de distinguer plusieurs composants de la mémoire de travail : elle comprend un système de contrôle, le processeur central, et un certain nombre de systèmes auxiliaires "esclaves". L'un de ceux-ci est spécialisé dans le traitement du système linguistique (boucle phonologique ou articulatoire) et un autre dans le traitement de l'information visuo-spatiale. Trois systèmes mentaux ayant chacun des spécificités fonctionnelles et structurelles constituent la mémoire de travail (P. Gillet, L. Espagniet, C. Billard, 1997) :

- L'administrateur central est impliqué dans la gestion de l'attention et des opérations de traitement de l'information. Il peut augmenter la capacité de stockage en déclenchant des activités de répétition mentale, mais cela n'est possible que s'il n'est pas occupé à une autre tâche.

- Une importance particulière est accordée à la boucle phonologique qui selon Baddeley est impliquée dans la rétention momentanée de la structure de surface des informations verbales vues ou entendues. Elle sert de mémoire auxiliaire (par exemple quand nous effectuons un calcul mental). La boucle phonologique est allouée au stockage momentané des informations verbales perçues (Baddeley, 1986). Les recherches ont montré que cette **sub-vocalisation** dans la mémoire de travail **est nécessaire pour la mémorisation et la compréhension**. La boucle articulatoire ou phonologique joue un rôle dans la cognition pour ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, la compréhension du langage, l'acquisition du vocabulaire...

•Le « calepin visuo-spatial » est impliqué dans le stockage des informations visuelles.

#### **IV. Travail explicite**

Il convient d'expliquer aux enfants les raisons du travail qu'ils effectuent, ainsi que les notions qu'ils acquièrent (mot, phrase, syllabe, phonème, rime,...). Nous cherchons à développer chez eux la capacité à manipuler consciemment le langage oral, à porter attention, à réfléchir : c'est la définition même de la conscience phonologique.

#### **V. Travail régulier et systématique**

Nous avons fait le choix d'un travail régulier et systématique, source d'un apprentissage durable. Par ailleurs, il crée chez les enfants des mécanismes automatisés qui libèrent une partie des ressources attentionnelles.

#### **VI. Tenir compte de l'âge d'acquisition des phonèmes**

Nous avons essayé de tenir compte de l'âge d'acquisition des phonèmes dans leur aspect productif (cf. documents en annexe).

À côté du programme, nous avons joint des séquences qui le complètent.

#### **VII. Permettre le réinvestissement dans les activités de production d'écrits**

Nous avons observé que les élèves réinvestissaient spontanément ce qu'ils avaient acquis dans les activités de la classe (ex : lorsqu'il s'agit de poursuivre l'écriture d'un poème).

Il paraît souhaitable que ce travail ait des prolongements "explicites" dans les activités proposées aux élèves : c'est ce qui lui donne son sens.

## **Activités et calendrier pour l'année**

# 1. Les activités

## 1. Les rimes

- (a) Avec des photos ou des images disposées devant les élèves.
- (b) Avec des photos ou des images montrées par la maîtresse.
- (c) À partir d'une série d'images ou d'une liste de mots donnés par la maîtresse.

## 2. Les syllabes

- (a) Comptage.
- (b) Segmentation.
- (c) Suppression.
- (d) Tri de mots.
- (e) Verlan enseignant.
- (f) Verlan élève.

## 3. Phonèmes

- (a) Identification.
- (b) Tri de cartes.
- (c) Chasser l'intrus.
- (d) Phonèmes identiques au début du mot.
- (e) Suppression du phonème initial

## 4. Les rébus

- (a) Reconnaître un mot.

## **5. Mettre le ton**

- (a) Mettre le ton pour une affirmation, une question, un ordre.

## **6. Premiers pas vers les correspondances grapho-phonétiques**

- (a) Placer les voyelles écrites sous les jetons qui représentent des syllabes
- (b) L'enfant choisit seul et place les syllabes sous le mot

## **7. La phrase**

- (a) Le téléphone arabe
- (b) La phrase humaine
- (c) La phrase boule de neige

## **2. Le calendrier**

Il a été établi par trimestre pour l'année scolaire. Le programme est appliqué dans la classe de grande section de maternelle de Mme Swita.

Dans cette classe, les activités proposées à de petits groupes d'enfants (5 ou 6) par jour ne dépassent pas plus de 15 minutes dans le cadre d'un atelier spécifique. Nous avons choisi d'appliquer les mêmes exercices aux mêmes moments de la semaine, seuls les phonèmes et les syllabes changent chaque trimestre. Nous essayons de tenir compte de leur ordre d'apparition dans le langage des enfants.

Les exercices retenus pour développer la conscience phonologique et la mémoire de travail (boucle phonologique) portent sur les différents niveaux que sont les rimes, les syllabes et les phonèmes.

