

MODULE DE FORMATION "ENSEIGNER L'ENCODAGE DE PHRASES"

MODULE 2: SITUATIONS DE RÉFÉRENCE SUR L'ENCODAGE

ÉTAPE 2 : RENDRE ABORDABLE LA SITUATION D'ENCODAGE DE PHRASES

Analyse à priori de la phrase à encoder

Au cours de la séance filmée utilisée dans ce module, l'enseignante¹ fait encoder la phrase *Lili mange sur la table du jardin*. *Lili* est le personnage récurrent de la méthode de lecture de la classe².

A. Analyse au niveau phrastique

Le choix de l'enseignante s'inscrit dans une progression d'encodage de phrases qu'elle a initiée depuis la période 2. Cette tâche est un acte de langage qui fait sens pour les élèves. La phrase du jour composée de 7 mots répond aux règles syntaxiques Sujet – Verbe – Complément. Selon la grammaire traditionnelle, *sur la table du jardin* pourrait être identifié comme un complément circonstanciel de lieu. Du point de vue de la grammaire rénovée, cette phrase peut aussi être décomposée en trois groupes appelés syntagmes : *Lili*, *mange* et *sur la table du jardin* où *sur la table du jardin* est un complément de phrase non essentiel au verbe dans la mesure où il peut être supprimé *Lili mange*. Même si ces objets de savoirs grammaticaux (compléments) ne font pas partie des repères annuels de cycle 2 du CP, les élèves identifient peu à peu le sujet et le verbe à partir du travail mené en compréhension dès le CP et le découpage en groupes peut être un point d'appui pour l'écriture progressive de la phrase sur lequel l'enseignante s'appuie.

En revanche, la segmentation en mots de la chaîne sonore [lilimãʒəsyrɫatɔblədyʒardɛ]³ peut être un obstacle important pour les élèves : ici, la chaîne sonore comprend 23 phonèmes ou 25 phonèmes avec les [ə] finaux et la phrase graphique est composée de 7 mots qui met en jeu 25 graphèmes (dont 2 digrammes) et un total de 27 lettres. Ce nombre important d'unités linguistiques de niveaux différents renforce la nécessité d'un apprentissage explicite où l'aménagement de la tâche d'écriture sera nécessaire. Comme le rappelle le MEN, la conquête de l'écrit n'est pas aisée car il s'agit « [...]de prendre conscience que l'écrit est composé de mots séparés les uns des autres alors que l'oral est fait d'énoncés continus, rythmés par des coupures qui ne correspondent que rarement avec les frontières des mots. » (Document d'accompagnement ressources maternelle Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : partie III – L'écrit – Texte de cadrage – MEN, 2015 : 6).

¹ Anne-Laure Mazet, enseignante de CP en REP+, école Rostand – 33310 Lormont (Gironde)

² Taoki et Compagnie – Editions listra

³ Transcription selon l'alphabet phonique international API

B. Analyse à priori des difficultés d'encodage des mots

La décomposition des difficultés que nous proposons dans le tableau (p3) suppose que l'élève ait acquis le principe alphabétique, c'est-à-dire qu'il sache que l'écriture du français transcrit la parole et non directement le sens et qu'il doit donc utiliser un système alphabétique qui associe lettres et sons. À ce stade de l'année, l'étude du code a permis de travailler plus d'une quinzaine de relations phonie-graphie de façon systématique (déclaration de l'enseignante qui utilise la progression des sons de la méthode Taoki) et un travail avec la méthode les Alphas en début d'année a initié les élèves aux correspondances phonème-graphème élémentaires.

Dans le tableau (p 3), plusieurs obstacles linguistiques apparaissent et il est intéressant d'observer comment l'enseignante les hiérarchise en fonction des besoins des élèves :

- l'écriture de mots connus qui peuvent être écrits de mémoire (répertoire lexical) ou par la copie-transport à partir d'outils de la classe (*Lili, mange, sur, la, du*),
- l'écriture des mots inconnus qui seront transcrits phono-graphiquement (*table, jardin et mange* pour les élèves qui ne l'ont pas bien mémorisé) :

Les mots *mange, jardin* contenant des phonèmes qui se transcrivent avec plusieurs graphèmes posent des problèmes fréquents de confusion : pour le phonème [ã], les élèves peuvent écrire *en* au lieu de *an*, pour le phonème [ɛ̃], les élèves peuvent écrire *ain, ein* (plus rarement *ym* ou *en*) au lieu de *in*. Ils peuvent écrire aussi un *m* à la place du *n*. Leur connaissance sur la forme lexicale des mots et leur connaissance morphosyntaxique ne sont pas assez étendues pour inhiber le recours automatisé à la procédure alphabétique.

Les structures syllabiques CVC⁴ [zar] et CCV [blə] peuvent être complexes à encoder pour un élève à ce stade de l'année car elles demandent à priori un traitement cognitif plus coûteux : il s'agit de décomposer une chaîne sonore syllabique en 3 plus petites unités sonores, puis de rechercher en mémoire à long terme l'association phonèmes/lettres et d'être en mesure de les produire pas à pas en transcrivant dans l'ordre, sans les inverser, sans en oublier. Cette transcription nécessite de conserver en mémoire à court terme (ou mémoire de travail) l'ordre des lettres CVC ou CCV selon la syllabe phonique en entrée. Fayol parle d'«une sorte de machine (une procédure) qui associe les phonèmes aux graphèmes et qui fonctionne très vite si on l'entraîne» (voir modèle d'écriture des mots de Mousty & Alégria (1996)), toutefois Brossard (2004) pointe que les élèves ne sont pas des « machines » à procédure. Ce n'est pas simple pour les élèves de reconstruire les savoirs dépendants de cette communauté discursive orthographique et de s'approprier ce mode d'agir-parler-penser (Jaubert & Rebière & Bernié, 2004).

⁴ C pour « phonème consonantique » et V pour « phonème vocalique ».

Tableau - Analyse des difficultés d'encodage de la phrase de la séance filmée

	Lili	mange	sur	la	table	du	jardin	.
Décomposition syllabique	2 syllabes	1 syllabe phonique/ 2 syllabes graphiques	1 syllabe	1 syllabe	1 syllabe phonique/ 2 syllabes graphiques	1 syllabe	2 syllabes phoniques et graphiques	
Difficultés dans les relations phonie-graphie		<p>[ã] 1phonème → 4 graphies possibles parmi 4 digrammes an am en em</p> <p>[ʒ] 1phonème → 2 graphèmes possibles j g</p>	<p>[syr] 1 syllabe de 3 phonèmes Structure : CVC → 3 graphèmes</p>		<p>[blə] 2eme syllabe de 2 phonèmes Structure : CCV → 3 graphèmes</p>		<p>[ʒar] 1ère syllabe de 3 phonèmes Structure CVC → 3 graphèmes</p> <p>[ɛ] 1 phonème → 5 graphies possibles (digrammes) in im ain aim ein + 2 graphies rares non étudiées à ce stade : ym en</p>	
Marques sans correspondance sonore		e final muet (flexion du verbe)			e final muet			
Appui sur le répertoire orthographique	Mot « photo » (personnage)	Mot « photo » (action)	Mot « outil »	Mot « outil »		Mot « outil »		
Marques graphiques de la phrase	Majuscule en début de phrase							Point en fin de phrase