Ces activités sont exécutées quotidiennement à des moments réguliers fixés d'avance dans l'emploi du temps de la classe.

Les élèves qui ont le plus de difficultés dans les manipulations des sons seront pris en charge à partir du mois de janvier par Mme Jard (maître E). Elle leur propose le programme de Zorman.

Des bilans à la fin de chaque trimestre sont prévus afin d'adapter le programme.

Une évaluation de l'efficacité de celui-ci sur l'apprentissage de la lecture est prévue l'année prochaine afin de valider l'utilité de ce travail.

**Programmation des exercices sur la semaine pour le premier trimestre.**

| <b>Lundi</b> | <b>Mardi</b> | <b>Jeudi</b> | <b>Vendredi</b>  |
|--------------|--------------|--------------|------------------|
| 1b<br>2a     | 1a<br>2b     | 1c<br>3a     | 7a<br>2c (début) |

**Progression pour le premier trimestre.**

Cette progression est donnée à titre indicatif.

**Phonèmes et combinaisons phonétiques étudiés :**

- a
- i
- ou
- o
- é/è
- eu
- u
- an
- in
- on
- oi
- un
- elle
- ette

**Programmation des exercices sur la semaine pour le deuxième trimestre.**

| <b>Lundi</b> | <b>Mardi</b>   | <b>Jeudi</b> | <b>Vendredi</b> |
|--------------|----------------|--------------|-----------------|
| 3b<br>2d     | 2c (fin)<br>3c | 3d<br>2e     | 2f<br>7b        |

**Progression pour le deuxième trimestre.**

Cette progression est donnée à titre indicatif.

**Phonèmes et combinaisons phonétiques étudiés :**

- p
- t
- k
- b
- d
- g
- m
- n
- gn
- esse
- erre



## Programmation des exercices sur la semaine pour le troisième trimestre.

| <b>Lundi</b>      | <b>Mardi</b> | <b>Jeudi</b>      | <b>Vendredi</b> |
|-------------------|--------------|-------------------|-----------------|
| 2c (milieu)<br>7c | 4a<br>3e     | 6a puis 6b<br>2 f | 5a<br>4b        |

## Progression pour le troisième trimestre.

Cette progression est donnée à titre indicatif.

### Phonèmes et combinaisons phonétiques étudiés :

- f
- v
- s
- z
- ch
- j
- l
- r
- ill
- eil

# **Exercices de conscience phonologique**

## **Les rimes**

**Les phonèmes sont étudiés en tenant de la chronologie du développement phonologique chez l'enfant (voir annexe).**

**Durée de chaque séance : 10' à 15'**

**Nombres d'enfants concernés : 5 à 6**

## **Exercice 1 a**

### **Tri**

#### **Objectifs.**

- Reconnaître la composition d'un mot (début ... fin)
- Trouver des mots qui ont la même finale.

#### **Consignes.**

Disposer des images sur la table devant les enfants et, en leur montrant une image, leur dire :

- à la fin du mot « ... », on entend [\*] ; trouvez-moi d'autres images qui finissent de la même façon (avec le même son) [\*].

#### **Matériel nécessaire.**

- Des images (type Père CASTOR) ou des photos.
- Banque d'images.

#### **Prolongements.**

- Reconnaître les rimes dans un poème
- Trouver des suites à un poème en tenant compte de la rime et de la longueur du vers.

#### **Notes personnelles.**

## **Exercice 1 b**

### **Identification d'une rime**

#### **Objectifs.**

- Savoir qu'un mot a un début ... et une fin
- Reconnaître la finale dans une série de mots donnés

#### **Consignes.**

- La maîtresse montre une série d'images aux enfants en les nommant puis leur demande : « pourquoi ces mots sont-ils ensemble ? »  
→ Justification de la réponse : redire la rime finale (reconnaissance du phonème final).

#### **Matériel nécessaire.**

- Banque d'images ou imagier du type Père CASTOR ou des photos.

#### **Prolongements.**

- Faire classer les images sur la table en deux catégories : selon que la rime demandée est/ou n'est pas dans le mot.

#### **Notes personnelles.**

## **Exercice 1 c**

### **L'intrus**

#### **Objectifs.**

- Reconnaître la composition d'un mot (début ... fin)
- Identifier l'intrus dans une suite de mots donnés.

#### **Consignes.**

A partir d'une série de 4 images, la maîtresse demande au groupe d'enfants ou à l'un d'eux en particulier :

- « Quel est le mot qui ne finit pas comme les autres ? »

ou alors

- « Il y en a un qui ne rime pas, lequel ? »

→ Justification : laisser aux enfants le soin de dire qu'il n'a pas la même rime que les autres et la faire identifier.

#### **Matériel nécessaire.**

- Une banque d'images.

#### **Prolongements.**

- Demander aux enfants de reconnaître l'intrus qui se cache dans une liste de mots donnés oralement.

#### **Notes personnelles.**

# **Les syllabes**

**Durée de chaque séance : 10' à 15'**

**Nombres d'enfants concernés : 5 à 6**

## **Exercice 2 a**

### **Comptage syllabique**

#### **Objectifs :**

- Permettre aux enfants de prendre conscience de la longueur des mots (2, 3, 4 syllabes)
- Identifier les syllabes dans un mot en les énonçant distinctement.

#### **Consignes :**

La maîtresse montre une image et la nomme ; puis elle demande au groupe ou à un enfant en particulier :

- de dénombrer les syllabes en les matérialisant : « Combien de syllabes a-t-on dans ce mot ? . »

#### **Matériel nécessaire :**

- Banque d'images
- Des jetons de couleurs.

#### **Prolongements :**

- Faire le même jeu sans le support des images
- Faire matérialiser les syllabes de manière différente : en les comptant sur les doigts, en faisant des sauts à pieds joints, en frappant dans les mains ou sur la table.

#### **Notes personnelles :**



## **Exercice 2 b**

### **Segmentation syllabique**

#### **Compétences visées :**

- Savoir articuler correctement
- Savoir découper un mot en syllabes et repérer le positionnement d'une syllabe par rapport aux autres.

#### **Matériel :**

- Des jetons de couleur
- Une banque d'images ou imagier du père Castor

#### **Déroulement :**

- Demander aux élèves de découper les mots donnés par l'enseignant en matérialisant les syllabes par des jetons.
- Demander aux élèves de redire une syllabe montrée du doigt.

#### **Prolongement :**

- Utiliser des numéros pour matérialiser les syllabes.
- Créer des non-mots à partir des syllabes.

#### **Notes personnelles :**

## **Exercice 2 c**

### **La suppression syllabique**

(syllabe initiale, syllabe finale, syllabe du milieu)

La suppression de la syllabe du milieu sera travaillée au dernier trimestre.

#### **Compétences visées :**

- Prendre conscience de la position d'une syllabe dans un mot donné
- Isoler cette syllabe et trouver ce qui reste du mot.

#### **Déroulement :**

Donner un mot aux enfants et leur demander de :

- repérer la première syllabe, sans la nommer
- la supprimer (ne pas la dire) et énoncer ce qui reste du mot : « que reste-t-il si on ne dit pas la première syllabe ? »

#### **Matériel :**

- Une banque d'images (mots à 2 et 3 syllabes)
- Des jetons de couleur pour matérialiser les syllabes.

#### **Prolongements :**

Reprendre l'activité en supprimant la dernière syllabe, la syllabe du milieu.

- Jouer avec les prénoms des enfants ou des personnages des histoires lues en classe.
- Supprimer la première syllabe (la dernière ou celle du milieu) des noms ... du mobilier de la classe.

#### **Notes personnelles :**

## Exercice 2 d

### Tri de mots (syllabe initiale identique)

#### Objectifs :

- Prendre conscience que les mots sont composés de syllabes.
- Repérer des syllabes identiques en début de mot.

#### Matériel nécessaire :

- Banque d'images.

#### Déroulement :

- L'enseignant dispose une série d'images sur la table et demande aux élèves de regrouper dans un même tas les mots qui commencent par la même syllabe.

#### Prolongements :

- « La ronde des mots » : l'enseignant(e) donne une syllabe initiale et demande aux élèves de trouver, dans leur répertoire personnel, des mots qui commencent par celle-ci.
- Faire retrouver dans une liste de 4 mots énoncés les 2 qui commencent par la même syllabe.

#### Notes personnelles :

## Exercice 2 e

### Le verlan « enseignant »

#### Compétences visées :

- Faire prendre conscience aux enfants de l'importance de la place de la syllabe dans un mot donné (afin qu'il garde son sens).

#### Consignes :

Plusieurs images sont disposées sur la table.

1) La maîtresse propose un mot dont les syllabes sont inversées et demande aux enfants de retrouver le mot qui existe réellement.

2) Dans une deuxième étape, on ne fera plus appel au support-images.

Exemples : lit - cou → coulis

pot - chat → chapeau

#### Matériel nécessaire :

- Une banque d'images (pour les premiers exercices de la catégorie).
- Des jetons de couleur.

#### Prolongements :

- Jeux multiples au sein de la classe tout en précisant aux enfants que l'on s'exprime en verlan.

#### Notes personnelles :

## **Exercice 2 f**

### **Le verlan « élève »**

#### **Compétences visées :**

- Prendre conscience de la position d'une syllabe dans un mot.
- Dire le mot en inversant les syllabes.

#### **Consigne :**

- Les images sont disposées face contre table, un enfant en choisit une et propose au groupe le mot dont il a inversé les syllabes.
- Les autres doivent reconnaître le mot et l'énoncer.

Pour vérification, le meneur montre l'image.

#### **Matériel nécessaire :**

- Une banque d'images à 2 voire 3 syllabes.

#### **Prolongements :**

- Demander, dans le cadre de l'atelier « conscience phonologique », une image à son voisin en le nommant dans le langage VERLAN.

#### **Notes personnelles :**

# **Les phonèmes**

**Durée de chaque séance : 10' à 15'**

**Nombres d'enfants concernés : 5 à 6**

## **Exercice 3a**

### **Identification**

#### **Compétences visées :**

- Savoir reconnaître le phonème initial dans un mot donné.

(Tenir compte, dans la proposition des mots, du tableau indiquant la chronologie du développement phonologique chez l'enfant)

#### **Matériel :**

- Banque d'images pour le prolongement.

#### **Déroulement :**

" Quel tout petit bruit entends-tu au début du mot ....?"

Donner des exemples jusqu'à parfaite compréhension de la consigne par tous.

Signaler que ce tout petit bruit s'appelle un phonème.

#### **Prolongement :**

- Même consigne avec le support d'une image : aucun mot n'est prononcé par l'enseignant.

#### **Notes personnelles :**

## **Exercice 3b**

### **Tri de cartes**

#### **Compétences visées :**

- Structurer un mot et repérer le son du début de façon autonome.

#### **Matériel :**

- Banque d'images (mots unisyllabiques)
- Imagier du Père Castor

#### **Déroulement :**

- Etaler les cartes sur la table
- Nommer les mots en articulant
- Demander aux élèves de trier les cartes qui commencent par le même petit bruit.

#### **Prolongements :**

- Demander au groupe de trouver le son commun à certains mots énoncés
- Trier les cartes de deux syllabes commençant par le son donné...

#### **Notes personnelles.**



## Exercice 3c

### Chasser l'intrus

#### Compétences visées :

- Savoir discriminer des mots en fonction du phonème initial (bien définir le mot « intrus »)

#### Matériel :

- Banques d'images
- Répertoire de mots

#### Déroulement :

- Donner une liste de mots (ou une banque d'images dont les mots commencent par le même phonème) au sein de laquelle s'est glissé un intrus et demander aux enfants de le chasser.

→ Justification : reconnaître le phonème initial commun à tous les autres mots.

#### Prolongements :

- Repérer le graphème correspondant au phonème.

#### Notes personnelles :

## **Exercice 3d.**

### **Phonèmes identiques au début du mot**

#### **Compétences visées :**

- Etre capable d'élaborer une liste de mots commençant par un phonème donné.

#### **Matériel :**

- Une banque d'images pour lancer l'activité de préférence, au début, avec des mots uni-syllabiques.

#### **Déroulement :**

- Demander aux enfants de trouver des mots qui commencent par le phonème initial de l'image choisie (par l'enseignant ou par un enfant)

#### **Prolongements :**

- Affiner la contrainte avec des mots de deux ou trois syllabes
- Définir un champ thématique afin d'aider l'enfant dans sa recherche (les animaux, par exemple).

#### **Notes personnelles :**

## Exercice 3e

### Suppression du phonème initial

**Compétences visées :**

- Repérer le phonème initial et le mémoriser

**Matériel :**

- Des images représentant les mots qui restent.

**Consignes :**

Les images sont disposées sur la table.

- Demander à l'enfant de retirer le premier petit bruit ou phonème du mot proposé par la maîtresse et d'énoncer ce qui reste (en repérant l'image qui lui correspond). Exemple : tache (vache, cache) → hache
- Utiliser dans un premier temps des mots monosyllabiques.

**Prolongements :**

- Supprimer le phonème final ou un phonème composant le mot.

**Notes personnelles :**

## **Les rébus**

## Exercice 4a

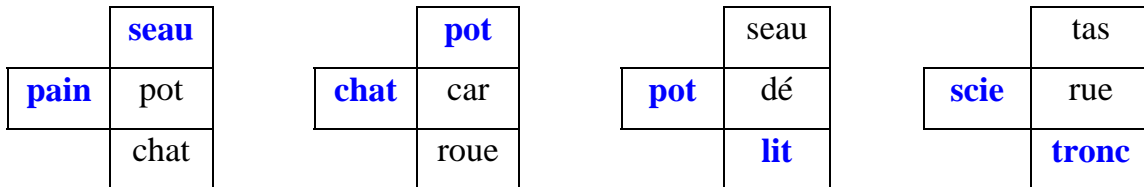
### Reconnaissance d'un mot

#### Objectifs :

- Manipuler des mots à une seule syllabe
- Associer des syllabes pour composer des nouveaux mots.

#### Consignes :

Disposer plusieurs images devant le groupe d'enfants, les faire reconnaître si nécessaire, en isoler une et la placer en avant (à gauche afin de respecter le sens de la lecture) et leur demander de trouver celle qui peut « se mettre avec la première (suivre) » pour former un nouveau mot.



#### Matériel nécessaire :

- Des mots - images (Lecture Plus, ...)

#### Prolongements :

- Variante : dans un second temps, proposer des images faces cachées à la place de la seconde syllabe.
- Mener l'activité sur un thème donné.

#### Notes personnelles :

### Quelques mots monosyllabiques

|       |      |       |       |       |       |       |       |        |        |
|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|
| aile  | an   | bas   | bout  | cale  | camp  | char  | daim  | dé     | eau    |
| âne   | anse | banc  | balle | col   | cou   | dent  | dard  | dos    | esse   |
| gare  | geai | haie  | hotte | if    | joue  | laie  | lame  | mât    | fée    |
| gui   | gant | houx  | haie  | île   | jarre | lys   | lit   | menthe | fort   |
| nasse | nez  | noix  | oeufs | malle | mie   | mont  | pas   | pot    | fer    |
| nid   | nu   | nœud  | oie   | or    | main  | mois  | patte | pont   | fût    |
| rat   | riz  | rond  | scie  | seau  | porc  | phare | pie   | pou    | quille |
| rue   | roue | rave  | serre | sou   | paire | pain  | tee   | thym   | quai   |
| terre | toit | thon  | tas   | té    | part  | pied  | tour  | tique  | queue  |
| taie  | taon | tente | van   | veau  | verre |       |       |        |        |

### Liste de mots pour rébus et charades

|            |           |         |            |           |           |
|------------|-----------|---------|------------|-----------|-----------|
| anneau     | ânerie    | bouquet | berger     | bancal    | bandeau   |
| banquet    | boutique  | embout  | docile     | bateau    | carrosse  |
| châtain    | chaton    | chapon  | chapeau    | coulis    | citron    |
| chiendent  | courroie  | couvert | couteau    | château   | chariot   |
| charité    | carton    | coussin | chalet     | charrue   | fouetter  |
| détour     | dorée     | forêt   | fouet      | escale    | fardeau   |
| fossile    | furie     | fumier  | four       | fourmi    | limace    |
| folie      | fourreau  | foulée  | jouet      | jardin    | matin     |
| licol      | morceau   | malice  | marron     | marraine  | merci     |
| manie      | nuage     | ortie   | ouragan    | moustique | moustache |
| nuée       | papier    | patin   | potin      | ouvert    | pompier   |
| patron     | paquet    | poteau  | pourri     | poulie    | pipeau    |
| potager    | parti     | pané    | piéton     | poli      | pari      |
| paroi      | portique  | rideau  | râteau     | radin     | souffrant |
| sauter     | souci     | santon  | souterrain | souhait   | soudain   |
| souder     | soucoupe  | soumis  | souris     | véritable | vérité    |
| sirop      | souriceau | sonner  | tarot      | taquet    | tamis     |
| tabouret   | tabou     | tapis   | tatou      | tourelle  | vernis    |
| vermisseau | verseau   | versant | vermine    | vautour   |           |

## **Exercice 4b**

### **Les charades**

#### **Objectifs :**

- Reconnaître un mot par sa définition ou son utilisation.
- Structurer un mot nouveau en ne tenant compte que des résultats obtenus aux recherches précédentes.

#### **Matériel nécessaire :**

- Banque d'images uni-syllabiques au départ, puis multi-syllabiques.

#### **Déroulement :**

Disposer une série d'images sur la table et demander aux enfants de :

- repérer les images qui répondent aux informations données successivement
- relier les syllabes pour composer le mot qui répond à la troisième définition.

#### **Prolongements :**

- Trouver l'image - réponse
- (avec les enfants du C.P. voire du C.E.1), construire des charades simples pour des mots de deux syllabes.

#### **Notes personnelles.**

**Mettre le ton**



## **Exercice 5a**

### **Mettre le ton pour une affirmation, une question, un ordre**

#### **Objectifs :**

- Savoir que le sens d'une phrase peut changer selon l'intonation donnée.
- Percevoir les intonations.
- Se mettre en scène.

#### **Compétence visée :**

- Prendre conscience et savoir mettre le ton pour s'exprimer.

#### **Déroulement :**

L'enseignant(e) donne une phrase sur un ton monocorde et demande aux enfants de mettre le ton pour exprimer une question, un ordre, une affirmation.

#### **Prolongement :**

- Mise en place de saynètes.

#### **Notes personnelles :**

**Premiers pas vers les correspondances  
grapho-phonétiques**

## **Exercice 6a**

### **Placer les voyelles écrites sous les jetons qui représentent des syllabes**

#### **Compétences visées :**

- Repérer quelques correspondances grapho-phonétiques entre les voyelles orales et écrites.
- Construire un lien entre les sons repérés dans un mot et leurs correspondances à l'écrit..

#### **Déroulement :**

- Dans un premier temps, demander aux enfants de frapper les syllabes d'un mot donné par l'enseignant(e).
- Puis, matérialiser les syllabes du mot par des jetons.
- Demander dans quelle syllabe ou sous quel jeton on entend le son demandé.

#### **Matériel nécessaire :**

- Des jetons
- Les voyelles écrites

#### **Notes personnelles :**

## **Exercice 6b**

### **L'enfant choisit seul et place les syllabes sous le mot**

#### **Objectifs :**

- Repérer quelques correspondances grapho-phonétiques entre les voyelles orales et écrites.
- Ordonner les syllabes d'un mot.

#### **Déroulement :**

- L'enseignant(e) place une image devant les élèves.
- Il leur demande de placer des syllabes écrites à la place qui est la leur dans un mot.
- Leurs réponses sont comparées au mot écrit derrière l'image.

#### **Matériel :**

- Banque d'images
- Banque de syllabes écrites
- Jetons

#### **Notes personnelles :**

# **La phrase**

## **Exercice 7a**

### **Le téléphone arabe**

#### **Objectifs :**

- Prendre conscience que la structure d'une phrase et les éléments qui la composent lui donnent son sens.
- Travailler sur la capacité à restituer une information orale.

#### **Déroulement :**

- L'enseignant(e) donne une phrase dans l'oreille d'un enfant et lui demande de la répéter à son voisin à voix basse. Et ainsi de suite. Le dernier enfant de la chaîne parlée la dit à haute voix.
- Le message initial est comparé au message final.
- Les enfants et l'enseignant(e) analysent la perte d'informations due à quatre types d'erreurs : omission, transposition, addition, permutation de mots

#### **Prolongement :**

- Un enfant donne la phrase initiale.

#### **Notes personnelles :**

## **Exercice 7b**

### **La phrase humaine**

#### **Objectifs :**

- Prendre conscience que la structure d'une phrase et les éléments qui la composent lui donnent son sens.

#### **Déroulement :**

- Les élèves matérialisent les mots d'une phrase.
- Ils doivent se placer et prendre la parole au bon moment.

#### **Prolongement :**

- Approche de la grammaire de texte : chaque enfant représente une phrase.
- Trouver les permutations possibles entre les mots d'une phrase et les phrases d'un texte.

#### **Notes personnelles :**

## **Exercice 7c**

### **La phrase boule de neige**

#### **Objectifs :**

- Prendre conscience que la structure d'une phrase et les éléments qui la composent lui donnent son sens.
- Prendre conscience que l'ajout d'éléments comme les adjectifs précisent le sens de la phrase.

#### **Déroulement :**

- Les enfants doivent continuer une phrase commencée par l'enseignant en y ajoutant des mots.

#### **Notes personnelles :**



## **Autres activités possibles**

# Un support gestuel à la conscience phonologique

## Compétences visées :

- Permettre à l'enfant de fixer la place d'un son dans un mot avec une mémoire intermédiaire.

## Groupe concerné :

- Enfants dont le repérage phonologique des mots est difficile ou incertain.

## Déroulement :

- Présenter une banque d'images thématique ou non sur la table.
- Nommer les objets de la banque d'images avec le groupe.
- Trier les cartes en fonction d'un phonème défini, repéré par un signe BOREL MAISONNY montré et enregistré par l'enfant.
- Frapper les syllabes du mot pour en dégager une première structure.
- Dénombrer le nombre de syllabes du mot.
- La main est initialement positionnée sur le ventre, poing fermé.
- La main s'ouvre avec le signe du phonème quand celui-ci apparaît dans le mot. Le mot est énoncé lentement.
- La main se referme dès que le phonème ne s'entend plus.

## Prolongements :

- L'activité permet de fixer une batterie gestuelle.
- Quand la batterie des voyelles est connue par le groupe, le mot peut être structurer par les voyelles en ouvrant ces dernières dès qu'elles apparaissent dans le mot avec le signe adéquat.

# Bibliographie

- CARBONNEL S., GILLET P., MARTORY M.-D., VALDOIS S.,** Neuropsychologie : approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte ; Marseille, Editions Solal, 1996.
- CARON Jean,** Précis de psycholinguistique ; Presses Universitaires de France, 1992.
- CASALIS Séverine,** Lecture et dyslexies de l'enfant ; Presses Universitaires du Septentrion, 1995.
- CHAUVEAU G,** Comment l'enfant devient lecteur ; Retz, 1997.
- COURCY A.,** Rôle de la conscience phonologique dans l'acquisition de la lecture ; Fréquence, Revue de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, vol.11 numéro 3, mai 1999.
- EHRlich Marie-France,** Mémoire et compréhension du langage ; Presses Universitaires de Lille, 1994.
- FAYOL Michel / GOMBERT Jean-Emile...** , Psychologie cognitive de la lecture ; Paris, Presses Universitaires de France, 1992.
- GOLDER C. et GAONAC'H D.,** Lire et comprendre, Psychologie de la lecture ; Paris, Hachette, 1999.
- GOMBERT Jean-Emile,** Le développement métalinguistique, Presses Universitaires de France, 1990.
- HOUDE Olivier,** Rationalité, développement et inhibition ; Presses Universitaires de France, 1995.
- JAMET E.,** Comment lisons nous ? ; Revue Sciences humaines, n°82, p 20-25, 1998.
- Observatoire Nationale de la Lecture,** Apprendre à lire ; Editions Odile Jacob, Avril 1998.
- RIEBEN L. et PERFETTI C.,** L'apprenti lecteur ; Genève, Delachaux et Niestlé, 1989.
- VAN GRUNDERBEECK N,** Les difficultés en lecture ; Montréal Québec, Gaëtan Morin, 1994.
- ZORMAN M.,** Entraînement phonologique ; Grenoble, Editions de la Cigale, 1998.

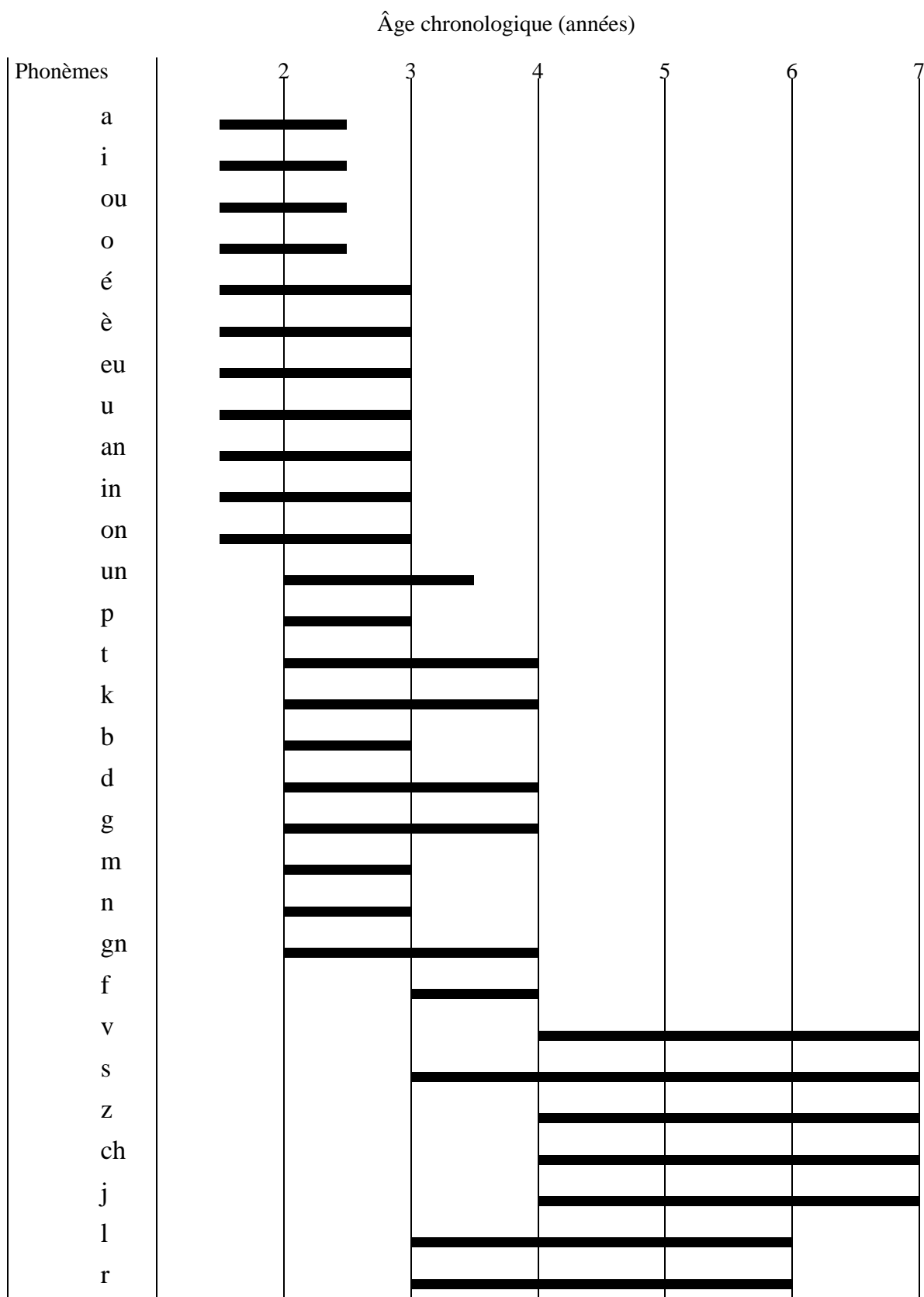
# **Annexes**

**Tableau 1:** Hiérarchisation des difficultés de prononciation des phonèmes du français (d'après Lambert, Sohier et Rondal, 1980)

| <i>Phonèmes</i>                               | <i>Sujets</i>  |                    |                         |
|---|----------------|--------------------|-------------------------|
|   | Trisomiques 21 | Non trisomiques 21 | Normaux <sup>2</sup>    |
| Voyelles                                      |                |                    |                         |
| a, i, ou, o                                   | 86,7           | 96,4               | 2 ans 6 mois            |
| é, è, eu, u, an, in, on,<br>un                | 89             | 96,2               | 3 ans - 3 ans 6<br>mois |
| Consonnes<br>occlusives<br>p,t,k,d,b,g,m,n,gn | 72,2           | 82,5               | 4 ans                   |
| Constrictives                                 |                |                    |                         |
| f,l,r,v,s,z,ch,j                              | 63,6           | 73,5               | 4 à 7 ans               |

<sup>2</sup> Âge terminal auquel les phonèmes sont acquis par les enfants normaux (Rondal, 1979)

**Tableau 2** : Chronologie du développement phonologique (aspect productif) chez l'enfant normal (d'après Rondal 1979)



**Tableau 3 :** Evolution de la capacité à discriminer les différents phonèmes chez l'enfant normal entre 10 et 23 mois (d'après Rondal, 1979).

| Ordre développemental | Capacité discriminative   | Exemple                  |
|-----------------------|---|--------------------------|
| 1.                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>a est distingué des autres voyelles</li> </ul>   |                          |
| 2.                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Les voyelles antérieures sont distinguées des voyelles postérieures.</li> </ul>  | i/ou                     |
| 3.                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Les voyelles fermées sont distinguées des voyelles mi-ouvertes.</li> </ul>   | i/è<br>ou/o              |
| 4.                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Repérage des consonnes.</li> </ul>   |                          |
| 5.                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Les consonnes nasales sont distinguées des consonnes occlusives orales.</li> </ul>   | m/b                      |
| 6.                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Les consonnes nasales sont distinguées des liquides (l, r)</li> </ul>  | m/l<br>m/r               |
| 7.                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Distinction entre les consonnes nasales.</li> </ul>  | m/n                      |
| 8.                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Les consonnes nasales et les liquides sont distinguées des consonnes constrictives sifflantes.</li> </ul>  | m/s<br>m/z<br>l/s<br>l/z |
| 9.                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Les consonnes articulées avec les lèvres sont distinguées de celles articulées avec la langue.</li> </ul>  | b/d<br>f/s               |
| 10.                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Les consonnes dont l'articulation implique la pointe de la langue sont distinguées de celles dont l'articulation implique la partie postérieure de la langue.</li> </ul> | d/g<br>t/k               |
| 11.                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Les consonnes sonores sont distinguées des consonnes sourdes.</li> </ul>   | z/s<br>v/f<br>ch/j       |

# Table des matières

|  |    |
|--|----|
| Préface .....  | 4  |
| 1. Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture  | 5  |
| 2. Un programme d'entraînement .....   | 8  |
| Activités et calendrier pour l'année .....                                   | 11 |
| 1. Les activités .....   | 10 |
| 2. Le calendrier .....   | 14 |
| Programmation des exercices sur la semaine pour le premier trimestre.....    | 15 |
| Progression pour le premier trimestre. ....                                  | 15 |
| Programmation des exercices sur la semaine pour le deuxième trimestre.....   | 16 |
| Progression pour le deuxième trimestre. ....                                 | 16 |
| Programmation des exercices sur la semaine pour le troisième trimestre. .... | 16 |
| Programmation des exercices sur la semaine pour le troisième trimestre. .... | 16 |
| Exercices de conscience phonologique .....                                   | 18 |
| Les rimes.....   | 19 |
| Les syllabes .....   | 23 |
| Les phonèmes .....   | 30 |
| Les rébus.....   | 36 |
| Mettre le ton .....  | 40 |
| Premiers pas vers les correspondances grapho-phonétiques.....                | 42 |
| La phrase.....   | 45 |
| Autres activités possibles .....   | 49 |
| Un support gestuel à la conscience phonologique .....                        | 50 |
| Les charades .....   | 39 |
| Bibliographie .....  | 51 |
| Annexes .....  | 52 |
| Table des matières .....   | 56 |